

## Ahıska, Göç ve Eğitim\*

Ahıskan, Migration and Education

Hüseyin Hüsnü Bahar\*\*  
Oğuzhan Yılmaz\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Bahar, H. H., ve Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 238-257. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s11m

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25. 02. 2018

Düzeltilme Tarihi: 21. 06. 2018

Kabul Tarihi: 26. 07. 2018

**Öz.** Ukrayna'dan Erzincan'a göç eden ortaokul öğrencilerinin eğitim problemlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespit etmeye çalışan araştırma fenomenolojik bir çalışmadır. Çalışma için Ahıskalı öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda görev yapan 10 öğretmen ve 17 öğrencinin görüşüne müracaat edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanan araştırma verileri NVivo 11 programına yüklenerek öncelikle betimsel analize sonrasında ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler sırasında araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar, sonrasında iki araştırmacının mutabakatı ile program, okulda disiplin, seviye farklılığı-aynı sınıflarda eğitim, arkadaşlık ilişkileri, dil, ailenin yapısı ve ilgisizliği başlıkları altında kategorize edilmiştir. Çalışma sonucunda Ukrayna'dan Erzincan'a göçle gelen ve ortaokula devam eden Ahıska Türklerinin pek çok eğitim problemi yaşadığı, bu problemlerin birçoğunun çözümü için gayret sarf edildiği ancak geleceği daha iyi planlamak ve kayıp nesiller yetiştirmemek adına daha özverili davranmak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Göç, göçmenlerin eğitimi, Erzincan'daki Ahıska Türkleri, eğitim problemleri

**Abstract.** It is a phenomenological study that attempts to determine the educational problems of secondary school students migrating from Ukraine to Erzincan according to their teacher and student opinions. For the study, 10 teachers and 17 students have been consulted in schools where Ahıskan students are educated. The research data gathered with the help of the semi-structured questionnaire was uploaded to the NVivo 11 program and its content analysis was conducted following the descriptive analysis. Encodings made by the researchers during the analysis were categorized by two researchers in cooperation under the headings of program, discipline in school, difference of level-education in the same class, friendship relations, language, family structure and indifference. As a result of the study, Ahıskan Turks migrating from Ukraine to Uzumlu and having been in secondary school have experienced myriad educational problems and many of these problems have been tried to be solved but it was found that they should be more selfless in order to plan the future better and avoid raising lost generations.

**Keywords:** Migration, education of immigrants, Ahıskan Turks in Erzincan, education problems

\* Çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenmiştir. Proje no: SBA-2017-426. Ayrıca bu makale, daha önce makalenin yazarları tarafından Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumunda sunulan "Ahıska Türklerinin Eğitim Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine göre Değerlendirilmesi" ve "Ahıska Türklerinin Eğitim Sorunlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" isimli iki farklı bildirinin kompozisyonuyla oluşturulmuştur.

\*\* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye, e-mail: [hbahar@erzincan.edu.tr](mailto:hbahar@erzincan.edu.tr) ORCID: 0000-0003-0061-3344

\*\*\* *Sorumlu Yazar / Correspondence:* Doç. Dr. Oğuzhan Yılmaz, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye, e-mail: [oyilmaz@erzincan.edu.tr](mailto:oyilmaz@erzincan.edu.tr) ORCID: 0000-0001-8560-2868

## Giriş

Dünya tarihinde birçok göç olayı yaşanmıştır. Bu göçlerden biri de Ahıska Türklerinin göçü/sürgünüdür. İkinci dünya savaşı yıllarında Ahıska Türklerinin Türkiye ile işbirliği yapabileceği endişesi ile (Svante 2001: 171) Orta Asya steplerine sürgün edilen Ahıska Türkleri, çeşitli sebeplerle gittikleri coğrafyalarda da umduklarını bulamamışlardır. Özellikle 1989'da Fergana'da yaşanan olaylar sebebiyle Ahıska Türklerinin bir bölümü Ukrayna'nın Donetsk bölgesine yerleşmiştir. Ancak Rusya ile Ukrayna arasında yaşanan gerilim ve çatışmalar sebebi ile buradaki Ahıska Türklerinin bir kısmı iskânlı göçmen olarak Türkiye'ye kabul edilmiş ve Erzincan'ın Üzümlü ilçesi ile Bitlis'in Ahlat ilçesine yerleştirilmiştir (Akpınar 2016: 336).

Göç kişilerin yaşamakta olduğu topraklardan, alıştıkları sosyal yapılardan, hâlihazırda sahip oldukları ekonomik imkânlardan kısacası toplumsal yaşamın birçok unsurundan uzaklaşarak veya uzaklaştırılarak yeni yaşam alanlarına kapı açmasıdır (Toros 2008: 9). Asıl yerden ulaşılmak istenen yere hareket olarak da tanımlanan göç (Karpas 2003: 3), çok boyutlu olup ilgi alanına göre de kapsamı değişebilmektedir.

Ayata (2008: 98) ve Yakar'ın (2017: 341) da belirttiği gibi göçün tarihi insanlığın tarihi kadar eskidir. İnsanları göçe zorlayan farklı dinamikler vardır. Zaman ve mekâna göre savaş, şiddet ve terör ortamından kaçış, siyasi istikrarsızlıklar, insan hakları ihlalleri, ekolojik dayatmalar, aile birleştirme politikaları, siyasi sığınma talepleri, daha iyi eğitim olanakları, iletişim araçlarının gelişmesi, ulaşımın kolaylaşması, ekonomik sıkıntılar gibi pek çok faktör göçe neden teşkil edebilir (Göktürk 2006: 377; Aksoy 2012: 294; Sürmeli 2016: 17; Deniz 2014: 178). Birbirinden çok ayrıymış gibi görünse de bu nedenlerin hepsinin altında yatan temel düşünce daha müreffeh bir yaşama sahip olmak arzusudur. İnsanlar farklı türevleriyle çok defa şahit olduğu gibi (iç göç, dış göç; iş göçü; beyin göçü; gönüllü göç; zorunlu göç) daha iyi bir yaşam sürebilmek adına (Tümtaş 2007:7) sonucunu öngöremeseler de yer değiştirmek suretiyle farklı bir maceraya atılmak durumunda kalabilirler.

Özellikle uluslararası göçler çok yönlü uyum sorunlarını da beraberinde getirmiştir (Akıncı, Nergiz ve Gedik 2015: 61). Nitekim Yılmaz ve Mustafa (2014: 12) 1992 sonrası Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin göç, iskân ve uyum sorunlarına ilişkin yaptıkları araştırmada onların iş bulma, çevreye uyum sağlama, gelenek ve göreneklerini yaşama/yaşatma ve eğitim hizmeti alma konularında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir.

Göçün ortaya çıkardığı diğer önemli bir sorun sosyal izolasyondur. Sosyal izolasyon birey veya grupların içinde buldukları sosyal çevreye uyumu ile ilgili bir durumdur (Victor, Scambler, Bond ve Bowling: 2000). Göç yaşayan ailelerin çocukları sadece yeni sosyo-kültürel çevreye değil, aynı zamanda bu çevredeki okul sistemine de uyum sağlamak zorundadır. Göç durumunun ortaya çıkarabileceği bir başka problem ise işsizliktir. Yüceol'a (2011: 32) göre göç hareketleri ile işsizlik oranı arasındaki ilişki hem teori hem de uygulama alanında dikkate değer bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Göç ile birlikte ortaya çıkan diğer bir problem kültürel şoktur (İlgar ve İlgar 2015: 163). Göç eden ailelerin alışkın olduğu değerler sistemi (Yıldırım 2007: 965), bu değerler sistemi ile bağlantılı olarak düşünülebilecek dil ve din farklılıkları da göç edilen topluma uyum sürecini zorlaştıracak etkenler arasında sayılabilir (Bingöl ve Özdemir 2014: 135). Tüm bunların yanı sıra göçle birlikte ortaya çıkan önemli problem alanlarından biri de eğitimidir (Börü ve Boyacı 2016: 123-124).

İnsan hayatını ve okul iklimini olumsuz etkileyen göç, bireylerde aitlik duygusunun oluşmaması (Şahin 2012: 64), gidilen ülkenin eğitim sistemi ile başarılı bir bütünleşmenin gerçekleşmemesi (Tezcan 1994: 61), okul kültürü ile aile kültürünün örtüşmemesi gibi uyum sorunlarına neden olabilmektedir (Kıncal

1999: 145). Göç eden çocuklar için eğitimin başlaması ve devam etmesi, göçün olumsuzluklarını azaltma ve uyum sürecini hızlandırma konusunda çocuklara yardımcı olabilir (Bilgili, Aydoğan, Güngör 1997: 337).

İlgili literatürde Türkiye'ye yapılan göçlerle ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Topsakal, Merey ve Keçe (2013) Van iline göç eden ailelerin çocuklarının eğitim öğretim hakkı ve sorunları üzerine öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini aldıkları araştırmada, genel olarak göç eden çocukların okula uyum sağlama sorununun bulunduğunu, çocukların göç sonrasında şehir kültürünün etkisinde kaldığını ve ailelerinden uzaklaştığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Avcı, Koçoğlu ve Ekici de (2013) göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini değerlendirdikleri araştırmada, ülke içindeki göç hareketleri sonucunda Diyarbakır il merkezine yapılan göçlerde öğrencilerin karşılaştığı en yoğun problemin uyum problemi ve buna bağlı olarak gelişen davranış bozukluğu ve başarısızlık olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmada okul yöneticilerinin tamamına göre göçle gelen öğrenciler sınıf ve okul başarısını olumsuz etkilemektedir. Diğer bir çalışmada (Karakuş 2006) yine göçün okul başarısızlığına ve uyum problemlerine neden olduğu ifade edilmektedir. Bu konuda Han'ın (2010) çalışmasında ise göç yaşayan çocukların okula uyum, arkadaş edinme, iletişim, başarısızlık, beslenme, giyim, devamsızlık ve sınıf içi öğrenme etkinliklerine katılım gibi bazı problemler yaşadıkları belirtilmiştir.

Göç-eğitim üzerine kurgulanan çalışmalardan bazılarında ise özellikle çocukların yaşadığı ruhsal sıkıntılara değinilmiştir. Kaştan'ın (2015) çalışmasında göçün çocuğun eğitimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. İç göç yaşamış ve yaşamamış çocuklarla ilgili bir araştırmada (Polat ve Uluocak, 2009), göç yaşamış çocuklarda ruhsal uyumsuzluk probleminin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenler, göç yaşamış çocuklarda daha fazla nevroitik bozukluk olduğunu bildirmiş, göç yaşamış çocuklarda görülen ruhsal uyum problemleri arasında en fazla okul başarısızlığı, tik, tırnak yeme problemlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Genellikle iç göçün eğitime olumsuz yansımaları ile ilgili çalışmaların yanı sıra literatürde özellikle Suriye odaklı dış göç-eğitim konusunu merkeze alan çalışmalardan da bahsetmek mümkündür. Örneğin Seydi (2014), Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar üzerine bir araştırma yapmış ve bu araştırmada konuyla ilgili resmi belge ve açıklamalarla, yazılı haber medyasına yansıyan haberleri incelemiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli mülteciler için hazırlanan kamplarda eğitimi düzenleme gayreti içinde olan Türkiye'nin, 2013 yılından itibaren kamp dışındaki eğitimin sorunlarının çözümü için de önemli kararlar alıp uygulamaya çalıştığı belirtilmiştir. Yine Suriyeliler üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise Mercan Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşlerini incelemiş, Suriyeli sığınmacı çocukların buldukları eğitim kurumlarına uyum sağlamakta ciddi güçlükler yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Görüldüğü gibi literatürde göç ve eğitim temalı çalışmalar olsa da bu çalışmaların önemli bir kısmı iç göç ve Suriyeli mülteciler odağında yapılmıştır. Ahıska Türklerinin eğitim problemleri üzerine yapılmış bir çalışma yoktur. Ahıska Türkleri ile ilgili yapılan genel çalışmalarda, Ahıska Türklerinin uyum problemleri içinde eğitim de zikredilirken bu boyut detaylandırılmamıştır. Çalışma doğrudan Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin eğitim problemlerini merkeze alması yönüyle önemlidir. Bununla birlikte benzer koşullarda bulunan diğer toplulukların eğitim sorunlarının neler olabileceği konusunda ilgililere ve araştırmacılara fikir vermesi yönüyle de çalışma dikkate değerdir.

## Yöntem

### Çalışmanın Deseni

Çalışma fenomenolojik desen ile kurgulanmıştır. Bu desen insanların deneyimi nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanmaktadır (Patton 2014: 104). Çalışmada Erzincan'a göçle gelen Ahıska Türklerinin eğitim sorunlarını öğrenci ve öğretmen/yönetici görüşlerine göre araştırıldığı için fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirleyebilmek amacıyla öncelikle Erzincan ilinde ortaokula devam eden Ahıska Türklerinin gittiği okullar tespit edilmiş, gerekli idari izinler alınarak bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılmıştır. Sonrasında farklı bakış açılarını araştırmaya yansıtılabilmek adına farklı branşlardan öğretmen seçimi yapılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde onların görüşmeci olma konusundaki istekleri de göz önüne alınmıştır. 2 okulda 2 matematik, 2 Türkçe, 2 sosyal bilgiler, 1 müzik, 1 İngilizce, 1 beden eğitimi ve 1 rehberlik öğretmeni olmak üzere toplamda 10 öğretmen veri toplamak için çalışmaya dâhil edilmiştir.

Diğer taraftan çalışmanın diğer bir veri kaynağı olan öğrencilerin seçiminde ise görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri belirleyici olmuştur. Öğrencilerin seçiminde farklı sınıf seviyesi ve başarı düzeyinde olan öğrenciler tercih edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinin güçlü olması da bir ölçüt olarak alınmıştır. Çalışma için toplamda 17 öğrenciye ulaşılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada öğrenci ve öğretmen olmak üzere her bir analiz birimi içindeki kişilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşmenin gidişatına göre soruları değiştirme kolaylığı sağlamakta ve araştırmanın ana konseptine bağlı olmak kaydıyla yeni sorular sormaya imkân vermektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın 2013: 113). Bu görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esneklerdir. Her iki görüşme biçiminin güçlü ve avantajlı yönlerini bünyesinde bulundurmaktadır.

Görüşme için görüşme formu hazırlanırken literatür taranmış, Erzincan'a göç eden Ahıskalıların sorunlarıyla ilgili pilot çalışma olarak birkaç görüşme yapılmış ve elde edilen bilgiler ışığında program, arkadaş, dil ve okul kuralları gibi bazı başlıklar ve bu başlıklara ilişkin görüşme formunda yer alacak sorular belirlenmiştir. Soruların yazımında maddelerin kolay anlaşılabilir olmasına, katılımcıları yönlendirmemesine, farklı boyutları değerlendirmesine dikkat edilmiştir. Oluşturulan form son aşamada bir dil ve nitel araştırma uzmanına da kontrol ettirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Görüşmeler sonunda elde edilen bilgiler önce NVIVO 11 Nitel Veri Analiz Programına yüklenmiş ve bütün analiz işlemleri bu programın imkânları kullanılarak yapılmıştır. Programa yüklenen veriler veri setine hâkim olabilmek adına birkaç kez okunmuştur. Ardından bu bilgiler başlangıçta belirlenen analiz birimlerine göre betimsel analize tabi tutulmuştur. Sonrasında her bir veri seti okunarak kodlanmış, bu kodlar benzerlik ve bağlantılarına göre bir araya getirilerek bir kısım üst kategoriler

altında toplanmıştır. Bir başka deyişle başlangıçta betimsel analize tabi tutulan veriler, sonrasında içerik analizine tabi tutulmuştur. Kodlamalar sırasında çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini sağlayabilmek için hem farklı zamanlarda hem de bir alan uzmanının da yardımı alınarak kodlamalar yapılmıştır. Sonrasında ise Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kodlamaların tutarlılığına bakılmış ve .82'lik bir tutarlık elde edilmiştir. Bu sonuç kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmanın inandırıcılığına artırmak adına veri seti birkaç kez farklı zaman dilimlerinde okunmuş, katılımcı düşünceleri herhangi bir filtreye tabi tutulmadan doğrudan aktarımla verilmiş, Ahıska Türklerinin eğitim problemleri farklı branş ve sınıf seviyesindeki öğretmen ve öğrencilerin penceresinden aktarılmıştır. Ayrıca araştırma raporu yazıldıktan sonra katılımcıların görüşlerine başvurulmuş, raporun onların düşüncelerini yansıtmayı yansıtmadığına dair teyit alınmıştır.

## Bulgular

### Program Farklılığı

Çalışma grubundaki öğrencilerin öncesinde yerleşik oldukları Ukrayna ile göçle geldikleri Türkiye'deki eğitim sistemi birbirinden tamamen farklıdır. Her iki ülke eğitim programları arasındaki genel anlayış farkıyla bağlantılı olarak öğretmenlerin yaşadıklarını ifade ettiği sorunlardan bir kısmının eğitim programı kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu husus hem öğretmen hem de öğrenci görüşmelerinde dile getirilmiştir. Örneğin öğretmenlerden biri "Başka bir sorun öğrencimiz orada hep belirli alanlarda ne diyelim yönlendirilmişler. Resim çizen, boks yapan öğrencimiz var. Voleybol, tenise çalışmış öğrencilerimiz var. Bunun devamını burada yeteri kadar sağlayamıyoruz." cümleleriyle öğrencilerin daha önce aldıkları eğitim ile bugün arasında bir anlayış farklılığı olduğunu dile getirmiştir. Bu anlayış farklılığı yalnızca öğretmenlerin değil öğrencilerin de dikkatini çekmiştir. Sözelimi bir öğrenci "Okulda etkinlik olsa iyi olur. Biraz yetmiyor." diyerek bu alandaki eksikliği belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise "Mesela okulda daha çok etkinlikler yapabiliriz. Mesela şey atletizm, sporla ilgili, tiyatro şey mesela yarışmalar yani mesela yedi sınıflar arası veya sekizler arası dans, böyle gösteri. Daha eğlenceli olur yani. Hep ders, ders değil de biraz da etkinlik yapmak daha faydalı olacağını düşünüyorum." biçiminde cümlelerle okuldaki vakti eğlenceli kılmak için sosyal etkinliklerin yapılabileceğini söylemiş, öğretim programı dışındaki diğer destek programların yetersizliğini ifade etmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerin ifade ettiği problemlerden birisi de özellikle sosyal alan derslerinin içeriği ile ilgilidir. Bir öğretmenin "Mesela sayısal dersler de biraz daha avantajlılar. Şimdi matematik, fen. Mesela Saniye'ye en sevdiğin ders hangisi diyorum matematik, fen diyor. Niye hani dünya genelinde olan şeyler. Ama şimdi bir tarih dersine, bir din kültürü dersine, Türkçe dersine geldikleri zaman çocuklar otomatikman daha önce aldıkları eğitimlerle tamamen tezat." biçiminde kurduğu cümlelerden öğrencilerin öğretim programındaki içerik farklılıklarından dolayı zorlandıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, "Bu zamana kadar gördükleri dersler bambaşka, şu saatten sonra gördükleri bambaşka. Mesela biz çocuklarla konuşurken ben ilk geldiklerinde biraz millî duygulardan bahsedeyim dedim ya hocam diyorlar bize hep Osmanlı'nın Ruslar tarafından şöyle yenildiğini, Türklerin böyle ezildiğini çocuklar şimdi bir anda tarih derslerinde tezat bir durumla karşılaşıyorlar mesela. Şimdi o anlamda tabii ara sınıflarda gelenler bir sıkıntı yaşıyor." şeklinde başka bir öğretmenin kurduğu cümlelerden de bazen aynı derste aynı konunun bile tamamen farklı anlatılabileceği anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin bakış açısıyla da neredeyse aynıdır.

Fen bilimleri ile ilgili derslerde nispeten daha az zorlanan öğrenciler, sosyal bilimlerle ilgili derslerde ise her iki ülke arasındaki sosyo-kültürel farklılıklar sebebi ile daha fazla zorlanmaktadır. Örneğin öğretmenin kendilerine anlattığı tarih dersini anlamakta zorluk çektiğini beyan eden bir öğrenci “Mesela diyelim ki matematiği anlıyorum ama inkılap bazıları öyle bazıları öyle değildi yani” diyerek kendilerine daha önce anlatılanlarla şu an anlatılanlar arasında da bir fark olduğunu anlatmaya çalışmaktadır. Diğer bir öğrenci ise içerik ile ilgili görüşlerini “Bir de sosyalde daha çok zorlanıyorum. Osmanlı Devleti falan çok fazla olduğu için çok anlayamıyorum, işte başım karışıyor her şeyde.” şeklinde ifade ederek sosyal alanlarda zorluk yaşadığını belirtmektedir. Öğrenciler içerik dışında sosyal derslerde zorlanmalarının bir diğer sebebini ise dile bağlamaktadırlar. Sosyal içerikli derslerin daha fazla kelime dağarcığı gerektirdiğini düşünen öğrenciler bu düşüncelerini “Sosyalde kelimeleri anlayamıyorum. Hocanın kelimeler yani bazı cümleler kuruyorlar onu anlayamıyoruz bazı hocaları.” biçimindeki bir cümleyle ifade etmişlerdir.

### Okulda Disiplin

Öğretmenlere göre okul kuralları, okulda disiplin konusu okula uyum konusunda göçmen öğrencilerin zorluk yaşadığı hususlardan birisidir. Sözelimi bir öğretmen “Oradaki eğitim sistemindeki rahatlık, rahat tavırlar burada disiplin anlamında bizi sıkıntıya sokabiliyor. Yani çocuk rahatlıkla işte sakız çiğneyerek gezebiliyor, patlatıyor. İşte veya kız erkek öğrencilerin birbirleri ile bazen rahat tavırları olabiliyor.” cümleleriyle öğrencilerin davranışlarının mevcut yapı içinde problem olarak algılandığını ifade etmiştir. Göçmen öğrencilerin mevcut alışkanlıklarını okulda devam ettirmelerinin okul kuralları açısından sıkıntılı olduğunu anlatmaya çalışan diğer bir öğretmen ise “Bunun dışında davranış olarak bakarsak sorumluluk duyguları çok fazla yok. Orada herhalde rahat yetişmişler. Derse vaktinde gireyim gibi şeyleri yok. Mesela zil çalıyor, sonra öğretmen zili çalıyor, bakıyoruz bizimkileri iyi kötü sokuyoruz içeri. Şu merdiven aralarında bakıyorum mesela Ahıskalı öğrenciler şurada kaloriferin üzerinde oturmuş bekliyor öyle.” ifadeleriyle Ahıskalı öğrencilerle ilgili fikirlerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde başka bir öğretmen de “Öğrenci orada biraz daha serbest yetişmiş. Kuralları çok bilmiyor. ... Sorumluluk şeyleri çok gelişmemiş. Mesela ödev yapayım, kitap götürüyüm, defter götürüyüm veya düzen yok. Mesela şu dersi Türkçeyi şu deftere yazayım, matematiği şu deftere değil. Türkçeyi yazmış, arkasına matematik dersi yazmış.” demek suretiyle okul kuralları konusunda bir uyum problemi yaşandığını beyan etmiştir.

Okulda disiplin ve okul kuralları konusunda öğretmenlerin ifade ettiği cümlelerin benzerlerini öğrenciler kendi bakış açılarıyla kurmuşlardır. Türkiye’de katı disiplin anlayışı olduğunu düşünen öğrenciler, Üzümlülü arkadaşlarının kendilerini her konuda idareye şikâyet etmelerinden hoşlanmamaktadırlar. Bu konuda öğrencilerden birinin “Türkiye’de nasıl desem size, böyle nasıl desem bir yanlış, iki yanlış, üç şey yanlış mı hemen disipline gidiyorsunuz. Orada (Ukrayna’da) bu derece sıkıyönetim değildi.” cümlesi öğrencilerin okuldaki disiplin anlayışından yakındıklarını göstermektedir. Aynı şekilde diğer bir öğrenci de “Mesela bir arkadaş arasında konuşuyorum, ağzımdan herhangi bir kötü söz çıksa ama küfür değil. Hemen müdüre koşuyorlar. Bizim Ukrayna öyle değil. Buraya taze geldik o yüzden mi bilmiyorum.” diyerek arkadaşını desteklemektedir. Bunun dışında öğrenciler okuldaki birtakım kısıtlamalardan da memnun değildir. “Okulda yani mesela ben küpelerimi takıyorum hoca gördüğünde diyor aç küpelerini, mesela bir kolyemi aldılar, yüzüğümü aldı hoca vermedi daha yeni işte onu versinler istiyorum.” diyen öğrenci de bu konudan şikâyetçidir. Okuldaki kural ve yasaklardan dolayı sıkıntı yaşayan öğrenci ise “Burada her şey diyorlar kural. Orada öyle değildi. Orada telefon, sakız hiçbir şey yasak değildi. Bunu yapma, şunu getirme, şöyle konuşma.” şeklinde düşüncelerini ifade etmekte ve bu durumdan yakınmaktadır.

### Seviye Farklılığı - Aynı Sınıflarda Eğitim

Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesi öğretmenlerin üzerinde durduğu problem alanlarından biridir. Seviye farkından dolayı verimli bir eğitim öğretim sürecinin olamayacağını düşünen öğretmenler, Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi gerektiği konusunda neredeyse hemfikirdirler. Örneğin “En büyük sıkıntı bu çocukların bizim öğrencilerle aynı görülmesi. Yani bakanlığın düşüncesi kaynaşsınlar diğer öğrenciler içerisinde ama seviye olarak çok büyük bir fark var. Bu da şimdi öğretmenin işini çok zorlaştırıyor. Şimdi bizim öğrenciye göre mi ders anlatacak onlara göre mi ders anlatacak. Birisi çok iyi durumu, birisi anlamıyor.” diyen öğretmen farklı seviyelerdeki öğrencilere ders anlatmanın güçlüğünden bahsetmektedir. Bir başka öğretmen ise bu hususta mevcut uygulamadan şikâyet ederek sistemde var olan çarpıklığı “Şunu bir türlü çözemedik, anlatamadık, bunları kaynaştırma öğrencisi gibi aynı sınıfın içerisinde tutmanın bir manası yok çünkü bunların alt yapıları bire bir aynı olmadığı için, üzerine koyamıyoruz haliyle.” ifadeleriyle anlatmaktadır.

Ahıskalı öğrencilerin kafaları ise aynı sınıfta eğitim görme konusunda öğretmenlerine nazaran daha karışıktır. Bu hususta “Bütün Ahıskalılar bir sınıfta olmaz, Üzümlülüyle beraber olsa iyi olur. Yani şey yanlış bir şey olunca soruyoruz.” gibi ifadelerle farklı coğrafyalardan gelmiş öğrencilerin bir sınıfta eğitim görmesini destekleyen ve bunu bir avantaj olarak gören öğrenciler olsa da tam aksi istikamette düşünen öğrenciler de vardır. Ahıskalı öğrenciler ile Üzümlülü öğrencilerin farklı sınıflarda ders görmesi gerektiğini düşünen Ahıskalı öğrencilerin temel çıkış noktası ise öğrencilerden birinin ifade ettiği gibi özel ilgi ihtiyacıdır. “Benim en çok istediğim şey tüm Ahıskalıların aynı sınıfta olması ve bir ayrı öğretmen olması. Daha iyi anlarız bence. Çünkü burada hep Ciminliler olduğu için ve bazı hocalar da Ciminli olduğu için onlar anlıyor hocaların dediklerini, biz Ahıskalı olduğumuz için anlayamıyoruz bazı kelimeleri.” Diğer yandan Ahıskalı öğrencilerin farklı sınıflarda okumasının Üzümlülü öğrencilerle yaşanan sürtüşmeleri azaltacağı düşüncesi de öğrencilerin farklı sınıflarda eğitim görmek istemelerine neden olabilmektedir. Bir öğrencinin “Ahıskalılar bir sınıfta daha iyi olurdu. Mesela şey yani sınıfta kimse demezdi yani bağırmazdı, kimse sataşmazdı daha iyi olurdu bence.” şeklindeki düşüncesi bunu kanıtlar niteliktedir.

### Arkadaşlık İlişkileri

Ahıskalı öğrencilerin Üzümlülü öğrencilerle kurduğu/kuramadığı arkadaşlık ilişkileri öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen önemli bir problemidir. Okulda sağlıklı bir arkadaşlık ilişkisinin kurulamayışının iki taraflı bir süreç olduğunu aktaran öğretmenlerden biri “Ayrı bir kültür, yeni bir ortama geldiler, kabullenme süreci biraz sıkıntılı geçiyor benim gözlemlediğime göre. Buranın öğrencisi de biraz onları kabullenmede sıkıntı yaşıyor. İki taraflı bir durum. Tek taraflı değil. Yani onları hemen kucaklama tam olarak bazı öğrencilerde oluyor bazı öğrencilerde olmuyor, gruplaşma olabiliyor yani iki taraf da birbirini tam olarak ilk etaplarda şey edemediler. Yavaş yavaş oturmaya başlıyor ama.” şeklinde yorum yaparak zamanla bu sürecin daha sağlıklı bir zemine oturacağını söylemiştir. Yine Ahıskalı ve Üzümlülü öğrenciler arasında problemler yaşandığını ancak bu problemlerin yapılacak türlü etkinlikler yoluyla aşılabileceğini düşünen bir diğer öğretmen ise “Yavaş yavaş oluşuyor ama ufak bir olay olduğu zaman hemen Ahıskalılar mesela kümeleniyorlar. Ama yoksa yavaş yavaş bunu aşılıyorlar. Ama nasıl oldu? Mesela Futsala gidiyor erkekler, işte futbola gittiler veya voleybol oynuyor kızlar, yavaş yavaş aşılıyorlar. Ama tabi ki zaman zaman kendi aralarında da sıkıntı oluyor. Diyelim ki kendilerinden bir öğrenci bizim öğrencilerle biraz daha çok samimi olduğu zaman bunu mesela dışlama gibi şeyler de olabiliyor. ...Özellikle şeylerde, küçük yaş seviyelerinde daha çabuk aşıyor. Mesela beşinci sınıflarda, altıncı sınıflarda daha rahat aşıyor.” şeklinde cümlelerle

süreci özetlemiş, küçük yaş seviyelerinde arkadaşlık ilişkilerinin daha çabuk kurulabildiğini söylemiştir. Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrenciler arasında bir gruplaşmanın olduğunu genel anlamda ifade eden öğretmenler bunun nedenini ise büyük oranda ailelere bağlamaktadır. Evde konuşulan mevzuların okulda çocukların davranışlarını etkilediğini düşünen bir öğretmen sürecin aksaklıklarla seyretmesini “Yetişkinlerden kaynaklanıyor. Evde konuşulanlar çocuklara ister istemez yansıyor. Şimdi genelde o kıskançlık. Şimdi geliyor çocuk, diyor ki işte onlara evler verildi, villalar verildi, şunlar yapıldı, bunlar yapıldı, onların babası işe alındı, benim babam işe alınmadı, İŞKUR aracılığıyla falan hani buna benzer mevzular çocuklara da yansıyor bu sefer olumsuz bir etki oluşuyor.” cümleleriyle açıklamaktadır. Benzer düşünceleri paylaşan başka bir öğretmen ise Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları kast ederek “Bu öğrencilerden, çocuklardan kaynaklanmıyor, velilerden de kaynaklanıyor, ailelerden de kaynaklanıyor. Yani Üzümlü’nün halkı halen daha Ahıskalı, Ahıska halkını kabullenemediler burada.” cümlelerini kurmuş, ailelerin okul atmosferini etkilediğini beyan etmiştir.

Okulda kurulan arkadaşlıklar konusunda Ahıskalı öğrencilerin düşünceleri öğretmenlerin düşüncelerini desteklemektedir. Donetsk’ten Erzincan’a göç eden Ahıskalı öğrenciler okulda arkadaşlık kurmakta güçlük yaşadıklarını ve Üzümlülü öğrencilerin çoğu kez kendilerine sataştıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden biri “Arkadaşlar bize sataşıyorlar, kendini büyük göstermeye çalışıyorlar hani, ilk başta bizi korkutmaya çalışıyorlar. Sonuna kadar biz korkalım diye.” şeklindeki beyanda bulunmuştur. Benzer şekilde bir başka öğrenci de “Bir tane arkadaşım bana bulaşıyor işte orasını hiç sevmiyorum. Yani, şimdi ben geliyorum gelip bana bulaşmak için kavga çıkarmak istiyor. Ben şöyle hiçbir şey demiyor, ben geçiyorum elime vuruyor, çok kötü vuruyor, benim de sinirim çıkıyor.” cümleleriyle arkadaşını desteklemiştir. Ahıskalı öğrencilerin yaş grupları içinde yaşadıkları sıkıntıyı kültür bağlamında da düşünmek mümkündür. Özellikle giyim kuşam konusunda arkadaşlarıyla çatışmalar yaşayan Ahıskalı öğrenciler bir öğrencinin ifade ettiği “Şey mesela bazıları mesela bir arkadaşım, bana şöyle söylemişti. ‘Siz niye yani bizim kızlar gibi giyinmiyorsunuz?’ diye. Evet, yani şey yapmıştı. Bir şey söylemişti. ...Ben de dedim yani sana soracak değilim nasıl giyineceğimi, işte bazen söylüyorlar öyle şeyler.” cümlelerden de anlaşılacağı üzere okul içinde Üzümlülü arkadaşlarıyla gerilim yaşamaktadırlar. “Ne giyersek onunla dalga geçiyorlar, ismimizle soy ismimizle dalga geçiyorlar, bana Cilvira diyorlar.” diyen öğrenci de bu durumdan muzdaribtir. Yaş gruplarıyla arkadaşlık kurmakta sıkıntı yaşayan ve bu nedenle okul içinde gerilim yaşayan öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe Ahıskalı ve Üzümlülü öğrenciler arasındaki gerilimin arttığını ancak daha düşük düzeylerde arkadaşlık kurmanın daha kolay olduğunu dile getirmiştir. “Tam tersi beşler daha çabuk şey oluyorlar, çocuk oldukları için daha çabuk kaynaşıyorlar. Büyükler biraz kavga ediyor.” diyen öğrencinin ve “Çok problem yaşadığımız yer mesela sekizinci sınıflarda fazla şey arkadaşlık kurulmadı, o yüzden mesela çok kavga oluyor.” şeklinde görüş bildiren başka bir öğrencinin cümleleri bu anlamda önemlidir. Üzümlülü yaş gruplarıyla iletişim kurmakta sıkıntı yaşayan Ahıskalı öğrenciler, büyük oranda bu durumdan Üzümlülü arkadaşlarını sorumlu tutsalar da “Kendi iletişimim kötü ilk önce, biz onlarla tanışmalıyız diye düşünüyorum. Çünkü biz tanışmaya çaba göstermiyoruz.” gibi cümlelerle iletişim sıkıntısında kendilerinin de payı olduğunu kabullenmektedirler.

## Dil

Öğretmenlerin ittifakla üzerinde durdukları temel bir problem de Ahıskalı öğrencilerin dil düzeyleridir. Öğrencilerin anlamakta ve kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşadığını düşünen bir öğretmen “Dil konusu sıkıntı. Tabii tam böyle Türkçe kelimeleri algılayamadıkları için bazen senin söylediğini tam olarak algılayamayabiliyorlar, hocam o neydi falan gibisinden.” ifadeleriyle dil konusundaki genel çerçeveyi betimlemiştir. Diğer bir öğretmen de “Temel problem dil problemi bunların. Eee



anlamıyorlar, anlamadıkları zaman da derste sıkıntı çıkarabiliyorlar. Çünkü anlamıyor, bu sefer ilgisini çekmiyor anlamadığı için.” diyerek dil probleminin beraberinde ortaya çıkardığı sınıf içi problemlere de işaret etmiştir.

Dil problemlerinin giderilmesi için sağlam bir altyapı ve sistem kurulması gerektiğini düşünen öğretmenler mevcut uygulamanın yetersizliğinden de şikâyet etmektedir. Öğrencilerin ciddi bir Türkçe eğitimi görmeden sadece okuma yazma kurslarından sonra derslere girmesini doğru bulmayan öğretmenlerden biri “Bana göre bu uygulama yanlış. Türkçe temeli yok, bir yanda inkılap tarihi görüyorlar, bir yanda matematik görüyorlar, bir yanda fen görüyorlar. Yani bu alt yapısı oluşup bir yıl sonra mesela sınıflara dağıtılsaydı bana göre daha faydalı olurdu.” diyerek bir yıllık bir Türkçe eğitiminden sonra öğrencilerin diğer dersleri almalarının doğru olacağını düşünmektedir.

Öğretmenler, günlük hayatta çok problem yaşamasalar da derslerde kullanılan terim ve kavramlar nedeniyle Ahıskalı öğrencilerin dersi anlamakta güçlük yaşadıklarını da ifade etmektedir. Sözelimi bir öğretmen “Bazı terimlerde mesela bazı öğrencilerimiz var. Orada altyapısını almış, konunun genelini biliyor ama terimlerin tam karşılığını bilmediği için ne söylediğimizi bazen anlamıyor.” şeklinde görüş bildirerek derse ilişkin terimleri bilmeyen öğrencinin dersi anlamakta güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Konuyu daha da özelleştiren bir başka öğretmen ise “Ben mesela comparative anlatıyorum, comparative diyorum ki sıfatlara gelir diyorum, çocuk Türkçe olarak sıfatı bilmiyor. Sıfat bilmediği için ister istemez mesela beautiful diyorum güzel olduğunu söylüyor, ondan sonra sıfatı anlatmak zorundayım.” diyerek terimleri bilmemekten ötürü öğrencilerin dersinde yaşadığı sorunu anlatmıştır.

Dil konusunda öğretmenlerin Ukrayna’dan Erzincan’a gelen Ahıskalı öğrencilerle yaşadıkları bir diğer sıkıntı ise alfabadir. Ukrayna’da Kiril alfabesinin kullanılıyor oluşundan dolayı öğretmenler öğrencilerin yer yer yazarken problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. “Şimdi şöyle bir şey var özellikle şu anda biz burada öğrencilerin denliğini yaptığımız sınıflarda kullanılan çocukların alfabe ve öğrenim dili farklı olduğu için ister istemez sıkıntı yaşanıyor yani bu çocuklar Latin alfabesini öğrenme buradaki okuma yazma ve diğer bu gibi sistemsel sıkıntılarla karşılaşılıyor.” şeklinde düşüncelerini ifade eden öğretmen de Ukrayna ve Türkiye arasındaki alfabe farklılığından dolayı öğrencilerin Türkiye’de kullanılan Latin alfabesine alışmakta güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Dil konusundaki problemlerin tespiti noktasında öğretmenleriyle yakın düşünen öğrenciler ise Türkçeyi yeterince anlamadıklarını ve kendilerini yazılı ve sözlü olarak anlatmakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Evde konuştukları dili Ahıskaca şeklinde tarif eden öğrenciler, Türkçeyle Ahıskacanın birbirine benzese de aralarında farklılıkların olduğunu dile getirmiş, bu dili ise kendi ifadeleriyle “Ahıskalı yani eskici” olarak değerlendirmişlerdir.

Kendisini okulda en çok insanların konuşmalarının zorladığını beyan eden bir öğrenci Üzümlü’deki insanların konuşmalarının ilginç olduğunu “Başkaca yani İstanbul dili değil de başkaca böyle konuşuyorlar.” şeklindeki cümlesiyle izah etmiş fakat zamanla Üzümlü’de kalmakla bu konuşma şekline alıştığını söylemiştir.

Ahıskalı öğrencilerin dille ilgili okul özelinden şikâyetçi oldukları bir diğer mesele ise okulda oryantasyon amacıyla düzenlenen okuma yazma kurslarıdır. “Kurslar yetmedi yani bir ay sürdü. Burada okuma yazma kursu üç ay sürseydi yeterdi, yani az öğrendik sadece yazmayı öğrendik.” ifadesinden de anlaşılacağı üzere kursların süresinin yetersiz olduğunu düşünen öğrenciler, bu sürenin uzatılmasının lehlerine olacağı fikrindedirler. Yine bu kurslarda yalnızca okuma yazma öğrendiklerini dile getiren öğrenciler, ayrıca kurslarda yeni kelimeler öğrenmeleri gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Dil konusunda öğrencilerin üstesinden gelmekte güçlük yaşadığı başka bir konu da alfabe farklılığıdır. Ukrayna’da Kiril alfabesini kullanan öğrenciler özellikle Latin alfabesi ile yazarken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerden biri “Yazma değişti. Farklı biraz. İngilizce öğrensek de bazı harfler farklıydı, yazmada zorlandım.” diyerek Latin alfabesini öncesinden tanısa da yine yazı yazarken sıkıntı yaşadığını anlatmıştır.

Öğrenciler dil konusunda yaşadıkları sıkıntıların ders başarısını da etkilediğini düşünmektedir. Hocaların konuştukları kelimeleri anlayamamanın derslerde kendilerini olumsuz etkilediğini ifade eden öğrenciler ayrıca “Sınavlarda öyle kelimeler çıkıyor, onları da anlayamıyoruz. Soruyu anlayamıyoruz bazen.” şeklindeki ifadelerle sınavlardaki başarısızlıklarını sorulan soruyu anlayamamaya bağlamışlardır.

### Ailenin Yapısı ve İlgisizliği

Öğretmenlerden bazıları Ahıskalı öğrencilerin aile yapılarının onların okul başarısızlığı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin “Ayrıyeten büyük çoğunluğunun ailevi sorunları var. Yani mesela soruyorum annesi Ukrayna’da, burada babaannesinin yanında kalıyor, buraya gelmiş veya babası Ukrayna’da annesi ile beraber buraya gelmişler.” diyen öğretmen öğrencilerin aile yapılarındaki dağınıklıktan etkilendiğini dile getirmiştir. Konuyu biraz daha somutlaştıran bir diğer öğretmen ise “Ayrıca aile olarak bazılarının şeyi var. İşte Bursa’da var, bazılarının Antalya’da şu an bazılarında bir dağınıklık da var aile olarak dağınık ortam. Mesela bazen çocuk diyor ki gideceğim Bursa’ya babamı görmeye. Önce oraya gelmiş, yerleşmiş işte babası orada işe girmiş, sonra buraya yerleştirilmiş. E dışarıya mesela Ukrayna’ya gidenler var. O da onların eğitimini aksatıyor. Şu an iki üç tane var herhalde. Geldiler, başladılar eğitime, ikinci dönem gittiler oraya. Yarıda kaldı eğitim. Biz de bu sefer mesela yazılı olsun işte okula mesela not gireceğiz çocuk burada yok. E girmedi G yazıyoruz, girmediği gibi bunların neden gelmediğini bir sürü şey istiyorlar mesela. Prosedürü çok. İster istemez etkileyecek. Seneye gelecek o çocuk yaştan dolayı belki tekrar sınıf atlatacaklar kayıp olmasın diye ama hep eksik gidecek bu sefer de temel yok. İleride de çok sıkıntı yaşayacak bunlar.” cümleleriyle aile yapısındaki dağınıklığın eğitim öğretim sürecini ne denli etkilediğini anlatmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, on öğretmenden altısı ailenin ilgisizliğinin de sorun oluşturduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen, göçmenlerin vatandaşlığı almak için burada kaldıklarını, vatandaşlık almanın onlar için daha önemli görüldüğünü, vatandaşlığı aldıktan sonra Erzincan’da durmak istememelerini okula karşı ilgisizliğin sebebi olarak açıklamıştır. Diğer bir öğretmen ise göçmenlerin ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanmasının ve bunun devamlı olacağı konusundaki düşüncelerinin okula karşı olan ilgisizlikte önemli bir sebep olduğunu ifade etmiştir. Görüşülen öğretmenlerden birisi de “Şimdi bunlar hep dışlanmışlar Ukrayna’da. Hatta lakapları karalarmış. Hani esmer tenli oldukları için bizim gibi, orada hep sarışın olduğu için yani karalar diye dışlanmışlar. Eğitim ortamında da anladığım kadarıyla hani benim yaptığım grupla danışma falan yaptık, görüşmeler yaptık çocuklarla. Eğitim ortamında da bunlar çok umursanmamış, yani atıl durumda. Aileler de böyle hep köylü, çiftçi yani bize gelenler en azından öyle.” cümleleriyle göçmenlerin geldikleri yerdeki sosyo-kültürel ortam ve bu ortamdaki konumlarının okula karşı ilgisizlikte önemli bir sebep olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde bir diğer öğretmen de “Ailelerin yüzde doksan maddi durumları düşük. Bize kapalı işin iç yüzünü bilmiyoruz ama birçoğu İŞKUR’a mahkûm gibi görünüyor. İŞKUR’dan alım olunca mutlu oluyorlar, İŞKUR’a girmek için uğraşıyorlar, İŞKUR’dan çıkarıldıklarında sıkıntıya düşüyorlar. Bu da öğrencilere yansıyor.” şeklinde görüş belirterek göçmen ailelerin ekonomik koşullarının okula karşı ilgisizlikte diğer önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Ekonomik koşulların iyileştirilmesinin okula karşı ilgisizliği azaltacağını düşünen başka bir öğretmen ise “Bir iş

elde etmeleri, eğitime yansır. Mesela X'in ailesi şimdiden çocuğunu düşünüyor ve özel ders aldırıyor. ...Bak yani birazcık durumları düzeldiği zaman çocuklarının üzerine düşmeye başlıyorlar." ifadeleriyle maddi durumun ilgi üzerinde etkili olduğuna değinmiştir.

Kimi zaman farklı sebeplere bağlasalar da öğrenciler de ailelerinin eğitimleri konusunda ilgisiz olduklarını kabul etmektedir. Onlara göre "Biz okuyamadık, sen oku", "Oku, oku da büyü, adam ol." gibi ifadelerle aileleri kendilerini desteklese de bu destek sözden öteye gitmemektedir. Öğrencilere göre aileleri istese de okul ve dersler konusunda kendilerine yardım edebilecek pozisyonda değildirlir. Sözelimi bir öğrencinin "Benim ailem derslerimle ilgilenmiyor. İstiyorlar ama bir şeyden anladıkları yok yani." şeklindeki söyleyişi ailelerin çocuklarına yardım edebilecek bilgi düzeylerinin olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde bir başka öğrenci ise "Ödevlerimi aileme sormuyorum, her zaman kendim yapıyorum çünkü ailem çok da benim kadar anlamıyorlar." diyerek ailesinin derslerinde kendisine yardımcı olamayacağı gerçeğini hatırlatmaktadır.

Ukrayna'dan Üzümlü'ye gelen öğrenciler ailelerinin okul ve ders konusunda kendilerine yardım edemeyişlerini ise temelde iki sebebe bağlamaktadırlar. Bunlardan ilki dildir. Ailelerinin Türkçe konusunda yetersiz olması nedeniyle kendilerine yardımcı olamadıklarını beyan eden öğrenciler "Okulda öğrenemediğim bir konuyu evde kimseye sormam çünkü evde Türkçe bilen yok ki" şeklinde bir cümleyle bu durumu izah etmektedirler. Diğer taraftan ailelerin mevcut sosyo-ekonomik düzeyleri de çocukları dersleri noktasında desteklemelerini engellemektedir. Bir öğrencinin "Annem, babam zaten hiç bilmiyor, Ukrayna'da da okumamışlar hep şey tarlada." ifadesi ailelerin çocuklarına yardım edebilme konusunda bir birikimlerinin olmadığını göstermektedir.

## Sonuç ve Tartışma

Ukrayna'dan Erzincan'a göçle gelen Ahıskalı öğrencilerin eğitim problemlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespit edilmeye çalışıldığı araştırmada ilk dikkat çeken problem alanı program farklılığıdır. Türkiye'deki programın bilişsel faaliyetleri daha fazla öncelediğini düşünen öğretmen ve öğrenciler Türkiye'de okullarda sosyal, sanatsal ve sportif etkinliklere Ukrayna'ya nispetle daha az yer verildiğini ifade etmektedirler. Ayrıca özellikle sosyal içerikli derslerde iki ülkenin yapısından kaynaklanan farklı bakış açılarının Ahıskalı öğrencilerin uyum sorunlarını artırdığı öğretmenler ve öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Farklı medeniyet dairelerindeki iki ülkenin programları arasındaki farklılık esasında normaldir. Zira her ülke kendi insan yetiştirme biçimini, kendi politikalarını önceleyerek bir içerik hazırlamaktadır. Eğitim programlarını benzeştirmek mümkün olmayacağına göre Ahıskalı öğrenciler özellikle ders dışı sosyal, sportif ve sanatsal etkinlikler açısından desteklenerek onların bu noktadaki uyum problemleri en aza indirilebilir.

Okuldaki disiplin anlayışı da öne çıkan eğitim problemleri arasındandır. Çalışma için görüşme yapılan öğretmenler Ahıskalı öğrencilerin rahat tavırlarından, okul kurallarına itibar etmemelerinden şikâyet ederken Ahıskalı öğrenciler ise okuldaki uygulamaların neredeyse "sıkıyönetim" şartları taşımasından, okulda pek çok şeyin yasak olmasından yakınmaktadır. Göç ve eğitim odaklı yapılan pek çok çalışmaya bakıldığında bu durumun olağan olduğu, göçün beraberinde bir uyum sorunu getirdiği görülmektedir (Topsakal, Merey, Keçe 2013; Avcı Koçoğlu, Ekici 2013; Han 2010; Kaştan 2015; Polat Uluocak 2009; Mercan Uzun ve Bütün 2016). Fakat uyum sürecini hızlandırmak açısından ilk aşamada okul idarecileri ve öğretmenler Ahıskalı öğrenciler için okul kurallarını esnetmeli, kuralların amaç değil öğrencilerin mutluluğu ve başarısı için bir araç olduğu gerçeği zihinlerinden çıkarmamalıdır.

Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrenciler arasındaki seviye farklılığı ve bu grupların aynı sınıflarda eğitim görmesi de öne çıkan bir başka problem başlığıdır. Özellikle öğretmenler Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesini eleştirmekte, ders içinde aralarında bariz seviye farklılıkları bulunan öğrencilere verimli bir eğitim veremediklerinden/ veremeyeceklerinden bahsetmektedirler. Öğrenciler ise bu konuda önemli oranda öğretmenlerine katılmakla birlikte Üzümlülü öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim görmenin bazen bilmediklerini arkadaşlarından öğrenme noktasında fayda teşkil ettiğini belirtmektedirler. Katılımcıların verdiği cevaplardan da anlaşılacağı gibi farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesinin avantajları olabileceği gibi dezavantajları da olmaktadır. Burada özellikle öğretmenlerin formasyonlarına dikkat edilmeli, onları bu şekildeki gruplara nasıl eğitim verecekleri konusunda eğitime tabi tutmalı, bu yapılamıyorsa veya bununla birlikte öğrencilerin seviye farklılıklarını gidermeye yönelik ek imkânlar oluşturulup ek programlar düzenlenmelidir.

Ahıskalı öğrencilerin Üzümlülü öğrencilerle kurduğu/kurmadığı arkadaşlık ilişkileri de katılımcıların büyük oranda dile getirdikleri problemlerden biridir. Öğretmenler, sıkıntı yaşanan arkadaşlık sürecinin iki tarafın (Üzümlülü öğrenciler-Ahıskalı öğrenciler) tavırlarından kaynaklandığını, bu sürecin zamanla aşılabileceğini, bilhassa yetişkinlerin çocukların kurduğu arkadaşlık ilişkilerini olumsuz anlamda etkilediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenleri ile neredeyse aynı düzlemde kurulamayan arkadaşlık ilişkilerinde kendilerinin de payı olduğunu, alt sınıflarda kaynaşmanın daha çabuk olduğunu ama üst sınıflarda bunun biraz zaman aldığını söylemişlerdir. Yapılan araştırmalar da göç eden çocukların arkadaşlık kurma konusunda sıkıntı yaşadığını dile getirmiştir (Han 2010; Mercan, Uzun ve Bütün 2016). Bu sıkıntının giderilmesi adına öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanınması için çaba sarf edilebilir. İşbirliğine dayalı çalışmalar yaptırılıp Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrencilerin birlikte sorumluluk almaları, bu sorumlulukların neticesinde ortak duygular yaşamaları sağlanabilir. Ayrıca Üzümlülü aileler çeşitli kurumların düzenleyeceği organizasyonlar aracılığıyla bilinçlendirilebilir.

Dil problemi katılımcıların problem yaşadıklarını düşündükleri alanlardan bir başkasıdır. Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler derste anlatılanları anlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı iki grup da öğrencilere dil konusunda verilen oryantasyon hizmetinin yetersizliğinden şikâyet etmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar sadece dış göç yaşayan öğrencilerin değil (Mercan, Uzun ve Bütün, 2016) iç göç yaşayan öğrencilerin bile Türkçe konusunda yetersiz olduklarını ortaya koymuştur (Karakuş 2006). Ahıskalı öğrencilerin kullandıkları dil, her ne kadar Türkiye Türkçesinin bir ağzı olsa da yıllarca farklı bir dille eğitim görmüş, aile dışındaki kimselerle farklı bir dille iletişim kurmuş öğrenciler için Türkçe becerilerini yeterli düzeyde edinebilmek zordur. Öğrencilerin diğer derslerindeki başarısının bir ölçütü de dil olduğuna göre bu hususta onların Türkçeyi daha iyi öğrenebilmeleri amacıyla çeşitli dil kursları düzenlenebilir. Okula ilk geldiklerinde hem alfabe ile ilgili problemlerini gidermek hem de standart Türkiye Türkçesini daha iyi kullanabilmeleri adına ek imkânlar oluşturulabilir.

Öğrencilerin eğitim alanına yansıyan bir diğer problemi ise ailelerinin yapısı ve ilgisizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin genellikle bölünmüş olması öğretmenlere göre onların ders başarısını etkilemektedir. Yine ailelerin geldikleri yerdeki sosyo ekonomik düzeyleri de öğretmenlerin eğitimle ilgili gördükleri problemlerin başında gelmektedir. Öğrenciler ise öğretmenlerinden farklı olarak ailelerin dil bilmeyişlerini de ilgisizliklerinin bir nedeni olarak değerlendirmişlerdir. Göç ve eğitim odaklı yapılan benzer çalışmalar da araştırma bulguları ile aynı düzlemde göç yaşayan çocukların ailelerinin bölündüğünü (Topsakal, Meray, Keçe 2013), göç eden ailelerin eğitime ilgi göstermeyip geçim derdine düştüğünü (Karakuş 2006) göstermektedir. Bu noktada Türkiye

Cumhuriyeti devleti eliyle Ahıska Türklerine pek çok yardım yapılsa da imkânlar ölçüsünde Ahıskalıların bölgedeki varlığıyla ilgili kalıcı çözümler bulunmalı, onlar için istihdam alanları yaratılmalıdır.

Sonuç olarak Ukrayna'dan Erzincan'a gelen Ahıskalı öğrencilerin eğitim problemlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespit etmeye yönelik yapılan çalışmada Ahıskalı öğrencilerin pek çok problemle karşılaştığı, bu problemlerin başında ise program farklılığı, disiplin anlayışı, seviye farklılığı-aynı sınıflarda eğitim, arkadaşlık ilişkileri, dil, ailelerin yapısı ve ilgisizliği gibi konuların geldiği anlaşılmıştır.

**Kaynaklar / References**

- Akıncı, B. Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 58-83.
- Akpınar, E. (2016). Donetsk'ten Erzincan'a: Ahıska sürgünlerinin son göçü. A. Özçağlar ve diğerleri (Ed.), TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu (s.327-343) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (5), 292-303.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır örneği). *International Journal of Social Science (JASS)*, 6 (2), 91-105.
- Ayata, Y. (2008). Türk edebiyatında dış göç: Bir dış göç romanı olarak çırpıntılar. *Turkish Studies*, 3 (2), 97-122.
- Bilgili, A. Aydoğan, F. ve Güngör, C. (1997). Doğu anadolu bölgesinde zorunlu göç olgusunun sosyolojik çözülmesi: Van örneği. II Ulusal Sosyoloji Kongresi (Toplum ve Göç), Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Bingöl, A. S. ve Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 134-157.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11 (14), 123-158.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 175-204.
- Göktürk, A. (2006). Göç. E. Nalçacı ve diğerleri (Ed.). Eleştirel sağlık sosyolojisi sözlüğü içinde. İstanbul: Nazım Kitaplığı.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ilgar, M. Z. ve Ilgar, S. C. (2015). Göç ve göçmenliğin psikolojik yansımaları-vatansız vatandaş olmak. K. Canatan ve diğerleri (Ed.). Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu (s. 159-178) içinde. İstanbul: Sebahattin Zaim Üniversitesi Yayınları.
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri: Sultanbeyli örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karpat, K. H. (2003). *Osmanlı nüfusu (1830-1914) demografik ve sosyal özellikleri*. (Çev. Bahar Tırnakçı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 216-229.
- Kıncal, R. Y. (1999). *Ailenin eğitimsel fonksiyonları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data Analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDU Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sürmeli, M. (2016). *Iğdır'ın demografik yapısında göç ve Ahıska Türkleri örneği*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.
- Svante, E. C. (2001). *Small nations and great powers: A study of ethnopolitical conflict in the chacasus*. United Kingdom: Routledge.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlenmesi. *Milli Eğitim*, 194, 130-148.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 61-67.
- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27 (6), 546-560.
- Toros, A. (2008). *Sorunlu bölgelerde göç*. Ankara: Global Strateji Enstitüsü.
- Tümtaş, M. S. (2007). *Türkiye'de iç göçün kentsel gerilime etkisi: Mersin örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi.
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okula uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 36-40.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 315-327.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83.
- Victor, C., Scambler, S., Bond, J. & Bowling, A. (2000). Being alone in later life: Loneliness, social isolation and living alone. *Reviews in Clinical Gerontology*, 10 (4), 407-417.
- Yakar, Y. M. (2017). Türk çocuk edebiyatında göç olgusu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 58, 339-353.
- Yıldırım, K. (2007). Göçün aile üzerindeki etkisi. Z. Dilek ve diğerleri (Ed.), 38. ICANAS-Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi-Kentleşme Sorunları ve Çözümleri (s. 961-974) içinde. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Yılmaz, A., ve Mustafa, R. (2014). 1992 sonrası Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin göç, iskân ve uyum sorunlarına ilişkin bir araştırma: Bursa örneği. *Studies of the Ottoman Domain*, 6 (4), 1-19.
- Yüceol, H. M. (2011). Türkiye'de illerarası işsizlik oranı farklılıkları, göç ve ekonomik kalkınma. *Sosyoekonomi*, 15 (15), 29-53.

#### **Yazarlar**

Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR, Eğitim programları ve öğretimi ile eğitim sosyolojisi alanında çalışmalar yapmaktadır.

Doç. Oğuzhan YILMAZ, Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı alanında çalışmalar yapmaktadır.

#### **İletişim**

Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yakınzbağ Yerleşkesi, ERZİNCAN, hhbahar@erzincan.edu.tr

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yakınzbağ Yerleşkesi, ERZİNCAN, oyilmaz@erzincan.edu.tr

## Summary

**Purpose and Significance.** The study was conducted to investigate the education problems of Ahıska Turks according to the opinions of teachers and students. The study is important in that the central question of the research is related to the education problems of Ahıska Turks having migrated directly to Turkey. However, the study is also noteworthy that the Ahıska Turks are important in terms of identifying and solving their educational problems, as well as providing advice to researchers and other interested parties about the educational problems of other communities on similar conditions.

**Methodology.** The study was designed with phenomenological pattern. Phenomenological design focuses on discovering how people understand experience and how they transform experience into knowledge (Patton 2014: 104). In the study, phenomenological design was used since educational problems of the Ahıska Turks who migrated to Erzincan were investigated according to the opinions of students and teachers / administrators.

In order to determine the universe of the study, first of all, the secondary schools where the Ahıska Turks attend in the province of Erzincan were determined and necessary administrative permissions were taken and all of the teachers working in these schools were contacted. Afterwards, teacher were selected in different branches in order to reflect different perspectives on the research. The choice of teachers is also taken into account in accordance with their desire to be interviewees. A total of 10 teachers, 2 mathematics, 2 Turkish, 2 social studies, 1 music, 1 English, 1 physical education and 1 guidance teacher in 2 schools, were included in the study

On the other hand, the recommendation of the interviewed teachers was the determining factor in the selection of the students. Students with different grade and achievement levels were preferred in the selection of the students. Students' strong communication skills were also used as a criterion. A total of 17 students were contacted for the study.

Semi-structured interviews were held with the students and teachers in each analysis because semi-structured interviews provide the easiest way to change the questions according to the progress of the interview and allow the interviewer to ask new questions, depending on the main concept of the researcher (Güler, Halıcıoğlu and Taşgın 2013: 113). These interviews are neither as rigid as fully structured ones nor as flexible as unstructured ones. Both have strong and advantageous aspects.

Literature was reviewed while questionnaire was prepared for the interview and a few interviews were conducted to evaluate the problems of Ahıska Turks who migrated to Erzincan as a pilot study and some questions as well as some topics such as program, friends, language and school rules to be included in the questionnaire were determined. Writing the questions, it was highly considered that they could be understood easily, they did not direct the respondents and they evaluated different dimensions. The created form was also checked lastly by a language and qualitative research specialist.

The data obtained at the end of the interviews was first uploaded into the NVİVO 11 Qualitative Data Analysis Program and all analysis procedures were made using this program. The data loaded in the program were examined several times in order to be able to judge the data set. The data were descriptively analyzed according to the initial analysis units. Each data set was then read and encoded, and these codes were grouped under some upper categories in combination according to their similarities and connections. In other words, the data initially subjected to descriptive analysis was analysed in terms of content afterwards. In order to provide reliability and validity of the research during encoding, encoding was conducted at different times and with the help of a field expert.



Subsequently, it was noted that the consistency of the coding was checked in accordance with Miles and Huberman's (1994) reliability formula ( $\text{Reliability} = \frac{\text{Opinion Unity}}{\text{Unity of View} + \text{conflict of opinion}}$ ) and found to be above .70.

**Results, Discussion and Conclusion.** The first point of attention in the research in which educational problems of Ahıska students migrating from Ukraine to Erzincan were determined according to teacher and students' opinions is the difference in program. Teachers and students express that cognitive activities in the program in Turkey are preceded while social, artistic and sportif events are given less importance compared to Ukraine. It was also expressed by the teachers and students that different perspectives stemming from the structure of the two countries in the courses with social content increase the adjustment problems of Ahıskalı students. The difference between the programs of the two countries in different civilization circles is in fact ordinary because every country prepares a content by predicting its own human culture and policies. Since it is not possible to simulate the education programs, Ahıska students are especially supported in terms of extracurricular social, sportive and artistic activities and their adjusting problems at this point can be minimized.

The perception of discipline in the school is also one of the outstanding educational problems. The interviewed teachers complain about the relaxed attitude of the Ahıska students, the fact that they do not respect the school rules while the Ahıska students complain that many things are forbidden in the school because the practices in the school have almost "martial law" conditions. Considering the studies with a focus on migration and education, this situation is commonplace and migration brings about a harmonization problem (Topsakal, Merey, Keçe 2013, Avcı Koçoğlu, Ekici 2013, Khan 2010, Kaştan 2015, Polat Uluocak 2009, Mercan Uzun and All 2016 ). But in order to speed up the adjustment process, school administrators and teachers should have more flexible school rules for the Ahıska students and should not ignore the fact that the rules are not a purpose but a tool for the happiness and success of the students.

The difference of level between Ahıska students and those from Uzumlu and the fact that both groups study in the same classroom is another educational problem. In particular, the teachers criticize the education of both learners in the same class, and they talk about the fact that education to students is not fruitful due to the obvious differences of level between them. Students, on the other hand, point out that while they state that they agree with their teachers, it is beneficial to learn from their friends what they sometimes do not know. As can be understood from the answers given by participants, different levels of students may have the advantages and disadvantages of training in the same class. Here, we should pay particular attention to the formations of the teachers, educate them on how to train these groups, if not possible, to provide additional opportunities for students to eliminate the level differences and to organize additional programs.

The friendship relations that Ahıska students have / can not establish with the students from Uzumlu are also one of the problems that the participants have voiced. Teachers have expressed that the process of friendship, which is experiencing distress, is rooted in the attitudes of the two sides (Ahıska Students- Students from Uzumlu) and that this process can be overcome in time, especially that adult discourses constitute the desired level in the friendship relations. Students say that they have a role in friendship relations that can not be established on the same level as their teachers desire and that they are faster to coalesce in the lower classes but that it takes some more time in the upper classes. The research also found that immigrant children are having difficulty in making friends (Han 2010, Coral, Long and All 2016). In order to overcome this difficulty, students can get to know each other more closely. Collaborative workshops should be conducted and students in both groups should take

responsibility together, and these responsibilities can lead to shared feelings. In addition, the families in Uzumlu can be made aware of by events organized by various institutions.

The language problem is another question participants state. Both the teachers and the students stated that they had difficulty in understanding what was said. The two participating groups complained about the inadequacy of the orientation service given to the students in terms of language. Studies conducted in this area have shown that not only emigrating but also immigrating students (2016) are not sufficient in Turkish language (Karakuş, 2006). Although the language that Ahıska Turks use is a dialect of Turkish, it is difficult to acquire Turkish language skills for those who received education in a different language and communicated with a different language outside home. As a criterion for the success of the students in the other courses is also a language, various language courses can be organized so that they can learn Turkish better. When they first came to the school to resolve problems related to the alphabet and and to speak Turkish better, additional opportunities could be created.

Another problem that is seen in the field of education of the students is due to the structure and indifference of their families. The fact that the parents of the students are usually divided effects the achievement level of the students according to the teachers. The socio-economic levels of the families in the places where they came from are also the leading problems that teachers see regarding their education. Students, unlike their teachers, also considered the families' lack of language as a reason for their indifference. Similar studies on immigration and education suggest that the families of children who migrated on the same level are divided (Topsakal, Meray, Felt 2013) and that migrant families did not show any interest in education but focused on livelihood (Karakuş 2006). At this point, although the government of the Republic of Turkey supported a lot the Ahıska Turks, permanent solutions must be found to help for their presence and employment opportunities should be created for them.

As a result, in the study conducted to determine the educational problems of the Ahıska students migrating from Ukraine to Erzincan according to the teacher and the students' opinions, the main problems faced by Ahıska students are the program difference, perception of discipline, level difference of level, education in the same class, the language, the structure of the families and their indifference.