



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ'NDE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ
OLMAK: ETNOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Habibe BİLGİLİ

Malatya-2016

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ'NDE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ
OLMAK: ETNOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Habibe BİLGİLİ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdullah ATLI

Malatya-2016

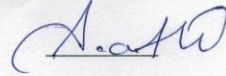
KABUL SAYFASI

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Habibe BİLGİLİ tarafından hazırlanan İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİNDE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ OLMAK: ETNOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA başlıklı bu çalışma, 29.07.2016 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdullah ATLI



Üye: Prof. Dr. Meral ATICI



Üye: Doç. Dr. Özcan SEZER



O N A Y

...../...../201...

Prof.Dr.Burhanettin DÖNMEZ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ATLI'nin danışmanlığında, yüksek lisans tezi olarak hazırladığım "**İnönü Üniversitesi'nde Yabancı Uyruklu Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Araştırma**" başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Habibe BİLGİLİ

PROJEYİ DESTEKLEYEN KURULUŞ

Bu araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiş 2015/61 nolu projedir.

ÖNSÖZ

"Bana bakınca sadece Afrikalı diyorlar ya da Somalili, bitti, bu kadar.

Bu farklı deyip geçiyorlar."

Günümüzde ulaşım ve haberleşme imkânlarının gelişmesiyle birlikte bir ülkeden başka bir ülkeye yolculuk yapma kolaylaşmıştır. İnsanlar sanatsal ve kültürel etkinlikler, iş ve eğitim gibi birçok sebepten yurt dışına gitmeyi tercih etmektedirler. Gençlerin daha iyi eğitim almak, mesleki ve kişisel gelişim sağlamak amacıyla üniversite eğitimi için yurt dışına yerleştiği bilinmektedir.

Gittikleri yeni ülkenin kültürüne alışmaya çalışan öğrenciler, bir yandan da üniversitedeki akademik ve sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin uyum sağlama sürecinde kişisel, sosyal ve akademik alanda çeşitli sorunlar yaşadığı görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmaların çoğunda nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Özellikle ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri, etnografik araştırma yöntemiyle ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Etnografik araştırma, çalışılan yerdeki kişilerin deneyimlerini, ilgili ortamda birebir gözleme olanağı veren nitel bir araştırma yöntemidir. Yabancı uyruklu olma gibi kişisel deneyimler, bireylerin bulunduğu sosyal ortamdan etkilenmektedir. Bu nedenle bu tür deneyimlerin sosyal bağlamda değerlendirilmesi gerektiği bilinmektedir. Bu çalışmada İnönü Üniversitesi, çalışma birimi olarak seçilmiş ve buradaki öğrencilerin yabancı uyruklu olma deneyimleri etnografik araştırma yöntemiyle ele alınmıştır. Özel olarak etnografik araştırma yönteminin seçilmesinin, öğrencilerin yaşadığı deneyimler ve üniversitede karşılaştığı durumlarla ilgili daha ayrıntılı veri toplanmasına yardımcı olarak, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların, yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimleri ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili alan yazına katkı sağlayacağını umuyorum. Bu çalışmanın, İnönü Üniversitesi'ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemlerin çözülmesine bir nebze de olsa katkısı olmasını umut ediyorum.

Bu araştırma sürecinde değerli birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca, akademik gelişimimi yakından takip eden, beni yönlendiren ve motive eden, bilime ve bilimsel çalışmalara olan ilgisini ve çalışkanlığını örnek aldığım çok kıymetli ve saygıdeğer hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Abdullah ATLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek Lisans eğitimim boyunca ders aldığım hocalarım, Prof. Dr. Mustafa KILIÇ'a, Prof. Dr. Mustafa KUTLU'ya, Doç. Dr. Özcan SEZER'e, Yrd. Doç. Dr. Emine DURMUŞ'a emeklerinden dolayı teşekkür ediyorum. Zaman zaman araştırma sürecimle ilgilenerek, beni yalnız bırakmayan hocam Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM'a teşekkür ederim. Ayrıca Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı başkanı kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Yüksek ÇIRAK'a çalışmalarım sırasında bölümdeki işlerimde kolaylık sağladığı için, destekleyici tutumu ve anlayışı için teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunarak beni onurlandıran ve değerli katkılarını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Meral ATICI'ya teşekkür ederim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ederek bana zaman ayıran, araştırma süreciyle yakından ilgilenen, etik ilkelerden dolayı burada isimlerine yer veremediğim değerli öğretim elemanlarına ve öğrencilere teşekkür ederim.

Bu tezin müsveddelerini okuyarak düzeltmeler yapan arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ediyorum. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan çalışma arkadaşlarıma ilgileri ve yardımları için teşekkür ederim. İhtiyacım olan her konuda bana yardım eden, benimle yakından ilgilenen ve motivasyonumu canlı tutan, canım arkadaşım Arş. Gör. Arzu ARSLAN'a, güler yüzü, ilgisi ve sevgisi için teşekkür ederim.

Bu araştırmayı destekleyen İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.

Son olarak eğitim sürecimde maddi ve manevi desteğini esirgemediği için, her zaman minnet duyduğum, sevgili ağabeyim Teyfik BİLGİLİ başta olmak üzere, en değerli varlığım canım aileme sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Habibe BİLGİLİ

ÖZET

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ'NDE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ OLMAK: ETNOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA

BİLGİLİ, Habibe

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Abdullah ATLI

Temmuz-2016, xiii + 146 sayfa

Bu araştırmanın amacı İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal alandaki deneyimlerini incelemek, yabancı olma durumunun öğrenciler üzerindeki etkisini keşfetmektir. Araştırmanın modelini, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2015-2016 eğitim yılında İnönü Üniversitesi'nde yürütülen dört ay süren alan çalışması yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya sekiz yabancı uyruklu öğrenci (dört kadın ve dört erkek) ve beş öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada görüşme ve gözlem teknikleri gibi nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla, "Öğrenci Görüşme Formu", "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretim Elemanı Görüşme Formu", "Ses kayıtları", "Fotoğraflar", "Alan notları" ve "Alan günlükleri" kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel, akademik, kültürel ve sosyal deneyimleriyle ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin algılarına göre yurt dışında eğitim almanın onların duygusal ve kişisel açıdan gelişmelerine olanak sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin yalnızlık ve yalıtılmışlık hissettikleri, aile özlemi yaşadıkları ve bir takım maddi sıkıntılarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yalnızlık hissinden kurtulmak için, kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle sosyal faaliyetler düzenledikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin

karşılaştıkları sorunlarla çoğunlukla kendi başlarına mücadele ettiği, zaman zaman arkadaşlarından ve öğretim elemanlarından yardım aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme süreçleri ile Türkiye'ye uyum sağlama süreçleri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversitedeki ilk yıllarında, İnönü-Türkçe Öğrenim Merkezinde (TÖMER) almış oldukları bir yıllık dil eğitiminin, onların akademik ve sosyal açıdan uyumunu etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazma düzeylerinin, derslere katılmalarına ve derslerde başarılı olmalarına etki ettiği tespit edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin, giyim tarzı, beden hareketleri, günlük aktiviteler ve kullandıkları isimler gibi konularda Türkiye'de birçok farklılıklarla karşılaştıkları görülmüştür. Kültürel farklılıklara alışmanın, yeni bir ülke yaşamına uyum sağlama sürecinin bir parçası olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitedeki öğrencilerle arkadaş oldukları ve arkadaşlarıyla kampüste zaman geçirdikleri tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin İnönü Üniversitesi'nde bulunan kütüphane, Mediko-sosyal tesisleri, internet merkezi ve Çardak Kafe gibi alanları sosyalleşmek için aktif bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin, sınıf arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurdukları ve ihtiyaç duydukları zaman onlardan yardım aldıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Uyruklu Öğrenci, Etnografik Araştırma, Kişisel Deneyim, Akademik Deneyim, Sosyal Deneyim, Uyum

ABSTRACT**BEING A FOREIGN STUDENT IN INONU UNIVERSITY: AN ETHNOGRAPHIC
RESEARCH**

BİLGİLİ, Habibe

Master Degree, İnönü University Institute of Educational Sciences

Department of Psychological Counseling and Guidance

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Abdullah ATLI

July, 2016, xiii + 146 Pages.

The purpose of this research is to investigate the foreign students' experiences in personal, academic and social life and the effect of being foreign on them. The research design of the study is ethnographic research which is a qualitative model. Research data were gathered with four months of fieldwork in 2015-2016 academic year. Eight foreign students (4 male and 4 female) and five instructors were participated in the research. Qualitative data collection methods such as interview and observation were used in the research. In order to collect the data, "Student Interview Form", "Personal Information Form", "Instructor Interview Form", "Voice records", "Photographs", "Field notes" and "Field diaries" were used. Research data were analyzed with content analysis method and findings were reached about the foreign students' personal, academic, cultural and social experiences.

After the research, it is found out that foreign students have the perception of having education in abroad contributes their emotional and personal development. Besides this, it is found out that foreign students feel loneliness, isolation and homesick and they encounter with financial problems. It is observed that in order to cope with the feeling of loneliness foreign students organize social activities with the students coming

from the same country. It is found that students mostly cope with the problems on themselves and sometimes get help from their friends and instructors.

In the research, it is determined that there is a relationship between the students' language learning process and their adaptation process to Turkey. It is determined that, a year of language course that students had in İnönü- Turkish Language Research and Application Center (TÖMER) in their first year at university have effected their academic and social adaptation. It is determined that students' level of speaking and writing in Turkish effect their attendance to courses and achievement in courses.

As a result of the research, it is found out that foreign students encounter with many differences in Turkey such as in clothing style, gestures, daily activities and their names. It is determined that, adapting to cultural differences is a part of adapting to living in a new country.

In the research it is found that foreign students become friends with the students in the university and spend time in the university campus. It is found out that foreign students actively use the places such as the library, The Medico-Social Center, The Internet Center and Çardak Cafe to socialize. It is determined that foreign students have good relationships with their classmates and get help of them when they need it.

Keywords: Foreign student, ethnographic research, personal experience, academic experience, social experience, adaptation.

İÇİNDEKİLER

KABUL SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
PROJEYİ DESTEKLEYEN KURULUŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	7
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	8
2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	15
3. YÖNTEM	19
3.1. Araştırmanın Deseni.....	19
3.2. Katılımcılar ve Araştırmacının Rolü	22
3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Belirlenmesi	22
3.2.2. Katılımcı Öğrencilerden ve Öğretim Elemanlarından İzin Alma Süreci	24
3.2.3. İnönü Üniversitesi'nden İzin Alma Süreci	25
3.2.4. Katılımcı Yabancı Uyruklu Öğrenciler	25
3.2.4.1. Sutarat	26
3.2.4.2. Hacer	26
3.2.4.4. Rabya	27
3.2.4.5. Ömer	27
3.2.4.6. Samir	28
3.2.4.7. Habip.....	29
3.2.4.8. Musonda.....	30
3.2.5. Araştırmacı Rolü	30
3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Toplanması.....	33
3.3.1. Alan Çalışması.....	33
3.3.2. Görüşme	35

3.3.3. Gözlem	37
3.4. Verilerin Analizi.....	39
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	41
3.6. Alan Hakkında Bilgiler	44
3.6.1. İnönü Üniversitesi'nin Tarihçesi	44
3.6.2. İnönü Üniversitesi'nin Genel Yapısı	45
3.6.3. Alandaki İlk İzlenimlerim	49
4. BULGULAR.....	52
4.1. YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL DENEYİMLERİ	53
4.1.1. Yeni Öğrenmeler ve Kişisel Değişim.....	53
4.1.2. Özel Hissetme.....	56
4.1.3. Yalnızlık-Yabancılık Hissi ve Öğrenci Birliği Kurma Çalışmaları	56
4.1.4. Aile Özlemi	60
4.1.5. Maddi Problemler ve Barınma Sorunu.....	61
4.1.6. Zorluklarla Mücadele Etme ve Güçlü Hissetme	62
4.2. YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK DENEYİMLERİ	65
4.2.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreci.....	66
4.2.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi	71
4.2.3. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Derse Katılımı.....	78
4.2.4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Derslerle İlgili Düşünceleri	81
4.3. YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL DENEYİMLERİ.....	85
4.3.1. Fiziksel Özellikler ve Giyim Tarzı	85
4.3.2. İsimler.....	89
4.3.3. Davranışlar ve Beden Hareketleri	90
4.3.4. Yemekler	95
4.4. YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KAMPÜSTEKİ SOSYAL DENEYİMLERİ	98
4.4.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kampüste Kullandıkları Sosyal Alanlar	98
4.4.1.1. Çardak Kafe	99
4.4.1.2. Mediko-sosyal Tesisleri.....	101
4.4.1.3. Kütüphane ve İnternet Merkezi	103
4.4.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkileri	105
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	110

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	110
5.1.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kişisel Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar	110
5.1.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar	113
5.1.3.Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürel Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar....	116
5.1.4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kampüsteki Sosyal Deneyimleri	118
5.2. Öneriler	120
6. KAYNAKÇA.....	123
7. EKLER	137
7. 1. EK-1. Katılımcı İzin Formu	137
7. 2. EK-2. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma İzin Formu ...	138
7. 4. EK-4. Kişisel Bilgi Formu	141
7. 6. EK-6. Alan Notlarının Bir Sayfa Örneği.....	144
7.7. EK-7. Alan Günlüklerinin Bir Sayfa Örneği.....	145
7.8. EK-8. İntihal Programı Çıktısı	146

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcı Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Profili.....	25
Tablo 2: Mülakat Kılavuzu Kullanılarak Yapılan Görüşmeler	37
Tablo 3: Ders Gözlem Takvimi	38

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Veri Analizi Süreci	40
------------------------------------	----

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde insanlar ülke sınırlarını aşan etkinlikler yapmaktadırlar. Seyahat, iletişim, maliye, ticaret, spor karşılaşmaları, meslekler ve sigorta hatta popüler müzik bile artık bir ülke sınırları içinde tutulmaktan ziyade, çokuluslu ya da uluslararası derecede etki göstermektedir (Wissema, 2009). Günümüzde yaşanan bu değişiklikler genel olarak küreselleşme kavramıyla açıklanmaktadır. İnsanları ve insan topluluklarını etkileyen küreselleşme (Bayar, 2008) üniversitelerin uluslararası nitelik kazanmasına zemin hazırlamıştır (Çetinsaya, 2014). Ulaşım ve haberleşme maliyetlerinin azalması öğrenci hareketliliğini artırmış ve yurt dışında üniversite eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır (Wissema, 2009).

Özellikle son 30 yılda yurt dışında üniversite eğitimi alan öğrenci sayısındaki belirgin artış, üniversitelerin uluslararası bir boyut kazanması yönündeki değişimini göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) 2013 yılında hazırladığı "Eğitime Bakış" raporuna göre; yükseköğrenim düzeyinde uluslararası öğrenci sayısı 1975 yılında 800.000 iken, 2011 yılında 4.300.000'e ulaşmıştır (www.oecd.org).

Dünyadaki uluslararası öğrencilerin % 1.7'sine Türkiye'nin ev sahipliği yaptığı bilinmektedir (www.oecd.org). Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte bağımsızlığını kazanan diğer Türk Cumhuriyetleri için Türkiye eğitim açısından cazip bir ülke haline gelmiştir. Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının ortasındaki konumu sayesinde farklı kültürlerle, medeniyetlere ev sahipliği yapması, Türkiye'yi yabancıların gözünde değerli kılmaktadır (Özyürek, 2009). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) 2012 yılı istatistiklerine göre 2011-2012 eğitim-öğretim

döneminde Türkiye'deki üniversitelerde 43.251 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir (www.osym.gov.tr).

Ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilerin tercih ettiği üniversitelerden biri de İnönü Üniversitesi'dir. İnönü Üniversitesi öğrenci işlerinden alınan verilere göre, 2015-2016 Güz yarıyılında, 754 yabancı uyruklu öğrenci İnönü Üniversitesinde öğrenim görmektedir. İnönü Üniversitesi'nin uluslararasılaşma sürecinde, yabancı uyruklu öğrencilerin sayısını artırmaya yönelik bir vizyon izlediği söylenebilir. İnönü Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Cemil Çelik 23.05.2015 tarihinde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik bir etkinlikte yaptığı konuşmasında *"Önümüzdeki öğretim yılında yabancı öğrenci sayısını artırmayı hedefliyoruz. Ülkemizle manevi bağları bulunan ülkelerin gençlerinden oluşan yabancı uyruklu öğrencilere her türlü kolaylıkları sağlıyoruz"* ifadeleriyle yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine kurum olarak önem verdiklerini ifade etmiştir (www.sondakika.com).

Bazı öğrenciler kişisel, mesleki ve akademik gelişimleri için yurt dışında eğitim almaya karar vermektedirler (Branco-Oliveira ve Soares, 2016). Farklı ülkede eğitim alan öğrenciler, bilginin aktarımı ve gelişimine olanak sağlamaktadırlar. Ancak bununla birlikte yabancı öğrenciler bir takım sosyo-kültürel ve eğitsel sorunlar da yaşamaktadırlar (Özçetin, 2013). Yeni bir eğitim sistemine ve sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışan öğrenciler çeşitli uyum problemleriyle karşılaşmaktadırlar (Paker, 2015). Öğrencilerin uyum sağlama sürecinin ve yaşadıkları stresin ruh sağlıkları ve iyi oluşları üzerinde zararlı etkisi olduğu bilinmektedir (Hwang, Bennett, ve Beauchemin, 2014). Yurt dışından gelen öğrencilerin birçoğunun akademik ve sosyal alanlarda karşılaştıkları problemlerle tek başına mücadele ettiği düşünülmektedir. Bu anlamda bu araştırmanın, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyal alanda yaşadıkları problemlerin tespit edilmesinin ve çözüm önerilerinin sunulmasının, İnönü Üniversitesi'deki ve diğer üniversitelerdeki yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı problemlerin çözülmesi için düzenlemeler yapılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu etnografik araştırmanın amacı; İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal deneyimlerini incelemek, yabancı uyruklu olmakla ilgili görüşlerini keşfetmektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel deneyimleri nelerdir?
2. İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin akademik deneyimleri nelerdir?
3. İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel deneyimleri nelerdir?
4. İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin kampüsteki sosyal deneyimleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Rehberlik; öğrencinin her gelişim aşamasında kendisini daha iyi tanımasını ve kabul etmesini; bir üst aşamaya yönelik tercih ve seçimler yapması, kararlar alması, karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilmesi ve böylece kendini gerçekleştirebilmesi için yardım hizmetlerini kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2010). Rehberlik hizmetleri, bireylerin çevresine etkin ve başarılı bir şekilde uyum sağlamasına yardım etmektedir (Şahin, 2010). Bireyler yaşamı boyunca karşılaştıkları sorunları çözmek ya da kararlar vermek durumunda kalabilir ve bir uzman desteğine ihtiyaç hissedebilir (Girgin, 2012). Okul öncesi eğitimden başlamak üzere bir öğrenci; ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve hatta lisansüstü eğitim boyunca eğitimin her kademesinde rehberlik hizmetlerine gereksinim duyar (Yeşilyaprak, 2010).Yükseköğretim basamağında olan gencin, karşılaştığı sorunlar, önceki yaşam dönemlerine göre farklılık göstermektedir (Koç, 2010). Ergenlik yaşamak, yaşamın koşullarına alışmak çağıdır. Gencin ben kimim ve kim olmak istiyorum sorularına cevap aradığı bu dönem aynı zamanda yüksek öğrenim görme sürecine denk gelmektedir (Kılıç, 2013). Ergenlik dönemiyle birlikte, yeni bir benlik, kişilik ve beden kazanan gencin, üniversiteye geçişi çalkantılı ve sancılı bir süreçtir (Akpınar ve Dündar, 2015). Bunun yanında üniversite öğrencilerinin barınma,

beslenme, akademik başarı, flört, aile kurma ve sağlık gibi birçok sorununu çözmek, kişilik ve kimlik bütünlüğü kazanmak gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Tan ve Baloğlu, 2006). Bu dönemde birçok sorumlulukları üstlenen gençler bazı sorunlar yaşayabilirler (Koç, 2010). Üniversite öğrencileri, yeni bir eğitim sistemine ve sosyal çevreye geçiş, benlik değerini sorgulama, sosyal kimlik, aidiyet arayışı, aileden özerkleşme, romantik/cinsel ilişkilerde denemeler, mesleki arayışlar, ülke, şehir, ev oturma düzenini değiştirme, dili değiştirme gibi alanlarda uyum problemleri ile karşılaşabilirler (Paker, 2015). Bu problemlerin çözümünde zaman zaman yardıma ihtiyaç duyabilirler. Yükseköğretimde rehberlik hizmetleri bu sorunların çözümünde öğrencilere destek olmalıdır (Yurtal, 2012).

Yükseköğretim kurumlarında rehberlik hizmetleri “Sağlık Spor ve Kültür Daire Başkanlığı” altında kurulan psikolojik danışma birimleri tarafından yürütülmektedir (Koç, 2010). Bazı üniversiteler, öğrencilerin psiko-sosyal sorun ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla Mediko-sosyal kuruluşu içinde psikolojik hizmetleri örgütlemeye çalışmışlarsa da bir kısmı başarısız olmuşlardır (Tan ve Baloğlu, 2006). Psikolojik danışma birimlerinin çoğu üniversitede fiilen bulunmadığı ya da bu hizmetlerin göstermelik bir şekilde sunulduğu bilinmektedir (Paker, 2015). Yapılan bir araştırmada üniversite bünyelerinde bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerine başvurma oranının düşük olduğu, merkezlerde psikolojik danışman sayısının ve yürütülen hizmetlerin yetersiz olduğu rapor edilmiştir (Erkan, Cihangir-Çankaya, Terzi, ve Özbay, 2012). Yabancı uyruklu öğrencilerin danışma birimlerine başvurma oranının düşük olduğu (Hwang ve diğ., 2014) ve üniversite birimlerinden yeterli destek almadıkları görülmektedir (Forbes-Mewett ve Nyland, 2013). İnönü Üniversitesi’nde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, Sağlık Hizmetleri Birimine bağlı olarak çalışan bir psikolog ve bir sosyolog tarafından verilmektedir. Yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine en etkili biçimde cevap verecek şekilde planlanması gerekmektedir (Gizir, 2010). Psikolojik hizmetlerin daha etkili ve verimli yürütülmesi için öğrencilerin yaşadıkları problemlerin bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede Türkiye’de eğitim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerinin güçlendirilmesi ve desteklenmesi amacıyla bu hizmetlere daha fazla ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bu araştırmanın yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunlarına ilişkin bilgi sunarak üniversitede verilen

psikolojik yardım hizmetlerinde yabancı uyruklu öğrenciler için özel olarak nasıl bir yol izlenmesi gerektiği hakkında bir fikir vereceği düşünülmektedir.

Yurt dışında yabancı uyruklu öğrencilerin uyumunu inceleyen araştırmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası deneyim elde ederek kendileri üzerinde kişisel kontrollerinin arttığını (Yang, Harlow, Maddux ve Smaby, 2006) ancak bu öğrencilerin uyum sağlamakta zorlandığını ve akademik güçlükler yaşadığını (Khawaja ve Stallman, 2011) ortaya koymaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme sürecinde; kültürel kimliklerinin (Brisset, Safdar, Lewis ve Sabatier, 2010), eğitim gördükleri ülkenin kültürüne yabancı olması, zorluk yaşayacağı beklentisi (Searle ve Ward, 1990), diğer yabancı uyruklu öğrencilerle (Kashima ve Loh, 2006) ve buldukları ülkenin vatandaşı olan öğrencilerle (Searle ve Ward, 1990) kurdukları bağ etkili olmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki uyumunu inceleyen araştırmalara göre; öğrencilerin en çok zorlandıkları konular arasında; barınma (Can, 1994), ekonomik sıkıntılar (Can, 1994; Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Köylü, 2001), Türkçe konuşma (Özçetin, 2013; Köylü, 2001), Türkçe öğrenme ve yazma (Bağdaş, 2011; Şahin, 2008), uyum sağlama (Köylü, 2001) ve kültürel farklılıklar (Özçetin, 2013) yer almaktadır. Bununla birlikte Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk toplumuna ve kültürüne uyumda fazla sorun yaşamadığını (Özçetin, 2013), eğitim ortamlarında olumlu iletişim kurduklarını (Apaydın- Şen, 2008), arkadaşlık ilişkisi kurabildiklerini (Özçetin, 2013) ve çevrelerinden yeterli sosyal destek aldıklarını (Traş ve Güngör, 2011) ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır.

Yurt dışında bulunan ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaşadığı zorlukları araştıran çalışmalar bu öğrencilerin yazı yazmayı (Boylu ve Çangal, 2015; Özyürek, 2009) ve alfabeyi (Şengül, 2014) öğrenirken bir takım zorluklarla karşılaştıklarını, öğrencilerin günlük hayatta Türkçe konuşmakta zorlandıklarını (Boylu ve Çangal, 2015; Özyürek, 2009) göstermektedir.

Yükseköğrenim için ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrencilerin sayısındaki artış ve bu öğrencilerin yaşadıkları zorluklar göz önünde bulundurulduğunda, yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı söylenebilir. Yapılan araştırmaların Türkçe öğrenme, ekonomik sorunlar, kültürel uyum ve sosyal destek konularında olduğu ve daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı

görülmektedir. Ayrıca yapılan literatür taranması sonucu, Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarını etnografik araştırma yöntemiyle ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bir etnik gruba ait olma gibi bazı deneyimler sosyal koşullardan etkilenmektedir. Bu gibi deneyimleri anlamının en iyi yolu sosyal ve süreçsel olarak değerlendirmeler yapmaktır (Tedlock, 2000). Nitel araştırma insanların yaşadıkları deneyimleri, içinde buldukları çevresel koşulları göz önünde bulundurarak, geniş bir bağlamda incelemeye olanak sağlar (Yin, 2011). Bu sebeplerden dolayı yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarının nitel araştırma yaklaşımlarından etnografik araştırma yöntemiyle ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Bu araştırmada, etnografik araştırma geleneğine uygun olarak, İnönü Üniversitesi’nde kendine özgü bir öğrenci kültürünün olduğu ve bu kültürün yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu üzerinde etkili olduğu varsayılarak, üniversitenin ve kampüsün özellikleri de çalışma kapsamında ele alınmıştır.
2. Gözlem yapılan derslerde doğal sınıf ortamının sağlandığı varsayılmıştır.
3. Görüşme yapılan katılımcıların soruları doğru anladıkları ve içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu etnografik araştırma, İnönü Üniversitesi’nde dört ay süre ile yapılan alan çalışması ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma kapsamında yürütülen alan çalışması, beş yabancı uyruklu öğrencinin katılımıyla sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları, İnönü Üniversitesi’nde öğrenim gören, yedi farklı ülkeden gelen sekiz yabancı uyruklu öğrencinin deneyimleri ile sınırlıdır. Ancak benzer koşullardaki öğrencilere bu sonuçlar genellenebilir.
4. Araştırma bulguları, görüşme notlarından, gözlem notlarından, alan notları ve alan günlüklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1. **Etnografik araştırma;** araştırmacının ortak kültüre sahip bir grubun değerlerini, davranışlarını, inançlarını ve dilini tanımladığı ve yorumladığı nitel bir desendir (Creswell, 2013, s. 94).
2. **Yabancı uyruklu ğrenci;** 2922 sayılı Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin hükümde ‘‘Her derecedeki ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C uyruğunda bulunmayan kişi...’’ şeklinde tanımlanmaktadır. Bu araştırmada yabancı uyruklu ğrenci, anne babası Türk olmayan ve yabancı uyruklu ğrenci kontenjanıyla, üniversitede öğrenimine devam eden kişiler şeklinde tanımlanmıştır.
3. **Alan notları;** Alan notları ise alan çalışması sırasında elde edilen bulguları kayıt altına alma ve muhafaza etme yöntemidir (Emerson, Fertz ve Shaw, 2008, s. 13).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Busher, Lewis ve Comber (2016) tarafından yapılan bir araştırmada yurt dışında eğitim alan Çinli öğrencilerin deneyimleri ve öğrenme çıktıları incelenmiştir. Araştırmada Hong Kong'daki bir üniversitede öğrenim gören ya da çalışan 214 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yurt dışındaki amaçlarında (kişisel gelişim, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi) başarılı olmalarının, yaşadıkları ülkelerdeki deneyimlerle ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin iş, çalışma ve kültürlerarası deneyim kazandığı ve kişisel değişim yaşadığı ortaya çıkmıştır.

An ve Chiang (2015) tarafından yapılan bir araştırmada Çin'deki büyük bir üniversitede, uluslararası öğrencilerin kültürel ve akademik alanlara uyumunu incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada beş boyutlu (kültürel empati, açık fikirlilik, duygusal kararlılık, sosyal esneklik, dil yeterliliği) bir anket kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, 57 ülkeden gelen 330 uluslararası öğrenciden veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin uyum sürecinin en önemli göstergesinin psikolojik uyum-duygusal kararlılık olduğu bulunmuştur. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenciler arasında sosyal esneklik ve açık fikirlilik boyutunda anlamlı bir fark olmadığı ancak diğer boyutlarda birinci sınıfların aleyhine fark olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin uyumu için ilk yıl kritik bir öneme sahiptir.

Robson, Forster ve Powell (2014), tarafından yapılan bir araştırmada, bir iş okulundaki kişisel gelişim programına devam eden 14 uluslararası öğrenci ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Araştırmada katılımcı öğrenmenin (sınıf dışında etkileşime dayalı öğrenme ortamı) öz farkındalık, takım çalışması ve liderlik becerilerinin

gelişmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğrenmenin, yabancı uluslararası öğrencilerin hem öğrenme süreçlerini hem de gelecekteki kariyerlerini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Rienties, Luchoomun ve Tempelaar (2014) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmada, Hollanda'daki dört üniversitede iki aşamalı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında 146 Hollandalı ve 215 uluslararası öğrencinin akademik performansları arasında fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik performans farklılıkları, akademik ve sosyal entegrasyon ile açıklanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında Batı Avrupalı öğrencilerin ve yerli öğrencilerin akademik ve sosyal bütünleşmelerinin karşılaştırılabilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise aynı okuldaki 159 yüksek lisans öğrencisine algıladıkları geçiş engelleri ile ilgili bir anket uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Batı Avrupalı öğrencilerin, Avrupalı olmayan öğrencilerin ve Kuzey Asyalı öğrencilerin belirgin bir şekilde düşük başarı ve sosyal entegrasyon skoru elde ettiği görülmüştür. İkinci aşamadaki çalışma sonucunda ise yüksek lisans öğrencilerinin öğrenme, dil ve araştırma stratejilerinin diğerlerinden önemli bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yu ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir araştırmada Çin'deki uluslararası öğrencilerin yaşadığı kültürleşme stresinin işleyişi ve mekanizması incelenmiştir. Wuhan Üniversitesi'ndeki 567 öğrenciden, uluslararası öğrenciler için geliştirilmiş kültürleşme stresi ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada yedi stres kaynağı bildirilmiştir. Bunlar; geri çekilme, kimlik tehdidi, fırsat eksikliği, kendine güven, değerler çatışması, kültürel yeterlik ve vatan özlemidir. Araştırma sonucunda, Asyalı ve Avrupalı öğrencilerin stres düzeyinin diğerlerinden anlamlı ölçüde farklı olduğu ve bekâr öğrencilerin stres düzeyinin daha az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yurt dışında okumaya hazırlıksız olanların, evli ve bir dine bağlı olanların daha fazla stres yaşadığı tespit edilmiştir.

Baba ve Hosoda (2014) uluslararası öğrencilerin stres faktörleri, sosyal destek ve kültürlerarası alışma süreçlerini incelemiştir. Araştırmada, 197 uluslararası öğrenciden online anket yoluyla veri toplanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, sosyal desteğin kültürlerarası alışmayla doğrudan ilgili olduğunu, stres kaynakları ve kültürlerarası alışma arasında kısmen arabuluculuk görevi yaptığını ortaya çıkarmıştır.

Menzies ve Baron (2014) tarafından yapılan bir araştırmada lisansüstü uluslararası öğrencilerin deneyimleri ve üniversite temelli sosyal destek kaynakları incelenmiştir. Araştırmada 48 öğrenciyle nitel araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin başlangıçta olumsuz deneyimler yaşadıkları ancak zamanla bu olumsuzlukların düzeldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuldaki sosyal çevrelerinin, arkadaş edinmelerine yardım ettiği ve sosyal destek sağladıkları görölmüştür. Araştırma sonucunda okuldaki sosyal çevrenin uluslararası öğrencilerin uyumu için önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Dovemark (2013) tarafından yapılan bir etnografik araştırmada, bir ortaöğretim kurumunda dört sınıftan ve üst ortaöğrenim kurumundaki iki gruptan veri toplanarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük kurumsal yaşamlarının bir parçası olarak ırkçılık araştırılmıştır. Dokuz yıl süren araştırmanın verileri, uzun zamanlı katılımcı gözlem ve 89 görüşmeden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda İsviçre'de etnik grupların eğitiminin, ifade edilenin aksine birleşme ve dahil olma amacını gerçekleştirmediği görölmüştür.

Green (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, iki yıllık bir etnografik alan çalışması yapılarak, Japonya'da yaşayan, Brezilya'lı ailelerin eğitim ve işle ilgili deneyimleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, göçmen ailelerinin çocuklarının ailelerine bakmak için bir işte çalıştıkları görölmüştür. Araştırmada, çalışan öğrencilerin ev ile okul arasında bir denge kurdukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Brown ve Jones (2013) tarafından yapılan bir araştırmada İngiltere'de bir üniversitedeki uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları ırkçılık ve dini ayrımcılık araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 149 öğrenciden 49'u bir takım taciz olayları ile karşılaştığını bildirmiştir. Öğrencilerin en çok karşılaştıkları durum sözlü taciz olmasının yanında dokuz öğrenci fiziksel tacize uğradığını bildirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, üzüntü, hayal kırıklığı, vatan özlemi ve sinirlilik gibi duygusal deneyimler yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Chaudhry, Kiran ve Khan (2013) tarafından yapılan bir araştırmada Pakistan'daki Punjab Üniversitesi'ndeki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı kültürel problemleri tanımlamak amaçlanmıştır. Random örnekleme yöntemi kullanılarak üniversitedeki uluslararası öğrencilerin yarısını oluşturan 40 kişiye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okulda uluslararası öğrencilere karşı olumlu bir tutum olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmada uluslararası öğrencilerin eğitim masraflarını karşılamakta güçlük çektikleri ve bazı uluslararası öğrencilerin diğerk öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıkları görölmüştür.

Forbes-Mewett ve Nyland (2013) tarafından yapılan bir araştırmada Avustralya'da bir üniversitedeki uluslararası öğrencilerin ve akademik danışmanlarının deneyimleri incelenmiştir. Araştırmada nitel görüşmeler yoluyla veri toplanmış ve yabancı öğrencilerin dil, kültürel zorluklar, sınırlı akran ilişkileri ve danışman öğretim elemanlarıyla ilişkileri gibi konularda zorluklar yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Khawaja ve Stallman (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, uluslararası üniversite öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları anlamak, kişisel dayanıklılığını incelemek için 22 uluslararası öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede öğrenciler uyum, sosyal yalıtım, İngilizce dil becerileri, akademik zorluklar, karşılanmayan beklentiler, işsizlik, kültür şoku ve psikolojik baskı altında olma gibi zorluklardan söz etmişlerdir. Araştırmada öğrenciler, daha sonraki öğrencilerin kullanabilmesi için evlerinden ilk ayrıldıklarında ve Avustralya'ya uyum sağlarken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla mücadelede kullandıkları stratejilerle ilgili yaşadıkları deneyimlerini paylaşmışlardır.

Bhatti (2011) tarafından yapılan bir araştırmada İngiltere'de ortaöğretim okullarında ve seçkin bir üniversiteye devam eden Müslüman erkeklerin kimlik kazanma süreci incelenmiştir. Etnografi ve gömülü teori kullanılarak bu araştırmada veriler, katılımlı ve katılımsız gözlem, görüşme, anket ve doküman analizi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin gerçek başarıyı sadece akademik yetenekler olarak değil, bir çeşit dengede olma durumu olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Pakistanlı genç Müslüman erkeklerin hem içeride hem de dışarıda olduklarını hissettikleri bu araştırmada görölmüştür.

Yang, Webster ve Prosser (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, lisansüstü uluslararası öğrencilerin kimlik oluşturma ve yeni bir yere alışma süreci incelenmiştir. Araştırmada, İngiltere'deki bir üniversitede öğrenim gören 20 lisansüstü öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin uluslararası kültürü olan bir şehirde yaşamaktan memnun oldukları ancak başlangıçta yeni bir yaşam tarzından dolayı bunu biraz tuhaf buldukları görölmüştür. Öğrencilerin bu üniversiteyi seçme sebeplerinin ise okulun uluslararası saygınlığının olması, okuldaki imkanların

oldukça iyi olması (spor etkinlikleri, kütüphane vs) ve özel hocalarla çalışabilmeleri olduğu bildirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin algıladıkları kültür şokunun arkadaş edinmelerine engel olduğu ancak öğrenciler zamanla şehirde yaşamaya ve üniversitede okumaya alıştığı görülmüştür.

Brisset ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, Fransa'daki Vietnamlı uluslararası üniversite öğrencilerin sosyo kültürel adaptasyonu Fransız öğrencilerle karşılaştırılarak; anksiyete, kaygılı ve güvenli bağlanma stili, psikolojik sıkıntı, sosyal destek alma ve kültürel kimlik değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki grupta da psikolojik stres, güvenli ve kaygılı bağlanma stiline sahip olmayla uyum süreci arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Melles (2010) tarafından yapılan bir etnografik araştırmada, Yeni Zelanda'da bir teknik okulda dört yıldan fazla bir süreyle alan çalışması yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrenme ortamlarının, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Gordon (2009) tarafından yapılan bir etnografik araştırmada, Japonya'da bir ilkokulda, göçmenlere ve marjinal (farklı gruplardan gelen) öğrencilere yönelik uygulama ve politikalar araştırılmıştır. On yıl süren etnografik alan çalışması ile, çeşitli düşük gelirli Japon göçmen topluluklarından yüzlerce katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, çalışılan okulda uygulanan eğitim sisteminin özellikle farklı gruplardan çocukların eğitimine yönelik hazırlanmış olduğu ancak bu sistem çeşitli sorunlar barındırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Hue (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, Hong Kong'daki bir ortaokulda göçmen öğrencilerin kültürlerarası kimliklerini nasıl yapılandırdıkları incelenmiştir. Araştırmada Çinli altı öğrenciyle yapılandırılmamış görüşmeler yoluyla nitel veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeye çalıştıkları, ayrımcılıkla karşılaştıkları ve kültürel destek almadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, öğrencilerin başarılı ve yetenekli olanların kazanacağını savunan bir yaklaşımı benimseyerek yaşadıkları, olumsuz durumlarla mücadele etmeye çalıştıkları görülmüştür.

Hagelund (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, Norveç'teki bir ilkokulda okul uygulamalarındaki sınırlılıkları ve imkânları anlamak amacıyla etnografik alan çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda okulda kültürel farklılıklara yönelik

çalışmaların yapılmadığı ancak insan hakları, kültür ve okul kültürüne bağlı bir grup yetiştirilmeye çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın yapıldığı okuldaki öğrencilerin matematik ve coğrafya derslerini kendi ülkeleri hakkında projeler hazırlayarak öğrendiklerinde (dil kullanmada) kendilerini daha rahat hissettiği görülmüştür.

Yang ve diğerleri (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, Çinli olan ve yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin deneyimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Çinli uluslararası öğrencilerin yurt dışı deneyimiyle birlikte, kişisel bir kontrol kazandıkları, Avrupalı öğrencilere göre daha çok uyum sağladıkları ve onlara göre daha bireysel ilişkiler kurdukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Kashima ve Loh (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, Asyalı öğrencilerin Avusturya’da kültürleşme süreci incelenmiştir. Araştırma sonucunda Asyalı öğrencilerin kültürleşme süreçlerinin, diğer uluslararası öğrencilerle kurdukları bağlardan, bu konudaki çabalarından ve bilişsel ihtiyaçlarındaki farklılıklardan etkilendiğini bulgusuna ulaşılmıştır.

Curtin (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, Meksika kökenli olan ve ikinci dil olarak İngilizce gören (ESL) dört ortaokul öğrencisinin deneyimleri etnografik araştırma yöntemi kullanılarak araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, etkileşimsel eğitim modelini didaktik eğitim modeline göre kendi amaçlarına daha uyumlu olduğuna yönelik algılarının olduğu tespit edilmiştir.

Searle ve Ward (1990) tarafından yapılan bir çalışmada, Yeni Zelanda’daki Malezyalı ve Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası geçiş sürecinde psikolojik ve sosyo-kültürel uyum şekilleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yerli öğrencilerle ilişkisinden memnun olma, dışadönüklük, yaşam zorlukları, gündelik yaşamın değişimi ve sosyal zorlukların, psikolojik uyumla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca ülke kültürüne yabancı olma, zorluk yaşama beklentisi ve depresyonun ise sosyo-kültürel uyumla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin yurt dışında eğitim alma sürecinde yaşadıkları deneyimler ve uyum sürecinin araştırıldığı görülmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde ise yurt dışında eğitim alan öğrencilerin akademik ve sosyal alanda deneyim kazanarak kişisel bir değişim yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, öğrencilerin uyum

sağlama sürecinde birtakım psiko sosyal sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Alan yazındaki araştırmalarda genel olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimlerini etnografik araştırma yöntemiyle ele alan sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir.

2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akman ve Şeker (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası ve Türkiye vatandaşı öğrencilerin psikolojik iyi olma ve yaşam doyumu düzeyleri incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak, 230 uluslararası öğrenci ve 202 Türkiye vatandaşı öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye vatandaşı öğrencilerin psikolojik iyi olma durumlarının uluslararası öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgili ve Atli (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, İnönü Üniversitesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim dalında öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını incelemek amacıyla etnografik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sekiz yabancı uyruklu öğrenci ile görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin iyi bir eğitim alma beklentisiyle Türkiye'ye geldiği, ancak barınma ve maddi sorunlar yaşadığı görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin akademik ve sosyal uyumlarını hızlandığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin PDR Anabilim dalında öğrenim görmelerinin, iletişim kurma ve problem çözme becerilerini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özçetin (2013) tarafından yapılan, “Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler” isimli tez çalışmasında Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve sosyal uyumlarını etkileyen etmenler incelenmiştir. Araştırmada 221 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürüne ve Türk toplumuna uyum sağladıkları görülmüştür. Öğrencilerin barınma sıkıntısı çektikleri, bazı kültürel farklılıklardan dolayı sorun yaşadıkları ve Türkçe konuşmada zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Çelik (2013) tarafından yapılan “Türkiye’de Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunları” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizde karşılaştığı sorunlar tespit edilmek amaçlanmıştır. Araştırmada 142 yabancı uyruklu öğrenciye anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uyum sorunları yaşadığı, ekonomik sıkıntılarla karşılaştığı, barınma ve ulaşım ile ilgili sorunları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Güleç ve İnce (2013) tarafından yapılan bir araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel algılarını incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla TÖMER’de öğrenim gören 13 ülkeden gelen 29 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin giyim konusunda sorun yaşamadığı, yemek ve eğlence gibi konularda sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Traş ve Güngör (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, Avrupa ülkelerinde gelen Türk asıllı 12 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sırada herhangi bir sorun yaşamadıkları, çevrelerinden yeterli düzeyde sosyal destek algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bağdaş (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, hava harp okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek için 21 misafir askeri personel öğrenciyle çalışarak, anket, mülakat ve odak grup çalışmasıyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ana dillerine ve temel dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) göre çeşitlilik gösteren güçlükler yaşadığı belirlenmiştir.

Çöllü ve Öztürk (2010) tarafından yapılan bir araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları iletişim ve uyum problemler tespit edilmeye çalışılmış. Araştırmada anket kullanılarak, Selçuk Üniversitesi’nde öğrenim gören 100 yabancı uyruklu öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ekonomik durumunun, Türkiye Türkçesi ile ilgili becerilerinin ve Türkiye’de kalma sürelerinin uyum ve iletişim sorunları üzerinde önemli etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kıroğlu ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik kültürel sorunlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin ekonomik sıkıntılar yaşadıkları, ailelerini ve ülkelerini özledikleri ancak Türkiye’de herhangi bir ön yargı ve dışlanmayla karşılaşmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Apaydın-Şen (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ortamlarındaki iletişim deneyimlerine ilişkin görüşlerini incelemek için 58 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu araştırma raporunda öğrencilerin eğitim ortamlarında olumlu iletişim deneyimleri edindikleri ve öğrencilerin iletişim deneyimlerinin sınıflara, geldikleri ülkelere ve cinsiyete göre farklılaştığı bildirilmiştir.

Şahin (2008) tarafından yapılan “Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar” isimli yüksek lisans tezinde, güvenlik bilimleri fakültesi polis akademisinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla 100 öğrenciye anket uygulanmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma, dinleme ve okuma becerilerinde zorlanmadıkları ancak yazı yazmada zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Köylü (2001) tarafından yapılan araştırmada, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin, fakülte hakkındaki düşünce, sorun ve beklentilerini tespit etmek amacıyla 39 yabancı uyruklu öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerden büyük bir kısmının Türkiye’ye ilk geldiklerinde dil, bürokrasi, uyum ve ekonomik problemlerle karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Can (1994) tarafından yapılan, “Türkiye’de Yüksek Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunları ve Bu Sorunların Örgütsel Yapı İle İlişkileri” isimli doktora tezinde Ankara’daki üniversitelerde öğrenim gören 203 yabancı öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu araştırma sonucuna yabancı uyruklu öğrencilerin kendi aralarında örgütlenme olanaklarının sınırlı olduğu, sorunlarını anlatacak makamları ve kişileri yeterince bulamadıkları; barınma yeri bulmada sıkıntı yaşadıkları ve ekonomik sorunları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kültürel tesislerin yetersizliği nedeniyle üniversitedeki hizmet birimlerinde yararlanmadıkları ve Türk soylu öğrencilerin Türkiye’de daha az zorlandıkları bulunmuştur.

Kaçar (1991) tarafından yapılan tez çalışmasında Türkçe kursuna katılan 100 kursiyere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Türkçe öğrenmek için farklı teknikler uyguladıkları görülmüştür. Bunlar; arkadaş edinmek, televizyon izlemek, gazete okumak, sinema ve tiyatroya gitmek ve radyo dinlemektir. Ayrıca, öğrencilerin % 80’inin kendi ülke insanlarıyla konuştukları ve Türklerle fazla diyaloglarının olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin % 12’si giyimlerinin ve dini konulardaki davranışlarının Türkler tarafından beğenilmediğini belirtmişlerdir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde ise yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel farklılıklardan kaynaklanan

uyum sorunları yaşadıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin maddi zorluklar yaşadıklarını, kalacak yer bulmada güçlük çektiklerini ve Türkçe dil becerileriyle ilgili sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Alanyazındaki araştırmalarda, genel olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimlerini etnografik araştırma yöntemi ile inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama teknikleri ve veri analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin İnönü Üniversitesi'ndeki deneyimlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma deseni kullanılmıştır.

1920'lerde sosyoloji ve antropoloji çalışmalarında kullanılmaya başlanan nitel araştırmalar, günümüzde eğitim, psikoloji, tıp, hemşirelik, siyaset bilimi ve işletme gibi farklı disiplinlerde çok sayıda araştırmacı tarafından kullanılan bir yöntem haline gelmiştir (Denzin ve Lincoln, 2005; Yin, 2011). Nitel araştırmaların avantajı, genel olarak çalışılan konuyu derinlemesine incelemeye olanak sağlamasıdır (Patton, 2014). Laboratuvar ortamında yürütülen ya da araştırmacının anketler yoluyla bilgi topladığı araştırmalarda, yapay bir ortam söz konusudur, çok az bir etkileşim ortaya çıkacaktır ve katılımcılar sınırlı cevaplar vermektedirler. Bunun aksine nitel araştırmalarda gerçek dünyada var olan koşullarda insanlarla konuşarak, davranışlarını gözlemleyerek, onların yaşamlarını incelemek mümkündür (Yin, 2011). Denzin ve Lincoln'a (2005, s. 3) göre nitel araştırma gözlemcinin çalışılan dünyada yer aldığı ve o dünyayı dönüştürdüğü bir eylemdir. Bu süreç çalışılan dünyayı görülebilir bir hale getirmek için yorumlayıcı uygulamaları içerir. Alan notları, mülakatlar, konuşmalar, kayıtlar ve araştırmacının kişisel notları kullanılarak, çalışılan dünya betimlenmektedir.

Nitel araştırma yöntemlerinin sınıflandırılmasında tam olarak bir görüş birliği bulunmamaktadır. Kuramsal ve felsefik yaklaşımlara göre farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır (Patton, 2014). Creswell (2013) "Nitel Araştırma Yöntemi: Beş Farklı Yaklaşımın Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni" isimli kitabında, kendi araştırma deneyimlerini de dikkate alarak, farklı disiplinlerde en sık karşılaşılan beş farklı nitel araştırma türünü ele almıştır. Bunlar; anlatı araştırması, fenomenolojik araştırma, kuram

oluşturma araştırması, etnografik araştırma ve durum çalışmasıdır. Etnografi (Ethnography) nitel araştırmanın en eski geleneğidir (Patton, 2014). Etnografi, 20. yüzyılda Boas, Benedict, Malinowski, Radcliffe-Brown, ve Mead gibi antropologların alan çalışmaları ile ortaya çıkmıştır (Creswell, 2013; Denzin ve Lincoln 2005). Etnografinin farklı alanlarda birçok araştırmacı tarafından çalışılmasıyla birlikte sınıf, ırk, kültür, cinsiyet ve davranış gibi konuları inceleyen bir araştırma yöntemi haline gelmiştir (Tedlock, 2000). Etnografik araştırmalar toplumdaki farklı alt grupları ve onların ilişkilerini, toplumsal hayattaki herhangi bir konuyu anlamak için yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Walcott (1999), “kültür” kavramını etnografinin merkezi olarak özetler (Akt., Merriam, 2013). Etnografik araştırmanın temel varsayımına göre, birbirleriyle etkileşim içinde bulunan bir topluluk bir süre sonra bir kültür ortaya çıkarmaktadır (Patton, 2014). Creswell’e (2013) göre etnografi “araştırmacının ortak kültüre sahip bir grubun değerlerini, davranışlarını, inançlarını ve dilini tanımladığı ve yorumladığı nitel bir desendir”. Etnografi, alan çalışması yoluyla, bireyleri gözlemleyerek ve onlarla ilgili kişilerle görüşerek insanların günlük ritüellerini, alışkanlıklarını ve değerlerini ortaya çıkarır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Yin, 2011). Diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak etnografik araştırma günlük yaşamları sırasında insanlarla etkileşime girerek, onları gözlemleyerek, bireylerin inançları, motivasyonları ve kişisel davranışları hakkında daha iyi bir anlayış kazandırır (Tedlock, 2000).

Etnografi araştırmaları, eğitim alanında yapılan nitel araştırmalar arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir (Johnson ve Christensen, 2014). Fraenkel ve diğerlerine (2012) göre etnografik araştırma özellikle, basit ölçme araçları ile ölçülemeyen (öğrenci ve öğretmen etkileşimleri, vs.), en iyi doğal ortamında anlaşılabilir (eğitim programı, eğitici rolleri, vs.), kurumların incelendiği (okullar, okul bölgeleri vs.) konularda kullanılabilir. Pole ve Morrison (2003), “Ethnography for Education” isimli kitapta, eğitim araştırmaları içerisinde etnografik araştırmanın özel bir yeri olduğunu savunmaktadırlar. Yazarlar bu kitapta, eğitsel konularda ve eğitim ortamlarında etnografik araştırma yönteminin nasıl kullanıldığını, daha önce yapılan etnografik araştırmalarla birlikte açıklamaktadırlar. Etnografinin temel avantajı, anlamları ve eylemleri derinlemesine araştırarak, eğitim ortamlarındaki katılımcıların ve araştırmacıların, ortaya çıkan sonuçları eğitsel durumlara uygulamasına olanak tanımasıdır (Pole ve Morrison, 2003).

Özellikle son yıllarda etnografik araştırmalar eğitim alanında da kullanılan bir yöntem haline gelmiştir (Pole ve Marrison, 2003). Literatürde, eğitim alanında yapılan çok sayıda etnografik araştırma yer aldığı söylenebilir. Özel olarak eğitimde yapılan etnografik araştırmaların yayınlandığı dergilerden söz etmek mümkündür. Uluslararası veri tabanlarında taranan, hakemli bir dergi olan “Ethnography and Education” antropoloji, sosyoloji, dil bilimi, tarih ve genel olarak eğitim gibi birçok alanda farklı bakış açılarını yansıtan etnografik araştırmalara yer vermektedir. Bu dergide 2006 yılından bu yana, eğitim politikalarını ve uygulamalarını açıklayan ve yorumlayan, eğitsel yapılarla ilgili teorileri sorgulayan ve yeni teoriler geliştiren etnografik araştırmalar yayınlanmaktadır. Dergide, çalışılan alandaki kültürü anlamak için uzun süreli katılımın sağlandığı, araştırma sürecinde araştırmacının merkezde olduğu ve veri toplamada çoklu metotların kullanıldığı çalışmalara öncelik verilmektedir (www.tandofline.com). “Ethnography and Education” dergisinde son yıllarda yayınlanmış olan araştırmalar incelendiğinde, eğitimde birçok konuda etnografik araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin ailelerine yönelik tutumları (Petrone, 2016), çocukların okula bakış açıları (Hohti, 2016), öğrenci etkileşimleri (Huf ve Raggl, 2015; Simmons, 2014; Spiteri, 2015), üst öğrenim kademesine geçiş süreci (Roth ve Erstad, 2016), okullardaki pedagojik yaklaşımlar (Craft, Cremin, Hay ve Clack, 2014; Hojbjerg, 2015; Lunneblad, ve Dance, 2014), düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eğitim olanakları (McInerney ve Smyth, 2014), risk altında olan gençler (Robinson ve Smyth, 2015), okul terki (Rudoe, 2014), ırkçılık (Miller, 2015) ve cinsiyetçilik (Kjara ve Johannesson, 2015) çalışılan konular arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı İnönü Üniversitesi'ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel deneyimlerini keşfetmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma deseni, nitel araştırma yöntemlerinden, etnografik araştırma olarak seçilmiştir. Bir etnik gruba ait olma gibi bazı deneyimler sosyal koşullardan etkilenmektedir. Bu gibi deneyimleri anlamamanın en iyi yolu sosyal ve süreçsel olarak değerlendirmeler yapmaktır (Tedlock, 2000). Nitel araştırma insanların yaşadıkları deneyimleri, içinde buldukları çevresel koşulları göz önünde bulundurarak, geniş bir bağlamda incelemeye olanak sağlar (Yin, 2011). Bu sebeple araştırmada nitel yaklaşım kullanılmıştır. Etnografik araştırma çalışılan yerdeki kişilerle zaman geçirerek orada paylaşılan değerleri, kültürü, ortak davranışları anlamaya çalışır (Pole ve Morrison, 2003; Tedlock, 2000). Araştırmacı,

alan çalışması yoluyla çalıştığı birime dahil olarak orada bulunmanın insanları nasıl etkilediğini keşfeder (Emerson ve diğ., 2008). Bu sebeple, yapılan bu araştırmada etnografik araştırma deseni kullanılarak, öğrencilerin İnönü Üniversitesi'nde yabancı uyruklu öğrenci olmakla ilgili deneyimleri araştırılmıştır.

3.2. Katılımcılar ve Araştırmacının Rolü

Bu başlık altında, çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin belirlenmesi, öğrencilerden ve öğretim elemanlarından izin alma süreci, çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili bilgiler ve araştırmacı rolümlle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Belirlenmesi

Veri toplama sürecinin başında, İnönü Üniversitesine bağlı yabancılara Türkçe öğreten bir birim olan, Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi'nden (TÖMER), eğitim görmüş olan yabancı uyruklu öğrencilerin isimlerini ve iletişim bilgilerini aldım.

Katılımcı öğrenciler belirlenirken, öğrencilerin en az iki yıl süreyle İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görüyor olmasına dikkat ettim. Bunun yanında kültürel farklılıkları daha belirgin olarak görebilmek için, anne babası yurt dışında çalıştığı için yabancı uyruklu öğrenci kontenjanıyla gelen Türk öğrenciler ve Türkiye Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler çalışma grubunun dışında bıraktım.

İlk aşamada TÖMER'den telefon numaralarını aldığım 10 yabancı uyruklu öğrenciden ancak ikisine telefonla ulaşabildim. Bu iki kişiyle görüşerek, kendimi tanıttım, araştırma hakkında bilgi verdim ve yüz yüze görüşmek için randevu aldım. Telefon görüşmelerinde öğrencilerin bilgilerine nasıl ulaştığımı açıklayarak onları tedirgin etmemeye dikkat ettim. Yapmış olduğum telefon görüşmelerden birinin içeriği ve devamındaki süreç ile ilgili alan günlüklerimden bir bölüm şu şekildedir:

'Abdülmelik'le yaptığım telefon konuşmasında öncelikle ismini doğru okuyup okumadığımı sordum (Abdülmelik kod isimdir. Katılımcının telaffuzu zor olan bir ismi vardı). Kendi ismimi söyledim. "PDR'de araştırma görevlisiyim yabancı uyruklu öğrencilerle bir çalışma yapıyorum." dedim. Bu çalışmayla ilgili bilgi vermek için

görüşmek istediğimi söyledim. Bugün için randevu ayarladım’ (Alan Günlükleri, 22.10.2015).

“Abdülmalik’le yüz yüze görüştüğümde sonra TÖMER’den aldığım isim listesini tamamen bir kenara bıraktım. Çünkü bu listenin tamamı geçen yıl TÖMER’de eğitim alan öğrencilerin olacağını düşündüm. Yani bu öğrencilerin çoğu birinci sınıf öğrencileriydi” (Alan Günlükleri, 22.10.2015). Bunun üzerine, yabancı uyruklu öğrencilerden ve bazı öğretim elemanlarından yardım alarak en az iki yıl süreyle üniversitede öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ulaşmaya karar verdim.

Etnografik araştırmalarda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılır (Fraenkel ve diğ., 2012, Patton, 2014, Yin, 2011). Amaçlı örnekleme yönteminde, araştırmacı çalışılan konuya en uygun olan ve zengin veri kaynağı sağlayacak grupları seçer (Fraenkel ve diğ., 2012). Bu araştırmada, “kartopu örnekleme” yöntemini kullanılarak örneklem oluşturmaya karar verdim. Görüştüğüm iki öğrenciye, “*Senin gibi yabancı uyruklu olan, görüştüğün bir arkadaşın var mı?*” şeklinde sorular sorarak, örneklem grubunu genişletme yoluna gittim. Öğrencilerden, yabancı uyruklu arkadaşına ulaşarak, telefon numarasını araştırmacıyla paylaşacağına dair bilgi vermesini istedim.

Katılımcılara ulaşma sürecinde sadece yabancı uyruklu öğrencilerden değil, öğretim elemanlarından da yardım aldım. Öğrencilerin devam ettikleri bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarıyla görüştim ve araştırma hakkında bilgi verdim. Öğretim elemanlarının yardımıyla yabancı uyruklu öğrencilere ulaştım. Öğretim elemanlarından biriyle yapmış olduğum görüşmeyle ilgili alan günlüklerimden bir bölüm şu şekildedir:

“Daha önce, fakültede yapmış olduğum bir görev sebebiyle öğretim elemanlarından Ertuğrul Bey ile sık sık telefonla konuşmuştuk. O yüzden kendisini aramakta sakınca görmedim. Telefonda özellikle Moğolistan, Fas, Arabistan gibi ülkelerden gelen öğrencilerle çalışmak istediğimi ve bunu yüksek lisans tezim için yaptığımı belirttim. Ertuğrul Bey de bu ülkelerden gelen öğrencilerinin olduğunu söyledi” (Alan Günlükleri, 23.10.2015).

“Ertuğrul Bey yabancı öğrencilerin telefon numaralarını bulmak için otomasyon sistemine ve ders programına bakarak öğrencilerin derslerinin saatlerini ve sorumlu öğretim elemanlarının isimlerini söyledi. Teşekkür ederek onun ofisinden

ayrıldım. Öğleden sonra ise bir öğrencinin numarasını mesaj olarak gönderdi” (Alan Notları, 26.10.2015, saat 10.40) .

3.2.2. Katılımcı Öğrencilerden ve Öğretim Elemanlarından İzin Alma Süreci

Araştırmaya katılacak olan öğrencileri belirledikten sonra, yapılacak olan ders gözlemlerini planladım. Ders gözlemi için karar verirken, çalıştığım fakülte olan Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencileri seçmeye dikkat ettim. Böylece katılacağım dersin sorumlusu olan öğretim elemanı ile iletişime geçmede ve izin almada zorluk çekmeyecek, öğrencilere ve dersliklere kolay ulaşabilecektim. Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle ilk yaptığım görüşmelerde ileride ders gözlemi olacağına dair bilgi verdim. Bu süreçte öğrenciye ders gözleminin nasıl olacağını anlatarak, diğer öğrencilerin sınıfta niçin bulunduğumu bilmeyeceğini, bir misafir olarak kendimi tanıttığımı belirttim. Dersin sorumlusu öğretim elemanından gerekli izni alacağımı açıkladım. Ders gözlemlerini planlarken öğrencilerin gönüllüğünü de dikkate aldım ve öğrenciyle birlikte karar vermeye çalıştım. Aşağıda bu süreçte, öğrencilerden biriyle yapmış olduğum görüşmelerin olduğu alan notundan bir bölüm şu şekildedir:

"Habip, İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinin zor olduğunu o derse gelirim ne kadar zorlandığını görebileceğimi söyledi. Dersin içeriği hakkında 'hocanın her hafta ödev verdiğini' ekledi. 'Birinci sınıftan beri çok zorlandığım dersler oldu.' diyerek aslında birçok derste zorlandığını belirtti” (Alan Notları, 09.11.2015).

Katılmayı planladığım dersin sorumlusu öğretim elemanlarıyla görüşerek araştırma hakkında bilgi verdim, ders gözlemi ve daha sonra kendisiyle yapılacak olan görüşme için izin aldım. Yapılacak olan gözlemden yabancı uyruklu öğrencilerinin haberi olduğunu ancak derste gerçek bulunma sebebimin sınıfa açıklanmamasını istedim. Gerekliğinde bir “misafir” olarak sınıfa tanıtılabileceğimi söyledim. Eğitim Fakültesi’ndeki öğrencilerle ders gözlemi yapacak olmam, dersin sorumlusu öğretim elemanlarından izin alma sürecinde bana kolaylık sağladı. Bu durum başlangıçtaki kaygılarımı azaltarak, araştırma sürecine odaklanmama imkân tanıdı. Katılacağım derslerin içeriğine ve ders konularına yabancı olmadığım için gözlem sürecinde çalıştığım öğrencilerle daha çok zaman geçirme fırsatı buldum.

Katılımcılarla yapmış olduğum ilk görüşmelerde çalışmanın amacına, yöntemine ve araştırma sürecinin nasıl ilerleyeceğine dair açıklamalar yaptım. Araştırma verileri ve araştırma raporu oluşturulurken kimliklerinin korunacağı, gerçek isimleri yerine kod isimlerinin kullanılacağını belirttim. Öğrencilerden kendi ülkelerinde kullanılan, istedikleri bir ismi kod isim olarak seçmelerini istedim. Araştırma sunulmadan önce son raporun onlarla paylaşılacağını ve eklemek ya da çıkarmak istedikleri yerlerin dikkate alınacağını belirttim. Ayrıca çalışmaya katılmalarının kendilerine bağlı olduğunu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacaklarını söyledim. Katılımcılarla birlikte bu açıklamaların yer aldığı “Katılımcı İzin Formu” nu (Ek-1) imzaladım.

3.2.3. İnönü Üniversitesi’nden İzin Alma Süreci

Yapılmış olan bu araştırma, 09.06.2015 tarihinde İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri (BAP) birimine “İnönü Üniversitesi’nde Yabancı Uyruklu Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Araştırma” başlığıyla proje önerisi olarak sunulmuştur. Araştırma, 2015/61 proje numarasıyla, BAP birimi tarafından desteklenmektedir. Araştırmayı yürütmek için 22.03.2016 tarihinde İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden gerekli resmi izin (Ek-2) alınmıştır.

3.2.4. Katılımcı Yabancı Uyruklu Öğrenciler

Alanda geçirdiğim sürede çok sayıda yabancı uyruklu öğrenciyle bir arada bulunma olanağı buldum. Ancak toplam sekiz yabancı uyruklu öğrenciyle derinlemesine çalıştım. Sekiz öğrencinin her biriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaptım. Öğrencilerden Habip, Musonda, Rabya, Ömer ve Sutarat ile üniversite kampüsünde çeşitli birimlerde zaman geçirerek ve ikisiyle birlikte derse katılarak alan çalışması yürüttüm. Öğrencilerle ilgili genel bilgiler Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcı Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Profili

Öğrencinin adı	Cinsiyeti	Yaşı	Geldiği ülke	Türkiye’de bulunma süresi	Öğrenim gördüğü bölüm/program
Sutarat	Kadın	21	Tayland	3 yıl	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Hacer	Kadın	23	Etiyopya	4 yıl	Türkçe Öğretmenliği
Aşok	Kadın	24	Moğolistan	6 yıl	İngilizce Öğretmenliği
Rabya	Kadın	22	Fas	4 yıl	İngilizce Öğretmenliği
Ömer	Erkek	22	Suriye	4 yıl	Tıp
Samir	Erkek	25	Suriye	3 yıl	İlk ve Acil Yardım
Habip	Erkek	29	Nijer	4 yıl	Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri
Musonda	Erkek	22	Zambia	3 yıl	Elektrik Mühendisliği

3.2.4.1. Sutarat

Sutarat, kadın, Tayland'dan geliyor ve üç yıldır Türkiye'de yaşıyor. 21 yaşında olan Sutarat, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında, ikinci sınıf öğrencisi.

“Sutarat'ın gözleri çekikti. Benimle hemen hemen aynı boyda, 1.65 gibi. Onu ilk gördüğümde siyah mont giymişti. Lacivert başörtüsü takıyordu ve ayağında siyah botları vardı. Konuşurken bazı kelimeleri yuvarlıyor ve sık sık gülümsüyordu” (Alan Notları, 03.12.2015).

Sutarat, kalabalık ortamlarda bulunmayı sevmediğini, ev arkadaşlarıyla sadece yemek saatlerinde bir araya geldiğini, genellikle odasında kitap okumayı tercih ettiğini söylüyor. *“Arkadaşlarım hafta sonu dışarıya çıkıyorlar. Ben evdeyim sürekli, kaktüsüne su veririm onunla konuşurum sürekli.”* diyerek yalnız kalmayı sevdiğini belirtiyor.

3.2.4.2. Hacer

Hacer, Etiyopya'dan geliyor, kadın, 23 yaşında. Türkiye'de dördüncü yılı. Türkçe Öğretmenliği, üçüncü sınıf öğrencisi. Okulu bitirip ülkesine döndüğünde, Etiyopya'daki ilk Türkçe öğretmeni olacağı için çok heyecanlı. *“Oraya gidince ders vereceğim için çok şanslıyım”* diyor. Kendi ülkesindeki insanların Türkiye'yi merak ettiklerini, sorular sorduğunu söylüyor. Oraya gittiğinde onlara, Türkiye'yi anlatacağını, onların da buraya gelmesi için yardım edeceğini belirtiyor.

Hacer'in iri, siyah, çok güzel gözleri var, ten rengi koyu. Boyu 1.70 gibi, oldukça uzun olduğunu fark ettim. Siyah kaşe ve sarılı siyahlı ekose bir etek giymişti. Omuzlarına kadar uzanan sarı bir şal takmıştı” (Alan Notları 23.12.2015).

Hacer liseyi kendi ülkesinde bitirdikten sonra, Sağlık Fakültesi'nde okumak istiyormuş ancak okuyamamış. Bunun üzerine Türkiye'de bulunan bir kuzeni kendisini de davet etmiş ve burada okuyabileceğini söylemiş. Daha sonra Hacer'in Türkiye'ye gelmesine yardımcı olmuş. Hacer, dört tane yabancı dil biliyor, Arapça, İngilizce, Türkçe ve anadili olan Amarca (Etiyopyada konuşulan dil). Zaman zaman arkadaşları bu dilleri nasıl öğrendiğini sorduğunda ve onu takdir ettiklerinde, kendini çok iyi hissettiğini söylüyor.

3.2.4.3. Aşok

Aşok, 24 yaşında, kadın ve Moğolistan'dan geliyor. İngilizce Öğretmenliği, dördüncü sınıf öğrencisi. Aşok'un ablası da Türkiye'de üniversite okumuş. Ona Türkiye'de daha iyi eğitim alacağını, kendisinin de gelebileceğini söylemesiyle gelmeye karar vermiş. Altı yıldır Türkiye'de yaşıyor. Aşok gezmeyi çok seviyor. Moğolistan'a giderken, Kazakistan'a uğruyor, bir hafta orayı geziyor. Sonra Rusya'ya uğruyor ve birkaç gün orada zaman geçiriyor. Daha sonra Çin'e geçiyor. Böylece birçok ülke gezdiğini söylüyor.

Aşok'la ilk karşılaşmamla ilgili alan notundan bir bölüm şu şekildedir: *'Aşok Koyu renkli bir trençkot ve kot pantolon giymişti, omzunda çantası vardı. Saçları kumral, uzun ve düz; gözleri ela ve çekikti ve açık tenliydi. Boyu yaklaşık 1.68 gibiydi. '* diye geçti' (Alan Günlükleri, 20.10.2015; Alan Notları, 23.12.2015).

3.2.4.4. Rabya

Fas'tan geliyor, kadın, 22 yaşında. Rabya dört yıldır Türkiye'de iki kardeşler, abisi var. Ailesi Fas'ta yaşıyor. İkinci sınıfta olan Rabya, İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyor. Rabya Fransızca, İngilizce, Arapça, Türkçe ve Fas'a ait yerel dil olmak üzere dört dil biliyor. Dil öğrenmeye merak duyuyor. *"Yeni bir dil öğrenmeyi çok sevdiğini"* söylüyor. Rabya Fas'a en son bu yaz tatilinde gitmiş. Türkçe hazırlık ve İngilizce hazırlık okumuş. İnönü Üniversitesi'ne gelmesinde İstanbul'da dil eğitimi aldığı öğretmenleri etkili olmuş. Onların tavsiyesiyle bu üniversiteyi tercih etmişti.

"Başına, küçük pembe çiçekleri olan açık mavi bir şal takmıştı. Lacivert uzun bir pardesü giymişti. Bir de kol çantası vardı" (Alan Notları, 09.11.2015) .

Türkiye'yi önceden çok merak ediyormuş. Hep gelmek istiyormuş. Daha önce, Türk arkadaşıyla, onunla nasıl gelebileceği hakkında konuşuyormuş. Türkiye'ye gelme fikrinin *"o zaman çok çekici"* geldiğini söylüyor. *"Sonra geldiğimde biraz zordu. Yani televizyondaki gibi değildi."* diyerek Türkiye'ye geldiğinde zorlandığını belirtiyor.

3.2.4.5. Ömer

Suriyeli, 22 yaşında, erkek, 4 senedir Türkiye'de yaşıyor. Tıp Fakültesi'nde bir yıl İngilizce hazırlık eğitimi aldıktan sonra, birinci sınıf derslerini veremediği için bu dersleri tekrar alıyor. Ömer 2011'de Türkiye'ye gelmiş. O geldikten üç dört ay sonra

Suriye’de iç savaş çıkmış. Ailesi hâlâ Suriye’de yaşıyor. Herkesin kendisini “şanslı saydığını” söylüyor. “Kendini kurtardın hemen kaçtın.” demelerinden rahatsız oluyor. Ama ben orada olmak isterdim savaş durumunda. Çünkü benim ailem oradaydı. Ömer’in ailesi onun yurt dışında okumasını çok istiyormuş. Onun “çok zeki olduğunu, yurt dışında Tıp okumasını” söylüyorlarmış. Çocukluktan beri yurt dışında üniversite okumayı hayal ediyormuş. Aslında Fransa’da Tıp Fakültesi okumayı istiyormuş. “Bana güveniyorlar.” diyerek ailesinin buraya gelmesini desteklediğini söylüyor.

"Ömer ile ilk defa Suriye’li öğrenciler için yapılan bir etkinlikte tanıştım ve Türkçeyi çok iyi konuştuğunu fark ettim. Öğretim elemanı Mahmut Bey çıkışta beni Ömer’le tanıştırdı ve bana yardımcı olabileceğini söyledi. Ömer’in boynunda bir fotoğraf makinesi vardı. Akıcı bir şekilde konuşuyordu. Ben Türk olduğunu zannettim"(Alan Notları, 26.10.2015).

3.2.4.6. Samir

Samir Suriyeli, ülkesindeki iç savaş sebebiyle Türkiye’ye gelmiş. 25 yaşında, erkek, 3 yıldır Türkiye’de yaşıyor. Samir, Suriye’de Hama’nın bir köyünde yaşıyormuş. Babası iç savaştan bir yıl önce vefat etmiş. Annesi ve kız kardeşi de Türkiye’ye gelmişler. İki erkek kardeşi var, biri polis, ikisi de Suriye’de yaşıyorlar.

Samir’le Suriye’li öğrencilerin kendi aralarında yaptığı bir toplantıda tanıştım. *"Karşımda oturan öğrenci esmer, 1.68 boylarında, zayıf biri, adı Samir. Parlak mavi çizgileri olan spor bir ceket ve siyah pantolon giymiş. Bugün biraz çekingen bir hali vardı... Önceki toplantıda daha rahat görünüyordu. Çardak Kafe’nin üst katına çıktık, içecek alırken benim yanımda durmadı. Köşede herkesten uzak bir masaya oturduk"*(Alan Notları, 15.12.2015) .

Malatya’daki konteyner kentte ailesi ile birlikte kalıyor. Oradan bir servisle üniversiteye geliyor. Ancak saat beşten önce tekrar konteyner kente dönmesi gerekiyor. Suriye’de yaşarken, Veterinerlik okuyormuş. Malatya’da konteyner kent ilk geldiğinde TÖMER’in lise diploması olanlar için verdiği, Türkçe kursuna katılmış. Türkmen kökenli olduğu için kolaylıkla Türkçe öğrenmiş ve başarıyla kursu tamamlamış. Aslında aklında üniversite okumak yokmuş ancak kurstaki öğretmeni üniversite okuyabileceğini söyleyerek onu yönlendirmiş. Şu an Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu’nda İlk ve Acil Yardım okuyor, ikinci sınıf öğrencisi. Samir okuduğu bölümü çok sevdiğini söylüyor ve ekliyor: *"İnsan hayatını kurtarmayı öğreniyoruz. Bu çok güzel, insani bir*

iş.” İlk hedefinin çalışmak olduğunu, sınırda ya da kendi ülkesine döndüğünde hizmet etmek istediğini söylüyor.

3.2.4.7. Habip

“Habip, erkek, 29 yaşında, Nijer’den gelmiş. Özellikle Nijerya değil Nijer diyerek karıştırmamam için beni uyardı. Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Bölümü (BÖTE) dördüncü sınıf ancak üçüncü sınıfın derslerini aldığı için dörde geçememiş (Alan Notları, 09.11.2015).

Habip daha önce sıkça Çin’e gidiyormuş. Liseyi bitirdiğinde Çin’e gitmek için başvuru yapmış. Ancak bir arkadaşı onu, Türkiye’de okumaya ikna etmiş. Habip’in annesi, Nijer’de memur olarak çalışıyor iki abisi var. Yeğenlerini çok seviyor, fotoğraflarını istiyormuş sürekli. Buraya gelmesini annesi de desteklemiş. Türkiye’ye gelmeden önce burayı “kötü bir yer” olarak biliyormuş, ancak “televizyondaki gibi değil” diyor. Habip, dövüş sporlarıyla ilgileniyor, tekvando kursuna gidiyor. Genellikle spor ve bol kıyafetler giyiyor. *“Habip kapaşonlu bir kazak, kot pantolon ve spor ayakkabılar giymişti” (Ders Gözlemi, 10.12.2015).*

3.2.4.8. Musonda

Musonda, erkek, 22 yaşında. Zambia'dan geliyor. Bemba kabilesinden olduğunu ekliyor, Zambia'da herkesin belirli bir kabilesi oluyormuş. Nerelisin dediklerinde ait olduğu kabile söyleniyormuş. Elektrik Mühendisliği okuyor, İkinci sınıfta. Çoğu zaman dersten sonra kampüste kalıp ders çalışıyor. Zambia'da üniversiteye kabul edilmek için, iki sene kadar beklemeleri gerekiyormuş. Devlet üniversitelerindeki eğitimi beğenmiyor. Koleje gitmesi gerektiğini ancak ona da maddi gücü yetmediğini söylüyor. Aynı zamanda yüksek lisans yapmak istiyor. Zambia'da yüksek lisans eğitimi için iki sene çalışmış olmak gerekiyormuş. Genel olarak daha iyi ve daha ucuz bir eğitim alacağı için Türkiye'yi seçmiş.

"Konuşurken zaman zaman İngilizce kelimeler kullanıyor. Bazen onun yabancı olduğunu unutup hızlı konuşuyorum. O da beni anlamadığını ve yavaş konuşmam gerektiğini söylüyor." (Alan Günlükleri, 27.10.2015).

Zambia'da ikizi olan bir kız kardeşi var, o kolejde sağlık hizmetleri okuyor. Onu çok sevdiğini en çok onu özlediğini söylüyor. Öğrenci evinde kalıyor. Sık sık Zambia yemekleri yapıyormuş. Kurutulmuş balık ve mangoyu çok seviyor.

Genellikle rahat, spor kıyafetler giyinmeyi tercih ediyor. Musonda bugün de yanında siyah çantasıyla gelmişti. Elinde telefon vardı ve onu gördüğümde müzik dinliyordu. Ayağında siyah bez ayakkabıları vardı. Kolları açık mavi ve yakası gri spor bir hırka giymişti. Dizleri eskitilmiş, açık mavi renkte bir kot pantolon giymişti. Sağ elinde el işi kahverengi boncukları olan bir bileklik vardı. Bu takıyı Afrikalıların taktığı el işi takılara benzettim (Alan Günlükleri, 27.10.2015)."

3.2.5. Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacılar kişisel özelliklerini ve rollerini açıklamakla yükümlüdürler (Yin, 2011). Araştırmacının cinsiyeti, yaşı, ırk ve etnik kökeni gibi demografik özellikleri ve rolleri, hem gözlemlendiği olayları yorumlama şeklini etkiler hem de araştırmacı ile katılımcılar arasındaki etkileşime yön verir (Angrosino ve Perez, 2000; Yin, 2011). Nitel araştırmalarda araştırmacı insanların yaşadıkları olayları birebir kaydeden bir araç değildir. Çoğu zaman araştırmacının kendisi bir veri toplama aracı olarak hizmet eder (Yin, 2011). Araştırmacılar, yanlılıklarını, değerlerini ve çalışma sürecindeki yorumlarını biçimlendirecek cinsiyet, tarih, kültür ve ekonomik durum gibi

kişisel geçmişlerini yansıtarak açıkça tanımlarlar (Creswell, 2014). Etnografin varlığı, meydana gelen olayları etkilemektedir. Etnografin katılımının topluluk üyelerinin konuşma ve davranış biçimleri üzerinde etkisi (karşı etkiler) öğrenme ve gözleme sürecinin gerçek kaynağıdır ve bozucu bir unsur olarak görülmemelidir. Araştırmacı ile katılımcılar arasındaki ilişki zannedildiği kadar bozucu ve değiştirici bir etki yapmaz (Emerson ve diğ., 2008).

Kişisel özelliklerimin ve araştırmadaki rolümün alan çalışmasını etkilediğini düşünmekteyim. Türkiye-Suriye sınırında bulunan Kilis ilinde büyümüş olmam, birçok etnik kökenden insanla bir arada bulunmama ve farklı kültürlerle duyarlı olmama imkân sağladı. Araştırma sürecinde özellikle Suriyeli öğrencilerle iletişim kurmakta zorluk çekmedim. Tanıştığım Suriyeli öğrencilerin bir çoğunun ailelerinin Kilis'te yaşıyor olması, öğrencilerin bana karşı sempati hissetmesini sağladı. Suriyeli bir öğrenci ile aramızda geçen diyalogla ilgili alan notu şu şekildedir:

‘ Suriyeli öğrenci “Nerelisin?” diye sordu. Kilisli olduğumu söyledim. Bunu duyunca şaşırıldı. Benim ailem de orada dedi. Abdülmelik de benzer bir tepki vermişti. Gerçekten Kilisli olmam Suriyeli öğrencilerle çalışırken işe yarıyor. Konuşacak ortak bir noktamız oluyor bana nerede oturduğumu soruyorlar ya da Kilis’te gezdikleri yerleri anlatıyorlar’ (Alan Notları, 26.10.2015).

Araştırma sürecini etkileyen unsurlardan bir diğeri de lisans ve yüksek lisans eğitimimi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında almış olmamdır. Psikolojik danışma sürecini içeren derslerde birçok danışma ve görüşme yaptım, grup ve bireysel psikolojik danışma uygulamalarını yürüttüm. Psikolojik danışma becerilerim öğrencilerle empati kurmama olanak sağladı ve görüşme sürecini yürütmemi kolaylaştırdı. Yüksek lisans eğitimim sırasında Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi gereği yapmış olduğum etnografik araştırma konulu ödev, bu konuda çalışma yapmam yönünde önemli bir motivasyon oluşturdu. Aynı zamanda Seminer dersi kapsamında, “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında Yabancı Uyruklu Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Araştırma” başlıklı bir araştırma yaptım. Bu deneyim bana alanda çalışmalarımı planlama ve uygulama aşamasında kolaylık sağladı.

Çalışmanın yapıldığı sırada İnönü Üniversitesi’nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında, araştırma görevlisi olarak bulunmam, öğretim elemanlarıyla ve öğrencilerle iletişime geçmemi kolaylaştırdı. Bu da araştırma sürecinin

başında daha az kaygı yaşamama ve araştırmaya odaklanmama imkân tanıdı. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının araştırma sürecinde bana sıcak davranmış olması, araştırmanın nasıl ilerlediğine dair sorular sorması, motivasyonumu artıran unsurlardan biridir. Çoğu zaman katılımcı öğrenciler “ders dışında neler yaptığımı” sorarak, üniversite dışında da görüşmek istediklerini bildirdiler. Veri toplama aşaması bittikten sonra da, katılımcı öğrenciler ile aramdaki iletişim devam etti.

Alanda veri toplarken hem içerden hem dışardan bakış açılarıyla hareket ettiğimi düşünmekteyim. Emik bakış açısı veya içerden bakış açısı (an emic perspective) olarak adlandırılan durum, çalışılan kişilerin bakış açılarını yakalamak ve olduğu gibi yansıtmayı gerektirir (Patton, 2014). İçerden bakış açısını kazanmak etnografin gördüğü ve duyduğu davranışları ve durumları anlaması ve böylece tam olarak yorumlaması için çok önemlidir. Öte yandan dışardan-etik bakış açısı (an etic perspective) gerçeğe dışardan objektif bir bakış açısıdır (Fraenkel ve diğ., 2012). Yerleşme bakış açısının kaybolmasına sebep olur (Patton, 2014). Eğer araştırmacı sadece emik bakış açısıyla hareket ederse, objektifliğini kaybeder, çalıştığı kültürün değer yargılarını ve bakış açılarını benimser (Güler ve diğ., 2013). Etik bakış açısı, farklı olayları görmek amacıyla kültürün dışında veya belli bir mesafe uzaklığında durmayı ifade eder (Patton, 2013).

Araştırma kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerle etkileşim kurarken emik bakış açısını temsil eden “öğrenci” rolümü ve etik bakış açısını temsil eden “araştırma görevlisi” rolümü kullandım. Bazı öğrencilerin bilimsel araştırmaya katılmaya yönelik ön yargılarının olduğunu fark ettiğim ve benim de bir "öğrenci" olarak bu tezi tamamlamam gerektiğini söyledim. Bu şekilde araştırmaya katılarak "bana yardım edebileceklerini" söyledim. Ayrıca öğrencilere "araştırma görevlisi" olduğumu söylediğimde, benimle konuşmaktan çekindiklerini gözlemledim. Tüm öğrencilere "araştırma görevlisi" olduğumu söyledim ancak araştırmada çoğu zaman "araştırma görevlisi" rolüyle değil "yüksek lisans öğrencisi" rolüyle hareket ettim. Örneğin, öğrencilerden randevu alırken onların uygun olduğu saatleri seçmeye dikkat ederek onların da öğrenci olduğunu ve yoğun bir şekilde ders çalıştıklarını göz önünde bulundurdum. Derslerinden dolayı, öğrenciler randevuya gelmediğinde ya da randevuyu iptal etmek istediğinde, anlayışla karşıladım. Kendim de öğrenci olduğumu hatırlayarak, sınav haftalarında ve tatillerde görüşme yapmadım, görüşme tarihlerinde esnek davrandım.

Kendi bakış açımı kaybetmemek ve daha objektif hareket etmek için dışarıdan bir gözlemci olarak “Burada ne oluyor?” sorusunu cevaplamaya çalıştım. Alan çalışması sırasında öğrencilerle zaman geçirirken bir “araştırmacı” olarak ne gördüğüm üzerinde düşünmeye özen gösterdim.

3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın veri toplama sürecine ve kullanılan veri toplama tekniklerine ilişkin bilgi verilmiştir. Bu çalışmada standartlaştırılmamış açık uçlu görüşmeler ve alan çalışması, verilerin asıl kaynağını oluşturmaktadır. Sınıf gözlemleri ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler asıl verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

3.3.1. Alan Çalışması

Alan çalışması, nitel araştırmanın temel etkinliğidir. Araştırmacı belirli bir süre boyunca çalıştığı birimdeki insanlara fiziksel olarak yakınlık kurar ve sosyal ilişkiler geliştirir. Alan çalışması, araştırmacının insanların davranışlarını yakından gözlemlemesi ve dünya görüşlerini, değerlerini, tutumlarını betimlemesi için bir fırsat sunar (Patton, 2014). Etnografik araştırmanın özünü oluşturan alan araştırmasında, araştırmacı çalıştığı toplumun gündelik yaşamına katılarak, insanlar ile ilişkilerini geliştirir ve gözlemlediklerini sistematik olarak kaydeder (Emerson ve diğ., 2008).

Bu çalışmada veri toplama amacıyla yapılan alan çalışması 01.09.2015 ile 23.12.2015 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Katılımcılara ulaşma süreci dâhil olmak üzere tüm çalışma sürecini alan çalışması olarak yapılandırdım. Katılımcılarla yaptığım görüşmeleri ve ders gözlemlerini alan çalışmalarının bir parçası olarak düşündüm. Habip, Musonda, Rabya, Ömer ve Sutarat'tan randevu alarak kampüste farklı yerlerde zaman geçirmeye çalıştım. İnternet merkezi, Çardak Kafe, Mediko-sosyal tesisleri gibi yerlerde yabancı uyruklu öğrencilerle sohbet ettim, onlarla yemek yedim ve birlikte derse girdim. Alan çalışması, katılımcılarla yakın ilişki kurarak, daha fazla veri elde etmeme ve onların sosyal hayatına dâhil olmama olanak sağladı. Bu sürede alan notları ve fotoğraflar yoluyla alan çalışmalarını kaydettim. Tüm bu etkinlikleri veri toplama sürecinin bir parçası olarak yapılandırdım.

Alan notları (Field Notes): Alan çalışması sırasında elde edilen verileri kayıt altına alma ve muhafaza etme yöntemidir (Emerson ve diğ., 2008). Eğitim

araştırmalarında, alan notları araştırmacı eğitim ortamlarında (sınıf veya okul), neler olup bittiğini gözlemlerken ya da katılımcılarla görüşme yaparken aldığı detaylı notlar anlamına gelir (Fraenkel ve diğ., 2012). Alan notları başkalarının eylem ve kaygılarını yakalayarak bunları yorumlamak amacıyla daha derin bir analiz için gerekli olan araçlardır. Meydana geldiği sırada olayı kaydetmek oldukça önemlidir çünkü zaman geçtikçe ilk temasın sağladığı içgörü becerisi gücünü yitirir (Emerson ve diğ., 2008).

Alan notlarını yazılış şekillerine göre üçe ayrılabilir: alan kısa notları, alan günlüğü ve alan kayıt defteri (Akt, Fraenkel ve diğ., 2012).

Alan Kısa Notları (Field Jottings): Araştırmacının sonradan hakkında daha fazla şey yazmak istediği konulardaki hızlıca alınan notlarıdır (Akt, Fraenkel ve diğ., 2012). Yapılan konuşmalardaki belirli başlıkları ve katılımcı ifadelerini içeren alan kısa notları, alan çalışması sırasında kaydedemediğim konuları daha sonra detaylı bir şekilde kaydetmeme olanak verdi. Alan çalışması sırasında katılımcılarla yaptığım telefon görüşmelerini, gönderdiğim kısa mesajları, yapılandırılmamış görüşmeleri, doğal olarak ortaya çıkan, veri kaynağı olabilecek konuşmaları, o anki etkileşimi bozmamaya dikkat ederek küçük not defterlerine kaydettim.

Alan Günlükleri (A Field Diary): Alan çalışması sürecinde temasta bulunduğu kişilere ilişkin duyguları, görüşleri ve algılarının kişisel bir ifadesidir (Akt, Fraenkel ve diğ.,). Alandaki ilk günden, alan çalışmanın sonlandırıldığı tarihe kadar kişisel görüşlerimi, duygularımı ve çalışmaya ilişkin planlarımı alan günlükleri olarak kaydettim. Çalışmanın başlangıcında bir defterde kaydettiğim alan notlarını, daha sonra içeriğine göre alan günlükleri ve alan notları olarak ikiye ayırarak, bilgisayar ortamına aktardım. Burada kişisel görüşlerimin, kendi yorumlarımın, iç konuşmalarımın ve araştırmayla ilgili planlarımın olduğu kısımları alan günlüklerine aktardım. Bununla birlikte öğrenci görüşmelerinde kaydettiğim notları, alanda zaman geçirirken karşılaştığım durumları ve öğrencilerle yapmış olduğum gözlemleri alan notları olarak düşündüm. Araştırma verilerinin bir kısmını, toplam 49 sayfa olmak üzere, 17 sayfasını alan günlükleri, 32 sayfasını alan notları oluşturmaktadır. “Alan notlarının” (Ek-6) ve “alan günlüklerinin” (Ek-7) kaydedildiği defterlerden örnekler ekler bölümünde yer almaktadır. Daha sonraki bölümde açıklanacak olan ders gözlemlerini, alan notlarından ayrı olarak kaydettim ve bu notlardan yapmış olduğum alıntılarını “ders gözlemi” olarak, bulgular kısmında belirttim.

3.3.2.Görüşme

Görüşme (mülakat) insanları anlamaya çalışırken kullanılan yöntemler arasında en yaygın ve en güçlü yöntemlerden biridir (Fontana ve Frey, 2000). Patton'a (2014) göre görüşmenin amacı, insanların duyguları, düşünceleri, bakış açıları, olaylara yüklediği anlamlar gibi doğrudan gözlenemeyen içsel süreçleri, onlara sorular sorarak anlamaktır. Görüşme yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olabilir (Fontana ve Frey, 2000). Patton (2014), yapılandırılmamış görüşmeyi, gündelik sohbet tarzı mülakat olarak açıklamaktadır. Sohbet tarzı mülakat çalışma sırasında katılımcıyla etkileşim sürecinde, doğal olarak kendiliğinden gelişen sorulardan oluşur. Bu mülakat tarzı "etnografik mülakat" olarak da bilinir.

Alan çalışması sırasında öğretim elemanlarıyla ve yabancı uyruklu öğrencilerle sohbet tarzı görüşmeler yaptım. Çalışma ile ilgili konularda daha detaylı bilgi almak amacıyla sohbet tarzı görüşme tekniğini kullandım. Yapmış olduğum görüşmeler genel olarak o anki konuşulan konu ya da ortaya çıkan durumla ilgilidir. O an katılımcıyla aramdaki etkileşimi bozmamak için bazen görüşme sırasında bazen de görüşme bittikten sonra konuşulan konuları başlıklar halinde yazarak kısa notlar aldım. Günün sonunda bu notları daha detaylı olarak alan notlarına kaydettim.

Genel mülakat kılavuzu, mülakat başlamadan önce konuşulacak konuların önceden belirlenmesiyle daha kapsamlı ve sistematik mülakatlar yapılmasına olanak sağlar (Patton, 2014). Yapmış olduğum görüşmelerde genel olarak katılımcıların İnönü Üniversitesi'nde yabancı uyruklu olma deneyimine odaklanmaya çalıştım. Araştırmanın başında iki katılımcıyla (Musonda ve Rabya), yapmış olduğum görüşme verileri ve alan çalışmalarından elde ettiğim veriler doğrultusunda bir görüşme kılavuzu hazırladım. Soruların daha anlaşılabilir olmasına ve daha fazla veri toplamaya dikkat ettim. Öğrencilerin görüşmelerinde kullanmış olduğum, "Öğrenci Görüşme Formu"(Ek-3) ekler bölümünde yer almaktadır.

Patton (2014), nitel mülakatlarda sorulabilecek altı farklı soru tipinden söz etmektedir; deneyim ve davranış soruları, düşünce ve değer soruları, duygu ve his soruları, bilgi soruları, duysal sorular, geçmişle ilgili ve demografik sorular. Araştırmacı görüşme formunu oluştururken sorularını bu altı türe göre yapılandırmaya dikkat etmiştir. Görüşme formundaki sorulardan bazılarına burada yer verilmiştir.

1. Deneyim ve davranış soruları: “*İnönü Üniversitesi'nde yabancı uyruklu olmanız hakkında ne tür deneyimleriniz oldu?*”

2. Düşünce ve değer soruları: “*Üniversite'nin eğitim olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz?*”

Eğitimin kalitesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”

3. Duygu ve his soruları: “*İnönü Üniversitesi'nde eğitim almanız sizi nasıl hissettiriyor?*”

4. Bilgi soruları: “*İnönü Üniversitesi'ne yerleşmek için nasıl bir yasal süreç izlediniz? İnönü Üniversitesi'nin size yardımcı olan ya da işinizi zorlaştıran uygulamaları var mı? Bunlar nelerdir?*”

5. Duyusal sorular: “*Yabancı bir öğrenci olarak İnönü Üniversitesi'ndeki sosyal yaşamınız nasıldır?*”

6. Geçmişle ilgili ve demografik sorular: “*Geçmişle ilgili sorulara örnek olarak şu soru verilebilir; Yurt dışında eğitim alma kararını nasıl verdiniz?*” Öğrencilerin demografik bilgiler, görüşmeden önce kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-4) kullanılarak elde edilmiştir.

Öğrencilerle yapmış olduğum görüşmeleri Türkçe konuşarak gerçekleştirdim. Ancak katılımcılardan Musonda ile yapmış olduğum görüşmelerin bazı kısımları İngilizce konuşmak durumunda kaldım. Öğrencilerin soruları daha iyi anlayabilmesi için örnekler verdim, anlamadıkları noktalarda açıklamalar yaptım. Cevaplar hakkında yeterince düşünmeleri için süre tanıdım. Onlara empatik bir şekilde yaklaşarak, daha fazla konuşmaları için desteklemeye çalıştım. Öğrencilerin çoğunun akıcı bir şekilde Türkçe konuşabildiğini, bu sebeple görüşme sorularını anlamakta ve cevaplandırmakta zorlanmadıklarını fark ettim.

Mülakat kılavuzu kullanarak yapmış olduğum görüşmelerin, bazıları ofisimde bazıları ise kampüsteki farklı birimlerde gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarıyla yapmış olduğum görüşmeler ise onların ofisinde yapılmıştır. Görüşmelerin süresi 15 ile 48 dakika arasında değişmektedir. Tablo 2’de mülakat kılavuzu kullanılarak yapılan görüşmelerle ilgili bilgiler yer almaktadır. Mülakatlarda kullanılan “Öğretim Elamanı Görüşme Formu” Ek-5’te sunulmuştur.

Tablo 2: Mülakat Kılavuzu Kullanılarak Yapılan Görüşmeler

Öğrenciler	Süre	Tarih	Yer
Rabya 1.Görüşme	31 dk	01.12.2015	Ofis
Rabya 2.Görüşme	26 dk	12.12.2015	Ofis
Musonda 1. Görüşme	47 dk	04.11.2015	İnternet merkezi
Musonda 2. Görüşme	15 dk	21.12.2015	Ofis
Habip	43 dk	15.12.2015	Ofis
Samir	43 dk	21.12.2015	Çardak Kafe
Aşok	40 dk	23.12.2015	Ofis
Hacer	48 dk	23.12.2015	Ofis
Ömer	42 dk	04.01.2016	Tıp Fakültesi Sarı Kurdela Kafe
Sutarat	34 dk	18.02.2016	Ofis
Öğretim Elamanları			
İsmet Bey	37 dk	16.02.2016	Öğretim elemanının ofisi
Özgür Bey	27 dk	16.02.2016	Öğretim elemanının ofisi
Ertuğrul Bey	37 dk	18.02.2016	Öğretim elemanının ofisi
İsmet Bey	42 dk	26.02. 2016	Öğretim elemanının ofisi
Mehmet Bey	25 dk	04.03.2016	Öğretim elemanının ofisi

Tablo-2’de yer alan, mülakat kılavuzu kullanılarak yapmış olduğum görüşmelerde, katılımcılardan izin alarak ses kayıt cihazı ile kaydettim. Öğretim elemanlarından biri ile yapmış olduğum görüşmelerde, katılımcı ses kaydına izin vermediği için not tutarak görüşmeyi kaydettim. Görüşmelerin hemen sonrasında ses kayıtlarını bilgisayarda depoladım. Bu sırada kod isimler kullanarak gizliliği sağlamaya çalıştım. Görüşmelerden hemen sonrasında ses kayıtlarını bilgisayar ortamında yazıya geçirilerek toplam 105 sayfalık döküm metni elde ettim.

3.3.3.Gözlem

Etnografların kullanmış olduğu diğer bir temel teknik, katılımcı gözlemdir. Katılımcı gözlem etkili bir alan çalışmasında çok önemlidir (Fraenkel ve diğ., 2012). Çoğu sosyal bilimci gözlemlendiği kişiler üzerindeki gözlemci etkisini kabul etmektedir, fakat dikkatli araştırmacılar özenli bir şekilde kendi ön yargılarının üstesinden gelmek için objektif bir anlatım tarzına sıkı sıkıya bağlıdırlar. Araştırmacılar katılımcı gözlemci olarak çalıştıkları kültüre dâhil olurken bir yandan da kişisel sınırlar çizmeye çalışırlar (Angrosino ve Perez, 2000).

Gözlem yapmak amacıyla Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören iki yabancı uyruklu öğrenciyle üç farklı derse katıldım. Ulaşılmasının kolay olması açısından Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerle derste gözlem yapmaya karar verdim. Aşağıda yapmış olduğum ders gözlemleri ile ilgili program yer almaktadır.

Tablo 3: Ders Gözlem Takvimi

Öğrenci	Gözlem tarihi	Süre	Yer	
Habip	04.12.2015	90 Dakika	Eğitim Fakültesi B Blok Labaratuvar 2	
	10.12.2015	125 Dakika	Eğitim Fakültesi B Blok Labaratuvar 2	
	25.12.2015	45 Dakika	Eğitim Fakültesi B Blok Labaratuvar 2	
Rabya	09.11.2015	53 Dakika	Eğitim Fakültesi A Blok 406 Numaralı Derslik	
	11.12.2015	68 Dakika	Eğitim Fakültesi A Blok 407 Numaralı Derslik	
	16.12.2015	130 Dakika	Eğitim Fakültesi A Blok406 Numaralı Derslik	
	17.12.2015	90 Dakika	Eğitim Fakültesi A Blok 407 Numaralı Derslik	
	23.12.2015	95 Dakika	Eğitim Fakültesi A Blok 406 Numaralı Derslik	
	24.12.2015	87 Dakika	Eğitim Fakültesi A Blok 407 Numaralı derslik	
	Toplam		783 dakika	

Ders gözlemlerine 09.11.2015 tarihinde başladım ve 24.12.2015 tarihinde gözlemleri sonlandırdım. Toplam 783 dakika gözlem yaptım ve 21 sayfalık gözlem notu kaydettim. Ders gözlemi sırasında önemli gördüğüm durumları alan notları tekniğinden yararlanarak kaydettim. Almış olduğum gözlem notlarımı bilgisayar ortamında yazıya geçirdim. Gözlem sırasında almış olduğum notlarda, olaylar ve mekânlarla ilgili betimlemelere, diyaloglara ve kendi düşüncelerime yer vermeye çalıştım. Ders sürecinde, önemli gördüğüm verileri, sınıftaki etkileşimi almış olduğum notlara detaylı olarak kaydettim. Katıldığım derslerle ilgili duygu ve düşüncelerimi, sınıfta kendi konumuma ilişkin yorumlarımı, elde ettiğim verilerle ilgili çıkarımlarımı, kişisel notlarımın yer aldığı alan günlüklerinde aktardım.

3.4. Verilerin Analizi

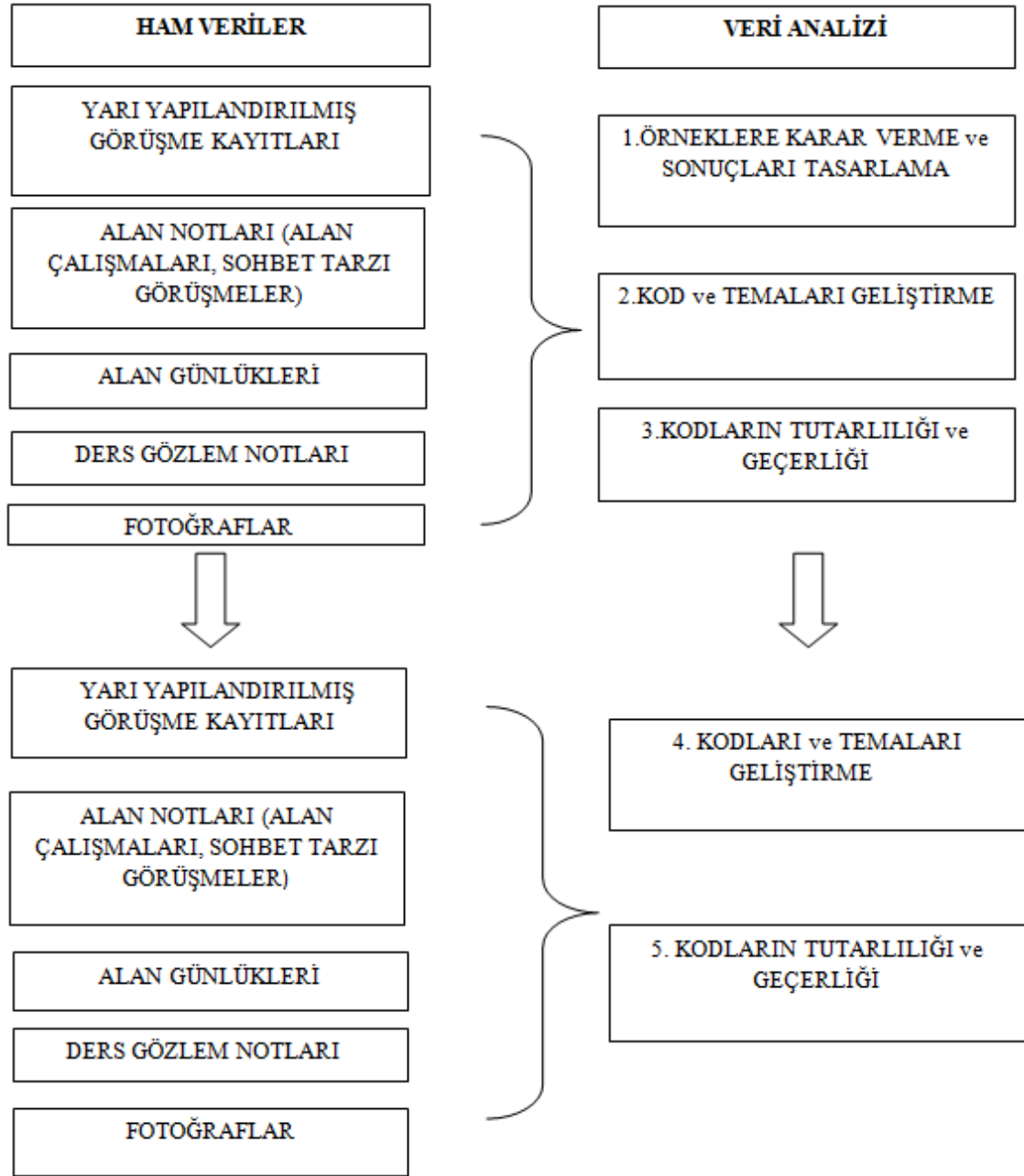
Nitel araştırmada analiz, verileri bulgulara çevirme işlemidir (Patton, 2014). Araştırmacı sonuçları rapor etmek için, verileri farklı şekillerde düzenler ve okunabilir bir hale getirir (Boyatsız, 1998; Patton, 2014). Araştırmacı, kendi anlayışı ile alan notları ve mülakatlardan yararlanarak, analize neyin yansıtılması gerektiğine karar verir (Patton, 2014). Nitel araştırmada bütün veri analizi içerik analizidir, çünkü bu aşamada görüşmelerin, alan notlarının, belgelerin içeriği analiz edilir (Merriam, 2013). İçerik analizi yapan nitel araştırmacı ne tür şeylerin bir örüntü oluşturacağını, neyin bir tema teşkil edeceğine, bu yapıya ne isim vereceğine karar verir (Patton, 2014).

Genellikle araştırmacı verileri yansıttığını düşündüğü terimleri, kavramları ve kategorileri kendisi belirler. Temalar (kategoriler), araştırma sorularına cevap verebilmeli, bütün verileri içerecek kadar kapsamlı olmalı, veri biriminin yalnızca bir temada yer almalı, bütün temalar kapsam açısından aynı düzeyde olmalıdır (Merriam, 2013).

Nitel araştırmada analiz, veri kaynakları tükenip, kategorilere yeni veri eklenmeyecek şekilde doygunluğa ulaşıldığında sona erer. Araştırmacı alan çalışması sırasında, analize yön veren fikirler ve yeni yapıları yakalamaya çalışır. Bu sırada örüntüler şekillenir, olası temalar ortaya çıkar. Hala alandayken ortaya çıkan fikirler analizin başlangıcını oluşturur. Sonraki aşamada yapılar giderek belirginleşir, araştırmacı örüntüleri doğrulayarak veya yanlışlayarak veri toplar ve süreci sonlandırır (Patton, 2014).

Bu araştırmanın ham verilerini toplam 32 sayfa alan notu, 36 sayfa ders gözlemi sırasında kaydedilen alan notları, 17 sayfa alan günlüğü, 105 sayfa görüşme transkripti, 37 adet fotoğraf oluşturmaktadır. Alan çalışmaları sırasında, ders gözlemlerinin de yer aldığı alan notları ve günlükleri, bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş ve bilgisayar ortamında yedeklenmiştir. Yapılan görüşmelerin hemen ardından, görüşme kayıtları birebir transkript edilmiştir. Araştırmada veri analizi, veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak yapılmıştır. Veri analizinde QSR-NVivo 10 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Genel olarak veri analizi aşağıda yer alan Şekil-1 ile açıklanmaktadır.

Şekil 1: Veri Analizi Süreci



Veri analizi aşamasında öncelikle alan notları, alan günlükleri ve ders gözlemi sırasında alınan notların ve ilk yapılan görüşmelerin analizi ile başlanmıştır. Nvivo nitel analiz programı kullanarak araştırma verileri okunmuş, önemli görülen paragraflar, cümleler, bazen de tüm sayfa uygun bir kod isimle kaydedilmiştir. Kendi içinde anlamlı bir birim oluşturan kodlar için temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Katılımcılarla ilgili veriler "katılımcılar" teması altında incelenerek araştırmanın ilerleyen sürecinde katılımcılar hakkındaki bilgilerin hatırlanmasına imkân sağlanmıştır.

Alan çalışması sırasında oluşturulan ilk temalar dikkate alınmıştır. Bu aşamada ortaya çıkan temalar ve alt temalar dikkate alınarak görüşme soruları yeniden yapılandırılmıştır. Veri analiz süreci ilerledikçe kodlar kişisel deneyimler, akademik deneyimler, kültürel deneyimler ve sosyal deneyimler başlığı altında incelenmiştir.

Analiz sürecinde ortaya çıkan temalar ve alt temalar başka bir araştırmacı tarafından incelenmiş, araştırmacının göremediği kısımlarla ilgili fikir alınmış, ortaya çıkan temalar hakkında iki araştırmacı arasında görüş birliği sağlanmıştır. Araştırma verileri aynı kodlar altında biriktiğinde ve farklı kodlar oluşmamaya başladığında veri analizi süreci sonlandırılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir araştırmada geçerlik, bulguları değerlendirme amacıyla yapılır ve araştırmanın geçerliği, katılımcılar ve araştırmacı tarafından belirlenir. Araştırmacılara geçerliği kanıtlamaları için sekiz geçerlik stratejisinden söz edilmektedir. Bunlar;

1. Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem,
2. Üçgenleme,
3. Akran incelemesi,
4. Olumsuz durum analizi,
5. Araştırmacı önyargılarının açıklanması,
6. Üye kontrolü,
7. Zengin, yoğun betimleme,
8. Dış denetimler (Creswell, 2013).

Nitel araştırmalarda, geçerlik çalışması için araştırmacının bu stratejilerden en az ikisiyle meşgul olması tavsiye edilir (Creswell, 2013). Bu araştırmada aşağıda yer alan altı geçerlik stratejisinden yararlanılmıştır.

Katılımcı gözlem çalışmada yer alan kişilerle uzun süreli iletişimi gerektirir (Creswell, 2013). Uzun süreli katılım ve gözlem, araştırmacının çalıştığı alanda uzun süre zaman geçirmesi, katılımcılarla güven oluşturmasını kapsamaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırmada, yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri yabancı uyruklu

öğrencilerle zaman geçirmeye olanak sağlamıştır. Bununla birlikte beş yabancı uyruklu öğrencide randevu alınarak, kampüste bulunan, internet merkezi, Çardak Kafe, Mediko-sosyal tesisleri gibi yerlerde öğrencilerle bir arada olmaya dikkat edilmiştir.

Üçgenleme, veri toplama aşamasında iki veya ikiden fazla bilgi kaynağı kullanmaktır. Araştırmacı katılımcı gözlem yoluyla ne olduğunu görür, bunu başkalarının sözlü ifadeleri ile destekler ve belgelerle karşılaştırır. Bu şekilde raporlaştırdığı olaylardan emin olabilir (Yin, 2011). Üçgenleme etnografik araştırmalarda çok önemlidir. Bir anlamda, etnografin gözlemlerinin geçerliliğini kanıtlar (Fraenkel ve diğ., 2012). Bu araştırmada ders gözlemlerini de içeren alan çalışması yoluyla farklı zamanlarda gözlemler ve görüşmeler yapılarak veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir. Yapılan gözlemlerden elde edilen veriler, görüşme verileriyle birlikte incelenmiş ve katılımcıların ifadeleriyle davranışları ilişkilendirilmiştir. Hem öğrencilerle hem de öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak farklı kişilerden elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.

Araştırmacı olumsuz durumların aranması ve analizi yoluyla, temalara uyan ve uymayan durumları birlikte ele alarak gerekçelerini tartışır. Böylelikle tüm veriyle tek bir sonuca ulaşmak yerine, okuyucunun alternatif açıklamalardan yola çıkarak farklı yorumlarda bulunmasına imkân sağlanır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmada veri analizi aşamasında temaları destekleyen örneklerin yanında temaları desteklemeyen alternatif örnekler de dikkate alınmıştır. Araştırma bulguları, farklı bakış açılarını yansıtacak şekilde oluşturulmuştur. Örneğin bulgular kısmında yabancı uyruklu öğrencilerin maddi problemler yaşadığı açıklanırken, maddi sorunlar yaşamayan öğrencilerin ifadelerine de yer verilmiştir.

Araştırmacının önyargılarını açıklaması, araştırmayı etkileyen eğilimlerinin ve kendi pozisyonunun anlaşılması için önemlidir (Creswell, 2013). Araştırmacılar, çalışma ile ilgili geçmiş deneyimlerini, önyargılarını, varsayımlarını ve eğilimlerini açıklamak zorundadırlar (Creswell, 2013; Merriam, 2013). Bu araştırmanın yöntem bölümünde, "araştırmacı rolü" başlığında araştırma sürecini etkileyebilecek olan deneyimlerine, kişilik özelliklerine ve araştırmadaki rolüne dair açıklama yapılmıştır. Araştırmacının, araştırma sürecindeki motivasyonuna ve eğilimlerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) üye kontrolünü, “inanırlığın sağlanması için en kritik teknik” olarak değerlendirilmektedir (Creswell, 2013). Katılımcılar araştırma verilerini gözden geçirerek, analizlerin kendi bakış açılarını yansıttığını doğrular veya kendi ifadelerine ilişkin düzeltmeler yapar (Patton, 2014). Bu çalışmada araştırma bulguları, öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla paylaşılmış ve bulguların kendi ifadelerini ne derece yansıttığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Katılımcılara "Araştırma bulguları sizin ifadelerinizi ne derecede yansıtmaktadır?" şeklinde bir soru sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerden bazıları, araştırma raporunun yaşadıklarını "olduğu gibi anlattığını", "raporu okuduklarında sanki bir dizi izliyormuş gibi hissettiklerini" belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından biri bu çalışmanın, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili "kapsamlı bir çalışma" olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılara, araştırma raporunda yer almasını istemedikleri, çıkarılmasını ya da düzeltilmesini istedikleri bölümler varsa söylemeleri istenmiştir ancak katılımcılar herhangi bir değişiklik olmasını istemediklerini bildirmişlerdir.

Nitel çalışmalarda, araştırmacı bir durumu ya da temayı detaylı açıklamalarla ele alır, sık sık katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapar, çalışılan katılımcıları ve ortamı yoğun bir şekilde betimler. Bu şekilde araştırmacı sonuçların benzer durumlara aktarılabilmesine için gerekli verileri sunmaktadır (Creswell, 2013; Fraenkel ve diğ., 2012; Merriam, 2013). Bu çalışmanın bulguları oluşturulurken olayların geçtiği çevrenin detaylı olarak betimlenmesine dikkat edilmiştir. Bulgular kısmında gözlemlerin yapıldığı mekânlar tasvir edilmiş, bu mekânlar fotoğraflarla sunulmuş ve okuyucun gözünde daha kolay canlanması için özen gösterilmiştir. Temalara örnek olan olayları açıklanırken, katılımcılarla araştırmacı arasında geçen diyaloglara, olayın öncesinde ve sonrasında yaşanan olaylara ve önemli bulunan ayrıntılara yer verilmiştir.

Nitel çalışmada güvenilirlik birçok farklı şekilde sağlanabilir. Araştırmacı detaylı alan notlarını, kayıt cihazıyla kaydetmiş ve bunları yazıya aktarmışsa güvenilirlik artabilir. Birden fazla araştırmacı verileri kodlayabilir ve bu süreçte bilgisayar programından yararlanılabilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için veri toplama aşamasında kullanılan gözlem ve görüşme kayıtları, alan notları ve alan günlükleri bilgisayarda depolanmış ve yedek dosyalar oluşturulmuştur. Görüşmelerde birden fazla ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt alınmış, daha sonra ses kayıtları dinlenerek transkript edilmiştir. Toplanan veriler Nvivo nitel analiz programında depolanmış ve bu program kullanılarak veri analizi yapılmıştır.

Creswell (2013), güvenilirliğe etki eden unsurlardan biri olarak "kodlayıcılar arası görüş birliğini" açıklamaktadır. Literatürde görüş birliğinin nasıl sağlanacağı konusunda farklı açıklamalar bulunmaktadır. Ancak genel olarak nitel araştırmada güvenilirlik, veri setlerinin birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki kararlılık anlamına gelmektedir. Patton (2014), iki veya daha fazla kişinin nitel veriyi analiz etme sürecini "analizci üçgenlemesi" kavramı ile açıklamaktadır. Bu araştırmada veri analizi sürecinde ilk temalar oluşturulduktan sonra ikinci araştırmacı temaları gözden geçirmiş ve temalara ilişkin görüş belirtmiştir. Her iki araştırmacının ortak kararıyla ilk temalar oluşturulmuştur. Veri analizinin sonraki aşamasında bulgular ilk temaları genişleterek ilerlemiştir. Veri analizinin sonuna geldiğinde ikinci araştırmacı temaları tekrar gözden geçirmiştir. İki araştırmacı arasında görüş birliği sağlanarak temalar son halini almıştır.

3.6. Alan Hakkında Bilgiler

3.6.1. İnönü Üniversitesi'nin Tarihçesi

İnönü Üniversitesi'nin kurulma gerekçesi, Doğu Anadolu Bölgesi'nin, kurulmuş olan diğer üniversitelere uzak olması, ulaşım imkânlarının zor olması ve ailelerin çocuklarını bu üniversitede okutacak maddi olanaklarının yeterli olmamasıdır (Çakan ve Kızılkaya, 2015).

Malatya'da yayınlanan yerel gazetelerin hazırlamış olduğu bültenler aracılığıyla ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları sonucunda Yüksek Öğrenim Kurulu, Malatya'da İnönü Üniversitesi'nin kurulmasını kararlaştırmıştır (Çakan ve Kızılkaya, 2015). Üniversite, 1872 sayılı İnönü Üniversitesi kanunu ile kurulmuş olup, 1976-1977 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim hizmeti vermeye devam etmektedir (www.inonu.edu.tr).

Üniversite'de ilk ders üniversiteye adını veren İsmet İnönü'nün oğlu Prof. Dr. Erdal İnönü tarafından 1977 tarihinde verilmiştir (Çakan ve Kızılkaya, 2015). Üniversite 1984 yılına kadar şimdiki Malatya Fen Lisesi binasında faaliyetlerini sürdürürken, 1984-1985 akademik yılında, şu anki kampüs alanına taşınmış, artık kuruluş aşamasını tamamlamış, 13 fakültesi, iki enstitü ve bir yüksekokul ile gelişme dönemine doğru ilk adımlarını atmıştır (Çakan ve Kızılkaya, 2015; www.inonu.edu.tr).



Fotoğraf 2: Kampüsteki pembe yolun bulunduğu bu fotoğraf, araştırmacı tarafından 18.11.2015 tarihinde çekilmiştir.

Üniversitenin yeşilliklerle çevrili kampüsü öğrencilerin güzel vakit geçirmeleri ve dinlenmeleri için ortam oluşturmaktadır. Öğrenciler ders aralarında kampüsteki yeşil alanlarda, banklara ya da çimlere oturmakta ve arkadaşları ile sohbet edebilmektedirler. Aşağıda, kampüsten bazı görsellere (Fotoğraf-3,Fotoğraf-4) yer verilmiştir.



Fotoğraf 3: Kampüsten bir kareyi içeren bu fotoğraf araştırmacı tarafından 18.11.2015 tarihinde çekilmiştir.



Fotoğraf 4: Bu fotoğraf www.inonu.edu.tr adresinden alınmıştır.

Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı, üniversitenin öğrencileriyle akademik ve idari personeline öğle yemeği verilmesini organize etmektedir (www.inonu.edu.tr). Kampüs içerisinde bulunan Mediko-sosyal tesislerindeki yemekhanelerde öğle aralarında uygun fiyatla yemek yiyebilmektedir. Mediko-sosyal tesislerinin dış tarafında bankalar, iç tarafında ise kuaför, sağlık ekibi, masa tenisi ve bilardo salonları ve Mustafa Necati konferans salonu bulunmaktadır. Aşağıda Mediko-sosyal tesislerine ait fotoğraf (Fotoğraf- 5) sunulmuştur.



Fotoğraf 5: Mediko-sosyal tesislerine ait bu fotoğraf araştırmacı tarafından 18.11.2015 tarihinde çekilmiştir.

Üniversite kampüsünde öğrencilerin kalabileceği yurtlar bulunmaktadır. Toplam 3.300 öğrencinin barınma ihtiyacının karşılandığı İnönü Üniversitesi Kampüsünde, 2500 kişilik bir devlet kız yurdu ve 805 kişilik özel kız ve erkek öğrenci yurtları mevcuttur (www.inonu.edu.tr).

Ayrıca kampüste üniversiteye adını veren İsmet İnönü'nün anısına açılmış olan İnönü Müzesi ile Turgut Özal Tıp Merkezine adını veren 8. Cumhurbaşkanı Turgut Özal'ın özel eşyalarının sergilendiği Turgut Özal Müzesi bulunmaktadır (www.inonu.edu.tr).

Üniversite bünyesinde yabancı uyruklu öğrencilere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk dilinin gelişimini araştırmak, Türk kültürü ve dili ilgili çalışmalar yapmak amacıyla İNÖNÜ-Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) açılmıştır. TÖMER, Türkiye'nin önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak kurulmuştur (www.inonu.edu.tr).

Üniversitede bir eğitim ve öğretim yılı en az iki yarıyıldan oluşmaktadır. Eğitim ve öğretimin içeriğinde; teorik ve uygulamalı dersler, projeler, staj ve seminer gibi uygulamalar yer almaktadır. Dersler; zorunlu, ortak zorunlu, seçmeli, ön koşullu ve ön koşul dersler olarak gruplandırılır. Zorunlu dersler, öğrencinin almakla yükümlü olduğu derslerdir. Ortak zorunlu dersler, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili ile Yabancı Dil dersleridir. Seçmeli dersler öğrencilerin kendi tercihlerine bağlı olarak programlarında alabilecekleri derslerdir (İnönü Üniversitesi, 2013).

Sınavlar; ara sınav, mazeret ara sınavı, yarıyıl sonu sınavı, bütünleme sınavı, muafiyet sınavı ve tek ders sınavlarından oluşmaktadır. Her eğitim yarıyılında, bir ara sınav(vize), bir yarıyıl sonu sınavı(final) olmak üzere bir akademik yılda iki ara sınav, iki yarıyıl sonu sınavı, bulunmaktadır. Bütünleme sınavının notu final sınavı yerine geçmektedir. Dersten başarısız olan ya da koşullu olarak dersi geçen öğrenciler bütünleme sınavına katılabilir (İnönü Üniversitesi, 2013).

Öğrencilerin ders başarısı, bağlı değerlendirme ve ilgili programın geçme notu dikkate alınarak hesaplanmaktadır. Öğrencinin ham başarı notu, ara sınav not ortalamasının %40'ı ile yarıyıl sonu sınav notunun %60'ı toplanarak bulunur. Her fakülte için belirli olan sınır puanlarının herhangi birinin altında not alan öğrencilere FF şeklinde harf notu verilir. Bu da öğrencinin ilgili derste başarısız olduğu anlamına gelir. Harf notu öğrencinin girmiş olduğu sınavda sınıfın ortalamasına göre hesaplanmaktadır.

Öğrenci dersten AA, BA, BB, CB ve CC harf notlarından herhangi birini alırsa o dersten başarılı olmuştur. Dersten DC, DD harf notlarından birini alan öğrenci o dersi şartlı başarmış sayılır. Öğrencinin genel başarısı düşük ise şartlı geçtiği dersleri tekrar almak durumunda kalır (İnönü Üniversitesi, 2013).

3.6.3. Alandaki İlk İzlenimlerim

Bu başlıkta alan çalışmalarının başlangıcında ortaya çıkan ilk izlenimlerim yer almaktadır. Yapılan ilk görüşmelerden ve alandaki ilk günlerimde aldığı notlardan alıntılara yer vererek, yabancı uyruklu öğrencilerle aramızdaki etkileşimi açıklamaya çalıştım.

Katılımcıları ilk olarak telefonla aradım ve randevu alarak görüştüm. Bu süreçte katılımcılar ilk defa gördüğüm zaman ne hissettiğimi, neler düşündüğümü ve onlarla nasıl diyalog kurduğumu alan günlüklerine kaydettim ve detaylı olarak betimledim.

“Eczacılık fakültesine geldiğimde öğrenci girişine doğru yürüdüm. Girişte bir bahçe, birkaç masa ve sandalyeler vardı. Bir grup öğrenci burada oturuyorlardı. Bu fakülteye ilk defa geliyordum. Buraya yabancı olduğum için burada olmaktan rahatsız oldum ancak az sonra yapacağım görüşmeye odaklanmam gerekiyordu. Ben bahçeye girerken bir yandan da telefonla Abdülmelik’i arıyordum. Belki bahçede oturanların arasındadır diye bir süre elinde telefon olan biri var mı, diye baktım. Sonra içeri girdiğimde Abdülmelik oturduğu yerden kalkarak elini kaldırdı ve bana gelmemi söyledi. Hiç görmediğim biriyle görüşme ayarlamak heyecan verici geldi. Acaba nasıl biri diye merak etmişim. Kantine girdiğimde Abdülmelik’i görünce şaşırdığımı söylemeliyim. Nasıl birini bekliyordum bilmiyorum ama uzun boylu ve iyi görünümlü birini karşımda görünce çok şaşırdım (20.10.2015, Alan Günlükleri).”

Görüşme yaptığım yabancı uyruklu öğrenciler, katılımcı olarak bir araştırmada yer alma fikrine farklı tepkileri gösterdiler. Çalışmada yer alan bazı yabancı uyruklu öğrenciler, bana oldukça sıcakkanlı davrandılar ve araştırma konusunu ilgi çekici buldular. Örneğin Abdülmelik ile ilk görüşmemizden itibaren oldukça iyi bir etkileşim kurduk. Suriyeli öğrencilerin, öğrenci birliği kurmak için yaptığı toplantılara katılmama yardım etti. Diğer öğrencilerle kaynaşmam için beni destekledi. Suriyeli öğrencilerin toplantısında beni diğer öğrencilere tanıttı ve grupta konuşmam için fırsatlar yarattı.

Suriyeli öğrencilerin yapmış olduğu toplantıların birinde Abdülmelik'in beni gruba nasıl dâhil etmeye çalıştığını anlattığım alan notum şu şekildedir:

“Şimdi herkes kendini tanıtmaya başladı. Her söz alan adını, bölümünü, kaçınıcı sınıf olduğunu ya da kaç yıldır Malatya'da yaşadığını söylüyordu. Önce en başta oturan öğrencilerden biri kendini tanıttı. Abdülmelik kendisine sıra gelmesini beklemeden hemen söz aldı ve kendini tanıtmaya başladı. Sözlerini bitirince de beni gösterdi ve sırada sen varsın dedi. Aslında benim sıram gelmemişti. Abdülmelik özellikle grubun beni hemen tanıması için kendi söz almıştı ve daha önceden planladığını belli edecek şekilde, konuşması bitince hemen bana söz hakkı verdi. Yüksek lisans öğrencisi olduğumu, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde araştırma görevlisi olduğumu ve bu toplantıya Abdülmelik aracılığıyla katıldığımı söyledim. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili tez yazdığımı, Abdülmelik ile de tez için tanıştığımı açıkladım. Toplantılarını takip etmek istediğimi ve tezimde bunlara yer vermek istediğimi söyledim. Abdülmelik de benim söylediklerimi tercüme etti” (Alan Notları, 09.11.2015).

Bazı yabancı uyruklu öğrencilerin ise araştırmada yer alma fikrine karşı önyargıları olduğunu fark ettim. Aşok özellikle ilk görüşmemizde daha önce de bir araştırmaya katıldığını ancak herhangi bir sonuç almadığını ima etti. Çalışmaya katılmak istediğini ancak yaşadıkları problemlerin devam edeceğini söyledi ve bu çalışmaları yararlı bulmadığını açıkladı. Aşok ile aramızda geçen bu konuşmanın yer aldığı alan notum şu şekildedir:

Aşok'a, araştırma ile ilgili bazı açıklamalar yaptım ve yabancı uyruklu öğrenci olarak okulda yaşadığı deneyimler hakkında bilgi almak istediğimi söyledim. Daha önce de bir öğretim elemanı ile araştırmaya katıldığını, ancak bu araştırmaların yaşadıkları sorunları çözmediğine inandığını belirtti. Ben de bu durumu şu şekilde açıklamaya çalıştım. 'Bu çalışmalar sorunun çözülmesi için bir adımdır. En azından sorunun ne olduğu tespit edilir. Bu araştırmayla üniversitede yaşadığınız deneyimleri, karşılaştığınız zorlukları tespit etmeye çalışacağız. Sizden sonra da İnönü Üniversitesi'nde eğitim almaya gelen yabancı uyruklu öğrencilerin bu problemleri yaşamaması için bir rapor hazırlamış olacağız. Bu raporla birlikte geliştireceğimiz çözüm önerilerini üniversitenin ilgili birimlerine sunacağız' dedim” (Alan Günlükleri, 17.10.2015).

Yabancı uyruklu öğrencilerle kampüste görüşmeye başladığım ilk günlerde, Türk öğrencilerin bizi izlediklerini gözlemledim. Özellikle Afrika ülkelerinden gelen siyahi öğrencilerle kampüste bir araya geldiğimde diğer öğrencilerin zaman zaman bize baktıklarına ve güldüklerine tanık oldum. Bir süre sonra öğrencilerin meraklı bakışlarını ve gülüşmelerini görmezden gelmeyi öğrendim. *Musonda ile ilk görüşmemde öğrenciler bizi görüşme yaparken izlediler, bize bakarak gülüşmeye ve fısıldaşmaya başladılar* (Alan Günlükleri, 20.10.2015).

4. BULGULAR

Bu araştırmada İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyal alandaki deneyimlerini keşfetmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; 1. İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel deneyimleri nelerdir? 2. İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin akademik deneyimleri nelerdir? 3. İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel deneyimleri nelerdir? 4. İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin kampüsteki sosyal deneyimleri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır. Araştırma verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, katılımcıların ifadeleriyle, araştırmacının alan notlarından ve alan günlüklerinden alıntılardan yararlanılarak ve sınıf gözlemi verileriyle desteklenerek sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları, araştırma sorularıyla ilişkili olarak dört ana tema ile açıklanmıştır. Araştırma bulgularını oluşturan ana temalar ve alt temalar Tablo-4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Ana temalar ve alt temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
1.Yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel deneyimleri	Yeni Öğrenmeler ve Kişisel Değişim
	Özel Hissetme
	Yalnızlık-Yabancılık Hissi ve Öğrenci Birliği Kurma Çalışmaları
	Aile Özlemi
	Maddi Problemler ve Barınma Sorunu
2.Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik deneyimleri	Zorluklarla Mücadele Etme ve Güçlü Hissetme
	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreci
	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi
	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Derse Katılımı
3.Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel deneyimleri	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Derslerle İlgili Düşünceleri
	Fiziksel Özellikler ve Giyim Tarzı
	İsimler
	Davranışlar ve Beden Hareketleri
4.Yabancı uyruklu öğrencilerin kampüsteki sosyal deneyimleri	Yemekler
	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kampüste Kullandıkları Sosyal Alanlar
	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkileri

Bulguları açıklamak için kullanılan, mülakatlardan alınan katılımcı ifadeleri, alan notlarından, alan günlüklerinden ve gözlem notlarından alınan bölümler tırnak işaretiyle ayrılmış ve italik olarak yazılmıştır (örneğin: “*alıntı*”). Alıntılar verilirken okunabilirliği artırmak için, cümlenin anlamını değiştirmeyecek şekilde, düşük ifadeler ve yarım bırakılan cümleler tamamlanmış, anlatım bozukluğu olan cümlelerde düzeltmeler yapılmıştır.

4.1. YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL DENEYİMLERİ

Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrenciler, yurt dışında eğitim almanın farklı deneyimler elde etmelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, yurt dışında öğrenim gördükleri sürede kişisel olarak değiştiklerine ve olgunlaştıklarına yönelik açıklamalar yapmışlardır. Öğrenciler, yaşadıkları yurt dışı deneyiminin daha özgür, daha güçlü ve özel hissetmelerine yol açtığını anlatmışlardır. Genel olarak öğrencilerin yurt dışında öğrenim gördükleri sürede, kişisel bir değişim yaşadıklarına yönelik algılarının olduğunu fark görülmüştür. Öğrenciler yurt dışında eğitim almanın avantajlarını yaşadıklarını ancak bu süreçte bir takım zorluklarla da karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Zaman zaman ailelerini özlediklerini ve kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan alan çalışmalarında, öğrencilerin yaşadıkları yalnızlık ve yabancılık hissinden kurtulmak için kendi ülkelerinden gelen arkadaşları ile bazı sosyal etkinlikler yaptıkları görülmüştür.

4.1.1. Yeni Öğrenmeler ve Kişisel Değişim

Yabancı uyruklu öğrencilere yurt dışında eğitim almakla ilgili düşünceleri sorulduğunda birçoğu bunun bir fırsat olduğunu, kendini geliştirmeye ve yeni şeyler öğrenmeye olanak sağladığını bildirmiştir. Öğrenciler yurt dışında yaşayarak yeni insanlar tanıdıklarını ve farklı bir ülkenin kültürünü öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları ise yurt dışında öğrenim görmenin ülkenin kültürünü ve dilini anlamalarına yardımcı olduğuna yönelik açıklamalar yapmışlardır. Alan çalışmaları sırasında öğrencilerin birçoğunun ikiden fazla dil bildiği görülmüştür. Katılımcıların ifadelerinden ve gözlemlerden yola çıkarak öğrencilerin ikiden fazla dil bilmelerinin yurt dışında bulunmaları ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örneğin Habip Türkiye'de eğitim almanın “kendisine bir şeyler kattığını” ve bunun “çok iyi bir fikir olduğunu” belirtmiştir. “Yeni insanları, onların davranışlarını ve düşüncelerini anladığını” söyleyerek, bu süreçte değiştiğini hissettiğini açıklamıştır. Habip yurt dışında yaşamının yeni şeyler öğrenmek açısından bir fırsat oluşturduğuna yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Her zaman aynı yerde bulunmak yanlıştır. Eğer fırsatın varsa git yeni şeyler gör. Ben Türkiye’ye gelmeden önce daha kapalıyım... Çünkü yeni şeyler görürsün, yeni şeyler öğrenirsin.”

Benzer şekilde Hacer de, Türkiye’de farklı insanları tanıdığını ve onlardan yeni şeyler öğrendiğini ifade etmiştir. Hacer yurt dışında eğitim almakla ilgili düşüncelerini şu sözlerle paylaşmıştır: “Türkiye’ye geldikten sonra her şeyi öğrendim. Mesela bizde de yardımseverler, iyiler bizde de ama buradakilerin çok daha iyi olduğunu öğrendim... Güzel gerçekten yurt dışında eğitim almak çok güzel bir şey. Birçok konuda kendini geliştiriyorsun, buradaki yaşantı, hayat nasıl; oradaki hayat nasıl bunları görüyorsun. Farklılıkları görüyorsun.”

Rabya “tüm zorluklarına rağmen buna değer olduğunu” belirterek yurt dışında bulunmanın önemli ve değerli bir deneyim olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Rabya aynı zamanda yurt dışında yaşadığı için kendini daha “özgür,” hissettiğini ve “sorumluluk alabildiğini” açıklamıştır.

Musonda ise yaşadığı yer olan Zambia ile Türkiye arasında birçok kültürel farklılıklar olduğunu ve bunun Türkiye’yi televizyonda izleyerek öğrenilemeyeceğini ancak yaşayarak görülebileceğini şu sözlerle anlatmıştır: “Türkiye’nin ekonomisi güzel. Her yeri de gelişmiş. Bizde öyle yok ki. Onlar bilmiyorlar hiç yurt dışına gitmediler, görmediler. Televizyonda görüyorlar ama televizyonda bence her şey yanlış yalan. Televizyonda hiçbir şey gerçek değil.”

Musonda sözlerinin devamında ise farklı bir ülkede yaşamının birçok şeyi öğrenmesini sağladığına yönelik düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

“Yurt dışına gidiyorsan orada farklı bir şey var. Çünkü her ülke farklı; kültür, dil... Yani farklı dilleri konuşuyorlar. Mesela buraya geldim ya, ben çok şey öğrendim. Mesela sizin kültür var ya, bizde farklı... Yurt dışında çok insanla tanışacaksın. İnsanlar nasıl yaşıyorlar (öğreneceksin). Sen bir tek yerde yaşıyorsan hiçbir şey

bilemezsin. Sen yurt dışına gidiyorsan farklı, yaşamayı öğreneceksin. İnsanlar farklı dil farklı en önemlisi kültür farklı. Çok farklı. Öğrendim ben onları.”

Yapılan görüşmelerde öğretim elemanları yurt dışında eğitim almanın “ufuk açıcı” bir deneyim olduğuna yönelik fikirlerini paylaşmışlardır. Genel olarak öğretim elemanlarının, yurt dışında eğitim alma fikrine olumlu baktıkları, bunun “akademik ve kişisel gelişim için bir fırsat” olduğunu düşündükleri görülmüştür.

İnönü-TÖMER’de görev yapan Özgür Bey, yurt dışında eğitim görmenin dil öğrenmek için fırsat sağladığını belirtmiştir. Yurt dışında eğitim alan öğrencilerin bir çeşit “*kültür aktarımı yaptıklarını*” ifade eden Özgür Bey, yurt dışında eğitimin “*farklı bir coğrafya ve farklı bir milletle iç içe olmaya*” olanak sağladığını ve bu şekilde öğrencilerin “*yeni bir dili özümseyerek öğrendiklerini*” açıklamıştır.

Özgür Beyin da belirttiği gibi yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrencilere göre dil öğrenme konusunda avantajlı olduğunu ve birçoğunun ikiden fazla dil bildiğini gözlemledim. Örneğin Musonda İngilizce ve Türkçe ve yerel dili olan Bembaca biliyordu. Habip ile katıldığım ders gözleminde ise onun maillerinin Fransızca olduğunu fark ettim. Bununla ilgili soru sorarak, onun İngilizce ve Türkçe dahil üç dil bildiğini öğrendim. Bununla ilgili derste almış olduğum notlar şu şekildedir: “*Habip, ara verdiğimizde bilgisayardan maillerini kontrol etti. Mailerinin Fransızca olduğunu fark ettim. Bunu sorduğumda kendi ülkesinde eğitim dilinin Fransızca olduğunu söyledi. Facebook adresi de Fransızca idi. Arkadaşlarının fotoğraflarını beğendi ve farklı ülkelerde birçok arkadaşının olduğunu söyledi. (Dersin başında da ders notlarının bir kısmını Fransızca kaydettiğini söylemişti)*” (Ders Gözlemi, 04.12.2015).

Hacer ise çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrenciler arasında en çok dil bilen öğrenciydi. Hacer bu durumu “*Ben dört tane yabancı dil biliyorum.*” diyerek açıklamaya başladı. Hangi diller olduğunu sorduğumda “*İngilizce, Arapça, Amharca kendi ana dilim yani yerel dil sadece Etiyopyalılar biliyor. Bir de Türkçe.*” şeklinde cevap verdi. Daha sonra sözlerine şu şekilde devam etti: “*Arkadaşlarım, siz o dört dili nasıl bir arada konuşabiliyorsunuz, biz sadece Türkçe’yi biliyoruz, diyorlar. Gerçekten kendimi çok iyi hissediyorum.*”

4.1.2. Özel Hissetme

Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrenciler, birçok öğrencinin yurt dışında öğrenim görmek istediğini ancak bu fırsata sadece kendilerinin ulaştıklarını düşündükleri için “özel” hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Aşok, yurt dışında eğitim almanın kendisini özel hissettirdiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Farklı bir kültür tanımak, farklı bir dil öğrenmek, farklı insanlarla yaşamak, gerçekten çok güzel. Bu beni özel hissettiriyor.”*

Musonda ise *“Afrika’dan Türkiye’ye gelmek isteyen çok sayıda öğrencinin olduğunu”* ancak onların birçoğunun gelemediğini ve bu konuda *“çok özel hissettiğini”* ve *“özel olduğunu düşündüğünü”* söylemiştir.

Ömer *“birçok Suriyeli öğrencinin kendisinin yerinde olmak istediğini”* ifade etmiş ve bu konudaki düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

“Burayı kazanmak için insanlar çok fazla çaba harcıyorlar. Önceden daha kolaydı. Şimdi Suriyelilerin de diğer yabancıların da sayısı arttığı için buraya girmek çok zor. Kesinlikle çok şanslıyım burada okuduğum için... Ben çok iyi yerdeyim... Kendimi iyi hissediyorum. Burada olduğum için çok şanslıyım.”

4.1.3. Yalnızlık-Yabancılık Hissi ve Öğrenci Birliği Kurma Çalışmaları

Yabancı uyruklu öğrenciler kendilerini yalnız hissettiklerini, yabancı oldukları için tek olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin, yalnızlık ve tek başına olma hissinden kurtulmak, bir arada bulunmak ve birbirlerine destek olmak için öğrenci birlikleri kurdukları görülmüştür. Görüşmelerde, öğrenciler üniversitede Afrikalı ve Türkmen öğrencilerin kurmuş olduğu birliklerden söz etmişlerdir. Bu tür öğrenci birliklerinde bulunan öğrenciler, kendi ülkelerinden gelen diğer öğrencilerle belirli zamanlarda bir araya geldiklerini ve maddi durumu kötü olanlar için para topladıklarını, bazen de kendi aralarında eğlenceler düzenlediklerini anlatmışlardır. Öğrencilerin bu ifadelerini destekleyen gözlemler yapılmıştır. Alan çalışmaları sırasında Suriyeli öğrencilerin, öğrenci birliği kurma çalışmalarını takip ettim. Bunlarla ilgili alan notum şu şekildedir:

“Abdülmelik ile ilk görüşmemde bana, yazın Suriyeli öğrencilerin üniversite kayıtlarında çevirmen olarak görev yaptığını söyledi. Yeni gelenlerin okulu tanımasına

ve kalacak yer ayarlamasına yardımcı olmuş. Şimdi ise Suriyeli öğrencileri birlik olarak toplamayı hedefliyor. Bunun için toplantılar düzenliyor, Suriyeli ailelere yardım eden derneklerle görüşüyor” (Alan Günlükleri, 20.10.2015). Bu görüşmede Abdülmelik Suriyeli öğrencilerin birlik kurma çalışmalarını başlatmak için bir toplantı yapılacağını ve öğretim elemanlarının da katılacağını söyledi. Toplantının yerini ve saatini daha sonra Abdülmelik’ten öğrendim ve onunla birlikte bu toplantıya katıldım. Aşağıda bu toplantıdan bir fotoğraf yer almaktadır.



Fotoğraf 6: Suriyeli öğrencilerin yapmış olduğu toplantıya ait bu fotoğraf araştırmacı tarafından 26.10.2015 tarihinde çekilmiştir.

26.10.2015 tarihinde Abdülmelik ile birlikte Suriyeli öğrenciler için bazı öğretim elemanlarının desteği ile yapılan toplantıya katıldım. Toplantıda almış olduğum alan notları şu şekildedir:

“Bu toplantı hem yeni gelen Suriyeli öğrencileri bir araya toplayarak birbirlerini görmelerini sağlamak hem de öğrencilerin yararlanabileceği yardım kuruluşlarını tanıtmak için yapılmıştı. Ayrıca toplantı sonunda dört öğrenci konuşma yaparak Suriyeli öğrenci birliği kurma amaçlarından ve bunu nasıl yapacaklarından bahsetti. Konuşmalar Arapça yapıldığı için bu toplantıda konuşulanlarla ilgili bilgiyi, toplantı sonrasında Ömer ve Beşir ile yapmış olduğum görüşmelerden elde ettim” (Alan Notları, 26.10.2015).

“Suriyeli öğrencilerin yapmış olduğu ikinci toplantıda ise on kişi vardı. Öğrenciler bu toplantıyı kendi aralarında yaptıkları için, daha önceki gibi konferans salonunda değil, Çardak Kafe’nin üst katında bir araya gelmişlerdi. Başlangıçta herkes kendini tanıttı ve grupta tanıdığım birkaç kişiden biri olan Abdülmelik’in sayesinde ilk yarım saat Türkçe konuşuldu. Özellikle benim de anlayabilmem için Türkçe konuşmalarını istedi. Toplantının geri kalanında öğrenciler Arapça konuşmayı tercih ettiler. Daha sonra Beşir ve Abdülmelik ile zaman geçirerek neler konuşulduğunu anlatmalarını istedim” (Alan Notları, 15.12.2015).

“Toplantıdaki bu öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerin seçtiği fakülte temsilcileri olduğunu öğrendim. Öğrenciler öncelikle her fakülteden bir temsilci seçmişlerdi. Buradaki amacın ne olduğunu sorduğumda şu yanıtı aldım: Bu temsilciler kendi fakültelerindeki Suriyeli öğrencilerin bir araya gelmesini sağlayacak, böylece okuldaki tüm Suriyeli öğrencilere ulaşmak kolay olacak” (Alan Notları, 15.12.2015).

Aslında öğrencilerin kurmayı düşündükleri öğrenci birliğine dair tam olarak bir taslak yoktu. Yapmış olduğum görüşmelerde ve toplantılarda birçok farklı amaçlarının olduğunu ancak planlı hareket etmediklerini fark ettim. Abdülmelik, Beşir ve Ömer’e birlik kurarak ne yapmayı hedeflediklerini sorduğumda farklı yanıtlar aldım. Bu amaçlarından birkaçı *“Suriyeli öğrencileri bir araya getirmek”, “maddi yardıma ihtiyacı olan Suriyeli öğrencileri tespit etmek ve bunlara yardım etmek”*. Bazen de *“Suriye’deki ailelere yardım eden hayır kurumlarına bu birlik aracılığıyla ulaşmak, onlarla çalışmak istediklerini”* söylediler. Ben de onlara üniversitede öğrenci topluluğu oluşturabileceklerini söyledim ve Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlığıyla iletişime geçerek yasal bir kimlik kazanmaları gerektiğini hatırlattım. Alan çalışmasının sonuna geldiğimde, bu öğrencilerin çalışmalarını takip edemedim. Bu yüzden şu an öğrencilerin, birlik kurma çalışmalarının hangi aşamada olduğunu bilmiyorum.

Musonda ile kampüste yapmış olduğum bir görüşmede, ülkesiyle ilgili konuşurken aslında benim onunla araştırma için bile olsa ilgilenmemin hoşuna gittiğini anlattı. Kendisini Türkiye’de yabancı hissettiğini, insanların onun sadece Afrikalı olması ile ilgilendiğini, yabancı deyip geçtiklerini söyledi. Aramızda geçen konuşmalar alan notlarına şu şekilde yansdı:

“Musonda konuşurken aslında benim onunla ilgili bir şeyleri bilmek istediğimi fark ettiğini söyledi. Bunun için sana bunları anlatıyorum dedi. Yani ben onu, ülkesini tanımaya çalışıyordum. Daha önce böyle bir şeyle karşılaşmadığı için kimseye bunları anlatmadığını söyledi. Aramızda şu konuşma geçti:

Musonda: "Sana bakınca sadece Afrikalı diyorlar ya da Somalili, bitti, bu kadar. Sormuyorlar sizin ülkeniz niye böyle."

Araştırmacı: Neden özellikle Somalili diyorlar?

Musonda: Çünkü bilmiyorlar Afrika tek bir ülke sanıyorlar. Somali'yi ya da Kongo'yu duymuşlar, en çok bunları biliyorlar. Somali deyince seviniyorlar, Müslüman diye. Ama Güney Afrika diyorum, o zaman "tamam" diyorlar sadece. Mesela ben onlara soruyorum; Neden seçimde bu kişiyi seçtiniz diye, onların da bana sormaları lazım" (Alan Notları, 11.11.2015).

Rabya ise "Malatya'da kendisi gibi Faslı olan sadece iki arkadaşının olduğunu", o arkadaşlarıyla da "aile, kardeş gibi olduğunu" söyleyerek, bu konuda kendisini yalnız hissettiğini vurguladı. Rabya Fas'tan geldiğini söylediğinde insanların verdiği tepkiden rahatsız olduğunu ve bu yüzden de kendisini yabancı hissettiğini şu şekilde anlatmıştır: "Orası nasıl, nerede, hangi yerde, diyenler oluyor. Sanki çok uzaklardan gelmişim, başka bir yerden gelmişim gibi davranıyorlar. Yabancı hissettiriyor bu durum. Zaten yabancılık çekiyoruz. Hocaların yabancı olduğumuzu bize hissettirmemeleri lazım" (Alan Notları, 11.11.2015).

Aşok ise Türkiye'deki insanların yabancılara verdiği tepkinin diğer ülkelerdeki insanlardan farklı olduğunu, burada kendini daha da yabancı hissettiğini şu sözlerle anlatmıştır: "Diğer ülkelere gittiğimde normal biriymişim gibi davranıyorlar. Burada çok daha farklıymışım gibi davranıyorlar. Ben de acaba ben nereden geldim diye düşünüyorum."

Bunun yanında Aşok, Türk kültürüne uyum sağladığını, zaman zaman kendini "Türk gibi hissettiğini" anlatmıştır. Suriye'den gelen Ömer, "kendini sıradan bir öğrenci olarak gördüğünü ve yabancı hissetmediğini" belirtmiş, bu durumu Türk kültürü ile Suriye kültürünü yakın bulmasıyla ve yabancılık çekmemesiyle açıklamıştır.

4.1.4. Aile Özlemi

Öğrenciler, kendi ülkelerine istedikleri zaman gidemediklerini ve ailelerini özlediklerini sıklıkla dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu, ailelerinden uzakta yaşamının zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden Musonda ile zaman geçirdiğim süre boyunca ailesini ve memleketini ne kadar özlediğine tanık oldum. Musonda'nın ailesine duyduğu özlemi fark etmemle ilgili alan günlüklerimden bir bölüm şu şekildedir:

“Bugün Musonda ile görüşmemiz tahmin ettiğimden fazla sürdü. Yaklaşık 45 dakika boyunca Musonda ile birlikteydik ve zamanının olmadığını söylemesine rağmen, Musonda o kadar istekli bir şekilde anlatıyordu ki hem şaşırmıştım hem de konuştuklarımızı zihnimde tekrarlayarak daha sonrası için aklımda tutmaya çalışıyordum.

Ülkesindeki yemeklerden bahsetti. Önce bana mangoyu çok sevdiğini, Türkiye’de kendi ülkesindeki mangolardan olmadığını söyledi. Bunun üzerine ‘Özledin mi?’ diye sordum. Aslında bunu söylerken mangoyu kast etmiştim. ‘Çok valla.’ diyerek başını salladı. Bunu o kadar içten söylemişti ki gözleri doldu. İkimiz de bir süre sustuk. Gözleri dolarak devam etti: ‘Mangoyu çok seviyorum ve çok özledim. Aslında her şeyi çok özledim.’

Daha sonrasında "twice" diyerek ve iki parmağını birleştirerek ikizi olduğunu anlattı. "feeling" kelimesini kullandı. Önceki konuştuklarımızdan anladığım kadarıyla onu özlediğini ancak telefonla konuşurken biraz da olsa yanında olduğunu hissediyormuş. Ben de ikizim olduğunu söyledim. Küçükken kavga ediyor muydunuz, diye sordu. Ben de çok dedim. Onlar da önceden kavga ediyorlarmış ama şimdi onu çok seviyormuş ve en çok onu özliyormuş. Adını da not defterime yazdı: Mwila.

Bugünkü görüşmede Musonda'nın ülkesini çok özlediğini ve ailesinin yaşam koşullarıyla ilgili endişelendiğini fark ettim. İkimiz de görüşmenin sonunda duygusallaştık. Ailesini iki buçuk yıldır görmemesi beni çok etkiledi. Ülkesinden, yemeklerden bahsederken heyecanla bana bir şeyler öğretmeye çalışması çok hoşuma gitti. Bana güvenmeye başladığını düşündüm. Ben sormadan kendisiyle ilgili konularda konuşmaya başlamıştı” (Alan Günlükleri, 11. 11. 2015).

Sutarat, Türkiye'ye ilk geldiği zamanlar ailesini çok özlediğini ve her gün annesiyle telefonda konuştuğunu şu şekilde anlatmıştır: *“İki buçuk ay boyunca her gece ağladım, annemi özledim. Ama annem bana “vazgeçmek yok, kendin karar verdin” diyordu. Ben her gün annemle konuşuyordum.”*

Ömer ise *“ailesinden uzak olmanın zor olduğunu”* ancak *“bu zorlukları aşmak için çok fazla çaba harcadığını”* ve *“şu an ailesinin yanında olmamasının kendisi için bir sorun oluşturmadığını”* ifade etmiştir.

4.1.5. Maddi Problemler ve Barınma Sorunu

Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrenciler, ulaşım, yemek, sağlık gibi masraflarını karşılayamadıklarını ve kalacak yer bulmada sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları da öğrencilerin bu ifadelerini destekleyerek, genel olarak maddi problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise okuldaki masraflarının karşılandığını belirterek maddi açıdan sıkıntı yaşamadıklarını bildirmişlerdir. Yapılan gözlemlerde Suriyeli öğrencilerin maddi durumu kötü olan öğrenciler için para topladıklarına yönelik açıklamalarına tanık oldum.

Beşir ve Ömer ile kampüste yaptığım bir konuşmada maddi durumu kötü olan arkadaşlarının olduğunu ve bazen bu arkadaşları için kendi aralarında para topladıklarını şu şekilde anlatmışlardır:

“Birkaç tane maddi durumu iyi olan arkadaş var. Mesela geçenlerde Suriyeli bir arkadaşım, hastanedeki bir Suriyeli aileye para verdi. En azından kendi aramızda az miktarda da olsa para toplayabiliriz...Biz öğrenciyiz, harçlığımız belli, ailemizden aldıklarımız belli ama aylık 15-20 lira versek bizden hiçbir şey eksilmez. Biz burada 200 300 kişiyiz. Kişi başı ne kadar verse de bir şeyler toplanabilir, idare edecek kadar, yaşamını sürdürecektedir kadar bazılarını yardım edebiliriz” (Alan Notları, 15.12.2015).

Abdülmelik ile ilk görüşmemizde, yazın üniversite kayıtlarında gönüllü olarak çevirmenlik yaptığını, *“Suriyeli öğrencilerin kalacak yer bulmasına yardım ettiğini”* açıkladı (Alan Günlükleri, 20.10.2015).

Suriyeli öğrencilerden Samir ise ulaşım ve yemek masraflarının olmadığını anlatarak bu durumun onu rahatlattığına yönelik açıklamalar yapmıştır. Kaldığı kampın müdürünün üniversiteye gelen öğrenciler için servis ayarladığını, okulda yemek bursu kazandığını ve bu konuda sorun yaşamadığını şu şekilde anlatmıştır:

“Arabam bedava. Kamp müdürümüz bize yardımcı oldu bu sene. Geçen sene kendimiz gidip gelmiştik. Bu sene çoğaldık. Dedi, size araba ayarlayacağım. Saat sekizde çıkıyor kamptan. Buradan da beşte hareket ediyor. Servise para vermiyorum. Yemek bursuna başvurdum kazandım yemek bedava yiyorum. Burada yabancı olmak çok iyi bir şey. Suriyelilere özel olarak bir şey yapmışlar harç konusunda. Ben 1000 lira ödeyecektim bu sene için. Yabancılar ödüyorlar bunu. Artık biz hiç para ödemiyoruz.”

Rabya yaşadığı sorunlardan birinin de sağlık olduğunu söylemiştir. Rabya sigortasının olmadığını ve sağlık giderlerinin karşılanmadığını şu şekilde dile getirmiştir: *“Bizim ilk senede sağlık sigortası almamız gerekiyordu. İlk yılda yapabiliyoruz ama benim haberim yoktu. Sonradan emniyette sigorta lazım dediler. Özel sigorta yaptık biz de. Hastanede ücretsiz muayene olabiliyoruz ama ilaçlarda pek indirim olmuyor. Zaten ücreti çok pahalı.”*

Görüşmelerde öğretim elemanları, yabancı uyruklu öğrencilerin aileden uzakta yaşamanın sıkıntısını çektiklerine yönelik açıklamalar yapmışlardır. Örneğin Özgür Bey, öğrencilerin küçük yaşta Türkiye’ye geldiklerini ve kalacak yer bulma gibi birçok sorun yaşadıklarını şu şekilde belirtmiştir:

“Öğrencinin karşılaştıkları sıkıntı özellikle kalacak yer. O yaşlarda temizlik, anne baba hasreti, memleket hasreti, yabancı olduğu insanlar yabancı olduğu bir dil, sıkıntı yaşaması normal...Yeri yurdu yok, kalacak yeri yok, ana evinden uzakta.”

4.1.6. Zorluklarla Mücadele Etme ve Güçlü Hissetme

Yapılan görüşmelerde öğrenciler yurt dışında eğitim alma sürecinde bir takım zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler yaşadıkları zorluklar karşısında zaman zaman yenilgi hissettiklerini ve “okulu bırakmayı” düşündüklerini anlatmışlardır. Bununla birlikte öğrenciler yaşadıkları güç durumları aştıklarını ve bu sayede kendilerini daha “güçlü” hissettiklerini vurgulamıştır. Bazı öğrenciler ise kendilerine olan özgüveninin artığından söz etmiştir. Bazıları ise henüz yaşadığı zorlukları tam olarak aşamadığını ve bu konuda üstünde bir baskı hissettiğini açıklamıştır.

Rabya, yurt dışında “her işini tek başına yapmasının” kendisi için zorlayıcı bir durum olduğunu ancak bu işlerini yaptığında kendisine olan güveninin artığını ifade etmiştir.

Benzer şekilde Habip ile yapmış olduğum görüşmede yurt dışında eğitim almanın zorlayıcı bir süreç olduğuna yönelik ifadelerde bulunduğunu fark ettim. Kampüsteki ilk görüşmemizde ona araştırmadan bahsederken geçen yıl da benzer bir araştırma yaptığımı ve yaşadıkları zorlukların bazılarını bildiğimi açıkladım ve aramızda şu konuşma geçti: *“Habip onların yaşadığı sorunların bazılarını bildiğimi söyleyince hemen beni onayladı. Çok zor olduğunu söyledi ve şunları ekledi: “Evet çok zor ama kendini geliştirmek istiyorsan devam etmek, güçlü olmak zorundasın”* (Alan Notları, 09.11.2015).

Musonda ise bazen okulu bırakmayı düşündüğünü ancak güçlü olmak zorunda olduğunu hissettiğini şu sözlerle belirtmiştir: *“Zambia’ya gitsem hiçbir şey yok. Ne yapacağım orada. Okumak zorundayım mecbur. Kendime söylüyorum bitireceğim gideceğim. Güçlü olmam lazım. Ama hiç kolay değil.”*

Musonda’ya yurt dışında yaşamakla ilgili duygularını sorulduğunda *“Şu an tek kalıyorum, ailem Zambia’da. O yüzden kendime güveniyorum. Kendim yapabiliyim. Sorun yok ailem yoksa tek de yaşayabilirim. Hayatı öğrendim. Tek yaşamayı, ailem yanımda olmadığında.”* şeklinde cevap vermiştir. Daha sonra eğer bu duyguya bir isim verirse bunun ne olacağını sorulduğunda ise *“kendime güveniyorum”* diyerek yaşadığı güven duygusunu tanımlamıştır.

Hacer *“yurt dışında eğitim almanın bazı zorlukları olduğunu”* ancak *“burada olmanın aynı zamanda hayatına bir amaç kattığına”* ve bu şekilde *“zorlukları aşmanın kendisini güçlü hissettirdiğine”* yönelik düşüncelerini paylaşmıştır.

Habip ise artık yurt dışında yaşamaya alıştığını ve her yere gidebileceğini şu şekilde açıklamıştır:

“Ta oradan buraya geldiysem eğer, demek ki ben her yere gidebilirim. Mesela burada da Erasmus programı var. Sen burada kalmayıp başka bir yere de gidebiliyorsun. Demek ki her yere gidebilirsin, bunu hissedebilirsin. Çok güzel bir şey, kendine çok güveniyorsun. Her şeyi halledebileceğimi düşünüyorum.”

Öğrencilerin yurt dışında eğitim görmelerinin kendilerini daha güçlü hissetmelerine olanak sağladığı açıklanmış ve bu konuda düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin ifadelerinin aksine, öğretim elemanlarının yabancı uyruklu öğrencilerin

kendilerine güveninin düşük olduğuna dair düşüncelerini paylaşmışlardır. Örneğin Kemal Bey ile yapmış olduğum görüşmede aramızda geçen diyalog şu şekildedir:

Kemal Bey: *Bireysel farklılıkları iç dünyalarına aittir. Ben bunları gözlemleyemem. Mesela özgüvenlerinin arttığını bilmem için uzun süre zaman geçirmem gerekiyor. Ama derslerdeki durumu özgüvenlerinin yüksek olduğunu teyit etmiyor.*

Araştırmacı: *Nasıl hocam?*

Kemal Bey: *Mesela derse katılım oldukça sınırlı. Genel olarak derste çok aktif değiller. Özgüven ifadesini ben derste şu ana kadar göremedim. Yurt dışından gelen birçok öğrencinin dersine de girdim. Yani özgüvenlerinin yüksek olduğu ifadesine katılamayacağım...*

Araştırmacı: *Öğrenciler yurt dışında olmanın onların özgüvenlerini artırdığını, daha özgür, sorumluluk alabilen bireyler olduklarını ifade ediyorlar. Siz öğrencilerde bireysel olarak ne tür farklılıklar görüyorsunuz?*

Kemal Bey: *O özgüveni pek göremedim. Dil becerileri kısıtlı da olsa derse katılmaları gerekiyor. Yurt dışından geliyorlar, farklı bir kültüre adapte olmaları gerekiyor. Bunun gibi birçok nedeni olabilir.*

4.2. YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK DENEYİMLERİ

Yabancı uyruklu öğrencilerin, üniversitedeki ilk yıllarında İnönü-Türkçe Öğrenim Merkezinde almış oldukları bir yıllık dil eğitiminin, öğrencilerin üniversiteye uyumunu şekillendirdiği görülmüştür. Öğrenciler, Türkçe öğrenme süreciyle akademik ve sosyal açıdan uyum sağlama sürecinin birbiriyle ilişkili olduğuna yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Yapmış olduğum gözlemlerde öğrencilerin uyum sağlaması açısından dil öğrenme sürecinin önemli bir etken olduğunu fark ettim.

Yapılan görüşmelerde bazı yabancı uyruklu öğrenciler derste konuşmaya çekindiklerini, soru sormadıklarını ve söz almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler sınıfta konuşmaya yönelik kaygıları olduğunu ve bu durumun derse katılmalarına engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ise bu durumun kişiden kişiye değiştiğini ifade etmişlerdir. Ders gözlemlerinde, öğrencilerin derse katılımını sağlayan unsurlardan birinin, derste zaman zaman İngilizce konuşulması olduğunu gözlemledim. Öğrencilerin kavramların İngilizcesini daha kolay anladıklarını fark ettim.

Yapılan görüşmeler ve gözlemlerde yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunun kendilerini derslerde başarısız algıladıkları görülmüştür. Öğrenciler sınavları geçmek için çok çalıştıklarını ancak yeterince başarılı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda kaygı, stres ve başarısızlık hissi yaşadıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerle yapmış olduğum görüşmelerde başarısız olmakla ilgili yoğun bir kaygı ve stres yaşadıklarını fark ettim.

Yabancı uyruklu öğrenciler almış oldukları derslerle ilgili değerlendirmeler yapmışlardır. Bazı öğretim elemanları ve öğrenciler, yabancı uyruklu öğrencilerin almakla yükümlü olduğu derslerde düzenleme yapılması gerektiğini bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin genel olarak uygulama derslerini faydalı buldukları görülmüştür.

4.2.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreci

Yabancı uyruklu öğrenciler, İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gördükleri ilk yıl, TÖMER'de Türkçe öğrenmektedirler. Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerin birçoğu, TÖMER'deki öğretim elemanlarının ve arkadaşlarının sayesinde, üniversiteye daha kolay uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının tamamının ifade ettiğine göre; Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşan, kendini iyi ifade edebilen öğrenciler derslerde daha başarılı olmakta ve sınavlarda yüksek notlar almaktadırlar. Ancak Türkçeyi konuşmakta ve anlamakta zorlanan öğrenciler derslerde başarısız olmakta ve sınavlarda daha düşük notlar almaktadırlar. Yabancı uyruklu öğrencilerle yaptığım görüşmelerde, öğrencilerin üniversiteye ve sosyal yaşama uyum sağlama süreçlerini anlatırken, dil öğrenme süreçlerini de anlattıklarını gözlemledim. Öğrencilerin dil öğrenme süreçleri ile uyum sağlama süreçleri arasında bir ilişki kurduğunu fark ettim. Alan çalışmaları sırasında yabancı uyruklu öğrencilerden üç yıldan beri Türkiye'de bulunan öğrencilerin Türkçe konuşmakta ve anlamakta zorlandığını ancak üç yıldan fazla bir süredir Türkiye'de bulunan öğrencilerin akıcı bir şekilde Türkçe konuştuklarını ve kendilerini daha iyi ifade ettiklerini gözlemledim.

Araştırmaya katılan öğrencilerin birçoğunun Türkçe konuşmakta sorun yaşamadığını, akıcı bir şekilde Türkçeyi konuşabildiğini fark ettim. Ancak Abdülmelik ve Musonda diğer öğrencilere göre Türkçe konuşmakta ve anlamakta zorlanıyorlardı. Bu öğrenciler diğerlerine göre Türkiye'de daha az zaman geçirmişlerdi. Her ikisi de üç yıldır Türkiye'de bulunuyorlardı. Zambia'dan gelen Musonda diğer öğrencilere göre daha yavaş konuşuyor, bazı sesleri telaffuz etmekte zorlanıyor ve kısa cümleler kuruyordu. Onunla görüşürken yavaş konuşmaya dikkat ettim, söylediklerimi anlamadığında ise İngilizce konuşmayı seçtim. Musonda'nın konuşurken zorlanması ile ilgili açıklamalarının yer aldığı alan notum şu şekildedir: *“Başkalarıyla konuşurken de hızlı konuşmaları sorun oluyor mu, diye sordum. ‘Bazen oluyor, bazen olmuyor.’ dedi. ‘Eğer kafam rahatsa olmuyor.’ diyerek dikkatini topladığı zaman konuşmaları anlayabildiğini söyledi”* (Alan Notları, 11.11.2015).

Suriye'den gelen Abdülmelik ise henüz Türkiye'de yeni olduğu için duraksayarak konuşuyordu. Abdülmelik ile yaptığım bir telefon görüşmesinde onunla konuşurken yaşadığım sıkıntıları not ettim. Bununla ilgili alan notum şu şekildedir:

“Bugün Suriyeli öğrenciler bir toplantı yapacaktı. Benim de bu toplantıya katılmam için Abdülmelik’le buluşmam gerekiyordu. Onu aradım ve telefonda yaptığımız görüşmeyi not aldım. Çünkü onunla telefonda konuşurken birbirimizi anlamakta zorluk çekiyorduk ve bunu kaydetmem gerekiyordu. Onunla konuşurken her an söyleyeceği bir şeyi kaçıracağımdan korkuyordum. Yanlış anlamamak için anlamadığım şeyleri tekrar tekrar soruyordum. Mesela okulda olacağım demişti ama nerde olacağını ve toplantının nerede yapılacağını ben sorunca söyledi. Aramızda şu diyalog geçti:

Araştırmacı: Okulda mısınız?

Abdülmelik: Bir saatte orada olacağım.

Araştırmacı: Nerede?

Abdülmelik: Mediko’da.

Araştırmacı: Toplantı olacak mı?

Abdülmelik: Evet, evet. Ben birkaç saate orada olacağım. ... salonunda olacağım.

(Burada toplantının yapılacağı salonun ismini söyledi ancak ben anlamadım.)

Araştırmacı: Nerede o? (Not almak için hazır bekliyorum. Çünkü toplantı yerini bulamam diye korkuyorum.)

Abdülmelik: Mediko’da buluşalım birlikte gideceğiz.

Abdülmelik ile yaptığım bu telefon görüşmesi aslında diğer öğrencilerle yaşadığım dil sorununu da yansıtıyor. Bazı öğrencilerle konuşurken zorlanmıyorum ve beni anladıklarını düşünüyorum. Ancak bazı öğrenciler akıcı bir şekilde konuşmadıkları için acaba doğru mu anladım diyerek soru soruyorum ya da tekrarlayarak onaylamasını bekliyorum. Mesela toplantının yapılıp yapılmayacağını anlamadım ve ona özellikle toplantı olacak mı diye sordum. Okula geleceğim dedi ancak toplantı için mi ders için mi geleceğini söylemedi. Genellikle bu şekilde bir cümle kuruyor ve ben soru sormadan ne olduğunu söylemiyor” (Alan Günlükleri, 26.10.2015).

Dört yıldır Türkiye’de olan Ömer ise Türkçeyi çok akıcı bir şekilde konuşabiliyordu. Onunla tanıştığımda kendisi söyleyene kadar Suriyeli olduğunu

anlamamıştım. Bu durumla ilgili alan notlarım şu şekildedir: “*Ömer akıcı bir şekilde konuşuyor. Ben Türk olduğunu zannettim. Dört yıldır Türkiye’de olduğunu söyledi. Zorlanmadan görüşme yapabilirim diye düşündüm*” (Alan Notları, 26.10.2015).

Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunun telaffuz farklılığından dolayı yabancı olduğu kolaylıkla anlaşılıyordu. Afrika ülkelerinden, Suriye’den ve Tayland’dan gelen öğrenciler, bazı sesleri ve kelimeleri telaffuz etmekte zorluk çekiyorlardı. Moğolistan ve Fas’tan gelen öğrencilerin konuşmalarında belirgin bir farklılık hissetmedim. Hacer ise Etiyopya’dan gelmiş olmasına rağmen, akıcı bir şekilde Türkçe konuşabiliyordu. Bu durumun Hacer’in Türkçe Öğretmenliği Bölümünde eğitim alması ile ilgili olabileceği söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğu TÖMER’de iyi bir Türkçe eğitimi aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise burada verilen bir yıllık dil eğitiminin Türkçe öğrenmeleri için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ömer, almış oldukları bir yıllık dil eğitimini yetersiz bulduğunu şu şekilde anlatmıştır:

“TÖMER’de okuyan arkadaşlarımız için, sekiz ay ya da dokuz ay, dil öğrenmek için çok az bir süre. Ben TÖMER’i yeni bitiren arkadaşlar tanıyorum, onların Türkçeleri iyi değil. Benim de ilk bitirdiğimde iyi değildi.”

Yabancı uyruklu öğrenciler Türkiye’ye uyum sağlama süreçlerinden söz ederken, Türkçe öğrenme süreçlerinden de bahsetmişlerdir. Öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin, uyum sağlama süreçlerini etkilediğine yönelik algıları olduğu görülmüştür. Öğrenciler Türkiye’ye geldikleri ilk yıllarda Türkçe bilmedikleri için zorlandıklarını, sonraki yıllarda dil öğrendikleri için yaşadıkları zorlukların azaldığını ifade etmişlerdir. Genel olarak öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinin uyum sağlama süreçlerini etkilediği görülmüştür. Örneğin “*Yaşam zordu,*” diye sözlerine başlayan Rabya, konuşmasının devamında “*dil bilmiyorsun, iletişim kuramıyorsun. Bu açıdan zordu.*” diyerek, yaşadığı zorlukların dil bilmemesinden kaynaklandığını açıklamıştır.

Sutarat ise Türkiye’ye ilk geldiği günlerde, Türkçe konuşamadığı için çok zorlandığını, bu durumun onun uyumunu etkilediğini şu sözleriyle belirtmiştir; “*İlk zamanlar yaşamak çok zordu, dil bilmiyordum. İngilizce konuşunca bazen anlamıyorlardı. Hiç kimseyle konuşamıyordum nasıl yapacağım ben burada diye düşünüyordum. Konuşamadığım o günlerde her gün ağlıyordum. Ben her gün annemle*

konuşuyordum hiçbir şey anlamadığımı söylüyordum annem de çok yorulduysan eve geldiyorlardı. Ben hayır gelmeyeceğim, diyordum. Bırakmak istemiyordum.”

Sutarat, zamanla kendini ifade edebilecek kadar Türkçe konuşmayı öğrendiğini ve Türkiye’deki yaşama uyum sağladığını şu sözlerle anlatmıştır: “...yaşam yavaş yavaş iyileşiyordu. Ne istiyorum ne yapmak istiyorum konuşmaya başladım.” Sutarat konuşmasının devamında “Hayatım devam ettikçe alıştım ben de... yavaş yavaş iyileşiyor. Şu anki durumum hayal gibi. İlk zamanlar yaşamak çok zordu.” diyerek şu an uyum sağlama konusunda ciddi ilerleme kaydettiğini vurgulamıştır.

Öğrenciler, Türkiye’ye ilk geldikleri zaman, Türkçe bilmedikleri için arkadaş edinme konusunda da zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal ortamlarda konuşmaya çekindiklerini, yanlış bir şey konuşacaklarını düşünüp, endişe yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sutarak Türkçeyi iyi bilmemesinin, “arkadaşlarıyla iletişim kurmasına engel olduğunu” ifade etmiştir. Sutarat Türkçe konuşmaya çekindiğini ve konuşurken kaygı yaşadığını, bu durumun arkadaşlarıyla iletişim kurmasında engel oluşturduğunu şu sözlerle anlatmıştır: “Türkçem düzgün değil. Arkadaşarımla konuşurken zorlanıyorum. ‘Acaba söylediklerim doğru mu, bana gülerler mi ya da ne söyleyeceğim?’ diye düşünüyorum.”

Rabya ise, Türkçe konuşurken yaşadığı kaygının “arkadaşlık kurmasında engel olduğunu” belirterek konuşmaya çekindiğini, arkadaşlarının yanında sessiz kaldığını şu sözleriyle açıklamıştır:

“Söylediğim bir şeyi anlatamıyorum, çekiniyorum yanlış söylesem gülecekler. Böyle şeyler oluyor. Bu yüzden susmayı tercih ediyorum. Pek konuşmuyorum. Nasıl söylesem, dinleyecekler mi dinlemeyecekler mi diye düşünüyorum. Onların ilgisini çekecek mi çekmeyecek mi diye düşünüyorum. Böyle kalıyorum sonra konuşmaktan vazgeçiyorum.”

Rabya’nın aksine Habip, “arkadaşlarıyla konuşmakta zorlanmadığını, herkesin kendisiyle konuşmak istediğini” ifade etmiştir. Bununla birlikte ilk geldiği zamanlar “konuşulanları anlamadığını, bir sene geçtikten sonra alıştığını” da eklemiştir. Habip’in kolaylıkla deyimleri kullanabildiği fark ettim; “Sunumda bilgisayarlar arasındaki bağlantıyı anlatan bir resim vardı. İki bilgisayar var, ikisinin de eli var ve el

ele tutuşarak birbirlerine mesaj iletiyorlar. Habip bunu görünce gülerek 'Al gülüm, ver gülüm.' dedi" (Ders Gözlemi, 04.12.2015).

Öğrenciler Türkçe öğrenme süreçlerini anlatırken, dil öğrenmek için neler yaptıklarından da bahsetmişlerdir. Öğrenciler dil öğrenirken çeşitli yöntemler denediklerini ve bu konuda çok çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler Türkçe öğrenirken “sık sık sözlük kullandıklarını”, “kitap okuduklarını”, film izlediklerini” ve “arkadaşlarıyla sohbet ettiklerini” açıklamışlardır. Örneğin Habip *“Merkezde, arabaların üstündeki yazıları falan gördüğümde aklımda tutuyordum ya da yazıyordum eve gidince hemen bakıyordum sözlükten.”* diyerek Türkçe öğrenme sürecinden söz etmiştir.

“Dil öğrenmek için her şeyi yaparım.” diyen Samir ise Türkçe öğrenmeye istekli olduğunu belirtmiştir. Samir Türkçe öğrenmek için televizyon ve interneti de kullandığını şu şekilde anlatmıştır: *“Film izliyorum. Kitap okuyorum. İnternette takılıyorum.” Bende televizyon var, Türkiye uydusuna ayarladım. Türk dizilerini izliyorum. Facebook'tan, Whatsapp'tan arkadaşlarla konuşuyorum, muhabbet ediyorum. Bu şekilde Türkçe'm iyileşti.”*

Hacer ise Türkiye'ye ilk geldiğinde, diğer yabancı arkadaşlarıyla birlikte Türkçe öğrenmek için çok çalıştıklarından söz etmiştir. İlk zamanlar bilmediği kelimelerin karşılığını internette bularak gösterdiklerini, bu şekilde konuştuklarını anlatmıştır. Hacer ilk geldiği zaman Türkçe konuşurken yaşadıklarını şu sözlerle paylaşmıştır:

“‘Su alabilir miyim? Su nerede?’ gibi şeyleri anlatmak için beden dilini kullanıyorduk. Google'dan da yazıyordum gösteriyordum. Neden istediğimizi anlatamıyoruz diye düşündük. Gece gündüz çalışmaya başladık. Kendimizi daha güzel ifade edebilmek için cesaretlendik.”

Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe öğrenirken Türk arkadaşlarından yardım aldıklarını anlatmışlardır. Öğrenciler özellikle deyimlerin anlamlarını arkadaşlarının yardımıyla öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler dil öğrenirken sosyal ortamlarda bulunmanın ve diğerleriyle etkileşime geçmenin faydalı olduğuna yönelik düşüncelerini paylaşmışlardır.

Örneğin Ömer, Türkçe öğrenmek için *“arkadaşlarıyla zaman geçirdiğini”* belirtmiştir. Arkadaşlarının kendisine nasıl yardımcı olduğunu şu sözleriyle

açıklamıştır; *“Bir şey söylediğim zaman ‘yok bu yanlış, doğrusu bu’ diyorlardı. Mecazi kelimeleri daha çok arkadaşlardan öğrendim. Çünkü mecaz anlamdaki kelimeleri kitaptan okuyunca anlamıyorum daha çok birinin açıklaması lazım.”*

Hacer ise dil öğrenirken sosyal alanlarda başkalarının konuşmalarına dikkat ettiğini şu sözlerle anlatmıştır; *“Markete gidip bir şeyler alıyoruz, çıkarırken hiçbir şey demiyoruz. ‘Teşekkür ederim, kolay gelsin.’ demiyorduk, Türkler böyle şeyler diyorlardı. Biz de duyduktan sonra söylemeye başladık.”*

Yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçe öğrenirken birbirlerinden yardım aldıklarını, zaman zaman birbirlerinin konuşmalarını düzelttiklerini gözlemledim. Bununla ilgili alan notlarım şu şekildedir:

“Merdivenlerden inerken Abdülmelik ile Suriyeli bir öğrencinin konuşmalarına işittim. Öğrenci çantasını birinde unutmuş ve bunu Türkçe nasıl söyleyeceğini Abdülmelik’e sormuştu. Abdülmelik ise ona nasıl söylendiğini öğretiyordu. Aralarında şu konuşma geçti,

Abdülmelik: *Çantam sende kalmış.*

Suriyeli arkadaşı: *Çanta sende kalmış.”*

Abdülmelik: *Çantam. (Vurgulayarak tekrar düzeltti.)*

Suriyeli arkadaşı: *Çanta, çantam. Çantam sende kalmış”* (Alan Notları, 26.20.2015).

4.2.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

İnönü Üniversitesi’nde dil hazırlık sınıfları ve eğitim dili kısmen veya tamamen İngilizce olan programlar haricinde eğitim-öğretim Türkçe yapılmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler TÖMER’de bir yıl süreyle Türkçe eğitimi almaktadırlar. Bu eğitimi başarıyla tamamlayan öğrenciler lisans eğitimine başlayabilmektedirler (İnönü Üniversitesi, 2013). Musonda’nın öğrenim gördüğü Elektrik-Elektronik Mühendisliği programı ve Rabya’nın eğitimine devam ettiği İngilizce Öğretmenliği programında eğitim dili İngilizce’dir. Tıp Fakültesi’nde Türkçe eğitim gören Ömer ise ilk yıl İngilizce hazırlık eğitimi almıştır. Diğer öğrencilerin tümü, eğitim dili Türkçe olan

programlarda öğrenim görmektedirler ve bu durum yabancı uyruklu öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe'nin günlük hayattaki kullanımı ile akademik alanda kullanımının farklı olduğunu savunmuşlardır. Yabancı uyruklu öğrencilerin bazıları, dersle ilgili kavramları anlamakta güçlük çektiklerini, ders konularını tam olarak anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler akademik dili anlamadıkları için bazı derslerde başarısız olduklarına yönelik görüşlerini paylaşmışlardır. Öğrenciler derste anlamadıkları yerler olduğunda, konuşmaya çekindiklerini ve yanlış bir şey söylemekten korktuklarını, bu durumda derste başarılarının da düştüğünü belirtmişlerdir. Özellikle üniversitedeki ilk yıllarında derste anlatılan konuları anlamakta zorlandıklarını, öğretim elemanının konuşma hızına yetişemediklerini ve not tutamadıklarını bildirmişlerdir.

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda okuyan Samir ilk girdiği derste yaşadığı deneyimi şu sözleriyle anlatmıştır:

“İlk derste hocaya hızlı konuştuğumu söyledim, yabancı olduğumu ve anlamadığımı söyledim. Hoca dedi tamam yavaş yavaş konuşacağım. Beş dakika sonra yine hızlı hızlı konuşmaya başladı. Birinci ders, ikinci ders, bir ay boyunca hiçbir şey anlamadım. Sadece derse katılıyorum böyle...(Dersi dinlerken nasıl baktığını taklit ediyor.) ne konuşuyor diyorum.” Samir sözlerinin devamında çok çalıştığını ve dersleri anlamaya başladığını şu sözleriyle açıklamıştır:

“Notlardan takip etmeye karar verdim. Eve giderken notları alıyorum, bilmediğim kelimeleri tercüme ediyorum ya da arkadaşlara soruyorum. İlk başlarda arkadaşlarla yavaş yavaş konuşuyorduk anlaşıyorlardık bazen. Sonra yavaş yavaş iyileşti.”

İngilizce Öğretmenliği Bölümünde okuyan Rabya araştırmaya katılan diğer öğrencilerden farklı olarak alan derslerinin bir kısmını İngilizce olarak görmektedir. Rabya bazı derslerin hem İngilizce hem Türkçe yürütülmesinden şikâyet etmiştir. *“İkisi de benim için yabancı dil”* diyerek derste her iki dilin de kullanılmasının *“kafasını karıştırdığını”* ve bu durumda *“konuları toparlayamadığını”* belirtmiştir. Bununla ilgili olarak da öğretim elemanlarının *“ya sadece Türkçe ya da sadece İngilizce”* ders işlemesini önermiştir. *“Nerede Türkçe var onlar zor oluyor.”* diyen Rabya Türkçe

yürütülen derslerde daha çok zorlandığını anlatmış ve şu açıklamaları yapmıştır: *“Türkçe çeviri dersleri mesela... İngilizce’den Türkçe’ye çeviri yapmak gerekiyor. İngilizce’den kendi dilime (Fas’ın yerel dili) çevirebiliyorum ama Türkçe’ye çevirmek zor oluyor.”*

İngilizce Öğretmenliği programında görev yapan ve Rabya’nın bazı derslerine giren Ertuğrul Bey, Rabya’nın Türkçe çevirileri yapamadığına yönelik açıklamalarını destekleyen ifadeler kullanmıştır. Ertuğrul Bey, *“Türkçe ifade becerisinin kısıtlı olduğunu”* ve *“Türkçe çeviri yaparken zorlandığını”* belirtmiştir ve *“öğrencilerin almış olduğu bir yıllık hazırlık eğitiminin yetersiz olduğuna”* yönelik düşüncelerini açıklamıştır.

Ömer, Tıp Fakültesinde birinci sınıfta başarısız olduğunu ve şu an fakültedeki birinci sınıf derslerini tekrar aldığını anlatmıştır. Birinci sınıfta derslerde başarısız olmasının sebebinin *“Türkçe bilmemesi”* olduğuna yönelik düşüncelerini paylaşmıştır. *“İlk sene zaten Türkçe’mden kaybettim. İkinci yılda yeni yeni çalışmaya başladım.”* diyerek bu durumun hem Türkçe bilmemesiyle hem de kendi çalışmalarının yetersiz olmasıyla açıklamış ve eklemiştir: *“Artık Türk arkadaşlarımdan çok fazla farkım yok, derslerde dil olarak zorlanmıyorum.”*

Eğitim Fakültesi’nde okutulan bazı derslerde, sorumlu öğretim elemanları, dersin konularını öğrenciler arasında paylaşmakta ve herkese kendi konusunu sınıftaki diğer arkadaşlarına anlatma görevi vermektedirler. Öğrencilerden Sutarat ve Rabya’nın da konu anlatma görevleri bulunmaktaydı. Rabya ile birlikte derse katıldığım için konu anlatırken gözlem yapma olanağı buldum.

Ders gözlemlerinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Rabya’nın anlattığı konudaki kavramların İngilizce karşılığını kullandığını ve bu şekilde daha kolay öğrendiğini gözlemledim. Rabya’nın konu anlatması gereken bir derste almış olduğum alan notlarım şu şekildedir:

“Saat 09.25’ te sunum yapacak olan öğrenci, projeksiyon makinesini ve bilgisayarını ayarlamaya başladı. Bu sırada Rabya elindeki renkli kâğıtları okuyarak anlatacaklarını tekrar ediyordu. Rabya’nın konusu, öğretim modellerinden, 5E ve 7E Modeli.(Buradaki öğretim modelinin ismi, öğretimde izlenmesi gereken aşamaların İngilizce karşılığının kısaltılmasıdır.) Modeli oluşturan kavramları, not kâğıtlarına şu

şekilde maddeler halinde yazmıştı; *engage, explore, explain, elaborate, extend, exchange ve evaluate*. Bazı kelimelerin ise Türkçe karşılığını kitaptan bakarak yazmaya başladı. Örneğin, 'evaluation' kelimesinin yanında değerlendirme yazmıştı. Daha sonra aramızda şu konuşma geçti;

Araştırmacı: *Kavramların İngilizce karşılığına mı çalıştın?*

Rabya: *Bu kavramların İngilizcesini buldum, ama Türkçesini anlatacağım.*

Araştırmacı: *İngilizce öğrenmek daha mı kolay?*

Rabya: *Evet aklımda daha iyi kalıyor” (Ders Gözlemi, 16.12.2015).*

Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucu yabancı uyruklu öğrenciler için derste zaman zaman kavramların İngilizcesinin konuşulmasının öğrencilerin derse katılımını ve dersi anlamalarına etkilediğini gözlemledim. Habip ve Rabya ile yapılan ders gözlemleri sonucu, derste bazen İngilizce konuşulmasının ya da bazı sözcüklerin İngilizce karşılığının kullanılmasının bu öğrencilerin sınıfla etkileşimini sağladığını fark ettim. Sınıfta zaman zaman kavramların İngilizce karşılığı ya da Türkçe anlamı tartışılmaktaydı. Bu durumun yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılımı için fırsat oluşturduğunu ve öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına olanak sağladığını fark ettim.

Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri programında öğrenim gören Habip, derste bazen konuşulanları anlamadığını ve “*derste İngilizce kelimeler olunca daha kolay anladığımı*” ifade etmiştir. Habip ile katıldığım ders, bilgisayar yazılım sistemleriyle ilgiliydi. Bu yüzden dersin içeriğinde, işletim sistemleri, bilgisayarda kullanılan uzantı dosyaları, programlar ve kısa yollar gibi birçok İngilizce kavram yer alıyordu. Habip ile yapılan ders gözlemlerinde de sınıfta öğretim elemanının İngilizce kavramların Türkçe karşılığını sorduğunu ve öğrencilerin bu sorular sayesinde derse katıldıklarını gözlemledim. Habip'in İngilizce bir kavramın anlamını zorlanmadan söylediğini fark ettim. Bununla ilgili gözlem notu şu şekildedir: “*Hoca bu derste bazı kavramların İngilizce karşılığını da söylüyordu. Örneğin 'Multimedya nedir?' gibi. Habip de bu kısımlarda özellikle cevap veriyordu. Örneğin Microsoft'un önceden kullandığı bir sloganı 'Your potential, our passion.' Bu kısım sunumda yer alıyordu. Hoca da 'Sizin potansiyeliniz.' dedi ve öğrencilerin devam etmesini bekledi. Habip da birkaç öğrenciyle birlikte 'Bizim tutkumuz.' diyerek tamamladı” (Ders Gözlemi, 04.12.2015).*

İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören Rabya ile katıldığım derslerde öğrencilerin bir kelimenin İngilizcesinin ne olduğunu bulmaya çalıştıkları tartışmalara tanık oldum. Örneğin, sunum yapacak bir öğrencinin arkadaşlarından “destek” istemesi üzerine öğrenciler desteğin İngilizcesi karşılığını bulmaya çalışmaları ile ilgili gözlem notu şu şekildedir:

“Başka bir öğrenci sunum yapmak için hazırlandı. Konuyu anlatmaya başladığında arkadaşları sunumun açılmadığını söyleyerek onu uyardı. Öğrenci biraz uğraştıktan sonra destek alabilir miyim, dedi. Hoca da yerinden kalktı ve öğrencinin bilgisayarını ayarlamasına yardım etti. Bu sırada birkaç kız öğrenci arkadaşlarının destek istemesi üzerine ‘Can I support?’ diyerek İngilizcesini tekrar ettiler. Hocanın tahtaya gelmesiyle destek veren anlamında ‘supporter’ kelimesini söylediler. Öğrenciler bazen kelimelerin İngilizcesini kullanarak, bildiklerini tekrar ediyorlar.” (Ders Gözlemi, 16.12.2015).

Rabya ile katıldığım başka bir derste, öğrencilerin sınıftaki başka bir yabancı uyruklu öğrenciye “evrensel ve milli” kelimelerinin İngilizce karşılığını söylediğine tanık oldum. Bu konuşmaların geçtiği gözlem notu şu şekildedir:

“Saat 12.22, öğrenciler soru çözüyorlardı. Cumhuriyet döneminde eğitim anlayışıyla ilgili bir soru vardı, cevaplardan biri eğitimin milli olmalıdır diğeri ise evrensel olmalıdır idi. Azeri öğrenci ‘Evrensel ve milli aynı değil mi?’ dedi. Diğer taraftan bir öğrenci aynı olmadığını söyledi. Başka bir öğrenci ise zıt kavramlar olduklarını anlatmak için kelimelerin İngilizcesini kullandı. ‘National’ ve ‘International’ dedi. Azeri öğrenci de ‘tamam’ diyerek anladığını söyledi. Hoca da bu şekilde açıklayan öğrenciye süper anlamında bir işaret yaptı (Bu öğrenciler İngilizce öğretmenliği bölümünde oldukları için derste sık sık İngilizce kelimeler kullanıyorlar. Bu da yabancı öğrencilerin bazı kavramları anlamasını sağlıyor.)” (Ders Gözlemi, 17.12.2015).

Yapılan ders gözlemlerinin İngilizce Öğretmenliği ve BÖTE programlarında olması derste sık sık İngilizce konuşulmasını etkilemiş olabilir. Rabya’nın sınıf arkadaşları öğrenim gördükleri bölüm dolayısıyla İngilizce konuşmaya daha istekli olabilirler. Sık sık İngilizce konuşarak öğrendiklerini tekrar ediyorlar ve bu hoşlarına gidiyor olabilir. Aynı zamanda BÖTE programında katıldığım ders yazılım sistemleri

olduğu için daha çok İngilizce kavramlar dersin konusunu oluşturmaktadır. Bu durumda İngilizce olan teknik kavramların konuşulması için ortam sağladığını söylenebilir.

Tıp Fakültesinde öğrenim gören Ömer ise *“Hocaların bazılarının dersi Türkçe anlattığını”* ve bu durumun *“Türkçeyi iyi bilmeyen yabancı öğrenciler için sorun oluşturduğunu”* ifade etmiştir. Ömer öğrencilerin Türkçe ders notlarını anlamadıklarını ve İngilizceye çevirdiklerini şu sözlerle anlatmıştır:

“Arkadaşlar Türkçe bilmedikleri için hocaların yanına gitmek zorunda kalıyorlar, İngilizce not versin, bir kitap versin de oradan çalışalım diyorlar. Hocalar önceden hem İngilizce hem Türkçe slaytlar hazırlanıyordular. Sonra baktılar uğraşamıyorlar, çok zaman alıyor. Öğrenciler şimdi şöyle yapıyorlar, dört beş kişi toplanıp notları parayla İngilizceye çevirtiyorlar. Çok fazla para veriyorlar ancak bir notu çevirebiliyorlar.” Ömer bu duruma çözüm olarak *“hocaların hem İngilizce hem Türkçe slayt (ders notları) hazırlamalarını”* önermiştir.

Elektrik Mühendisliği Bölümünde okuyan Musonda ise, derste verilen ödevleri anlamadığını ve zaman zaman arkadaşlarından yardım aldığını belirtmiştir. Musonda verilen ödevleri ancak arkadaşlarına sorduğu zaman anladığını şu şekilde açıklamıştır: *“Arkadaşlar ödev var diyorlar ama anlatmaları lazım. Çünkü anlamıyorsun yani hiç bilemiyorsun. Hocam hızlı konuşuyor, ‘Bu ödev var.’ diyor. Ben arkadaşlarıma soruyorum ‘Hoca ne istiyor?’ diye.”*

Öğretim elemanları, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilme düzeylerinin derslerdeki başarılarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları yabancı uyruklu öğrencilerin bazen derste konuşulan kavramları anlamadıklarını bu yüzden dersi takip edemediklerine yönelik açıklamalar yapmışlardır. Bazı öğretim elemanları öğrencilerin ilk geldikleri zamanlar *“derse geç kalma”* gibi basit yönergelerini bile anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bazıları ise öğrenciler için TÖMER’de verilen bir yıllık Türkçe eğitiminin onlar için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun aksini savunan öğretim elemanlarının da olduğu görülmüştür.

“Özellikle bilginin yoğun olduğu Türkçe derslerde öğrencilerin uyum sağlayamadıklarını görüyorum.” diyen İsmet Bey, öğrencilerin *“sınıfta bazen konuşma diliyle ilgili farklılıklar olduğunu”* belirtmiştir. Öğrenciler derste kullanılan kavramı anlamadığında, kendi ülkelerinde o kavramın karşılığının ne olduğunu tartıştıklarını bu

şekilde ortak noktayı bulmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu tür farklılıkların “ders sürecini zorladığını” ancak öğrencilerin “dersin sonunda bağlantı kurabildiğini” de sözlerine eklemiştir.

Ertuğrul Bey ise İngilizce Öğretmenliği Programında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin “Türkçe öğrenmekte zorlandıklarını” ve okumuş oldukları programın İngilizce olmasından yararlanarak, “sınıf arkadaşlarıyla bazen İngilizce konuştuklarını” bunun da öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine engel oluşturduğunu ifade etmiştir.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü’nde görev yapmakta olan Mehmet Bey, ilk zamanlar öğrencilerin konuşmalarını dahi anlamadıklarını düşündüğünü anlatmıştır. Mehmet Bey öğrencilerde görmüş olduğu Türkçe anlamakla ilgili sorunları şu şekilde açıklamıştır: “Afrika’dan gelen öğrencilerde dil sorununu bariz hissediyorum. ‘Anlıyorlar mı, anlamıyorlar mı, bilemiyorum.’” Mehmet Bey, sözlerinin devamında, “Dil sorununu halletmeden derse başladıkları için ne olduğunu anlamakta zorlanıyorlar.” diyerek, öğrencilerin Türkçeyi tam olarak öğrenmeden lisans eğitimine başladıklarını belirtmiştir. “Öğrenciler Türkçeyi yeterince bilmedikleri için derste başarısız oluyorlar” ifadesi ise Mehmet Beyin öğrencilerin derste başarısız olduğuna ve bu durumun dil bilme ile ilgili olduğuna yönelik düşüncelerini yansıtmıştır.

Benzer şekilde, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında görev yapmakta olan, Kemal Bey de “öğrencilerin dille ilgili problemi olduğunu” belirtmiştir. Kemal Bey yabancı uyruklu öğrencilerin bazı kavramları anlamadıklarını ve bunlarla ilgili soru sorduklarını şu sözlerle anlatmıştır: “Konuşma dilinden terimler bağlamında bazen farklılaşma oluyor. Mesela Türkiye Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerimize sizde bu kavram ne manaya geliyor diye soruyorum.” Kemal Bey, “Dil problemini ilk bir dönem içinde aşmaları gerekiyor.” diyerek, ilk geldikleri yıllarda öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri gerektiğine yönelik düşüncelerini paylaşmıştır.

TÖMER’de yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe dersleri veren Özgür Bey ise öğrencilerin ilk yıl TÖMER’de “çok iyi bir eğitim aldıklarını” savunmuştur. Özgür Bey, “Bazı öğrenciler, iki yılda benim gibi Türkçe konuşmaya başladılar. Bu inanılmaz bir şey.” sözleriyle aslında TÖMER’de verilen eğitimin öğrencilerin Türkçe öğrenmesi için “yeterli” olduğuna yönelik düşüncelerini ifade etmiştir.

Bununla birlikte Özgür Bey, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken gösterdikleri başarıyı lisansta da gösterdiklerini açıklamıştır. TÖMER'den mezun olan öğrencilerinin lisanstaki başarıları ile Türkçe öğrenmedeki başarılarını ilişkilendirerek yapmış olduğu gözlemleri paylaşmıştır. Özgür Bey bu durumla ilgili olarak şunları söylemiştir: *“Türkçeyi iyi bilen öğrenciler lisans hayatında da başarılı oluyor. Türkçeyi sağlam öğrenemeyen öğrenciler lisansta da başarısız oluyor.”* Özgür Bey sözlerinin devamında bu durumun “zekâ” ile ilgili olduğunu şu şekilde açıklamıştır: *“Bunun dil zekâsıyla ilgili olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla dili ne kadar çabuk öğrenmişlerse lisansta da o kadar başarılı oluyorlar.”*

4.2.3. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Derse Katılımı

Yabancı uyruklu öğrencilerle katılmış olduğum derslerde öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmadıklarını gözlemledim. Öğrencilerin çoğu, derste konuşmak ve soru sormak istediklerini ancak söz almaya çekindiklerini ve sınıfta konuşurken kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları ise bazı yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılmadıklarını ancak bazı öğrencilerin ise aktif bir şekilde ders sürecine katıldıklarını belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılma durumlarının öğrenciden öğrenciye değiştiği görülmüştür. İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Rabya ile katılmış olduğum derslerde onun derse aktif bir şekilde katılmadığını gözlemledim.

Rabya ile yapmış olduğum ders gözlemlerinde, Rabya'nın sınıfta genel olarak sessiz olduğunu fark ettim. Rabya'nın sınıfta sorulan sorulara yanıt vermediğini ve yapılan uygulama etkinliklerine katılmadığını fark ettim. Türk Eğitim Tarihi dersinde, Rabya'nın sessiz kalması ile ilgili gözlem notu şu şekildedir:

“Hoca köy öğretmeni ve şehir öğretmeni gibi kavramların ne olduğunu sınıfa sordu. Önceden köy öğretmeni okulu ve şehir öğretmeni okulu gibi öğretmeni yetiştirmek için farklı uygulama okullarının olduğunu söyledi. Sınıfta bazı öğrenciler bunun neye göre belirlendiğini sorular sordular. Rabya dersin bu kısmında sessizdi. Aslında bugüne kadar hiç derse katılmamıştı. Şimdi de konuşulanları not alıyordu. Konuşulanları dinleyerek, defterine köy öğretmeni ve şehir öğretmenin görevlerini yazdı” (Ders Gözlemi, 11.12.2015).

Rabya ile katıldığım Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, öğrencilerden biri sınıfta ders anlatım tekniklerinden birini sınıfta uygulamaya çalışıyordu. Rabya'nın katılmak istemediğine yönelik gözlem notlarım şu şekildedir:

“Konu anlatan öğrenci, kendi konusuyla ilgili sınıfa bir uygulama yapmak istediğini söyledi. Sınıftakilerden gönüllü olanların katılmasını istedi. Katılmak isteyenlere birer not kağıdı verdi ve bir konu söyledi. Bu konu üzerinde düşüncelerini ve bazı notlar almasını istedi. Rabya bu uygulamaya katılmadı” (Ders Gözlemi, 16.12.2015).

Aşok, Türkiye ile Moğolistan'ı karşılaştırarak, Türkiye'de öğrencilerin derste fikirlerini belirtmediklerini ifade etmiştir. Bu durumun öğrencilerle öğretim elemanları arasındaki etkileşiminden kaynaklandığını belirtmiştir. Aşok kendi ülkesinde sınıfta düşüncelerini rahatça ifade edebildiğini ancak Türkiye'de bunun mümkün olmadığını şu sözlerle açıklamıştır: *“Benim ülkemde bir konu hakkındaki görüşlerini açıkça söyleyebilirdin. Şunları yapabiliriz, gibi... Ya da hocaya arkadaş gibi davranabilirdin. Burada ise böyle davranmamın yanlış olacağını düşündüm.”* Aşok Türkiye'de öğretim elemanlarının öğrencilere nasıl davrandığını gözlemlediğini anlatmıştır. Sınıfa alışma sürecinde sessiz kaldığını ve bu “sessiz” görünümünü zamanla koruduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Hocalar öğrencilere nasıl davranıyor, gözlemleyeyim ona göre davranayım, dedim. Böyle yapınca da uzun bir süre sessiz kaldım. Düşünsenize bir sene konuşmadım sonra da pat diye ortaya konuşan biri olarak çıkmaktan çekindim. Onun için hala not alırım hocayı çok iyi bir şekilde dinlerim bu kadar.”

Sutarat öğretim elemanlarının derste “soru sormasının” dersi anlamasına katkı sağladığını söylemiştir. Sutarat geçen yıl TÖMER'de ders aldığı öğretim elemanları ile şu an devam ettiği Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında ders aldığı öğretim elemanlarını kıyaslamış ve önceden derse katıldığını açıklamıştır. Derse katılımı ile ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“Hocalar farklı burada hoca tahtaya yazıp anlatıp çıkıyor ama TÖMER'de böyle anladın mı, diye soruyorlardı. Anlamadıysam çekinmiyordum, hemen soruyordum.”* Sutarat aynı zamanda TÖMER'de sınıftaki tüm öğrenciler yabancı uyruklu olduğu için soru sormaktan çekinmediğini ancak lisans derslerinde soru sormaktan çekindiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: *“Buradaki herkes*

Türk, sadece ben yabancıyım. Hoca anladınız mı, dediğinde ‘anlamadım’ diyemiyorum. Çünkü herkes anlıyor, neden hoca benimle zaman kaybedsin diyorum.”

Öğretim elemanlarının yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılımı ile ilgili yapmış oldukları açıklamalar, öğrencilerin derse katılmaya çekindikleri yönündeki ifadelerini desteklemiştir. Bazı öğretim elemanları ise yabancı uyruklu öğrenciler arasında derse aktif bir şekilde katılanların da olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte görüşmelerde öğretim elemanları, yabancı uyruklu öğrencilerin derste konuşmaları için onları cesaretlendirdiğine yönelik ifadeler kullanmışlardır.

Öğretim elemanlarından Kemal Bey, yabancı uyruklu öğrencilerin “*derste aktif olmadıklarını*” söylemiş ve öğrencilerin derse katılımını sağlamak için onlara “*konu hakkında ne düşündüklerine*” yönelik sorular sorduğunu ifade etmiştir. Kemal Bey bu şekilde onları derste konuşmaları için “ *motive etmeye*” çalıştığını belirtmiştir. Aynı zamanda ders sürecinde “*öğrencilerin görüşlerini aldığını*” ve bu şekilde “*tüm öğrencileri sürece katmaya çalıştığını*” açıklamıştır. “*Derste yabancı öğrencilerin anlayacakları dile dönüştürmeye çalışıyorum*” diyerek “*öğrencilerin anlamadıkları kavramların Türkçe karşılığını açıkladığını*” belirtmiştir.

Öğretim elemanlarından Mehmet Bey ise yabancı uyruklu öğrencilerden derse aktif olarak katılan bir öğrencisinden söz ederek, öğrencilerin bazılarının derse katıldığını bazılarının ise katılmadığını açıklamıştır. Mehmet Bey daha önceki yıllarda mezun ettiği bir yabancı uyruklu öğrencisinin derse katıldığını şu şekilde anlatmıştır: “*Mezun olan bir öğrenci vardı onun derse katılımı çok iyiydi. Bizimkilerle aynıydı sanki derste. Kim yaptı, diye soruyordum. Bir bakıyordum parmaklar havada.*” Mehmet Bey sözlerinin devamında “*öğrencilere özel olarak vakit ayıramadığını*” ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilere yardım etmeye hazır olduğunu şu sözleriyle anlatmıştır: “*Yanlarına gidip, ‘Var mı yapamadığınız, sormak istediğiniz bir şey?’ diye soruyorum. Sırtını sıvazlıyorum, ‘N’aber, n’apıyorsun?’ diyorum.*”

4.2.4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Derslerle İlgili Düşünceleri

Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrenciler, derslerine çok çalıştıklarını ancak hiçbir zaman istedikleri kadar başarı elde edemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler sınıf arkadaşlarından daha düşük notlar aldıklarını ve onlardan daha fazla ders çalışmak zorunda olduklarını anlatmışlardır. Öğrenciler derslerle ilgili duydukları kaygıdan ve istedikleri başarıyı elde edemediklerinde yaşadıkları başarısızlık hissinden söz etmişlerdir. Öğrencilerle yapmış olduğum görüşmelerde, dersleri geçmek konusunda yaşadıkları yoğun strese ve kaygıya tanık oldum. Öğretim elemanlarının, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili olarak yaptığı açıklamalar, öğrencilerin bazılarının derste oldukça başarılı olduğunu ancak bazılarının başarısız olduğunu göstermiştir. Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören bazı yabancı uyruklu öğrenciler almış oldukları bazı derslerden muaf olmak istediklerini söylemişlerdir. Ayrıca, görüşmelerde öğretim elemanları ve yabancı uyruklu öğrenciler uygulama derslerinin faydalarından söz etmiş ve derslerde uygulama eğitimine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Tıp Fakültesi'nde birinci sınıf derslerinden kaldığı için bu dönem sınıf tekrarı yapan Ömer, *“arkadaşlarım şimdi üçüncü sınıftalar, ben hala birinci sınıftayım”* sözleriyle arkadaşlarından geride kaldığını söylemiştir.

Elektrik Mühendisliği Bölümünde okuyan Musonda, bazen derste verilen ödevlerle ve sınavlarla ilgili stres yaşadığından söz etmiştir. Musonda bu durumun üstesinden gelmek için, ders çalıştığını ve iç konuşmalar yaparak kendi kendini motive ettiğini belirtmiştir. *“Her zaman stres oluyorum ama kendimi kontrol ediyorum.”* diyen Musonda sınavlar yaklaştıkça kaygısının arttığını ve bu yüzden dönemin başından itibaren sınavlara çalıştığını şu sözlerle anlatmıştır: *“Ben dönem başlayınca sınavlara çalışmaya başlıyorum. Şu an özet çıkarıyorum. Uzun süredir vizelere hazırlanıyorum. Stres yaşamak istemiyorum”* (Alan Notları, 11.11.2015).

Benzer şekilde Sutarat da, *“derslere çok çalıştığımı”* ve dersleri geçmekle ilgili *“kaygı hissettiğini”* belirtmiştir. Onunla yapmış olduğumuz görüşmelerde dersleri geçme konusunda yoğun bir kaygı yaşadığını fark ettim. Sutarat'ta gözlemlemiş olduğum kaygıyla ilgili alan notlarım şu şekildedir:

"*Panik oluyorum. Çünkü hiçbir şey bilmiyorum. Bazen de anlamıyorum. Zaten anlasaydım derslerden kalmazdım.*' Daha önce bana, altı dersten kaldığını söylemişti. Şimdi '*zaten kalmazdım*' derken kendisiyle dalga geçer gibiydi. Aslında kendisini başarısız hissettiğini vurguluyor gibiydi. Sutarat'a tez sürecinde benim de kaygı yaşadığımı anlatarak, onu anladığımı ifade etmeye çalıştım. '*Sürekli tezle ilgili şeyler düşündüğümü bazen acaba bitirebilecek miyim?*' diye düşündüğümü ve kaygılandığımı söyledim. Bunun üzerine Sutarat "*evet*" anlamında içten bir ses tonuyla "*hıh*" dedi. Aslında benim yaşadığım kaygıyı anlatmam, onu bu konuda konuşması için harekete geçirmişti. Sanki yaşadıklarını benden duyduğu için anlaşıldığını hissediyordu. Bu yüzden ağzından içten bir onay ifadesi çıktı. Sözlerine şu şekilde devam etti: '*Biliyorum çalışıyorum ama hep daha çok çalışmayı düşünüyorum. Onlar on sayfa notunu beş dakikada okuyorlar, hemen anlıyorlar. Ben on sayfayı tam bir gün okumalıyım. Gece en erken bir buçukta, en geç dört buçukta uyuyorum. Her gün ders çalışıyorum. Kahve, kahve, kahve...*' Bunu söylerken, bardak tutuyormuş gibi yapıp elini ağzına götürerek, kahve içtiğini gösteriyordu. '*Sürekli kahve içiyorum. Kahvelerle ayakta duruyorum ders çalışmak için.*' dedi" (Alan Notları, 03.12.2015).

Aşok, ise derslerde istediği başarıyı elde edemediğini ve bu durumda motivasyonunun azaldığını şu sözlerle dile getirmiştir: "*Niye öyle kötü notlar alıyorum diye düşünüyordum moralim bozuluyordu. Ama demek ki benim kavrayamadığım bir şeyler varmış. Daha çok öğrenmeye, kavramaya çalışıyorum.*" Sözlerinin devamında Aşok derslerde başarısız olduğunda "*hevesinin kırıldığını*" belirtmiştir.

Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulundaki Samir, ilk zamanlar sınavlarından düşük notlar aldığını ve başarısız olduğunu ancak sonraki sınavlarda daha çok çalışarak notlarını yükselttiğini anlatmıştır. Samir derslerine "*çok çalıştığını*", "*her gün ders notlarını tekrar ettiğini*" ve şimdi "*sınıfında en yüksek notları aldığını*" söylemiştir.

Görüşme yapılan öğretim elemanları bazı yabancı uyruklu öğrencilerin derslerde başarılı olduğunu ancak bazılarının başarısız olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak yabancı uyruklu öğrencilerin başarı durumunun kişiden kişiye değiştiğine yönelik açıklamalar yapmışlardır.

Öğretim elemanları öğrencilerin "*sınavlarda soruları anlamadıklarını*" ve "*kendilerine verilen süreyi etkili kullanmadıklarını*" belirterek, bazı öğrencilerin

sınavlarda başarısız olduklarına değinmişlerdir. Örneğin İsmet Bey de yabancı uyruklu öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda *“daha düşük notlar aldığı”* ve *“bazı soruların seçeneklerini anlamadıkları”* belirtmiştir.

Öğretim elemanlarından Mehmet Bey yabancı uyruklu öğrencilerin *“derste çok zorlandıklarını”*, *“özellikle birinci sınıfın derslerini anlamadıklarını”* belirtmiştir. *“Yabancı öğrencilerden on kişiden belki bir ikisi çok başarılı oluyor”* diyerek yabancı öğrencilerin çoğunun derslerde başarısız olduğundan bahsetmiştir” (Alan Notları, 04.12.2015).

Ertuğrul Bey genel olarak İngilizce Öğretmenliği programında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin bazılarının başarılı, bazılarının başarısız olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bölümdeki derslerde başarılı olmalarını *“İngilizce bilme yeterliliği”* ile açıklamıştır. Ertuğrul Beyin yabancı uyruklu öğrencilerin başarılarına ilişkin değerlendirmeleri şu şekildedir:

“Bizde iki tip öğrenci var. Bazıları geldikleri ülkede iyi düzeyde İngilizce almışlar, onlar zaten başarılı oluyorlar. Türkmen öğrencilerin bazıları bu bölümde çok zorlanıyorlar. Hem kendileri zorluk çekiyor hem de hoca olarak biz de zorluk çekiyoruz. Biri üçüncü senesine gelmiş, hala birinci sınıfın derslerini alıyor.”

Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören bazı yabancı uyruklu öğrenciler almak zorunda oldukları bazı derslerden muaf olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, *“Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi”* ve *“Türkçe”* gibi ortak derslerin ve bölümlerde okutulan bazı derslerin içeriğini anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir ve bu derslerden muaf olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Öğretim elemanları da benzer şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin almakla yükümlü olduğu derslerde düzenleme yapılması gerektiğini destekleyen ifadeler kullanmışlardır.

Rabya *“Türk Eğitim Sistemi”* ve *“Öğretim İlke ve Yöntemleri”* derslerinden muaf olmak istediğini açıklamıştır. Rabya *“Eğitim derslerine yabancı kahtıyorum. Benim ülkemdeki eğitim uygulamalarından çok farklı”* diyerek bu dersleri anlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Rabya sözlerinin devamında *“İnkilâp ve Türkçe dersleri çok zor oluyor.”* diyerek bu dersleri almak istemediğine yönelik düşüncelerini açıklamıştır.

Benzer şekilde Ertuğrul Bey de *“üniversitenin yabancı uyruklu öğrencilerin aldıkları derslere düzenleme getirmesi gerektiği”* yönünde düşüncelerini dile

getirmiştir. Öğrencilerin almak zorunda olduğu ortak derslerde daha çok zorlandıklarını şu şekilde açıklamıştır: *“İnkılap Tarihi dersinde öğrenciler ne elde edecek bunu düşünüyorum. Ölçme ve değerlendirme dersini almak zorundalar. Ancak bu dersler de Türkçe olarak veriliyor.”* “Bu derslerde öğrencilerin zorlandığını” belirten Ertuğrul Bey çözüm için ise *“ortak derslerin İngilizce okutulmasını”* ya da *“seçmeli ders olarak verilmesini”* önermiştir.

Yabancı uyruklu öğrenciler öğrenim gördükleri bölümlere göre uygulama dersleri ile ilgili farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören bazı yabancı uyruklu öğrenciler derslerde yapılan uygulamaların yetersiz olduğundan bahsetmişlerdir. Sadece dördüncü sınıfta okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi gereği staj yaptıklarını bunun da yeterli olmadığını söylemişlerdir. Öğretim elemanları ise benzer şekilde Eğitim Fakültesi’nde daha çok uygulama yapılmasını savunmuştur. Tıp Fakültesi’nde ve Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören iki öğrenci ise derslerde oldukça fazla uygulama yapma imkânı bulduklarını haftanın birkaç günü hastanede ya da 112 Merkezinde staj yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulama derslerinin yetersizliği ile ilgili değerlendirmelerinin farklı olması, öğrenim görmüş olduğu uygulama derslerinin yoğunluğunun fakültelere göre değişmesinden kaynaklanabilir.

İngilizce Öğretmenliği Programındaki Aşok derslerde yaptıkları sunumların uygulama derslerindeki başarısını etkilediği söylemiş ve uygulama derslerinin daha yoğun şekilde verilmesine yönelik görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Şimdi mesela okul deneyimi dersimiz var. Biz gözlemciyiz sadece ama diyorum acaba çocuklara nasıl davranmalıyım. Ben ikinci dönem staja gittiğimde nasıl öğreteceğim, ne diyeceğim. Bunlar hakkında endişeleniyorum. Birinci sınıfta ya da ikinci sınıfta uygulamaya gitmiş olsaydık şu an daha iyi olurdu.”

Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören Samir ise uygulamalı derslerde *“ilk zamanlar zorlandığını”* ancak *“arkadaşlarından yardım alarak bu zorlukları aştığını”* şu sözleriyle anlatmıştır:

“Ambulansta her şeyi bilmek zorundayız, ilaçların ne olduğunu, şok cihazını falan. Arkadaşlara soruyorum bu ne bu nasıl çalışır, sora sora öğrendim. Şimdi kolay geliyor.”

4. 3. YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜREL DENEYİMLERİ

Yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkelere göre Türkiye'deki giyim tarzının, davranışların, beden hareketlerinin, günlük aktivitelerin, kullanılan isimlerin, yemeklerin değişiklik gösterdiğini ve bu tür kültürel farklılıklara uyum sağlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Genel olarak öğrencilerin geldikleri ülkelere göre birçok kültürel farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Suriye'den gelen öğrencilerin Türk kültürüne yabancı olmadıklarını, Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin ise Türk kültürüne yabancı olduklarını vurguladıkları görülmüştür.

4.3.1. Fiziksel Özellikler ve Giyim Tarzı

Yabancı uyruklu öğrenciler, fiziksel özelliklerinden dolayı kolaylıkla fark edildiklerini, zaman zaman insanların onlara baktıklarını, kendileriyle konuşmaya çalıştıklarını ve bu durumdan rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok dikkat çektiği görülmüştür. Bazı yabancı uyruklu öğrenciler ise Türkiye'deki giyim tarzı ile kendi ülkelerindeki giyim tarzının farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu farklılıklara alıştıklarını belirtmişlerdir. Alan çalışmaları sırasında bazı öğrencilerin fiziksel özelliklerinden ve giyim tarzından kaynaklanan farklılıklar yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Musonda, siyahi olduğu için insanların ona baktıklarını ve bu durumdan rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Musonda bu durumu şu sözleriyle dile getirmiştir: *“Afrika'daki arkadaşlarıma burada herkes bana bakıyor diyorum. Onlar şaşırıyorlar, 'Niye bakıyorlar?' diyorlar. Çünkü tekim, Afrikalıyım. Benimle konuşmak istiyorlar diyorum inanmıyorlar anlatamıyorum onlara.”* Onunla kampüste yaptığım görüşmelerde Türk öğrencilerin meraklı bakışlarına tanık oldum.

Musonda insanların kendisiyle ilgilendiğini, genellikle fotoğraf çektirmek istediklerini ancak bazen bu durumdan rahatsız olduğunu şu şekilde anlatmıştır: *“Bazıları geliyor 'foto, foto' diyorlar ben dinlemiyorum. Bembaca (Musonda'nın ülkesinde konuştuğu yerel dil), 'Ne istiyorsun, diyorum?'. Türkçe bilmediğimi düşünüyor. İyi insanlar geliyorlar, 'Sen nerelisin? Ne yapıyorsun?' diyorlar. 'Fotoğraf çektirebilir miyiz?' diyorlar onlar iyiler. Ama diğerleri sadece 'foto, foto' diye*

geliyorlar. Sen selam vermedin bana. Seni tanımıyorum, nasıl fotoğraf çektireceğim ben seninle? Bazıları ise hiçbir şey demeden geliyorlar. “Çıkırt” diye fotoğraf çekiyorlar (Eliyle telefon tutuyormuş gibi yaparak taklit yaptı.) Sen öyle bakıyorsun ve gidiyorsun.”

Musonda dışarı çıktığı zaman insanların ona çok fazla soru sorduğunu, bazılarının hakaret ettiğini ve bunları duymamak için ilk zamanlar dışarı çıkmadığını ancak şu an bu duruma alıştığını şu sözlerle açıklamıştır:

“Her zaman şaşırtıyorlar. Sen neden buraya geldin, neden Ankara’ya gitmedin, neden Malatya’ya geldin diye soruyorlar. Türkçe bilmediğimi düşünüyorlar. Bazi zamanlar da senin hakkında konuşuyorlar kendi aralarında ama anlıyorsun. Bu ne istiyor burada, diğeri diyor öğrenci. Ben duyuyorum da hiçbir şey yapmıyorum. Bazen de diyorum soru soracaksan bana sor, kendi kendinize konuşmayın ayıp oluyor. Daha önce her zaman evdeydim hiç dışarı çıkmazdım. Çünkü o sorular vardı dışarıda. Çıkıyorsun sana sorular soruyorlar. Şaşırtıyorlar. Ama şimdi ne zaman çıkmak istiyorsam o zaman dışarıya çıkıyorum. Lokantaya gidiyorum, kantinde kalıyorum. İlk zamanlar biraz zordu ancak şu an alıştım.”

Musonda’ya bu durumla baş etmek için neler yaptığını sorduğumda ise konuşulanları duymamak için “müzik dinlediğini” ve bazen de “görmezden geldiğini” belirtmiştir.

Tayland’dan gelen Sutarat ise, gözleri çekik olduğu için farklı göründüğünü ve bu yüzden dikkat çektiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Galiba benim gözlerimin çekik olması onlara farklı geliyor. Herkes bana farklı bakıyor bu yabancı kesin diyorlar.”*

Alan çalışmaları sırasında, Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak erkek öğrencilerin genel olarak, esmer olduklarını, sakal bıraktıklarını veya saçlarını uzun bırakıp jöleyle taradıklarını gözlemledim. Öğrencilerin bir araya geldiği bir toplantıda onlarla ilgili izlenimlerimin yer aldığı alan notlarım şu şekildedir: *“Gruba dikkat ettiğimde öğrencilerden bazılarının sakallı olduğunu gördüm. Bazılarının saçları jöleli ve bazılarının saçları enselerine degecek kadar uzundu”* (Alan Notları, 26.10.2015). Bunun yanında öğrencilerin arasında sarışın ve mavi gözlü olan birçok öğrenciyle de tanıştım. Öğrencileri ilk gördüğümde bu durumu oldukça yadırgamıştım. Bununla ilgili alan notlarım şu şekildedir: *“Abdülmelik’in yanında yedi-sekiz tane Suriyeli öğrenci*

vardı. Öğrencilerin beş tanesi sarıydı ve mavi gözlüydü. Eğer bu gruptaki öğrencilerin Suriyeli olduğunu bilmesem, rahatlıkla Alman olduklarını söyleyebilirdim” (Alan Notları, 26.10.2015).

Öğretim elemanlarından Özgür Bey, yabancı uyruklu öğrencilerin sahip oldukları kültürel farklılıklarının sınıf ortamına nasıl yansıdığını şu sözlerle anlatmıştır: *“Sınıftaki herkes yabancı zaten. Mesela iki tane siyahi öğrenci, dört tane Türkmen, altı tane de Arap kökenli arkadaşımız var. Birkaç ders sonra herkes alışıyor birbirine. Eğlenceli bile olabiliyor dersler.”*

Öğrencilerin fiziksel özelliklerinin yanında giyim tarzlarının da farklı olması sebebiyle yabancı oldukları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerden farklı giyindiklerini ancak diğer ülkelerden gelen öğrencilerin Türk öğrencilere benzer şekilde giyindiklerini fark ettim. Suriyeli öğrencilerin yapmış olduğu bir toplantıda, kız öğrencilerin giyim tarzlarının farklı olduğunu gözlemledim. Bununla ilgili alan notum şu şekildedir:

“Grupdaki kızların hepsi başörtülüydü. Omuzlarını kapatacak şekilde eşarp takıyorlar. Genellikle öğrencilerin bu şekilde eşarp taktığını gördüğünüzde Suriyeli olduğunu anlayabiliyorsunuz. Benim grupta dikkat çekmemin sebeplerinden biri de bu” (Alan Notları, 26.10.2015).

Hacer Türkiye’deki giyim tarzı konusunda yaşadığı sorunların, kültürel farklılıklardan değil de iklimsel farklılıklardan kaynaklandığını anlatmıştır. Hacer *“Etiyopya’da kışların soğuk olmadığını, hiç kar yağmadığını, o yüzden ince giyindiklerini,”* açıklamış ve bu konuda özellikle ilk geldiğinde sorun yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Birinci sınıfta çok çok zorlanmıştım. Bizim orası gibi zannetmişim, her şeyi ince ince aldım. Kalın al çok soğuk diyorlardı arkadaşlarım, ben o kadar inanmamıştım. İlk defa kar gördüm Türkiye’ye geldikten sonra. Soğuk olduğunda da ferace (uzun kollu, yakasız, bol ve yere kadar uzanan, pardesüye benzeyen bir elbise) giyiyoruz, üstümüze şal atıyoruz. Biliyorsunuz ferace ince oluyor. Buraya gelince kışı gördüm. Bir keresinde kışlıklarımdan birini götürmüştüm annem dedi ki: ‘Kızım bu kadar kalın mı giyiniyorsunuz?’ Kalbimden rahatsızlığım var benim, diyor zorlanmıyor musun, bir de kalbim ağrıyor diyorsun böyle kalın şeyler giyiyorsun, diyor.”

Hacer'in aksine Rabya, "giyim tarzı konusunda farklılık hissetmediğini" ifade etmiştir. "Fas'ta, jilbab giyiyoruz, Ferace gibi ama şapkalı oluyor, düğmeleri yok, düz. Tüm renklerden olabiliyor. Erkeklerin de var onlar da gri ya da beyaz oluyor. Onlar da aynı elbisenin farklı renklerini giyiyor." Rabya İstanbul'da yaşadığı yıllarda "Jilbab giyen insanları gördüğünde, Faslı olduklarını anladığını ve gidip onlarla konuştuğunu" anlatmış ve bunun kendisini "Fas'a gitmiş gibi hissettirdiğini" söylemiştir. "Hiç tanımıyorum ama sanki o insanı benim bir parçam gibi hissediyorum. Yalnız hissetmiyordum." diyerek kendi ülkesinden gelen birkaç insanı görmesinin bile onu rahatlattığını vurgulamıştır.

Aşok ise, Moğolistan'da şehirlerde yaşayan insanların Türkiye'deki gibi giyindiğini ancak köylerde yaşayanların yöresel ve daha kalın kıyafetler giydiklerini açıklamıştır. Aşok kendi ülkesindeki giyim tarzını şu sözlerle anlatmıştır: "Yöresel kıyafet falan giymiyoruz, sadece köylerde yaşayanlar yöresel kıyafetler giyiyorlar. Mesela kışları sıfırın altında kırk derece olabiliyor. Ona göre giyinmiyorlar. Mesela ayakkabılar var dize kadar, çok büyük, içi yünden yapılmış onu giyiyorlar."

Yapılan görüşmelerde, öğretim elemanlarının çoğunun, "öğrencilerin giyim tarzlarında ne tür farklılıklar gözlemliyorsunuz" sorusuna, "Türklerle aynı olduğu" şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Ertuğrul Bey, Nijerli bir öğrencisinden söz ederek onun daha farklı giyindiğini ancak bunun kültürel bir farklılık değil de bireysel bir tercih olduğunu açıklamıştır. Ertuğrul Bey bu durumu şu sözlerle anlatmıştır:

"Nijerli'nin giyim kuşama biraz farklı. Mesela bizim erkekler mümkün değil giymez, beyaz pantolon, kırmızı ceket giyiyor. Kırmızı fötr şapkası var." Bu duruma diğer öğrencilerin tepkisi ne oluyor diye sorulduğunda "Beğendiklerini, yanında durup fotoğraf çektirdiklerini" söylemiştir.

Özgür Bey ise yabancı uyruklu öğrencilerin "ilk birkaç ay farklı giyindiklerini, Suriye'den ve Irak'tan gelenlerin Türkiye'dekilerin alışık olmadığı şekilde giyindiğini" anlatmıştır. Özellikle "ayakkabı ve çorap konusunda, farklı renkler seçtiklerini bunların da diğer öğrencilerin dikkatini çektiğini" belirtmiştir. "Yemenli öğrencilerin kendilerine özgü özel bir günde okula yerel kıyafetlerle geldiğini, herkesin kafasını çevirip onlara baktığından" söz etmiştir. Bu farklılıkların bazı öğrencileri olumlu etkilerken bazılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin "Ben çok mu garibim, benim ülkem çok

mu garip, diye düşünebileceğini” bu şekilde olumsuz düşüncelere kapılabileceğini söylemiştir.

4.3.2. İsimler

Yabancı uyruklu öğrenciler isimlerinin farklı olmasından kaynaklanan bazı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin isimlerinin Türkiye’de kullanılan isimlerden farklı olduğu görülürken, bazı öğrencilerin isimlerinin aynı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin isimleri farklı olduğu için yabancı olduklarının anlaşıldığını, isimlerinin yanlış telaffuz edildiğini, bazen de çok farklı kelimeler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada kullanılan isimler öğrencilerin gerçek ismi olmadığı için öğrencilerin isimlerine benzer kod isimler seçerek bu farklılıklar yansıtmaya çalıştım. Ben de öğrencilerle ilk tanıştığımda onlara isimlerini nasıl telaffuz edebileceğimi sordum ve isimlerini doğru telaffuz etmeye dikkat ettim.

Sutarat, *“Önce ismime bakıyorlar.”* diyerek yabancı olduğunun bu şekilde anlaşıldığını, *“insanların kendisini Suriye’li zannettiğini”* belirtmiştir. Benzer şekilde Rabya’ya *“yabancı bir öğrenci olarak Türkiye’deki deneyimlerini”* sorduğumda *“İlk şeyi(deneyim) ben adımla yaşıyorum.”* diyerek isminin farklı olmasının kendisi için çok sorun oluşturduğunu *“komik duruma”* düştüğünü belirtmiştir. Katıldığım derslerin birinde dersin sorumlusu öğretim elemanının, Rabya’nın gerçek ismini telaffuz etmekte zorlandığını gözlemledim. *“Hoca bu hafta sunum yapacak olan kişileri sayıyordu. Rabya’nın ismine gelince telaffuz edemedi. ‘Ben yanlış mı okuyorum?’ diye Rabya’ya sordu. O da isminin doğru okunuşunu söyledi. Hoca Rabya’ya İngilizce konuşarak isminin Müslüman ismi olup olmadığını sordu. Bunun üzerine Rabya aslında bir Müslüman ismi olduğunu ancak bu halinin Fransızca’daki karşılığı olduğunu açıkladı. Yani bir şekilde küçük bir isim olduğunu, kısaltma olduğunu söyledi”* (Ders Gözlemi, 16.12.2015).

Rabya daha sonra yapılan görüşmede, bu durumla ilgili olarak şu sözleri söylemiştir: *“Siz de gördünüz sınıfta adımlı söyleyemiyorlar, okuyamıyorlar. Böyle sınıfta bir şey oluyor, hoca adımlı söyleyemiyor, çok komik oluyor. Başkaları çok daha değişik söylüyor. Yazıldığı gibi okuyorlar.”*

Musonda ise isminin yanlış şekilde telaffuz edilmesinden, komik isimler kullanılmasında şikayet etmiştir (Musonda’nın gerçek ismi “çanta” kelimesine

benziyordu)“*Mesela ismime de çanta diyorlar. Diğerleri panda diyorlar. Çandu diyorlar. Çoğu çanta diyor.*”

Sutarat’ın gerçek ismi, Tayland’da özgüdür ve telaffuzu İngilizce küfürlü olan bir kelimeye benzemektedir. Ancak ona bu durumla ilgili sorun yaşayıp yaşamadığını sorduğumda “*bu durumdan rahatsız olmadığını*” belirtmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretim elamanları yabancı uyruklu öğrencilerin bazılarının isimlerinin telaffuz edilmesinin güç olduğunu ve bu durumun bazı sorunlara yol açtığını ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarından Ertuğrul Bey, “*Ben de bir öğrencimin ismini çok değişik şekillerde telaffuz ediyorum.*” diyerek öğrencilerin isimlerini söylerken zorlandığını anlatmıştır. “*Bazıları (hocalar) öğrencilerin isimlerini telaffuz etmekte zorlanıyorlar, bu durum dikkat çekiyor.*” sözleriyle bu durumun önemli bir konu olduğunu vurgulamıştır.

Özgür Bey ise “*öğrencilerin isimlerinin çok fazla sorun olduğunu, isimlerini söylemekten çekindiklerini*” söylemiştir. Bu duruma çözüm olarak bazı öğrencilere ikinci isim seçtiklerini anlatmıştır. Bununla ilgili “*Bir öğrencimin adı Davuh olduğu için, öğrenciler Tavuk diye sesleniyorlardı. Ona daha sonra Davut ismini verdik.*” diyerek açıklama yapmıştır. (Alan Günlükleri, 01. 09. 2015).

4.3.3. Davranışlar ve Beden Hareketleri

Yabancı uyruklu öğrenciler, beden hareketleri, mimikleri, tokalaşma gibi birçok konuda farklılıklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu tür kültürel farklılıklara alışmanın da Türk kültürüne uyum sağlama sürecinin bir parçası olduğu yönünde düşüncelerini paylaşmışlardır. Öğrenciler, Türkiye’ye ilk geldiklerinde bazı davranışları anlamadıklarını, beden hareketlerinin arkadaşları tarafından yanlış anlaşıldığını, ancak zamanla bu tür farklılıklara alıştıklarını, artık buldukları ortamda nasıl davranmaları gerektiğinin farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma süresince ben de öğrencilerin bir takım kültürel farklılıkları olduğunu gözlemledim ve bunlara dikkat etmeye çalıştım.

Örneğin Afrikalı öğrenciler “çok” anlamına gelen bir el hareketi yaptıklarını ancak bunun Türkiye’de küfür anlamına geldiğini anlatmışlardır. İlk geldiklerinde bu hareketi yaparak arkadaşlarından tepki aldıklarını, daha sonra anlamını öğrendiklerinde,

aynı hareketi tekrarlamadıklarını anlattılar. Hacer bununla ilgili yaşadığı bir deneyimi şu şekilde paylaşmıştır;

“Birinci sınıftayken beden hareketlerini kullanmaya korkuyordum. Çünkü gittiğimiz yerlerde farklı farklı anlamları çıkabiliyor. O yüzden kullanmaya biraz çekiniyorum. Ama ister istemez konuşurken içimden geliyor. Ben de bir el hareketi yapmıştım arkadaşlarımla konuşurken dışarıda. Meydanda herkes vardı, oturduk konuşuyorduk. Sizde kötü anlamı olan bir beden hareketi var öyle yaptım. O hareket bizde, çok anlamına geliyor. O an heyecanla konuşuyordum, ‘birine bir şeyi çok anlattım ama o anlamıyor’ demek istedim. Bunu ifade etmek için bir işaret yaptım. Arkadaşım hemen elimi tuttu, böyle yaptı. (Bu sırada bir eliyle kendi elini tutarak engel olmaya çalışıyormuş gibi taklit etti) Dediler ki, ‘Kızım bu küfür anlamında... Milletın ortasında nasıl böyle bir şey yapıyorsun?’. Ben bilmiyorum ki öyle olduğunu sonra dedim. Bundan sonra asla kullanmayacağım, dedim.”

Habip, Türkiye’de farklı anlamlarda kullanılan beden hareketlerine birkaç tane örnek vererek açıklamıştır; *“Bir de şöyle bir hareket var (Kafasını geriye doğru hareket ettirip kaşlarını yukarı kaldırıyor) Burada ‘hayır’ anlamına geliyor bizim orada ‘evet’ demek. Ben de burada bu harekete alıştım. Oraya gitsem böyle yapsam ‘evet’ anlarlar, hâlbuki ben ‘yok’ demek istiyordum. Böyle bir alışkanlığım oldu. Şimdi direk ‘evet’ diyorum hareketlerden uzak kalıyorum. Bir de burada ‘cık’ diyorlar ya. Bizim orada saygısızlık yapan birine bu hareketi yaparsın. Ama burada baktım bir şey yok yani normal gibi geliyor.*

Samir ise yaşadığı kamptaki Türkçe öğretmenlerinden biri ile arasında geçen olayı şu şekilde anlatmıştır: *“Kampta kızlara Türkçe öğreten kadın bir hoca vardı. O benim Facebook’tan arkadaşım. Fotoğraf paylaşmıştı. Ben de yorum yazdım altına ‘Maşallah’ dedim. Ben bilmiyorum hoca bana kızdı. Niye kızdı bana bilmiyorum. Suriye’de ‘Maşallah’ çok iyi bir şey anlamına geliyor ama sizde ayıp. Daha sonra hoca açıkladı, kadınlara ‘Maşallah’ denmez. Ben valla bilmiyorum dedim. Yanlış anlama olmuş sonra özür diledim. Sizde kadınlara söylemesi kötü oluyor.”*

Araştırma sürecinde zaman zaman öğrencilerin bir takım kültürel farklılıklara sahip olduğunu ve bunun davranışlarına da yansıdığını göz önünde bulundurmaya çalıştım. Özellikle öğrencilere ne kadar yakın davranmam gerektiğine, onları

gözlemleyerek ve ne yapmam gerektiğini sorarak öğrendim. Örneğin Aşok ile ilk görüşmemizde elini sıkmalıyım yoksa yüzünü mü öpmeliyim, diye düşündüm ve ne yapmam gerektiği konusunda emin olmadığım için ilk adımı ondan bekledim. *“Normalde öğrencilerle tokalaşıyorum ama aklıma onu öpsem bunu nasıl karşılar kendi kültürlerinde nasıl selamlaşıyorlar, diye düşündüm. Nasıl bir tepki vereceğini bilmediğim için tokalaşmayı tercih ettim. Daha sonra yaptığım görüşmede de öpmeyince daha iyi olduğunu söyledi”* (Alan Notları, 23.12.2015).

Aşok, Moğolistan’da genellikle tokalaştıklarını, Türkiye’de insanların birbirini öpmesini tuhaf bulduğunu söylemiştir. İlk başlarda *“korktuğunu ve geri çekildiğini”* ancak *“şu an alıştığını”* söylemiştir. *“Türkiye’de insanlar çok cana yakın olduğunu”* belirtmiş ve bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Mesela arkadaşım beni arkadaşıyla tanıştırıyor. O da beni öpüyor. Bu benim için çok tuhaf bir şey ben buraya gelmeden önce annem babam bile bir defa öper, gittikten sonra da bir defa. Onun dışında öpmezler. Diyorum bunlar niye bu kadar şey yapıyor, ben tanıyor muyum falan. İlk başlarda çok şaşırıyordum ama şu anda alıştım.”

Aşok, sadece selamlaşma konusunda değil, insanların genel olarak davranışları konusunda da Türkiye ve Moğolistan’da farklılıklar gördüğünü ifade etmiştir. Aşok, tanık olduğu farklılıkları şu sözlerle açıklamıştır:

“Bir yere girdiğimizde bizde insanlar çok donuktur. Yani buradaki gibi çok fazla iletişimde bulunmaz. Bir bakkala girmek için bile diyorsun, ‘kolay gelsin, iyi günler’. O da, ‘Nasil yardımcı olabilirim?’ gibi bir sürü şey söylüyor. ‘Şu ne kadardır?’ diyorsun, teşekkür ediyorsun. Bir şey satın alıyorsun, aldıktan sonra bile ‘çok sağ olun, iyi günler,’ bilmem ne bilmem ne... Çok güzel, nazıksınız ama bazen çok abartılıyor.”

Sutarat, Tayland’da, *“gülümsemenin bir işaret olduğunu, selam vermek için gülümsediklerini”* belirtmiş ve sözlerine şu şekilde devam etmiştir;

“Sadece Müslümanlara gülümsemezsin, Budistlere de gülümsersin, merhaba anlamında. Yolda giderken herkese gülümsersin, küçük bir kıza bile gülümseyebilirsin. Ülkemde iken herkese gülümserdik ya buraya geldim otobüs durağında bir tane teyze gelmişti yanıma. Ben ona gülümsedim ama hiç tepki vermedi. Acaba ben garip biri miyim, diye düşündüm.”

Suriyeli öğrenciler arasında, kültürel özelliklerden dolayı kızlar ve erkekler arasında bir gruplaşmanın olduğu, yapılan etkinliklerde erkeklerin ön planda olduğunu fark ettim. Öğrencilerin yapmış olduğu etkinliklerde kızların bir arada yan yana oturduğunu ancak erkeklerle yan yana oturmaktan çekindiklerini gözlemledim. Örneğin erkek öğrencilerin salonun sağ tarafındaki koltuklara oturduğu, kız öğrencilerin ise salonun sol tarafına oturduğu Fotoğraf 7 ve Fotoğraf 8 de görülebilir. Bu durumla ilgili alan notları ise şu şekildedir:



Fotoğraf 7: Suriyeli öğrenciler için yapılan bir organizasyona ait bu fotoğraf araştırmacı tarafından 26.10.2015 tarihinde çekilmiştir.



Fotoğraf 8: Suriyeli öğrenciler için yapılan bir organizasyona ait bu fotoğraf araştırmacı tarafından 26.10.2015 tarihinde çekilmiştir.

“İçeri girdiğimde salonun ortasında koridorda bir süre ayakta kaldım. Nereye oturacağımı bilemedim. Sağ tarafta 30-40 kadar erkek öğrenci vardı. Sol tarafta ise 20-25 tane kız öğrenci vardı. Yani bütün kızlar sağda, bütün erkekler solda oturuyorlardı. Bu gruplaşma ilgimi çekti. Solda kızların arkasına otursam gruba uymuş olacaktım. Ben de sağ tarafta erkeklerin arkasındaki bir sıraya oturdum” (Alan Notları, 26.10.2015).

“İki üç erkek öğrenci sahneyi düzenliyorlardı. Burada erkekler ön plandaydı, belli ki kızlar sadece davet edilmiş aktif olarak çalışmıyorlar. Sadece bekliyorlardı. Bir süre dışarı çıkıp Abdülmelik'e baktıktan sonra içeri girip kızların arkasındaki koltuklardan birine oturdum. Sanırım az önce öğrencilerin bakışlarından rahatsız oldum ve “Kızların tarafına” geçtim. Erkeklerin bakışlarına daha fazla dayanamadım, zaten kim olduğumu merak ediyorlardı. Böyle daha az dikkat çekerim diye düşündüm galiba. Oturmadan önce de salonun birkaç tane fotoğrafını çekmiştim” (Alan Notları, 26.10.2015).

“Salona öğrenciler gelmeye devam ediyordu. Çünkü toplantı yemek saatine denk geldiği için bazı öğrenciler yemek yedikten sonra gelmiş olabilirler. Gelen öğrenciler kız ise kızların tarafına oturuyorlar erkekler ise erkeklerin tarafına oturuyorlardı” (Alan Notları, 26.10.2015).

Ömer ise Türkiye'ye geldiği için günlük aktivitelerinde bir takım değişiklikler olduğunu ifade etmiştir. Suriye'de olduğu zamanlar, *“çok spor yaptığını, vücut geliştirmeye çalıştığını, boks yaptığını”* ancak Türkiye'de *“aileden uzak olduğu için, yeterince beslenmediğini ve hiçbir şey yapamadığını”* belirtmiştir. Günlük hayatında hoşuna gitmeyen bazı değişiklikler olduğunu şu sözleriyle anlatmıştır; *“Bayağı bir şey yaptım ters yönde. Buraya geldikten sonra sigara içmeye başladım ve bu hayatımda yaptığım en kötü şeydi. Sporu bıraktım.”*

Öğrenciler kültürel farklılıklara dayanan bu tür davranış değişikliklerine alışmanın uyum sağlamalarının önemli bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Aşok farklılıkların yabancı bir ülkede olmanın bir parçası olduğunu, bu farklılıklara alışmanın uyum sağlamasına yardım ettiğini, şu sözleriyle açıklamıştır;

“Fark ettim ki farklı bir ülkede yaşayınca kime nasıl davranacağımı en azından öğreniyorum. Yurt dışına gittiğimizde ilk önce onların kültürlerini çok iyi anlamamız

lazım. Neye nasıl davranıyor. Selamlaşmada bile, nasıl davranmam daha doğru olur. Bunların hepsini önce görüp ondan sonra yavaş hayatına geçiriyorsun.”

4.3.4. Yemekler

Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkiye’ye gelmeleriyle birlikte, kültürel farklılıklardan dolayı beslenme alışkanlıklarının da değiştiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler Türk yemeklerine alışmalarının uzun zaman aldığını ve yemeklere alışma sürecinin uyum sağlamalarına etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler, Türkiye’ye geldiği ilk zamanlarda yemek yiyemediklerini anlatmışlardır. Öğrenciler bu durumun hem sağlıklarını bozduğundan hem de kendilerini kötü hissetmelerine yol açtığından söz etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise kendi ülkelerinde çok fazla tükettikleri bazı meyveleri Türkiye’de bulamadıklarını ve bu meyveleri özlediklerini söylemişlerdir.

Suriye’den gelen Ömer, Türkiye’deki yemeklere, uzun süre alışmadığını ve bu yüzden beslenme alışkanlığının bozulduğunu ve kilo kaybettiğini ifade etmiştir. Ömer ilk zamanlar özellikle Türkiye’de tüketilen ekmeği yiyemediğini ve bu konuda yaşadığı sıkıntıyı şu şekilde anlatmıştır:

“İlk geldiğimde somun ekmeği yiyordum, somun da çok sert geliyor, bizim oradaki ekmeğler daha yumuşak. Sürekli ağzım yaralıydı, ekmeği zaten sevmiyordum. Nefret ettim ilk geldiğimde, bunları nasıl yiyorsunuz diyordum. İlk geldiğimde alışmak için çok çabaladım. Bilmiyordum burada pide fırını olduğunu okuldan yurda yurttan okula. Çok fazla dışarı çıkmıyordum. On beş kilo kaybetmiştim.”

Ömer sözlerinin devamında *“Türkiye’de çok zorlandığını”* ancak uyum sağladığını ve *“şu an iyi bir yerde olduğunu”* bunun için de *“başta sağlığı olmak üzere birçok konuda çaba harcadığını”* belirtmiştir.

Benzer şekilde Sutarat da ilk geldiğinde yemekler konusunda yaşadığı zorluğu şu sözleriyle belirtmiştir; *“Kültürler çok farklı. İlk üç ay boyunca hiçbir şey yemedim sadece çikolata ve su. Hiç yemek yiyemedim. Çok sıkıntılıydı yemek konusu.”*

Musonda ile aramızda geçen bir konuşmada ise, kendi ülkesinde bol miktarda bulunan mangoyu anlattı, daha sonra ekledi: *“Mangoyu çok özledim, her şeyi çok özledim.”* Musonda Zambia’daki yemekleri anlatırken mangodan da bahsetti. Musonda ile bu konudaki konuşmalarımızla ilgili alan notum şu şekildedir:

“Musonda: *Bizde her yerde mango var. Mangoyu biliyor musun?*

Araştırmacı: *Daha önce hiç yemedim.*

Musonda: *Üç tür mango var; big, small ve solo.*

Araştırmacı: *Büyük, küçük, diğeri ne?*

Anlatmak için not defterime mangoların şekillerini çizdi ve altına isimlerini yazdı. O kadar istekle anlattığını fark ettim. Mangoyu çok sevdiğini ve çok özlediğini söyledi” (Alan Notları, 11.11.2015).

Benzer şekilde Rabya da, Fas’taki yemekleri ve özellikle orada çok fazla tükettikleri muz çok özlediğini şu sözleriyle anlatmıştır; *Tabii ki de bizim yemekleri özliyorum. Mesela muz, burada çok pahalı. Bizde atıştırılabilir gibi bir şeydir. Çok ucuz oluyor, özliyorum.*

Aşok Türkiye’deki yemeklerin kendi ülkesindeki yemeklere göre çok farklı olduğunu, ilk geldiğinde yemek yiyemediğini ve bazı sebzeleri ilk defa Türkiye’de yediğini açıklamıştır. Aşok ilk zamanlar yemekler konusunda yaşadığı zorlukları şu şekilde anlatmıştır:

“İlk başlarda ben hiç yemek yiyemiyordum sadece bisküvi gibi şeyler alıyordum marketten, öyle geçiriyordum öğle aralarını. Uzun süre burada olmama rağmen, bir şeyler yemek için, Mediko'ya birkaç kere gittim, üç kere ya da dört kere gittim. Çünkü yemekleri çok farklı geliyor bana. Mesela ilk gittiğimde yeşil fasulye vardı. Ama bizim ülkemizde yeşil fasulye diye bir şey yok. Çok farklı gelmişti ben dedim böyle yemekler ben yiyemem. Arkadaşlarım dedi hadi gidelim, çok güzel. Bana çok farklı geliyor, onun için tost gibi cipsi gibi şeyler almayı daha çok tercih ediyorum.”

Öğrenciler, zamanla Türk yemeklerine alıştıklarını ve bu yemekleri yapmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bazen Türk yemekleri yaptıklarını bazen de kendi ülkelerinin yemeklerini yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Musonda “evde arkadaşları olmadığı zaman kurutulmuş balık pişirdiğini” söylemiştir. “Arkadaşlarının bu yemeği lezzetsiz bulduğunu ve pişerken kokusuna dayanamadıklarını,” bu yüzden evde sadece kendisi için bu yemeği pişirdiğini anlatmıştır.

Habip ise Türkiye'deki yemeklerle Nijer'deki yemekler arasındaki farkı şu sözlerle anlatmıştır:

“Bizim kültürümüzde ekmek çok az vardır. Sadece kahvaltılarda kullanırız. Yani o kadar da zorlanmadım yemeklere alışmakta. Çünkü bizim orada yemeklerde en çok et kullanılır. Et yemekleri çok yapılır, pirinç yemeklerde çok kullanılır. O yüzden benzer yemekleri burada da gördüm. Hemen hemen alıştım yani.”

Hacer, yemeklere alışmakta zorlanmadığını ancak hala yiyemediği bazı yemeklerin olduğunu belirtmiştir. Etiyopya'da “kuru baklagillerin un gibi ezilerek çorba yapıldığını, Türkiye'deki gibi tüketilmediğini” açıklamış ve “bu tür yemeklere alışamadığını,” “mecbur kalmadıkça yemediğini” söylemiştir. Hacer'in en çok sevdiği ve “tadına bayılıyorum” dediği yemeklerin ise “lahmacun” ve “içli köfte” olduğu görülmüştür.

Aşok beslenme konusundaki farklılıklara alıştığını ve kendini bazen Türk gibi görmeye başladığını belirtmiştir. Aşok bu durumu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Ben kendimi Türk olarak görmeye çalışıyorum. Diyorum ki Türk arkadaşlarıma, siz çayı küçük bardakta içiyorsunuz ya, ben diyorum ki bunu nasıl içiyorsunuz, bunun neresinden zevk alıyorsunuz. "Hadi çay içelim, çay içmem lazım." Falan diyorlar mesela. Türkiye'de çaya çok önem veriliyor. Yorulsalar bile diyorlar hadi çay içelim, konuşmaya gidiyorlar, bir çay içelim diyorlar. Yani her yerde bir çay içme şeyi var. Bizde öyle değil. Çayımız sütlü çay şeklinde, sizdeki çaydan değil. Diyorum büyük bardakta içseniz ne olur. Çok soğuk olur, tadı gelmez, diyor. Ben de kendime diyorum demek ki sıcakken daha lezzetli geliyor, ben de o lezzeti almaya çalışayım. Sonra bir sene iki sene derken şimdi siz nasıl hissediyorsanız o şeyi ben de artık hissedebiliyorum. Ben de artık kendimi Türk gibi hissedebiliyorum çay konusunda olsun insanlara nasıl davranacağım konusunda. Evet ben bir Moğolistanlıyım ama başka bir yere geldiğimde de Türk olarak yaşayabilirim.”

4.4. YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN KAMPÜSTEKİ SOSYAL DENEYİMLERİ

Yabancı uyruklu öğrenciler üniversitedeki sosyal deneyimlerini anlatırken kampüste kütüphane, Mediko-sosyal tesisleri, Çardak Kafe gibi alanlarda arkadaşları ile zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu oldukları için ilgi gördüklerini, zorlandıkları konularda arkadaşlarından yardım aldıklarını ve bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak sosyal yaşamlarından söz ederken sınıf arkadaşlarından ve üniversitede kullandıkları sosyal alanlarından bahsetmişlerdir. Derste yapmış olduğum gözlemlerde öğrencilerle sınıf arkadaşlarının ilgilendiklerine tanık oldum. Alan çalışmaları sırasında öğrencilerin sosyal yaşamlarının bir kısmının kampüste geçtiğini, kampüs içinde bulunan çeşitli alanların onların sosyalleşmesine fırsat sağladığını gözlemledim.

4.4.1.Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kampüste Kullandıkları Sosyal Alanlar

Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrenciler üniversitenin kampüsünde kütüphane, Mediko-sosyal tesisleri, Çardak Kafe, İnternet Merkezi gibi çeşitli yerlerde arkadaşları ile zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda üniversitede düzenlenen sportif etkinliklere katıldıklarını, bu etkinlikler sayesinde arkadaş edinme imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılan gözlemler sonucu, öğrencilerin Mediko-sosyal tesisleri, Çardak Kafe, kütüphane ve internet merkezinde zaman geçirdikleri görülmüştür. Üniversitede bulunan bu birimlerin onların sosyalleşmesine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle Çardak Kafe'nin, öğrenci toplulukları tarafından sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin, öğrenci birliği kurma çalışmaları için bu kafede toplandıkları görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin kampüsteki sosyal yaşamlarının anlaşılması için bu birimlerin genel yapısının bilinmesini ve burada yapılan öğrenci etkinliklerinin anlaşılması gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle öğrencilerin kampüste kullandıkları ortak birimlerle ilgili ifadelerine ve bu birimlerle ilgili alan notlarına, alanda çekilen fotoğraflara yer verdim.

Habip *“üniversitede arkadaşları ile nasıl bir araya geldiği”* sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:

“Mesela Çardak'ta arkadaşlarla görüşüyoruz veya voleybol sahasında. Orada buluşuyoruz genelde. Bir de halı saha maçlarında genellikle tanışıyoruz. Bakarsın tıpta

okuyan bir öğrenciyle ben eğitim fakültesindeyim mesela, tanışıyoruz halı saha maçlarında.”

Aşok da benzer şekilde üniversite kampüsündeki sosyal alanların, arkadaşları ile bir araya gelmesini sağladığını şu sözlerle anlatmıştır:

“Üniversitemizin kampüsü ve kütüphanesi çok zengin. Neredeyse her kaynağı bulabiliyoruz kütüphanede. Arkadaşlarla ders çalışabiliyoruz kütüphanede. Ya da yemek yiyebiliyoruz. Burada bisiklet turları düzenleniyor. Onlara katılıyoruz. Onun dışında Mediko'da masa tenisi var. Öğle arasında oraya gidip masa tenisi oynuyoruz.”

4.4.1.1. Çardak Kafe



Fotoğraf 9: Çardak Kafe'nin dışarıdan görüntüsünü içeren bu fotoğraf araştırmacı tarafından 15.06.2016 tarihinde çekilmiştir.



Fotoğraf 10: Çardak Kafe'nin dış taraftaki bölümünün görüntüsünü içeren bu fotoğraf araştırmacı tarafından 15.06.2016 tarihinde çekilmiştir.

Öğrencilere kampüsteki sosyal yaşamlarının nasıl olduğu sorulduğunda, Çardak Kafe’de arkadaşları ile zaman geçirdiklerine yönelik açıklamalar yapmışlardır. Örneğin Hacer özellikle Çardak Kafe’de ve Kütüphanede arkadaşlarıyla sık sık zaman geçirdiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Mesela kütüphanede yabancı arkadaşlarımla ders çalışıyoruz sonra Çardak’a gidiyoruz, yemek yiyoruz. Dışarda da geziyoruz ama okulda kütüphane, Çardak.”*

Kampüste yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte zaman geçirdiğim sırada, üniversite öğrencilerinin sık sık Çardak Kafe’de bir araya geldiklerini gözlemledim. Aynı zamanda Çardak Kafe’de öğrencilerin stant kurarak öğrenci topluluklarının yapmış oldukları etkinlikleri tanıttıklarına şahit oldum. Çardak Kafe’nin hem yabancı uyruklu öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin sosyalleşmesi için bir fırsat sunduğunu, öğrencilerin bir araya geldiği ortak bir alan olduğunu fark ettim. Çardak Kafe ile ilgili fotoğraflar ve ilgili alan notlarım şu şekildedir:

“16.50’de Abdülmelik’i aradım. Bu sırada Çardak Kafe’de bekliyordum. Dersten yeni çıktığını söyledi. ‘Arkadaşlarım Çardak’ta istersen senin numaranı onlara vereyim onlar seni yanlarına alsın’ dedi. Ben, onu bekleyeceğimi söyledim.

Abdülmelik’i beklerken birkaç öğrenci yanıma geldi. TUDOP (İnönü Üniversitesi Toplumsal Duyarlılık Projeleri) topluluğu olarak çocuklar için yardım gecesi düzenlediklerini söyledi. Bu gece için bilet almamı ve onlara yardım etmemi istedi. Ben de iki tane bilet aldım. Aslında Çardak Kafe’de öğrenciler bazen girişteki masalara afiş, pankart, broşür koyarak kendi topluluklarının tanıtımını yapıyorlardı. Bazen kapıdan girdiğimde karşıma çıkan masalarda direk öğrenci topluluklarının masalarını görüyordum. Şimdi öğrencilerin topluluğun etkinliğini tanıtmak, bilet satmak için bir masada oturmuş olduğunu fark ettim. Aynı zamanda bir yerlerde bu kafede Suriyeli öğrencilerin toplantısı yapılacaktı. Yani Çardak Kafe öğrencilerin bir arada olmasını sağlayan bir yerdi” (Alan Günlükleri, 15.12.2015).

4.4.1.2. Mediko-sosyal Tesisleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin kampüste arkadaşları ile sık sık zaman geçirdikleri yerlerden birinin de Mediko sosyal tesisleri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu tesisteki yemekhaneyi kullandıklarını, tesisin alt katındaki masa tenisi ve bilardo salonunda zaman geçirdiklerini gözlemledim. Alan çalışmaları sırasında bu tesiste üst katta bulunan Mustafa Necati Konferans Salonunda Suriyeli öğrenciler için yapılan bir oryantasyon toplantısına katıldım. Ayrıca Habip ile birkaç kez yemekhanede bulundum.



Fotoğraf 11: Mediko-sosyal tesislerin bulunduğu alanı gösteren bu fotoğraf araştırmacı tarafından 18.11.2015 tarihinde çekilmiştir.



Fotoğraf 12: Mediko-sosyal Tesislerinin dış taraftaki bölümünün görüntüsünü içeren bu fotoğraf araştırmacı tarafından 18.11.2015 tarihinde çekilmiştir.



Fotoğraf 13: Mediko-sosyal Tesislerin içerisinde masa tenislerinin olduğu bölümü içeren bu fotoğraf araştırmacı tarafından 15.06.2015 tarihinde çekilmiştir.

Ömer kampüste Mediko’da arkadaşları ile zaman geçirdiğini şu sözlerle açıklamıştır: *“Çok fazla sosyal aktivitemiz yok ama daha çok bilardo, masa tenisi oynuyoruz kampüste. Zaten bizim dersler var çok fazla sosyal aktivitem yok çalışmam lazım. Ama böyle ufak tefek sporlarla uğraşıyorum. Halı sahaya gidiyoruz, masa tenisi, bilardo oynuyoruz.”*

Suriyeli öğrenciler için yapılan oryantasyon toplantısına katılarak Mediko-sosyal tesisleri ile ilgili bazı betimlemeler kaydettim. Bununla ilgili alan notlarım şu şekildedir:

“12.36’da Suriyeli öğrencilerle Mediko’dan içeri girdik. Kapıdan içeri girince yan yana iki tane tenis masası gördüm. Bu masalar sol tarafta yer alıyor. Tenis masalarının arka tarafında bilardo masaları yer alıyor. Öğrenciler buraya gelip oyun oynuyorlar. Şimdi de her masanın başında birkaç öğrenci vardı. Tenis masasını görmeden önce sol tarafta çamaşır kurutma askısında birkaç havlu gördüm. Bu da Mediko’daki kuaförün askısıydı. Kuaförün olduğu bölme biraz iç tarafta kalıyor ancak Medikunun dış cephesi camlarla çevrili olduğu için dışardayken içerideki kuaförü ve bilardo masalarını rahatlıkla görebiliyorsunuz. Tenis masaları iç tarafta kaldığı için, ancak kapıya geldiğinizde görebilirsiniz. Sağ tarafta ise sanırım birkaç ofis vardı. İçeri girip sağa ya da sola sapmadan doğruca yürüdüğümde bir merdiven karşıma çıktı koridorun sonunda. Yukarı kata çıktık ve hemen toplantının olduğu salonun önünde durduk. Merdiven bittiğinde toplantı salonunun kapısı sağ tarafınızda kalıyor ve bu salon katın sağ tarafına doğru genişliyor. Sol tarafınızda ise yemekhanenin kapısı yer

alıyor ve yemekhane içeri doğru genişliyor. Her ikisinin kapısı da merdivene açıldığı için burada bir sıkışıklık vardı. Salonun kapısında Abdülmelik ve birkaç arkadaşı vardı. Salonun karşısında ise öğrenci yemekhanesi vardı. Salon kapısıyla yemekhane kapısının arasında ancak dört metre kadar mesafe vardı. Yemekhanede sıra bekleyen öğrenciler kuyruk oluşturmuşlardı ve salonun önüne kadar kuyruk devam ediyordu” (Alan Notları, 26.10.2015).

4.4.1.3. Kütüphane ve İnternet Merkezi

Öğrencilerin kampüste zaman geçirdiği birimlerden diğerleri ise kütüphane ve internet merkezidir. Görüşmelerde öğrenciler kampüste zaman geçirdikleri birimlerin arasında kütüphanenin de olduğunu ifade etmişlerdir. Alan çalışmaları sırasında kütüphanede bulunarak aşağıda yer alan fotoğrafları (Fotoğraf-14, Fotoğraf-15, Fotoğraf-16) kaydettim.



Fotoğraf 14: Kütüphanenin dışarıdan görünümünü içeren bu fotoğraf araştırmacı tarafından 18.11.2015 tarihinde çekilmiştir.



Fotoğraf 15: Kütüphanenin içeriden görünümünü içeren bu fotoğraf araştırmacı tarafından 18.11.2015 tarihinde çekilmiştir.



Fotoğraf 16: Kütüphanenin içeriden görünümünü içeren bu fotoğraf araştırmacı tarafından 18.11.2015 tarihinde çekilmiştir.

Özellikle Musonda'yı her aradığımda ve randevu ayarlamak istediğimde bana internet merkezinde ders çalıştığını ve burada görüşmek istediğini söylüyordu. Bunun üzerine internet merkezinin öğrencilerin hem ders çalışabildiği hem de arkadaşları ile buluşabildiği bir alan olduğunu fark ettim. İnternet merkezinin fotoğrafına (Fotoğraf-17) aşağıda yer verilmiştir:



Fotoğraf 17: İnternet Merkezini bu fotoğrafı araştırmacı tarafından 18.11.2015 tarihinde çekilmiştir.

İnternet merkezinin betimlenmesinin yer aldığı alan notum şu şekildedir:

“İnternet merkezine girdiğimde Musonda henüz gelmemişti. Aradım ve nerde olduğumu söyledim. Bu sırada internet merkezinin ikinci katında Wi-Fi erişimi olan bölümde bekliyordum. Bir grup öğrenci ders çalışıyorlardı. Bu bölüm 55-60 metre karelik L şeklinde bir salondu. Kapıdan girdiğimde salonun tam ortasında oluyorum. Karşıda ve sağ taraftaki duvarın yan tarafında kalan bölümde masalar yer alıyor. Bazı öğrenciler masalarda tek oturuyorlar kulaklıkla müzik dinliyorlar bazılarının önünde bilgisayar açık, bazıları ise ders çalışıyor. İlk girdiğimde karşıdaki masada ders çalışan kızlar gözüme çarptı. Bir iki dakika bekledikten sonra Musonda içeri girdi. Gülümseyerek tokalaştık ve salonun içeride kalan duvar tarafına geçerken bu kızların bize baktıklarını fark ettim” (Alan Günlükleri, 04.15.2015).

4.4.2.Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkileri

Yapılan görüşmeler ve gözlemlerde yabancı uyruklu öğrencilerin kurdukları arkadaşlık ilişkilerinin okula ve sosyal hayata uyum sağlamalarına yardım ettiği görülmüştür. Sosyal ortama uyum sağlayan öğrencilerin çok sayıda arkadaşının olduğu ve onlarla iyi ilişkiler geliştirdiği gözlenmiştir. Henüz sosyal ortama uyum sağlayamayan öğrencilerin ise arkadaşlık kurmada sıkıntı çektikleri, kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle bir arada bulunmayı tercih ettiği görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğrenciler derste zorlandıkları konularda sınıf arkadaşlarından sık sık yardım aldıklarını belirtmişler. Arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğunu belirten öğrenciler, arkadaşlarının

kendileriyle yakından ilgilendiğini ve bu durumdan memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Habip’le kampüste zaman geçirirken hem yabancı hem de Türk birçok arkadaşı yanımıza gelerek Habip’le sohbet etti. Derslerden önce de sınıf arkadaşları ona şakalar yapıyorlar, konuşmaya çalışıyorlardı. Habip’in arkadaşları tarafından çok sevildiğini, ilgi gördüğünü gözlemlerdim. Kampüste ne zaman onunla görüşsem mutlaka birkaç arkadaşıyla karşılaşıyorduk. Habip’e selam veriyorlar, onunla sohbet ediyorlardı. Bu durum alan notlarına ve ders gözlemlerine şu şekilde yansdı:

“Habip ile fakültenin girişinde yaklaşık 15 dakika boyunca konuştuk. Bu sırada bir erkek arkadaşı fakültenin kapısından girerken onu gördü ve geri döndü. Yanımıza geldi, “Habip, dostum naber?” deyip elini sıktı. Habip de “İyiyim dostum.” diye cevap verdi” (Alan Notları, 09.11.2015).

Habip ile yapmış olduğum görüşmede, arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğunu gözlemlediğimi söyledim ve onun ne düşündüğünü sordum. Habip şu şekilde cevap verdi: *“Bir sürü arkadaşım var, sosyal çevrem geniş. Sadece üniversitede değil, mahallemizde, merkezde de arkadaşlarım var.”*

Benzer şekilde Hacer de, *“çok iyi arkadaşlarının olduğunu” ve “arkadaşlarının aileleri ile de görüştüğünü”* söylemiştir. Hacer *“Türkiye’deki insanların çok yardımsever olduğunu”* düşündüğünü ifade etmiştir. *“Biz de yardımseveriz ama buradakilerin çok daha iyi olduğunu öğrendim. Bana iyi davranıyorlar bana sıcak davranıyorlar. Hoşuma gidiyor.”* diyerek arkadaşlarından memnun olduğunu anlatmıştır. Türkçe Öğretmenliği Programında okuyan Hacer *“Türkçesini geliştirmek için daha çok Türk arkadaşlarıyla görüştüğünü”* ifade etmiştir.

Musonda arkadaşları ile *“futbol maçı ve film izlediğini” ve “sohbet ettiğini”* anlatmıştır. *“Arkadaşlarının ona iyi davrandığını”* düşünen Musonda *“bazen birlikte yemek yaptıklarını”* da eklemiştir.

Sutarat *“okulda çok fazla arkadaşının olduğunu”* arkadaşlarından dersleri anlamadığında yardım aldığını ifade etmiştir: *“Onlar bana yardım ediyorlar her zaman. Ben çok soru soruyorum, acaba bu kelime ne demek, hoca ne dedi diye soruyorum, onlar da bana hemen cevap veriyorlar. Hiç kızmıyorlar, sıkılmıyorlar.”*

Diğer öğrencilerden farklı olarak Rabya, “az sayıda yakın arkadaşının olduğunu” belirtmiştir. Rabya “üniversitede çok fazla arkadaşının olmadığını” ve “sınıf arkadaşları arasında zaman zaman yalnız kaldığını” şu sözleriyle açıklamıştır:

“Arkadaşlarım hafta sonu dışarıya çıkıyorlar. Ben evdeyim sürekli. Ben asosyal değilim ama kolay kolay iletişim kuramıyorum. Herkesle konuşuyorum ama arkadaş olamıyorum. Yabancı arkadaşlarım var, bir de ev arkadaşlarım, bu kadar. Onlarla sürekli oturuyorum, konuşuyorum, sınıftaki gibi değilim. Sınıftakiler ya aynı sınıftan geliyorlar, ya aynı şehirden geliyorlar, birbirlerini tanıyorlar. Ben biraz yalnız kalıyorum gibi. Dışarıda kalıyorum.”

Rabya ile birlikte katıldığım derslerde, kendisinin de ifade ettiği gibi sınıftan sadece birkaç yakın arkadaşı olduğunu gözlemledim. Katıldığım bir derste, Rabya konu anlatacağı, arkadaşlarından birinin yanına gelerek onunla ilgilendiğini ve destek olduğunu gözlemledim. İlgili gözlem notu şu şekildedir: “Sınıfta Rabya ile yan yana oturduk. Bir kız arkadaşı yanına geldi ve gülümsedi. Bir süre sohbet ettiler. Arkadaşı ona “Çalıştın mı?” diye sordu ve elini tuttu. Rabya da çalıştığını söyledi. Arkadaşı gülümseyerek ona sarıldı. Rabya’nın arkadaşı destek olmak için yanına gelmişti ve o da gülümseyerek arkadaşına memnun olduğunu iletiyordu” (Ders Gözlemi, 16.12.2015).

Aşok ise arkadaş grubunun yabancı öğrencilerden oluştuğundan şu şekilde bahsetmiştir: “Türk arkadaşlarla değil de daha çok yabancı arkadaşlarla vakit geçiriyoruz. Onlarla ders çalışabiliyoruz kütüphanede.” Aşok konuşmasının devamında, “farklı fakültelerde yabancı arkadaşlarının olduğunu, onlarla üniversitede bir araya geldiklerini” belirtmiştir.

Öğretim elemanlarına yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğu sorulduğunda, genel olarak öğrencilerin Türk arkadaşlarıyla bir arada olduklarını ve onları bir arada gördüklerini açıklamışlardır. Öğretim elemanları bazı öğrencilerin kendileri gibi yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaş olmayı tercih ettiğini ancak bazılarının ise böyle bir ayırım yapmadığını bildirmişlerdir.

Öğretim elemanlarından Ertuğrul Bey, yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaş gruplarının kişiden kişiye farklılık gösterdiğini ancak genel olarak “yabancı uyruklu öğrencilerin kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle arkadaşlık kurduğunu” açıklamıştır.

Ertuğrul Bey yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin uyum sağladıklarına yönelik bir işaret olduğunu belirtmiştir. Bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Bir öğrencimin çok rahat uyum sağladığını söyleyebilirim. Çok iyi arkadaşları var, herkesle arkadaş. Ancak Benim gördüğüm kadarıyla yabancı öğrenciler sınıftaki herkesle arkadaşlık kuramıyorlar. Küçük bir arkadaş grubuyla iki üç kişilik gruplarla bir arada oluyorlar. Dördüncü sınıfta bir öğrencimiz var o Türkmen bir kızla arkadaş, onunla takılıyorlar. İkinci sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci kendi sınıfında Türk olan iki kız arkadaşıyla birlikte genellikle. Türkmenlerin hep birlikte olduklarını söyleyebilirim. Erkekler de kızlar da kendi içlerinde arkadaşlık yapıyorlar. Haliyle Türk öğrencilerle arkadaşlıkları olmuyor pek.”

Öğretim elemanlarından İsmet Bey ise “yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencileri bir arada gördüğünü” ve “arkadaşlık ilişkilerini geliştirmenin öğrencilerin elinde olduğunu” şu sözleriyle anlatmıştır: “Bir kere ailemle pikniğe gitmiştim. Türk öğrencilerin arasında yabancı öğrencileri de gördüm. Bu hoşuma gitti. Kendilerini dışlanmış hissettiklerini söyleyemeyeceğim. Bazı sınıflarda özellikle çok rahatlar, kardeş kardeş eğlenebiliyorlar. Sınıfın durumu ve kendi tutumu önemli. Ben dışlanıyorum deyip bir kenara çekilirse dışlanır zaten.”

Benzer şekilde öğretim elemanı Mehmet Bey de yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından dışlanmadığını şu şekilde ifade etmiştir.

“Öğrenciler yabancı öğrencileri dışlamıyor. Birlikte oturuyorlar, onlara yardımcı olmaya çalışıyorlar. Soydaş değiliz diye düşünmüyorlar. Türkmen bir öğrencim vardı, başka bölümde. Her derste aynı kızın yanında oturuyordu. Ben yanına oturduğu öğrenciyi Türk zannediyordum. Sonra ikisinin de Türkmen olduğunu fark ettim. Sanırım bu öğrenciler daha çok kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle arkadaşlık kuruyorlar.”

Öğretim elemanı Özgür Bey ise, TÖMER’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kampüsteki kafelerde yemek yemekten çekindiğini, yadırganacağını düşündüğünü şu şekilde anlatmıştır: “Mesela kahvaltıya Botanik Kafe’ye gidiyor. Normalde orada oturup yemesi gerekir ama aldığı şeyleri getirip burada yiyor. Bu yabancı, bu bizden değil derler diye korkuyor. Yadırganacağını düşünüyor.”

Özgür Bey “Türkiye’ye yeni gelen yabancı uyruklu öğrencilerin çok fazla sosyal etkinliklere katılmadığını” söyledi ve sözlerine şu şekilde devam etti: “Ne üniversite topluluklarına katılır, ne sinemaya gider, ne tiyatroya gider. Çok azdır bu tür etkinliklere katılan öğrenci sayısı.”

Alan çalışmaları sırasında Suriyeli öğrencilerin özellikle birbirlerine yardım ettiklerini ve birbirlerini düşündüklerini gözlemledim. Örneğin Suriyeli öğrenciler için yapılan toplantıda bu durumu şu şekilde gözlemledim: “Toplantı çıkışında 10-12 kişilik bir öğrenci grubu, toplantıdan çıkanlara yiyecek ve içecek dağıttılar. İşleri bitince çöpleri topladılar. Açılmamış meyve sularını bir poşete koyarak yurttan kalan Suriyeli arkadaşlarına götürdüler” (Alan Notları, 26.10.2015).

5.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu etnografik araştırmada İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri, İnönü Üniversitesi'nde, 2015-2016 eğitim yılında, görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılarak, yaklaşık dört aylık bir alan çalışması yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını sekiz yabancı uyruklu öğrenci ve beş öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırma verilerinin analizi ile ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlara, sonuçların alan yazındaki diğer araştırma verileri dikkate alınarak tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu başlıkta araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırma sonuçlarına ve bu sonuçların alan yazındaki diğer araştırma bulguları bağlamında tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kişisel Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Farklı ülkede eğitim alma bilgi aktarımı ve gelişimi sağlamakta ancak öğrencilerin bir takım sosyo-kültürel ve eğitsel sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Özçetin, 2013). Bu araştırmada da öğrencilerin yurt dışında buldukları için birçok yeni deneyim elde ettiği ancak bir takım sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin, yurt dışında eğitim almalarının duygusal ve kişisel açıdan gelişmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları yurt dışı deneyiminin, gelişme ve değişme fırsatı olduğuna yönelik düşüncelerini paylaşmışlardır. Öğrenciler, kendilerini yurt dışına çıkmadan önceki durumlarıyla karşılaştırarak, öncekine göre “*olgunlaştıklarını*” ve “*büydüklerini*” belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin uyum sağlama sürecinde bir takım sorunlar yaşadığı bu araştırmada görülmüştür. Öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlarla çoğunlukla kendi başlarına mücadele ettiği bu araştırmada ortaya çıkmıştır.

Branco-Oliveira ve Soares'e (2016) göre, öğrencilerin yurt dışında öğrenim görmeye karar verme sebebi, kişisel, mesleki ve akademik gelişim sağlamaktır. Benzer şekilde, Busher ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yurt dışında öğrenim görerek kişisel bir değişim yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel olarak araştırmada, öğrencilerin yurt dışında bulunmalarının, onların kişisel ve duygusal açıdan gelişmelerine olanak sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin gittikleri ülkedeki insanların davranışlarını, dilini ve kültürünü öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin bazılarının kendilerini dışlanmış hissettikleri ortaya çıkmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar, elde edilen bulguyu destekleyecek şekilde, öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissettiğini göstermektedir (Bhatti, 2011; Busher ve diğ., 2016; Hue, 2008; Gu ve Schweisfurth, 2015; Khawaja ve Stalman, 2011).

Bu araştırmada bazı yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini akademik ve sosyal çevreye uyum sağlamalarına yardım ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada bazı yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaş edinemediği ve yalnız kaldığı görülmüştür. Kendilerini yalnız hissettiğini bildiren yabancı uyruklu öğrencilerin kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle arkadaşlık kurdukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekleyecek şekilde, yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin yalnızlık hissettiklerini ve öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını ortaya çıkaran araştırmalar bulunmaktadır (Due, Zambrano, Chur-Hansen, Turnbull ve Niess, 2015). Bununla birlikte yapılan araştırmada sosyal çevreye uyum sağlayan yabancı uyruklu öğrencilerin hem Türk hem de yabancı olmak üzere çok sayıda arkadaşı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu öğrenciler arkadaşları ile ilişkilerinden memnun olduklarını, arkadaşları tarafından dışlanmadıklarını ve kendilerini yalnız hissetmediklerini bildirmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Chaudhry ve diğerleri tarafından 2013 yılında yapılan araştırma, uluslararası öğrencilerin okullarında olumlu bir tutumla karşılaştıklarını göstermektedir. Söz konusu araştırmaya katılan öğrencilerin bazılarının arkadaş edinmede güçlük çekmediği, bazılarının ise arkadaş edinemedikleri ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmada, öğrencilerin kendi ülkesinden gelen öğrencilerle bir arada bulunmak istedikleri bunun için bazı öğrenci birlikleri kurdukları bulgusuna

ulaşmıştır. Alan çalışması sırasında, Suriyeli öğrencilerin öğrenci birliği kurmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğrencilerin kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle bir arada olma ve onlarla yardımlaşmaya yönelik çabaları, öğrencilerin ifade ettikleri gibi, yabancılık ve yalnızlık hissinden kurtulma mücadelesi olarak düşünülebilir.

Bu araştırmada yurt dışında öğrenim görme deneyiminin, öğrenciler için bir takım zorlukları beraberinde getirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak maddi sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Bu bulguyu destekleyecek şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin maddi zorluklar yaşadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bilgili ve Atli, 2015; Can, 1994; Chaudhry ve diğ., 2013; Çelik,2013; Kıroğlu ve diğ., 2010; Köylü, 2001).

Yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin kalacak yer bulmada zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel olarak yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili araştırmalar, barınma problemi yaşadıklarını göstermektedir (Bilgili ve Atli, 2015; Can, 1994; Çelik, 2013; Özçetin, 2013).

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere ulaşım ve yemek gibi okul harcamaları konusunda yardım edilmesinin, öğrencileri maddi açıdan rahatlattığı ve okula uyumlarını etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel olarak, Çöllü ve Öztürk (2010) tarafından yapılan araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik durumlarının uyum sorunlarını etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde, Gu ve Schweisfurth (2015) tarafından yapılan araştırmada, yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin yerleşim sorunları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin barınma sorunlarının çözülmesi ile yılsonundaki akademik puanlarının istatistiksel olarak belirgin bir şekilde arttığı görülmüştür.

Yabancı uyruklu öğrencilerin istedikleri zaman ülkelerine gidemedikleri için ailelerini özledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin ifadelerine göre, aile özlemi yaşamaları onların Türkiye'ye uyum sağlama sürecini zorlaştırmaktadır. Bu bulguyu destekleyecek şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin aile özlemi yaşadıklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Brown ve Jones, 2013; Kıroğlu ve diğ., 2010; Yu ve diğ., 2014).

Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sağlama sürecinde yaşadıkları stresin, onların ruh sağlığı ve iyi oluşları üzerinde zararlı etki yaptığı bilinmektedir (Hwang, ve diğ., 2014). Yapılan araştırmada da, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sağlama sürecinde bir takım zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğrenciler özellikle Türkiye'ye ilk geldikleri yıl duygusal problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte yabancı uyruklu öğrenciler yaşadıkları problemlerin zamanla düzeldiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde, Meziès ve Baron (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin, yurt dışında eğitim aldıkları ilk zamanlar olumsuz deneyimler yaşadıkları ancak zamanla bu olumsuzlukların düzeldiğini göstermektedir. Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrenciler okulda ve sosyal alanda yaşadıkları problemleri aşmak için arkadaşlarından yardım aldıklarını söylemişlerdir. Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitede bulunan Psikolojik Danışma Biriminden söz etmedikleri görülmüştür. Bu durumda yabancı uyruklu öğrencilerin Psikolojik Danışma Biriminden yardım alabileceklerine dair bilgileri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel olarak, Hwang ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin psikolojik danışma birimlerine başvurma oranının düşük olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yaşadıkları yurt dışı deneyimi ile duygusal açıdan gelişim sağladıkları, kendilerini daha özgür ve daha özel hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada sorunlarını aileleri olmadan kendi başlarına çözdüklerini ifade eden yabancı uyruklu öğrencilerin, kendilerini daha güçlü hissettikleri görülmüştür.

5.1.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu için ilk yılın kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir (An ve Chiang, 2015). Bu araştırmada da yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitedeki ilk yıllarında, İnönü-TÖMER'de almış oldukları bir yıllık dil eğitiminin akademik ve sosyal açıdan öğrencilerin uyumu için önemli bir süreç olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin, Türkiye'ye uyum süreçleri ile dil öğrenme süreçlerini birbirine paralel olarak anlattıkları gözlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe konuşma ve anlama yeterliliği kazandıkça, derslerini daha iyi anladıklarını ve derslerdeki başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin bazılarının derslerde başarısız olduğuna

yönelik algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ifadeleri ve yapılan gözlemler, yabancı uyruklu öğrencilerin derslerdeki başarısını etkileyen temel etkenin Türkçe konuşma ve yazma yeterliliği olduğuna işaret etmiştir. Öğrencilerin Türkçe bilme düzeylerinin, derslere katılmalarına ve derslerde başarılı olmalarına etki ettiği bu araştırmada görülmüştür. Alan çalışmaları sırasında, uzun süreden beri Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin akıcı bir şekilde Türkçe konuştukları, ancak diğer yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda zorluklar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguya paralel olarak, Bağdaş (2011) tarafından yapılan araştırma, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde, anadillerine ve temel dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) göre çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmek için birçok farklı strateji denediklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe öğrenme sürecinde, arkadaşlarıyla sohbet etmenin kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal alanlarda diğer insanlarla etkileşimde bulunmalarının ve arkadaşlarıyla zaman geçirmelerinin Türkçeyi öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel olarak Kaçar (1991) tarafından yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin Türkçe öğrenmelerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarının, Türkçe anlama ve konuşma yeterliliğiyle ilişkili olduğuna sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler üniversitedeki ilk yıllarında, fakülte'deki derslerini anlamakta zorlandıklarını ancak zamanla, Türkçeyi öğrendikleri için dersleri anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında yabancı uyruklu öğrenciler derste verilen ödevleri ya da anlatılan konuları takip etmekte zaman zaman zorlandıklarına ve arkadaşlarından yardım aldıklarına yönelik açıklamalar da yapmışlardır.

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılmakta güçlük çektikleri, söz almaya ve soru sormaya çekindikleri görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılmamasının derslerde başarısız olmalarına yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılımını sağlayan bazı durumlar tespit edilmiştir. Bunlar; derste İngilizce kavramlar konuşulması, öğrencilere konu anlatma görevi verilmesi ve öğretim elemanlarının yabancı uyruklu öğrencilere

sorular sormasıdır. Benzer şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme ve konuşma süreçlerini inceleyen çalışmalar, bu öğrencilerin dil öğrenmede ve dili kullanmada zorlandıklarını (Bağdaş, 2011; Bilgili ve Atli, 2015; Forbes-Mewett, ve Nyland 2013; Köylü, 2001; Özçetin, 2013; Özyürek, 2009) ve konuşma kaygısı yaşadıklarını (Boylu ve Çangal, 2015; Bilgili ve Atli, 2015) göstermektedir. Bu araştırma bulgularını aksine, Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ortamlarında iletişim kurmada (Apaydın-Şen, 2008) ve konuşmada (Şahin, 2008) zorlanmadıklarını ortaya çıkaran araştırmalar da mevcuttur.

Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmelerde *“derslere çok çalıştıklarını ancak istedikleri kadar başarılı olamadıklarını”*; *“beklediklerinin altında notlar aldıklarını”* bu durumun *“başarısız hissetmelerine”* yol açtığını belirtmişlerdir. Bazı yabancı uyruklu öğrenciler, sınavları geçme konusunda yoğun kaygı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumla baş etmek için *“sınıf arkadaşlarından daha fazla ders çalışmak zorunda olduklarını”* anlatmışlardır. Benzer şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda zorluklar yaşadıklarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Bilgili ve Atli, 2015; Khawaja ve Stallman 2011). Hue (2008), tarafından yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin akademik alanda yaşadıkları olumsuz durumlarla mücadele etmek için, başarılı ve yetenekli olanın kazanacağını savunan bir yaklaşım benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Yabancı uyruklu öğrenciler, yapılan görüşmelerde sorumlu oldukları bazı derslerin içeriğini anlamakta güçlük çektiklerine yönelik açıklamalar yapmışlardır. Öğrenciler *“Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi”*, *“Türkçe”* ve *“Türk Eğitim Sistemi”* gibi derslerin *“Türkiye’de öğrenim gören öğrencilere yönelik olduğunu”* ve *“bu derslerin okutulmasının sebebini tam olarak anlamadıklarını”* belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ise yabancı uyruklu öğrencilerin sorumlu oldukları derslerde düzenleme yapılması gerektiğini destekleyen ifadeler kullanmışlardır. Bu bulguya paralel olarak, Melles (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin almış oldukları eğitimin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı görülmüştür.

5.1.3.Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürel Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Yabancı uyruklu öğrenciler gittikleri ülkede bir takım kültürel zorluklar yaşamaktadırlar (Due ve diğ., 2015; Forbes-Mewett, ve Nyland, 2013; Khawaja ve Stallman, 2011; Özçetin, 2013). Bu araştırmada da yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de bir takım kültürel farklılıklar yaşadığı ve bu farklılıklara uyum sağladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrenciler, giyim tarzı, beden hareketleri, günlük aktiviteler ve kullandıkları isimler gibi konularda Türkiye'de birçok farklılıklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının ifadeleri ve gözlem notları da öğrencilerin yaşadıkları kültürel farklılıkları yansıtmıştır.

Alan çalışmaları sırasında öğrencilerin fiziksel özelliklerinden dolayı (siyahi olma, çekik gözlü olma gibi...) diğer öğrencilerin dikkatini çektiğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerden bazıları insanların kendilerine baktıklarını, nerden geldikleri ile ilgili sorular sorduklarını, kendilerinin fotoğrafını çektiklerini ve bu durumdan rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı yabancı uyruklu öğrenciler ise insanların sorularından çok bunaldığını ve bu durumdan kurtulmak için dışarı çıkmadıklarını bildirmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak, Kaçar (1991) tarafından yapılan araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türklerin çok meraklı olmalarından ve yabancılara kötü gözle bakmalarından hoşlanmadıklarını bildirdiği görülmüştür.

Yabancı uyruklu öğrencilerden bazıları kendi ülkelerindeki giyim tarzı ile Türkiye'deki giyim tarzının benzer olduğunu belirtmişlerdir Bu bulguyu destekleyecek şekilde Güleç ve İnce (2013) tarafından yapılan araştırmada da, yabancı uyruklu öğrencilerin giyim konusunda sorun yaşamadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerin bazıları ise kendi ülkeleri ile Türkiye'deki iklim farklılığından dolayı giyim tarzının değiştiğini bildirmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerden bazıları, giyim tarzından yola çıkarak (örneğin Fas'ta jilbab giyiliyor) kendi ülkelerinden gelen insanları tanıdıklarını ve bu şekilde kendilerini yalnız hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer şekilde, Ferris (2016) tarafından yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin giyim tarzı konusunda farklılıklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada Afrikalı öğrencilerin ülkelerinde kullandıkları beden hareketlerinin Türkiye'deki anlamlarının farklı olduğu ve Türkiye'ye ilk geldikleri sırada

bu farklılıkları öğrendiklerinde şaşırıldıkları görülmüştür. Afrikalı öğrenciler, kendi ülkelerinde "çok" anlamına gelen bir hareketi, Türkiye'de yaptıklarında arkadaşlarından tepki aldıklarını ve bu hareketleri bir daha yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı yabancı uyruklu öğrencilerin ise selamlaşma, gülümseme, iltifat etme ve bir şey isteme gibi konularda farklılıklara alıştıkları görülmüştür.

Yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin gittikleri ülkenin yemeklerine alışmalarının uyum sağlama sürecinin bir parçası olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de beslenme alışkanlıklarının değiştiği görülmüştür. Yapılan görüşmelerde, yabancı uyruklu öğrenciler özellikle Türkiye'deki ilk yıllarında Türk yemeklerini yiyemediklerini ve yemeklere alışma sürecinin aylar sürdüğünü ifade etmişlerdir. Bazı yabancı uyruklu öğrenciler ilk zamanlar sürekli çikolata, tost ya da ekmek arası atıştırmalıklar yediklerini anlatmışlardır. Bazı yabancı uyruklu öğrenciler ise beslenme alışkanlığı değiştiği için sağlığının bozulduğunu ve çok fazla kilo kaybettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda, yabancı uyruklu öğrencilerin gitmiş oldukları ülkedeki yeni beslenme alışkanlığını yadırgadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Güleç ve İnce, 2013; Ferris, 2016; Yang ve diğ., 2011).

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de günlük aktivitelerinde bazı değişiklikler yaşadıkları görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerden bazıları spor yapmayı bıraktıklarını ve sigara içmeye başladıklarını anlatarak olumsuz yönde değişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin gittikleri yeni ülkede günlük yaşam tarzlarının ve eğlence amaçlı yaptıkları etkinliklerin değiştiği ortaya çıkmıştır (Ferris, 2016; Güleç ve İnce, 2013;). Searle ve Ward (1990) tarafından yapılan araştırmada da, yabancı uyruklu öğrencilerin gündelik yaşamlarının değişiminin psikolojik uyumlarını etkilediği görülmüştür.

5.1.4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kampüsteki Sosyal Deneyimleri

Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin zamanlarının çoğunu kampüste arkadaşlarıyla geçirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan alan çalışmaları sırasında yabancı uyruklu öğrencilerinin kütüphane, Mediko-sosyal tesisleri, internet merkezi ve Çardak Kafe gibi alanları sosyalleşmek için aktif bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf arkadaşları ile ilişkilerinin iyi olduğu, arkadaşlarından sık sık yardım aldıkları ve ilgi gördükleri de ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada kampüsteki çeşitli sosyal alanların, yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaş edinmesine olanak sağladığı görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrenciler, kampüste düzenlenen çeşitli sportif ve kültürel faaliyetlere katılarak arkadaş edindiklerini bildirmişlerdir. Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşları ile kütüphane, Mediko sosyal tesisleri, internet merkezi ve Çardak Kafe gibi alanlarda zaman geçirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, İnönü Üniversitesi'ndeki sosyal ve sportif alanların ve üniversitede düzenlenen sosyal ve sportif etkinliklerin yabancı uyruklu öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı görülmüştür. Bu bulguya paralel olarak, Menzies ve Baron (2014), tarafından yapılan araştırmada, okuldaki sosyal alanların, yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaş edinmelerine imkân sağladığı, bu yüzden önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Glass (2014) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin sosyal uyumunun en önemli göstergelerinin boş zaman etkinlikleri ve kampüsteki sosyal yaşantıları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak, Yang ve diğerleri (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, okulda öğrencilere sağlanan imkânların (spor etkinlikleri, kütüphane gibi..) yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite seçerken dikkat ettiği unsurlardan biri olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin onların okula, kültüre ve sosyal çevreye uyumlarını kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin birçok konuda arkadaşlarından yardım aldıkları görülmüştür. Bu bulguya paralel olarak, yapılan araştırmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ilişkilerinin, üniversiteye uyumlarını (Glass, 2014; Due ve diğ., 2015) ve kültüre uyum sağlama süreçlerini (Baba ve Hosoda, 2014; Kashima ve Loh, 2006; Searle ve Ward, 1990) etkileyen önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyal ortama uyum sağlayan yabancı uyruklu öğrencilerin çok sayıda arkadaşının olduğu ve onlarla iyi ilişkiler geliştirdiği gözlenmiştir. Yabancı uyruklu

öğrenciler arkadaşları ile futbol oynadıklarını, film seyrettiklerini, yemek yaptıklarını anlatmışlardır. Bu bulguya paralel olarak, Bilgili ve Atli (2015) tarafından yapılan araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kurmada sorun yaşamadığı ve iyi ilişkiler geliştirebildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada henüz sosyal ortama uyum sağlayamayan yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık kurmada sıkıntı çektikleri ve kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle bir arada bulunmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bazı yabancı uyruklu öğrenciler az sayıda arkadaşının olduğunu, yalnız olmaktan hoşlandığını, sınıf arkadaşlarının dışında kaldığını belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin sınırlı akran ilişkilerinin olduğunu ortaya çıkaran araştırmalar bulunmaktadır (Due ve diğ., 2015; Forbes-Mewett ve Nyland, 2013).

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılabilecek öneriler şunlardır:

1. Yurt dışında öğrenim görme deneyimi öğrencilerin kişisel açıdan gelişmesine olanak sağlamaktadır. Üniversiteye yeni gelen yabancı uyruklu öğrencilerin önceki yıllardan gelen öğrencilerle bir arada bulunmaları, onların yaşadıkları deneyimlerden yararlanmalarına olanak sağlayabilir. Üniversitede yabancı uyruklu öğrenciler için bu tür sosyal etkinlikler yapılabilir.
2. Yabancı uyruklu öğrenciler farklı ülkelerde bulunarak kültürler arası deneyim elde etmektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kültürlerini tanıttıkları etkinlikler düzenlenerek, Türk öğrenciler de yurt dışına gitmeye teşvik edilebilir.
3. Yabancı uyruklu öğrenciler zaman zaman kendilerini yalnız hissetmektedirler. Üniversite bünyesindeki öğrenci kulüpleri yabancı uyruklu öğrencilerin dâhil olabileceği şekilde yapılandırılabilir.
4. Yabancı uyruklu öğrenciler üniversitedeki ilk yıllarında akademik ve sosyal açıdan çeşitli uyum problemleri yaşamaktadırlar. Üniversitelerin Psikolojik Danışma Birimi tarafından yapılacak olan oryantasyon etkinlikleri, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırabilir.
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin bazıları maddi zorluklar yaşamakta ve kalacak yer bulmakta zorlanmaktadır. Üniversite yönetimi tarafından, yabancı uyruklu öğrencilere burs olanakları sağlanabilir. Yabancı uyruklu öğrencilere yurtlara öncelikli yerleşme hakkı verilebilir.
6. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları duygusal problemleri kendi çabalarıyla çözdükleri görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler, Psikolojik Danışma Biriminden haberdar edilebilir. Yabancı uyruklu öğrencilere Psikolojik Danışma Biriminden psikolojik yardım alabileceklerine dair bilgi verilebilir.

7. Türkçeyi iyi bilen yabancı uyruklu öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu görülmektedir. İnönü-Türkçe Öğretim Merkezi'nde yabancı uyruklu öğrencilerin hazırlıklı bir şekilde lisansa başlamaları için, öğrenim görecekları alanla ilgili bilimsel kaynakları okumaları önerilebilir.
8. Yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlarıyla zaman geçirmeleri Türkçe öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin bir arada olduğu sosyal etkinliklerin yapılması, yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme sürecini hızlandırabilir.
9. Yabancı uyruklu öğrencilerin derste söz almaya ve soru sormaya çekindikleri görülmektedir. Öğretim elemanları, sınıfta yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılmalarına ve soru sormalarına olanak sağlayacak etkinlikler yürütebilir. Bununla birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin dil eğitim sürecinde soru sorma cesaretleri ve becerileri geliştirilebilir.
10. Yabancı uyruklu öğrenciler, “Atatürk İlke ve İnkılâpları” ve “Türkçe” gibi ortak dersleri anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin lisans eğitiminin ilk yılında sorumlu oldukları ortak derslerin Türkiye’de lise öğrenimi gören öğrenciler için daha uygun olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin almakla yükümlü olduğu derslerde düzenlemeler yapılabilir.
11. Yabancı uyruklu öğrencilerin beslenme, giyim, davranışlar, isimler ve günlük aktivitelerde bazı kültürel farklılıklar yaşadıkları görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bu tür kültürel farklılıklara alışmaları için, Türk öğrencilerle bir arada olacakları, geziler, kültürel faaliyetler ve spor etkinlikleri düzenlenebilir.
12. Bu araştırmada İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin deneyimleri etnografik araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Ülkemizdeki farklı üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle

yapılacak olan sonraki araştırmalar öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin anlaşılmasına ve karşılaştıkları sorunların tanımlanmasına olanak sağlayabilir.

13. Bu araştırmada etnografik araştırma deseni kullanılarak sekiz yabancı uyruklu öğrenciyle görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Yapılacak olan nicel araştırmalarla, çok sayıda yabancı uyruklu öğrenciye ulaşılarak, yaşadıkları deneyimler çeşitli değişkenler açısından incelenebilir.

6. KAYNAKÇA

- Akman, E. ve Şeker, B. D. (2015). Farklı ülkelerden üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma ve yaşam doyumları üzerine bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 106-119.
- Akpınar, G. ve Dündar, H. (2015). Üniversite gençliği döneminin gelişimsel özellikleri ve psikolojik zorlukları. F. Yurtseven ve M. Paker (Eds.), *Üniversitede psikolojik danışmanlık el kitabı* İçinde (17-45). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Angrosino M. C., & Perez, K. A. M. (2000). Rethinking observation. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 673-702), (2nd ed). California: Sage Publications.
- An, R., & Chiang, S. Y. (2015). International students' culture learning and cultural adaptation in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(7), 661-676. doi: 10.1080/01434632.2015.1009080
- Apaydın-Şen, H. (2008). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ortamlarındaki iletişim deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baba, Y., & Hosoda, M. (2014). Home away home: Better understanding of the role of social support in predicting cross-cultural adjustment among international students. *College Student Journal*, 48(1), 1-15.

- Bağdaş, F. Ş. (2011). *Hava harp okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlükler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34.
- Bhatti, G. (2011). Outsiders or insiders? Identity, educational success and Muslim young men in England. *Ethnography and Education*, 6(1), 81-96. doi: 10.1080/17457823.2011.553081
- Bilgili, H. ve Atli, A. (2015). İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında yabancı uyruklu öğrenci olmak: Etnografik bir araştırma. *Yayımlanmamış Makale Taslağı*.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368. doi: 10.77884/teke.422
- Branco-Oliveira, D., & Soares, A. M. (2016). Studying abroad: developing a model for the decision process of international students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(2), 126-139. doi:10.1080/1360080X.2016.1150234
- Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J. R., & Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: the case of vietnamese international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(4), 413-426. doi: [10.1016/j.ijintrel.2010.02.009](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.02.009)

- Brown, L., & Jones, I. (2013). Encounters with racism and the international student experience. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1004-1019. doi: 10.1080/03075079.2011.614940
- Busher, H., Lewis, G., & Comber, C. (2016). Living and learning as an international postgraduate student at a Midlands university. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 48-64. doi: 10.1080/0309877X.2013.869567
- Can, N. (1994). *Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve bu sorunların örgütsel yapı ile ilişkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chaudhry, A. Q., Kiran, M., & Khan, Z. (2013). Cultural problem being faced by international students in the university of the Punjab. *South Asian Studies*, 28(2), 479.
- Curtin, E. M. (2006). Lessons on effective teaching from middle school ESL students. *Middle School Journal*, 37(3), 38-45. doi: 10.1080/00940771.2006.11461534
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., & Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16-34. doi: 10.1080/17457823.2013.828474
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. S. Demir ve M. Bütün, (Çev, Eds.). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni; niteli nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. Demir ve M. Bütün, (Çev, Eds.). Ankara: Eğiten.

- Çakan, C. ve Kızılkaya, N. (2015). *İnönü Üniversitesi kuruluş süreci*. Malatya: Evin Ofset.
- Çelik, İ. (2013). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2010). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye’ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve gelişim sorunları: Konya Selçuk Üniversitesi Örneği. *Journal of Azerbaijani Studies*, 223-239.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K, Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). California: Sage Publications.
- Dovemark, M. (2013). How private 'everyday racism' and public 'racism denial' contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and education*, 8(1), 16-30. doi: 10.1080/17457823.2012.717199
- Due, C., Zambrano, S. C., Chur-Hansen, A., Turnbull, D., & Niess, C. (2015). Higher degree by research in a foreign country: A thematic analysis of the experiences of international students and academic supervisors. *Quality in Higher Education*, 21(1), 52-65. doi: 10.1080/13538322.2015.1032002

- Emerson, R. M., Fertz, R. I., & Shaw, I. I. (2008). *Bütün yönleriyle etnografik alan çalışması: Etnografik alan notları yazımı* (Çev. A. E. Koca). Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Erkan, S., Cihangir-Çankaya, Z., Terzi, Ş. ve Özbay, Y. (2012). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 174-198.
- Ferriss, J. (2016). Integrating international students through the library experience. *The Christian Librarian*, 59(1).
- Fontana, A., & Frey J. H. (2000). From structured questions to negotiated text. (2nd ed.). In N. K, Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). California: Sage Publications.
- Forbes-Mewett, H., & Nyland, C. (2013). Funding international student support services: Tension and power in the university. *Higher Education*, 65(2), 181-192. doi: 10.1007/s10734-012-9537-0
- Fraenkel, A., Hyun, H. H. & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc. Graw Hill.
- Girgin, G. (2012). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik İçinde* (2-34). Ankara: Anı yayıncılık.

- Gizir, C. A. (2010). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin rol ve işlevleri: gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 11-25.
- Glass, C. R. (2014). International student adjustment to college: Social networks, acculturation, and leisure. *Journal of Park and Recreation Administration*, 32(1)
- Gordon, J. A. (2009). Children of the danchi: A Japanese primary school for newcomers. *Ethnography and Education*, 4(2), 165-179. doi: 10.1080/17457820902972721
- Green, P. (2013). Education, employment and household dynamics: Brazilian migrants in Japan. *Ethnography and Education*, 8(3), 273-285. doi: 10.1080/17457823.2013.792680
- Gu, Q., & Schweisfurth, M. (2015). Transnational connections, competences and identities: experiences of Chinese international students after their return 'home'. *British Educational Research Journal*, 41(6), 947-970. doi: 10.1002/berj.3175
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.

- Hagelund, A. (2007). 'But they are Norwegians!' Talking about culture at school. *Ethnography and Education*, 2(1), 127-143. doi: 10.1080/17457820601159158
- Hohti, R. (2016). Children writing ethnography: children's perspectives and nomadic thinking in researching school classrooms. *Ethnography and Education*, 11(1), 74-90. doi: 10.1080/17457823.2015.1040428
- Hojbjerg, K. (2015). The challenge of establishing a professional practice within practical education. *Ethnography and Education*, 10(2), 185-197. doi: 10.1080/17457823.2014.995115
- Hue, M. T. (2008). Cross-cultural experiences of immigrant students from Mainland China in Hong Kong secondary schools. *Ethnography and Education*, 3(3), 229-242. doi: 10.1080/17457820802305469
- Huf, C., & Raggl, A. (2015). Social orders and interactions among children in age-mixed classes in primary schools—new perspectives from a synthesis of ethnographic data. *Ethnography and Education*, 10(2), 230-241.
- Hwang, B., Bennett, R., & Beauchemin, J. (2014). International students' utilization of counseling services. *College Student Journal*, 48(3), 347-354.
- İnönü Üniversitesi. (2013). İnönü Üniversitesi Ön Lisans ve Lisans Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 28806.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Kaçar, Ş. (1991). *Ankara Üniversitesi bünyesindeki TÖMER (Türkçe öğrenim merkezi)'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin uyruk farklılıkları göz önünde bulundurularak Türkçe öğrenim süreci içinde karşılıklı kültürlere dayalı sosyo-kültürel sorunların antropolojik açıdan saptanması ve değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kashima, E. S., & Loh, E. (2006). International students' acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 471-485. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.12.003

Khawaja, N. G., & Stallman H. M. (2011). Understanding the coping strategies of international students: A qualitative approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 7, 203-224.

Kıroğlu, K., Kesten, A. ve 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.

Kjaran, J. I., & Johannesson, I. A. (2015). Inclusion, exclusion and the queering of spaces in two Icelandic upper secondary schools. *Ethnography and Education*, 10(1), 42-59. doi: 10.1080/17457823.2014.925409

Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: gelişim dönemleri 2*. Ankara: Pegem.

Koç, M. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri. M. Güven (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (3. Baskı) İçinde (49-68). Ankara: Anı.

- Köylü, M. (2001). Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin fakülte hakkındaki düşünce, sorun ve beklentileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 131-153.
- Lunneblad, J., & Dance, L. J. (2014). Performativity pressures at urban high schools in Sweden and the USA. *Ethnography and Education*, 9(3), 298-312. doi: 10.1080/17457823.2014.907746
- McInerney, P., & Smyth, J. (2014). 'I want to get a piece of paper that says I can do stuff': Youth narratives of educational opportunities and constraints in low socio-economic neighbourhoods. *Ethnography and Education*, 9(3), 239-252. doi: 10.1080/17457823.2013.873349
- Melles, G. (2010). Competing allegiances in ESL curriculum work. *Ethnography and Education*, 5(1), 33-47. doi: 10.1080/17457821003768430
- Menzies, J. L., & Baron, R. (2014). International postgraduate student transition experiences: the importance of student societies and friends. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 84-94. doi: 10.1080/14703297.2013.771972
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* S. Turan, (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Miller, E. T. (2015). Discourses of whiteness and blackness: An ethnographic study of three young children learning to be white. *Ethnography and Education*, 10(2), 137-153. doi: 10.1080/17457823.2014.960437
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4 (3), 1819-1862. 10.7827/TurkishStudies.759
- Paker, M. (2015). Üniversitelerde psikolojik danışmanlık birimlerinin örgütlenmesi. F. Yurtseven ve M. Paker (Eds.), *Üniversitede psikolojik danışmanlık el kitabı* içinde (1-16). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Eds.). Ankara: Pegem.
- Petrone, E. A. (2016). Reconstructing culture: the promises and challenges as articulated by Latino/a youth. *Ethnography and Education*, 11(1), 21-39. doi: 10.1080/17457823.2015.1036301
- Pole, C., & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Rienties, B., Luchoomun, D., & Tempelaar, D. (2014). Academic and social integration of master students: A cross-institutional comparison between Dutch and

international students. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 130-141. doi: 10.1080/14703297.2013.771973

Robinson, J., & Smyth, J. (2015). Sent out' and stepping back in: Stories from young people 'placed at risk. *Ethnography and Education*, 1-15. doi: 10.1080/17457823.2015.1040430

Robson, F., Forster, G., & Powell, L. (2014). Participatory learning in residential weekends: benefit or barrier to learning for the international student?. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-11. doi: 10.1080/14703297.2014.937731

Roth, S., & Erstad, O. (2016). Positional identities in educational transitions: connecting contemporary and future trajectories among multiethnic girls. *Ethnography and Education*, 11(1), 57-73. doi: 10.1080/17457823.2015.1040044

Rudoe, N. (2014). School exclusion and educational inclusion of pregnant young women. *Ethnography and Education*, 9(1), 66-80. doi: 10.1080/17457823.2013.828477

Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449-464. doi: 10.1016/0147-1767(90)90030-Z

Simmons, C. A. (2014). Playing with popular culture—an ethnography of children's sociodramatic play in the classroom. *Ethnography and Education*, 9(3), 270-283. doi: 10.1080/17457823.2014.904753

- Spiteri, D. (2015). Student interactions at a college canteen: A critical perspective. *Ethnography and Education*, 10(1), 28-41. doi: 10.1080/17457823.2014.924860
- Şahin, C. (2010). Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. M. Güven (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (3. Baskı) İçinde (1-48). Ankara: Anı.
- Şahin, M. (2008). Güvenlik bilimleri fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1).
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem.
- Tedlock, B. (2000). Ethnography and ethnographic representation. In Norman. K. Denzin & Yvonna. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (2nd ed.) (pp. 455-486), California: Sage Publications.
- Traş, Z. ve Güngör, H. C. (2011). Avrupa ülkelerinden gelen Türk asıllı üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve sosyal bağlılıkları üzerine nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 325-339.
- Vidich, A. J., & Lyman, S. M. (2000). Their history in sociology and anthropology, In Denzin, N. K. & Lincoln, Y S. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. (ss. 37-84), 2. Baskı, California: Sage Publications.

- Yang, H., Harlow, S., Maddux, C., & Smaby, M. (2006). The impact of cross-cultural experiences on worldviews of Chinese international students. *Counseling and Values, 51*(1), 21-38. doi: 10.1002/j.2161-007X.2006.tb00063.x
- Yang, M., Webster, B., & Prosser, M. (2011). Travelling a thousand miles: Hong Kong Chinese students' study abroad experience. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(1), 69-78. doi:10.1016/j.ijintrel.2010.09.010
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: Okulöncesi eğitim-ilköğretim-ortaöğretim*. 18. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. London: Guilford Press.
- Yu, B., Chen, X., Li, S., Liu, Y., Jacques-Tiura, A. J., & Yan, H. (2014). Acculturative stress and influential factors among international students in China: A structural dynamic perspective. *PloS one, 9*(4), e96322
- Yurtal, F. D. (2012). Psikolojik danışma ve rehberlikte hizmet türleri. A. Kaya (Ed), *Psikolojik danışma ve rehberlik İçinde* (35-54). Ankara: Anı.
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university: Managing the university in transition*. Massachusetts: Edward Elgar Publishing.

[http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).

Erişim Tarihi: 23.02. 2016.

<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69412/h/21yabanciogrenciuyruk.pdf>. Erişim Tarihi:

28.06.2016. 21.30

[http://www.sondakika.com/haber/haber-malatya-da-turk-dili-dunya-dili-etkinligi-](http://www.sondakika.com/haber/haber-malatya-da-turk-dili-dunya-dili-etkinligi-4662371/)

[4662371/](http://www.sondakika.com/haber/haber-malatya-da-turk-dili-dunya-dili-etkinligi-4662371/) Erişim Tarihi: 05.05.2015.15:44

<http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode>

[=reae20#.Vv14YvmLTIU](http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode) Erişim Tarihi: 31.03.2016. 22.20

http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfY

[Rx/10279/17831](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfY). Erişim Tarihi: 16.02.2016/ 04.16

7. EKLER

7. 1. EK-1. Katılımcı İzin Formu

Değerli katılımcı, burada sunulan bilgiler bu çalışmaya katılıp katılmayacağınıza karar vermenizi sağlamak için hazırlanmıştır. Çalışmaya katılmamaya karar verebilirsiniz ve istediğiniz zaman çalışmadan ayrılmayı talep edebilirsiniz. Bu çalışma bölümünüz ile öğretim elemanları ile ya da İnönü Üniversitesi ile olan ilişkilerinizi etkilemeyecektir.

Bu çalışmanın amacı, İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören, yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite yaşantılarını ve sosyal ortamlardaki deneyimlerini araştırmaktır. Çalışmada etnografik araştırma deseni kullanılacaktır. Araştırmada kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerle kampüste, kütüphanede ve dersliklerde vakit geçirilerek araştırmacı tarafından gözlemler yapılacaktır. Yabancı uyruklu öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Veri toplama süreci; görüşmeleri (yapılan görüşmelerin transkripsiyonu) ve alan notlarını (araştırmacı tarafından gözlemler sırasında alınan notlar) içerecektir.

Çalışmaya başlamadan önce veya çalışma süresince araştırmayla ilgili aklınıza gelen herhangi bir soruyu sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma tamamlandıktan sonra sizinle sonuçlar paylaşılacaktır. Araştırmada isminize yer verilmeyecek sizinle ilgili kısımlarda kod isimler kullanılacaktır. İsmiğiniz herhangi bir şekilde araştırma sonuçlarında yer almayacaktır.

Bu çalışmaya katılmanıza yönelik bilinen herhangi bir risk veya rahatsız edici bir durum bulunmamaktadır. Bu çalışmaya katılmanızla birlikte elde edeceğiniz kazanımlar; İnönü Üniversitesi'nde yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı deneyimlerin ve sorunlarının tespit edilmesine yardımcı olma ve nitel bir araştırmaya katılma fırsatı bulmaktır.

Lütfen izin formunu çalışmanın amacını ve çalışma sürecini bilerek imzalayınız. Formun bir kopyası sizde kalması için verilecektir.

Arş. Gör. Habibe BİLGİLİ

İnönü Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD.

Tarih:

Katılımcı Adı:

İmzası:

7. 2. EK-2. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma İzin Formu



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

SAYI : 50235129-1038

21...A/2016

KONU: Araştırma İzni

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi:08.03.2016 tarih ve 34614110/302.08.01-109 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Habibe BİLGİLİ'nin, "İnönü Üniversitesinde Yabancı Uyraklı Öğrenci Olmak:Etnografik Bir Araştırma" konulu çalışma kapsamında ilgi yazınız ile bildirilen talebiniz Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr.Davut ÖZBAĞ
Rektör a.
Rektör Yrd.

22.03.2016
Mazide
22-03-2016 293

7. 3. EK-3. Öğrenci Görüşme Formu

İnönü Üniversitesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında yüksek lisans tez çalışması olarak “İnönü Üniversitesi’nde Yabancı Uyruklu Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Araştırma” isimli bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sizinle üniversitede yaşadığınız eğitsel ve sosyal alandaki deneyimleriniz ve karşılaştığınız sorunlar hakkında bilgi almak istiyorum. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmelerde kayda alınmasını istemediğiniz yerde ses kayıt cihazını kapatacağım. Araştırma süresince vereceğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Ayrıca araştırma verileri yazılırken isminiz kullanılmayacak, sizin için kullanılacak kod isimler yer alacaktır. Yabancı uyruklu öğrencilerin farklı bir kültürde akademik ve sosyal yaşantılarının anlaşılması konusunda yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

Kod isim:

Sorular

1.Yurt dışında eğitim alma kararını nasıl verdiniz?

2. Özel olarak İnönü Üniversitesi'ni seçmenizde etkili olan sebepler nelerdir?

3.İnönü Üniversitesi'ne yerleşmek için nasıl bir yasal süreç izlediniz? İnönü Üniversitesi'nin size yardımcı olan ya da işinizi zorlaştıran uygulamaları var mı? Bunlar nelerdir?

4. İlk geldiğiniz günlerde İnönü Üniversitesi'ne uyum sağlamanızı kolaylaştıran herhangi bir etkinlik, oryantasyon hizmeti yapıldı mı? Bunlar nelerdir?

5. İnönü Üniversitesi'nde yabancı uyruklu olmanız hakkında ne tür deneyimleriniz oldu?

7. Üniversite'de yabancı uyruklu olmanızla ilgili karşılaştığınız olumlu durumlar nelerdir?

8. Üniversite'de yabancı uyruklu olmanızla ilgili karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

8.a. Üniversite'de iletişim kurmakla ilgili karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

-Bu sorunların üstesinden gelmek için neler yaptınız?

8.b. Üniversite'de akademik olarak karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

-Bu sorunların üstesinden gelmek için neler yaptınız?

9. Üniversite'nin eğitim olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz? Eğitimin kalitesi hakkında görüşleriniz nelerdir?

9.b. İnönü Üniversitesi'nde eğitim almanız sizi nasıl hissettiriyor?

10. Yabancı bir öğrenci olarak İnönü Üniversitesi'ndeki sosyal yaşamınız nasıldır?

10.a. İnönü Üniversitesi'nde arkadaşlık ilişkilerinizin gelişmesini sağlayan ortamlar ya da koşullar var mı? Bunlar nelerdir?

10.b. İnönü Üniversitesi'nde arkadaşlık ilişkileriniz kısıtlayan, sosyalleşmenizi engelleyen faktörler var mı? Bunlar nelerdir?

11. Beslenme, giyim, beden hareketleri ve günlük aktiviteler açısından düşünecek olursanız Türkiye'de yaşadığınız kültürel farklılıklar nelerdir?

12. Yurt dışında eğitim almak hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu fikre nasıl bakıyorsunuz?

12.a. Yurt dışında eğitim alıyor olmanız hakkında nasıl hissediyorsunuz?

13. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili ne gibi önerilerde bulunursunuz?

13.a. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili İnönü Üniversitesi'ne ne gibi önerilerde bulunursunuz?

13.b. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili öğretim elemanlarına ne gibi önerilerde bulunursunuz?

7. 5. EK-5. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

İnönü Üniversitesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında yüksek lisans tez çalışması olarak “İnönü Üniversitesi’nde Yabancı Uyruklu Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Araştırma” isimli bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sizinle üniversitede yaşadığımız eğitsel ve sosyal alandaki deneyimleriniz ve karşılaştığınız sorunlar hakkında bilgi almak istiyorum. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmelerde kayda alınmasını istemediğiniz yerde ses kayıt cihazını kapatacağım. Araştırma süresince vereceğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Ayrıca araştırma verileri yazılırken isminiz kullanılmayacak, sizin için kullanılacak kod isimler yer alacaktır. Yabancı uyruklu öğrencilerin farklı bir kültürde akademik ve sosyal yaşantılarının anlaşılması konusunda yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

Kod isim:

SORULAR

1. Öğrencilerin yurt dışında eğitim alması hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu fikre nasıl bakıyorsunuz?

2.Öğrenciler, yurt dışında eğitim almanın onların özgüvenini artırdığını, daha özgür ve daha çok sorumluluk alabilen bireyler olduklarını ifade ediyorlar. Siz öğrencilerde ne tür farklılıklar hissediyorsunuz?

3.Öğrencilerin davranışlarında, giyim tarzlarında, isimlerinde bir takım kültürel farklılıklar oluyor. Bu kültürel farklılıklar eğitim ortamına nasıl yansıyor?

3.a.Sizce eğitim sürecinde bu kültürel farklılıklardan nasıl yararlanılabilir?

4.Yabancı uyruklu öğrenciler zaman zaman kendilerini yalnız hissettiklerini, yabancılık çektiklerini ifade ediyorlar. Genellikle yabancı öğrencilerle arkadaşlık ettikleri görülüyor. Sizce yabancı öğrencilerin sosyal ilişkileri nasıl?

4.a.İnönü Üniversitesi’nin öğrencilerin sosyalleşmesinde ne gibi etkileri vardır?

5. Çoğu öğrenci derslerde başarısız olduğunu, çok çalışmasına rağmen yeterince başarı elde edemediğini söylüyor. Siz öğrencilerin akademik başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

5.a.Öğrencilerin derse katılımıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?

5.b. Sizi bir eğitim döneminde gözlemleyecek olsam yabancı uyruklu öğrenciler için özel olarak neler yapıyorken görürdüm?

6. Araştırma sürecinde bazı öğrencilerle iletişim kurmakta bazı zorluklar yaşadım. Bazen yavaş yavaş konuşmam gerekiyordu, bazen de İngilizce konuşmak zorunda kaldım. Öğrencilerin bazıları Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşamadıklarını gözlemledim. Sizin öğrencilerle iletişim kurarken yaşadığınız deneyimler nelerdir?

6.a. Bu durum eğitim ortamına nasıl yansıyor? Bu sorunun çözülmesi için neler yapılabilir?

7.Sizce yabancı uyruklu öğrenciler için İnönü Üniversitesi'ndeki eğitim olanakları nasıl?

8.Öğrencilerin üniversiteye uyum süreci nasıl oluyor? Üniversitede öğrencilerin uyum sağlaması için ne gibi etkinlikler yapılmaktadır?

9. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak İnönü Üniversitesi'ne ne gibi önerilerde bulunursunuz?

7. 6. EK-6. Alan Notlarının Bir Sayfa Örneği

11.11.2015

Bu gün geçen hafta arabamız gibi Musanda ile girdim. 11.30 da mesaj attım ve görüşme için beklediğimi söyledim. 12.12'de aradı ve merkezde olduğumu söyledi. Merkez diyerek internet merkezini kastediyordu. Çünkü aynı yeri dediğim diye belirtti. Değer çıkması ve eve gitmeyi beklemişim.

12.35'te internet merkezine 2. katına çıktım ve onu bekledim. Heran arabamın gelmesini. Elinde telefon vardı (emin değilim tablet kadar büyükü) Beni görmeyince aradıydım dedi. Bir elyle tableti tutarken diğer elyle de tokesini. Bir süre oturacak yer bekledi. ~~Beni bekledi~~ ~~Beni bekledi~~ ~~Beni bekledi~~

Bu görüşmede Musanda önceki görüşmede konuştuğumuz transkriptini göstermeyi pablic yardım. Hem ona biraz istediğim bir yerleri soracaktım hem de yazılı yazdığım ya da aradığım şeyler var mı diye soracaktım. Görüşmeye başlayınca telefonda görüşme netliği oluttu. Tonları hepsini yazmıştım zaten sun-kuş kuş arıyorum dedi. Transkriptleri okuyan "Ben Namba" yerine gitti. "Ben namba" demişim "Namba'da geliyorum ya da Namba kabilesi hakkında konuşmuşum" dedi ve güldü. Ayrıca kabile kelimesi için bir "Eribe" değil mi? dedi ben de evet dedim.

Musanda bugün de yanında sıyah arkadaşları gelmişti. Elinde telefon vardı ve beklemediğini müzik dinliyordu. Arşında sıyah karinesi yapıyorlardı. Açık narı kolları ve plajı. Gri spor bir hırka giymişti. Açık narı daki estitilmiş kat portabı giymişti.

7.7. EK-7. Alan Günlüklerinin Bir Sayfa Örneği

akşam olduğunda salıttım.
 17.12.2015
 Öğleden sonra ~~...~~
 ve ~~...~~ görüşeceğim. ~~...~~
 dersinin bitirginini söylede. Akşam
 12.30'da otobüsüne bindim ve
 görüşme yapmadım. ~~...~~ ya ne-
 zül oldu söyletim. Namazda 14.00
 da görüşeceğim. Ber: 15.30 da o oldu
 ve ber okulda değildi oduğunda
 15.30'da ~~...~~ görüşeceğim
 orok o da nototuz oldu orok
 gelmediğini söylede. Bu da görüş-
 müs diye mesaj attım.
 Görüşmelerin iptal edilmesi
 ber nototuz ediyen Tezime
 ilgili edileceğini. Anlık tam

7.8. EK-8. İntihal Programı Çıktısı

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ'NDE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ
OLMAK: ETNOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA

ORJINALLIK RAPORU

%4	%3	%1	%1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Nigde University Öğrenci Ödevi	<%1
2	tiptercihim.com İnternet Kaynağı	<%1
3	www.inonu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
4	openaccess.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
5	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<%1
7	edergi.cbu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	TRAŞ, Zeliha. "Avrupa Ülkelerinden Gelen Türk Asıllı Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılıkları Üzerine Nitel Bir Araştırma", Selcuk University Social Sciences Institute Journal/13021796, 20110901	<%1