



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1053-1069, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN SOSYAL HAYATTA YAŞADIĞI SORUNLARIN
DİL ÖĞRENİMİNE YANSIMALARI**

Mehmet ER*

Geliş Tarihi: 13 Nisan 2024

Kabul Tarihi: 24 Temmuz 2024

Öz

Dil öğretim sınıfları uluslararası öğrencilerin ve farklı kültürlerin karşılaşma alanlarıdır. Ancak dil öğrenenlerin sosyal hayatları sadece sınıf, okul ve çevresinden oluşmamaktadır. Öğrencilerin sosyal hayatlarının devam ettiği tüm alanlar, onların eğitim-öğretim sürecine etkiler bırakmaktadır. Bu bağlamda konunun kültürlerarası etkileşim ve kapsayıcı eğitim gibi dil öğretiminin son yıllarda çok tartışılan kavramları ile ele alınması gereği duyulmuştur. Dil öğreniminde artık bir beceri alanı olarak kabul edilen kültürlerarası etkileşim, okulun veya dil öğretim merkezinin dışında kalan sosyal yaşam alanlarını da kapsamaktadır. Bu anlayıştan hareketle, çalışmada Türkiye’de akademik hayatına devam eden uluslararası öğrencilerde bu etkilerin neler olduğu, sebepleri ve sonuçları tartışılmıştır. Öncelikle Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezinde 2022-2023 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak analiz edilmiştir. Belirlenen sorunlara yönelik bazı çözüm önerileri getirilmiştir. Çalışma sonucunda; lisansüstü eğitime devam eden uluslararası öğrencilerin lisans seviyesinde eğitime devam eden öğrencilere göre kültürlerarası iletişime dair farkındalıklarının daha yüksek olduğu, tüm katılımcıların Türkiye’deki akademik ortamdan memnun oldukları, ilişkili oldukları okullar ve diğer kurumlardan ziyade sosyal hayatta ayrımcı davranışlarla daha çok karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe öğretimi, ayrımcılık, sosyal hayat, kültürlerarası iletişim.

**REFLECTIONS OF INTERNATIONAL STUDENTS' SOCIAL LIFE
PROBLEMS ON LANGUAGE LEARNING**

Abstract

Language teaching classrooms are encounter areas for international students and different cultures. However, the social lives of language learners do not consist only of the classroom, school and environment. All areas where learners' social lives continue have an impact on their education and training process. In this context, it was felt necessary to address the issue together with the concepts of language teaching that have been widely discussed in recent years, such as intercultural interaction and inclusive

* Öğr. Gör. Dr.; Gazi Üniversitesi TÖMER, mer@gazi.edu.tr

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 20.04.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-639010 sayılı karar.

education. Intercultural interaction, which is now accepted as a skill area in language learning, also covers social life areas outside the school or language teaching center. Based on this understanding, the study discussed what these effects are, their causes and consequences on international students who continue their academic life in Turkey. First of all, interviews were held with the students studying at Gazi University Turkish Learning Research and Application Center in the 2022-2023 academic year through semi-structured interview forms. The data obtained as a result of the interviews were analyzed in accordance with qualitative research methods. Some solution suggestions have been offered for the identified problems. In the results of working; It has been determined that international students attending postgraduate education have higher awareness of intercultural communication than students studying at undergraduate level, all participants are satisfied with the academic environment in Turkey, and they encounter discriminatory behavior more in social life than in the schools and other institutions they are affiliated with.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, discrimination, social life, intercultural communication.

Giriş

Eğitimde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği Türkiye'nin her geçen yıl daha çok önem verdiği bir konudur. Yüksek Öğretim Kurulu verilerine göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 223.952 uluslararası öğrenci, üniversite öğrencisi olarak akademik hayata devam etmiştir (YÖK, 2023). Tüm dünyada ise 8 milyonun üzerinde uluslararası öğrenci farklı ülkelerde eğitim almaktadır. Her yıl 4.000'in üzerinde yeni uluslararası öğrenci, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından Türkiye'ye getirilmektedir (YTB, 2023). Bu öğrencilere lisans ve lisansüstü seviyelerde farklı miktarlarda burslar verilmekte, ayrıca onların barınma ihtiyaçları da karşılanmaktadır. Türkiye'ye Afrika, Asya kıtaları ve Balkan devletleri başta olmak üzere ağırlıklı olarak kültürel bağların bulunduğu ülkelerden uluslararası öğrenciler gelmektedir. Birçok uluslararası öğrenci; akademik, kültürel, tarihî, dinî, ekonomik, sosyolojik vb. sebeplerle Türkiye'de öğrenim görmek istemektedir. Bursiyerler, C1 seviyesine kadar dil öğretim merkezlerinde Türkçe dersleri almakta ve yeterli seviyeye ulaştıklarını belgeledikten sonra üniversite eğitimlerine devam etmektedirler. Yapılan bir araştırmaya göre Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler, gelme sebebi olarak en çok eğitim kalitesini belirtmişlerdir (Er, Saat ve Üstten, 2018, s. 343). Bu sonuç, Türkiye'deki üniversite eğitimi kalitesini göstermesi açısından önemlidir.

Kültürlerarası iletişim yaklaşımına göre dil öğrencilerinin öğrenim sürecinde, kendi dil ve kültürleri ile hedef dil ve kültür arasında karşılaştırmalar yapmaları beklenir. Bu yaklaşıma göre yabancı bir dil öğrenmek; kültürlerarası ilişkiler kurarak farklılıkları yorumlamayı, ön yargılardan uzaklaşmayı, empati yeteneğini geliştirmeyi sağlar (Byram, 1997, s. 30). Bu sebeple uluslararası öğrenciler, zamanla eğitim aldıkları ülkelerin doğal kültür elçileri hâline gelirler. Eğitim-öğretim süreçlerinde kültürlerarası etkileşimi yoğun olarak yaşarlar ve genellikle aldıkları eğitim sonunda ülkelerine dönerek iş, eğitim vb. sosyal yaşam alanlarındaki rutinlerine devam ederler. YTB başta olmak üzere bu öğrencilere burs veren ve onları ülkeye getiren kurumların temel amaçlarından biri Türkiye'de eğitim almaya istekli, başarılı öğrencilere burs vererek Türkiye lehine kamuoyu oluşturmak ve Türkiye'nin yumuşak gücüne katkıda bulunmaktır. Bu öğrenciler gerek dil öğrenimi gerekse diğer akademik süreçlerde sadece okul çevresi ile değil aynı zamanda içinde buldukları sosyal çevre ile etkileşime geçerler. Sosyal

hayatlarındaki bu etkileşimler de doğal olarak onların öğrenme süreçlerini olumlu veya olumsuz etkiler.

Eğitim öğretim süreci devam eden öğrencilerin sosyal hayatları yalnızca okul çevresinden oluşmamaktadır. Okul dışı ortamlar da öğrencilerin, özellikle duyuşsal öğrenme süreçleri üzerinde etkilidir. Aynı zamanda öğrenciye bir öğrenme ortamı sunan okul dışı ortamlar, öğrenenin gerçek yaşamla iç içe bulunduğu zengin bir deneyim kazanmasına olanak sağlar (Kubat, 2018, s.113). Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin sosyal hayatlarında; bir başka deyişle okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştıkları ayrımcı davranışların dil öğrenim sürecine olan etkisi, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmada şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Uluslararası öğrencilerin sosyal hayatta karşılaştıkları ayrımcı, ötekileştirici davranışlar öğrenim süreçlerini olumsuz etkilemekte midir?
2. Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Uluslararası öğrenciler, kültürlerarasılık konusunda farkındalık geliştirmiş midir?
4. Eğitim-öğretim kurumları başta olmak üzere kişi ve kurumların konu hakkında yaklaşımları nasıl olmalıdır?

Türkiye, özellikle 2000’li yılların başlarından itibaren Orta Doğu ülkeleri başta olmak üzere dünyanın farklı ülkelerinden göç alan bir ülke konumundadır. 2003 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nin Irak’a müdahalesi, 2011’de başlayan Suriye iç savaşı, 2022 yılında Afganistan’da yaşanan yönetim değişikliği ve aynı yıl başlayan Rusya-Ukrayna savaşı ile bu göçler oldukça artmış ve milyonlarca sığınmacı ülkeye gelmiştir. Farklı bir ülkede eğitim almanın yanında doğa olayları, savaşlar ve güvenlik endişeleri, yeni yerler keşfetmek, sosyal ve ekonomik sorunlar gibi birçok sebep insanoğlunun farklı coğrafyalara göç etmesine sebep olmuştur. Özellikle son yıllarda hızlanan bu durumun getirdiği sorunların, ülkemizde eğitim-öğretim hayatına devam eden uluslararası öğrencileri de etkilediği sahada gözlemlenmektedir.

İnsanlık tarihi kadar eski olan göç kavramı bireylerin veya grupların geçici ya da kalıcı olarak yer değiştirmelerini ifade eder (Özcan, 2016, s. 185). Doğal olarak sürecin baş aktörü insandır. Güvenç (1972) göçte yaşanan tüm sürecin sebeplerini ve sonuçlarını en çok hisseden baş unsurun “insan” olduğunu belirtir. Göç bir zorunluluktan kaynaklanmaktadır ve göçmenler ulaşılan yeni yerlere bazen sorunlar taşır bazen de faydalar sağlar (Urk, 2009, s. 32). Uyum süreçlerini geçme ve yeni coğrafyaya adaptasyonu sağlama ise öne çıkan en önemli husus olarak göze çarpmaktadır. Nitekim göçün mekânda yer değiştirme, konaklama, yerleşme, uyum ve bütünleşme süreçleriyle tamamlandığını ifade edilir (Aydemir ve Şahin, 2018, s. 125). Türkiye özelinde göç kavramı artık sığınmacılar üzerinden tartışılmaktadır. Çünkü sayıları milyonlarla ifade edilen sığınmacılar; sosyolojik, politik, ekonomik vb. birçok başlık altında halkın ve medyanın gündemindedir. Doğan, sığınmacıyı; vatandaşı olduğu ülkede güvenlik sorunları yaşayan; ırkı, dini, milliyeti, siyasi görüşü veya farklı bir sebeple takibata uğrama korkusu olan; bir ülkeye sığınıp o ülkede mülteci olma statüsü talep eden kişi olarak tanımlar (Doğan, 2008, s. 24). Henüz Türkiye’ye büyük göçlerin başlamadığı 2010 yılında yapılan bir çalışmada, Türkiye’nin özellikle komşu ülkelerden gelen sığınmacılar için hem hedef ülke hem de Batılı ülkelere geçmek isteyenler için geçiş ülkesi konumunda olduğu belirtilmiştir (Urk, 2010, s. 28). Günümüzdeki verilere göz atarsak Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü 2020 yılında

Türkiye’de geçici koruma altındaki kişilerin sayısını 3,65 milyon; uluslararası koruma başvurusu sahibi sayısını ise 330 bin olarak açıklamıştır (UNHCR, 2020). Göç İdaresi Başkanlığı’nın (GİB) sadece “Suriyeli sığınmacılar” üzerinden açıkladığı verilere göre resmi olarak 3.500.964 geçici koruma altında sığınmacı, 1.354.707 ikamet izinli yabancı, 33.246 uluslararası koruma başvurusu yapan kişi Türkiye’de ikamet etmektedir (GİB, 2023). Yine GİB verilerine göre 2022 yılında 285.027 düzensiz göçmen tespit edilmiştir. Afrika ülkeleri, Irak, Afganistan, Ukrayna, Rusya ve diğer ülkelere gelen göçmenler / sığınmacılar ile kayıt dışı gelişler de düşünüldüğünde Türkiye’nin ülke nüfusuna göre oldukça büyük bir göçmen sayısı ile karşı karşıya kaldığı anlaşılabilir. Deniz, Ekinci ve Hülür (2016) kamplar dışında yaşayan göçmenlerin yerel toplumla iletişime geçtiğini, bu karşılaşmaların siyasi ve / veya sosyo-ekonomik sebeplerle gerilimlere yol açtığını ifade etmiştir. Bunu da “kentsel gerilim” kavramı ile ifade etmişlerdir (s. 25). Özetle bu büyük göçmen sayısının, yerel halktan gelen ayrımcı davranışları artırması beklenen bir sonuçtur. 2020’de başlayan salgın hastalık süreci ve ekonomik sorunların da artırdığı bir etkiyle; Türkiye’nin son on yılda aldığı yoğun göçün birçok sosyal, siyasi ve ekonomik problemi de beraberinde getirdiği görülmektedir. Suriyeli göçmenler üzerine yapılan çalışmada; bu durumun halktaki karşılığı “uzayan misafirlik” olarak tanımlanmıştır (Doğan ve Ünal, 2021, s. 16). Farklı bir çalışmada, yoğun ve kontrolsüzce oluşan göçün hedef ülkenin sosyoekonomik düzenine olumsuz etki etmeye başlayarak yabancı korkusu ve etnik şiddet gibi olumsuz sonuçlara yol açabildiği belirtilmektedir (Deniz, 2014, s. 177). Bu tip olumsuz sonuçların sadece sığınmacılar değil uluslararası öğrencilere de etkisinin olması olağandır. Çünkü sosyal yaşam alanlarında yabancı karşıtlığı tutumu, statü gözetmeksizin herkese aynı kabul ve ön yargı ile yansıtılmaktadır. Çalışmada görülmektedir ki özellikle bazı kültürlerle ve milletlere karşı toplum tarafından geliştirilen stereotipleştirme, ön yargı ve kalıp yargılar; uluslararası öğrencilerin sosyal hayatlarında zaman zaman yaşadıkları bir sorundur. Bu durumun, onların eğitim hayatını olumsuz yönde etkilemeye ve akademik gelişimlerine zarar vermeye başlaması ise çalışmada tespit edilen sonuçlardandır.

Göçmenler başta olmak üzere birçok kişi; dil, cinsiyet, ırk, renk, siyasi görüş veya kültürel ayrılıklar sebebiyle ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Bu davranışlara maruz kalan dezavantajlı kişi ve gruplar; 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1951 Cenevre Sözleşmesi gibi uluslararası mutabakat metinleri ile koruma altına alınmaya çalışılmıştır. Hayatın tüm alanlarını etkileyen ötekileştirici ve ayrımcı davranışlar doğal olarak kişilerin eğitim-öğretim hayatlarını da etkilemektedir. Bunun için adımlar atan bir diğer önemli kuruluş olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü “UNESCO” 2009 yılında herhangi bir özelliği sebebiyle hiç kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması gerektiğini ifade eden “kapsayıcı eğitim” kavramını tanımlamıştır.

1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, ilkokuldan yükseköğrenim seviyesine kadar eğitimin her aşamasında olan; eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Ortak bir amaca sahip olan birey ve / veya grupların becerilerinin geliştirilmesini sağlayan bir çalışma modeli sunar. UNESCO (2009) eğitim sistemleri, eğitimciler ve okulların; kültürel, sosyal, kişisel farklılıklara saygı duyması gerektiğini ve herkesin kaliteli eğitime erişim hakkı olduğunu belirtir. Kapsayıcılık, farklı özellikleri bulunan katılımcıların birbirlerinin tecrübelerinden faydalanarak öğrenmelerini teşvik eder. Aynı zamanda farklı olanı anlama ve tanıma eylemidir. Eğitimciler ise bu sürecin kolaylaştırıcı ve yönlendirici aktörleridir. Kapsayıcılık genel bir kavramdır ve çokkültürlülük ise

kapsayıcılığın en önemli boyutudur (Koçyiğit ve Şimşek, 2019, s. 75). Bu çalışmaya göre kapsayıcılık; din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal statü gibi farklılıklara bakılmadan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Bu anlayıştan hareketle Türkçenin yabancı ve / veya ikinci dil olarak öğretiminde kapsayıcılık, çok kültürlülükle doğrudan ilişkilidir. Çok kültürlülük, bir yönüyle öğrenciler arasındaki ötekilerin kültürünü ifade eder. Shaw'a göre farklı kültürlerin bilinmesi ve anlaşılması ancak çok kültürlü eğitim yoluyla gerçekleşebilmektedir (Shaw 1988, alıntılıyan Şimşek ve diğerleri, 2019 s. 196). Yabancı dil öğretimindeki temel başvuru kaynağı olan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni de (D-AOBM, 2021) öğretimin temel işlevlerinden birinin kültürlerarası iletişim ve etkileşime katkı sağlaması olduğunu belirtir. Başvuru metni, sosyokültürel ve toplum dil bilimsel yeterlik tanımlarında şu ifadelerle yer verir:

Dil öğreticisi;

- Sosyokültürel ve toplum dil bilimsel farklılıkları dikkate alarak kendi topluluğunun ve diğer toplulukların üyeleri arasında etkili ve doğal bir şekilde aracılık yapabilir,
- Tavsiye ve destek sunarak ve yanlış anlamaları önleyerek kültürlerarası karşılaşmalarda ortak iletişim kültürüne katkıda bulunan bir aracı olarak hareket edebilir,
- Kültürlerarası karşılaşmalarda kendi dünya görüşü dışındaki bakış açılarını takdir ettiğini gösterebilir ve kendisini bağlama uygun bir şekilde ifade edebilir,
- Kültürlerarası karşılaşmalar sırasında meydana gelen yanlış anlamaları ve yanlış yorumlamaları, şüpheleri gidermek ve tartışmayı ilerletmek amacıyla aslında kastedileni belirterek açığa kavuşturabilir,
- Farklı kültürel geçmişe sahip insanları tanıtmak ve bazı soruların ilgili kültürlerde başka biçimde algılanabileceğinin farkında olarak soru sorup cevaplamak için sınırlı bir birikim kullanarak kültürlerarası alışverişi destekleyebilir,
- Dil ve kültüre ilişkin değerler ve tutumlar hakkında basit bir şekilde bilgi alışverişinde bulunarak ortak bir iletişim kültürünün gelişmesine yardımcı olabilir (D-AOBM, 2021, s. 119).

Ortak başvuru metninde de vurgulandığı gibi kültürlerarası etkileşim, dil öğretiminin önemli ilkelerinden biri hâline gelmiştir. Dil öğrenmek için Türkiye'ye gelen öğrencilerin çok önemli bir kısmı 18-25 yaş aralığında genç bireylerden oluşmaktadır. Dolayısıyla farklı bir kültürle karşılaşan ve genellikle ilk kez farklı bir ülkede yaşamaya başlayan genç, dil öğrencilerinin kültür şoku yaşamaları doğaldır. Almkudat (2018), uluslararası öğrencilerle hazırladığı çalışmada, dil engeli ve yeni bir akademik sisteme uyum sağlama zorluğunu kültür şoku yaşama sebeplerinden biri olarak görmektedir (s. 23). Kültür şokunun zaman zaman endişe duyma, asosyal davranışlarda bulunma hatta hedef dil ve kültüre karşı ön yargı geliştirme gibi sonuçları olabilir. Bunun yanında dinî farklılıklar, politik meseleler, yabancı düşmanlığı / korkusu (zenofobi) gibi sorunlar akademik hayatlarına olduğu kadar psikolojilerine de büyük zararlar verebilir. Bir alanda uzmanlaşacakları üniversite eğitimine henüz hazırlık evresinde olan dil öğrencileri, bu sorunlar sebebiyle ülkeyi terk etmek isteyecek bir duruma gelebilirler. Bu olumsuz durumların bertaraf edilmesinde en önemli unsurlardan biri öğreticidir. Öğreticinin asli görevi, hedef dilin öğrenci tarafından eksiksiz olarak öğrenilmesini sağlamaktır. Ancak kapsayıcı eğitim değerlerine sahip bir dil öğreticisi, salt öğretim yöntem ve tekniklerine odaklanmaz. Çünkü dil öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesinin ilk adımı, öğrencinin duyuşsal süreçleri doğru geçmesini sağlamaktır. Çalışmada bu duyuşsal süreçlere zarar

verebilecek okul dışı sosyal ilişkilerin, dil öğretimi ve öğrenimindeki olumsuz etkileri tartışılmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Creswell (2007) bu tip çalışmaları, araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu; gözlem, görüşme, doküman, rapor gibi veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelendiği; temaların belirlendiği bir nitel araştırma yöntemi olarak ifade eder. Merriam (2013) sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak; Gerring (2007) daha fazla durumu açıklamak için tek bir durumun derinlemesine analizi olarak belirtir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) nitel araştırmalar; elde edilen verilerin tümevarıma dayalı olarak, tahmin ve genelleme ile ilgili sınırlılıkların giderilmeye çalışıldığı bir tekniktir. Durum çalışmaları, belirli bir alandan hareketle katılımcıların deneyimlerini anlamak ve analiz etmek için kullanılmaktadır. Çalışmada, durum tanımlama süreci tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri ile geliştirilen forma son hâli verilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Onwuegbuzie ve Leech (2007) nitel araştırmalarda asgari örneklem grubunun en az 6 olduğunu belirtir. Araştırma kapsamında görüşülen katılımcılar, Gazi Üniversitesi TÖMER'de 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenmiş, lisans veya lisansüstü eğitimlerine devam eden farklı ülkelerden YTB burslusu 15 uluslararası öğrencidir. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. "Bu yöntemde, incelenecek durumla ilgili belli niteliklere sahip olan kişi, olay veya durumlar ile çalışılmaktadır" (Özmantar, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun olarak Türkiye'de en az bir yıl geçirmiş ve C1 düzeyine ulaşmış öğrencilerden seçilmiştir. Çünkü görüşme sorularını cevaplayacak katılımcıların; hem sosyal hayatlarında karşılaşmaları mümkün olan ayrımcı davranışlara karşı farkındalık geliştirmiş hem de bunu ifade edebilecek dilsel yeterlilik düzeyine ulaşmış olmaları gerekmektedir. Araştırmada, katılımcıların kişisel verileri gizlenmiş ve kişiler K1, K2,...K15 şeklinde kodlanmıştır. Araştırma grubuna ait demografik veriler *Tablo 1*'de sunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, katılımcıların "uluslararası öğrencilerin sosyal hayatlarında yaşadıkları sorunların dil öğretimine yansımaları" konusundaki görüşleri araştırma kapsamında hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Problemi tanıma, amaç ve soru belirleme aşamalarından sonra sorular yazılarak bir form oluşturulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra ön uygulama yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formunda beş adet demografik bilgilere yönelik soru; bir adet altı altı sorudan oluşan ve çalışmanın hedeflerine uygun açık uçlu cevapların verileceği form hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan ilk ikisi katılımcıların konu hakkında ön bilgilerini anlamayı, sonraki üç soru araştırmaya konu olan durumlarla ne derecede karşılaştıklarını ölçmeyi, son soru ise Türkiye'de aldıkları üniversite eğitimini değerlendirmelerini hedeflemiştir.

2.4. Görüşme Süreci

Veri toplama sürecinde, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 30 ila 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların anlamakta zorlandıkları bir madde olursa açıklama yapılmış ancak araştırmanın objektifliğini korunabilmesi ve veri sonuçların nesnellüğünün sağlanabilmesi kaygısıyla onlara herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Katılımcılara formla birlikte araştırmanın amacını, önemini ve kişisel bilgilerin korunması ile ilgili bilgileri içeren etik kurul onay formu da sunulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışma, sadece gönüllü olan katılımcılarla gerçekleştirilmiş; nitel araştırma tekniklerine uygun olarak ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasını hedeflemiştir. Bu araştırmada, formdaki açık uçlu sorulara verilen cevaplar demografik bilgilerle birlikte değerlendirilmiştir. Elde edilen nitel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; sonrasında Straus ve Corbin'in (1990) geliştirdiği nitel veri analiz tekniğine uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu analiz yönteminde araştırma, verilerin kodlanması ile ilerlemektedir. Benzer şekilde Özdemir (2018) nitel çalışmalarda kullanılan içerik analizini, ulaşılan verilerin kavramsallaştırılarak tema ve kodların altına yerleştirilmesi olarak ifade eder. Çalışmada, açık uçlu sorulara verilen cevaplardan hareketle bazı tema ve alt kodlara ulaşılmış ve cevaplar ulaşılan bu tema başlıkları altında gruplandırılmıştır. Oluşturulan temalar, kavramsal çerçeve ve bulgulara uygun olarak geliştirilmiştir. Sorunlar tanımlanmış, katılımcıların demografik özellikleri ile bağlantıları kurulmuş ve sınıflandırma yapılmıştır. Son olarak ulaşılan bulgular sonuç ve tartışma bölümünde yorumlanmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel veriye dayalı araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için son evre, alan uzmanlarından görüş alınarak araştırma bulgularında görüş birliği sağlanmasıdır. Miles ve Huberman (1994) geliştirdikleri uzlaşma yüzdesi ile “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” nitel araştırmanın güvenilirliği için yüzde 70'in üzerinde bir uzlaşma sağlanması gerektiğini belirtir. Bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulan çalışmada, görüş birliği yüzdesi %88 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın etik olarak uygunluğuna Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu tarafından 20.04.2023 tarihinde oy birliği ile onay verilmiştir.

2.7. Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 20.04.2023

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: E-77082166-604.01.02-639010

3. Bulgular

Bireylerin eğitim-öğretim hayatı sosyal hayatlarından ayrı düşünülemez. Öğrenim gören kişilerin sosyal hayatlarının, eğitim öğretim sürecinin ilk adımını oluşturan duyuşsal alanı etkilediği ise yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışmada, Türkiye’de dil öğrenimi gören YTB burslusu öğrencilerin sosyal hayatlarında yaşadığı kültürel iletişim ve etkileşimin eğitim öğretim süreçlerine etkileri hakkında Tablo 1’deki demografik bilgilere sahip katılımcılardan Tablo 4’teki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Betimsel Bilgiler

| Cinsiyet | Yaş | Ülke | Eğitim durumu | Türkiye’de bulunduğu süre | |
|----------|-----|------|---------------|---------------------------|-------------|
| K1 | K | 18 | Bosna-Hersek | Lisans | Yirmi ay |
| K2 | K | 19 | Bosna-Hersek | Lisans | İki yıl |
| K3 | E | 19 | Afganistan | Lisans | On beş ay |
| K4 | K | 25 | Afganistan | Doktora | On sekiz ay |
| K5 | E | 22 | Afganistan | Yüksek Lisans | Yirmi ay |
| K6 | E | 19 | İran | Lisans | On dokuz ay |
| K7 | E | 19 | Filistin | Lisans | On sekiz ay |
| K8 | E | 20 | Yemen | Lisans | Yirmi ay |
| K9 | E | 24 | Irak | Yüksek Lisans | İki yıl |
| K10 | K | 19 | Kosova | Lisans | On dokuz ay |
| K11 | E | 20 | Afganistan | Lisans | On sekiz ay |
| K12 | K | 23 | Irak | Yüksek Lisans | Yirmi ay |
| K13 | E | 21 | Irak | Lisans | On sekiz ay |
| K14 | K | 19 | İran | Lisans | On dokuz ay |
| K15 | E | 24 | Ukrayna | Doktora | On sekiz ay |

Tablo 2: Katılımcılara Ait Frekans ve Yüzdeler

| | | f. | % |
|---------------|-------------------|----|------|
| Cinsiyet | Erkek | 9 | 60 |
| | Kadın | 6 | 40 |
| Ülke | Bosna Hersek | 2 | 13.4 |
| | Afganistan | 4 | 26.6 |
| | Irak | 3 | 20 |
| | İran | 2 | 13.4 |
| | Diğerleri | 4 | 26.6 |
| Yaş | 20 yaş altı | 7 | 47 |
| | 20-25 yaş aralığı | 8 | 53 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 11 | 66 |
| | Yüksek lisans | 3 | 20 |
| | Doktora | 2 | 13 |

Tablo 1 ve 2’den elde edilen verilere göre katılımcıların %60’ı erkek %40’ı kadındır; tamamı 25 yaş ve altında, %47’si 20 yaş altındadır. %66’sı lisans öğrencisi, %20’si yüksek lisans öğrencisi %13’ü doktora öğrencisidir ve yaklaşık iki yıldır Türkiye’de yaşamaktadırlar. En çok katılımı %26,6 ile Afganistanlı, ardından %20 ile Iraklı, %13,4 ile İranlı ve Bosna Hersekli öğrenciler oluşturmaktadır. Diğer katılımcılar Ukrayna, Kosova, Yemen ve Filistinli öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı Türkiye’ye Orta Doğu ülkeleri, Ukrayna, Kosova ve Bosna Hersek gibi yakın zamanda savaşlara ve büyük göçlere tanıklık etmiş dezavantajlı bölgelerden gelmiştir. Bu durumun onları sosyal hayatlarında yaşanabilecek olumsuz davranışlara karşı daha hassas bir hâle getirmesi olağandır.

Elde edilen bulgular ışığında üç tema ile altı koda ulaşılmış ve değerlendirme yapılarak Tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3: Temalar ve Kodlar

| Tema | Kod | Katılımcı | n |
|--|--------------------------------|----------------------------------|---|
| Sosyal hayat ve sosyal hayattaki iletişimin akademik hayata etkisi | İletişimin Önemi | K1, K2, K5, K9, K15 | 5 |
| | Öğrenci farkındalığı | K1, K2, K3, K4, K5, K7, K11, K14 | 8 |
| Katılımcıların karşılaştığı ayrımcı ve ötekileştirici davranışlar | Okul arkadaşları | K1, K3, K7, K10, K12 | 5 |
| | Kurumlar | K1, K2, K5, K15 | 4 |
| | Sosyal hayatta ötekileştirilme | K1, K2, K3, K4, K7, K13 | 6 |
| Türkiye'deki eğitim-öğretim sistemi ve akademik ortam | Yabancılaşma | K1, K4, K5, K6, K7, K9 | 6 |
| | Üniversiteler | K1, K2, K3, K5, K6, K11, K15, K4 | 8 |

Tablo 4: Bulgular ve Ulaşılan Temalar

1. Sosyal hayat ve sosyal hayattaki iletişimin akademik hayata etkisi

Bu temada belirlenen görüşler:

İletişimin Önemi

- K1. Arkadaşlarımla çabucak anlaşmam iyi bir eğitime yardımcı olur.
 K2. Evet, bence var. Akademik eğitime iyi uyum sağlayabilmek için sosyal iletişimin faydalı olduğunu düşünürüm.
 K5. Sosyal hayattaki iletişim akademik hayatı da olumlu etkiler.
 K9. Evet, hatta bazı arkadaşlıklar akademik başarıyı teşvik eder.
 K15. Evet, arkadaşlar, hocalar ve hatta idari personel çok önemli.

Öğrenci farkındalığı

- K1. Benim için din faktörü önemlidir. Ben zıtların birbirini çektiği fikrine katılmıyorum.
 K2. Din veya milliyet tabii ki önemli ama yeni arkadaşlarla tanışırken bunu düşünmüyorum.
 K3. Müslüman olduğum için dine dikkat ederim ve arkadaşlarımı da ona göre seçerim.
 K4. Önemli değil, benim için sadece insan olmaları.
 K5. Benim için milliyeti önemli değil ama dini ve inancı önemlidir.
 K7. Hayır, din veya milliyet hiç önemli değil.
 K11. Hayır, sadece düşünceleri önemlidir.
 K14. Evet, hem de çok önemli.

2. Katılımcıların karşılaştığı ayrımcı ve ötekileştirici davranışlar

Bu temada öne çıkan veriler:

Okul arkadaşları

- K1. Hayır, hiçbir arkadaşımınla kültürel çatışma yaşamadım.
 K3. Hayır, yaşamadım.
 K7. Arkadaşlarımla sorun yaşamadım.
 K10. Yurt ve okul arkadaşlarımı çok seviyorum, hiç sorun olmadı.
 K12. Evet, ama çok az.

Kurumlar

- K1. Hayır, Türkiye’de bazen sorunlar yaşadım ama kötü şeyler değil.
 K2. Hayır, Türkiye’de kişi veya kurumlarla büyük bir sorun yaşamadım.
 K5. Hayır, yaşamadım.
 K15. Evet, özellikle idari personellerle çok yaşadım.

Sosyal Hayatta Ötekileştirilme

- K1. Görünümüm sebebiyle küçümseyici bir tavır ya da bakış görmedim.
 K2. Küçümseyici bir şey hissetmedim.
 K3. Evet, özellikle ev aramak için. Kimse yabancıya ev vermiyor.
 K4. Evet, maalesef görünümüm sebebiyle bazen küçümseyici bakışlar ve sözlere maruz kaldım.
 K7. Hayır, ayrımcılık yaşamadım
 K13. Bazen bunu sosyal hayatta hissediyorum ama okulda yaşamadım.

3. Türkiye’deki eğitim-öğretim sistemi ve akademik ortam

Bu temada öne çıkan veriler:

Yabancılaşma

- K1. Hayır, Türkiye’den gitmeyi hiç istemedim
 K4. Evet, düşünüyorum çünkü başka ülkeler de görmek istiyorum.
 K5. Yaşadığım olumsuz durumlar sebebiyle başka bir ülkeye gitmeyi bazen düşündüm.
 K6. Akademik başarı için gidebilirim.
 K7. Bunu istememe sebep olacak kötü bir şey yaşamadım.
 K9. Bence burada okumak iyi bir fırsat, başka bir ülke düşünmedim.

Üniversiteler

- K1. Bence Türkiye’de okumak çok iyi bir imkân. Çünkü çok kaliteli üniversiteler ve eğitim var. Ayrıca fiyatlar uygun, spora çok önem veriliyor. Belki tek sorun İngilizce bilmekteki eksiklik.
 K2. Bosna’dan geldiğim için Türk kültürüne çok kolay uyum sağladım ve iyi bir üniversitede okuyorum. Bu bence iyi bir fırsat.
 K3. Uluslararası öğrenciler için iyi imkânlar ve iyi bir eğitim sistemi var.
 K4. Her üniversite aynı değil ama genel olarak iyi bence.
 K5. Hayır, bence değil. YTB’nin verdiği burslar yetersiz.
 K6. Evet, iyidir. Özellikle Ankara ve İstanbul’da iyi üniversiteler var.
 K11. Evet, Türkiye çok güzel bir ülke ve çok iyi bir eğitim sistemi var.
 K15. Buradaki eğitim sistemini çok beğendim.

“Sosyal hayat ve sosyal hayattaki iletişimin eğitim-öğretim hayatına etkisi” temasında katılımcıların tamamının aynı fikirde oldukları görülmektedir. Tüm katılımcılar, sosyal hayattaki iletişim ve etkileşimin akademik başarıya doğrudan etki ettiğini belirtmişlerdir. Ancak aynı tema altındaki ikinci koda bakıldığında katılımcıların çoğu arkadaş seçiminde din ve / veya inanç faktörünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu yanıtlar, kendilerine zaman zaman ayrımcılık, ötekileştirme yapıldığını düşünen bazı katılımcıların bu konudaki farkındalıklarının yeterince yüksek olmadığını düşündürmektedir. Eğitim düzeylerine bakıldığında ise bu cevapların lisans eğitimi alan 20 yaş altı öğrencilerden geldiği tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların farkındalıklarının ise daha üst seviyede olduğu görülmektedir.

“Katılımcıların karşılaştığı ayrımcı ve ötekileştirici davranışlar” temasındaki bulgulara göz atıldığında; ilk koddaki okul arkadaşları ile sadece bir katılımcının sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde Türkiye’de kurumlar ve çalışanlarla pek sorun yaşanmadığı görülmektedir. Türkiye’de dil öğrenen ve sonrasında akademik çalışmalarına devam eden uluslararası öğrencilerin; üniversiteler, Göç İdaresi Başkanlığı, YTB, Emniyet Müdürlüğü, hastaneler gibi birçok farklı kurumda iş ve işlemleri olmaktadır. Bu cevaplardan hareketle, kurumların işlerini doğru yaptığı ve çalışanların öğrencilerle doğru bir iletişim kurduğu sonucuna ulaşılabilir. Sadece bir katılımcı üniversite idari personelleri ile zaman zaman sorun yaşadığını belirtmiştir. Ancak aynı temanın üçüncü koduna baktığımızda bu öğrencilerin sosyal

hayatta daha fazla ayrımcı davranışla karşılaştıkları görülmektedir. Bu bulgu, Türkiye’ye son yıllarda gelen yoğun göçün halktaki olumsuz bir karşılığı olarak düşünülebilir. Deniz (2014) uluslararası göç sorununu araştırdığı çalışmasında; sığınmacı veya mülteci olarak adlandırılan uluslararası göçmen yoğunluğunun artması sonucu hedef ülkedeki siyasi, kültürel ve ekonomik yapının olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Bu sebeple göçmenlere karşı oluşan ön yargıların uluslararası öğrencilere de sirayet etmesi, yaşanan bu durumun bir sonucu olarak düşünülmektedir.

“Türkiye’deki eğitim öğretim sistemi ve akademik ortam” temasındaki bulgulara göz atıldığında ulaşılan ilk kod yabancılaşmadır. Bir çalışmada yabancılaşmanın sebeplerinden birinin yeni yaşam çevrelerinde yaşanan ötekileşme veya ayrışma olduğunu belirtilir (Akıncı vd., 2015, s. 75). Bir katılımcı, sosyal hayatında yaşadığı olumsuzluklar sebebiyle başka bir ülkede eğitim-öğretim hayatına devam etmeyi düşündüğünü belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise başka kültürleri tanımak ve öğrenmek için farklı bir ülkeye gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Üniversiteler koduna göz atıldığında ise katılımcıların eğitim-öğretim sistemi ve akademik ortamdan memnun oldukları görülmektedir. Yalnızca bir katılımcı yetersizlik olduğunu belirtmiştir ancak o da akademik yetersizlikten değil burs miktarının yetersizliğinden bahsetmektedir. Bu sonuç da Türk yükseköğretimi açısından olumlu değerlendirilebilir. Bununla birlikte YTB burslusu öğrencilere verilen burs miktarı özellikle son birkaç yılda döviz karşısında önemli ölçüde değer kaybetmiştir. Bu husus, başarılı öğrencileri ülkeye çekmek adına olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tüm verilerden hareketle Afganistan, Filistin, Irak gibi Orta Doğu ülkelerinden gelen öğrencilerin ayrımcı ve ötekileştirici davranışlara daha çok maruz kaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, sığınmacı nüfusun artmasına paralel toplumda oluşan streotipleştirme ve ön yargılarla açıklanabilir. Ancak cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisans öğrencilerine göre kültürlerarası duyarlılık, ön yargısız iletişim, farklılıklara karşı hoşgörülü olma gibi konularda hassasiyetlerinin daha üst seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu veriden hareketle dil, din, kültür ayrımı yapmadan iletişim kurma konusunda olumlu bakış açısının eğitim seviyesi ile doğru orantılı olarak yükseldiği sonucuna ulaşılabilir.

4. Tartışma ve Sonuç

İrçılık, ayrımcılık ve ötekileştirme; temel sebepleri ön yargı ve kalıp yargılar olan; kişisel deneyim ve fikirlerden yola çıkarak insanları kategorize etmek için kullanılan psiko-sosyal araçlardır. Bu davranışların olumsuz, haksız ve adaletsiz olduğu evrensel bir kabuldür. Keneş, gündelik yaşam içindeki “öteki”lere karşı oluşturulan önyargıların dil aracılığı ile sürdürüldüğünü belirtir (Keneş, 2011, s.72). Aynı çalışmada sınıf, etnik köken veya biyolojik temelli yapılan eski tip ırçılığın yasalarla engellenmesi sebebiyle ötekileştirmelerin dil ve söylem aracılığıyla devam ettiği belirtilir. Çok kültürlü ortamların olumsuz bir sonucu olarak görülen ve mikro saldırganlık (Er, 2021, s. 6) adı verilen yeni tip bir ötekileştirme günümüzde eski tip ırçılığın yerini almıştır. Benzer şekilde Lewis vd. (2013) 1950 ve 1960’larda başlayan sivil hareketlerle ırçılığın yerini daha örtük, üstü kapalı bir şeklinin aldığını ifade eder (s. 52). Kişiler, milletler veya kültürler hakkında genellemeler yapmak, iletişim esnasında küçümseyici ifadeler kullanmak, vücut dili veya ses tonuyla aşağılayıcı bir tavır takınmak, üstten bir bakış açısıyla sorular sormak, insanların veya grupların inançlarını yargılamak vb. tavırların doğuracağı olumsuz sonuçlar oldukça yıkıcı olabilir. Bu davranışlara maruz kalan öğrencide

görülmesi muhtemel bir diğer sonuç yabancılaşmadır. Erjem bu kavramı; izole olma, soğuma veya uzaklaşma (2005, s. 395); Marshall, kişilerin birbirinden, bir ortamdan veya belli bir süreçten uzaklaşması (Marshall 1999, akt. Yapıcı, 2005, s. 1) olarak ifade eder. Bulgularda görüleceği üzere bu davranışlara maruz kalan uluslararası öğrenci, içinde bulunduğu ortama karşı yabancılaşma hissetmekte ve başka bir ülkede eğitim-öğretim hayatına devam etmek istemektedir.

Uluslararası öğrenciler geldikleri ülkeye hem ekonomik hem de sosyal ve kültürel zenginlik katarlar, aynı zamanda buldukları ortamda insanî duyarlılıkları geliştirirler. Mülteci veya sığınmacı olmadıkları gibi onların toplumsal refaha faydaları da olmaktadır. Sığınmacı olsalar dahi ayrımcı davranışlara maruz kalmamaları gerektiği ise tartışmasız bir gerçektir. Bununla birlikte farklı kültürlerin bir arada bulunduğu dil öğretim sınıfları hâlihazırda çatışmalara ve ötekileştirmelere müsait ortamlar yaratmaktadır. Çünkü farklı ülkelerden gelen öğrenciler; ayrı dünya görüşlerine, kültürel kodlara ve farklı değerlere sahiptir. Byram (1997) kültürlerarası iletişim kuramında; dil öğrencisinden kültürlerarası iletişim ve etkileşim becerisine sahip birey olmanın beklendiğini ifade ederken Chen ve Starosta (1997) kültürel farklılıklarla baş etmenin ve duruma uygun iletişim dili geliştirmenin bir dil becerisi olduğunu belirtir. Kültürlerarası iletişim, D-AOBM'de de (2021) bir dil becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu hususta öğreticiye önemli görevler düştüğü düşünülmektedir. Dil öğreticisinin tutum ve stratejileri bu olumsuz durumların kötü etkilerini yok etmede oldukça önemlidir. Sınıfta doğru ve etkili bir iletişim dili kuran, sadece öğrenen-öğreten iletişimi değil öğrenenlerin kendi aralarındaki doğru iletişimini de destekleyen, dünya bilgisi geniş ve öğretici yeterlikleri gelişmiş bir dil öğreticisi; bu sürecin en önemli aktörüdür. Ancak Demir (2021) ana dili eğitiminde pedagojik eğitim zorunluken Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi sahasında bu zorunluluğun olmadığını ve bu sebeple alanda çalışan öğretmenlerin pedagojik eğitimlerinin yeterli olmadığını belirtir (s. 973). Öğreticilerin pedagojik muhakeme yeterlikleri sınıf içinde olduğu kadar öğrencilerin sosyal hayatlarında yaşadıkları sorunların çözümü için de oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin eğitimi, tartışılması gereken ayrı bir husustur. Türkoloji ile ilgili bölümlerin yanında eğitim fakültesi mezunlarının çalıştığı bu alanda; alana özel lisans derslerinin yeterli seviyede olmadığı, sertifika programları ile bu açığın kapanmasının ise zor olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen verilerden hareketle katılımcıların sınıf ve okul ortamında ayrımcı davranışlarla pek karşılaşmadıkları ancak sosyal hayatlarında daha fazla ötekileştirme ve saldırgan tavırlara maruz kaldıkları anlaşılmıştır. Saldırgan, ırkçı ve ötekileştirici tavırlarla hayatın her alanında karşılaşmak mümkündür. Bunu yapan kişi bazen patron, bazen sınıf arkadaşı olabildiği gibi bazen sokakta yanınızdan geçen hiç tanımadığımız biri de olabilir. Olumsuz davranışlardan en çok etkilenenler ise kadınlar, gençler, göçmenler, engelliler gibi toplumun dezavantajlı gruplarıdır. Genelde dil öğretimi özelde yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve etkileşim konuları, ağırlıklı olarak sınıf içi etkileşim ve ders materyalleri özelinde çalışılmıştır. Fakat bu öğrencilerin sosyal hayatı sadece okul ve çevresinden oluşmamaktadır. Günlük hayatın akışı içinde toplu taşıma araçlarında, alışveriş merkezlerinde, kuaförlerde, marketlerde, parklarda ve diğer ortak yaşam alanlarında başkalarıyla iletişime geçmektedirler. Hayatlarının bu bölümünde etkileşimde buldukları kişiler genellikle hedef dil konuşurları olan ülke vatandaşlarıdır. Bu süreçte yaşadıkları iletişim ve etkileşim eğitim hayatlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Son yıllarda ekonomik belirsizlikler, siyasi çalkantılar, göçmen krizleri, toplumsal eşitsizlikler, medya manipülasyonu ve çevrim içi platformlardaki nefret söylemi gibi unsurlarla birlikte dünya genelinde ırkçı ve ötekileştirici davranışlar artmaktadır. Türkiye özelinde bakıldığında ise ülkenin aldığı büyük dış göç ve bunun getirdiği sorunlar somut bir gerçektir. Ancak bu durumun uluslararası öğrenci hareketliliğine ve Türkiye'nin bu alanda gittikçe yükselen ivmesine zarar vermemesi için farklı toplumsal duyarlılık çalışmaları yapılmalıdır. Gerek eğitim öğretim hayatında gerekse sosyal hayatında hiç kimse ırk, cinsiyet, din veya farklı bir aidiyeti üzerinden ayrımcılığa uğramayı hak etmez. Bununla birlikte ırkçı ve ötekileştirici söylemin kitleleşmesinde medyanın önemli bir rolü vardır (Keneş, 2011, s. 75). Olumsuz haber ve yorumlar ile yanlış bilgilendirmelerin vereceği zararları hesap etmek ise oldukça zordur. Bu toplumsal sorunun azaltılmasında hem geleneksel hem sosyal medya kanallarının olumlu etkisine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Tüm sosyal ve geleneksel medya kanalları (Instagram, Twitter, televizyon kanalları, gazeteler vd.) konunun uzmanları ve akademisyenler tarafından bu konularda daha aktif kullanılabilir. Böylece sınıf içinde doğru iletişim diliyle eğitim alan ve arkadaşlarıyla da iyi ilişkiler kuran öğrenci, sosyal hayatında daha az sorunla karşılaşır ve akademik hayatına odaklanabilir.

Erikson (1968) psiko-sosyal gelişim kuramında 18-30 yaş aralığını yakınlık karşısında yalnızlık evresi olarak tanımlar. Bu dönem, kişinin başka insanlarla ilişkilerinde yakınlaşma ve bağ kurmaktan kaçındığı, kendisini duygusal olarak izole hissettiği bir evreyi ifade eder. Çalışma grubundaki katılımcılar bu gelişim dönemindeki öğrencilerdir. Bu öğrencilerin özellikle ülkelerinden ayrıldıkları ilk zaman dilimi olan dil öğrenimi sürecinde, kültür şokuna uğramaları, psikolojik desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duymaları gayet doğaldır. Her ne kadar çalışma okul dışı ortamlara odaklansa da bu ortamlarda yaşanması mümkün olumsuzlukları en iyi telafi edebilecek kişi iyi bir öğretmen / öğreticidir. Gerek yaş dönemleri gerekse okul dışında yaşadıkları sosyal hayatları göz önüne alındığında destekleyici öğreticilerle beraber kendilerini güvende hissedebilir ve öğretim süreçlerini başarıyla tamamlayabilirler.

5. Öneriler

- Yabancılara Türkçe öğretiminden bahsedildiğinde akla ilk gelen kurumlar üniversitelere bağlı dil öğretim merkezleridir. Ancak yurt dışında Türk kültürü ve Türkçe öğretimine önemli hizmetler sunan Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı; uluslararası öğrencileri burslandırıp Türkiye'de eğitim almalarını sağlayan YTB gibi geniş imkânlarla sahip devlet kurumlarının ve vakıfların daha çok inisiyatif almalarının ve görünür olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılacak programlar ve çalışmalar sadece uluslararası öğrencilere yönelik değil Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını da bilgilendirecek şekilde hazırlanabilir. Ayrıca bu alanda çalışan akademisyenlerin görevlerinden birinin sosyal sorunlar hakkında akademik çalışmalar yaparak toplumu bilinçlendirmek olduğu düşünülmektedir. Üniversiteler ve adı geçen diğer kurumların yanında yabancılara Türkçe öğretiminin önemli paydaşlarından biri de binlerce uluslararası öğrenciye ulaşan özel dil kurslarıdır ve onların da bu süreçlere dâhil edilmesi gerekmektedir.

- Üniversitelerin bünyesinde, uluslararası öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri platformlar ve öğrenci kulüpleri oluşturulabilir. Tüm bunların aktif olarak devam etmeleri için bahsi geçen kurumlar ve akademisyenler tarafından destek sunulabilir. Yapılacak etkinlikler, çalıştaylar, sosyal aktivitelerle Türk ve uluslararası öğrencilerin bir araya getirilmesi olumlu etkiler sağlayacaktır.

• Türkiye'ye uluslararası öğrenci getiren YTB ve diğer kurumların kültürel ve bölgesel çeşitliliğe azami özen göstermesinin; öğrenci seçiminde belli bir bölge veya ülkeye yoğunlaşmamasının da bu sorunların azalmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

• Uluslararası öğrenciler bir ülkedeki kültürlerarası iletişim ve kültürel çeşitlilikten akademik kaliteye, ekonomiden diplomatik ilişkilere kadar birçok farklı alanda katkıda bulunurlar. Türkiye bu konuda önemli mesafe kat etmiş bir ülkedir ve daha iyi seviyelere ulaşmak için uluslararası öğrencilerin sorunlarına yönelik farklı bakış açıları geliştirilmelidir.

Kaynaklar

- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Almukdad, M. (2020). *Uluslararası öğrencilerin kültür şoku, öz yeterlik, yaşam doyumu ve uyum stratejileri: Bir karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydemir S. ve Şahin, M. C. (2018). Zorunlu kitlesel göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım: Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(53), 121-148.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Language Policy Programme*. Education Policy Division Education Department. Strasbourg.
- Chen, G.-M. and Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- C. S. (1951). Cenevre Sözleşmesi. <https://treaties.un.org/doc/publication/UNTS/Volume%20606/v606.pdf> ve https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/KM_/d00/c002/km_00002024ss0053.pdf adreslerinden 05.05. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- D-AOBM. (2021). *Avrupa diller için ortak başvuru metni. "Öğrenme, öğretme ve Değerlendirme" Tamamlayıcı cilt*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demir, T. (2021). Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin eğitimi ve pedagojik yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 966-977.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 175-204.
- Deniz, Ç. A., Ekinci, Y. ve Hülür, B. A. (2016). Suriyeli sığınmacıların karşılaştığı sosyal dışlanma mekanizmaları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 27(1), 17-40.
- Doğan, K. (2008). *Göçmen kaçakçılığı suçu*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Doğan, F. ve Ünal, S. (2021). Suriyeli göçmenlere yönelik ayrımcı, dışlayıcı söylem ve eylemlerin meşrulaştırıcı kaynakları: Mardini ili örneği. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 2(3), 14-40.
- Ela Özcan, E. D. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2(4) 183-215.
- Er, M., Saat H. ve Üstten A. (2018). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bursları kapsamında Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 331-346.

- Er, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve mikro saldırganlık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine bir sosyolojik araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton&Company, Inc.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- GİB. (2023). *Göç İdaresi Başkanlığı*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 18.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Güvenç, B. (1972). *İnsan ve kültür*. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.
- İEHB (1948). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-05.05.2023> tarihinde erişilmiştir.
- Keneş, H. Ç. (2011). Irkçı-ayırıcı söylemlerin kurucu öğeleri olarak inkâr stratejileri. *Kültür ve İletişim*, 14(2), 71-98.
- Koçyiğit E. ve Şimşek H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135. DOI: 10.21764/maeuefd.429575
- Lewis, J. A., Mendenhall, R., Harwood, S. A. and Hunt, M. B. (2013). Coping with gendered racial microaggressions among black women college students. *Journal of African American Studies*, 17(1), 51-73. <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9219-0> adresinden 04.03.2023
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yay.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N.L. (2007). *A Call for qualitative power analyses*. *Quality & Quantity*, 41, 105-121.
- Özdemir, M. (2018). Veri analiz yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde* (s. 133 - 167). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmantar, Z. K. (2018). Örneklem yöntemleri ve örneklem süreci. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde* (s. 87 - 110). Ankara: Pegem Akademi.
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), s. 250-259.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim

- programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- UNESCO. (2009). Defining an inclusive education agenda: *Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- UNESCO. (2022). Uluslararası öğrenci verileri. <http://data.uis.unesco.org/> adresinden 07.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- UNHCR. (2020). *The united nations refugee agency*. 18.03.2023 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> adresinden erişilmiştir.
- Urk, M. (2009). Göçün insan hakları ile ilişkisi. *Marmara Belediyeler Birliği Dergisi*, 34(67), 32-36.
- Urk, M. (2010). *Göç olgusu bağlamında mülteciler, sığınmacılar ve insan hakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/98/97> adresinden 05.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK. (2023). *Yüksek Öğretim Kurumu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden tarihinde erişilmiştir.
- YTB. (2023). *Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari> adresinden 13.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Language teaching classrooms are encounter areas for international students and different cultures. However, the social lives of language learners do not consist only of the classroom, school and environment. All areas where students' social lives continue have an impact on their education process. In addition, it is observed in the field by language teachers and academicians and determined in literature studies that the large population of refugees in Turkey has negative effects on the social lives of international students. It was felt that this issue should be addressed together with the concepts of language teaching that have been much discussed in recent years, such as intercultural interaction and inclusive education.

Internationalization in education and international student mobility is an issue that Turkey attaches more importance to every year. According to the data of the Council of Higher Education, 223,952 international students continued their academic life as university students in the 2021-2022 academic year (YÖK, 2023). More than 8 million international students study in different countries around the world. Every year, more than 4,000 new international students are brought to Turkey by the Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB, 2023). However, the social lives of students continuing their education process do not consist only of the school environment. Out-of-school environments are also effective on students', especially affective, learning processes. At the same time, out-of-school environments that provide a learning environment for the student allow the learner to gain a rich experience in which they are intertwined with real life (Kubat, 2018, p.113). In this study, in the social lives of international students; In other words, the impact of the discriminatory behaviors they encountered in out-of-school learning environments on the language learning process was evaluated with the data obtained from the prepared semi-structured interview form. The research sought answers to the following questions:

1. Do the discriminatory and alienating behaviors that international students encounter in social life negatively affect their education processes?
2. What are the opinions of international students living in Turkey on this issue?
3. Have international students developed awareness about interculturality?
4. What should be the approach of individuals and institutions, especially educational institutions, on the subject?

The study was designed in accordance with the case study, one of the qualitative research methods. The participants interviewed within the scope of the research are 15 international students with YTB scholarships from different countries who learned Turkish at Gazi University TÖMER in the 2022-2023 academic year and are continuing their undergraduate or graduate education. During the data collection process, face-to-face interviews were held with the participants.

In the light of the findings, three themes and six codes were reached. Based on the data obtained in the study, all participants stated that communication and interaction in social life directly affects academic success. It has been observed that there are not many problems with institutions and employees in Turkey, and they are satisfied with the education system and academic environment. However, it seems that the participants encounter more discriminatory behavior in social life rather than in the school environment. Based on all the data, it has been determined that learners from Middle Eastern countries such as Afghanistan, Palestine and Iraq are more exposed to discriminatory and alienating behaviors. This result can be explained by the stereotyping and prejudices that occur in society parallel to the increase in the refugee population. However, no significant difference was found depending on gender. It has been determined that postgraduate students are at a higher level of sensitivity in matters such as intercultural sensitivity, unbiased communication, and being tolerant of differences, compared to undergraduate students.

As a result of the study, the following recommendations were made:

Yunus Emre Institute, Maarif Foundation, which provides important services to Turkish culture and Turkish language teaching; State institutions and foundations with extensive opportunities, such as YTB, which provides scholarships to international students and enable them to study in Turkey, should take more initiative and be visible,

Preparing the programs and studies to be carried out by the institutions in a way that will inform not only international students but also the citizens of the Republic of Turkey,

Creating platforms and student clubs within universities where international students can express themselves,

Bringing together Turkish and international students through events, workshops and social activities,

YTB and other institutions that bring international students to Turkey pay utmost attention to cultural and regional diversity and not focusing on a particular region or country in student selection will contribute to reducing these problems.