



TÜRK ASILLI YABANCI UYUKLU BİREYLERİN TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM SÜREÇLERİNDE YAŞADIKLARI PROBLEMLER

Doç. Dr. Hakan DÜNDAR

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
hdundar06@gmail.com

Büşra Nur AKSOY

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü Öğrencisi
busranuraksoy@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, yurtdışında doğmuş, eğitim hayatına yurtdışında başlamış ve bir süre devam etmiş yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin Türkiye'ye geldikten sonraki yeni eğitim hayatlarına uyum süreçlerinde yaşadıkları problemlerin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma deseni olan olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 5 farklı ülkeden (Almanya, Avusturya, Fransa, Hollanda, İsviçre) 7'si kız 3'ü erkek toplam 10 yabancı uyruklu Türk asıllı birey oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Türk asıllı yabancı uyruklu bireylerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemler beş ana tema altında incelenmiştir. Bireylerin yaşadıkları problemlerin, yetersiz bir Türkçe'ye ve farklı bir kültüre sahip olmalarından, iletişim kurmada, uyum sağlamada güçlükler çekmelerinden, akademik anlamda ağır müfredatın, zor sınavların, geldikleri ülkelerdeki kullanılan yöntem ve teknikler ile derslerin çok hızlı bir şekilde işlenmesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin bir kısmının bu süreçte gelecek kaygısı ve başarısızlık korkusu yaşarken bir kısmının da mutlu ve inatlı oldukları görülmüştür. Aynı zamanda bu süreçte bireylerin ailelerinin onlara destek oldukları, öğretmen ve arkadaşlarından bazılarının da onlar için bu süreci daha da zorlaştırdığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı uyruklu birey, eğitim süreci, problem, uyum.

TURKISH BORN FOREIGN NATIONALS INDIVIDUALS' PROBLEMS THEY LIVED IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN TURKEY

Abstract

The purpose of this research is to uncover the problems they had in their adaptation about new training life of the Turkish born individuals who were born abroad, started their education abroad and stayed abroad for a while. In the research, phenomenology (phenomenology), which is the qualitative research design, has been utilized. The study group a total of 10 foreign national Turkish individuals composed of 7 girls and 3 boys from 5 different countries (Germany, Austria, France, Netherlands, Switzerland) is constituting of the research. Semi-structured interview method was used to collect the data. Data obtained from Turkish born foreign nationals were analyzed through content analysis. In the survey, Turkish born foreign national individuals' problems they encountered during their education in Turkey were examined under five main themes. The problems that individuals have experienced have come from the fact that they have an inadequate Turkish and a different culture, they have difficulties in communicating and adapting, academic curriculum, difficult exams, the methods and techniques used in the countries they come from and their lessons are processed very quickly.

While some of the individuals have anxiety and fear of failure in this process, some of them have been seen to be happy and some of the teachers and friends have made it even more difficult for them. At the same time, in this process, the families of the individuals support them to be successful.

Keywords: Foreign national individual, education process, problem, adaptation.

1. Giriş

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli ve sorunsuz yürütülmesinde öğretmen ve yöneticilere oldukça fazla görev düşmektedir. Farklı özellikteki (yaş, cinsiyet, kültür, ilgi, algı, sosyo-ekonomik durum, vb.) öğrencilerin bir arada bulunmasından dolayı öğretmen ve yöneticiler bazı sorunlarla karşı karşıya gelmektedir. Karşılaşılan sorunlardan biri de ülkeye yapılan göçten kaynaklanan sorunlardır (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Bu bağlamda göç, ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir (Yalçın, 2004). Göç, hem insan hayatında hem de toplumsal yaşamda kalıcı izler bırakır çünkü göç, bireyin sahip olduğu kültürel çevreden, ait olduğu toplumsal bağlamdan bir kopuşu ifade etmektedir (Göker, 2015).

Göçün ortaya çıkmasında, gelişmesinde, devam etmesinde ve son bulmasında ekonomik, siyasi, coğrafi, demografik, psikolojik birçok faktör etkilidir (Göker, 2015). Göç, ulusal sınırlar içinde olabileceği gibi ulusal sınırların ötesine, hatta kıtalar ötesine de taşabilmektedir. Göçler, her durumda yerleşik kültürden ayrılma; yeni bir dil, yeni bir kültür, yeni bir ortamla karşılaşma olduğu için bireyde uyum problemleri yaratmaktadır. Bu durum iç ve dış göç için de geçerlidir. Ancak, dış göçte kültürel farklılıklar daha fazla olduğu için problemler de artmaktadır (Özdemir, Benzer ve Akbaş, 2009). Görüldüğü gibi göç, çok boyutlu bir olaydır ve yasal, eğitsel, kültürel ve psikolojik sorunları da beraberinde getirmektedir (Tezcan, 2000). Kaştan (2015) göçe maruz kalan çocuklarda ve ergenlerde uyum sorunlarının çıkabileceğine dikkat çekmiş, Sarıkaya (2014)' da insanın doğduğu, büyüdüğü, çocukluk dönemini geçirdiği ve kendini ilk kanıtlama dönemini, annesi, babası, çevresiyle yaşadığı kültürle ilk karşılaştığı yerden ayrılıp başka yerde yaşamak zorunda kaldığı zaman farklı zorluklar yaşamasının doğal sonuçlarını dile getirmiştir. Bu süreçlerde uyum kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Tezcan (2000) yurtdışında yaşamış Türk çocukların, o toplumun kültüründen etkilendiklerini, onların değerlerini ve normlarını benimsediklerini belirtmiş; farklı bir kültürden gelen, Türk dilini iyi bilmeyen, Türk kültür ve değerlerini yeterince tanımayan konuşma, giyiniş, davranış, anlayış ve algılayış farklılıkları olan bu çocukların Türkiye'ye uyumda güçlük çektiklerinin altını çizmiştir. Bu uyum

sorunları çocukların eğitimlerine de bir şekilde yansımaktadır ve bu çocuklar göç ettikleri yerlerdeki okullarda çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar (Kaştan, 2015).

Kuruüzüm (2002) kesin dönüş yapan Türk işçi çocuklarının yaşadığı problemlerle ilgili çalışmasında da benzer bir şekilde uyum problemlerine dikkat çekmiş ve çocukların en büyük problem olarak okul (uyum) ve gelecek kaygısını gösterdiklerini ifade etmiştir. Tezcan (2000) da benzer şekilde yurtdışından dönen Türk çocukların, pek çok sorunları olduğu ve sorunlardan birinin de eğitim sorunu olduğuna yer vermiştir. Yurda dönen çocukların bu eğitim sorunlarının başında ise 'başarı durumu' nun yer aldığını vurgulamıştır. Bu durumun sebebinin de iki ülkenin eğitim sistemlerinin farklılığına dayandırmıştır.

Kumcağız, Dadashzadehi ve Alakuş (2016) da yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinde en fazla dil, sosyo-kültürel ve kişisel problemlerle karşı karşıya kaldıklarını yaptıkları araştırmalarında tespit ettiklerini ifade etmişlerdir. Traş ve Güngör (2011) Avrupa ülkelerinden gelen Türk asıllı üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında; Türkiye'de öğrenim gördükleri sırada öğrencilerin, Türkçe'yi kullanabilme ve telaffuzda, kültür, yaşam biçimi ve ders materyalleri konusunda sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Genel olarak yabancı uyruklu öğrencilerin yeni eğitim süreçleri ile ilgili yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin yalnızlık, uyumsuzluk, çekingenlik, kültürel şok ve psikolojik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Biggs, 1999; Furham, 1997; Lewins, 1990; Tomich ve ark. , 2000; akt: Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010).

İlgili alan yazın incelendiğinde, yabancı uyruklu bireylerin çeşitli alanlarda yaşadıkları problemlere ilişkin yapılan çalışmalara sıkça rastlanılmıştır fakat aslen Türk olup yabancı ülke vatandaşlığına sahip olan bireyler üzerinde çok fazla çalışma yapılmadığı görülmüştür (Tezcan, 2000; Kuruüzüm, 2002; Kumcağız, Dadashzadehi ve Alakuş, 2016) . Bunun üzerine Türk asıllı, yabancı uyruklu bireylerinde Türkiye'deki eğitim süreçlerinde çeşitli problemler yaşayabileceklerine dikkat çekilmek istenmiş ve bu problemi yaşayan bireylerin bu problemlerinin giderilmesi, tekrar yaşanmaması için bu konuda alan yazınına katkı sağlamak hedeflenmiştir. Yapılan bu araştırma ile Türk asıllı yabancı uyruklu bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde karşılaştıkları problemler tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Yöntem başlığı altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında sırasıyla bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, araştırmanın amacının doğal ortamında incelenip gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konması için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemler, onların deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkarılmak amaçlandığından dolayı olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ve ele aldığı probleme bağlı olarak araştırmacılar tarafından belirlenen niteliklere sahip (kolay ulaşılabilirlik göz önünde tutularak) yurtdışında doğmuş, eğitimine orada başlamış ve bir süre eğitim aldıktan sonra Türkiye'ye gelmiş ve eğitimine Türkiye'de devam etmiş 7'si kız, 3'ü erkek, toplam 10 birey oluşturmaktadır. Katılımcılar 5 farklı ülke vatandaşından oluşmaktadır. Bu katılımcıların 4'ü Almanya, 2'si Fransa, 2'si İsviçre, 1'i Hollanda ve bir diğeri ise Avusturya uyrukludur. Katılımcıların yaşları 17 ile 24 arasında değişmektedir. Katılımcıların 5 tanesi üniversite öğrencisidir, 5 tanesi de lise son sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Geldiği Ülke	Yaş	Eğitim Durumu
K1	Kız	Almanya	24	Üniversite Öğrencisi
K2	Kız	Almanya	18	Üniversite Öğrencisi
K3	Kız	Avusturya	22	Üniversite Öğrencisi
K4	Kız	Fransa	23	Üniversite Öğrencisi
K5	Kız	Fransa	17	Lise Öğrencisi
K6	Erkek	Almanya	18	Lise Öğrencisi
K7	Kız	İsviçre	17	Lise Öğrencisi
K8	Erkek	Hollanda	18	Lise Öğrencisi
K9	Erkek	İsviçre	21	Üniversite Öğrencisi
K10	Kız	Almanya	18	Lise Öğrencisi

2.3. Verilerin Toplanması

2.3.1. Veri Toplama Aracı

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Görüşme, bireylerin kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları dışa vurabilir, ortaya koyabilirler (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanıldığı bu araştırmada da veriler, yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yabancı uyruklu bu bireylerin, Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerini belirleme için konuyla ilgili görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada yurtdışında doğup, büyüyen yabancı uyruklu bireyler ile çalışıldığı için, bireylerin Türkçeyi anlamada ve soruları cevaplamada zorlanabilecekleri düşünülerek araştırma soruları olabildiğince sade bir Türkçe ve basit cümleler ile oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorularda geçerlik ölçütünün sağlanması amacıyla bir dil uzmanı ile eğitim bilimleri alanında görev yapan bir akademisyenin görüşü alınmıştır. Görüşme formunda yabancı uyruklu bireylerin Türkiye'deki eğitimlerine ilk başladıklarında yaşadıkları problemler, o dönemde içinde buldukları duygu durumları, yaşadıkları problemlerde Türkiye'deki olanakların etkilerinin ne şekilde olduğu, bireyin ğretmen, arkadaş ve ailesinin bu süreçte bireye destek olup olmadığı, oldularsa bunun ne şekilde gerçekleştiği gibi konular ortaya çıkarılmak istenmiştir. Görüşme, esnasında ilk olarak, katılımcılara yapılan araştırmanın amacı hakkında açıklama yapılmıştır. Görüşme öncesinde, görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınıp alınamayacağına dair izin alınmış, kabul etmeyen katılımcıların ses kayıtları alınmamış, cevapları görüşme sırasında not edilmiştir. Ayrıca, görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılacağı, alıntı yapılan katılımcının ismi kullanılmadan onlara verilen K1, K2, K3,... gibi kodların kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 15 Kasım- 4 Aralık 2017 tarihleri arasında 3 ayrı günde yapılmıştır ve görüşmelerin süresi 15-20 dakika arasında değişmektedir. Görüşmelerde elde edilen veriler değiştirilmeden bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.3.2. Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve

bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemlerin, bu bireylerin deneyimlerine dayalı olarak ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizine başvurulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacılar tarafından toplanan verilerin ayrı ayrı kodlaması yapılmış, katılımcıların ifadelerinde yer alan benzer temalar aynı paydada toplanmıştır. Elde edilen verilere dayalı öncelikle genel bir kodlama yapılmış daha sonra bu kodlar birkaç defa gözden geçirildikten sonra temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında; Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu görüş birliği formülünden yararlanılmış, adlandırma ve kategori oluşturma sürecine ilişkin araştırmacılar arası görüş birliği oranı %92 olarak belirlenmiştir. Son olarak da kodlama ve temalara ilişkin tablolar oluşturulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde, yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizinin kodlama ve temalaştırma süreci sonunda araştırmacılar tarafından 5 tema belirlenmiştir. Temalar; Yaşanılan Problemler, Duygu, Olanak, Yardım ve Alınan Eğitimin Karşılaştırılması başlıklarıyla analiz edilmiştir. Yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemler ile ilgili 5 tema ve bu temalara ilişkin 16 alt tema belirlenmiştir. Aşağıda görüşme sonuçları her bir tema ile ilgili olarak yabancı uyruklu bireylerinde görüşlerine doğrudan atıflar yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde en çok problem yaşadıkları durumlar Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşanan problemler

TEMA	ALT TEMALAR	KODLAR
Yaşanılan Problem	Dil	Yetersiz Türkçe İletişim kuramama Dilbilgisi eksikliği
	Akademik	Zor ve anlaşılması güç sınavlar Ağır müfredat Farklı sınıf ortamı
		Farklı yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımı Derslerin hızlı ilerlemesi Derse katılmama Tatillerin az olması
	Kültür	Farklı kültür

Tabloda görüldüğü üzere ana tema olan ‘yaşanılan problem’ teması; ‘dil’, ‘akademik’ ve ‘kültür’ olmak üzere 3 alt temaya ayrılmıştır. Bu alt temalar da kendi içlerinde kategorize edilmiştir.

Dil alt temasına ilişkin, ‘yetersiz Türkçe’, ‘iletişim kuramama’ ve ‘dilbilgisi eksikliği’ kodları oluşturulmuştur. Tabloya bakıldığında yabancı uyruklu bireylerin Türkiye’deki eğitim süreçlerinde en çok dil konusunda problem yaşadıkları görülmektedir ve bu bireylerin Türkçelerinin yetersiz olmasından, dilbilgisi eksikliklerinden ve insanlarla iletişim kuramamalarından dolayı eğitim süreçlerinde birçok problem yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlarda da bunları görmekteyiz:

“...Türkiye’ye ilk geldiğimde Türkçe konuşmayı çok bilmiyordum ki yazma işini ise hiç beceremiyordum. Okulda çok zorlandım bu yüzden. Gerek derslerde gerek anlaşmada yani arkadaşlarla, öğretmenlerle anlaşmada çok zorlandım. Mesela okulun ilk günü öğretmenim metin çalışması yaptırıyordu o söylüyor biz yazıyorduk. Elimden geldiğince yapmaya yetişmeye çalışıyordum ama bir yerden sonra yetişememeye başladım, kelimeleri yanlış yazıyordum bitişik yazıyordum yapamadığım için gözyaşlarım defterime damlıyordu (gözleri doluyor) çok üzül müştüm o gün.” (K2).

“...tabî ki dilde sıkıntı yaşadım. Türkçe gramerim sıfırdı. Derslere katılamıyordum. Mesela 4. Sınıfta buraya ilk geldiğimde öğretmen bize bir şeyler yazdırıyordu, hani bende ne nokta ne virgül hiçbir şey yoktu. Kelime kavramım yoktu mesela ‘ben gittim.’ Cümlesini bile arada boşluk olmasına rağmen ben bir kelime olarak görüyordum o yüzden araya ne virgül ne nokta ne boşluk hiçbir şey koymadan yazıyordum cümlelerimin hepsi birleşikti. Böyle arada bir kendi kafama göre boşluk bırakıyordum yani öyle bayağı bir kötüydü yani Türkçem. Dil bilmeyince insanlarla da iletişim kuramıyorsun böyle bir sessizleşme yalnızlaşma içerisine giriyorsun...” (K3).

Akademik problemler boyutunda da ‘zor ve anlaşılması güç sınavlar’, ‘ağır müfredat’, ‘farklı yöntem, teknik ve araç-gereç kullanımı’, farklı sınıf ortamı’, ‘derslerin hızlı ilerlemesi’, ‘ilgisiz öğretmenler’, ‘derse katılamama’ ve ‘tatillerin az olması’ yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin akademik anlamda yaşadıkları problemler olarak ortaya konmuştur. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“...sınavlarda sıkıntılar çekiyordum hatta hiç unutmam bir kere Edebiyat sınavında Cumhuriyet Dönemi sanat eserleri sorulmuştu bende sanat eseri deyince sanatçıları sandım, başladım Ferdi Tayfur, falan yazmaya. Aslında soruyu çok yanlış anlamışım (gülüyor).” (K8).

“İlk başladığımda müfredat çok ağır geldi. Şimdi mesela bizim burada 6. sınıftaki gördüğümüz konuları aslında orada 8. sınıfta görüyorduk yani müfredat birikiyor biraz daha geriden gidiyorduk. Oraya gidince rahatlık yaşadım ama buraya gelince zorlandım müfredattan dolayı çok zorlandım.” (K3).

“...Biz orada üçgen çizerken mesela cetvel kullanırken burada cetvele falan gerek yoktu yani eğitimdeki yöntemler açısından burası biraz değişik gelmişti...” (K7).

“...Farklı bir ortam, farklı insanlar, farklı bir kültür yani alışkanlıklarımın dışında olan şeyler vardı. Bu yüzden bayağı bir zorlandım. Mesela alışkanlıklarım dışında olan şeyler; sıralar farklıydı, tahta farklıydı, ders işleme metotları farklıydı...” (K1).

“...derslerin ilerleyişi konusunda sıkıntı çektim çünkü Fransa’daki eğitim daha yavaş ilerliyor burada çok daha hızlı gidiyorlar. Ben oradan buraya geldiğim zaman matematikte bile sıkıntı çektim çünkü orada ortaokul 4 sene burada 3 sene olduğu için o zamanlar, ben orada ortaokulu 3 sene okudum buraya geldiğimde seviye tespit sınavıyla liseye başladım direkt mesela üslü köklü sayıları falan bilmiyordum daha ki burada 6. sınıfta gösteriyorlarmış. Yani orada daha böyle yavaş gidiyorlar eğitim konusunda.” (K4).

“...Öğretmenler anlayışlı değildi ve bu beni bayağı bir zorladı. İlk geldiğimde sınav zamanlarında soruları hiçbir şekilde anlamıyordum, bundan dolayı da sınavı başarılı bir şekilde tamamlayamıyordum. Bu da öğretmenimin ilgisiz ve anlayışsız olmasından kaynaklanıyordu bence. Biraz daha diğerlerinden daha çok ilgi gösterseydi bu benim için birazcık daha farklı olabilirdi. Çünkü diğerlerine göre birazcık daha gerideydim...” (K1).

“...birde tatil olmaması beni zorladı. Orda daha fazla tatil oluyordu burada ise daha az. Burada daha çok tatil olsaydı biraz daha rahat ederdik...” (K5).

Son olarak kültür alt teması ele alındığında katılımcıların ‘farklı kültür’ içerisinde bulunmaktan dolayı zorluklar yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür:

“...farklıydım, giyinişim, tarzım çok farklıydı buradaki insanlardan. İnsanların gözüne batıyordum. Maddi durumum buradaki insanlardan çok daha iyiydi bu da insanların gözüne batıyordu. Çok kavga ettim, çok tartıştım. Kabul etmediler beni...” (K8).

“...daha önce görmediğim şeyleri gördüm burada alışkın olmadığım yeni bir sistem yeni bir düzen vardı. Artık her açıdan yeni bir hayatım vardı ve buna alışmak zordu...” (K6).

“İlk başladığım zamanlar gerek ortam değişikliği gerek çevre değişikliği gerekse kültür farklılığı bambaşka bir kültürün içerisinde bulunmam gibi sebeplerle zorluklar yaşadım...” (K9).

Yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin Türkiye’deki eğitim süreçlerine ilk başladıkları dönemde hissettikleri duygular Tablo 3.’de verilmiştir.

Tablo 3. Türkiye’deki eğitim sürecinde hissedilen duygular

TEMA	ALT TEMALAR	
DUYGU	• Olumlu	<ul style="list-style-type: none"> • İnanç • Mutluluk • Heyecan
	• Olumsuz	<ul style="list-style-type: none"> • Başarısızlık korkusu • Gelecek kaygısı • Yalnızlık ve dışlanmışlık • Çekingenlik • Mutsuzluk • Endişe • Yetersizlik • Önyargı
	• Karmaşık	• Karmaşık

Tabloda da görüldüğü gibi ‘duygu’ ana teması ‘olumlu’, ‘olumsuz’ ve ‘karmaşık’ olarak 3 alt temaya ayrılmıştır. Her alt tema da kendi içinde kategorik hale getirilmiştir.

Yabancı uyruklu bireylerin yanıtlarına göre temalaştırılan olumlu duyguların içerisinde ‘mutluluk’, ‘heyecan’ ve ‘inanç’ kodları oluşturulmuştur. Türkiye’deki eğitim süreçlerinde olumlu duygular yaşayan bireyler ele alındığında en çok inanç ve azim ardından mutluluk ve birde heyecan duygularına sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri de şu şekildedir:

“İlk başta yani bunun zor olacağını biliyordum. Sonuçta bambaşka bir sistemi var buranın ama gözüm korkmadı pek, yapabileceğime inandım azmettim.” (K6). “İsviçre’deki öğretmenlerim ırkçılık yapıyorlardı yabancılara pek fırsat vermiyorlardı. Türk olduğumuz için bize düşük notlar veriyorlardı çalıştığımızın hakkını alamıyorduk. O yüzden kendi ülkemde okuyacağım, böyle sorunlar yaşayamayacağım için mutluydum.” (K9). “Yani biraz heyecanlıydım açıkçası. Çünkü ilk defa Türkiye’de eğitim almaya geldim ve yeni arkadaşlar yeni ortam olacaktı hepsi Türk hiç yabancı yok nasıl konuşacağım dili nasıl kullanacağım bilmiyordum ve heyecanlıydım oldukça.” (K7).

Olumsuz duygu temasında ise yabancı uyruklu bireylerde hissedilme sıklığına göre ‘başarısızlık korkusu’, ‘gelecek kaygısı’, ‘yalnızlık ve dışlanmışlık’, ‘çekingenlik’, ‘mutsuzluk’, ‘endişe’, ‘yetersizlik’ ve ‘önyargı’ kodları oluşturulmuştur. Bu konuda yabancı uyruklu bireylerin görüşleri şu yöndedir:

“İmm korku, endişe ve kaygı hissediyordum. Çünkü okulda zorlandığımdan dolayı okulu devam ettiremeyeceğimi, ilerleyemeyeceğimi ve başarısız olacağımı düşünüyordum. Okula ilk başladığımda sorunlar yaşadığım, başarısız olduğum için daha sonraki eğitim hayatım için de hep bir önyargı, hep bir yapamayacağım inancı oluştu bende ve bu da derslerimi kötü etkiledi...” (K1). “...Berbatti. Sevmiyordum, istemiyordum. Çünkü Hollanda’da benim okuduğum bölümün sonu mimarlığa gidecekti ve ona yönelik dersler

alıyordum. Ama burada öyle değil burada sen mimarlık istesen de başka bir şey istiyorsan da biyoloji, kimya, edebiyat göreceksin. Görmemen gereken tüm dersleri görmek zorundasın. Bu çok kötü, sevmiyorum, istemiyorum...” (K8).

“Dışlanmışlık, deyim. İlk başta seni yabancı olarak görüyorlar. İşte insanlar geliyor yanına nereden geliyorsun diye soruyorlar Almanya diyorsun aaa bu bizden değil gibi düşünüyorlar aslında bende Türk olmama rağmen yabancı görüyorlar. İlk başta arkadaşlık kurmakta çok zorlandım, dışladılar yani beni ve çok üzüldüm. Notlarım çok kötüydü, psikolojik sorunlar yaşadım. Her gün okuldan sonra eve gelip ağlıyordum. Çok zordu benim için.” (K10).

“...O dönemde kendimi çok çekingen ve içe kapanık hissediyordum. Bir de sınıf arkadaşlarımdan uzak duruyordum. (Neden?) Çünkü onların konuştukları konuları anlamıyordum. İuu anlamayınca da konulara katılamıyordum. Onlar bir konu hakkında güldüklerinde konuyu ben anlamadığımdan dolayı onlarla gülemiyordum, bundan dolayı da uzak duruyordum. Mesela bir dizi hakkında konuştuklarında ben o diziyi bilmediğimden konuyu anlamadığımdan neye güldüklerini çözemiyordum. Uzaylı gibi bakıyordum onlara (Gülüyor).” (K1). “...Okulla ilgili kaygılarım, korkularım, endişelerim vardı. O dönemde kendimi okul için yeterli hissetmiyordum. Imm çok geriden geldiğimi ve toparlamak için çok çaba sarf ettiğimde çok yoruluyordum. Hem bedensel hem de zihinsel olarak. Bunları aşabileceğimle ilgili sorular vardı kafamda...” (K2).

Son olarak bir katılımcının belirtmesi sonucu ‘karmaşık’ duygu kodu oluşturulmuştur. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Karmaşık diyelim. Çünkü; arada pek çok fark var, mesela dersler olsun tatiller olsun her konuda farklıydı yani burası ve bundan dolayı ya yapamazsam başaramazsam korkum vardı ama Türkiye ortam olarak daha iyiydi burada olmaktan dolayı da bir yandan mutluydum o yüzden karmaşık duygular içerisindeydim...” (K5).

Yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin Türkiye’deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemlerde Türkiye’deki olanakların etkisi Tablo 4.’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkiye’deki eğitim sürecinde materyal etkisi

TEMA	ALT TEMALAR
	Materyal
	Sınıf
OLANAK	Akademik
	Faaliyet

Olanak ana teması ‘materyal’, ‘sınıf’, ‘akademik’ ve ‘faaliyet’ olarak 4 alt temadan oluşmaktadır. Materyal alt teması ele alındığında bireylerin Türkiye’deki eğitim süreçlerinde materyal konusunda yaşadıkları problemler, ‘teknoloji kullanımı yetersizliği’, ‘laboratuvar eksikliği’ ve ‘farklı araç-gereç kullanımı’ olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bu duruma yönelik görüşleri şu şekildedir:

“...mesela projektör, akıllı tahta, bilgisayar odalarımız vardı ve onları istediğimiz şekilde istediğimiz zaman kullanabiliyorduk. Laboratuvar odalarımız vardı onları sık sık kullanıyorduk. Imm bunları Türkiye’de çok fazla yapmıyorduk, daha doğrusu yani hiç böyle sürekli istediğimiz zaman bilgisayar odasına girip kullanma gibi bir şansımız olmuyordu, sürekli kapılar kilitliydi. Bir şeye ihtiyacımız olduğunda farklı yerlere gidip başımızın çaresine bakmamız gerekiyordu. Bunlar gerçekten zor şeylerdi. Sadece benim için değil burada yaşayan öğrenciler için de zor bence.” (K1).

Bir diğer alt tema ise sınıftır. ‘Kalabalık sınıflar’, ‘yetersiz sıralar’ ve ‘rahatsız sıralar’ kodları sınıf teması altında oluşturulmuştur. Buna ilişkin katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Imm Almanya’daki olanaklar buraya göre biraz daha farklıydı. Örneğin, sandalyelerimiz tahtadan değildi, rahat sandalyelerimiz vardı hiç sınıfa sığamama gibi sorunumuz yoktu...” (K1).

“...yurtdışındaki sınıflar 20 kişiyken burada bir anda 50 kişi oldu. Ben bir geldim biranda sınıf 50 kişilik, üç kişi aynı sırada falan oturuyoruz, orada herkes tek tek sıralarda oturuyordu. Avusturya teknolojik bakımdan da oldukça gelişmişti.” (K3).

Akademik alt teması içerisinde ifade sıklığına göre verilen cevaplar sırasıyla ‘yoğun müfredat’, ‘konu yetiştirme derdi’, ‘sınav stresi’, ‘gereksiz ders verilmesi’, ‘farklı metot’,

‘verimsiz öğretmenler’ ve ‘psikolojik destek yetersizliği’ şeklinde kodlara ayrılmıştır. Bu konuda aşağıda katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

“Türkiye’de sürekli müfredat konu yetiştirme derdi var mesela ben buraya geldim öğretmenlerin sürekli konu yetiştirme derdi vardı ama bizim yurtdışında hiç böyle bir derdimiz yoktu öğretmenin konu yetiştirme derdi yoktu rahat rahat işliyorduk dersleri.” (K3).

“Ya orada mesela ortaokul lisede bile sen hangi alana gitmek istiyorsan seni o alana yönlendiriyorlar. Hani sözel bir bölüm istiyorsan sana hiç matematik vermiyorlar yani o yüzden o yöntem bana daha mantıklı geliyordu. Burada da o şekilde olmasını istedim. Sayısal yapamadığım için bu beni zorlayan bir durum şu anda mesela. Ama Fransa’daki gibi olsaydı böyle sıkıntılar yaşamayacaktım.” (K5).

“...Bence bir de psikolojik açıdan Almanya’da daha çok önem veriyorlardı çocuğa. Mesela burada benim psikolojik problemlerimi dikkate almadılar...” (K10).

“Türkiye’deki dersler dünyada ve diğer ülkelerle aynı dersler değil, matematik ne kadar evrensel bir ders olsa da o bile farklılıklar gösteriyordu. Örnek verecek olursam geometri Almanya’da çizim üzerine öğretilen bir derstir, hesaplamalarda yapılıyor ama kalıcı öğrenme bence çizimle gerçekleşiyor. Fakat Türkiye’de sadece hesaplamalardan ibaret. Çocuklara sadece ders başında olmayı amaçlayan bir düzen var. Eğlenerek değil, mecburi bir şekilde öğretim sağlatıyorlar bence.” (K2).

Olanak teması bağlamında son olarak faaliyet boyutu oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ‘spor ve sosyal faaliyet yetersizliği’ ve ‘gezilerin azlığı’ olarak gruplara ayrılmıştır. Katılımcılar bu konuda şunları ifade etmişlerdir:

“Faaliyetler yok. Spor aktivitesi olarak mesela orada daha fazla imkan var. Ama burada fazla yok açıkçası.” (K7). “...Orada görerek öğretmeye çalışıyorlardı, gezilerimiz bizim falan daha çok oluyordu hani orada öğrenme odaklıydı yani bizim burada ise müfredat odaklı. Orada hani bir şeyleri sorgulayarak öğretiyorlardı sana gösteriyorlardı sürekli.” (K3).

Araştırmaya katılan bireylerden elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan bir diğer tema da “Yardım” temasıdır.

Tablo 5. Türkiye’deki eğitim sürecinde öğretmen, arkadaş ve aile yardımı

TEMA	ALT TEMALAR	
YARDIM	Aile	Anlayışlı, moral/motivasyon sağlayıcı aile Akademik yardım sağlayıcı aile Maddi kaynak sağlayıcı aile
	Öğretmen	Anlayışlı, empati kuran, yol gösteren, teşvik eden öğretmen Sıcak, samimi, sevgi gösteren öğretmen Anlayışsız, yardım etmeyen, kızan ve rencide eden öğretmen
	Arkadaş	Yol gösteren, yardım eden arkadaş Yardım etmeyen, dalga geçen, dışlayan arkadaş

Yabancı uyruklu bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemlerde yardım alma durumlarının ortaya konduğu bu temada görüldüğü üzere ana tema olan yardım teması 'aile', 'öğretmen' ve 'arkadaş' olmak üzere 3 alt temaya ayrılmıştır. Bu 3 alt temada kendi içlerinde gruplandırılmıştır.

Aile yardımı ile ilgili olarak katılımcıların görüşleri alındıktan sonra ifade edilme sıklığına göre sırasıyla 'anlayışlı, moral/motivasyon sağlayıcı aile', 'akademik yardım sağlayıcı aile' ve 'maddi kaynak sağlayıcı aile' olarak kodlanmıştır. Bu konuda katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"...ailem benim her zaman yanımda oldu, okulda başarılı olabileceğime inandılar, beni her zaman motive ettiler. Anlamadığım yerlerde ellerinden geldiği kadar yardım ettiler ama tabi ki bazı durumlarda onların da yapamadıkları şeyler oldu ama bunu yine boş ver, sen yapamazsın tarzında yine bir şey söylemediler bunun için çözüm aradılar. Mesela özel ders aldirdılar, kurslara gönderdiler, ilerlememi sağladılar yani." (K1).

"Ailem her zaman her konuda bana destek oldu. Yaşadığım zorlukları anlayabiliyor ve beni hep motive ediyorlardı. Kötü not aldığımında bile ben kendimi ne kadar üzsem de onlar kendimi üzmememi söylüyor ve yavaş yavaş zamanla çok başarılı olacağımı söylüyorlardı ki bunu gerçektende hissederek içten ve samimi bir şekilde yapıyorlardı." (K2).

"Babam oldukça etkili oldu bu süreçte. Hani babamla beraber de çok ders çalıştık hatta onun sayesinde düzeldim diyebilirim. Zaten matematikte falan sıkıntı yaşamıyordum dil üzerine sıkıntı yaşıyordum bunun üzerinde yardımcı oldu babamda bana. 4. sınıftayken dil üzerine çok sıkıntı yaşadım mesela Almanya'dayken mesela Türkçe dilini tamamen unutmuştum çünkü. 5. sınıfın sonunda da bir okullar arası deneme yarışması olmuştu ona katıldım babam sayesinde de birinci olmuş oldum. Kendimle ve babamla gurur duyuyorum. (Gülüyor.) Okulda da herkesin önünde okumuştum ve bu şekilde özgüvenim yerine geldi ve rahatladım 6, 7, 8.sınıfta da takdir aldım hep." (K3).

"Buraya geldiğim için ailemle ilişkilerim bozuldu mesela annemi babamı özlemiyorum eskisi kadar aramıyorum yokluklarına alıştım. Ailem sadece maddi anlamda bana destek oldular zaten 5 yıldır yurttaki kalıyorum. Hep yalnız yaşadım. Sadece bir kuzenim vardı o bazen anlamadığım şeyleri anlatıyordu o kadar." (K8).

Tablo incelendiğinde öğretmen alt temasına ilişkin de görülme derecesine göre sırasıyla 'anlayışlı, empati kuran, yol gösteren, teşvik eden öğretmen', 'sıcak, samimi, sevgi gösteren öğretmen' ve de 'anlayışsız, yardım etmeyen, kızan ve rencide eden öğretmen' kodlarının oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

“İlk geldiğimde zaten çok iyi karşılandım bu çok tuhafıma gitmişti mesela İsviçre’de öğretmenlerimize hiçbir şekilde sarılamıyorduk öpemiyoorduk burada hiç öyle değildi. Çok sıcaklardı. Bana bütün öğretmenlerim destek oldular işte bana etüt verdiler eksik olduğum konularda akşam kurslarına gittim sorular çözdüm bol bol bu şekilde yardımcı oldular. Sınavlarda not konusunda da bana yardımcı oldular...” (K7).

“Şimdi şöyle söyleyeyim, mesela oradaki öğretmenime gidip hocam şöyle şöyle bir sıkıntım var diyemem ama burada hocam şöyle bir sıkıntım var dersem hemen koşa koşa yardımcı olur...” (K6).

“...Özellikle 4. sınıftaki öğretmenim kendisi de Bulgaristan’dan geldiği için beni anlayabiliyordu. Onun bana faydası çok oldu. Mesela bana ekstra özel kitaplar veriyordu, hafta sonları bana ekstra özel ders veriyordu, sınavlarda soruları anlamıyordum pek fazla öğretmenim yanıma gelerek açıklama yapıyordu bana, babama yazı yazıyordu şu konuda şu konuda eksiklikleri var diye eve gidip babamla çalışıyordum tekrar ediyorduk, ödevleri tek başıma yapamıyordum babamla yapıyorduk, sınıfta bir şeyi anlamadığımda ise ders esnasında değil de teneffüslerde anlamadığım yerleri gösteriyordu çünkü ders sırasında diğer öğrenciler tarafından dalga konusu oluyordum...” (K3).

“Şöyle, öğretmenim bana hiçbir şekilde yardımcı olmadı. Belki de benim öğretmenim iyi değildi. Bunun şanssızlığını da yaşamış olabilirim. Bir problemim olduğunda ve paylaştığımda diğer öğrenciler gibi her şeyi anladığımı düşünerek beni başından savıyordu...” (K1).

“Öğretmenlerim destek olmadı. Böyle dersimi anlatayım çıkıyım kafasındalardı. Beni diğerlerinden ayrı tutmadılar özel olarak yardımcı olmadılar. Yapıyorsan geçiyordun, yapamıyorsan kalıyordun. Adımı bile bilmezlerdi, nerden geldim, ne yaptım önemsemezlerdi. İlk başta notlarım çok düşüktü demiştim ya matematik sınavından 50 almıştım diye o zaman öğretmenim gelip kızmıştı sen yapamıyor musun? Anlamıyor musun? falan diye sonraki sınav için çok çalışmıştım ve 85 aldığımda da gelip sen kopya mı çektin diye suçladı beni o an çok kötü hissetmişim böyle bir muameleye maruz kaldığım için.” (K10).

Son olarak yardım teması kapsamında arkadaş alt temasına bakıldığı zaman ‘yol gösteren, yardım eden arkadaş’ ve ‘yardım etmeyen, dalga geçen, dışlayan arkadaş’ olarak zıt tutumların kodlandığı ve bunların eşit oranlarda sergilendiği görülmektedir. Katılımcıların arkadaş yardımı konusundaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...Arkadaşlarım da kendi hallerindeydi. Ama bir tane arkadaşım vardı, çok tatlıydı (Gülümsüyor). O beni anlayabiliyordu, empati kurabiliyordu. Bana elinden geldiğince yardımcı oldu. Mesela anlamadığım bir metin okuduğumuzda bana onu anlatıyordu, ya da

anlamadığım yerlerde tamamliyordu bu fikir yanlış bu fikre yönel gibisinden yönlendiriyordu bu şekilde benimle ilgileniyordu. Hatta bu arkadaşım kendimi savunmadığım için öğretmene karşı beni savunmuştu. Öğretmenim bir gün bana bir soru sordu ve ben o soruya cevap veremedim, sonra bağırmaya başladı ve dedi ki sen aylardır buradasın ama hiçbir şekilde parmağını kaldırmıyorsun, derslere katılmıyorsun tarzında şeyler söyledi ve ben kalkıp da ona karşılık veremedim. (Gözleri doluyor.) Ama benim arkadaşım kalkıp beni öğretmene karşı savundu ve dedi ki aslında Damla baya bir çaba harcıyor dedi, anlamaya çalışıyor dedi, ben bunu biliyorum çünkü bana soruyor, anlamadığı yerlerde araştırıyor işte ilerlemek için bir şeyler yapıyor ama işte bunu sınıfta dökemiyor diye konuşmuştu öğretmenle. Ama öğretmenin hiçbir şekilde siniri geçmemişti ve ikimizi de azarlayıp oturtmuştu...” (K1).

“...arkadaşların yönlendirmesiyle elimden geldiğince çalışıyordum ama tabii diğerlerine göre yine de düşük alıyordum. Öğretmenler bir ödev verdiklerinde sınıftaki arkadaşlar baya bir yardımcı oldular, neyi, nasıl yapacağımı söyleyip doğru bir şekilde yönlendirdiler. Bayağı bir iyi karşılandım zaten arkadaşlarım beni çok sıcak karşıladılar hiçbir şekilde dışlamadılar beni. Hatta onların bana bayağı bir yardımları oldu bir şeyleri onlar sayesinde başardım.” (K5).

“...İlk geldiğimde böyle sınıfa ilk girdiğimde Fransa'dan geldiğimi söylediğimde herkes böyle ooo falan yaptı hum iyi dedim kendi kendime insanlarla kolayca iletişim kurabileceğim, sevindim biraz yabancı yerden geldim diye benimle konuşmak isteyenler bende o şekilde arkadaş edinebilirim diye bir düşüncem oldu orada ama çok da öyle olmadı. Düşündüğüm gibi olmadı, sadece bir gün iki gün geldiler yanıma sonra bir şey olmadı yani. Sonradan gelmiş olmam arkadaş edinme konusunda böyle bir sıkıntı yarattı.” (K4).

“...Arkadaşlarımla da ilk başta sıkıntı çektim arkadaş edinme konusunda. İlk başta dışladılar.” (K10).

Son olarak katılımcılardan elde edilen veriler ışığında ‘alınan eğitimin karşılaştırması’ teması oluşturulmuştur ve Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Türkiye’deki eğitim ile gelinen ülkenin eğitiminin karşılaştırılması

TEMA	ALT TEMALAR
ALINAN EĞİTİMİN KARŞILAŞTIRILMASI	Gelinen ülkenin eğitimi
	Türkiye’nin eğitimi
	Kararsız

Tablo incelendiğinde alınan eğitimin karşılaştırılması ana teması ‘gelinen ülkenin eğitimi’, ‘Türkiye’nin eğitimi’ ve ‘kararsız’ olarak 3 alt temaya ayrılmıştır. Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların 8’i geldiği ülkenin eğitimini daha iyi bulduğunu, katılımcılardan

1'i Türkiye'deki eğitimin daha iyi bulduğunu ve yine katılımcılardan 1'i bu konuda kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Türkiye çok somut bir eğitim sistemine sahip, insanları robot gibi, ezberci yönetime alıştırmış. İnsanlara ezberleyin geçin, ezberleyin geçin diyorlar sürekli. Hani bana bir şey öğretiyorlar ama bunu neden öğretiyorlar diye sorduğunda sana ezberle geç sınavda çıkacak diyorlar sadece. Hollanda’da bunun aksi var. Adam sana olayı anlatıyor sebeplerini açıklıyor, öğretiyor. Bunu anla diyor öyle gir sınava diyor. Sınavdan düşük alsan bile ikinci sınavda onu anla öyle gel diyor. Mesela sınavların tekrarları oluyordu öğren gel diyorlardı, hocalar böyle yaklaşıyorlardı. Türkiye’de her şey ezber, her şey yarış halini almış.” (K8).

“Almanya’nın eğitimi bana göre daha iyiydi. Çünkü, orada bir şeyleri ezberletmek yerine mantığımıza oturtmaya çalışıyorlardı ki mantığa oturan şeyler daha bir kalıcı oluyordu. Türkiye’de ise bu tam tersi, her şey ezber dayalı, ezber dayalı olduğu içinde bence bu öğrencileri daha çok zorluyor. Aslında onlara doğru düzgün bir şekilde, anlayacağı şekilde anlatmış olsalar, öğretmenler de öğrenciler de bence zorlanmayacak. Almanya’nın eğitimi de her yönden daha iyiydi bence.” (K1).

“Almanya’yı seçerdim çünkü insanları Türkiye’deki gibi yarış atı yapmıyorlar. Mesela herkesi üniversiteye gönderip sonra açıkta bırakmıyorlardı. Almanya’da her istediğini yapabiliyorsun, burada hayallerinin peşinden gitsen parasız pulsuz açıkta kalırsın. Aynı zamanda orada daha çok sosyal faaliyetler var burada yok denecek kadar az.” (K10).

“Bence Türkiye’nin eğitimi daha iyi ben Almanya’da iyi bir eğitim aldığımı düşünmüyorum. Burası benim vatanım ve bence her yerden çok çok daha iyi.” (K6)

“Çocukların sadece derse bağlı kalması yanlış fakat sisteme isyan etsek neye yarar? Bunu 13 yıllık eğitim hayatımda sorgulamaktan bir yarar sağlamadım yani. Değiştirebileceğimiz bir şey yok. Yanlış anlaşılmasın başka ülkelerin eğitim sistemi de mükemmel değil. Kıyaslanacak çok şey vardır. Ama şunu söyleyebilirim ki Türk eğitim sisteminin en yararlı sonucu gençlerin ve yaşlıların okuma ve yazma oranının gün geçtikçe artması ve bu da Türkiye’nin gelişmekte olması gururunu yaşıyor. İki ülkenin de iyi ve kötü yönleri var o yüzden bu konu da karasızım.” (K2).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türk asıllı yabancı uyruklu bireylerin Türkiye’deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada toplam 10 bireyle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler beş ayrı tema altında toplanarak yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların Türkiye’deki eğitim süreçleri ile ilgili;

yaşanılan problem, duygu, olanak, yardım ve alınan eğitimin karşılaştırılması gibi başlıklardan oluşan temalara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemler; dil, akademik ve kültür alt boyutlarında analiz edilmiştir. Dil bağlamında katılımcıların birçoğu yetersiz bir Türkçe'ye sahip olduklarını, insanlarla iletişim kuramadıklarını ve dilbilgisi eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde yabancı uyruklu Türk asıllı bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde en çok dil konusunda problem yaşadıkları ve bu durumun yol açtığı kendilerini anlatamama, anlatıları anlamama, dersleri ve sınav sorularını anlamama, uyum gibi problemler yaşadıkları ortaya konmuştur. Polat (2012) Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar üzerine yaptığı çalışmada; öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenmede, iletişimde, uyumda çok önemli olan dil konusunda öğrencilerin dil sorunundan dolayı veya Türkçe'ye hakim olamadıklarından dolayı anlama, uyum, iletişim, kendini ifade konularında sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir (akt, Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Sarıkaya (2014)'nın Belçika Flaman Bölgesi'nde Türk kökenli çocukların yaşadıkları eğitim problemleri üzerine yapmış olduğu bir çalışmada ise öğrencilerin başarısızlıklarının ana nedenlerinden biri olarak öğrencilerin öğretim diline yeterince hakim olmamaları, farklı dil ve farklı kültüre sahip olmalarından dolayı iletişim ve uyum sorunları yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada da katılımcıların ifadelerine göre Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları bir diğer problem alanının kültür farklılıklarından dolayı kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan çoğu katılımcı akademik problemler açısından ise zor ve anlaşılması güç sınavların olduğunu, müfredatın çok ağır olduğunu, derslerin hızlı ilerlediğini, sınıf ortamının geldikleri ülkeden farklı olduğunu ve farklı yöntem, teknik, araç-gereç kullanıldığını belirtmişlerdir. Az sayıda katılımcı da bu konuda derslere katılamadıklarını, ilgisiz öğretmenlere sahip olduklarını ve tatillerinin az olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların Türkiye'deki eğitim süreçlerinde hissettikleri duygular değerlendirildiğinde; katılımcıların büyük bir kısmının başarısızlık korkusu, yetersizlik, gelecek kaygısı ve endişe gibi duygu durumları içerisinde olduklarına ulaşılmıştır. Katılımcılar, okullarını nasıl devam ettireceklerini, diğerlerine nasıl yetişeceklerini, nasıl ilerleyeceklerini, gelecekte neyin onları beklediğini bilmediklerini, iyi bir liseye üniversiteye gidip gidemeyeceklerini, iş bulup bulamayacaklarını düşünüp korku ve kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tezcan (2000) da "Dış Göç ve Eğitim" isimli çalışmasında yurtdışından dönen Türk gençlerinin eğitimsel sorunlarından biri olarak gelecekte en çok üniversiteye girememek, okulu bitirememek ve iş

bulamamak gibi kaygılar içerisinde olduklarını belirlemiştir. Aynı zamanda Türkiye'deki eğitimlerine sonradan başlayan bu bireylerden bazıları burada olmaktan dolayı mutsuz olduklarını, kendilerini çekingen gördüklerini, yalnız ve dışlanmış hissettiklerini de belirtmişlerdir. Diğer taraftan ise katılımcıların bazıları da kendi vatanlarında eğitim alacaklarından dolayı mutlu ve heyecanlı olduklarını, buradaki zorlukların üstesinden geleceklerine inandıklarını, azimli olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların biri ise bu konu da karmaşık hissettiğini, hem olumsuzluklar hem de olumlu yönler olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemlerde Türkiye'deki olanakların da etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda katılımcılar, gezilerin azlığından ve spor-sosyal faaliyetlerin yetersizliğinden şikayet etmektedir. Birçok katılımcı yaparak-yaşayarak öğrenmenin yerine ezberci, yoğun, hızlı ilerleyen, gereksiz derslerin olduğu bir sistemin varlığına vurgu yapmaktadır. Katılımcıların çoğunun değindiği bir diğer durum ise sınıfların çok kalabalık olduğu ve rahat bir sınıf ortamının bulunmadığıdır. Bu şekilde kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrencilerle yeterince ilgilenemeyeceği görüşüne sahiptirler. Üzerinde durulması gereken bir diğer önemli nokta ise bir katılımcının belirttiği psikolojik desteğin yetersiz olduğu görüşüdür. Görüşmeler sonucu ulaşılan, olanak teması altında toplanan bütün bu durumlar bireye eğitim sürecinde problem yaratan durumlar olarak ortaya konmuştur.

Katılımcıların Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemlerde aile, öğretmen ve arkadaş yardımlarının ne şekilde olduğu incelendiğinde ise; katılımcıların neredeyse hepsinin ailesinin onları, yaşadıkları sorunları anladıkları, hep yanlarında olup onların motivasyonlarını sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yine katılımcıların birçoğunun ailesinin onlara akademik anlamda da yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı yaklaşımına, yardım düzeyine bakıldığında ise; katılımcıların birçoğu öğretmenlerinin onları anladığını, onlara sıcak davrandığını, başarılı olabilmesi için çözüm üretip yol gösterdiğini, onlara özel bir ilgi gösterdiğini, teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan katılımcıların bir kısmı da öğretmenlerinin onlara karşı ilgisiz, anlayışsız ve sert bir yapıda olduğunu başarısızlıklarında kızıp herkesin önünde rencide ettiğini belirtmişlerdir.

Yardım konusunda katılımcıların arkadaşları değerlendirildiğinde katılımcıların görüşlerinin eşit bir biçimde ikiye bölündüğü görülmüştür ve bazı katılımcıların arkadaşlarının onları anladığı, değer verdiği ve sorun yaşadığı noktalarda yol gösterici oldukları; öte yandan bazı katılımcıların arkadaşlarının ise onların yapamadıklarıyla, yanlışlarıyla dalga geçtikleri ve sonradan geldikleri için farklı bir kültürde yetiştikleri için

onları dışladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda Kıroğlu, Kesten ve Elma (2010)'nın Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ise yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğunun dışlanma duygusu yaşamadıkları ortaya konmuştur.

Yardım konusunda aile, öğretmen ve arkadaşlarının olumlu tutumları sonucunda katılımcıların eğitim açısından yaşadıkları zorlukların biraz daha hafiflediği ve uyum sürecinin daha kolay gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat olumsuz tutumlara maruz kalan katılımcılar için zaten çok zor olan bu sürecin daha da zorlaştığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar Traş ve Güngör (2011)'ün Avrupa ülkelerinden gelen yabancı uyruklu Türk asıllı üniversite öğrencilerinin, üniversite öğrenimleri sırasında algıladıkları sosyal destek ve sosyal bağlılıkları ile ilgili yaptığı araştırmayla paralellik göstermektedir. Traş ve Güngör (2011)'ün araştırmasında da öğrencilerin en çok aile ve arkadaşlarından sosyal destek gördüklerine; içinde yaşadıkları çevreye ve kültüre bağlılıkla ilgili sorun yaşamadıklarını, kendilerini yurtdışından gelmiş bir yabancı gibi değil, diğer arkadaşlarıyla aynı gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda Türkiye'de öğrenim görmeye başlayan yabancı uyruklu Türk asıllı üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyum sürecinde sağlanan sosyal desteklerin öğrencilerin akademik hayatına da olumlu etki ettiği, sosyal olarak herhangi bir bağlılık sorunu yaşamadıkları böylece akademik, sosyal ve kişisel yönden yaşanabilecek olumsuzlukları azalttığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- İlk olarak yurtdışından gelen öğrenciler, Türkiye'deki eğitimlerine başlamadan önce bir Türkçe yeterlik sınavına tabi tutulabilirler. Bu sınavın sonucuna göre bu öğrenciler için düzeylerine göre farklı-yoğun bir Türkçe dil eğitimi verilebilir, ayrı bir eğitim programı hazırlanabilir, Türkiye'deki eğitim sürecine yönelik oryantasyon çalışmaları yapılabilir, okula ve derslere uyum sağlayıp yetişebilmeleri için ek dersler verilebilir, anlatılacak dersler onların anlayabileceği şekilde ezber yerine daha basite indirgenerek, daha çok görsellerden yararlanılarak, yaparak-yaşayarak öğrenmenin, uygulamaların, teknoloji kullanımının, gezilerin olabileceği yöntemlerle öğretiler, diğer öğrencilerden ayrı bir şekilde onların düzeylerine göre daha anlaşılır sınavlar hazırlanabilir, Türkçe kitap okuma etkinlikleri tiyatro faaliyetleri düzenlenebilir.

- Aynı zamanda öğretmenlere; uyum, kaynaştırma, iletişim kurma gibi konularda seminerler düzenlenebilir. Bu sayede öğretmen hem öğrencisiyle hem de öğrencisinin velisiyle sorunsuz bir şekilde iletişim kurabilir.

- Okul başarısızlığı, iletişim, uyum, vb. sorunlar yaşayan bu öğrenciler ile okul rehber öğretmenleri ayrıca ilgilenebilir. Bu öğrencilerin ebeveynlerine de gerekli görülürse Türkçe

dil eğitimi verilebilir ve de çocuklarının içinde buldukları bu süreç ile ilgili seminerler verilerek en doğru yaklaşım tarzı benimsetilebilir. Bu süreç atlatılana ve öğrenci normalleşene kadar veli ile öğretmen arasında süreklilik içeren bir işbirliği sağlanabilir.

- Bunların yanı sıra bu konuda araştırma yapacak diğer araştırmacılara yönelik olarak, bu öğrencilerin problem ve uyum güçlüğü yaşadıkları döneme ilişkin benlik algılarının incelenmesi, bu süreçte yaşadıkları problemlerin hayatlarında başka ne tür sorunlara yol açtığına belirlenmesi, sosyo-ekonomik durumlarının eğitimlerine etkisinin değerlendirilmesi ve bu öğrencilerinin aileleriyle de iletişime geçilip onları da kapsayacak çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Göker, G. (2015). *Göç kimlik aidiyet: kültürlerarası iletişim açısından isveçli türkler*. Konya: Literatürk Acedemia.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Kıroğlu, K. , Kesten, A. & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kumcağız, H. , Dadashzadeh, R. & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50.
- Kuruüzüm, A. (2002). Kesin dönüş yapan işçi çocuklarının uyum problemi üzerine bir alan araştırması, *Akdeniz İİBF Dergisi*, (3), 102-113.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. United States of America: Sage Publications.
- Özdemir, S. , Benzer, H. & Akbaş, O. (2009). Almanya’da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)*, 10(1), 23-40.
- Sarıkaya, H. (2014). Belçika Flaman Bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2(8), 246-260.
- Sarıtaş, E. , Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Tezcan, M. (2000). *Dış Göç ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Traş, Z. & Güngör, H. (2011). Avrupa ülkelerinden gelen Türk asıllı üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve sosyal bağlılıkları üzerine nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 261-271.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.