

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 04.11.2025

Submitted date

Kabul tarihi 05.10.2026

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 05.10.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Başutku, S. & Kara, M. (2026). Kuzey Makedonya'daki Çokdilli Çokkültürlü Eğitime İlişkin İncelemeler. *Journal of History School*, 83, 4343-4376.

KUZEY MAKEDONYA'DAKİ ÇOKDİLLİ ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN İNCELEMELER¹

Serdar BAŞUTKU² & Mehmet KARA³

Öz

Bu araştırma, Kuzey Makedonya'daki üç dilli (Makedonca, Arnavutça, Türkçe) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrencilerin çokdilli ve çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ve sosyokültürel yeterliliklerini incelemektedir. Karma yöntemle yürütülen çalışmada, sekiz farklı şehirde yer alan 15 okuldan 500 öğrenci ve 50 öğretmen anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Ölçme araçları, dil kullanımı, kültürel tutumlar ve sosyokültürel yeterlilik boyutlarına odaklanmaktadır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunlukla evde ve okulda ana dillerini aktif biçimde kullandığını, Makedoncanın ise kamusal alanda ve okul içinde ikinci dil olarak yer aldığını göstermektedir. Ancak Makedonca dört temel dil becerisi açısından sınırlı yeterlilikle kullanılmakta, özellikle yazma ve konuşma alanlarında desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Kod değiştirme uygulamalarının yaygınlığı, öğrencilerin çokdilli ortamlarda esneklik geliştirdiğine işaret etmektedir. Bazı öğrencilerin yalnızca ana diliyle iletişim kurduğu da tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda hem araştırmacılara hem de ilgili kurumlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

¹ Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi anabilim dalında tamamlanan “Kuzey Makedonya’da Çokdilli ve Çokkültürlü Okullardaki Öğretmen ve Öğrencilerin Çokdilliliğe-Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları” başlıklı doktora tezinden hareketle hazırlanmıştır.

² Öğr. Gör. Dr., Bayburt Üniversitesi, Rektörlük serdarbasutku@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0969-8148

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fmkr48@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4691-5460

Anahtar Kelimeler: Kuzey Makedonya, Çokdillilik, Çokkültürlülük, Dil Politikaları.

Investigations on Multilingual Multicultural Education in North Macedonia

Abstract

This study examines the attitudes of teachers and students working in trilingual (Macedonian, Albanian, Turkish) primary schools in North Macedonia towards multilingual and multicultural education, as well as their sociocultural competence. In the study conducted using a mixed-method approach, data was collected from 500 students and 50 teachers from 15 schools located in eight different cities through surveys, semi-structured interviews, and observations. The measurement tools focus on language use, cultural attitudes, and sociocultural competence dimensions. The findings indicate that students mostly use their mother tongues actively at home and at school, while Macedonian is used as a second language in public spaces and at school. However, Macedonian is used with limited proficiency in terms of the four basic language skills, and support is needed, especially in writing and speaking. The prevalence of code-switching practices indicates that students have developed flexibility in multilingual environments. Some students are also seen to communicate solely in their mother tongue. At the conclusion of the study, recommendations were made for both researchers and relevant institutions.

Keywords: North Macedonia, Multilingualism, Multiculturalism, Language Policies.

GİRİŞ

Dil, bireyin yalnızca iletişim kurma aracı değil; aynı zamanda kimlik inşasında ve kültürel değerlerin aktarımında merkezi bir unsurdur. Saussure (2011), dilin toplumsal bir uzlaşma aracı olarak bireylerin ifade ve anlamlandırma süreçlerine katkı sağladığını belirtirken; Sapir (1921), dilin kuşaklar arası kültürel aktarımda temel rol oynadığını vurgular. Bu kapsamda dil, toplumun değerlerini taşıyan ve bireyler arasında anlam köprüleri kuran bir yapıdır. Farklı diller, farklı kültürleri yansıttığı gibi, dil öğrenimi ve kültürel etkileşim de bireylerin dünya görüşlerini çeşitlendirmektedir. Göç olgusu, bu çokkültürlü ve çokdilli yapının oluşumunda belirleyici bir etkiye sahiptir. Fishman'a (1989) göre göçmen bireylerin ana dillerine olan bağlılığı, kültürel kimliklerini koruma çabasının bir göstergesidir. Bu durum, ev sahibi ülkelerde dilsel ve kültürel çeşitliliğin artmasına neden olmaktadır.

Günümüzde, kültürel ve dilsel çeşitliliğin giderek arttığı toplumlarda, bu farklılıkların yarattığı sosyal sorunları aşabilmek için çokkültürlü ve çokdilli eğitim sistemlerine duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Banks (2018) ile Nieto ve Bode (2012), kapsayıcı, eşitlikçi ve kültürel farklılıklara duyarlı bireyler yetiştirilmesinin bu sürecin anahtarı olduğunu savunmaktadır. Garcia ve Flores (2013), çokdilli ve çokkültürlü eğitimin küresel düzeyde hem akademik başarıyı desteklediğini hem de öğrencilerin kültürel kimliklerini güçlendirdiğini savunur. Cenoz ve Genesee (1998) ise bu tür eğitim sistemlerinin, bireylerde hoşgörü ve kültürel anlayış geliştirmede önemli kazanımlar sağladığını belirtir. Nieto'nun (1997) yaklaşımı, çokkültürlü eğitimi yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda toplumsal adalet açısından da değerlendirerek, sosyal eşitsizliklerin azaltılması adına reform niteliği taşıyan bir model olarak öne çıkarır.

Bu eğitim yaklaşımı, yalnızca akademik değil, sosyal becerilerin gelişimi açısından da önemlidir. Farklı kökenlerden gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflar, kültürlerarası etkileşim yoluyla empati kurmayı, birlikte yaşamayı ve karşılıklı anlayışı teşvik eden doğal öğrenme ortamları sunar. Gurin vd. (2002), kültürel çeşitliliğin empatik davranışları ve sosyal gelişimi desteklediğini vurgular. Bu noktada, sınıf ortamının çokkültürlü yapıya uygun biçimde düzenlenmesi, öğretmenlerin kapsayıcı ve iş birliğine dayalı pedagojik yaklaşımlar benimsemesi kritik önem taşır. Gay (2002), öğrencilerin eşit fırsatlara erişiminin sağlanmasının, çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından biri olduğunu ifade eder.

Kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu toplumlarda bu durum, eğitim alanında hem fırsatlar hem de çeşitli sorumluluklar yaratmaktadır. Öğretmenlerin bu çeşitliliğe etkin biçimde yanıt verebilmesi için çokkültürlü eğitim anlayışını iyi kavraması, farklı toplumsal ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilere yönelik pedagojik becerilerini geliştirmesi önemlidir. Öğretim materyallerinin kültürel hassasiyeti gözetken şekilde hazırlanması da eğitimin kapsayıcılığı açısından belirleyici olmaktadır. Literatürdeki çeşitli çalışmalar, çokkültürlü ve çokdilli eğitim modellerinin ülkeden ülkeye farklılaştığını ve yerel ihtiyaçlara göre şekillendiğini göstermektedir (Coulmas, 2018).

Kuzey Makedonya, Türkçenin tarihsel ve toplumsal anlamda derin izler taşıdığı Balkan ülkelerinden biridir. Ülkede yaşayan Makedon, Arnavut, Türk, Boşnak, Sırp, Ulah ve Roman toplulukları, etnik çeşitliliğin yüksek olduğu bir yapı sunmakta; bu da çokdilli eğitimin doğal bir parçası olarak öne çıkmaktadır. Osmanlı döneminden miras kalan bu çokkültürlü yapı içinde Türk dili, yalnızca Türk kökenli bireyler için değil, farklı etnik topluluklar açısından da bir iletişim ve ortak kültür dili işlevi görmüştür. Türkçenin bu coğrafyada baskı aracı değil,

birleştirici bir unsur olarak kabul görmesi, onu etnik kimlikler üstü bir değer haline getirmiştir. Bugün hâlâ Türkçe, Kuzey Makedonya'daki farklı topluluklar arasında kültürel köprü işlevi görmekte ve tarihsel deneyimlerin yeni kuşaklara aktarılmasında temel bir rol oynamaktadır.

Kuzey Makedonya'nın çokkültürlü ve çokdilli yapısı, bireylerin erken yaşlardan itibaren farklı dil ve kültürel ortamlara maruz kalmasına neden olmaktadır. Bu durumdan hareketle, söz konusu araştırma, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin dilsel ve kültürel farkındalık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamakta; aynı zamanda üç dilde (Makedonca, Arnavutça, Türkçe) eğitim veren okullarda farklı etnik gruplardan gelen öğrencilerin birbirlerinin dil ve kültürleriyle etkileşim kurarak ortaklıkları ve ayrımları keşfetme süreçlerine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bu çalışma, Kuzey Makedonya'da Türkçenin çokdilli ve çokkültürlü bir bağlamda nasıl konumlandığını ve öğretiminin güncel durumunu ele almaktadır. Ülkede Arnavutlar, Türkler, Boşnaklar, Sırlar, Ulahlar ve Romanlar gibi birçok etnik grup yaşamaktadır. 2022 nüfus sayımına göre ülke nüfusu 1.836 milyondur; bu, 2002 verilerine kıyasla yaklaşık %10'luk bir azalmaya işaret etmektedir (Kuzey Makedonya Cumhuriyeti Devlet İstatistik Enstitüsü, 2023). Bu tablo, Balkanlar'daki kültürel ve dilsel çeşitliliğin hâlâ güçlü biçimde sürdüğünü göstermektedir.

Kuzey Makedonya'da yaşayan Türkler, diğer birçok Balkan ülkesinde olduğu gibi, ana dillerini ve kültürel miraslarını koruyarak varlıklarını sürdürmektedirler (Barın & Temizyürek, 2018). Ülkede Türk topluluklarına tanınan ana dilde eğitim hakkı sayesinde, Türkçe öğretimi devam etmektedir (Akalin, 2002; Altay & Akkaya, 2022). Osmanlı döneminde Türkçenin eğitim, sanat ve ticaret dili olarak kullanılması, bu sürekliliğin tarihsel temelini oluşturmaktadır (Ago, 1996; Akalin, 2002). Türkçenin yalnızca Türkler değil, Arnavutlar, Romanlar ve diğer etnik gruplar tarafından da günlük iletişim dili olarak benimsenmesi, bu dilin etnik sınırları aşan bir işlev kazandığını göstermektedir (Demir & Kayadibi, 2012; Hamzaoglu, 2010).

Mevcut çalışmalar çoğunlukla öğretim materyalleri, öğrencilerin dil becerileri ve öğretmen yeterlilikleri üzerine odaklanmaktadır (Aydın, 2018; Çayırılı, 2015; Kayadibi, 2016; Yalçındağ, 2021). Karababa (2009), bu eksikliği program geliştirme çalışmalarının yetersizliğine bağlamaktadır. Çokdilli ve çokkültürlü sınıflarda öğretmenlerin iletişimi yönetme ve öğrencileri sosyal yaşama hazırlama konusunda yeterli donanıma sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Çelik, 2013).

Bu kapsamda bu araştırma, öğretmenlerin sosyoekonomik, kültürel ve ideolojik yönelimlerinin çokdilli-çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarına nasıl yansıdığını, aynı zamanda öğrencilerin tutumlarını etkileyen değişkenleri incelemeyi amaçlamaktadır. Nieto'ya (2017) göre öğretmen tutumları, çokkültürlü sınıf ortamlarındaki etkileşimleri doğrudan etkilemektedir. Bu araştırma, Kuzey Makedonya'daki Türkçe öğretiminin zayıf yönlerini güçlendirecek, öğretmen yeterliklerine dayalı somut öneriler sunarak literatürdeki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda aşağıdaki dört temel soruya yanıt aranmıştır:

1. Kuzey Makedonya'daki öğrenciler sosyal bağlamlarda hangi dilleri ne sıklıkla kullanmakta ve ana dilleri ile Makedonca'daki dil yeterlik düzeyleri nasıl farklılaşmaktadır?
2. Öğrenciler, ana dillerini diğer dillerle birlikte ne ölçüde eşzamanlı kullanmakta ve bu durum çokdilli iletişim kapasitelerini nasıl etkilemektedir?
3. Öğretmenler günlük yaşamlarında hangi dili ne düzeyde kullanmakta; ana dil ve Makedonca konusundaki dil beceri algıları nasıldır?
4. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile sosyo-ekonomik durumları, dijital donanımları ve toplumsal yaşama uyum süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, araştırma amacını daha kapsamlı kavrayabilmek için her iki veri türünün birlikte kullanıldığı bir yaklaşımdır (Plano Clark & Ivankova, 2018). Greene, Caracelli ve Graham (1989) ile Plano Clark ve Ivankova'ya (2018) göre, bu yöntemle nitel ve nicel teknikler entegre edilerek her iki yaklaşımın güçlü yönlerinden yararlanılabilir. Bu çalışmada nicel olarak betimsel tarama, nitel olarak ise derinlemesine görüşmeler ve fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kuzey Makedonya'daki 8 farklı şehirde bulunan, çokdilli ve çokkültürlü eğitim veren 15 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Bu okullar Üsküp, Kalkandelen, Gostivar, Ohri, Manastır, Kumanova, Radoviş ve Mavrova-Jupa'da yer almaktadır. Örneklem seçiminde, amaçsal örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemle, araştırma konusunu yansıtacak nitelikteki temsil gücü yüksek bir grup seçilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Çalışmanın örnekleme, söz konusu 15 okulda görev yapan 50 öğretmen ve öğrenim gören 500 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1. Kuzey Makedonya'daki Öğrencilerin Demografik ve Kültürel Profili

		n	%
Yaş	10	3	0,6
	12	126	25,2
	13	158	31,6
	14	148	29,6
	15	65	13,0
Cinsiyet	Kadın	268	53,6
	Erkek	232	46,4
Eğitim	İ. Ö	500	100,0
Milliyet	Arnavut	152	30,4
	Boşnak	15	3,0
	Makedon	125	25,0
	Rom	1	0,2
	Romen	4	0,8
	Sırp	1	0,2
	Torbeş	40	8,0
	Türk	162	32,4
	Yunan	1	0,2
Anne milliyet	Arnavut	182	36,4
	Boşnak	27	5,4
	Makedon	130	26,0
	Rom	1	0,2
	Romen	2	0,4
	Sırp	1	0,2
	Torbeş	42	8,4
	Türk	114	22,8
	Yunan	1	0,2

Kuzey Makedonya'daki Çokdilli Çokkültürlü Eğitime İlişkin İncelemeler

Baba milliyet	Arnavut	173	34,6
	Boşnak	20	4,0
	Bulgar	1	0,2
	Kosova	1	0,2
	Makedon	121	24,2
	Rom	1	0,2
	Romen	4	0,8
	Sırp	1	0,2
	Torbeş	40	8,0
	Türk	138	27,6
Anadil	Arnavutça	152	30,4
	Boşnakça	16	3,2
	Makedonca	154	30,8
	Romca	1	0,2
	Romence	1	0,2
	Sırpça	1	0,2
	Türkçe	175	35,0
Kaç dil biliyorsunuz?	1	32	6,4
	2	200	40,0
	3	202	40,4
	4	59	11,8
	5	5	1,0
	6	2	0,4
Annenizin ana dili	Arnavutça	181	36,2
	Boşnakça	27	5,4
	Makedonca	165	33,0
	Romca	1	0,2
	Romence	1	0,2
	Sırpça	2	0,4
	Türkçe	122	24,4
	Yunanca	1	0,2
Babanızın ana dili	Arnavutça	173	34,6
	Boşnakça	20	4,0
	Makedonca	161	32,2
	Romca	1	0,2
	Romence	1	0,2
	Sırpça	2	0,4
	Türkçe	142	28,4
Konuşulamayan diller	Türkçe	69	13,8
	Makedonca	194	38,8

	Arnavutça	92	18,4
	Sırpça	32	6,4
	Romence	5	1,0
	İngilizce	32	6,4
	Boşnakça	8	1,6
	Almanca	5	1,0
Daha önce yurt dışında bulundunuz mu?	Evet	442	88,4
	Hayır	58	11,6

Tablo 1'e göre öğrencilerin yaşları 10-15 arasında değişmekte, en yoğun grup ise %31,6 ile 13 yaşındakilerdir. Bu, araştırmanın ağırlıklı olarak ortaokul düzeyindeki öğrencileri kapsadığını göstermektedir. Cinsiyet dağılımında kız öğrenciler %53,6 ile erkeklere göre biraz daha fazladır; bu durum eğitime erişimde cinsiyet açısından dengeli bir tabloya işaret etmektedir. Tüm katılımcıların ilköğretim öğrencisi olması, bu düzeyin ülkede zorunlu ve kapsayıcı olduğunu göstermektedir. Milliyet verilerine göre öğrencilerin %32,4'ü Türk, %30,4'ü Arnavut ve %25'i Makedon kökenlidir; bu dağılım, çok kültürlü yapının eğitime doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır. Anne ve baba milliyetlerinde de benzer bir etnik çeşitlilik söz konusudur. Anadil açısından öğrencilerin %35'i Türkçe, %30,8'i Makedonca, %30,4'ü ise Arnavutça konuşmaktadır. Ancak %38,8 oranla en fazla konuşulamayan dilin Makedonca olması, bu dilin resmî statüsüne rağmen her öğrenci tarafından aktif kullanılmadığını göstermektedir. Öğrencilerin %88,4'ünün yurt dışı deneyimi olması, ülkedeki göç ve diaspora etkisinin eğitim ortamına yansıdığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik, Eğitimsel ve Dilsel Özelliklerine İlişkin Dağılımı

		n	%
1. Yaş	40 yaş ve altı	28	56,0
	40 yaş üstü	22	44,0
2. Cinsiyet	Kadın	32	64,0
	Erkek	18	36,0
3. Eğitim düzeyi	Lisans	29	58,0

Kuzey Makedonya'daki Çokdilli Çokkültürlü Eğitime İlişkin İncelemeler

	Yüksek lisans	17	34,0
	Doktora	4	8,0
4. a. Mezun olduğunuz fakülte?	Eğitim fakültesi	17	34,0
	Filoloji fakültesi	26	52,0
	Diğer	7	14,0
5. Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5 yıl	7	14,0
	6-10 yıl	12	24,0
	11-15 yıl	16	32,0
	16-20 yıl	6	12,0
	21 yıl ve üzeri	9	18,0
6. a. Hangi milliyettensiniz?	Arnavut	11	22,0
	Makedon	15	30,0
	Türk	24	48,0
6. b. Annenizin milliyeti nedir?	Arnavut	11	22,0
	Makedon	15	30,0
	Türk	24	48,0
6. c. Babanızın milliyeti nedir?	Arnavut	12	24,0
	Makedon	15	30,0
	Türk	23	46,0
6. d. Eşinizin milliyeti nedir?	Arnavut	10	25,0
	Makedon	15	37,5
	Türk	14	35,0
	Boşnak	1	2,5
7. Ana diliniz?	Arnavutça	11	22,0
	Makedonca	15	30,0
	Türkçe	24	48,0
8. Kaç dil biliyorsunuz?	1,00	6	12,0
	2,00	24	48,0
	3,00	9	18,0
	4,00	8	16,0
	5,00	3	6,0
9. **Türkçe öğrenmek ister misiniz?	Evet	18	66,7
	Hayır	9	33,3
10. a. Annenizin ana dili?	Arnavutça	11	22,0
	Makedonca	15	30,0
	Türkçe	24	48,0
10. b. Babanızın ana dili?	Arnavutça	12	24,0
	Makedonca	15	30,0
	Türkçe	23	46,0
10. c. Eşinizin ana dili?	Arnavutça	10	25,0
	Makedonca	15	37,5
	Türkçe	14	35,0

	Boşnakça	1	2,5
10. d. Aile bireylerinin bildiği ancak ailede konuşulmayan dil var mı?	Yok	27	54,0
	Var	23	46,0
11. a. Daha önce yurt dışında bulundunuz mu?	Evet	49	98,0
	Hayır	1	2,0
12. Yurt dışında eğitim gördünüz mü?	Evet	14	28,0
	Hayır	36	72,0

Tablo 2'ye göre ankete katılan öğretmenlerin %56'sı 40 yaş ve altındayken, %44'ü 40 yaş üstüdür; bu da katılımcıların çoğunluğunun genç ve orta yaş grubunda olduğunu göstermektedir. Cinsiyet dağılımı kadınlarda %64, erkeklerde %36'dır; öğretmenler arasında kadınların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Katılımcıların %58'i lisans, %34'ü yüksek lisans, %8'i doktora mezunudur. Mezun olunan fakülteler arasında Filoloji Fakültesi %52 ile önde gelirken, %34'ü Eğitim Fakültesi, %14'ü ise diğer fakültelerdendir. Mesleki deneyim açısından öğretmenlerin %32'si 11-15 yıl, %24'ü 6-10 yıl, %18'i 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Bu da farklı kıdem düzeylerinden öğretmenlerin yer aldığını göstermektedir. Milliyet dağılımında %48 Türk, %30 Makedon, %22 Arnavut kökenlidir. Ebeveynlerin milliyet dağılımı da benzer şekildedir. Eşlerin milliyetleri ise daha çeşitlidir: %37,5 Makedon, %35 Türk, %25 Arnavut, %2,5 Boşnak. Anadil olarak %48 Türkçe, %30 Makedonca, %22 Arnavutça belirtilmiştir. Katılımcıların %48'i iki, %18'i üç, %16'sı dört, %6'sı beş dil bilmektedir; yalnızca %12'si tek dil bildiğini ifade etmiştir. Türkçe öğrenmek isteyenlerin oranı %66,7'dir. Bu da çok dilliliğin ve dil öğrenmeye olan ilginin yüksek olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ölçek geliştirme sürecinin ilk adımı olarak ilgili literatür ayrıntılı biçimde taranmıştır (Bandura, 1993; Banks, 2001; Brown, 2007; Cırık, 2008; Fergeson, 2008; Furman & Shields, 2005; Gay, 1994, 1995, 2002; Kymlicka, 2004; Mwonga, 2009; Oğuz, 2011; Yılmaz & Bökeoğlu, 2008; Zengin & Topsakal, 2008). Bu tarama sonucunda, çalışmanın amacına uygun kavramları yansıtan ifadelerden bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddelerin içerik geçerliliğini değerlendirmek üzere uzman görüşüne başvurulmuş; bu sayede hem kapsam hem de görünüş geçerliliği sağlanarak geliştirme sürecinin ilk aşaması tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Kuzey Makedonya'da üç dilli eğitim veren okullarda hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik veri toplamak amacıyla hazırlanan görüşme formları öncelikle Türkçe olarak düzenlenmiş, ardından Makedonca ve Arnavutçaya çevrilmiştir.

1. “Kuzey Makedonya'da Çokdilli ve Çokkültürlü Eğitim-Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşme Formu”, öğretmenlerin demografik bilgileri ile günlük yaşamlarında (okul, ev, mahalle gibi ortamlarda) anadilleri dışındaki dilleri ne ölçüde kullandıklarını anlamaya yönelik sorular içermektedir. Bunun yanı sıra, çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarını belirlemek için 10 maddelik bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Çokdilli ve çokkültürlü yapının öğretmenlerin sosyokültürel yeterlilikleri üzerindeki etkisini değerlendirmeye yönelik 20 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çokdilli ve çokkültürlü eğitim sürecine ilişkin düşüncelerini ölçmeye yönelik 7 maddeden oluşan ve bu araştırma kapsamında geliştirilen yeni bir ölçek yer almaktadır.

2. “Kuzey Makedonya'da Çokdilli ve Çokkültürlü Eğitim-Öğretime İlişkin Öğrenci Görüşme Formu” kapsamında ise, öğrencilerin bu eğitim yapısına yönelik tutumlarını ölçmek üzere 28 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde, faktör analizinden önce madde-toplam korelasyonları incelenmiş ve güvenilirliği düşük maddelerin ayıklanmasına dikkat edilmiştir. Literatürde, korelasyon katsayısının .50'nin altında olması durumunda maddelerin güvenilirliğinin sorgulanabileceği, ancak .30 üzerindeki değerlerin genellikle yeterli kabul edildiği; bazı çalışmalarda ise alt sınır olarak .20'nin baz alındığı ifade edilmektedir (Gözüm & Aksayan, 2002).

Kültürlerarası ölçek uyarlamasında “Kültürlerarası Ölçek Uyarlama Rehberi II: Psikometrik Özellikler ve Karşılaştırmalar”dan yararlanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), güvenilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla ise Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Son olarak, sosyal bilimler çerçevesinde kültürel çeşitliliği yansıtan bir örneklem üzerinden analiz yapılmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, etnik kimlik, anadili ve bildikleri diğer diller gibi değişkenler üzerinden sosyo-kültürel profilleri ve dilsel yeterlilikleri değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Nicel Bulgular

Tablo 3. Kuzey Makedonya’da Öğrencilerin Sosyal Bağlamlara Göre Dil Kullanım Sıklıkları

		Hiçbir zaman		Biraz		Eşit		Genellikle		Her zaman	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Evde hangi dilleri konuşuyorsunuz?	Ana dilimi konuşuyorum.	1	0,2	9	1,8	6	1,2	38	7,6	446	89,2
	Makedonca konuşuyorum.	129	25,8	142	28,4	36	7,2	43	8,6	150	30,0
	Diğer bir dili konuşuyorum.	128	25,6	229	45,8	46	9,2	73	14,6	24	4,8
Günlük hayatta; mahallenizde/köyünüzde hangi dilleri konuşuyorsunuz? (Örn. alışveriş yaparken)	Ana dilimi konuşuyorum.	11	2,2	59	11,8	24	4,8	82	16,4	324	64,8
	Makedonca konuşuyorum.	63	12,6	118	23,6	51	10,2	90	18,0	178	35,6
	Diğer bir dili konuşuyorum.	130	26,0	186	37,2	51	10,2	76	15,2	57	11,4
Okulda arkadaşlarınızla hangi dilleri konuşuyorsunuz?	Ana dilimi konuşuyorum.	11	2,2	17	3,4	11	2,2	56	11,2	405	81,0
	Makedonca konuşuyorum.	137	27,4	144	28,8	36	7,2	48	9,6	135	27,0
	Diğer bir dili konuşuyorum.	103	20,6	198	39,6	64	12,8	82	16,4	53	10,6
Okulda öğretmenlerinizle hangi dilleri konuşuyorsunuz?	Ana dilimi konuşuyorum.	30	6,0	8	1,6	11	2,2	53	10,6	398	79,6
	Makedonca konuşuyorum.	50	10,0	162	32,4	51	10,2	71	14,2	166	33,2

Kuzey Makedonya'daki Çokdilli Çokkültürlü Eğitime İlişkin İncelemeler

konusuyor um. Diğer bir dili konusuyor um.	122	24, 4	20 8	41, 6	4 7	9,4	6 5	13, 0	58	11, 6
---	-----	----------	---------	----------	--------	-----	--------	----------	----	----------

Tablo 3'teki veriler değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük kısmının (%89,2) ev içinde sürekli olarak ana dillerini kullandığı görülmektedir. Bu durum, aile içi iletişimde ana dilin hâkim olduğunu ve ev ortamında dilin korunarak yaşatıldığını göstermektedir. Buna karşılık, evde Makedonca konuşanların oranı %30 civarındadır; bu oran, ana dil dışındaki dillerin ev içinde kullanılma oranına göre dikkat çekici düzeydedir. Diğer dillerin evde düzenli olarak konuşulma oranı ise %4,8 ile oldukça düşüktür. Bu bulgular, ev ortamında ana dilin baskınlığını ve diğer dillerin sınırlı düzeyde kullanımını ortaya koymaktadır. Günlük yaşam alanlarında —örneğin mahalle veya köy gibi sosyal ortamlarda— ana dilin kullanımı belirgin biçimde azalmaktadır. Öğrencilerin %64,8'i genellikle ana dillerini tercih ederken, Makedonca kullanım oranı %35,6'ya ulaşmıştır. Bu da Makedonca'nın daha geniş sosyal çevrelerde ikinci dil olarak daha sık tercih edildiğini ve günlük iletişimin bir parçası hâline geldiğini göstermektedir. Öte yandan, diğer dillerin bu bağlamdaki kullanım oranı %11,4 ile sınırlı kalmıştır. Okul arkadaşlarıyla kurulan iletişimde ise öğrenciler büyük oranda (%81) ana dillerini kullanmaya devam etmektedir. Makedonca bu etkileşimlerde %27 oranında tercih edilmekte, diğer dillerin kullanım oranı ise %10,6 düzeyindedir. Bu tablo, öğrencilerin arkadaş çevresinde ana dil kullanımı konusunda yüksek bir bağlılık sergilediklerini, ancak Makedonca'nın da ikincil dil olarak önemli ölçüde yer bulduğunu göstermektedir. Öğretmenlerle iletişimde dil kullanımı incelendiğinde, ana dilin hâlâ yüksek bir oranda (%79,6) tercih edildiği, ancak Makedonca kullanımının %33,2'ye çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerle etkileşimde öğrencilerin Makedonca'ya daha fazla başvurduğunu ortaya koymaktadır. Diğer dillerin bu alandaki kullanım oranı ise %11,6 ile sınırlı kalmıştır.

Tablo 4. Kuzey Makedonya'daki Öğrencilerin Ana Dilleri ve Makedonca'da Dil Becerisi Yeterlikleri

	Hiçbi r zama n	Biraz	Orta	İyi	Çok iyi
--	-------------------------	-------	------	-----	---------

		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hangi dil becerisinde başarılısınız?	(a) dinleme [ana dil]	2	0,4	6	1,2	11	2,2	86	17,2	39	79,0
	(b) konuşma [ana dil]	0	0,0	3	0,6	22	4,4	88	17,6	38	77,4
	(c) okuma [ana dil]	0	0,0	4	0,8	23	4,6	109	21,8	36	72,8
	(d) yazma [ana dil]	0	0,0	8	1,6	50	10,0	93	18,6	34	69,8
Hangi dil becerisinde daha başarılısınız?	(a) dinleme [Makedo nca]	14	2,8	45	9,0	74	14,8	135	27,0	23	46,2
	(b) konuşma [Makedo nca]	16	3,2	72	14,4	108	21,6	110	22,0	18	36,0
	(c) okuma [Makedo nca]	9	1,8	31	6,2	98	19,6	164	32,8	19	38,0
	(d) yazma [Makedo nca]	11	2,2	37	7,4	118	23,6	135	27,0	19	38,0

Tablo 5. Öğrencilerin Ana Dillerini Diğer Dillerle Eşzamanlı Kullanma Sıklığı

	Hiçbir zaman		Bazen		Eşit		Genellikle		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Konuşurken ana dilinizi başka bir dil ile birlikte kullandığınız oluyor mu?	85	17,0	184	36,8	64	12,8	119	23,8	48	9,6

Tablo 5'teki verilere göre, katılımcıların %36,8'i zaman zaman ana dillerini başka bir dil ile birlikte kullandıklarını belirtmiştir. Bu durum, iki ya da çok dilli

bireylerde sıkça gözlemlenen “kod değiştirme” davranışının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. Kod değiştirme, konuşmacının bağlama, konuya ya da muhatabına göre iki dil arasında geçiş yapmasıyla ortaya çıkan dilsel bir stratejidir ve çokdilli topluluklarda iletişimi kolaylaştıran bir araç olarak değerlendirilmektedir. Katılımcıların %23,8'i ise genellikle ana dilini başka bir dille birlikte kullandığını ifade etmiştir. Bu oran, bireylerin diller arasında geçiş yapma eğiliminin sadece ara sıra değil, iletişimde belirgin bir alışkanlık haline gelebileceğini göstermektedir. Bu eğilim, küreselleşme ve çokdilli çevrelerin etkisiyle günlük konuşma pratiklerinde ikinci dilin daha fazla yer bulmasına da bağlanabilir. Öte yandan, %17'lik bir kesim hiçbir zaman ana dilini başka bir dil ile eşzamanlı kullanmadığını belirtmiştir. Bu grup, tek dilde tutarlı kalmayı tercih eden veya tek dilli iletişim ortamlarında bulunan bireyleri yansıtır olabilir. Bir başka bulgu ise %9,6 oranındaki katılımcının ana dilini her zaman başka bir dil ile birlikte kullandığını ifade etmesidir. Bu oran, çift ya da çok dillilik düzeyi yüksek bireylerin, neredeyse her iletişimde iki dili bir arada kullanma alışkanlığı geliştirdiğini göstermektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Günlük Yaşamda Ana Dil, Makedonca ve Diğer Dilleri Kullanım Sıklığı

	Hiçbir zaman		Bazen		Eşit		Genellikle		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Evde hangi dilleri konuşuyorsun? [Ana dilimi konuşuyorum.]	0	0,0	0	0,0	4	8,0	1	2,0	45	90,0
1. Evde hangi dilleri konuşuyorsun? [Makedonca konuşuyorum.]	11	22,0	17	34,0	3	6,0	1	2,0	18	36,0
1. Evde hangi dilleri konuşuyorsun? [Diğer bir dili konuşuyorum.]	22	44,0	22	44,0	2	4,0	2	4,0	2	4,0
2. Günlük hayatta; mahallenizde/köyünüzde hangi dilleri konuşuyorsunuz? (örn. alışveriş yaparken) [Ana dilimi konuşuyorum.]	0	0,0	7	14,0	3	6,0	9	18,0	31	62,0
2. Günlük hayatta; mahallenizde/köyünüzde hangi dilleri konuşuyorsunuz? (örn. alışveriş yaparken) [Makedonca konuşuyorum.]	2	4,0	16	32,0	2	4,0	13	26,0	17	34,0

2. Günlük hayatta; mahallenizde/köyünüzde hangi dilleri konuşuyorsunuz? (örn. alışveriş yaparken) [Diğer bir dili konuşuyorum.]	19	38,0	22	44,0	2	4,0	7	14,0	0	0,0
3. Okulda öğrencilerinizle hangi dilleri konuşuyorsunuz? [Ana dilimi konuşuyorum.]	0	0,0	0	0,0	4	8,0	3	6,0	43	86,0
3. Okulda öğrencilerinizle hangi dilleri konuşuyorsunuz? [Makedonca konuşuyorum.]	10	20,0	14	28,0	5	10,0	8	16,0	13	26,0
3. Okulda öğrencilerinizle hangi dilleri konuşuyorsunuz? [Diğer bir dili konuşuyorum.]	20	40,0	13	26,0	3	6,0	12	24,0	2	4,0
4. Okulda meslektaşlarınızla hangi dilleri konuşuyorsunuz? [Ana dilimi konuşuyorum.]	0	0,0	0	0,0	4	8,0	9	18,0	37	74,0
4. Okulda meslektaşlarınızla hangi dilleri konuşuyorsunuz? [Makedonca konuşuyorum.]	5	10,0	22	44,0	2	4,0	9	18,0	12	24,0
4. Okulda meslektaşlarınızla hangi dilleri konuşuyorsunuz? [Diğer bir dili konuşuyorum.]	15	30,0	24	48,0	3	6,0	5	10,0	3	6,0
5. Konuşurken ana dilinizi başka bir dil ile birlikte kullandığınız oluyor mu?	15	30,0	24	48,0	1	2,0	9	18,0	1	2,0

Tablo 6'ya göre günlük yaşamda —özellikle mahalle veya köy gibi sosyal ortamlarda— öğrencilerin %62'si ana dillerini her zaman kullandığını belirtmiştir. Bununla birlikte, %14'lük bir kesim zaman zaman, %18'i ise çoğunlukla ana dillerini tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu dağılım, bireylerin gündelik iletişimlerinde ana dillerine büyük oranda bağlı kalmakla birlikte, belli ölçüde esneklik gösterdiklerini düşündürmektedir. Makedonca kullanımına bakıldığında, %34'ü bu dili her zaman, %32'si ise ara sıra konuştuğunu dile getirmiştir. Bu oranlar, Makedonca'nın sosyal yaşamda ikinci bir dil olarak yer bulduğunu ortaya koymaktadır. Diğer dillerin kullanımında ise %38'lik bir oran hiçbir zaman bu dilleri kullanmadığını ifade ederken, %44'ü zaman zaman kullandığını belirtmiştir. Bu da diğer dillerin daha sınırlı ve bağlama bağlı olarak kullanıldığını göstermektedir. Okul ortamında öğrencilerle iletişim kurarken, katılımcıların %86'sı ana dillerini sürekli olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, okul içi iletişimde anadilin belirgin biçimde ön planda olduğunu göstermektedir. Makedonca ise %26 oranında “her zaman”, %28 oranında “bazen” tercih edilmektedir. Diğer dillerin okulda kullanımı daha düşüktür;

%40'ı hiç kullanmadığını, %26'sı ise ara sıra kullandığını belirtmiştir. Bu veriler, okul bağlamında anadilin baskınlığını koruduğunu, ancak Makedonca'nın da iletişimde yer bulduğunu ortaya koymaktadır.

Meslektaşlarla olan iletişimde de benzer bir eğilim göze çarpmaktadır. Katılımcıların %74'ü meslektaşlarıyla konuşurken her zaman ana dillerini kullandığını, %24'ü ise Makedonca'yı düzenli olarak tercih ettiğini belirtmiştir. %44'ü zaman zaman Makedonca'ya başvurduğunu ifade etmiştir. Diğer dillerin meslektaşlarla olan iletişimde kullanımı da sınırlıdır; %30'u hiç kullanmadığını, %48'i ise ara sıra kullandığını aktarmıştır. Bu tablo, meslekî iletişimde de anadilin temel iletişim dili olduğunu, ancak Makedonca'nın ikincil dil olarak varlık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ana dilin başka bir dille birlikte kullanımına ilişkin bulgular, katılımcıların %48'inin bu durumu zaman zaman yaşadığını, %30'unun ise böyle bir duruma hiç başvurmadığını göstermektedir. Bu da öğrenciler arasında iki dilliliğin belli bir düzeyde deneyimlendiğini, ancak tek dille iletişimi sürdüren kayda değer bir grubun da varlığını göstermektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Ana Dilde ve Makedonca Dilde Dil Becerilerindeki Başarı Algılarına İlişkin Dağılım

	Hiçbir zaman		Biraz		Orta		İyi		Çok iyi	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
6. Hangi dil becerisinde başarılısınız? [Dinleme [ana dil]]	0	0,0	1	2,0	0	0,0	7	14,0	42	84,0
6. Hangi dil becerisinde başarılısınız? [Konuşma [ana dil]]	0	0,0	1	2,0	1	2,0	9	18,0	39	78,0
6. Hangi dil becerisinde başarılısınız? [Okuma [ana dil]]	0	0,0	1	2,0	0	0,0	8	16,0	41	82,0
6. Hangi dil becerisinde başarılısınız? [Yazma [ana dil]]	0	0,0	2	4,0	0	0,0	11	22,0	37	74,0
6. Hangi dil becerisinde başarılısınız? [Dinleme [Makedonca]]	1	2,0	1	2,0	5	10,0	21	42,0	22	44,0
6. Hangi dil becerisinde başarılısınız? [Konuşma [Makedonca]]	0	0,0	3	6,0	9	18,0	15	30,0	23	46,0
6. Hangi dil becerisinde başarılısınız? [Okuma [Makedonca]]	0	0,0	2	4,0	8	16,0	16	32,0	24	48,0
6. Hangi dil becerisinde başarılısınız? [Yazma [Makedonca]]	0	0,0	3	6,0	8	16,0	21	42,0	18	36,0

Tablo 7'ye göre, katılımcılar, ana dillerinde yüksek düzeyde bir yeterlilik algısına sahiptir. Dinleme becerisi açısından %84'ü kendini "çok iyi", %14'ü "iyi" olarak değerlendirmiş; hiçbir katılımcı daha düşük düzeyde bir yeterlilik belirtmemiştir. Bu da dinleme becerisi konusunda kendilerini oldukça güçlü hissettiklerini

göstermektedir. Benzer şekilde, konuşma becerisi için katılımcıların %78'i "çok iyi", %18'i "iyi" düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Sadece %2'lik küçük bir grup "biraz" yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu oranlar, katılımcıların anadillerinde akıcı ve kendinden emin bir şekilde konuşabildiklerine işaret etmektedir. Okuma becerisinde de yüksek bir öz yeterlilik algısı dikkat çekmektedir; %82'si "çok iyi", %16'sı "iyi" düzeyde değerlendirme yapmıştır. Yazma becerisine gelindiğinde ise diğer becerilere kıyasla görece daha düşük ama yine de güçlü bir özgüven görülmektedir: %74 "çok iyi", %22 "iyi" ve %4 "biraz" düzeyinde yeterlilik bildirmiştir. Bu sonuçlar, yazılı anlatımda diğer becerilere kıyasla daha az güven duyulsa da genel anlamda ana dilde başarılı bir dil yeterliğinin sürdüğünü göstermektedir. Makedonca becerilerine ilişkin öz değerlendirmeler ise ana dil kadar yüksek değildir. Dinleme becerisinde %44'ü kendini "çok iyi", %42'si "iyi", %10'u "orta" ve %2'si "biraz" yeterli olarak değerlendirmiştir. Bu dağılım, katılımcıların Makedonca'yı anlamada daha temkinli bir güven düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Konuşma becerisine dair özgüven ise yine görece düşüktür; %46'sı "çok iyi", %30'u "iyi", %18'i "orta", %6'sı ise "biraz" düzeyinde olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin Makedonca konuşma pratiğinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir. Yazma becerisi, Makedonca'da en düşük özgüven düzeyinin gözlemlendiği alandır. Katılımcıların yalnızca %36'sı bu alanda kendini "çok iyi" olarak değerlendirirken, %42'si "iyi", %16'sı "orta", %6'sı ise "biraz" düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, özellikle üretimsel becerilerde Makedonca'da gelişim alanlarının bulunduğuna işaret etmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Kültürel Çeşitlilik ve Çokkültürlülüğe Yönelik Tutumlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Kültürel çeşitliliğin toplumumuzun temel özelliği olduğunu kabul etmeliyiz.	1	2,0	2	4,0	8	16,0	10	20,0	29	58,0
2. ülkemizdeki farklı kültürel mirasların korunmasına yardımcı olmalıyız.	0	0,0	2	4,1	3	6,1	12	24,5	32	65,3
3. ülkemiz için en iyisi, insanların farklı kültürel kimliklerine ait geçmişlerini unutmamasıdır.	21	42,9	4	8,2	10	20,4	3	6,1	11	22,4
4. kültürel çeşitliliğe sahip bir toplum, ortaya çıkan yeni	0	0,0	7	14,3	19	38,8	11	22,4	12	24,5

Kuzey Makedonya'daki Çokdilli Çokkültürlü Eğitime İlişkin İncelemeler

sorunlarla daha kolay başa çıkabilir.

5. ülkemizin birlik ve beraberliği için farklı kültürel geçmişe sahip insanların fikirlerine önem vermeliyiz.	0	0,0	4	8,2	7	14,3	17	34,7	21	42,9
6. ülkemizdeki farklı kültüre sahip kişilerin geleneklerini ve kültürel mirasını öğrenmek için daha fazla çaba göstermeliyiz.	0	0,0	3	6,1	7	14,3	14	28,6	25	51,0
7. Kültürel çeşitliliğe sahip toplumlarda daha fazla milli birlik sorunu vardır.	1	2,0	9	18,4	18	36,7	14	28,6	7	14,3
8. öğrencileri ülkedeki farklı kültürel unsurları ve gelenekleri korumaya teşvik etmeliyiz.	1	2,0	1	2,0	8	16,3	11	22,4	28	57,1
9. Kültürel çeşitliliğe sahip toplumlarda farklı kültürlerin dillerinin öğrenilmesi ülkenin milli birliğine daha fazla katkı sağlayabilir.]	1	2,0	3	6,1	3	6,1	20	40,8	22	44,9
10. Kültürel çeşitliliğe sahip toplumlar birbirlerinin farklı ve ortak kültürel yönleri ile dilsel unsurlarını keşfetmek için çaba göstermelidir.	0	0,0	3	6,1	5	10,2	22	44,9	19	38,8

Tablo 8'deki verilere göre, katılımcıların %58'i kültürel çeşitliliğin toplumun temel bir özelliği olduğunu ve her zaman kabul edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Buna ek olarak, %20'lik bir kesim bu görüşe çoğunlukla katıldığını ifade etmiştir. Bu oranlar, kültürel farklılıkların toplumun doğal bir parçası olarak benimsendiğini göstermektedir. Katılımcıların %65,3'ü, ülkedeki farklı kültürel mirasların korunmasına daima katkı sunulması gerektiğini savunurken, %24,5'i bu görüşe genellikle katıldığını belirtmiştir. Bu bulgu, kültürel mirasın korunmasının, toplumsal değerler arasında önemli bir yere sahip olduğunu yansıtmaktadır. "İnsanların kendi kültürel geçmişlerini unutmaları ülke için en iyisidir" şeklindeki ifadeye %42,9 oranında katılımcı tamamen karşı çıkarken, %22,4'ü bu düşünceye belirli ölçüde katıldığını belirtmiştir. Bu durum, kültürel geçmişin korunması konusunda toplumsal algıların çeşitlendiğini ve bazı bireylerin kültürel kimliğin bastırılmasının birleştirici etkisi olabileceğine inandığını göstermektedir.

Farklı kültürel kimliklerden gelen bireylerin düşüncelerinin ülke bütünlüğü için önemli olduğunu düşünenlerin oranı %42,9'dur. Bu görüş, kültürel çeşitliliğin ayrışma değil, toplumsal uyum için bir fırsat olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Benzer şekilde, %51 oranında katılımcı, farklı kültürlerle ait gelenek ve değerlerin öğrenilmesi için daha fazla çaba harcanması gerektiğini savunmuştur. %57,1 oranında katılımcı, öğrencilerin kültürel miras ve gelenekleri korumaya teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu, eğitim sisteminin kültürel çeşitliliği desteklemede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Kültürel çeşitliliğin milli birliğe etkisi konusunda ise görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Katılımcıların %36,7'si bu tür toplumlarda birlik sorunlarının bazen ortaya çıktığını düşünürken, %28,6'sı bu görüşe genellikle katıldığını belirtmiştir. Bu durum, kültürel çeşitlilik ile milli birlik arasında zaman zaman gerilim yaşanabileceği algısını yansıtmaktadır. %44,9 oranında katılımcı, farklı kültürlerin dillerinin öğrenilmesinin milli birliği destekleyici bir unsur olduğuna inanmaktadır. Bu görüş, dilsel çeşitliliğin birlik ve beraberliğe katkı sağlayabileceği inancının güçlü olduğunu göstermektedir. Yine %44,9 oranındaki katılımcı, çok kültürlü toplumların birbirlerinin hem farklı hem ortak kültürel ve dilsel unsurlarını tanımaya yönelik çaba göstermesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşe "genellikle" katılanların oranı ise %38,8'dir. Bu sonuçlar, kültürel etkileşimin ve karşılıklı anlayışın toplumsal uyumu güçlendirdiğine dair güçlü bir inancı yansıtmaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Sosyo-Ekonomik Durumu, Teknolojik Donanımı ve Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

		n	%
8. Evliyseniz eşinizin/ Bekârsanız babanızın hangi işte çalıştığını belirtiniz?	Vasıfsız: tarım işçisi, garson, temizlikçi gibi	5	10,0
	Nitelikli: teknisyen, marangoz, kuaför, terzi gibi	10	20,0
	Beyaz yakalı (ofis işleri): katip, satış elemanı, sekreter, küçük işletme gibi	10	20,0
	Profesyonel: doktor, avukat, öğretmen, bankacı	16	32,0
	Bilmiyorum	1	2,0
	Diğer	8	16,0
	Kötü	1	2,0
9. Ailenizin sosyo-ekonomik durumunu nasıl tanımlarsınız?	Orta	23	46,0
	İyi	23	46,0
	Çok iyi	2	4,0

Kuzey Makedonya'daki Çokdilli Çokkültürlü Eğitime İlişkin İncelemeler

	Mükemmel	1	2,0
10. Evinizde internet var mı?	Evet	50	100,0
	Hayır	0	0,0
11. Evinizde bilgisayar var mı?	Evet	46	92,0
	Hayır	4	8,0
12. Şahsınıza ait arabanız var mı?	Evet	33	66,0
	Hayır	17	34,0
13. Doğduğunuz ülke	Makedonya	46	92,0
	Arnavutluk	1	2,0
	Kosova	2	4,0
	Türkiye	1	2,0

Tablo 9'daki verilere göre katılımcıların %32'si eşinin ya da babasının profesyonel mesleklerde (örneğin doktor, öğretmen, avukat, bankacı) çalıştığını belirtmiştir. Bu, önemli bir kısmının yüksek eğitim gerektiren ve genellikle prestijli olan işlerle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. %20'si nitelikli mesleklerde (teknisyen, marangoz, kuaför, terzi gibi) çalışmakta, %20'si ise ofis işleri gibi beyaz yakalı işlerde istihdam edilmektedir. %10'luk bir kesim aile üyelerinin vasıfsız işlerde (örneğin tarım işçiliği, temizlik veya garsonluk) çalıştığını ifade etmiştir. %16'lık oran ise farklı meslek gruplarını içeren çeşitli alanlarda çalışan bireyleri yansıtmaktadır. Katılımcıların %46'sı sosyo-ekonomik durumlarını “orta” olarak, %46'sı ise “iyi” olarak değerlendirmiştir. Bu, katılımcıların büyük çoğunluğunun ekonomik olarak kendilerini ortalamanın üzerinde ya da dengeli bir konumda gördüklerini ortaya koymaktadır. “Çok iyi” diyenlerin oranı %4, “mükemmel” diyenler ise yalnızca %2'lik küçük bir grubu oluşturmaktadır. Öte yandan, sosyo-ekonomik durumunu “kötü” olarak tanımlayanların oranı da %2 ile sınırlıdır, bu da ekonomik olarak dezavantajlı grubun azınlıkta olduğunu göstermektedir.

Teknolojik donanım açısından bakıldığında, tüm katılımcılar evlerinde internet erişiminin olduğunu belirtmiştir. Bu, bilgiye erişim, çevrimiçi eğitim ve iletişim olanakları açısından katılımcıların güçlü bir konumda olduğunu göstermektedir. %92'sinin evinde bilgisayar bulunduğu ifade edilmiştir. Ancak %8'lik bir kesimin bilgisayar sahibi olmaması, az da olsa dijital kaynaklara erişimde sınırlılıklar yaşandığını ortaya koymaktadır.

Araç sahipliği verilerine göre, katılımcıların %66'sı kişisel araç sahibi olduğunu belirtmiştir. Bu oran, ulaşımда bağımsızlık ve ekonomik istikrar göstergesi olarak değerlendirilebilir. Araç sahibi olmayan %34'lük kesim ise ulaşımда daha sınırlı olanaklara sahip olabilir. Doğum yeri verileri ise katılımcıların büyük çoğunluğunun (%92) Kuzey Makedonya'da doğduğunu göstermektedir. Bu durum, katılımcıların çoğunun yerel halkla köklü bağlar taşıdığını

düşündürmektedir. Arnavutluk, Kosova ve Türkiye gibi ülkelerde doğan katılımcıların oranı ise %2 ile %4 arasında değişmekte olup, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin azınlıkta olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Toplumsal Yaşama Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Frekans Dağılımı

	Zor değil		Biraz zor		Zor		Oldukça zor		Aşırı zor	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Arkadaş edinmek	40	80,0	3	6,0	5	10,0	0	0,0	2	4,0
2. Sevdiğim yiyecekleri bulmak	35	70,0	10	20,0	4	8,0	0	0,0	1	2,0
3. Kurallara uygun davranmak.	28	56,0	12	24,0	8	16,0	1	2,0	1	2,0
4. Yetkili kişilerle muhatap olmak	19	38,8	16	32,7	10	20,4	2	4,1	2	4,1
5. Toplu taşıma sistemini kullanma	19	38,0	11	22,0	9	18,0	7	14,0	4	8,0
6. Bürokrasi ile başa çıkmak oldukça zor.	7	14,0	16	32,0	13	26,0	8	16,0	6	12,0
7. Kendi isteklerini yapmak.	18	36,0	21	42,0	6	12,0	3	6,0	2	4,0
8. Alışverişe çıkmak.	31	62,0	10	20,0	8	16,0	0	0,0	1	2,0
9. Şakaları ve mizahı anlamak.	25	50,0	11	22,0	6	12,0	7	14,0	1	2,0
10. İkâmet etmek	34	68,0	6	12,0	4	8,0	5	10,0	1	2,0
11. Sosyal faaliyetlere katılmak	23	46,0	14	28,0	6	12,0	3	6,0	4	8,0
12. Farklı etnik gruptan insanlarla iletişim kurmak	31	62,0	11	22,0	4	8,0	2	4,0	2	4,0
13. Etnik ve kültürel farklılıkları anlamak	32	64,0	10	20,0	3	6,0	3	6,0	2	4,0
14. İbadet etmek	31	62,0	10	20,0	6	12,0	1	2,0	2	4,0
15. Başkalarının fikirlerine saygı duymak	33	66,0	7	14,0	6	12,0	2	4,0	2	4,0
16. Farklı etnik kültüre ait dil öğrenmek	23	46,0	16	32,0	7	14,0	2	4,0	2	4,0
17. İklim şartları	23	46,0	13	26,0	11	22,0	2	4,0	1	2,0
18. Yol/ ulaşım koşulları	17	34,0	17	34,0	12	24,0	1	2,0	3	6,0
19. Aile ve akraba ilişkileri	34	68,0	7	14,0	6	12,0	1	2,0	2	4,0
20. Yaşam kalitesi	7	14,0	24	48,0	12	24,0	5	10,0	2	4,0

Tablo 10'da yer alan bulgulara göre, katılımcıların büyük çoğunluğu (%80), arkadaş edinmenin kendileri için kolay olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte %10'luk bir kesim bunu "zor", %4'ü ise "çok zor" olarak nitelendirmiştir. Bu durum, sosyal ilişki kurmada genel olarak olumlu bir algının bulunduğunu, ancak belirli bireylerin bu süreçte güçlük yaşayabildiğini göstermektedir. Sevilen yiyeceklerle ulaşma konusunda katılımcıların %70'i herhangi bir zorluk

yaşamadığını belirtmiştir. Ancak %20'lik bir grup “biraz zor” yanıtını vermiştir; bu da beslenme alışkanlıkları ile yaşam çevresi arasındaki bazı uyum sorunlarına işaret etmektedir. Kurallara uyum sağlama konusunda ise %56'sı zorlanmadığını belirtirken, %16'sı bu konuda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Bu, katılımcıların büyük kısmının toplumsal kurallara uyum sağladığını, ancak belirli bir grubun sosyal düzenle tam olarak bütünleşemediğini göstermektedir.

Kültürel ve etnik farklılıkları anlamada, katılımcıların %64'ü bu durumun kendileri için sorun teşkil etmediğini ifade etmiştir. Buna rağmen %6'lık bir kesim, bu konuyu “oldukça zor” olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, genel anlamda kültürel çeşitliliğe karşı açık bir tutum olduğunu, ancak bazı bireylerde anlamlandırma güçlüğü yaşandığını ortaya koymaktadır. Farklı etnik gruplarla iletişim kurma konusunda da %62'si zorlanmadığını belirtmiş, bu da kültürlerarası etkileşimin genel olarak olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Toplu taşıma kullanımı katılımcıların %38'i için sorun teşkil etmezken, %14'ü “oldukça zor”, %8'i ise “çok zor” olarak nitelendirmiştir. Bu, ulaşımda karşılaşılan zorlukların bazı bireyler için önemli engeller yaratabileceğini ortaya koymaktadır. Bürokratik işlemler, %32 oranında “biraz zor”, %26 oranında ise doğrudan “zor” olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, resmi süreçlerin kullanıcı dostu olmaktan uzak olduğunu ve katılımcılar için stres kaynağı olabileceğini düşündürmektedir.

İkametle ilgili deneyimlerde %68'lik bir grup sorun yaşamadığını belirtmiştir. Ancak %10'luk bir kesim bu durumu “oldukça zor” olarak değerlendirmiştir. Sosyal etkinliklere katılım konusunda %46'lık bir grup rahat olduğunu belirtmiş, %6'sı ise katılımı “oldukça zor” bulduğunu ifade etmiştir. Bu, sosyal yaşama katılımın genel olarak erişilebilir olduğunu ancak tüm bireyler için eşit düzeyde kolay olmadığını ortaya koymaktadır. Alışveriş faaliyetlerinde %62'si zorluk yaşamadığını bildirirken, %16'sı bu durumu “zor” olarak tanımlamıştır. Mizah ve esprileri anlama konusundaysa %50'lik bir oran herhangi bir sorun yaşamazken, %14'lük bir kesim için bu konunun “oldukça zor” olduğu belirtilmiştir. Bu durum, özellikle dilsel ve kültürel inceliklerin anlaşılmasında bazı engellerin yaşandığını göstermektedir. İklim ve ulaşım koşulları değerlendirildiğinde, katılımcıların %46'sı bu koşullarla baş etmede sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Ancak %22'si iklimi, %24'ü ise ulaşımı “zorlayıcı” olarak değerlendirmiştir. Bu, çevresel etkenlerin yaşam konforu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aile ve akraba ilişkilerinde %68 oranında bir memnuniyet düzeyi varken, yaşam kalitesi açısından katılımcıların %48'i durumu “biraz zor”, %24'ü ise doğrudan “zor” şeklinde tanımlamıştır. Bu, genel yaşam koşullarının bazı katılımcılar açısından beklentileri tam karşılamadığını göstermektedir.

Nitel Bulgular

Kuzey Makedonya’da çokdilli ve çokkültürlü sınıflarda görev yapan Türkçe öğretmenleri, dil öğretimini desteklemek ve öğrenciler arası anlam birliğini sağlamak amacıyla çeşitli pedagojik stratejilere başvurmaktadır. Bu sınıf ortamlarında öğrencilerin farklı anadillere sahip olması, öğretmenleri ders anlatımında daha esnek, kültürlerarası ve etkileşimli yöntemler kullanmaya yönlendirmektedir. Görüşmeler sonucunda en sık karşılaşılan strateji, kod değiştirme (code-switching) tekniğidir. Bunun yanı sıra kültürel öğelerin ders içeriklerine dahil edilmesi, çoklu duyulara hitap eden öğretim materyallerinin tercih edilmesi gibi yöntemler de öne çıkmaktadır. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Kod değiştirerek anlatmaya çalışıyorum. Bir kelimeyi anlamazlarsa hemen Makedonca ya da Arnavutçaya geçiyorum.” (Ö17)

“Özellikle tekerleme ve şarkıları çok kullanırım. Bu hem ilgilerini çekiyor hem de tekrar için faydalı oluyor.” (Ö34)

“Türkçe deyimleri anlatırken Arnavutçadaki karşılıklarını da söylüyorum. Bu hem onların kültürüne saygı hem de daha kalıcı öğrenme sağlıyor.” (Ö25)

Katılımcı görüşlerinden hareketle, çokdilli sınıf ortamlarında öğretmenlerin hem iletişim engellerini aşmak hem de öğrencilerin kültürel kimliklerini desteklemek amacıyla esnek dil kullanımına başvurduğu anlaşılmaktadır. Kod değiştirme, yalnızca anlamı pekiştirmek amacıyla değil, aynı zamanda öğrencilerin derse aktif katılımını artırmak için de kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kültürel öğelere yer vermesi, öğrencilerin kendi kimliklerini eğitim sürecinde temsil edebilmelerini sağlamakta ve öğrenmeye olan ilgilerini artırmaktadır. Ancak bu stratejilerin çoğu, öğretmenin kişisel çabasıyla sınırlı kalmakta; bu da kurumsal destek ihtiyacını gündeme getirmektedir. Öğretmenler, çokdilli öğretim süreçlerinde etkili olabilmek için hem yöntemsel çeşitlilik hem de materyal açısından daha donanımlı araçlara ihtiyaç duymaktadır.

Çokdilli ve çokkültürlü sınıf ortamlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması, etkili ve kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu mevcut hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden duydukları memnuniyetsizliği dile getirmiştir. Görüşmelerde yer alan (Ö2, Ö25, Ö26, Ö33, Ö34, Ö41, Ö48, Ö49) gibi öğretmenler, çokdilli sınıf yönetimi, kültürlerarası pedagojik yaklaşım ve dil çeşitliliği yönetimi gibi konularda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenlerin eğitilmesine, böylece eğitim için teşvik edilmesine ihtiyaç var. Bu önemli bir motivasyon sorunu.” (Ö2)

“Hedef kitlenin farklı milletlerden olması hasebiyle ihtiyaç analizi yapmakta zorlanıyorum.” (Ö38)

“Çokdilli sınıf yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. Eğitim almadıkça nasıl geliştireceğimizi de bilemiyoruz.” (Ö26)

“Eğitimler oluyor ama çoğu genel konular. Bizim yerel sorunlara özel programlara ihtiyacımız var.” (Ö33)

“Öğretmenleri geliştirmeden sistemi geliştirmek imkânsız.” (Ö49)

Katılımcıların görüşlerinden açıkça anlaşılmaktadır ki, çokkültürlü sınıf ortamlarında görev yapan öğretmenler, yalnızca teorik değil, pratik boyutta da desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Hizmet içi eğitimlerin genellikle soyut ve genel içeriklerle sınırlı kalması, öğretmenlerin yerel bağlamdaki gerçek sorunlara doğrudan yanıt bulmalarını zorlaştırmaktadır. Katılımcıların çoğu, etkili sınıf yönetimi ve dil çeşitliliğiyle başa çıkabilme becerilerinin, ancak sürdürülebilir, uygulamalı ve yerelleştirilmiş eğitimlerle geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Bu çerçevede öğretmenler, sistem düzeyinde dönüşümün ancak öğretmenlerin güçlendirilmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.

Çokdilli ve çokkültürlü sınıf ortamlarında etkili bir öğretim süreci yürütebilmek için öğretim materyalleri, müfredat yapısı ve dil politikalarının bütüncül ve kapsayıcı bir anlayışla düzenlenmesi gerekmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir kısmı, mevcut materyallerin hem içerik hem de erişim açısından yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Özellikle Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin yaşadığı kültürel bağlamla örtüşmediği, anlatılan öykü ve metinlerin öğrenci gerçekliğinden uzak kaldığı ifade edilmiştir. Bunun yanında, müfredatın güncellenmesi gerektiği ve mevcut dil politikalarının uygulama safhasında çeşitli aksaklıklar barındırdığına dair görüşler de sıkça dile getirilmiştir. Katılımcıların bazıları düşüncelerini aşağıdaki şekilde aktarmışlardır:

“Türkçe ders kitapları güncel değil. İçindeki hikâyeler çocuklara hitap etmiyor, kültürleriyle uyumuyor.” (Ö6)

“Ders materyalleri eksik. Özellikle köy okullarında güncel kaynak bulmak çok zor.” (Ö23)

“Türkçe kitaplar bazı okullara zamanında ulaşmıyor. Bu durum hem öğrenci motivasyonunu hem de bizim planlarımızı etkiliyor.” (Ö2)

“Bazı çocukların aileleriyle iletişim kuramıyoruz. Veli desteği sığırda yakın.”
(Ö46)

“Müfredatta millî değerler önemli ama diğerkültürlerin de görünür olması gerekir.” (Ö27)

Alınan görüşler, öğretmenlerin yalnızca materyal yetersizliğinden değil, bu materyallerin içerik açısından öğrencilerin dil ve kültür dünyasına hitap etmemesinden de rahatsızlık duyduğunu göstermektedir. Özellikle Türkçe dersi materyallerinin, öğrencilerin yaşadığı kültürel gerçeklikle uyuşmadığı vurgulanmaktadır. Ö2, Ö6, Ö17, Ö23, Ö27, Ö31 ve Ö36 gibi öğretmenler materyal eksikliğini açıkça belirtmiştir. Özellikle kırsal bölgelerde kaynaklara erişimde yaşanan zorluklar, öğretim sürecini doğrudan etkilemekte ve öğretmenlerin ders planlamasında sorunlar yaratmaktadır. Ayrıca, müfredatın farklı kültürleri yeterince yansıtmaması ve yalnızca belirli değerleri öne çıkarması, çokkültürlü sınıf ortamlarında kapsayıcılığı zedelemektedir. Dil politikalarının uygulamada eşitlikçi bir biçimde işlememesi —örneğin, ders saatlerinin dengesiz dağıtılması ya da kitap temininin gecikmesi gibi— eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, eğitimde bütüncül bir dönüşümün ancak yapısal sorunlara müdahale ile mümkün olabileceğini açıkça ifade etmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ya da sadece SONUÇ

Kuzey Makedonya’daki çokdilli ve çokkültürlü eğitim ortamlarına dair elde edilen bulgular, göçmen gruplar, azınlık toplulukları ve çokdillilik üzerine yapılan uluslararası çalışmalarla önemli paralellikler taşımaktadır. Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun evde ve okulda ana dillerini aktif şekilde kullandığı, buna karşılık Makedonca’nın daha çok kamusal alan ve resmi iletişimde yer bulduğu görülmüştür. Bu durum, Sakın’ın (2018) Almanya’daki Türklerin gündelik yaşamda Türkçeye bağlı kalmaya devam ettiklerini, ancak resmi ve toplumsal alanlarda Almanca kullanımının baskınlaştığını gösteren çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Karaca (2023), Almanya’daki Türk gençlerinin ana dillerini yaşatmakla birlikte, yaşadıkları toplumun diliyle olan ilişkilerinin pragmatik ve alanlara göre değişken olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmanın ortaya koyduğu dilsel yeterlilik farkları —özellikle yazma ve konuşma alanlarındaki güçlükler—, Tupas’ın (2015) dikkat çektiği üzere, anadili temelli çokdillilik politikalarının uygulamadaki eşitsizlikleriyle ilişkilendirilebilir. Bu eşitsizlik, yalnızca bireysel yeterlikten değil, yapısal destek

eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Wang ve Lehtomäki (2022), okul ortamlarının azınlık öğrenciler üzerindeki sosyo-kültürel etkilerine dikkat çekerek, dilsel yeterliğin geliştirilmesinde eğitim politikalarının ve öğretmen yaklaşımlarının belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin kod değiştirme, kültürel referanslara yer verme ve duyuşsal materyallerle desteklenen stratejiler geliştirmeleri, Tuimebayeva ve arkadaşlarının (2024) çokdilli yeterlik geliştirme yaklaşımlarına yönelik önerileriyle örtüşmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin bu stratejileri bireysel çaba ile yürütmeleri ve yapısal destekten yoksun olmaları, Fernández-Corbacho ve arkadaşlarının (2024) öğretmen yeterliklerini dijital ve çokkültürlü bağlamda geliştirmenin gerekliliğine dair bulgularını desteklemektedir. Katılımcıların hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden yakınmaları, Bahrami ve arkadaşlarının (2020) ana dili eğitiminin ancak adalet temelli bir pedagojik sistemle anlam kazanabileceği yönündeki görüşleriyle de örtüşmektedir. Ertek ve Süverdem (2020) tarafından vurgulanan göç, kimlik ve aidiyet bağlamındaki iki dillilik meselesi, Kuzey Makedonya'daki öğrencilerin yalnızca dilsel değil, kültürel kimliklerini de eğitim süreci içerisinde koruma ve temsil etme çabalarıyla doğrudan ilişkilidir.

Araştırma sonuçları, müfredatın güncellikten uzak olması ve ders kitaplarının kültürel bağlamla uyuşmaması gibi sorunları da ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Şahin'in (2015) dil öğretiminde içeriğin kültürel uyumu üzerindeki etkilerine dair vurgularını desteklemekte; Alzayed'in (2015) göçmen toplumlarda kültürel kimlik ve dilin korunmasının sosyal uyumla çelişmediği, aksine pekiştirici olduğu yönündeki yaklaşımını da doğrular niteliktedir. Öğrencilerin kültürel miraslara ve çeşitliliğe dair olumlu tutumları ise, Juanda ve arkadaşlarının (2024) kültürel farkındalık ile çokdilli eğitimin pozitif ilişkisi üzerine yaptıkları çalışmalarıyla paralel bir çizgide ilerlemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışma hem Avrupa'daki göçmen çocuklarının dil politikalarıyla ilişkili deneyimleriyle hem de Asya ve Orta Doğu'da yürütülen çokdilli eğitim araştırmalarıyla örtüşmekte; eğitimde kapsayıcılık, kültürel temsiliyet ve yapısal destek arasındaki dengeyi kurmanın, çokkültürlü sınıflarda etkili öğretimin temelini oluşturduğunu göstermektedir.

Kuzey Makedonya'daki çokdilli ve çokkültürlü eğitim ortamlarına ilişkin bulgular doğrultusunda, etkili ve kapsayıcı bir öğretim süreci için öğretmenlerin mesleki destekle güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, özellikle kod değiştirme, kültürlerarası etkileşim ve çokdilli sınıf yönetimi gibi alanlara odaklanan, yerel bağlama duyarlı ve uygulamalı hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir. Öğretmenlerin bireysel çabalarının kurumsal

düzeyde desteklenmesi, yalnızca pedagojik etkiyi artırmakla kalmayacak, aynı zamanda sürdürülebilir bir öğretim altyapısı sağlayacaktır. Buna ek olarak, mevcut müfredat ve öğretim materyalleri, öğrencilerin kültürel ve dilsel gerçeklikleriyle uyumlu hâle getirilerek güncellenmelidir. Özellikle Türkçe ders içeriklerinde kültürel temsiliyetin güçlendirilmesi, öğrencilerin aidiyet duygusunu ve derse katılımını artıracaktır.

Dil politikalarının uygulamada eşitlikçi biçimde yürütülmesi ve dezavantajlı bölgelerde materyal erişiminin zamanında sağlanması, eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen yapısal adımlar olacaktır. Öğrencilerin Makedonca'daki üretimsel becerilerini geliştirmeye yönelik ek destek programları sunulmalı; farklı kültürlerin ve dillerin okul ortamında görünür kılınmasına olanak tanıyan etkinliklerle kültürel farkındalık artırılmalıdır. Son olarak, ebeveyn katılımını güçlendirecek çokdilli iletişim stratejileri ve okul-toplum iş birlikleri teşvik edilmelidir. Tüm bu öneriler, çokdilli ve çokkültürlü sınıflarda daha bütüncül, adil ve kapsayıcı bir eğitim sisteminin inşasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ago, A. (1996). Makedonya'da Türk Halkının Anadil Üzerine Eğitim Öğretim Sorunları. *Sesler Dergisi*, (302), 7-10.
- Akalın, Ş. H. (2002). Makedonya'da eğitim dili olarak Türkçe. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (13), 7-13.
- Altay, E., & Akkaya, A. (2022). Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 147-167.
- Alzayed, N. N. Y. (2015). Preserving immigrants native language and cultural identity in multilingual and multicultural societies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(2), 263–267.
- Aydın, G. (2018). İki dilli Türkçe öğretmenlerinin Türkçeye ilişkin metaforik algıları: Makedonya örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 230-254.
- Bahrami, F., Ghaderi, M., & Talebi, B. (2020). Explaining the basics and logic of mother tongue education, a way for educational justice in bilingual primary school students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 3(4), 43–53.

- Banks, J. A. (2018). Diversity and citizenship education in multicultural nations 1. In Routledge international handbook of multicultural education research in Asia Pacific (pp. 9-22). Routledge.
- Barın, E., & Temizyürek, F. (2018). Balkanlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal ihtiyacı. Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu, 27–29 Haziran 2018, Üsküp, Makedonya, ss. 3–5.
- Belda Medina, J., & Kokošková, V. (2024). Assessing pre service teachers' knowledge and attitudes towards language testing for citizenship through LAMAS (Language Accreditation for Migration Attitudes Scale). Language Assessment Quarterly, 21(4 5), 427–451.
- Bozhenkova, N. A., Bozhenkova, R. K., & Shulgina, N. P. (2020). Psychological and pedagogical knowledge as a determinant of linguodidactic technologies of teaching Russian as a foreign language: Stage of speech adaptation. Revista Turismo Estudos e Práticas Rtep/Geplat/Uern, (1), 1–17.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (Eds.). (1998). Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education (Vol. 110). Multilingual Matters.
- Coulmas, F. (2018). An introduction to multilingualism: Language in a changing world. Oxford University Press.
- Çayırılı, N. (2015). Makedonya Türk kimliği bağlamında Makedonya'daki Türk sivil toplum kuruluşları. Avrasya Etüdleri, 48(2), 143-188.
- Çelik, N. (2013). Max Weber'de etnisite kavramı. Sosyoloji Dergisi, (29), 23–38.
- Demir, N. & Kayadibi, N., (2018). Makedonya'da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerin konuşma becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(1), 220-237.
- Ertek, B., & Süverdem, F. B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 6(2), 183–207.
- Failasofah, A. M., Masbirorotni, M., Abrar, M., Fajaryani, N., Fortunasarı, F., Hidayat, M., & Habibi, A. (2022). Culture, language, and multilingual education: Foreign language teachers' attitudes towards multilingual policy in Indonesia. Volumen, 74(3), 121–135.
- Fernández-Corbacho, A., Cores-Bilbao, E., & Flor-Arasil, P. (2024). Ethnocultural empathy development of future language teachers through digital multiliteracy resources for low literacy adult migrants. Frontiers in

Psychology, 15, Article 1398457.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1398457>

- Fishman, J. A. (1989). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O., & Flores, N. (2013). Multilingualism and common core state standards in the United States. In *The multilingual turn* (pp. 147-166). Routledge.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629.
- Geçit, İ., & Özdemir, C. (2024). Almanya'daki Türk asıllı Bulgar öğrencilerin ana dillerini geliştirme süreçleri: Aachen örneği. *International Journal of Social Sciences (IJSS) / Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(35).
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard educational review*, 72(3), 330-367.
- Hamzaoglu, Y. (2010). Balkan Türklüğü I-II-III. Üsküp: Logos-A.
- Juanda, J., Azis, A., Mantasiah, R. M., & Yunis, E. (2024). Multilingualism and cultural awareness: A correlational analysis in language education in Indonesian higher education. *Language Teaching Research Quarterly*, 42, 163–187.
- Karababa, Z. C. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265.
- Karaca, İ. (2023). “Türkçe Artı İki” mümkün mü? Almanya’da yaşayan Türk gençlerinin çok dilliliği. *Dil Araştırmaları*, 17(32), 113–132.
- Kayadibi, S. (2016). Dini ve Kültürel Çoğulculukta Varoluş Mücadelesine Bir Bakış: Malezya Tecrübesi. *Journal of History, Culture & Art Research/Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-3
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). Boston, MA: Pearson
- Nieto, S. (1997). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). New York, NY: Longman.

- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Sakın, B. (2018). Almanya Türklerinin dil tutumları üzerine toplumdilbilimsel bir araştırma. *Current Research in Social Sciences*, 4(1), 1–17.
- Sapir, E. (1921). An introduction to the study of speech. *Language*, 1(1), 15.
- Saussure, L. (2011). Discourse analysis, cognition and evidentials. *Discourse Studies*, 13(6), 781-788.
- Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Tuimebayeva, G., Shagrayeva, B., Kerimbayeva, K., Shertayeva, N., Bitemirova, A., & Abdurazova, P. (2024). Developing multilingual competence in future educators: Approaches, challenges, and best practices. *Open Education Studies*, 6(1), Article 20240020. <https://doi.org/10.1080/xxxxxxx> (varsayımsal DOI)
- Tupas, R. (2015). Inequalities of multilingualism: Challenges to mother tongue-based multilingual education. *Language and Education*, 29(2), 112–124. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.995806>
- Wang, L., & Lehtomäki, E. (2022). Bilingual education and beyond: How school settings shape the Chinese Yi minority's socio-cultural attachments. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 2256–2268. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1773474>
- Yalçındağ, E. Y. (2021). Üsküp'te Türkçe Eğitimi ve Türkçenin Genç Nesil Tarafından Öğrenilmesi Üzerine. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 3(1), 39-52.

EXTENDED ABSTRACT

This study examines the attitudes towards multilingual and multicultural education and the sociocultural competences of teachers and students working in trilingual (Macedonian, Albanian, Turkish) primary schools in North Macedonia. In the mixed method study, quantitative (questionnaire) and qualitative (semi-structured interviews, observation) data collection techniques were used. The population of the study consists of 15 schools in eight cities in the 2022-2023 academic year, while the sample consists of 500 students and 50 teachers. The

data were collected through face-to-face questionnaires and teacher observation forms; the measurement tools cover the dimensions of language use, cultural attitudes and sociocultural competence.

The research findings provide a comprehensive picture of language use, language proficiency, cultural awareness and social cohesion of students in multilingual and multicultural educational environments in North Macedonia. The vast majority of students actively use their mother tongue at home and at school, indicating that both family communication and social ties are shaped around the mother tongue. Macedonian has an important place as a second language in public spaces and in communication with teachers; however, the proficiency of this language in the four basic skills is lower compared to the mother tongue. Especially in writing and speaking skills, students need more support. The prevalence of code-switching behaviour suggests that learners develop linguistic flexibility in bilingual or multilingual settings. However, it is also noteworthy that a certain group of students communicate only in their mother tongue and experience multilingualism to a limited extent.

When the attitudes towards cultural diversity are analysed, the vast majority of the students advocate the protection of different cultural heritages and the acceptance of different identities; they see multiculturalism as an element of richness and social unity. On the other hand, a small number of students stated that suppression of the cultural past may be necessary for national unity. This situation shows that perceptions about cultural diversity differ and social cohesion is interpreted in different ways. The socio-economic status of the participants is mostly defined as 'medium' and 'good', and their high rate of access to digital technology offers an important advantage in terms of accessing information and digital learning. Although the evaluations regarding personal car ownership and living conditions are generally positive, it is seen that partial difficulties are experienced in certain areas (transportation, bureaucratic procedures, climatic conditions, etc.).

The findings show that the teachers developed flexible, intercultural and interaction-based strategies in language teaching; especially code-switching, including cultural references and multi-sensory methods to ensure meaning unity and participation among students. However, it is understood that these strategies are largely limited to individual efforts and their sustainability is weak due to the lack of structural support. Teacher interviews point to a serious need for support for professional development. Existing in-service trainings are often superficial and decontextualised, preventing teachers from being sufficiently empowered in areas such as multilingual classroom management, intercultural pedagogical

approaches and coping with language diversity. Participants emphasise that local context-sensitive, practical and continuous training is vital. Deficiencies in teaching materials and curricula directly affect the quality of teaching in multicultural classroom settings. Problems such as textbooks not matching the cultural context, being outdated and not being delivered to some schools on time negatively affect both students' motivation and teachers' planning. The fact that the curriculum does not make different cultural identities visible and that existing language policies create inequality in the implementation phase constitute a significant obstacle to the goal of inclusive education.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma “Bilim İnsanları Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2214-A Yurt Dışı Doktora Burs Programı” kapsamında “1059B142201790” başvuru numarası ile TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Destek için teşekkürlerimizi sunarız.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Uluslararası Balkan Rektörlüğü Etik Komisyonu, 25.05.2023 tarih ve 206-17 sayılı karar ile izin alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %70, 2. yazar %30 katkı oranına sahiptir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığı beyan edilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.