


# Üniversite Öğrencilerinin Kendi Anadilinde ve Farklı Bir Dilde Ders Dinledikleri Öğretim Elemanlarından Beklentilerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma

Examining the Expectations of University Students from Instructors Who Lecture in their Mother Tongue and in Another Language: A Qualitative Study

Rüştü Yeşil<sup>1,2</sup> 

<sup>1</sup>Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir

<sup>2</sup>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek, Kırgızistan

## Özet

Çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamları, özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren eğitim bilimleri alanındaki bilim insanlarının gündemini sıklıkla meşgul etmeye başlamıştır. Araştırmanın amacı, farklı anadillerine sahip öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarında, kendi anadillerinde ve farklı anadilinde ders dinleyen öğrencilerin, okul başarılarını artırmak üzere öğretim elemanlarından beklentilerini belirlemektir. Böylelikle, çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda verilen eğitimin daha verimli hale gelebilmesi için tespitlerde bulunulması amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modelinde yürütülen nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nin (KTMÜ) farklı bölümlerinde öğrenim gören 28'i kız, 25'i erkek olmak üzere 53 öğrenci oluşturmaktadır. KTMÜ'de eğitim dili Türkiye Türkçesi ve Kırgız Türkçesi'dir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrencilerden okul başarılarını artırmak üzere Türkiye Türkçesi ve Kırgız Türkçesi dillerinde ders işleyen öğretim elemanlarından beklentilerini yazmaları istenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonunda kısaca şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) Öğrenci beklentileri 8 temada toplanmıştır. (2) Anadili dışında ders dinleyen öğrencilerin beklentileri daha fazladır. (3) Öğrencilerin en çok beklentisi dil kullanımı ve öğretim yöntemleri; en az beklentileri ise alan bilgisi ve genel kültür temalarında yoğunlaşmıştır. (4) Ölçme değerlendirme, materyal kullanımı ve öğretmen-öğrenci ilişkisi temalarında beklentiler orta düzeyde yoğunlaşmıştır. Bu tespitler, alanyazında var olan Türkiye ve dünyada yapılan çalışmalar eşliğinde tartışılarak çözümlenebilecek yollar belirlenmeye çalışılmış, önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Çok dillilik, çok kültürlülük, eğitim ortamı, öğrenci beklentileri, öğretim elemanı.

## Abstract

Multilingual and multicultural educational environments have often appeared on the agenda of educational scientists especially since the end of the twentieth century. The objective of this study is to increase student academic success by determining the expectations of students from lecturers who teach in their own mother tongue and in another language. Thus, it aims to help make the education delivered in multilingual and multicultural environments more effective. This is a qualitative study that adopts the survey design. The working group of the study consists of 53 students (28 females and 25 males) studying in different departments of Kyrgyz-Turkish Manas University (KTMU). Instruction language of KTMU is Turkey Turkish and Kyrgyz Turkish. The data were collected using a semi-structured interview form. The students were asked to write their expectations from instructors lecturing in Turkey Turkish and Kyrgyz Turkish. The collected data were examined through the content analysis method. The study revealed the following results: (1) Students' expectations were collected under eight themes. (2) Students who took lessons in a foreign language had greater expectations. (3) Students' greatest expectations were observed in the language use and educational methods; whereas minimum expectations were observed in discipline-specific knowledge and general culture. (4) Expectations in the themes like assessment and evaluation, material use and teacher-student relationship were moderate. These findings were discussed in the light of the research literature in the world and in Turkey, some possible solutions were proposed, and some suggestions were made.

**Keywords:** Educational environment, instructor, multiculturalism, multilingualism, student expectation.

Çok dilli ve çok kültürlü eğitim, özellikle 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren birçok bilim alanının gündemine girmiş ve farklı disiplinlerdeki araştırmacıların gündemini her geçen gün daha da sık meşgul etmeye devam

etmektedir (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Polat, 2009; Ratâ, 2013; Terefe, 2016). Bu durumun, özellikle ülkeler arasındaki fiziksel sınırların önemli ölçüde ortadan kalkmasının ve böylelikle dünyanın küçük bir köy halini almasının doğal bir

## İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Rüştü Yeşil  
Kırgızistan-Türkiye Manas  
Üniversitesi, Bişkek, Kırgızistan  
e-posta: ryesil40@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / Journal of Higher Education (Turkey), 9(2), 159-172. © 2019 Deomed

Geliş tarihi / Received: Mart / March 15, 2018; Kabul tarihi / Accepted: Eylül / September 14, 2018

Bu makalenin atfı künyesi / Please cite this article as: Yeşil, R. (2019). Üniversite öğrencilerinin kendi anadilinde ve farklı bir dilde ders dinledikleri öğretim elemanlarından beklentilerinin incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(2), 159-172. doi:10.2399/yod.18.040

Bu çalışma, 28 Nisan - 1 Mayıs 2018 tarihleri arasında Alanya'da düzenlenen III. İNES Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet kitapçığında yayımlanmıştır.

ORCID ID: R. Yeşil 0000-0002-8839-0431

sonucu olduğu ve 21. Yüzyıl toplumlarının gereksinim duyduğu uluslararasılaşmış kişi ve kurumlara olan gereksinimin artmasını beraberinde getirdiği söylenebilir.

Bugün için bireylerinin farklı dil ve kültürleri öğrenerek uluslararasılaşmış bireyler haline gelmeleri, ülkeler ve toplumlar açısından önemli bir avantaj olarak değerlendirilmektedir (Maslova, 2012; Ospanova, Azimbayeva, Timokina ve Seydakmetova, 2016; Singh, 2011; Yılmaz, 2014). Bu avantajlardan etkin şekilde yararlanabilmek, etkili ve doğru bir eğitim ile mümkündür. Burada “etkili ve doğru eğitim” adlandırmasının çok yönlü bir içeriğe sahip olduğu belirtilmelidir.

Alanyazın incelendiğinde “etkili ve doğru eğitim” üzerinde öğrenen, öğreten, ortam, program, yöntem, materyal, ölçme ve değerlendirme gibi onlarca değişkenin etkili olduğunun belirtildiği dikkati çekmektedir (Haukås, 2016; Koçak ve Özdemir, 2015; Sönmez, 2016; Xhaferi ve Xhaferi, 2012). Bu değişkenlerin her birinin, eğitimin niteliği üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu belirtilmelidir.

Diğer taraftan, eğitim süreçlerinin bir iletişim süreci olması nedeniyle iletişim aracı olan dilin etkisi üzerinde özel bir vurgunun yapıldığı da gözlenmektedir (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Küçük, 2006; Pai, 2005; Xhaferi ve Xhaferi, 2012). Özellikle modern dönemin öne çıkardığı çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında başta dil kaynaklı olmak üzere yeni birçok sorunun yaşanmaya başlandığı; başarı için eğitim süreçlerinin bu yeni sorunlar çerçevesinde yeniden biçimlendirilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Belet, 2009; Bulut ve Başbay, 2015; Logvinova, Ivanova ve Sharkitova, 2016; Terefe, 2016, s. 40). Buna göre, diğer değişkenlerin yanı sıra iletişim aracı olan dilin niteliğinin, özellikle çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında eğitim süreçlerinin etkililiği ve verimliliği üzerinde daha belirleyici bir değişken haline geldiği söylenebilir.

Anadili dışında, eğitim dili olarak kullanılacak ikinci dilin öğrenilmesi ile ilgili güçlükler ve sorunların yanı sıra, ilerleyen dönemlerde iyi öğrenilmemiş bir dil ile eğitim yapılmaya çalışılmasının, çok farklı ve büyük öğrenme sorularını beraberinde getirmesi yordandır. Anadilinde eğitim verildiğinde/alındığında mesajların kaynak ve alıcı arasında etkin dolaşabilmesi daha kolay olacaktır; buna karşılık anadili dışında farklı bir dil ile eğitim sürecinde hem öğrenen hem de öğretmenin birçok zorluk ve sorun yaşamaya doğal karşılanmalıdır.

Singh (2011), anadilinde ders dinlemenin öğrenme sürecine daha önemli katkılar sağladığını ve teşvik edici olduğunu belirtmektedir. Xhaferi ve Xhaferi, (2012) ise Makedonya’da çok kültürlü ve çok dilli eğitim ortamlarının yoğun olarak bulunması nedeniyle öğretmen yeterliklerinden, program uygunluğundan ve ortam imkânlarından kaynaklanan birçok sorunun yaşandığını belirtmişlerdir.

Öğretim süreçlerinde farklı anadiline sahip öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunması nedeniyle öğrenme-öğretme dil seviyesinin ayarlanması, belki de yaşanılan en önemli sorun olarak nitelenebilir (Ersoy, 2013; Haukås, 2016; Logvinova vd., 2016; Pai, 2005). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, öğrenme düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır (Senemoğlu, 2013; Sönmez, 2016). Çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında, eğitim dilini kullanma konusunda hazırbulunuşluk düzeyleri çok farklı olan öğrencilerin bir arada bulunması nedeniyle bu sorunun çok daha yoğun yaşandığı söylenebilir.

Yaşanan bu temel sorunun, eğitim dilinin yanı sıra ve ona bağlı olarak uygulanan eğitim programı; programın bileşenleri olan ders içerikleri, öğretim-öğrenim yöntemleri ve materyalleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretmen yeterlikleri gibi daha birçok değişkeni ilgilendirdiği ve sorun kaynakları haline getirebileceği belirtilmelidir (Maslova, 2012; Matas ve Bridges, 2009; Yılmaz, 2014). Bu nedenle bu tür sorunları giderebilmek üzere öğretimin, bu bileşenlerin de çözüme katkı sunacak şekilde tasarlanması önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarının nitelikleri, gerekleri ve yaşanan eğitsel sorunlar üzerinde, Türkiye’de yeterli olmasa da (Bulut ve Başbay, 2015; Demircioğlu ve Özdemir, 2014) dünyada çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Haukås, 2016; Matas ve Bridges, 2009; Pai, 2005; Rata, 2013; Terefe, 2016). Büyük çoğunluğu kuramsal nitelik taşıyan çalışmaların bir kısmı, çok dilli ve çok kültürlü öğretim süreçlerinin bileşenleri üzerine yapılmıştır (Ergin ve Ereğan, 2011; Koçak ve Özdemir, 2015; Polat, 2009; Rata, 2013; Terefe, 2016). Bir kısım çalışmaya ise, öğretmenlerin çok dilli ve çok kültürlü eğitime bakış açıları ya da tutumları ve eğitim süreçlerindeki yeterlik algıları konu edilmiştir (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Damgacı ve Aydın, 2013; Ersoy, 2013; Küçük, 2006; Vedder, 2008).

Göçer ve Moğul’un (2011) yaptığı alanyazın taraması sonucunda, özellikle çok dilli ve kültürlü ortamlarda Türkçe öğretimi yapmaya çalışan öğretmenlerin yeterince profesyonel olmadıkları; öğretim materyaller konusunda önemli yetersizliklerin bulunduğu ve dil eğitimi veren öğretmenler tarafından yanlış öğretim uygulamalarının yapıldığı belirtilmektedir. Cırık (2008) “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları” adlı kuramsal çalışmada Türkiye’de okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar ortam ve bakış açılarının yeniden gözden geçirilmesi; gündemde daha yoğun tutulması ve çözümler aranması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi ve Aydın (2014), Türkiye’de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma yapmış ve demokratikleşme açısından gerekliliği sonucuna varmış; bunun doğal süreç olduğunu belirtmişlerdir.

Diğer taraftan; Aslan ve Kozikoğlu (2017), Haukås, (2016), Xhaferi ve Xhaferi (2012) ve Bulut ve Başbay (2015) öğretmen-



lerin; Damgacı ve Aydın (2013) öğretim elemanlarının, Ersoy (2013), Çoban, Karaman ve Doğan (2010) ve Polat (2009) öğretmen adaylarının, Demircioğlu ve Özdemir (2014) pedagojik formasyon öğrencilerinin, Aydın ve Tombuloğlu (2014) ise doktora öğrenimi görenlerin çok kültürlü eğitime bakış açılarını, tutumlarını ya da özyeterlik algılarını incelemişler; genel olarak olumlu tutum ve algı içerisinde olduklarını belirlemişlerdir. Tielman, den Brok, Bolhuis ve Vallejo (2012) ise çok kültürlü sınıflarda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasına ilişkin bir çalışma yapmış ve olumlu sonuçlar alındığını belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere özellikle son kısımda ifade edilen çalışmalarda genel olarak çeşitli bakış açıları, tutum ya da özyeterlik algıları konu edilmiştir. Bu çalışmalar önemli olmakla birlikte bakış açısının, tutum ya da yeterlik algılarının uygulamaya nasıl yansıdığı ve ne gibi sorunların yaşandığı ile ilgili çalışmalara daha çok gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Nitekim, yapılan araştırmaların önemli bir kısmında çok dilli ve çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum ve bakış açıları olsa da uygulamalar konusunda önemli sorunların yaşandığına dikkat çekilmiştir (Haukås, 2016; Pai, 2005; Polat, 2009). Nitekim Bulut ve Başbay (2015), dünyada çok kültürlü ve çok dilli eğitim ortamlarına ilişkin çok sayıda çalışma olmasına karşılık Türkiye’de henüz yeterince çalışılmadığını belirterek özellikle öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime bakışları, yeterlikleri ve beklentileri gibi farklı açılardan konunun ele alınması gerektiğini belirtmektedirler.

Çok dilli ve çok kültürlü eğitim süreçlerinde yaşanan ve öğrenci başarısını etkileyen sorunların teşhis edilmesi ve uygulanabilir çözümler üretilebilmesinin en doğru yollarından birinin, bu sorunları doğrudan yaşayan öğrencilerin düşünce ve değerlendirmelerine başvurmak olduğu söylenebilir. Bu çalışma, kendi anadilinde ve farklı bir dilde eğitim alan öğrencilerin birlikte bulunduğu çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında, öğretim elemanlarından, okul başarılarını artırmalarına katkı sunacağını düşündükleri beklentilerini belirlemek üzere yapılmıştır.

### Araştırma Ortamının Çerçevesi

Araştırma, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi’nde (KTMÜ) yapılmıştır. KTMÜ, farklı ülkelerden öğrenci kabul eden uluslararası bir üniversite niteliği taşımaktadır. Üniversitenin eğitim dili, Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesi’dir. KTMÜ’ne gelen öğrencilerin tamamı, ilk yıllarında, en az bir yıl süreyle Türkiye Türkçesi ve/veya Kırgız Türkçesi hazırlık eğitimi almak zorunlulukları bulunmaktadır. Türkiye’den gelen öğrenciler Kırgız Türkçesi, Kırgızistanlı öğrenciler Türkiye Türkçesi, diğer ülkelerden gelen öğrenciler ise hem Türkiye Türkçesi hem de Kırgız Türkçesi dil eğitimi almaktadırlar. Bunların dışında, Batı ve Doğu Dilleri Bölümleri ve Uluslara-

rası İlişkiler Bölümü öğrencileri alanlarına göre İngilizce, Rusça ya da Çince hazırlık eğitimi de almaktadırlar. Hazırlık sınıflarını başarıyla tamamlayan öğrenciler, önlisans-lisans programlarına başlamaktadırlar.

KTMÜ’de sınıflar, dil farklılıklarına göre oluşturulmayıp farklı anadili ya da dillerine sahip öğrenciler aynı sınıflarda öğrenim görmektedirler. Sınıflar, dil açısından heterojen özellik taşımaktadır. Dil programları dışındaki bölüm ve programlarda derslerin tamamı, derse giren öğretim elemanının tercihinine göre Türkiye Türkçesi ile ya da Kırgız Türkçesi dili ile yapılmaktadır. Mütercim Tercümanlık ve dil programlarında öğrenim görenler ise, başta ortak dersler olmak üzere derslerin bir kısmını yine Kırgız Türkçesi ya da Türkiye Türkçesi almaktadırlar. Buna göre KTMÜ’nin, gerek hazırlık sınıflarında gerekse önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim süreçlerinde çok dilli ve çok kültürlü bir eğitim ortamına sahip olduğu söylenebilir (Logvinova vd., 2016; Matas ve Bridges, 2009; Pai, 2005; Ratá, 2013; Terefe, 2016; Xhaferi ve Xhaferi, 2012).

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında eğitim alan öğrencilerin, anadillerinde ya da farklı bir dilde eğitim aldıkları öğretim elemanlarından, okul başarılarını artırmak üzere beklentilerinin neler olduğunu belirlemektir. Böylelikle üniversite öğrencilerinin çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında hem okul başarılarını yükseltmek hem de üniversite yaşamlarını daha verimli hale getirmek üzere alınabilecek önlemlere ilişkin tespitlerde bulunmak amaçlanmıştır. Özellikle öğretim süreçlerinin verimliliği üzerinde belirleyici etkisi bulunan öğretim elemanlarının dil kullanımından kaynaklanan olumsuzluklara ve öğrencilerin bu konudaki çözüm önerisi ve beklentilerinin dikkate alınmasının, yaşanan verimsizlik sorunlarının aşılmasına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmada başlıca şu sorulara cevap aranmıştır:

- Farklı anadillerine sahip öğrencilerin de bulunduğu öğretim ortamlarında okul başarılarını artırmak üzere öğrencilerin;
- Öğretim elemanlarından beklentilerinin bulunduğu temalar nelerdir?
- Kendi anadillerinden farklı bir dilde ders dinledikleri öğretim elemanlarından beklentileri, belirlenen temalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Kendi anadillerinde ders dinledikleri öğretim elemanlarından beklentileri, belirlenen temalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Kendi anadilinde ve farklı bir dilde ders dinledikleri öğretim elemanlarından beklentilerinde *sayısal* ve *oransal* olarak temalara göre bir farklılaşma var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, içerik analizi tekniğinin kullanıldığı nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma yöntemi, araştırma yapılan bireylerin sahip oldukları öznel görüş ve deneyimlerinin, sistematik olarak incelenebilmesini ve edinilen verilerle bilimsel nitelikli yorumlar yapılabilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi ise sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır. İçerik analizinde önceden belirgin olmayan temalar ve boyutlar ortaya çıkarılır. Bunun için birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip düzenlenir; kodlar ve temalar organize edilerek bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Bilgin, 2006; Gökçe, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada öğrencilerin; kendi anadilinde ya da farklı bir dilde ders anlatan öğretim elemanlarından eğitim süreçlerinin daha etkili ve verimli olabilmesi için beklentileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış; içerik çözümlemesi tekniği ile nitel olarak analiz edilmiştir. Yapılan tespitlerin okuyucular tarafından daha anlaşılır kılınması için, nitel analiz basamakları içerisinde değerlendirilen temalandırmaya gidilmiştir (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrenci görüşlerinin içeriklerinden hareket edilerek oluşturulan temalara dağılan görüşler, genelleme kaygısı güdülmeksizin sistematikleştirme ve daha anlaşılır kılmak üzere sayılmış; frekans tabloları ile bulgular sistematik olarak özetlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında KTMÜ'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 53 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, tesadüfi olarak kafeteryada bulunan ve gönüllü olarak görüşlerini paylaşmak isteyen öğrencileri kapsamaktadır.

Öğrencilerin, öğretim elemanlarından beklentilerini öğretim elemanlarının etkisinden arınık olarak daha rahat ifade edebilmelerini temin etmek amacıyla verilerin kafeteryada toplanması tercih edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentilerinin belirlenmesi amaçlandığı için ders esnasında ve öğretim elemanının gözetimi tedirgin olabilecekleri, rahat davranamayabilecekleri düşünülmüştür. Ayrıca öğrencilere masalarına oturarak araştırmanın amacı ve önemi konusunda kısa açıklamalar yaparak sıcak bir sohbet ortamının

oluşması açısından da kafeteryanın daha uygun olduğu değerlendirilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin görüşlerini yazılı ifade etmelerinin istenmesi nedeniyle koridor ya da farklı mekanlarda yazı yazmalarının zor olabileceği; kafeteryada oturarak ve masada yazmalarının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bunların yanı sıra ve Tablo 1'de verilen değişkenler açısından farklılıkları içerecek bir öğrenci kitlesine ulaşmak için de kafeteryanın uygun bir mekân olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Nitekim farklı bölümlerde Türkiye Türkçesi ya da Kırgız Türkçesi ile ders anlatan öğretim elemanlarının sayı ve oranı değişkenlik göstermektedir.

Görüşleri alınan öğrencilerin bazı değişkenler açısından dağılımları Tablo 1'de özetlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda, Tablo 1'de verilen katılımcıların bazı değişkenler açısından tanımlanmayı amaçlayan

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubunun farklı değişkenler açısından dağılımları.

Değişkenler	Alt gruplar	f	%	Toplam	
				f	%
Cinsiyet	Kız	28	52.8	53	100
	Erkek	25	47.2		
Anadili <sup>[1]</sup>	Türkiye Türkçesi	20	37.7	53	100
	Kırgız Türkçesi	15	28.3		
	Özbek Türkçesi	8	15.1		
	Kazak Türkçesi	6	11.3		
	Afgan Dilleri	2	3.8		
	Azeri Türkçesi	2	3.8		
Bölüm	PDR	9	17.0	53	100
	Mütercim Tercümanlık	8	15.1		
	Turizm ve Otelcilik	8	15.1		
	Halkla İlişkiler	6	11.4		
	Türkoloji	6	11.4		
	İktisat	4	7.5		
	Tarih	3	5.7		
	Gazetecilik	2	3.7		
	İngilizce	2	3.7		
	Rusça	2	3.7		
	Mutfak Sanatları	2	3.7		
	RTS	1	2.0		
Anadili dışında çocukluğundan beri ikinci bir dile hâkim olma durumu	Evet	34	64.1	53	100
	Hayır	19	35.9		

[1] Anadili kavramı, öğrencilere veri toplama aracında belirtilen “Anadiliniz” sorusuna verilen cevaplardan yola çıkarak yapılan sınıflamaya göre şekillendirilmiştir. Öğrencilerin ülkeleri ile doğrudan ilişkili değildir. Nitekim Kırgızistan'da Özbek, Kazak Türkleri ve Afganistan kökenli bireyler yaşamaktadır. Diğer taraftan özellikle Kırgız, Özbek, Kazak ve Azerbaycan Türkleri başta olmak üzere eski SSCB bünyesinden ayrılan ülke vatandaşları genel olarak Rusça dilini biliyor olmanın yanı sıra, kendi anadilleri olarak Kırgız(ça), Kazak(ça), Özbek(çe), Azeri(ce) Türkçesi tanımlaması yapmışlardır. Bunların yanı sıra alanyazında Afganistan'ın resmi dilleri olarak Darice ve Peştuca dilleri tanımlanmış olmakla birlikte veri toplama aracında öğrenciler böyle bir ayrımda bulunmamışlar; Afgan dili olarak ifade etmişlerdir. Türkiye Türkçesi ya da Kırgız Türkçesi'nde ders anlatan öğretim elemanlarından ders dinleyen öğrencilerin, anadillerinin Türkiye Türkçesi ya da Kırgız Türkçesi olmasının araştırmanın amacı açısından önemli olması; diğer alt dil detaylarına girilmesine gereksinim oluşturmamıştır.





4 adet soruyu; Görüşme Formu ise araştırmanın alt problemleri ile ilgili verileri toplamak üzere 2 adet soruyu içermektedir:

- Okul başarınızı artırmak ve üniversite yaşamınızı verimli hale getirmek için dersi Kırgız Türkçesi ile anlatan öğretmenlerinizden beklenti ve isteklerinizi maddeler halinde yazınız.
- Okul başarınızı artırmak ve üniversite yaşamınızı verimli hale getirmek için dersi Türkiye Türkçesi ile anlatan öğretmenlerinizden beklenti ve isteklerinizi maddeler halinde yazınız.

### Verilerin Analizi

Öğrencilerden görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analizi tekniğine uygun olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 162–163) analiz edilirken ilk olarak “kız” ve “erkek” öğrencilerin sembollerini de içerecek şekilde (K1, K2, E1, E2 ...) kodlanmıştır. İkinci aşamada katılımcı öğrencilerin görüşme formlarına yazdıkları beklenti ve istekleri listelenmiş ve tema başlıkları belirlenmiştir. Belirlenen temalar; 1. Dil Kullanımı (DK), 2. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri (ÖÖİ), 3. Genel Kültür ve Kültürleme (GKK), 4. Alan Bilgisi (AB), 5. Öğretim İlkelerinden Yararlanma (ÖİY), 6. Öğretim Yöntemleri (ÖY), 7. Materyali Kullanımı (MK) ve 8. Ölçme ve Değerlendirme (ÖD) olarak adlandırılmıştır.

Üçüncü aşamada biri araştırmacı diğeri de eğitim bilimleri uzmanı (Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı öğretim üyesi) olmak üzere iki bilim insanı tarafından öğrenci beklentilerini içeren maddeler temalara göre bağımsız şekilde sınıflandırılmıştır. Dördüncü aşamada, yapılan sınıflamalar karşılaştırılmış ve maddelerin temalandırılmasına ilişkin görüş birliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Çelişki yaşanan bazı maddelerde uzlaş sağlanmış, 18 madde ise iki bilim insanının fikir birliği ile iki ya da üç farklı temaya dahil edilmiştir. Örnek olarak E11 kodlu öğrencinin “*sadece slaytlardan okuyarak ders işlememelerini istiyorum*” ifadesi MK, ÖY temalarına; K23 kodlu öğrencinin “*farklı anadiline sahip öğrencileri esas alarak gereksiz açıklamalar yapıp Türkçe bilen öğrencilerin akademik gelişmelerine zarar vermemeye dikkat etmelerini istiyorum*” ifadesi DK, ÖY ve ÖİY temalarına yerleştirilmiştir. Veri çözümlemesinin son aşamasında ise, tasnif edilen beklenti maddelerinin araştırma alt problemlerine cevap oluşturacak şekilde tablolaştırılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak, belirlenmiş olan temanın alanyazından ve öğrenci beklentilerinden yola çıkılarak çerçevesi çizilmiştir. Daha sonra da beklentilerin temalara göre dağılımına ilişkin bulgular tablo halinde sunularak yorumlanmıştır.

### Öğretim Elemanlarından Beklentilerin Dağılım Gösterdiği Temaların Kapsamına İlişkin Bulgular

Eğitimbilim alanyazını incelendiğinde eğitimin bir iletişim süreci olduğunun ve bu sürecin genel olarak kaynaktan (öğretmen) mesajların (içerik) bir takım kanallar (yöntemler) ve vasıtalar (araç-materyal) yardımıyla alıcıya (öğrenci) ulaştırılarak onlarda oluşacak davranış değişiminin belirlenmesini kapsadığı sıklıkla gözlenmektedir. Ayrıca bu sürecin bir takım ilkeler çerçevesinde ve öğretmen öğrenci etkileşimi şeklinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Kaya, 2006; Senemoğlu, 2013; Sönmez, 2016). Bu çerçevede, aşağıda açıklamaları yapılan her bir temanın, eğitim sürecinde öğrencilerin okul başarıları üzerinde etkili olan boyutları kapsadığı söylenebilir.

#### Dil Kullanım Teması (DK)

İletişim, farklı araçlar yardımıyla gerçekleşse de en bariz ve sıklıkla kullanılan türü, sözel ifadelerdir denilebilir. Alanyazında eğitim sürecinde kullanılan dilin taşınması gereken özelliklerle ilgili bir takım tespitlere yer verilmiştir. Kullanılan dilin öğrencinin anlayabileceği düzeyde açık ve anlaşılır olmasının, kullanılan kelime ve kavramların duygu ve düşünceleri tam ve doğru olarak anlatmasının yanı sıra öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilmesi gerektiği belirtilmektedir. Eksik ya da farklı anlamların yükleneceği kelime ve kavramları kullanmaktan kaçınılması; beden dili ile sözel içeriğin desteklenmesi, cümle yapılarının olabildiğince kısa ve özlü olarak kurgulanması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Sönmez, 2016; Terefe, 2016; Yeşil, 2008). Özellikle çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında eğitimcilerin dil kullanımı konusunda daha dikkatli davranmaları gerekmektedir.

#### Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Teması (ÖÖİ)

Öğretmenlik, “öğretme”nin ötesinde yerine göre anne ve babalık, rol modellik, sırdaşlık, arkadaşlık gibi rolleri de kapsayan bir meslektir. Bu rollerin doğru bir şekilde yerine getirilmesi, öğretim işinin de daha verimli ve etkili olması üzerinde etkili olmaktadır (MEB, 2017; Senemoğlu, 2013; Tielman vd., 2012). Bu rollerin önemli bir kısmının anahtar kavramının, taraflar arasındaki etkileşimin olduğu söylenebilir. Bu çerçevede öğretim elemanı öğrencileri ile; ders ya da konu odaklı iletişim ve etkileşimin yanı sıra öğrencilerin özel sorunları ya da öğrenme güçlükleriyle farklı ortamlarda etkileşim içerisinde olması gerekmektedir. Bu konuda öğretim elemanındaki yetkinlik ya da yeterliğin, öğreticilik işlevini de yerine daha iyi getirmesine zemin hazırlayacağı söylenebilir. Özellikle çok çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimin eğitim süreçlerinin başarısı açısından daha önemli hale geldiği belirtilmelidir.

### Genel Kültür ve Kültürleme (GKK)

Eğitim kavramına ilişkin yapılan önemli tanımlamalardan biri de onun bir kültürleme süreci olduğudur (Sönmez, 2016). Bireyin hem içinde yaşadığı toplumu hem de dünyayı tanıyabilmesinin önemli bir boyutu, kültürü öğrenebilmesiyle ilgilidir. Özellikle çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda yaşayan bireyler açısından kültürleri tanımak ayrı bir öneme sahiptir (Belet, 2009; Ersoy, 2013; Terefe, 2016). Öğrencilerin kültürlenmesinden sorumlu olan kurumlardan biri okullar, kişilerden biri ise hiç şüphesiz öğretmenlerdir. Buna göre öğrencilerin öğretmenlerinden kültür aktarımı yapmasını beklemleri doğal bir durumdur denilebilir.

### Alan Bilgisi Teması (AB)

Öğretmenlik mesleğinin üç temel yeterlik alanından birisi, alan bilgisi yeterliğidir. Diğer taraftan farklı araştırma sonuçları ile birlikte, YÖK ve Millî Eğitim Bakanlığının temel yeterlikler (MEB, 2017; YÖK, 2018) çerçevesinde alan bilgisinin önemli bir yer tuttuğu dikkat çekmektedir. Alan bilgisi, öğretim elemanının girdiği ders ile ilgili bilgi birikimini kapsar. Öğretim elemanlarının, alanları ile ilgili temel olgu, kavram ve ilkeleri bilmeleri, öğrencilerin alan bilgisi gereksinimlerini karşılayabilmeleri önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin öğretim elemanlarında alanları ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmalarını beklemlerinin doğal ve zorunlu bir durum olduğu söylenebilir (Bekar, 2016).

### Öğretim İlkelerinden Yararlanma Teması (ÖİY)

İlkeler, kavram olarak kılavuz kurallar olarak tanımlanır. Hem binlerce yıllık eğitim tecrübesine hem de yapılan araştırma sonuçlarına dayanan ürünler olmaları, ilkeleri eğitim süreçlerinin başarıyla sonuçlanması açısından önemli hale getirmektedir (Senemoğlu, 2013; Sönmez, 2016). Planlamadan uygulamaya, yönetimden değerlendirmeye kadar her türlü öğretimsel uygulamanın nasıl olması gerektiği ile ilgili geniş bir listeyi barındırır. Bu nedenle de öğretmen yetiştirme programlarında geniş bir şekilde yer bulur (MEB, 2017; YÖK, 2018). Öğretim elemanının anlatım hızı, vurgu ve tonlamaları, örneklemeleri, somutlaştırmaları ve hayatla ilişkilendirmeleri vb. bu kapsamda değerlendirilmelidir. Öğrenmeleri üzerinde somut katkılarını gözlemleyen öğrencilerin, öğretim elemanlarından bu ilkelere davranmalarını beklemlerinin doğal olduğu söylenebilir.

### Öğretim Yöntemlerini Teması (ÖY)

Öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi ve beceri sahibi olmak, öğretmenlik mesleğinin üç sacayağından biri olan pedagojik formasyon yeterliklerinin temel bir boyutunu oluşturmaktadır. Kaynaktan alıcıya ulaşacak mesajın ulaşma kanallarını ifade etmektedir. Bu yönüyle iletişim süreci olan eğitimin başarıya ulaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Öğretim için en uygun

yöntemleri seçebilme, tekniklerine uygun olarak uygulayabilme, olabildiğince farklı yöntemleri bir arada kullanabilme, farklı duyu organlarına hitap etme özelliklerinden etkin yararlanabilme gibi yeterlikler, öğretimde bulunması gereken mesleki yeterlikler çerçevesinde değerlendirilmektedir (Kaya, 2006; MEB, 2017; Sönmez, 2016; Terefe, 2016). Bu nedenle öğrencilerin öğretim elemanlarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanmalarını beklemlerinin doğal olduğu belirtilmelidir.

### Materyal Kullanımı Teması (MK)

Eğitim ortamlarının donanım, araç-gereç ve materyal düzeyini kapsayan bu boyutun, eğitim süreçlerinin verimliliği ve başarısı üzerindeki etkisi çok sayıda araştırma ve tecrübeyle ortaya konulmuştur (Senemoğlu, 2013; Singh, 2011; Sönmez, 2016; YÖK, 2018). Bu boyutun başarı ve verimlilik üzerindeki etkisi, belki de en fazla, öğretmenlerin materyal seçimi ve kullanımı konusunda yeterlikleri ile ilişkilidir (MEB, 2017; Xhaferi ve Xhaferi, 2012). Eğitimin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacak araç ve materyallerin en uygun olanlarının seçilmesi ya da geliştirilmesi ve kullanılması, öğretmenin sahip olması gereken nitelikler ve yeterlikler arasında sayılmaktadır (MEB, 2017; YÖK, 2018). Bu nedenle öğrencilerin materyal geliştirme ve yararlanma konusunda öğretim elemanlarından beklenti içerisinde olmaları doğal karşılanmalıdır.

### Ölçme ve Değerlendirme Teması (ÖD)

Eğitim süreçleri açısından ölçme ve değerlendirme, sürecin tamamına yayılan ve onu tamamlayan ögesi olarak değerlendirilmektedir (Turgut ve Baykul, 2015; Yılmaz, 2012). Eğitim sürecini daha nitelikli ve verimli hale getirebilmenin temel yolu ölçme ve değerlendirme uygulamalarından yararlanabilmektir. Öğrencinin öğrenmeye hazır olma düzeyi, etkinliklere katılım miktarı ve sürecin başarı ile tamamlanabilme düzeyine ilişkin tespitlerin yapılarak kararların alınması ölçme ve değerlendirme işlemlerinin kapsamında yer almaktadır (Turgut ve Baykul, 2015; Yılmaz, 2012). Ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, geliştirilmesi, uygulanması, sonuçların belirlenerek sürecin taraf ve boyutları ile ilgili doğru kararların verilmesi öğretmenin görev ve sorumluluklarıdır (MEB, 2017; Sönmez, 2016). Bu nedenle öğrencilerin ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili öğretim elemanlarından beklentilerinin bulunmasını doğal olduğu söylenebilir.

### Çok Dilli ve Kültürlü Sınıf Ortamlarında Öğrencilerin, Kendi Anadillerinden Farklı Bir Dilde Ders Dinledikleri Öğretim Elemanlarından Beklentilerine İlişkin Bulgular

■ Tablo 2’de, anadillerinden farklı bir dilde ders dinledikleri öğretim elemanlarından okul başarılarını artırmak üzere



beklentilerinin en çok DK (%29.4) ve ÖY (%20.4) temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşılık diğer temalara göre öğrencilerin beklentinin daha az yoğunlaştığı temalar GKK (%5.1) ve AB (%4.1) temaları; orta düzeyde yoğunlaştığı temalar ise sırası ile ÖÖİ (%12.6), ÖİY (%12.6), ÖD (%9.3) ve MK (%6.5) temalarında orta düzeyde yoğunlaşmıştır.

Kendi anadili dışında bir dil ile eğitim alan 15'i erkek 12'si kız olmak üzere 27 öğrenci, öğretim elemanlarından DK ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak K7 kodlu öğrenci “Kırgız ve başka öğrencilerin de anlayabileceği bir Türkçe ile anlatmalarını” ve “bilgilerin anlaşılır bir dil ile anlatılmasını (çeviri olmamasını)”, K16 kodlu öğrenci “daha kolay ve anlaşılır bir dil ile ders anlatmalarını” ve “bazı derslerimizde Rusça konuşuluyor, hocalarımız da buna izin veriyor. Buna izin vermemelerini”; E5 kodlu öğrenci “dersler Kırgızca anlatılırken önemli kavramların Türkçelerinin de verilmesini ya da Türkçe anlatılırken önemli kavramların Kırgızca’sının da verilmesini”, E7 kodlu öğrenci “derslerde Google translate’den çevirilerle işlenmesini” ve “öğrencilerin de anlayabileceği basit bir dil kullanmalarını, örneklerle anlatımlarının anlaşılır daha anlaşılır olmasına çalışmalarını” beklenti olarak ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarından özellikle; dil seviyeleri açısından heterojen sınıflarda her bir öğrenciye hitap edecek şekilde basit bir dil kullanmalarının, önemli kavramların farklı dillerdeki karşılıklarından yararlanılmasının, anlatım hızının homojen sınıflara göre daha yavaş olmasının, okulların resmi dilinin dışında bir dil kullanılmamasının ve gereksiz açıklamalardan kaçınılmasının beklendiği söylenebilir.

Kendi anadili dışında bir dil ile eğitim alan 18'i erkek 21'i kız olmak üzere toplam 39 öğrenci öğretim elemanlarından ÖY ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak K1

kodlu öğrenci, “dersi öğrencilere anlattırmamalarını” ve “derste öğrencilerin ilgilerini çekecek yöntemler kullanmalarını” beklerken K14 kodlu öğrenci “dersi yalnızca teorik değil pratiğini de yaptırarak işlemelerini”; E1 kodlu öğrenci “yılların vermiş olduğu ezberci yöntemlerden vazgeçip gerçekçi ve uygulamalı etkinlikler yapmalarını”, E8 kodlu öğrenci “sürekli yazdırmak yerine biraz da dersi anlatmalarını” beklendiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarından özellikle; öğrencileri aktif kılan, ezbercilikten uzak kalınarak uygulamaya ve yorumlamaya dayalı etkinliklere imkân veren yöntemleri tercih etmelerinin; aşırı not aldırma, slaytlardan birebir okuma gibi etkinliklerden vazgeçilmesinin beklendiği söylenebilir.

Kendi anadili dışında bir dil ile eğitim alan 7'si erkek 9'u kız olmak üzere 16 öğrenci, öğretim elemanlarından ÖÖİ ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak K3 ve K23 kodlu öğrenciler “öğrenciler arasında etnik köken ayrımı yapmalarını” ve “sınıfta sayıca az olan etnik kökeni farklı olan öğrencilerin görmezden gelinmemesini”, K14 kodlu öğrenciler “öğrencilerle ders içinde ve dışında iyi ve anlaşılır diyalog kurmalarını ve ilişkilerini güçlendirmelerini”; E2 kodlu öğrenci “özellikle dil konusunda eksikliği olduğu için dersi anlamakta zorluk çeken öğrencilere aşağılamayıp daha anlaşılır olmalarını”, E4 kodlu öğrenci “öğrencilerle birebir sözlü ve sözsüz etkileşime girmelerini” beklenti olarak ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarından özellikle; öğrenciler arasında etnik köken ayrımının yapılmamasının, dil farklılığı nedeniyle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere anlayışla yaklaşmalarının, güler yüzlü olmalarının ve öğrencilerle birebir iletişim kurmalarının beklendiği söylenebilir.

Kendi anadili dışında bir dil ile eğitim alan 5'i erkek 12'si kız olmak üzere toplam 17 öğrenci, öğretim elemanlarından ÖİY ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak K17 kodlu öğrenci “bol örneklemelerden faydalanarak akılda kalıcılığı desteklemelerini”; E2 kodlu öğrenci “genel örnekler vererek tüm öğrencilerin anlamasını sağlamalarını” beklendiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarından özellikle; örnekleme çokça yararlanmalarının, bilgilerin akılda kalmasını kolaylaştırıcı önlem almalarının, günlük hayatla ilişkilendirmelerinin ve anlatımda basit bir dil kullanmalarının beklendiği söylenebilir.

Kendi anadili dışında bir dil ile eğitim alan 8'i erkek 6'sı kız olmak üzere toplam 16 öğrenci, öğretim elemanlarından ÖD ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak K3 kodlu öğrenci, “Sınav değerlendirmelerinde adil davranma, etnik kökene göre farklı değerlendirmelere gitmemelerini” ve “ufak kelime hatalarını göz ardı etmeleri, büyük puanlar kırmamaları” beklerken E9, E14 ve E19 kodlu öğrenciler “sınavların farklı dillere açık ve anadilimizde yapılmasına imkân sağlanmasını”, beklendiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim elemanla-

■ **Tablo 2.** Öğrencilerin, kendi anadilinden farklı bir dilde ders dinledikleri öğretim elemanlarından temalara göre beklentilerinin ve beklentisi olan öğrenci sayılarının dağılımı.

Temalar	Beklentilerin dağılımı		Beklenti bildiren erkek ve kız öğrenci sayıları		
	f	%	ΠErkek	ΠKız	ΠToplam
Dili kullanma (DK)	63	29.4	15	12	27
Öğretim yöntemlerini kullanma (ÖY)	44	20.4	18	21	39
Öğretmen öğrenci ilişkileri (ÖÖİ)	27	12.6	7	9	16
Öğretim ilkelerinden yararlanma (ÖİY)	27	12.6	5	12	17
Ölçme ve değerlendirme (ÖD)	20	9.3	8	6	14
Materyal kullanımı (MK)	14	6.5	6	4	10
Genel kültür ve kültürleme (GKK)	11	5.1	-	7	7
Alan bilgisi (AB)	9	4.1	2	5	7
Toplam	215	100	-	-	-



randan özellikle; objektif testlerin kullanılmasının, dil farklılığından kaynaklı yazım yanlışlarının göz ardı edilmesinin ve anadilinde sınav yapılmasına imkân verilmesinin beklendiği söylenebilir.

Kendi anadili dışında bir dil ile eğitim alan 6'sı erkek 4'ü kız olmak üzere toplam 10 öğrenci, öğretim elemanlarından MK ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak K23, K25 ve E5 kodlu öğrenciler “*slaytlar dışında farklı araçlarla ve yöntemlerle öğretimin desteklenmesini*”, E21 kodlu öğrenci “*ders notları hazırlanması öğrencilere dağıtılmasını*”, beklediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarından özellikle; farklı dillere hitap eden ders notları hazırlanmasının, slaytların yanı sıra farklı araç ve materyallerden de yararlanılmasını, slayt ve ders notlarının öğrencilere dağıtılmasının beklendiği söylenebilir.

Kendi anadili dışında bir dil ile eğitim alan 7 kız öğrenci, öğretim elemanlarından GKK ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Örnek K2 kodlu öğrenci “*sınavların yanı sıra hayata hazırlanmamız için deneyimlerini aktarmalarını*”, K5 ve K22 kodlu öğrenciler “*konuşulan dil ile birlikte kültürle olan bağlarını da açıklamalarını*” beklediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarından özellikle, öğrencilerin hayata hazırlanmalarını kolaylaştıracak tecrübe paylaşımlarını ve dil-kültür ilişkisinin aktarılmasının beklendiği söylenebilir.

Kendi anadili dışında bir dil ile eğitim alan 5'i kız 2'si erkek olmak üzere toplam 7 öğrenci öğretim elemanlarından AB ile ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak K3 ve E10 kodlu öğrenciler “*alanları olmayan derslere girmemelerini, derse çok iyi hazırlanmalarını*”, K6 ve K27 kodlu öğrenciler “*dersleri kitaptan ya da slaytlardan cümle cümle okuyarak ders işlememelerini*”, E11 kodlu öğrenci “*alanla ilgili temel kavramları ve önemli konuları daha çok açıklamalarını*” beklediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarından özellikle; branş öğretmenlerinin derse girmelerinin ve alanla ilgili önemli bilgi ve kavramların detaylı açıklanmasının, slayt ya da ders kitabının cümle cümle okunarak ders işlenmemesinin beklendiği söylenebilir.

### Çok dilli ve kültürlü sınıf ortamlarında Öğrencilerin, Kendi Anadillerinde Ders Dinledikleri Öğretim Elemanlarından Beklentilerine İlişkin Bulgular

■ Tablo 3'de temalara göre dağılımı incelendiğinde öğrencilerin kendi anadillerinde ders dinledikleri öğretim elemanlarından beklentilerinin en çok ÖY (%23.9) ve DK (%19.7) temalarında yoğunlaştığı; buna karşılık en az beklentinin AB (%6.0) ve MK (%6.8) temalarında olduğu görülmektedir. ÖÖİ (%15.4), ÖİY (10.2), ÖD (%9.4), GKK (%8.6) temalarında ise beklentiler orta düzeyde yoğunlaşmıştır.

ÖY temasında 8'i erkek 9'u kız olmak üzere toplam 17 öğrenci beklentisini ifade etmiştir. Örnek olarak K7, K26, E12, E17, E23 kodlu öğrenciler “*uygulanmalı eğitime daha çok ağırlık vermelerini*”, E11, E12 ve K13 kodlu öğrenciler “*sadece slayt okuyarak ders işlememelerini*”, K1, K3, K23, E11 ve E17 kodlu öğrenciler “*farklı dildeki öğrencilere öğreteceğiz diye seviyenin çok düşürülmemesini*” beklediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, kendi anadilinde ders dinleyen öğrencilerin öğretim yöntemleri ile ilgili beklentileri karşılama konusunda öğretim elemanlarını daha sorumlu buldukları şeklinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan özellikle uygulamalı ve öğrenci katılımının önemsenmesi ile dil farklılığı nedeniyle seviyenin düşürülmemesi gerektiği söylenebilir.

DK teması çerçevesinde 9 erkek ve 8 kız öğrenci beklentilerini ifade etmişlerdir. Örnek olarak K1, K21, E1, E5, E9, E17, E19 kodlu öğrenciler “*Anlatım hızının ve açıklamaların ayarlanarak farklı dildeki öğrencilerin aynı şeyleri anlamadıkları için tekrar tekrar sormalarının önüne geçilmesini*”, K21, E5 ve E14 kodlu öğrencilerin ise “*önemli kelime ve kavramların Türkçe ve Kırgızca karşılıklarının verilmesini*” bekledikleri gözlenmiştir. Buna göre öğretim elemanlarından özellikle; ders işlerken anlatım hızlarını doğru ayarlayarak gereksiz tekrar ve detaylı açıklamalardan kaçınmalarını, eğitim dili olarak belirlenen dillerin (Türkiye Türkçesi ya da Kırgız Türkçesi) kullanılıp önemli kavramların bu dillerdeki karşılıklarının verilmesinin beklendiği söylenebilir.

ÖÖİ temasında 3'ü erkek 5'i kız olmak üzere 8 öğrenci beklenti belirtmiştir. Örnek olarak K7, K11, E23 ve E25 kodlu öğrenciler öğretim elemanlarından “*öğrencilere karşı anlayışlı olmaları, bakaret ve alaycı ifadelerden sakınmalarını*”, K7 ve E23 kodlu öğrenciler “*öğrencilerine samimi ve içten davranmalarını*” beklediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim

■ **Tablo 3.** Öğrencilerin kendi anadillerinde ders dinledikleri öğretim elemanlarından temalara göre beklentilerinin, beklentisi olan öğrenci sayılarına göre dağılımı.

Temalar	Beklentilerin dağılımı		Beklenti bildiren erkek ve kız öğrenci sayıları		
	f	%	nErkek	nKız	nToplam
Öğretim yöntemleri (ÖY)	28	23.9	8	9	17
Dili kullanma (DK)	23	19.7	9	8	17
Öğretmen öğrenci ilişkileri (ÖÖİ)	18	15.4	3	5	8
Öğretim ilkelerinden yararlanma (ÖİY)	12	10.2	4	6	10
Ölçme ve değerlendirme (ÖD)	11	9.4	6	3	9
Genel kültür ve kültürlenme (GKK)	10	8.6	3	2	5
Materyal kullanımı (MK)	8	6.8	3	2	5
Alan bilgisi (AB)	7	6.0			
Toplam	117	100			





elemanlarından özellikle; öğrencilere karşı samimi ve hoşgörülü davranmalarının, etnik köken ayrımcılığı yapmamasının, öğrencileri aşağılayıcı ve hakaret içerikli söylemlerden uzak durmalarının beklendiği söylenebilir.

ÖİY temasında 4'ü erkek 6'sı kız olmak üzere 10 öğrenci beklenti ifade etmiştir. Örnek olarak K7, E12 ve E23 kodlu öğrenciler “konuların öğrenci seviyesine indirgenmesini”, K13, K28 ve E4 kodlu öğrenciler “bilgileri somutlaştırmak için çokça örnekler vermelerini”, K1 ve K21 kodlu öğrenciler “uygun ödevler vererek bilgilerin pekişmelerini sağlamalarını” beklendiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretim elemanlarından özellikle; bilgilerin öğrenci seviyesine indirgenmesinin, başta örneklemelerden yararlanılarak somutlaştırılmaya çalışılmasının ve dersin sevdirilip ödevlerle pekiştirilmesinin beklendiği söylenebilir.

ÖD teması çerçevesinde 6'sı erkek 3'ü kız olmak üzere 9 öğrenci beklenti ifade etmiştir. Örnek olarak E9, E14 ve E19 kodlu öğrenciler “sınav araçlarının farklı dillerde hazırlanmasını”, E9 ve E14 kodlu öğrenciler “farklı soru tiplerinin bulunduğu araçlarla sınav yapılmasını”, K1 kodlu öğrenci “ödev verilmesini ve sınav puanlarına ödev puanlarının katılmasını” beklendiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre kendi anadillerinde ders dinleyen öğrencilerin öğretim elemanlarından genel olarak farklı dillerde ve farklı soru tiplerinin kullanıldığı ölçme araçlarıyla sınav olmayı ve sınavlara ödevlerden alınan puanların da dâhil edilmesini beklendikleri söylenebilir.

GKK temasında 3'ü erkek 2'si kız olmak üzere 5 öğrenci beklenti ifade etmiştir. Örnek olarak K8 ve E3 kodlu öğrenciler, “biçbir şeyden korkmadan güncel olaylar ve dünyadaki gelişmelerle ilgili değerlendirmeler yapmalarını”, K26 kodlu öğrenci “cesaretli davranarak farklı konulardaki düşüncelerini paylaşmalarını ve savunmalarını” beklendiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin bir kısmının, ders dışı konuların da sınıflarda gündem edilerek bilgi paylaşımlarının yapılması ve dünyadaki uygulama ve gelişmeler hakkında bilgilendirmeler yapılması ve tecrübelerin paylaşılmasını beklendikleri söylenebilir.

MK temasında 3'ü erkek 2'si kız olmak üzere 5 öğrenci bu tema çerçevesinde beklenti belirtmişlerdir. K13 ve K28 kodlu öğrenciler “ders notlarının hazırlanmasını ve sunumda kullanılan slaytların öğrencilere verilmesini”; E4, E11 ve E12 kodlu öğrenciler “slayt sunumlarından farklı öğretim materyallerinden daha sık yararlanılmasını”, beklendiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin, materyal kullanımı konusunda; ders notu hazırlama ve öğrencilere dağıtma, materyal çeşitliliği sağlama ve etkin yararlanmaları konularında öğretim elemanlarından beklentilerinin bulunduğu söylenebilir.

AB temasında 2'si erkek 3'ü kız olmak üzere 5 öğrenci AB teması içerisinde beklenti ifade etmiştir. K8, K26 ve E23 kodlu öğrenciler “dünya literatürünü tanımaları ve alanlarında ken-

dilerini yetiştirerek doyurucu bilgiler vermelerini”, K7 ve E23 kodlu öğrenciler ise “terciime eserleri kelime kelime okumak yoluyla ders işlememelerini, kendi araştırma sonuçlarını da paylaşmalarını” beklendiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin, öğretim elemanlarını alan bilgileri açısından dünya literatüründen yararlanmalarını hem kendilerini yetiştirmelerini hem de öğrencilerle paylaşmalarını öğretim elemanlarından beklendikleri söylenebilir.

### Kendi Anadilinde ve Farklı Bir Dilde Ders Dinleyen Öğrencilerin Öğretim Elemanlarından Beklentilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4'de, kendi anadillerinde ya da farklı bir dilde ders dinleyen öğrencilerin, okul başarılarını artırmak üzere öğretim elemanlarından beklentilerinin temalara göre dağılımlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Bu bölümde anlatım ve anlaşılma kolaylığı sağlamak üzere anadili dışında farklı bir dil ile eğitim alan öğrenciler I. Grup; kendi anadilinde ders alan öğrenciler ise II. Grup olarak adlandırılmıştır. Buna göre karşılaştırmalı olarak şu tespitlerin dikkati çektiği söylenebilir:

I. Grupta yer alan öğrencilerin öğretim elemanlarından beklenti sayısı ( $f=215$ ), II. Grupta yer alan öğrencilere ( $f=117$ ) göre daha fazladır. Bu durum, öğretim elemanlarının ders işlerken kullandıkları dilin öğrencilerin anadili ile aynı olmasının, öğrencilerin öğrenme beklentilerinin önemli bir kısmının karşılanmasını beraberinde getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Buna göre eğitim dilinin öğrencilerin anadilinden farklı olması ya da iyi anlaşılmasının okul öğrenmeleri için birçok sorunun önünü açtığı söylenebilir (Bekar, 2016; Singh, 2011; Terefe, 2016). Ersoy (2013), Erasmus programı ile

**Tablo 4.** Kendi anadilinde ve farklı bir dilde ders dinleyen öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentilerinin karşılaştırılması.

Temalar	Anadilinden farklı dilde ders dinleyen öğrencilerin beklentileri		Anadilinde ders dinleyen öğrencilerin beklentileri	
	I. Grup		II. Grup	
	f	%	f	%
Dili kullanma (DK)	63	29.4	23	19.7
Öğretim yöntemleri (ÖY)	44	20.4	28	23.9
Öğretmen öğrenci ilişkileri (ÖÖİ)	27	12.6	18	15.4
Öğretim ilkelerinden yararlanma (ÖİY)	27	12.6	12	10.2
Ölçme ve değerlendirme (ÖD)	20	9.3	11	9.4
Materyal kullanımı (MK)	14	6.5	8	6.8
Genel kültür ve kültürlenme (GKK)	10	4.6	10	8.6
Alan bilgisi (AB)	10	4.6	7	6.0
Toplam	215	100	117	100

yurtdışında eğitim alan öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalıştığı araştırmasında öğrencilerin özellikle eğitim aldıkları İngilizceyi kullanma konusundaki yetersizliklerinin sorun oluşturduğunu belirttiklerini ifade etmiştir. Singh (2011) ise eğitim süreçlerinde olabildiğinde öğrencilerin anadillerinde eğitim almalarının teşvik edilmesi gerektiğini önermektedir. Çünkü ona göre öğrencilerin aile ve okullarındaki dillerin farklı olması, başarı açısından birçok sorunun yaşanmasını beraberinde getirdiği araştırmalarla tespit edilmiştir.

I. Gruptaki öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentisi sayısal ve oransal olarak DK, sonra da ÖY ile, II. Gruptaki öğrencilerin ise ÖY, sonra da DK ile ilgilidir. Bu temalar, her iki grupta da en çok beklentinin bulunduğu temalar niteliğindedir. Buna göre DK temasının, öğrencilerin okul başarısı açısından birinci, ÖY temasının ise ikinci sorun/beklenti alanı haline geldiği söylenebilir. Bilindiği üzere eğitim sürecinde iletişim ve etkileşim, sözel dilin dışında ya da yanında beden dili ya da farklı duyu organları aracılığıyla da gerçekleşmektedir. Bu iletişim ve etkileşim kanalları, kullanılan öğretim yöntemleri ile yakın ilişki içerisinde (Kaya, 2006; Pai, 2005; Sönmez, 2016; Tielman vd., 2012). Öğretim yöntemi ile iletişim ve etkileşim yolları arasındaki bu sıkı ilişkinin (birbirinin yerine geçme durumu), beklentiler arasında böyle bir sıralamanın ortaya çıkmasını beraberinde getirmiş olabilir.

Öğrencinin anadili ile öğretim dilinin farklı olması halinde beklentilerin DK temasında yoğunlaşması doğal karşılanabilir. Ancak II. Grupta da DK temasının halen ikinci sırada beklentinin yoğunlaştığı tema olmaya devam etmesi ilginçtir. Bu durum üzerinde öğretmen ve öğrencilerin ortak anadillerini kullanma konusunda tamamen yetkin olmamaları etkili olabilir de daha önemli etkenin, sınıflarda farklı anadillerine sahip öğrencilerin bir arada bulunmaları nedeniyle öğretim elemanlarının dil kullanım seviyesini ayarlamada sorunlar yaşanmasının olduğu söylenebilir (Ersoy, 2013; Logvinova vd., 2016; Singh, 2011). Aslan ve Kozikoğlu (2017), farklı dil ve kültüre sahip olan öğrencilerin bulunduğu ortamlarda öğretmenlerin, her bir kültürü ve dilin özelliklerini bilmemesinden kaynaklanan sorunların yaşandığını; bu durumun özellikle çok dilliliğe karşı da olumsuz tutumların gelişmesine zemin hazırladığını belirtmektedirler. Bu nedenle farklı dillere sahip olan öğretmenlerin daha avantajlı hale geldiğini ifade etmektedirler.

Benzer şekilde ÖY temasının I. Grupta ikinci, II. Grupta ise birinci sırada beklentinin yoğunlaştığı tema olması, dil nedeniyle iletişim sorunlarının aşılmasında öğrencilerin başarı umutlarını öğretim yöntemleri ile ilişkilendirmelerine yol açmış olabilir. Zira öğretim yöntemleri, farklı duyu organlarına hitap eden uygulamaları içermekte, farklı iletişim yollarını devreye sokabilmektedir (Kaya, 2006; Ospanova vd., 2016; Senemoğlu, 2013; Singh, 2011).

ÖÖİ, ÖİY ve ÖD temaları, her iki grup öğrencinin de beklentilerinin orta düzeyde yoğunlaştığı temalardır. Her üç temada da sayısal olarak I. Grup, oransal olarak ise ÖÖİ temasında II. Grup, ÖİY temasında I. Grup öğrencilerin beklentileri daha yüksektir. Öğrencilerin beklentilerinin sayısal olarak üçüncü sırada ÖÖİ temasında yoğunlaşması, ders içi ya da ders dışında iletişim ve etkileşim kurabilmenin öğrenciler açısından MK, ÖD, ÖİY, AB gibi öğretimsel unsurlara göre okul başarıları ile yakından ilişkili görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan I. Grupta olan öğrencilerde, II. Grup öğrencilerine göre ÖİY temasındaki beklenti oranı daha yüksektir. Bu durum, öğretim elemanları ile anadillerinin farklı olması nedeniyle öğrencilerin, ders dışında da iletişim kurmada zorlanacaklarını düşünerek sınıf içinde öğretim ilkelerine uygun davranılması ile çok fayda sağlayabileceklerine inanmalarından kaynaklanabilir. Buna karşılık anadilleri aynı olan öğretim elemanları ile öğrencilerin ÖÖİ teması ile ilgili beklentilerinin fazla bulunması da, dil aynılığı avantajını kullanarak öğretim elemanları ile daha kolay iletişim ve etkileşim kurabileceklerine inanmalarından kaynaklanabilir. Göçer ve Moğul (2011), dilin, insanları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyarak aidiyet oluşturan; dahası düşünmeyi, anlamlandırmayı ve anlamlandırılanın aktarılmasını sağlayan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında öğrencilerin, kendileri ile aynı kültür ve dile mensup öğretim elemanları ile etkileşim kurabilmeye dönük bir beklenti içerisinde olması doğal bir durum olarak değerlendirilebilir (Bekar, 2016; Matas ve Bridges, 2009; Tielman vd., 2012). Başka bir ifade ile bu aidiyet duygusu da öğrencilerin, kendileriyle aynı anadiline ve kültüre mensup öğretim elemanları arasında iletişim ve etkileşimin yoğunlaşması beklentisini doğurmuş olabilir. Çiftçi ve Aydın (2014), öğretmen-öğrenci etkileşiminin daha nitelikli hale getirilmesinin, özellikle çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında daha önemli hale geldiğini belirtmekte; bu çerçevede öğretmenlere önemli görevler düştüğünü belirtmektedirler. Onlara göre programlarda, ortamlarda ve uygulamalarda düzenlemelere gidilmesi, eğitsel başarı açısından bir zorunluluk olarak değerlendirilmelidir.

ÖD temasında ise iki grup arasında oransal bir farklılaşma görülmektedir. Buna göre ÖD temasında her iki grup öğrencilerin de benzer beklentilerinin olduğu söylenebilir

Kısmi sıra değişiklikleri olsa da her iki grupta MK, GKK ve AB temaları diğerlerine göre daha düşük oranlarda beklentilerin yoğunlaştığı temalardır. Bu durum, bu temaların öğrencilerin okul başarısı açısından önemsiz olduğu şeklinde değerlendirilmemelidir. Alanyazında bu etkenlerin önemli ve etkili olduğuna ilişkin çok sayıda tespit bulunmaktadır (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Ersoy, 2013; Ospanova vd., 2016; Singh, 2011). Bununla birlikte, çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında öğ-



rencilerin okul başarılarını artırmak üzere bu temalara ilişkin beklentilerinin, diğerlerinin gölgesinde kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Belet (2009), Norveç'te Türk öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin özellikle kaynak ve materyal yetersizliklerini önemli bir sorun olarak yaşadıklarını belirlemiştir.

ÖD, ÖİY ve MK temalarında I. Grup öğrencilerin beklentileri, II. Grup öğrencilerine göre sayısal ve oransal olarak az da olsa daha fazladır. Bu durum, çok dilli ve çok kültürlü ortamlarında öğrencilerin eğitim başarısını artırmak için bu boyutlardaki iyileşmelere daha çok ümit bağladıkları şeklinde yorumlanabilir (Xhaferi ve Xhaferi, 2012). Öğrenciler böylelikle, iletişim sorunlarını kısmen de olsa bu unsurların iyileşmesi ile birlikte telafi edilebileceklerini düşünmüş olabilirler.

GKK ve AB temalarında sayısal olarak I. Grup öğrencilerin, oransal olarak ise II. Grup öğrencilerin beklentileri az bir farkla da olsa daha fazladır. Bu durum, öğrenci ve öğretim elemanları arasında dil ve kültür farklılığının ortadan kalkması ya da etkisinin azalması ile birlikte öğrencilerin, eğitimin verimliliğini artırmak üzere beklentilerini bu temalarda artırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak; çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında eğitim alan öğrencilerin, anadillerinde farklı bir dilde ya da kendi anadilinde ders dinledikleri öğretim elemanlarından, okul başarılarını ve üniversite yaşamlarını daha verimli hale getirmek üzere beklentilerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonunda ulaşılan özel sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilerin beklentileri DK, ÖY, ÖÖİ, ÖİY, ÖD, MK, AB ve GKK temalarında toplanmıştır.
- Anadilinden farklı bir dilde ders alan öğrencilerin öğretim elemanlarından beklenti sayısı, anadilinde ders dinleyen öğrencilerin beklenti sayısına göre daha fazladır.
- Anadili dışında bir dilde ders dinleyen öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentileri DK, sonra da ÖY ile, anadilinde ders dinleyenlerinki ise ÖY, sonra da DK ile ilgilidir.
- Öğrencilerin beklentilerinin orta düzeyde yoğunlaştığı temalar ÖÖİ, ÖİY ve ÖD temalarıdır.
- ÖİY ve ÖD temalarına göre ÖÖİ temasında daha fazla beklenti yoğunlaşmıştır.
- Kısmi sıra değişiklikleri olsa da her iki grupta MK, GKK ve AB temaları diğerlerine göre daha düşük oranlarda beklentilerin yoğunlaştığı temalardır.
- ÖD, ÖİY ve MK temalarında I. Grup öğrencilerin beklentileri, II. Grup öğrencilerine göre sayısal ve oransal olarak az da olsa daha fazladır.
- GKK ve AB temalarında sayısal olarak I. Grup öğrencilerin, oransal olarak ise II. Grup öğrencilerin beklentileri az bir farkla da olsa daha fazladır.

## Tartışma ve Sonuç

Çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında öğrencilerin okul başarılarını artırmak üzere öğretim elemanlarından beklentileri temalar gruplandırıldığında; (1) Dil yeterlikleri (DK), (2) Pedagojik formasyon yeterlikleri (ÖY, ÖİY, MK, ÖD, ÖÖİ), (3) Genel kültür ve (4) Alan bilgisi temaları olarak adlandırılabilir. Bilindiği üzere mevzuatta (1739 sayılı METK, madde 43) ve genel olarak alanyazında öğretmenlik mesleği pedagojik formasyon, alan bilgisi ve genel kültür boyutları esas alınarak tanımlanmaktadır (2590 sayılı Tebliğler Dergisi). Buna göre çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamları açısından DK temasının da bu üç boyuta ek olarak değerlendirmeye alınmasının ve düzenlemelerde bu beklenti yoğunluğunun dikkate alınmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Diğer taraftan, dünyada özellikle çok dilli ve çok kültürlü öğretmen yeterlikleri çerçevesinde kuramsal birçok çalışma yapıldığı söylenebilir. Başbay ve Kağnıcı'nın (2011) Washington'dan (2003) aktardığına göre öğretmenler için çok kültürlülikle ilgili akademik yeterlikler; kendini anlama, diğerlerinin kültürünü anlama ve akademik-çok kültürlü yeterlikler olarak üç başlık altında toplanmaktadır. Buna karşılık bu çalışmada, öğrencilerin en yoğun beklenti temalarından biri olarak DK teması olduğu dikkati çekmektedir. Başka bir ifade ile DK yeterliklerinin, öğretmen yeterlikleri açısından çok önemli bir değişken olarak değerlendirildiği söylenebilir (Ersoy, 2013; Pai, 2005; Singh, 2011; Terefe, 2016). Haukås (2016), çok dilli eğitim yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin öğretmen inançlarını ele aldığı çalışmada da dilin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili faktör olarak algılanmasına karşılık öğrencilerin öğrenme özgeçmişi ve stratejileri nedeniyle sorunların yaşanmasını beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada öğretmenlik mesleği ile ilgili üç boyuta yeni bir boyutun eklenmiş olması birçok nedene bağlanarak açıklanabilir.

Öncelikle araştırmanın, Türkiye Türkçesi ve Kırgız Türkçesi dillerinde eğitim veren ve farklı ülkelerden gelen, farklı anadili ve kültüre sahip öğrencilerin bulunduğu bir ortamda yapıldığı belirtilmelidir. Buna göre öğretim elemanlarından dil kullanımı ile ilgili beklentilerin çok olması doğal bir durumdur denilebilir. Çünkü eğitim ortamları, anadili açısından homojen bir yapıda değildir. Ancak bu durum, araştırma sonuçları yalnızca bu kurum için geçerlidir sonucuna götürmemelidir. Zira çok dilli ve çok kültürlü eğitim, günümüz eğitim sistemleri ve uygulamalarının göz ardı edilemeyecek kadar yaygınlaşmıştır (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Haukås, 2016; Ospanova vd., 2016). Bulut ve Başbay (2015), özellikle son dönemlerde gelişmiş ülkelerde eğitim sistemleri ile ilgili sorunlara çözümler üretirken ve buna dönük düzenlemeler yaparken çok dillilik ve çok kültürlülüğü dikkate alan düzenlemelere önem verdiklerini belirtmektedirler. Belet (2009) ise UNESCO ve Dünya Bankası ta-

rafından yapılan araştırmalar sonunda anadili eğitiminin önemsenmesinin ötesinde, farklı dil ve kültürleri barındıran toplumlarda toplumsal eşitliğin temin edilmesi için çok dilli ve çok kültürlü eğitim uygulamalarına önem verilmesi gerektiğinin belirlendiğini ve bu doğrultudaki projelerin desteklendiğini ifade etmektedir. Buna göre, özellikle bilgi, ulaşım ve iletişim sektöründeki hızlı gelişme ve değişmeye paralel olarak dünyanın küçük bir köy halini aldığı sıklıkla dile getirilen çağımızda, çok dilli ve çok kültürlü eğitim olgusunun hem bugünün hem de geleceğin en önemli eğitim-bilim sorun alanlarından biri olduğu/olacağı söylenebilir.

Araştırmada gözlenen ikinci temel sonucun, anadilinde ya da farklı bir dilde eğitim alan öğrencilerin ikinci tür beklenti yoğunluğunun, başta ÖY teması olmak üzere ÖİY, ÖÖİ, ÖD ve MK temalarını da kapsayan öğretim elemanlarının pedagojik formasyon yeterlikleri boyutunda olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrenciler açısından okul başarılarını artırmada ikinci önemli etkenin (birlikte ele alındığında birinci etkenin) öğretim elemanlarının pedagojik formasyon yeterlikleri olduğu şeklinde yorumlanabilir (Belet, 2009; Singh, 2011). Aslan ve Kozikoğlu (2017), farklı araştırmalarla da ortaya konulan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olmakla beraber öğretim yeterlikleri ile ilgili önemli sorunların yaşandığı tespitlerinin kendi araştırmalarıyla da ortaya konulduğunu belirtmektedirler. Başka bir ifade ile öğretim elemanlarının başta öğretim yöntemlerini bilme ve kullanma yeterlikleri olmak üzere genel olarak pedagojik formasyon yeterlikleri, öğrenciler tarafından başarı ya da başarısızlıkları üzerinde etkili ikinci etken olarak değerlendirildiği söylenebilir. Öğrencilerin, dil farklılığının da artırdığı başarısızlık riskini azaltmak için öğretim elemanlarının pedagojik formasyon yeterliklerini en önemli çıkış yolu olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir (Koçak ve Özdemir, 2015; Ospanova vd., 2016). Ersoy (2013), günümüz okullarında kültürel farklılıkları olan öğrenci sayılarının artması ile birlikte öğretmenlerin, bu farklılaşmalara hazırlıklı olmalarının ve öğretimi planlama ve uygulama konusunda bu doğrultudaki yeterliklere sahip olmalarının çok önemli hale geldiğini belirtmektedir. Bu nedenle bilim insanları, geleneksel yöntemler bir kenara bırakılarak çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve kültürel unsurlarla desteklenmiş çok uyaranlı öğretim ortamlarında gerçekleştirilmesi önermektedirler (Göçer ve Moğul, 2011). Terefe (2016), kültürel farklılaşmaların bulunduğu toplumlarda okulların öğrencilerin hayata hazırlayabilmek ve uyumlarını temin edebilmek üzere çok kültürlü paradigmalara uygun olarak düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu konuda yeterli olmalarının gerektiğini ifade etmektedir. Pedagojik formasyon yeterlikleri

nin, mesajların aktarım yolu ya da kanallarını kapsamasının bu değerlendirmeyi doğruladığı söylenebilir.

Bu değerlendirmeden, üçüncü ve dördüncü sırayı alan AB ve GKK boyutlarının önemsiz görüldüğü sonucu çıkarılmamalıdır. Alanları ya da genel kültürle ilgili bilgileri içeren kendi anadillerinde yazılmış elektronik ve basılı bilgi kaynaklarına ulaşabilme ihtimal ve imkânlarının yüksek olması, öğrencilerin beklentilerinin diğer boyutlara kaymasına neden oluşabilir.

## Öneriler

21. Yüzyılın en önemli eğitimsel gerçeklerinden ve sorun alanlarından biri olan çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında öğrencilerin okul başarılarını artırmak üzere şunlar önerilebilir:

- Üniversitelerin eğitim dili olarak kullandıkları dili anlama ve kullanma konusunda öğrenciler yetkin duruma gelmeden lisans eğitimine başlamalarına imkân verilmemelidir. Bu çerçevede gerek üniversiteye öğrenci kabulünde, gerekse lisans eğitimlerine geçmeden önce dil eksikliklerinin tamamlanması için kriter yüksek tutulmalıdır. Eksikliğini daha sonra da tamamlayabilir düşüncesinden uzak durulmalıdır.
- Eğitim alacak öğrenci grupları oluşturulurken eğitim dili açısından seviyelerde homojenlik sağlanmaya çalışılmalıdır.
- Üniversiteler, öğretim elemanlarının seçiminde çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında eğitim verme yeterlikleri birer ölçüt olarak kullanmalıdırlar. Bu çerçevede çok dilli ve çok kültürlü eğitim verme yeterliklerine ilişkin lisans ya da lisansüstü eğitim süreçlerinde eğitim almış olmaları, tecrübe sahibi olmaları ya da sınıflarda ders vermeye geçirilmeden önce kendi düzenleyecekleri bir eğitim programı ile sertifikalanmayı birer ölçüt olarak kullanmalıdırlar. Sertifika programları özellikle çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında öğretim ilke ve yöntemleri, öğretmen öğrenci ilişkileri, materyal geliştirme ve kullanma yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda yeterlik kazandırmayı içermelidir. Hâlihazırda görev yapan öğretim elemanları da bu sertifika programlarına katılmaları teşvik edilmelidir.
- Öğretim elemanı ya da öğretmen yetiştirme programlarına ya “Çok Kültürlü Eğitim Ortamları ve Öğretim” adı ile bağımsız ya da var olan pedagojik formasyon kapsamındaki derslerin içeriğine çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamları ile ilgili üniteler eklenmelidir. Genel kültür bağlamına öğretim elemanlarına, kurum içi eğitim çalışmaları (hizmet içi eğitim) yoluyla eğitim vermek durumunda oldukları/olacakları toplum ya da milletlerin dil ve kültür





özelliklerini tanımlarını sağlamak üzere uyum programı uygulanmalıdır.

- Çok dilli ve çok kültürlü eğitim ortamlarında öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri konusundaki gereksinimlerinin ele alındığı ve bu konuda dünyada başarılı kabul edilen ülkelerin eğitim sistemleri ve uygulamalar daha kapsamlı araştırmalara konu edilmelidir.

## Kaynaklar

- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729–737.
- Aydın, H., & Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students perceptions on multicultural education: A qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29–50.
- Başbay, A., & Kağnıcı, Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 199–212.
- Bekar, B. (2016). Almanya’da Türkçenin ana dili olarak öğretimiyle ve Türklerin Türkçe kullanımlarıyla ilgili kaynakça denemesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(3), 285–302.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin anadili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71–85.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957–978.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27–40.
- Çiftçi, Y. A., & Aydın, H. (2014). Türkiye’de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197–218.
- Çoban, A., Karaman, N., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125–131.
- Damgacı, F. K., & Aydın, H. (2013). Türkiye’deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314–331.
- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211–232.
- Ergin, D. Y., & Ereğan, B. (2011). Çok kültürlülük ve sosyal uyum. *2nd International Conference on New Trends in Education and their Implications (ICONTE)*, April 27–29, 2011, Antalya, Turkey, 1754–1761.
- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 154–166.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797–810.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Haukås, Å. (2016) Teachers’ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4): 1352–1369.
- Küçük, S. (2006). Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve Erasmus programı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231–251.
- Logvinova, O. K., Ivanova, G. P., & Shakirtova, A. T. (2016). Multicultural education in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan: General trends and national peculiarities. *IEJME – Mathematics Education*, 11(9), 3301–3312.
- Maslova, G. (2012). The role of multicultural education in teaching tolerance to students of the faculty of foreign languages. In O. Buradakova, A. Dzalalova, A. Golubeva, J. Nömm, O. Orekhova, E. Protassova, ... V. Semenov (Eds.), *Innovative methods in multicultural education* (pp. 41–50). Narva: OÜ Sata.
- Matas, C. P., & Bridges, S. (2009). Framing multicultural capital to understand multicultural education in practice. *The International Journal of Learning*, 16(10), 379–395.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 18 Ocak 2018 tarihinde <[http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYR\\_ETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYR_ETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf)> adresinden erişildi.
- Ospanova, B. R., Azimbayeva, Z. A., Timokina, T. V., & Seydakmetova, Z. K. (2016). Theoretical-and-methodological substantiation of multilingual model activity in Kazakhstan higher school education system. *Journal of Environmental & Science Education*, 11(10), 3450–3466.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Pai, P. (2005). Multilingualism, multiculturalism and education: Case study of Mumbai city. In J. Cohen, T. Kara, K. R. McAlister, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism* (pp. 1794–1806). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154–164.
- Ratâ, G. (2013). Bi-, cross-, multi-, pluri-, or trans-cultural education? In H. Arslan, & G. Rata (Eds.), *Multicultural education: From theory to practice* (pp. 1–12). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Singh, N. K. (2011). Culturally appropriate education theoretical and practical implications. In J. Reyhner, W. S. Gilbert, & L. Lockard (Eds.), *Honoring our heritage: Culturally appropriate approaches for teaching indigenous students* (pp. 11–42). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- Sönmez, V. (2016). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Terefe, D. (2016). Imperatives of multicultural education in Ethiopia: Reflections on awareness, practices, and challenges in our higher learning institutions. *Journal of Culture, Society and Development*, 22, 39–50.
- Tielman, K. A., den Brok P. J., Bolhuis, S. M., & Vallejo, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: A case study of



- Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 64(1), 103–118.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vedder, P. (2008). Multicultural education. *EARLI Advanced Study Colloquium* (January 14–18, 2008) (pp. 4–22). Stellenbosch, Western Cape: Stellenbosch University. 27 Şubat 2018 tarihinde <<https://www.earli.org/sites/default/files/2016-11/Conference%20Book.pdf>> adresinden erişildi.
- Xhaferi, B., & Xhaferi, G. (2012). Teachers' perceptions of multilingual education and teaching in a multilingual classroom – The case of the Republic of Macedonia. *Jesikovlavlje*, 13(2), 679–696.
- Yeşil, R. (2008). Evaluation of body language behavior in a class debate. *Social Behavior and Personality*, 36(7), 893–902.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641–1651,
- YÖK (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. 16 Temmuz 2018 tarihinde <[http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946)> adresinden erişildi.

Bu makalenin kullanım izni Creative Commons Attribution-NoCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) lisansı aracılığıyla bedelsiz sunulmaktadır. / This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.