

**BALKAN ÜLKELERİNDEN TÜRKİYE'YE YÜKSEKÖĞRENİM
AMACIYLA GELEN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK VE SOSYAL
BEKLENTİLERİ**

Şenay Başa

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şenay
Soyadı : Başa
Bölümü : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Balkan Ülkelerinden Türkiye'ye Yükseköğrenim Amacıyla Gelen Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Beklentileri
İngilizce Adı : Academic and Social Expectations of Incoming Students from Balkan Countries for Higher Education in Turkey

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

27.12.2018

Şenay BAŞA

.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şenay BAŞA tarafından hazırlanan “Balkan Ülkelerinden Türkiye’ye Yükseköğrenim Amacıyla Gelen Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Beklentileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ferudun SEZGİN

(Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK

(Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

(Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI

(Eğitim Bilimleri, ODTÜ)

.....

Üye: Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

(Eğitim Yönetimi, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 27/12/2018

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada Balkan ülkelerinden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilerin eğitim gördükleri süre içerisinde akademik ve sosyal beklentilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuç ve değerlendirmelerin alanda katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma sürecinin her aşamasında bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren ve her zaman destek olan değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e, araştırmanın başlangıcından bitimine kadar geçen sürede görüş, yardım ve yönlendirmeleriyle tezin tamamlanmasında anlamlı katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ'ye ve Prof. Dr. Temel ÇALIK'a öncelikle teşekkürlerimi sunarım.

Türkiye'de bulunduğum süre boyunca bilgisini, insani ilgisini ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Ayşe KORKMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma boyunca beni yalnız bırakmayan, gösterdiği sabır ve özveriyle bana rehberlik eden değerli eşim Araştırmacı-Uzman Ali E. KASHOOR'a ve hayatımın her alanında yanımda olan, bana her konuda destek olan değerli aileme teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma için gereken verilerin toplanmasında, görüşme sorularının cevaplanmasında gösterdikleri içtenliklerinden dolayı katılımcı öğrencilere teşekkür ederim.

Şenay BAŞA
Ankara, Aralık 2018

**BALKAN ÜLKELERİNDEN TÜRKİYE'YE YÜKSEKÖĞRENİM
AMACIYLA GELEN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK VE SOSYAL
BEKLENTİLERİ
(Doktora Tezi)**

**Şenay Başa
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2018**

ÖZ

Araştırmada Balkan Ülkelerinden Türkiye'ye yükseköğrenim görmek için gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentileri konu olarak ele alınmıştır. Öğrenci hareketliliği bağlamında, Balkan ülkelerinden Türkiye'ye yükseköğrenim görmek için gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeylerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma Türkiye'ye en fazla öğrenci gönderen Balkan Ülkelerini (Kosova, Makedonya, Arnavutluk, Bosna Hersek, Bulgaristan, Yunanistan) kapsamaktadır. Öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyini belirlemek için nitel araştırma modeli kullanılarak, olgubilim çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Ankara ili 2015-2016 eğitim öğretim yılında devlet üniversitelerine (Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi-ODTÜ) bağlı yükseköğrenim programlarında öğrenim görmekte olan toplam 40 öğrenci (Balkan ülkelerinden gelen) oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak verilere ulaşılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin söylemleri araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla olduğu gibi yazıya aktarılmış ve toplanan veriler betimlenerek yorumlanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın geçerliliğini arttırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerliliği) sağlamak için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi alınmıştır. Aktarılabilirlik (dış geçerlilik) için ise, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri uygulanmıştır. Ayrıca tutarlılığı (iç güvenilirliği) artırmak için tutarlılık incelemesi ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) için de teyit incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları; öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'deki eğitim ile ilgili sahip oldukları bilgilere, öğrencilerin gelmeden önce Türkiye'de görecekleri eğitim ile ilgili akademik ve sosyal beklentilerine, öğrencilerin Türkiye'de eğitim gördükleri süre içinde karşılaştıkları akademik ve sosyal problemlere,

öğrencilerin Türkiye’de eğitim gördükleri süre içinde karşılaştıkları akademik ve sosyal problemlerin sebeplerine ve çözüm yollarına, öğrencilerin bağlı oldukları eğitim kurumlarındaki eğitim hizmetlerini ve öğretim elemanlarını değerlendirmelerine, öğrencilerin eğitim aldıkları ülkedeki (kurum, yurt, vb.) yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum düzeylerine, öğrencilerin halen devam etmekte oldukları eğitim ile ilgili akademik ve sosyal beklentilerine, öğrencilerin uygulanmakta olan uluslararası öğrenci projeleri ile ilgili görüş ve önerilerine, öğrencilerin almakta oldukları eğitim ile ilgili önerilerine ilişkin bulgular şeklinde başlıklara göre değerlendirilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin yüksek beklentilerle Türkiye’ye geldikleri ve aldıkları eğitim süresince beklentilerinin yeterli düzeyde karşılanmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan araştırma sonuçları öğrencilerin, Türkiye’de aldıkları kaliteli eğitimin mesleki yaşamlarına olumlu yönde yansıtacağını ve kendi ülkelerinde kolayca iş sahibi olabileceklerini düşündüklerini, aynı zamanda Türkiye’de bulunmaktan memnuniyet duyduklarını, Türkiye’deki eğitimleri boyunca gördükleri misafirperverliği, insanlara yardım etme gibi davranışları ve edindikleri akademik ve sosyal tecrübeleri ülkelerine aktarmak istediklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına, Milli Eğitim Bakanlığına, Yükseköğretim Kuruluna, İl Göç İdaresine, Kredi Yurtlar Kurumuna, üniversitelere, öğretim elemanlarına, idari yönetimlere ve daha sonra konuyla ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Balkan ülkeleri, Öğrenci hareketliliği, Uluslararası öğrenciler.

Sayfa Adedi : 210

Danışman : Doç. Dr. Ferudun SEZGİN

**ACADEMIC AND SOCIAL EXPECTATIONS OF INCOMING
STUDENTS FROM BALKAN COUNTRIES FOR HIGHER
EDUCATION IN TURKEY
(Ph.D Thesis)**

**Şenay Başa
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
December 2018**

ABSTRACT

In this study the academic and social expectations of the university students coming from Balkan states to Turkey for higher education are discussed in detail. In the context of student mobility, academic and social expectations of incoming students in order to Turkey higher education from Balkan Countries are the main objectives of this study. The research scopes Kosova, Macedonia, Albania, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria and Greece which are the Balkan Countries that have the most foreign students in Turkey. By using qualitative research model to determine the level of meeting student's expectations, case study pattern was used. The total 40 participants of this research were chosen among the foreign students who studied higher education programs in state universities in Ankara between 2015-2016 (Gazi University, Ankara University, Hacettepe University and Middle East Technical University-METU). Maximum diversity and criterion sampling technique were used to determine the participants. Semi-structured interview form was used as a data collection tool. Face-to-face interviews are the method adopted to reach the data. The data acquired analyzed via descriptive analysis method. The discourses of the students are quoted exactly to lend credibility to the research and the data were interpreted by describing. On the other hand, direct quotations are used to increase the validity of research. In order to ensure credibility (internal validity), long-term interaction, depth-focused data collection, expert review and participant confirmation were obtained. For the transferability (external validity), detailed description and purposeful sampling methods were applied. In addition, to ensure consistency (internal reliability) consistency review and for the confirmability (external reliability), confirmation review was made. Findings of the study; the information students had about the education in Turkey before their arrival, academic and social expectations about the education that they will have in Turkey before arriving in Turkey, academic and social problems that students face during their education in Turkey, solutions to academic and social problems that students face during their education in Turkey, to evaluate the educational services and teaching staff in the educational institutions to which they are affiliated, adaptation levels between students and students in the country of study (institution, dormitory, etc.), academic and social expectations related to the education of the students, opinions and suggestions of the students about the international student projects

being implemented, the findings of student's suggestions related to education they have were evaluated according to the items. The findings of the research indicates that those students prefer Turkey with great expectations which are not met during the education period. On the other hand findings of the research revealed that student's opinions regarding to; the quality education they have in Turkey would positively affect their professional life and they can easily work in their own countries. Also they were happy to be in Turkey, and they want to transfer the hospitality they see during their education in Turkey, academic and social experience they gained in Turkey, behaviors like helping people to their countries. At the end of the research, recommendations for the Presidency of Turks Abroad and Related Communities, Ministry of National Education, Higher Education Council, Directorate General of Migration Management, General Directorate of Higher Education Credit and Hostels Institution, universities, faculty members, administrative administrations and the researchers who will be studying on the subject were presented.

Key Words : Balkan countries, Student mobility, International students.
Page Number : 210
Supervisor : Assoc. Dr. Ferudun SEZGİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM 2	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma	14
2.1.1. Avrupa Yükseköğretim Alanı - Bologna Süreci.....	17
2.1.2. Türkiye’de Bologna Süreci ve Uygulamaları	24
2.1.3. Türkiye’nin Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi	29
2.2. Uluslararası Platformda Öğrenci Hareketliliği.....	31
2.2.1. Öğrenci Hareketliliği	32

2.2.2. Değişim Programları	34
2.2.3. Bazı Ülkelerin Öğrenci Hareketliliği Programları	37
2.2.3.1. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)	37
2.2.3.2. İngiltere	38
2.2.3.3. Almanya	40
2.2.3.4. Fransa.....	41
2.2.3.5. Kanada	42
2.2.3.6. Avustralya	40
2.2.3.7. Çin	43
2.2.3.8. Yeni Zelanda.....	43
2.2.3.9. Japonya	43
2.3. Türkiye'nin Yükseköğretim Sistemi ve Uluslararası Öğrenci Hareketliliği	45
2.3.1. Büyük Öğrenci Projesi (BÖP).....	52
2.3.2. Türkiye Bursları.....	54
2.3.2.1. Lisans Bursları	56
2.3.2.2. Lisansüstü Burslar	58
2.3.2.3. Kısa Dönemli Bursları	58
2.3.2.4. Bursların Süresi	59
2.3.2.5. Seçim Süreci	59
2.4. Türkiye'nin Dış Politikasında Öğrenci Hareketliliğinin Rolü.....	59
2.4.1. Balkanlar ve Yaşadıkları Coğrafya.....	62
2.4.2. Türkiye'nin Balkan Ülkelerine Yönelik Dış Politikası	65
2.4.3. Türkiye'nin Balkan Ülkelerine Yönelik Eğitim Politikası ve Öğrenci Hareketliliği	68
2.5. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Çıktıları.....	69
2.5.1. Uluslararasılaşmanın Ülkeler Açısından Kazanımları	70
2.5.2. Uluslararasılaşmanın Öğrenciler Açısından Avantajları.....	72
BÖLÜM 3	73
YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Katılımcılar.....	74

3.3. Veri Toplama Aracı	77
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	78
BÖLÜM 4	81
BULGULAR VE YORUM	81
4.1. Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkiye'deki Eğitim ile İlgili Sahip Oldukları Bilgilere İlişkin Bulgular	81
4.2. Öğrencilerin Gelmeden Önce Türkiye'de Görecekları Eğitim ile İlgili Akademik ve Sosyal Beklentilerine İlişkin Bulgular	85
4.3. Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Gördükleri Süre İçinde Karşılaştıkları Akademik ve Sosyal Problemlere İlişkin Bulgular	93
4.4. Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Gördükleri Süre İçinde Karşılaştıkları Akademik ve Sosyal Problemlerin Sebeplerine ve Çözüm Yollarına İlişkin Bulgular	101
4.5. Öğrencilerin Bağlı Oldukları Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Hizmetlerini Ve Öğretim Elemanlarını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	114
4.6. Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Ülkedeki (Kurum, Yurt, vb.) Yerli Öğrenciler ile Aralarındaki Uyum Düzeylerine İlişkin Bulgular	119
4.7. Öğrencilerin Halen Devam Etmekte Oldukları Eğitim ile İlgili Akademik ve Sosyal Beklentilerine İlişkin Bulgular.....	127
4.8. Öğrencilerin Uygulanmakta Olan Uluslararası Öğrenci Projeleri ile İlgili Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular.....	133
4.9. Öğrencilerin Almakta Oldukları Eğitim ile İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular..	144
BÖLÜM 5	150
SONUÇ VE ÖNERİLER	150
5.1. Sonuçlar	150
5.2. Öneriler	163
KAYNAKÇA	166
EKLER	190
Ek 1. Öğrenci Görüşme Formu	191
Ek 2. Görüşme Sözleşme Formu.....	195

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	76
Tablo 2. Eğitim ile İlgili Ön Bilginin Değerlendirilmesi	82
Tablo 3. Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkiye'deki Eğitim ile İlgili Akademik ve Sosyal Beklentilerin Değerlendirilmesi	86
Tablo 4. Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Gördükleri Süre İçinde Karşılaştıkları Akademik ve Sosyal Problemler	94
Tablo 5. Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Gördükleri Süre İçinde Karşılaştıkları Akademik ve Sosyal Problemlerin Sebepleri ve Çözüm Yolları	102
Tablo 6. Öğrencilerin Bağlı Oldukları Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Hizmetlerini ve Öğretim Elemanlarını Değerlendirmeleri	114
Tablo 7. Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Ülkedeki (Kurum, Yurt, vb.) Yerli Öğrenciler ile aralarındaki Uyum Düzeyleri	120
Tablo 8. Öğrencilerin Halen Devam Etmekte Oldukları Eğitim ile İlgili Akademik ve Sosyal Beklentileri	128
Tablo 9. Öğrencilerin Uygulanmakta Olan Uluslararası Öğrenci Projeleri ile İlgili Görüş ve Önerileri	134
Tablo 10. Öğrencilerin Almakta Oldukları Eğitim ile İlgili Önerileri	144

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
BFUG	Bologna İzleme Grubu
BÖP	Büyük Öğrenci Projesi
CMEC	Kanada Eğitim Bakanları Konseyi
DAAD	Almanya Akademik Değişim Servisi
ECTS	European Credit Transfer System
EHEA	European Higher Education Area
ENQA	Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği
ESU	Avrupa Öğrenci Birliği
EUA	Avrupa Üniversiteler Birliği
EURASHE	Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği
IEE	Uluslararası Eğitim Enstitüsü
IMAGINE	Imagine Education au/in Canada
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NAFSA	Uluslararası Eğitimciler Birliği
NARIC	Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezleri
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖSYM	Öğrenci Seçme yerleştirme Merkezi
SGK	Sosyal Güvenlik Kurumu
TCS	Türk Cumhuriyetleri Sınavı
THE	Times Higher Education
TÖMER	Türkçe Öğrenim Merkezleri

TURQUAS	Türk Yükseköğretim Sisteminde Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeniliklerinin Uygulanması ve bu Uygulamaların Sürdürülebilirliği
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UCAS	Universities and Colleges Admissions Service
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
YÖDEK	Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖS	Yabancı Öğrenci Sınavı
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Geçmişte eğitim, her ülkenin kendi ulusal ihtiyaçları doğrultusunda insan kaynağı yetiştirmesinin bir yolu olarak görülmekteydi. Bugün ise dünyanın sorunları bütün insanlığı ilgilendiren evrensel bir nitelik kazandığı ölçüde, eğitimin hedefi de, tüm insanlığın sorunlarına ortak çözümler bulabilecek nesillerin yetişmesi olmaktadır. Bu bakımdan değişik ülke ve farklı kültürlerden bir araya gelerek kendi ülkeleri dışında uluslararası eğitim almış kişilerin, eşsiz bir deneyim yaşadıkları ve farklı avantajlar elde ettikleri söylenebilir. Ülkeler açısından bakıldığında ise, bugün dünyanın birçok ülkesi, uluslararası öğrenci hareketliliğini bir rekabet konusu haline getirmiştir. Bu bağlamda, uluslararası eğitim vasıtasıyla akademik, kültürel, ekonomik, vb. birçok alanda yarar sağlamaya çalışmaktadır. Türkiye bu alandaki çalışmalarını öncelikli olarak, diğer ülkeler ile kurulacak olan karşılıklı ilişkiler bakımından çok önemli bir fırsat olarak değerlendirmektedir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB], 2018a).

Bugün dünya genelinde sayısı yaklaşık 7,5 milyon olan uluslararası öğrencilerin en çok tercih ettikleri bölgeler Avrupa ve Kuzey Amerika olmakla birlikte Latin Amerika ve Karayipler, Okyanusya ve Asya bu konuda son yıllarda en hızlı gelişen bölgeler olmuştur. Uluslararası öğrencilerin dağılımlarına bakıldığında, İngilizce konuşulan ülkelerin en çok öğrenci çeken ülkeler olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, uluslararası öğrencilerin yüzde 16,4'ü eğitim için ABD'yi tercih etmiştir. ABD'yi yüzde 12,6 ile İngiltere, yüzde 6,4 ile Almanya, yüzde 6 ile Fransa ve yüzde 5,5 ile Avustralya takip etmektedir. Türkiye ise uluslararası öğrencilerin yüzde 0,9'una ev sahipliği yapmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Türk Dünyası ve Akraba Toplulukları ile ilişkilerin geliştirilmesi, belirli bir düzen içerisinde yürütülmesi, birlik ve dayanışma sağlanarak uluslararası platformda küresel bilgi zenginliğine katkıda bulunabilme açısından Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası

oldukça önem taşımaktadır. Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanarak problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik alanlarda yaşanan büyük değişimler üniversitelerin faaliyetlerine de yansımaktadır. Üniversitelerin belli bir ülkenin sınırları içerisinde yürüttükleri yüksek öğretim faaliyetleri, dünyada meydana gelen bu büyük değişim sonucu ülke sınırları dışına yani uluslararası sınırlara açılmak durumunda kalmıştır. Dolayısıyla bu kapsamda üç önemli kavram anlam kazanmıştır. Birincisi uluslararasılaşma, ikincisi küreselleşme, üçüncü olarak ise Avrupalılaşma kavramı ön plana çıkmaktadır (Van Der Wende, 2001). Bu bağlamda dünyada meydana gelen küreselleşme ile birlikte yükseköğretim de her geçen gün ülkelere has bir organizasyon olmaktan çıkarak global bir etkinlik haline gelmiştir.

Avrupa yükseköğretimin rekabet gücüyle yakından ilgilenirken, 1998'den itibaren Bologna Süreci kapsamında reform çalışmalarına başlamıştır (Kirkwood-Tucker, 2004). Avrupa ülkelerindeki ekonomik gelişmeler her alanda tesirini gösterirken, yükseköğretim alanına da etki ederek Bologna Süreci'ni gündeme getirmiştir (Currie ve Vidovich, 1998). Bologna Süreci'nin dünyada ve özellikle de Avrupa kıtasında yaşanan ekonomik krizin sonucu olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ekonomik krizi sona erdirmek için Avrupa ülkeleri birçok alanda köklü değişiklikler yaptığı gibi eğitim alanında da yeni düzenlemeler uygulamıştır. Küreselleşme ile şekillenen yeni yapılanmalar ile dünyanın birçok farklı ülkesinin eğitim sistemlerinin tanıtımı ve uygulaması ortak bir süreç üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Bu süreç ile birlikte ülkeler arası öğrenci hareketliliği başlamıştır. Son yılların en popüler araştırma konularından biri olan uluslararası öğrenci hareketliliği için her ülke kendine has bir sistem geliştirmiştir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, üniversitelerin araştırma faaliyetleri ve topluma hizmet sunma ile birlikte öğrenme ve öğretme süreçlerini içerir (Knight, 1999). Bu bağlamda, öğrenci hareketliliği yükseköğretimdeki uluslararasılaşmanın en temel unsurlarından biridir (Kelo, Teichler ve Wächter, 2006). Özellikle son on yıl içerisinde bütün dünyada öğrenci hareketliliğinde önemli bir artış görülmekte ve teşvik edilmekte, bu kapsamda yeni mekanizmalar, vasıtalar ve karşılıklı işbirlikleri geliştirilmektedir. Yükseköğretimde öğrenci hareketliliği, Bologna Süreci'nin mihenk taşlarından birini teşkil etmektedir ve

yükseköğretimde yapılan düzenlemelerin hedefine varıp varmadığını gösteren en mühim göstergelerden biridir. Öte yandan, yükseköğretimdeki hareketlilik hoşgörüyü dayalı, daha şeffaf, değişik kültürlerle bir arada yaşama hassasiyetine sahip bir zümrenin oluşması ve yabancı düşmanlığının ortadan kalkması açısından çok önemlidir. Dolayısıyla sürecin hem sosyal boyutuyla hem de diğer alanlarıyla yakından alakalıdır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010). Öğrenci hareketliliği kişisellikten çıkarak, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gelişmemiş ülkeleri kalkındırmak, bugün ise demografik problemlerini çözüme kavuşturamayan sanayi ötesi toplumların yetişmiş insan gücü gereksinimlerini karşılamak ve bu toplumların dünya piyasasına ulaşmalarına imkân sağlamak için önemli bir araç haline gelmiştir (Gümrükçü, 2010).

Öğrencilerin kendi ülkeleri dışındaki öğretim kurumlarında belirli bir süre eğitim görmelerine olanak sağlamak amacıyla geliştirilen uluslararası değişim programları ülkeler ve öğrenciler açısından oldukça önem arz etmektedir. Değişim programlarının büyük bir bölümü Maastricht Antlaşması'ndan sonra daha iyi eşgüdüm sağlayabilmek ve daha iyi sonuç elde edebilmek amacıyla iki program altında geliştirilmiş ve birleştirilmiştir. Bunlar Socrates (Erasmus ve Lingua) ve Leonardo da Vinci (Comett, Force, Petra, Eurotecnet, kısmen Lingua) programlarıdır (Arıman, 1996). Bu programlar Avrupa ülkeleri arasında eğitimin her seviyesinde çok kuvvetli ilişki ve işbirliği kurulmasında önemli rol oynamıştır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde yaygın olarak kullanımı sağlanmış ve Avrupa'daki mesleki eğitimin kalitesini yükseltmiştir (YÖK, 2000).

Ekonomik anlamda dünyada ortaya çıkan küreselleşme, ülkelerin rekabet avantajını elde etme arzusu ve uluslararası kuruluşların mevduat politikaları, refah seviyesi yüksek devletlerdeki yükseköğretimin uluslararasılaşma sürecini hızlandırmıştır (Bloom, 2006). Yükseköğretimin uluslararasılaşması, küresel piyasada rekabet içinde olan ülkelere, okullara ve bireylere hizmet eden önemli bir araçtır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinden elde edilen ekonomik kazanımlar, ülkelerin bu alana ilgisini artıran sebeplerden biri olmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2015). Bu bağlamda, uluslararası öğrenci hareketliliğinin çıktıları ev sahibi ülke, öğrencisini yurt dışına gönderen ülke ve son olarak hareketliliğin en temel birimi olan öğrenci üzerinden değerlendirilebilir.

Uluslararası öğrenci hareketliliği, ev sahibi ülke açısından değerlendirildiğinde öncelikle ekonomik getirisi ön plana çıkmaktadır. Çünkü uluslararası öğrencilerin öğrenim ve yaşam

masraflarından elde edilen gelir, doğrudan ev sahibi ülkeye aktarılmakta ve bu yolla ek mali gelir yaratılmaktadır. Diğer taraftan uluslararası öğrenciler, birçok ülkede ve özellikle de yaşlı nüfusun egemen olduğu Avrupa ülkelerinin refahına ve küresel rekabet gücüne önemli ölçüde imkân sağlayan kalifiyeli eleman gücü olarak değerlendirilmektedir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). Bu anlamda, birçok ülke başarılı ve özel yeteneklere sahip uluslararası öğrencilere, ülkenin ekonomik gelişimi açısından istihdam imkânları sunmaktadır (YÖK, 2017). Aynı zamanda uluslararası öğrenciler, ev sahipliği yapan ülkelerin sosyo-kültürel tanıtımına katkı sağlamakta, bununla birlikte ülkeler uluslararası öğrenci hareketliliği açısından çekim merkezi haline gelebilmek için yaptıkları reformlarla eğitimin kalitesinin uluslararası standartlar seviyesine ulaşmasına yardımcı olmuşlardır (Kalkınma Bakanlığı, 2015). Ayrıca, uluslararası öğrencilerin ülkelerine dönmesiyle birlikte ülkelerinin ekonomik, sosyal ve eğitim hayatı içinde yer almaları, olumlu eğitim deneyimine sahip gençlerle kurulan bağların ilerleyen yıllarda iki ülke arasında kurulacak bağların gelişimini sağlaması gibi toplumsal kazanımları da vardır (YÖK, 2017).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin uzun vadede sağlayacağı diğer bir kazanım ise beyin dolaşımıdır (Erdoğan, 2003). Beyin dolaşımı, başka bir ülkeye eğitim almak için giden bireylerin belli bir süreliğine o ülkede kalıp deneyim edindikten sonra memleketlerine dönmeleri, bilgilerini ve tecrübelerini kendi ülkelerinde istihdam edilebilecekleri bir alana aktarmaları şeklinde ifade edilebilir. Bu süreçte kendi ülkesine dönen birey, eğitim gördüğü ülke ile kurduğu ekonomik, ticari, siyasi, kültürel bağlarını devam ettirebilir, uluslararası işbirliğini sürdürerek kendi ülkesinin gelişimine katkı sağlayabilir (Beine, Docquier ve Oden-Defoort, 2011; Gibson ve McKenzie, 2011).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin öğrenciler açısından da bir takım getirileri bulunmaktadır. Küreselleşmenin avantajlarından biri, kişilere farklı dilleri öğrenme ve başka ülke kültürlerini tanıma konusunda cesaret vermesidir. Yurtdışında eğitim görmenin faydası, uluslararası seviyede tanınır bir diplomaya sahip olma, yabancı dil öğrenme, farklı kültürleri tanıma, aile ortamından çıkıp özgüven kazanma ve yeni hayat tecrübeleri olarak sıralanabilir (Mavondo, Tsarenko ve Gabbott, 2004). Fakat gençlerin aldığı uluslararası eğitimin uzun vadede bireysellikten çıkıp toplumsal kazanımlara dönüşeceği bir gerçektir. Bu durumda, yurtdışında eğitim gören öğrencilerin eğitim sürecinin ve mezuniyetlerinin takibi, geliştirilecek politikaların verimliliği ve ilerleyişi bakımından oldukça önem taşımaktadır (Gökbayrak, 2008). Avrupa Birliği, uluslararası eğitimin sadece diğer ülkelerin dillerini,

kültürlerini ve düşünce yapılarını öğrenme bakımından değil, ayrıca akademik ve mesleki kariyerlerinin ilerlemesine de katkı sağlayacağını ön görerek, yurtdışı eğitimi yaygın hale getirmeye çalışmaktadır (YÖK, 2000).

Türkiye son yıllarda ekonomik ve sosyal alanda sağladığı gelişmelere paralel olarak bilim ve teknoloji alanında da büyük atılımlar gerçekleştirmiştir. Türkiye'nin çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak için dünyanın birçok ülkesinde eğitim alanında yapılan değişimlere ayak uydurduğu görülmüştür. Türkiye, Avrupa Birliği'ne uyum süreciyle beraber yükseköğretim alanında diğer bölge ülkeleri kapsamına dâhil olmuştur.

Türkiye'nin modernleşme çabaları, günümüzde küreselleşme süreciyle devam ettirilmektedir. Böylece toplumsal değişim süreçlerine yeni bir ivme kazandırılmıştır. Bu arka planda, Türkiye'nin eğitim-öğretim alanında diğer ülkelerin üniversite kurumlarına ayak uydurmak ve bu ülkelerin kendi aralarında gelişen ilişkilerden yarar sağlamak için, kendi yükseköğretim sistemini bu talepler doğrultusunda yeniden yapılandırmaktan başka bir seçeneği kalmamıştır (Gümrükçü, 2010). Türkiye'de yükseköğretim alanında geliştirilen “yükseköğretim için yol haritası” politikası kapsamında uluslararasılaşma, yükseköğretim gelişim stratejisinde üç esas unsurdan biri olarak önem kazanmaktadır. Aynı raporda belirtildiği gibi, bunun önemli sebepleri ise küreselleşme ve beraberinde getirdiği yeni düzenlemelerdir (Şeremet, 2015). Türkiye'de uluslararasılaşma, başlangıç olarak kısa ve uzun vadeli uluslararası hareketlilik gibi farklı şekillerde ortaya konmuştur. Buna ek olarak, Türkiye yükseköğretiminin Bologna Süreci ile entegrasyonu, yükseköğrenim amacıyla ülke dışına burslu öğrenci göndermek, yurtdışında üniversite kurmak ve Türkiye'de diğer ülkelerle ortaklaşa yeni üniversiteler açmak gibi birtakım değişik biçimler de bu kapsamın içinde yer almaktadır. İlerleyen zamanlarda bu uygulamalara uluslararası akademik hareketliliği sağlayan “Mevlana Değişim Programı”, ulusal hareketliliği sağlayan “Farabi Değişim Programı”, Bologna Süreci kapsamındaki ülkelerin akademik hareketliliğini sağlayan “Erasmus Programı”, uluslararası akademik hareketliliği sağlayan “Fullbright” vb. programlar ilave edilerek başarılı bir şekilde sürdürülmektedir (YÖK, 2010).

Gelişen ve dönüşen global dünyada her ülke bir diğerinin deneyimlerinden ve tecrübelerinden yararlanmaktadır. Kalkınma çabalarının sadece ekonomik değil, kültür ve eğitimde de çok önemli mesafeler kat etme zorunluluğu vardır. Türk Dış Politikasındaki yeni yapılanmaların içinde kapsamlı bir eğitim girişimi de bulunmaktadır. Türk Cumhuriyetleri,

Türk ve Akraba toplulukları ile kalıcı bir dostluğun sağlanmasında “eğitim” alanı özel bir önem taşımaktadır. Türkiye, eğitim alanında başlattığı projeler ile hem ortak tarihsel ve kültürel bağlara sahip insanlar arasındaki köprünün hem de söz konusu ülkeler ve toplumların batıyla entegrasyonunun temellerini atmıştır. Bu düzenlemelerin ana hedefi, Türkiye’nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba toplulukları ile olan ilişkilerini yeniden canlandırmak ve bu ilişkileri, süreklilik sağlayacak bir zemine oturtmaktır. (Başa, 2016).

Uluslararası arenadaki öğrenci hareketliliğiyle ilgili diğer ülkelerle yarışmaya giren Türkiye, eğitim ve öğretim alanına ayırdığı fonlarla bugün dünyada kendini göstermeye başlamıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren yurtdışından öğrenci getirmeye başlayan ve özellikle de dönemin Cumhurbaşkanı merhum Turgut Özal’ın teşvikleriyle 1992 yılından beri Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) (diğer adıyla Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topuluklarından Öğrenci Getirme Projesi) adıyla başlatılan ve günümüzde Türkiye Bursları adıyla devam eden projelerle ve kendi imkânlarıyla Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısı yaklaşık olarak 110.000 civarındadır (YTB, 2018a). Dünya literatüründe son yılların en popüler konularından biri olan öğrenci hareketliliği ile ilgili yapılan araştırmalar, Türkiye’de de gündem konusu olmaya devam etmektedir.

Dünyada en iyi yatırım insanoğluna yapılan yatırımdır, anlayışından yola çıkarak bölgesel bir güç olmayı hedefleyen Türkiye’nin, önümüzdeki yıllarda amacına ulaşabilmesi için iyi yetişmiş, eğitilmiş, aydın ve bölgelerinde Türkiye’nin fahri elçileri olabilecek, ülkeler arası iyi niyet, sosyoekonomik ve kültürel ilişkileri artırabilecek insan gücüne ihtiyacı vardır. Bu bağlamda, Türkiye’nin koyduğu hedef doğrultusunda ve gelecekteki uluslararası ilişkileri açısından sürdürdüğü öğrenci politikası oldukça önem taşımaktadır. Bu kapsamda Kavak ve Baskan (2001), Türkiye’nin uluslararası öğrencilere yönelik eğitim politika ve uygulamalarını değerlendirerek bazı eksiklikler olduğunu ortaya koyarken, Vural ve Alkan (2009) ise proje tanıtımının zayıf olduğunu, projeye duyulan ilginin artırılması gerektiğini, buna bağlı olarak da istenilen nitelikli öğrencilerin seçilemediği gibi eksikleri tespit etmiştir. Diğer yandan Lee ve Rice (2007) uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sorunların birçoğunun ev sahibi ülkedeki yetersizliklerden kaynaklandığını vurgulamıştır. Benzer bir çalışmada ise Coşkunserçe ve Bedir-Erişti (2017) uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkede yaşadıkları problemlerin, o ülkenin özelliklerine, eğitim kurumlarına ve değişim programlarının sunduğu imkân ve desteklere göre değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir.

Türkiye’de geçmişten günümüze kadar uluslararası öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmalar özellikle BÖP ve Hükümet Burslusu olarak ele alınmıştır. Ancak 24 Mart 2010 tarihinde kabul edilen 5978 sayılı “Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” ile bütün projeler tek çatı altında toplanmış ve yeni adı Türkiye Bursları olmuştur (YTB, 2018b). Sistem içerisinde yapılan değişiklikler bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim gördükleri süre içerisinde en fazla dil, bürokrasi, uyum, sosyal, kültürel, eğitsel, örgütsel, geleceğe ilişkin kaygılar, beslenme, sağlık, ulaşım ve barınma konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymuş, ancak öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinden memnun olduklarını, Türk toplumunun kendilerine sıcak ve iyi davrandığını vurgulamıştır (Açıkalın, Demirel ve Önsoy, 1996; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Beltekin ve Radmard, 2013; Can, 1996; Esentürk-Ercan, 1998; Güleç ve İnce, 2013; Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012; Köylü, 2001; Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş, 2016; Özkan ve Acar-Güvendir, 2015; Şahin ve Demirtaş, 2014).

Yabancı uyruklu öğrenci üniversitenin ilgili bölümüne yerleştirildikten sonra, bölümdeki eğitim kalitesi ve öğrenci ile öğretim üyeleri arasındaki uyumun, öğrencinin akademik başarısına önemli derecede etki ettiği görülmektedir. Öğrencilerin uyum sorunlarını inceleyen Amanov (1996), öğrencilerin kişisel ve genel uyum düzeylerinin sadece yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirtirken, Allaberdiyev (2007) ise, öğrencilerin uyum düzeyleri arasında sadece cinsiyete ve annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar dil, barınma, maddi imkânlar, kişiler arası iletişim, cinsiyet, eğitim düzeyi, kültür gibi unsurların uluslararası öğrencilerin bulundukları ülkeye ve eğitim aldıkları üniversiteye uyum düzeylerini etkileyen en önemli etmenler olduğunu ortaya koymuştur (Aydın-Kartal, Işık ve Yazıcı, 2018; Demirhan, 2017; Sungur vd., 2016; Zavalı ve Gündoğ, 2017). Benzer bir çalışmada Evans ve Stevenson (2011), öğrencilerin yeni bir ülke kültürüne uyum sağlamada, danışmanları ile uyum noktasında ve ikinci bir dil öğrenmede sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmış, ancak Jenkins ve Galloway (2009) yapmış olduğu çalışmada, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları kültürel uyum sorunlarının kısmen önemsiz olduğunu, öğretim üyelerinin ve personelin bu sorunları nispeten abarttığını gözler önüne sermiştir.

İnsanlar arasındaki ilişkilerin temelinde kişiler arası iletişim vardır. İletişim olmadan ne insan ne de toplumlar varlık ve yaşamlarını sürdürebilirler (Schramm ve Porter, 1982).

Eğitim bir iletişim sürecidir. Dolayısıyla iletişimin olmadığı bir yerde eğitimden söz etmek mümkün değildir. Eğitim ve iletişim olmadan da akademik başarı elde etmek zordur. Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye öğrenim amacıyla gelen öğrencilerin karşılaştıkları uyum ve iletişim sorunlarını inceleyen Çöllü ve Öztürk (2009), öğrencilerin Türkiye'de karşılaştıkları en önemli sorunların sırasıyla iletişim, uyum ve ekonomik sorunlar olduğunu belirtirken, Apaydın-Şen (2008) ise çalışmasında öğrencilerin eğitim ortamında olumlu iletişim deneyimleri edindiklerini ve iletişim deneyimlerinin bazı boyutlarının, geldikleri ülkelere göre cinsiyet ve sınıfa göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Bir diğer araştırmaya göre Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2001), öğrencilerin karşılaştıkları sorunların başında barınma, beslenme ve sosyal hizmetlerin yeterince karşılanmaması ve ekonomik sorunların yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Paksoy, Paksoy ve Özçalıcı (2012) araştırma sonucunda, öğrencilerin Türkiye'de öğrenim gören bir tanıdığının olmasının öğrencilerin akademik başarısına etki ettiğini vurgularken, Traş ve Güngör (2011) ise, öğrencilerin öğrenim gördükleri sırada herhangi bir sorun yaşamadıkları, çevrelerinden yeterli düzeyde sosyal destek algıladıkları, kendilerini üniversitede öğrenim gören diğer öğrencilerin bir parçası olarak gördükleri ve sosyal bağlılık duygularının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Taylor (2008), uluslararası öğrencilerin yurtdışı eğitimi seçme sebeplerinden birinin gelişmiş eğitim kaynakları ile teknoloji araçlarının kullanılması olduğunu ifade ederken, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ise, öğrencilerin Türkçeye yeterince hakim olamadıkları, kendilerini rahatlıkla ifade edemedikleri, okuduğunu anlamada yetersiz kaldıkları, kelime hazinesinin düşük oluşu, okutmanların hızlı konuşmaları, eğitimin ezbere dayalı olması, telaffuz gibi sorunlar üzerinde yoğunlaşmıştır (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2009; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Kesten, Kıroğlu ve Elma, 2010; Musaoğlu, 2016; Sevim, 2014; Tok ve Yığın, 2013; Yılmaz, 2015). Bununla birlikte öğrencilerin sağlık hizmetleri, tıbbi yardım, özlem, aile hasreti vb. sıkıntılar yaşadığı araştırmalar sonucu tespit edilmiştir (Babadağ, Çulha ve Köşgeroğlu, 2014; Güçlü, 1996; Kesten vd., 2010).

Uluslararası öğrenciler eğitim alacakları ülkeye bir takım beklentiler içerisinde gitmektedirler. Öğrencilerin başarılarını ve doyum seviyelerini etkileyen faktörlerden biri beklentilerinin karşılanma düzeyidir. Beklentilerin karşılanmadığı durumlarda şikâyetler artarak doyum seviyesi düşer (Chiandotto, Bini ve Bertaccini, 2007). Doyumsuzluk ise başarısızlık, davranış problemleri ve çoğu zaman fazla çalışma konusunda isteksizlikle

arasında olumlu bir ilişki gözlemlenmektedir (Baker, 1998; Porter, 1994). Aynı zamanda düşük okul doyumu, okula yabancılaşma ve okuldan hoşnutsuzluk gibi olumsuz neticelere yol açmaktadır (Fine, 1986). Bu konuda Çağlar (1999), Türkiye’deki kurumların öğrencilerin sorunlarına karşı duyarsız kaldıklarını dile getirirken, diğer ülkeler için yapılan araştırmalar ise artan yabancı öğrenci sayısının kalite ve uzmanlık sağlama açısından kurumlara yeterince yansımadığını, eğitim ve eğitim dışı hizmet kalitesi faktörlerinden memnuniyet düzeyinin öğrencilerin uyuşuna göre değiştiğini ve öğrenci memnuniyeti üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Arambewela ve Hall, 2009; Hellsten ve Prescott, 2004),

Yukarıda verilen araştırmalar incelendiğinde Türkiye’ye yüksek öğrenim görmek için gelen uluslararası öğrenciler ile ilgili araştırmalar genel olarak uyum, cinsiyet sorunları (kız öğrencilerine farklı gözle bakılması), mali yetersizlik, BÖP sorunları, öğrencilerin üniversiteler hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, dil sorunları, yemek alışkanlıkları, sosyo-kültürel sorunlar ve mezuniyet sonrası takipsizlik üzerine yapılmıştır. Ancak yapılan bu araştırmalar eksiklikleri gidermek için yeterli olmamıştır. Projenin başlangıcından bugüne kadarki süre içerisinde sorunların bir kısmı giderilmiş bir kısmı ise halen devam etmektedir. Bunlar arasında öğrenci seçme yerleştirme sorunları, Türk Cumhuriyetleri Sınavının (TCS) kaldırılması, yerine mülakat sisteminin getirilmesi, öğrenci burslarının kesilmesi, ilgili kurumlar ile öğrenciler arasındaki iletişim sorunları ve mezuniyet sonrası öğrenci takip sisteminin yetersizliği sayılabilir. Bu sorunların giderilebilmesi için öğrencilerin akademik ve sosyal beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri araştırılmalıdır. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, öğrencilerin akademik ve sosyal beklentileriyle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu ve daha detaylı araştırma bulgularına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışma diğerlerinden farklı olarak Balkan ülkelerinden Türkiye’ye yüksek öğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerini konu olarak ele almıştır.

Türkiye’nin Balkan ülkeleriyle gerek siyasi, gerek ekonomik, gerekse eğitim alanında her geçen gün artarak gelişen dostlukları devam etmektedir. Balkanlar, Türkiye için büyük bir öneme sahiptir. Bunun birçok nedeni vardır. Yaklaşık 450 yıl Balkanlarda hüküm süren Osmanlı İmparatorluğu’nun halefi olan Türkiye, o bölgelerde yaşayan milletlerle uzun zamandır ortak bir tarihi ve kültürü paylaşmakta ve onlarla dostluk bağları kurmaktadır (Alp, 2004; Türbedar, 2011). Bunun dışında çeşitli nedenlerden dolayı değişik zamanlarda

Türkiye'ye hicret etmiş göçmenlerin varlığı Türkiye'nin Balkanlara ilgisini artıran sebeplerden biri olmuştur. 19. yüzyıldaki Balkan savaşlarından sonra, farklı etnik ve dini kökenden gelen yerel halk bile Türkiye'nin herhangi bir kargaşa esnasında güvenli bir liman olduğu fikrine sahipti (Gangloff, 2001). Bir diğer neden ise, Türkiye'ye gelen göçmenler Balkanlardaki akrabalarıyla temaslarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Bu da Türkiye ile Balkanlar arasındaki bağları daha da güçlendirmiştir. Aynı zamanda Türkiye o bölgelerde oluşan ihtilaflar sonucu yerini yurdunu terk etmek zorunda kalan mülteciler için güvenli bir yer olarak algılanmaktaydı. Çünkü 1990'larda bölgede meydana gelen savaşlar esnasında Türkiye bölge halkına her zaman destek olmuş ve taleplerine karşı kayıtsız kalmamıştır. Ayrıca Balkanlarda Türk ve Müslüman azınlıkların mevcudiyeti sebebiyle Türkiye bölgedeki gelişmelerle yakından alakadar olmaktadır. Son olarak da Türkiye'nin Balkan ülkeleriyle var olan siyasi, sosyal ve ekonomik ilişkilere verdiği önem Balkanları Türkiye için vazgeçilmez kılmıştır (Türbedar, 2011).

Türkiye'nin Balkan ülkeleriyle olan eğitim ilişkilerinin iyileştirilmesi bölgenin sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkıda bulunmaktadır. Eğitim alanında barışçıl sosyal faaliyetler yürütmek Türkiye'nin Balkanlarda yaşayan milletlerle olan tarihsel ve kültürel ilişkilerini de sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Köksal, 2014). Türkiye bu konuda, Balkanlardan gelip Türkiye'de eğitim gören öğrenciler yoluyla bilgi birikimini ve tecrübesini bölge ülkeleriyle paylaşmaktadır. Türkiye'nin bölgesel güç olma hedefi doğrultusunda ve özellikle de Balkan ülkeleriyle iyi niyete dayalı karşılıklı ilişkilerini sürdürebilmesi ve söz konusu ülkelerle sosyal ve kültürel bağlarının devamlılığı için Balkanlardan gelen uluslararası öğrenciler önemli bir role sahiptir. Söz konusu öğrencilerin Türkiye'de aldıkları eğitim süresince akademik ve sosyal beklentilerinin belirlenip karşılanması ve sorunlarının giderilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, Balkan ülkelerinden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerinin neler olduğu ve bu beklentilerin ne derece karşılandığı sorusuna yanıt aranmıştır. Sistemli, derinlemesine ve nitel bir yaklaşımla ele alınan bu çalışmanın alana, ilgili kurumlara katkı sağlayacağı ve gelecekte konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamalarını özellikle de Türkiye'nin söz konusu bölgelere

yönelik eğitim etkinlikleri içinde önemli bir paya sahip olan Büyük Öğrenci Projesi üzerinde odaklanarak, öğrenci hareketliliği bağlamında Balkan ülkelerinden Türkiye'ye yüksek öğrenim için gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerini ortaya koymaktır. Türkiye'ye gelen öğrencilerin geldikleri bölgelere nazaran sosyal ve akademik yaşamlarında nelerin geliştiğini ve değiştiğini gözler önüne sermeyi hedeflemektedir.

Balkan ülkelerinden Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek için gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeylerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Balkan ülkelerinden Türkiye'ye gelen öğrenciler ne tür akademik ve sosyal problemler yaşamaktadırlar?
2. Balkan ülkelerinden Türkiye'ye gelen öğrencilerin bu sorunların sebeplerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Balkan ülkelerinden Türkiye'ye gelen öğrenciler sorunların çözümünde ne tür mekanizma ya da yaklaşımlar kullanmaktadırlar?
4. Balkan ülkelerinden Türkiye'ye gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentileri nelerdir?
5. Balkan ülkelerinden gelen öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?
6. Balkan ülkelerinden gelen öğrencilerin sosyal süreçlerle ilgili hizmetlerin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme ile sınırların ortadan kalkması ve yükseköğretimde yaşanan uluslararasılaşma süreçlerine bağlı olarak, dünya genelinde özellikle de Avrupa ülkeleri arasında yükseköğretimdeki öğrenci hareketliliğinde sürekli artış yaşanmaktadır. 1980 yılında 1,1 milyon olan uluslararası yükseköğretim öğrenci sayısı, 1990 yılında 1,3 milyona, 2000 yılında 2,1 milyona, 2010 yılında 4,2 milyona, 2012 yılında 4,5 milyona, günümüzde ise 7,5 milyona ulaşmıştır (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2015; YÖK, 2017; YTB, 2018a). Dünya genelinde öğrenci hareketliliğindeki bu artış, Türkiye'de de belirli

ölçüde kendini göstermektedir. Türkiye'nin kendine çizdiği bölgesel güç olma vizyonu doğrultusunda ve özellikle de Balkan ülkelerine yönelik dış politikasında başarıya ulaşabilmesi ve söz konusu ülkelerle kültürel bağlarının devamlılığı için uluslararası eğitim politikası oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda 1992 yılında başlatılan Büyük Öğrenci Projesi ile öğrenci hareketliliği Türkiye'de devlet politikası olarak resmi nitelik kazanmıştır. Bu proje kapsamında yurtdışından Türkiye'ye her yıl belirli sayıda öğrenci getirilmiş ve ağırlık daha fazla Türk kökenli öğrencilere verilmiştir. 2011 yılından itibaren ise projede (BÖP) sistem değişikliğine gidilmiş ve 2012 yılında Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklarından gelen ya da yeni adıyla Türkiye Bursları (YTB, 2015) olarak kurumsallaşmıştır. Süreç içerisinde Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler yerleştirme, barınma, dil, uyum, sosyo-kültürel ve ekonomik olarak bir takım sorunlar yaşamıştır. Literatür taraması yapıldığında söz konusu sorunlarla ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar sorunları tamamen ortadan kaldırmakta yetersiz kalmıştır. Sorunların giderilebilmesi için öncelikle öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerinin ne olduğu incelenmelidir. Bu araştırma ile birlikte öğrencilerin sosyal ve akademik alanlarda karşılaştıkları sorunların minimum seviyeye indirilmesi ve öğrenciler açısından bu sorunların yetkili makamlarca ne kadar dikkate alınıp giderildiğinin sosyal ve akademik yaşamlarına ne derece etki ettiğini, dolayısıyla beklentilerinin ne kadar karşılandığının önemi vurgulanmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışma, Türkiye'de öğrenci hareketliliği kapsamında Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları arasından sadece Balkan ülkelerinden gelen öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin düşüncelerinden yola çıkılarak aşağıdaki varsayımlara yer verilmiştir.

1. Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin akademik ve sosyal beklenti kavramları ve kapsamı ile ilgili gerekli bilgi ve donanımına sahip oldukları,
2. Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin akademik ve sosyal beklentileri ile ilgili düşüncelerini doğru bir şekilde betimleyeceği,

3. Sunulan eğitim hizmeti niteliğinin araştırmaya katılacak olan öğrencilerin görüşleri neticesinde elde edilecek bulgular ile iyileştirmeye yönelik yeniden düzenlenebileceği varsayılmaktadır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

Türkiye’de öğrenci hareketliliği kapsamında Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları arasından sadece Balkan ülkelerinden gelen öğrencileri kapsamaktadır. Araştırma Türkiye’ye en fazla öğrenci gönderen Balkan ülkeleri (Kosova, Makedonya, Arnavutluk, Bosna Hersek, Bulgaristan, Yunanistan) ile sınırlandırılmıştır. Aynı zamanda araştırma, Ankara’da yer alan devlet üniversitelerinden Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi olmak üzere bu üniversitelerin çeşitli programlarında eğitimine devam eden öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmada yapılması planlanan gözlem, döküman analizi gibi veri çeşitlemesinin yapılamamış olması da bir sınırlılık olarak gösterilebilir.

1.6. Tanımlar

Balkan Ülkeleri: Bu çalışmada Balkan ülkeleri, Kosova, Makedonya, Arnavutluk, Bosna Hersek, Bulgaristan, Yunanistan, Karadağ, Sırbistan, Hırvatistan, Slovenya, Romanya olarak tanımlanmıştır.

Beklenti: Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’de aldıkları eğitimden akademik ve sosyal beklentilerini ifade etmektedir.

Türkiye Bursları: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının uluslararası öğrencilere tanıdığı eğitim imkânı.

Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Yükseköğretimde uluslararasılaşma, üniversitelerin araştırma faaliyetleri ve topluma hizmet sunma ile birlikte öğrenme ve öğretme süreçlerini içerir (Knight, 1999).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

"Bugün, Sovyetler Birliği dostumuzdur, komşumuzdur, müttefikimizdir. Bu dostluğa ihtiyacımız vardır. Fakat yarın ne olacağını kimse bugünden kestiremez. Tıpkı Osmanlı gibi, tıpkı Avusturya-Macaristan gibi parçalanabilir, uflanabilir. Bugün elinde sımsıkı tuttuğu milletler avuçlarından kaçabilirler. Dünya yeni bir dengeye ulaşabilir. İşte o zaman, Türkiye ne yapacağını bilmelidir. Bizim, bu dostumuzun idaresinde, dili bir, inancı bir, özü bir kardeşlerimiz vardır. Onlara sahip çıkmaya hazır olmalıyız. Hazır olmak yalnız o günü susup beklemek değildir. Hazırlanmak lazımdır. Milletler buna nasıl hazırlanır? Manevî köprülerini sağlam tutarak. Dil bir köprüdür, inanç bir köprüdür, tarih bir köprüdür. Köklerimize inmeli ve olayların böldüğü tarihimizin içinde bütünleşmeliyiz. Onların bize yaklaşmasını bekleyemeyiz, bizim onlara yaklaşmamız gereklidir."

(Mustafa Kemal ATATÜRK, 29 Ekim 1933)

Bu bölümde araştırmaya ilişkin temel kavramların açıklanmasına ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

Sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik alanlarda yaşanan büyük değişimler, üniversiteleri de oluşturdıkları müfredatta, idari kararlarda ve uyguladıkları programlarda değişime zorlamıştır. Kendi pozisyonlarını toplumda yeniden ele almaları ve bilimsel tutumlarını yeni şartlara göre ayarlamaları gerekli hale gelmiştir. Bu kapsamda üç önemli kavram anlam kazanmıştır. Birincisi; uluslararasılaşma, belli ülke sınırları içinde bulunan üniversitelerin yurtdışı etkinliklerini içermektedir. İkincisi; küreselleşme, milli sınırların büsbütün ortadan kalkacağı fikrine dayanmaktadır. Üniversiteler bakımından değerlendirildiğinde, eğitim faaliyetlerinin ulusal sınırların dışına çıkartılması ve piyasa ekonomisi şartlarına göre tasarlanması, ücretli eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve uluslararası seviyede takdim edilmesi olarak ifade edilmektedir. Üçüncüsünde ise; Avrupalılaşma kavramı gündeme gelmektedir. Bu kavramla uluslararasılaşmanın, Avrupa bölgesini kapsadığı ve bu yönde bölgesel bir algı yaratma isteği olarak yorumlanmaktadır (Van Der Wende, 2001).

Küreselleşme, “dünya ekonomisi, yeni bilgi ve iletişim teknolojileri, uluslararası bilgi ağı ve ortak dil olarak kabul gören İngilizce ve akademik kurumların kontrolünün dışındaki diğer güçlerin etkisiyle şekillenen bir gerçeklik” olarak tanımlanmaktadır (Altbach, 2007). Uluslararasılaşma ise, “üniversitelerin ve hükümetlerin küreselleşmeye ayak uydurabilmek için uyguladığı çeşitli politika ve programlar” olarak ifade edilmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

Küreselleşme, dünyada finansal anlamda sınırların ortadan kaldırılmasının yanı sıra, bilginin, iletişimin, bilimin ve teknolojinin de bütün dünyaya engelsiz yayılmasını sağlayan bir imkândır. Yükseköğretim, her geçen gün küreselleşen dünyada ülkelere has bir faaliyet olmaktan çıkarak küresel bir aktivite haline gelmiştir. Bu anlamda, gelişmiş olan Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinin yanında, gelişmekte olan 150’ye yakın ülke de küreselleşen dünyaya kapılarını açmıştır (YÖK, 2007).

Küreselleşme, yeni ilişki ağları üreterek sadece bir merkeze bağımlı olmaktan çıkıp çok yönlü odaklanmalar ve kurumsal işbirliklerine fırsat sunmaktadır. Küreselleşme uluslararası yükseköğretim alanına da çok taraflı bir etki sağlamıştır. Bu bağlamda, üniversiteler uluslararası nitelik kazanmış ve kurumlar arası ortak işbirlikleri de artmıştır (Altbach vd., 2009; Çetinsaya, 2014; Tezsürücü ve Aybarç-Bursalıoğlu, 2013). Ayrıca üniversiteler ve yükseköğretim kurumları arasındaki bu etkileşim, beraberinde üniversitelerde akademik ve bilimsel anlamda gelişimi ve verimliliği artırmıştır (Şimşek ve Bakır, 2016).

Knight (1997), yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda, farklı milletlere ait değişik kültürlerin, birbiriyle kaynaşmasının, aralarındaki iletişim kabiliyetlerinin gelişmesinin, güçlenmesinin ve nitelikli insan gücü yetiştirmenin üniversitelerin ve yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasındaki en önemli sebep olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda uluslararasılaşma 21. yüzyılda gündem konusu olarak önemli bir unsur haline gelmiştir (Jiang, 2006; Taşçı-Kaya, 2014).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, küreselleşmenin vazgeçilmez bir parçasıdır (Kenan, 2012). Günümüzde üniversitelerin ve yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmaya verdikleri önem ile uluslararası eğitim hareketliliğine verdikleri destek yükseköğretimin küreselleşmesinin ve bunun sonucunda da uluslararasılaşmasının en önemli göstergesidir (Aba, 2013; Allen ve Ogilvie, 2004).

Uluslararasılaşma kavramı her ne kadar eskilere dayansa da küresel anlamda son çeyrek asır içerisinde hızlı bir şekilde önem kazanmaya başlamış ve literatürdeki yerini almıştır (Yakupoğlu, 2014). Konu ile ilgili birçok araştırmacı tarafından uluslararasılaşmanın tanımı yapılmıştır. Bu araştırmacılardan Wächter (1999) uluslararasılaşmayı, “uluslararası boyutun yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma ve topluma hizmet fonksiyonlarına sistematik olarak dâhil edilmesi” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımında Paige ve Mestenhauser (1999) uluslararasılaşmayı “bütünleyici, kültürlerarası, disiplinler arası, kıyaslamalı, bilgi teknolojisi transferi, içeriksel ve bilgi inşasının küresel boyutlarını içeren karmaşık, çok boyutlu bir öğrenme süreci” olarak ifade etmektedir. Knight’a (2004) göre ise uluslararasılaşma, “genel olarak öğrenci-öğretim elemanı değişimi, eğitim programları ve öğretim yöntemlerinin uluslararası bir boyuta sahip olması ve uluslararası kuruluşlarla işbirliği içinde olma gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir”.

Yükseköğretimdeki uluslararasılaşmanın en temel unsurlarından biri olan öğrenci hareketliliği, aynı zamanda OECD ülkeleri tarafından küreselleşmenin bir diğer boyutu olarak ele alınmaktadır. Bu anlamda öğrenci hareketliliği, bir kişinin yaşadığı ülkenin dışına çıkarak başka bir ülkede eğitim görmesi olarak ifade edilmektedir (Kelo vd., 2006). Özellikle son on yıl içerisinde bütün dünyada öğrenci hareketliliğinde önemli bir artış görülmekte ve teşvik edilmekte, bu kapsamda yeni mekanizmalar, vasıtalar ve karşılıklı işbirlikleri geliştirilmektedir (YÖK, 2010).

Avrupa Topluluğu, geçen asrın son çeyreğinde yükseköğretim alanında üç konuda yol gösterici adımlar atmıştır. Üye ülkeler arasındaki sınır ötesi ortak çalışmaları ve hareketliliği desteklemiştir. Bologna Süreci, yükseköğretimin Avrupalılaşmasını ileriye götürebilmek için tasarlanmış ve sonuç olarak yüksekokulların çoğulcu yapılarının tüm Avrupa çalışmalarında göz önünde bulundurulmasının altını çizmiştir. Üye ülkeler arası sınır ötesi ortak çalışmaları ve hareketliliği uluslararasılaşmanın tamamlayıcı ögesi haline getirmek için (Teichler, 2007);

- Bir veya iki süreli olan öğrenci hareketliliğini Avrupa Birliği (AB) üye ülkeleri ve aday ülkeler arasında niceleyici olarak büyük boyutlarda artmasını sağlamıştır.
- Erasmus değişim programlarını uygulamaya koymuştur.
- Uluslararasılaşmayı müfredatla uyumlaştırmak için, üniversiteler yerine fakülteler arası işbirliğini öne çıkarttırmıştır.

- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu daha fazla desteklemiştir.

1950’li yıllarda Avrupa ülkeleri ve üniversiteleri arasında karşılıklı olarak akademik derecelerin tanınması konusu ortaya çıkmıştır, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Avrupa Konseyi’nin destekleriyle üniversite derecelerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. İlerleyen zamanlarda, uluslararası akademik dereceler hakkında bilgi toplamak ve bunların bilinirliğini geliştirmek üzere, Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezleri (NARIC) ve Avrupa Bilgi Merkezleri Ağı kurulmuştur. Avrupa yükseköğretim sistemiyle ilgili önem arz eden bir diğer husus da, sayıları gittikçe azalan uluslararası öğrenciler idi. Bunun nedeni, Avrupa ekonomisinin dünyayla yarışabilmesinin Avrupa yükseköğretiminin rekabet gücü ile olan doğru orantısıdır. Netice itibariyle 1988’den bu yana Bologna Süreci çerçevesinde reform çalışmaları başlatılmıştır (Kirkwood-Tucker, 2004).

2.1.1. Avrupa Yükseköğretim Alanı - Bologna Süreci

20. yüzyılın ortalarından sonra bir duraklama sürecine giren Avrupa üniversitelerinin, yeniden canlandırılması açısından yükseköğretimde uluslararasılaşma ve öğrenci hareketliliği kavramları gündeme gelmiştir. Avrupa’da yaşanan bu değişimler beraberinde ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) yaratma düşüncesini tetiklemiştir (Sultana, 1995). Yükseköğretimin uluslararasılaşma serüveninin en önemli dönüm noktalarından biri Bologna Süreci’dir. Bologna Süreci, ilk defa 1998 yılında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıkmış, 1999 yılında ise 29 Avrupa ülkesinden 31 bakanın, Avrupa Birliği Komisyonu temsilcilerinin ve üniversite rektörlerinin bir araya gelerek, İtalya’nın Bologna şehrinde gerçekleştirdikleri toplantıda imzaladıkları Bologna Bildirgesi ile resmen başlamıştır (Birtwistle, 2009; Çelik, 2012; Çetinsaya, 2014). Gerçekleştirilen bu toplantıda Avrupa yükseköğretim sistemi ve geleceği derinlemesine incelenmiş ve ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması kararına varılmıştır (Zgaga, 2005). Bologna Süreci’nin dünyada ve özellikle de Avrupa kıtasında yaşanan ekonomik krizin sonucu olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ekonomik krizi sona erdirmek için Avrupa ülkeleri birçok alanda köklü değişiklikler yaptığı gibi eğitim alanında da yeni düzenlemeler uygulamıştır. Bologna Süreci ile Avrupa’daki yükseköğretim alanı yeni bir ivme kazanmıştır.

Bologna Süreci kısaca, Türkiye ve Avrupa’da yükseköğretimde yapılan değişikliklerin son on yılı olarak tanımlanabilir. Bologna Süreci, “Avrupa Araştırma Alanı” ve “Avrupa

Yükseköğretim Alanı” olarak da ifade edilebilir. Bu kapsamda “istihdam edilebilirlik”, “yaşam boyu öğrenme”, “bilgiye dayalı toplum”, “kalite güvencesi”, “hareketlilik” gibi kavramlar çok fazla kullanılmakta ve bu terimler sürecin görünen ve eleştirilen yönünü oluşturmaktadır. Temelde Bologna Süreci’nin esas kavramları, geleneksel üniversite ifadesinden değişik olarak sektörel bazlı faaliyetleri kapsamaktadır (Gümüş ve Kurul, 2011).

25 Mayıs 1998 yılında başlayan Bologna Süreci; Fransa, Almanya, İtalya ve Birleşik Krallık tarafından Paris Sorbonne’da imzalanan “Avrupa Yüksek Öğrenim Sistemi Yapısının Uyumlulaştırılması İçin Ortak Bildiri” olarak bilinmektedir. 29 ülkenin imzası ile 19 Haziran 1999 yılında “Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Deklarasyonu” ile resmen başlayan (Bumin-Süzen, 2011) Bologna Süreci’nin esas hedefi 2010 yılına kadar “Avrupa Yükseköğretim Alanını (AYA)” oluşturmaktır (Çelik, 2012).

Avrupa yükseköğretim sisteminin modernleşme ve yenileşmesi sürecinde ilk belge olarak nitelendirilen Bologna Süreci’nin ana hedefleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Eurydice, 2010a; YÖK, 2017):

- Kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda diploma eki uygulamasının geliştirilmesi),
- Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek (2003 Berlin Bildirgesinde yükseköğretimin mevcut iki aşamasının yanı sıra, üçüncü aşama olan doktora düzeyini de içermesinin gerekliliği üzerinde fikir birliğine varılmış, dolayısıyla bu tarihten itibaren iki aşamalı derece sistemi yerine üç aşamalı derece sistemine geçiş Bologna Süreci’nin ana hedefleri arasında yerini almıştır.),
- Avrupa Kredi Transfer Sistemini (AKTS) / European Credit Transfer System (ECTS) uygulamak,
- Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin, araştırmacı ve idari personelin akademik hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
- Yükseköğretimde kalite güvence sistemini oluşturmak, geliştirmek ve Avrupa işbirliğini yükseltmek,
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek (müfredat geliştirme ve kurumlar arası işbirliği bakımından).

Bologna Süreci, Avrupa yükseköğretiminin uluslararası arenada yarışma gücünü geliştirmeyi ve tüm ülkelerde dikkat çekmeyi amaçlamaktadır (Eurydice, 2010a). İleriki zamanda tertip edilen bakanlar toplantılarında bunlara ilaveten, yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi, öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece faal olarak iştiraklerinin sağlanması, AYA'nın çekici hale getirilmesi ve Ulusal Yeterlikler Çerçevesi uygulamalarının başlatılması Bologna Süreci'ne eklenmiştir (Çelik, 2012).

Bologna Bildirgesini sırası ile Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), Londra (2007), Leuven (2009) ve Viyana (2010) bildirgeleri izlemiştir. Takip eden her yeni bildirge ile Bologna Süreci'nin çalışma alanları artmıştır (YÖK, 2010). Bu kapsamda 2009 ve 2010 yıllarında gerçekleşen Bologna Politikası Forumlarında yükseköğretim ile ilgili planlanan on sene için bazı ayrıcalıklara karar verilmiştir. Bu öncelikler; hayat boyu öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, sosyal ölçüm, araştırma ve yenilikçilik, akademik hareketlilik, mesleki fırsatlar, bilgi toplama ve fonlama, çok boyutlu şeffaflık araçları (European Higher Education Area [EHEA], 2015).

1998 yılında yapılan Sorbonne Ortak Deklarasyonu, 4 ülke (Fransa, Almanya, İtalya ve Birleşik Krallık) tarafından imzalanırken, Bologna'da 1999 senesinde gerçekleştirilen toplantıda 29 ülke temsil edilmiştir. Bu sayı 2003'te yapılan Berlin Zirvesi'nde 40'a yükselmiştir. Bergen'de, 5 yeni ülkenin katılımı (Azerbaycan, Ukrayna, Moldova, Gürcistan, Ermenistan) ve Avrupa Komisyonu'nun da katılımcı bir devlet olarak varsayılması ile bu sayı 46'ya çıkmıştır. Londra ve Leuven toplantılarında yeni katılımcı ülke sağlanmamıştır. Fakat Bologna Süreci'nin 10. yıl kutlamaları münasebetiyle 2010 yılının Mart ayında Budapeşte ve Viyana'da gerçekleştirilen toplantıda Kazakistan'ın üyeliğe alınmasıyla toplam katılımcı devlet sayısı 47 olmuştur (Gümrükçü, 2010).

Bologna Süreci'nin esas amacının arka planında, üniversitelerde, devam eden müzmin kurumsal sorunların ortadan kaldırılmasında, topluma ve iş hayatının devingen isteklerine cevap verebilmek adına pozitif yenilikçi bir yaklaşım bulunmaktadır (Reichert ve Tauch, 2005). Bologna Süreci, başından beri sürekli takip edilerek ele alınan ve modernleştirilen bir akımdır. Farklı sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel yapıları olan 47 ülkenin yükseköğretim sistemlerini anlaşılır, şeffaf ve rekabet edilebilir bir seviyeye getirme amaçları her ülkede başlıca yeniliklerin yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (YÖK, 2010). Bu kapsamda, her iki senede bir, yükseköğretimden sorumlu bakanlar, Bologna Bakanlar Toplantıları

gerçekleştirmekte, toplantılarda Bologna katılımcı devletlerinden elde edilen veriler ışığında “durum tespiti” sonuçları analiz edilerek yeni amaçlar belirlenmektedir (Edinsel, 2008).

Bologna İzleme Grubu (BFUG) sürecin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bologna İzleme Grubu, Bologna Süreci’ne katılan devletlerin yükseköğretimden sorumlu kişilerinin oluşturduğu bir topluluktur ve yükseköğretimden sorumlu bakanlar toplantılarında karar verilen amaçların ulusal seviyede uygulanmasını ve izlenmesini sağlarlar. Devlet temsilcilerinin katılımı ile BFUG, periyodik aralıklarla değerlendirme toplantıları gerçekleştirir. Aynı zamanda belirlenen amaçların uygulamaya geçirilmesi için devlet sorumlularından oluşan alt çalışma ekipleri belirlerler. Bu örgü ile Bologna Süreci, devletlerin temin ettikleri görüş, bilgi ve veriler ışığında, sürece katılan diğer ortakların da (EUA, ESU, ENQA, EURASHE vb.) faal destekleri ile katılımcı olarak devam etmektedir. Sonuç olarak, verilen kararlar ortak bildirge ve bildiriler ile kamuoyuna bildirilmektedir (YÖK, 2010).

Bologna Süreci, uluslararası anlaşmalara dayanmayan, üye devletleri bağlamayan ve sürece uyum konusunda özgürdür (Grove, 2012). Feces (2006), Bologna Süreci’nin Avrupa’nın en rekabetçi ve gelişmiş bilgi toplumu oluşturma fikrinin spesifik kademelerinden biri olduğunu belirtmektedir. 29 üye ülke ile başlayan, Türkiye’nin 2001 senesinde katıldığı ve en başta Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmaya amaçlayan sürecin, günümüzde Avrupa haricindeki devletlerin katılımı ile üye sayısı 47’ye çıkmıştır (Appleton, 2009). Bologna Süreci, Avrupa yükseköğreniminde devletlerarası rekabet gücünü yükseltmeyi, Avrupa’da üniversitelerarası işbirliği ve hareketliliği arttırmayı, üniversitelerin bağımsızlığını, özgünlüğünü ve yelpazesini korumayı amaçladığını ifade etmiş, Avrupa’da standart bir yükseköğretim sistemi oluşturmaya kabul edilmeyen hedef olarak belirtmiştir (Grove, 2012; W. Keim ve Keim, 2010).

Bologna Süreci ismi ile yapılan etkinliklerin gerçekleştirilmesinde üye devletler ile birlikte birçok paydaş görev almaktadır. Bunların içinde en önemlileri baş harflerinden dolayı E4 olarak bilinen dört organizasyondur (YÖK, 2010):

- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education - Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği),
- ESU (European Students Union - Avrupa Öğrenci Birliği),

- EUA (European University Association - Avrupa Üniversiteleri Birliği),
- EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education - Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği).

Bu kurumlar dışında süreci takip eden ve önemli katkılar sağlayan diğer önemli paydaşlar ise şunlardır (YÖK, 2010);

- Avrupa Konseyi (Council of Europe),
- Avrupa Komisyonu (European Commission),
- UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education),
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development - Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü),
- EI (Education International Pan-European Structure - Uluslararası Eğitim Pan-Avrupa Yapısı),
- BUSINESS EUROPE (The Confederation of European Business - Avrupa İş Dünyası Konfederasyonu).

Avrupa yükseköğretiminin iyileştirilmesini ve birlik oluşturulmasını hedefleyen çalışmalar her ne kadar öncesine (Lizbon 1997 ve Sorbonne 1998 bildirgeleri) ait olsa da Bologna Bildirgesiyle, birlikte hareket etme, ulusal ve Avrupalı çerçeveleri belirleme, birlikte yürümeye uygun olma niteliği içerdiğinden bu toplantı ve bildirme Avrupa yükseköğretiminin başlangıcı olarak kabul edilir. Bologna Süreci çerçevesinde çokça gündeme gelen konu yükseköğretimde denklik (akreditasyon) olmuştur (Van Damme, 2002).

Bologna Bildirgesinde genel kabul gören ve Avrupa yükseköğretimi konusundaki gelişmelerin temelini oluşturan ilkeler (EHEA, 1999, 2005);

- Ortak bir Avrupa yükseköğretim ve araştırma alanı oluşturarak uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir yükseköğretim oluşturma,
- Akademik hareketliliği teşvik ederek bu alanlarda dinamizm ve etkinlik oluşturma,
- Bireyleri günümüzün değişen iş gücü taleplerine uygun olarak hazırlama,

- Bireylerin kişisel gelişimlerine önem vererek demokratik bir toplumda aktif yurttaş olarak hayata hazırlama,
- Ortak bir kalite güvence sistemi oluşturarak Avrupa yükseköğretime standartlar getirme ve mesleki yeterlilikleri belirleme,
- Avrupa bilgi toplumunu (European Knowledge Society) oluşturma ve koruma olarak belirlenmiştir.

Bildirgenin imzalanmasının ardından Prag (2001), Berlin (2003), Graz (2003), Bergen (2005) ve Glasgow (2005) bildirgeleri yayınlanmıştır (EHEA, 2003). Bildirgeler, Bologna Süreci'ni iyileştiren, değişik boyutlarda verilen kararların yürürlüğe konulmasının yanı sıra ilkeler getiren, var olan ilkeleri ve uygulamaları analiz eden, takip edip değerlendiren ve ayrıntılarıyla tanımlayan rapor özelliğindedirler (Korkut ve Mızıkacı, 2008).

Üye devletlerde rekabetçi, karşılaştırılabilir ve şeffaf yükseköğretim alanı meydana getirmek amacıyla oluşan Bologna Süreci'nde devletlerin uygulamalarıyla sınırlı olarak, tespit edilen amaçlar da ihtiyaçlar kapsamında geliştirilmektedir. Bu doğrultuda, Bologna Süreci, devamlı geliştirilen ve dinamik bir özellik göstermektedir. Diğer bir ifade ile Bologna Süreci, sabit bir sistem değil durmadan gelişerek ilerleyen bir süreçtir (YÖK, 2010). AB devletleri için Bologna Süreci ile yükseköğretim kurumlarına ve bilgiye yatırım yapmak daha cazip hale gelmiştir. AB devletleri Bologna Deklarasyonunda 2010 yılına kadar kendi GSMH'nin (Gayrisafi Milli Hâsıla) %3'lük kısmını araştırma ve geliştirmeye tahsis etmeyi kararlaştırmışlardır (Nerad, 2010).

Leuven/Louvain-la-Neuve'de 2009 senesinin Nisan ayında düzenlenen "Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesinde" 2010 yılı sonrası yeni amaçlar ve faaliyet alanlarına önem verilmiştir. Bu çerçevede yukarıda bahsedilen amaçlar haricinde Leuven Bildirgesinde gelecekteki 10 sene için yükseköğretimin öncelikleri şöyle belirtilmektedir; yaşam boyu öğrenme, hareketlilik ve sosyal boyut (EHEA, 2009).

Bologna Süreci yalnızca AB devletlerini değil, daha kapsamlı bir Avrupa Yükseköğretim Alanını içermektedir. Policy Forum, Bologna Süreci'nin geçtiğimiz 10 senede Avrupa Yükseköğretim Alanında kat etmiş olduğu mesafe, yükseköğretim sistemlerine sağladığı araçların karşılaştırılabilir ve uygulanabilir olması nedeniyle diğer ülkelerde de sürece dikkat çekmiştir. Yükseköğretim alanında gündeme gelen birçok bölgesel işbirliği Bologna

Süreci'nin araçlarını kaynak olarak görmüştür. Buna örnek olarak, 2009 yılında organize edilen Leuven Bakanlar Konferansı'nda ilk defa Policy Forum ismi ile üye olmayan devletlerin de ilgi ve görüşlerini içeren bir toplantı düzenlenmiştir. Leuven'de düzenlenen ilk Policy Forum'a iştirak ederek Bologna Süreci'ne dair alakalarını bakanlar seviyesinde sergileyen devletler; Amerika, Çin, Kanada, Japonya, Kazakistan, Meksika, Gana, Fas, Brezilya, Avustralya, Etiyopya, Tunus, İsrail, Mısır ve Yeni Zelanda'dır. Bunun dışında IAU (İnternational Association of Universities - Uluslararası Üniversiteler Birliği) olmak üzere birden fazla uluslararası kurum ve kuruluştan meydana gelmektedir (YÖK, 2010).

Yükseköğretimde, AB seviyesinde gerçekleştirilen en önemli adımlardan biri ECTS (kredi sistemi)'dir. Avrupa Komisyonu'nun geliştirdiği ECTS, öğrencilerin yurtdışında gördükleri ve başarıyla tamamladıkları ders kredilerinin, yükseköğretim kurumları arasında aktarılmasına yarayan bir sistemdir (Serbest, 2005). AB, yurtdışındaki eğitimin öğrencilerin akademik ve mesleki kariyerlerine katkıda bulunmasını dikkate alarak, öğrencilerin eğitimlerinin bir bölümünü yurtdışında yapmalarını artırmayı hedeflemektedir. AB'nin Türkiye için hazırladığı 2006 yılı ilerleme raporunda 11 Mart 2005 tarihli Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kararı ile 2005-2006 eğitim-öğretim senesinden itibaren Türkiye'deki bütün üniversitelerde zorunlu bir uygulama olan ECTS, yükseköğretimde Bologna Süreci'nin uygulanmasına yönelik bir ilerleme olarak görülmektedir (Eurydice, 2010b; Gülcan, 2010).

AB Komisyonu'nun yaşam boyu öğrenme ile alakalı birçok çalışması bulunmaktadır. Örnek verilecek olursa, 1995 yılında komisyonun yayınladığı "Öğrenen Topluma Doğru" isimli çalışma yaşam boyu öğrenme ile ilgili olup, verilen kararlar ışığında 1996 senesi "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme" senesi ilan edilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). AB Komisyonu tarafından 2000 senesinde kabul gören yaşam boyu öğrenme ile AB, kişilere öğrenme şansı sağlayarak kişisel gelişimi teşvik etmeyi, toplumsal bütünleşme için etkin vatandaşlığını kuvvetlendirmeyi ve kişilerin kapasitesi ve kabiliyetlerini geliştirerek istihdam imkânlarını artırmayı hedeflemektedir (Cansever, 2009; Turan, 2005). AB, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile 2010 senesine değin, 25 ile 64 yaş arası nüfusun %25'lik kısmını eğitmeyi planlamaktadır (Hakan, 2008). AB'nin yaşam boyu öğrenme ilkeleri kapsamında, Türkiye'de yaşam boyu öğrenme gündemde tutulmaya çalışılmakta ve yetişkin eğitimi artarak değer kazanmaktadır.

2.1.2. Türkiye’de Bologna Süreci ve Uygulamaları

Türkiye son yıllarda ekonomik ve sosyal alanda sağladığı gelişmelere paralel olarak bilim ve teknoloji alanında da büyük atılımlar gerçekleştirmiştir. Türkiye’nin çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak için dünyanın birçok ülkesinde eğitim alanında yapılan değişimlere ayak uydurduğu görülmüştür. Türkiye, Avrupa Birliği’ne uyum süreciyle beraber yükseköğretim alanında diğer bölge ülkeleri kapsamına dâhil olmuştur.

Türkiye’nin modernleşme çabaları, bugün küreselleşme süreciyle sürdürülerek toplumsal dönüşüm süreçlerine yeni bir ivme kazandırılmıştır. Bu arka planda Türkiye’nin, eğitim-öğretim alanında diğer ülkelerin üniversite kurumlarına ayak uydurmak ve bu ülkelerin kendi aralarında gelişen ilişkilerden yarar sağlamak için kendi yükseköğretim sistemini bu talepler doğrultusunda reforme etmekten başka bir seçeneği kalmamıştır. Türkiye için dünya çapında bir ekonomik olgunun taleplerine cevap veren bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanı oluşmasını amaçlayan Bologna Süreci’ne katılımı da bu tür çalışmalarının göstergesidir (Gümrükçü, 2010). Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin uluslararası platformda rekabet gücünü artırmak, ülke ekonomisinin ve toplumun isteklerini karşılayabilmek için yükseköğretimde nitelik ve kaliteyi artırma ihtiyacı doğrultusunda politikalar geliştirilmektedir (Karataş-Acer, 2015).

Bologna Süreci’nin ulusal düzeyde uygulanmasında başta üniversiteler olmak üzere birçok muadil kuruma önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Bologna Süreci’nin politikaları düşünce seviyesinde kabul edildikten sonra ortak hedefler olarak görülmüş ve uygulanmasına başlanmıştır. Türkiye, Bologna Süreci’ne Prag Toplantısı (2001) ile dâhil olmuş, sonrasında Bologna ilkelerini bütünüyle kabul etmiş ve uygulamaya koymuştur (Ulusal Ajans, 2007). YÖK, sürecin uygulama ve takibinde birinci düzeyde sorumlu kurumdur. YÖK, Bologna Süreci’ni yükseköğretim sisteminin revize edilmesi için uygun bir araç olarak kabul etmiş ve üniversitelerin uluslararası arenada görünürlüğünü, bilinirliğini, kalitesini artırmak için çalışmalarını sürdürmektedir (Karataş-Acer, 2015; YÖK, 2010).

Bologna Süreci ulusal seviyede analiz edildiğinde yükseköğretim sistemlerinde yapısal güncellemelere ihtiyaç duyan uygulamaları tavsiye etmiştir. Bologna Süreci’yle başlayan ve devletlerin yükseköğretim mekanizmalarında yapısal değişiklikler varsayan uygulamalar, diğer devletlerdeki gibi Türkiye’de de yüksek oranda destek ve kabul görmüştür.

Politikaların kabul görmesi ve sürecin başlatılması hızlı bir şekilde olmuştur (Ulusal Ajans, 2007). Bu dinamik süreçte YÖK ve yükseköğretim kurum yetkilileri uygulamalara başlamak adına harekete geçmiş, yükseköğretim kurumlarında AB koordinatörlükleri, programları, birimleri, Erasmus merkezleri ve kalite koordinatörlükleri açılmıştır. Oluşturulan komisyonlar ile ulusal seviyede stratejiler geliştirilmiş, üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumları için danışmanlık, destek grupları toplantı ve belge sağlama yöntemleriyle faaliyetlere geçilmiştir (Korkut ve Mızıkacı, 2008).

Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığına bağlı Ulusal Ajans 2002 yılının Ocak ayında oluşturulmuştur. Uygulayıcı ve koordinatör birim olarak kurulan Ulusal Ajans'ın temel hedefi; Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının Türkiye'de yürütülmesi, koordinasyonu, tanıtılması ve programlardan yararlandırılacak projelerin ülke içinde değerlendirilmesi, seçimi Avrupa Birliği Komisyonu'nca gerçekleştirilecek projelerin başvurularının toplanması ve ilk değerlendirmelerinin yapılması, üye ülkeler ve AB Komisyonu'yla programın yapılması ve ortaklığın kurulması hususundaki ilişkilerin yürütülmesi şeklinde tanımlanmıştır (Ulusal Ajans, 2007). Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalardan bir bölümü Avrupa Komisyonu tarafından teşvik edilen ve 2004 senesinden itibaren Türkiye'de yürürlüğe konan "Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi" dâhilinde, bir bölümü ise Yükseköğretim Kurulu'nun kurduğu komisyonlarca yürütülmekte ve gerçekleştirilen çalışmalar ile yükseköğretim kurumlarının tamamını sürece dâhil etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğretim üyeleri, öğrenciler ve idari elemanlar tekrardan yapılanma sürecinin uygulanması ve yükseköğretim sistemine destek vermesi için önemli bir rol oynamaktadırlar (YÖK, 2010).

Ulusal Ajans'ın ilk faaliyetlerinden olan 12 kişilik Bologna rehberi ulusal takımını belirlemek, icraatının hızla uygulanması için teşvik edici olmuştur. Bologna Süreci'nin reklamı ve muadil kurumların süreçte aktif şekilde bulunmalarını sağlaması için Bologna rehberleri meslek odaları, yükseköğretim kurumları, dernekler ve benzeri sivil toplum kuruluşları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) il müdürlükleri ve teknoloji bölgelerinde toplantılar, konferanslar ve çalıştaylar yapılmıştır (Korkut ve Mızıkacı, 2008).

Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesinin esas amacı, Bologna Süreci'ne iştirak eden her ülkenin tamamında oluşturulan ulusal uzmanlar takımı vasıtasıyla Bologna Süreci'nin ulusal bağlamda etkinleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının sağlanmasıdır. Her sene ilgili devletin

yükseköğretimden sorumlu makamınca belirlenen yıllık eylem planları kapsamında oluşturulan proje ve projeyi sürdürmek için seçilen uzmanlar takımı, Avrupa Komisyonu'nun onayına takdim edilmekte ve komisyon onayının ardından Bologna Süreci çerçevesinde planlanan etkinliklere başlanmaktadır. Söz konusu proje süreci, hazırlanan sonuç raporu ile sonlandırılmakta ve bir sonraki sene için ulusal bağlamda planlanmasına öncelik verilen yeni projelerin teklifi Avrupa Komisyonu'na sunulmaktadır. Yükseköğretim Kurulu tarafından AB Komisyonu'nun onayı ile 2007-2008 Bologna Uzmanları Türkiye Ulusal Takımı seçilmiştir. YÖK'ün yürüttüğü ve Ulusal Ajans'ın finansman ve bütçeleme konularını koordine ettiği “Bologna Süreci'nin Türkiye’de Uygulanması Projesi” çerçevesinde faaliyetlerini sürdüren Türkiye Ulusal Takımı, 47 ülkeden yaklaşık 300 bireyden oluşan Avrupa Bologna Uzmanları Takımının bir bölümüdür ve Avrupa’da konu ile ilgili toplantılara ve eğitim seminerlerine katılmaktadır (Yavuzcan, 2008).

Bologna Süreci çerçevesinde Türkiye'nin gerçekleştirdiği çalışmalardan en önemlileri, yükseköğretimde kalite güvencesi, diploma eki ve akademik hareketlilik olmuştur. 2005-2006 yıllarından itibaren diploma eki uygulamalarına başlanmıştır. Stratejik planlama çalışmaları ve iç kalite değerlendirmesi son halini almıştır. Türkiye’de kalite güvence sistemlerini geliştirme ve yükseköğretime erişim imkânlarının artırılması, AB 2009 yılı raporuna göre çözüme kavuşturulması gereken sorunlar olarak belirtilmiştir (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011a).

Türkiye’de Bologna Süreci’ni uygulamada planlanan etkinlik ve düzenlemelerin Türkiye yükseköğretiminin uluslararası platformda tanıtılması ve çekici hale gelmesi, öğrenciler ve diğer ilgili kurum ve kişiler karşısında sorumluluğu yerine getiren üniversitelerin desteklenmesi, ulusal yükseköğretim yeterlikler çerçevesinin oluşturulması, değişen küresel ve toplumsal gereksinimlere dair yeni yeterliklerin oluşturulması, işveren ve vatandaşların uluslararası deneyim kazanmaları, kalite ve güvence sistemini geliştirerek rekabet edebilir eğitim sisteminin oluşması yönünden fayda sağlayacağı belirtilmiştir (YÖK, 2010). Bologna Süreci’ni yükseköğretimin yeniden yapılanmasında uygun bir araç olarak vasıflandıran Türkiye bu konudaki çalışmaları desteklemiştir.

Bologna Süreci’nin hedeflerinden biri, öğrenci nüfusunun çeşitliliğini ve sayısını çoğaltmaktır. Toplumsal kapsam, nüfusların çeşitliliğine göre herkesin yükseköğretime eşit bir şekilde katılması ve başarılı olarak tamamlaması şeklinde tanımlanmaktadır. Bir diğeri

de 2010 yılına kadar, süreçte yer alan ülkelerin yükseköğretim yapılarının karşılıklı uyumunu, transkript ve derecelerinin taraflarca tanınmasını sağlamaktır. 2001 yılında Bologna Süreci'ne resmi olarak katılan Türkiye'nin, Avrupa Yükseköğretim Alanı ile bütünleşme çalışmaları bu süreçte başlamıştır. Bologna Süreci'nin planladığı hedefler ışığında Türkiye'de yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır (YÖK, 2007):

- YÖK Başkanlığının koordinasyonunda yürütülen Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemine (AKTS) ilişkin çalışmalar tamamlanmıştır. 11 Mart 2005 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulaması, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı sonundan itibaren, Türkiye'nin tüm yükseköğretim kurumları için mecburi bir uygulama haline getirilmiştir. Bu karara göre, Avrupa Kredi Transfer Sistemi kredilerini de kapsayacak olan ve YÖK tarafından onaylanan ulusal standart modelin minimum şartlarına uygun Diploma Eki, tüm mezunlara, kendi istekleri doğrultusunda diplomalarına ek olarak, ilk nüshası İngilizce, Fransızca veya Almanca dillerinin birinde düzenlenerek ücretsiz verilecektir.
- Bologna Süreci kapsamında uygulanan ve ana çalışmalardan biri olan öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılımlarını sağlayacak ulusal öğrenci birliklerinin kurulması yönünde, YÖK tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği”, 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.
- Gerçekleştirilen çalışmalardan biri de, Bologna Süreci'nin üzerinde ehemmiyetle durduğu, üniversitelerde Avrupa seviyesinde belirlenen ilke ve esaslara tam uyumlu kalite değerlendirme ve geliştirme sistemlerinin oluşturulmasıdır. Bu bağlamda, YÖK tarafından hazırlanan ve 20 Eylül 2005 tarih, 25942 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Söz konusu yönetmelik, belli bir sistem kapsamında üniversitelerin idari hizmetleri ile eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin artırılması, bağımsız dış değerlendirme süreciyle kalite seviyelerinin tanınması ve onaylanmasıyla ilgili çalışmalara dair temel esasları ve bu çerçevede yükseköğretim üst kurullarıyla üniversitelerin görevlerini belirlemiştir. Yönetmelik gereğince, Üniversitelerarası

Kurulun seçmiş olduğu dokuz kişilik “Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)”, ilgili çalışmaları sürdürmek ve koordine etmek amacı ile oluşturulmuş ve faaliyetlere başlamıştır. Yönetmelik, Bologna Süreci çerçevesinde dünyada ve Avrupa’daki değişim ve gelişimleri göz önünde bulundurarak hazırlanmıştır.

- YÖK tarafından, “Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi” ile ilgili Bologna Süreci eylem maddesine dair çalışmalar sürdürülmektedir.
- 1 Aralık 2004 tarihinde Türkiye tarafından imzalanan “Avrupa Bölgesinden Yükseköğretim ile İlgili Belgelerin Tanınması” Lizbon Sözleşmesi, 23.02.2006 tarih ve 5463 sayılı kanunla onaylanmış ve 28.02.2006 tarih 26094 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. İlgili sözleşmenin “Diplomaların Değerlendirilmesiyle İlgili Temel İlkeler” başlıklı üçüncü bölümünde bulunan beş esas ilkesi gereğince, denklik başvurusu değerlendirmelerinde temel alınmak üzere, “Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliğinde” gerekli düzenlemelerin yapılması, YÖK Genel Kurulunun 13.04.2006 tarihli kararı ile kabul edilmiştir. Türkiye’nin, Avrupa Konseyi tarafından geçerliliği kabul edilen konuyla ilgili çalışmalarına yönelik sözleşme 1 Mart 2007’den itibaren yürürlüğe girmiştir.

Bologna Ulusal Raporu (2005)’na göre, Türkiye’nin Bologna Süreci’nde gösterdiği başarılar maddeler halinde aşağıda verilmiştir;

- Üç aşamalı derecelendirme,
- Diplomaların tanınması,
- Diploma eki ve AKTS,
- Akademik hareketlilik ve Erasmus programının uygulanması,
- Bazı yükseköğretim kurumlarının EUA’dan aldıkları değerlendirme hizmeti ve bazı programlarda uygulanan kalite sistemi,
- Yeni kurulan araştırma merkezleri ve lisansüstü programlarda Avrupa Birliği konularının ağırlıklı olarak açılması,
- Yükseköğretim kurumlarının sürekli eğitim merkezleri tarafından yürütülen sertifika, seminer ve gelişim programları ile yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmesi,

- Ulusal öğrenci temsilcisinin seçilmesi için oluşturulan yasal teklifinin YÖK’e sunulması ve 6. çerçeve programına Türkiye’nin tam anlamı ile katılması,

Bunların dışında ulusal seviyede yapılan birtakım yeni yapılandırmalar ile Bologna Süreci’ne katkı sağlayacak başka adımlar da atılmıştır.

Yapılan değerlendirmelerde Bologna Süreci’nin son yıllarda en çalışkan ve en başarılı ortaklarından birinin Türkiye olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’den 2009-2013 yılları arasında 31 üniversite AKTS etiketi, 73 üniversite ise diploma etiketi alma hakkını kazanmıştır. 2013 yılında ise Avrupa Yükseköğretim Alanında yeni AKTS etiketlerinin %60’ı, yeni diploma etiketlerinin ise %32’si Türk üniversiteleri tarafından alınmıştır. 2004 yılından itibaren süre gelen Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi 2013 yılının sonunda başarıyla sonuçlanmıştır (Çetinsaya, 2014).

Türkiye’nin Bologna Süreci’ni uygulamada ileri bir seviyeye ulaştığı, AB 2009 yılı ilerleme raporunda belirtilmiştir. Ayrıca bu raporda, yükseköğretime giriş imkânlarını artırma ve kalite güvence sistemlerini geliştirme gelecek yıllarda çözüme kavuşturulması gereken sorunlar olarak gündeme gelmiştir. Bunların dışında, yükseköğretim alanında yeni kurulan 23 üniversiteye rağmen, birçok üniversitenin öğretim elemanlarına ve uygun imkânlara gereksinim duyduğu ifade edilmiştir (Sağlam, Çıray ve Özudoğru, 2011b). Bu bağlamda, konuyla ilgili yapılan bir araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının görüş ve değerlendirmelerine göre; Türkiye’deki üniversitelerde Bologna Süreci’ne dair aktif uygulamaların ve çalışmaların yeterli seviyede olmadığı, üniversitelerde uygulanan eğitim-öğretim ve araştırmaların daha fazla geleneksel yöntemlerle gerçekleştirildiği ortaya konmuştur (Dalgıç, 2008).

2.1.3. Türkiye’nin Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi

Yükseköğretimde Yeterlilikler Çerçevesi, Bologna Süreci üye devletlerinin yükseköğretim sistemlerinde tanınma, şeffaflık ve hareketliliği canlandırmak amacı ile ulusal seviyede dizayn edilen bir sistemdir. Avrupa yükseköğretiminde Bologna Süreci’ni uygulama çerçevesinde iki çeşit yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi geliştirilmiştir. Birincisi; ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini içeren “Avrupa Yükseköğretim Alanı” için ve ikincisi de ilköğretimden itibaren eğitim-öğretimin tüm seviyelerini kapsayan “Hayat Boyu Öğrenme” için geliştirilen yeterlilikler çerçeveleridir (YÖK, 2010).

AB ülkelerinin 2000 yılında yayınladığı Lizbon Stratejisi hedefleri ve Türkiye'nin 2001 yılında katıldığı Bologna Süreci hedeflerine yönelik olarak “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)”, Bologna Süreci'ne üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde tanınma, şeffaflık ve hareketliliği canlandırmak amacı ile 2010 yılına kadar oluşturmayı üstlendikleri “yükseköğretim alanında ulusal yeterlilikler çerçevesi geliştirme” hususunda ulusal seviyede gerçekleştirilen bütün çalışmaları kapsamaktadır (YÖK, 2010).

Türkiye'nin Yükseköğretimde Yeterlilikler Çerçevesi, yükseköğretimi geliştirmek, öğrenciler arasında rekabeti artırmak ve AYA ile entegrasyon sağlamaları amacı ile oluşturulmuştur (Sağlam vd., 2011a). 2006 yılında TYYÇ ilk komitesi kurulmuş ve çalışmalarını iki yıl devam ettirmiştir. Ardından 2008'de Ulusal Yeterlilik Çerçevesi Komisyonu üyeleri değiştirilerek tekrardan çalışmalara başlanmıştır. Yeni komisyon farklı üniversitelerin tecrübeli akademisyenlerinden oluşan “Yükseköğretimde Yeterlilikler Çalışma Grubu” olarak faaliyetlere devam etmiştir. TYYÇ 2010 yılında gerçekleştirilen genel kurul kararı ile “Yükseköğretimde Yeterlilikler Çalışma Grubu” ve “Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu'nun” oluşturduğu taslak onaylanmıştır (YÖK, 2010).

TYYÇ ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere dört temel seviyeyi içermektedir. Yükseköğretimin herhangi bir kademesini bitirmiş bir öğrencinin kazanması hedeflenen beceri, bilgi ve yetkinlikler TYYÇ'de detaylı bir şekilde belirtilmektedir. Böylece, yükseköğretimde tayin edilen ‘bilgiler’, “Kuramsal ve Uygulamalı” şeklinde ikiye ayrılarak lisansta kazanılan bilgileri uzmanlık seviyesinde derinleştirme, geliştirme ve ilgili disiplinler arası etkileşimi anlamayı ifade etmektedir. TYYÇ'de belirlenen ‘beceriler’, “Kavramsal-Bilişsel ve Uygulamalı” becerilere bölünerek edinilen kuramsal ve uygulamalı uzmanlık bilgi ve becerilerini günlük yaşamda kullanabilmeyi ifade etmektedir. TYYÇ'de belirlenen ‘yetkinlikler’, “Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik ile Alana Özgü Yetkinlikler” şeklinde ayrılmakta ve her bir kazanım kendine has bir şekilde eğitimini tamamlamış kişide bulunması gereken yetkinlikleri belirtmektedir (Enterieva, 2015; YÖK, 2014).

Avrupa Yükseköğretim Alanı yeniliklerinin uygulanmasını özendirmek, kolaylaştırmak ve içselleştirilmesini sağlamak üzere Erasmus+ Programı kapsamında “TURQUAS” (Türk Yükseköğretim Sisteminde Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeniliklerinin Uygulanması ve Bu Uygulamaların Sürdürülebilirliği) projesi geliştirilmiştir (YÖK, 2017).

2.2. Uluslararası Platformda Öğrenci Hareketliliği

Küreselleşme ile gelen yenisidünya düzeninde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni yapılanmalara gidilmiştir. Şekillenen yeni yapılanmalar ile dünyanın birçok farklı ülkesinin eğitim sistemlerinin tanıtımı ve uygulaması ortak bir süreç üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Bu süreç ile birlikte ülkeler arası öğrenci hareketliliği başlamıştır. Son yılların en popüler araştırma konularından biri olan uluslararası öğrenci hareketliliği için her ülke kendine has bir sistem geliştirmiştir.

1970’li yılların ortasından itibaren kapitalizmin girdiği bunalımdan çıkışı, yeni bir birikim düzeninin getirilmesi ile aşılabilmiştir. Sermaye birikim düzeninin esas özellikleri bir önceki birikimden daha farklı olmuştur. Bu farklılık, politik ve ekonomik alanın önemli derecede değiştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu dönemde getirilen yeni düzenlemelerde kişilerin ekonomik gücü öğrenim ve bilgi seviyeleriyle, devletlerin rekabet gücü ise beşeri ve sosyal sermayeleriyle ölçülür hale gelmiştir (YÖK, 2007). Tarihsel ve toplumsal şartların eseri olan yükseköğretim kurumlarının yapılandırılan ülkenin bir parçası olarak yeniden düzenlenmesi kaçınılmaz olmuştur. Bologna Süreci bu köklü değişimin Avrupa’daki şeklini oluşturmuştur. Avrupa’da piyasa bağlantılarının kuşatması neredeyse her alanda etkisini gösterirken, hem küresel rekabet hem de yükseköğretim piyasasında rekabet düzenleyici sistemlerden biri olarak Bologna Süreci’ni gündeme getirmiştir. Küresel kapitalizm sadece Türkiye ve Avrupa ülkelerinde değil, dünyanın farklı coğrafyalarındaki üniversiteleri neo-liberal gündem ışığında dönüştürmüştür (Currie ve Vidovich, 1998).

Slaughter (1998), İngiltere, Kanada, Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’ni karşılaştırmalı ve eleştirel bir açıdan analiz etmiş ve her bir ülkenin yükseköğretim politikalarıyla, ticari tartışma ve mesleki programlar aracılığı ile ekonomik gelişme ve işletmeciliği özendirdiğini, ulusal ticari faaliyetlerde yükseköğretimin önemine vurgu yaptıklarını, personellerin bir kısmı için kurumlarda piyasa ve piyasa yönelimli faaliyetlerin zirvede olduğunu belirtmiştir. Erişim ile ilgili yükseköğretim politikalarını daha fazla öğrenciyi teşvik eder gözükmekle beraber, bunun daha az ulusal maliyetlerle gerçekleşmesine sebep olan öğrenim ücretlerinin arttırılması ve öğrenci desteklerinde bursluluk sisteminden öğrenim kredilerine kayma yaklaşımlarıyla olduğunu gözlemlemişlerdir. Programlar açısından ulusal politikalar, piyasa ile ilişkili fakülte veya bölümleri teşvik etme yönelimindedir. Dört ülkede de teorik araştırmalardan pratik veya iş

çevrelerine yönelik araştırmalara doğru bir kayma söz konusu olmuştur (Gümüş ve Kurul, 2011).

Üniversitelerin ülke sınırlarının dışına açılmaları, onların geleneksel mekanizmalarından birini oluşturmaktadır. İçinde bulundurduğu çeşitli organizasyonlar, küresel seviyede karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmalarını mecburi hale getirmiştir ve yeniliklerin küresel seviyede yayılması için bu yöntem gerekli kılınmıştır. Karşılıklı bilgi alışverişi sürekli gerçekleşmiş ve araştırmacılar, bilgiye erişme arayışlarını her zaman sürdürmüşlerdir. Bilgi üretim odakları, her dönemde çekim merkezi olmuştur (Gümrükçü, 2010).

2.2.1. Öğrenci Hareketliliği

Uluslararasılaşma sürecinde, gelişmekte olan ülkelerin kalkınma gayretlerindeki artış, refah seviyesi yüksek olan ülkelerin nitelikli insan kaynağına olan ihtiyacı, ülkeler arası dolaşım kolaylığı, devletlerarası iletişim etkileşim ve iş birliğinin gelişmesi, nüfus sayısındaki artış, bireylerin farklı ülkelerdeki deneyimlerden faydalanma arzusu ve bunun gibi nice nedenler yaşadığımız bu süreçte uluslararası öğrenci hareketliliğinin gündemde yerini almasını ve önemli bir konuma gelmesini sağlamıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2015). Bu bağlamda uluslararası öğrenci, “eğitim süresinin tamamında ya da belirli bir kısmında değişim programlarından faydalanarak başka bir ülkede bulunan öğrenci” olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2013). Öğrenci hareketliliği kısa ve uzun dönemli olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Bireylerin değişim programları yoluyla belirli bir dönem veya en fazla bir yıla kadar eğitiminin bir dönemini farklı bir ülkede sürdürmesi kısa dönemli öğrenci hareketliliği olarak ifade edilirken, uzun dönemli öğrenci hareketliliği ise öğrencinin eğitim sürecinin tamamını yurtdışında bitirerek bir diplomaya sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Cevher, 2016).

Uluslararasılaşma bağlamında, uluslararası öğrenci, öğretmen ve akademisyen hareketliliği, diplomaların çift taraflı tanınması, ulusal ve uluslararası işbirliğinin artırılması, dil ve bilgi teknolojilerinin yeterli seviyeye ulaşması ve geliştirilmesi Sorbonne Deklarasyonu ile amaçlanmıştır. Aynı zamanda Sorbonne Deklarasyonu, yükseköğretim programlarının lisans ve lisansüstü olarak kabul edilmesini de teklif etmiştir (Eurydice, 2010a).

Yükseköğretimde hareketlilik, Bologna Süreci’nin temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır ve reformların başarıya ulaşip ulaşmadığını gösteren en önemli

göstergelerden biridir. Hareketlilik daha açık ve hoşgörüyeye dayalı, farklı kültürlerle birlikte yaşama bilincine sahip bir toplumun oluşması ve yabancı düşmanlığının ortadan kalkması açısından çok önemlidir. Bu çerçevede, başta sosyal boyut olmak üzere, sürecin her tür faaliyet alanıyla yakından ilişkilidir (YÖK, 2010). Gerek sürecin önemli aşamalarını tamamlamak adına kullanılan bir geçiş, gerekse Avrupa Yükseköğretim Alanını geliştirmek için tercih edilen temel bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Berlin’de 2003 yılında yapılan toplantıda da ifade edildiği gibi, hareketlilik farklı terimleri içinde barındırmaktadır. Kültürel ve akademik boyutların yanı sıra toplumsal, ekonomik ve siyasi boyutlar da hareketliliğin bir parçasıdır. Bakanlar seviyesinde düzenlenen toplantılarda da öğrenci ve personel hareketliliğinin geliştirilmesi gündeme gelmiştir. Bakanlar, 2009 yılında gerçekleştirilen Leuven/Louvain-la-Neuve toplantısında, AYA ülkelerinin hareketlilik bakımından erişmesi gereken hedefleri belirlemişlerdir. Bu bağlamda, 2020 yılında AYA kapsamında mezun olan öğrencilerin en az %20’si bir eğitim dönemini başka bir ülkede tamamlamış olacaktır (EHEA, 2009).

Uluslararası öğrencilerin sayısı 1950 yılında 100 bin civarında iken, 1975 yılına gelindiğinde bu sayı hızlı bir şekilde artarak 800 bine ulaşmıştır. Ardından 1990 yılında ise kendi ülkesinin dışında yani farklı bir ülkede eğitim gören öğrencilerin toplam sayısı 1,3 milyona yükselmiştir. Yaşanan bu beyin dolaşımının sonraki yıllarda da hızlı bir biçimde arttığı ve 2002’de dünya çapında 1,89 milyona yükselen uluslararası öğrenci sayısının 2011 yılında 4,3 milyona ulaştığı istatistiksel rakamlarla ortaya konulmuştur. Bu sayının 2020 yılında 8 milyona yükseleceği düşünülmektedir (Gümrükçü, 2010; OECD, 2013).

Özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren gündem konusu olmaya başlayan uluslararası öğrenci hareketliliği, 19. yüzyıldaki akademik hareketlilik bakımından önemli ölçüde değişiklik göstermektedir. Yüksekokulların eğitim hizmetlerine başlamasıyla birlikte, kurumlar arasında öğrenci hareketliliği de başlamıştır. Bireysel bir olgu olarak başlayan öğrenci hareketliliği zamanla kişisellikten çıkarak, özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra gelişmemiş ülkeleri kalkındırmak, bugün ise demografik problemlerini çözüme kavuşturamayan sanayi ötesi toplumların yetişmiş insan gücü gereksinimlerini karşılamak ve bu toplumların dünya piyasasına ulaşmalarına imkân sağlamak için önemli bir araç haline gelmiştir (Gümrükçü, 2010).

Dünya genelindeki uluslararası öğrenci sayısı ülkeler açısından büyük ölçüde değişiklik göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin en fazla tercih ettikleri ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) bulunmaktadır. ABD'den sonra sırasıyla İngiltere, Avustralya, Almanya ve Fransa gelmektedir (OECD, 2013). Bu bağlamda, yaşanan demografik değişiklikler, çoğu ülke için endişe arz ederken, bazı ülkeler öğrenci sayısındaki büyük artışla karşılaşmış, bazıları da öğrenci sayılarında düşüş yaşamıştır. Bu gibi farklılıklar yükseköğretim reformlarının amaç ve süreçleri bakımından oldukça etkilidir. Söz konusu farklılıklar sadece öğrenci sayılarıyla ilgili değil, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının mali destekleyici ve düzenlenmesiyle de ilişkilidir. Birçok ülkede yükseköğretim kurumları maddi olarak devlet tarafından desteklenirken, bazı ülkelerde de özel kurumların varlığı oldukça fazladır. Ayrıca, devlet giderlerinin seviyesi de AYA ülkeleri içerisinde değişiklik göstermektedir. Bazı ülkelerde 2008'den sonra devlet giderleri büyük ölçüde artarken, bazılarında da önemli bütçe kesintilerine gidilmiştir (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2012).

2.2.2. Değişim Programları

1980'lerde ortak bir Avrupa düşüncesi fazla itibar görmemiş, fakat 1985 yılında Brüksel, Avrupa Topluluğu düşüncesini Avrupalılara benimseterek kamuoyunda gündem oluşturmak adına öğrencilerin desteğini elde etme hedefiyle Erasmus ve Socrates programlarını başlatmıştır. Bu programların asıl amacı, öğrencilerin yurtdışındaki üniversitelerde belli bir dönem eğitim almalarına imkân sağlamaktır. Ancak, zaman içerisinde öğrencilerin yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarında aldıkları eğitimin kendi ülkeleri tarafından denkliğinin yapılmaması önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorunları ortadan kaldırmak ve öğrenci haklarını garanti altına almak amacıyla 1980'li yılların sonlarına doğru Avrupa Birliği tarafından Avrupa Kredi Transfer Sistemi geliştirilmiştir (YÖK, 2000).

İngilizce dilinin son yıllarda hemen her alanda tek dil hâkimiyetine karşı Avrupa Birliği çok dilli ve çok kültürlü Avrupa vatandaşlığı kavramını savunmaktadır. Bu bağlamda, tek dil hâkimiyetinin önlenmesi kapsamında, Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikasında yeni düzenlemeler yaparak Avrupa vatandaşlarının mecburi eğitim süresi içinde kendi anadillerinin yanı sıra en az iki farklı dil öğrenmesi öngörülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, Socrates programı çerçevesinde Erasmus (yükseköğrenime tahsis edilen Socrates programı) ve Lingua (yabancı dil eğitimi için yükseköğrenime tahsis edilen Socrates programı)

programları oluşturulmuştur (Cangil, 2004). Avrupa Birliği sürecinde yükseköğretim seviyesinde yabancı dil eğitimi ile ilgili de reformlar gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de 1997 yılında eğitimde yapılan reformlar yabancı dil eğitimine “İletişimsel Yaklaşımı” getirmiştir (Kırkgöz, 2009).

Söz konusu değişim programlarının büyük bir bölümü Maastricht Antlaşması’ndan sonra daha iyi eşgüdüm sağlayabilmek ve daha iyi sonuç elde edebilmek amacıyla iki program altında geliştirilmiş ve birleştirilmiştir. Bunlar Socrates (Erasmus ve Lingua) ve Leonardo da Vinci (Comett, Force, Petra, Eurotecnet, kısmen Lingua) programlarıdır (Arıman, 1996).

Socrates Programı: 14 Mart 1995 tarihli konsey kararıyla kabul edilmiştir. Socrates programının 1995-1999 yılları arasını içeren birinci döneminde, üniversite öğretim üyeleri, öğretmen ve yöneticileri, ilk, orta ve yükseköğretim öğrencileriyle eğitimde karar vericileri kapsayan toplam 275 bin Avrupa yurttaşının ülkeler arasındaki değişimi ve dolaşımı desteklenmiştir. Socrates programı, Avrupa ülkeleri arasında eğitimin her seviyesinde çok kuvvetli ilişki ve işbirliği kurulmasında önemli rol oynamıştır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde yaygın olarak kullanımını sağlamıştır (YÖK, 2000). Socrates programının alt programları ise (Tanrıtanır, 1999; Yayan, 2003):

1. Erasmus (yüksek eğitim),
2. Comenius (okul eğitimi-örgün eğitim),
3. Lingua (dil öğrenimini teşvik etmek-Avrupa dilleri eğitimi),
4. Minerva (açık ve uzaktan eğitim, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri),
5. Grundtvig (yetişkin eğitimi-yaygın eğitim),
6. Arion (araştırma gezileri programı),
7. Observation and Innovation (eğitim sistemleri / politikalarının izlenmesi),
8. Joint Actions (diğer Avrupa programları ile ortak eylemler),
9. Accompanying Measures (diğer eylem alanlarında yer almayan destekler) şeklinde sıralanmıştır.

Leonardo Da Vinci (meslekî eğitim) Programı: 6 Aralık 1994 tarihli konsey kararıyla kabul edilmiştir. Programın amacı, Avrupa’daki mesleki eğitimin kalitesini yükseltmektir. Bu program çerçevesinde, 1997 yılında 15 bin ortağı olan 730 projeye, yaklaşık olarak 152,7

milyon Euro civarında mali destek sağlanmıştır. Ayrıca, çıraklık eğitimi desteklenerek, gençlerin istihdamını iyileştirme yönündeki çalışmalara kaynak yaratılmıştır (YÖK, 2000). Programın faaliyet alanları, yabancı dil bilgisinin geliştirilmesi, pilot projeler, hareketlilik, uluslararası mesleki ağlar ve referans kaynakları şeklinde sıralanmaktadır (Arıman, 1996; Gümrükçü, 2005).

Avrupa Topluluğu, uluslararası eğitimin sadece diğer ülkelerin dillerini, kültürlerini ve düşünce yapılarını öğrenme bakımından değil, ayrıca akademik ve mesleki kariyerlerinin ilerlemesine de katkı sağlayacağını ön görerek, yurtdışı eğitimi yaygın hale getirmeye çalışmaktadır (YÖK, 2000). Dünyada ülkelerin rekabet üstünlüğünü yakalama arzusu, ekonominin küreselleşmesi ve uluslararası kurumların yatırım politikaları, gelişmiş devletlerdeki yükseköğretim uluslararasılaşma sürecinin hızlandırılmasında önemli rol oynamıştır (Bloom, 2006). Küreselleşmenin beraberinde getirdiği hızlı değişim sürecinde, uluslararası eğitim alanında ortaya çıkan rekabet gün geçtikçe yoğun bir biçimde artmaktadır. Bu rekabet, başta Amerika, İngiltere ve Avustralya gibi uluslararası öğrenciler tarafından ilgi gören ülkeler olmak üzere birçok ülkeyi uluslararası eğitim politikalarını yeniden yapılandırmaya zorlamaktadır (Özoğlu vd., 2012).

Dünyadaki birçok ülke, yükseköğretim kurumlarındaki uluslararası öğrenci sayılarında artış sağlamak için farklı ulusal politikalar uygulamaktadır. Bu bağlamda, bazı ülkeler kendi eğitim müfredatlarında sade dil kullanılmasına özen göstermektedir. Kuzey Avrupa ülkeleri, küresel bir vizyon elde etmek adına uluslararası öğrenci hareketliliğini desteklemektedir. Güney Afrika gibi ülkeler ise bulundukları bölge içerisindeki öğrenci hareketliliğini arttırma yönünde çaba sarf etmektedir (Bhandari, Belyavina ve Gutierrez, 2011). Dünyanın farklı bölgelerine istihdam edilebilecek nitelikli iş gücü temin etme ve kendi ülkelerinin refahını yükseltebilme konusunda bir rekabet alanı oluşturabilmek adına Amerika, Avustralya ve İngiltere gibi dünyanın gelişmiş birçok ülkesi bilhassa yükseköğretim uluslararasılaşma politikaları kapsamında ulusal yükseköğretim sistemlerini güçlü bir tez olarak kullanmaktadır (Cerna, 2014).

OECD verilerine göre, 2003-2010 yılları arasındaki süreçte Amerika, Avustralya ve İngiltere, uluslararası öğrenci sayılarında artış sağlayan ülkeler olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2006; 2010; 2013). 1990'lı yılların ortası ile 2013 yılları arasında İngiltere'nin

uluslararası öğrenci sayısındaki artışın sürekli ancak yavaş bir biçimde ilerlediği görülmektedir (Higher Education Statistics Agency [HESA], 2014).

2.2.3. Bazı Ülkelerin Öğrenci Hareketliliği Programları

Dünyanın birçok ülkesinde öğrenci hareketliliğiyle ilgili programlar uygulanmaktadır. Her ülke kendine özgü ve eğitim sistemine uyarlanmış programlar geliştirerek öğrenci hareketliliğini sisteme dâhil etmiştir.

2.2.3.1. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)

1950’li yıllardan günümüze kadar uluslararası öğrencilerin en fazla rağbet ettiği ülke olan Amerika Birleşik Devletleri, dünyanın dört bir yanından yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilere ve dolayısıyla uluslararası öğrenci hareketliliğinin %18’ine ev sahipliği yapmaktadır. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ABD yükseköğretimde uluslararası öğrenciler tarafından cazibe merkezi hâline gelmeye başlamıştır. Özellikle 70’li yıllardan sonra Amerikan üniversiteleri, dünyanın en iyi araştırma üniversiteleri hâline gelmiş ve ABD’yi uluslararası öğrenci hareketliliği alanında en ileri seviyeye taşımıştır (Wildavsky, 2010). ABD’de öğrenci gelirlerinin %70’i uluslararası öğrenci hareketliliğinden elde edilmektedir. Üniversite harçları, ikamet ücretleri ve çeşitli gereksinim giderlerinin toplamı 15 milyon dolar olarak ekonomiye uluslararası öğrenciler tarafından doğrudan katkı sağlamaktadır. Ancak uluslararası öğrencilerden elde edilen ekonomik kazanımlar yalnızca eğitim masraflarıyla sınırlı değildir. Bu doğrultuda ABD’nin uluslararası öğrencilerden elde ettiği gelir yaklaşık 20 milyar dolar civarındadır ve bu vesileyle kazanılan tüm gelirler önemli bir ekonomik etki yaratmaktadır (Douglass ve Edelstein, 2009).

ABD hükümeti tarafından uygulanan ve Uluslararası Eğitimciler Birliği (NAFSA) ile Uluslararası Eğitim Enstitüsü (IEE) gibi sivil kuruluşların desteklediği farklı eğitim politikalarının, ABD’nin en çok rağbet edilen ülke olmasında en önemli etken olduğu görülmektedir. Bunların dışında ABD’nin uluslararası öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ülke haline gelmesinde, ülke yönetiminin dünyanın her yerinden gelen öğrencilere kapılarını açması, vize işlemlerinde kolaylık sağlaması, uluslararası öğrenci hareketliliği bağlamında ABD yükseköğretimini tanıtıcı faaliyetler düzenleyerek teşvik eden sivil veya özel kuruluşları desteklemesi, üniversite eğitim programlarının süre ve müfredat açısından

esnek hale getirilmesi, mezun olduktan sonra sunduğu göçmen vizesi ile öğrencilere ülkede kalma ve çalışma imkânları sağlaması gibi birçok faktör etkili olmuştur (Özoğlu vd., 2012).

Uluslararası öğrencilerin sayısı, ABD’de yerel öğrencilere nazaran %25 daha fazladır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinde ABD’yi etkili kılan özellikler ise; ABD hükümetinin izlediği öğrenci hareketliliği politika ve stratejilerinin birçoğunu kişisel şirketlere ve bağımsız kuruluşlara bırakarak öğrenci piyasasındaki rekabeti canlandırmasıdır (Bhandari vd., 2011).

ABD’de genellikle yükseköğretim kurumları, uluslararasılaşma stratejilerini oluşturmaktadır. Diğer yandan Eğitim Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı ve Savunma Bakanlığı gibi kurumlar, uluslararası eğitim, kültürel değişim programları ve kamu tarafından sağlanan burslar yoluyla yükseköğretim kurumlarına, dünyanın değişik ülkelerinden öğrenci getirme konusunda ulusal destek sağlamaktadır. Aynı zamanda yükseköğretim kurumları, dünya genelinde uluslararası öğrencilere ulaşmak için tanıtım etkinlikleri düzenlemekte, mezun bağlantılarını kullanmakta, öğrencilere asistanlık ve burs fırsatı sunmaktadır (Macready ve Tucker, 2011). Öğrencilere destek sağlama çerçevesinde geliştirilen en kapsamlı programlardan biri “Fulbright” programıdır. Bu program Dışişleri Bakanlığına bağlı “Eğitim ve Kültürel İlişkiler Dairesinin” desteklediği ve önemli ölçüde bağımsız bir vakıf olan “Uluslararası Eğitim Enstitüsü (IEE)” tarafından yürütülmektedir. Fulbright programı, her sene yaklaşık 5 bin öğretmen, akademisyen ve uluslararası öğrenciye burs imkânı takdim etmektedir (Fulbright, 2015).

Uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında, ABD yükseköğretim kurumlarından mezun olan başarılı ve yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğu ülkelere dönmeyip ABD’deki önemli şirketlerde çalışmayı tercih etmektedirler. Bu bağlamda uluslararası öğrenciler, eğitimleri süresince ABD ekonomisine ve mezun olduktan sonra ise ülkenin bilimsel, teknolojik ve askeri sektöründeki birçok gelişmeye katkı sağlayarak pozitif ivme kazandırmaktadır (Levent ve Karaevli, 2013).

2.2.3.2. İngiltere

Uluslararasılaşma politikalarında diğer Avrupa ülkelerine göre İngiltere yükseköğretimi, gerek öğrenci sayısı gerekse sıralama ölçütleri açısından ön sıralarda yer alan ülke konumundadır. ABD’den sonra uluslararası öğrencilerin yükseköğretim alanında en fazla

tercih ettiği Avrupa ülkesi İngiltere’dir. Burada “Uluslararası Öğrenci İşleri Kurulu (UK Council for International Student Affairs)” adında ulusal bir danışma kurulu bulunmaktadır ve bu danışma kurulu, uluslararası öğrencilere ve onlarla alakadar olanların yararlarına hizmet etmektedir. Bu kurulun hedefi; uluslararası öğrencilere sunulan desteği artırmak, uluslararası hareketliliğın ülkeye verdiği faydalar konusunda toplumu bilinçlendirmek, ilgili birimlerde görevli personelin profesyonel ve kişisel gelişimine katkı sağlamak, uluslararası öğrenci hareketliliğini negatif yönde etkileyen unsurları tespit etmek ve onları ortadan kaldırmaktır. Aynı zamanda bu kurul, İngiltere hükümetinin bu konuda izlediği politikaları yakından takip ederek, yürüttüğü kulis çalışmalarıyla ve yaptığı yayınlarla bu politikalara öğrencilerin çıkarları doğrultusunda yön vermeye çalışmaktadır (Özoğlu vd., 2012).

İngiltere, merkezi bir başvuru sistemi (UCAS) geliştirerek, hem uluslararası öğrencilerin hem de kendi ülke vatandaşlarının üniversitelere başvurularını kolaylaştırmış ve yükseköğretim kurumlarının iş yükünü azaltmıştır. Böylece, öğrenciler tek bir adres üzerinden (web sayfası) istedikleri üniversiteye müracaat edebilmekte ve başvuru sonuçları aynı sistem üzerinden kendilerine bildirilmektedir (Universities and Colleges Admissions Service [UCAS], 2015). Uluslararası eğitim piyasasında İngiltere’yi temsil eden ve tanıtımını yapan, resmi uluslararası kültürel ilişkiler kuruluşu “British Council”, İngiltere’nin en önemli kuruluşudur. British Council, pek çok ülkede bulunan ofislerinde, yaptıkları yayınlar, tanıtım faaliyetleri ve halkla ilişkiler kampanyaları ile öğrencilere ve gençlere bilgi, danışmanlık ve destek sağlamaktadır (British Council, 2018).

İngiltere’deki yükseköğretim kurumlarının gelir kaynağının büyük bir bölümünü uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır (De Vita ve Case, 2003). Fakat buna karşın, uluslararasılaşma İngiltere’nin yükseköğretim sistemi için hiçbir zaman bir siyaset ve yön verme anlayışı olarak ortaya çıkmamıştır. Bu durumun temel sebebi ise İngiltere’nin yükseköğretim sisteminde odak nokta, eğitimde kalitenin arttırılması ve istihdam edilebilecek nitelikli işgücünün sürdürülebilir bir şekilde sağlanması olarak hazırlanan hükümet raporlarının temel hedef ve amaçlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda uluslararasılaşma, İngiltere’nin yükseköğretim sisteminin temel bir amacı değil, eğitim ve öğretimde gerçekleştirilen değişim ve gelişimler sonucu ortaya çıkan doğal bir durum olarak görölmektedir (Şeremet, 2015).

2010 yılında İngiltere hükümeti yükseköğretim sisteminde uyguladığı yeni politikalar sonucu yapılan değişimlerle beraber, uluslararası öğrenciler için üniversite harçlarına yaptığı artış ve vize alımlarına getirdiği zor şartlar ile üniversitelere sorumluluk yüklemiştir. Bu anlamda İngiltere'nin uluslararası öğrencileri çekme konusunda yaşadığı sorunların nedeni, uyguladığı zorlu vize politikalarından kaynaklanmaktadır (Easton, 2010). Şeremet'in (2013) yaptığı deneysel araştırmada elde ettiği sonuç da, İngiltere'nin eğitim politikalarında yaptığı bu değişikliklerin, bazı lisansüstü programların kapanmasına neden olduğunu göstermektedir. Son yıllarda uluslararası öğrencilerin yükseköğretim programlarına yaptığı başvurulardaki düşüşler, bu durumun somut bir örneği olarak ortaya çıkmaktadır.

2.2.3.3. *Almanya*

Almanya, geçmişte yalnızca AB ülkelerinden gelen uluslararası öğrencilere sağladığı mezuniyet sonrası istihdam ve araştırma olanaklarını, son dönemlerde uyguladığı göç politikalarında yeni düzenlemeler yaparak bu imkânları, AB ülkeleri dışındaki diğer ülkelerden gelen uluslararası öğrencilere de tanımaya başlamıştır. Almanya'yı diğer ülkelerden ayıran en önemli özellik ise, üniversiteye girişte sınav sisteminin uygulanmamasıdır. Almanya, uluslararası öğrencilere mezuniyet sonrası 1 senelik oturma hakkı tanımakta ve bu süre içerisinde onlara istihdam imkânı sağlamaktadır. 1925 yılında kurulan ve Almanya yükseköğretiminin uluslararasılaşmasını destekleyerek uluslararası piyasada tanıtımını yapan en önemli kurum "Almanya Akademik Değişim Servisi (DAAD)", Almanya'da burs ve yükseköğretim alanında çalışmalar yürüten bir kuruluştur. DAAD akademik anlamda dünya genelinde en fazla destek sağlayan organizasyonlardan biri olarak, 50 bin hibe desteği ve 11 bin oranında burs imkânı ile yıllık yaklaşık olarak 400 milyon Euro'luk bir bütçeye sahiptir (Macready ve Tucker, 2011).

2.2.3.4. *Fransa*

Fransa, Amerika ve İngiltere'den sonra en fazla uluslararası öğrenci bulunduran ve birçok ulusal politika ve yasal düzenlemeler yaparak öğrenci hareketliliğini arttıran bir ülkedir (Douglass ve Edelstein, 2009). Bu politikalar arasında en önemlisi üniversite ücretleri ile alakalı olup, yükseköğretim devletin bir kamu hizmeti çerçevesi içinde değerlendirildiğinden dolayı, üniversite harçlarının büyük bir bölümü devlet tarafından desteklenmektedir. Bu bağlamda, devletim sunmuş olduğu bu imkânlardan, sadece yerli

öğrenciler değil, aynı zamanda uluslararası öğrenciler de yararlanmakta ve aynı oranda harç ödemektedirler (Bhandari vd., 2011).

Fransa hükümeti aktif uluslararası eğitim-öğretim politikaları izleyerek uluslararası öğrencileri çekmeyi hedeflemektedir. Bu uygulamalar; nitelikli işgücü alımlarında devlet desteği ve yardımları, elçilikler yoluyla uluslararası öğrencilere burs imkânlarının sağlanması, daha esnek vize uygulamaları, bazı kredilerin alımında kolaylık sağlama ve okul sonrası yarı zamanlı çalışmalar için izin imkânı sunması şeklinde sıralanmaktadır (Douglass ve Edelstein, 2009).

Fransa, yükseköğretimde uluslararasılaşmak için tanıtım ve danışmanlık faaliyetlerini yürütmek ve desteklemek amacıyla birçok ulusal kuruluş inşa etmiştir. Bu kuruluşların başında “Campus France” yer almaktadır. Campus France, büyükelçilikler çatısı altında 131 ofis ve 37 şubesi ile 103 ülkede Fransa yükseköğretiminin tanıtımını yaparak uluslararası öğrencilere ücretsiz danışmanlık ve rehberlik hizmeti vermektedir (Bhandari vd., 2011). Aynı zamanda öğrencilere fen bilimleri, mühendislik ve işletme bölümlerinde mesleki İngilizce eğitimlerine katılma gibi fırsatlar da sunulmaktadır (Douglass ve Edelstein, 2009).

2.2.3.5. Kanada

Kanada, uluslararası öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ülkeler arasında yer almaktadır. Kanada’da eyalet başkanları ve Kanada Eğitim Bakanları Konseyi (CMEC) işbirliğinde uluslararası öğrenci hareketliliğini revize etmek ve bu görevi mezuniyet sonrası da devam ettirmek için tüm eğitim bölgelerinde uygulanmak üzere bir plan geliştirilmiştir. Bu plan kapsamında uluslararası öğrenci piyasasında Kanada’nın payının yükseltilmesine dair çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Council of Ministers of Education Canada [CMEC], 2011).

Kanada’da genç nüfusun giderek azalmasından dolayı yükseköğretim kapsamındaki uluslararası öğrencilere Kanada hükümeti, önem vermekte ve bu yüzden öğrencilere yönelik izlediği göç politikaları çerçevesinde eğitim süresi ve mezuniyet sonrası iş imkânı için esnek vize politikası uygulamaktadır. Uluslararası öğrencilerin üniversite yerleşkesi dışında çalışabilmeleri için Kanada Vatandaşlık ve Göç Ofisi, öğrencilere çalışma izin imkânı sunup aynı zamanda mezun olduktan sonra da çalışma izinlerinin alınmasında ve uzatılmasında

kolaylık sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin kolaylıkla vize alabilmeleri için online vize başvuru uygulamasına geçilmiştir (Bhandari vd., 2011).

Kanada Dış İlişkiler ve Uluslararası Ticaret Bakanlığına bağlı olan “Uluslararası Eğitim ve Gençlik Birimi”, Kanada yükseköğretiminin uluslararasılaşmaya yönelik tanıtım faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Uluslararası Eğitim ve Gençlik Birimi, 2008 yılında “IMAGINE (Imagine Education au/in Canada)” isminde ulusal bir marka oluşturarak, Kanada’daki lisansüstü eğitim imkânlarını uluslararası eğitim piyasasında tanıtmayı amaçlamıştır. Bunun yanı sıra, uluslararası ilişkileri güçlendirmeye çalışan, uluslararası eğitim etkinliklerini destekleyen ve öğrenci burslarını koordine eden diğer bir kuruluş da “Kanada Uluslararası Eğitim Bürosudur” (Özoğlu vd., 2012).

2.2.3.6. Avustralya

Avustralya Eğitim Bakanlığı, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı geliştirmek adına her yıl üniversitelere ciddi miktarda fonlar ayırmaktadır. 1999 yılından itibaren Avustralya, uluslararası öğrencilere yönelik eğitim politikaları çerçevesinde, öğrencilerin daimi ikamet alımlarında kolaylık sağlamıştır. Fakat süreç içerisinde başvuru yapan uluslararası öğrencilerin nitelik ve kalite açısından yetersiz olması ve bazı meslek bölümlerine yönelik taleplerin fazla olması beraberinde daimi oturma izinlerine puanlama sistemi ve seçici şartlar getirilmesine yol açmıştır. Buna rağmen, başvuran uluslararası öğrencilerin sayısı sürekli artış göstermiştir (Macready ve Tucker, 2011).

Avustralya’nın eğitimde uyguladığı harç ücretlerinin düşük olması, istihdam imkânlarının bulunması ve İngilizcenin resmi dil olması, uluslararası öğrenciler açısından ülkeyi çekim merkezi haline getirmiştir (Forbes ve Hamilton, 2004). Avustralya’da yükseköğretim programları ile ilgili yürütülen tanıtım ve danışmanlık hizmetlerini, Avustralya Ticaret Komisyonunun oluşturduğu “Future Unlimited” isminde ulusal bir marka vermektedir. Bu bağlamda, uluslararası eğitim piyasasına, Avustralya eğitim imkânları ve yaşam şartlarıyla ilgili her türlü bilgiyi detaylı bir şekilde online sistem (web site) üzerinden sunmaktadır. Farklı ülkeler için değişik dillerde özel olarak geliştirilen Future Unlimited web sitesi, her bir acente için özel tanıtım programlarını içermekte ve böylece tanıtım hizmetlerini sadece web sitesi aracılığıyla değil, büyükelçilikler ve özel acenteler yoluyla da yürütmektedir (Özoğlu vd., 2012).

Uluslararası öğrencileri çekebilme adına, Avustralya hükümeti ve yükseköğretim kurumları, öğrencilere çeşitli burs imkânları sunmaktadır. Hükümet tarafından her sene verilen toplam burs miktarı yaklaşık olarak 200 milyon Avustralya Doları civarındadır. Aynı zamanda Avustralya önderliğinde 1993 yılında oluşturulan “Asya ve Pasifikte Üniversite Hareketliliği Ortak Programı” kapsamında o bölgelerden gelen uluslararası öğrencilere harç muafiyeti uygulamaktadır. Bu program çerçevesinde gelen her uluslararası öğrenci için Avustralya üniversiteleri beş bin dolar finans desteği almaktadır. Avustralya, buna benzer ortak eğitim programlarını Avrupa Birliği ülkeleriyle de yürüterek, “Denizaşırı Eğitim” adında bir web sitesi yoluyla tanıtım faaliyetlerini sürdürmekte ve ülkenin yükseköğretim sistemi, kurumları ve Avustralya’ya dair birçok hususta ayrıntılı bilgi sunmaktadır (Bhandari vd., 2011).

Uluslararası öğrencilerin sayıca fazla oldukları özel üniversitelerde yaşanan sorunları incelemek için Avustralya hükümeti “Uluslararası Öğrenciler Ombudsmanlık Kurumunu” kurmuştur. Bu kuruluş, gelen şikâyetleri değerlendirip karşılaşılan problemleri çözüm noktasında özel eğitim kurumlarına destek ve yardım sağlayarak ilgili kurumlara rapor hazırlamaktadır (Özoğlu vd., 2012).

2.2.3.7. Çin

Çin, uluslararası ekonomik alanda elde ettiği başarıyı, uluslararası öğrenci hareketliliğinde de yakalama çabası içindedir. Son yıllarda uluslararası öğrenci sayısını önemli oranda artıran Çin, bu hedef doğrultusunda 2020 yılı itibarı ile uluslararası öğrenci sayısını 500 bine çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda Çin hükümeti, uluslararası öğrencileri yetiştirmek ve istihdam etmek için tüm gücüyle çalışmaktadır. Çin hükümeti, uluslararası öğrencilere birçok kademedeki ve dil programlarında burs imkânı sunmaktadır. Çin hükümetinin resmi kuruluşu olan “Çin Burs Konseyi”, 2007 yılında uluslararası öğrencilere ayırdığı burs kontenjanını 2010 yılında iki katına çıkararak 20 bin öğrenciye burs imkânı sağlamıştır. Bu bağlamda, Çin’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin yaklaşık %52’si Çin hükümet bursuna sahiptir (Douglass ve Edelstein, 2009).

2.2.3.8. Yeni Zelanda

2000’li yıllardan itibaren uluslararası öğrenci hareketliliğinde en çok artış gösteren ülkelerden biri olan Yeni Zelanda, 1989’da çıkardığı Eğitim Yasası ile eğitim kurumlarında, uluslararası öğrenci alımlarına başlamıştır. Sonraki yıllarda değişik zamanlarda yasal

anlamda somut adımlar atılarak, uluslararası öğrencilere yönelik eğitim politikalarında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler belli aralıklarla 2010'a kadar süregelmiştir (Macready ve Tucker, 2011). Yeni Zelanda sahip olduğu %3'lük piyasa payı ile uluslararası eğitim hareketliliğinden yaklaşık olarak 1 milyar dolarlık gelir sağlamıştır. Yeni Zelanda sunduğu uygun eğitim ücretleri ve bulunduğu coğrafi konumundan dolayı en fazla Malezya ve Çin gibi Asyalı öğrenciler tarafından tercih edilmektedir (Verbik ve Lasanowski, 2007).

Yeni Zelanda'da yükseköğretim alanındaki uluslararası eğitim faaliyetlerin tanıtımını "Education New Zealand" adında resmi bir kuruluş yürütmekte ve bu tanıtımları, bilgilendirmeleri "New Zealand Educated" isimli marka ile online ortamda web sitesi üzerinden gerçekleştirmektedir (Özoğlu vd., 2012). 2004 yılından itibaren Yeni Zelanda hükümeti, ülke eğitiminin uluslararasılaşma yönündeki tanıtımına fon sağlamakta ve uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında başarılı öğrencilere çeşitli seviyelerde (lisans ve lisansüstü) burs imkânları sunmaktadır (Macready ve Tucker, 2011). Yeni Zelanda, doktora programı için yerli öğrencilerden aldığı harç ücretini uluslararası öğrencilere de aynı oranda uygulamaktadır. Bunun yanı sıra Yeni Zelanda hükümeti, uluslararası öğrencilere mezuniyet sonrası istihdam imkânı da sunmaktadır (Wilkinson, Merwood ve Masgoret, 2010). Aynı zamanda Kanada gibi Yeni Zelanda'nın da, yaşam standardının yüksek olması ve İngilizcenin ülkenin resmi dilleri arasında yer almasından dolayı uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli bir ülke konumuna sahip olduğu söylenebilir (Verbik ve Lasanowski, 2007).

2.2.3.9. Japonya

Uluslararası öğrencilerin en çok tercih ettikleri ülkelerden biri olan Japonya'da 2000-2006 yılları arasında öğrenci sayısı %95 oranında artmıştır. Bu yükselişin sebebi ise, Asya ülkelerindeki uluslararası öğrenci rekabetine yönelik Japonya hükümetinin, uluslararası öğrenci sayısını artırmak için izlediği ulusal politikalar. Japonya hükümetinin uyguladığı "Global 30" planında, uluslararası öğrenci sayısının 2020 yılında 300 bine yükseltilmesi hedeflenmektedir. Global 30 planı, vize kolaylığı sağlamayı, üniversitelerde başarı seviyesini artırmayı, Japonca dilini öğrenenlerin sayısını yükseltmeyi ve uluslararası öğrencilerin mezuniyet sonrası Japonya'da kalma ve istihdam imkânı sağlamayı da içermektedir (Ota, 2012). Bu plan çerçevesinde Japonya'nın önemli üniversiteleri İngilizce eğitim programları sunmaya başlamıştır. Bu bağlamda, Japonya'daki üniversiteler İngilizce

eğitim imkânı sunarak uluslararası öğrenci sayısını arttırmış ve böylece öğrenciler için var olan dil sorunu ortadan kalkmıştır (Global 30, 2015).

2.3. Türkiye'nin Yükseköğretim Sistemi ve Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Ülkeler ve yöneticiler tarihin her devrinde eğitime önem vermiştir. Ancak küreselleşme ile şekillenen dünyada gün geçtikçe eğitimin önemi daha da artmıştır. Bir yandan küreselleşen dünyanın şartlarıyla rekabet etmenin, diğer yandan girişken, sağlıklı, yaratıcı, kendine güvenen ve eleştirel düşünen kişiler yetiştirmenin tek yolu eğitimidir. Eğitim alanındaki problemlerine köklü çözümler getiremeyen ülkelerin, küreselleşme sonucu ortaya çıkan meydan okumalarla baş edebilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu sebeple ülkelerin kalkınma anlamındaki ölçütü değişerek, eğitilmiş ve yetişmiş insan gücü günümüzde en büyük varlık haline gelmiştir (MEB, 2006). Büyük Türk Düşünürü Mehmet Akif Ersoy'un da dediği gibi; "Maarif (eğitim), maarif! Bizim için başka çare yok; eğer yaşamak istersek her şeyden evvel maarife sarılmalıyız. Dünya da maarifle, din de maarifle, ahiret de maarifle. Hepsi, her şey maarifle kaim." Dolayısıyla eğitim olmadan hiçbir şeyin mümkün olamayacağı Akif'in sözüyle vurgulanmıştır.

Eğitim alanı, küreselleşme ile birlikte uluslararası nitelik kazanarak AB ülkelerinde önem ve öncelik arz eden bir alan olmuştur. Günümüz dünyasında Avrupa Birliği'nin gelişmiş konumu ve modern görüntüsü, iktisadi alanda gerçekleştirdiği yatırımlar ve siyasi arenadaki başarısının yanı sıra eğitim alanını da gelişimi döneminde itici güç olarak kullanmasından kaynaklanmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinin çeşitlilikleri korunarak, üye ve aday olan devletleri içeren iş birlikleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda Avrupa Birliği, eğitim alanındaki politikaları yeniden yapılandırarak ortak bir eğitim alanı inşa etmeyi amaçlamakta ve AB'ye aday olan devletlerin eğitim ile ilgili sorunlarını önemsemektedir (Sağlam vd., 2011a).

Türkiye'nin, gerek küreselleşen dünyada rekabet edebilme gücünün gerekse Avrupa Birliği'nde saygın ve onurlu bir üye olabilmesinin yegâne koşulu eğitilmiş ve nitelikli insanlardan geçmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin eğitim sistemi yeniden yapılandırılmış ve reform kalitesinde çalışmalar yürütülmüştür (MEB, 2006). Bu kapsamda Türkiye, Avrupa ülkelerinin yükseköğretim politikalarındaki yaklaşımlarını göz önünde bulundurarak meydana gelen gelişmeleri yakından takip etmiş ve kendi eğitim sisteminde yükseköğretime dair ileriye dönük plan, program ve stratejiler geliştirmiştir.

Üniversiteler ve yükseköğretim kurumları tarihin her döneminde bilim ve bilginin üretildiği, zenginleştirildiği, yorumlandığı, aktarıldığı ve eleştirildiği kurumlar olarak önemli bir rol üstlenmiştir. Bu doğrultuda toplumun geleceğine etraflica tesir etme potansiyeline sahip söz konusu kurumlara, yeni nesiller yetiştirme, kabiliyetlerini geliştirme, bilimsel ve kültürel seviyelerini artırma, eleştirel ve yaratıcı fikir üretme yeteneklerini geliştirme gibi sorumluluklar yüklenmiştir. Bu yüzden, üniversiteler ve yükseköğretim kurumları, çağdaşlaşma yolunda politik ve toplumsal bakımdan büyük ölçüde aktif olmuştur (Keohane, 2006). Yükseköğretim, üniversiteler ile ileri teknoloji enstitüleri ve bu kurumlar içerisinde bulunan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları ile uygulama ve araştırma merkezlerinde verilmektedir. Üniversitelerin görevi, öğrencileri bilimsel bilgilerin ve araştırma yöntemlerinin uygulamasını gerektiren meslek alanlarına hazırlamayı amaçlayan akademik eğitim vermektir. Üniversitelerde, temel akademik programlar ve bu programları takip eden geliştirilmiş akademik programlar olmak üzere iki farklı düzeyde eğitim verilmektedir (MEB, 2006).

Temel akademik programlar ikiye ayrılmaktadır; 2 yıllık ön lisans ve en az 4 yıllık lisans eğitimi. Temel akademik eğitimin ön lisans alanlarında orta düzeyde akademik derece verilir. Lisans eğitiminin ardı sıra yüksek lisans ve doktora programları yer almaktadır. Bu programlardan mezun olanlara yüksek inşaat mühendisi gibi unvanlar ile doktora unvanı verilir. Yüksek lisans programları, tezli ve tezsiz olmak üzere iki programdan oluşmaktadır. Tezli yüksek lisans programı en az yedi ders, bir seminer dersi ve tez çalışmasından oluşarak toplam eğitim süresi dört yarıyıl olup, program en fazla altı yarıyıldan tamamlanır. Tezsiz yüksek lisans programı ise en az on ders ve dönem projesinden oluşur. Tezsiz yüksek lisans programının süresi en az iki yarıyıl, en fazla üç yarıyıldır. Doktora programları, en az yedi ders, seminer, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışmasından oluşur. Doktora programı derslerini tamamlama süresi tezli yüksek lisans ile kabul edilenler için dört yarıyıl, lisans derecesi ile kabul edilenler için altı yarıyıldır. Doktora programını bitirme süresi ise sekiz yarıyıl olup azami tamamlama süresi on iki yarıyıl, lisans derecesi ile kabul edilenler için ise on yarıyıl olup azami tamamlama süresi on dört yarıyıldır. Doktora programlarına başvurabilmek için yüksek lisans derecesine sahip olmak mecburidir. Adaylar yüksek lisans ve doktora eğitiminin bir arada alındığı “bütünleşik doktora” programlarına lisans diplomaları ile müracaat edebilmektedir (Türkiye Bursları, 2018a; YÖK, 2018a).

Anayasa'nın 130 ve 131'inci maddeleri gereğince YÖK kendisine verilen yetki, görev ve sorumluluklar kapsamında özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan, yükseköğretimi yönlendirmek, planlamak, düzenlemek, yönetmek ve denetlemekten sorumlu tek kuruluş olarak belirlenmiştir. Yükseköğretim Kurulu, 1981 yılında Türkiye'nin yükseköğretim kurumlarını yönlendirmek amacıyla kurulduğunda, bütün yükseköğretim kuruluşları 27 üniversite çatısı altında toplanmıştır. Kuruluşundan itibaren günümüze kadar geçen süre zarfında Yükseköğretim Kurulu devamlı olarak Türkiye'nin gündeminde önemli bir yere sahip olmuştur. Farklı dönemlerde, değişik açılardan eleştirilmiştir. Bazı konularda başarılı olurken, bir takım sorunları çözüme kavuşturmada yeterince başarılı olamamış, yeni problemlerle karşı karşıya gelmiştir. (YÖK, 2007). Geçen süreç içerisinde Türkiye'nin yükseköğretim sistemi gelişerek, 129 devlet, 72 vakıf ve 5 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 206 üniversite ile eğitim hizmeti vermektedir. Devlet üniversiteleri, yönetim şekli açısından herhangi bir özel kurum veya vakıfla bağlantısı olmayan, bütçesi devlet tarafından sağlanan yükseköğretim kurumlarıdır. 2008 yılında alınan kararla yeni üniversitelerin kurulması kanunu gereği Türkiye'nin her ilinde en az bir devlet üniversitesi bulunmaktadır (YÖK, 2018b).

Üniversiteler genel olarak üç temel amaç doğrultusunda hizmet vermektedirler; Araştırma aracılığıyla bilgiyi ortaya koymak, bilgiyi eğitim yoluyla nesilden nesile aktarmak ve toplumun gereksinimlerine göre hizmet sunmak. Bu amaçların hangi seviyede ön plana çıkarıldığı ve üniversitelerin örgütlenme şekilleri ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Amerika'nın yükseköğretim sistemi dünyada tek bir model gibi gözüke de, yükseköğretimle ilgili dünya genelinde hazırlanan ve incelenen raporlarda Fransa, Almanya, İsveç, İngiltere, İsrail, Polonya, Japonya ve Çin gibi ülkelerin de yükseköğretim alanında model olma yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu ülkelerde üniversitelere geçiş sistemi, idari yapı, finans yönetimi ve kalite güvence konuları analiz edildiğinde, esneklik, fırsat eşitliği, katılımcılık, bağımsızlık ile özerklik, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi modern anlayış ve prensiplerin aktif olduğu görülmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009).

Türkiye Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasında, AB'nin eğitim politika ve uygulamalarına uyum sağlayarak, kendi eğitim ve öğretim programlarını bu politikalar kapsamında geliştirmek ve oluşturmak durumundadır. Bu bağlamda, Türkiye eğitim sisteminde düzenlemelere giderek, değişiklikler ve yenilikler getirmeyi sürdürmektedir. Bunlara örnek olarak, Bologna Süreci çerçevesinde Avrupa Birliği'nin tayin ettiği strateji ve politikalar

Türkiye tarafından da kabul edilmiştir. Böylece yükseköğretimde ECTS, diploma eki vs. uygulamalar gerçekleştirilerek uluslararası hareketlilik ve kalite güvencesi gibi düzenlemeler geliştirilmiştir. Bu yapılanmalar yükseköğretim dışında ilk ve ortaöğretim düzeylerinde de, okullaşma oranını yükseltme ve bilgi teknolojilerini geliştirme gibi birçok düzenlemeyi kapsamaktadır. Ancak Avrupa Birliği raporlarında da tespit edildiği gibi, Türkiye’deki okullaşma oranının genç nüfus karşılığında yetersiz kaldığı görülmektedir (Sağlam vd., 2011a).

Yükseköğretimde yapılan niteliksel düzenlemeler, Türkiye’nin son zamanlarda uyguladığı en önemli gelişmelerden biridir. Bu bağlamda, Times Higher Education (THE) eki tarafından 2014-2015 yıllarını kapsayan döneme dair gerçekleştirilen araştırmada dünya genelindeki ilk 500 üniversite sıralamasında Türkiye’den altı üniversitenin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra genç üniversiteler sıralamasına Türkiye’den yedi üniversite girmiştir (Times Higher Education Supplement, 2014). Sıralamaya giren üniversiteler arasında özel veya vakıf üniversitelerinin başarısı göz ardı edilemez. Dünya genelinde yaşıit üniversiteler ile kısa bir zaman diliminde eğitim ve araştırma alanında yarışabilecek güce ulaşmak büyük bir başarı göstergesidir. Bunun dışında devlet üniversitelerinin aynı başarıyı yakalayamadıkları görülmektedir. Türkiye’de yeni kurulmuş üniversiteler değerlendirildiğinde, birçok üniversitenin söz konusu başarıyı yakalayamadığı ortaya çıkmaktadır. Bunun en önemli nedenleri ise zorlu bürokrasi işleyişi ve merkezileşmiş yapıyla beraber uluslararasılaşma politikalarına yeterince önem verilmemesi şeklinde sıralanabilir (Şeremet, 2015).

Türkiye yükseköğretim sisteminde, özellikle son dönemde ortaya konulan “yükseköğretim için yol haritası” politikası çerçevesinde uluslararasılaşma, Türkiye’deki yükseköğretim gelişim stratejisinde üç temel öğeden birisi olarak vurgulanmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, aynı raporda küreselleşme ve getirdiği süreçler olarak gösterilmektedir (Şeremet, 2015). Türkiye yükseköğretiminin uluslararasılaşması, başta uzun ve kısa dönemli uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği olmak üzere çeşitli biçimlerde gerçekleşmiştir. Buna, yurtdışına lisansüstü öğrenim için burslu öğrenci göndermek, Türkiye yükseköğretim alanının Bologna Süreci ile entegrasyonu, Türkiye’nin yurt dışında üniversite açması ve diğer ülkelerle Türkiye sınırları içerisinde ortak üniversiteler kurması gibi diğer biçimler eklenebilir. Bütün bu uygulamalara zaman içinde “Mevlana Değişim Programı” gibi yeni unsurlar da eklenerek başarıyla devam etmektedir (YÖK, 2010).

Türkiye tarihinde uluslararası hareketlilik kapsamındaki ilk çalışmalar Tanzimat ve sonrası dönemde hareketlenmeye başlamıştır. O yıllarda harbiye ve tıbbiye gibi bölümlerde meydana gelen gelişim ve değişimler, eğitim alanında da etkili olmaya başlamış ve tepki görmesine rağmen günümüz önemli okullarından Galatasaray Lisesinin, bu konuda ciddi girişimlerde bulunmasına zemin hazırlamıştır. Yine aynı dönemde batılılaşma konusunda istekli olan dönemin siyasi kişileri ile Fransa, iki taraflı yarar sağlayacak biçimde ortaklaşa “Galatasaray Lisesi Projesi’ni” başlatmıştır. Lisede verilen eğitimin Fransızca olmasının dışında, Türkçe, Grekçe, Latince, tarih ve fen bilimleri alanındaki derslerin de müfredata eklenmesi, Türkiye’de uluslararası hareketlilik ve eğitim alanı bakımından önemli bir başlangıç olmuştur (Berkes, 2011).

20. yüzyılın sonlarına doğru Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliği bir eğitim politikası olarak gündem konusu olmaya başlamıştır. Bu kapsamda geliştirilen en önemli ve en büyük proje, “Büyük Öğrenci Projesi’dir”. Söz konusu proje çerçevesinde 1992-1993 eğitim döneminden başlayarak Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklarından Türkiye’ye burslu öğrenci gelmeye başlamıştır. Proje kapsamında Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrenci sayısında her geçen gün artış yaşanmıştır. Ancak bu sayılarda ara sıra karşılaşılan iniş çıkışlar, uluslararası öğrenci hareketliliği konusunda uygulanan politikalarda istikrarın sağlanamadığını göstermektedir (Özoğlu vd., 2012).

Türkiye’deki üniversitelerde uluslararası hareketliliği özendirmek konusunda AKTS uygulaması ve Erasmus programı başlatılmıştır. 2003-2004 eğitim-öğretim döneminde Erasmus programı pilot olarak uygulamaya konulmuş ve bu kapsamda 2003-2005 yılları arasında toplam 599 öğrenci ve 55 öğretim görevlisi farklı bir ülkeye gitmiş, yurtdışından ise toplam 200 öğrenci ve 2 öğretim görevlisi Türkiye’ye gelmiştir (Bologna Ulusal Raporu, 2005). Uluslararası hareketlilik sürecinin ve Erasmus programının uygulanmasında yaşanan sıkıntılar uluslararasılaşma sürecinin gelişimini yavaşlatmaktadır. Bunlar arasında, öğrencilere uygulanan vize politikaları, öğrenci hareketlilik programlarının geniş kitleler tarafından bilinmemesi, dil sorunları, ek maddi kaynakların yetersizliği, Türk yükseköğretiminin ve üniversitelerinin Avrupa ülkelerinde yeterince tanınmaması, AKTS uygulamalarının farklı biçimlerde yorumlanması gibi sebepler uluslararası eğitim hareketliliğini etkileyen faktörlerdir (Mızıkacı, 2005). Bu doğrultuda Türkiye, uluslararası öğrencileri çekmek için daha fazla burs fırsatı, vize kolaylığı, uluslararası öğrenciler için

giriş sınavı ve daha esnek kabul prosedürü gibi stratejiler geliştirmiştir (Kondakçı, Çalışkan, Bulut-Şahin, Yılık ve Engin-Demir, 2016).

Türkiye’de yükseköğretim alanında uluslararası hareketlilik kapsamı içinde uygulanan bazı programlar mevcuttur. Bunlar arasında en önemli programlardan biri uluslararası öğrenci değişimini sağlayan “Erasmus Programı”, diğeri de Türkiye içindeki öğrenci değişimini sağlayan “Farabi Programı’dır” (YÖK, 2010).

Erasmus Programı: Erasmus Değişim Programı (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students - Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği için Avrupa Topluluğu Eylem Programı), öğrencilere bir veya iki dönem, akademik ve idari personele ise iştirak edecekleri faaliyetin gerektirdiği belirli zaman zarfında, Avrupa’daki üniversitelerden sırasıyla eğitim-öğretim, staj, ders verme veya eğitim alma desteği veren, yükseköğretim kurumlarının ve üniversitelerin karşılıklı işbirliği yapmalarını özendirmek amaçlı oluşturulan bir Avrupa Birliği programıdır (YÖK, 2010). Bu programın amacı, uluslararası hareketliliği geliştirmek ve canlandırmak, yükseköğretim sistemindeki kalite ve niteliği artırmak ve yükseköğretimde karşılıklı staj hareketliliğini sağlamaktır (Schoenenberger, 2005).

2013 yılında Avrupa Birliği Kültür ve Eğitim Komitesi Erasmus programını 2014-2020 yıllarını kapsayan süre boyunca devam edecek olan, Erasmus+ adında yeni ve tek bir programla değiştirme teklifini kabul ederek güncellemiştir. Erasmus+, AB’nin eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanındaki var olan bütün plan ve programlarını tek bir çatı altında toplamıştır. Erasmus+ programı, Avrupa Birliği üyesi 28 ülke ile Avrupa Birliği üyesi olmayan 5 program ülkesini (Lihtenştayn, Norveç, Makedonya, İzlanda ve Türkiye) ve söz konusu ülkelerde bulunan üniversitelerin %90’ını kapsamaktadır. Erasmus+ programı, “eğitim, gençlik ve spor alanlarında yeni ihtiyaçlara yönelik Avrupa 2020 Stratejisi hedeflerine uygun olarak farklı sektörler arasında işbirliğini teşvik eden daha etkili araçlar sunmayı” amaçlamaktadır. Ayrıca yükseköğretimde öğrenci ve personelin öğrenme hareketliliği ile yeterliliklerinin geliştirilmesi ve bu bireylere ülke dışında mesleki gelişim imkânları sunulması hedeflenmektedir. Türkiye’de Erasmus programı Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı bünyesindeki “Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (ulusal ajans)” tarafından yürütülmektedir (YÖK, 2017).

Farabi Programı: Farabi Değişim Programı, yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişim programı olarak yurtiçi hareketliliği sağlayan bir programdır. Bu programın amacı, akademik personel ve öğrencilerin bir veya iki dönem boyunca kendi üniversiteleri veya yükseköğretim kurumları dışında, üniversite ve ileri teknoloji enstitüleri bünyesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde eğitim veren üniversite veya yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim etkinliklerine katılmalarını sağlamaktır (YÖK, 2010).

Mevlana Değişim Programı: Mevlana Değişim Programı, yurt içindeki üniversiteler ile yurt dışındaki üniversiteler arasında öğretim üyesi ve öğrenci değişimini sağlamayı hedefleyen bir hareketlilik programıdır. 23 Ağustos 2011 tarih ve 28034 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan yönetmelik ile Türkiye’deki üniversiteler ile yurt dışındaki üniversiteler arasında öğretim üyesi ve öğrenci değişiminin önü açılmıştır. Söz konusu program, “Türkiye yükseköğretim alanının uluslararasılaşma sürecine katkıda bulunmak ve bir çekim merkezi haline getirmek, yükseköğretim kurumlarının akademik kapasite ve niteliklerini artırmak, Türkiye’nin zengin tarihsel ve kültürel mirasını küresel düzeyde paylaşmak, kültürler arası etkileşimin artmasıyla farklılıklara saygı ve anlayış kültürünün zenginleşmesine destek olmayı” amaçlamaktadır. Uluslararasılaşma sürecinde Mevlana Değişim Programı yeniden yapılandırılmış ve 2016-2017 yılından başlayarak “ülke odaklı” ve “alan odaklı” olmak üzere iki kategoride yürütülmeye konulmuştur. Ayrıca destek programı olarak “Proje Tabanlı Uluslararası Değişim Programı” da uygulanmaya başlamıştır (YÖK, 2017).

Türkiye’deki üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrenci sayıları değerlendirildiğinde, 2001 yılında toplam 2.870 uluslararası öğrenci bulunurken, 2013 yılında bu sayı dört kat artarak 13.082’ye ulaşmıştır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2013). 2001-2013 yılları arasında yaşanan artış Türkiye için pozitif yönde bir ilerleme olarak değerlendirilse de, genel olarak bakıldığında toplam öğrenci sayısı içindeki orana göre bu sayının çok düşük olduğu ortaya çıkmaktadır (Bone, 2008). Son on yıl içerisinde ise bu sayı %75 oranında artış göstererek yükselmiş ve bu vesileyle Türkiye günümüzde toplam 110.000 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yaparak dünya genelinde uluslararası öğrenci hareketliliği bağlamında önemli bir ülke konumuna erişmiştir (YTB, 2018a). Türkiye’ye öğrenci gönderen ilk 20 ülke, Türk Cumhuriyetleri, Arap dünyası, Türklerin bulunduğu Avrupa ülkeleridir. Afrika ülkeleri ise son zamanlarda Türkiye’ye en çok öğrenci gönderen

Ülkelerin başında gelmektedir. Bu durum, yakın zamanda Çin ve Uzak Doğu gibi diğer bölgelerden gelen öğrencilerin sayısının artmasına da etki edebilir (Kondakçı vd., 2016).

2.3.1. Büyük ğrenci Projesi (BP)

Türkiye muasır medeniyet seviyesine erişebilme adına diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ve teknoloji alanında da yaptığı düzenlemeler ile önemli adımlar atmıştır. Bu doğrultuda, uluslararası standartları yakalamak için gerek üniversitelerde, gerekse ileri teknoloji enstitülerinde üstün bir çaba sarf etmektedir. Dünyada meydana gelen küreselleşme ile birlikte gelen yeni sosyal ve ekonomik sistemler, var olan dünya düzenini yeniden şekillendirmektedir. Türkiye kendine çizdiği yeni vizyon doğrultusunda dünyadaki gelişmiş ileri teknoloji ve bilim seviyesine ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda özellikle son on yıl içerisinde Türkiye hem uluslararası eğitim alanında, hem de teknolojik anlamda sağlam adımlar atarak önemli bir mesafe kat etmiştir.

Türkiye yükseköğretimde akademik hareketliliği başlatmak ve geliştirmek için dünyadaki birçok ülke ile ikili anlaşmalar yaparak, değişim programları, kültürel alanda yapılan protokoller sonucunda yurtdışına ğrenci ve akademisyen gönderdiği gibi, dünyanın birçok ülkesinden de ğrenci ve araştırmacı kabul etmektedir. Türkiye'nin uluslararası eğitim pazarına adım atmasıyla beraber Büyük ğrenci Projesi gündem konusu olmuştur. Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte Türkiye 1992-1993 eğitim-ğretim döneminden itibaren Büyük ğrenci Projesi kapsamında yeni kurulan Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarından sınav yoluyla belirlediği uluslararası öğrencilere burs imkânı sağlayarak, Türkiye'nin güzide üniversitelerinde yükseköğrenim fırsatı sunmaktadır (Başa, 2016).

Projenin amacı, Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarının eğitim seviyesini yükseltmek, yetişmiş nitelikli insan gücü ihtiyaını karşılamak, Türkiye ile dostluk bağlarını güçlendiren genç bir kuşak yetiştirmek, Türk dünyasıyla daimi kardeşlik ve gönül köprüsü kurmaktır (Devlet Bakanlığı, 2000).

Projenin uygulamada olduğu dönemlerde, Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarından gelen öğrencilerin sorumluluğunu, 2922 sayılı kanuna dayanılarak çıkarılan 85/9380 sayılı yönetmeliğin 4. maddesi gereği oluşturulan Değerlendirme Kurulu stlenmiştir. Söz konusu projenin başlangıcında ortaöğretim düzeyinde gelen uluslararası ğrenci sayısı yeterli olmadığı için genel anlamda yükseköğretim projesi olarak devam etmiş

ve bu kapsamda ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim almak üzere öğrenciler Türkiye'ye getirilmiştir (Özkan, 2003).

Yükseköğrenim amacıyla Türkiye'ye gelen öğrenciler, TCS (Türk Cumhuriyetleri ve Akkraba Toplulukları Sınavı) sınavına girer, ardından sınavı kazanan uluslararası öğrenciler aynı eğitim-öğretim dönemi için kendi ülkelerine verilen yükseköğretim kontenjanına dâhil edilmektedirler. Kontenjan kapsamındaki öğrenciler YÖK tarafından bir yükseköğretim programına yerleştirilerek burslu öğrenci olarak üniversitelerde eğitimlerine devam etmektedirler (YÖK, 1996). Kendi imkânlarıyla Türkiye'ye gelen öğrenciler ise Yabancı Öğrenci Sınavına (YÖS) girdikten sonra bir yükseköğretim programına yerleştirilmektedirler. Ancak YÖS sınavıyla gelen öğrenciler devlet bursları kapsamına girmemektedirler. Uluslararası öğrencilere ayrılan burs kontenjanları her sene Ocak ayında belirlenmektedir. Tahsis edilen kontenjanlara başvurmak isteyen uluslararası öğrenciler, kendi ülkelerindeki yetkili makamlara başvurarak, ülkelerinde MEB, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) sorumlularının düzenlediği TCS sınavına katılmaktadırlar. Söz konusu sınav sonucunda başarı gösteren öğrenciler tercihleri doğrultusunda aldıkları puanlara göre yükseköğretim programlarına yerleştirilmektedirler (YÖK, 2000).

TCS sınavının gerçekleştirilemediği ülkelerdeki uluslararası öğrenci adayları, Türkiye dış temsilciliklerinden (T.C. Büyükelçilikler veya Konsolosluklar) bir görevlinin de yer aldığı seçici kurul tarafından belirlenmektedir. Bütün bunların mümkün olmadığı durumlarda öğrenciler kendi ülkelerinin yetkili makamları tarafından seçilmektedirler. Belirlenen adaylar Türkiye'de yapılan TCS sınavına girdikten sonra aldıkları puanlar doğrultusunda uygun görülen yükseköğretim programlarına yerleştirilmektedirler. Bulundukları ülkede veya Türkiye'de yapılan TCS sınavına giren uluslararası öğrencilerden ÖSYM başkanlığı tarafından belirlenen Türkçe Seviye Tespit Sınavında istenilen puanı elde eden öğrenciler yerleştirildikleri yükseköğretim programına devam etmektedirler (MEB, 2008). Türkçe Seviye Tespit Sınavında yeterli puanı alamayan öğrenciler ise kendi ülkelerinde veya Türkiye'de Türkçe Öğrenim Merkezlerinde (TÖMER) bir yıl olmak üzere Türk dili eğitimi görmektedirler. Türkçe dil eğitimini başarı ile tamamlayanlar yeniden Türkçe Seviye Tespit Sınavına girer ve istenilen puanı alanlar yerleştirildikleri bölümlerde eğitimlerine başlamaktadırlar. Yabancı dilde eğitim hizmeti veren üniversitelere yerleştirilen yabancı öğrenciler, hazırlık eğitim yılını geçemedikleri takdirde Türkçe eğitim veren üniversitelerin

aynı bölümlerine geçiş yapma koşuluyla YÖK tarafından üniversite değişikliği yapabilmektedirler (YÖK, 2007).

Proje kapsamında öğrenciler eğitime başladıktan sonra bursları ödenmektedir. Bursluluk süresi, engelleyecek bir sebep olmaması şartıyla okuduğu bölüm süresince devam etmektedir. Zamanında mezun olamayan öğrenciler için bursluluk süresine ek olarak, ön lisanslara 1 yıl, lisans eğitimi alanlara 2 yıl daha burs verilmektedir. Türkiye’de burslu kontenjan hakkı kazanan uluslararası öğrenciler Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğüne ve eğitim aldıkları üniversitelere bağlı yurtlara yerleştirilmekte ve yurt harçları MEB tarafından ödenmektedir. Uluslararası öğrencilere verilen burs ve barınma imkânının dışında, bir yıl Türkçe dil eğitim alan öğrencilerin sağlık sigortası da MEB tarafından karşılanmaktadır. Türkçe dil eğitiminin ardından ise okudukları üniversitelere göre sağlık sigortası kapsamına alınmaktadırlar (MEB, 2008).

2.3.2. Türkiye Bursları

Türkiye Bursları, Türkiye’nin en seçkin ve en saygın üniversitelerinde verilen eğitimler ile beraber, uzun ve kısa süreli programları kapsayan, devlet tarafından maddi olarak desteklenen ve uluslararası öğrencilerin kontenjan kazanabilmek için rekabet ettiği burs programlarından oluşmaktadır. Türkiye Bursları’nın temel hedefi, uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi ve toplumlar arası karşılıklı saygıya inanan geleceğin önderlerinin uluslararası ağını oluşturmaktır (Türkiye Bursları, 2018a). Türkiye Bursları’nın uluslararası öğrencilere sunduğu bursların dışında, diğer önemli bir özelliği de üniversitelere doğrudan yerleştirme yapmasıdır. Aynı zamanda aylık verilen bursların yanı sıra uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye ilk geliş ve mezuniyet sonrası tek seferlik dönüş uçak bileti, üniversite harçları, sağlık sigortası, yurtlarda barınma ve bir yıllık Türkçe eğitimi de içermektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim aldıkları süre zarfında yararlanabilecekleri “Yaz/Kış Kampı, Sosyal Projeler, Öğrenci Kulüpleri, Türkiye Seminerleri, Güz ve Bahar Atölyeleri, ve Mezuniyet Töreni” gibi sosyo-kültürel etkinlikler de düzenlenmektedir (YTB, 2018c).

6 Nisan 2010 tarihinde kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), yurtdışındaki Türk vatandaşları, soydaş ve akraba toplulukları ile Türkiye’de eğitim gören uluslararası burslu öğrencilere yönelik faaliyetleri koordine etme, söz konusu alanlarda verilen hizmetler ile yapılan çalışmaları uygulama ve geliştirme vazifesini üstlenmektedir. Türkiye’nin çizdiği yeni vizyon ile belirlediği hedefler doğrultusunda hareket eden

kurumlardan biri olan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yürüttüğü faaliyetlerle hem ülke dışında yaşayan Türk vatandaşlarıyla, hem de soydaş ve akraba toplulukları ile sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda ilişkiler geliştirilerek güçlü dostluk bağları kurulmaktadır (YTB, 2015).

Türkiye’de uluslararası öğrencilerin burslu olarak öğrenim görme imkânı 2922 sayılı kanun kapsamında yürütülmekteydi. Fakat yurtdışından Türkiye’ye öğrenci getirme projesi, Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla birlikte 1990’lı yıllarda Orta Asya’da oluşan yeni Türk Cumhuriyetleri ve Balkan bölgesindeki Müslümanların üzerindeki baskının ortadan kalkması ile beraber dönemin Cumhurbaşkanı Turgut Özal’ın önderliğinde Büyük Öğrenci Projesi adı altında geliştirilerek sistemli bir hale getirilmiştir. Zamanla değişik sebeplerden dolayı proje genişletilmiş ve farklı kurumlarca yürütülmüştür. Beş farklı kanal ve kurum yoluyla yurtdışından öğrenci getirilmiştir. Bu kurum ve projeler aşağıda sıralanmıştır (Devlet Bakanlığı, 2010);

- 2922 Sayılı Kanun çerçevesinde Büyük Öğrenci Projesi adıyla Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü
- Hükümet Bursluları Projesi adıyla Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
- Uluslararası İlahiyat Projesi ile Diyanet İşleri Başkanlığı
- İslam Kalkınma Bankası
- Çeşitli vakıf ve dernekler

Yukarıda bahsedildiği gibi devlet bütçesiyle değişik kurumlarca aynı amaçla farklı projeler adı altında yurtdışından öğrenci getirilmiştir.

Proje uygulamalarındaki dağınıklık durumundan dolayı yurtdışından öğrenci getirme projeleri değişik kurumlarca ortak bir politika çerçevesinde yürütülememiş ve bu doğrultuda bir amaç da belirlenememiştir. Projelerin tek platform üzerinden yürütülmemesi, sonuçların takip edilememesini de beraberinde getirmiştir. Projelerin değişik kurumlarca yürütülmesi koordinasyon ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda kurumlar arası koordinasyonun sağlanması için projelerin tek çatı altında olması gerekmektedir (Devlet Bakanlığı, 2010).

Eğitim amacıyla Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin burs miktarlarındaki eşitsizliklerin giderilmesi, yürütülen projelerdeki aksaklıkların giderilmesi, en önemlisi de

bu projelerin tek bir platformda toplanması ve bu doğrultuluda bir politika ve hedef olmaması gibi nedenler Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının kurulmasına yol açmıştır (YTB, 2013). İçinde Uluslararası Öğrenciler Dairesi Başkanlığını da bulunduran YTB'nin 2010 yılında kurulması ve “Türkiye Bursları” sisteminin uygulamaya konulması yurtdışından Türkiye'ye öğrenci getirme konusunda atılmış büyük adımlardır. Konulan stratejik hedef ve amaçlar ışığında uluslararası öğrenciler hususunda yapılan etkinlikleri belirlemeye dair, YTB eşgüdümünde 2012 yılında “Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi” hazırlanmıştır. Diğer taraftan da Ekonomi Bakanlığı konunun önemine binaen eğitim alanını döviz kazandırıcı hizmetler çerçevesine almış ve bu konuda önemli destekler sağlamıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Türkiye Bursları, yükseköğretim düzeyinde eğitim alacak olan öğrencilere yönelik sağlanan karşılıksız bir dizi burs programını kapsamaktadır. Türkiye yükseköğretim kurumlarında, arzu edilen programlarda geniş kapsamlı burs olanağıyla alınan eğitim, uluslararası öğrencilere yeni bir vizyon kazandırmakta ve iş hayatlarındaki kariyerlerine önemli avantajlar sağlamaktadır. Türkiye Bursları'nın temel amacı, dünyadaki diğer ülkeler ile Türkiye arasındaki iyi niyete dayalı dostluk ilişkilerini geliştirerek güçlü bağlar kurmak ve insanı merkeze alan bir yaklaşımla küresel bilgi sektörüne katkı sağlamaktır. Türkiye Bursları kapsamında kontenjan kazanan uluslararası öğrenciler, Türkiye'deki üniversitelerde kendi alanlarında eğitim aldıkları süreçte burslu olarak öğrenimlerine devam etmektedirler (Türkiye Bursları, 2018a).

Türkiye Bursları kapsamında bulunan burs programları aşağıda sıralanmaktadır (Türkiye Bursları, 2018b):

2.3.2.1. Lisans Bursları

Türk Dili Konuşan Ülkeler Burs Programı: Türk Konseyi'nin çatısı altında yer alan Türk Dili konuşan ülkeler ile henüz üye olmamış ancak aynı ortak özelliklere sahip olan altı ülkeye yönelik uygulanan burs programı, bölgenin sosyal ve ekonomik kalkınmasına totaliter bir yaklaşımla katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Kapsadığı ülkeler; “Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve KKTC”.

Balkanlar Burs Programı: Türkiye ile köklü tarihi ve kültürel bağları bulunan, iyi niyete dayalı dostluk ve komşuluk ilişkileri olan Balkanlara yönelik geliştirilen “Balkanlar Burs

Programı”, Türkiye’deki mevcut eğitim olanaklarının Balkan bölgesinden gelecek adaylara verildiği ve ikili ilişkilerin güçlendirilmesine yönelik bir burs programıdır. Kapsadığı ülkeler; “Arnavutluk, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Makedonya, Sırbistan, Slovenya, Yunanistan”.

Karadeniz Burs Programı: Karadeniz’in doğu, batı ve kuzey bölgesinde yer alan komşularını ve Orta Avrupa ile Baltık ülkelerini de kapsayan burs programı, tarihi süreçte yakın ilişkilerin tesis edildiği toplumlara yönelik kültürel ilişkileri güçlendirmeyi ve karşılıklı yapılan yatırımlara nitelikli insan gücü yetiştirmeyi hedeflemektedir. Kapsadığı ülkeler; “Belarus, Estonya, Gürcistan, Letonya, Litvanya, Moldova, Romanya, Rusya, Slovakya, Ukrayna, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Ermenistan, Macaristan”.

Harran Burs Programı: Bölge ülkelerine yönelik ekonomik, sosyal ve bilimsel etkileşimi geliştirmeyi hedefleyen burs programı, söz konusu ülkelerin geçmişteki gibi dünyaca bilim ve kültür merkezi olarak yâd edilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Kapsadığı ülkeler; “Bangladeş, Filistin, Irak, İran, Lübnan, Pakistan, Suriye, Tacikistan, Ürdün, Yemen, Afganistan, İsrail”.

Türkiye-Afrika Burs Programı: “Türkiye’nin Afrika ülkelerine yönelik sürdürdüğü açılım politikası ile başlayan ve bu sürece yeni bir ivme kazandırmayı hedefleyen Afrika Burs Programı, nitelik ve nicelik yönünden daha fazla bireye imkân sağlamayı amaçlamaktadır. Bu program ile Afrika’nın kalkınmasında, “bilgi ve tecrübe paylaşımını ve karşılıklı kültürlerarası iletişimi artırmak hedeflenmektedir”. Kapsadığı ülkeler; “Angola, Benin, Bostvana, Burkina Faso, Burundi, Cezayir, Cibuti, Çad, Etiyopya, Fas, Fildişi Sahilleri, Gana, Kenya, Güney Afrika, Komor, Kongo Cum., Dem. Kongo, Libya, Madagaskar, Mali, Nijer, Nijerya, Orta Afrika, Senegal, Somali, Tanzanya, Tunus, Uganda, Ekvator Ginesi, Gabon, Gambiya, Gine, Gine Bissau, Kamerun, Lesotho, Liberya, Malavi, Mauritius, Moritanya, Mozambik, Namibya, Seyşeller, Sierra Leone, Swaziland, Togo, Zambiya, Zimbabve, Mısır, Sudan, Güney Sudan, Eritre, Ruanda, Yeşil Burun, Sao Tome ve Principe”.

Boğaziçi Burs Programı: Türkiye’nin dünya genelinde en çok tanınan ve bilinen metropol kenti olan İstanbul’da öne çıkan “Boğaziçi’nin” isim olarak kullanıldığı burs programı, içerdiği ülkelere ve diğer coğrafyalara Türkiye’deki seçkin üniversiteleri alternatif eğitim imkânları olarak sunmayı amaçlamaktadır. Kapsadığı ülkeler; “Antigua ve Barbuda,

Arjantin, Bahamalar, Bahreyn, Barbados, Birleşik Arap Emirlikleri, Bolivya, Brezilya, Brunei, Çin Halk Cumhuriyeti, Doğu Timor, Dominik Cumhuriyeti, Dominika, Ekvator, El Salvador, Endonezya, Filipinler, Grenada, Guetemala, Güney Kore, Haiti, Hindistan, Hong Kong (SAR), Jamaika, Japonya, Kamboçya, Katar, Kiribati, Kolombiya, Kuveyt, Küba, Laos, Makao (SAR), Maldivler, Malezya, Meksika, Moğolistan, Myanmar, Nepal, Paraguay, Peru, Saint Kitts ve Nevis, Saint Lucia, Saint Vincent ve Grenadinler, Samoa, Singapur, Solomon, Sri Lanka, Suudi Arabistan, Şili, Tayland, Tayvan, Trinidad ve Tobago, Tuvalu, Umman, Uruguay, Vanuatu, Venezuela, Vietnam”.

2.3.2.2. Lisansüstü Burslar

Ali Kuşçu Bilim ve Teknoloji Burs Programı: Yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilmekte olup, tüm ülkelerden adaylara açık bir burs programıdır. Bu programda fen bilimleri ve teknoloji alanındaki yüksek lisans ve doktora programları adaylara sunulmaktadır.

İbni Haldun Sosyal Bilimler Burs Programı: Yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilmekte olup, tüm ülkelerden adaylara açık bir burs programıdır. Bu programda sosyal bilimler alanındaki yüksek lisans ve doktora programları adaylara sunulmaktadır.

2.3.2.3. Kısa Dönemli Bursları

Kamu Görevlisi ve Akademisyenlere Yönelik Türkçe İletişim Programı (KATİP): “Ülkelerinde aktif olabilecek, gelecek vaat eden yabancı uyruklu kamu görevlisi, araştırmacı ve akademisyenlerin Türkçe öğrenmelerine yönelik olarak yürütülen 8 ay süreli bir burs programıdır”. Türkçe dil eğitiminin yanında programdan yararlanan kişilerin Türkiye’yi her yönüyle yakından tanınması ve Türkiye ile devamlılık sağlayan güçlü bağlar kurmasına yönelik olarak kültürel faaliyet, kurum ziyareti, gezi vb. etkinlik sunmaktadır. Türkiye dış temsilcilikleri tarafından uygun görülen adaylar online olarak müracaat etmekte ve burs programı şartlarını taşıyan bireyler program kapsamına kabul edilmektedir.

Araştırma Bursları: “Araştırma seviyesinde verilmektedir ve tüm ülkelerden adaylara açıktır. Programa, doktorasını bitirmiş ya da doktora tez aşamasında olan adaylardan Türkiye’deki üniversitelerin birinden araştırması için kabul almış ve ilgili üniversitenin

eğitim dilini bildiğini gösterir belgelere sahip olanlar başvurabilmektedir. Araştırmacılar için bursluluk süresi yalnızca araştırma süresi ile sınırlıdır ve azami 1 yıldır”.

Başarı Burs Programı: “Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilmekte ve tüm ülkelerden adaylara açık, aynı zamanda Türkiye’de kendi imkânları ile öğrenim görmekte olan adaylardan ilgili yönergelerde belirtilen şartları taşıyanlara yönelik başarı temelli bir burs programıdır”.

2.3.2.4. Bursların Süresi

Lisans; 1 yıl Türkçe öğretimi + normal lisans eğitimi süresi (programın süresine göre 4, 5 veya 6 yıl). Yüksek Lisans; 1 yıl Türkçe öğretimi + 2 yıl yüksek lisans eğitimi. Doktora; 1 yıl Türkçe öğretimi + 4 yıl doktora eğitimi (Türkiye Bursları, 2018c).

2.3.2.5. Seçim Süreci

Türkiye Bursları’na başvuran adaylar “Başvuruya uygunluk ve akademik başarı” ve “Mülakat” şeklinde iki kademeli değerlendirmeye tabii tutulmaktadırlar. Türkiye Bursları, temelinde akademik başarının baz alındığı bir programdır. Türkiye Bursları’na müracaat edecek uluslararası öğrencilerin başarıları; “diploma notu, son döneme kadar alınan notların genel ortalaması (Kümülatif GPA), üniversite giriş sınavı notu (varsa), bitirme sınavı notu (varsa), uluslararası sınav notu (varsa), diğer” ölçütlere göre belirlenmektedir. Söz konusu belgelerde aranan başarı ölçütleri ise; lisans için %70, yüksek lisans ve doktora için %75 ve tıp öğrenimi için %90’dır. Başvuruda bulunup eksik belgesi olmayan adaylar arasından akademik anlamda yeterli değerlendirilenler mülakata çağırılmaktadırlar. Davet edilen adaylara mülakat bilgileri, e-mail adresleri ve online başvuru sistemi üzerinden iletilmektedir. Mülakatlar adayların kendi ülkelerinde yüz yüze, Türkiye Cumhuriyeti dış temsilciliğinin bulunmadığı ülkelerde ise iletişim kanalları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Türkiye Bursları, 2018d).

2.4. Türkiye’nin Dış Politikasında Öğrenci Hareketliliğinin Rolü

Dış politika, günümüzde siyaset biliminin bir kavramı olmakla beraber devletlerin, gerek komşularıyla gerekse uluslararası arenadaki diğer ülkeler ile siyasal, kültürel, sosyolojik, ekonomik, eğitim, kamu yönetimi, tarih ve coğrafya gibi alanlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Son yıllarda Türkiye'nin etkinliği bölgesel ve küresel düzeyde artmakta ve Türkiye uluslararası sorunların çözümünde daha aktif bir rol üstlenmektedir. Bu kapsamda uluslararasılaşma, uluslararası ilişkilerde giderek önemi artan yumuşak güç (soft power) edinme yolunda siyasi ve kültürel yakınlık oluşturma amacıyla da uyumludur (Akıllı, 2016).

1950'li yıllardan itibaren dünyada yaşanan hızlı değişim süreci birçok alanda olduğu gibi yükseköğretimde de kendini ortaya koymuştur. Gelişmekte olan ülkelerin kalkınma gayretlerindeki artış, gelişmiş ülkelerin kalifiyeli insan gücüne duydukları ihtiyaç, küreselleşme sonucu gelen seyahat kolaylığı, üretim ilişkilerinin farklılaşması, ülkeler arası ortaklıkların ve etkileşimin artması, çoğalan nüfus sayısı, kişilerin yurtdışında farklı bir bilim deneyiminden faydalanma arzusu ve daha birçok neden günümüz dünyasında uluslararası hareketliliğin önemli bir seviyeye erişmesi neticesini ortaya çıkarmıştır. 1970'lerde dünya genelinde yaklaşık 800 bin olan uluslararası öğrenci sayısının 2020 yılında 8 milyona yükselmesi öngörülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Ülkelerin uluslararası öğrenciler hususunda ilgisini çeken sebeplerden biri, uluslararası öğrenci hareketliliğinin ülkelere sağladığı doğrudan ve dolaylı ekonomik imkânlardır. Öğrenci ve refakatçilerinin giderleri, barındıkları ülkelerin ekonomisine önemli derecede katkı sağlamaktadır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı boyunca Amerika'daki uluslararası öğrencilerin giderlerinin toplamının 29,8 milyar ABD Doları olduğu, Kanada'da 2010 yılında eğitim alan uluslararası öğrencilerin eğitim, barınma ve diğer ihtiyaçlar için yaklaşık olarak 7,5 milyar ABD Doları harcama yaptığı, İngiltere'nin 2009 yılındaki eğitim ihracatı içinde yükseköğretim ihracatının payının yaklaşık olarak 12,2 milyar ABD Doları olduğu ve 2009 yılında Avustralya'nın uluslararası öğrencilerden yaklaşık olarak 14 milyar ABD Doları gelir elde ettiği göz önünde bulundurulursa, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın ülkelere ve ekonomilerine ne denli katkısı olduğu görülebilir. Bunun yanı sıra uluslararası hareketlilik, devletler ve kültürler arasındaki dayanışma ve işbirliğinin artırılması yönünde etkin bir dış politika, kalkınma işbirliği ve kamu diplomasi aracı olarak görülmektedir. Aynı zamanda, uluslararası öğrenciler bulundukları ülkelerin tanıtımını yapmakta ve uluslararası öğrencileri çekme adına standartları elde etme ve yürütülen akreditasyon çalışmaları eğitim nitelik ve kalitesinin artırılmasında pozitif etki yaratmaktadır (Altındağ, 2010).

Avrupa ve Kuzey Amerika uluslararası öğrenciler tarafından en fazla rağbet gören bölgeler olmakla beraber, Latin Amerika, Karayipler, Okyanusya ve Asya'nın da son dönemlerde bu

hususla en süratli gelişen bölgeler olduğu, öğrenciler tarafından ise resmi dili İngilizce olan ülkelere öncelik verildiği görülmektedir. 2012 yılı OECD istatistiklerine göre uluslararası öğrencilerin %16,4' eğitim için Amerika'yı tercih etmiştir. Amerika'yı %12,6 ile İngiltere, %6,4 ile Almanya, %6 ile Fransa ve %5,5 ile Avustralya takip etmektedir. Türkiye'de bu oran %0,9'dur (OECD, 2012). Günümüzde ise Türkiye'deki üniversitelerin sayısının artmasıyla birlikte, uluslararası öğrencilerin sayısında da artış görülmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarındaki uluslararası ğrenci sayısı 2000-2001 eğitim-ğretim yılında 16.656 iken, son on yıl içerisinde %75 oranında artış göstererek 110 bine ulamı ve Türkiye dünyada en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülke konumuna gelmiştir. 2023 yılında ise bu sayının 200 bine ulaşması planlanmaktadır (YTB, 2018a).

Türkiye'de uluslararası ğrenci hareketliliği, Sovyet Rusya'nın dağılmasının ardından ortaya çıkan Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlığına kavuşması ile birlikte 1992-1993 yıllarında Büyük ğrenci Projesi kapsamında balamıtır. Türkiye'nin son yıllarda gösterdiği önemli gelişmeler sonucunda uluslararası arenadaki etki ve ağırlılığının artması, bazı kurumlar tarafından yükseköğretimde uluslararasılamanın aktifleerek bir stratejik hedef haline gelmesi, niversite sayılarında yaşanan artış, eğitim turizminin yaygınlaşması ve gündem konusu olması uluslararası öğrenciler tarafından Türkiye'nin daha fazla rağbet görmesini sağlamıştır (Kavak ve Baskan, 2001).

Onuncu Kalkınma Planı ile beraber uluslararası ğrenciler Türkiye'nin de öncelikli konuları arasında yerini almıştır. Söz konusu plan Türkiye'nin 2023 hedefleri kapsamında yüksek, istikrarlı ve kapsayıcı ekonomik gelişme ile birlikte hukukun üstünlüğü, bilgi toplumu, uluslararası rekabet gücü, yetimi insan gücü, çevrenin korunması ve kaynakların sürdürülebilir kullanımı gibi faktörleri içerecek biçimde tasarlanmıştır. Türkiye'nin 2018 yılı sonunda dünya genelindeki yükseköğretim uluslararası ğrenci piyasasındaki payının %1,5'e ulaştırılması, yükseköğretim sisteminde nitelik ve kalite artırılarak rekabetçi bir düzene dntrleceği temel alınarak, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının zenginleştirilmesi ve yükseköğretimin uluslararası hareketlilik bakımından çekim bölgesi haline getirilmesi hedeflenmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

2.4.1. Balkanlar ve Yaşadıkları Coğrafya

Balkanlar, Avrupa'yı Asya'ya, Asya'yı Avrupa'ya ve her iki kıtayı Anadolu'ya bağlayan bir köprü konumundadır. Avrupa'dan Türk Boğazlarına, Süveyş Kanalına ve nihayet Ortadoğu'ya ulaşım konusunda üs ve destek bölgesi konumunda olan Balkanlar, Adriyatik Denizi, Marmara Denizi, Akdeniz, Karadeniz ve Ege Denizi gibi denizlere açılan bir bölgedir. Bu konumu ile Balkanlar jeopolitik ve stratejik öneme sahiptir.

Avrupa'nın güneyinde yer alan Balkan yarımadası üç büyük yarımadadan biridir. Bölgenin dağlık yapıya sahip olması başta kültürel ve ekonomik unsurlar olmak üzere birçok hususta etkili olmuştur (Kaçmaz, 2014). Balkanların kuzey sınırları uzun yıllar süre gelen tartışmalı bölgelerdir. Kimi zaman Tuna ve Sava nehirleri ile sınırlanan kuzey bölgesi, kimi zaman da 1699 Karlofça Antlaşması'ndan sonra Avrupa'nın Güneydoğu bölgesinde kalan Osmanlı toprakları Balkanlar olarak isimlendirilmiştir (Dok, 2010).

Balkanlar Avrupa-Asya ve doğu Akdeniz ile Afrika arasında kesişme noktasını oluşturan, stratejik bakımdan önemli bölgelerden birini teşkil etmektedir. Küresel güçlerin Balkan yarımadasında çok büyük çıkar bölgeleri yer almaktadır. Bu bağlamda, Balkanlar tarih boyunca çeşitli kültürel ve etnik gruplara ev sahipliği yapmıştır. Bu toprakları Venedikliler, Bizanslılar, Haçlı Savaşları, Slav Akınları, Romalılar, Tatarlar, Kumanlar, Hunlar, Almanlar, Türk Boyları, Persler ve daha birçok etnik boy ve milletler işgal etmiştir. Ayrıca bu coğrafyada yüzyıllardan beri Fransız, İngiliz, Alman, Rus ve Osmanlı Devleti arasında doğan hâkimiyet ve çıkar çatışmaları bölgesel savaflara sebep olmuştur. Yaşanan son savaflardan sonra bölgenin esas hâkimi ABD olmaya başlamıştır (Kahraman, 2004).

Stratejik ya da jeopolitik düzeyde Balkanlar, Orta ve Doğu Avrupa'da başlayan, Boğazlar ve Süveyş bölgeleriyle petrol sahalarını hedef alan askeri operasyonların üs ve destek bölgesidir. Orta ve Doğu Avrupa'da meydana gelen savaflarda Balkanlar, savaşan taraflar için her zaman büyük bir önem arz etmiştir. Bu açıdan bakıldığında Balkanlar, Avrupa'nın güvenliği ve birliği için stratejik bir öneme sahiptir. Başka bir deyişle, Balkanlar mevcut stratejik konumuyla Ortadoğu ve Akdeniz siyasetinde ve stratejilerinde Avrupa'ya fırsat sağlamaktadır. Balkan yarımadası Akdeniz'i Karadeniz'e, Karadeniz'i Akdeniz'e, Avrupa'yı Ortadoğu'ya ve Ortadoğu'yu Avrupa'ya bağlayan bir köprü özelliğini taşımaktadır (Gürkan, 1993). Selver (2003), tarih boyunca Balkanlar üzerinde egemen olmanın, “Batı” ve “Doğu’yu” kontrol edebilecek üstün bir güce sahip olma anlamına

geldiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, Balkanlar hem geçmişte hem de günümüzde Avrupa'nın güvenliği ile doğrudan alakalı bir bölge olmuştur. Geçmişte doğu bölgelerinden gelen işgal, istila ve akınlara ön cepheden karşılık verme bakımından, günümüzde ise daha çok içinde yaşanan kriz ve istikrarsızlık sebebiyle Avrupa'nın güvenlik ve istikrarını yakından etkilemiştir. Yer altı zenginliklerine sahip olan Balkanlar, Avrupa'nın birliği ve güvenliği açısından oldukça önemli stratejik bir fonksiyona sahiptir. Bu sebeple Balkanlara bütünüyle hâkim olabilecek bir devlet veya güç, bu bölgelerde etkili olma gücüne ve avantajına sahip olma imkânını elde edecektir (Şaybak, 2006).

Kültürel bakımdan değerlendirildiğinde ise Balkanlar dünyanın dört büyük medeniyetinin örtüştüğü, İslam ve Hristiyan âleminin birleştiği yerdir. Eski Yunan ve Roma, Bizans, Osmanlı ve Katolik Avrupa kültürlerinin burada buluştuğu, çatıştığı ve bazen kaynaştığı görülmüştür. Hristiyanlık Balkanlar üzerinden Avrupa'ya yayıldığı gibi, Müslümanlık da aynı şekilde Balkanlardan Avrupa'ya doğru ilerlemiştir. Bölgenin farklı bir yapısal özelliği de, kültürlerin tasarlanmasını sağlayan teolojik yapının ekonomik ve siyasal dengeleri büyük ölçüde gözetmesidir (Selver, 2003).

Balkanların demografik yapısına bakıldığında, bölgede din, etnik, dil, çok farklı topluluklar ve ülkeler karşımıza çıkmaktadır. Bölgenin büyük çoğunluğunu oluşturan Balkan Müslümanları heterojen bir yapıya sahiptir. Ancak onların ortak paydası olan en önemli faktör Müslüman olmalarıdır. Bu nedenle kendilerine yönelik Hristiyanlar tarafından beslenen kin, korku ve nefret ile beraber, bazen de uğradıkları saldırılar onları bir noktada (Müslümanlıkta) birleştirmektedir. İslam dininin Balkanlara ilk gelişi 8. yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Lakin İslam'ın yayılması, 1389 yılındaki Kosova Savaşında elde edilen zafer ve 1465 yılındaki Fatih Sultan Mehmet'in Bosna'yı ziyaret etmesi ile birlikte olmuştur. Böylece İslamiyet bugünkü Balkan coğrafyasının tamamına yayılmıştır (Kahraman, 2004).

Balkanların yapısı dağlık, kayalık, ormanlık ve ovalardan ibarettir. Dağlar ve nehirler en çok göze çarpan öğeler arasındadır. Özey'in (2010) belirttiği gibi, dağlar değişik kültürlerin bir arada bulunmasına, nehirler ise vadiler yoluyla bu değişik kültürlerin kaynaşmasını sağlayan doğal coğrafi yapılar olarak görülebilir. Bu bağlamda, bölge halkları genel olarak aile, sülale bağlılıkları, örf adet ve gelenek göreneklerle ön plana çıkmaktadır. Yaşam şekilleri ve hayata bakışları kendilerine has bir özelliğe sahiptir. Balkanlarda entegrasyon yalnızca Osmanlı döneminde olmuştur, o da 450-500 yıl sürmüştür. Sonrasında da ayrılıklar ard arda gelmiştir.

İnalcık (1999), “Osmanlı Devleti yerine milli devletler gelince Balkanlar birbirini boğazlayan bağınazlıklara sahne olmuştur” diyerek durumu kısaca özetlemiştir. Balkanlar daima dış güçlerin çıkar çatışmalarına sahne olmuştur. Bölgenin coğrafi yapısına bakıldığında, Balkanların karmaşık bir etnik yapıya sahip olduğu görülmektedir. Çünkü Balkan ülkelerinin hiçbiri homojen yapı içermemektedir (Kahraman, 2004).

Balkanlar değişik bir nüfus yapısına sahiptir. Balkan bölgesinde 10 ülke, 4 farklı din, 8 ile 10 değişik dil ve birden fazla etnik azınlık barınmaktadır. Günümüzde bu bölgede, Bosna Hersek, Makedonya, Kosova, Bulgaristan, Karadağ, Arnavutluk, Hırvatistan, Sırbistan, Yunanistan ve Slovenya yer almaktadır. Yugoslavya’nın dağılmasıyla birlikte özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemde söz konusu ülkelerin sınırları belirlenerek nihai yerleşim şeklini almıştır (Kahraman, 2004).

1950’lere gelindiğinde Yugoslavya dışındaki tüm Balkan ülkeleri tek etnik grup barındıran ülkeler haline gelmiş ve bundan dolayı Balkanlara özgü yapılarının çoğunu kaybetmişlerdi. 1990’lı yıllarda Yugoslavya’nın çökmesi ve akabinde bu bölgelerde homojen ülkelerin ortaya çıkmasıyla beraber Balkanlar genel anlamda var olmaktan çıkarak farklı bir yapıya bürünmüştür. Bölgedeki ülkelerin birçoğunun Avrupa Birliği ve NATO gibi Pan-Avrupa ve Atlantik ötesi kuruluşlarla hızlı bir şekilde bütünleşmesi, 20. yüzyılda yaşanan gelişmelerin Balkan coğrafyasını yarı sömürge bir üçüncü dünya yapısından ayırıp, Avrupa’nın vazgeçilmez bir bölgesi haline dönüştürdüğünü göstermektedir (Wachtel, 2009).

Özetle Balkanlar kültürel, siyasi ve coğrafi anlamda birçok farklılığın dünya üzerinde nadir rastlandığı bölgelerden biridir. Bu farklılık (çeşitlilik) büyük ülkelerin Balkanlara egemen olduğu dönem bir avantaj haline gelirken, günümüzde ise yaşanan şekliyle birçok güçsüz devletin ayakta kalma gayretleri içerisinde dezavantaj haline dönüşmektedir. Balkanlarda var olan tabii ve beşeri zenginliği birbirinden ayrı düşünmek mümkün olmamakla birlikte, değişik ülke sınırları içinde olsa dahi bu zenginliğin sürdürülebilir bir biçimde idare edilmesi, özellikle bölgenin istikbali ve genellikle de dünya siyaseti ve ekonomisi bakımından oldukça önem arz etmektedir (Kaçmaz, 2014).

2.4.2. Türkiye'nin Balkan Ülkelerine Yönelik Dış Politikası

Kıtalar arası geniş coğrafyalarda barış tesis eden, şanlı tarihiyle çağlar açıp çağlar kapatan, Bilge Kağan'dan Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e kadar her dönemde dünyaya nizam yayan Büyük Türk Milleti, bugün yine kadim kültürden evrensel kültüre uzanan alanda, bölgesel bir aktör olarak vizyon odaklı kriterleri yakalayan ve çevresinde düzen kuran bir ülke konumuna ulaşmıştır.

Balkan bölgesi tarihi açıdan oldukça önemli ve büyük bir role sahiptir. Coğrafi olarak güney tarafında batının medeniyeti bakımından temel olarak kabul edilen Makedonya ve Yunanistan yer almaktadır. Balkan toprakları önce Roma İmparatorluğuna, ardından İlirlere (bugünkü tabiriyle Arnavutlar), Hunlara, Avarlara, Kuman Türklerine ve diğer Türk boylarına ev sahipliği yapmıştır. Roma İmparatorluğu ikiye bölündüğü dönem, Balkanların bir bölümü Bizans İmparatorluğunun hâkimiyeti altına girmiştir. Söz konusu imparatorlukların bölgedeki hükmü bin yıl civarında süregelmiştir. Ardından Osmanlı Devleti bu topraklarda medeniyetini ve kültürünü hoşgörü üzerine yaklaşık 500 sene yayma ve geliştirme fırsatı bulmuştur. Osmanlı Balkanlara hükmederken bir cihan imparatorluğu haline gelmiş ve üç kıtaya egemen olmuştur (Kahraman, 2004). Balkanlar Birinci Dünya Savaşı'na kadar Osmanlı'nın en gelişmiş bölgesi olarak bilinmekteydi ve adaletle hükmedip bölgenin koruyucusu olarak en büyük devlet özelliğini taşımaktaydı (Kaçmaz, 2014).

Osmanlı İmparatorluğu, 13. yüzyılın sonlarına doğru Kosova ve İstanbul'un fethedilmesiyle birlikte Balkanlara hâkim olmuştur. Osmanlı Devleti'nin bölgedeki yönetim ve idaresi 1290'lı yıllarda başlamış ve Birinci Dünya Savaşı'na kadar sürmüştür. Osmanlı'nın yıkılışı tarihte 1918 olarak bilinse de, asıl çöküşü ve sona ermesi Balkan savaşında meydana gelmiştir (Kaçmaz, 2014). Osmanlı İmparatorluğu, hükmettiği geniş coğrafyada dönemin en gelişmiş topraklarını çatısı altına alarak en güçlü devleti temsil etmekteydi. Osmanlı'daki adalet ve hoşgörü anlayışı, egemenliği altındaki bütün halklara eşitlik, dil, din ve ibadet etme özgürlüğü tanıyarak, örf adet ve geleneklerine karışmadan tam anlamıyla özgürlükçü ve adaletli bir devlet yapısına sahipti (Kahraman, 2004).

Osmanlı 1800'lü yılların sonuna doğru Balkanlarda güç kaybederek, 1900'lü yılların başında bu bölgelerde birden fazla devletin inşasıyla birlikte o coğrafyadaki hâkimiyeti sona ermiştir. Büyük güçler o coğrafyayı Osmanlı'dan koparma ve ulus devletlerini kurma aşamasında bölge halkının milliyetçiliğinden büyük ölçüde faydalanmıştır. Devletlerin kuruluş

aşamasında kullanılan milliyetçilik söylemleri, gerçeği ne derecede yansıtmıştır (Mccarthy, 2014). İnşaa edilen Balkan devletlerinin içinde Osmanlı bakiyesi olarak Türkler de varlığını sürdürmektedir.

Balkanlar gerek Osmanlı gerekse Türk tarihi bakımından daima önemli ve kilit bir coğrafya konumunda olmuştur. Birinci Dünya Savaşı ve sonrasında yaşanan Kurtuluş Savaşı'nın ardından, çöken Osmanlı Devleti'nin yerine Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve yapılan Lozan Antlaşması ile birlikte toplumsal ve sosyal yaşamda yeni düzenlemelerle reform ve kalkınma çalışmaları yapılmıştır. Bu yeni düzenlemelerin başarılı ve sorunsuzca gerçekleşebilmesi için yurt içinde olduğu kadar yurtdışında da kurulan ilişkilerde barış ortamına gereksinim vardır. Bu bağlamda, Mustafa Kemal Atatürk'ün ifade ettiği gibi “Yurtta sulh, cihanda sulh” ilkesiyle hareket eden Türkiye Cumhuriyeti, Balkan ülkeleriyle ilişkileri sağlam ve sürdürülebilir bir zemine oturtmak için ikili dostluk anlaşmaları imzalamıştır. Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti, 1923 yılında Arnavutluk, 1925 yılında Bulgaristan ve Yugoslavya, 1933'te ise Romanya ile karşılıklı dostluk antlaşmaları imzalamıştır. Nüfus mübadelesi ve Ortodoks patriğinin seçimleri sebebiyle Türkiye'nin Yunanistan ile arasındaki ilişkileri ilk dönemlerde sağlıklı bir şekilde gerçekleşmemiş ve iki ülke arasındaki gerginlik 1930 yılına kadar sürmüştür. Türkiye'nin attığı adımlar sonucunda, Türkiye, Romanya, Yunanistan ve Yugoslavya arasında 1934 yılında Balkan Pakti kurulmuş ve bu devletler arasında güvenlik yasalarını içeren pakt taraflarca imzalanmıştır (Şahin, 2014).

Türk dilinde Balkan sözcüğü “sık ormanlarla kaplı sıradağ” anlamına gelmektedir. Balkan coğrafyasının Osmanlı'daki ismi ise Rumeli'dir (Dok, 2010). Türkiye için bu bölge, gerek siyasi, iktisadi ve bölgesel bakımdan gerekse sosyal, tarih ve kültürel açıdan oldukça önemli bir bölge özelliğini taşımaktadır. Balkanlar Türkiye ve Avrupa kıtası arasında köprü vazifesi görmektedir. Balkanlar, Türk halkını şekillendiren tarihi süreç içerisindeki özel ve önemli konumu, bölgesel entegrasyonu ve Türkiye'nin bütün bölge devletleriyle var olan ilişkilerinde Avrupa Birliği'ne katılım hedefi konusunda geleceğe yönelik sahip olduğu gizil güç ile de önem teşkil etmektedir (Başa 2016).

Yugoslavya'nın parçalanmasıyla beraber Balkanlarda var olan huzur ve istikrar alt üst olmuş ve o dönemde yaşanan kaos uluslararası barışı tehlike altına almıştır. 20. yüzyılın sonlarına doğru bölgede meydana gelen iç savaş, büyük yıkımlara ve etnik temizliğe sebep olmuştur.

Sonrasındaki süreçte uluslararası müdahale ile bölgede iç huzur ve barış sağlanmıştır. 2006 yılında Karadağ'ın ve 2008 yılında ise Kosova'nın bağımsızlığına kavuşmasıyla birlikte bölgede kurulan yeni ülkelerin sınırları yeniden çizilmiştir (Dışişleri Bakanlığı, 2015).

Türkiye'nin Balkanlara yönelik dış politikası “bölgesel sahiplenme” ve “kapsayıcılık” prensiplerine dayanarak dört ana tema olarak tasarlanmıştır. Söz konusu temalar; “üst düzeyli siyasi diyalog, herkes için güvenlik, azami ekonomi bütünleşme ve bölgedeki çok etnikli, çok kültürlü, çok dinli toplumsal yapıların korunması” şeklinde sıralanmıştır. Balkan ülkeleri içinde ortak menfaat alanları oluşturularak işbirliğinin artırılması ve daha kapsamlı bir bölgesel bütünleşme sağlanması Türkiye'nin önceliklerinin başındadır. Türkiye, aynı zamanda bir Balkan ülkesi olması sıfatıyla bölgede ikili ilişkilerine çok büyük önem vermiş ve ülkelerin tamamıyla iyi niyet anlayışı içinde ilişkilerini sürdürmüştür. Ülkelerin içişlerine müdahale etmeden, bağımsızlık, egemenlik ve toprak bütünlüğüne saygı anlayışı üzerine kurulmuş ikili ilişkiler, iyi komşuluk ve tarihi bağlar çerçevesinde giderek gelişmiştir (Dışişleri Bakanlığı, 2015).

Türkiye ve Balkan ülkeleri arasında birçok alanda tarihsel bağların bulunması, Türkiye'de yaşayan Balkan kökenli vatandaşlar ile soydaş ve akraba toplulukların aralarındaki kuvvetli bağlar karşılıklı ilişkileri daha da güçlendirmiştir. Bunun neticesinde Balkanlardaki problem ve sıkıntılar da Türkiye'yi etkilemekte ve ilgilendirmektedir. Balkanlarda uzun soluklu barış ve istikrar sağlanması yalnızca Türkiye için değil, bölge coğrafyası için de oldukça önem arz etmektedir. Türkiye, bölge ülkelerinin tamamının Avrupa ve Avrupa-Atlantik kurumlarına entegre olmasının zaruri olduğunu düşünmekte ve bu konuda destek olmaya devam etmektedir. Türkiye'nin Balkan ülkelere, yardımları sadece siyasi ilişkiler ile sınırlı değildir. Ekonomiden eğitime, kültürden ortak tarihi mirasa, askeri işbirliğinden güvenliğe kadar birçok alanı kapsayan yardımlar yapılmaktadır. Türkiye'nin tüm bu faaliyetleri ilgili devletler tarafından ikili anlaşmalar kapsamında gerçekleştirilmektedir (Dışişleri Bakanlığı, 2015). Bu bağlamda, Türkiye Balkan ülkeleriyle ilişkilerini daha fazla güçlendirmektedir. Eğitim bu politika ve programlarda önemli bir rol oynamaktadır (Kondakçı vd., 2016).

2.4.3. Türkiye'nin Balkan Ülkelerine Yönelik Eğitim Politikası ve Öğrenci Hareketliliği

Küreselleşen günümüz dünyasında her ülke bir diğerinin deneyimlerinden faydalanmaktadır. Kalkınma çabalarının sadece ekonomik değil, kültür ve eğitimde de çok önemli mesafeler kat etme zorunluluğu vardır. Türkiye bu hususta, Türkiye'de eğitim alan Balkan ülkelerinden gelen öğrenciler yoluyla tecrübesini ve bilgi birikimini dost ve kardeş ülkelerle paylaşmaktadır. Türkiye'nin Balkan ülkeleriyle gerek siyasi, gerek ekonomik, gerekse eğitim alanında her geçen gün artarak gelişen dostlukları devam etmektedir.

1990'lı yıllarda bölgedeki siyasi durum, söz konusu bölge ülkelerinin eğitim sistemlerini olumsuz etkilemiştir. Bu açıdan bakıldığında, bu ülkeler kendi eğitim sistemlerinin altyapısının eksikliklerini ve yetersizliklerini telafi etmek ve eğitim sistemlerini değiştirmeye ve dönüştürmeye başlamak için diğer ülkelerin deneyimlerinden faydalanmak zorunda kalmışlardır. Bunun sonucunda nihai amaç kalite temelli bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Bu nedenle, yükseköğrenimin taleplerini karşılamak, Batı Avrupa demokratik ülkelere yakınlaşmak ve Bologna sürecinin yükümlülüklerini yerine getirmek için büyük çaba sarf edilmektedir. Bu amaçla, Balkan ülkelerinin dünyadaki bütün ülkelerle yakın işbirliği geliştirmeleri gerekmektedir. Türkiye başta olmak üzere ABD, Kanada, Almanya ve çeşitli uluslararası kuruluşlar gibi birçok ülkenin her türlü desteği verildiği görülmektedir (Köksal, 2014).

Türkiye Balkanlara yönelik uyguladığı eğitim politikasıyla ve ikili anlaşmalar yoluyla bölgedeki ülkeler ile her alanda ilişkilerini geliştirmektedir. Eğitim politikasının ana hedefi, kalifiyeli insan yetiştirmek ve bireylerine vatandaşlık bilincini aşılmasıdır (Temizkan, 2008). Her devlet kendi eğitim sistemi için özgün bir politika geliştirerek eğitim altyapısına uygun bir vizyon ile vatandaşlarını yetiştiren modeli uygulamakta ve gerçekleştirmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu doğrultuda eğitim sistemleri içerisinde değişik düzeylerden söz etmek mümkündür. Bu düzeylerden biri yükseköğretimdir.

Bu girişimlerin temel amacı, Türkiye'nin bölge ülkeleriyle var olan ilişkilerini yeniden ihya etmek ve söz konusu ilişkileri, sürdürülebilir ve kalıcı kılmaktır. Türkiye'nin gelişen dış politikasının içindeki yeni yapılanmalar içerisinde uluslararası standartlara uygun bir eğitim teşebbüsü de bulunmaktadır. Bir başka deyişle yeni süreçte eğitimde işbirliği ve ortaklıkların geliştirilmesi Türkiye'nin dış politikasının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Türkiye ile

Türk ve Akraba Topluluklarının arasında daimi ve kalıcı dostluğun sağlanmasında eğitim oldukça önem arz etmektedir. Türkiye, başlattığı eğitim projeleriyle gerek müşterek kültür ve tarih bağları olan insanlarla gönül köprülerini genişletmek gerekse söz konusu bölge devletleri ve toplulukların Avrupa ile bütünleşmesini sağlamayı hedeflemektedir (Başa, 2016).

Türkiye 1992 yılında eğitim alanında yurtdışına yönelik izlediği politikalar çerçevesinde Büyük Öğrenci Projesi adı altında yeni kurulan Türk Cumhuriyetlerinin yanı sıra Balkan ülkelerinden de öğrenci getirmeye başlamıştır. Bu proje kapsamında 1992-1995 yılları arasında Balkan ülkelerine kontenjan verilmesine rağmen, bölgede yaşanan iç savaş yüzünden Türkiye'ye öğrenci gelememiştir. 1995 yılında Balkanlardan Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen uluslararası öğrenci sayısı 2 iken, 2000'li yıllarda ise bu sayı 450'ye ulaşmış. Süreç içerisinde projenin gelişmesiyle beraber verilen rakamlarda artış yaşanmış ve 2010 yılında gelen öğrenci sayısı 1203'e yükselmiştir. Yeni Türkiye'nin 2023 hedefleri doğrultusunda geliştirilen uluslararası yükseköğretim politikaları ile birlikte Büyük Öğrenci Projesi dönüştürülerek 2010 yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı çatısı altında "Türkiye Bursları" programları geliştirilmiştir. Bu zaman zarfında Türkiye Bursları çerçevesinde ve kendi imkânları ile Balkan coğrafyasından gelerek Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 10.083'e ulaşmıştır (YÖK, 2018b). Türkiye ile Balkan ülkeleri arasındaki coğrafi yakınlık, kültürel ve tarihsel bağlar, bu ülkeler arasındaki öğrenci hareketliliğinin akışına katkıda bulunmaktadır (Kondakçı vd., 2016).

2.5. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Çıktıları

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, küresel pazarda birbiriyle yarış içerisindeki ülkelere, kurumlara ve kişilere hizmet veren önemli bir araçtır. Fakat uluslararası öğrenci hareketliliği açısından avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu doğrultuda, uluslararası öğrenci hareketliliğinin çıktıları, uluslararası öğrencilerin bulunduğu ev sahibi ülke, öğrencisini sınır ötesine gönderen ülke ve hareketliliğin en önemli ve asıl ögesi olan uluslararası öğrenciler üzerinden değerlendirilebilir. Bu üç esas birim kapsamlı ve detaylı bir şekilde ele alınırsa yükseköğretimde uluslararasılaşmanın çıktıları bir tablo şeklinde ortaya konulabilir.

Ayrıca uluslararasılaşmanın getirdiği kazanımlar ele alındığında "akademik ve bilimsel etkileşim aracı olma; dış politika, kamu diplomasisi ve kalkınmada işbirliği aracı olma;

lkeler ve kültürler arası etkileşim aracı olma ve ekonomik fayda kaynağı olma” şeklinde sınıflandırılabilir. Faydaların diğerkazanımlara göre daha çok ön planda olduğu görülmektedir (YK, 2017).

2.5.1. Uluslararasılaşmanın lkeler Açısından Kazanımları

Uluslararası ğrenci hareketliliğı, yurtdışından gelen öğrencilere ev sahipliğı yapan ülkelere bazı avantajlar, getiriler sağlamaktadır. Bunlar arasında öncelikli olarak ekonomik getiriler söz konusu olmaktadır. Bu kapsamda yabancı bir ülkede öğrenim gören öğrencilerin sayısı, o ülkede eğıtim gördükleri süre içerisinde yaptıkları harcamaların sağladığı gelirler, bulundukları ülkeye doğrudan aktarılmakta ve bu vesileyle o ülke açısından ek bir maddi gelir yaratmaktadır. Bu doğrultuda, uluslararasılaşma yolunda yapılan ğrenci hareketliliğı programları çerçevesinde elde edilen mali gelirlerden en fazla kazanım sağlayan ülkeler kendi aralarında müthiş bir yarış içine girmektedirler. Bunun yanı sıra, bazı gelişmiş ülkelerde özellikle genç nüfusu az olan ülkelerde, uluslararası öğrenciler ekonomik kalkınma konusunda önemli iş gücü kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Altbach vd., 2009; zoğlu vd., 2012).

Amerika, Fransa, Almanya ve Kanada başta olmak üzere, bazı Avrupa lkeleri ileriki dönemlerde ülke ekonomilerini kalkındırma amaçlı gerekli insan gücünü temin edebilme açısından uluslararası ğrenci hareketliliğini desteklemektedirler. Bu bağlamda, uluslararası ğrenci hareketliliğinin ev sahibi ülkeler bakımından uzun ve kısa vadeli şeklinde iki getiri sağladığını söylemek mümkündür. Uluslararası ğrencilerin öğrenim süreleri boyunca, eğıtim ve yaşam giderlerinin sağladığı gelirler kısa vadede, mezun olduktan sonra nitelikli ve kaliteli insan gücü gereksinimlerinin karşılanma potansiyeli de uzun vadede elde edilen gelirler olarak sıralanabilir. Dünya genelinde çoğu ülke, ekonomik olarak kalkınma ve gelişme bakımından uluslararası öğrencileri istihdam etme konusunda onlara çeşitli imkânlar sunmaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en önemli unsurlarından olan ğrenci hareketliliğinin ülkelere sağladığı ekonomik kazanımların yanında, bir takım toplumsal getirilerinin de var olduğunun görmezden gelinmemesi gereklidir. Yurtdışında eğıtim gören uluslararası öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi ülkelerine geri dönerek sosyal, kültürel, eğıtim ve ekonomik yaşam içine dâhil olmaları, bunun yanı sıra olumlu eğıtim tecrübelerine sahip olan bireylerle kurulan bağların ilerleyen zamanlarda ülkeler arasındaki ikili ilişkilerde kurulacak dostluk bağlarının oluşması bakımından önemli

sonuçlar yaratabilir. Bu bağlamda ülkeler arası bilgi ve tecrübe paylaşımı da uluslararasılaşmanın sağladığı önemli bir kazanım olarak görülmektedir (YÖK, 2017).

Beyin dolaşımı kuramının gündeme gelmesiyle birlikte, uluslararası öğrenci hareketliliğinin ülkeler açısından uzun dönemde sağlayabileceği bir getirisi daha olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Söz konusu kuramda iki önemli kavram anlam kazanmıştır. Bunlardan biri “beyin göçü”, diğeri de “beyin kazanımı” kavramlarıdır. Herhangi bir yükseköğretim kurumundan mezun olan, belirli bir birikime sahip nitelikli ve kaliteli kişilerin kendi ülkeleri dışındaki farklı bir ülkeye giderek yaşamlarını orada sürdürmeleri “beyin göçü” olarak ifade edilmektedir (Erdoğan, 2003). Fakat uluslararası öğrenciler açısından beyin kazanımı ve beyin göçü söz konusu olduğunda bu tarif kifayetsiz kalmaktadır. Bu hususta, uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında yetişmiş nitelikli insan gücü varlığının akademik geçitlerle kaybı oldukça önem arz etmektedir. Çünkü yükseköğretimlerini yurtdışında tamamlayan uluslararası öğrencilerin bir bölümü, mezuniyet sonrasında kendi ülkelerine dönmeyerek, eğitim gördükleri ülkede kalıp orada çalışmaya karar verebilmektedir. Söz konusu bu durum, ev sahibi ülke açısından “beyin kazanımı”, öğrencilerin kendi ülkeleri bakımından ise “beyin göçü” olarak değerlendirilmektedir (Aktaş, 2015).

Yurtdışında eğitim gören uluslararası öğrencilerin mezun olduktan sonra belirli bir süre o ülkede kalıp tecrübe kazanmasının ardından, kendi ülkelerine dönerek tecrübelerini, bilgi ve becerilerini kendi ülkelerinde uygulayabilecekleri bir alana uyarlamaları ise “beyin dolaşımı” olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda, belli bir bilgi ve tecrübeye sahip olarak kendi ülkesine dönen bir birey, eğitim gördüğü ülke ile kurmuş olduğu dostluk ilişkilerini devam ettirebilir ve uluslararası işbirliği kapsamında kendi ülkesine ekonomik kalkınma konusunda katkı sağlayabilir (Beine vd., 2011; Gibson ve McKenzie, 2011).

Kamu diplomasisi açısından bakıldığında uluslararasılaşma çerçevesindeki uluslararası öğrenciler, mezun olduktan sonra ülkelerine dönerek önemli makamlara gelebilmekte ve bu doğrultuda gerek eğitim aldıkları ülkeler ile gerekse kendi devletlerinin arasında çift taraflı yarar sağlayabilecek, kalıcı dostluk köprüleri oluşturabilecek ve ekonomik olarak iki ülkenin kalkınmasında ve büyümesinde önemli rol üstlendiği görülmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın bir diğer faydası da dil, din, ırk, renk, cinsiyet ayırt etmeksizin farklı kültürlerden gelen bireylerin ulusal öğrencilerle bir arada hayatlarını sürdürerek fikir alışverişinde bulunan, dünya gündemine farklı açılardan yaklaşabilen, çözüm sunabilen,

birlikte çeşitli etkinlikler düzenleyen ve bunun sonucu olarak dünya genelinde kalıcı barışın mümkün olduğuna inanan bir nesil yetiştirmektir (YÖK, 2017).

2.5.2. Uluslararasılaşmanın Öğrenciler Açısından Avantajları

Yükseköğretimdeki uluslararasılaşmanın ve uluslararası hareketliliğinin yurt dışında öğrenim gören öğrenciler bakımından birtakım kazanımları bulunmaktadır. Uluslararası hareketliliğin pozitif etkisi, kişilerin değişik dilleri ve kültürleri görme ve öğrenme hususunda cesaret vermesidir. Ayrıca her geçen gün artan sayıda daha çok öğrencinin ülkelerinden ayrılıp ve yurt dışında eğitimlerini tamamlamak ya da değişik dilleri, kültürleri öğrenmeyi arzuladıklarının sebebi olarak da ifade edilmektedir. Deniz aşırı eğitimin avantajı ya da yararı, bu hususta tanınır bir diplomaya sahip olmak, dil yeteneğinin geliştirilmesi, değişik kültürlerle ilgili tecrübeler kazanmak, aileden ayrı bağımsız kalma veya kendi ayaklarının üstünde durabilme ve özgüven kazanma gibi yeni ve farklı hayat deneyimleri olarak özetle açıklanabilir (Mavondo vd., 2004).

Fakat bireylerin farklı bir ülkede gördüğü eğitimin, uzun vadede edindiği bireysel fayda olmaktan çıkarak toplumsal avantajlara dönüşeceği bir gerçektir ve görmezden gelinmemelidir. Bu bağlamda, öğrencisini gerek başka bir ülkeye gönderen, gerekse yurt dışından gelen öğrencilere ev sahipliği yapan ülkelerin bu hususta izleme ve değerlendirme gibi komitelere gereksinim duyma gereği ortaya çıkmaktadır. Bilhassa eğitimlerini bitirip ülkelerine dönen bireylerin nitelik ve yeteneklerine uygun görevlerde ve maksimum seviyede verimlilik almaya dair istihdam edilmesi oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca beyin dolaşımı veya beyin göçünün gidişatının aksine dönmesi konusunda ilgili ülkenin kazanım elde etmesini de sağlayacaktır. Neticede, farklı bir ülkeye eğitim almak için giden ve mezuniyet sonrası kendi ülkesine dönen kişilerin eğitimi boyunca izleme ve değerlendirilmesi ilgili ülkenin bu hususta oluşturacağı yol haritasının verimlilik ve ilerleme kat etmesi bakımından elzem ve önemlidir (Gökbayrak, 2008).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Balkan ülkelerinden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyini belirlemek için nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesinde tercih edilen bir yöntemdir (Maxwell, 1996). Nitel araştırma, kişilerin vakalara nasıl bir mana yükledikleri, başka bir ifadeyle olayları nasıl çözümledikleri sorusuna yanıt aramaktadır (Dey, 1993). Bunun yanı sıra nitel araştırma, belli olgu veya olguları kendi doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli olarak derinlemesine incelemektir (Işıkoğlu, 2005; Yin, 2011). Nitel araştırma bireylerin yaşam biçimlerini, davranışlarını, hikâyelerini, organizasyon yapılarını ve sosyal değişimlerini kavramaya yönelik bilgi oluşturma süreçlerinden biridir (Maxwell, 1996; Strauss ve Corbin, 1990). Aynı zamanda nitel araştırmalar psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlarlar.

Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gereklidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Sayısal analize dayalı nicel yaklaşımlardan farklı olarak betimlemelere dayalı nitel araştırmalar, gerçekliğin öznel, göreceli ve çoklu olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bilgi kesin değildir ve içsel deneyimlere dayanır. Bireylerin dünyayı yorumlaması esas alınır ve geneli anlamaktan çok bireye özgü olan anlaşılılmaya çalışılır. Bunun için de insanlarla uzun süreli ve derinlemesine etkileşime odaklanılır (Cohen, Manion ve Morisson, 2007; Creswell,

2016; Guba ve Lincoln, 1994; Patton, 2014). Ayrıca Storey'e (2007) göre nitel araştırma, kişilerin olaylara yönelik subjektif görüşlerini bulmayı hedeflemektedir ve bu sebeple nicel araştırmaya göre bazı avantajlı yanları vardır.

Çalışmada nitel araştırmanın olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Nitel araştırmanın en temel yaklaşımı olan olgubilim, bir olay, durum veya kavramın, bir ya da birden fazla kişilerin deneyimleri bakımından tanımlanmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Olgubilim araştırmasına konu edilen fenomenin özünün bütün doğallığıyla anlaşılması için araştırmacının, ön yargılarını ve varsayımlarını parantez içine alması, yani kendisini bir kenara bırakması esastır (Merriam, 2013). Olgubilim deseninde amaç kişilerin olguyla ilgili yaşantılarını, algılarını, yönelimlerini ve olguya yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2014). Patton (2014), olguyu derinlemesine inceleyebilmek için olguyla ilgili farklı kişilerin görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde alınması gerektiğini vurgulamıştır. Olgubilim deseninde yapılan araştırmalarda çalışılan kişilerin, olguyla yakından ilişkili, olguyu yeterince açıklayabilecek bilgi seviyesine sahip bireyler olmasına dikkat edilmelidir. (Creswell, 2016; Patton, 2014).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Ankara ili 2015-2016 eğitim öğretim yılında devlet üniversitelerine (Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi-ODTÜ) bağlı yükseköğrenim programlarında öğrenim görmekte olan Balkan ülkelerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Nicel araştırma geleneği içinde gelişen, ancak nitel araştırmacılar tarafından da sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir. Bu bağlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması işlemidir. Dikkat edilmesi gereken nokta, örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarının

araştırmanın amacını gözeterek karar verilmesidir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu kapsamda genelleme yapmak için bu çeşitliliği elde etmek hedeflenmez, bilakis çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların var olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin değişik boyutlarını tetkik etmek hedeflenir (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Maksimum çeşitlilik örnekleme, incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı içeren temel düşünceleri bulmayı ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme yapılırken ele alınan olgu hakkında en fazla bilgi sağlamayı olanaklı kılacak faktörler belirlenmelidir (Neuman ve Robson, 2014).

Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Creswell (2016), olgubilim araştırmalarında katılımcıların seçilmesinde ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasını önermektedir. Özellikle araştırmaya konu olan olgu ile ilgili tecrübelerle sahip kişi sayısı fazla olduğunda bir kısım ölçütlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ölçüt örneklemin esas gerekçesi, belirlenen katılımcıların bilgi kaynaklığı bakımından zengin olmasıdır. Ölçüt örneklem doğrultusunda belirlenen katılımcılar, sistemlerin veya programların temel eksiklerinin ortaya çıkarılmasında ve sistemlerin iyileştirilmesinde önemli bir fırsat oluşturmaktadır (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme sadece zaman değişkeni ile yapılmaz, araştırmanın konusu olan herhangi bir durum, ölçüt olarak belirlenebilir (Grix, 2010).

Örneklemin belirlenmesi sonucu araştırmanın katılımcılarını, Ankara’da yer alan devlet üniversitelerinden Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi olmak üzere bu üniversitelerin çeşitli programlarında eğitimine devam eden toplam 40 öğrenci (Balkan ülkelerinden gelen) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin en az bir yıldır Türkiye’deki bir yükseköğretim programına kayıtlı olarak eğitim görmüş olma ölçütü dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilere önceden konu ile ilgili bilgi verilmiş, ardından yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğrenci Kodu	Eğitim Düzeyi	Eğitim Dönemi	Bölüm	Eğitim Kurumu	Ülke	Yaş	Cinsiyet
Ö ₁	Lisans	Ders	Uluslararası İlişki.	ODTÜ	Bulgaristan	35	Erkek
Ö ₂	Lisans	Ders	Siyaset Bil. ve Kamu Yön.	Ankara Ü.	Arnavutluk	29	Kadın
Ö ₃	Lisans	Ders	Tıp	Ankara Ü.	Kosova	29	Kadın
Ö ₄	Lisans	Ders	Diş Hekimliği	Gazi Ü.	Yunanistan	23	Kadın
Ö ₅	Lisans	Ders	Görme Eng. Öğrt.	Gazi Ü.	Kosova	22	Erkek
Ö ₆	Lisans	Ders	Beslenme Diyet.	Hacettepe Ü.	Kosova	20	Erkek
Ö ₇	Lisans	Ders	Bilgisayar Müh.	Gazi Ü.	Yunanistan	27	Erkek
Ö ₈	Doktora	Ders	Kimya Müh.	ODTÜ	Kosova	29	Erkek
Ö ₉	Lisans	Ders	Elek. Elekt. Müh.	Gazi Ü.	Kosova	26	Erkek
Ö ₁₀	Lisans	Ders	Kimya	ODTÜ	Kosova	24	Kadın
Ö ₁₁	Lisans	Ders	Bilgisayar Öğrt.	Gazi Ü.	Kosova	24	Erkek
Ö ₁₂	Y. Lisans	Tez	Sosyoloji	Hacettepe Ü.	Bosna	27	Erkek
Ö ₁₃	Y. Lisans	Tez	Tarih	Hacettepe Ü.	Kosova	26	Erkek
Ö ₁₄	Y. Lisans	Tez	Eczacılık	Ankara Ü.	Kosova	24	Kadın
Ö ₁₅	Doktora	Tez	İmalat Müh.	Gazi Ü.	Yunanistan	28	Erkek
Ö ₁₆	Y. Lisans	Ders	Gazetecilik	Ankara Ü.	Bulgaristan	25	Kadın
Ö ₁₇	Y. Lisans	Tez	Sağlık İdaresi	Hacettepe Ü.	Kosova	28	Erkek
Ö ₁₈	Lisans	Ders	İşletme	Gazi Ü.	Makedonya	23	Erkek
Ö ₁₉	Lisans	Ders	Uluslararası İlişk.	Hacettepe Ü.	Bulgaristan	24	Kadın
Ö ₂₀	Lisans	Ders	Tıp	Ankara Ü.	Makedonya	32	Erkek
Ö ₂₁	Doktora	Ders	Biyoloji	ODTÜ	Arnavutluk	30	Erkek
Ö ₂₂	Doktora	Ders	Siyaset Bil. ve Kamu Yön.	Ankara Ü.	Bulgaristan	33	Erkek
Ö ₂₃	Y. Lisans	Tez	Hukuk	Gazi Ü.	Yunanistan	29	Erkek
Ö ₂₄	Y. Lisans	Tez	Uluslararası İlişk.	Gazi Ü.	Kosova	29	Erkek
Ö ₂₅	Lisans	Ders	Maliye	Gazi Ü.	Makedonya	26	Erkek
Ö ₂₆	Lisans	Ders	Diş Hekimliği	Ankara Ü.	Arnavutluk	24	Kadın
Ö ₂₇	Lisans	Ders	Tıp	Ankara Ü.	Arnavutluk	29	Kadın
Ö ₂₈	Y. Lisans	Tez	Uluslararası İlişk.	ODTÜ	Arnavutluk	35	Kadın
Ö ₂₉	Lisans	Ders	Uluslararası İlişk.	Hacettepe Ü.	Bosna H.	22	Erkek
Ö ₃₀	Lisans	Ders	Elektronik Teknol.	Ankara Ü.	Bosna H.	26	Erkek
Ö ₃₁	Lisans	Ders	Halkla İlişk. Tanıt.	Ankara Ü.	Bosna H.	21	Kadın
Ö ₃₂	Doktora	Tez	Matematik	ODTÜ	Makedonya	30	Kadın
Ö ₃₃	Lisans	Ders	İktisat	ODTÜ	Bulgaristan	26	Erkek
Ö ₃₄	Doktora	Tez	Kamu Yönetimi	Hacettepe Ü.	Bulgaristan	31	Kadın
Ö ₃₅	Y. Lisans	Ders	Fizik	ODTÜ	Makedonya	29	Erkek
Ö ₃₆	Y. Lisans	Ders	Bilgisayar Müh.	ODTÜ	Yunanistan	27	Erkek
Ö ₃₇	Doktora	Ders	Siyaset Bilimi	Hacettepe Ü.	Bosna H.	32	Erkek
Ö ₃₈	Y. Lisans	Tez	Kamu Yönetimi	Hacettepe Ü.	Makedonya	28	Kadın
Ö ₃₉	Lisans	Ders	Makine Müh.	ODTÜ	Arnavutluk	23	Erkek
Ö ₄₀	Lisans	Ders	Psikoloji	Hacettepe Ü.	Arnavutluk	22	Kadın

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 15’i kadın, 25’i erkek olmak üzere toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 7’si doktora, 11’i yüksek lisans ve

22'si lisans düzeyinde eğitim görmektedir. Araştırma kapsamına giren katılımcılardan 29 öğrenci ders dönemi, 11 öğrenci ise tez dönemindedir. Katılımcıların bir kısmı burslu, bir kısmı da kendi imkânlarıyla eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 32'si 20-29 yaş grubunda yer alırken, 8'i de 30-39 yaş grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin eğitim görmekte oldukları kurumlara bakıldığında, 10 öğrencinin Gazi Üniversitesi, 10 öğrencinin Ankara Üniversitesi, 10 öğrencinin Hacettepe Üniversitesi ve 10 öğrencinin de Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve bu kurumların eğitim bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri enstitülerinin yanı sıra, tıp, edebiyat, iktisadi ve idari bilimler gibi değişik branşlarında eğitim almakta olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 11'inin Kosova, 7'sinin Arnavutluk, 6'sının Bulgaristan, 6'sının Makedonya, 5'inin Yunanistan ve 5'inin de Bosna Hersek uyruklu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme genellikle sosyal bilimlerde, özellikle de nitel araştırmalarda en çok tercih edilen veri toplama araçlarından biridir. Görüşme (interview-mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama yöntemidir (Karasar, 2012). Görüşme, sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama yöntemidir ve bu durum, görüşme yönteminin bireylerin görüşlerine, deneyimlerine, şikâyetlerine, tutumlarına, inançlarına ve duygularına yönelik bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır (Briggs, 1986). Görüşmenin amacı, kişinin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaktır (Patton, 1987).

Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmelere göre daha esnektir. Bu tür görüşmelerde araştırmacı önceden sormak istediği sorulara ilişkin görüşme formunu oluşturur. Bunun yanında görüşmenin seyrine bağlı olarak değişik alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve bireyin detaylara inerek cevapları daha anlaşılır hale getirmesini sağlayabilir (Ekiz, 2003). Başka bir deyişle yarı yapılandırılmış görüşmeler, gerek sabit seçenekli cevaplama gerektiren ilgil alan da derinlemesine gidebilmeyi bütünleştirir (Büyüköztürk vd., 2008).

Görüşme formu oluşturulurken öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli literatür taraması yapılmış ve konuya ilişkin 11 madde belirlenmiştir. Oluşturulan 11 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların kapsam ve biçim

açısından yeterli olup olmadığını kontrol etmek amacıyla, çalışma grubuna girmeyen 3 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda 11 maddeden oluşan görüşme formu genişletilmiş, 11 madde 15 maddeye çıkartılmıştır. Hazırlanan maddeler anlam ve anlaşılabilirlik açısından Türkçe dil uzmanı ve eğitim bilimleri alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, alınan görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Son hali verilen görüşme formunda temel maddelerin yanı sıra, sorunun anlaşılmadığı ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda ve katılımcıların fikirlerini daha net bir biçimde verebilmesini kolaylaştırma amacıyla sonda tipi sorular da kullanılmıştır. Sondalar, görüşme esnasında elde edilen verilerin zenginleştirilmesini ve derinleştirilmesini sağlayan önemli faktörler olarak görülür. Sondalar mülakat yapılan kişiye hangi noktalarda ayrıntı verilmesi gerektiği, verilen detayın yeterli olup olmadığı ve yeterince anlaşılmayan kısımlara ek açıklamalar ilave etmesi gerektiği konusunda bir geri bildirim özelliği de barındırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşme formu oluşturulurken standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, belirli bir sıraya konmuş ve dikkatlice yazılmış bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı sırada ve aynı tarzda sorulur (Patton, 1987). Görüşme formu oluşturulurken hazırlanan sorular, uygulanacak görüşme için önemli bir çerçeve oluşturur ve bu soruların niteliği görüşmenin niteliğini önemli bir ölçüde belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda hazırlanan görüşme formundaki sorular kapsam ve biçim bakımından yeterli düzeyde, aynı zamanda kolay ve anlaşılır bir nitelikte hazırlanmıştır (Ek 1).

Görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüşme yapılan bireylerin eğitim düzeyi, eğitim dönemi, öğrenim görülen eğitim kurumu ve bölümü, gelinen ülke, yaş ve cinsiyet gibi kişisel bilgileri belirlemek için sorulan sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise araştırmanın ana soruları ve sonda tipi sorular yer almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmaya katılan öğrenciler ile görüşmeler yapılarak verilere ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılarak, toplam 40 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılarla telefonla görüşülmüş, uygun yer ve

zaman belirlenmiştir. Belirlenen mekânlar yapılacak görüşmeyi olumsuz etkilemeyecek bir şekilde özenle tayin edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların sorumlulukları dikkate alınarak, kendilerinin belirlediği zaman dilimi içerisinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda görüşmelerin sağlıklı ve verimli gerçekleşebilmesi için, görüşmelere geniş kapsamlı bir zaman ayrılmıştır. Görüşmeler 35 ile 55 dakika arasında olmak üzere ortalama 45 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmelerde verilen yanıtların araştırma dışında başka hiçbir amaç için kullanılmayacağı beyan edilmiş ve güven ortamının sağlanması için karşılıklı görüşme sözleşme formu imzalanmıştır (Ek 2).

Görüşmeler sırasında hazırlanan görüşme formunun yanı sıra ses kayıt cihazı da kullanılmıştır. Ses kayıt cihazını kullanmadan önce görüşme yapılan öğrencilerin onayı alınmıştır. Ses kayıt cihazı tarafından kaydedilen görüşmeler ses dosyası olarak bilgisayara aktarıldıktan sonra araştırmacı tarafından dinlenerek olduğu gibi yazıya dönüştürülmüştür. Araştırmanın bulgular kısmında yer alan doğrudan alıntılarda, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların isimlerini açığa çıkartmamak amacıyla öğrenciler “Ö” harfiyle kodlanarak her bir katılımcıya ayrı bir sıra numarası verilmiştir.

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimleme; birey, obje ve olaylara dayalı esas özelliklerin yazılı bir şekilde tanımlanmasıdır. Bunun yanı sıra izlenen davranışa neden olan esas gerekçelerin ve bu davranışların perde arkasındaki asıl maksadın gözler önüne serilmesini sağlayan bir süreçtir (Dey, 1993). Betimsel analiz yönteminde temalar önceden belirlenir ve elde edilen veriler bu temalara göre özetlenip yorumlanır. Bu analiz yönteminde doğrudan alıntılar yapılarak, araştırmaya katılan bireylerin düşüncelerinin açık ve dikkat çekici bir şekilde ortaya konması geçerlilik açısından önem arz etmektedir (Wolcott, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analizde amaç, görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verileri yorumlayarak daha derinlemesine ve düzenli bir şekilde karşı tarafa takdim etmektir (Miles ve Huberman, 1994). Bu analiz yönteminde, veriler hem araştırma sorularından hareketle oluşturulan temalara göre, hem de gözlem ve görüşme aşamalarında sorulan sorulara ve boyutlara göre düzenlenebilir. Bu bağlamda elde edilen veriler öncelikle betimlenir sonrasında da yorumlanarak neden-sonuç ilişkisi ortaya konmaya çalışılır ve sonuçlar elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada derinlik odaklı veri toplama, uzman incelemesi yapılmış ve katılımcılarla yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak uzun süreli etkileşim yoluyla i  geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, verilerin inandırıcılığını artırmak için toplanan verilerden elde edilen bulguların, görüşme formunun geliştirilmesinde kullanılan kavramsal  er eve ile uyumluluğu devamlı kontrol edilmiştir. Aynı zamanda görüşme yapılan katılımcıların verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada dış geçerliği (aktarılabilirliği) artırmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, aynı zamanda araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemler detaylı bir şekilde betimlenerek dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın yöntemi, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği detaylı bir biçimde aktarılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin söylemleri araştırmanın i  güvenirliğini (tutarlılığını) sağlamak amacıyla olduğu gibi yazıya aktarılmış ve toplanan veriler betimlenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak amacıyla araştırmada veri kaynağı olan katılımcılar, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal  er eve, araştırmada uygulanan analiz yöntemleri ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde konu ile ilgili yapılan görüşmelerin analizine dayalı olarak bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkiye'deki Eğitim ile İlgili Sahip Oldukları Bilgilere İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye’deki eğitim hakkında ne tür bilgilere sahiptiniz?” temel sorusu (i) eğitim kalitesi, (ii) eğitimin ağırlık düzeyi, (iii) hizmet sağlayıcılar, (iv) mezuniyet sonrası takip ve meslek edinme ile ilgili olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen soruyla ilgili elde edilen veriler alt kategorilere ayrılarak öğrencilerin görüşleri “yeterli bilgi”, “yetersiz bilgi” ve “bilgi yok” şeklinde sınıflandırılmıştır. Verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerden 34’ünün kaliteli eğitim, 29’unun daha farklı ve yoğun eğitim içeriği, 17’sinin de iyi bir iş edinme fırsatı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bazıları kaliteli eğitim ile ilgili görüşlerini; “*Gelmeden önce aslında bir tek ODTÜ hakkında bilgim vardı. Eğitiminin kalite açısından çok iyi olduğunu ve dünyadaki ilk 100 üniversite arasında yer aldığını biliyordum. (Ö₂)*”, “*Evet Türkiye’ye gelmeden önce eğitimin kalitesinin en yüksek seviyede olduğunu biliyordum. O yüzden Türkiye’yi seçtim. (Ö₉)*”, “*Eğitimin kaliteli olduğuyla ilgili bilgim vardı, zaten o yüzden de burayı tercih ettim. (Ö₁₀)*”, “*Geldiğim ülkeye göre eğitim kalitesinin daha iyi ve gelişmiş olduğunu biliyordum. (Ö₁₄)*”, “*Eğitimin kaliteli olduğunu ve sağlam bir sistemi olduğunu biliyordum ve bu yüzden tercih ettim. (Ö₁₆)*”, “*Kendi ülkemdeki eğitim sistemiyle kıyaslandığında daha kaliteli olduğunu biliyordum gelmeden önce. Türkiye’nin üniversitelerinin dünya üniversiteleri sıralamasında daha yüksek bir yere sahip olmaları bana bunu gösteriyordu. (Ö₃₁)*” şeklindeki cümlelerle vurgulamıştır.

Tablo 2

Eğitim ile İlgili Ön Bilginin Değerlendirilmesi

Kategori	Görüşler	N	Katılımcı
Yeterli bilgi	Kaliteli eğitim	34	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₄₀
	Daha farklı ve yoğun eğitim içeriği	29	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉
	İyi bir iş edinme fırsatı	17	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₄ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
Yetersiz bilgi	Tanıtım ve ön bilgilendirme	7	Ö ₂ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₅ , Ö ₃₂ , Ö ₃₆ , Ö ₃₈
Bilgi yok	Hizmet sağlayıcılar (üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ofisleri, kurumlar, idari personel, vb.)	32	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Mezuniyet sonrası takip ve meslek edinme	20	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₂₄ , Ö ₂₆ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₅ , Ö ₃₈
	Verilecek eğitimin içeriği	7	Ö ₁₂ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₉ , Ö ₃₁ , Ö ₃₄ , Ö ₃₇

Verilen yanıtlar değerlendirildiğinde öğrencilerin gelmeden önce kendi ülkelerine kıyasen Türkiye’deki üniversitelerde verilen eğitimin daha gelişmiş ve daha kaliteli olduğu için Türkiye’yi tercih ettikleri saptanmıştır. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda da, öğrencilerin Türkiye’yi tercih ederken; eğitim kalitesi, eğitim ve yaşam maliyeti, burs olanakları, Türkiye’nin kültürel, dinî veya etnik yapısı gibi etmenleri göz önünde bulundurdıkları tespit edilmiştir (Özer, 2012). Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim almak için rekabet içinde oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden bazıları geçecekleri kaliteli ve yoğun eğitimden sonra bilgi ve deneyim kapasitesinin gelişmesiyle birlikte mezuniyet sonrası iyi bir iş imkânı yakalayacağını; *“Mezuniyet sonrasında meslek edinmemin daha kolay olacağını düşünüyordum. Burada eğitim almayı tercih etmemin en başlıca sebeplerinden bir tanesi de bu faktördür. (Ö₁)”, “İş konusunda, burada alacağım kaliteli eğitim sonucu daha fazla iş bulma imkânına sahip olacağımı biliyordum. (Ö₅)”, “Eğitim kaliteli olduğu için mezun olduktan sonra daha fazla iş olanaklarının olabileceğini düşünüyordum. (Ö₃₄)”* gibi cümlelerle ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili daha önce yapılmış bir araştırmaya göre, çalışma kapsamında elde edilen bulgular arasında Balkanlar ve Doğu Avrupa ülkelerinden gelen uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etme nedenleri arasında, anadilde eğitim görme

avantajının, ülkelerindeki Türk şirketlerinin etkilerinin, tanıdık tavsiyelerinin ve tarihi bağlantıların etkili olduğu ortaya konmuştur (Gündüz, 2012). Bu bağlamda Türkiye’de eğitim almış uluslararası bir öğrencinin, iş bulma konusunda kendi ülkesindeki öğrencilerden daha avantajlı olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 7’sinin tanıtım ve ön bilgilendirme ile ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Bu öğrenciler Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye’deki üniversitelerin ve burs programlarının yeterince tanıtılmadığını, öğrencilerin Türkiye’ye bilgilendirilmeden geldiklerini ve bu nedenle zorluk yaşadıklarını; *“Bizim bölgedeki insanlara, özellikle Türkiye’den kimse gelip de, bildikleri halde, bizden haberdar olmalarına rağmen tanıtım yapmadı, bilgi vermedi. (Ö₂₀)”*, *“Biz geldiğimizde birçok şeyden habersiz olarak geldik, birçok konuda tek bir bilgiye bile sahip değildik. Tanıtımlar yeterince yapılsaydı belki bu kadar zorlanmazdık. (Ö₂₅)”*, *“Benim ülkemde buradaki üniversitelerle ilgili herhangi bir tanıtım veya bilgilendirme yapılmadı. (Ö₃₈)”* gibi ifadelerle vurgulamıştır. Bu konuyla ilgili daha önce yapılan bir araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin Türkiye’deki eğitim ile ilgili bir tanıtımla karşılaşmadıkları, öğrencilerin yarısının Türkiye Bursları tanıtım filmlerinden, diğer yarısının ise Türkiye’ye gelmeden önce öğretim üyelerinden, arkadaşlarından, kendi araştırmalarından bilgi edindikleri ortaya konmuştur (Tekelioğlu, Başer, Örtlek ve Aydın, 2012). Dolayısıyla tanıtım faaliyetlerinin yetersizliği uluslararası eğitim politikası bakımından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir (Özoğlu vd., 2012). Bu bağlamda Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin uluslararası öğrenci hareketliliği açısından çekim merkezi haline getirilmesi; toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına duyarlı, küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim sistemine ulaşabilmesi için tanıtım faaliyetlerinin ciddi derecede artırılması gerektiği görülmektedir.

Tablo 2’ye baktığımızda katılımcıların 32’si Türkiye’ye gelmeden önce hizmet sağlayıcılar ile ilgili, 20’si mezuniyet sonrası takip ve meslek edinme ile ilgili, 7’si de verilecek eğitimin içeriği ile ilgili hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler bu ifadelerini; *“Hizmet sağlayıcıları hakkında en ufak bir bilğim dahi yoktu. (Ö₁)”*, *“Hizmet sağlayıcılarla ilgili bir bilgiye sahip değildim. (Ö₈)”*, *“Hizmet sağlayıcılarla ilgili bilğim yoktu. Buraya geldiğimizde öğrendik. (Ö₁₂)”*, *“Hizmet sağlayıcılarla ilgili bir bilğim yoktu. (Ö₁₆)”*, *“Bu konuda herhangi bir bilgiye sahip değildim. (Ö₂₆)”* gibi cümlelerle belirtirken, bazıları da mezuniyet sonrası takip ve meslek edinme ile ilgili görüşlerini; *“Bilğim yoktu. Bizim mesela geldiğimiz zaman bile bir toplantı olmadı. Örneğin ben başka bir ülkeye gitmiştim ve gittiğim*

zaman orda bir toplantı düzenlenmişti ve orada herkese eğitim dışında her şeyle ilgili bilgi verildi ama burada böyle bir şey düzenlenmedi. (Ö₂)”, “Mezuniyetten sonra kendi ülkeme dönüp orda çalışmayı düşünüyorum. Bir bilğim yoktu. (Ö₁₀)”, “Bu konuyla ilgili çok fazla bilgi sahibi değildim, zaten geldiğim zamanlarda bunu düşünmek için daha erken olduğuna inanıyordum. (Ö₃₂)” şeklindeki ifadelerle dile getirmiştir. Bu durumda uluslararası öğrencilerin seçecekleri üniversitelere karşı güven duyması açısından, yükseköğretim kurumlarının hizmet sağlayıcılar ve mezun ettiği öğrencilerin mesleki yaşamlarıyla ilgili gerekli bilgileri tanıtım programlarında öğrencilere sunması gerekmektedir.

Diğer bir grup katılımcı ise verilecek eğitimin içeriği ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını; *“Eğitimin ağırlık düzeyiyle ilgili bilğim yoktu. Türkiye’de kalmadığımız için bu konuyla ilgili bilgi sahibi değildim. (Ö₁₂)”, “Eğitimin ağırlık düzeyi, hizmet sağlayıcıları, yani genel olarak eğitim sistemine dair pek bir fikrim yoktu. (Ö₃₁)”, “Gelmeden önce eğitimin ağırlık düzeyiyle ilgili pek fazla bir bilgiye sahip değildim. (Ö₃₇)” gibi cümlelerle ifade etmiştir. Dolayısıyla tanıtım faaliyetlerinin yaygınlaştırılması veya artırılması yükseköğretimde uluslararasılaşma bakımından da önemli görülmektedir (Levent ve Karaevli, 2013).*

Yukarıdaki tabloya genel olarak baktığımızda, öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkiye’ye gelmeden önce, Türkiye’deki eğitimin kalitesi ve içeriğiyle ilgili yeterli bilgiye sahipken, tanıtım faaliyetleri ve ön bilgilendirmeye ilgili yetersiz bilgiye, hizmet sağlayıcıları ve mezuniyet sonrası mesleki yaşam ile ilgili de herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerden bir grup, Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye’de görecekları eğitim ile ilgili hiçbir bilgiye sahip olmamalarına rağmen, Türkiye’deki eğitimin kaliteli olduğunu düşünerek mezuniyet sonrası mesleki yaşamlarında daha iyi bir iş imkânı yakalayacaklarını ve farklı bir ülkede eğitim alma tecrübesinin sunduğu avantajlardan yararlanacaklarını tefekkür etmektedirler. Uluslararasılaşma sürecinde üniversitelerin tanıtım faaliyetleri önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır. Bu durumda tanıtımdan kaynaklanan bilgi noksanlığı, öğrencilerin bölümlerini bilinç dışı tercih etmelerine yol açarak onları başarısızlığa itebilir, devamında da öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakarak ülkelerine geri dönmelerine sebep olabilir.

4.2. Öğrencilerin Gelmeden Önce Türkiye’de Görecekleri Eğitim ile İlgili Akademik ve Sosyal Beklentilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Türkiye’de göreceğiniz eğitim ile ilgili ne tür akademik ve sosyal beklentileriniz vardı?” temel soruları (i) eğitim, (ii) eğitimin ağırlık düzeyi, (iii) bilimsel ve akademik faaliyetler (kongre, konferans, vs.), (iv) hizmet sağlayıcıları (üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ofisleri, kurumlar, idari personel vb.), (v) diğer yardımlar (maddi ve maddi olmayan), (vi) mezuniyet sonrası mesleki yaşam, (vii) kültür ve kültürel faaliyetler, (viii) arkadaş çevresi, (ix) barınma imkânları ve şartları ile ilgili olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltmiştir. Katılımcılara yöneltilen soruyla ilgili elde edilen veriler “akademik beklentiler” ve “sosyal beklentiler” şeklinde alt kategorilere ayrılarak öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerden 38’inin kaliteli eğitim, 29’unun daha farklı ve yoğun bir eğitim içeriği, 27’sinin sık yapılan bilimsel ve akademik faaliyetler, 3’ünün de eğitim içeriğinin farklılık göstermeyeceği gibi “akademik beklentilere” sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bir grup, “akademik beklentiler” kategorisindeki kaliteli eğitim ile ilgili düşüncelerini; *“Eğitim konusunda eksiklikler olsa da kaliteli ve dünya çapında eğitim alacağımı biliyordum. (Ö₁)”, “Türkiye’ye gelmeden önce ben de burada bu kadar aktif çalışacağımı düşünmemiştim. Buraya geldim, imkânları gördüm, hatta yüksek lisans ve doktora akademisyenliği hiç düşünmemiştim ama buradaki imkânları görünce akademisyenliği bile düşünmeye başladım. (Ö₅)”, “Türkiye’deki eğitimin ağırlık düzeyi en üst seviyede olduğu için burada okumamın en doğru olacağını düşündüm o yüzden burayı seçtim ve gelmeden önce çok büyük beklentilerim vardı, buraya geldiğimde de o beklentilerim karşılandı. (Ö₉)”, “Türkiye’de kaliteli bir eğitim alacağımı bekliyordum, o yüzden burada okumayı tercih ettim. (Ö₁₈)”, “Türkiye’deki eğitimin çok kaliteli ve dünya çapında tanınmış üniversiteler ve hocalar tarafından verildiğini biliyordum, beklentilerim de bu yöndeydi. Dolayısıyla Türkiye’de okumak benim en büyük hayalimdi ve çok şükür gerçek oldu. (Ö₂₁)”, “Buraya gelmeden önce, üniversiteler ile ilgili biraz araştırma yapmışım, eğitimin çok kaliteli olduğunu ve akademik yönden kendimi en iyi şekilde burada geliştireceğimi düşünüyordum. Düşündüklerim de beni yanıltmadı. (Ö₃₂)” şeklindeki cümlelerle vurgulayarak Türkiye’deki üniversitelerin kendi ülkelerindeki üniversitelere göre daha kaliteli olduğunu belirtmiştir.*

Tablo 3

Türkiye'ye Gelmeden Önce Türkiye'deki Eğitim ile İlgili Akademik ve Sosyal Beklentilerin Değerlendirilmesi

Kategori	Görüşler	n	Katılımcı
Akademik beklentiler	Kaliteli eğitim	38	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀ .
	Daha farklı ve yoğun bir eğitim içeriği	29	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₄₀ .
	Sık yapılan bilimsel ve akademik faaliyetler	27	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀ .
	Eğitim içeriğinin farklılık göstermeyeceği	3	Ö ₃ , Ö ₁₆ , Ö ₃₃ .
Sosyal beklentiler	Gelişmiş barınma imkânları	33	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀ .
	Burs olanakları	31	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀ .
	Arkadaş edinme	29	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₂ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ .
	Gelişmiş destek hizmetleri	26	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₉ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀ .
	Kültürel zenginlikler	23	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₄ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ .
	Daha iyi bir mesleki yaşam	20	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₂ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ .
	Ücretsiz şehir içi ulaşım	1	Ö ₃₃ .

Verilen cevaplar incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki üniversitelerde verilen eğitimi daha kaliteli ve daha gelişmiş buldukları, bunun da Türkiye'yi tercih etmelerindeki en büyük nedenlerden biri olduğu gözlemlenmiştir. Gelişmiş ülkelerin en

önemli faktörlerinden biri olan kaliteli eğitim sistemi ilerledikçe söz konusu ülkenin ve halkının münevverlik ve refah seviyesi en üst düzeye çıkmaktadır. Dolayısıyla kaliteli bir eğitim sistemi her ülkenin olmazsa olmazlarından biridir.

Araştırmaya katılan diğer bir grup öğrenci daha farklı ve yoğun bir eğitim içeriğine dair akademik beklentilerini dile getirirken, eğitimin kaliteli olduğu için yoğun ve zor olacağına dair beklentilerinin olduğunu, ancak derslerin bu kadar fazla olacağını düşünmediklerini, vurgulamıştır. Öğrenciler bu görüşlerini; *“Avrupa ülkeleriyle kıyasladığımızda ağırlık düzeyi daha yüksek. Yani bir dönemde biz 9 ders alabiliyoruz ama Avrupa ülkelerinde üç ders aynı krediye gelmektedir. Bu yüzden hani ağırlık düzeyi çok fazla. İki vize bir final, hem de final tarihleri açısından çok ağır. Ama Avrupa ülkelerinde böyle bir şey yok. Az ders alıyorsun ve tarihi kendin belirliyorsun. Üç tarih belirleniyor ve siz müsait olduğunuz zaman sınava giriyorsunuz. Çünkü üniversite sadece ders değil, diğer taraftan da çalışacak, başka şeylerle de uğraşacak. Bu yüzden Türkiye’de ağırlık fazla. Bir de ezber fazla. (Ö₂)”, “Okullara bakarsak okullardaki derslerin az çok ağır olmasını bekliyordum. Çünkü dediğim gibi kaliteli üniversitelerde eğitim ağır oluyor ve bu da iyi bir şey bence. (Ö₆)”, “Kolay olacağını düşünmüyordum, zaten dilden dolayı biraz daha zorlaştı benim için. (Ö₁₀)”, “Eğitimin ağır olacağını düşünüyordum ama her dönem 12 ders alacağımı düşünmemiştim. (Ö₁₉)”, “Bizim oradaki üniversitelere göre daha zor olacağını düşünmüştüm. (Ö₃₁)” şeklinde ifade etmiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda, Balkan ülkelerindeki öğrencilerin, Türkiye’ye gelmeden önce geleceklerini inşa ederken Türkiye’deki eğitimin daha kaliteli, yoğun içerikli ve zor olacağını bile bile, daha nitelikli bir eğitimden geçerek prestijli bir meslek sahibi olabilmek için Türkiye’yi tercih ettikleri görülmüştür.*

Üniversite öğrencileri okudukları bölümü/programı çeşitli nedenlerle tercih etmektedir. Başka bir deyişle, gençlerin temel gayelerinden birinin üniversiteyi kazanmak, üniversiteye giren öğrencilerin ise girdikleri bölümden doyum alarak başarıyla bitirmek ve yaşam beklentilerini gerçekleştirmeye çalışmak olduğu düşünülürse, bu konunun hem öğrenciler hem de toplumsal yaşam açısından ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin beklentilerine uygun ve amaçlarını karşılayan nitelikli bir eğitim sürecinden geçerek mezun olmaları aynı zamanda toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilir (Şahin, Zoraloğlu ve Fırat, 2011). Öğrencilerin beklentilerinin karşılanması durumunda, üniversiteden alacakları doyum düzeylerinin de artacağı düşünülebilir. Nitekim öğrencilerin üniversitede aldıkları eğitim doyumu ile öğrencilerin üniversiteye olan bağlılıkları, güdülleri

ve eğitimsel değerleri kabullenmeleri arasında pozitif ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Goodenow ve Grady, 1993).

Bir diğer grup katılımcı ise, sık yapılan bilimsel ve akademik faaliyetlerle ilgili beklentilerini; *“Beklentimiz vardı. Kongre ve konferanslar açısından Ankara üniversitesi çok eksik. Neredeyse yılda bir iki kongre veya konferans düzenleniyor. Bu açıdan diğer Avrupa, Amerika ya da dünyadaki diğer ülkelerden farklı. Yeni yeni Erasmus plas gibi projeler oluşmaya başladı. İnsanlar artık kendileri internetten araştırmaya başladılar hangi ülkede hangi üniversitede konferansa katılabilirler ya da başka yollardan ulaşmaya çalışıyorlar. Üniversitede panolarda böyle bir bilgi çok fazla göremiyoruz. (Ö₂)”, “Kongreler sadece bölümümüzle ilgili değil, diğer bölümlerle de ilgili çok fazla kongre düzenleniyor. Onlara da katılma şansımız oluyor, beklentilerimiz %80 karşılanıyor. (Ö₆)”, “Bildiğiniz gibi Türkiye büyük bir ülkedir, yani bu gibi fırsatların olabileceğini biliyordum. (Ö₁₃)”, “Tabii ki vardı. Bölüm olarak bu tür aktiviteler yapmak, kendimizi geliştirmek ve projeler tasarlayıp sunmak gibi beklentilerim vardı. Ama okula geldiğimizde, öyle bir aktiviteyle karşılaşmadık. (Ö₁₆)”, “Bilimsel ve akademik faaliyetlerin daha sıklıkla düzenleneceğini düşünüyordum. Buraya geldiğimde bu durumun bölümlere göre değiştiğini gördüm. (Ö₃₅)” gibi ifadelerle dile getirerek, beklentilerinin tamamen karşılanmadığını ve bu tür faaliyetlerle ilgili yeterince duyuru yapılmadığı için öğrencilerin bilgi sahibi olamadığını vurgulamıştır. Bu kapsamda üniversitelerde yapılan bilimsel kongre, konferans, panel, kısaca akademik faaliyetlerin yetersiz olduğu ve öğrencilerin de bu konuda hem yeterince bilgi sahibi olmadığı hem de bu yönlerinin eksik kaldığı görülmektedir.*

Bazı katılımcılar da eğitim içeriğinin farklılık göstermeyeceği konusundaki fikirlerini ifade ederken, Türkiye’deki eğitimin bu kadar zor ve farklı olacağını düşünmediklerini ve böyle bir beklenti içinde olmadıklarını, geldikten sonra da buradaki eğitim sistemine adapte olmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrenciler bu görüşlerini; *“Eğitimin bu kadar ağır olacağını beklemiyordum. Çünkü buradaki yerli öğrenciler ilkokuldan beri ağır bir eğitim sürecinden geçiyor, üniversite eğitimi de onun devamı gibi oluyor. Ama bizdeki eğitim öyle ağır değil ve direkt liseden sonra buradaki eğitime başlamak bize ağır geldi çünkü arada bir boşluk var ve şahsım adına bu aradaki geçiş benim için çok zor oldu. (Ö₃)”, “Eğitimin ağırlık düzeyi bana göre çok zor açıkçası, daha kolay olacağını ve bu kadar farklılık göstermeyeceğini düşünüyordum. (Ö₁₆)” gibi cümlelerle vurgulamıştır. Öğrencilerin bu*

ifadeleri değerlendirildiğinde, farklı ve yoğun bir eğitimle karşı karşıya kaldıkları için zorluk çektikleri ve bunun da ilk dönemlerde başarılarına etki ettiği görülmektedir.

Bu konuyla ilgili daha önce yapılan bir araştırmada, uluslararası öğrencilerin yurtdışı eğitimi tercih etmelerinin başlıca nedenleri daha iyi ve kaliteli bir eğitim sisteminden geçme imkânı, akademik ve mesleki gelişme fırsatlarının sunulması ve gelişmiş eğitim kaynakları ile teknoloji araçlarının kullanılması, bununla birlikte küreselleşme ile aldıkları uluslararası eğitim ile rekabet edebilirlik avantajının sağlanması olarak saptanmıştır (Taylor, 2008). Bu bağlamda, öğrencilerin akademik beklentileriyle gelecekteki mesleki yaşamlarının arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Aldıkları eğitim ve okudukları bölüm ne kadar kaliteli olursa, mesleki yaşamları da bir o kadar prestijli olabilir.

Yukarıdaki tabloya göre, öğrencilerden 33'ünün gelişmiş barınma imkânları, 31'inin burs olanakları, 29'unun arkadaş edinme, 26'sının gelişmiş destek hizmetleri, 23'ünün kültürel zenginlikler, 20'sinin daha iyi bir mesleki yaşam ve 1'inin de ücretsiz şehir içi ulaşım gibi "sosyal beklentilere" sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bazıları gelişmiş barınma imkânları ile ilgili sosyal beklentilerini dile getirirken, Türkiye'ye geldikten sonra bu beklentilerinin karşılanmadığını ve hayal kırıklığı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler; *"Yurtta kalacağımı zaten biliyordum, onu bilerek geldim ve şu anda hala da yurtta kalıyorum. (Ö4)"*, *"Ben gelmeden önce yurtlarda daha az sayıda öğrencinin olacağını düşünüyordum ama çok daha fazla ve kalabalık bir yurt ortamıyla karşılaştım. (Ö10)"*, *"Türkiye'de okumaya hak kazanınca, yurtlarda kalacağımızı duymuştum. Ama kafamda tasarladığım yurt şartları beni biraz hayal kırıklığına uğrattı. (Ö21)"*, *"Türkiye'ye gelmeden önce yurtta kalacağımı biliyordum. Yurtların gelişmiş olduğunu ve öğrencilerin ders çalışmak için iyi bir ortama sahip olduğunu arkadaşlarımdan duymuştum. Beklentilerim de bu yönde gelişti. (Ö32)"* şeklindeki cümlelerle bu beklentilerini ve karşılaştıkları sorunları vurgulamıştır. Verilen yanıtlara bakıldığında öğrencilerin gelmeden önce daha gelişmiş ve daha rahat bir yurt ortamında kalacaklarını düşünürken, geldikten sonra beklentilerinin karşılanmadığı ve öğrencilerin beklentilerinin aksine daha kalabalık yurtlarda barındırıldıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kaldıkları yurtlarda öğrenci sayısının fazla olmasından ve gürültülü bir ortama maruz kalmalarından dolayı rahatsız olduklarını ve bunun da ders çalışmalarına engel olduğunu ortaya koymaktadır.

Bir grup katılımcı burs olanakları ile ilgili beklentilerini; *“Beklentilerimiz tabii ki vardı. Özellikle yabancı uyruklu öğrenciler için bir ek burs verilebilirdi. (Ö₂)”, “Genelde sanırım Balkan öğrencisi olarak burada ister burs bakımından ister manevi açıdan olsun beklentilerim yüzde sekseni karşılanıyor. (Ö₆)”, “Bursum vardı. Başka da maddi veya manevi anlamda bir beklentim olmadı. (Ö₈)”, “Burs alacağım için beklentiye girmedim. Zaten burayı seçmemde en büyük etken burslu okumam ve Türk insanının yardımsever olduğunu biliyor olmamdı. (Ö₂₀)”, “Burslu olarak okuyacağımı biliyordum maddi anlamda bir beklentim yok. Ancak ister istemez insan ailesinden ve sevdiklerinden uzak kalınca, manevi anlamda bir beklentisi oluyor. Aile sıcaklığı gibi mesela. (Ö₂₁)”, “Gelmeden önce burs konusunda beklentilerim vardı. Verilen bursların da öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacağını düşünüyordum. (Ö₃₉)” gibi cümlelerle belirtmiştir. Öğrenciler bu konudaki düşüncelerini ifade ederken, burs olanaklarının yanında manevi olarak da beklenti içinde olduklarını vurgulamıştır. Özellikle ailelerinden uzak kaldıkları için bazen sıcak bir aile ortamına, bazen de yüzdeki bir gülümsemeye ihtiyaç duydukları görülmektedir.*

Diğer bir grup katılımcı, arkadaş edinme konusundaki beklentilerini belirtirken, arkadaş çevresinin eğitim hayatlarında önemli bir yere sahip olduğunu ve öğrencilerin başarılarını etkilediğini vurgulamıştır. Öğrenciler bu görüşlerini; *“Hayatın her alanında olduğu gibi, eğitim sürecinde de arkadaş ve arkadaş çevresi olmazsa olmaz başarının bir parçasıdır. Birçok yeni arkadaş edineceğimi bekliyordum, öyle de oldu. (Ö₁)”, “Arkadaş çevresi beklediğim gibi. Zaten Türk insanı bizler gibi cana yakın ve yardımsever oldukları için, beklentilerimden daha fazlasıyla karşılaştım. (Ö₂)”, “Böyle bir arkadaş çevremin olacağını biliyordum. Çünkü Türkiye’deki Türkler de bayağı sıcakkanlı insanlar. (Ö₈)”, “Türkiye’de arkadaşlık ortamının sıcak olduğunu düşünüyordum ki öyle olduğunu da burada edindiğim arkadaşlarım bana kanıtladı. (Ö₁₃)”, “Buraya gelince arkadaşlarımın olacağını biliyordum. Fakat okuldaki arkadaşlarımın bana kardeşten öte olacağını beklemiyordum. (Ö₂₁)”, “Arkadaş çevresi konusunda sıkıntı yaşayacağımı hiç düşünmedim. Arkadaştan öte dostlarımın olacağını bekliyordum ki yanılmamışım. (Ö₃₂)” gibi cümlelerle ifade ederek, Türk insanının ne kadar sıcakkanlı ve yardımsever olduğunu, arkadaşlık konusunda sıkıntı yaşamadıklarını, gelmeden önce de bu tür beklentiler içinde olduklarını vurgulamıştır. Bazı öğrenciler de beklentilerinin üstünde bir arkadaş ortamıyla karşılaştıklarını ve bu durumdan çok memnun olduklarını dile getirmiştir.*

Bir grup katılımcı da, gelişmiş destek hizmetlerine dair beklentilerini; “Destek hizmetleri konusunda iyi ve olumlu yönde beklentilerim vardı, ancak çok yeterli ve yerinde bulmuyorum ne yazık ki. (Ö₁)”, “Buraya gelmeden önce alacağım hizmet özellikle idare yönünden daha hızlı ve işleri daha çabuk bitireceğimi düşünüyordum ama bazı yerlerde idareciler kendi işlerini pek bilmiyor, herkes başka yere birbirine gönderiyor ve böylelikle bizim de kafamız karışıyor. (Ö₆)”, “Ülkemize göre idari anlamda daha gelişmiş ve düzenli olduklarını düşünüyorduk ki öyle de olduklarını gördüm. (Ö₁₄)”, “Türkiye’deki idari birimler ne yazık ki çalışan memurun günlük moraline göre çalışıyor. Morali iyi ise, müracaat eden kişinin işlerini hemen bitiriyor. Ama morali kötüyse zorluk çıkardıkça çıkarıyorlar maalesef. (Ö₂₁)”, “Buradaki idari personel, ülkelerimize göre biraz daha iyi ancak bizi çok uğraştırıyorlar. (Ö₃₉)” gibi cümlelerle ifade etmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde eğitim destek hizmetleri konusunda beklentilerinin karşılanmadığı ve öğrencilerin bu durumdan hiç memnun olmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler eğitim destek hizmetleri konusunda çok fazla sorun yaşadığını, bazı idari personellerin öğrencileri uğraştırdığını ve öğrencilere yardımcı olmadıklarını vurgulamıştır.

Öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyi hem başarılarını hem de doyum seviyelerini etkiler. Beklentiler karşılanmadığı zaman şikâyetler artarak doyum seviyesi düşer. Genel olarak doyum ile şikâyetler arasında ters bir orantı vardır (Chiandotto vd., 2007). Okul doyumsuzluğu ise düşük okul başarısı, davranış sorunları ve genellikle sıkı çalışmak için güdü eksikliğiyle pozitif ilişkili görünmektedir (Baker, 1998; Porter, 1994). Aynı zamanda düşük okul doyumunu, okula yabancılaşma ve okuldan hoşnutsuzluk gibi olumsuz neticelere yol açmaktadır (Fine, 1986).

Katılımcılardan bazıları kültürel zenginlikler ile ilgili beklentilerini dile getirirken, Türkiye’ye gelmeden önce eğitim beklentilerinin yanı sıra Türkiye’nin zengin tarihini ve kültürel mirasını yakından tanımayla ilgili beklentilerinin de olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler bu görüşlerini; “Kültür ve kültürel faaliyetler, eğitimin yanı sıra hem farklı kültürleri tanıma, hem de başka kültürleri ve insanları tanıma açısından da önemli muhakkak. Keza birçok ve çeşitli etkinlik ve faaliyetin içinde de bulunma fırsatları vardır. (Ö₁)”, “Kültür ve kültürel faaliyetler ile ilgili beklentilerim vardı her zaman Türkiye’deki farklı bölgelerin kültürlerini merak etmiştim beklentilerim bu yöndeydi. (Ö₃)”, “Türkiye’nin nasıl bir kültüre sahip olduğunu televizyonlardan görmüştük. Bizim kültüre yakın olduğunu biliyorduk, dolayısıyla bildiğimiz ve beklediğimiz gibi bulduk. (Ö₁₂)”, “Buraya gelmeden

önce bilğim olmadığı için beklentim yoktu, ancak geldikten sonra bize kültür olarak çok yakın olduklarını gördüm ve çok şey öğrendik, bize çok şey kattı. (Ö₂₀)”, “*Kültür bakımından farklı ve değişik kültürle karşılaşacağımı bekliyordum. Çünkü Türkiye’nin zengin ve bin bir çeşit kültüre sahip olduğunu biliyordum. Rahatlıkla söyleyebilirim ki beklediklerimin fazlasıyla karşılaştım. (Ö₃₄)*” gibi cümlelerle ifade etmiştir. Yukarıdaki ifadelerden hareket ederek, kimi öğrenciler Türkiye’deki kültürel faaliyetlerin içinde yer almanın heyecanını yaşarken, kimileri de esasen bu kültürün bir parçası olduğunu ve bunun verdiği mutluluğu ve gururu dile getirmiştir.

Bir grup katılımcı ise, daha iyi bir mesleki yaşam konusundaki beklentilerini; “*Mezuniyet sonrası mesleki yaşam konusunda, akademik hayatımın sadece bilimsel alanda faydalı değil de aynı zamanda mesleki hayatıma da yön vereceğini ve şekillendireceğini umuyor ve bekliyorum. Çünkü ODTÜ gibi bir üniversitede eğitim almak başka yerde eğitim almaya benzemez, ayrıcalıktır. (Ö₁)*”, “*Hangi bölümü kazanırsam kazanayım, güzel bir eğitim aldıktan sonra kariyerimle ilgili iyi bir yerde çalışacağımı düşünüyordum. (Ö₃)*”, “*Ben burada okuyorum ama okulum biter bitmez ülkeme dönmeyi düşünüyorum ve işimi orada kurup, orada çalışmayı düşünüyorum. (Ö₁₀)*”, “*Mesleki yaşamla ilgili beklentim vardı. Zaten yurtdışında iyi bir üniversiteden mezun olduktan sonra ülkeneye geri döndüğünde iyi bir iş sahibi olma ihtimali artıyor. (Ö₁₂)*”, “*Doktor olup, ihtiyaç olan alanda uzmanlığımı yapıp nerede olursam olayım, insanlığa yardım etmeyi düşünüyorum. (Ö₂₀)*”, “*Mezuniyet sonrası için şimdiden bir şey söylemek istemiyorum ama büyük ihtimal akademisyenlik düşünüyorum. (Ö₂₇)*”, “*Türkiye’de aldığım kaliteli eğitimden sonra, alanımda iyi bir mesleki yaşama sahip olacağımı düşünüyorum. (Ö₃₂)*”, “*Mezuniyet sonrası için beklentilerim çok, bitirince Allah mutlaka birini nasip eder. (Ö₃₈)*” şeklinde cümlelerle belirtmiştir. Öğrenciler üniversiteye başlarken sadece eğitim hayatlarıyla ilgili ilk adımı atmış olmuyorlar, aynı zamanda geleceklerine ve mesleki yaşamlarına dair hayatlarının kaderini de belirlemiş oluyorlar. Dolayısıyla öğrenci eğitim hayatıyla ilgili kendisini ne kadar iyi yetiştirirse, geleceğini de bir o kadar sağlam temeller üzerine kurmuş olacaktır. Bu nedenle öğrenciler bölümlerini tercih ettiği zaman aslında gelecekteki mesleki yaşamlarını tayin etmiş oluyorlar. Katılımcılardan biri de, ücretsiz şehir içi ulaşımına dair beklentilerini; “*Ücretsiz şehir içi ulaşımı bekliyordum ama Ankara’da maalesef yoktu. (Ö₃₃)*” diye ifade ederek, sosyal beklentilere farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış ve bunun da bir gereksinim olduğunu belirtmiştir.

İnsanların kendilerine çizdikleri hedefleri ve gerçekleştirmeye çalıştıkları amaçları doğrultusunda, ailelerinden, toplumdan, kurum ve kuruluşlardan bir takım beklentileri oluşmaktadır. Bu beklentiler kişiye ihtiyaçlarını hangi yollarla karşılayabileceğini ve hedeflerine nasıl ulaşması gerektiğine dair plan yapmasında yolunu aydınlatır (Aydın, 1991). Bu bağlamda uluslararası öğrenciler iyi bir eğitim almak ve iyi bir meslek sahibi olmak, uluslararası deneyimden edinilen bilgi ve tecrübeyle iyi bir gelecek için yurtdışı eğitime yönelirler (Zheng, 2010). Kısaca Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenciler, Türkiye’deki eğitimi kendi ülkelerine oranla daha kaliteli olarak görmekte ve bu yüzden Türkiye’de eğitim almayı tercih etmektedir (Özoğlu vd., 2012). Genel olarak baktığımızda üniversite öğrencilerinin üniversiteden çeşitli düzeylerde akademik, sosyal, kültürel vb. beklentileri vardır. Dolayısıyla öğrencinin eğitim hayatındaki beklentileri karşılandığı düzeyde başarı oranı artmaktadır.

4.3. Öğrencilerin Türkiye’de Eğitim Gördükleri Süre İçinde Karşılaştıkları Akademik ve Sosyal Problemlere İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Türkiye’de aldığınız eğitim süresince ne tür akademik ve sosyal sorunlarla karşılaştınız/karşılaşıyorsunuz?” temel soruları (i) eğitim sistemindeki farklılıklar, (ii) dil problemleri, (iii) dersler ve içerikleri, (iv) öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcıları (üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ofisleri, kurumlar, idari personel, vb.), (v) arkadaş çevresi, (vi) barınma imkânları ve şartları, (vii) sağlık problemleri ve hizmetleri, (viii) kültürel farklılıklar ve (ix) diğer sorunlar ile ilgili olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorularla ilgili elde edilen veriler “akademik sorunlar” ve “sosyal sorunlar” şeklinde alt kategorilere ayrılarak öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerden 25’inin dersler ve içerikleri, 24’ünün eğitim sisteminde farklılıklar, 17’sinin dil problemleri, 13’ünün de öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcıları gibi konularda “akademik sorunlar” yaşadığı görülmektedir. Katılımcılardan bir grup, dersler ve içerikleri ile ilgili sorunlarını; “Derslerde çok zorlandım ama çok çalışarak bir şekilde hallettim. (Ö4)”, “Dersler biraz zor geliyordu bize. Çünkü daha kaliteli bir eğitim görüyorduk. İlk başlarda biraz zorlandık açıkçası. (Ö8)”, “Derslerin ezbere dayalı olması konusunda çok zorluk çektim. Bir de derslerimizin sayısı ve detayları çok fazla. (Ö14)”, “Derslerde tabii ki zorlandık, her ne kadar anadilimiz Türkçe olsa da çoğu zaman

dersleri anlamakta zorluk çekiyorduk. Bu da en fazla sınavlarda bizi olumsuz yönde etkiliyor. (Ö22)”, “Dersler yoğunlu. Okuduklarımı hatırlamakta zorlanıyordum. Normal bir öğrencinin bir saatte öğreneceği konu, benim üç saatimi alıyor. (Ö26)”, “En fazla dersleri anlamakta zorluk yaşadım. Çünkü işlediğimiz alan konuları çok ağır ve çok farklıydı. Uzun bir süre dersleri sadece dinlemekle yetindim, sonrasında yavaş yavaş konuları kavramaya başladım. Tabii bu da benim bayağı zamanımı alıyordu. (Ö32)”, “Dönem başına düşen ders sayılarının çok olması ve ezbere dayalı olması, yılın sonunda başarısızlığımıza ve burslarımızın kesilmesine neden oluyor. (Ö40)” şeklindeki ifadelerle vurgulamıştır.

Tablo 4

Öğrencilerin Türkiye’de Eğitim Gördükleri Süre İçinde Karşılaştıkları Akademik ve Sosyal Problemler

Kategori	Görüşler	n	Katılımcı
Akademik sorunlar	Dersler ve içerikleri	25	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Eğitim sisteminde farklılıklar	24	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₀ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₇ , Ö ₃₉
	Dil problemleri	17	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₇ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcıları	13	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₁₂ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂ , Ö ₄₀
Sosyal sorunlar	Barınma imkânları ve şartları	17	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₀ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₅ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Sağlık problemleri ve hizmetleri	15	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₁ , Ö ₃₄ , Ö ₃₆ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Kültürel farklılıklar	7	Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₉ ,
	Arkadaş çevresi	3	Ö ₉ , Ö ₁₄ , Ö ₄₀

Verilen yanıtlar doğrultusunda, öğrencilerin Türkiye’de aldıkları eğitim içeriğinin zor olması ve bu yüzden dersleri anlamakta zorluk çektikleri, ezbere dayalı bir sistem ile ders sayısının gereğinden fazla olması eğitim ile ilgili en fazla yaşadıkları sorunlar olarak görülmektedir. Bu bağlamda, gerek ders sayısının fazla olması, gerekse ezbere dayalı bir yöntemin uygulanmasının, Türkiye’ye eğitim görmek için gelen uluslararası öğrencilerin eğitim yaşamlarının ilk dönemlerinde başarı oranlarını ciddi derecede olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Diğer bir grup katılımcı da, eğitim sisteminde farklılıklar ile ilgili sorunlarını; “Şüphesiz eğitim sistemindeki farklılıklar akademik performansımızı her iki yönden (olumlu ve olumsuz) etkileyen en başlıca faktörlerdir. Buradaki müfredat ve işleyiş biraz tuhaf. Üniversitede bile kendini liseliymiş gibi olarak algılıyorsun. Eğitim sistemi sitem ettirecek kadar eksik veya yanlış. Akademik hayat daha fazla düşünmeye ve araştırmaya teşvik edilmeli, ezbere dayalı olmamalı. Eğitim sistemi daha çok ezberci diyebiliriz. Daha fazla düşünmeye ve pratiğe dayanmalıdır. (Ö₁)”, “Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlarımız oldu, özellikle tıp fakültesinde okuyanlar için matematik, kimya ve fizik gibi derslerde çok sıkıntı yaşadık ve hep lise kitaplarına dönmek zorunda kalıyorduk. (Ö₃)”, “Öncelikle ülkemizdeki eğitim sistemiyle Türkiye’deki eğitim sistemi arasında farklılıklar var. Mesela ülkemizde lisans eğitimi üç yıldır. Türkiye’de ise dört yıl olduğu için biraz sıkıntı yaşadık. (Ö₁₁)”, “Ülkemizdeki eğitim sistemi ile Türkiye’deki eğitim sisteminin farklı olması başarı durumumuzu etkiliyor. Örneğin bizim ülkede sınavlar genellikle klasik yazılı yöntemlerle yapılır, ancak burada sınavların neredeyse tamamı test usulü ile yapılarak ezberci sisteme dayanıyor. (Ö₂₁)”, “Eğitim sistemindeki farklılıklar bizi oldukça zorladı. Aslında her ülkenin eğitim sistemi farklıdır, ancak bizi zorlayan ülkemizde gördüğümüz eğitimin, Türkiye’deki eğitimden daha zayıf olmasıydı. (Ö₃₅)” gibi ifadelerle belirtmiştir. Öğrenciler sorunlarını dile getirirken, kendi ülkelerinin eğitim sistemiyle Türkiye’deki eğitim sistemini karşılaştırmış ve her iki eğitim sistemi arasında farklılıklar olmasından dolayı derslerde zorlandıklarını vurgulamıştır. Aynı zamanda öğrenciler, Türkiye’deki eğitim sisteminin ezbere dayalı olmasından ziyade uygulamaya yönelik olması gerektiğini, çünkü ezbere dayalı eğitim sisteminin öğrencilerin düşünme kabiliyetlerine ve yaratıcılıklarına engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Diğer yandan sınav sisteminin öğrencilerin geldikleri ülkelere göre farklılık göstermesinin, öğrencilerin sınavlarda zorlanmasına ve onların başarısız olmasına sebep olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bir grup öğrenci, dil problemleri ile ilgili düşüncelerini belirtirken, bunun en önemli sorunlardan biri olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler bu konuyla ilgili fikirlerini; “Dil sorunları bazen yaşıyoruz. Bazen anlamadığımız şeyler oluyor. Anlamadığımız kelimeleri cümlelerin içinde anlam kurarak anlamaya çalışıyoruz. (Ö₅)”, “Özellikle dil konusunda çok zorlandım. Anadilim Arnavutça idi ve ülkemde Arnavutça eğitim gördüm. Burada Türkçe dilinde eğitim görmek beni çok zorladı. Hocaların sınavlarda sorduğu soruları anlamıyordum ve bu da bana büyük sıkıntı yaratıyordu. (Ö₁₀)”, “Dil

sorunu biraz benden kaynaklanan bir sorun. Tembellik ettiğim için önceden öğrenmedim. Anadilimin farklı olması, benim için çok büyük sorun oldu. (Ö₂₀)”, “Aslında bu sorunlar ilk senede olanlar ve sonrasında olanlar olarak ikiye bölünebilir. İlk sene dediğim aslında iki sene. Bir sene TÖMER’de ve bir sene birinci sınıfta. Çünkü o zaman kocaman bir dil sorunumuz vardı. Anlamak, anlatmak aşırı zor bir şeydi. Bu nedenle de üniversitede birinci sınıfta hem dersi takip etmek, hem dersi anlamak hem de ders çalışabilmek çok zordu. (Ö₃₁)” şeklindeki cümlelerle ifade etmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, TÖMER’de verilen 9 aylık bir dil eğitiminin, öğrencilerin akademik hayatlarında yetersiz olduğu ve bu yüzden hem sınavlarda hem de kendilerini ifade etmekte zorlandıkları görülmektedir. Dolayısıyla dil yetersizliğinden kaynaklanan sorunların öğrencileri olumsuz yönde etkilediği ve ilk dönemlerde başarısızlıklarına yol açtığı saptanmıştır.

Katılımcılardan diğer bir grup ise, öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcıları ile ilgili sorunlarını; “Öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcıları ile alakalı ise, bir akademisyen bilime odaklı olmalı önyargı ve siyasi değerlere değil. Meyilli ve kendi değerlerine göre ders işlememeli ve aynı şekilde de sınavları değerlendirmemeli. Objektif olmalıdır. Doğru olan da budur. Aksi halde bilimin ilerlemeyeceğini düşünüyorum, bilim ilerlemez. (Ö₁)”, “Öğretim elemanlarının bazılarında ders anlatma sıkıntısı oluyor. Benim zaten Türkçe anadilim değil, hoca da iyi anlatmıyorsa ve Türk arkadaşlarım bile sıkıntı çekiyorsa benim sıkıntı çekmem gayet normal. Birebir sorun yaşamadım. Önceden de dediğim gibi kurumlar bazen bilerek mi veya istemeyerek mi yapıyorlar bilmiyorum ama öğrenciyi yönlendirmiyorlar. (Ö₆)”, “Hocalarla ilgili bir sorun yaşamadım. Sürekli bize yardımcı oluyorlardı. İdari personellerle bazı sorunlar yaşadık. Göç idaresinde ikametle ilgili sorunlarımız oldu. Mesela çok fazla bekletiyorlar. Son dakikada her şeyi söylüyorlar. Şunu yapın, şunu yapmadınız diye... Sürekli böyle bir sıkıntı çektik. (Ö₁₂)” şeklinde ifade etmiştir. Uluslararası öğrencilerin, bir taraftan okuldaki eğitimin zorluğu ile uğraşırken diğer taraftan bazı öğretim üyelerinin psikolojik baskılarına maruz kaldıkları görülmüştür. Öğrenciler yaşadıkları sorunları en üst yetkili makamlara iletmelerine rağmen olumlu ve onları destekleyici bir sonuç alamadıklarını ve bazı öğrencilerin bu baskılardan dolayı, eğitim hayatına son verip ülkelerine geri dönmek zorunda kaldıklarını vurgulamıştır. Bu sorunların dışında öğrenciler, bazı kurumlardaki idari personelin yönlendirme konusunda yetersiz kaldığını, sorunları çözmek yerine işi yokuşa sürdüğünü ve hiç yardımcı olmadıklarını belirtmiştir.

Bu konuyla ilgili daha önce yapılan araştırmalar, öğrencilerin Türkiye’deki eğitim sisteminde rüşvetin geçersiz olduğunun verdiği hoşnutluğu dile getirirken, sistemin ezbere dayalı olduğunu ve bundan şikâyetçi olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin bazı öğretim elemanlarının objektif davranmadıklarını düşündükleri de tespit edilmiştir (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2009). Bir diğer araştırmaya göre ise, öğrencilerin ortak düşüncelerinin, Türkiye’de yükseköğretimin zor olduğu, öğrencilerin zamanla uyum sağladıklarını dile getirseler de, sistemin kendilerini ne denli zorladığı üzerinde durdukları gözler önüne serilmiştir (Özoğlu vd., 2012).

Çöllü ve Öztürk (2009) ise, uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının temelinde Türkiye Türkçesini yeterli konuşamamalarının yattığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Kesten vd. (2010), uluslararası öğrencilere yönelik yaptıkları araştırma sonucunda, katılımcıların Türkçeye yeterince hâkim olamayışlarının okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilediği, bazı öğrencilerin yazma konusunda sorun yaşadığı, bazılarının ise Türkiye’ye geldikleri ilk günlerde genel olarak kendini ifade etmede sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin, büyük bir kısmının Türkiye’deki yükseköğretimin kalitesine yönelik olumlu görüş belirttiği, ancak öğrenim gördükleri üniversitedeki öğretim elemanlarının kendilerine ilişkin tutum ve davranışlarıyla ilgili bazı olumsuz fikirlere sahip oldukları ve derslere ilişkin yaşadıkları sorunların büyük ölçüde Türkçelerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu da eğitim sisteminin ve özelde yükseköğretim sisteminin güçlü ve kaliteli olarak kendini yeniden yapılandırmasını zorunlu kılmaktadır (YÖK, 2006).

Yukarıdaki tabloya göre, öğrencilerden 17’sinin barınma imkânları ve şartları, 15’inin sağlık problemleri ve hizmetleri, 7’sinin kültürel farklılıklar, 3’ünün de arkadaş çevresiyle ilgili “sosyal sorunlar” yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları barınma imkânları ve şartlarıyla ilgili görüşlerini; *“Barınma imkânları ve şartları konusunda, yurtlar kalabalık, kötü ve aynı zamanda da yetersiz. Bazen akademik performansımı da etkileyecek düzeyde sorunlar çıkıyordu, bu yüzden kiraya çıkmak zorunda kaldım. Günümüzde koğuş tarzı barınmalar gereken imkânları sağlamıyor ne yazık ki. Aynı zamanda da sağlıklı da değil. Yurtlarda idari personel büyük bir çoğunluğu da cabası, önyargılı ve ne yazık ki onlar da yetersizler. (Ö₁)”, “Barınma ile ilgili sorun yaşadım, çünkü her Haziran ayının sonunda yurtlar kapanıyor ve biz ellerimizde valizlerimiz nöbetçi yurtlara gitmek zorunda kalıyorduk. Orada da ortama uyum sağlamak ve yeni arkadaşlıklar edinmek zamanımızı alıyordu ve tanımadığın insanlarla aynı odada kalmak bence sıkıntılı bir uygulama. (Ö₃)”, “Barınma*

konusunda yurtlarda baya sıkıntı yaşadım. Çünkü birinci dönemde kaldığım yurt çok kalabalıktı, o yüzden eve çıkmaya karar verdim, sonra tekrar yurda döndüm. Ama yurtta yaşamak gerçekten çok zor kalabalık olduğu için. (Ö₁₀)”, “Barınma imkânları kısıtlı ve öğrenci sayısının fazla olması bizim başarılı olmamızı etkiliyor. Çünkü ses ve gürültüden doğru düzgün ders çalışmıyoruz. (Ö₃₈)” gibi ifadelerle belirtmiştir.

Verilen yanıtlardan hareketle, yurtlardaki öğrenci sayısının fazla, hijyen koşullarının yetersiz olması, uygun ders çalışma salonlarının ve sosyal aktivite yapılabilecek alanların olmaması, öğrencilerin gürültülü ortamlarda ders çalışamamasının onları olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilediği gibi aynı zamanda da psikolojik olarak öğrencileri yıpratmaktadır. Çünkü ders çalışmayan öğrencilerin okulda başarısız olduğu ve her iki türlü de etkilendiği gözlemlenmiştir. Öğrencilere uygun barınma ortamlarının sağlanması, onları rahat ettireceği gibi, başarı oranlarını da yükseltecektir.

Tabloda yer alan diğer bir grup katılımcı ise, sağlık problemleri ve hizmetleri ile ilgili görüşlerini; *“Sağlık problemleri ve hizmetleri konusu da çok sancılı bir konu. En başta karşılaşılan sorunlardan bir tanesi. Sigortan yoksa yandın. Genel sağlık sigortası kocaman bir yalan. Özel sigorta yaptırmak zorunluluğu olsa da kapsamlı değil, yetersiz kalıyor ve mağduriyetler yaşıyor. Kısaca hasta olmamalısın, yoksa yandın. (Ö₁)”, “Sağlık hizmetleri deyince sağlık sigortası aklımıza geliyor. Şöyle bir şey yaşadım. Ben sigortayı ödedim, çünkü ikamet tezkeresi almak için sigorta istenilen bir belge ve orada ödedim. Sonra hastaneye gittim ama hastaneye gittiğimde tedavi edilmedim. Kan tahlili yapılacaktı ama olmadı çünkü borcun var dediler. Ben de borcum olmadığını söyledim. 600 lira ödedim ama hiç muayene olmadım. Sonra gittim Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK)’ya durumu bildirdim, meğer sigortaya zam gelmiş. Zam geldiği için benim zammı ödeyip ondan sonra doktora gitmem gerekiyormuş. Bu süreçte biraz sorun yaşadım. (Ö₆)”, “Sağlık hizmetleri konusunda burslu olduğum sürede çok rahattım. Ancak bursum kesildikten sonra sorun olmaya başladı. Özel sigorta yaptırmak, bunun bazı hastanelerde geçersiz olması sorun oldu. Sadece özel hastanelerin kabul etmesi başlı başına bir sorun oldu. Genel bir sigorta olmalı. Ben özele gitmek zorunda değilim, özel % 60’ını ödüyor, % 40’ını da ben ödüyorum. Bu da en az 100 TL ediyor. (Ö₂₀)” şeklindeki cümlelerle belirtmiştir.*

Yukarıdaki cevaplar değerlendirildiğinde, öğrencilerin birçoğunun muzdarip olduğu konulardan birinin sağlık sigortası olduğu görülmektedir. Özellikle bursu kesilen ve burslu olmayan öğrenciler için zorunlu sağlık sigortası yaptırmak ile ilgili alınan kararın uygulanması, onlar için ayrı bir külfet getirmiştir. Öğrenci özel sağlık sigortası yaptırmasına rağmen istediği hastanede tedavi olamıyor, çünkü sigorta sadece özel hastaneleri kapsıyor. Dolayısıyla sağlık problemleri ve hizmetleriyle ilgili sorun yaşayan bir öğrenciden başarı beklenemez.

Katılımcılardan bazıları kültürel farklılıklar ile ilgili düşüncelerini; *“Kültürel farklılıklar var tabii... Çünkü bir ülkeye yabancı uyruklu öğrenciler geliyorsa, farklı bir kültürden, farklı bir dinden geliyorlar. Kısacası farklı bir coğrafyadan geliyor. Bu yüzden bazen söylediğimiz bir şey yanlış anlaşılabilir. Ama tabii bunlar küçük sorunlar. Arkadaşlar arasında kolaylıkla çözülebilen sorunlar. (Ö₂)”*, *“Türkiye’ye geldiğim ilk günlerde bu konuda biraz sorun yaşadım, fakat zamanla yani alışınca her şey değişti. (Ö₂₆)”*, *“Bazen sorun yaşıyorum ister istemez. Her ne kadar kültürlerimizin birbirine benzediğini düşünsek de zaman içinde değişime uğradığını ve arada az da olsa fark olduğunu kabul etmeliyiz. Bu durum bizi biraz zorladı ama zamanla alışıyoruz. (Ö₃₉)”* gibi ifadelerle vurgulamıştır. Türkiye’ye eğitim görmek için gelen uluslararası öğrencilerden bazıları, farklı bir kültürle karşılaştıklarını ancak bunun onları çok fazla etkilemediğini ve kısa bir süre içerisinde buradaki kültüre uyum sağladıklarını belirtmiştir. Öğrenciler farklı kültürlerden gelmiş olsalar da Türk insanının sıcakkanlı davranışlarının ve misafirperverlik göstermesinin, onlara bu farklılığı hissettirmediğini ifade etmişlerdir.

Bir diğer grup katılımcı ise, arkadaş çevresi konusunda sorunları ile ilgili görüş bildirirken, bu konuda bazı uluslararası öğrencilerin arkadaş çevresiyle ilgili güven sorunu yaşadığı ve arkadaşlıkların çıkar amaçlı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler düşüncelerini; *“İlk başlarda yabancı olduğum için arkadaş çevresiyle ilgili biraz zorluk yaşadım. Biraz çekingen bir yapım olduğu için de biraz sorun yaşadım ama sonra yavaş yavaş arkadaş edinmeye başladım ve sorunlar da ortadan kalktı. (Ö₉)”*, *“Üniversitedeki arkadaşlarımızın birbirlerine güvenmediklerini gördüm. Dersi geçmek için arkadaşlık edindiklerini ve birbirinden not alabilmek için yani daha fazla çıkar amaçlı arkadaşlık olduğunu ve samimi arkadaş olmadıklarını gördüm. (Ö₁₄)”*, *“Arkadaş çevresi konusunda biraz sıkıntı yaşadım açıkçası. Belki kültür farklılığından mı, yetişme tarzlarımızdan mı kaynaklanıyor bilemiyorum ama biraz güvensizlik yaşadık. Bu da ister istemez arkadaş edinmemize engel*

oldu. Zamanla tabii çözülmeye başladı. (Ö₄₀)” şeklinde vurgulamıştır. Uluslararası öğrencilerin bir kısmı bu konuyla ilgili sorunlarının güvensizlik ve çıkar amaçlı tutumlardan kaynaklandığını belirtse de, diğer bir grup öğrenci de bu tür sorunların öğrencilerin kişisel yapısından veya kültür farklılığından kaynaklandığını ancak bunu kısa sürede çözdüklerini dile getirdiği saptanmıştır.

Sosyal sorunlarla ilgili yapılan araştırmalara göre, kalabalık ortamların bireyler üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu ve bu mekânlarda yaşamak zorunda kalan kişilerin arasında sosyal çatışma ile beraber fiziksel rahatsızlıklar hatta şiddet derecesine varabilecek kadar olumsuz davranış düzeylerinde artış görülmektedir (Dökmen, 1994). Konuyla ilgili benzer çalışmalar barınma ortamları ve şartlarının uluslararası öğrencilerin yaşadığı önemli sorunlar arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (Can, 1996; Çağlar, 1999; Dzansi ve Monnapula-Mapesela, 2012; Güçlü, 1996; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Meloni, 1986; Özkan ve Acar-Güvendir, 2015). Dolayısıyla, öğrencilerin büyük kısmının kaldığı ortamların yurtlar olduğu farz edildiğinde, bu yerlerin yaşam koşullarının iyileştirilmesinin, yurtlarda faaliyetlerin çeşitlendirilmesi ve artırılmasının öğrencilerin sosyalleşmesi ve uyumları açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Özçetin, 2013). Öğrencilerin barınma ortamlarının yanı sıra sağlık hizmetlerinin de göz önünde bulundurulması ve bu yüzden toplumun geleceğinde önemli bir yere ve potansiyele sahip gençliğin, sağlıklı ve nitelikli olarak yetiştirilmesi, sorunlarının giderilmesi gerekmektedir (Kır, 2007).

Yapılan bir diğer araştırmaya göre ise, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim gördükleri sürede kültürel farklılıktan kaynaklanan problemlerden en çok zorlandıkları konunun toplum yaşamı ile ilgili ve kaldıkları yurtların birçok kurallarının da olmasının etkili olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin yeni bir ülke ve kültür ile tanışmış olmaları ve yeterince dil öğrenememiş olmaları yüzünden arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşayabilecekleri saptanmıştır. Özetle kültürel farklılıklar öğrencilerin uyum güçlüğü çekmesine sebep olmaktadır. Eğer tanıştığı yeni çevre kendi kültürüne benziyorsa daha az, benzemiyorsa daha fazla uyum problemi ile karşılaşılacaktır (Esentürk-Ercan 1998).

Başka bir araştırmada ise, yeni bir kültüre ve üniversite ortamına giren uluslararası öğrencilerin arkadaş edinmekte öncelikle kendisiyle aynı ülke ve aynı kültürden gelen öğrencilerle daha çok arkadaşlık yapmak isteyecekleri düşünülmüş, ancak araştırma sonucunda bu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde ayırım gözetmedikleri, aksine yeni

bireylerle tanışma ve farklı kültürlerden gelen insanlarla arkadaşlık yaparak o kültürler hakkında bilgi edinmek istedikleri görülmüştür (Özçetin, 2013). Özellikle üniversite öğrenciliği döneminde birçok öğrencinin ailesinden ve ülkesinden ayrılarak yeni bir ortamla tanışması ve uyum sağlamaya çalışması yalnız kalma olasılığını düşürmektedir (Tuzgöl-Dost, 2007). Öğrenciler bu dönemde kimi zaman iyi arkadaşlık ilişkileri kurarken, kimi zaman da olumlu ilişkiler kurmakta başarısız oldukları gözlemlenmiştir.

Uluslararası öğrenciler eğitim almak için tanımadıkları ya da az tanıdıkları bir ülkeye gelmekte ve eğitimleri süresince de burada kalmaktadırlar. Eğitim amacıyla farklı bir ülkeye gelen bu öğrenciler, yeni bir ortama uyum sağlamak zorunda oldukları gibi, aynı zamanda bulundukları ülkenin kültürüne ve eğitim sistemine de uyum sağlamak zorundadırlar (Otrar, Ekşi, Dilmaç ve Şirin, 2002). Traş ve Güngör (2011), üniversite öğrencilerinin farklı bir şehirde eğitimleri esnasında bile bazı sorunlar yaşarken, başka bir ülkedeki öğrenimleri sırasında uyum zorlukları açısından, farklı akademik ortam, stres, düşük sosyal destek gibi sosyokültürel ve akademik bazı zorluklar yaşayabileceklerini ifade etmektedirler. Genel olarak baktığımızda diğer ülkelerden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen uluslararası öğrenciler için farklı bir eğitim sistemi, farklı kültürde yaşama, sağlık hizmetleri ve problemleri, Türkçede kendini yeterince ifade edememe, ekonomik sıkıntılar ve barınma imkânlarının onların üniversiteye ve çevreye uyumlarını zorlaştırdığı ve akademik başarılarına da etki ettiği görülmektedir.

4.4. Öğrencilerin Türkiye’de Eğitim Gördükleri Süre İçinde Karşılaştıkları Akademik ve Sosyal Problemlerin Sebeplerine ve Çözüm Yollarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Sizce yukarıda belirtilen sorunların sebepleri nelerdir veya bu sorunların kaynağı nelerdir? Bu sorunları çözmek için hangi kanalları kullanırsınız/kullanmaktasınız?” temel soruları (i) yükseköğretim programları, (ii) tanıtım programı (üniversite tanıtımı ve uluslararası öğrenci projeleri tanıtımı), (iii) dil farklılığı, (iv) öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcılar, (v) ders ve içerikleri, (vi) ekonomik sorunlar veya yetersizlikler, (vii) arkadaş çevresi, (viii) barınma şartları, (ix) kültür uyumsuzluğu, (x) bürokrasi işleyişi, (xi) sağlık hizmetleri, (xii) bireysel, (xiii) arkadaş veya çevre, (xiv) kurumsal, vb. ile ilgili olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorularla ilgili elde edilen veriler “sorunların sebepleri” ve “sorunları çözüm

kanalları” şeklinde alt kategorilere ayrılarak öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Türkiye’de Eğitim Gördükleri Süre İçinde Karşılaştıkları Akademik ve Sosyal Problemlerin Sebepleri ve Çözüm Yolları

Kategori	Görüşler	n	Katılımcı
Sorunların sebepleri	Tanıtım programı (üniversite ve uluslararası öğrenci projeleri tanıtımı)	22	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₂ , Ö ₃₄ , Ö ₃₆ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Dil farklılığı	21	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₃ , Ö ₃₇ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Ekonomik sorunlar veya yetersizlikler	19	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₃ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₈
	Bürokrasi işleyişi	17	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈
	Sağlık hizmetleri	14	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₂ , Ö ₃₅ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Yükseköğretim programları	11	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₂₀ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₇ ,
	Barınma şartları	8	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₁₄ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₉ , Ö ₃₃
	Kültür uyumsuzluğu	6	Ö ₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₉ , Ö ₃₉
	Öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcılar	6	Ö ₁ , Ö ₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₆ , Ö ₃₂
	Ders ve içerikleri	5	Ö ₁₄ , Ö ₂₉ , Ö ₃₁ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉
Sorunları çözüm kanalları	Arkadaş çevresi	3	Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₂₆ , Ö ₃₉
	Bireysel	21	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₈
	Arkadaş veya çevre	21	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₆ , Ö ₃₉
	Kurumsal, vb.	17	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₄ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₃ , Ö ₃₇ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀

Tablo 5 incelendiğinde karşılaşılan sorunların, öğrencilerden 22’si tanıtım programından, 21’i dil farklılığından, 19’u ekonomik sorunlar veya yetersizliklerden, 17’si bürokrasi işleyişinden, 14’ü sağlık hizmetlerinden, 11’i yükseköğretim programlarından, 8’i barınma şartlarından, 6’sı kültür uyumsuzluğundan, 6’sı öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcılardan, 5’i ders ve içeriklerinden, 3’ü de arkadaş çevresinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Katılımcılardan bir grup bu görüşlerini; *“Tanıtım olabilir. Çünkü ben de Ankara’ya geldim ama çok fazla bilğim yoktu, üniversite hakkında da çok fazla bilğim yoktu. Buraya gelip yaşamaya başlayınca, birazcık içine girince öğreniyoruz. Aslında farklı ülkeden geldiğimiz için hani sadece üniversitenin ismini bilerek geliyoruz gibi bir şey oluyor. (Ö4)”, “Tanıtım programları daha iyi bir seviyede olabilir. Arkadaşlardan değil de web sitesi veya sosyal medya kullanılarak daha iyi bir tanıtım yapılabilir. Çünkü arkadaşı olmayanlar nerden bilgi alacaklar. Bireysel değil de kurumsal olmalı. Arkadaşlar üzerinden değil de internet üzerinden olsa rahatlıkla girip bakabiliriz, hangi tarih hangi zaman hangi gün neler düzenleniyor, bölümler, fakülteler falan... Okuduğum bölümü araştırdım ama çok fazla bilgi sahibi olamadım, şimdi okudukça daha çok seviyorum. (Ö5)”, “Tanıtım çok önemli, çünkü bizde bir tanıtım olmadan, apar topar öğrenci ne olduğunu bilmeden buraya geliyor. Sonra burada sorunlar yaşıyor. Çünkü neyle karşılaşacağıyla ilgili önceden bir bilgi verilmiyor. (Ö8)”, “Bence Türkiye’ye gelecek olan bir öğrenci için öncelikle bir danışma merkezi olması gerekiyor. Buraya gelip okuyacak olan öğrenciler buradaki sistemi bilsinler ki ona göre önlerini görebilsinler. Kendilerine göre bir meslek veya bir bölüm seçebilsinler. Bu yüzden de böyle danışma merkezlerinin olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö16)”, “Tanıtım programları başlı başına bir sorun nedeni, hiçbir şekilde tanıtım yapılmadı, halen de yapılmamakta. (Ö20)” şeklinde dile getirmiştir.*

Verilen ifadeler değerlendirildiğinde, gerek Türkiye Bursları’nın gerekse üniversitelerin kendilerini ve projelerini yeterince tanıtmadığı ve uluslararası öğrencilere yönelik belli bir tanıtım programının yapılmadığı görülmektedir. Öğrenciler görüşlerini dile getirirken, tanıtım programının yapılmaması nedeniyle, hem üniversite hem de geleceklerine yönelik kariyer seçiminde sıkıntı yaşadıklarını bildirmiştir. Dolayısıyla Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma yolunda bir dünya markası haline gelmesi hedefleniyorsa, tanıtım programlarına önem verilmesi gerektiği görülmektedir.

Katılımcılardan diğer bir grup öğrenci de bazı sorunlarının dil farklılığından kaynaklandığını belirterek bu görüşlerini; *“Diğer ülke vatandaşları için özellikle anadili Türkçe olmayanlar için büyük sorun olmakta. Özellikle ders anlamakta ve bazı hocalarla iletişim kurmakta sıkıntı yaşıyorlar. Malumunuz bazı hocalar yabancı öğrencilerden hoşlanmıyor. (Ö3)”, “Dil farklılığı da sorunların nedeni olabilir. Hiç Türkçe bilmeyip gelenler birkaç ay bayağı sorun yaşıyor. (Ö8)”, “Dil farklılığı sorunların kaynağı olabiliyor, mesela başlangıçta kendini iyi ifade edemiyorsun. (Ö14)”, “Yabancı uyruklu bir öğrenci Türkiye’ye geldiğinde dil sorunu*

yaşamaktadır. Hele ki anadili Türkçe olmayanlar için bu sorun çok daha olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bir öğrenci derste anlatılanları anlayamıyorsa onun başarılı olması beklenemez. Dolayısıyla dil farklılığı sorunların en başında gelmektedir. (Ö₂₁)”, “Okuldaki sorunların en büyük kaynağı dil. Hiçbir zaman bir dili tam öğrenemezsiniz, hele bir senede hiç öğrenemezsiniz. Akademik Türkçe ile günlük Türkçe çok farklı. (Ö₃₁)”, “Buraya gelen öğrencilerden herkes Türkçe bilerek gelmiyor. Dolayısıyla Türkçe bilmeyen öğrenciler dil konusunda oldukça zorluk yaşıyorlar. Bu da ister istemez bizim eğitimimize de yansıyor, başarı oranımızı düşürüyor. (Ö₃₉)” gibi ifadelerle vurgulamıştır. Öğrenciler dil farklılığından dolayı Türkiye’ye ilk geldiklerinde çok fazla sıkıntı çektiklerini, kendilerini yeterince ifade edemediklerini ve derslerde zorlandıklarını dile getirmiştir.

Öğrenciler geldikleri bölgeye göre Türkçe bilseler dahi, Türkiye’de eğitim gördükleri süreçte Türkiye Türkçesini okuma, anlama, yazma ve telaffuz etmede sıkıntı çektikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle dil sorununun onların hem eğitim hayatına hem de sosyal hayatlarına etki ettiği görülmektedir. Çöllü ve Öztürk’e (2009) göre öğrencilerin eğitim sırasında karşılaştıkları problemlerden en önemlisi, Türkiye Türkçesine yeterince ve beklenildiği kadar hâkim olamamalarıdır. Günlük hayatlarında yeterli düzeyde Türkçe konuşabilmelerine rağmen, yazı dilinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu yüzden derslerde başarısızlık sorunuyla karşılaşmaktadırlar.

Bir grup öğrenci ekonomik sorunlar ve yetersizlikler konusundaki düşüncelerini; “*Ekonomik yetersizlikler neden olabilir. Çünkü Balkanlardan gelen öğrencilerin bazı bölgelerde yaşanan savaş sonrası, bazı bölgelerde de komünizimden kaynaklı ekonomik sorunlar nedeniyle yaşam standartları düşük ve maaşlar çok düşük. Bazı çocuklar çok zeki ve başarılı ama maddi sorunlardan dolayı aileler bu çocukları yurtdışına gönderemiyor. Bu yüzden kontenjan sayıları kısıtlanmamalı. On kişi alınacaksa bu on kişiyle kesin sınırlar konulmamalı. Kontenjan sayısı onsa bu on bire çıkartılabilir, o bir kontenjan maddi durumu kötü olan ailelerin çocukları için kullanılabilir. (Ö₂)”, “Ekonomik sorunlar ve yetersizlikler sorunların kaynağı olabiliyor, çünkü öğrenci hem okulunu düşünüyor hem de geçimini düşünmek zorunda kalıyor bu da zorluyor öğrencileri. (Ö₃)”, “Ekonomik yetersizlikler, sosyal sorunların başlıca nedenleri arasında. Gezmek, öğrenmek, yeni şeyler keşfetmek, ülkeyi tanımak istersin, ancak maddi imkânlar yetersizse bunları yapamazsın. Kafamızda bir fikir varsa, örneğin bir proje gerçekleştirmek istiyorsak ekonomik yetersizliklerden dolayı yapamıyoruz. (Ö₂₀)”, “Bazı bölümler (diş hekimliği, mimarlık gibi) diğer bölümlerden daha*

masraflı, bu yüzden bu bölümlerde okuyan öğrencilerin maddi sıkıntıları olabilir. (Ö₂₆)” şeklindeki cümlelerle belirtmiştir.

Öğrencilerin ifade ettiği görüşler değerlendirildiğinde, ekonomik sorunların ve yetersizliklerin birçok sorunun kaynağı olduğu gibi onların gerek akademik hayatlarına gerekse diğer aktivitelerine engel olduğu saptanmıştır. Büyük Öğrenci Projesi’nin ilk başladığı yıllardan itibaren amaçlarından biri gelişmemiş bölgelerin kalkınmasını ve o bölgelerde yetişmiş insan gücünü sağlamak için yoksul ailelerin çocuklarına öncelik tanınması planlanmıştır. Proje bu hedef doğrultusunda uygulanmaya çalışılsa da son yıllarda Türkiye Bursları’yla birlikte vizyon genişletilerek sadece yoksul bölgeler değil dünyanın her yerinden öğrenci getirilmektedir. Dolayısıyla ekonomik gücü olmayan yoksul ailelerin çocukları bu fırsattan yeterince yararlanamayarak kendi imkânlarıyla okumaya çalışmaktadır. Bu bağlamda Türkiye Bursları’ndan faydalanamayanların, özel öğrenci olarak eğitim hayatlarına devam ettikleri için çeşitli ekonomik sorunlar yaşadığı görülmüştür.

Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada öğrencilerin ara sıra ekonomik olarak zorluk yaşadığı, Türkiye’deki yaşam standartlarının ülkelerine kıyasla daha pahalı olduğu ve sağlık sigortası ücretlerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017). Bu bağlamda ekonomik sorunlar öğrencilerin üniversite hayatında en çok zorlandıkları konulardan biridir (Dzansi ve Monnapula-Mapesela, 2012; Güçlü, 1996; Khoo, Abu-Rasain ve Hornby, 2002; Sherry, Thomas ve Chui, 2009; Kılıçlar vd., 2012; Kiroğlu vd., 2010; Malaklolu ve Selan, 2011; Özkan ve Acar-Güvendir, 2015). Uluslararası öğrenciler ailelerinden aldıkları maddi destek ve genellikle bursları ile eğitimlerini devam ettirmektedirler (Özçetin, 2013).

Tuzgöl-Dost (2007) yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre, elde edilen ekonomik durumun üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile ilişkili bir faktör olduğunu saptamıştır. Ekonomik durum kişilerin temel gereksinimlerini karşılayabilmelerinden, kendilerini geliştirebilecek faaliyetlere katılabilmeye kadar pek çok hedef için zorunlu olmaktadır. Böylece ekonomik durumun bireylerin ve üniversite öğrencilerinin mutluluğu ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Bir diğer grup ise bürokrasi işleyişi ile ilgili fikirlerini “*Bürokrasinin işleyişine gelince, bazen gereksiz hantal, süreci ağırlaştırıyor ama olmazsa olmazdır. Bürokrasi şarttır, işlerin*

sağlıklı ilerleyebilmesi için. (Ö₁)”, “Ben çok ülkeye gittim ama hiçbir ülkede bürokrasi işleyişi Türkiye’deki kadar zorlayıcı değil. Herhangi bir resmi kuruma gittiğim zaman orada çalışan personel sorunun ne olduğunu dinlemeden umursamaz bir şekilde beni başka bir odaya yönlendiriyor. Yönlendirilen odaya gittiğimizde yine burada çalışan personel ‘seni buraya kim yönlendirdi, senin sorununun çözümü burada değil’ diyerek geldiğimiz yere tekrar bizi gönderiyor. Tekrar oraya gittiğimizde bizi başka bir birime yönlendiriyor. Kısacası pinpon topu gibi sorununuz çözülmeden odalar arasında gidip geliyoruz. (Ö₂)”, “Bürokrasi işleyişi sorunların başlıca nedenlerinden. Türkiye bürokratik bir ülke. Herhangi bir şey için birkaç kuruma gitmemiz gerekiyor. (Ö₁₃)”, “Bürokrasi işleyişi bana göre çok abartılı. İstenilen resmi evraklar çok fazla. Acayip belge istiyorlar. Bu da işlerin yavaş ilerlemesine neden oluyor. Bunları elektronik ortamda halledebilirler. (Ö₂₀)” gibi sözcüklerle belirterek bürokrasinin kendilerini gereğinden fazla uğraştırdığını ve zaman kaybına neden olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda herhangi bir işlem için, bir kuruma gittiklerinde oradaki personelin durumu anlamaya çalışmadan öğrencileri yanlış yönlendirdiğini dolayısıyla birkaç kurum veya birim arasında gidip gelmelerine rağmen öğrencelerin sorunlarını çözemediklerini ifade etmiştir. Bu durumda Türkiye’deki bürokrasi işleyişinin düzgün çalışmaması ve istenilen seviyede ilerlememesi, öğrencilerin hem işlemlerini yerine getirememesine hem de fazlasıyla zaman kaybına neden olduğu görülmüştür.

Bazı öğrenciler sağlık hizmetleri konusunda sıkıntılarını; “Sağlık sigortası olmayan öğrencilerin, ikamet almak için zorunlu sağlık sigortası yaptırmaları ve bu sigortaların da sadece özel hastanelerde geçerli olması büyük bir sıkıntı oluyor. Çünkü sigorta hastane masraflarının sadece %60’ını karşılıyor ve geriye kalan %40’ı öğrenciler kendileri karşılamak zorunda kalıyorlar. (Ö₁₇)”, “Sağlık hizmetleri sorunların en büyük nedenlerinden birisi. (Ö₂₀)”, “Öğrencilerin en büyük sorunu sağlık hizmetleridir. Özellikle kendi imkânlarıyla okuyan veya bursu kesilen öğrenciler bu konuda çok sıkıntı yaşıyorlar. (Ö₂₅)”, “Sağlık hizmetleri başlı başına bir sorundur. Geldiğimiz ülkelere göre Türkiye’deki sağlık sektörü çok pahalı. Kısacası hasta olmamak için elimizden geleni yapıyoruz. (Ö₃₂)” şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sağlık problemlerinin, yetersiz sağlık hizmetlerinden kaynaklandığı ve bunun da öğrencileri olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Bu hususta yapılan bir araştırma, özellikle kendi imkânları ile Türkiye’de

eğitimine devam eden uluslararası öğrencilerin özel sağlık sigortasından faydalanırken sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur (Yardımcıoğlu vd., 2017).

Katılımcılardan bazıları ise yükseköğretim programlarının eğitim sisteminde yaşadıkları bütün sıkıntıların başlıca nedenlerinden biri olduğunu belirtmiş ve bu husustaki görüşlerini; *“Yükseköğretim programlarından kaynaklanabilir. O yüzden ben YÖK’ün bu konuda daha iyi reformlar yapmasını isterim. Çünkü YÖK’ün bir kararıyla üniversitelerde sistemler değişebilir. Ancak YÖK’ün de üniversiteleri denetleme konusunda değişiklikler yapabilir. (Ö₂)”*, *“Yükseköğretim programlarından ziyade sonuçta farklı bir ülkeden farklı bir ülkeye okumaya gelen öğrenci gruplarından bahsediyoruz. İster istemez bir sürü farklılıklar oluyor, eğitim sistemi, kültür farklılığı ve maddi alanlar gibi birçok farklılık oluyor. Mesela bizim oradaki maaş standartları farklı ve buradakiler farklı, bunların hepsinin zorluklarını yaşıyoruz. Bütün bunları aşamayan öğrenciler de oldu, mesela eğitimini yarıda bırakıp dönmek zorunda kalanlar gibi, bunlar çok üzücü şeyler. Bence bu öğrencilere psikolojik destek verilerek tekrardan eğitim hayatına dâhil edilebilirler. (Ö₃)”*, *“Yükseköğretim programlarından kaynaklanıyor olabilir, çünkü buradaki eğitim sistemi çok daha kaliteli. Bu yüzden öğrenciler zorluklar yaşayabiliyor burada. (Ö₉)”* şeklindeki cümleler ile vurgulamıştır. Uluslararası öğrenciler, farklı bir ülkede farklı bir yükseköğretim programıyla karşılaşmakta ve bu da öğrencilerin eğitim sisteminde yaşadıkları sorunların kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bazı öğrenciler barınma şartlarıyla ilgili görüşlerini; *“Yurtlar bazen kalabalık oluyor ve öğrenci yurda yerleşmede sorun yaşıyor, dolayısıyla eve çıkmak zorunda kalıyor. Eve çıkınca da ekonomik sıkıntılar başlıyor. (Ö₈)”*, *“Barınma şartları iyi ancak öğrenci sayısının fazla olması sorunların kaynağı oluyor. (Ö₁₄)”*, *“Devlet yurtlarında öğrenci sayılarının fazla olması en büyük sorundur. Sekiz kişi 24 metre karelik bir oda için çok fazla. İster istemez aralarında sorun yaşıyorlar. Gerek uyuma saati, gerek ders çalışma, gerekse odada yapılan gürültü çatışmaya dönüşüyor. Bunun yanında tuvalet ve banyoların bir kat için ortak olması hijyenik açıdan hiç uygun değildir. Bunlar yurttta yaşanılan sorunların kaynaklarından bazıları. (Ö₂₁)”* gibi ifadelerle belirtmiştir. Öğrenciler barınma şartlarının yeterli olmamasının birçok sorunun kaynağı olduğunu vurgulamıştır. Özellikle ilk geldikleri zamanlarda barınmayla ilgili çok fazla sorun yaşadıklarını ve bu yüzden uzun bir süre hem ülkeye hem de derslere alışmakta zorluk çektiklerini dile getirmiştir. Konu ile ilgili

Yardımcıoğlu vd. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenciler barındıkları yurtların çok kalabalık ve gürültülü olduğunu belirtmiştir.

Bazıları da kültür uyumsuzluğuyla ilgili düşüncelerini ifade etmiş ve öğrenciler arasında kültür uyumsuzluğunun yaşandığını, öğrencilerin farklı ülkelerden geldikleri için ister istemez bu konuda fikir çatışması yaşadığını vurgulamıştır. Öğrenciler bu görüşlerini; *“Kültür uyumsuzluğu oluyor bazen. Çünkü farklı kültürlerden öğrenciler buraya geliyor. (Ö₉)”, “Kültür ayrışması değil de fikir çatışması bazı sorunların kaynağı oldu. Eski tarihe ait bazı bilgilerin yanlış verilmiş olması ve bizim bunları yanlış bilmemiz, buradaki arkadaşların bu konularda farklı bilgilere sahip olması fikir çatışmasına neden oluyor. (Ö₂₀)”, “Kültür farklılığı ister istemez yaşıyoruz. Her ülkenin veya her milletin kendine özgü kültürü var, dolayısıyla kültür uyumsuzluğu gayet normal. (Ö₂₇)”, “Hepimiz farklı ülkelerden geliyoruz, farklı kültürler içinde büyüdük ve buraya geldiğimizde de kültür uyumsuzluğu yaşıyoruz. (Ö₂₉)” şeklinde dile getirmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, uluslararası öğrenciler için kültür uyumsuzluğunun kaçınılmaz bir durum olduğu görülmektedir.*

Bir grup katılımcı öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcılar konusundaki sıkıntılarını; *“Öğretim elemanlarının bir kısmı kesinlikle problemlidir. Yabancılar karşı önyargılarını ortadan kaldırmaları gerekmektedir. Kendi değerlerine göre yaklaşımı ve not vermeyi değil de, objektif kriterlere göre yapmalıdırlar. (Ö₁)”, “Öğretim elemanları, üniversitelerdeki bazı hocalar yabancı uyruklu öğrencilerin bir devlet politikası yoluyla gelmiş olduğunu bir türlü kabullenememektedir. Öğrenciyi sürekli dışlamakta veya sınıfta bırakmaktadır. Bu da öğrencileri olumsuz etkilemekte ve sorunların başlıca nedenleri arasında yer almaktadır. Hatta birçok öğrenci arkadaşımız bu yüzden başarısız oldu ve okulunu yarıda bırakarak ülkesine dönmek zorunda kaldı. (Ö₂₁)”, “Bu bence en büyük sorunlardan biri. Maalesef eğitim bazı kişileri sadece bir meslek sahibi yapar, kafasındaki kalıpları değiştirmez. (Ö₂₆)” gibi sözcüklerle ifade etmiştir.*

Uluslararası öğrenciler okulda bazı hocalar tarafından sürekli dışlandıklarını ve ön yargılı davranışlara maruz kaldıklarını belirterek, bazı hocaların kendilerini sırf bu yüzden sürekli derste bıraktığını, psikolojik baskı yaptığını vurgulamıştır. Verilen cevaplardan hareketle, öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcıların öğrencilerin sorunlarının başlıca kaynaklarından biri olduğu görülmektedir. Hatta bazı öğrencilerin bu tür dışlanmalara ve psikolojik baskılara dayanamayıp eğitimini yarıda bırakarak ülkelerine geri dönmek zorunda kaldıkları

gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar da uluslararası öğrencilerin akademik personel ile aralarındaki iletişimin, öğrencilerin yaşadığı önemli akademik sorunlar arasında yer aldığını desteklemektedir (Güçlü, 1996; Meloni, 1986; Mudhovozi, 2011; Sherry vd., 2009; Yağcı, Çetin ve Turhan, 2013).

Diğer bir grup ise, ders ve içerikleri hakkındaki düşüncelerini belirtirken, ders sayısının fazla olduğunu ve dersleri anlamakta zorluk çektiklerini dile getirmiştir. Öğrenciler bu husustaki görüşlerini; *“Ders sayısının fazla ve içeriklerinin zor olmasından kaynaklanıyor. (Ö₁₄)”, “Ders ve içerikleri sorunların nedeni olabilir. Çünkü ilk başlarda dersleri anlamakta zorluk çekiyoruz, bu da bizim başarımızı etkileyebiliyor. (Ö₂₉)”, “Bazen de dersler ağır geliyor. Daha önce karşılaşmadığımız bir konuyu ilk defa Türkçede duymak, öğrenmeye çalışmak zor olabiliyor. (Ö₃₁)”* şeklindeki cümlelerle vurgulamıştır. Öğrencilerin özellikle Türkiye’ye ilk geldikleri yıllarda dersleri anlamakta daha fazla zorlandıkları ve yoğun bir ders programına uyum sağlamada sıkıntı çektikleri saptanmıştır.

Birkaç öğrenci de arkadaş çevresiyle ilgili görüş belirtirken bu konudaki sıkıntılarını; *“Arkadaş çevresi önemli bir faktör, arkadaşı olan öğrenciler okula severek gidiyor beraber çalışıyorlar ama arkadaşı olmayan bazı öğrencilerde başarısızlık durumu oluyor. (Ö₃)”, “Arkadaş çevresi de bazen sorunların nedeni olabiliyor. Yabancı olduğumuz için bazen sıkıntı çekiyoruz. (Ö₉)”, “Öğrenci hayatında arkadaş çevresi önemli bir yere sahip, bu yüzden arkadaş çevresiyle sorun yaşayan öğrenciler manevi açıdan yıpranır. (Ö₂₆)”* gibi ifadelerle dile getirmiştir. Uluslararası öğrenciler rahat ve başarılı bir eğitim hayatı için arkadaş çevresinin önemli olduğunu ve arkadaş çevresi konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin manevi açıdan da yıprandıklarını vurgulamıştır.

Yükseköğretim hayatına başlayan öğrenci kendisini yeni bir sosyal ortamın içinde bulur ve yeni arkadaşlar edinme, arkadaşlık ortamında kabul görme çabası içine girer. Üniversite öğrencileri arkadaş gruplarına girdikçe, sıkıntılarını paylaştıkça, ortak faaliyetlerde bulundukça yaşıtlı gruplarıyla etkileşim ve iletişim becerileri gelişir. Bir taraftan aile bağları zayıflarken, diğer taraftan da arkadaşlık ilişkileri güçlenir. Üniversite yıllarında geleceğini inşa etme, iyi bir meslek sahibi olma gibi hedefleri olan öğrenciler yeni bir şehirde ve yabancı bir ortama uyum sağlamaya çalışırken sağlıklı arkadaşlık ilişkileri de kurmaya çalışır. Sağlıklı arkadaşlık ilişkisi kurabiliyorsa başarılı olur. Ancak çevresi ile iyi arkadaşlık ilişkileri içinde bulunamamışsa başarı oranı azalır ve yardıma ihtiyaç duyar (Özçetin, 2013).

Çünkü girdiği her yeni ortamda ve o ortama uyum sağlamada güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Genellikle ailesinden ayrıldığı için, başta akademik sorunları olmak üzere beslenme, barınma, ulaşım, ekonomik sorunlar, yalnızlık, boş vakti değerlendirememesi gibi sorunlarla baş etmek durumunda kalabilmektedir. Yeni girdiği çevrede sorun yaşasa da ayakları üstünde durmayı da öğrenmek zorundadır (Kır, 2007).

Koç, Avşaroğlu ve Sezer (2004), araştırmalarında üniversite öğrencilerin en büyük stres kaynaklarından bazılarının aileden uzak olma, farklı olan yurt ve çevre hayatına ayak uydurabilme, kültürel farklılıklarla yüz yüze kalma, yeni arkadaş ortamıyla tanışma vs. olduğunu belirtmekte, ayrıca öğrencilerin yaşadıkları sorunların eğitim gördükleri üniversiteyi iyi tanıyamama, okuldaki oryantasyon hizmetlerinin yetersiz oluşu gibi durumlardan kaynaklandığını ve bunların akademik başarıyı etkilediğinden söz etmişlerdir. Traş ve Güngör (2011) ise, Avrupa ülkelerinden gelen Türk asıllı üniversite öğrencilerinin Türkiye’deki eğitimleri sürecinde ara sıra sorunlar yaşadıklarını, bunların dil, telaffuz, burslar, eğitim sistemi, resmi işlerde zorlanmalar şeklinde sıralanabileceğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bir başka çalışmada Yardımcıoğlu vd. (2017), Türk öğrencilerin uluslararası öğrencileri burs aldıklarından dolayı kıskandığı ve bu yüzden uluslararası öğrencilerin “siz bizim vergimizle ve bizim hakkımızı çiğneyip burada okuyorsunuz” gibi tacizlere uğradıklarını söylemişlerdir. Çağlar (1999) da, konuyla ilgili yaptığı bir araştırmada uluslararası öğrencilerin; eğitim, dil öğrenme, beslenme ve barınma, ekonomik sorunlar, sosyal ve kültürel problemler, şehir yaşamına uyum, iklime uyum, yeterli danışmanlık ve destek hizmeti bulamama gibi sorunlarının önemli ölçüde olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrenciler eğitim süreci boyunca birçok sıkıntıyla karşı karşıya kalmakta ve bu da başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin üniversite hayatlarında başarılı olabilmeleri için yaşadıkları sorunların çözüme kavuşturulması gerekmektedir.

Yukarıdaki tabloya göre, öğrencilerden 21’inin bireysel, 21’inin arkadaş ve çevre, 17’sinin de kurumsal kanallara başvurarak yaşadıkları sorunlara çözüm aradıkları görülmektedir. Bireysel yollara başvuran öğrenciler görüşlerini; *“Bu sorunları çözmek için zaman zaman arkadaş veya çevre ya da kurumsal kanalları kullansam da yetersiz kalmaktadır. O yüzden genellikle bireysel kanalları kullanırım. Aksini düşünmek bile istemiyorum, çünkü diğer kanalları kullandığımda sorun çözüleceği yerde durur durur ve daha da büyür. Durum maalesef böyle. Bireysel kendim çözmeye çalışıyorum ve büyük bir çoğunluğunu da*

çözüyorum. (Ö₁)”, “Bence bireysel, arkadaş ve arkadaş çevresi kanallarını kullanarak sorunlarımızı çözüyoruz. (Ö₃)”, “Genellikle sorunlarımızı çözmek için bireysel kanalları kullanırım. (Ö₉)”, “Genellikle bireysel kanalları kullanıyorum. Bunun dışında bir şey kullanmıyorum. (Ö₁₀)”, “Sorunların büyük bir kısmını bireysel olarak çözmeye çalışıyorum. (Ö₁₁)”, “Genellikle sorunlarımızı bireysel olarak çözmeye çalışırım. (Ö₁₄)”, “Sorunlarımızı bireysel olarak çözüyorum bazen de kurumsal olarak. (Ö₂₉)”, “Bir sorun yaşadığımda kendim çözmeye çalışıyorum. Her ne kadar beni uğraştırsa da zaten genellikle de bu şekilde çözüyorum. (Ö₃₂)” şeklindeki cümlelerle ifade etmiştir. Öğrenciler yaşadıkları sorunların büyük çoğunu kişisel yollarla çözdüklerini dile getirmiştir. Bireysel kanalları tercih etmelerinin en büyük sebebi ise öğrenciler sorunlarını çözmek için diğer kanalları kullandıklarında olumlu sonuç elde etmeyi beklerken, aksine sorunların çözülmediği daha da büyüdüğü gözlemlenmiştir.

Katılımcılardan bazıları yaşadığı sorunları çözmek için arkadaş ve çevresini kullandığı ve bu konuyla ilgili görüşlerini; “Kurumsal kanalları kullanarak hiç çözemiyoruz zaten. Çünkü katkı paylarıyla ilgili devletin bütün kademelerine yüzden fazla toplu dilekçe vermemize rağmen olumsuz sonuç aldık. Bu konuda hiçbir şey yapılamayacağını söylediler. Ancak arkadaş ve çevre kanallarını kullanarak sorunlarımızı çözmeye çalışıyorum. Bireysel zaten çözemiyoruz. (Ö₂)”, “İlk önce çevre. Çevredekilere önce sorunu anlatırsın, belki onlar da daha önce böyle bir sorunla karşılaşmış olabilir. (Ö₈)”, “Bir kısmında da arkadaşlarımdan ve çevreden yardım aldım. (Ö₁₁)”, “Sorunlarımızı çözmek için çoğu zaman arkadaşlarıma veya çevremdeki tanıdıklarıma başvururum. (Ö₁₈)”, “Sorunlarımızı arkadaşlarım veya çevrem ile çözmeye çalışırım. (Ö₂₇)”, “Konudan konuya değişir. Arkadaşlarla çözebiliyorsam, onlarla çözerim. Başka bir yol gerektiriyorsa, onu seçerim. (Ö₃₁)”, “Bir sorun yaşadığımda ilk önce arkadaşlarıma anlatır çözmeye çalışırım. Arkadaşlarım veya çevremde bu sorunu çözmemde yardımcı olabilecek kişilere danışırım ve genellikle o şekilde çözerim. (Ö₃₉)” gibi sözcüklerle vurgulamıştır. Uluslararası öğrencilerden bazılarının sıkıntılarını giderebilmek için arkadaşlarına veya çevrelerine müracaat ederek sorunlarını çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Öğrenciler yaşadıkları sorunların daha önce başka arkadaşlarının veya çevrelerindeki diğer kişilerin de yaşamış olabileceğini düşündüklerini ve bu yüzden ilk önce onların yardımıyla veya yönlendirmesiyle problemlerini gidermeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar ise sorunlarını çözmek için kurumsal kanalları kullandığını belirtmiş ve bu düşüncelerini; *“Ben hepsini kullanmaya çalışıyorum ama genelde bir sıkıntı olduğunda ilgili kurumla kendim görüşüyorum ve sorunumu anlatarak çözmeye çalışıyorum. (Ö₆)”, “Çok nadir de olsa gerekli konularda kurumsal kanallara başvuruyorum, onlardan destek ve yardım almaya çalışıyorum. (Ö₁₁)”, “Bireysel ve kurumsal. Gerekli başvuruları ben kendim yapıyorum, sonuç alamazsam eğer kurumsal gerekli prosedürlere başvururum. (Ö₁₅)”, “Bireysel ve kurumsal kanalları kullanıyorum. Bazı sorunlar geniş kapsamlı olduğu için kurumsal kanalları kullanmak mecburi, bazıları da bireysel çözülüyor. (Ö₂₀)”, “Yaşadığım sorunları genellikle kurumsal yollarla çözüyorum. Bunu da genellikle kurumlar arasında pinpon topu gibi canımızı çıkardıktan sonra çözüyorlar. (Ö₂₁)”, “Kurumsal kanalları kullanarak sorunlarımı hallediyorum. (Ö₂₄)” şeklinde dile getirmiştir. Öğrencilerin çok az bir kısmı da olsa sorunlarını çözüm aşamasında kurumsal kanalları kullandıklarını belirtmiştir. Genel olarak baktığımızda uluslararası öğrencilerin sorunlarını çözmek için öncelikle bireysel, arkadaş ve çevrelerini kullandıkları, kurumsal kanallara ise çok nadir başvurdukları görülmektedir.*

Bu konuyla ilgili yapılan bir araştırmada uluslararası öğrencilerin herhangi bir sıkıntı yaşadığında genellikle arkadaşlarına özellikle de kendi ülkelerinden gelen öğrencilere başvurduğu, kurum personellerine daha az müracaat ettiği sonucuna varılmıştır (Çağlar, 1997). Başka bir çalışmada ise Nina (2009), uluslararası öğrencilerin en çok ailesinden ve arkadaşlarından yardım aldıklarını, uzman desteğini ise almadıklarını ifade etmektedir. Bu hususta yapılan birçok araştırma, uluslararası öğrencilerin sorunlarını ilk önce arkadaşları ile çözmeye çalıştıklarını ve bu sorunlarla başa çıkmada yardım arama taleplerini önce kendi kültüründen arkadaşlarına yönelttiklerini ortaya koymuştur (Allaberdiyev, 2007; Çöllü ve Öztürk, 2009; Enhoş, 1994; Nina, 2009). Öğrencilerin bir sorunu olduğunda kendi ülkesinden gelen arkadaşlarından yardım talep etmeleri, bireyler arasında iletişimi ve etkileşimi etkileyen kültürel bir fark olup içinde bulundukları topluma sosyal uyumlarını zorlaştırdığı düşünülebileceği gibi, yakın hissettiği kendi bölgesinden arkadaşlarıyla sıklıkla iletişim içinde olması kendisiyle uyumlu bir davranış olduğunu da gösterebilir (Karaoğlu, 2007). Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlar bir dezavantaj gibi görünse de diğer taraftan kendi bölgelerinden ve kültürlerinden olan öğrenci arkadaşlarıyla tanışmaları, kaynaşmaları, etkileşim ve iletişim halinde olmaları onlar için avantaj sağlamaktadır.

Genel olarak baktığımızda uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunların sırasıyla akademik sorunlar (eğitim sistemindeki farklılıklar, burs yetersizliği, harç ücreti, öğretim üyeleri ile ilişkiler), önyargılar ve arkadaşlık ilişkileri, kültürel farklılıklar, ekonomik sorunlar (Türkiye’deki yaşam standartlarının yüksek olması, ulaşımın pahalı olması, gelirin yetmemesi vs.), sağlık sistemiyle ilgili sorunlar (özel sağlık sigorta ücretlerinin yüksek olması, bu sigortaların sadece özel hastaneleri kapsamaması, randevu tarihlerinin çok uzun bir süre zarfını içermesi), yaşadığı şehirdeki sorunlar (yetersiz kültürel etkinlikler, şehrin pahalı olması, şehir içi ulaşımın pahalı ve yetersiz olması), barınma sorunları (kaldığı yurtların kalabalık olması, yurtlarda ders çalışamaması ve rahatsız edilmesi), aile ve memleket hasreti gibi sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu konuyla bağlantılı Köylü (2001), yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının Türkiye’ye ilk geldiklerinde dil, bürokrasi, uyum ve ekonomik sıkıntı yaşadıkları, arkadaşları ile olan ilişkilerinden memnun oldukları, fakülte ve hocalar ile ilgili bazı sorunlar yaşadıkları, aldıkları derslerin faydasız ve yetersiz olduğunu düşündükleri ve eğitimin pasif olduğundan şikâyet ettikleri bulgularını elde etmiştir.

Dünyanın birçok ülkesinden Türkiye’ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen ve hangi proje kapsamında gelirlerse gelsinler son yıllarda giderek sayısı artan bu uluslararası öğrenciler, eğitimleri sürecinde dil, eğitim, ekonomik, psikolojik, sosyal ve kültürel farklılıklardan (toplum yaşamıyla ilgili kurallar, yemek kültürü, giyim alışkanlıkları, dini inançlar, eğlence alışkanlıkları, karşı cins ile ilişkiler vs.) kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar öğrencilerin eğitimlerine, bulundukları ülke ve çevrelerine uyumlarını güçleştirmektedir. Bunun dışında öğrencilerin uyumlarına, eğitim zorlukları, barınma koşulları, ekonomik koşullar, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılım, arkadaşlık ilişkileri gibi unsurların da etki ettiği düşünülmektedir. Bu sıkıntılar onların eğitimlerini ve başarılarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Özçetin, 2013). Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin öğrenimleri sürecinde başarılı olmaları ve bulundukları ülkeye kolayca uyum sağlamaları açısından bu sorunların neler olduğu ve nelerden kaynaklandığının bilinmesi sorunları çözüm aşamasında yol gösterici görevini üstlenecektir. Ancak bu sorunlar çözüme kavuşturulmadığı sürece öğrencilerden bir başarı beklenemez. Çünkü öğrencinin sorununu anlamadan onlara yardımcı olmak mümkün değildir.

4.5. Öğrencilerin Bağlı Oldukları Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Hizmetlerini ve Öğretim Elemanlarını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Eğitim aldığınız kurumların eğitim hizmetlerinin niteliğini nasıl değerlendirirsiniz? Bulduğunuz eğitim kurumundaki öğretim elemanlarını nasıl değerlendirirsiniz?” temel soruları (i) kalite (girdi, süreç, çıktı), (ii) destek, (iii) ilgi, (iv) kütüphane (kaynak), (v) kişisel özellikler, (vi) akademik yeterlilik, (vii) iletişim ve danışmanlık hizmetleri (ders seçmede yönlendirme, vb.) ile ilgili olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorularla ilgili elde edilen veriler “eğitim hizmetleri” ve “öğretim elemanları” şeklinde alt kategorilere ayrılarak öğrencilerin görüşleri olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Bağlı Oldukları Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Hizmetlerini ve Öğretim Elemanlarını Değerlendirmeleri

Kategori	Görüşler	N	Katılımcı
Eğitim hizmetleri	Olumlu	36	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉
	Olumsuz	4	Ö ₂ , Ö ₁₆ , Ö ₂₆ , Ö ₄₀
Öğretim elemanları	Olumlu	37	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₄₀
	Olumsuz	3	Ö ₂₆ , Ö ₃₄ , Ö ₃₉ ,

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcılardan 36’sının eğitim hizmetleri konusunda “olumlu” 4’ünün de “olumsuz” görüşe sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar eğitim hizmetleri konusundaki olumlu düşüncelerini; “*Kalite açısından, sanırım ODTÜ’deki eğitimin kalitesi ortada, çok bir şey söylenecek bir durumda değil. Ancak diğerleri için aynı şeyleri söylemek ne yazık ki mümkün değil. Genellemiyorum tabii burada ama maalesef öyle. Destek konusunda, yabancı uyruklu öğrencilere destekler gayet makul derecede. Hatta ellerindeki imkânları artırmak lazım. Malum yani bazı bürokratik engellere de takılabiliyor. İlgiyle ilgili hiçbir sorunum yok, ilgi alaka yeterli düzeyde. (Ö₁)*”, “*Kalite açısından değerlendirirsek dünya standartlarına uygun olduğunun inancındayım. Maddi imkânlar dâhil olmak üzere her türlü desteği sağlıyorlardı. İlgili ve anlayışlılar, özellikle yabancı uyruklu olduğumuzun getirdiği bazı sıkıntıların farkındalar ve bize ilgi gösteriyorlar, ancak diğer öğrenciler gibi*

bizden de başarı bekliyorlar. Kütüphane ve kaynaklar yeterli. İstedığımız kaynağa ulaşabiliyoruz, hatta istişare ederek eve götürebiliyorduk. (Ö₃)”, “İyi kalitede olduğunu düşünüyorum. Zaten üniversiteler çok iyi bir düzeydeler ve ben buraya geldiğim için çok memnunum, iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. İyi bir eğitim sonucunda iyi şeyler elde edeceğimi umuyorum. Gayet destek veriyorlardı. Yabancı uyruklu olmamıza rağmen bazı hocalarımız özellikle ilgilenmeye çalıştılar. Sınavlarda fazla süre vermeye çalıştılar. Dil problemi olan arkadaşlarımızla da yeterince ilgilendiler. İlgilendiler. Çok fazla olmasa da yeterli olduğunu düşünüyorum şahsen. Gayet iyi ve şanlı bir kütüphanemiz var. Kaynaklarımız da iyi. (Ö₄)”, “Oldukça kaliteli diyebilirim. Gereğinden fazla destek oluyorlar. İlgililer, sen ilgiliysen onlar da ilgileniyorlar zaten. Kütüphaneyi fazla kullanmadım ama bayağı kapsamlı ve çok fazla kaynak olduğunu biliyorum. (Ö₇)”, “Eğitim aldığımız kurum, kalite açısından en üst seviyede olduğu için bu konuda çok şanslıyız. Destek bakımından değerlendirsek, destek alıyoruz ve bu konuda hiç sorun yaşamadık. İlgi açısından da hiç sorunumuz olmadı. Buraya ilk geldiğimizde bizimle çok ilgilendiler. Kütüphanelerde yeterince kaynak var ve her türlü kaynağa kolaylıkla ulaşabiliyoruz. (Ö₉)”, “Kalite açısından kendi ülkelerimizle karşılaştırsak Türkiye’deki eğitim daha kaliteli. Ama Avrupa ülkelerindeki üniversitelerle karşılaştırsak Türkiye’deki eğitimin kalitesi biraz daha düşük. Destek konusunda bize her türlü desteği sağlıyorlar, ilgileniyorlar. Özellikle danışman hocamız bizimle daha fazla ilgileniyor. Kütüphane yeterli. Aradığımız bütün kaynaklara rahatlıkla erişebiliyoruz. (Ö₁₃)”, “Kalite konusunda gayet iyi. Yeterince destek olup ilgi gösteriyorlar. Kütüphanemiz çok iyi. Her türlü kaynağa rahatlıkla ulaşabiliyoruz. (Ö₂₈)”, “İLEF’li olmak ayrıcalıktır diye bir söz var bizim aramızda. Gerçekten de öyle. Sadece meslek anlamında değil, hayatımızın her alanında bize bir şeyler katıyor. Olgunlaştırıyor, büyütüyor. Destek oluyor, ilgi gösteriyor. İlgi gösterene, çaba gösterene ilgi gösteriyor, çaba gösteriyor. Her fakültenin kütüphanesi olduğu için bir sürü kaynak da var. Ben mutluyum yani. (Ö₃₁)” şeklindeki cümlelerle ifade etmiştir.

Verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun hatta neredeyse tamamının Türkiye’deki yükseköğretimin kaliteli ve dünya standartları seviyesinde olduğunu, gerek öğretim elemanlarının gerekse hizmet sağlayıcıların uluslararası öğrencilere karşı yeterli derecede destek olup ilgi gösterdiğini ve üniversitelerdeki kütüphane hizmetlerinin ve kaynak erişiminin iyi derecede olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler verilen eğitimin kaliteli olduğu için ilerideki mesleki

yaşamlarında da onlara katkı sağlayacağını, hocaların özellikle uluslararası öğrencilere yabancı oldukları için daha fazla destek verdiklerini ve dil konusunda onlara yardımcı olduklarını dile getirmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim hizmetleri (kalite, destek, ilgi, kütüphane) konusunda olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Öğrencilerden 4'ü eğitim hizmetleriyle ilgili olumsuz görüş bildirmiş ve bu husustaki düşüncelerini; *“Kalite açısından güzel ama yenilik ve ilerleme açısından eksik. Kütüphanemiz çok yetersiz. Kaynaklar da yetersiz. Kaynakları ancak Bilkent veya ODTÜ’de bulabiliyoruz. (Ö₂)”, “Kendi üniversitem açısından eğitimin çok kaliteli olduğunu düşünmüyorum. Biraz daha geliştirmeleri gerekiyor. Eğitimin daha çok proje ağırlıklı olması gerektiğini düşünüyorum. Hocaların da bu gibi şeyleri teşvik etmeleri gerekiyor ki öğrenciler de kendilerini geliştirsin. Bu sıkıntıyı sadece ben yaşamadım. Çevremizdeki öğrenciler de aynı durumda. Çok da iyi hizmet sunuyorlar diyemem. Biraz da kişiden kişiye değişiyor. İyi tarafları da var ama ben memnun olmadığım için böyle düşünüyorum. Tabii ki istediğimiz ilgiyi alabiliyoruz. Biraz da bizim istememiz gerekiyor. Kütüphane bence yeterli. (Ö₁₆)”, “Yeterince kaliteli olduğunu düşünmüyorum. Ders sayısının ve sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması eğitimin kalitesini düşürüyor. İlgi ve destek konusunda da var olan beklentilerimiz karşılanmıyor. (Ö₄₀)” gibi sözcüklerle dile getirmiştir. Katılımcılardan çok az bir grup Türkiye’deki üniversite eğitiminin kaliteli olduğunu ancak yenilikçi ve uluslararası standartlar düzeyinde olmadığını, eğitimin teorik değil daha fazla uygulamaya dayalı ve proje ağırlıklı olması gerektiğini, hizmet sağlayıcılar tarafından istenilen düzeyde destek ve ilgi göremediklerini, kütüphanelerin yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini verdikleri yanıtlarda vurgulamıştır.*

Barut, Gökalp, Akdenk ve Nazarov (2012) konuyla ilgili yapmış olduğu bir araştırmada, öğretim programlarının öğrencilerin bilgi gereksinimlerini karşılar nitelikte düzenlenmediği, öğretim elemanlarının programların etkili uygulanmasına yönelik yeterli çabayı göstermediği, öğrenci değerlendirmesinin objektif yapılmadığı ve öğretim programlarının öğrencilerin akademik beklentilerini yeterince karşılar düzeyde olmadığını ortaya konmuştur. Uluslararası öğrencilerin yurtdışı eğitimi seçmelerinin sebeplerinden biri gelişmiş eğitim kaynakları ile teknoloji araçlarının kullanılmasıdır (Taylor, 2008). Üniversitelerin amacının, uluslararası standartları yakalamış ülkelerde olduğu gibi mezun öğrencilere çalışma imkanları sağlamanın yanında, yeni dünya düzenine uyum sağlayarak, rekabete dayalı bir eğitim sunması beklenmektedir (Sağlam vd., 2011b).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, üniversitelerin araştırma faaliyetleri ve topluma hizmet sunma ile birlikte öğrenme ve öğretme süreçlerini içerir (Knight, 1999). Uluslararasılaşmış yükseköğretim sistemlerinde ezbere dayalı eğitim, uygulama eksikliği gibi yetersizlikler kabul edilemez nitelik taşımaktadır. Yükseköğretimin öğrencilere ileride profesyonel yeterliklerini geliştirebilecekleri geniş bilgi portföyü oluşturmalarına yardımcı olması amacıyla öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme, sorunları çözme ve bir arada çalışma yeteneklerini geliştirmeye yönelmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece eğitimdeki benzer noksanlar tespit edilerek iyileştirme ve geliştirmeye yönelik tedbirler alınabilir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014; McAleese vd., 2013).

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, katılımcılardan 37'sinin öğretim elemanları hususunda “olumlu” görüş bildirirken, 3'ünün de “olumsuz” düşünce belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler olumlu görülerini; *“Bulunduğum eğitim kurumundaki akademisyenlerin kişisel özelliklerine değinecek olursak, yarısı harikalar, donanımlı ve muazzam kaliteli akademisyenler, diğer yarısı da ne yazık ki kompleksli ve önyargılı. Akademisyenliğin önüne geçiyor kompleksleri. Nitelik konusunda, gayet nitelikliler. (Ö₁)”, “Kişisel özellikler açısından iyi. Akademik konuda da yeterliler. Zaten birçoğu yurtdışında eğitim görmüş. (Ö₂)”, “Hocalar gayet profesyonel. Asistanlar da biraz aksaklık oluyor. Onlar kendi aralarında iyi koordine olamıyorlar. Biri ödev veriyor, biri yarına istiyor, diğeri yok yarın değil iki gün sonra ödevi alacağım diyor. Hocalar genelde anlayışlı oluyor. Akademik yeterlilikleri yüksek. Dersin hakkını veriyorlar. Uluslararası öğrenci hocadan ek açıklama istiyorsa konuyu derinlemesine anlatmasını istiyorsa hocalar anlatıyor. (Ö₆)”, “Hocaların kişisel özellikleri çok iyi ve bize her konuda çok yardımcı oluyorlar. Akademik açıdan hocalarımızın seviyesi çok yüksek hiçbir sorunumuz olmadı. Hocalarla iletişimiz çok iyi ve her konuda bize yardımcı oluyorlar ve bizi yönlendiriyorlar. (Ö₉)”, “Bulunduğum eğitim kurumundaki öğretim elemanları profesyonel ve kaliteli bir eğitim almışlar. Birçoğu zaten yurtdışında eğitim görmüş ve bu yüzden de bizi çok daha iyi anlıyorlar ve bize destek oluyorlar. Dersler çok verimli geçiyor, çünkü hocalarımız çok kaliteli ve donanımlı. Derslerde bize çok ilgi gösteriyorlar. Bu da bizim dersleri daha iyi anlamamızı sağlıyor. Gazi Üniversitesindeki öğretim elemanları bize karşı çok ilgili. Açıkçası buraya gelmeden önce bu kadarını beklemiyordum. Bize beklediğimden daha fazla ilgi gösterdikleri için hepsine çok teşekkür ediyorum. (Ö₁₁)”, “Her zaman sevdiğimiz ve sevmediğimiz hocalar vardır. Ve her insan farklı olduğu için her hoca da haliyle farklı oluyor. Tam da bu*

farklılıklar bize bir sürü şey öğretiyor. Her birinin farklı açıdan bakması, kendi perspektifini, deneyimlerini paylaşması bize her alanda bir şeyler katıyor. Akademik açısından da genelde çok başarılılar. (Ö31)” şeklinde vurgulamıştır.

Görüşmeye katılanların geneli öğretim elemanlarının hem kişisel özellikler hem akademik yeterlilik hem de iletişim/danışmanlık hususunda olumlu fikirler beyan ettiği görülmektedir. Öğrenciler öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinin en üst düzeyde olduğunu, akademik yeterlilik konusunda oldukça donanımlı ve yüksek performansa sahip olduklarını ve hocaların öğrencilerle rahatlıkla iletişim kurup iyi bir danışmanlık hizmeti sunduklarını ifade etmiştir.

Katılımcılardan sadece 3 kişi öğretim elemanları konusunda olumsuz fikirlerini; “*Bugüne kadar olumlu hiçbir tepkiyle karşılaşmadım. Alanında uzman olan ve bildiklerini çok güzel bir şekilde aktarabilen yetenekli hocalar olduğu gibi, akademik yeterliliği ortalamanın altında olan hocalarım da oldu. Derslerimiz hepsi zorunlu olduğu için bu konuda pek bir şey söyleyemem. Hoca öğrenci iletişimine gelince, hocadan hocaya değişen bir durum bu. (Ö26)”*. “*Öğretim elemanlarının bazı konularda yeterli donanıma sahip olmadıklarını gördüm. Bu da ister istemez öğrencilerin akademik performansını düşürüyor. (Ö34)”*, “*Bazı hocalarımız yabancı olduğumuz için bizleri derslerde bırakıyor ve çoğu zaman bizi dışlayarak hiç ilgilenmeden danışmanlık yapmıyorlar. (Ö39)”* gibi ifadelerle belirtmiştir. Verilen görüşler neticesinde, birkaç öğrencinin öğretim elemanlarından bazılarının akademik olarak yeterli olduğunu, bazılarının ise yetersiz ve akademik performansının iyi düzeyde olmadığını, iletişim konusunda da kişiden kişiye farklılık gösterdiği düşüncesine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bir öğrenci de bazı öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere karşı önyargılı davrandıklarını ve sürekli derste bıraktıklarını, onları dışladıklarını ve yeterli danışmanlık hizmeti vermediklerini vurgulamıştır.

Bu konuyla ilgili Darlaston-Jones vd. (2003) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin öğretim üyeleri ile rahatlıkla iletişim kurmayı istediklerini ve onların öğrenme gereksinimlerini, kendi bireysel durumlarını bilmelerini beklediklerini belirtirken, bir diğer araştırmaya göre ise öğrenciler, öğretim elemanlarının bilgili, heyecanlı, ulaşılabilir, samimi bir tavır içinde olmalarını beklemektedirler (Voss, Gruber ve Szmigin, 2007). Aynı zamanda kitap yetersizliği ve öğretim elemanlarının ilgisizliği gibi sorunların öğrencilerin başarısız olmalarına neden olduğu saptanmıştır (Çağlar, 1999). Benzer bir çalışmada ise Beltekin ve

Radmard (2013) öğrencilerin öğretim üyeleri ile eğitim-öğretim niteliği konusunda “iletişim”, “ilgi”, “yardım”, “yeterli eğitim malzemesi ve öğretim metotlarını kullanma”, “objektif değerlendirme”, “eğitim kalitesi” ile “mesleki gelişim” konularında öğrencilerde olumsuz fikirler oluşturduğunu ifade etmiştir.

Bayraktaroğlu ve Mustafayeva (2009) da öğrencilerin bazı öğretim elemanlarının tarafsız olmadıklarını ve Türkiye’deki eğitim sisteminin ezbere dayalı olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Diğer taraftan Özoğlu vd. (2012) bu husustaki araştırma sonuçlarında, öğretim üyelerinin olumsuz tavırlarının öğrencilerin derslerde başarısız olmalarına sebep olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada uluslararası öğrencilerin danışmanlardan yeterli ölçüde yardım alamaması bir sorun olarak dile getirilirken (Alavi ve Mansor, 2011), bir diğer çalışmada ise bu hususta herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı ifade edilmiştir (Yağcı vd., 2013). Bu konuda Qiang (2003), uluslararasılaşmanın başarıyı yakalayabilmesi için, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma yolunda, eğitim-öğretim müfredatının uluslararasılaşmaya eğilimli yeniden yapılması gerektiğini belirterek, üniversitenin öğretim elemanlarına da yardımcı olunması gerektiğini dile getirmiştir.

Genel olarak araştırma sonuçlarına baktığımızda, öğrencilerin hayallerindeki üniversiteyi betimlerken en fazla akademik özelliklerin üzerinde durdukları belirtilmektedir. Bu akademik özellikler kapsamında ezbere dayanmayan, kaliteli, özgün ve bilimsel yayın ile araştırma ağırlıklı bir eğitim, öğrenci merkezli bir öğretim süreci ve nitelikli akademik personel düşünülebilir (Gülcan, Kuştepeli ve Aldemir, 2002). Bu durum yükseköğretim kurumlarının mevcut küresel yapılara ayak uydurabilme ile birlikte uluslararasılaşma faaliyetlerini geliştirmeleri ve kuvvetlendirmeleri gerektiğini ifade etmektedir (Dewey ve Duff, 2009). Bu bağlamda uluslararasılaşma konusunda Türkiye’deki yüksek öğretim kurumlarına vizyon kazandırılması ve ders içerikleri, tanıtım programları, üniversitelerdeki akademik ve idari personelin eğitimi, öğrenci destek hizmetleri gibi birçok değişik konuda üniversitelerin uluslararasılaşmalarının desteklenmesi gerektiği görülmektedir.

4.6. Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Ülkedeki (Kurum, Yurt, vb.) Yerli Öğrenciler ile Aralarındaki Uyum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Eğitim aldığınız ülkedeki (kurum, yurt, vb.) yerli öğrenciler ile aranızdaki uyum seviyesini nasıl değerlendirirsiniz?” temel soruları (i) eğitim seviyesi, (ii) sosyal (kültür, vb.), (iii) dil, (iv) psikolojik (hasret, moral, vb.) ile ilgili olmak

üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorularla ilgili elde edilen veriler “olumlu” ve “olumsuz” şeklinde alt kategorilere ayrılarak öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Ülkedeki (Kurum, Yurt, vb.) Yerli Öğrenciler ile aralarındaki Uyum Düzeyleri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcı
Olumlu	Sosyal (kültür, vb.)	35	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉
	Dil	26	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ ,
	Eğitim seviyesi	20	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₂ , Ö ₃₄ , Ö ₃₇ , Ö ₃₉
	Psikolojik (hasret, moral, vb.)	18	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₂ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₂₁ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₃₀ , Ö ₃₁ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₄₀
Olumsuz	Psikolojik (hasret, moral, vb.)	22	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₄ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉
	Eğitim seviyesi	21	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₉ , Ö ₃₃ , Ö ₃₅ , Ö ₃₆ , Ö ₃₈ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Dil	14	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₇ , Ö ₂₉ , Ö ₃₉ , Ö ₄₀
	Sosyal (kültür, vb.)	5	Ö ₂ , Ö ₁₃ , Ö ₂₀ , Ö ₃₇ , Ö ₄₀

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerden 35’inin sosyal (kültür, vb.), 26’sının dil, 20’sinin eğitim seviyesi, 18’inin de psikolojik (hasret, moral, vb.) gibi konularda yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum düzeylerinin olumlu olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bazıları sosyal (kültür, vb.) açıdan uyumlarını; “Kültür konusunda, gayet olumlu ve iyi, hiçbir sıkıntı yok. (Ö₁)”, “Sosyal ve kültürel konular kişiye göre değişebiliyor. Mesela bu konulara bazıları çok istekli olabiliyorken bazılarının hayatı da sadece okul ile ev arasında geçiyor. (Ö₃)”, “Büyük şehirlerde sosyal ve kültürel açıdan daha fazla imkânlar var. Ankara için konuşursak gayet iyi imkânlarla sahibiz. Bu konuda uyumumuz iyi yani orta diyebilirim. (Ö₄)”, “Sosyal ve kültür olarak bizim daha sosyal olduğumuzu söyleyebilirim. Kültürel faaliyetler konusunda onlardan daha çok istekliyiz. (Ö₅)”, “Kültür ne kadar benzese de farklılıklar oluyor ama genel olarak uyum sağladım. (Ö₆)”, “Sosyal ve kültürel konularda

da ben daha öndeyim. Daha sosyal ve daha aktifim. Onlar biraz daha geriden geliyorlar. (Ö7)”, “Sosyal kültürel açıdan geride kaldığımızı düşünmüyorum. (Ö8)”, “Sosyal ve kültürel açıdan sorun yaşamadık seviyelerimiz neredeyse aynı. (Ö9)”, “Ben sanki daha sosyal biriyim, yabancı olduğum için daha fazla kültürel ve sosyal faaliyetlere katılıyorum, onlar daha asosyal gibi. (Ö10)”, “Sosyal ve kültürel açıdan da çok farklı değiliz. (Ö12)”, “Sosyal ve kültürel bakımından fazla fark yok, ancak bizim onlardan daha sosyal olduğumuzu söyleyebilirim. (Ö14)”, “Sosyal ve kültürel açıdan pek bir fark göremiyorum. (Ö16)”, “Sosyal olarak aramızda fark yok, uyum seviyemiz çok iyi. (Ö18)”, “Sosyal olarak ben kendimi buradaki öğrencilerden bir adım ileride görüyorum. (Ö22)” şeklindeki cümlelerle belirtmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı kendileriyle Türkiye’deki yerli öğrenciler arasında sosyal ve kültürel açıdan pek bir farkın olmadığını ifade ederken, uluslararası öğrencilerin neredeyse tamamının kendilerini yerli öğrencilere nazaran sosyal ve kültürel olarak daha aktif ve bu faaliyetlere katılmak konusunda daha istekli olduklarını verdikleri yanıtlarda dile getirmiştir.

Bazıları ise dil konusunda yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum seviyesini; *“Dil konusunda, Türkçe anadilim olduğundan dolayı Türkçe konusunda sıkıntı yok, lakin yerli öğrencilerin yabancı dilleri biraz daha fazla ve daha iyi olabiliirdi. (Ö1)”, “Dil konusunda bir sıkıntı yaşamadım çünkü anadilim Türkçe. (Ö3)”, “Dil konusunda sıkıntı yaşamadım. Hemen hemen aynıyız. (Ö7)”, “Dil konusunda sorun yaşamadık çünkü dillerimiz aynı olduğu için bir sıkıntı olmadı. (Ö9)”, “Dil konusunda uyumumuz iyi, anlaşabiliyoruz. (Ö10)”, “Dil konusunda fazla bir sıkıntı olmadı. (Ö14)”, “Ülkelerimizde farklı etnik grupların dillerinde eğitim verildiği için, yabancı dil konusunda yerli öğrencilere göre biz daha iyiyiz diyebilirim. (Ö19)”, “Yurt dışında okumak bireyi akademik alanının dışında da çok geliştirdiği için yerli öğrencilerle olan o farkı görmeniz daha kolay oluyor. Bu herhalde psikolojik alana girer. Daha olgunlaşmış, hayatı anlamış ve ufkunuz daha geniş oluyor. Bir değişsiniz. Bir dil daha biliyorsunuz tabii. Bu da sizi geliştiriyor. Eğitim açısından da farklı şeyler görmüş oluyorsunuz. Her açıdan avantajlısınız yani. (Ö31)”, “Biz geldiğimiz ülkeler itibarıyla en az iki veya üç farklı dil biliyoruz. Dolayısıyla bizim yabancı dil konusunda yerli öğrencilerden daha iyi olduğumuzu söyleyebilirim. (Ö34)” gibi ifadelerle dile getirmiştir.*

Uluslararası öğrenciler Türk dili konusunda yerli öğrenciler ile kendi aralarında bir sorunun yaşanmadığını, gayet iyi anlaştıklarını, çoğunun anadilinin Türkçe olduğunu, ancak yabancı

dil hususunda uluslararası öğrencilerin daha avantajlı olduğunu ve geldikleri bölgeler multi etnik bir yapıya sahip olduğu için birkaç yabancı dil bildiklerini vurgulamıştır.

Katılımcılardan bir grup, uluslararası öğrencilerin eğitim seviyesi konusunda yerli öğrenciler arasındaki uyum düzeyini; *“Eğitimle ilgili hiçbir sıkıntı yok. Ancak, sanırsam yerli öğrenciler lise eğitimi boyunca birçok genel bilgiden mahrum kalmış veya doğru eğitilmemişler. Genel kültürlerinin çok zayıf olduğunu söyleyebilirim. (Ö₁)”, “Ben çok iyi bir okuldan mezun oldum. O yüzden eğitim seviyesi açısından hemen hemen aynı seviyedeyiz. (Ö₂)”, “Eğitim seviyesi açısından, biz ne kadar buradaki arkadaşların eğitim seviyelerine ulaşmaya çalışsak da onlar her zaman bizden bir adım ileride oldular. Ama bizim de bazı konularda onlardan üstünlüğümüz vardı mesela yabancı dil becerileri gibi. (Ö₃)”, “Aramızda belirli konularda bir farklılık oluyor. Mesela yabancı dillere biz daha hâkim oluyoruz, yerli öğrenciler ise fen bilimlerine daha fazla hâkimler. (Ö₆)”, “Yerli öğrenciler ile aramızdaki eğitim seviyesi biraz farklı, çünkü bizim ülkelerimizdeki eğitimin altyapısı çok iyi değil. Dolayısıyla aramızda seviye farkı var ama çalışarak aramızdaki seviye farkını eşitledik. (Ö₉)”, “Eğitim durumumuz yaklaşık olarak aynı seviyede. Bir de hepimiz lisans öğrencisiyiz, hepimiz liselerden geldik o yüzden çok fazla bir farklılık yok. (Ö₁₁)”, “Eğitim seviyemiz hemen hemen aynı, çünkü belli bir alanda doktora yapmak fazla eğitim farkı yaratmaz. (Ö₂₁)”, “İster eğitim konusunda olsun ister diğer konularda uyumumuz aynı, bir farklılık yok. (Ö₃₀)”, “Yerli öğrencilerle eğitim konusunda aramızda bir fark yok. Kısacası herhangi bir uyum sorunu yaşamadık. (Ö₃₂)” şeklinde vurgulamıştır.*

Verilen cevaplar doğrultusunda uluslararası öğrencilerden bazılarının Türk öğrencilerle aralarında eğitim seviyesi bakımından bir fark olmadığını, çalışarak aradaki uyumu yakaladıklarını belirtirken, bazıları da yerli öğrencilerin eğitim seviyesinin daha yüksek düzeyde olduğunu ancak genel kültür ve dil becerileri gibi konularda uluslararası öğrencilerin daha başarılı ve ileride olduklarını ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Diğer bir grup katılımcı ise psikolojik (hasret, moral, vb.) açıdan yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum seviyelerini; *“Buraya da çok farklı şehirlerden insanlar geliyor ve mesafe ne kadar olursa olsun insanın ailesinden uzak olması bence aynıdır, mesafenin bir önemi yoktur. Ailesinden ayrı olan her insanın psikolojisi eşittir, aynıdır. (Ö₄)”, “Başlangıçta hasret oluyor ama zamanla insan alışıyor. (Ö₆)”, “Sadece aile özlemi var başka bir şey yok, o da zaten çok fazla etkilemiyor. (Ö₇)”, “Bazı öğrenciler etkileniyordu ama beni çok fazla*

etkilemedi. (Ö₁₂)”, “Hayır etkilenmiyoruz. Sonuçta onlar da farklı şehirlerden geliyorlar. Biz ülke değiştiriyoruz, sonuç olarak iki taraf da anne babadan aileden uzak kalıyor. (Ö₁₇)”, “Psikolojik olarak her zaman en iyi seviyede oldum. Bu da arkadaşlıklar, sosyal ortam, gelenek ve göreneklerin aynı olmasından kaynaklandı. (Ö₂₄)”, “Psikolojik olarak uyum sorunu yaşamadım. Yurtta kaldığım için diğer öğrencilerle pek fark yoktu aramızda bu konuda. Herkes farklı yerlerden gelmişti, hepimiz aynı durumdayız. (Ö₄₀)” gibi sözcüklerle dile getirmiştir.

Uluslararası öğrenciler psikolojik, hasret, moral açısından yerli öğrenciler ile aralarında pek bir farkın olmadığını, her iki grup öğrencinin de ailesinden uzakta farklı bir şehirde eğitim almakta olduğunu ve eşit şartlarda barındıklarını, bunun da herhangi bir uyum sorunu yaratmadığını belirtmiştir.

Bireylerin hayatında önemli dönüm noktalarından birisi de üniversiteye geçiş dönemidir. Bu süreç kişinin duygusal sorunlara yatkınlığının artacağı bir zaman olarak karşımıza çıkar. Birçok öğrenci için üniversite yaşamı aile desteği ve çevresinden kopmaya başladığı ilk dönemdir. Bu süreçte bazı öğrenciler bu geçiş dönemini kişisel gelişimlerinde karşılarına çıkan bir zorluk olarak algılar ve bulundukları yeni çevreye uyum sağlayıp gelişimsel bir ilerleme kaydederler (Sağınç, 2011). Farklı ülkelerden yükseköğrenim görmek amacıyla Türkiye’ye gelen öğrencilerin buradaki koşullara kısa dönemde uyum sağlayabilmeleri kolay değildir. Kendilerine sunulan eğitim öğretim imkânından en üst seviyede faydalanabilmeleri için bulundukları çevrenin sosyo-kültürel ortamına ayak uydurabilmeleri, bu zorlukların giderilmesi yönündeki gayret ve çabalara bağlıdır (Allaberdiyev, 2007).

Konuyla ilgili Cura ve Işık (2016) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda aile, arkadaşlar ve kurumlar tarafından verilen desteğin, öğrencilerin akademik uyum düzeylerini arttırdığı ortaya konmuştur. Diğer yandan Meloni (1986) yaptığı çalışmada, Amerika’ya eğitim için gelen uluslararası öğrencileri kabul eden üniversitelerin, yeni kültür içerisindeki yaşama öğrencilerin uyumunu kolaylaştırmak için etkin bir rol oynadığını söylemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin üniversite hayatlarında başarıyı yakalayabilmeleri için, onlara hem eğitimsel açıdan, hem sosyo-kültürel açıdan hem de psikolojik açıdan gereken desteği sunmanın ve rahat edebilecekleri ortamları yaratmanın gerekli olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, katılımcılardan 22'sinin psikolojik (hasret, moral, vb.), 21'inin eğitim seviyesi, 14'ünün dil, 5'inin de sosyal (kültür, vb.) gibi konularda yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum düzeylerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bir grup psikolojik (hasret, moral, vb.) bakımından uyum seviyelerini; *“Aileden uzak olmak birazcık etkiliyor. (Ö₂)”, “Aile özlemi dışında diğer psikolojik olgular bizi etkilemiyordu. (Ö₃)”, “Psikolojik olarak da onlar daha iyi konumdalar. İsteddiği zaman evine, memleketine gidebiliyorlar. Bizim öyle bir avantajımız yok. Mesela ben bir hafta sonu evime kalkıp gidemiyorum. O yüzden bir aile özlemi, hasret ve ara sıra moral bozukluğu oluşuyor. (Ö₅)”, “Evet, başlangıçta baya bir sorun yaşadım, hatta her şeyi bırakıp memleketi dönmeyi bile düşündüm. (Ö₉)”, “Psikolojik olarak başka bir ülkede eğitim görmek tabii ki bizi etkiliyordu. (Ö₁₃)”, “Hasret yıllar sonra oldu, başta yoktu. Bu biraz kişisel, zamanla ailenin yanında olmanın gerektiğini anlıyorsun. (Ö₂₀)”, “Aileden uzakta ve başka bir ülkede olmak, bizleri olumsuz etkiledi. Başlangıçta canımız çok sıkılıyordu, o yüzden hem derslere hem de ortama adapte olmakta zorlandık. (Ö₂₈)”, “Psikolojik olarak etkilenmemek mümkün değil. Çünkü hem aileden hem de ülkeden uzaktasın, bu da ister istemez eğitim sürecimizi olumsuz etkiliyor. Bir yandan aile özlemi, diğer yandan derslerin yoğunluğu insanı bazen çıkmaza sürüklüyor. Dolayısıyla içine kapanıp kimseyle konuşmak, görüşmek istemiyorsun. (Ö₃₂)” şeklinde belirtmiştir.*

Uluslararası öğrenciler ailelerinden uzakta başka bir ülkede eğitim almanın yarattığı özlem, hasret, moral bozukluğu gibi psikolojik faktörlerin yerli öğrenciler ile aralarında uyum sorunu yarattığını, başarı durumlarını etkilediğini ve bu durumun Türkiye'ye ilk geldikleri dönemlerde daha fazla yaşandığını dile getirmiş, fakat yerli öğrencilerin farklı şehirlerde olsalar dahi ailelerinin yanına gitmekte uluslararası öğrencilerden daha şanslı olduklarını verdikleri yanıtlarda vurgulamıştır.

Diğer bir grup katılımcı, yerli öğrenciler ile eğitim seviyesi konusundaki uyum düzeylerini; *“Ben bizim eğitim seviyemizin daha düşük olduğunu düşünüyorum. Türkiye'deki öğrenciler daha yüksek bir eğitim seviyesiyle hazırlanıyorlar, daha fazla çalışıyorlar, benim aldığım eğitim ise onların aldığı eğitimin yarısı kadar bile olamaz diye düşünüyorum. Ben böyle bir eğitimden geçerek geldim ve burada kendi çabalarım ile aynı seviyeye gelmeye çalıştım. (Ö₄)”, “Eğitim seviyemiz çok farklı. Onlar çok daha kaliteli, ben de biraz geriden geliyorum. (Ö₇)”, “Türkiye'de özellikle lisans alanında eğitim gören yerli öğrenciler bizden daha fazla kitap okuyorlar. Dolayısıyla eğitim seviyeleri bizden bir basamak yukarıda diyebilirim.*

Bizim ÷lkedeki lisans öğrencileri fazla kitap okumuyorlar, okuyanlar da sadece kişisel olarak kendilerini geliştirmek için okuyorlar. (Ö₁₃)”, “Eğitim seviyesi açısından onların seviyesinin bizden daha yüksek olduğunu gördüm. (Ö₁₄)”, “Eğitim konusunda ister istemez daha önce bulunduğunuz ÷lkede alınan eğitimle Türkiye’deki eğitim arasında tutarsızlıklar bulunmakta ve belli başlı farklılıklar oluşabilmekte. (Ö₁₅)”, “Eğitim seviyemiz yerli öğrencilere nazaran daha alt seviyede olmaktadır. Bu yüzden ilk başlarda daha çok çalışıp uyum sürecini tamamlayabiliriz. (Ö₂₄)”, “Bizim ÷lkemizin eğitim sistemiyle Türkiye’nin eğitim sistemi arasında çok fark var ve bu bizim buradaki eğitim seviyemize yansıyor. Türk öğrencilerle aramızda fark olmaması imkânsız. Çünkü onların almış oldukları eğitim bizim aldığımız eğitimden çok daha kaliteli. (Ö₃₆)” gibi ifadelerle dile getirmiştir.

Uluslararası öğrenciler geldikleri ÷lkelere göre eğitim sisteminden kaynaklanan farklılık sonucunda yerli öğrencilerle aralarında uyumsuzluk yaşandığını ve kendilerinin daha alt seviyede olduğunu ancak daha fazla çalışarak aralarındaki uyumsuzluğu ortadan kaldırdıklarını belirtmiştir.

Diğer bir grup katılımcı ise dil konusunda yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum seviyesini; *“Dil konusunda onlar çok avantajlı. (Ö₅)”, “Dil seviyesinde farklılık oluyor yani sonuçta onlar Türk vatandaşı. (Ö₆)”, “Dil konusunda biraz sıkıntımız var. Onlar daha akıcı bir şekilde konuşuyorlar. (Ö₈)”, “Dil konusunda biraz zorlandık. (Ö₁₂)”, “Dil konusunda hem yurttta hem okuldaki arkadaşlar bize yardımcı oluyorlardı. Çünkü ben buraya geldiğimde hiç Türkçe bilmiyordum. (Ö₁₃)”, “Onlar bize göre daha şanslı çünkü kendi dillerinde eğitim alıyorlar. (Ö₁₇)”, “Anadilim farklı olduğu için ve Türkçenin anadilimden çok farklı olması beni çok zorladı uyum konusunda. (Ö₂₀)”, “Farklı bir dilde eğitim almak zor oldu tabi, çünkü ben hep anadilimde eğitim gördüm. şimdi bir Türk öğrenci de başka bir ÷lkeye gidip farklı bir dilde eğitim alırsa o da zorlanır. (Ö₂₁)”, “İlk geldiğimde dil konusunda biraz sıkıntı yaşadım. Bu da uyum konusunda beni zorladı. (Ö₂₇)” şeklindeki cümlelerle ifade etmiştir.*

Katılımcılar Türk dili konusunda yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum düzeyinin farklı olduğunu, ana dilleri farklı olduğu için uyum konusunda ilk başta zorlandıklarını, yerli öğrencilerin ilkokuldan itibaren kendi anadillerinde eğitim aldıkları için daha avantajlı olduğunu vurgulamıştır.

Bir diğer grup da, yerli öğrenciler ile sosyal (kültür, vb.) hususundaki uyum düzeylerini; *“evreye göre değişiyor. Bazıları sosyal ve kültürel projelere yönelik daha aktifler, bir kısım*

da sadece derslere yönelmiş durumdalar. O yüzden bu tür arkadaşlarla çok fazla iletişim içinde olamıyoruz. (Ö₂)”, “Buradaki öğrenciler daha fazla aktivite imkânlarına sahip oldukları için bizdekilerden daha fazla sosyal olduklarını söyleyebilirim. (Ö₁₃)”, “Dediğim gibi bazen fikir ayrışması yaşadık, bazen de uyuşmazlık oldu. Kişiden kişiye değişiyor. Yurtdışına çıkanla çıkmayan arasında fark var, o da uyumsuzluk yaratıyor. (Ö₂₀)”, “Türkiye’de sosyal anlamda çok fazla faaliyetler düzenleniyor. Buradaki öğrenciler de bu etkinliklere katılma konusunda oldukça hevesliler. Doğal olarak sosyal açıdan bana göre çok daha ilerlerler. (Ö₃₇)” gibi sözcüklerle dile getirmiştir.

Katılımcılardan çok az bir grup sosyal anlamda yerli öğrencilerle aralarındaki uyumun kişiden kişiye değiştiğini, yurtdışına çıkan öğrencilerin çıkmayan öğrencilere göre farklılık gösterdiğini ve bu durumun uluslararası öğrencilerle Türk öğrenciler arasında uyum sorunu yaratarak bazen fikir çatışmasına yol açtığını görüşlerinde bildirmiştir.

Yurtdışından Türkiye’ye yükseköğrenim amacıyla gelen uluslararası öğrenciler için farklı bir eğitim sistemi, maddi sorunlar, değişik kültürel ortam öğrencilerin çevreye uyumlarını zorlaştırdığı gibi akademik başarılarını da etkilemektedir (Özçetin, 2013). Ayrıca yapılan araştırmalar dil, barınma, maddi imkânlar, kişiler arası iletişim, cinsiyet, eğitim düzeyi, kültür ve fikir uyuşmazlığı gibi unsurların uluslararası öğrencilerin bulundukları ülkeye ve eğitim aldıkları üniversiteye uyum düzeylerini etkileyen en önemli etmenler olduğunu ortaya koymuştur (Aydın-Kartal vd., 2018; Demirhan, 2017; Sungur vd., 2016; Zavalı ve Gündoğ, 2017).

Öğrenciler, dili yeterince kullanamadıkları durumlarda uyum problemi yaşarlar, aynı zamanda psikolojik açıdan da kendini yeterince ifade edemedikleri için sosyal davranışları sırasında sorun yaşamaktadırlar (Karaoğlu, 2007). Aynı ülke içerisinde çeşitli nedenlerden dolayı şehir değiştiren kişiler dahi bir uyum problemi yaşarken, farklı ülkelere gelen öğrencilerin uyum sorunları yaşamayacakları düşünülemez. Çünkü her toplumun kendine has bir kültürü vardır ve bir kültürden diğer kültüre geçen bir kişi, uyum sorunları ile karşılaşmaktadır (Çöllü ve Öztürk, 2009). Bazı öğrencilere bu değişiklikler ağır gelir, sonucunda da duygusal uyumsuzluk ve depresyon ile karşı karşıya kalırlar. Bu durumda eğitim hayatı da olumsuz yönde etkilenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakıp üniversiteden ayrılma ihtimalleri artar. Dolayısıyla üniversiteye geçişte öğrencilerin

akademik, sosyal ve psikolojik uyumu üzerinde çalışılması ve araştırılma yapılmasının önemli faktörlerden olduğu görülmektedir (Sağınç, 2011).

Konuyla ilgili Bilgen (1989), üniversite öğrencilerinin yalnızlık seviyelerinin ve bazı değişkenlerin uyum düzeylerine etkisini araştırmış, öğrencilerin yalnızlık seviyeleri yükseldikçe kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin düştüğü sonucunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda Wilkelman (1994) çalışmasında, uluslararası öğrencilerin önyargılarla karşılaşmalarının onların kültürel ve psikolojik uyumlarını zorlaştırdığını belirtmektedir. Çöllü ve Öztürk (2009) ise yaptıkları araştırmalarında, uluslararası öğrencilerin uyum problemlerinin temelinde Türkiye Türkçesini yeterli konuşamamaları ve yazamamaları, ailelerine ve ülkelerine duydukları özlem, ekonomik sorunlar, arkadaşlık ilişkilerinde başarılı olamama gibi sorunların ilk sırada geldiği sonucuna varmışlardır.

Genel olarak yurtdışından Türkiye'ye yükseköğretim için gelen uluslararası öğrenciler, farklı bir kültüre, ortama girdiklerinde, farklı değer yargılarına ve inançlara sahip insanlarla karşı karşıya gelirler. Böylece bu öğrenciler birçok uyum sorunuyla karşılaşmaktadırlar. Bu bağlamda, eğitim sistemine uyum sağlayamama, arkadaş edinememe, aile-ev özlemi, ekonomik sıkıntılar, yalnızlık, sosyo-kültürel farklılıklar, dil ve iletişim problemleri gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştığı bu tür akademik, psikolojik ve sosyal sorunlarının doğru bir şekilde tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması için gerekli çözüm yollarının izlenmesi gerekmektedir.

4.7. Öğrencilerin Halen Devam Etmekte Oldukları Eğitim ile İlgili Akademik ve Sosyal Beklentilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Halen devam etmekte olan eğitiminiz ile ilgili akademik ve sosyal beklentileriniz nelerdir?” temel soruları (i) eğitim sistemi ve kalitesi, (ii) bilimsel ve akademik faaliyetler (kongre, konferans, vb.), (iii) hizmet sağlayıcılar (üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ofisleri, kurumlar, idari personel, vb.), (iv) mezuniyet sonrası mesleki yaşam, (v) kültür ve kültürel faaliyetler ile ilgili olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen soruyla ilgili elde edilen veriler “akademik beklentiler” ve “sosyal beklentiler” şeklinde alt kategorilere ayrılarak öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrencilerin Halen Devam Etmekte Oldukları Eğitim ile İlgili Akademik ve Sosyal Beklentileri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcı
Akademik beklentiler	Sık yapılan bilimsel ve akademik faaliyetler	17	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₄ , Ö ₂₇ , Ö ₃₄ , Ö ₃₆ , Ö ₃₉
	Kaliteli bir eğitim sistemi	13	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₆ , Ö ₂₄ , Ö ₂₉ , Ö ₃₁ , Ö ₃₉
Sosyal beklentiler	Daha iyi bir mesleki yaşam	27	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₃ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₈ , Ö ₂₉ , Ö ₃₂ , Ö ₃₃ , Ö ₃₆ , Ö ₃₇ , Ö ₃₈ , Ö ₄₀
	Gelişmiş destek hizmetleri	22	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₂₅ , Ö ₂₆ , Ö ₂₇ , Ö ₃₀ , Ö ₃₃ , Ö ₃₅ , Ö ₃₉
	Kültür ve kültürel faaliyetler	12	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₁₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₂ , Ö ₃₄ , Ö ₃₅ , Ö ₃₇ , Ö ₄₀

Tablo 8 incelendiğinde, halen devam etmekte oldukları eğitimleri ile ilgili öğrencilerden 17’sinin sık yapılan bilimsel ve akademik faaliyetler, 13’ünün de kaliteli bir eğitim sistemi gibi “akademik beklentilere” sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bir grup, “akademik beklentiler” kategorisindeki sık yapılan bilimsel ve akademik faaliyetler ile ilgili düşüncelerini; *“Bilimsel ve akademik faaliyetler konusunda çok zayıf oldukları için bu konu üzerinde daha fazla çalışmalarını ve daha fazla faaliyet düzenlemelerini bekliyorum. (Ö₂)”, “Bilimsel ve akademik faaliyetler ile ilgili beklentilerim var çünkü ileride seçeceğim branşla ilgili konferans ve kongrelere ihtiyacım var. (Ö₃)”, “Bilimsel ve akademik faaliyetler de geliştiriliyor ve bunlar da artırılıyor. Benim beklentim de tabii ki daha iyi şartlara gelmesi. (Ö₄)”, “Kongre ve konferanslar ne kadar fazla olursa, öğrenci için o kadar daha iyi olur. (Ö₇)”, “Fırsat buldukça bilimsel ve akademik faaliyetlere katılıyoruz. Beklentim bu faaliyetlerin devam etmesi. (Ö₁₃)”, “Bilimsel ve akademik faaliyetlerin artırılması ve bizim ulaşabileceğimiz yerlerde yapılması yönünde beklentilerim var. Çünkü hep belirli şehirlerde yapılıyor, biz de gidemiyoruz ama okulumuzda yapılırsa rahatlıkla katılabiliriz. (Ö₁₄)”, “Bir sağlık idaresi bölümünün öğrencisi olarak üniversitemizde yapılan bilimsel toplantıların daha fazla yapılması ve aynı zamanda biz yabancı uyruklu öğrencilerden bu toplantılara sadece katılımcı değil aynı zamanda tebliğ sunucu ve konuşmacı olarak da katılmayı beklediğimi ifade etmek isterim. Bu toplantıların sadece üniversitemizin bünyesinde değil, gerek üniversiteler arası ve hatta gerekse uluslararası platformlarda yapılmasını istiyorum.*

(Ö₁₇)”, “Bilimsel olarak da araştırma yapmak, kaynak bulursam tabi. Kongre ve konferanslara katılmak ve böylelikle bana uygun alanda ilerlemek. (Ö₂₀)”, “Daha fazla seminer, konferans ve herhangi bir ücret ödemediye ihtiyaca göre kurs gibi eğitimlerin artırılmasını isterim. (Ö₂₄)”, “Tıpta okuyan öğrenciler olarak ne kadar çok akademik toplantıya katılırsak o kadar çok kendimizi geliştirmiş oluruz. Bu yüzden akademik toplantıların daha fazla düzenlenmesini bekliyorum. (Ö₂₇)”, “Bilimsel faaliyetler sıkça yapılıyor ve orada sonuç bildirgeleri yayınlanıyor. Fakat alınan kararlar sadece o bildirge sayfalarında kalıyor. Alınan kararlar uygulamaya geçmelidir. (Ö₃₄)” şeklinde cümlelerle dile getirmiştir.

Uluslararası öğrenciler eğitim gördükleri üniversitelerde düzenlenen bilimsel veya akademik faaliyetlerin daha fazla yapılmasını ve duyurulmasını, bu aktivitelere sadece katılımcı olarak değil, aynı zamanda tebliğ sunabilecekleri ve aktif görev alabilecekleri roller istediklerini ifade etmiştir. Bunun yanında bu bilimsel ve akademik toplantıların ilerideki mesleki yaşamlarında kendilerine daha faydalı olacağını, katkı sunacağını ve bu toplantılar sonucunda alınan kararların sadece kâğıt üzerinde kalmaması, uygulamaya geçmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Diğer bir grup katılımcı ise, kaliteli bir eğitim sistemi ile ilgili akademik beklentilerini; “Eğitim sistemi ve kalitesi konusunda, ODTÜ şüphesiz Türkiye Cumhuriyeti’nin en iyi devlet üniversitesi, günden güne kalitesini ve uluslararası saygınlığını artırmaktadır. Böylece rekabet de artıyor. Rekabet kaliteyi, kalite de aynı şekilde başarıyı tetikliyor. Dolayısıyla beklentiler de büyük. Benim kişisel beklentilerim de büyük. (Ö₁)”, “Umarım gelecek yıllarda sınıflardaki öğrenci sayısı biraz azalır. Çünkü hocalar ne kadar iyi ve akademik yeterlilikleri yüksek olsa da öğrenci sayısı fazla olduğu için derslerin hakkını tam olarak veremiyorlar. Öğrencinin hakkını da tam olarak veremiyorlar. (Ö₆)”, “Bence eğitim kaliteli ama biraz daha kaliteli olabilir. Bunun içinde bence çaba sarf ediliyor. (Ö₈)”, “Biraz sistemi değiştirmeleri lazım diye düşünüyorum. Çünkü öğrenciler derslerle ilgili çok zorlanıyorlar. Ders sayısı çok fazla ve bence biraz dersleri azaltmaları lazım. (Ö₉)”, “Biraz daha değişmeli diye düşünüyorum. Laboratuvar ortamı daha fazla genişletilmeli ki kendimizi daha fazla geliştirebilelim. (Ö₁₆)”, “Mevcut olan eğitim sistemi ve kalitesinin daha da iyi olması ve gelişmesi yönünde beklentilerim var. (Ö₂₉)”, “İlk geldiğimle aynı. Beni iş dünyasına hazırlayacak, mezun olduğumda bildiklerime güvenecek bir ben versiyonu yetiştirmeleri. (Ö₃₁)”, “Okulumuzda sunulan eğitim şüphesiz ki kalitelidir, ancak uluslararası standartlara

göre bu eğitimin ne kadar kaliteli olduğunu tartışmamız lazım. Okulumuzun eğitim kalitesini böylece en üst düzeylere çıkarabiliriz. (Ö₃₉)” gibi sözcüklerle belirtmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu bulundukları üniversitelerdeki eğitimin kaliteli ve uluslararası standartlar seviyesinde olduğunu ifade ederken, diğer bir grup ise var olan eğitim şartlarının daha iyi olmasını, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasını ve laboratuvar ortamlarının teknik anlamda geliştirilmesini ve artırılmasını beklediklerini dile getirmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin, derslerin teorik kısmının yanında bir de alana göre uygulama ve staj eğitimlerinin olmasını, bununla birlikte kendilerini geleceğe hazırlayacak ciddi projelerin hayata geçirilmesini bekledikleri görülmektedir.

Türkiye’deki yükseköğretim kurumları, eğitim ve öğretim imkânları, hedefleri, yönetim şekli, araştırma, iletişim, bilgi ve teknoloji, ulaşım olanakları, veri toplama, bilgi üretme kapasiteleri gibi çeşitli imkânlar bakımından birbirleriyle farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu durumun, öğrencilerin hem üniversite hem de geleceğe dair beklentilerinde değişkenliğe yol açtığı görülmektedir (Korukçuoğlu, 2003). Konu ile ilgili yapılan bir araştırma sonucunda, öğrencilerin hayallerindeki üniversiteyi tarif ederken en fazla akademik özelliklerin üzerinde durdukları belirtilmektedir. Bu akademik özellikler arasında kaliteli bir eğitim, ezbere dayanmayan, nitelikli ve bilimsel yayın ile araştırma ağırlıklı bir eğitim, nitelikli akademik personel ve öğrenci merkezli bir öğrenme süreci sayılabilir (Gülcan vd., 2002). Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin akademik beklentilerinin karşılanmasının, üniversitelerdeki kaliteli eğitim, yönetim biçimi, nitelikli eğitim kadrosu ve personeli, öğrencilerin öğrenim sürecine aktif katılımı, gelişmiş bilimsel ve akademik faaliyetlere bağlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki tabloya göre, halen devam etmekte oldukları eğitimleri ile ilgili öğrencilerden 27’sinin daha iyi bir mesleki yaşam, 22’sinin gelişmiş destek hizmetleri ve 12’sinin de kültür ve kültürel faaliyetler gibi “sosyal beklentilere” sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bazıları daha iyi bir mesleki yaşam konusundaki sosyal beklentilerini; *“Ancak mezuniyet sonrası mesleki yaşam konusunda, yani böylesine kaliteli bir üniversitede ve nitelikli eğitimden sonra beklentiler tabii ki de doğal olarak yüksek ve başarı endeksli oluyor. (Ö₁)”*. *“Beklentilerim, geliri yüksek ve mesai saati az olan bir yerde çalışmak. (Ö₃)”*, *“Çalışma izinlerinin biraz daha kolaylaştırılmasını bekliyorum. (Ö₇)”*, *“Herkes bir iş sahibi olur inşallah. Ben de mezuniyetten sonra iyi bir iş sahibi olurum diye düşünüyör ve onu*

umuyorum. Beklentilerim bu yönde. (Ö₈)”, “Mezun olduktan sonra kendi mesleğimle ilgili belli planlarım var. Örneğin hastane idarelerinde gerekli disiplinlerin sağlanması için Sağlık Bakanlığıyla ortak bir çalışma yapmayı düşünüyorum. (Ö₁₇)”, “İyi bir hekim olmak, insanlara yardım etmek, ihtiyacı olanı ve mağdur olanı koruyup gözetmek. (Ö₂₀)”, “Bu konuda ise öğrencilere eğitim sırasında alternatifler sunulmalı. Önceden meslek bilgilerine göre bilgi daha fazla verilmelidir ki mezun olunca hali hazırda bir planı veya bir projesi olmalıdır. (Ö₂₄)”, “Mezun olduktan sonra alanımda iyi bir kariyer yapmayı planlıyorum. (Ö₂₈)”, “Eğitimimi bitirdikten sonra Avrupa Birliği üyesi olan ülkemde başarılı bir iktisatçı olmak istiyorum. (Ö₃₃)”, “Türkiye’de edindiğimiz alan bilgilerimizi ülkelere döndüğümüzde iyi bir kariyer yaparak tecrübelerimizi oraya aktarmayı hedefliyorum. (Ö₃₆)”, “Burada aldığımız eğitim o kadar kaliteli ve yeterli ki, mezun olunca hemen iş bulabileceğime inanıyorum. (Ö₃₈)” şeklinde ifade etmiştir.

Uluslararası öğrenciler Türkiye’de aldıkları kaliteli eğitimin mesleki yaşamlarına olumlu yönde yansıtacağını, kendi ülkelerinde kolayca iş sahibi olabileceklerini, Türkiye’deki eğitimleri boyunca gördükleri misafirperverliği, insanlara yardım etme gibi davranışları ve burada edindikleri akademik ve sosyal tecrübeleri ülkelere aktarmak istediklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili öğrencilerin geleceğe ilişkin beklentilerini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada, öğrencilerin iyi bir meslek edinmek ve mesleki bakımdan gelişim sağlamak gibi konulara öncelik verdiği ortaya konmuştur. Aynı zamanda, öğrencilerin gördükleri eğitimle ilgili bir meslek sahibi olabilmeyi umut ettikleri tespit edilmiştir (Şenol ve Tüfekci, 2007).

Bazı katılımcılar ise, gelişmiş destek hizmetleri ile ilgili sosyal beklentilerini; “*Beklentilerim şu yönde sınav sonuçlarını biraz erken açıklasınlar. Çünkü öğrenci sınavı geçip geçmediğini düşünüyor ve sonuçların açıklanmasını bekliyor. Erken açıklanırsa sınavı geçmişse ona göre ülkesine gider, yok geçmemişse burada bütünleme sınavına kalır. (Ö₃)*”, “*Biraz artırılması gerektiğini düşünüyorum. Daha iyi seviyelere getirilmesi gerekiyor. (Ö₄)*”, “*Bir yabancı olarak bizi diğer ülkelerin öğrencileriyle daha fazla bir araya getirebilecek aktiviteler düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö₇)*”, “*Hizmet sağlayıcıları konusunda da, ulaşamadıkları veya hizmet vermedikleri öğrencilere de ulaşmalarını ve daha fazla hizmet vermelerini bekliyorum. Bunların dışında bize verilen desteğin aynı şekilde devam etmesini arzuluyorum. (Ö₁₁)*”, “*Bize çalışma olanakları sağlayan öğrenci ofislerinin olması yönünde beklentilerim var. (Ö₁₄)*”, “*Üniversitemizde tarih, felsefe kulüplerinin olduğu gibi*

sağlık idaresi kulübünün de olmasını istiyorum. Ayrıca üniversite personelleriyle yabancı uyruklu öğrencilerin arasındaki diyalogu sağlayabilecek danışmanlık ofislerinin olmasında fayda görüyorum. (Ö₁₇)”, *“Öğrenci işlerinde çalışan personelin yabancı öğrencilere her konuda yardımcı olmalarını ve yönlendirmelerini bekliyorum. Keza diğer kurumlardaki diğer personelin de... (Ö₂₀)*”, *“Hizmet sağlayıcılar sonuç odaklı hızlı bir şekilde çalışma yapmalıdırlar. (Ö₂₄)*”, *“Okullarda yabancı uyruklu öğrencileri yönlendirebilecek danışmanlık veya rehberlik gibi birimlerin olmasını istiyorum. (Ö₃₀)*” gibi cümlelerle dile getirmiştir.

Türkiye’de eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler, üniversitelerdeki hizmet sağlayıcıların daha aktif hale gelmesi, öğrencilere daha iyi hizmet sunması, onların sorunlarına çözüm odaklı yaklaşması, öğrencilere önyargılı değil daha insancıl davranması, danışmanlık, rehberlik ve yönlendirme konusunda daha bilinçli olması gerektiğini ve bunun yanında öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin daha da geliştirilmesini beklediklerini ifade etmiştir.

Diğer bir grup katılımcı da, halen devam etmekte oldukları eğitimleri ile ilgili kültür ve kültürel faaliyetler hususundaki sosyal beklentilerini; *“Kültür ve kültürel faaliyetler konusunda, birçok öğrenci topluluğunu bünyesinde barındıran üniversitemizde hali hazırda mevcut olanların devam etmesinin yanı sıra sayılarının daha da artmasını arzulamaktayım. (Ö₁)*”, *“Uzun süre Osmanlı hâkimiyeti altında kaldığımız için kültürlerimiz neredeyse tamamen aynı. Beklentim sadece daha temiz bir Türkiye olsun. Çünkü sokaklarda çöp kutularının olmaması insanların çöpleri yere atmalarına neden oluyor, bu da çevre kirliliği yaratıyor. (Ö₂)*”, *“Kültürel faaliyetlerin biraz daha fazla duyurulması ve bu konularda bilgilendirmelerin biraz daha fazla yapılması gerektiğini düşünüyorum. (Ö₇)*”, *“Kültürel açıdan bağlarımızın gelecekte daha da güçlü olacağını düşünüyorum. İki ülke arasında daha fazla işbirliği, anlaşmalar, faaliyetler yapabiliriz diye düşünüyorum. (Ö₁₁)*”, *“Üniversitelerimizde Türk kültürüyle ilgili birçok faaliyet yapılmaktadır, ancak biz yabancı uyruklu öğrenciler olarak okullarımızda kendi kültürümüzü tanıtmaya yönelik faaliyetler yapmak istiyoruz. Dolayısıyla hem Türk kültürünü tanımış oluruz, hem de kendi ülkelerimizin kültürünü Türk milletine tanıtmış oluruz. (Ö₂₂)*”, *“Üniversite veya diğer kurumların düzenlediği birçok kültür veya kültürel faaliyetler var. Ancak bu faaliyetler sadece gezi ve ziyaret amaçlı olmaktadır. Daha fazla bilimsel ve okuduğumuz alanlarla ilgili olmasını istiyorum. (Ö₂₅)*”, *“Yabancı uyruklu olarak bizleri bir araya getirebilecek kültürel*

faaliyetlerin düzenlenmesini ve bu faaliyetlerde bizleri de görevlendirmelerini bekliyorum. (Ö₃₂)”, “Yapılan kültürel faaliyetlerin sadece Türk’ün Türk’e reklamı olduğunu görüyorum. Türkiye ile ilgili bu kültürel faaliyetlerin kendi ülkelerimizde de yapılması gerekiyor. (Ö₃₅)”, “Ülkeler arası kültürel ve tarihi bağların daha fazla güçlenmesini düzenlenen faaliyetler yoluyla sağlamamız gerekmektedir. (Ö₃₇)”, “Mezun olduktan sonra memleketim ve Türkiye arasında kültürel anlamda aktiviteler yaparak köprü görevini üstlenmeyi amaçlıyorum. Bu şekilde iki ülke arasındaki ilişkiler daha da gelişecektir diye düşünmekteyim. (Ö₄₀)” şeklindeki sözcüklerle belirtmiştir.

“Kültür, insanın doğaya kattığı her şeydir.” tanımından hareketle uluslararası öğrenci hareketliği de eğitimin yanı sıra kültürün bir parçası olarak uluslararası kültürlerin kaynaşması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu konuda Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin yukarıda verilen yanıtlarda birçok beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu beklentiler içinde Türkiye’de gördükleri Türk kültürünün yanında kendi kültürleriyle ilgili de faaliyetlerde bulunmak istediklerini dile getirmiştir. Öğrenciler kendi ülkeleri ile Türkiye arasında var olan kültürel anlaşmaların daha da geliştirilmesini ve bu anlaşmalar yoluyla tarihi kültürel bağların güçlendirilmesini ve çeşitli etkinlikler yoluyla uluslararası öğrencileri bir araya getirecek projelerin veya faaliyetlerin düzenlenmesini beklediklerini vurgulamıştır.

4.8. Öğrencilerin Uygulanmakta Olan Uluslararası Öğrenci Projeleri ile İlgili Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Uygulanmakta olan uluslararası öğrenci projeleri ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?” temel sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen soruyla ilgili elde edilen veriler “görüşler” ve “öneriler” şeklinde alt kategorilere ayrılarak öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde, uygulanmakta olan uluslararası öğrenci projeleri ile ilgili öğrencilerden 10’unun iyi ve beğenilen bir proje, 8’inin iyi bir eğitim imkânı, 8’inin yetersiz seçme ve yerleştirme, 8’inin eşitsizlik, 8’inin yetersiz eğitim destek hizmeti, 4’ünün olumsuz barınma imkânları ve 1’inin de yetersiz ve düşük kalite gibi görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin Uygulanmakta Olan Uluslararası Öğrenci Projeleri ile İlgili Görüş ve Önerileri

Kategori	Görüşler / Öneriler	n	Katılımcı
Görüşler	İyi ve beğenilen bir proje	10	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₃₀ ,
	İyi bir eğitim imkânı	8	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₂ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₃₂ , Ö ₃₆ , Ö ₃₉ ,
	Yetersiz seçme ve yerleştirme	8	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₁₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₅ , Ö ₃₂ , Ö ₃₇ ,
	Eşitsizlik	8	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₂₀ , Ö ₃₃ , Ö ₄₀
	Yetersiz eğitim destek hizmeti	8	Ö ₁ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ , Ö ₂₇ , Ö ₃₂ , Ö ₃₄ , Ö ₃₈
	Olumsuz barınma imkânları	4	Ö ₆ , Ö ₂₃ , Ö ₂₅ , Ö ₄₀
	Yetersiz ve düşük kalite	1	Ö ₁
Öneriler	Daha nitelikli destek hizmetleri	7	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₁₂ , Ö ₂₀ , Ö ₂₄ , Ö ₂₆ , Ö ₃₄ ,
	Önceden bilgilendirme ve yönlendirme	6	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₇ ,
	Eşitlik ve şeffaflık	5	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₂₀ , Ö ₃₇ , Ö ₄₀
	Kontenjan sayısının artırılması	5	Ö ₂ , Ö ₉ , Ö ₁₄ , Ö ₂₃ , Ö ₃₂ ,
	Sınava dayalı seçme ve yerleştirme	4	Ö ₁ , Ö ₁₀ , Ö ₂₁ , Ö ₃₂ ,
	Vizyon sahibi ve nitelikli hizmet sağlayıcılar veya idari personel	4	Ö ₁ , Ö ₂₀ , Ö ₂₅ , Ö ₃₂ ,
	Rehberlik ve danışmanlık hizmetleri	4	Ö ₅ , Ö ₂₇ , Ö ₃₇ , Ö ₄₀
	Daha fazla tanıtım	3	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₈ ,
	Yoksul ve kimsesiz öğrencilere öncelik tanınması	3	Ö ₃ , Ö ₂₀ , Ö ₄₀
	Başarısızlık nedenlerinin araştırılması	3	Ö ₂ , Ö ₂₀ , Ö ₃₈ ,
	Eğitim düzeyi düşük ülkelere öncelik tanınması	1	Ö ₃ ,

Katılımcılardan bir grup, uygulanmakta olan uluslararası öğrenci projelerinin iyi ve beğenilen bir proje olduğunu belirtmiş ve bu konudaki görüşlerini; *“Ben bu projelerin çok iyi olduğunu düşünüyorum. Çok güzel projeler. Ben buraya geldim eğitim alabiliyorum ve benden sonrakilerin de bu şekilde gelmelerini ümit ediyorum. Çünkü gerçekten çok insan gelip burada eğitim almak istiyor, birçok kişi buradaki kaliteli eğitimden faydalanmak istiyor ve bu tarz programların daha da iyiye gitmesi bu yüzden gerekli. (Ö₄)”, “Türkiye Bursları’nın iyi bir imkân olduğunu söyleyebilirim. Çünkü iyi bir eğitim ve burs veriyorlar.*

Burslar da çok iyi. Burs alan herkes Türkiye’de o bursla rahatlıkla geçinebilir. Ben sistemde çok fazla sorun görmüyorum. Bazı arkadaşlar sistemle ilgili bazı sorunlar yaşıyorlar ama ben bugüne kadar sistemle ilgili bir sorun yaşamadım. (Ö₁₂)”, “Her yıl 1500 kişilik bir muazzam kontenjanın kabul edilmesi takdire şayan bir olgudur, diğer yabancı batılı ülkelerin bile uygulamadığı burs programları Türkiye Cumhuriyeti tarafından uygulanabiliyorsa bize düşen de bunu takdir etmek ve başarısını her yerde anlatmak, dile getirmektir. Başarılı bir program bence. (Ö₁₈)”, “Uluslararası öğrenci projeleri gerçekten yüksek seviyede yürütülüyor ve çok büyük bir sürprizdi benim için. (Ö₃₀)” şeklinde ifade etmiştir.

Verilen yanıtlar doğrultusunda, uluslararası öğrenciler Türkiye Bursları adı altında uygulanan eğitim projesinin çok başarılı bir proje olduğunu, iyi imkânlar sunduğunu ve verilen burs miktarının öğrencilere yetecek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcılar bu projenin uluslararası seviyede olduğunu, hatta birçok batılı ülkenin böyle bir imkân sağlayamadığını ve takdirle karşılanması gerektiğini vurgulamıştır.

Diğer bir grup katılımcı, bu projelerin öğrencilere iyi bir eğitim imkânı sunduğunu ve kendileri için bulunmaz bir fırsat olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciler bu düşüncelerini; “Güzel projeler, çok beğeniyorum. Aynı zamanda da güzel bir fırsat. (Ö₅)”, “Bence çok güzel bir proje. Yurtdışında insanlara okuma imkânı sağlıyor. (Ö₁₆)”, “Bizim için çok iyi bir eğitim imkânı, Türkiye gibi bir ülkede eğitim görmek bizim için çok büyük bir fırsat. (Ö₃₂)”, “Yoksul ailelerin çocukları için kaçınılmaz bir imkân, herkes çocuğunun Türkiye’de eğitim almasını istiyor. (Ö₃₆)”, “Türk üniversitelerinde okumak herkese nasip olamayacak kadar büyük bir fırsat, ben şahsen herkese tavsiye ederim. (Ö₃₉)” gibi sözcüklerle belirtmiştir. Bu bağlamda uygulanmakta olan uluslararası öğrenci projelerinin, soydaş ve akraba topluluklarından gelen öğrenciler için büyük bir fırsat olduğu ve Türkiye gibi gelişmiş bir ülkenin seçkin üniversitelerinde eğitim alıyor olmaktan memnun olup gurur duydukları görülmektedir.

Bir grup ise, yetersiz seçme ve yerleştirme ile ilgili görüşlerini; “Ne yazık ki son yıllarda uluslararası öğrenci getirme projesi zayıf ve yetersiz. Daha önce sınav bazlı olan öğrenci seçme ve yerleştirme prosedürü günümüzde uygulanmamaktadır. Mülakata dayalıdır. Mülakat torpilden başka bir şey değildir. (Ö₁)”, “Yürütülmekte olan projeyi çok hoş karşılamıyorum, çünkü hep kolejlerden mezun olan öğrencileri alıyorlar ve sanki onların

önü açıldı gibi oldu. Diğer taraftan normal devlet okullarından mezun olan ve biraz da ekonomik durumu iyi olmayan ve başarı durumu yüksek olan öğrenciler gelemiyor artık eskisi gibi. (Ö₃)”, “Türkiye Bursları programı bence bazı yerlerde biraz adaletsizlik oluyor. Çünkü şahsen ben bu programa gireceğimi zannediyordum. Birinci yıl başvurduğumda beni kabul etmediler, ikinci yıl da yine kabul etmediler. O zaman başvurduğumda uluslararası sınavların sertifikası vardı, değişik sertifikalarım vardı, akademik ortalamam 5.0 idi. Öğrenci seçme konusunda biraz sıkıntı olduğunu düşünüyorum. (Ö₆)”, “Türkiye bursları öğrencileri sınavsız alıyor. Bu bence iyi bir şey değil, çünkü haksızlıklar yaşanabilir, bu yüzden sınav olması bence daha iyi olur. Ben buraya sınavla geldim ve yine sınavın olması çok daha iyi olur. (Ö₁₃)”, “Uluslararası öğrenci getirme projelerindeki seçme ve yerleştirme sistemini yetersiz buluyorum. Özellikle Türkiye Bursları’nın öğrencileri seçerken sınava tabii tutmaması, öğrencileri sadece mülakata göre değerlendirmesi doğru değil. Öğrencileri neye göre Türkiye’ye getirdikleri belli olmuyor, çok başarılı öğrenciler bu haktan mahrum kalırken, bir bakıyoruz ki başarı seviyesi düşük öğrenciler seçilmiş ve Türkiye’de burslu olarak eğitim hakkı kazanmış ki bu da hiç adaletli değil. (Ö₃₂)” şeklindeki cümlelerle dile getirmiştir.

Başka bir grup katılımcı da, uygulanmakta olan uluslararası öğrenci getirme projelerinde eşitsizliklerin yaşandığını; “Yürütülmekte olan projeyi çok hoş karşılamıyorum çünkü hep kolejlerden mezun olan öğrencileri alıyorlar ve sanki onların önü açıldı gibi oldu. Diğer taraftan normal devlet okullarından mezun olan ve biraz da ekonomik durumu iyi olmayan ve başarı durumu yüksek olan öğrenciler gelemiyor artık eskisi gibi. (Ö₃)”, “Sistemin eksik yanları var. Öğrencilere eşit düzeyde davranış gösteriliyor mu tartışılır. Öğrencilere bazılarına burs verip bazılarının burslarına son veriliyor. Bunları hangi kriterlere göre değerlendiriyorlar belli değil. Ortada bir haksızlık ve eşitsizlik var. Ben kendim de aynı sorunu yaşadım, nedenini sordum ama pek açıklayıcı bir cevap alamadım. (Ö₈)”, “Tarafsız ve sağlıklı bir sınavın getirilmesi eşitsizlikleri ortadan kaldıracaktır. (Ö₂₀)”, “Türkiye Bursları kapsamında öğrencilerin sınavsız getirilmeleri, beraberinde eşitsizlikleri doğuruyor. (Ö₄₀)” gibi ifadelerle vurgulamıştır. Uluslararası öğrenciler Türkiye Bursları kapsamında uygulanan seçme ve yerleştirme sistemini yetersiz bulduklarını, öğrenci seçimlerinin adaletsiz yapıldığını, mülakata dayalı seçimlerin objektif olmayacağını ve böylece eşitsizliklerin yaşandığını ifade etmiştir.

Öğrencilerden bazıları, yetersiz eğitim destek hizmeti hususundaki fikirlerini; “Eğitim destek hizmetlerine de pek olumlu yaklaşamayacağım. YTB’ye geçtiğinden beri eğitim destek hizmetleri neredeyse yok denilecek kadar az. (Ö₁)”, “Eğitim süreci boyunca bursların verilmesi gerekiyor. Çünkü benim bursum kesildi ve sıkıntısını yaşıyorum. Çok zorlandım, alttan dersim olduğu için bursum kesildi. Keşke kesilmeseydi. (Ö₁₆)”, “Benim görüşüm, öğrencilerle iletişimleri yok. Bir kere bile benimle iletişime geçmiş değiller, yüz yüze iletişime geçemiyoruz. Sistem üzerinden öğrencileri anlayamazsın. Bu kurumdaki kişilerin öğrencileri aramaları, başarısızlık varsa nedenini araştırmaları, çözüme gitmeleri ve altında yatan nedenleri bulmaları gerekir. (Ö₂₀)”, Bir sorunumuz olduğunda muhatap olacağımız kimse bulamıyoruz. YTB’ye gittiğimizde kapıda güvenlik bize, randevunuz var mı diye soruyor. Eğer randevunuz yoksa içeri alınmıyorsunuz. (Ö₂₂)”, “YTB’nin kurmuş olduğu elektronik sistem öğrencileri mağdur ediyor ve sorunlarını çözmiyor. Öğrencinin bir sorunu olduğunda veya öğrenciden bir şey istediklerinde talep oluşturun diyorlar. Öğrenci talep oluşturuyor ama cevap verilmiyor. Öğrenci aradığında da yeni talep oluşturduğunuz için cevap verilmemiş, eski talep üzerinden tekrar yazın diyorlar, fakat yine aylarca cevap gelmiyor, öğrenci tekrar aradığında bu sefer de eski talep üzerinden değil de yeni talep üzerinden yazın diyorlar. Anlayacağınız öğrencileri elektronik sistem üzerinde dolandırıp döndürüyorlar. Derdimizi kime anlatacağımızı bilmiyoruz. Aylarca elektronik sistem üzerinde dönüp duruyoruz. Bizden sürekli her ay belge istedikleri için de bu sorunu devamlı yaşıyoruz. Zaten bu süreçten dolayı bir belge ellerine geçene kadar güncelliği geçiyor, aynı belgeyi bu defa da güncel tarihiyle tekrar gönderin diyorlar. Öğrenci resmen psikolojik olarak yıpranıyor. Bütün bunlar öğrencilerin ruhsal çöküntüye uğramasına neden oluyor. (Ö₃₈)” şeklindeki cümlelerle belirtmiştir.

Uluslararası öğrencilerden bazıları eğitim destek hizmetlerinin yetersiz olduğunu, Türkiye Bursları yetkililerinin kendileriyle yeterince ilgilenmediğini, sorunları çözmek yerine daha da karmaşık hale getirip zaman kaybettirdiğini, yüz yüze değil de sistem üzerinden öğrencilerle iletişim kurmalarının sorunları gidermek için yeterli olmadığını, sistem üzerinden öğrencilerin duygularını, yaşadıklarını anlamanın imkânsız olduğunu, bu durumun da öğrencileri bir çıkmaza sürüklediğini vurgulamıştır. Verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendilerinden sorumlu olan yetkililerle yüz yüze iletişim kurarak samimi bir ortam yaratılmasını arzu ettikleri, sorunları çözülme bile sıcak bir

gölümşenin kendilerine yeteceği, bir sıkıntıları olduğunda dinleyebilecek birilerinin olmasını istedikleri ve bu konunun onlar için ehemmiyet taşıdığı görölmektedir.

Bazı öğrenciler ise, olumsuz barınma imkânları ile ilgili görüşlerini; “*Bir de barınma konusunda şöyle bir sıkıntı var. Mesela öğrenci Ankara’da bir üniversitede okuyor, YTB onu Ankara’nın diğer köşesine gönderiyor. Dolayısıyla öğrenci günde 3 buçuk 4 saatini yolda kaybediyor ve bu 4 saat öğrenci için çok önemli bir zaman dilimi. Bu konuda sıkıntılar olduğunu düşünüyorum. (Ö₆)*”, “*Öğrenci sayısının çok olması ve yurtların az olması barınma konusunda sıkıntı yaratıyor. Dolayısıyla birçok öğrenci ortada kalıyor. (Ö₂₅)*”, “*Öğrenciler gelmesine rağmen uzun bir süre yurtlardaki doluluk yüzünden yerleştirilemiyor, bu süre zarfında birkaç yer değiştirmek zorunda kalıyor. Öğrencilerin kalacağı yurt, öğrenci Türkiye’ye gelmeden önce belirlenmelidir. (Ö₄₀)*” gibi sözcüklerle belirtirken, bir öğrenci de öğrenci getirme projelerinin yetersiz ve düşük kalitede olduğunu; “*Ne yazık ki son yıllarda uluslararası öğrenci getirme projesi zayıf ve yetersiz. Daha önce sınav bazlı olan öğrenci seçme ve yerleştirme prosedürü günümüzde uygulanmamaktadır. Mülakata dayalıdır. Mülakat torpilden başka bir şey değildir. Sonucunda da kalite ve nitelik ne yazık ki düşmektedir. (Ö₁)*” şeklinde ifadeler kullanarak dile getirmiştir.

Öğrenciler barınma şartları konusunda sıkıntı yaşadıklarını, yurtlardaki öğrenci sayısının fazla olduğundan şikâyetçi olduklarını ve eğitim aldıkları üniversiteyle yurtların arasındaki mesafenin uzun olmasının zaman kaybına yol açtığını ifade etmiştir. Öğrencilerden biri de, uygulanmakta olan projelerin nitelik ve kalite bakımından düşük olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, uluslararası öğrencilerin, Türkiye’ye gelmeden önce yurtlara yerleştirme işlemi yapılmadığından dolayı ciddi sıkıntılar yaşadıkları, Türkiye’ye geldiklerinde kalacak yerleri olmadığı için bir süre ortada kaldıkları ve sürekli yer değiştirmek zorunda oldukları tespit edilmiştir.

Yukarıdaki tabloya göre, uygulanmakta olan uluslararası öğrenci projeleri konusunda öğrencilerden 7’sinin daha nitelikli destek hizmetleri, 6’sının önceden bilgilendirme ve yönlendirme, 5’inin eşitlik ve şeffaflık, 5’inin kontenjan sayısının artırılması, 4’ünün sınava dayalı seçme ve yerleştirme, 4’ünün vizyon sahibi ve nitelikli hizmet sağlayıcılar veya idari personel, 4’ünün rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, 3’ünün daha fazla tanıtım, 3’ünün yoksul ve kimsesiz öğrencilere öncelik tanınması, 3’ünün başarısızlık nedenlerinin

araştırılması ve l'inin de eğitim düzeyi düşük ülkelere öncelik tanınması gibi öneriler sunduğu görülmektedir.

Katılımcılardan bazıları daha nitelikli destek hizmetleri ile ilgili önerilerini; *“Daha fazla ve nitelikli destek hizmetleri sağlanmalıdır. (Ö₁)”, “Öğrencilere daha iyi imkânlar sunabilirler. Yurtlar konusunda, ulaşım konusunda öğrencilere daha iyi bir hizmet verebilirler. Çünkü burada öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları konular bunlar. (Ö₁₂)”, “Uygulanan projelerde daha önce de değindiğim gibi burs olanaklarının daha fazla genişlemesi ve son derece sert şartlara bağlı olmaması gereklidir. Çünkü doğal olarak yabancı öğrenciler dil ve eğitim farklılığı nedeniyle zorluk çekmektedirler. (Ö₂₄)”, “Yabancı öğrencilerden sorumlu kurum olduğu için YTB’ye bir öneride bulunabilirim. Ailelerinden, ülkesinden emanet olarak aldığı öğrencilerin sorunlarını daha etkili bir şekilde çözmesini öneriyorum. Aynı zamanda, yabancı öğrencilerin sorunlarını çözebilen kurumlar arasındaki iletişimin pekiştirilmesini istiyorum. (Ö₂₆)”, “Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını çözmek için onları daha yakından takip eden, güler yüzlü, işinde uzman kişilerin görevlendirilmesini öneririm. Böylece ilgili kurum tarafından daha nitelikli destek hizmetleri öğrencilere sunulmuş olacaktır. (Ö₃₄)” şeklindeki cümlelerle dile getirmiştir.*

Katılımcıların birçoğu uluslararası öğrencilere sunulan destek hizmetleri konusunda yetkililerin, barınma, yurt, ulaşım, maddi imkânlar vs. gibi nedenlerden kaynaklanan sorunlara karşı daha hızlı ve pratik bir şekilde çözüm getirmelerini ve duyarlı olmalarını önermektedirler. Ayrıca uluslararası öğrencilerle ilgilenen kurumlar arasında öğrencilerin sundukları önerilerde olduğu gibi bir eşgüdümlülük eksikliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda gerek kurumlar arası, gerekse ilgili kurum personelleri arasında koordinasyon ve işbirliği sağlanması gerekli görülmektedir.

Bazıları ise önceden bilgilendirme ve yönlendirme konusundaki önerilerini; *“Burslar öğrenciler bilgilendirilmeden kesiliyor. Bu büyük bir sorun. Burs kesilecekse öğrenci bu konuyla ilgili daha önceden bilgilendirilmeli ve bursun neden kesildiği öğrenciye önceden söylenmeli. Çünkü çok başarılı olup sadece tek dersten kalan öğrenciler olabiliyor. Mesela bir arkadaşımız çok başarılıydı ama sadece matematikten kaldı. Çünkü matematiği yapamıyordu. Böyle şeylerin olmaması gerekiyor. Bunun nedeni araştırılmalı. Öğrenciler neden bu dersten kalıyor. Sadece öğrenciye bakmamalı, hocalara da bakmaları ve araştırmaları gerekiyor. (Ö₂)”, “Türkiye’ye gelecek olan öğrencilere daha fazla bilgi*

verilmeli ve öğrenciler buraya daha hazır bir şekilde getirilmelidir. (Ö7)”, “Öğrencilerin gelmeden önce özgeçmişlerine bakıp ona göre yönlendirilme yapılırsa başarıya daha kolay ulaşılabilir diye düşünüyorum. (Ö11)”, “Ben gelmeden önce hiçbir şey bilmiyordum. Geldiğimde yurda gittim ismim yoktu, sonra başka bir yurda gittim orda da ismim çıkmadı. En son kampüse gittim orda da ismim yoktu. Sonra mail geldi şu yurda gideceksiniz diye ama aradan birkaç gün geçmişti ve ben daha yerleşememiştim. Bu konuda daha dikkatli olmaları ve öğrencileri önceden bilgilendirmeleri gerekiyor. (Ö17)” gibi sözcüklerle ifade etmiştir.

Uluslararası öğrenciler verdikleri yanıtlarda bursların öğrencilere bilgi verilmeden kesildiğini, konuyla ilgili daha önceden hiçbir şekilde bilgilendirme yapılmadığını, bu durumda öğrencilerin ortada kaldığını dile getirmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin başarısızlıkların nedenlerinin araştırılması gerektiğini, çünkü başarısızlıkların sadece öğrenciden değil, hocalardan da kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenciler, ilgili kurumlar veya yetkililer tarafından hem öğrenci seçme ve yerleştirme konusunda, hem de burs kesme işlemlerinde öğrencilere önceden bilgi verilmesi ve öğrencilerin ilgi, beceri ve yetenekleri olduğu alanlara yönlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Böylece öğrencilerin düşüncelerinin değerlendirilmesi proje açısından daha başarılı sonuç elde edilmesini sağlayacaktır.

Öğrencilerden bazıları da eşitlik ve şeffaflık konusundaki önerilerini; “*Şeffaf olunmalıdır. Herkese eşit mesafede olunmalıdır, sadece kendine yakın yaratılan yapay “elit” grup veya kişilere değil. (Ö1)”, “Türkiye Bursları çalışmalarında eşitliğin ön planda tutulmasını ve aldıkları öğrencilerin sadece eğitim seviyelerine bakarak, din, dil, mezhep ayrımı yapmadan seçmelerini bekliyorum. Ancak bu şekilde arkadaşlıklar, dostluklar kurulabilir. (Ö2)”, “Sınavların daha adil olması, eşit haklarla gelinmesi, verilen imkânları hesap ederek verilmesi. (Ö20)”, “Uygulanan projelerde eşitliğe önem verilmesi gerekir, kul hakkına girmemek için. (Ö37)”, “Türkiye Bursları’nda eşitlik ve şeffaflığa daha fazla dikkat edilmesi gerekiyor. (Ö40)” şeklinde ifadelerle belirtmiştir. Katılımcılar uygulanan projelerle ilgili bütün konularda eşitlik ve şeffaflığın sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.*

Öğrencilerden bir grup, kontenjan sayısının artırılması ve Türk asıllı öğrencilere daha fazla öncelik tanınması gerektiğini; “*Türkiye Bursları konusunda daha iyi çalışmaları gerektiğini düşünüyorum. Eğer burs veriliyorsa bunun daha fazla öğrenciyi kapsamaması gerektiğini*

düşünüyorum. (Ö₂)”, “Getirilen öğrencilerin sayısını artırmaları lazım, çünkü bizim oradaki eğitimin altyapısı çok iyi değil, dolayısıyla daha fazla öğrenciye fırsat vermeleri lazım. Çünkü bir yere varabilmeleri için öğrencilerin iyi bir okulda okuması gerekiyor. Kısaca eğitim şart diyoruz. Önerim, kontenjan sayısını artırmaları gerektiğini düşünüyorum. (Ö₉)”, “Türk kökenli öğrencilere daha öncelik tanınması ve daha fazla öğrenci getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö₁₄)”, “Uygulanan projede (Türkiye Bursları) Türk asıllı öğrencilere daha fazla kontenjan ayrılmasını istiyorum. Önceden daha fazla öğrenci getiriliyordu ve öncelik Türk asıllı öğrencilere veriliyordu. Ancak yapılan son değişiklikler sonucu milliyete göre değil, ülkelerin tüm unsurlarını kapsayacak şekilde öğrencilere kontenjan veriliyor. Bu durumda da Türk asıllı öğrencilerin sayısı giderek azalıyor. (Ö₃₂)” gibi cümlelerle vurgularken, bir grup öğrenci de, sınava dayalı seçme yerleştirme konusundaki önerilerini; “Bu konuda naçizane bir iki önerim olacak. Derhal eski sınava dayalı öğrenci seçme ve yerleştirme yöntemi geri gelmelidir. Böylece hem mağduriyetler yaşanmaz hem de hak eden kazanır. Şüphesiz sınavsız yerleştirmelerde proje sekteye uğrar ve amacından çıkar. Özetle tabiri caizse beş para etmez. (Ö₁)”, “Türkiye Bursları öğrencileri sınavsız alıyor. Bu bence iyi bir şey değil, çünkü haksızlıklar yaşanabilir, bu yüzden sınav olması bence daha iyi olur. Ben buraya sınavla geldim ve yine sınavın olması çok daha iyi olur. (Ö₁₀)”, “Türkçede güzel bir söz vardır; Söz uçar yazı kalır. Dolayısıyla yazılı sınavsız olan bir proje kapsamında seçilen öğrenciler kime ve neye göre seçilirler bu her zaman belirsiz olmuştur. Yazılı sınavlı bir sistemin gelmesini şiddetle öneriyorum. (Ö₂₁)” şeklindeki sözcüklerle dile getirmiştir. Öğrenciler önerilerinde öğrenci seçimlerinin mülakat yoluyla değil, yazılı sınav sistemiyle gerçekleşmesinin öğrenciler açısından daha adil ve sistematik olacağını belirtmiştir.

Bazı katılımcılar hizmet sağlayıcıların veya idari personelin nitelikli, vizyon sahibi ve uzman kişilerden oluşması gerektiğini; “Uzmanlar veya görevlendirilenler daha yeterli ve vizyon sahibi olmalıdır, zira bu heybesi boş olanların yapamayacağı ve altından kalkamayacakları kadar önemli ve ciddi bir iştir. (Ö₁)”, “Eğitim konusu çok hassas bir konu. Bu yüzden öğrencilerle, onların eğitimiyle ilgilenecek çalışanların veya idari personelin nitelikli kişiler arasından seçilmesi ve bu görevlerin daha geniş bir vizyona sahip kişilere verilmesi gerek. Aksi takdirde istenilen başarıya hiçbir zaman ulaşılmaz. Aksine kötü bir imaj yaratabilir. (Ö₃₂)” şeklinde ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri konusundaki önerilerini; “Güzel projeler, çok beğeniyorum. Aynı zamanda da güzel bir

fırsat. Tek bir sorun var mesela. Geldiğimiz zaman bir şey bilmiyoruz. Daha net bilgilendirme olursa çok daha iyi olur. Geldiğimizde belli bir program olsa, içeriğinde üniversite, yurt, kalacağın yer olsa daha iyi olur. Kurum tarafından rehberlik veya danışmanlık hizmeti verilirse gelen öğrenciler açısından çok daha sağlıklı ve çok daha iyi olur. (Ö₅)”, “Öğrenciler Türkiye’ye geldiklerinde ilk önce sıkıntılarla karşılaşıyorlar. Kalacakları yer, okuyacakları bölüm, üniversite, geldikleri şehir ve daha birçok konu ile ilgili yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları için korku ve endişe içinde sorunları çözmeye çalışıyorlar. Bu tür durumları yok edebilmek için öğrencilere yol gösterecek, onları yönlendirebilecek, gerektiğinde dertlerini bile anlatabilecekleri rehberlik ve danışmanlık hizmetleri verilmeli. Eminim ki bu sayede öğrencilerde güven duygusu daha fazla gelişecek ve derslerine de olumlu etki edecektir. (Ö₃₇)” gibi cümlelerle vurgulamıştır.

Katılımcılar, uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye geldiklerinde hiçbir konuda bilgi sahibi olmadıklarını, bu yüzden de ilk dönemlerde çok büyük sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiş ve bu konuda öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulmasının bu sıkıntıları gidereceğini veya en aza indirgeyeceğini dile getirmiştir. Bu bağlamda yükseköğretimde öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin verilmesi şeklinde belirlenen amaçlara ulaşmanın önemli olduğu ifade edilmektedir (YÖK, 2010).

Diğer bir grup katılımcı, uygulanan projelerin daha fazla tanıtılmasının uluslararası öğrenciler açısından daha faydalı olacağını; “Öğrenciler bu programlar sayesinde sadece yeni bilgiler değil, dünyaya yeni adımlar atmış oluyorlar. Ancak bu programların da panolarda daha fazla tanıtılması gerekiyor. Mesela üniversitelerin düzenlediği bahar şenliklerinde açılan stantlarda bu tür programların da tanıtımlarının yapılması gerekli diye düşünüyorum. (Ö₂)”, “Tanıtımı artırmaları gerekiyor. En azından Türkiye’deki eğitimin nasıl olduğunu benim ülkemde veya diğer Balkan ülkelerindeki öğrencilere tanıtmaları gerekiyor. (Ö₄)”, “Sistem bence iyi, sadece öğrenciler buraya gelmeden önce veya sınavlara girmeden önce birazcık bilgilendirme yapılırsa çok daha iyi olacağını düşünüyorum. Broşürler olabilir, tanıtım olabilir, üniversitelerin tanıtımı, zorluk dereceleri, bunlar öğrencilerde farkındalık yaratma adına çok daha etkili olabilir bence. (Ö₈)” şeklindeki cümlelerle belirtirken, bir grup katılımcı da, yoksul ve kimsesiz öğrencilere öncelik tanınması gerektiğini vurgulamış ve bu düşüncelerini; “Maddi durumu iyi olmayan, ebeveynleri hayatta olmayan ve yüksek başarı gösteren öğrencilere öncelik tanınmasını istiyorum. Çünkü onların yurt dışında eğitim görmek için başka bir seçenekleri yok. (Ö₃)”,

“Balkan ülkelerindeki ıssız bölgelerden öğrenci seçerken iyice araştırıp seçmeleri, onları eğitime kazandırmak konusunda politika geliştirip uygulama yapmaları gerek. Geniş bir vizyona sahip olan Türkiye Cumhuriyeti’nin iletişim imkânının zor olduğu kırsal bölgelerdeki öğrencileri bulup eğitime katması ve onlara destek olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle Türkiye’den bu konuda eğitim almış profesyonel insanların oraya gönderilmesi ve oraları görüp ona göre seçme ve yerleştirme işleminin yapılmasını öneriyorum. (Ö₂₀)”, “Başarılı olup da maddi durumu iyi olmadığı için eğitimine devam edemeyen öğrencileri eğitime katmaları gerekiyor. Bunun için de bu öğrencileri iyice tespit edip bu şekilde bir yol izleyebilirler. (Ö₄₀)” gibi sözcüklerle ifade etmiştir. Projenin temel amaçlarından biri olan yoksul ama başarı durumu iyi olan öğrencileri eğitime katmak ve yetiştirmenin öğrencilerin verdikleri öneriler arasında yer aldığı görülmüştür.

Öğrencilerden bir kesim, uluslararası öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin araştırılması gerektiğini; *“Getirilen öğrencilerin takip edilmesi, bunun için de üniversitelerde ofisler oluşturulup, ofisler vasıtasıyla öğrencileri bir araya getirmek, devamsız öğrencileri tespit edip getirmek ve altında yatan kişisel sorunları anlamak, dinlemek ve onlara yardımcı olmak, yönlendirmek, destek olmak gerekir. (Ö₂₀)”, “Öğrenciler başarısız olduklarında onları sadece başarısız olarak değerlendirmemelerini, başarısızlıklarına neden olabilecek bir durumun söz konusu olup olmadığını araştırmalarını önerebilirim. Çünkü öğrenciler bazen çalışkan olsalar dahi ellerinde olmayan bazı nedenlerden dolayı başarısız olabiliyorlar. Bu konuların çok iyi araştırılması ve ondan sonra değerlendirilmesi gerekiyor. (Ö₃₈)”* şeklindeki ifadelerle belirtmiş ve Türkiye’de eğitim görmeye hak kazanan uluslararası öğrencilerin eğitim süresince yakından takip edilmesi ve başarısızlık durumunun derinlemesine araştırılması gerektiğini önermiştir. Bir öğrenci de; *“Uygulanan proje ile Türkiye’ye dünyanın birçok ülkesinden öğrenciler geliyor. Bence eğitim düzeyi düşük olan ülkelere (Balkanlar, Asya, Ortadoğu ve Afrika ülkeleri gibi) öncelik verilirse daha iyi olur. (Ö₃)”* gibi cümlelerle eğitim düzeyi düşük ülkelere öncelik tanınmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Genel olarak bakıldığında uluslararası öğrencilerin uygulanmakta olan öğrenci getirme projeleriyle ilgili “iyi ve beğenilen bir proje, iyi bir eğitim imkânı” gibi konularda olumlu görüş bildirirken “yetersiz seçme ve yerleştirme, eşitsizlik, yetersiz eğitim destek hizmeti, olumsuz barınma imkânları, yetersiz ve düşük kalite” gibi konularda da olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğrenciler konuyla ilgili bazı önerilerde

bulunmuş ve bu önerilerin eğitimleri bakımından önemine değinmiştir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin yukarıda belirttikleri görüş ve önerilerin dikkate alınmasının uygulanan projeler açısından çift taraflı yarar sağlayacağı öngörülmektedir.

4.9. Öğrencilerin Almakta Oldukları Eğitim ile İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Almakta olduğunuz eğitim ile ilgili önerileriniz nelerdir?” temel sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen soruyla ilgili elde edilen veriler “öneriler” şeklinde alt kategoriye ayrılarak öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Almakta Oldukları Eğitim ile İlgili Önerileri

Kategori	Görüşler	n	Katılımcı
Öneriler	Uygulama ağırlıklı eğitim	8	Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₆ , Ö ₃₄
	Sosyal ve kültürel faaliyetlerin öğrenci merkezli olması	8	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₂₂ , Ö ₂₆ , Ö ₃₇
	Daha fazla ve nitelikli eğitim destek hizmetleri	6	Ö ₁ , Ö ₇ , Ö ₁₄ , Ö ₂₂ , Ö ₂₄ , Ö ₃₃
	Öğrencilere bölümleriyle ilgili tanıtım, bilgilendirme ve yönlendirme yapılması	5	Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₉ , Ö ₃₀ , Ö ₃₅
	Maddi ve manevi destek	5	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₂₁ , Ö ₂₇ , Ö ₃₈
	Eğitimde kalite ve niteliğin artırılması	5	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₂₃ , Ö ₂₉
	Sınıflarda öğrenci sayılarının azaltılması	3	Ö ₆ , Ö ₃₁ , Ö ₃₉
	Bazı öğretim elemanlarının kendilerini akademik ve kişisel bakımdan geliştirmesi	3	Ö ₆ , Ö ₁₃ , Ö ₃₂
	Daha iyi barınma imkânları	3	Ö ₆ , Ö ₂₅ , Ö ₄₀
	Gelişmiş TÖMER eğitimi	1	Ö ₁₀

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin almakta oldukları eğitim ile ilgili katılımcılardan 8’inin uygulama ağırlıklı eğitim, 8’inin sosyal ve kültürel faaliyetlerin öğrenci merkezli olması, 6’sının daha fazla ve nitelikli eğitim destek hizmetleri, 5’inin öğrencilere bölümleriyle ilgili tanıtım, bilgilendirme ve yönlendirme yapılması, 5’inin maddi ve manevi destek, 5’inin eğitimde kalite ve niteliğin artırılması, 3’ünün sınıflarda öğrenci sayılarının azaltılması, 3’ünün bazı öğretim

elemanlarının kendilerini akademik ve kişisel bakımdan geliştirmesi, 3'ünün daha iyi barınma imkânları ve 1'inin de gelişmiş TÖMER eğitimi gibi öneriler sunduğu görülmektedir.

Bir grup katılımcı, uygulama ağırlıklı eğitim ile ilgili önerilerini; *“Eğitimde uygulamaya daha fazla ağırlık verilmeli. (Ö7)”*, *“Pratik olarak öğrencilerin daha fazla staj yapmaları gerekiyor. Öğrencilere sadece teori değil pratik eğitimi de verilirse daha verimli ve kaliteli bir eğitim almış olacaklar. (Ö9)”*, *“Eğitimin kaliteli olduğunu düşünüyorum, ancak biraz daha uygulamaya yönelik olmasını öneririm. Çalışmaya başladığımızda sadece teori yetmiyor pratiğin de olması gerektiğini düşünüyorum. Böylece daha kolay ve kalıcı olacağını söyleyebilirim. (Ö14)”*, *“Mühendislik ve fen bilimleri alanında daha fazla uygulamalı eğitimin yapılması yabancı uyruklu öğrenciler için ve Türk öğrenciler için daha fazla faydalı olacağını düşünmekteyim. Uygulamalar ne kadar çok artırılırsa o kadar verimli olacaktır. (Ö15)”*, *“Ezberci sistemden çıkılması için daha çok pratik ve laboratuvar ortamında bir şeyler yapılması gerektiğini düşünüyorum. (Ö16)”*, *“Şahsen daha çok pratiğe dayalı, ezberden uzak mantığa yakın bir eğitim sistemini tercih ederdim. (Ö26)”*, *“Üniversitelerde verilen derslerin sadece kâğıt üzerinde değil, pratik olarak da bir şeyler yapılsa daha verimli olacağının kanaatindeyim. (Ö34)”* şeklindeki ifadelerle dile getirmiştir.

Uluslararası öğrenciler bu konuyla ilgili önerilerini ifade ederken üniversitelerde verilen eğitimlerin sadece teoride kalmaması gerektiğini, aynı zamanda pratik ağırlıklı eğitimin verilmesi gerektiğine de değinmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlarda eğitimlerini ezberci sistemle değil, uygulamalı olarak tamamlamak istediklerini ve bu şekilde daha verimli ve kaliteli bir süreçten geçeceklerini vurguladığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrenciler teorik ve uygulamalı bir eğitim aldıklarında daha fazla başarılı olacaklarına inanmaktadır.

Diğer bir grup katılımcı ise, sosyal ve kültürel faaliyetlerin öğrenci merkezli olması ile ilgili önerilerini; *“Öğrencilerin opera veya diğer aktivitelere katılmaları gerekiyor. Ancak biletler bazen çok pahalı olabiliyor, bu yüzden devletin bu tür sosyal aktivitelere öğrenciler için indirimli bilet satışlarını veya belli günlerde bu tür etkinliklerin bedava yapılmasını desteklemeleri ve bunun için adım atmaları gerektiğini düşünüyorum. En azından bu durumda öğrencilerden isteyen herkes bu tür sosyal ve kültürel aktivitelere katılabilir ve kendini de sosyal ve kültürel açıdan daha fazla geliştirebilir. (Ö2)”*, *“Bu faaliyetlerin öğrenciye yönelik ve daha bilgilendirir nitelikte olmasını bekliyorum. Çünkü bazı faaliyetlerden haberimiz bile olmayabiliyor. Bizi bu tarz faaliyetlerle ilgili bilgilendirmeleri*

gerektiğini düşünüyorum ve bunu bekliyorum. (Ö₄)”, “Sosyal ve kültürel hizmetler konusunda da öğrenciler daha fazla bilgilendirilmeli. (Ö₇)”, “Öğrenciler Türkiye’ye geldiklerinde onların geldikleri ülkelere göre ve kültürlerine yakın faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiği görüşündeyim. (Ö₁₁)”, “Özellikle yabancı uyruklu öğrenciler için özel aktiviteler yapılırsa bizi daha iyi motive edeceğini ve kendimizi daha iyi bir ortamda hissedeceğimizi düşünüyorum. (Ö₁₃)”, “Öğrencilik dönemin hayatının en güzel dönemlerinden biri olduğunu unutmayıp, bu dönemin kültürel faaliyetlerle dolu dolu geçmesi için, üniversitelerin bu konuda daha duyarlı olmasını isterdim. (Ö₂₆)”, “Okullarımızda düzenlenen sosyo-kültürel faaliyetlerde yurt dışından gelen öğrenciler olarak aktif görev almak istiyoruz. (Ö₃₇)” gibi cümlelerle ifade etmiştir.

Katılımcılar üniversitelerde düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklerde hem bire bir aktif bir şekilde rol almak istediklerini, hem de kendi kültürleriyle ilgili faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda yapılan faaliyetlerin öğrenci merkezli olmasının yanı sıra, öğrencilerin branşlarıyla ilgili bilgilendirici nitelikte olması gerektiği önerilmiştir.

Katılımcılardan bazıları, öğrencilere daha fazla ve daha nitelikli destek hizmeti sunulması gerektiğini ve öğrenciler yabancı oldukları için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerle ilgili kurumlarda görev yapan personelin daha nitelikli kişiler olması gerektiğini ancak bu şekilde başarıya ulaşabileceklerini; “Daha fazla ve nitelikli destek hizmetleri sağlanmalıdır. (Ö₁)”, “Öğrencilere olabildiğince destek vermeleri gerekli. Çünkü öğrenciler yabancı ülkelere geldikleri için her türlü desteğe, her zaman ve her konuda ihtiyaçları vardır. (Ö₇)”, “Öğrenci işlerinde işini daha iyi, düzenli ve disiplinli yapan insanların getirilmesini istiyorum. (Ö₁₄)”, “Öğrencilere daha nitelikli eğitim destek hizmeti sunulursa, öğrencilerin daha başarılı olacağını düşünüyorum. (Ö₂₂)”, “Üniversitemizde eğitim destek hizmetleri iyi ama daha da geliştirilebilir. (Ö₃₃)” şeklindeki ifadelerle belirtirken; bazı katılımcılar da öğrencilere bölümleriyle ilgili tanıtım, bilgilendirme ve yönlendirme yapılması gerektiğini; “Uluslararası öğrenciler geldiklerinde bölümleriyle ilgili daha fazla bilgilendirilsin, yönlendirilsin ve tanıtma programları yapılsın. (Ö₆)”, “Öğrenciler geldiklerinde, daha önce gelen öğrencilerle iletişimleri sağlanırsa, yeni gelenlere yardım etme konusunda bir adım ileriye gidilmiş olur. En azından tecrübelerinden hareket ederek onlara fikir verip, yönlendirebilirler. (Ö₁₁)”, “Türkiye’ye gelmeden önce öğrencilere, buradaki üniversiteler

ve eğitim ile ilgili daha fazla bilgilendirme ve tanıtım yapılırsa, başarı durumunun daha yüksek olacağını düşünüyorum. (Ö₁₉)”, “Uluslararası öğrencilere yardım edecek özel bir kurum olmalıdır. Onlara rehberlik ve danışmanlık yapan görevli personel olmalı. (Ö₃₀)” gibi sözcüklere dile getirmiştir.

Üniversitelerde uluslararası öğrenci ofisleri olmasına rağmen öğrenciler tanıtım, bilgilendirme ve yönlendirme konusunda sıkıntı çektiklerini ve bu hususta hizmet veren bu ofislerin öğrencilere karşı daha duyarlı olması gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili görüşleri destekleyici nitelikte yapılan araştırmalarda öğrencilerin üniversitelerdeki danışmanlık ve rehberlik ofislerinden yararlanmadıkları ve hatta haberdar olmadıkları ortaya konmuştur (Bektaş, 2008; Hayes ve Lin, 1994; Hsu, 2003; Popadiuk ve Arthur, 2004; Scheel vd., 2008).

Diğer taraftan bazı katılımcılar ise, maddi ve manevi destek konusundaki önerilerini; *“Maddi ve manevi destek bekliyorum. (Ö₂)”, “Öğrencilere verilen burs miktarları artırılabilir. (Ö₃)”, “Maddi anlamda verilen desteğin yanında, manevi destek de çok önemli, sonuçta hepimiz ailelerimizden uzaktayız. (Ö₂₁)”, “Maddi olarak öğrencilere daha fazla destek verilmeli. (Ö₃₈)”, “Yabancı uyruklu öğrenciler için, aile projesinin uygulanması, daha önce var mıydı bilmiyorum, ama moral ve manevi açıdan daha iyi olacağı görüşündeyim. (Ö₃₈)” şeklindeki cümlelerle belirtmiştir. Böylece öğrenciler, daha fazla maddi ve manevi destek beklediklerini, uluslararası öğrencilerin ailelerinden uzakta kaldıkları için manevi desteğin çok önemli olduğunu dile getirmiştir. Hatta öğrencilerin aile özlemini giderebilmeleri için aile projesi gibi projelerin gündeme getirilmesinin öğrenciler açısından daha faydalı olacağını vurgulamıştır.*

Bir grup katılımcı, eğitimin kaliteli olduğunu ancak daha fazla geliştirilebileceğini, eğitimde kalite ve niteliğin artırılması için ezbere dayalı eğitimden uzaklaşıp, programlardaki ders sayısının azaltılması gerektiğini; *“Eğitim zaten kaliteli ama daha da kaliteli olabilir. (Ö₂)”, “Aldığım eğitimden memnunum, hatta dediğim gibi zaman geçtikçe bölümümü daha çok seviyorum. Eğitim yeteri kadar kaliteli ve nitelikli, tek önerim ezber sisteminden uzak durmaları. (Ö₅)”, “Eğitimde kalite biraz daha fazla artırılabilir bence. Daha üst seviyeye çıkarılabilir. (Ö₈)”, “Ders sayısının fazla olması eğitimin kaliteli olduğu anlamına gelmez, dolayısıyla derslerin sayısı azaltılırsa daha iyi olur. (Ö₂₃)”, “Eğitimde kalitenin artırılması için üniversiteler arası öğrenci değişim programları yapılabilir. En azından bir dönemlik.*

(Ö₂₉)” gibi sözcüklerle belirtirken; diğer bir grup katılımcı da sınıflarda öğrenci sayılarının azaltılması konusundaki önerilerini; *“İsterim ki sınıflardaki öğrenci sayısı daha az olsun. (Ö₆)”, “Sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, eğitimdeki kaliteyi etkiliyor. Sayı az olursa eğitimde nitelik ve kalite artar diye düşünüyorum. Dolayısıyla hoca ve öğrenci arasındaki ilişkiler biraz değişebilirdi. (Ö₃₁)”, “Lisans programlarında ortak derslerin yapılması, hiçbir şey katmıyor öğrencilere, özellikle eğitim anlanında. Çünkü öğrenci sayısı fazla, bu yüzden verilen derslerin kalitesi düşüyor ve bir şey anlamıyoruz. (Ö₃₉)”* şeklindeki ifadelerle dile getirmiştir.

Uluslararası öğrenciler verdikleri yanıtlarda dünya standartları gereği sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olmasının derslerdeki verimliliği azalttığını, dolayısıyla başarı oranının düşmesine yol açtığını ifade etmiştir. Bu bağlamda sınıflardaki öğrenci sayısını azaltarak hem eğitimde kaliteyi, hem de istenilen başarı seviyesini yakalama imkânı artabilir.

Diğer yandan başka bir grup katılımcı ise, bazı öğretim elemanlarının kendilerini akademik ve kişisel bakımdan geliştirmesi gerektiğini; *“Bir uluslararası öğrenci olarak söylüyorum Türkiye’deki eğitim iyi olsa da eksik noktaları var, özellikle öğrenci sayısının fazlalığı ve bazı hocaların konuları iyi bilseler dahi öğrencilere iyi aktaramamaları bir sorun bence. Bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerekiyor. (Ö₆)”, “Bazı hocalarımız dersleri tam olarak yapmıyorlar. Dönem boyunca birkaç kere ders yapıyoruz. Daha fazla ders yaparlarsa daha iyi ve verimli olacağını düşünüyorum. (Ö₁₃)”, “Bazı hocaların belli konularda kendilerini aşmaları gerekiyor. Özellikle bayan hocaların bayan öğrencilere ve erkek hocaların da erkek öğrencilere karşı ara sıra sergiledikleri ters davranışlar, öğrencilerin psikolojisini olumsuz yönde etkiliyor. Bu da yabancı öğrencilerin o derslerde kendilerini rahat hissetmemelerini ve bu yüzden o hocaların derslerine katılmamalarına yol açıyor. Hatta bazı hocalar o kadar ileri gidebiliyor ki, sırf cinsiyet ayrımcılığından dolayı hiçbir neden olmadan öğrencileri sınıfta bırakabiliyor. Bu konuda hocaların bir eğitimci olarak kendilerini profesyonelce geliştirmeleri gerekiyor. (Ö₃₂)”* gibi önerilerle ifade etmiştir.

Uluslararası öğrenciler öğretim üyeleri hakkındaki önerilerini dile getirirken, hocaların derslere hâkim olması gerektiğini ve konuları öğrencilere iyi ve etkili bir şekilde aktarmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda öğretim elemanlarının özellikle cinsiyet ayrımcılığı yapmama hususunda kendilerini geliştirmeleri ve böylece bunun öğrenciler ile

hocalar arasındaki diyalogu sağlam zemine oturtması konusunda faydalı olacağının altını çizmiştir.

Katılımcılardan bazıları öğrencilerin daha iyi şartlarda barınmalarının sonucunda daha fazla başarılı olacaklarını; *“Barınma olanakları daha iyi şartlarda sağlansın. (Ö₆)”, “Kaldığımız yurtlardaki çalışma salonlarının birazcık geliştirilmesi ve biraz daha fazla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu da başarıımızı artırır. (Ö₂₅)”, “Daha iyi barına ortamları öğrencilere verilirse, psikolojik olarak öğrenciler daha olumlu bir eğitim dönemi yaşamış olurlar. (Ö₄₀)”* şeklindeki önerilerle belirtirken, diğeri bir öğrenci de gelişmiş TÖMER eğitimi ile ilgili önerisini; *“Ben bir yıl TÖMER okudum ama TÖMER’de sadece dil konusunda eğitim alıyoruz. Dil eğitiminin dışında bir de bilimsel konular ve bilimsel dersler de olabilirdi. Ben birinci sınıfa başladığımda hiçbir şey anlamıyordum. Yani TÖMER’de böyle bilimsel hazırlık gibi bir şey olabilir. (Ö₁₀)”* gibi ifadeyle vurgulamıştır. Bu bağlamda Türkçe Öğrenim Merkezlerinde verilen yoğunlaştırılmış Türkçe eğitimin dokuz aya sığdırılmasının uluslararası öğrenciler açısından yeterli olmadığı görülmüş ve bunun da üniversitelerde aldıkları eğitim sürecinde öğrencilerin yüksek başarı gösterememelerine sebep olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların sundukları önerilere bakıldığında, genellikle Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olduğu, ancak daha fazla başarıya ulaşabilmek için eğitim niteliğinin artırılması ve öğretim elemanlarının akademik açıdan kendilerini daha fazla geliştirmesi gerektiği görülmektedir. Aynı zamanda uluslararası öğrencilere sunulan eğitim destek hizmetlerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin başarı seviyesini artıracak gibi onların motivasyonunu yükselterek eğitim sürecinin daha verimli geçmesine imkân sağlayacağı gözlemlenmektedir.

Günümüzde globalleşen bilgi toplumunda üniversitelerin öğrencilerin memnuniyetini artırma çabalarına daha çok yönelmeye başladığı açıktır. Bu durum yükseköğretimde artan rekabet veya öğrenciye sunulan seçeneklerin çoğalmasıyla açıklanabilir. Bu bakımdan yükseköğretim kurumlarının öğrenci merkezli eğitim vermeye yöneldikleri ifade edilebilir. Etkili öğrenci merkezli eğitim öğrencinin takımın bir üyesi olması anlamına gelmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014; McAleese vd., 2013).

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Uluslararası öğrenci hareketliliği bağlamında Balkan ülkelerinden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyinin belirlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda varılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce, kendi ülkelerindeki eğitimin seviyesine oranla Türkiye'deki üniversitelerde verilen eğitimin daha ileri ve daha kaliteli olduğu için Türkiye'deki üniversiteleri tercih ettikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı, Türkiye'de göreceikleri eğitim ile ilgili ayrıntılı bilgiye sahip olmayarak ülkeye gelmişlerdir. Ancak, Türkiye'deki eğitimin kaliteli olduğu kanaatiyle mezuniyet sonrası mesleki yaşamlarında daha iyi bir iş imkânı yakalayacaklarını ve farklı bir ülkede eğitim alma tecrübesinin kendilerine avantaj sağlayacağını düşündükleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin küçük bir grubunun tanıtım ve ön bilgilendirme ile ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Uluslararasılaşma sürecinde üniversitelerin tanıtım faaliyetleri önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır. Bu durumda tanıtımdan kaynaklanan bilgi noksanlığı, öğrencilerin bölümlerini bilinç dışı tercih etmelerine yol açtığı ve onların başarısız olmalarında önemli bir etken olduğu kanaati uyandırmıştır. Devamında da öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakarak ülkelerine geri dönmelerindeki olasılıklardan biri olduğu saptanmıştır. Katılımcıların tamamına yakınının, hizmet sağlayıcılar ile ilgili, yarısının mezuniyet sonrası takip ve meslek edinme ile ilgili, çok

az öğrencinin de verilecek eğitimin içeriği ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır.

2. Katılımcıların tamamına yakınının, Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversitelerin geldikleri ülkelerdeki üniversitelere göre kaliteli ve daha gelişmiş olduğunu düşündükleri ve bu yönde beklentileri olduğu tespit edilmiştir. Bunun da öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerindeki en büyük nedenlerden biri olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının, eğitimin kaliteli olduğu için yoğun ve zor olacağına dair kanaatleri olduğu, ancak derslerin bu kadar fazla olacağını düşünmedikleri saptanmıştır. Bu bağlamda, Balkan ülkelerindeki öğrencilerin, Türkiye’ye gelmeden önce geleceklerini inşa ederken Türkiye’deki eğitimin daha kaliteli, yoğun içerikli ve zor olacağını bile bile, daha nitelikli bir eğitimden geçerek prestijli bir meslek sahibi olabilme beklentisi içinde oldukları görülmüştür.

Katılımcıların yarısından fazlasının, bilimsel ve akademik etkinliklere ilişkin beklentilerinin tamamen karşılanmadığı ve bu tür faaliyetlerle ilgili yeterince duyuru yapılmadığı için öğrencilerin bilgi sahibi olamadığı ortaya konmuştur. Bu kapsamda üniversitelerde yapılan bilimsel kongre, konferans, panel, kısaca akademik faaliyetlerin yetersiz olduğu ve öğrencilerin de bu konuda hem yeterince bilgi sahibi olmadığı hem de bu yönlerinin eksik kaldığı tespit edilmiştir. Az sayıda katılımcının, eğitim içeriğinin farklılık göstermeyeceği konusundaki fikirlerini ifade ederken, Türkiye’deki eğitimin bu kadar zor ve farklı olacağını düşünmedikleri ve böyle bir beklenti içinde olmadıkları, fakat geldikten sonra da buradaki eğitim sistemine adapte olmakta zorlandıkları saptanmıştır. Dolayısıyla farklı ve yoğun bir eğitimle karşı karşıya kaldıkları için zorluk çektikleri ve bunun da ilk dönemlerde başarılarına etki ettiği görülmüştür.

Katılımcılardan tamamına yakını, gelmeden önce daha gelişmiş ve daha rahat bir yurt ortamında kalacaklarını düşünürken, geldikten sonra beklentilerinin karşılanmadığı ve öğrencilerin beklentilerinin aksine daha kalabalık yurtlarda barındırıldıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kaldıkları yurtlarda öğrenci sayısının fazla olmasından ve gürültülü bir ortama maruz kalmalarından dolayı rahatsız olduklarını ve bunun da ders çalışmalarına engel olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, maddi imkânların yanında manevi olarak da beklenti içerisinde olduklarını vurgularken, özellikle ailelerinden uzak kaldıkları için bazen sıcak bir aile ortamına,

bazen de yüzdeki bir tebessüme ihtiyaç duydukları görülmüştür. Katılımcıların yarısından fazlası, arkadaş çevresinin eğitim hayatlarında önemli bir yere sahip olduğunu ve öğrencilerin başarılarını etkilediğini dile getirirken, aynı zamanda Türk insanının ne kadar sıcakkanlı ve yardımsever olduğunu, arkadaşlık konusunda sıkıntı yaşamadıklarını, gelmeden önce de bu tür beklentiler içinde olduklarını ifade ettikleri ortaya konmuştur. Katılımcıların az bir kısmının da, beklentilerinin üstünde bir arkadaş ortamıyla karşılaştıkları ve bu durumdan çok memnun oldukları saptanmıştır.

Katılımcıların önemli bir kısmı, eğitim destek hizmetleri konusunda çok fazla sorun yaşadığını, bazı idari personelin öğrencileri uğraştırdığını ve kendilerine yardımcı olmadıklarını vurgulamış, bu bağlamda öğrencilerin eğitim destek hizmetleri konusunda beklentilerinin karşılanmadığı ve bu durumdan hiç memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının, eğitim beklentilerinin yanı sıra Türkiye'nin zengin tarihini ve kültürel mirasını yakından tanımayla ilgili beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Böylece kimi öğrenciler Türkiye'deki kültürel faaliyetlerin içinde yer almanın heyecanını yaşarken, kimilerinin de esasen bu kültürün bir parçası olduğunu ve bunun verdiği mutluluğu ve gururu yaşadığı gözler önüne serilmiştir. Katılımcıların yarısı, alacakları eğitim sonucunda iyi bir mesleki yaşam beklediğini ifade ederken, biri de, sosyal beklentilere farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış ve ücretsiz şehir içi ulaşımın gereksinim olduğunu belirtmiştir. Genel olarak yükseköğrenim gören öğrencilerin üniversiteden çeşitli düzeylerde akademik, sosyal, kültürel vb. beklentileri vardır. Dolayısıyla öğrencinin eğitim hayatındaki beklentileri karşılandığı düzeyde başarı oranı artmaktadır.

3. Katılımcıların yarısından fazlasının, Türkiye'de aldıkları eğitim içeriğinin zor olduğundan dolayı dersleri anlamakta zorluk çektikleri, ezbere dayalı bir sistem ile ders sayısının gereğinden fazla olmasının eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunların başında geldiği saptanmıştır. Bu bağlamda, gerek ders sayısının fazla olması, gerekse ezbere dayalı bir yöntemin uygulanmasının, Türkiye'ye eğitim görmek için gelen uluslararası öğrencilerin eğitim yaşamlarının ilk dönemlerinde başarı oranlarını ciddi derecede olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının, eğitim sistemindeki farklılıklar ile ilgili sorunlarını dile getirirken, kendi ülkelerinin eğitim sistemiyle Türkiye'deki eğitim sistemini karşılaştırdıkları ve her iki eğitim sistemi arasında farklılıklar olmasından dolayı derslerde zorlandıkları tespit edilmiştir. Aynı

zamanda öğrencilerin, Türkiye’deki eğitim sisteminin ezbere dayalı olmasından ziyade uygulamaya yönelik olması gerektiğini, çünkü ezbere dayalı eğitim sisteminin öğrencilerin düşünme kabiliyetlerine ve yaratıcılıklarına engel teşkil ettiğini belirttikleri ortaya konmuştur. Diğer yandan sınav sisteminin öğrencilerin geldikleri ülkelere göre farklılık göstermesinin, öğrencilerin sınavlarda zorlanmasına ve onların başarısız olmasına sebep olduğu görülmüştür.

Katılımcıların yarısına yakınının, dil problemlerinin en önemli sorunlardan biri olduğunu vurguladıkları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla TÖMER’de verilen 9 aylık bir dil eğitiminin, öğrencilerin akademik hayatlarında yetersiz olduğu ve bu yüzden hem sınavlarda hem de kendilerini ifade etmekte zorlandıkları, aynı zamanda dil yetersizliğinden kaynaklanan sorunların öğrencileri olumsuz yönde etkilediği ve ilk dönemlerde başarısızlıklarına yol açtığı saptanmıştır. Uluslararası öğrencilerin, bir taraftan okuldaki eğitimin zorluğu ile uğraşırken diğer taraftan bazı öğretim üyelerinin psikolojik baskılarına maruz kaldıkları görülmüştür. Katılımcıların küçük bir bölümünün, yaşadıkları bu sorunları en üst yetkili makamlara iletmelerine rağmen olumlu ve onları destekleyici bir sonuç alamadıkları ve bazı öğrencilerin bu baskılardan dolayı, eğitim hayatına son verip ülkelerine geri dönmek zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Bu sorunların dışında öğrencilerin, bazı kurumlardaki idari personelin yönlendirme konusunda yetersiz kaldığını, sorunları çözmek yerine işi yokuşa sürdüğünü ve hiç yardımcı olmadıklarını belirttiği ortaya konmuştur.

Katılımcıların yarısına yakını, barınma imkânları ve şartlarıyla ilgili sosyal sorunlarını ifade ederken, yurtlardaki öğrenci sayısının fazla, hijyen koşullarının yetersiz olduğunu, uygun ders çalışma salonlarının ve sosyal aktivite yapılabilecek alanların olmadığını, öğrencilerin gürültülü ortamlarda ders çalışamamasının kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirttikleri gözler önüne serilmiştir. Bu durum, öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilediği gibi aynı zamanda da psikolojik olarak öğrencileri yıpratmış görülmüştür. Çünkü ders çalışamayan öğrencilerin okulda başarısız olduğu ve her iki türlü de etkilendiği tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümünün, sağlık problemleri ve hizmetleri ile ilgili sorunlarının başında sağlık sigortası olduğunu vurguladıkları saptanmıştır. Özellikle bursu kesilen ve burslu olmayan öğrenciler için zorunlu sağlık sigortası yaptırmak ile ilgili alınan kararın uygulanmasının, onlar için ayrı bir külfet getirdiği görülmüştür. Öğrencilerin, özel sağlık sigortası yaptırmasına rağmen

istediği hastanede tedavi olamadığı, çünkü sigortanın sadece özel hastaneleri kapsadığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla sağlık problemleri ve hizmetleriyle ilgili sorun yaşayan bir öğrenciden başarı beklenemez.

Türkiye'ye eğitim görmek için gelen uluslararası öğrencilerden az bir kısmının, farklı bir kültürle karşılaştıklarını ancak bunun onları çok fazla etkilemediğini ve kısa bir süre içerisinde buradaki kültüre uyum sağladıklarını belirttiği görülmüştür. Öğrenciler farklı kültürlerden gelmiş olsalar da Türk insanının sıcakkanlı davranışlarının ve misafirperverlik göstermesinin, onlara bu farklılığı hissettirmediği ortaya konmuştur. Az sayıda öğrencinin ise, bazı uluslararası öğrencilerin arkadaş çevresiyle ilgili güven sorunu yaşadığını ve arkadaşlıkların çıkar amaçlı olduğunu ifade ettiği saptanmıştır. Uluslararası öğrencilerin birkaçı, bu konuyla ilgili sorunlarının güvensizlik ve çıkar amaçlı tutumlardan kaynaklandığını belirtse de, diğer küçük bir grup öğrencinin de, bu tür sorunların öğrencilerin kişisel yapısından veya kültür farklılığından kaynaklandığını ancak bunu kısa sürede çözdüklerini vurguladıkları sonucuna varılmıştır. Genel olarak, diğer ülkelerden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen uluslararası öğrenciler için farklı bir eğitim sistemi, farklı kültürde yaşama, Türkçede kendini yeterince ifade edememe, ekonomik sıkıntılar, sağlık hizmetleri ve problemleri, barınma imkânlarının yetersiz olması gibi sorunların, onların üniversiteye ve çevreye uyumlarını zorlaştırdığı ve akademik başarılarına da etki ettiği görülmüştür.

4. Araştırma sonucunda, gerek Türkiye Bursları'nın gerekse üniversitelerin kendilerini ve projelerini yeterince tanıtmadığı ve uluslararası öğrencilere yönelik belli bir tanıtım programının yapılmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının, tanıtım programının yapılmaması nedeniyle, hem üniversite hem de geleceklerine yönelik kariyer seçiminde sıkıntı yaşadıklarını bildirdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma yolunda bir dünya markası haline gelmesi hedefleniyorsa, tanıtım programlarına önem verilmesi gerektiği görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğunun, bazı sorunların dil farklılığından kaynaklandığını ve bu yüzden Türkiye'ye ilk geldiklerinde çok fazla sıkıntı çektiklerini, kendilerini yeterince ifade edemediklerini ve derslerde zorlandıklarını dile getirdiği ortaya konmuştur. Öğrenciler geldikleri bölgeye göre Türkçe bilseler dahi, Türkiye'de eğitim gördükleri süre içinde Türkiye Türkçesini okuma, anlama, yazma ve telaffuz

etmede sıkıntı çektikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, dil sorununun onların hem eğitim hayatına hem de sosyal hayatlarına etki ettiği saptanmıştır.

Katılımcıların yarısına yakınının, sorunların birçoğunun ekonomik sıkıntılardan ve yetersizliklerden kaynaklandığını belirttiği tespit edilmiştir. Ekonomik sorunların ve yetersizliklerin birçok sorunun kaynağı olduğu gibi onların gerek akademik hayatlarına gerekse diğer aktivitelerine engel olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla Türkiye Bursları'ndan faydalanamayanların, özel öğrenci olarak eğitim hayatlarına devam ettiği için çeşitli ekonomik sorunlar yaşadığı görülmüştür. Katılımcıların yarısından azının, bürokrasinin kendilerini gereğinden fazla uğraştırdığını ve zaman kaybına neden olduğunu vurguladıkları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda herhangi bir işlem için, bir kuruma gittiklerinde oradaki personelin durumu anlamaya çalışmadan öğrencileri yanlış yönlendirdiğini dolayısıyla birkaç kurum veya birim arasında gidip gelmelerine rağmen öğrencelerin sorunlarını çözemediklerini ifade ettikleri sonucuna varılmıştır. Bu durumda Türkiye'deki bürokrasi işleyişinin düzgün çalışmamasının ve istenilen seviyede ilerlememesinin, öğrencilerin hem işlemlerini yerine getirememesine hem de fazlasıyla zaman kaybına neden olduğu görülmüştür.

Katılımcıların yarısına yakınının, sağlık hizmetleri konusunda sıkıntı yaşadıklarını ve bunun da birçok sorunu beraberinde getirdiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin sağlık problemlerinin, yetersiz sağlık hizmetlerinden kaynaklandığı ve bunun da öğrencileri olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Katılımcıların yarısından azının, yükseköğretim programlarının eğitim sisteminde yaşadıkları bütün sıkıntıların başlıca nedenlerinden biri olduğunu ifade ettiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların çok az bir kısmının, barınma şartlarının yeterli olmamasının birçok sorunun kaynağı olduğunu vurguladığı görülmüştür. Özellikle ilk geldikleri zamanlarda barınmayla ilgili çok fazla sorun yaşadıklarını ve bu yüzden uzun bir süre hem ülkeye hem de derslere alışmakta zorluk çektiklerini dile getirdikleri sonucuna varılmıştır. Az sayıda katılımcının ise, öğrenciler arasında kültür uyumsuzluğunun yaşandığını, öğrencilerin farklı ülkelerden geldikleri için ister istemez bu konuda fikir çatışması yaşadığını belirttikleri saptanmıştır. Yine az sayıda katılımcının, okulda bazı hocalar tarafından sürekli dışlandıklarını ve ön yargılı davranışlara maruz kaldıklarını belirterek, bazı hocaların kendilerini sırf bu yüzden sürekli derste bıraktığını, psikolojik baskı yaptığını vurguladıkları tespit edilmiştir.

Bu bağlamda, öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcıların öğrencilerin sorunlarının başlıca kaynaklarından biri olduğu görülmüş, hatta bazı öğrencilerin bu tür dışlanmalara ve psikolojik baskılara dayanamayıp eğitimini yarıda bırakarak ülkelerine geri dönmek zorunda kaldıkları gözlemlenmiştir. Çok az sayıda katılımcının, ders sayısının fazla olduğunu ve dersleri anlamakta zorluk çektiklerini dile getirdiği saptanmıştır. Öğrencilerin özellikle Türkiye'ye ilk geldikleri yıllarda dersleri anlamakta daha fazla zorlandıkları ve yoğun bir ders programına uyum sağlamada sıkıntı çektikleri görülmüştür. Birkaç katılımcının da, rahat ve başarılı bir eğitim hayatı için arkadaş çevresinin önemli olduğunu ve arkadaş çevresi konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin manevi açıdan da yıprandıklarını vurguladığı tespit edilmiştir.

Genel olarak, Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrencilerin eğitim süreci boyunca birçok sıkıntıyla karşı karşıya kaldığı ve bunun da başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin üniversite hayatlarında başarılı olabilmeleri için yaşadıkları sorunların çözüme kavuşturulması gerektiği görülmüştür.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, yaşadıkları sorunların tamamına yakını kişisel yollarla çözdükleri ortaya konmuştur. Bireysel kanalları tercih etmelerinin en büyük sebebi ise, öğrenciler sorunlarını çözmek için diğer kanalları kullandıklarında olumlu sonuç elde etmeyi beklerken, aksine sorunların çözülmediği daha da büyüdüğü gözlemlenmiştir. Diğer yandan uluslararası öğrencilerin yarısından fazlasının sıkıntılarını giderebilmek için arkadaşlarına veya çevrelerine müracaat ederek sorunlarını çözmeye çalıştıkları saptanmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunları, daha önce başka arkadaşlarının veya çevrelerindeki diğer kişilerin de yaşamış olabileceğini düşündükleri ve bu yüzden ilk önce onların yardımıyla veya yönlendirmesiyle problemlerini gidermeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların yarısına yakınının ise, sorunlarını çözüm aşamasında kurumsal kanalları kullandıkları ortaya konmuştur. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin sorunlarını çözmek için öncelikle bireysel, arkadaş ve çevrelerini kullandıkları, kurumsal kanallara ise çok nadir başvurdukları görülmüştür.

5. Katılımcıların tamamına yakınının, eğitim hizmetleri konusunda olumlu düşünce belirttiği ve Türkiye'deki yükseköğretimin kaliteli ve dünya standartları seviyesinde olduğunu, gerek öğretim elemanlarının gerekse hizmet sağlayıcıların uluslararası

öğrencilere karşı yeterli derecede destek olup ilgi gösterdiğini ve üniversitelerdeki kütüphane hizmetlerinin ve kaynak erişiminin iyi derecede olduğunu vurguladıkları gözler önüne serilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin, verilen eğitimin kaliteli olduğu için ilerideki mesleki yaşamlarında da onlara katkı sağlayacağını, hocaların özellikle uluslararası öğrencilere yabancı oldukları için daha fazla destek verdiklerini ve dil konusunda onlara yardımcı olduklarını dile getirdiği gözlemlenmiştir. Az sayıda katılımcının ise, eğitim hizmetleriyle ilgili olumsuz görüş ifade ettiği ve Türkiye’deki üniversite eğitiminin kaliteli olduğunu ancak yenilikçi ve uluslararası standartlar düzeyinde olmadığını, eğitimin teorik değil daha fazla uygulamaya dayalı ve proje ağırlıklı olması gerektiğini, hizmet sağlayıcılar tarafından istenilen düzeyde destek ve ilgi göremediklerini, kütüphanelerin yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini verdikleri yanıtlarda vurguladıkları tespit edilmiştir.

Katılımcıların tamamına yakınının, öğretim elemanlarının hem kişisel özellikleri hem akademik yeterlilik hem de iletişim/danışmanlık hususunda olumlu fikirler beyan ettiği görülmüştür. Uluslararası öğrencilerin, öğretim elemanlarının kişisel özelliklerinin en üst düzeyde olduğunu, akademik yeterlilik konusunda oldukça donanımlı ve yüksek performansa sahip olduklarını ve öğretim elemanlarının öğrencilerle rahatlıkla iletişim kurup iyi bir danışmanlık hizmeti sunduklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Az sayıda katılımcının ise, öğretim elemanları konusunda olumsuz görüş belirttiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin, öğretim elemanlarından bazılarının akademik olarak yeterli olduğunu, bazılarının ise yetersiz ve akademik performansının iyi düzeyde olmadığını, iletişim konusunda da kişiden kişiye farklılık gösterdiği düşüncesine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bir katılımcının da, bazı öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere karşı önyargılı davrandıklarını ve sürekli olarak zayıf not vererek başarısızlığına sebep olduklarını, onları dışladıklarını ve yeterli danışmanlık hizmeti vermediklerini vurguladığı sonucuna varılmıştır.

6. Katılımcıların tamamına yakınının, sosyal (kültür, vb.) açıdan yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum düzeylerinin olumlu olduğu ve kendileriyle Türkiye’deki yerli öğrenciler arasında sosyal ve kültürel açıdan pek bir farkın olmadığı saptanmıştır. Aynı zamanda uluslararası öğrencilerin neredeyse tamamının kendilerini yerli öğrencilere nazaran sosyal ve kültürel olarak daha aktif ve faaliyetlere katılmak konusunda daha istekli olduklarını dile getirdiği görülmüştür. Katılımcıların yarısından fazlasının, dil

konusunda yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum seviyesinin olumlu olduğu, Türk dili konusunda yerli öğrenciler ile kendi aralarında bir sorunun yaşanmadığı, çoğunun anadilinin Türkçe olduğu ancak yabancı dil hususunda uluslararası öğrencilerin daha avantajlı olduğunu düşündükleri ve geldikleri bölgeler multi etnik bir yapıya sahip olduğu için birkaç yabancı dil bildikleri ortaya konmuştur.

Katılımcıların yarısının, uluslararası öğrencilerin eğitim seviyesi konusunda yerli öğrenciler ile arasındaki uyum düzeyinin olumlu olduğunu ifade ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanında uluslararası öğrencilerden bazılarının Türk öğrencilerle aralarında eğitim seviyesi bakımından bir fark olmadığını, çalışarak aradaki uyumu yakaladıklarını belirtirken, bazılarının da yerli öğrencilerin eğitim seviyesinin daha yüksek düzeyde olduğunu ancak dil becerileri gibi konularda uluslararası öğrencilerin daha başarılı ve ileride olduklarını vurguladığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların yarıya yakınının, psikolojik (hasret, moral, vb.) açıdan yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum seviyelerinin olumlu olduğunu, aralarında pek bir farkın olmadığını, her iki grup öğrencinin de ailesinden uzakta farklı bir şehirde eğitim almakta olduğunu ve eşit şartlarda barındıklarını, bunun da herhangi bir uyum sorunu yaratmadığını belirttikleri saptanmıştır.

Katılımcıların yarısından fazlasının, psikolojik (hasret, moral, vb.) bakımdan yerli öğrenciler ile aralarındaki uyum seviyesinin olumsuz olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin aynı zamanda ailelerinden uzakta başka bir ülkede eğitim almanın yarattığı özlem, hasret, moral bozukluğu gibi psikolojik faktörlerin yerli öğrenciler ile aralarında uyum sorunu yarattığını, başarı durumlarını etkilediğini ve bu durumun Türkiye'ye ilk geldikleri dönemlerde daha fazla yaşandığını dile getirdikleri, fakat yerli öğrencilerin farklı şehirlerde olsalar dahi ailelerinin yanına gitmekte uluslararası öğrencilerden daha şanslı olduklarını vurguladıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının, yerli öğrenciler ile eğitim seviyesi konusundaki uyum düzeylerinin olumsuz olduğunu ifade ettiği, geldikleri ülkelere göre eğitim sisteminden kaynaklanan farklılık sonucunda yerli öğrencilerle aralarında uyumsuzluk yaşandığını ve kendilerinin daha alt seviyede olduğunu ancak daha fazla çalışarak aralarındaki uyumsuzluğu ortadan kaldırdıklarını belirttiği gözlemlenmiştir.

Katılımcıların yarısına yakınının ise, Türk dili konusunda yerli öğrenciler ile aralarında uyum düzeyinin olumsuz olduğunu, ana dilleri farklı olduğu için uyum konusunda ilk başta zorlandıklarını, yerli öğrencilerin ilkokuldan itibaren kendi anadillerinde eğitim aldıkları için daha avantajlı olduğunu vurguladığı saptanmıştır. Az sayıda katılımcının da, sosyal anlamda yerli öğrencilerle aralarındaki uyumun kişiden kişiye değiştiğini, yurtdışına çıkan öğrencilerin çıkmayan öğrencilere göre farklılık gösterdiğini ve bu durumun uluslararası öğrencilerle Türk öğrenciler arasında uyum sorunu yaratarak bazen fikir çatışmasına yol açtığını belirttiği görülmüştür.

7. Katılımcıların yarısına yakınının, halen devam etmekte oldukları eğitimleri ile ilgili akademik beklentilerini dile getirirken, eğitim gördükleri üniversitelerde düzenlenen bilimsel veya akademik faaliyetlerin daha fazla yapılmasını ve duyurulmasını, bu aktivitelere sadece katılımcı olarak değil, aynı zamanda tebliğ sunabilecekleri ve aktif görev alabilecekleri roller istedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında bu bilimsel ve akademik toplantıların ilerideki mesleki yaşamlarında kendilerine daha faydalı olacağını, katkı sunacağını ve bu toplantılar sonucunda alınan kararların sadece kâğıt üzerinde kalmaması, uygulamaya geçmesi gerektiğini vurguladıkları gözlemlenmiştir. Katılımcıların yarısından azı, bulundukları üniversitelerdeki eğitimin kaliteli ve uluslararası standartlar seviyesinde olduğunu ifade ederken, bu öğrencilerden az bir kısmının ise, var olan eğitim şartlarının daha iyi olmasını, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasını, laboratuvar ortamlarının teknik anlamda geliştirilmesini ve artırılmasını beklediği ortaya konmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin derslerin teorik kısmının yanında bir de alana göre uygulama ve staj eğitimlerinin olmasını, bununla birlikte kendilerini geleceğe hazırlayacak ciddi projelerin hayata geçirilmesini bekledikleri görülmüştür.

Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının eğitim ve öğretim imkânları, hedefleri, yönetim şekli, araştırma, iletişim, bilgi ve teknoloji, ulaşım olanakları, veri toplama, bilgi üretme kapasiteleri gibi çeşitli imkânlar bakımından birbirleriyle farklılık göstermektedir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin akademik beklentilerinin karşılanmasının, üniversitelerdeki kaliteli eğitim, yönetim biçimi, nitelikli eğitim kadrosu ve personeli, öğrencilerin öğrenim sürecine aktif katılımı, gelişmiş bilimsel ve akademik faaliyetlere bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun, Türkiye’de aldıkları kaliteli eğitimin mesleki yaşamlarına olumlu yönde

yansıyacağını, kendi ülkelerinde kolayca iş sahibi olabileceklerini, Türkiye’deki eğitimleri boyunca gördükleri misafirperverliği, insanlara yardım etme gibi davranışları ve burada edindikleri akademik ve sosyal tecrübeleri ülkelere aktarmak istedikleri saptanmıştır.

Katılımcıların yarısından fazlasının, üniversitelerdeki hizmet sağlayıcıların daha aktif hale gelmesi, öğrencilere daha iyi hizmet sunması, onların sorunlarına çözüm odaklı yaklaşması, öğrencilere önyargılı değil daha insancıl davranması, danışmanlık, rehberlik ve yönlendirme konusunda daha bilinçli olması gerektiğini ve bunun yanında öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin daha da geliştirilmesini beklediği görülmüştür. Katılımcıların yarısından azının, Türk kültürünün yanında kendi kültürleriyle ilgili de faaliyetlerde bulunmak istediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendi ülkeleri ile Türkiye arasında var olan kültürel anlaşmaların daha da geliştirilmesini ve bu anlaşmalar yoluyla tarihi kültürel bağların güçlendirilmesini ve çeşitli aktiviteler yoluyla uluslararası öğrencileri bir araya getiren projeler veya etkinliklerin düzenlenmesini bekledikleri gözlemlenmiştir.

8. Katılımcıların yarısından azının, uygulanmakta olan uluslararası öğrenci projelerinin çok başarılı bir proje olduğunu, iyi imkânlar sunduğunu ve verilen burs miktarının öğrencilere yetecek düzeyde olduğunu belirttiği saptanmıştır. Aynı zamanda katılımcıların bu projelerin uluslararası seviyede olduğunu, hatta birçok batılı ülkenin böyle bir imkân sağlayamadığını ve takdirle karşılanması gerektiğini vurguladıkları gözler önüne serilmiştir. Az bir kısım katılımcının ise, bu projelerin öğrencilere iyi bir eğitim imkânı sunduğunu ve kendileri için bulunmaz bir fırsat olduğunu dile getirdiği görülmüştür. Katılımcıların az bir kısmı, Türkiye Bursları kapsamında uygulanan seçme ve yerleştirme sistemini yetersiz bulduklarını, öğrenci seçimlerinin adaletsiz yapıldığını belirtirken, aynı sayıda katılımcının ise, mülakata dayalı seçimlerin objektif olmayacağını ve böylece eşitsizliklerin yaşandığını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Az sayıda katılımcının, eğitim destek hizmetlerinin yetersiz olduğunu, Türkiye Bursları yetkililerinin kendileriyle yeterince ilgilenmediğini, sorunları çözmek yerine daha da karmaşık hale getirip zaman kaybettirdiğini, yüz yüze değil de sistem üzerinden öğrencilerle iletişim kurmalarının sorunları gidermek için yeterli olmadığını, sistem üzerinden öğrencilerin duygularını, yaşadıklarını anlamanın imkânsız olduğunu, bu

durumun da öğrencileri bir çıkmaza sürüklediğini vurguladığı ortaya konmuştur. Katılımcıların çok azının, barınma şartları konusunda sıkıntı yaşadıklarını, yurtlardaki öğrenci sayısının fazla olduğundan şikâyetçi oldukları ve eğitim aldıkları üniversiteyle yurtların arasındaki mesafenin uzun olmasının zaman kaybına yol açtığını ifade ettiği görülmüştür. Bir katılımcının da, uygulanmakta olan projelerin nitelik ve kalite bakımından düşük olduğunu vurguladığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin, Türkiye'ye gelmeden önce yurtlara yerleştirme işlemi yapılmadığından dolayı ciddi sıkıntılar yaşadıkları, Türkiye'ye geldiklerinde kalacak yerleri olmadığı için bir süre ortada kaldıkları ve sürekli yer değiştirmek zorunda oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların az bir kısmının, uluslararası öğrencilere sunulan destek hizmetleri konusunda yetkililerin, barınma, yurt, ulaşım, maddi imkânlar gibi nedenlerden kaynaklanan sorunlara karşı daha hızlı ve pratik bir şekilde çözüm getirmelerini ve duyarlı olmalarını önerdiği saptanmıştır. Az sayıda katılımcının ise, bursların öğrencilere bilgi verilmeden kesildiğini, konuyla ilgili daha önceden hiçbir şekilde bilgilendirme yapılmadığını, bu durumda öğrencilerin ortada kaldığını dile getirdiği görülmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin başarısızlıkların nedenlerinin araştırılması gerektiğini, çünkü başarısızlıkların sadece öğrenciden değil, hocalardan da kaynaklanabileceğini belirttiği ortaya konmuştur. Yine az sayıda katılımcının, uygulanan projelerle ilgili bütün konularda eşitlik ve şeffaflığın sağlanması gerektiğini ifade ettiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların az bir kısmının, kontenjan sayısının artırılması ve Türk asıllı öğrencilere daha fazla öncelik tanınması gerektiğini ifade ettiği, birkaç öğrencinin ise, öğrenci seçimlerinin mülakat yoluyla değil, yazılı sınav sistemiyle gerçekleşmesinin öğrenciler açısından daha adil ve sistematik olacağını belirttiği tespit edilmiştir. Çok az sayıda katılımcının, hizmet sağlayıcıların veya idari personelin nitelikli, vizyon sahibi ve uzman kişilerden oluşması gerektiğini vurguladığı gözler önüne serilmiştir.

Katılımcıların çok azının, uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geldiklerinde hiçbir konuda bilgi sahibi olmadıklarını, bu yüzden de ilk dönemlerde çok büyük sıkıntılar yaşadıklarını belirttiği ve bu konuda öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulmasının bu sıkıntıları gidereceğini veya en aza indirgeyeceğini dile getirdiği saptanmıştır. Birkaç katılımcı, uygulanan projelerin daha fazla tanıtılmasının uluslararası öğrenciler açısından daha faydalı olacağını ifade ederken, çok küçük bir grup öğrencinin de, yoksul ve kimsesiz öğrencilere öncelik tanınması gerektiğini vurguladığı

görülmüştür. Çok az sayıda katılımcının, uluslararası öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin araştırılması gerektiğini dile getirdiği ve Türkiye’de eğitim görmeye hak kazanan uluslararası öğrencilerin eğitim süresince yakından takip edilmesi ve başarısızlık durumunun derinlemesine araştırılması gerektiğini önerdiği tespit edilmiştir. Bir katılımcının da, eğitim düzeyi düşük ülkelere öncelik tanınmasının önemli olduğunu vurguladığı gözlemlenmiştir.

9. Katılımcıların yarısından azının, üniversitelerde verilen eğitimlerin sadece teoriyle sınırlı kalmamasını, aynı zamanda uygulamalı eğitimin de verilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmüştür. Yine yarısından az katılımcının, üniversitelerde düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklerde hem bire bir aktif bir şekilde rol almak istediklerini, hem de kendi kültürleriyle ilgili faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirttikleri saptanmıştır. Aynı zamanda yapılan faaliyetlerin öğrenci merkezli olmasının yanı sıra, öğrencilerin branşlarıyla ilgili bilgilendirici nitelikte olması gerektiği önerilmiştir. Katılımcıların az bir kısmının da, öğrencilere daha fazla ve daha nitelikli destek hizmeti sunulması gerektiğini ve öğrenciler yabancı oldukları için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını vurguladıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerle ilgili kurumlarda görev yapan personelin daha nitelikli kişiler olması gerektiğini ancak bu şekilde başarıya ulaşabileceklerini dile getirdikleri gözlemlenmiştir.

Katılımcıların az bir kısmının, bölümleriyle ilgili tanıtım, bilgilendirme ve yönlendirme yapılması gerektiğini, üniversitelerde uluslararası öğrenci ofisleri olmasına rağmen öğrencilerin tanıtım, bilgilendirme ve yönlendirme konusunda sıkıntı çektiklerini ve bu hususta hizmet veren bu ofislerin öğrencilere karşı daha duyarlı olması gerektiğini ifade ettiği ortaya konmuştur. Yine az bir kısım katılımcının ise, daha fazla maddi ve manevi destek beklediklerini, uluslararası öğrencilerin ailelerinden uzakta kaldıkları için manevi desteğin çok önemli olduğunu dile getirdiği görülmüştür. Hatta öğrencilerin aile özlemini giderebilmeleri için aile projesi gibi projelerin gündeme getirilmesinin öğrenciler açısından daha faydalı olacağını vurguladıkları tespit edilmiştir.

Az sayıda katılımcının, eğitimin kaliteli olduğunu ancak daha fazla geliştirilebileceğini, eğitimde kalite ve niteliğin artırılması için ezbere dayalı eğitimden uzaklaşıp, programlardaki ders sayısının azaltılması gerektiğini ifade ettiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların birkaçının ise, dünya standartları gereği sınıflardaki

öğrenci sayılarının fazla olmasının derslerdeki verimliliği azalttığını, dolayısıyla başarı oranının düşmesine yol açtığını belirttiği ve sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması gerektiğini önerdiği saptanmıştır. Çok az sayıda katılımcı, öğretim elemanlarının derslere hâkim olması ve konuları öğrencilere iyi ve etkili bir şekilde aktarmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda öğretim elemanlarının özellikle cinsiyet ayrımcılığı yapmama hususunda kendilerini geliştirmeleri ve böylece bunun öğrenciler ile hocalar arasındaki diyalogu sağlam zemine oturtması konusunda faydalı olacağının altını çizmiştir. Katılımcıların çok azı, uluslararası öğrencilerin daha iyi şartlarda barınmalarının sonucunda daha fazla başarılı olacaklarını belirtirken, diğer bir katılımcının da Türkçe Öğrenim Merkezlerinde verilen yoğunlaştırılmış Türkçe eğitimin yanında bilimsel hazırlık programı gibi bir eğitimin de verilmesi gerektiğini vurguladığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak ilgili kurumlara, yetkililere ve konuyla alakalı daha sonra çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutabilecek önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin uluslararası öğrenci hareketliliği açısından çekim merkezi haline getirilmesi, toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına duyarlı, küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim sistemine ulaşabilmesi için tanıtım faaliyetlerinin ciddi derecede artırılması gerekmektedir. Bu durumda uluslararası öğrencilerin seçecekleri üniversitelere karşı güven duyması açısından yükseköğretim kurumları, hizmet sağlayıcılar ve mezun ettiği öğrencilerin mesleki yaşamlarıyla ilgili gerekli bilgileri tanıtım programlarında öğrencilere sunabilir.
2. Türkiye’de yükseköğrenim görmek isteyen öğrencilere yönelik yapılan tanıtım ve danışmanlık hizmetleri artırılabilir.
3. Öğrencilere uygun barınma ortamlarının sağlanması, onları rahat ettireceği gibi, başarı oranlarını da yükseltebilir.
4. Uluslararası öğrencilerin üniversite hayatlarında başarıyı yakalayabilmeleri için, onlara hem eğitimsel açıdan, hem sosyo-kültürel açıdan, hem de psikolojik açıdan gereken destek sunulabilir ve rahat edebilecekleri ortamlar yaratılabilir.

5. Uluslararası öğrencilerle ilgilenen kurumlar arasında bir eşgüdümlülük eksikliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda gerek kurumlar arası, gerekse ilgili kurum personelleri arasında koordinasyon ve işbirliği sağlanabilir.
6. İlgili kurumlar veya yetkililer tarafından hem öğrenci seçme ve yerleştirme konusunda, hem de burs kesme işlemlerinde öğrencilere önceden bilgi verilebilir.
7. Öğrenciler ilgi, beceri ve yetenekleri olduğu alanlara yönlendirilebilir. Böylece öğrencilerin düşüncelerinin değerlendirilmesi, proje açısından daha başarılı sonuç elde edilmesini sağlayabilir.
8. Öğrencilerin mesleki hayatta başarıyı yakalayabilmeleri açısından, üniversiteler teorik eğitimin yanında uygulamalı eğitime de ağırlık verebilir.
9. Sınıflardaki öğrenci sayısını azaltarak hem eğitimde kaliteyi, hem de istenilen başarı seviyesini yakalama imkânı artabilir.
10. Türkçe Öğrenim Merkezlerinde verilen yoğunlaştırılmış Türkçe eğitim, dokuz ay yerine on bir aylık gibi bir süreye çıkartılabilir.
11. Uluslararası öğrencilerin daha fazla başarıya ulaşabilmeleri için eğitim niteliğinin artırılması ve öğretim elemanlarının akademik açıdan kendilerini daha fazla geliştirmesi sağlanabilir. Aynı zamanda uluslararası öğrencilere sunulan eğitim destek hizmetlerinin geliştirilmesi, öğrencilerin başarı seviyesini artıracak gibi, onların motivasyonunu yükselterek eğitim sürecinin daha verimli geçmesine imkân sağlayabilir.
12. Uluslararasılaşma konusunda Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına vizyon kazandırılması ve ders içerikleri, tanıtım programları, üniversitelerdeki akademik ve idari personelin eğitimi, öğrenci destek hizmetleri gibi birçok değişik konuda desteklenmesi sağlanabilir.
13. Türkiye'den alınan diplomaların denkliğiyle ilgili sorun yaşanan ülkelerle diplomatik kanallarla görüşülebilir ve bu ülkelerdeki denklik sorunu çözülebilir. Bu şekilde, ilgili ülkelerden daha fazla öğrenci gelmesi sağlanabilir.
14. Üniversite harçlarıyla ilgili YÖK tarafından ortak fiyatlandırma yapılabilir. Her üniversite kendine göre fiyat belirlemektedir. (Kimi üniversiteler üç katı, kimileri ise beş hatta daha fazlasını uygulamakta.) Bu bağlamda uluslararası öğrenciler için ilgili kurumlarca standart harç ücretleri uygulanabilir.

15. Öğrencilerin karşılaştığı akademik, psikolojik ve sosyal sorunlarının doğru bir şekilde tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması için gerekli rehberlik ve çözüm yolları izlenebilir.
16. Lisans, yüksek lisans ve doktora burs yönetmeliği öğrencilere oryantasyon çalışmalarıyla anlatılmalıdır. Böylece öğrencilere önceden bu konuda bilgilendirme yapılırsa bazı sorunlar da ortaya çıkmadan engellenebilir.
17. Türkiye’de burslu olarak eğitim görmeye hak kazanan öğrencilerin Türkiye’ye eğitim-öğretim döneminin başında gelmesini sağlamak için uygulanan prosedürler akademik takvimin başlangıç tarihine göre ayarlanabilir. Böylece öğrencilerin devamsızlıktan dolayı sınıfta kalmaları da engellenebilir.
18. YÖS’ün ve merkezi yerleştirmenin kaldırılması sonrasında, uluslararası öğrenciler her bir üniversite hatta her bir bölüm için ayrı başvuru yapmak durumunda kalmıştır. Bu durum, uluslararası öğrenciler için hem başvuru maliyetini artırmış hem de başvuru sürecini daha karmaşık hale getirmiştir. Bu karmaşıklığın ve öğrenciye getirilen ekstra maddi külfetin ortadan kaldırılması için, öğrenci seçimlerinde YÖS benzeri merkezi bir sınavın tekrar hayata geçirilmesi sağlanabilir.
19. Mezun öğrencilerle özellikle burslu olarak öğrenim görenlerle ilişkileri koparmamak için sağlıklı işleyen bir mezun takip sistemi kurulabilir ve mezunların birbirleriyle rahatlıkla iletişim kurabilecekleri (çevirim içi veya yüz yüze) ortamlar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aba, D. (2013). Internationalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Turkey. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 99-110. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cuefd/article/view/1054000053/cufej.2013.019>
- Açıkalın, A., Demirel, Ö., & Önsoy, R. (1996). *Türkiye’de yükseköğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin sorunları*. Ankara: Pegem.
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği’nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Akıllı, E. (2016). *Türkiye’de devlet kimliği ve dış politika*. Ankara: Nobel.
- Aktaş, M. T. (2015). Göç olgusu ekonomik kalkınmada itici güç olabilir mi? *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 37-48.
- Alavi, M., & Mansor, S. M. S. (2011). Categories of problems among international students in Universiti Teknologi Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1581-1587.
- Allaberdiyev, P. (2007). *Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye’ye yükseköğrenim görmeye gelen öğrencilerin uyum düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allen, M., & Ogilvie, L. (2004). Internationalization of higher education: Potentials and pitfalls for nursing education. *International Nursing Review*, 51(2), 73-80.
- Alp, A. H. (2004). *Balkan region in Turkey’s security environment. The Europeanization of Turkey’s security policy: Prospects and pitfalls*. Ankara: Foreign Policy Institute.
- Altbach, P. G. (2007). The logic of mass higher education. In P. G. Altbach (Ed.), *Tradition and transition: The international imperative in higher education* (pp. 3-22). Sense: Rotterdam, Netherlands.

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>
- Altındağ, A. (2010). *Devlet ve kimlik*. İstanbul: Destek.
- Alyılmaz, S., Biçer, N., & Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (4/1), 328-338.
- Amanov, İ. (1996). *Özbekistan Cumhuriyetinden Bursa'ya yükseköğrenim görmek için gelen öğrencilerin uyum problemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Apaydın-Şen, H. (2008). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ortamındaki iletişim deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Appleton, J. (2009). *Academic rebellion against bolognese bureaucracy justified. Continuum*. Retrieved from <http://euobserver.com/7/28023>
- Arambewela, R., & Hall, J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 555-569.
- Arıman, F. E. (1996). *Avrupa Topluluğu'nda eğitim kavramı, ortak mesleki eğitim politikası ve ilgili programlar*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın-Kartal, Y., Işık, C., & Yazıcı, S. (2018). Bir kamu üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sosyal ve akademik uyumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, 49(1), 1-5.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Babadağ, B., Çulha, İ., & Köşgeroğlu, N. (2014). Bir sağlık yüksekokulunda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sağlık alanında karşılaştığı sorunların belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 622-631.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44.

- Barut, Y., Gökalp, M., Akdenk, M., & Nazarov, A. (2012, Ekim), *Türkiye’de öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklarından gelen öğrencilerin öğretim programlarına yönelik bakış açılarının incelenmesi*. Uluslararası Avrasya Ekonomi Konferansı’nda sunulmuş bildiri, Turan Üniversitesi, Kazakistan.
- Başa, Ş. (2016). Türkiye’nin Balkanlara yönelik eğitim politikası. *Uluslararası “İpek Yolu’nun Yükselişi ve Türk Dünyası” Bilgi Şöleni bildirilileri 2*, 284-290.
- Bayraktaroğlu, S., & Mustafayeva, L. (2009). Türk yükseköğretim sistemi ve Türk dünyası ilişkileri (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 12(1-2), 284-292.
- Beine, M., Docquier, F., & Oden-Defoort, C. (2011). A panel data analysis of the brain gain. *World Development*, 39(4), 523-532. https://perso.uclouvain.be/frederic.docquier/filePDF/BDD_PanelStudy.pdf
- Bektaş, D. Y. (2008). Counselling international students in Turkish universities: Current status and recommendations. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 30(4), 268-278.
- Beltekin, N., & Radmard, S. (2013). Türkiye’de lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerinin üniversiteye ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(43), 250-269.
- Berkes, N. (2011). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Bhandari, R., Belyavina, R., & Gutierrez, R. (2011). *Student mobility and the internationalization of higher education: National policies and strategies from six world regions*. New York: Institute of International Education.
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Bilgen, S. (1989). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve bazı değişkenlerin uyum düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Birtwistle, T. (2009). Towards 2010 (and then beyond) - the context of Bologna Process. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practise*, 16(1), 55-63.

- Bloom, D. E. (2006). Education in a globalized world. In M. Sanchez Sorondo., E. Malinvaud & P. Lena (Eds.), *Globalization and education* (pp. 59-78). Vatican City.
- Bologna Ulusal Raporu. (2005). www.bologna.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
- Bone, D. (2008). Internationalisation of he: a ten year view. Uk he international unit. Retrieved from www.timeshighereducation.co.uk/Journals/THE/THE/13_November_2008/attachments/Internationalisation-Bone.pdf
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- British Council (2018). *About British Council*. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org.tr/en/about>
- Bumin-Süzen, Z. (2011). *Avrupa Üniversiteler Birliği kurumsal değerlendirme programına katılan Ankara'daki üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (1996). Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 503-512.
- Cangil, E. B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000’li yıllarda Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 273-282.
- Cansever, B. A. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye’nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Cerna, L. (2014). The Internationalisation of higher education: Three European universities in comparative perspective. *Centre On Migration, Policy And Society, Oxford University*. Retrieved from https://www.compas.ox.ac.uk/media/WP-2014-114-Cerna_Internationalisation_Higher_Education.pdf

- Cevher, E. (2016). Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve memnuniyeti. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 337-349.
- Chiandotto, B., Bini, M., & Bertaccini, B. (2007). Quality assessment of the university educational process: An application of the ECSI model. In L. Fabbri (Ed.), *Effectiveness of university education in Italy: Employability, competences, human capital* (pp. 43-54). New York: Physica-Verlag Heidelberg.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. USA: Routledge.
- Coşkunserçe, O., & Bedir-Erişti, S. D. (2017). Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik tasarım tabanlı araştırma yaklaşımına dayalı çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 83-104.
- Council of Ministers of Education Canada (CMEC). (2011). *Bringing education in Canada to the world, bringing the world to Canada: An international education marketing action plan for provinces and territories*. Canada.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Cura, Ü., & Işık, A. N. (2016). Uluslararası öğrencilerin akademik uyumuna kültürleşme stresi ve sosyal desteğin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 333-347.
- Currie, J., & Vidovich, L. (1998). Microeconomic reform through managerialism in American and Australian universities. In J. Currie & J. Newson (Eds.), *Universities and globalization, critical perspectives* (pp. 153-172). London: Sage.
- Çağlar, A. (1997). Yeni bir göçmen türü: Türk üniversitelerinde yabancı uyruklu öğrenci olmak. 2. *Ulusal Sosyoloji Kongresi bildirileri*, 152-162. Ankara: DİE ve Sosyoloji Derneği Yayını.
- Çağlar, A. (1999). Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları öğrencilerinin sorunları. *Amme İdaresi Dergisi*, 32(4), 150-159.

- Çelik, Z. (2012). Bologna sürecinin Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi - Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 100-105.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Ö. Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. *Yükseköğretim Kurul Yayınları*, 2, 142-143.
- Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2009). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarından Türkiye'ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 1(2), 223-239.
- Dalgıç, G. Y. (2008). *Türk yükseköğretiminde öğretim elemanlarının Bologna Süreci kapsamındaki uygulamalara ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darlaston-Jones, D. K., Pike, L., Cohen, L., Young, A. H., Haunold, S., & Drew, N. M. (2003). Are they being served? Student expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13(1), 31-52.
- De Vita, G., & Case, P. (2003). Rethinking the internationalisation agenda in UK higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 27(4), 383-398.
- Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13, 547-562.
- Devlet Bakanlığı. (2000). *Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklarından öğrenci getirme projesi / 1992-2000*. Ankara: Devlet Bakanlığı.
- Devlet Bakanlığı. (2010). *Yurtdışı Türkler ve akraba topluluklar başkanlığı*. Ankara: DNA Medya Tanıtım.
- Dewey, P., & Duff, S. (2009). Reason before passion: Faculty views on internationalization in higher education. *Higher Education*, 58(4), 491-504.

- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. London: Routledge Publications.
- Dışışleri Bakanlığı. (2015). *Balkan ülkeleri ile ilişkiler*. http://www.mfa.gov.tr/balkanlar_ile-iliskiler.tr.mfa sayfasından erişilmiştir.
- Dok, B. (2010). Balkanlarda kültür ve edebiyat. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*. <http://www.turansam.org/makale.php?id=9741> sayfasından erişilmiştir.
- Douglass, J. A., & Edelstein, R. (2009). The global competition for talent. *Center for Studies in Higher Education Research & Occasional Paper Series: CSHE.8.09*, 1-22. Retrieved from <https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/rops.jd.re.globaltalent.9.25.09.pdf>
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dzansi, D. Y., & Monnapula-Mapesela, M. (2012). The nature of international student's adjustment problems in a South African university: Implications for international students and student administrators. *Journal for New Generation Sciences*, 10(3), 28-49.
- Easton, M. (2010). *Foreign students boost immigration figures*. Retrieved from http://www.bbc.co.uk/blogs/legacy/thereporters/markeaston/2010/08/foreign_studentsboost_immigra.html
- Edinsel, K. (Ed.). (2008). *Bologna sürecinin Türkiye’de uygulanması “Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi” 2007-2008 Sonuç Raporu*.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2012). *2012 Avrupa yükseköğretim alanı: Bologna süreci uygulama raporu*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138TR.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. İstanbul: Anı.
- Enhoş, A. (1994). *Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile diğer Türk Topluluklarından gelen ve Yurtkur yurtlarında barınan öğrencilerin genel özellikleri içinde bulundukları durum ve beklentileri*. Ankara: Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü Yayını.

- Enterieva, M. (2015). *Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2003). Beyin göçü ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 85-100.
- Esentürk-Ercan, L. (1998). *Yabancı uyruklu ve Türk üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Higher Education Area. (1999, Haziran). *Bologna bildirgesi*. Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Bildirgesi. İtalya.
- European Higher Education Area. (2003, Eylül). *Bologna süreci Berlin 2003*. Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesi. Berlin.
- European Higher Education Area. (2005, Mayıs). *Bologna-Bergen Bildirgesi*. Yükseköğretimden Sorumlu Eğitim Bakanları Konferansı Bildirgesi. Bergen.
- European Higher Education Area. (2009, Nisan). *Bologna süreci 2020 – yeni on yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı*. Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesi. Leuven ve Louvain-la-Neuve, Leuven, Belçika.
- European Higher Education Area. (2015). *About Bologna process*. Retrieved from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>
- Eurydice. (2010a). *Focus on higher education in Europe 2010: The impact of the Bologna process*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- Eurydice. (2010b). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi 2008/09*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Evans, C., & Stevenson, K. (2011). The experience of international nursing students studying for a PhD in the U.K: A qualitative study. *BMC Nursing*, 10:11, 1-13.

- Feces, A. (2006). The Bologna process-governing higher education in Europe through standardisation. *Revista Espana Education Comparada*, 12, 203-231. Retrieved from <http://docs.google.com>.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public school. *Teachers College Record*, 87(3), 393-409.
- Forbes, L., & Hamilton, J. (2004). Building an international student market: Educational-balanced scorecard solutions for regional Australian cities. *International Education Journal*, 5(4), 502-520.
- Fulbright. (2015). *J. William Fulbright foreign scholarship board 2015 annual report*. Retrieved from https://eca.state.gov/files/bureau/160909_ffsb-report-2015.pdf
- Gangloff, S. (2001). Turkey and Macedonia. *Turkish Review of Balkan Studies*, 6, 37-56.
- Gibson, J., & McKenzie, D. (2011). The microeconomic determinants of emigration and return migration of the best and brightest: Evidence from the Pacific. *Journal of Development Economics*, 95(1), 18-29. <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/45769.pdf>
- Global 30. (2015). The global 30 project to invite 300.000 international students to Japan. Retrieved from <http://www.uni.international.mext.go.jp/global30/>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friend's values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gökbayrak, Ş. (2008). Uluslararası göç ve kalkınma tartışmaları: Beyin göçü üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(3), 65-82.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Grove, J. (2012). Bologna not to taste of German critics. *Times Higher Education*. Retrieved from <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=419845>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Gülcan, M. G. (2010). *Avrupa Birliği ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülcan, Y., Kuştepe, Y., & Aldemir, C. (2002). Yükseköğretimde öğrenci doyumu: Kuramsal bir çerçeve ve görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 99-114.
- Güleç, İ., & İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.
- Gümrükçü, H. (2005). Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı. H. Gümrükçü (Ed.), *Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Berlin toplantısı içinde* (s. 193-205). Hamburg: Avrupa-Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.
- Gümrükçü, H. (2010). *Bologna sürecinin tarihi gelişimi ve Bologna toplantılarında alınan kararların analizleri, Bologna süreci ve Türkiye*. Ankara: Yorum Basın Yayın.
- Gümüş, A., & Kurul, N. (2011). *Üniversitelerde Bologna süreci neye hizmet ediyor?* Ankara: Eğitim Sen.
- Gündüz, O. (2012). *Uluslararası burslu öğrencilerin Türkiye’de eğitim görme beklentileri ve kariyer hedefleri*. Uzmanlık Tezi, Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, Ankara.
- Gürkan, İ. (1993). *Jeopolitik ve stratejik yönleriyle Balkanlar ve Türkiye*. İstanbul: Eren.
- Hakan, A. (2008). Yaşam boyu eğitim, öğretmen ve uzaktan eğitim. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde* (s. 81-97). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Hayes, R. L., & Lin, H. R. (1994). Coming to America: Developing social support systems for international students. *Journal Of Multicultural Counseling and Development*, 22(1), 7-16.
- Hellsten, M., & Prescott, A. (2004). Learning at university: The international student experience. *International Education Journal*, 5(3), 344-351.
- Higher Education Statistics Agency (HESA). (2014). *Statistics online*. Retrieved from <https://www.hesa.ac.uk/free-statistics>

- Hsu, P. Y. (2003). *An assessment of counseling needs of international students at University of Wisconsin-Stout Spring 2003* (Master's thesis). Retrieved from <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003hsup.pdf>
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158-165.
- İnalcık, H. (1999). *Osmanlı döneminde Balkanlar tarihi üzerine yeni araştırmalar, tarihte Güneydoğu Avrupa: Balkanların dünü, bugünü ve sorunları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi.
- Jenkins, J. R., & Galloway, F. (2009). The adjustment problems faced by international and overseas Chinese students studying in Taiwan universities: A comparison of student and faculty/staff perceptions. *Asia Pacific Education Review*, (10), 159-168.
- Jiang, X. P. (2006). *Impacts of globalization and the knowledge economy upon higher education in China and New Zealand: Internationalization in the making*. Guangzhou: Guangdong People's Publishing House.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. London: Sage.
- Kaçmaz, M. (2014). Balkan coğrafyası. *Sakarya Üniversitesi Balkan Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları*, 1, 11-37.
- Kahraman, İ. (2004). *Balkanlardan Tuna boylarına Bulgaristan'da Osmanlı medeniyeti*. Kocaeli: Anadolu Belgesel.
- Kalkınma Bakanlığı (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. http://kam.kalkinma.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/04/Uluslararası_Oğrenci_Raporu_2015.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karaoğlu, F. (2007). *Yabancı uyruklu öğrencilerde uyma davranışı: TÖMER örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş-Acer, E. (2015). *Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesinin yeni kurumsalcılık perspektifi açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kavak, Y., & Baskan, G. A. (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 92-103.
- Keim, W., & Keim, E. J. (2010). *On the crisis of German university*. Retrieved from <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=550>
- Kelo, M., Teichler, U., & B. Wächter (Eds.). (2006). *EURODATA: Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens.
- Kenan, S. (2012). *Üniversite. TDV İslam ansiklopedisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Keohane, N. O. (2006) *Higher ground ethics and leadership in the modern university*. London: DUKE University Press.
- Kesten, A., Kıroğlu, K., & Elma, C. (2010). Language and education problems of international students in Turkey. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 65-85.
- Khoo, P. L. S., Abu-Rasain, M. H., & Hornby, G. (2002). Counseling foreign students: A review of strategies. In P. Stephen (Ed.), *Multicultural counseling: A reader* (pp. 98-113). London: Sage Publications.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y., & Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi (Turizm Öğrencileri Örneği). *Bilgi Dergisi*, (61), 157-172.
- Kır, İ. (2007). Yükseköğretim gençliğinin boş zaman etkinlikleri (KSÜ-Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 307-328.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy at primary education in Turkey. *English as an International Language Journal*, (5), 176-181.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.

- Kirkwood-Tucker, T. F. (2004). Empowering teachers to create a more peaceful world through global education: Simulating the United Nations. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), 56-74.
- Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In J. Knight & H. De Wit (Eds.), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 5-19). Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (1999). Issues and trends in internationalization: A comparative perspective. In S. Bond & J. P. Lemasson (Eds.), *A new world of knowledge: Canadian universities and globalization* (pp. 201-238). Ottawa: International Development Research Centre.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Koç, M., Avşaroğlu, S., & Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 483-498.
- Korkut, F., & Mızıkacı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna süreci ve Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53), 99-122.
- Korukçuoğlu, A. (2003). Üniversite öğrencilerinin eğitimden beklentileri (Ege Üniversitesi Örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 8(1), 79-89.
- Köksal, S. (2014). *Regional internationalization of Turkish higher education: Turkey’s higher education policies towards Kosovo, Macedonia and Bosnia and Herzegovina*. Doctoral Dissertation, Middle East Technical University Faculty of Education, Ankara.
- Köylü, M. (2001). On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin fakülte hakkındaki düşünce, sorun ve beklentileri, *O.M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 131-153.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R., & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50.

- Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA V.
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381-409.
- Levent, F., & Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (38), 97-117.
- Macready, C., & Tucker, C. (2011). *Who goes where and why? An overview and analysis of global education mobility*. New York: Institute of International Education.
- Malaklolu, S., & Selan, P. S. (2011). Adjustment problems among international students in Malaysian private higher education institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 833-837.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Mavondo, F. T., Tsarenko, Y., & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: Resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14, 41-60.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design, an interactive approach*. USA: Sage.
- McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muehlfeit, J., Petrin, T., & Tsoukalis, L. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Mccarthy, J. (2014). Osmanlı Balkanlarında milliyetçiliği sorgulamak. 14. Askeri Tarih Kongresi Bildirileri 1, 15.
- Meloni, C. F. (1986). Adjustment problems of foreign students in U.S. colleges and universities. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

- Mızıkacı, F. (2005). Prospects for European integration: Turkish higher education. *Higher Education in Europe*, (30), 67-80.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). *Türk dünyasından ve kardeş topluluklardan gelen öğrencilerle ilgili bir araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri*. Ankara: Kalkan.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *MEB bütçe raporu*. Ankara.
- Mudhovozi, P. (2011). Adjustment experiences of international students at a South African university. *Journal of Psychology in Africa*, 21(2), 293-296.
- Musaoğlu, B. N. (2016). Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin entegrasyon süreci. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (1), 12-24.
- Nerad, M. (2010). Globalization and the internationalization of graduate education: A macro and micro view. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(1), 1-12.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Essex: Pearson Education Limited.
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Nina, A. (2009). International students’ awareness and use of counseling services. *McNair Scholars Research Journal*, 5(1), 29-33. Retrieved from http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=mcnair_journal
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2006). *International migration outlook*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2010). *International migration outlook*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2011). *Education at a glance*. OECD Publishing.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2012). *Education at a glance 2012*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2013). *International migration outlook*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Education at a glance*. OECD Publishing.
- Ota, H. (2012, April 23). Dispatches from Japan: Thinking beyond international student mobility. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/apr/23/japan-international-student-mobility>
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B., & Şirin, A. (2002). Türkiye’de öğrenim gören Türk ve Akraba Topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 477-499.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2013). *Turkish higher education statistics 2001 - 2013*. Ankara: ÖSYM.
- Özer, M. (2012). Türkiye’de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10-13.
- Özey, R. (2010). *Ülkeler coğrafyası*. İstanbul: Aktif.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, G., & Acar-Güvendir, M. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları (Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.
- Özkan, İ. (2003). *Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklardan gelen burslu öğrencilerin meseleleri ve çözüm teklifleri, 21. yüzyılda Türk dünyası jeopolitiği, Muzafer Özdağ’a armağan*. Ankara: Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Özoğlu, M., Gür, S. B., & Coşkun, İ. (2012). Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler. *SETA*, 17(1), 82-92.

- Paige, R. M., & Mestenhauser, J. A. (1999). Internationalizing educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 500-517.
- Paksoy, H. M., Paksoy, S., & Özçalıcı, M. (2012). Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal sorunları (GAP Bölgesi Üniversiteleri örneği). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-94.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Popadiuk, N., & Arthur, N. (2004). Counseling international students in Canadian schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26 (2), 125-145.
- Porter, A. C. (1994). National standards and school improvement in 1990s: Issues and promise. *American Journal of Education*, 102(4), 421-449.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-270.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European universities implementing Bologna* (EUA Report). Retrieved from http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trendsiv_final-1117012084971.pdf?sfvrsn=0
- Sağınç, N. (2011). *Üniversite yaşamına uyum sürecine etki eden faktörler ve birbirleri ile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., & Çıray, F. (2011a). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 87-109.
- Sağlam, M., Çıray, F., & Özüdoğru, F. (2011b, Haziran). *Türkiye’deki üniversitelerin sundukları yaşam boyu öğrenme uygulamaları ve olanaklarının incelenmesi*. III. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.

- Scheel, M. J., Razzhavaikina, T. I., Allen-Portsche, S., Backhaus, A., Madabhushi, S., & Rudy, M. (2008). International students' expectations and knowledge of counseling after viewing a multicultural counseling video. *Asian Journal of Counselling*, 15(1), 33-55.
- Schoenenberger, A. M. (2005). Are higher education and academic research a public good or a public responsibility? A review of the economic literature. In L. Weber & S. Bergen (Eds.), *The public responsibility for higher education and research* (pp. 45-93). Strasbourg: Council of Europe.
- Schramm, W., & Porter, W. E. (1982). *Men, women, messages and media: understanding human communication*. NY: Harper & Row.
- Selver, M. (2003). *Balkanlara stratejik yaklaşım ve Bosna*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Serbest, F. (2005). Avrupa Birliği yükseköğretim programı ERASMUS ve Türkiye'nin katılımı. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 105-123.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W. H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33-46.
- Slaughter, S. (1998). National higher education policies in a global economy. In J. Currie & J. Newson (Eds.), *Universities and globalization. Critical perspectives* (pp. 45-70). London: Sage.
- Storey, L. (2007). Doing interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology* (pp. 51-64). Los Angeles: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New Delhi: Sage.
- Sultana, R. (1995). A uniting Europe, a dimension education? Euro-centrism and the curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 5(2), 115-144.

- Sungur, M. A., Şahin, M., Can, G., Şahin, M. F., Duman, K., Pektaş, B., ... Onuk, H. (2016). Düzce Üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 101-109.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 429-452.
- Şahin, M. (2014). Türkiye-Balkan ülkeleri eğitim ilişkileri (Atatürk dönemi). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/1, 521-536.
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(204), 88-114.
- Şaybak, A. (2006). *Soğuk savaş sonrası Türkiye'nin Balkan ülkeleriyle ilişkilerinde güvenlik olgusu ve karşılıklı çıkarlar*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şenol, H., & Tüfekci, Ö. K. (2007). Muhasebe programında eğitim gören öğrencilerin profili ve beklentileri (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 151-163.
- Şeremet, M. (2013). *Geographic information systems (GIS) in higher education: A study of provision, pedagogy and employability in the United Kingdom and Turkey*. Doctoral Dissertation, Plymouth University, UK.
- Şeremet, M. (2015). Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 27-31.
- Şimşek, B., & Bakır, S. (2016). Uluslararası öğrenci hareketliliği ve Atatürk üniversitesinin uluslararasılaşma süreci. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, (55), 509-542.
- Tanrıtanır, N. (1999). Avrupa Birliği programları. *İKV Dergisi*, 143, 96-100.

- Taşçı-Kaya, G. (2014). Yükseköğretimin uluslararasılaşması ve küresel hareketlilik. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 195-199.
- Taylor, P. (2008). *International Japanese students: Their expectations and learning needs at Australian universities*. Doctoral Dissertation, University of Technology, Sydney.
- Teichler, U. (2007). *Die internationalisierung der hochschulen. Neue herausforderungen und strategien*. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Tekelioğlu, S., Başer, H., Örtlek, M., & Aydın, C. (2012). Uluslararası öğrencilerin ülke ve üniversite seçiminde etkili faktörler (Vakıf Üniversitesi Örneği). *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 191-200.
- Temizkan, M. (2008). An evaluation on the attitudes of Turkish teacher candidates their professions. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Tezsürücü, D., & Aybarç-Bursalıoğlu, S. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Times Higher Education Supplement (2014). *2014-2015 THE world university rankings*. Retrieved from [http:// www.timeshighereducation.co.uk/worlduniversityrankings/2014-15/world-ranking/](http://www.timeshighereducation.co.uk/worlduniversityrankings/2014-15/world-ranking/)
- Tok, M., & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (8), 132-147.
- Taş, Z., & Güngör, H. C. (2011). Avrupa ülkelerinden gelen Türk asıllı üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve sosyal bağlılıkları üzerine nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 261-271.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Türbedar, E. (2011). Turkey's new activism in the Western Balkans: Ambitions and obstacles. *Insight Turkey*, 3(3), 139-158.

- Türkiye Bursları. (2018a). *Eğitim için Türkiye*. <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/turkiye-de-yasam/egitim-icin-turkiye/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Bursları. (2018b). *Burs programları*. <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/turkiye-burslari/burs-programlari/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Bursları. (2018c). *Bursluluk işlemleri rehberi*. https://www.turkiyeburslari.gov.tr/wp-content/themes/eduma/dosya/Bursluluk_islemleri_rehberi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Bursları. (2018d). *Değerlendirme ve seçim*. <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/turkiye-burslari/degerlendirme-ve-secim/> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusal Ajans (2007). www.ua.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
- Universities and Colleges Admissions Service (UCAS). (2015). *İngiltere eğitim sistemi*. <http://www.ucas.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Van Damme, D. (2002). Higher education in the age of globalization. In S. Uvalic-Trumbic (Ed.), *Globalization and the market in higher education* (pp. 21-33). Paris: UNESCO.
- Van Der Wende, M. (2001). Internationalisation policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14(3), 249-259.
- Verbik, L., & Lasanowski, V. (2007). International mobility: Patterns and trends. London, UK: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949-959.
- Vural, F. T. Y., & Alkan, S. (2009). *Büyük öğrenci projesinin değerlendirilmesi (1992-2008)*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Wachtel, A. B. (2009). *Dünya tarihinde Balkanlar*. (A. C. Akkoyunlu, Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.
- Wächter, B. (Ed.). (1999). *Internationalisation in higher education. A paper and seven essays on international cooperation in the tertiary sector*. Bonn, Lemmens: Academic Cooperation Association.

- Wildavsky, B. (2010). *The great brain race: how global universities are reshaping the world*. Princeton: Princeton University.
- Wilkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling and Development*, 76(2), 121-126.
- Wilkinson, A., Merwood, P., & Masgoret, A. M. (2010). *Life after study: International students settlement experiences in New Zealand*. Wellington: Department of Labour.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking-and rejecting-validity in qualitative research. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). New York: Teachers College.
- Yağcı, E., Çetin, S., & Turhan, B. (2013). Erasmus programı ile Türkiye'ye gelen öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 341-350.
- Yakupoglu, M. (2014). *Türkiye'nin yükseköğretim uluslararasılaşma stratejisi, Avustralya ile karşılaştırılması*. Uzmanlık Tezi. T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 12(1), (203-254).
- Yavuzcan, H. G. (2008). Bologna süreci. K. Edinsel (Ed.), *Bologna sürecinin Türkiye'de uygulanması "Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi" 2007-2008 sonuç raporu* içinde (s. 7-13).
- Yayan, M. (2003). AB eğitim programları ve Türkiye'nin yararlanma kabiliyeti. *Milli Eğitim Dergisi*, (158), 91-111.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi-TÜBAR*, (37), 257-275.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. USA: Guilford.

- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2013). *Sayılarla Türkiye bursları*. Ankara.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2015). *Türkiye bursları*. <http://www.ytb.gov.tr/kurumsal.php> sayfasından erişilmiştir.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2018a). *Uluslararası öğrenci hareketliliği*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği> sayfasından erişilmiştir.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2018b). *5978 Sayılı Yurtdışı ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5978.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2018c). *Türkiye bursları*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (1996). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu, sorunları ve çözüm önerileri*. Ankara: YÖK.
- Yükseköğretim Kurulu. (2000). *Türk Cumhuriyetleri Türk ve Akraba Topluluklardan Türkiye’de öğrenim görmek isteyen burslu öğrenciler için kılavuz*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2006). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: YÖK.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: YÖK.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları*. Ankara: YÖK.
- Yükseköğretim Kurulu. (2014). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. <http://tyyc.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2017). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022*. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yuksekogretimde-uluslararasilasma-strateji-belgesi-2018-2022> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018a). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. <https://bit.ly/2GtsR9R> sayfasından erişilmiştir.

- Yükseköğretim Kurulu. (2018b). *2017-2018 yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Zavalsız, Y. S., & Gündag, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu (Karabük Üniversitesi Örneği). *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3168-3192.
- Zgaga, P. (2005). Higher education for a democratic culture-the public responsibility. In L. Weber & S. Bergan (Eds.), *The public responsibility for higher education and research* (pp. 107-115). Strassburg: Council of Europe.
- Zheng, J. (2010). Neoliberal globalization, higher education policies and international student flows: An exploratory case study of Chinese graduate student flows to Canada. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 2(1), 216-244.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütmekte olduğum doktora tezime veri toplamak için “*Balkan Ülkelerinden Türkiye’ye Yükseköğrenim Amacıyla Gelen Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Beklentilerini*” ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bilgiler başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır, kesinlikle gizli tutulacaktır. Göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

Eğitim Kurumunuz: () Gazi Üniversitesi () Ankara Üniversitesi
() Hacettepe Üniversitesi () Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Eğitim Düzeyiniz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
Eğitim Döneminiz: () Bilimsel Hazırlık () Ders () Tez
Bölümünüz:
Geldiğiniz Ülke:
Yaşınız:
Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Görüşme Soruları

1. Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye’deki eğitim hakkında ne tür bilgilere sahiptiriniz?
 - Eğitim kalitesi
 - Eğitimin ağırlık düzeyi
 - Hizmet sağlayıcıları (üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ofisleri, kurumlar, idari personel, vb.)
 - Mezuniyet sonrası takip ve meslek edinme
 - Ekleme istediğiniz başka şeyler var mı?
2. Türkiye’de göreceğiniz eğitim ile ilgili ne tür akademik beklentileriniz vardı? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
 - Eğitim
 - Eğitimin ağırlık düzeyi

-
- Bilimsel ve akademik faaliyetler (kongre, konferans, vb.)
3. Türkiye’ye gelmeden önce ne tür sosyal beklentileriniz vardı? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
- Hizmet sağlayıcıları (üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ofisleri, kurumlar, idari personel, vb.)
 - Diğer yardımlar (maddi ve maddi olmayan)
 - Mezuniyet sonrası mesleki yaşam
 - Kültür ve kültürel faaliyetler
 - Arkadaş çevresi
 - Barınma imkânları ve şartları
4. Türkiye’de aldığınız eğitim süresince ne tür akademik sorunlarla karşılaştınız/karşılaşıyorsunuz?
- Eğitim sistemindeki farklılıklar
 - Dil problemleri
 - Dersler ve içerikleri
 - Öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcıları (üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ofisleri, kurumlar, idari personel, vb.)
 - Diğer sorunlar
5. Türkiye’de aldığınız eğitim süresince ne tür sosyal sorunlarla karşılaştınız/karşılaşıyorsunuz?
- Arkadaş çevresi
 - Barınma imkânları ve şartları
 - Sağlık problemleri ve hizmetleri
 - Kültürel farklılıklar
 - Diğer sorunlar
6. Sizce yukarıda belirtilen sorunların sebepleri nelerdir veya bu sorunların kaynağı nelerdir?
- Yükseköğretim programları
 - Tanıtım programı (üniversite tanıtımı ve uluslararası öğrenci projeleri tanıtımı)
 - Dil farklılığı
 - Öğretim elemanları ve hizmet sağlayıcılar
 - Ders ve içerikleri
-

-
- Ekonomik sorunlar veya yetersizlikler
 - Arkadaş çevresi
 - Barınma şartları
 - Kültür uyumsuzluğu
 - Bürokrasi işleyişi
 - Sağlık hizmetleri
7. Bu sorunları çözmek için hangi kanalları kullanırsınız/kullanmaktasınız?
- Bireysel
 - Arkadaş veya çevre
 - Kurumsal, vb.
8. Eğitim aldığınız kurumların eğitim hizmetlerinin niteliğini nasıl değerlendirirsiniz?
- Kalite (girdi, süreç, çıktı)
 - Destek
 - İlgi
 - Kütüphane (kaynak)
9. Bulduğunuz eğitim kurumundaki öğretim elemanlarını nasıl değerlendirirsiniz?
- Kişisel özellikler
 - Akademik yeterlilik
 - İletişim ve danışmanlık hizmetleri (ders seçmede yönlendirme, vb.)
10. Eğitim aldığınız ülkedeki (kurum, yurt, vb.) yerli öğrenciler ile aranızdaki uyum seviyesini nasıl değerlendirirsiniz?
- Eğitim seviyesi
 - Sosyal (kültür, vb.)
 - Dil
 - Psikolojik (hasret, moral, vb.)
11. Halen devam etmekte olan eğitiminiz ile ilgili akademik beklentileriniz nelerdir?
- Eğitim sistemi ve kalitesi
 - Bilimsel ve akademik faaliyetler (kongre, konferans, vb.)
12. Halen devam etmekte olan eğitiminiz ile ilgili sosyal beklentileriniz nelerdir?
- Hizmet sağlayıcılar (üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ofisleri, kurumlar, idari personel, vb.)
-

-
- Mezuniyet sonrası mesleki yaşam
 - Kùltür ve kùltürel faaliyetler

13. Uygulanmakta olan uluslararası öğrenci projeleri ile ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?

14. Almakta olduğunuz eğitim ile ilgili önerileriniz nelerdir?

- Eğitim kalitesi ve niteliği
- Eğitim destek hizmetleri (üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ofisleri, kurumlar, idari personel, vb.)
- Sosyal ve kùltürel hizmetler

15. Bunların dışında belirtmek istediğiniz herhangi bir şey var mıdır? Açıklayınız.

Görüşme

Tarih: ... / ... /

Saat: .. : ..

Yer:

Ek 2. Görüşme Sözleşme Formu

GÖRÜŞMECİ SÖZLEŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Öncelikle, bana ayırmış olduğunuz zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ediyorum.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında doktora yapıyorum. *“Balkan Ülkelerinden Türkiye’ye Yükseköğrenim Amacıyla Gelen Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Beklentileri”* konulu doktora tezim kapsamında sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

Katıldığınız bu görüşmede söyleyeceklerinizin araştırmamın konusuna bağlı olarak geniş bilgi vereceğini umuyorum. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası eksiklikleri önleyebilmek amacıyla yapacağımız görüşmeyi kayıt (ses kaydı) altına almayı düşünüyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak kullanılacaktır. Arzuladığınız takdirde ses kayıtları, verilerin yazıya dökülmesinden sonra silinebilecektir.

İşbu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama katıldığınız için tekrar teşekkür ediyorum.

Söz konusu araştırmaya katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma dair işbu sözleşmenin taraflarca imzalanması uygun görülmüştür.

Tarihi: .../.../.....

Saati: ... : ...

Yeri:

Görüşülen

Görüşmeci