

## İki Dilli Suriyeli Mülteci Öğrencilerin İkinci Dildeki Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler

İmren Yıldız\*, Halit Karatay\*\*

Makale Geliş Tarihi:16/11/2024

Makale Kabul Tarihi:04/06/2025

DOI: 10.35675/befdergi.1586611

### Öz

Göç ve iki dillilik bağlamında yürütülen bu çalışma, Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenme süreçlerinde akademik başarılarını (okuma ve yazma becerileri özelinde) etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Karma yöntemlerin açıklayıcı sıralı deseninin kullanıldığı bu araştırma, olgubilim yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Araştırma, 4. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 422 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışma kapsamında dil profili testi, dil yeterliliği değerlendirme testi, dil tutumu ölçeği ve dil kullanımı testi uygulanmıştır. Ek olarak, öğrencilerin ikinci dildeki becerilerini değerlendirmek için okuduğunu anlama testi ve serbest yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli (SEM) ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarılarını en güçlü şekilde yordayan değişkenlerin okuma ve yazma becerileri olduğunu göstermektedir. Yazma becerilerini olumlu yönde etkileyen başlıca değişkenlerin sınıf düzeyi ve cinsiyet olduğu; okuduğunu anlama becerilerini ise yazma puanı, sınıf düzeyi ve dil yeterliliği gibi değişkenlerin pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Göç, iki dillilik, okuma, yazma

## Factors Influencing the Academic Achievement of Bilingual Syrian Refugee Students in a Second Language

### Abstract

This study, conducted in the context of migration and bilingualism, aims to identify the factors influencing the academic success of Turkish-Arabic bilingual Syrian refugee students in their process of learning Turkish as a second language, specifically focusing on reading and writing skills. The research employs an explanatory sequential design of mixed methods and is structured using a phenomenological approach. It includes 422 students enrolled in 4th and 8th grades. As part of the study, a language profile test, language proficiency assessment test, language attitude scale, and language use test were administered. Additionally, a reading comprehension test and a free writing activity were conducted to evaluate the students' skills in their second language. The collected data were analyzed using regression analysis and structural equation modeling (SEM). The findings reveal that reading and writing skills are the

\*Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Gaziantep, Türkiye, imrenyildiz@yahoo.com, [0000-0001-6610-4871](https://orcid.org/0000-0001-6610-4871) 

\*\*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Bolu, Türkiye, halitkaratay@gmail.com, [0000-0003-1820-0361](https://orcid.org/0000-0003-1820-0361) 

**Kaynak Gösterme:** Yıldız, İ. & Karatay, H. (2025). İki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin ikinci dildeki akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(47), 983-1012.

*strongest predictors of students' academic success. Grade level and gender were identified as the primary variables positively influencing writing skills, while reading comprehension skills were positively affected by variables such as writing scores, grade level, and language proficiency.*

**Keywords:** Migration, bilingualism, reading, writing

## Giriş

Mülteci çocukların göç sonrası yerleştikleri ülkelerde okul ortamında karşılaştıkları sorunlar; psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik boyutlar olmak üzere üç temel başlıkta incelenebilir (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Motti-Stefanidi vd. (2012) bu sorunların kapsamını tanımlamış ve bu etkilerin olumsuz sonuçlarını azaltmanın en etkili yolunun eğitimle mümkün olduğunu vurgulamıştır. New York Mülteci ve Göçmenler Deklarasyonunda (2016) eğitimin uluslararası mülteci müdahalelerinin temel bileşeni olduğu ifade edilmiştir. UNHCR'nin (2018a) belirttiği üzere eğitim, 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi ve 1951 Mülteci Sözleşmesi kapsamında temel bir insan hakkı olarak yer almakta ve toplumun dayanıklılığını artırıcı bir rol oynamaktadır. Ayrıca eğitim, mültecilere bağımsız, üretken ve tatmin edici bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmakta, bu sayede toplumsal güçlenmelerini sağlamaktadır. Eğitim; mültecilerin kendilerini, çevrelerini tanımlarına olanak tanıırken topluluklarını yeniden inşa etmeye yönelik çabalarını da desteklemektedir.

Dil ve eğitim alanında yapılan çalışmalar, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek açık ve kapsayıcı dil politikalarının geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Eğitim ve dil hakkı, birçok uluslararası bildirge ve sözleşme ile güvence altına alınmıştır. Ancak zorunlu yerinden edilmelerin yarattığı ulusötesi toplum bağlamında, göç, eğitim ve dil arasındaki ilişkinin yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Menashy ve Zhakaria'nın (2018) belirttiği gibi küresel hedefler, eğitim hakkından söz ederken dili bir sorun alanı olarak açıkça ele almakta yetersiz kalmıştır.

Suriye Savaşı'nın ardından Türkiye'ye sığınan mülteciler, dil becerilerinin yetersizliği nedeniyle hem psikososyal hem de akademik sağlıklarını olumsuz etkileyen ve bazen hayati boyutlara ulaşan çeşitli engellerle karşı karşıya kalmaktadır (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). İki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'deki uyum sorunlarının, bu sorunların temel nedenlerinin ve etkileyen faktörlerin tam olarak anlaşılabilmesi, bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, mevcut problem durumu, iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik dil politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasına rehberlik edebileceği düşünülerek pragmatist bir yaklaşımla ve bütüncül bir perspektifle ele alınmıştır.

## İki Dillilik

İki dillilik; yaş, edinim biçimi, maruz kalma düzeyi, edinim koşulları ve her iki dildeki yetkinlik seviyesi gibi birçok değişkene bağlı olarak tanımlanması zor bir kavramdır.

Güzel (2010, s. 31), iki dilliliğin bu karmaşıklığını vurgulayarak alan yazınında bu terim için genel kabul görmüş ortak bir tanım bulunmadığını ifade etmiştir. Bunun yerine, farklı bakış açılarıyla yapılmış pek çok tanımın mevcut olduğunu belirtmiştir. Bölükbaş Kaya (2019, s. 87) ise bu durumu, alan yazınında yer alan çeşitlilik ile açıklamıştır. Bialystok (2015, s. 5), iki dillilik çalışmalarında karşılaşılan ilk ve en temel zorluğun, bu kavramın tanımlanma süreci olduğunu ifade etmiştir.

İki dillilik; dilbilimsel, eğitimsel, psikolojik ve sosyolojik açılardan incelenen disiplinlerarası bir konu olarak değerlendirilmektedir. Beziers ve Overbeke (1968, s. 112-131), Haugen (1953) ve Weinreich (1968), iki dillilik kavramını tanımlamak amacıyla sınıflandırıcı, normatif ve metodolojik çeşitli kriterlerden yararlanmış ancak bu kriterlerle oluşturulan tanımların hiçbirinin evrensel bir kabul görmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bloomfield (1984, s. 56), iki dilliliği “iki dili ana dil seviyesinde kontrol edebilme” olarak tanımlarken Haugen (1953, s. 6), iki dilli bir bireyin “diğer bir dilde tam ve anlamlı ifadeler oluşturabilme yeteneğine” sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Weinreich (1968, s. 1) ise iki dilliliği, “iki dili dönüşümlü olarak kullanma becerisi” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlamalar, evrensel bir iki dillilik tanımının bulunmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

İngilizce “bilingualism,” Almanca “zweisprachigkeit/bilingualität” ve Fransızca “bilinguisme” kavramlarına karşılık gelen iki dillilik, genel anlamda bir bireyin iki dili bilmesi ya da bir toplumda iki dilin aktif olarak kullanılması durumunu ifade etmektedir. Vardar (2007, s. 118), bu kavramın kapsamını tanımlarken iki dillilik ve çok dillilik terimlerinin, birden fazla dil becerisine sahip bireyleri tanımlamak için kullanıldığını ancak bu durumların toplumsal, psikolojik ve dilbilimsel olarak oldukça karmaşık yönleri sahip olduğunu vurgulamıştır. Bölükbaş Kaya vd. (2019, s. 99), bu kavramların derinlemesine analiz edilmesi gereken karmaşık yapısını daha ayrıntılı bir şekilde ele almıştır.

İki dilliliği bireysel ve toplumsal bağlamda değerlendirmek gerekmektedir. Bölükbaş Kaya (2019, s. 87), bireysel iki dilliliği bir kişinin ana dili dışında bir dilde konuşması, düşünmesi ve yazması olarak tanımlamış; toplumsal iki dilliliği ise bir toplum içerisinde iki ya da daha fazla dilin konuşulması durumu şeklinde açıklamıştır. Appel ve Muysken (2005, s. 1), toplumsal iki dilliliğin dil dışı nedenlerle bir araya gelen topluluklarda farklı biçimlerde gözlemlenebileceğini ifade etmiştir. Karaağaç (2011) ise toplumsal iki dilliliğin, özellikle modern, batılı ve sanayileşmiş ülkelerde göç hareketleri ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle daha yaygın hale geldiğini belirtmiştir.

Bialystok (2009), iki dilliliği bir bireyin iki dili etkin bir şekilde kullanabilme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Haugen (1953, s. 7), iki dilli bir bireyin her iki dili de ana dil seviyesinde bilmesinin gerekmediğini, böyle bir durumun nadir görüldüğünü ifade etmiştir. Lyons (1981, s. 282) ise mükemmel iki dilliliğin, bir bireyin her iki dilde de eşit düzeyde yetkin olması anlamına geldiğini belirtmiştir. Bununla birlikte,

Macnamara (1967), bireylerin dört temel dil becerisinden herhangi birinde yeterlilik göstermelerinin iki dilli olarak kabul edilmeleri için yeterli olabileceğini savunmuştur.

Bireylerin iki dillilik düzeylerini ve dil hakimiyetlerini anlamak amacıyla çeşitli testlerden yararlanılmaktadır. Birdsong (2006), Cutler vd. (1992), Daller vd. (2011), Dunn ve Fox Tree (2009), Favreau ve Segalowitz (1982), Flege ve Liu (2001), Grosjean (1989, 1998) ile Hakuta vd. (2003), bireylerin ve kullandıkları dillerin etkileşimlerinin kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

İki dillilik, bireyin dil hakimiyeti ve dil yeterliliği gibi faktörlere bağlı olarak avantajlı veya dezavantajlı sonuçlar doğurabilir. Güzel (2010, s. 33), bir bireyin ana dilinin prestijli olması ve ikinci dilinin dışlanmaması durumunda, kazançlı iki dilliliğin gelişebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, yapılan çalışmalar, iki dilli bir eğitim modelinin üçüncü bir dilin öğrenilmesini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Sanz, 2000).

İkinci dil ediniminde, okuma ve yazma becerileri, bilişsel düzeyde en karmaşık dilsel faaliyetler arasında yer almaktadır. Bu beceriler, yüksek düzeyde dilsel farkındalık, sözcüksel seçicilik, yapı bilgisi ve anlam kurma süreçlerini bir araya getirdiğinden, yalnızca temel iletişimden öte derinlemesine bilişsel işlemler gerektirir (Nation, 2009; Grabe ve Zhang, 2013). Cummins'in 2000 yılında geliştirdiği gündelik sosyal dil becerileri ile bilişsel akademik dil yeterliliği ayrımı, bu beceriler arasındaki gelişimsel farkı açıklamada önemli bir kuramsal dayanak sunmaktadır. Modele göre bireyler gündelik konuşma dilini kısa sürede edinebilirken akademik dilin gelişimi için daha uzun süreli maruz kalma, yapılandırılmış girdiler ve bilişsel desteğe ihtiyaç duyar. Bu bağlamda okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin ikinci dil aracılığıyla düşüncüyü yapılandırma, bilgiyi aktarma ve karmaşık anlam ilişkileri kurma yeterliklerini yansıtan üst düzey göstergelerdir (Snow & Biancarosa, 2003).

### **İki Dilliliğin Etkileri**

İki dilli bireyler, iki dil sistemini aynı anda uyum içinde kullanma zorunluluğuyla karşı karşıya olduklarından, bu durum hem avantajlar hem de dezavantajlar sunabilmektedir. İki dilliliğin faydaları arasında artan zihinsel esneklik, dikkat kontrolü ve engelleme gibi bilişsel işlevlerin gelişimi, problem çözme süreçlerinde daha fazla strateji kullanımı, üstdil farkındalığının artışı ve daha etkili iletişim becerilerinin gelişimi bulunmaktadır. Bununla birlikte iki dillilik, dil ediniminde gecikme, ses farkındalığında eksiklik, sözcüksel ve gramer sistemleri arasında olumsuz etkileşim ve her iki dilde kelime dağarcığında azalma gibi dezavantajlara da yol açabilmektedir. Ardila (2012), iki dilli bireylerde görülen dil yeterlik farklarının sözlü dil performansında düşüşe ve bilişsel işlem yükünde artışa yol açabileceğini belirtmiş, özellikle aktif iki dilli bireylerde diller arası etkileşimin yüksek seviyede olduğunu ve bunun da bilişsel işlevleri doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur

Araştırmalar, iki dilli bireylerin geniş bir dilsel deneyim yelpazesi sergilediğini ve performanslarının birçok entelektüel görevde farklı değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu durumun iki dillilik bağlamında hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara neden olabileceği açıktır. Ancak iki dilliliğin birey üzerindeki etkilerinin ne zaman olumlu ya da ne zaman olumsuz olacağı sorusu, daha derin bir incelemeyi gerektirmektedir. Bu etkiler, öncelikli olarak iki dil arasındaki ilişkiyle bağlantılı olabilir. James Cummins (1978) ve Jim Cummins (1985, 1991), iki dilde ulaşılan yeterlilik seviyesinin, iki dilliliğin bilişsel işlevler üzerindeki etkilerini belirlemede aracılık eden bir değişken olduğunu öne süren eşik teorisini geliştirmiştir. Bununla birlikte iki dilin işlevselliği ve benzerlik düzeyi gibi diğer faktörlerin de bu etkilerin yönünü belirleyebileceği ifade edilmektedir. Araştırmalar, iki dilliliğin en önemli olumsuz etkilerinden birinin, sözlü dil performansında azalmaya neden olan diller arası etkileşim olduğunu ortaya koymuştur. Bu etkileşim, iki dil arasındaki benzerlikle ters orantılıdır. Ayrıca aktif iki dillilik ve pasif iki dillilik durumu da önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Kişi her iki dili aktif bir şekilde kullandığında diller arası etkileşim maksimum seviyede olurken günlük yaşamda yalnızca bir dil aktif olduğunda bu etkileşim minimum düzeyde kalmaktadır. Ardila (2012), iki dilli bireylerdeki etkileşimi; dil baskınlığı, dil benzerliği ve aktif/pasif kullanım düzeyine göre sınıflandırarak bu etkileşimin bireylerin hem sözel ifade hem de yürütücü bilişsel işlevlerinde belirleyici olduğunu ileri sürmektedir.

İki dilliliğin bilişsel işlevler üzerindeki etkileri yaş faktörüyle de ilişkilidir. İki dillilik, erken dönemlerde sözlü dil becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilirken belirli bir yaştan sonra olumlu etkiler de gözlemlenebilmektedir. Ardila (2012), iki dilliliğin bilişsel etkilerinde yaş faktörünün belirleyici olduğunu belirtmekte; özellikle erken yaşta iki dil öğrenen bireylerin geç öğrenenlere kıyasla daha gelişmiş sözcüksel erişim ve bilişsel kontrol becerileri sergileyebildiğini göstermektedir. Bu bulgular, ikinci dil edinim yaşının öğrenme hızı ve derinliği üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Göncü (1988), Macarca/Sırpça-Hırvatça iki dilliliğin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini, 6-10 yaş arası çocuklar üzerinde sözel ve sözel olmayan çeşitli testler kullanarak incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, 6 yaşındaki iki dilli çocukların ana dildeki pasif kelime dağarcığının ve iki dil arasında bağlantı kurma becerilerinin olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Ancak 10 yaşına gelindiğinde bu farklılıkların ortadan kalktığı ve iki dillilik ile bağlantı kurma becerileri arasında olumlu bir ilişki ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Whitaker vd. (1985), zeka geriliği olan bireylerde iki dilliliğin olumlu etkilerini rapor etmiştir.

Cummins ve Corson (1997), iki dilliliğin birey üzerindeki etkilerini üç temel başlık altında incelemiştir: bir dilde konuşma ve akademik beceriler arasındaki ayrım, dil farkındalığının ve iki dilliliğin bilişsel işleyiş üzerindeki olumlu etkilerinin değerlendirilmesi, öğrencilerin her iki dilde de gelişim göstermesinin teşvik edildiği durumlarda birinci ve ikinci dildeki akademik gelişim arasındaki yakın ilişki.

Erken dönemde iki dilli olan bireyler üzerine yapılan araştırmalar, okul çağına kadar ikinci bir dili öğrenmiş ve bu dilleri aktif şekilde kullanmış bireyleri kapsamaktadır. Bu bireyler, tek dilli bireylerle karşılaştırıldığında sözcük erişiminde zorluk yaşamakta ancak yürütücü işlevlerde çeşitli avantajlar göstermektedir. Pelham ve Abrams (2014), çocukluk döneminden sonra iki dilli olan bireylerin (geç iki dilliler), erken iki dillilerde gözlemlenen bilişsel avantaj ve dezavantajları yaşayıp yaşamadığını incelemiştir. Çalışmada katılımcıların sözcük erişimi, resim adlandırma ve yürütücü işlevleri değerlendirilmiştir. Sonuçlar, iki dilliliğin bilişsel etkilerinin, dilin yetkin ve alışılmış kullanımından kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Alan yazını, genellikle iki dilliliğin dil ediniminde gecikme, girişim artışı ve kelime dağarcığında azalma gibi olumsuz etkilerine odaklanmaktadır. Ancak son yıllarda iki dilliliğin üstdil farkındalığı, bilişsel esneklik ve bilişsel kontrol gibi olumlu yönleri ön plana çıkmaya başlamıştır. Ardila (2012), bu olumlu etkilerin sadece sözel değil sözel olmayan görevlerde de gözlemlendiğini ifade etmiştir. İki dili aktif şekilde kullanan bireylerde sözel akıcılıkta azalma görülebilen bilişsel kaynakların artması bu durumu dengeleyebilmektedir. Eşik teorisi, iki dilliliğin olumlu ve olumsuz etkilerini bütünleştiren bir çerçeve sunmaktadır. Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde bir veya iki dilin zayıf öğrenilmesi olumsuz sonuçlara yol açabilirken her iki dilin güçlü bir şekilde öğrenilmesi önemli bilişsel ve akademik faydalar sağlayabilmektedir.

Nichols ve diğerleri (2020), ikinci bir dili konuşmanın toplumsal, istihdam ve yaşam tarzı kazanımları üzerindeki etkisini ve bu kazanımların bilişsel bir temelini olup olmadığını araştırmıştır. 11.041 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada, iki dilli ve tek dilli bireyler arasında bilişsel performans açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### **İki Dilli Mülteci Öğrencilerde Dil Edinimi, Uyum ve Akademik Başarıya Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar**

Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerini anlamak yalnızca gözleme ve durumsal tespitlere değil aynı zamanda kuramsal bir temellendirmeye de ihtiyaç duyar. Bu bağlamda iki dilli bireylerin dil edinimi, sosyokültürel uyumu ve akademik performansları üzerine geliştirilen bazı temel kuramlar, mülteci öğrencilerin yaşadığı güçlükleri analiz etmede önemli bir zemin sunar.

Cummins'in (2000) geliştirdiği *gündelik sosyal dil becerileri ve bilişsel akademik dil yeterliliği* ayrımı, mülteci öğrencilerin yüzeysel (gündelik) iletişim diliyle, soyut düşünme ve akademik ifade gerektiren dil düzeyleri arasındaki farkı ortaya koyar. Bu kurama göre öğrenciler yeni bir dili sosyal ortamlarda kısa sürede öğrenebilirken akademik başarıya temel teşkil eden bilişsel dil gelişimi uzun yıllar alabilmektedir. Bu durum da mülteci öğrencilerin sosyal uyum sağlamış gibi görünmesine rağmen ders başarısında zorlanmalarını açıklayan önemli bir çerçevedir.

Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel öğrenme kuramı da ikinci dil ediniminin bireysel bir süreçten çok sosyal bağlamla şekillendiğini savunur. Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre, dil girdisi ve öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme potansiyelini belirleyen temel unsurlardır. Vygotsky'nin "yakınsak gelişim alanı" (ZPD) kavramı, mülteci öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi ancak sosyal etkileşim ve rehberlikle gerçekleştirebileceğine işaret eder.

Grosjean (1989), iki dilliliğin iki dili eşit düzeyde bilmeyi gerektirmediğini bireylerin bağlamsal olarak farklı dil kullanım profillerine sahip olabileceğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, mülteci öğrencilerin Türkçeyi bazı bağlamlarda etkin kullanırken akademik veya yazılı bağlamlarda zayıf kalmasının doğal bir sonuç olduğunu ve bu durumun bir yetersizlik olarak değil gelişimsel bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunur.

Bu kuramsal çerçeveler birlikte değerlendirildiğinde mülteci öğrencilerin dil yeterliği ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin yalnızca bireysel çabayla değil sistemli destek, öğretim tasarımı, sosyal kabul ve kültürel duyarlılıkla birlikte ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Dil edinimi, sadece teknik bir öğrenme süreci değil aynı zamanda kimlik, aidiyet ve sosyal etkileşim bağlamında da çok katmanlı bir dönüşüm sürecidir.

### **Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar**

Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim süreçleri, son yıllarda çeşitli disiplinlere araştırma konusu olmuştur. Yapılan çalışmalar genel olarak bu öğrencilerin okula erişim düzeyleri, akademik yeterlilikleri, sosyal uyumları ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine odaklanmaktadır.

Türkiye'de Suriyeli mülteci nüfusunun artmasıyla birlikte bu bireylerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu öncelikli bir gündem haline gelmiştir (Aydın, 2022). Ancak karşılaşılan dil engelleri ve eğitim sürecinde yaşanan zorluklar, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sistemine başarıyla katılmalarının önünde temel engellerden biri olarak değerlendirilmektedir (Asmalı & Sayın, 2021).

Kardeş ve Kozikoğlu (2021) tarafından yürütülen çalışmada, erken çocukluk dönemindeki mülteci çocukların tutumları incelenmiş, entegrasyonun tam olarak sağlanamamasına karşın bu çocukların ayrımcılık ya da dışlanmaya maruz kalmadıkları, aksine Türk akranlarıyla uyum içinde oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu yaş grubunda eğitime katılımın önündeki en büyük engelin dil yetersizliği olduğu vurgulanmıştır. Bununla çelişen biçimde Kardeş ve Akman (2022) tarafından geçici eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada, öğretmen görüşmelerine dayalı olarak Suriyeli öğrencilerin duygusal, psikolojik, dilsel, ailevi ve sosyal düzeyde nefret söylemleri, izolasyon, dışlanma ve okul kaynaklı problemler yaşadıkları belirlenmiştir.

Şafak-Ayvazoglu ve Kunuroğlu (2021), Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören Suriyeli mültecilerin psikolojik iyi oluşlarını ve yükseköğretimde karşılaştıkları kültürel uyum sorunlarını araştırmıştır.

Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları eğitim güçlüklerine yönelik öğretmen ve öğrenci tutumlarını inceleyen araştırmalar, eğitimcilerin algı ve tutumlarının bu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunu kolaylaştırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Aydın, 2019; Ekin & Yetkin, 2021). Öte yandan Suriyeli öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin deneyimlerini irdeleyen bazı çalışmalar da bu öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmadığını ve mülteci öğrencilerle etkili çalışabilmeleri için öğretmenlerin daha fazla destek ve kaynağa ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir (Tunga, Engin & Çağıltay, 2020).

Diamond ve Oberg (2019), Suriyeli mülteci ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine katkı sağlamada karşılaştıkları güçlükleri ve travma sonrası yaşanan sorunları incelemiştir. Bu bağlamda ebeveynlere yönelik müdahalelerin nasıl daha etkili hale getirilebileceğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Guo, Maitra ve Guo (2019) ise, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine bakış açılarının entegrasyon süreçlerini nasıl etkilediğini tartışmış, bu öğrencilerin eğitime eşit erişimi için devlet okullarında Arapça bilen, Müslüman kimliğe sahip öğretmenlerin temsiliyetinin önemine dikkat çekmiştir.

Göçer ve Şahin (2023), yabancı uyruklu öğrencilere ve bu öğrencilere eğitim veren öğretmenlere yönelttikleri sorularla, eğitim ortamlarındaki değişen demografik yapının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından olumsuz etkiler yarattığını raporlamışlardır. Benzer şekilde Demir vd. (2020), Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamakta zorlandıklarını ve şiddet ya da saldırganlık gibi davranış problemleri sergilediklerini belirtmiştir. Cavkaytar vd. (2021) de yaptıkları çalışmada bu öğrencilerin toplumsal uyum, olumlu davranış geliştirme ve akademik başarı alanlarında çeşitli zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eşgüdüm içinde çalışabilecekleri bir platformun kurulması önerilmekle birlikte diğer benzer araştırmalar da bu sonuçları desteklemekte ve öğrencilerin eğitime bakışları, karşılaştıkları uyum sorunları, dışlanma hissi, önyargılar, dil engelleri ve eğitim hizmetlerine erişimdeki sınırlılıkların öğretmen, yönetici ve veli görüşleriyle birlikte ele alındığı (Aydın, 2019; Ergün, 2021; Gül ve Türkmen, 2019; Taşkın ve Erdemli, 2018; Tunga vd. 2020; Yiğit vd. 2021) görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı Türkçe-Arapça iki dilli Suriyeli mülteci öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe okuma ve yazma becerilerini şekillendiren faktörleri analiz etmek ve sistematik bir bakış açısıyla inceleyerek araştırma sonuçları ile ikinci dil olarak Türkçe dil becerilerinin gelişimine ışık tutmaktır.

### Yöntem

Bu araştırma, Suriyeli mülteci öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe dil yeterliği ve Türkçeye karşı tutumları ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla, açıklayıcı sıralı karma desen esas alınarak yapılmıştır. Araştırmada önce nicel veriler toplanmış ardından bu verilerin anlamlandırılmasına katkı sunacak nitel veriler elde edilerek süreç bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda dört temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki olan Dil Profil Testi, Birdsong, Gertken ve Amengual (2012) tarafından University of Texas at Austin bünyesinde geliştirilen “Bilingual Language Profile” ölçme aracından uyarlanmış ve Türkiye’deki kültürel ve pedagojik bağlama uygun şekilde araştırmacı tarafından yeniden yapılandırılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır: dil geçmişi, dil kullanımı, dil yeterliği ve dil tutumu. İç tutarlılık katsayısı dil yeterliği alt ölçeği için .853, dil tutumu alt ölçeği için .770 olarak hesaplanmış; madde-toplam korelasyonları ise .30’un üzerinde bulunmuştur.

Okuduğunu anlama testi, Karatay (2023) tarafından geliştirilen ve 4-8. sınıf düzeyine uygun olarak yapılandırılmış metin ve çoktan seçmeli sorular içeren geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Yazma becerisi değerlendirmesi ise öğrencilerden serbest konulu bir yazı yazmaları istenerek Tonyalı (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Değerlendirme Ölçeği” ile yapılmıştır. Her iki ölçme aracı uzman görüşleri ile incelenmiş, yapı geçerliği açısından uygun bulunmuştur. Burada okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesi, Cummins’in bilişsel akademik dil yeterliği modeline (2000) dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin yalnızca dil bilgisi değil düşünsel ifade ve anlam kurma becerilerinin de değerlendirilmesi amaçlandığı için hem üretime (yazma) hem de anlamlandırmaya (okuma) dayalı dilsel süreçlerin çok boyutlu bir şekilde ele alınmasına odaklanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları, ilgili alan yazını doğrultusunda geliştirilmiş, uzman görüşleri doğrultusunda sadeleştirilmiş ve pilot uygulama ile son hali verilmiştir. Görüşmeler bire bir, yüz yüze yürütülmüş, her biri ortalama 25–35 dakika sürmüştür. Görüşme verileri Çilingir (2017)’in önerdiği aşamalı içerik çözümlemesi yaklaşımı doğrultusunda analiz edilmiştir. Kodlama sürecinde iki araştırmacının %90’ın üzerinde görüş birliği sağlaması neticesinde nitel güvenilirlik desteklenmiştir. Ayrıca katılımcı onayı (üye kontrolü) alınarak içerik geçerliği de sağlanmıştır.

Uygulama süreci, Gaziantep il merkezinde, Suriyeli mülteci öğrenci sayısının da yüksek olduğu biri ilkokul, diğeri ortaokul olmak üzere iki devlet okulunda yürütülmüştür. 4. ve 8. sınıf düzeyindeki toplam 422 Suriyeli öğrenciye araştırmanın nicel veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulamalar, gözetmen eşliğinde, sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve ri toplama öncesinde etik kurul onayı alınmış ve velilerden yazılı onam formları temin edilmiştir.

Nicel veriler, SPSS 24.0 ve AMOS 24 programlarıyla analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerin yanı sıra Pearson korelasyon analizi, çoklu regresyon ve yapısal eşitlik modeli (SEM) kullanılmıştır. SEM uygulaması ile değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler test edilmiştir. Uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (CFI=0.929; RMSEA=0.058). Analiz öncesinde normallik dağılımları Kolmogorov-Smirnov testi ile, çoklu doğrusallık ve varyans homojenliği ise uygun ön testlerle incelenmiştir.

Bu yöntemsel yapı, araştırma problemlerinin çok yönlü biçimde ele alınmasına olanak tanımış olmakla birlikte geçerlik ve güvenilirlik açısından tüm araçlar ayrı ayrı değerlendirilerek bilimsel güvenilirlik temin edilmiştir.

### Uygulama Süreci

Dewasiri, Weerakoon ve Azeez (2018), karma yöntemlerde araştırma türünü ve tasarım sürecini etkileyen dört temel unsuru tanımlamışlardır: “gerekçeleştirme,” “zamanlama,” “ağırlıklandırma” ve “karıştırma (entegrasyon).” Gerekçeleştirme, araştırmayı belirli bir teorik çerçeveye dayandırarak sağlam bir temel oluşturmayı ifade etmektedir. Bu çalışmada karma yöntem ve açıklayıcı tasarımın tercih edilmesinin gerekçesi, Suriyeli iki dilli mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini çeşitli değişkenler, örneğin öz yeterlik algıları ile öğretmen, idareci ve veli görüşleri aracılığıyla destekleyerek daha kapsamlı bir şekilde ele alabilmektir.

Zamanlama, nitel ve nicel veri toplama süreçlerinin hangi sırayla veya ne zaman gerçekleştirileceğini belirlemeyi içerir. Araştırmacı, bu veri türlerini ardışık mı yoksa eş zamanlı mı toplayacağına karar vermelidir. Bu çalışmada öncelikli adım olarak öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla Dil Profil Testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen verilere ilişkin çalışma grubunu tanımlayan bilgiler şu şekilde tabloya aktarılmıştır:

Tablo 1.

*Katılımcıların Yaş, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyetine İlişkin İstatistik Veriler*

| Yaş | 4.Sınıf |    | 8.Sınıf |   | Toplam | %    | Kümülatif % |
|-----|---------|----|---------|---|--------|------|-------------|
|     | K       | E  | K       | E |        |      |             |
| 9   | 6       | 3  | 0       | 0 | 9      | 2,1  | 2,1         |
| 10  | 29      | 32 | 0       | 0 | 61     | 14,5 | 16,6        |
| 11  | 38      | 34 | 0       | 0 | 72     | 17,1 | 33,6        |

|        |    |    |     |     |     |      |      |
|--------|----|----|-----|-----|-----|------|------|
| 12     | 6  | 9  | 2   | 1   | 18  | 4,3  | 37,9 |
| 13     | 2  | 4  | 27  | 18  | 51  | 12,1 | 50   |
| 14     | 3  | 0  | 56  | 39  | 98  | 23,2 | 73,2 |
| 15     | 0  | 0  | 52  | 34  | 86  | 20,4 | 93,6 |
| 16     | 0  | 0  | 15  | 6   | 21  | 5    | 98,6 |
| 17     | 0  | 0  | 2   | 4   | 6   | 1,4  | 100  |
| Toplam | 84 | 82 | 154 | 102 | 422 | 100  |      |

Yaş ortalaması ve standart sapması =  $12,94 \pm 2,02$

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan toplam 422 öğrencinin 166'sı (%39,3) 4. sınıf, 256'sı (%60,7) ise 8. sınıf öğrencisidir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde 184 (%43,6) erkek ve 238 (%56,4) kız öğrenci bulunmaktadır. Sınıflar bazında cinsiyet dağılımları çapraz tablo (crosstabulation) analiz yöntemiyle belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, 4. sınıfta yer alan 166 öğrencinin 82'si (%49,40) erkek, 84'ü (%50,60) kızdır. 8. sınıfta ise 102 (%39,80) erkek ve 154 (%60,20) kız öğrenci bulunmaktadır.

Katılımcıların yaş dağılımı değerlendirildiğinde 9 yaşında olanların sayısı 9 (%2,1), 10 yaşında olanların sayısı 61 (%14,5), 11 yaşında olanların sayısı 72 (%17,1), 12 yaşında olanların sayısı 18 (%4,3), 13 yaşında olanların sayısı 51 (%12,1), 14 yaşında olanların sayısı 98 (%23,2), 15 yaşında olanların sayısı 86 (%20,4), 16 yaşında olanların sayısı 21 (%5) ve 17 yaşında olanların sayısı 6 (%1,4) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 12,94, standart sapma değeri ise  $\pm 2,02$  olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında, çalışma grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için Karatay (2023) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "İlköğretim Düzeyi Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Bu test, Gaziantep iline bağlı bir ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören 4. sınıf ve 8. sınıf düzeyindeki Türkçe-Arapça iki dilli toplam 422 Suriyeli mülteci öğrenciye uygulanmıştır. Yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla aynı öğrencilere

serbest yazma etkinliği yaptırılmış, yazılı ürünler Tonyalı (2010) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış olan “Yazma Değerlendirme Ölçeği” ile analiz edilmiştir.

Sanders (2002), bireylerin ifade ettiklerini dinleyerek açık bilgilerin, davranışlarını gözlemleyerek örtük ihtiyaçların ve hayal ettiklerini anlayarak gizli ihtiyaçların tespit edilmesini önermiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda, görüşme ve bireylerin ifade edemedikleri ihtiyaçları belirlemek için gözlem gibi geleneksel veri toplama tekniklerinden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, ilişkiselliği incelemek amacıyla nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda, Birdsong, Gertken ve Amengual (2012) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlanan “Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism” testi öğrencilere uygulanmış; öğretmenler, idareciler ve velilerden yarı yapılandırılmış görüşme formları ve anketlerle veri toplanmıştır.

Ağırlıklandırma, çalışmada kullanılan nitel ve nicel veri türlerinin öncelik derecesini belirler. Bu çalışmada her iki veri türü de önemli bir yere sahip olmakla birlikte, nitel veriler nicel bulguların yorumlanmasında kritik bir rol oynamıştır. Ancak, genel olarak nicel verilerin daha ağır bastığı ve sonuçların açıklanmasında nitel verilerin bu bulguları destekleyici bir işlev gördüğü anlaşılmaktadır.

Karıştırma (entegrasyon), toplanan nitel ve nicel verilerin birlikte analiz edilip yorumlanmasını ifade eder. Bu çalışmada önce nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiş, ardından nitel veriler toplanarak analiz sürecine dahil edilmiştir. Bu iki veri türü, ilişkisel boyutun açıklanması amacıyla birlikte değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Çalışmada elde edilen bulguların akademik başarıya etkisine ilişkin regresyon ve model analizine ait hesaplanan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.  
*Yazma Puanlarının Yordanması*

| Model           | Standartlaştırılmamış<br>Katsayılar |           | Standartlaştırılmış<br>Katsayılar |       | Anlamlılık |
|-----------------|-------------------------------------|-----------|-----------------------------------|-------|------------|
|                 | B                                   | Std. Hata | Beta                              | t     |            |
| (Sabit)         | 15,367                              | 5,009     |                                   | 3,068 | ,002       |
| Dil yeterliliği | -,026                               | ,147      | -,006                             | -,178 | ,859       |

|                   |        |       |       |        |      |
|-------------------|--------|-------|-------|--------|------|
| Dil tutumu        | -,078  | ,165  | -,016 | -,470  | ,639 |
| Okuma puanı       | ,590   | ,020  | ,845  | 29,249 | ,000 |
| Cinsiyet (kız=1)  | 1,764  | ,789  | ,062  | 2,235  | ,026 |
| Sınıf (8.sınıf=1) | -2,039 | 1,709 | -,070 | -1,193 | ,233 |
| Dil geçmişi       | ,262   | ,147  | ,051  | 1,786  | ,075 |
| Yaş               | -,520  | ,405  | -,074 | -1,284 | ,200 |

a. Bağımlı Değişken: Yazma Puanı,  $R^2=,688$  F (7;414) =130,698 p=,000

Tablo 2’de yer alan regresyon analizi sonuçları, yazma puanlarının dil yeterliliği, dil tutumu, okuma puanı, cinsiyet ve sınıf değişkenleri tarafından ne ölçüde yordanabildiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak regresyon modeli anlamlı bulunmuş ( $F=130,698$ ;  $p<0,01$ ) ve bağımsız değişkenlerin, yazma puanlarındaki toplam varyansın %68,8’ini açıklayabildiği belirlenmiştir ( $R^2=0,688$ ). Değişkenler bireysel olarak değerlendirildiğinde yazma puanlarını en güçlü şekilde yordayan değişkenin okuma puanları olduğu tespit edilmiştir. Okuma puanlarında meydana gelen artışların, yazma puanlarında da anlamlı bir artış sağladığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, cinsiyet değişkeni de yazma puanlarını anlamlı bir şekilde etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin yazma puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiş; kız öğrencilerin yazma puanlarının erkeklere göre ortalama 1,764 puan daha fazla olması beklenmiştir. Sınıf düzeyi ise yazma puanlarını anlamlı şekilde yordayan bir diğer değişken olarak öne çıkmıştır. Ancak dil yeterliliği ve dil tutumu değişkenlerinin yazma puanları üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde dil yeterliliği ve dil tutumlarının belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Modelin genel açıklama gücünün yüksek olması, okuma puanları, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin yazma becerileri üzerindeki belirleyici etkisini vurgulamaktadır. Öte yandan, dil yeterliliği ve dil tutumunun bu bağlamda anlamlı bir etkiye sahip olmaması dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuçlar, yazma becerilerinin gelişiminde okuma becerilerinin yanı sıra cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik faktörlerin önemine işaret etmektedir.

Tablo 3.  
Okuma Puanlarının Yordanması

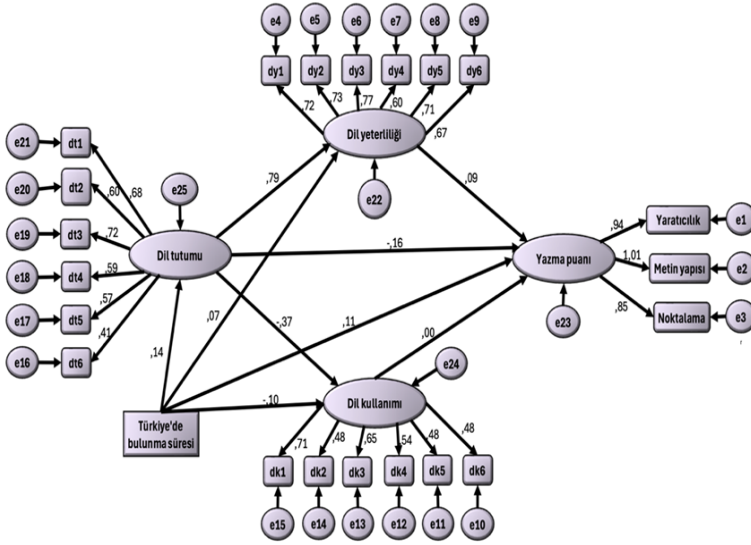
| Model             | Standartlaştırılmamış Katsayılar |           | Standartlaştırılmış Katsayılar |        | Anlamlılık |
|-------------------|----------------------------------|-----------|--------------------------------|--------|------------|
|                   | B                                | Std. Hata | Beta                           | t      |            |
| (Sabit)           | 1,005                            | 7,042     |                                | ,143   | ,887       |
| Dil yeterliliği   | ,082                             | ,204      | ,014                           | ,403   | ,687       |
| Dil tutumu        | -,184                            | ,229      | -,027                          | -,802  | ,423       |
| Cinsiyet (kız=1)  | -2,251                           | 1,098     | -,055                          | -2,050 | ,041       |
| Sınıf (8.sınıf=1) | 8,458                            | 2,343     | ,204                           | 3,610  | ,000       |
| Dil geçmişi       | -,132                            | ,204      | -,018                          | -,644  | ,520       |
| Yaş               | -,066                            | ,564      | -,007                          | -,116  | ,907       |
| Yazma puanı       | 1,141                            | ,039      | ,798                           | 29,249 | ,000       |

a. Bağımlı Değişken: Okuma puanı,  $R^2=,706$  F (7;414) =141,937 p=,000

Tablo 3'te sunulan regresyon analizi sonuçları, okuma puanlarının yazma puanı, dil yeterliliği, dil tutumu, cinsiyet ve sınıf değişkenleri tarafından ne ölçüde yordanabildiğini göstermektedir. Regresyon modeli genel olarak anlamlı bulunmuş ( $F=141,937$ ;  $p<0,01$ ) ve bağımsız değişkenlerin, okuma puanlarındaki toplam varyansın %70,8'ini açıklayabildiği tespit edilmiştir ( $R^2=0,706$ ). Bu sonuç, modelin güçlü bir açıklama gücüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma puanlarını yordamada değişkenlerin göreceli etkisi beta katsayılarına dayanarak sıralanmıştır. Yazma puanlarının, okuma puanlarını yordayan en güçlü değişken olduğu belirlenmiştir. Yazma puanlarını, sırasıyla sınıf düzeyi, cinsiyet, dil tutumu ve dil yeterliliği izlemektedir. Bununla birlikte, dil yeterliliği ve dil tutumu değişkenlerinin etkilerinin ihmal edilebilecek kadar düşük olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni analiz edilirken erkekler referans grup olarak alınmış ve negatif katsayı, erkeklerin okuma puanlarının kızlara kıyasla ortalama 2,251 puan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sınıf düzeyinde ise 4. sınıf referans grup olarak alınmış ve pozitif katsayı, 8. sınıf öğrencilerinin okuma puanlarının 4. sınıf öğrencilerine göre ortalama 8,458 puan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak okuma puanlarını yordamada en güçlü değişkenlerin yazma puanları ve sınıf düzeyi olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni de anlamlı bir yordayıcı olarak dikkat çekerken

erkek öğrencilerin okuma puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun aksine, dil yeterliliği ve dil tutumu değişkenlerinin okuma puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgular, okuma becerilerinin gelişiminde yazma becerileri ve demografik faktörlerin önemini vurgularken dil yeterliliği ve dil tutumunun görece düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.



**Şekil 1.** Yazma puanı yapısal eşitlik modelinin analizi

Şekil 1'deki modelde oklar üzerinde yer alan değerler, standardize katsayıları göstermektedir. Uyum indeksleri şu şekilde hesaplanmıştır:

CMIN=482,458, DF=201, CMIN/DF=2,400, RMSEA=0,058, CFI=0,929, NFI=0,885, GFI=0,905, IFI=0,930, TLI=0,918, RMR=0,071

Bu değerlere dayanarak model dil tutumu, dil geçmişi, dil yeterliliği, dil kullanımı ve yazma puanı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilere ışık tutmaktadır.

Yazma puanına ilişkin oluşturulan modelin uyum indeksleri incelendiğinde ki-kare değeri (CMIN=482,458) anlamlı bulunmuştur. Yapısal modellerde ideal olarak ki-kare değerinin anlamlı olmaması beklenir; ancak ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle model uyumunu değerlendirmede, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (CMIN/DF) dikkate alınmaktadır (Bayram, 2010). Bu modelde, ki-kare/sd oranının 2,40 olarak hesaplanması, modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Modelin uyumunu değerlendirmek için kullanılan RMSEA değeri 0,058 olarak bulunmuş ve bu sonuç, modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu desteklemiştir. Diğer uyum indeksleri de modelin genel uyumunu değerlendirmede önemli bir rol oynamıştır. CFI (0,929), NFI (0,885), GFI (0,905), IFI (0,930) ve TLI (0,918) değerleri, 0-1 aralığında ve genellikle 0,90'ın üzerinde bir seviyede bulunmuştur. Bu bulgular, modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, RMR (0,071) değeri de kabul edilebilir sınırlar içinde yer almaktadır.

Şekil 1'deki modelin genel uyumu, bu uyum indeksleri doğrultusunda değerlendirildiğinde modelin hem genel olarak iyi hem de kabul edilebilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar, dil tutumu, dil geçmişi, dil yeterliliği, dil kullanımı ve yazma puanı arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu ve modelin güvenilir bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4.

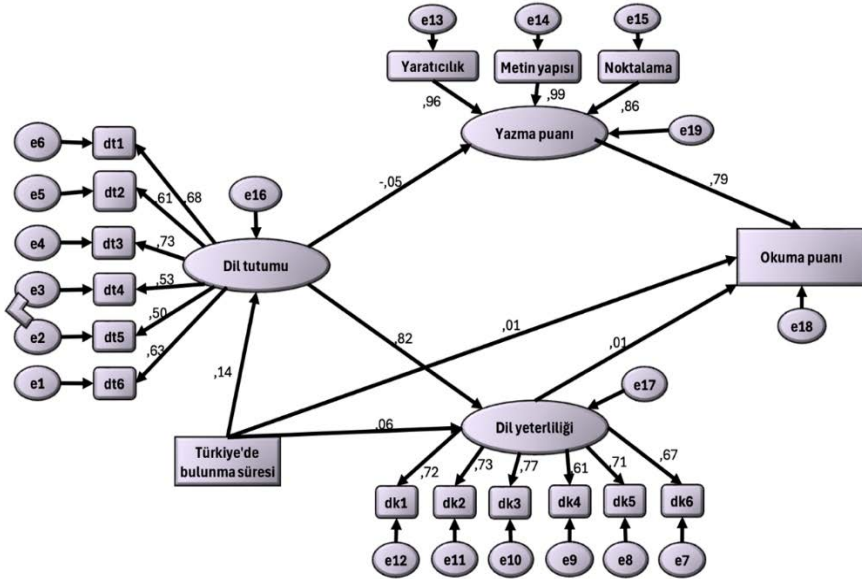
*Yazma Puanı Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Analizler*

| Regresyon Ağırlıkları |      |                           | Tahmini Değer | S.E.  | C.R.   | p     |
|-----------------------|------|---------------------------|---------------|-------|--------|-------|
| Dil tutumu            | <--- | Türkiye'de bulunma süresi | 0,017         | 0,007 | 2,416  | 0,016 |
| Dil yeterliliği       | <--- | Dil tutumu                | 1,259         | 0,176 | 7,173  | ***   |
| Dil kullanımı         | <--- | Dil tutumu                | -0,259        | 0,058 | -4,472 | ***   |
| Dil kullanımı         | <--- | Türkiye'de bulunma süresi | -0,008        | 0,005 | -1,734 | 0,083 |
| Dil yeterliliği       | <--- | Türkiye'de bulunma süresi | 0,013         | 0,008 | 1,61   | 0,107 |
| Yazma puanı           | <--- | Türkiye'de bulunma süresi | 0,115         | 0,052 | 2,235  | 0,025 |
| Yazma puanı           | <--- | Dil tutumu                | -1,365        | 1,029 | -1,327 | 0,185 |
| Yazma puanı           | <--- | Dil yeterliliği           | 0,495         | 0,598 | 0,829  | 0,407 |
| Yazma puanı           | <--- | Dil kullanımı             | -0,008        | 0,762 | -0,01  | 0,992 |

Tablo 4'te sunulan modelde, standardize katsayı değerleri ve analiz edilen değişkenlere ilişkin ölçütler değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, dil tutumunun dil yeterliliği ve dil kullanımı üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu ( $p<0,01$ ) göstermiştir. Bu bulgu, dil tutumunun hem dil yeterliliğini hem de dil kullanımını önemli ölçüde yordadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye'de bulunma süresinin dil tutumu ve yazma puanı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu ( $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Türkiye'de daha uzun süre yaşayan bireylerin dil tutumlarının daha olumlu olduğu ve bu olumlu tutumun yazma puanlarına yansıdığı belirlenmiştir.

Öte yandan, diğer değişkenlerin ( $p>0,05$ ) yazma puanlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Örneğin dil yeterliliği, dil kullanımı ve diğer demografik faktörlerin yazma puanları üzerindeki etkileri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, yazma becerilerinin gelişiminde dil tutumu ve Türkiye'de geçirilen süre gibi faktörlerin önemli bir rol oynadığını, diğer değişkenlerin ise daha sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Modelin genel yapısı değerlendirildiğinde öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olan temel unsurların altı çizilirken bazı değişkenlerin etkisinin görece sınırlı kaldığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, dil tutumu ve çevresel faktörlerin yazma becerileri üzerindeki kritik rolünü vurgularken dil yeterliliği ve diğer demografik unsurların bu bağlamda daha az belirleyici olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. Okuma puanı yapısal eşitlik modelinin analizi

Şekil 2'deki modelde yer alan oklar üzerindeki değerler, standardize katsayıları ifade etmektedir. Modelin uyum indeksleri şu şekilde hesaplanmıştır: CMIN=394,053, DF=113, CMIN/DF=3,487, RMSEA=0,077, CFI=0,930, NFI=0,904, GFI=0,905, IFI=0,930 ve TLI=0,915.

Okuma puanlarına ilişkin düzenlenen modelin uyum indeksleri değerlendirildiğinde ki-kare değerinin 394,053 ve serbestlik derecesinin 113 olduğu görülmektedir. Ki-kare istatistiği anlamlı bulunmuş ve modelin veriye uygunluğunu değerlendirmek için dikkate alınmıştır. Ancak, model uyumunu değerlendirmede ki-kare istatistiği örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (CMIN/DF) daha önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu modelde CMIN/DF oranının 3,487 olarak hesaplanması, kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir.

Modelin uyumunu değerlendiren diğer bir ölçüt olan RMSEA değeri 0,077 olarak bulunmuş ve bu değer modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyuma sahip olduğunu gösterdiği belirlenmiştir. Ek olarak CFI (0,930), NFI (0,904), GFI (0,905), IFI (0,930) ve TLI (0,915) değerlerinin tümünün 0,90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu değerler, modelin genel uyumunun iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, okuma puanlarına ilişkin modelin teorik yapısının veriyle uyumlu olduğunu ve geçerli bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Modelin uyum indekslerinin olumlu sonuçlanması, modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin uygun ve güvenilir olduğunu desteklemektedir.

Tablo 5.

*Okuma Puanı Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Analizler*

| Regresyon Ağırlıkları |      |                           | Tahmini Değer | S.E.  | C.R.   | p     |
|-----------------------|------|---------------------------|---------------|-------|--------|-------|
| Dil tutumu            | <--- | Türkiye’de bulunma süresi | 0,016         | 0,007 | 2,405  | 0,016 |
| Yazma puanı           | <--- | Dil tutumu                | -0,505        | 0,507 | -0,996 | 0,319 |
| Dil yeterliliği       | <--- | Türkiye’de bulunma süresi | 0,011         | 0,007 | 1,477  | 0,14  |
| Dil yeterliliği       | <--- | Dil tutumu                | 1,294         | 0,194 | 6,68   | ***   |
| Okuma puanı           | <--- | Yazma puanı               | 5,473         | 0,224 | 24,419 | ***   |
| Okuma puanı           | <--- | Dil yeterliliği           | 0,257         | 1,335 | 0,193  | 0,847 |
| Okuma puanı           | <--- | Türkiye’de bulunma süresi | 0,09          | 0,226 | 0,401  | 0,688 |

Tablo 5’te sunulan modele ilişkin standardize katsayı değerleri ve analiz edilen değişkenlerin ölçütleri incelendiğinde dil yeterliliği ile dil tutumunun yanı sıra yazma puanı ve okuma puanının ( $p<0,01$ ) okuma puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, dil yeterliliği ve dil tutumunun okuma puanları üzerinde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, yazma puanlarının da okuma puanları üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Yazma becerilerinin gelişimi, okuma becerilerinin olumlu yönde desteklenmesine katkıda bulunmaktadır.

Bunun yanı sıra, Türkiye’de bulunma süresinin dil tutumu aracılığıyla okuma puanlarını ( $p<0,05$ ) anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Daha uzun süre Türkiye’de yaşayan öğrencilerin dil tutumlarının daha olumlu olduğu ve bu olumlu tutumun, okuma becerilerinde gelişme sağladığı görülmüştür.

Ancak, dil tutumu ile yazma puanı, dil yeterliliği ile okuma puanı ve Türkiye’de bulunma süresi gibi değişkenlerin ( $p>0,05$ ) doğrudan okuma puanlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı anlaşılmıştır. Bu bulgular, okuma becerilerinin gelişiminde dil tutumu, dil yeterliliği ve yazma becerilerinin önemli bir rol oynadığını, ancak diğer bazı değişkenlerin bu bağlamda daha sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Modelin genel yapısı değerlendirildiğinde dil yeterliliği, dil tutumu ve yazma becerileri arasındaki güçlü ilişkilerin altı çizilirken Türkiye’de bulunma süresi gibi değişkenlerin okuma puanları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

İki dilliliği daha iyi anlamak için bir bireyin yalnızca dil yeterliliğini ve edinme yaşını değil aynı zamanda dil kullanımını ve bulundukları farklı etkileşim bağlamlarını da dikkatlice incelemek ve tanımlamak oldukça önemlidir (Bruin, 2019). Elde edilen bulgular ışığında yapılan regresyon ve model analizleri, öğrencilerin akademik başarısının güçlü bir yordayıcısının okuma ve yazma puanları olduğunu ortaya koymuştur. Okuma ve yazma puanları için yapılan model analizlerinde uyum indeks değerleri göz önünde bulundurulduğunda model uyumunun iyi ve kabul edilebilir aralıklarda olduğu belirlenmiştir. Bu regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli analizinin önemi, birçok değişkenin ikinci dildeki akademik başarı üzerindeki etkisinin bir arada incelenmesine olanak tanıyarak elde edilen sonuçlara bütüncül bir perspektiften bakılmasını sağlamasındadır. Çünkü birden fazla değişkenden etkilenen durumlarda genelleme yapabilmek için mümkün olduğunca fazla değişkenin dikkate alınması gerekmektedir (DeKeyser, Alfı-Shabtay & Ravid, 2010).

Bulgular ışığında yapılan regresyon analizine göre okuduğunu anlama ve yazma becerileri çeşitli bağımsız değişkenler tarafından yordanmıştır. Yazma becerisini en çok yordayan değişkenler okuma puanları, sınıf düzeyi ve cinsiyet olmuştur. Okuduğunu anlama becerisini ise yazma puanı, dil yeterliliği ve sınıf düzeyi yordadığı belirlenmiştir. Okuma ve yazma arasındaki bu karşılıklı ilişki okuryazarlık

becerilerinin birbirine bağı olduğunu gösteren yerleşik teoriyi yansıtmaktadır (Berninger & Abbott, 2010). Okuma anlama öğrencinin tutarlı yazılı argümanlar oluşturma yeteneğini güçlendirirken yazma eleştirel düşünme ve yansıtma becerilerini geliştirmekte, bu da okuma anlama becerisini desteklemektedir.

Bu çalışmanın bulguları okuma ve yazma becerilerinin, özellikle Suriyeli mülteciler gibi iki dilli öğrenciler arasında, akademik başarının güçlü yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Okuryazarlık becerilerinin önemi sınıfın ötesine geçmekte ve yalnızca akademik sonuçları değil aynı zamanda iş gücüne ve topluma genel olarak entegrasyon yeteneğini de etkilemektedir. Cummins'e (1979) göre, Bilişsel Akademik Dil Yeterliliğinin (CALP) geliştirilmesi ikinci bir dilde akademik başarı için kritik öneme sahip olmakta ve bu yeterlilik, özellikle okuduğunu anlama ve yazma becerileriyle yakından ilişkilidir.

Elde edilen bulgular daha yüksek okuma ve yazma yeterliliğine sahip öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu okuryazarlık becerilerinin dersler arası öğrenme için temel olduğunu vurgulayan mevcut alan yazınıyla uyum içindedir (Graham & Hebert, 2011). Bu becerilerde yeterliliğin olmaması ders materyalini anlamada zorluklara, daha az katılıma ve nihayetinde daha düşük akademik performansa yol açabilmektedir (Snow, 2010). Ayrıca bulgular cinsiyet ve sınıf düzeyinin yazmadaki akademik başarıyı öngörmekte önemli roller oynadığını da göstermektedir. Kız öğrenciler erkek akranlarına göre yazmada daha iyi performans göstermekte, bu durum dil gelişimi ve toplumsallaşmadaki cinsiyet farklılıklarıyla açıklanabilmektedir (Reilly, Neuman & Andrews, 2019). Bunun yanında ev sahibi ülkede daha fazla zaman geçiren üst sınıflardaki öğrenciler daha iyi okuryazarlık becerileri göstermektedir. Bu durum ev sahibi ülkenin eğitim ortamına uzun süre maruz kalmanın okuryazarlık gelişimini olumlu yönde etkilediğini ve Cummins'in (2000) dil edinimi teorisini desteklediğini göstermektedir.

Bu bulguların etkileri akademik başarının ötesine geçerek okul, iş ve toplumsal bütünleşmeye kadar uzanmaktadır. Yeterli okuryazarlık becerileri öğrencilerin sınıf içi ve dışı aktivitelere daha etkili şekilde katılmalarını ve toplumsal ilişkiler geliştirmelerini sağlamakta, bunların hepsi aidiyet duygusuna ve okul ortamına entegrasyonlarına katkıda bulunmaktadır (Decapua & Marshall, 2011). Buna karşılık yetersiz okuryazarlık becerileri, öğrenciler kendilerini ifade etmekte veya başkalarını anlamakta zorluk çektiklerinde toplumsal dışlanmaya yol açabilmekte, bu da akranları ve öğretmenleriyle bağlantı kurma becerilerini sınırlayabilmektedir (Bialystok, 2018).

Güçlü okuryazarlık becerileri iş hayatı bağlamında istihdam fırsatlarına erişmek ve profesyonel rollerde başarılı olmak için de oldukça önemlidir. Özellikle yazma raporlar, e-postalar ve diğer profesyonel iletişim biçimlerinde başarılı olmak için gereklidir. Okuma becerileri ise iş ile ilgili belgeleri, talimatları ve profesyonel gelişim materyallerini anlamak için eşit derecede önem taşımaktadır (Moats, 2020). Mülteciler ve iki dilli bireyler iş gücü piyasasına entegre olmaya çalışırken

okuryazarlık yeterliliği başarılarının temel belirleyicisi haline gelmektedir (Fazel, Reed, Panter-Brick & Stein, 2012). Ayrıca okuryazarlık daha geniş toplumsal bütünleşme için de temeldir. Okuma ve yazma sağlık, hukuk ve kamu hizmetleri gibi toplumsal kurumlarla etkileşimi kolaylaştırmakta; bu hizmetlerden yararlanabilmek genellikle ev sahibi ülkenin dilinde yeterlilik gerektirmektedir. Okuryazar olmak bireylere bu sistemlerde etkin şekilde gezinme, haklarını savunma ve bilgili vatandaşlar olarak katılım sağlama gücü vermektedir (Thomas & Collier, 1997).

Okuryazarlık becerilerinin önemine rağmen bazı faktörler iki dilli öğrenciler arasında okuma ve yazma yeterliliğindeki eksiklikleri tetikleyebilmektedir. Birincisi ev sahibi ülkede akademik dile sınırlı maruz kalma, özellikle öğrencilerin kaliteli dil eğitime veya kaynaklarına erişimlerinin sınırlı olması CALP'nin gelişimini engelleyebilmektedir (Hakuta, Butler & Witt, 2000). İkincisi mülteci nüfuslar arasındaki yaygın yoksulluk, travma ve yerinden edilme gibi sosyoekonomik faktörlerdir ki bunlar bilişsel gelişimi ve okul başarısını olumsuz etkileyebilmektedir (Dryden-Peterson, 2015). Bu stres faktörleri eğitimdeki kesintilere yol açarak okuryazarlık eksikliklerini daha da kötüleştirebilmektedir (Mosselson, 2009). Çalışma grubunda yer alan öğrenciler arasında özellikle 8. sınıflarda yaşı, bulunduğu sınıf düzeyinin çok üstünde olan öğrencilerin bulunması, kesintili bir okullaşma yaşamış olabileceklerini göstermektedir.

Eksikliklerin bir diğer olası kaynağı evdeki dil ortamında yatmaktadır. Evde ağırlıklı olarak ana dillerini kullanan iki dilli öğrenciler ev sahibi ülkenin dilinde okuryazarlık geliştirme konusunda yeterli desteği alamamaktadır. Bu durum hem okulda hem de evde ikinci dile sürekli maruz kalmanın yüksek düzeyde yeterlilik elde etmek için kritik olduğunu gösteren araştırmalarla desteklenmektedir (Genesee, Paradis & Crago, 2004). Ayrıca okullardaki dil eğitiminin kalitesi de önemli bir rol oynamaktadır. Okullar iki dilli öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını anlayacak eğitime sahip öğretmenlerle donatılmazsa bu öğrenciler güçlü okuryazarlık becerileri geliştirmek için ihtiyaç duydukları hedefli desteği bulamamaktadır (Garcia & Kleifgen, 2018). Bu durum iki dilli öğrencilere etkili şekilde eğitim vermeye yönelik stratejileri vurgulayan öğretmen eğitim programlarına olan ihtiyacın önemini göstermektedir.

Suriyeli mülteci öğrencilerde yazma ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarının birbirini etkilediği görülmüştür. Elde edilen veriler kapsamında tüm bağımsız değişkenler birlikte değerlendirildiğinde iki dilli öğrencilerin akademik başarılarının, özellikle okuma ve yazma becerileri özelinde, en çok dil yeterliliği, dil tutumu ve ev sahibi ülkede bulunma sürelerinden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Yazma becerilerinde dil kullanımının da etkili olduğu belirlenmiştir.

### Öneriler

Çalışma bulguları doğrultusunda, iki dilli ve mülteci öğrencilerin okuryazarlık gelişimini iyileştirmeye yönelik öneriler aşağıdaki şekilde sunulmaktadır. Bu öneriler, okuma ve yazma becerileri, dil tutumları ve ev sahibi ülkede geçirilen süre gibi araştırmada belirlenen faktörlere odaklanarak akademik başarıyı artırmayı hedeflemektedir.

*Birbirine Bağımlı Okuma ve Yazma Becerilerine Dayalı Okuryazarlık Odaklı Programlar Geliştirme:* Okuma ve yazma becerilerinin birbirine bağımlı olduğu ve akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediği bulgular doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığının bu iki beceriyi entegre eden okuryazarlık programları geliştirmesi önerilmektedir. Bu programların okullar tarafından, çeşitli akademik ve gerçek yaşam bağlamlarında okuma ve yazmanın düzenli olarak uygulanmasını teşvik edecek şekilde hayata geçirilmesi tavsiye edilmektedir.

*Dil Tutumlarını ve Yeterliliğini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalar:* Dil tutumlarının ve yeterliliğinin okuryazarlık sonuçları üzerindeki etkisi göz önüne alındığında okulların öğrencilerin dil öğrenimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak müdahalelerde bulunmaları önerilmektedir. Özellikle ana dile sınırlı maruz kalmış öğrenciler için, dil yeterliliklerini artırmaya yönelik hedefli programlar geliştirilmelidir.

*Sınıf Düzeyi ve Bireysel İhtiyaçlara Göre Farklılaştırılmış Destek Sağlama:* Okuryazarlık becerilerinin sınıf düzeyine ve bireysel ihtiyaçlara göre farklılık gösterdiği dikkate alınarak öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitim-öğretim tekniklerini kullanmaları önerilmektedir. Tüm öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yönelik bireysel desteklerin sağlanmasının eğitimde eşitlik ve başarıyı artırması beklenmektedir.

*Okuryazarlık Gelişimini Desteklemek İçin Aile ve Toplum Katılımını Güçlendirme:* Ev sahibi ülkede geçirilen sürenin okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisi dikkate alınarak ailelerin ve toplumun sürece dahil edilmesi önerilmektedir. Okulların, ailelere dil öğrenme stratejileri üzerine atölyeler sunması ve çok dilli kaynaklar sağlaması, öğrencilerin evde de okuryazarlık gelişimini desteklemelerine katkı sağlayacaktır.

*Okuryazarlık Gelişimindeki Duygusal ve Sosyal Engelleri Ele Alma:* Özellikle mülteci öğrencilerde karşılaşılan travmaların ve duygusal zorlukların okuryazarlık gelişimini etkilediği göz önüne alındığında okullarda kapsamlı danışmanlık ve akran destek programlarının sağlanması önerilmektedir. Bu tür destekler, öğrencilerin duygusal güvenliklerini artırarak okuryazarlık gelişimlerine olumlu katkıda bulunacaktır.

*Okuma Yazma Gelişiminin Sürekli İzlenmesi ve Değerlendirilmesi:* Okulların, öğrencilerin okuma ve yazma gelişimlerini veri odaklı yaklaşımlarla düzenli olarak

izlemeleri ve gerektiğinde öğretim stratejilerini uyarlamaları önerilmektedir. Düzenli değerlendirmeler ve geri bildirim döngüleriyle olası eksikliklerin hızla tespit edilip giderilmesi sağlanabilir.

### **Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın etik kurul izni, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 29.11.2021 tarih ve 2021/11 toplantısında (Protokol No 2021/425) alınmıştır. Çalışma kurul tarafından etik olarak uygun bulunmuştur. Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Appel, R. ve Muysken P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam University Press.
- Ardila, A. (2012). Advantages and Disadvantages of Bilingualism. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Asmalı, M., ve Sayın, S. S. (2021). Language learning attitudes of young learners: Differences between Syrian refugee learners and Turkish learners. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 25-38. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.2>
- Aydın, H. (2019). *Exploring barriers and challenges to public education in protracted refugee situations: The case of Syrian refugees in Turkey*. Examining Educational Challenges and Opportunities Across International Contexts, Toronto, Canada.
- Aydın, Y. (2022). Access to education of Syrian refugees living in Türkiye. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1119-1130. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1146503>
- Baker, C. ve Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitapevi.
- Berninger, V. W. & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 635-651. <https://doi.org/10.1037%2Fa0019319>
- Beziers, M. ve Overbeke, M. V. (1968). *Le bilinguisme: Essai de definition et guide bibliographique*. Librairie Universitaire.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism Language and Cognition*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E. (2015). The impact of bilingualism on cognition. R. A. Scott, S. M. Kosslyn ve M. Buchmann (Ed.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences* içinde. John Wiley and Sons.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
- Birdsong, D. (2006). Dominance, proficiency, and second language grammatical processing. *Applied Psycholinguistics*, 27(1), 46-49. <https://doi.org/10.1017/S0142716406220034>
- Birdsong, D., Gertken L. M. ve Amengual, M. (2012). *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. University of Texas at Austin. <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/> adresinden erişildi.
- Bloomfield, L. (1984). *Language*. The University of Chicago Press.
- Bölükbaş Kaya, F. (2019). İki dillilik ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. A. Akay Ahmed

- ve A. Fişekçioğlu (Ed.), *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (1. bs., s. 87-112) içinde. Nobel Yayınları.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. & Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Bruin, A. (2019). Not all bilinguals are the same: A call for more detailed assessments and descriptions of bilingual experiences. *Behavioral Sciences*, 9(3), 33. <https://doi.org/10.3390/bs9030033>
- Cavkaytar, A., Bal, A., Artar, T. M., ve Uluyol, M. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 195-219. <https://doi.org/10.37669/-milliegitim.934424>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131-149. <https://doi.org/10.1177/002202217892001>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 121-129.
- Cummins, J. (1985). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (s. 70-89) içinde. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, J. ve Corson, D. (Ed.). (1997). *Bilingual education* (1. bs.). Kluwer Academic Publishers.
- Cutler, A., Mehler, J., Norris, D. ve Segui, J. (1992). The monolingual nature of speech segmentation by bilinguals. *Cognitive Psychology*, 24(3), 381-410. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90012-Q](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90012-Q)
- Çilingir, A. (2017). İletişim alanında içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1), 148-160. <https://doi.org/10.17680/erciyesakademia.291891>
- Daller, M. H., Yıldız, C., Jong, N. H. de, Kan S. ve Başbağı, R. (2011). Language dominance in Turkish-German bilinguals: Methodological aspects of measurements in structurally different languages. *International Journal of Bilingualism*, 15(2), 215-236. <https://doi.org/10.1177/1367006910381197>
- Decapua, A. ve Marshall, H. W. (2011). *Breaking new ground: Teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools*. University of Michigan Press ELT.
- DeKeyser, R. M., Alfi-Shabtay, I. ve Ravid, D. (2010). Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 31(3), 413-438. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000056>
- Demir, B. N., Özdemir, S., ve Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 311-335. <https://doi.org/10.21764/-%20mauefd.652444>
- Dewasiri, N. J., Weerakoon, Y. K. ve Azeez, A. A. (2018). Mixed methods in finance research:

- The rationale and research designs. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918801730>
- Diamond, M., ve Oberg, C. (2019). Gender-related challenges in educational interventions with Syrian refugee parents of trauma-affected children in Turkey. *Children*, 6(10), 110. <https://doi.org/10.3390%2Fchildren6100110>
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Linguistic Society of America*, 37(1), 97-112. <https://doi.org/10.2307/411253>
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Dunn, A. L. ve Fox Tree, J. E. (2009). A quick, gradient bilingual dominance scale. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 273-289. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990113>
- Ekin, S., ve Yetkin, R. (2021). Teachers' attitudes to Syrian refugee students in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 383-396. <https://doi.org/10.32601/fej.911458>
- Ergün, N. (2021). *Mülteci çocukların sosyal uyumunda okulda kurulan olumlu temasın rolü. Göçmen Çocukların Eğitimi Sempozyumu, Mardin*.
- Favreau, M. ve Segalowitz, N. S. (1982). Second language reading in fluent bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 3(4), 329-341. <https://doi.org/10.1017/S0142716400004264>
- Fazel, M. ve Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood*, 87(5), 366-370. <https://doi.org/10.1136/ad.87.5.366>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C. ve Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(11)60051-2)
- Flege, J. E. ve Liu, S. (2001). The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 527-552. <https://doi.org/10.1017/S0272263101004041>
- Garcia, O. ve Kleifgen, A. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners* (2. bs.). Teachers College Press.
- Genesee, F., Paradis, J. ve Crago, M. B. (2004). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (1. bs.). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Göçer, A., ve Şahin, K. (2023). Türk eğitim sistemine dâhil edilen Suriyeli öğrencilerin bulundukları sınıflardaki eğitimin niteliği üzerine öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(2), 211-227. <https://doi.org/10.47214/adeder.1372046>
- Göncz, L. (1988). A research study on the relation between early bilingualism and cognitive development. *Psychologische Beiträge*, 30(1-2), 75-91.
- Grabe, W. ve Zhang, C. (2013). *Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning*. *TESOL Journal*, 4(1), 8-24. <https://doi.org/10.1002/tesj.65>
- Graham, S. ve Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3-15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Grosjean, F. (1998). Transfer and language mode. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 175-176. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000285>
- Guo, Y., Maitra, S., ve Guo, S. (2019). "I belong to nowhere": Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1).

- <http://dx.doi.org/10.20355/jcie29362>
- Gül, S. S., ve Türkmen, E. (2019). Türkiye’de eğitimin dışında kalan, hayallerin uzağına düşen Suriyeli mülteci çocuk olmak. *Ulusa: Uluslararası Çalışmalar Dergisi*, 3(2), 114-131.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)* (2. bs.). Öncü Basımevi.
- Hadfield, K., Ostrowski, A. ve Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and wellbeing of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Canadian Psychology*, 58(2), 194-201. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000102>
- Hakuta, K., Bialystok, E. ve Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01415>
- Hakuta, K., Butler, Y. G. ve Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners To Attain Proficiency?* (Research). The University of California Linguistic Minority Research Institute: University of California.
- Haugen, E. I. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior* (1. bs., C. 1-2, C. 1). University of Pennsylvania Press.
- Hickey, R. (Ed.). (2010). *The handbook of language contact*. Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Hürmerinta-Peltomäki, L. ve Nummela, N. (2006). Mixed methods in international business research: A value-added perspective. *Management International Review*, 46(4), 439-459. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0100-z>
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, (717), 222-228.
- Karatay, H. (2023). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama* (6. bs.). Pegem Akademi.
- Kardeş, S., ve Akman, B. (2022). Problems encountered in the education of refugees in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 153-164. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.641>
- Kardeş, S., ve Kozikoglu, I. (2021). Interactions between refugee and local preschool children and prejudice or discriminatory behaviors: Teachers’ observations. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 114-125. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021067282>
- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics* (1. bs.). Cambridge University Press.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual’s linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>
- McKim, C. A. (2017). The value of mixed methods research: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 202-222. <https://doi.org/10.1177/1558689815607096>
- Menashy, F. S. ve Zhakaria, Z. (2018). *Education and migration policy paper: Language, education and migration in the context of forced displacement*. Policy Brief Series, no 1. Paris: UNESCO.
- Moats, L. C. (2020). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Mosselson, J. (2009). From the margins to the center: A critical examination of the identity constructions of Bosnian adolescent refugees in New York City. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 3(4), 260-275. <https://doi.org/10.1080/15595690903227772>
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysoschoou, X., Sam, D. L. ve Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. A. S. Masten, K. Liebkinder ve D. J. Hernandez (Ed.), *Realizing the potential of immigrant youth* içinde (s. 117-158). Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Nichols, E. S., Wild, C. J., Stojanoski, B., Battista, M. ve Owen, A. M. (2020). Bilingualism affords no general cognitive advantages: A population study of executive function in 11,000 people. *Psychological Science*, 31(5), 548-567. <https://doi.org/10.1177/>

0956797620903113

- Paradis, J., Soto-Corominas, A., Vitoroulis, I., Janaideh, R. A., Chen, X., Gottardo, A. ve Georgiades, K. (2022). The role of socioemotional wellbeing difficulties and adversity in the L2 acquisition of first-generation refugee children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(5), 921-933. <https://doi.org/10.1017/S136672892200030X>
- Pelham, S. D. ve Abrams, L. (2014). Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition*, 40(2), 313-325. <https://doi.org/10.1037/a0035224>
- Reilly, D., Neuman, D. L. ve Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- Sanders, E. B. (2002). *Design and the Social Sciences: From user-centered to participatory design approaches*. Taylor & Francis.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21(1), 23-44. <https://doi.org/10.1017/S0142716400001028>
- Sirin, S. R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children* (Research). Washington: Migration Policy Institute.
- Snow, C. E. (2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Ed.), *International Encyclopedia of Education* (Third Edition, s. 413-418) içinde. New York: Elsevier.
- Snow, C. E. ve Biancarosa, G. (2003). *Adolescent literacy and the achievement gap: What do we know and where do we go from here?* Carnegie Corporation White Paper.
- Şafak-Ayvazoglu, A., ve Kunuroglu, F. (2021). Acculturation experiences and psychological well-being of Syrian refugees attending universities in Turkey: A qualitative study. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(1), 96-109. <https://doi.org/10.1037/dhe0000148>
- Taşkın, P., ve Erdemli, Ö. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimi: Türkiye’de öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.
- Thomas, W. P. ve Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students* (Research No: 9). NCBE Resource Collection Series (s. 97). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thorndike, R. M. (1997). Correlational procedures in data analysis. T. Husen ve T. N. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education* (2. bs., s. 1107-1117) içinde. Pergamon.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil*. Sam Yayınları.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 263465) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tunga, Y., Engin, G., ve Çağıltay, K. (2020). A literature review on the issues encountered in educating Syrian children in Turkey. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333. <https://doi.org/10.17679/inuefd.535845>
- UNHCR. (2016). *New York Declaration for refugees and migrants*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/what-we-do/protect-human-rights/asylum-and-migration/new-york-declaration-refugees-and-migrants>.
- UNHCR. (2018). *Education*. <https://www.unhcr.org/education.html> adresinden 10 Haziran 2021 tarihinde alındı.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. bs.). Multilingual.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (1. bs.). The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton Publishers.
- Whitaker, J. H., Rueda, R. S. ve Prieto, A. G. (1985). Cognitive performance as a function of bilingualism in students with mental retardation. *Mental Retardation*, 23(6), 302-307.
- Yiğit, A., Şanlı, E., ve Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496. <https://doi.org/10.7822/omuefd.856750>

### Extended Abstract

This study explores the factors influencing the academic achievement of bilingual Syrian refugee students, with a specific focus on their reading and writing skills in Turkish as a second language. Turkey currently hosts over 3.5 million Syrian refugees, with a significant portion being school-aged children. Ensuring equitable educational opportunities and fostering academic success among these students is critical for their social and academic integration.

The importance of literacy skills—reading and writing—extends beyond academic success, as they play a pivotal role in integrating refugee students into broader societal structures, including the workforce and civic life. The research examines how language proficiency, language attitudes, and socio-demographic variables, such as gender and grade level, influence the literacy development of Syrian refugee students. Framed within Cummins' theories of bilingual education and cognitive academic language proficiency (CALP), the study underscores that strong literacy skills are essential for both academic and social advancement. The research further highlights how interrupted schooling, socio-economic challenges, and limited exposure to the host country's language exacerbate literacy gaps, posing significant barriers to academic achievement.

The study employs an explanatory sequential mixed-methods design, integrating both quantitative and qualitative approaches to provide a comprehensive analysis of the factors affecting literacy outcomes. The research was conducted in Gaziantep, Turkey, a province with one of the highest concentrations of Syrian refugees, making it an ideal context for the study.

The sample consisted of 422 bilingual Syrian refugee students enrolled in the 4th and 8th grades of primary and secondary schools. Data collection involved a combination of tools, including language profile tests, proficiency assessments, attitude questionnaires, and language usage tests. To assess literacy skills, the researchers administered a reading comprehension test and a free-writing activity. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with teachers, administrators, and parents, providing deeper insights into the socio-cultural and institutional factors affecting students' academic performance.

Quantitative data were analyzed using regression analysis and structural equation modeling (SEM). These methods allowed the researchers to identify the predictive relationships between variables such as language proficiency, language attitudes,

reading and writing skills, and socio-demographic factors. The qualitative data were thematically analyzed, offering contextual interpretations of the quantitative findings and shedding light on the lived experiences of students and their educational stakeholders.

The study found that reading and writing skills are key predictors of academic success among bilingual Syrian refugee students. Regression and SEM analyses revealed that reading comprehension and writing skills significantly accounted for academic achievement. Writing skills explained 68.8% ( $R^2=0.688$ ) of the variance, with key predictors including language proficiency, language attitudes, reading skills, gender, grade level, and language background. Similarly, reading comprehension accounted for 70.8% ( $R^2=0.708$ ) of the variance, with writing skills, language proficiency, attitudes, and socio-demographic variables as significant contributors. Female students and higher-grade students performed better in writing, and writing skills emerged as the strongest predictor of reading comprehension. Language proficiency had a positive impact on reading comprehension, while language attitudes had a moderate but significant influence on both reading and writing outcomes.

The findings affirm the interdependence of reading and writing skills in academic success, aligning with Berninger and Abbott's (2010) theories and Cummins' (1979) CALP framework. These literacy skills are not only essential for academic achievement but also serve as foundational competencies for broader societal integration. Literacy facilitates greater workforce participation, civic engagement, and access to essential services. However, significant barriers to literacy development were identified, including limited exposure to Turkish in academic contexts, socio-economic challenges, and interrupted schooling. Students primarily using their native language at home faced additional challenges in developing Turkish proficiency, underscoring the necessity of consistent exposure to Turkish both in school and at home.

*Conclusions and Educational Recommendations:* To address the challenges and optimize literacy outcomes, the following recommendations are proposed:

*Develop Integrated Literacy Programs:* Schools should design programs that integrate reading and writing skills, acknowledging their interrelated impact on academic performance. Such programs should emphasize the application of these skills across academic and real-life contexts.

*Implement Differentiated Instruction:* Teachers should adopt differentiated teaching approaches tailored to students' individual needs, considering factors such as language proficiency, grade level, and gender. This approach would promote equitable learning opportunities.

*Support Socio-Emotional Development:* Schools should offer psychological support and trauma-informed care to address the socio-emotional challenges faced by

refugee students. Initiatives like counseling services and peer support programs could enhance students' emotional well-being and academic engagement.

*Engage Families and Communities:* Schools should actively involve families and communities by providing workshops, multilingual resources, and guidance on supporting literacy development at home.

*Monitor Literacy Progress:* Regular assessment and feedback mechanisms should be implemented to track students' literacy development. Early identification of gaps would allow timely interventions and more effective instructional adjustments.