



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ULUSLARARASI LİSANS
ÖĞRENCİLERİNDEN BEKLENTİLERİ**

SEZEN KAPLAN ÖZCAN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ARZU ÇEVİK

BARTIN-2025



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ULUSLARARASI LİSANS ÖĞRENCİLERİNDEN
BEKLENTİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sezen KAPLAN ÖZCAN

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman :

Üye :

Üye :

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Sezen KAPLAN ÖZCAN tarafından hazırlanan “ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ULUSLARARASI LİSANS ÖĞRENCİLERİNDEN BEKLENTİLERİ” başlıklı bu çalışma, 17.10.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Zafer CEYLAN

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Arzu ÇEVİK danışmanlığında hazırlamış olduğum “ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ULUSLARARASI LİSANS ÖĞRENCİLERİNDEN BEKLENTİLERİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

17.10.2025

Sezen KAPLAN ÖZCAN



ÖN SÖZ

Ülkemizdeki uluslararasılaşma politikasının önemli bir yapı taşı olan ve çalışmaktan gurur duyduğum yabancılara Türkçe öğretimi alanına önemli katkılar sunacağını düşündüğüm bu çalışmada benden desteklerini esirgemeyen Karabük Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde görev yapan değerli öğretim üyelerimize, tezimin daha nitelikli hale gelmesi için katkı sunan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Fatih KANA ve Dr. Öğretim Üyesi Burcu AK'a, çalışmanın bir fikir olarak ortaya çıkışında ve yürütülmesinde, kıymetli fikirleriyle katkıda bulunan hocam Doç. Dr. Emrah BOYLU' ya; bu zorlu süreç boyunca benim için bir tez danışmanından çok daha önemli bir yere sahip olan, desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen Doç. Dr. Arzu ÇEVİK hocama; lisansüstü eğitim sürecimde her daim yanımda olan aileme, sevgili eşim Selçuk ÖZCAN' a, moral ve motivasyon kaynağım olan kızlarım Meva Zeynep ve Elif Hümeysra'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Sezen KAPLAN ÖZCAN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ULUSLARARASI LİSANS ÖĞRENCİLERİNDEN BEKLENTİLERİ

Sezen KAPLAN ÖZCAN

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Arzu ÇEVİK

Bartın-2025, sayfa: 118

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden mesleki alana yönelik, dil yeterliliği, uyum süreçleri, eğitim-öğretim süreçlerindeki performansları ile etik ve ahlaki davranışlarına ilişkin beklentileri ortaya konulmuş; sürece yönelik bakış açıları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma, uluslararası öğrencilerin lisans öncesi hazırlık süreçlerinde edinmeleri gereken yetkinliklere yönelik beklentileri belirleyerek ilerleyen dönemde yapılacak benzer çalışmalara da kaynaklık edebilecek niteliktedir. Bu kapsamda, Karabük Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde 2024-2025 eğitim öğretim döneminde görev yapan ve uluslararası lisans öğrencileriyle akademik bağlamda doğrudan iletişim kuran 12 öğretim üyesi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışma öğretim üyelerinin deneyimlerinin anlamlandırılmasına dayandığı için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple çalışmanın veri toplama sürecinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda kodlanmış, bu kodlar sınıflandırılarak araştırma bulgularını meydana getirecek, bu kodları temsil edecek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Belirlenen her bir kod doğrudan alıntılarla örneklendirilerek desteklenmiştir. Çalışmada öğretim üyelerinin

görüşleri; uluslararasılaşmaya yönelik bakış açıları, mühendislik alanına yönelik beklentileri, dil yeterliliğine ilişkin değerlendirmeleri, öğrenme sürecine yönelik beklentileri, uyum sürecine ilişkin görüşleri, etik ve ahlaki beklentileri sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğretim üyeleri gerekli iyileştirmeler yapıldığı takdirde uluslararasılaşma sürecine yönelik olumlu bir bakış açısına sahiptir. Öğrencilerden; alanlarına yönelik gerekli altyapıya sahip olmaları, Türkçe dil yeterliliklerini tüm becerilerde akademik düzeyde geliştirmeleri, iletişimde çeviri desteğine ihtiyaç duymamaları, eğitim-öğretim süreçlerini hedef odaklı yürütmeleri, akademik bakış açılarını geliştirmeleri, grup çalışmalarına etkin katılım sağlamaları ve öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin lisans eğitiminde yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmaları, akademik, sosyal ve kültürel uyumlarını sağlamaları, derslere devam etmeleri, sınavlarda güvenilirliği zedeleyecek davranışlardan kaçınmaları, sınav kurallarına uymaları ve akademik çalışmalarda özgünlüğe, emek ve dürüstlüğe dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beklenti, dil, öğretim, uluslararası öğrenci, uyum

Bilim Alanı Kodu: 11101

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

FACULTY MEMBERS' EXPECTATIONS FROM INTERNATIONAL UNDERGRADUATE STUDENTS

Sezen KAPLAN ÖZCAN

Bartın University

Graduate School

Department of Teaching Turkish As A Foreign Language

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Arzu ÇEVİK

Bartın-2025, pp: 118

The purpose of this study was to reveal faculty members' expectations concerning international students' professional competencies, language proficiency, adaptation processes, academic performance, and ethical and moral conduct, and to identify their perspectives on these processes. Furthermore, the research can serve as a resource for similar studies in the future by revealing the expectations regarding the competencies that international students should acquire during their pre-undergraduate preparation processes. In this context, the study group of the research consists of 12 faculty members who work at Karabük University Faculty of Engineering in the 2024-2025 academic year and who have direct communication with international undergraduate students in an academic context. Because this study is based on the interpretation of faculty members' experiences, it was conducted using a phenomenological approach, a qualitative research method. Therefore, a semi-structured interview form was used as the data collection tool in the study's data collection process. In the analysis of the obtained data, content analysis, a qualitative research method, was used to code the data obtained from the interviews in line with the purpose of the study. These codes were classified, and categories and themes were created to represent the research findings. Each identified code is supported by examples with direct quotations. In the study, the faculty members' opinions are presented within the framework

of their perspectives on internationalization, their expectations for the field of engineering, their assessments of language proficiency, their expectations for the learning process, their views on the adaptation process, ethical and moral expectations, the obstacles encountered in meeting these expectations, and suggestions for addressing these obstacles. According to the findings, the faculty members have a positive perspective on the internationalization process if the necessary improvements are made. Students are expected to have the necessary infrastructure for their fields, improve their Turkish language proficiency at an academic level in all skills, not need translation support in communication, conduct their education and training processes in a goal-oriented manner, develop their academic perspectives, participate effectively in group work, and assume responsibility for their learning. It was also emphasized that students should have adequate preparation for undergraduate education, ensure their academic, social, and cultural adaptation, attend classes, avoid behavior that may undermine credibility on exams, comply with exam rules, and pay attention to originality, effort, and honesty in academic work.

Keywords: Expectations, language, teaching, international student, adaptation

Scientific Field Code: 11101

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI.....	6
2.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	6
2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	13
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	17
3.1. Yükseköğretim	17
3.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma	19
3.3. Türkiye’de Yükseköğretimde Uluslararasılaşma	24
3.4. Uluslararası Öğrenci.....	29
3.4.1 Türkiye’de Uluslararası Öğrencilerin Sorunları	30
3.4.2 Yabancılar Türkçe Öğretimi ve ADOÇEP Yeterlilikleri.....	32
3.4.3 Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi Politikaları	35
3.5. Öğrenmede Duyuşsal Faktörler.....	37
3.5.1 Motivasyon.....	37
3.5.2 Uyum	38

3.5.3 Kaygı	39
3.6. Beklenti Teorisi	40
4. MATERYAL VE METOT	43
4.1. Araştırmanın Deseni	43
4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	44
4.3. Veri Toplama Araçları	46
4.4. Veri Toplama Süreci	46
4.5. Veri Analizleri	48
4.6. Araştırmanın Güvenirliği	51
5. BULGULAR VE TARTIŞMA	53
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	96
6.1. Sonuçlar	96
6.2. Öneriler	99
KAYNAKLAR	101
EKLER	114
ÖZGEÇMİŞ	118

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
3.1: Dünyada uluslararası öğrenci sayısı (YÖK, 2025).....	20
3.2: 2023 yılında dünyada uluslararası öğrenci sayılarının ülkelere göre dağılımı (YÖK, 2025)	22
3.3: Bazı ülkelerde uluslararası öğrencilerin eğitim alanlarına göre dağılımı (Project Atlas, 2024; UNESCO, 2024).....	23
3.4: 2014-2024 Türkiye’de yükseköğretimde uluslararası öğrenci sayıları (YÖK 2025)	26
3.5: 2023-2024 Akademik yılında Türkiye üniversitelerindeki örgün eğitim alan uluslararası öğrenci sayıları (YÖK, 2024)	27
3.6: 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında Karabük Üniversitesi'nde örgün eğitim gören uluslararası öğrencilerin birimlere göre sayısı (YÖK, 2024).....	28
4.1: Çalışmaya ait süreç akış şeması	47
4.2: Metin analizlerinin süreç akış şeması.....	49

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
4.1: Katılımcıların demografik özellikleri.....	45
5.1: Öğretim üyelerinin yükseköğretimde uluslararasılaşma hakkındaki görüşleri.....	53
5.2: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden akademik alana yönelik beklentileri.....	58
5.3: Uluslararası öğrencilerin dil ve iletişim becerisi yeterliliği.	65
5.4: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden dil ve iletişim becerilerine yönelik beklentileri.....	75
5.5: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik beklentileri.....	79
5.6: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine dair beklentileri.	84
5.7: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden etik değerler ve akademik sorumluluklar açısından beklentileri.	90

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
EK 1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.	120
EK 2. Gönüllü onay formu.....	121
EK 3. Araştırma izin dilekçesi.	122
EK 4. Etik onayı.....	123



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

n : Tekrar eden katılımcı sayısı

KISALTMALAR

K	: Katılımcı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
TİKA	: Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
TDK	: Türk Dil Kurumu
ADOÇEP	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
EUA	: Avrupa Üniversiteler Birliği
ASEAN	: Güneydoğu Asya Uluslar Birliği
VSNU	: Hollanda Üniversiteler Birliği
STEM	: Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik
SBB	: Strateji ve Bütçe Başkanlığı
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi

1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problemine, amacına, önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiş; ardından çalışmada kullanılan temel kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Son dönemde dünyada ve Türkiye’de önemi her geçen gün artan uluslararasılaşma süreci bu alanda yapılacak çalışmaların gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Uluslararasılaşmanın yükseköğretimdeki en önemli unsuru olan öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerini elde etmeye yönelik çalışmaların Türkiye’nin yüksek öğretimdeki bu politikasına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Zira öğretim üyeleri ve öğrenciler bu sürecin en önemli iki ayağı olarak nitelendirilebilmektedir. Türk yükseköğretimi, uluslararası platformda özellikle son yıllarda daha görünür hale gelmekte ve dünya genelinde eğitim-öğretim ve araştırma alanında sağlam bir yer edinmektedir. Bu süreçte, kaliteyi artırma ve uluslararası standartlara uyum sağlama çabaları kararlılıkla devam etmektedir (YÖK, 2025). Günümüzde uluslararasılaşma sürecine olan yönelimin en temel sebebi nitelikli insan gücü yetiştirmeye olan katkısı, ekonomik değer yaratması, sosyokültürel bağlamda ortak bir anlayış, geliştirmeye, stratejik iş birlikleri oluşturmaya, projeler ve araştırmalar yoluyla evrensel düzeyde bilimsel bilgi üretme sürecine olan katkılarıdır (Kireççi vd. 2016). Bu katkılardan faydalanılabilmesi için uluslararası öğrencilerin yükseköğretim sürecine yönelik iyileştirmeler yapmak süreçte etkin rol alan öğrenci ve öğretim üyelerinin beklentilerinin karşılandığı bir öğretim planı oluşturmak oldukça önemlidir. Beklentilerin karşılanması olumlu davranışların ve iş motivasyonun sağlanmasında kritik bir öneme sahiptir. Beklentilerin karşılanmadığı bir eğitim öğretim sürecinin sonunda küresel bir güç olarak nitelendirilen uluslararası öğrencilerin ve onlara bu süreçte en önemli akademik katkıyı sunan öğretim üyelerinin hedeflenen başarıyı elde etmede zorluklar yaşayacağı düşünülmektedir. Çünkü beklenti kavramının tanımında da dile getirildiği gibi, bireyin bir davranışı yerine getirmesinin akabinde bir sonuç elde etme ihtimaline yönelik inancının devamlılığı, beklentilerin karşılanmasıyla mümkündür (Vroom, 1967:17).

Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden akademik başarı, dil yeterliliği, sınıf içi katılım, kültürel uyum ve iletişim gibi alanlarda çeşitli beklentileri bulunmaktadır. Bu

beklentilerin net olarak anlaşılmaması hem öğretim sürecinde karşılıklı uyumsuzluklara hem de öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerinde zorluklara yol açabilmektedir. Buna rağmen, Türkiye’deki öğretim üyelerinin uluslararası lisans öğrencilerinden hangi alanlarda, hangi düzeyde beklentilere sahip olduklarına dair çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden beklentilerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik çalışmaların yer almaması bu çalışmanın motivasyon kaynağını oluşturmuştur. Çalışmanın amacı Türkiye’deki üniversitelerde eğitim almayı hedefleyen uluslararası öğrencilerin yükseköğretime hazırlık sürecine katkı sunmaktır. Öğretim üyelerinin deneyimlerinden yararlanarak uluslararasılaşma sürecinde önemli bir yere sahip olan uyum, dil öğretimi, öğrenci yeterliliklerinin belirlenmesi gibi süreçlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışma, öğretim üyelerinin uluslararası lisans öğrencilerinden beklentilerini ortaya koyarak mevcut durumun anlaşılmasına ve geliştirilmesine yönelik bir adım atmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden beklentilerin belirlenmesiyle araştırmanın eğitim öğretim sürecindeki öğrencilere, öğretim elemanlarına ve alan yazına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Ayrıca uluslararası öğrencilerin lisans öncesi hazırlık süreçlerinde edinmesi gereken yetkinliklere yönelik beklentileri ortaya koyarak ilerleyen zamanda yapılacak benzer çalışmalara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Derinlemesine bilgi ve tecrübe paylaşımını içeren bu çalışmanın uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine, akademik yeterliliklerine, dil yetkinliklerine yönelik geliştirilecek stratejilere olumlu katkılar sunması hedeflenmiştir.

Çalışmanın problem cümlesi, “Öğretim üyelerinin uluslararası lisans öğrencilerinden beklentileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmanın ele alındığı alt problemler şunlardır:

1. Öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarındaki uluslararasılaşma süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretim üyelerinin, uluslararası öğrencilerden akademik alana yönelik beklentileri nelerdir?
3. Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin dil ve iletişim becerisi yeterlilikleri hakkında görüşleri nelerdir?

4. Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin dil ve iletişim becerisi yeterliliklerine yönelik beklentileri nelerdir?
5. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerden sınıf içi katılım, grup çalışması ve uygulama temelli derslerde ne tür tutum ve davranışlar beklemektedir?
6. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine dair neler beklemektedir?
7. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerden etik değerler ve akademik sorumluluklar açısından neler beklemektedir?

Çalışmanın ele aldığı bu alt problemler doğrultusunda elde edilen yanıtların uluslararası öğrencilerin eğitim öğretim sürecine olumlu katkılar sunacağına inanılmaktadır. Çalışma bireyin olumlu davranışlarının devamlılığını sağlamada etkili olan Beklenti Teorisine dayanmaktadır. Beklenti, bireylerin belirli bir çaba gösterdiklerinde, bunun sonucunda belirli bir performans elde edeceklerine dair inançlarını ifade eder. Bu inanç, insanların belirli bir davranışı sergileme kararlarını etkiler. Beklenti teorisine göre, bir kişinin belirli bir davranışta bulunma eğilimi, bu davranışın sonuçlarının ne kadar çekici olduğuna ve bu sonuçların elde edilme olasılığına duyduğu inançla şekillenir (Vroom, 1967:17). Başka bir deyişle, insanlar, bir davranışın sonucunun kendileri için değerli olduğunu düşündüklerinde ve bu sonucu elde etme şanslarının yüksek olduğuna inandıklarında, o davranışı sergilemeye daha istekli olurlar. Bu süreç, bireylerin motivasyon düzeylerini doğrudan etkiler, çünkü beklentiler, hedeflere ulaşma yönündeki içsel ve dışsal güdülerle yakından ilişkilidir (Saraç ve Kırmızı, 2011). Beklentilerin karşılanması, bireylerin kendilerini motive olmuş hissetmelerini sağlar, bu da performanslarını olumlu yönde etkiler. Bu bağlamda öğretim üyelerinin ve öğrencilerin eğitim sürecinin içindeki beklentilerinin karşılanması motivasyonlarına yönelik olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uluslararası öğrencilerin öğretim üyelerinin beklentilerini karşılaması öğrenme ve öğretme motivasyonunu arttıracak ve eğitim öğretim sürecinin daha nitelikli hale geleceği düşünülmektedir. Bu tezin, kurumsal, toplumsal, çevresel ve ekonomik düzeyde geniş kapsamlı ve çeşitli etkilere sahip olabileceği düşünülmektedir. Üniversitelerdeki eğitim politikalarının ve uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlayarak, toplumsal kabul ve uyumu artırabilir, ulusal ve uluslararası düzeyde ekonomik gelişimi destekleyebilir. Üniversitelerin uluslararasılaşma stratejilerini gözden geçirmelerine ve iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Uluslararası öğrencilerin eğitim süreçlerine ve topluma entegrasyonuna yönelik daha iyi stratejiler geliştirilmesine rehberlik edebilir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Uluslararası öğrencilerin yükseköğretim ortamlarına başarılı bir şekilde entegre olabilmeleri yalnızca akademik bilgiye erişimleriyle değil, aynı zamanda dil yeterlilikleri, kültürel uyum süreçleri ve öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Öğrencilerin öğretim üyeleriyle etkili iletişim kurabilmeleri, ders içeriklerini anlayıp yorumlayabilmeleri ve akademik beklentileri karşılayabilmeleri, büyük ölçüde eğitim dili olan Türkçeye olan hâkimiyetlerine ve akademik bağlamda bu dili kullanabilme yeterliliklerine bağlıdır. Bununla birlikte, farklı eğitim sistemlerinden gelen öğrenciler için yeni bir akademik ve kültürel ortama uyum sağlama süreci çoğu zaman karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu durum bireyin eğitim sürecinde kaygı, motivasyon, tutum gibi akademik başarıya ulaşmasında kritik bir öneme sahip duyuşsal süreçleri de ön plana çıkarmaktadır. Bu tezde, dil yeterlilikleri, uyum süreci, duyuşsal ve bilişsel süreçler, etik ve ahlaki değerler öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden beklentileri dahilinde ele alınarak; yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma hedeflerine ulaşmasında önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda elde edilecek bulgular, üniversitelerin destekleyici politikalar geliştirmelerine, daha kapsayıcı ve nitelikli öğrenme ortamları oluşturmalarına ve uluslararası öğrencilerin uyum sürecini hızlandırmalarına rehberlik etme potansiyeline sahiptir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma, belirli varsayımlar doğrultusunda yürütülmüştür:

1. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin, uluslararası öğrencilerle doğrudan akademik etkileşim içerisinde oldukları ve bu bağlamda gerçek deneyimlere dayalı görüşler sundukları kabul edilmektedir.
2. Katılımcıların, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yöneltilen sorulara içten, dürüst ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.
3. Öğretim üyelerinin dile getirdiği beklentilerin, kendi gözlemleri, deneyimleri ve akademik ortamda karşılaştıkları durumlar doğrultusunda şekillendiği öngörülmektedir.
4. Araştırmanın temelini oluşturan Beklenti Teorisi'nin, öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilere yönelik görüş ve beklentilerini açıklamak için uygun bir kuramsal çerçeve sunduğu kabul edilmektedir.

5. Araştırma kapsamında elde edilen bulguların, benzer sosyo-kültürel ve kurumsal yapılara sahip diğer yükseköğretim kurumları için de belirli ölçüde genellenebilir nitelikte olacağı öngörülmektedir.
6. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun, araştırma amacına uygun, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, yalnızca Türkiye’de belirli bir üniversitede görev yapan ve uluslararası öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerle sınırlıdır. Bulgular, katılımcıların bireysel deneyim ve algılarına dayandığından, genellenebilirlik sınırlıdır. Ayrıca, araştırma sadece öğretim üyelerinin beklentilerine odaklanmakta; uluslararası öğrencilerin bu beklentilere yönelik algı ve deneyimleri kapsam dışında bırakılmaktadır. Dil yeterliliği, kültürel uyum ve motivasyon gibi değişkenler doğrudan ölçülmemiş, öğretim üyelerinin gözlemlerine göre değerlendirilmiştir.

1.6. Tanımlar

Uluslararası Öğrenci: Uluslararası hareketlilik gösteren öğrenciler, öğrenim görmek amacıyla vatandaşı oldukları ülkeden farklı bir ülkeye geçerek, bu ülkedeki eğitim faaliyetlerine katılan bireylerdir (UNESCO, 2025).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Dil öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin standartlaştırılması için Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış bir referans kaynağıdır. Dil yeterlilikleri A1’den C2’ ye kadar altı farklı seviye şeklinde dil becerilerine yönelik yeterlilikleri tanımlamaktadır (ADOÇEP, 2020).

Dil Yeterliliği: Bireyin dili çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda etkili ve uygun bir şekilde kullanma kapasitesidir (ADOÇEP, 2020).

Uyum: Toplumsal çevreye, duruma uyma, uyum sağlama; entegrasyon (URL-2, 2025).

Motivasyon: Bir davranışın belirli bir hedefe yönlendirilmesi, sürdürülmesi ve devam ettirilmesinde etkili olan bir güçtür (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014).

Kaygı: Genellikle kötü bir şey olacaktı düşünmesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu (URL-2, 2025).

Beklenti: Bireylerin sergilediği bir davranışın sonucunda belirli bir performansa ulaşılmasına yönelik öngörüdür (Vroom, 1967).

2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Bu bölümde araştırmaya kaynak teşkil eden, Türkiye’de ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalara ait bilgiler yer almaktadır. Alan yazında bireylerin beklentilerini ve beklentiye kaynak oluşturacak görüşlerin incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır. İlgili literatürde hukuk (Dinçer, 2020; Erol, 2008), sağlık (Engin ve Yaş, 2021; Tirgil ve Naldöken, 2019), ekonomi (İlisulu, 2019; Karabulut, 2013), turizm (Koçak ve Kabakulak, 2018; Akten, 2016) gibi birçok alanda beklentilerin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Eğitim de bireylerin beklenti ve görüşlerinin incelendiği bu alanlardan biridir. Bu bölümde Türkiye’ de eğitim alanında araştırmaya kaynak oluşturabilecek ilgili çalışmaların özet bilgilerine yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Saraç ve Kırmızı (2011), çalışmasında beklenti kuramı ve güdülenmeye dair alan yazını incelemesi sonucunda beklentileri karşılanan ve dolayısıyla güdülenmesi yüksek çalışanların hem meslekte daha yüksek iş tatmininden ötürü performanslarının yükseleceğini hem de alana katkılarının daha da artırılmış olacağını vurgulamıştır. Ayrıca beklentilere ilişkin olarak da iş doyumu bağlamında eğitimcilerin görüşlerine başvurmak ve beklentilerinin ne denli gerçekleştiğine dair verilere ulaşmanın yararlı olacağını vurgulamıştır.

Ercan (2012), çalışmasında Türkiye burslusu öğrencilerin Türkiye'deki sosyal, kültürel, akademik ve finansal uyum sorunlarını araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma, verilerin anket yoluyla Türkiye’de ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde burslu öğrenim gören ve farklı ülkelerden gelen 490 uluslararası öğrenciden topladığı verilerle gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Öğrencilerin eğitim ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler, sosyal iletişim yetenekleri, maddi sıkıntılar ve Türk kültürüne adaptasyon süreçleri detaylıca incelenmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin başlıca uyum sorunlarının dil yeterliliği, ekonomik sorunlar ve kültürel adaptasyon olduğu görülmüştür.

Şahin ve Demirtaş (2014), İnönü Üniversitesi'ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarını ve sorunlarını derinlemesine betimlemek amacıyla nitel bir durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci belgelerinin

incelenmesi yoluyla toplanmış; betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucu yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarının genel olarak düşük seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Bu başarısızlıkta en belirleyici etkenin dil yetersizliği olduğu, buna ek olarak öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerinin de düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üniversite yaşamında karşılaştıkları temel güçlüklerin başında maddi yetersizlikler gelmektedir. Bu doğrultuda, yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek destek birimlerinin kurulması ve kabul koşullarının yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Cevher ve Güngör (2015), çalışmasında hazırlık dil kursunu tamamlayan yabancı öğrencilere akademik Türkçe öğretiminin önemini ve bu öğretimin akademik başarılarını artırmadaki rolünü açıklamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Uygulama sürecine, üniversitenin farklı bölümlerinde görev yapan ve derslerinde yabancı öğrenciler bulunan akademisyenler katılmıştır. Bu çalışmada, araştırmayı yürüten uzmanların görüşlerini almaya yönelik “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, akademik dil öğretiminin yalnızca alan uzmanları tarafından yapılması gerektiği ve mühendislik derslerinin altyapısını oluşturan temel nicel kavramların, TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) bünyesinde öğretilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Enterieva ve Sezgin (2016), Türkî Cumhuriyetlerinden Türkiye’ye yükseköğrenim amacıyla gelen öğrencilerin akademik ve sosyal beklentileri incelenmiştir. Araştırmada 39 lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin Türkiye’yi nitelikli eğitim ve iyi bir meslek edinme amacıyla tercih ettiklerini göstermektedir. Bazıları eğitimi Avrupa’ya açılan bir fırsat olarak görmektedir. Öğrenciler akademik, sosyal ve destek hizmetleri konusunda çeşitli zorluklar yaşamış; bu doğrultuda eğitim içeriği, oryantasyon programları, rehberlik ve barınma hizmetlerinin iyileştirilmesi önerilmektedir.

Yıldıran, Özkan ve Büyükyılmaz (2016), Karabük Üniversitesi’nde farklı fakültelerde öğrenim gören 213 yabancı uyruklu öğrenciyi kapsayan araştırma, öğrencilerin demografik ve sosyoekonomik özellikleri, Karabük ilini ve Karabük Üniversitesi’ni tercih etme nedenleri, yaşadıkları kültürel ve akademik uyum sorunları ile Türkiye’deki yaşam ve eğitim

süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri anket yoluyla ele alınıp frekans analizi yapılmıştır. Bulgular, öğrencilerin Türkiye’yi genel olarak olumlu bir eğitim ve yaşam ortamı olarak gördüklerini, eğitim sonrası Türkiye’de yaşamaya ve çalışmaya sıcak baktıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler, üniversite tercihinde eğitim kalitesi, kültürel yakınlık, dil avantajı, ekonomik gerekçeler ve sosyal çevrenin etkisini vurgulamıştır. Bununla birlikte, öğrenciler barınma, geçim, sosyalleşme ve yerel halkla iletişim gibi alanlarda çeşitli zorluklar yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu çalışma, yükseköğretim kurumlarının yalnızca uluslararası öğrenci sayısını artırmaya odaklanmak yerine, bu öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerine bütüncül şekilde destek sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, akademisyenlerin uluslararası öğrencilere yönelik tutum, beklenti ve yaklaşımlarının incelenmesi, öğrenci deneyimlerinin niteliğini artırmak açısından önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.

Musaoğlu (2016), çalışmasında İstanbul’daki bir vakıf üniversitesinin hazırlık sınıfında öğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye geldikten sonraki uyum süreçleri, karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Fenomenolojik desenin kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilerin kişisel deneyimlerinden yola çıkılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda, öğrencilerin en büyük motivasyon kaynağının iyi bir gelecek hayali olduğu, en temel sorunlarının ise Türkçe yetersizliği olduğu belirlenmiştir.

Özerol (2016), Fransa’nın Nancy şehri ve çevresindeki okullarda 2015- 2016 eğitim öğretim yılında devam eden Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan öğrencilerin velilerinin Türkçe ve Türk Kültürü dersleriyle ilgili fikirlerini ve beklentilerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Ankette yer alan açık uçlu sorulara ait veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak, analiz edilmişlerdir. Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinin gerekliliğine inandıklarını, bu dersin daha sistemli ve entegre olması gerektiğini düşündüklerini, özellikle ders saatlerinin artması gerektiğini, Türkçenin dilbilgisi kurallarına göre kültürel değerler ile birlikte verilmesinin önemli olduğu ayrıca velilerin bu derse daha çok önem verilmesi gerektiğini düşündükleri; bu konuda da gerekli tedbirlerin yetkili makamlarca alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Zavalsız ve Gündag (2017), öğrencilerin Türkiye'deki uyum süreçlerini inceleyen bu çalışmada, Karabük Üniversitesi’nde öğrenim gören 30 uluslararası öğrenciyle yapılan

mülakatlar aracılığıyla öğrencilerin yaşadıkları zorluklar ve kolay uyum sağladıkları alanlar değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin %87'sinin Türkçe yeterliliklerinin eksikliği nedeniyle dersleri anlamakta güçlük çektiği, bu durumun hem akademik hem de sosyal uyum sürecinde önemli bir engel oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %57'si genel anlamda adaptasyon sürecinde zorluk yaşadığını ifade etmiş ve bu zorlukların önemli bir bölümünün yine dil yetersizliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Çalışma, özellikle dil yeterliliğinin akademik başarı ve sosyal uyum üzerindeki etkisine dikkat çekerek, öğretim süreçlerinde uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları iletişim temelli sorunlara ışık tutmaktadır.

Demir (2017), Türkiye'de lisans ve lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların incelendiği araştırmada, 697 öğrenci ve 203 öğretim elemanından elde edilen nicel ve nitel veriler analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, öğrenciler derslerde en çok dinleme becerisini kullanmakta ve anlamaya dayalı becerileri başarı için önemli görmektedir. En çok zorlanılan beceri yazmadır. Uluslararası öğrencilerin yazma alt becerilerinden en çok akademik dil kullanarak yazabilmekte zorlandığı sonucuna varılmıştır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında terim anlama, akademik dil kullanımı, telaffuz ve aksanlı konuşmaları anlama gibi çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Lisansüstü öğrenciler lisans öğrencilerine göre daha fazla güçlük çekerken; Fen Bilimleri alanındaki öğrenciler, Sosyal Bilimlerdeki öğrencilere kıyasla konuşma becerisinde daha çok zorlanmaktadır. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ise dört becerinin kullanımında genel olarak daha fazla sorun yaşamaktadır. Ayrıca, öğrenciler sınıf düzeyleri arttıkça dinleme becerilerinde gelişme göstermektedir. Öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri büyük ölçüde örtüşmekle birlikte, öğretim elemanları öğrencilerin dil becerilerinde kendi beyanlarından daha fazla zorlandığını belirtmiştir.

Tecim (2019), Türkiye'de yükseköğretim bağlamında çokkültürlü eğitim uygulamalarını akademisyen görüşleri doğrultusunda ele almıştır. Nitel araştırma desenine uygun olarak yürütülen araştırmada, Selçuk Üniversitesinde görev yapan 26 akademisyenle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda, kurum düzeyinde çokkültürlü eğitime ilişkin bütüncül bir politika geliştirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, akademisyenlerin kendi bireysel çözüm yollarını üretmesine neden olmuş, böylece çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamaların standartlaşmasına engel olmuştur. Öğrencilerin dil yetersizliği ve geçmiş öğrenme yaşantılarına dair akademisyenlerin bilgi eksikliği süreci

olumsuz etkilemektedir. Üniversitelerde uluslararası öğrencilere yönelik sunulan çokkültürlü eğitim imkânlarının yetersizliği, akademik, sosyal ve kültürel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik çalışmaların yetersizliği vurgulanmıştır.

Taylan (2019), Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin eğitimsel, sosyal, kültürel ve ekonomik sorunları ile bu sorunları etki eden faktörler ele alınmıştır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel sorunlarını tespit etmek amacıyla hazırlanan anketle 2018 yılında Sakarya Üniversitesindeki 370 uluslararası öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma, tarama modelinde yürütülmüş nicel bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda Sakarya'daki uluslararası öğrencilerin Türkiye'de yaşadığı sorunların başta gelenleri sırasıyla dil sorunları, eğitim ve akademik sorunlar, kültürel sorunlar, ayrımcılığa maruz kalma ve ekonomik sorunlardır. Psiko-sosyal sorunlar ve kişisel gelişim-serbest zaman değerlendirme alanları daha az sorununun görüldüğü alanlardır.

Galolar, (2021), Ankara'nın Etimesgut, Mamak ilçelerindeki ilköğretim öğrencilerinin veli beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanmasında okul müdürleri ve öğretmenlere dair görüşleri nitel bir araştırmayla incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 30 veli, 10 okul yöneticisi, 10 öğretmen oluşturmaktadır. Veliler, öğretmen ve okul yöneticilerinden çocuklarının akademik başarısını desteklemelerini, bireysel ilgi göstermelerini, sosyal-kültürel etkinliklere katılım sağlamalarını ve kendilerine düzenli geri bildirim sunmalarını beklemektedir. Bununla birlikte, velilerin okul yönetiminden en çok beklenti içinde oldukları alanlar, güvenli bir okul ortamının sağlanması ve çevrenin temiz tutulmasıdır.

Tetik Baştürk (2021), Suriyelilerin, Türkiye'ye göç etmek zorunda kalma sürecinde yaşadığı problemler ve gelecek beklentilerinin incelediği çalışma, göç alanında yürütülmüş nitel bir çalışma örneğidir. Çalışmanın saha uygulamaları, Kütahya il merkezinde yer alan Yenidoğan, Yunusemre, Meydan, Gaybiefendi ve Cumhuriyet mahallelerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubunu, yaşları 18 ile 56 arasında değişen, 20'si kadın ve 15'i erkek olmak üzere toplam 35 Suriyeli sığınmacı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışma, Suriyelilerin bakış açısında belirgin olumsuzluklar ortaya koymamıştır; aksine, Suriyeliler burada yaşamaktan ve komşularından oldukça memnun görünmektedir. En büyük beklentileri ise vatandaşlık almak ve hayatlarına Türk vatandaşı olarak devam etmektir. Toplumun huzuru ve refahı için, Suriyelilerle ilgili sorun teşkil eden

durumların kalıcı çözümlerinin bulunması gerekmektedir.

Oyar (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri ele alan meta-sentez çalışmasında, dört temel dil becerisi, dil bilgisi, kelime bilgisi, sesletim, alfabe farklılığı, öğretici yeterlikleri, materyal eksiklikleri ve kültürel uyum gibi alanlarda sorunların yoğun olarak yaşandığı belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen yirmi araştırmanın büyük çoğunluğu nitel desende olup, veri toplama aracı olarak görüşme, anket ve yazılı belgeler kullanılmış; analiz sürecinde ise ağırlıklı olarak içerik analizi ve hata analizi tercih edilmiştir. Bulgulara göre öğrenciler özellikle okuma-anlama ve yazma becerilerinde zorlanmakta, akademik yazı yazma, noktalama işaretleri ve bağlaç kullanımı gibi alanlarda yetersizlik yaşamaktadır. Konuşma becerisinde ise günlük hayatta kullanılan deyimsele ifadeleri anlamada, telaffuzda ve akıcılıkta sorunlar göze çarpmaktadır. Dinleme becerisinde ise hızlı konuşmalar, ağız farklılıkları ve kültürel göndermeleri anlamada güçlük yaşamaktadır. Ayrıca, kelime öğreniminde eş ve zıt anlamlı sözcükler ile deyimlerin kavranmasında zorluklar yaşanmakta; sesletim ve alfabe farklılığı da öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğreticilerin alan yeterlikleri, yöntem bilgisi ve öğrenci merkezli yaklaşımları kullanma konusundaki yetersizlikleri ile materyal eksiklikleri de öğrenmeyi zorlaştıran etmenler arasında yer almaktadır. Bunun yanında öğrenciler, özellikle kültürel uyum, akademik beklentiler ve öğrenme stratejileri açısından da çeşitli uyum sorunları yaşamaktadır.

Yeşil (2021), tarafından yürütölen bu araştırmada, çok kültürlü üniversite ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin yabancı arkadaşlarından beklentilerinin karşılanma düzeyini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde lisans düzeyinde öğrenim gören 297 öğrenciyle yürütölen çalışma sonucunda, üç faktörlü ve 24 maddeden oluşarı “Yabancı Öğrencilerden Beklentiler Ölçeğı (YÖBÖ) Akran Değerlendirme Formu” geliştirilmiştir. Ölçeğın yapı geçerliliğı açımlayıcı faktör analiziyle, ayırt ediciliğı madde-toplam korelasyonlarıyla, güvenilirliğı ise Cronbach Alpha ve test-tekrar test yöntemiyle sınanmış; tüm analizler sonucunda ölçeğın geçerli, güvenilir ve kararlı ölçümler yapabildiğı belirlenmiştir.

Kocaman Gürata (2022), uluslararası öğrencilerin Türkçeyi akademik amaçlı kullanırken özellikle akademik yazma becerileri alanında yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaçlar, alanda uzman altı kişiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla incelenmiştir. Araştırma

bulgularına göre, akademik Türkçe kavramı çok boyutlu olup dil bilgisel, bilişsel ve sosyo-kültürel boyutları içermektedir. Akademik yazma programlarının içerik, süre ve düzey bakımından yapılandırılması, öğrencilerin ana dil yeterliliklerinin göz önünde bulundurulması, öğretmenlerin bu alanda yetkinlik kazanması ve öğrenci ihtiyaçlarına göre materyal geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin tez, makale, sunum ve resmi yazışmalar gibi akademik metin türlerine uygun yazma becerilerini geliştirebilmeleri için yazma sürecine dönük sürekli dönüt verilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Kâhya (2022), eğitim yönetimi anabilim dalındaki öğretim üyelerinin lisansüstü eğitim alan öğrencilerden beklentilerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Anabilim dalında görev yapan 12 öğretim üyesiyle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, ortaya çıkan bulgular öğretim üyelerinin görüşleriyle örneklendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğretim üyeleri ile iletişimi doğru zamanda doğru iletişim yöntemi ile gerçekleştirilmesinin önem taşıdığı, az okuma yapılması, etik ilke ihlali, zaman yönetimi, derse devam, motivasyon eksikliği, öğretim üyesi ve öğrenci ilişkisi, alandaki derslerin pratikten uzak olması, ders çeşitliliği, öğrenci seçimi, kontenjan, nitelik, kaynak yetersizliği gibi hususların lisansüstü eğitim sürecinde sorun oluşturması gibi durumlar tespit edilmiştir.

Gündüz (2023), Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin deneyimlerine odaklanan çalışmada, öğrencilerin Türkiye’yi tercih etme gerekçeleri ile geldikten sonraki yaşantıları incelenmiştir. Sakarya Üniversitesi’nde öğrenim gören yedi öğrenciyle yapılan fenomenolojik çalışmada, öğrencilerin Türkiye’ye gelmeden önceki beklentileri, eğitim sürecindeki tecrübeleri ve Türkiye’nin gelecek planlarındaki yeri ele alınmıştır. Betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin tercih nedenlerinin başında nitelikli eğitim ve din özgürlüğünün geldiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, katılımcılar ekonomik krizler ve göçmen karşıtı olaylardan olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, düzenli göçmen statülerini vurgularken, sığınmacıların uyum sağlamasının toplumsal tepkileri azaltabileceğini düşünmektedir. Eğitimden genel olarak memnun olmalarına rağmen, mezuniyet sonrasında Türkiye’de kalma eğiliminin düşük olduğu görülmektedir. Araştırma, Türkiye’nin küresel eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik

önemli ipuçları sunmaktadır.

Kahraman (2024), çalışmasında 2013-2020 yılları arasında gerçekleştirilen uluslararası öğrencilere yönelik 8 adet çalışmayı incelemiştir. İncelenen sekiz farklı çalışmaya yönelik meta sentez yöntemiyle ortak temalar çıkarılmış ve kodlanmıştır. Çalışmada incelenen ilgili tez ve araştırmalarda, uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında dört ana tema belirlenmiştir: kavramlar, örneklem grubu, bölgeler ve yöntemler. En çok vurgulanan konular öğrenci hareketliliği ve kültürel algılar olup; çalışmalar uluslararasılaşma, ekonomik ve politik algılar, akademik ve sosyal beklentiler, dil becerisi, burslar, küreselleşme ve farklılıklara saygı gibi kavramlardır. Öğrencilerin temel beklentileri nitelikli eğitime ulaşmak ve küresel iş gücü için gerekli donanımı edinmektir. Bunun yanında, dil yeterliklerindeki eksiklikler sosyal uyumlarını zorlaştırmakta; barınma, sağlık hizmetleri, yemek kültürü, ekonomik sorunlar ve vize işlemleri gibi alanlarda çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler, eğitim kalitesinden ve öğretim üyelerinin disiplinli, destekleyici tutumlarından genel olarak memnun olsa da eğitim hizmetlerinin geliştirilmeye açık olduğunu vurgulamışlardır.

2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Trice (2003), ABD’ de yaptığı araştırmada kamu sağlığı, mimarlık, makine mühendisliği ve malzeme bilimi bölümlerinde görev yapan 54 öğretim üyesiyle yaptığı çalışmada, öğretim üyelerinin uluslararası lisansüstü öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışmada, öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin karşılaştığı akademik ve kişisel sorunların farkında oldukları, özellikle İngilizce dil becerilerindeki zorlukların önemli bir engel olarak görüldüğü ortaya konmuştur. Kültürel uyum sorunları da bir zorluk olarak tanımlanmıştır.

Hellsten ve Prescott (2004), uluslararası öğrencilerin sınıf içi iletişimde yaşadıkları güçlükleri incelemiş ve bu durumun öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Çalışmada, öğrencilerin dil yeterliliği konusundaki kaygılar nedeniyle derse katılımda çekingen davrandıkları, hata yapma korkusuyla söz almaktan kaçındıkları belirtilmiştir. Ayrıca, öğretim üyeleriyle yeterli düzeyde etkileşim kuramayan öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissettikleri ve bu durumun akademik motivasyonlarını olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Etkili iletişimin uluslararası öğrencilerin akademik başarısı ve

uyumu için belirleyici bir unsur olduğunu vurgulanmıştır.

Kingston ve Forland (2007), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Doğu Asya kökenli öğrencilerin Birleşik Krallık'taki yükseköğretime geçiş süreci incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, öğrenci ve öğretim elemanı beklentileri arasında ortak zemin oluşturmak ve farklı eğitim kültürleri arasında olumlu etkileşim oluşturmaktır. Araştırma, kültürel farklılıkların özellikle akademik ve sosyal ortamlardaki beklentiler düzeyinde çatışmalara yol açtığını ortaya koymaktadır. Çalışma, yükseköğretimde kültürlerarası anlayış ve iletişimin artırılması gerektiğini vurgulayarak, uluslararası öğrencilerin akademik başarı ve uyum süreçlerini desteklemeye yönelik sonuçlar ortaya koymaktadır.

Leask (2009), yerli ve uluslararası öğrenciler arasındaki etkileşimlerin geliştirilmesinde hem resmi hem de gayri resmi müfredatın önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Çalışmada, sınıf içi ve dışı ortamların farklı kültürel ve dilsel geçmişlere sahip öğrenciler arasında anlamlı iletişim ve etkileşimi destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, kültürlerarası yeterliliklerin geliştirilmesinin, uluslararasılaşmış bir müfredatın temel çıktılarından biri olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, yerli ve uluslararası öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik eden ve ödüllendiren bir kampüs kültürünün oluşturulması için tüm kurum paydaşlarının uluslararasılaşma sürecine aktif katılımının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Cao, Li, Jiang ve Bai (2014), son yıllarda uluslararası öğrenci sayısının artmasıyla, bu öğrencilere yönelik öğretim ve danışmanlık hizmetlerinin kalitesini artırmak için fakülte üyelerinin görüşlerinin anlaşılması amacıyla yaptıkları araştırmada, iki farklı üniversiteden 300'den fazla öğretim üyesine anket uygulamış, öğretim üyelerinin uluslararasılaşma süreçleri ve uluslararası öğrencilerle ilgili algıları incelenmiştir. Çalışma, öğretim üyelerinin uluslararasılaşmaya ilişkin memnuniyetleri, uluslararası öğrencilerin deneyimleri ve sahip oldukları beceriler konusundaki görüşleri ile bu konulara verdikleri tepkileri ortaya koymuştur. Analizler, eğitim kalitesinin ve öğrenci desteğinin geliştirilmesi için öğretim üyelerinin algılarının ve eylemlerinin dikkate alınması gerektiğini göstermiştir.

Huhn ve arkadaşları (2016), tarafından gerçekleştirilen nitel odak grup çalışmasında, Almanya'da tıp eğitimi alan birinci sınıf uluslararası öğrencilerin beklentileri, umutları ve endişeleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında, 16 öğrenciyle yapılan dört odak grup

görüşmesi analiz edilmiş; öğrencilerin iyi eğitim koşulları arayışıyla yurtdışını tercih ettikleri belirlenmiştir. Eğitim yeri seçiminde maliyetin karşılanabilir olması, sosyal bağlantılar ve başarı temelli bir eğitim sistemine duyulan güven önemli etkenler arasında yer almıştır. Katılımcılar hem Alman öğrencilerle hem de diğer uluslararası öğrencilerle kurulan ilişkileri olumlu bulmakla birlikte, dil yetersizliği ve kültürel farklılıklar nedeniyle dışlanma ve uyum sorunları yaşama konusunda kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Çalışma, üniversiteye erişimin kolaylaştırılması, maddi ve sosyal desteğin artırılması ve kültürel uyumun desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, tıbbi dil öğretimi ve kültürlerarası etkileşimi güçlendirmeye yönelik programların uluslararası öğrenciler için yararlı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Li ve Rubie Davies (2018), yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının öğrencilerden beklentilerinin hangi temellere dayandığını incelediği çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce dersi veren 20 öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirmiş ve veriler temellendirilmiş kuram yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının öğrencilerden beklentilerinin büyük ölçüde öğrenci ve öğretim elemanı özelliklerine dayandığını ortaya koymuştur. Öğrenci özellikleri arasında, akademik geçmiş, motivasyon düzeyi, çalışma becerileri ve akademik disiplin ön plana çıkmıştır. Öte yandan, öğretim elemanlarının önceki öğretme ve öğrenme deneyimleri ile öğretme öz-yeterlikleri de beklentilerin oluşmasında etkili faktörler arasında yer almıştır. Çalışma, öğretim elemanı beklentilerinin yalnızca öğrenci performansına değil, aynı zamanda öğretim elemanının kişisel ve mesleki geçmişine de bağlı olarak şekillendiğini göstermiştir. Ayrıca, yükseköğretim bağlamında öğretim elemanı beklentilerinin, diğer eğitim kademelerinden farklı dinamikler taşıyabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Jin ve Schneider (2019), ABD’de yaptıkları bir çalışmada, 261 öğretim üyesinin uluslararası öğrencilere yönelik algılarını incelemiştir. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin farklı bakış açılarını ve akademik performanslarını olumlu bulurken, en büyük zorluk olarak İngilizce dil yeterliliğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal ağ eksikliği ve kültürel farklılıklar nedeniyle zorluk yaşadığı belirtilmiştir. Fakülte zorluklarının büyük kısmı ise öğrencilerin dil ve kültürel engellerinden kaynaklanmaktadır. Araştırma, öğretim üyelerinin etnik kökeni, doğum yeri ve çok dillilik gibi özelliklerinin bu algıları etkilediğini ortaya koymaktadır.

Agostinelli (2021), yaptığı literatür incelemeleri sonucunda uluslararası öğrencilerin İngilizcenin hakim olduğu akademik ortamlarda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinde zorluk yaşadıklarını ve birçok ev sahibi yükseköğretim kurumunun uluslararası öğrencilerin dil ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayacak yeterlilikte olmadığını belirlemiştir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin önceki eğitim deneyimleri ile Batı'daki sınıf uygulamaları, dinamikleri ve beklentileri arasındaki farklılıkların, öğrencilerde kafa karışıklığı ve endişeye yol açtığı bildirilmektedir. Literatürde dilsel ve kültürel güçlüklerin öğrenim süreci boyunca devam ettiği, bazı eğitimcilerin uluslararası öğrencilere karşı önyargılı yaklaşımlar sergilediği ve uluslararası ile yerli öğrenciler arasındaki etkileşimin sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır.

Belaucif Mehafdi ve Komey (2022), İskoçya'da işletme eğitimi veren bir okulda gerçekleştirilen nitel çalışmada, uluslararası yüksek lisans öğrencilerinin üniversite eğitimine yönelik beklentileri incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen verilere göre, öğrencilerin en yüksek beklentisi mezuniyet sonrası iş bulma olanaklarının artmasıdır. Bu beklentiyi şekillendiren temel faktörler arasında üniversitenin istihdam edilebilirliği artırma konusundaki itibarı, öğretim elemanlarının niteliği, fiziksel olanakların kalitesi ile arkadaş çevresinden tavsiyeler yoluyla edinilen bilgiler yer almaktadır. Çalışma, öğrencilerin beklentilerinin karşılanmasının ya da aşılmasının memnuniyet üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koyarken, üniversitelerin bu beklentileri yönetmeye yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden beklentilerini anlamlandırabilmek için, çalışma aşağıdaki kuramsal çerçeve üzerine inşa edilmiştir.

3.1. Yükseköğretim

Ülkelerin eğitim sistemlerinde farklı kademelerde eğitim öğretim gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretimde bu kademelerden biridir. Yükseköğretim, ortaöğretim düzeyinde eğitim öğretim sürecini tamamlayan öğrencilerin kaydolabilecekleri eğitim düzeyidir. Dünya genelinde eğitim sistemlerinde olduğu gibi, Türk eğitim-öğretim sisteminin de üç ana düzeyi vardır. Türkiye’de eğitim sistemi ilköğretimden başlayarak, orta öğretim ve yükseköğretim şeklinde seviyelendirilmiştir (Kılıç, 1999). Yükseköğretim de kendi içinde farklı seviyelerdeki eğitim öğretim süreçlerini içinde barındırmaktadır. Türkiye’de yükseköğretim sistemi; üniversiteler, yüksekokullar ve akademiler aracılığıyla ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim sunan çok katmanlı bir yapıya sahiptir (URL-3, 2025).

“Yükseköğretim, milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim ve öğretimin tümüdür.” (Yükseköğretim Kanunu, Md.3, 1981). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 1981’de yürürlüğe girmesiyle Türkiye’de yükseköğretim sistemi akademik, kurumsal ve yönetsel bakımdan köklü biçimde yeniden örgütlenmiştir. Bu kanun, ülkedeki tüm yükseköğretim kurumlarını Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplamış; akademileri üniversitelere, eğitim enstitülerini eğitim fakültelerine dönüştürmüş; konservatuvarlar ile meslek yüksekokullarını da üniversitelere bağlamıştır (URL-3, 2025). Yükseköğretim kurum ve kuruluşlarının önemi 1982 Anayasasında (130.Md.) şu şekilde açıklanmıştır: “Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler...”1982 Anayasasında da bahsedildiği gibi yükseköğretimin en önemli işlevleri arasında, bilime katkı sunmak ve yüksek nitelikli insan gücü meydana getirmek yer almaktadır. Yükseköğretim kanununda ise yükseköğretim kurumlarının amaçları şu şekilde açıklanmıştır: Yükseköğretim

kanunuyla oluşturulan yükseköğretim kurumları yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Yükseköğretim Kanunu, Md. 4, 1981). Yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi, verimlerinin artırılması, genişletilmesi ve bütün yurtda yaygınlaştırılması amacına yönelik olarak yenilerinin açılması, öğretim elemanlarının yurt içinde ve dışında yetiştirilmeleri ve görevlendirilmeleri, üretim - insan gücü - eğitim unsurları arasında dengenin sağlanması, yükseköğretime ayrılan kaynakların ve ihtisas gücünün dağılımı, milli eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri doğrultusunda ülke, çevre ve uygulama alanı ihtiyaçlarının karşılanması, örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim - öğretimi de kapsayacak şekilde planlanır ve gerçekleştirilir (Yükseköğretim Kanunu, Md. 5, 1981). Bu doğrultuda yükseköğretimin öncelikli hedefleri arasında bilginin sınırlarını zorlayan özgün araştırmalar yapmak ve bu araştırmalar ışığında, çağın gerektirdiği donanıma sahip, nitelikli insan gücünü yetiştirmek yer almaktadır (Kılıç, 1999: 290).

Türk yükseköğretim sisteminde yaşanan gelişmeler ve reformlar düşünüldüğünde, 1992 ve 2006 yılları, özellikle sistemin büyümesi açısından önemli dönüm noktaları olarak kabul edilmektedir (Günay ve Günay, 2017). Bu yılların akabinde alanda kesintisiz bir dönüşüm yaşanmış, öğrenci profili daha çeşitli hâle gelmiş ve vakıf üniversitelerinin sayısında belirgin bir artış görülmüştür. Türkiye’de 29 olan üniversite sayısı 1992 yılında aynı anda kurulan 24 yeni üniversite ile 53'e yükselmiştir. İkinci önemli kırılma noktası ise 2006'daki "her ile bir üniversite" projesiyle üniversite sayısında büyük bir artışın yaşanmasıdır. Bu iki gelişme, Türk yükseköğretim sisteminin genişlemesinde kritik rol oynamıştır (Şenay, Şengül ve Seggie, 2020). Türkiye’de yükseköğretimin hızla büyümesi yeni imkân ve fırsatların ortaya çıkmasına olanak sağlarken bunun yanında bazı güçlüklerin meydana gelmesine sebep olmuştur. Bu nedenle yükseköğretimde farklı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bir toplumun uluslararası varlığını sürdürebilmesi için gerekli şartların başında bilgi ve teknoloji üretimi gelir. Bilimsel bilgileri üretebilecek kurumlarının dünya çapında isim ve faaliyetlerini duyurması o ülkenin bilim ve teknoloji saygınlığını artırır (Şen, 2012). Bu nedenle yükseköğrenim öğrencilerinin ülkeye çekilmesi ve bu öğrenciler arasından başarıyla mezun olanların ülkede kalmalarını sağlamak için ülkelerarası çetin bir rekabete neden olmaktadır. Çünkü aldıkları yükseköğretimle birlikte yüksek nitelik kazanan bu öğrenciler

lkelerine mühim katkılar sağlama potansiyeline sahiptir. Bu kapsamda uluslararası yükseköğrenim öğrencilerine yönelik geliştirilen çok yönlü stratejiler de önem kazanmaktadır.

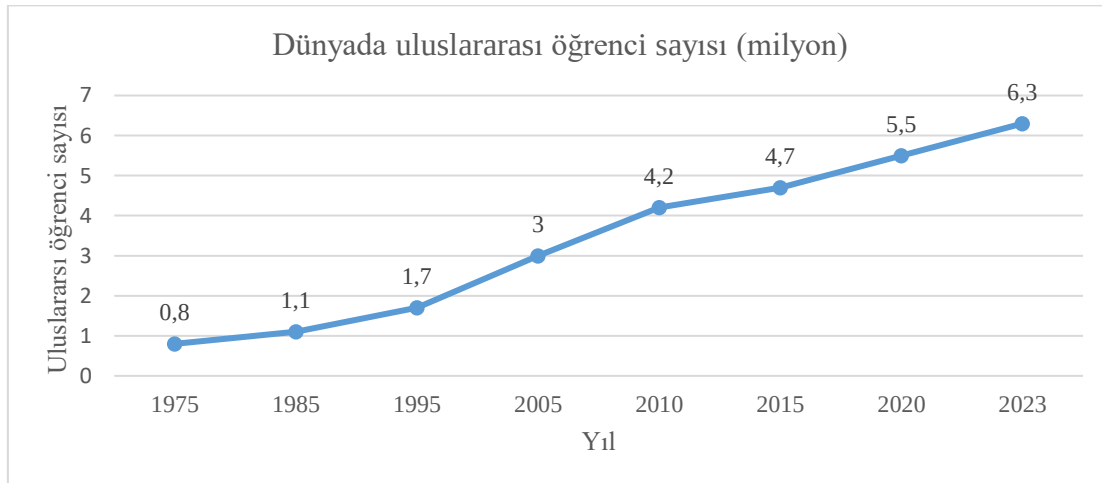
3.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

Yükseköğretim, son yıllarda küreselleşmenin etkisiyle önemli değişimler yaşamaktadır. Geçmişten bu yana niversiteler yalnızca bulunduğu bölgedeki öğrencileri değil, uzak bölgelerden gelen öğrencileri de kabul eden kurumlar olarak kabul görmüştür. Günümüzde çokça duyduğumuz küreselleşme, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı desteklemiş, ülkelerin bu konuda çeşitli politikalar geliştirmesini sağlamıştır (Kahraman, 2024). Uluslararasılaşma kavramını Paige ve Mestenhauser (1999), kapsamlı bir şekilde ele alarak, kültürlerarası etkileşim, disiplinler arası yaklaşımlar, karşılaştırmalı analizler, bilgi teknolojileri transferi, bağlamsal unsurlar ve küresel bilgi üretiminin boyutlarını içeren çok katmanlı ve karmaşık bir öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır.

Uluslararasılaşma kavramı genellikle ğrenci ve ğretim yesi hareketliliği, eğitim programlarının ve ğretim yaklaşımlarının küresel bir değere sahip olması ve uluslararası kurumlarla ortaklık ilişkilerinin kurulması gibi durumlarla bağlantılıdır (Knight, 2004). Yükseköğretimde uluslararasılaşma ğretim yeleri, öğrenciler, sivil toplum örgütleri ve sanayi kuruluşlarını da içine alan bir süreçtir (alıkoğlu ve Arslan, 2018). Uluslararasılaşmanın yükseköğretim kurumlarının kalitesini artırdığı düşünülürken ekonomik, sosyal, kültürel alanlarda çok yönlü katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sebeple dünyada önemli bir yere sahip ülkelerin ülke politikası olarak yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ğrenci ve ğretim yeleri bağlamında önem gösterdikleri ve bu alanda büyük projelerle birbirleriyle rekabet ederek bir cazibe merkezi haline gelmeyi hedefledikleri bilinmektedir (zer, 2017). Uluslararasılaşma yükseköğretim kurumlarına kurumsal açıdan fayda sağlarken bu süreçte etkin rol oynayan uluslararası ğrenci ve ğretim üyelerine de fırsatlar sunacaktır. Bu beklentiler nedeniyle uluslararasılaşmaya yönelik politika ve stratejilerin giderek önemi artmaktadır (şahin ve Eriçok 2023). Sistemli bir şekilde yrtlen bu politikalar, uluslararası ğrenci ve ğretim yesi sayısında artış yaşanmasını ve kurumlar arası iş birliklerinin gerçekleştirilmesini, sağlamaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci; ğrenci ve akademisyenlerin ülkeler arası dolaşımı, mezunların yurtdışında eğitim görme, çalışma ya da staj yapma fırsatlarına

erişmesi ve akademik araştırmalarda farklı ülkelerle iş birliklerinin geliştirilmesi gibi çeşitli sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle bireylerin uluslararası hareketliliğe yönelmesi ve bu durumun kurumsal olarak desteklenmesi, üniversitelerde çok kültürlü bir yapının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda uluslararasılaşma; üniversite ortamında hoşgörünün artması, kültürel alışverişin güçlenmesi, bilgi paylaşımının yaygınlaşması ve yükseköğretim kurumlarının akademik ve sosyal yönden gelişmesi açısından kritik bir süreçtir (Gündoğdu vd., 2016). Yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci ve öğretim görevlilerinin, üniversitelerdeki kültürel etkileşime önemli katkılar sağlamaktadır. Farklı dil, din, milliyet, etnik kökene sahip bireylerin bir arada olmasının farklı düşüncelerin etkileşimde bulunmasına, önyargıların azalmasına, ülkeler arası karşılıklı anlayışın gelişmesine ve uluslararası dostlukların kurulmasına katkı sağlayıp yükseköğretim kurumlarının akademik ve kültürel zenginliğini önemli ölçüde artıracaktır (Kaya ve Şahin, 2024). Yükseköğretimde uluslararasılaşma; kültürel zenginleşme, dil becerilerinin gelişimi, kaliteli eğitime erişim ve istihdam olanaklarının artması gibi birçok avantaj sunmaktadır. Bu süreç aynı zamanda uluslararası öğrencilerin; öğretim yöntemleri, sınıf içi etkileşim, derse katılım ve değerlendirme sistemleri gibi farklı akademik uygulamalarla tanışmalarını ve bu deneyimlerden yararlanmalarını da beraberinde getirmektedir.

YÖK'ün 2024-2028 Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'ne göre, 2023 yılı itibarıyla dünyada yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci sayısı yaklaşık 6,3 milyona ulaşmıştır. OECD ülkelerinde 2022 yılındaki ortalama uluslararası öğrenci oranı %6,62 iken, Türkiye'de bu oran %6,45 olarak tespit edilmiştir (YÖK, 2025). 2000–2023 yılları arasında dünyadaki uluslararası öğrenci sayısındaki artış Şekil 3.1’de sunulmuştur:

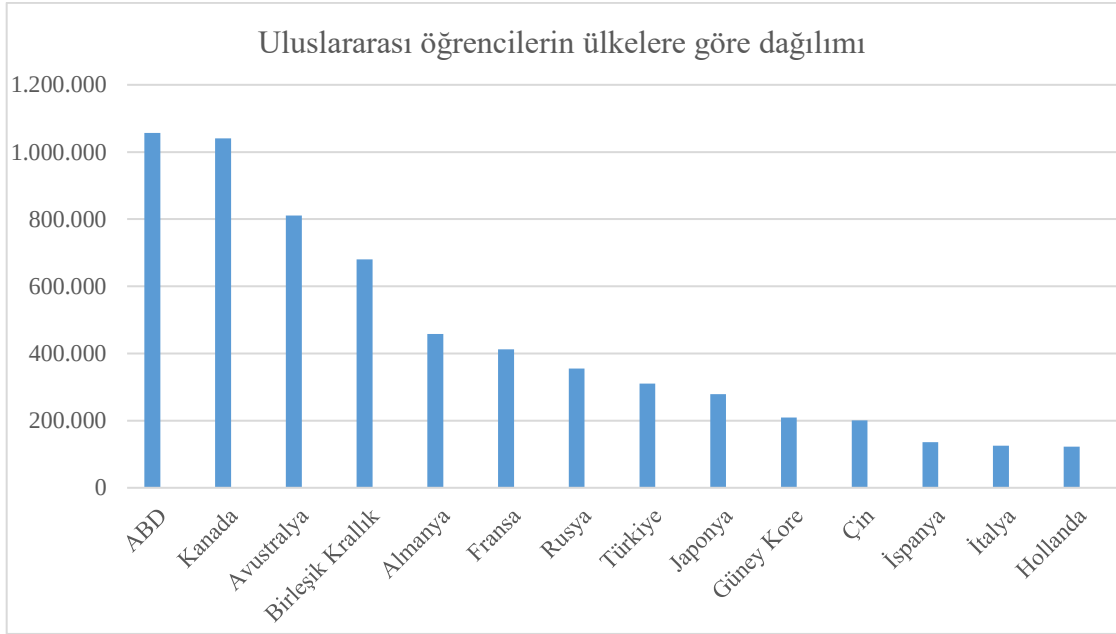


Şekil 3.1: Dünyada uluslararası öğrenci sayısı (YÖK, 2025)

YÖK tarafından hazırlanan Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesindeki veriler uluslararası öğrenci sayısındaki artışı, yükseköğretimdeki küreselleşmenin boyutunu ortaya koymaktadır. Birçok ülkede uluslararası öğrenci sayısındaki artış, küresel rekabet gücünü geliştirme amacını taşıyan politikaların ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, uluslararasılaşma sürecinde Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gibi küresel ölçekteki kurumlar, bilgi ekonomisinin inşasında önemli bir rol üstlenmektedir. Zira bu kurumlar yeni politikalar üretmekte ve bu politikaların küresel anlamda paylaşımına aracılık etmektedir. Ülkeler, yükseköğretim programlarını oluştururken uluslararasılaşmaya stratejik bir öncelik atfetmiştir. Özellikle Avrupa'da, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini teşvik etmeyi amaçlayan Bologna Süreci ve Erasmus Programı gibi girişimler uluslararasılaşma sürecine katkılar sağlamıştır. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının öncü bir örneği olarak kabul edilen Bologna Süreci, Avrupa yükseköğretim sistemlerini uyumlu hale getirerek öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini artırmayı hedeflemiştir. Ancak zamanla Avrupa üniversitelerinde gözlemlenen durulma, yükseköğretimde uluslararasılaşma faaliyetlerinin yeniden ivme kazanmasına yol açmıştır. Bu süreç, öğretim elemanı ve öğrenci değişimi, açık öğretim, uzaktan eğitim ve ortak eğitim gibi farklı eğitim programları ve akreditasyon uygulamalarının çoğalmasına yol açmıştır (Metin, 2022).

Uluslararası öğrenciler, yükseköğretim için önemli bir gelir kaynağı oluşturarak ülkeler arasında öğrenci çekme rekabetini arttırmaktadır. Bu nedenle ülkeler, yetenekli öğrencileri çeşitli stratejilerle çekerek beyin göçünden ekonomik ve akademik fayda sağlamayı amaçlamaktadır. Yurt dışı eğitimi, öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine, dil yeterliliklerini artırmalarına ve küresel konuları anlamalarına yardımcı olarak ekonomik, akademik ve mesleki açıdan olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu olumlu etkilerin yanı sıra, yurt dışında eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenimlerini tamamlama oranları üzerine yapılan çeşitli araştırmalar dikkat çekici sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, California Community College Student Outcomes Abroad Research Project (CCC SOAR, 2013), Malgren ve Galvin (2008), Sutton ve Rubin (2010) ile Hollanda Üniversiteler Birliği (VSNU, 2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, yurt dışı eğitim deneyimi olan öğrencilerin, yurt içinde öğrenim gören akranlarına kıyasla programlarını tamamlama olasılıklarının daha yüksek olduğunu, mezuniyet kaygılarının daha az olduğunu ve genel olarak daha üstün bir akademik performans sergilediklerini göstermektedir (Yılmaz ve

Güçlü, 2021; Malgren ve Galvin, 2008'den). Bu sonuçlara paralel olarak uluslararası öğrenci hareketliliği dünya genelinde her geçen yıl artan bir eğilim göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin en çok tercih ettiği ev sahibi ülkelerin belirlenmesi, küresel eğitim politikalarını ve üniversitelerin uluslararası stratejilerini anlamak açısından önemlidir. Aşağıda yer alan Şekil 3.2.'de 2023 yılı verilerine göre, dünya genelinde en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkeler grafik şeklinde gösterilmiştir. Bu sıralama, öğrenci sayısına göre yapılmış olup, ilk 14 ülkeyi kapsamaktadır.

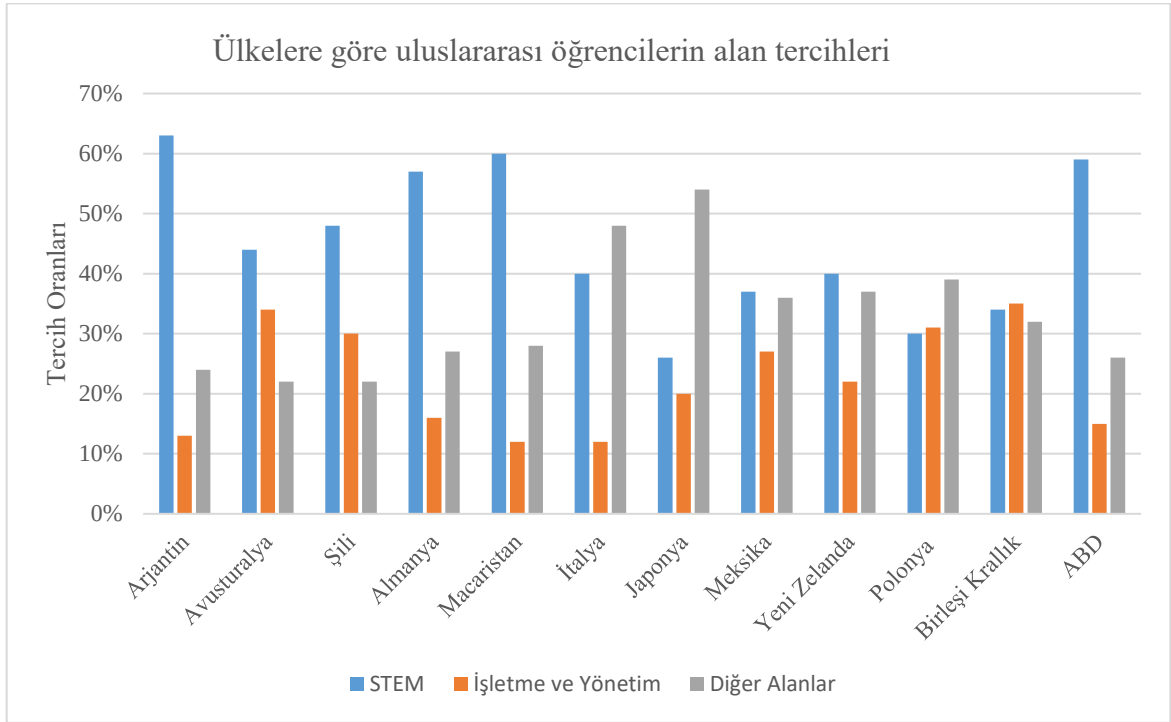


Şekil 3.2: 2023 yılında dünyada uluslararası öğrenci sayılarının ülkelere göre dağılımı (YÖK, 2025)

YÖK tarafından hazırlanan Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'ndeki verilere göre Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada, toplam öğrenci sayısında ilk sıralarda yer almaktadır. Türkiye, 310.201 uluslararası öğrenci ile 8. sıradadır. Bu oran, Türkiye'nin bölgesel çekim merkezi hâline geldiğinin bir göstergesidir.

Uluslararası öğrencilerin tercih ettikleri eğitim alanları, ülkeden ülkeye önemli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, ülkelerin sunduğu eğitim politikaları, ekonomik fırsatlar ve akademik altyapı ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin akademik alan tercihlerindeki eğilim de süreci daha iyi anlamak için önemli bir veri oluşturmaktadır. Bu sebeple Şekil 3.3.'te seçilen ülkelerdeki yabancı öğrencilerin eğitim alanları STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik), İşletme ve Yönetim ile Diğer Alanlar olmak üzere üç ana başlık

altında yüzdesel olarak karşılaştırılmaktadır.



Şekil 3.3: Bazı ülkelerde uluslararası öğrencilerin eğitim alanlarına göre dağılımı (Project Atlas, 2024; UNESCO, 2024)

Project Atlas'ın UNESCO verilerine dayanarak oluşturduğu tablodan yararlanılarak elde edilen. Şekil 3.3 incelendiğinde, özellikle Arjantin, Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanının uluslararası öğrenciler tarafından yoğunlukla tercih edildiği görülmektedir. Buna karşın İtalya gibi ülkelerde, "Diğer Alanlar" kategorisi daha yüksek oranlara sahiptir. İşletme ve Yönetim alanı ise birçok ülkede ikinci sırada yer almakta ve oldukça dengeli bir dağılım göstermektedir.

Genel eğilime bakıldığında, STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanı, uluslararası öğrenciler tarafından en çok tercih edilen alan olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, küresel düzeyde bu alanlardaki istihdam olanaklarının fazla olması ve teknolojik gelişmelere olan ilginin artmasıyla da ilişkilendirilebilir. Bu veriler, ülkelerin akademik yatırımlarını hangi alanlara yönlendirmeleri gerektiğini ve öğrenci hareketliliğini nasıl karşılamaları gerektiğini anlamak açısından önemlidir.

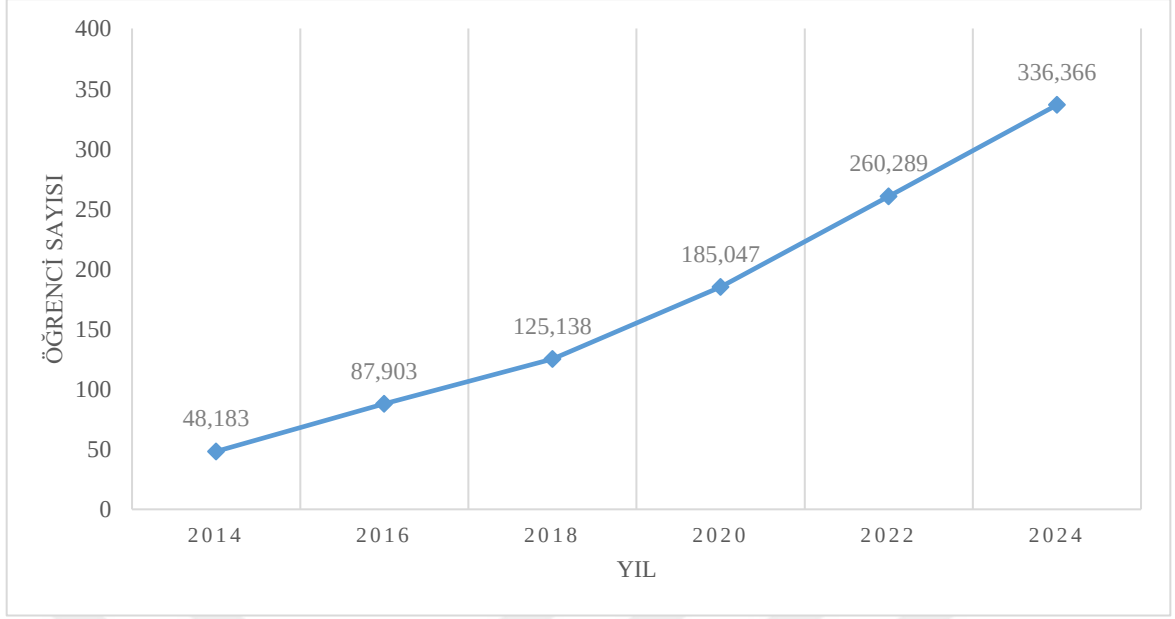
Şekil 3.2'de gözlemlenen küresel uluslararası öğrenci hareketliliğindeki genel artış eğilimine paralel olarak, Şekil 3.3'te uluslararası öğrencilerin özellikle mühendislik ve bilgisayar

bilimleri gibi alanlarda öğrenci sayısının yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, Şekil 3.1'deki verilere göre Amerika Birleşik Devletleri'nin 2024 yılında ulaştığı 1,126,690 uluslararası öğrenci sayısı, ülkenin bu alandaki tartışmasız liderliğini teyit etmektedir. Bu yüksek sayı, özellikle Şekil 3.3'te belirtilen kilit disiplinlerdeki uluslararası öğrenci yoğunluğuyla birleştiğinde, Amerikan yükseköğretim sisteminin küresel ölçekte güçlü ve cazip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerdeki oranlar, bu ülkelerin uluslararası yetenekleri çekme konusunda uyguladıkları başarılı stratejilerin bir işareti olarak değerlendirilebilir. Uluslararası öğrencilerin yükseköğretime, ekonomilere ve sosyo-kültürel dokuya olan bu çok boyutlu katkılarının varlığı pek çok ülke tarafından bir fırsat olarak değerlendirilmektedir.

3.3. Türkiye’de Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

Birçok ülkede uluslararası eğitime stratejik bir araç olarak yaklaşılmaktadır; zira bu alan, yetenekli bireyleri çekmek, ulusal kültür ve değerleri yaymak, ekonominin gereksinim duyduğu nitelikli iş gücünü yetiştirmek, bilgi üretip paylaşmak ve diplomasiyle güvenlik alanında karşılıklı hoşgörü ile anlayışı geliştirmek gibi çeşitli hedeflere hizmet eder. Uluslararası eğitimin sunduğu küresel ağ imkânları, ülkeler arası ilişkileri güçlendirme potansiyeli taşır. Türkiye açısından bakıldığında, bölgesel ve küresel bir aktör olma hedefi doğrultusunda yükseköğretimden ilk beklenti, “yurt dışında hazır bir insan kaynağı oluşturmak” şeklinde tanımlanırken; ikinci önemli beklenti, yurt dışından gelen öğrenciler aracılığıyla Türk akademisini desteklemektir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarına atfedilen rol giderek büyümüş durumdadır (Güneş, 2016, s: 73). Türkiye’de yükseköğretimde uluslararasılaşma hareketleri 2010 yılından sonra hız kazanmıştır (Mete ve Özgenel, 2021). Uluslararasılaşma sürecine katılan yetenekli ve başarılı öğrencilerin, eğitim aldıkları ülkenin ekonomisine kayda değer katkılar sağladığı görülmektedir. Türkiye yükseköğretiminin uluslararasılaşması son zamanlarda önemli bir gündem oluşturmaktadır. Bu bakımdan Yükseköğretim Kurumu (YÖK), son olarak 2025 yılında Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi’ni yayımlamıştır. Ayrıca Cumhurbaşkanlığı tarafından hazırlanan On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)’nda yükseköğretimin uluslararasılaşması özel bir başlık altında ele alınmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023). Gerek YÖK gerekse Cumhurbaşkanlığı tarafından atılan adımlarla ülkemizde kısa sürede uluslararası öğrenci sayısında artış sağlamış ve Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 2024 yılı itibariyle 350 bine yaklaşmıştır. Türkiye’de uluslararası öğrencilerin neden

Türk üniversitelerini tercih ettiklerine ilişkin bulgular, SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı)'nın “Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler” raporunda özetle şöyle açıklanmaktadır: Öğrenciler Türkiye’deki üniversitelerin eğitim kalitesini alternatif ülkelere kıyasla daha yüksek görmektedir; yaşam maliyetlerinin düşüklüğü ve sunulan burs imkânları cazip bulunmaktadır; kültürel ve duygusal yakınlık hissi ile aile öğretmen önerileri önemli rol oynamaktadır; ayrıca kendi ülkelerindeki Türk okullarının yönlendirmeleri tercihleri etkilemektedir (Özoğlu vd., 2012). Türkiye’nin yükseköğretim sistemi hem ulusal hem de uluslararası ölçeklerde öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini teşvik eden çok boyutlu değişim programlarıyla desteklenmektedir. Avrupa Birliği çerçevesindeki Erasmus Programı, Türk üniversitelerini Avrupalı paydaşlarla karşılıklı değişim ağlarına dâhil ederken; Farabi Programı, ülke içindeki yükseköğretim kurumları arasında dolaşımı mümkün kılarak kurumsal çeşitliliğin öğrenme deneyimine yansımaya katkı sağlamaktadır. Bologna Süreci’ne katılım, AB koordinatörlükleri, programları, birimleri, Erasmus merkezleri ve kalite koordinatörlükleri bu sürecin uygulamasına örnek olarak gösterilebilmektedir (Korkut ve Mızıkacı, 2008). Buna ek olarak, Mevlâna Değişim Programı uluslararasılaşma stratejisinin kilit araçlarından biri olarak, Türkiye’deki üniversiteler ile dünyanın farklı bölgelerindeki yükseköğretim kurumları arasında hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin hareketliliğini desteklemekte; böylelikle akademik kapasitenin güçlendirilmesi, Türkiye’nin tarihsel kültürel mirasının küresel ölçekte paylaşılması ve kültürler arası anlayışın zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2024a, 2024b). Bu hedefler doğrultusunda ülkemizdeki uluslararası öğrenci sayısının artmasıyla beraber başlangıçta İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyük şehirlerdeki yoğunluk Anadolu’ya yayılmaya başlamıştır. Bu durum, Türkiye’nin son yıllarda uyguladığı uluslararasılaşma politikalarının etkili olduğunu ve yükseköğretim sisteminin yabancı öğrenciler için cazip bir seçenek hâline geldiğini göstermektedir. Eğitim kalitesinin yanı sıra coğrafi konum, kültürel zenginlik ve ekonomik uygunluk gibi faktörler de bu yükselişte belirleyici rol oynamaktadır. 2012-2024 yılları arasında Türkiye’de yüksek öğretimde uluslararasılaşmadaki artış grafiği Şekil 3.4.’te verilmiştir:



Şekil 3.4: 2014-2024 Türkiye’de yükseköğretimde uluslararası öğrenci sayıları (YÖK, 2025)

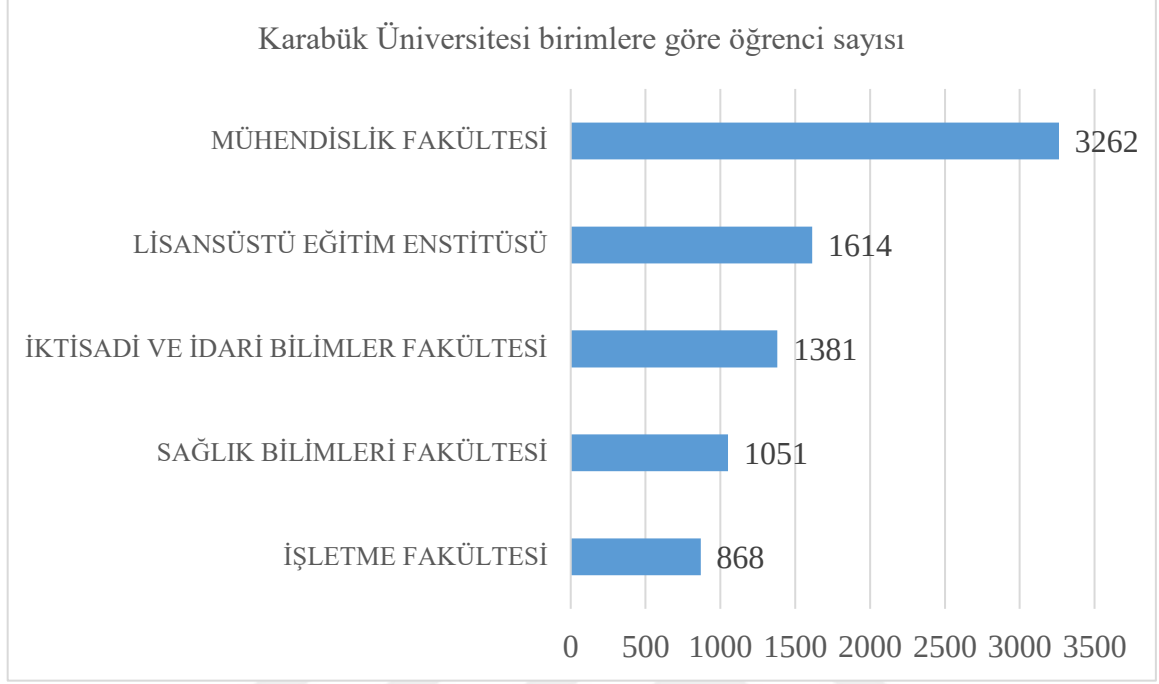
YÖK tarafından hazırlanan Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi’ndeki verilere göre Şekil 3.4. 2014 ile 2024 yılları arasında Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısındaki sürekli artışı açıkça göstermektedir. 2014 yılında 48.183 olan uluslararası öğrenci sayısı, 2024 yılına gelindiğinde 336.366’ya ulaşarak dikkat çekici bir büyüme kaydetmiştir. Bu istikrarlı yükseliş, uluslararası öğrenciler için Türkiye’de yükseköğretimin giderek daha çekici bir merkez haline geldiğini işaret etmektedir. Türkiye, yabancı öğrencilere sunduğu burslar ve çeşitli olanaklarla uluslararası öğrenci sayısını artırmayı hedeflemektedir. Bunun için ülkedeki yükseköğretim kurumları çeşitli tanıtım etkinlikleri düzenlemekte ve uluslararası öğrencilere yönelik programlar geliştirmektedir. Türkiye’nin uluslararasılaşma çabaları, akademik değişim programlarının artırılmasıyla da desteklenmektedir. Bu doğrultuda nispeten küçük olarak nitelendirebileceğimiz Anadolu şehirlerindeki üniversiteler de uluslararası öğrencilere yönelik tanıtım ve kabul faaliyetlerini artırmıştır. Şekil 3.5.’te yükseköğretimde örgün eğitim alan uluslararası öğrenci sayısının ilk beş üniversiteye dağılımı verilmiştir:



Şekil 3.5: 2023-2024 Akademik yılında Türkiye üniversitelerindeki örgün eğitim alan uluslararası öğrenci sayıları (YÖK, 2024)

YÖK'ün internet sitesinde yer alan istatistik veriler doğrultusunda oluşturulan Şekil 3.5 incelendiğinde nispeten küçük olarak nitelendirebileceğimiz Anadolu şehirlerindeki üniversitelerin de uluslararası öğrencilere yönelik tanıtım ve kabul faaliyetlerini artırdığı sonucuna ulaşabiliriz (URL-4, 2024). Şekil 3.5'te verilen grafiğe göre örgün eğitimde en fazla uluslararası öğrencisi bulunan üniversite Karabük Üniversitesi'dir. Karabük Üniversitesi 2007 yılında kurulmuştur. Üniversitenin 58 ön lisans, 63 lisans, 86 yüksek lisans, 42 doktora programı bulunmaktadır. 12.525'i ön lisans, 26.831'i lisans, 3.453'ü yüksek lisans, 1.185'i doktora programına kayıtlı olmak üzere 43.994 öğrencisi bulunmaktadır (YÖK, 2025). Karabük Üniversitesinin 92 farklı ülkeden gelen uluslararası öğrencisiyle uluslararası çeşitliliğe sahip ve en çok uluslararası öğrencisi bulunan üniversite konumunda olduğu elde edilen veriler doğrultusunda bilinmektedir (URL-5, 2023). Karabük Üniversitesinde eğitim almak isteyen uluslararası öğrenciler için Türkçe hazırlık eğitimlerini tamamlayabilecekleri, Türk dilini, kültürünü ve manevi değerlerini öğrenebilecekleri TÖMER bulunmaktadır. TÖMER, 2014 yılından bu yana aktif bir şekilde faaliyet göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin dil eğitiminin yanı sıra akademik ihtiyaçlarının da belirlenmesi için uluslararası öğrencilerin alan tercihlerini tespit etmek öğrencinin ihtiyacına yönelik hizmet sunmak için önemlidir.

Bu sebeple Karabük Üniversitesindeki öğrencilerin eğitim aldıkları birimlere göre dağılımları Şekil 3.6.'da verilmiştir:



Şekil 3.6: 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında Karabük Üniversitesinde örgün eğitim gören uluslararası öğrencilerin birimlere göre sayısı (YÖK, 2024)

Şekil 3.6, YÖK'ün internet sitesinde yer alan istatistik verilerden faydalanılarak oluşturulmuştur (URL-4, 2024). Şekil 3.6, Türkiye'de örgün eğitimde en fazla uluslararası öğrenciye sahip Karabük Üniversitesindeki öğrencilerin birimlere göre dağılımını göstermektedir. Bu dağılımda Mühendislik Fakültesi (3262 öğrenci) açık ara en fazla uluslararası öğrenci barındıran birim olarak dikkat çekmektedir. Mühendislik Fakültesini sırasıyla Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (1614 öğrenci), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (1381 öğrenci), Sağlık Bilimleri Fakültesi (1051 öğrenci) ve İşletme Fakültesi (868 öğrenci) izlemektedir. Bu tablo, uluslararası öğrencilerin bu üniversitede belirli akademik alanlara yoğunlaştığını ortaya koymakta ve bu durum üniversitenin uluslararasılaşma stratejileri ve akademik yapısıyla yakın bir ilişkisi olduğu düşündürmektedir. Dikkat çekici bir şekilde, bu üniversitedeki öğrenci dağılımının dünya genelindeki öğrenci dağılımlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Şekil 3.3 incelendiğinde de dünya genelinde uluslararası öğrencilerin STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanlarını yoğun olarak tercih ettiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler, eğitim kalitesi, kariyer fırsatları ve yaşam koşulları gibi faktörleri göz önünde bulundurarak tercihlerini yapmaktadırlar. Üniversitelerin Türkiye'deki tüm illerde ulaşılabilir olması Türk Yükseköğretimi nicelik açısından güçlü

kılmaktadır (Kahraman, 2024). Bu doğrultuda yapılacak uygulamalar ile Anadolu şehirlerinde uluslararası öğrenci hareketliliğine olumlu katkılar sağlanması beklenmektedir.

3.4. Uluslararası Öğrenci

Gülnar ve Balcı'ya (2010) göre uluslararası  ğrenci kendi ülkesi dışında eēitim alan bireylerdir. UNESCO'nun yabancı uyruklu  ğrenci yerine benimsediēi "uluslararası hareketli  ğrenci" tanımı ise, eēitim amacıyla kendi ülkelerinden farklı bir ülkeye giden ve varış ülkesi uyruklarından ayrı olan kişileri kapsamaktadır (URL-1, 2025). Türkiye'de uluslararası  ğrenci sayısındaki artışla birlikte yasal düzenlemeler için 1983 yılında 2922 sayılı ‘‘Türkiye'de  ğrenim Gören Yabancı Uyruklu  ğrenciler Hakkında Kanun’’ y r rl ēe girmiştir. Ardından, uluslararası  ğrenci; ‘‘Her kademedede ve alanda eēitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan, T.C. uyruēunda bulunmayan kişi.’’ olarak tanımlanmıştır. Geçmişte "yabancı  ğrenci" olarak anılan ve kendi ülkelerinin dışında eēitim hayatına devam eden kişiler, bulundukları ülkelerde "uluslararası  ğrenci" olarak adlandırılmaktadır (Günaydın, 2012). Bu doğrultuda 2012'de Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Bařkanlıēı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'da yapılan bir deēiřlikle, ‘‘Yabancı  ğrenciler Daire Bařkanlıēı’’ ibaresi ‘‘Uluslararası  ğrenciler Daire Bařkanlıēı’’ olarak deēiřtirilmiřtir. Bu deēiřlikle birlikte, ‘‘yabancı  ğrenci’’ kavramı ‘‘uluslararası  ğrenci’’ olarak yeniden adlandırılmıştır (Demirhan 2017: 548). Alan yazında "yabancı  ğrenci" ve "uluslararası  ğrenci" terimleri zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da "uluslararası  ğrenci" ifadesi hem öğrencinin vatandaşı olduēu ülkeyi hem de eēitim aldıēı ülkeyi kapsadıēı için, bu kavramın kullanımı daha uygun görülmektedir (Akbaş, 2024).

Tarihsel olarak deēerlendirildiēinde, öğrencilerin daha kaliteli bir eēitim almak amacıyla kendi ülkelerinden uzaklaşarak farklı ülkelere gelmeleri oldukça eski bir durumdur. Özellikle son yıllarda belirgin bir şekilde artış gösteren uluslararası  ğrenci hareketliliēi, dünya yükseköğretim sisteminde giderek daha önemli bir yer edinmiştir. Üniversiteler, deēiřik gerekçelerle daha fazla uluslararası  ğrenci çekebilmek için rekabet içerisindedir. Bu durumun temel nedenleri arasında, uluslararası öğrencilerin bulundukları ülkelere ve eēitim kurumlarına saēladıkları ekonomik, sosyal ve politik katkılar yer almaktadır. Uluslararası  ğrenci hareketliliēini  ğrenci açısından ele aldıēımızda harç ücretleri, yaşam giderleri, ülkeler arası akrabalık ilişkileri, yabancı dilde eēitim olanakları, üniversitelerin akademik başarı düzeyi, vize alma işlemleri ve iş fırsatları önemli bir tercih unsuru olarak

yer almaktadır. Bu unsurların her biri, belirli bir yükseköğretim kurumuna başvurmayı düşünen öğrencilerin kararları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Levent ve Karaevli 2013). Bu kararlar doğrultusunda üniversite yerleşkelerinde farklı ülkelerden gelen öğrenci ve öğretim üyelerinin varlığı, eğitim süreçlerinin yapısını ve niteliğini zenginleştirerek milletlerarası etkileşimin artmasına zemin hazırlamaktadır (Işık, 2022). Bu bağlamda Türkiye'nin uluslararası öğrenci hareketliliği sürecinde, öncelikle 1981 yılında kendi imkânlarıyla Türkiye'de üniversite okumak isteyen öğrenciler için Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) uygulanmaya başlanmıştır. YÖS, 2010'a kadar Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yürütülmüştür. 2010 yılından sonra üniversitelere uluslararası öğrenci kabulünde daha fazla yetki ve esneklik tanınması, bu alandaki öğrenci sayılarında gözle görülür bir artışa neden olmuştur (Şimşek ve Bakır, 2016). Bu gelişmelerin devamında Türkiye açısından uluslararası öğrenci konusu, 1990'lı yılların başında bir politika alanı olarak ele alınmaya başlanmış ve öğrenci kabulüne yönelik düzenlemeler ve uygulamalar giderek sistematik bir yapı kazanmıştır. Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerinin iyileştirilmesi öğrenci hareketliliği bu politikaların önceliklerinden biridir ve dil öğrenme merkezlerinin bu amaç doğrultusunda üniversitelerin uluslararası başarıyı hedefleyen net bir vizyon ortaya koyması, eğitim koşullarını sürekli iyileştirmesi, kurumsal markalaşmaya yatırım yapması ve tüm basamaklarda kalite güvencesini sağlaması gerekmektedir (Baydemir ve Bolat, 2024). Bu nedenle fiziksel kapasite, yurt ve beslenme olanakları, mali kaynak tahsisi, insan kaynağı yeterliliği, teknolojik donanım ve program niteliği gibi boyutların da düzenli olarak değerlendirilmesi; güçlü, zayıf ve iyileştirilebilir alanların periyodik biçimde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

3.4.1 Türkiye'de Uluslararası Öğrencilerin Sorunları

Uluslararası öğrenim deneyimi, öğrencilere çok yönlü kazanımlar sağlayarak onların bireysel ve akademik yeterliliklerini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu süreçte bireyler, birden fazla dili kullanma yetkinliği geliştirerek çok dilliliğe yönelik beceriler kazanmakta ve farklı kültürel ortamlarda bulunarak kültürel çeşitliliğe karşı farkındalık ve anlayış geliştirmektedirler. Yabancı bir ülkede öğrenim görmek, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve küresel bağlamda etkileşim kurabilmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, farklı eğitim sistemleri içinde yer almak, öğrencilere çeşitli öğrenme yöntemlerini deneyimleme ve bu doğrultuda akademik esneklik kazanma fırsatı sunar. Bu durum, onların

hem akademik hem de mesleki açıdan daha donanımlı ve rekabetçi bireyler hâline gelmelerine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, farklı coğrafyalardan gelen bireylerle kurulan sosyal ve akademik ilişkiler, uluslararası düzeyde iş birliği ve kariyer fırsatlarına zemin hazırlayan değerli bağlantıların oluşmasına imkân tanımaktadır (Demir, 2023). Fakat farklı bir ülkede eğitim alan uluslararası öğrenciler, eğitim aldıkları ülkede pek çok sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunların başında da dil ve iletişim sorunları gelmektedir. Türkçe yeterliliği, uluslararası öğrencilerin Türk yükseköğretiminde genellikle karşılaştığı ilk sorundur (Taylan, 2019). Türkiye'deki üniversitelerin çoğu, lisans ve lisansüstü programlarında Türkçe eğitim vermektedir. Bu nedenle, Türkçe bilmeyen uluslararası öğrenciler için dil bariyeri oluşabilmektedir. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin çoğunluğu lisans ve lisansüstü programlara kaydolmaktadır. Söz konusu öğrencilerin neredeyse tamamının Türkçe öğrenmesi üniversitelerdeki eğitim-öğretim hayatları için birincil şarttır. İstisnası sadece yabancı dilde eğitim yapan üniversite ve bölümlerdir. Ancak Türkiye bursları kapsamında gelen öğrenciler bu bölümlerde kayıtlı olsalar dahi B2 düzeyinde Türkçe yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir (Demir, 2023). Bu süreçteki yetersizlikler genellikle lisans eğitiminin başlamasıyla belirginleşir. Öğrenciler başlangıçta sözlü iletişim ve dinleme becerilerindeki gelişim sayesinde geçici bir iyimserlik yaşasalar da lisans derslerinin başlamasıyla birlikte karşılaştıkları akademik ödevler ve sınavlar, yazılı ifade ve okuma becerilerindeki eksiklikleri ortaya çıkarmaktadır (Kürtül vd., 2021). Buna karşın uluslararası öğrencilerin dil yeterlilikleri arttıkça stres seviyelerinin azaldığı ve bu durumda dili ne kadar sık kullandıklarının önemli bir rol oynadığı gözlemlenmektedir (Lee, 2008). Taylan, Sakarya Üniversitesinde eğitim alan uluslararası öğrencilerin sorunlarını dil ve iletişim sorunları, eğitim ve akademik sorunlar, kültürel konularda yaşanan güçlükler, sağlık ve psiko-sosyal problemler, günlük aktiviteler ve serbest zaman değerlendirme, barınma problemleri, dışlanma ve ayrımcılık yaşama, genel sorunlar başlıkları altında ele almıştır. Dil eğitimi alanlar daha çok eğitimle ilgili sorunlar yaşamaktadır. Ön lisansta okuyanlar en çok kültürel sorunlar yaşamaktadır. Lisansta ve lisansüstünde okuyan uluslararası öğrenciler de en çok ekonomik sorun yaşamaktadır. Ayrıca dil bilme düzeyine göre yaşanan sorunlarda anlamlı farklılıklar oluştuğuna dair bir sonuca ulaşmıştır. Bu durumda yaşanan sorunların temelinde dil yeterliliğinin önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Taylan, 2019). Güven ve Bahar Güner (2016) çalışmasında öğrenci sorunlarını dil, akademik uyum, sosyal ve psikolojik sorunlar ve öğrencilerin aidiyet hissetmeleriyle ilgili problemler olarak dört ana başlıkta değerlendirmektedir. Öğrencilerin daha çok dil ile ilgili sorunlar yaşadığı araştırmanın bulguları arasındadır. Bunun sonucunda

Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerin hayatında dil yeterliliği, uyum eksikliği ve ekonomik nedenlerden kaynaklı sorunların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Biçer vd. (2014), çalışmasında dilden kaynaklı sorunlar üzerindeki öğrenci algılarını Türkçenin dil yapısından kaynaklı sorunlar ve dil becerilerinden kaynaklı sorunlar olarak kategorize etmiştir. Türkçenin dil özelliklerine ilişkin yaşanan sorunlarda öğrencilerin tamamı telaffuzda sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca dört temel beceriden yazma becerisinde sorun yaşadıklarına dair ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Derman (2010), Türkçe hazırlık sınıflarında eğitim aldıktan sonra lisans eğitimi alan öğrencilerin akademik kaynakları anlayamama, kendini yazılı ve sözlü ifade edememe gibi sorunlar yaşadıklarını vurgulamıştır. Erişti ve diğerleri (2018), çalışmasında uluslararası öğrencilere öğretim yapan öğretim üyelerinin en çok yazma becerisinin kazandırılmasında zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin dil yeterliliklerinin sağlanmasında dil becerilerinin eşit düzeyde geliştirilmesi önem arz etmektedir.

3.4.2 Yabancılar Türkçe Öğretimi ve ADOÇEP Yeterlilikleri

Dil, insanlar arasında iletişimin gerçekleşmesini sağlayan doğal bir araçtır, kendi kuralları olan ve ancak bu kuralların ışığında gelişim gösteren canlı bir varlık, bilinmeyen bir zamanda var olmaya başlamış bir sistemdir, dilin temel yapı taşı sesler oluşturmaktadır (Ergin, 1989, s: 3). Dil, insanların iletişim kurmak için kullandığı en temel araçtır. İnsanlar, düşüncelerini ve duygularını başkalarına iletme için edindiği ilk kelimeler anadilinin bir parçasıdır. Ancak günümüzde, küreselleşme ve uluslararası etkileşimin artmasıyla birlikte, tek bir dil bilmek yeterli olmamaya başlamıştır. Türkiye'nin hızla büyüyen ekonomisi ve gelişen altyapısı, dünyanın çeşitli bölgelerinden gelen insanların ilgisini çekmektedir. Bu durum, Türkçenin giderek daha fazla öneme sahip olmasına ve farklı yaşlardan insanların çeşitli nedenlerle Türkçe öğrenme isteği duymalarına yol açmaktadır (Boylu ve Çangal, 2014). Bu gelişmelere bağlı olarak yabancılar için Türkçeyi yetkin bir şekilde kullanmak; daha iyi eğitim, iş imkanları ve sosyal statüye sahip olmak önemli hale gelmektedir. Özellikle eğitim amaçlı olarak Türkiye’ye gelen öğrencilerin sayısındaki artış bu konuda yeterli imkanların sağlanmasını gerekli kılmaktadır (Sevim vd., 2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yoğun çalışmalara rağmen yabancılar Türkçe öğretiminde uzun süre ortak bir program tam anlamıyla kullanılamamıştır. Kurumlar genellikle kendi içinde oluşturduğu uygulamalarla dil öğretimi gerçekleştirmiştir. Yabancılar Türkçe

öğretiminde yaşanan bu sorun dünyanın farklı yerlerinde de dil öğretiminde yaşandığı için Avrupa Konseyi, dil öğretiminin daha planlı ve programlı bir şekilde yapılabilmesi amacıyla ortak bir program oluşturulmasına yönelik çalışmalara başlamıştır. Yapılan pilot uygulama ve danışma sürecinden sonra 2001 yılında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) hazırlanmıştır (ADOÇEP, 2020: 13).

Geçmişten bugüne güçlü ülkeler kendi dillerini kullanan kişi sayısını arttırmak için çeşitli yöntemler geliştirmektedir. Türkiye’de de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi kurumlar ve üniversiteler faaliyet göstermektedir. Ancak, yabancılara Türkçe öğretimi alanında planlı, programlı bir şekilde dil öğretiminin gerçekleşmesi için ortak bir yol izlenmesi amaçlanmış, sürecin planlanması aşamasında dil öğretiminin hedef kitlesi, süresi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi önemsenmiş ADOÇEP ve ADOÇEP’ ye paralel doğrultuda hazırlanan Türkiye Maarif Vakfının programı dikkate alınmaya başlanmıştır. ADOÇEP, Avrupa ülkelerinde dil öğretimiyle ilgili programları, yönergeleri, sınav sistemlerini ve ders materyallerini şekillendirmek amacıyla ortak bir standart sunmayı hedeflemektedir. Türkiye Maarif Vakfının programı da öğrencilerin kültürler arası iletişimsel yeterliliklerini geliştirebilmelerine, hayat boyu öğrenme ilkelerine bağlı kalarak, öğrenci özerkliği edinmelerine ve bu yeterliliklerin sonucunda uluslararası hareketlilik için lazım olan bireysel nitelikleri edinmelerine aracılık etmeyi amaçlamaktadır. Bu metnin hazırlanmasında ADOÇEP referans alınmıştır. ADOÇEP, hedeflenen dillere ait öğretim programlarının ve bu programın uygulanmasına yönelik yönergelerin, sınavların ve kitapların geliştirilmesi için ortak bir temel sunmaktadır (ADOÇEP, 2013: 11). İçeriği oldukça kapsamlı olup, yabancı dil öğrenenler, öğretenler ve program ya da sınav geliştiricileri için önemli bir referans niteliği taşımaktadır (Akat, 2022). Zira bu metin ile farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan farklılıkları en aza indirerek, dil öğretimi ve değerlendirme süreçlerinde oluşturduğu ortak çerçeve sayesinde dil öğrenme süreçlerinde şeffaflığın artırılması, uluslararası iş birliğinin güçlendirilmesi ve Avrupa’daki hareketliliğin desteklenmesi hedeflenmektedir (ADOÇEP, 2013: 11).

Avrupa Konseyi’nin dil politikası doğrultusunda oluşturulan ADOÇEP, çok dilliliğe ve kültürlülüğe ve kültürlerin birbiri ile etkileşimine önem vermektedir. Bu metin dokuz temel başlıkla birlikte ekler ve terimler sözlüğü bölümlerinden oluşmaktadır. ADOÇEP, Eylem Odaklı Yaklaşım doğrultusunda dil öğretimini gerçekleştirmeyi planlar (Coşkun, 2017: 86). Eylem Odaklı Yaklaşım çağdaş bir öğretim anlayışını benimser. Dil öğretimi süreçleri,

sosyal yaşamla bağlantılı olarak ele alınır ve bu süreçlerde dil kullanıcısının veya öğrencisinin rolü, sosyal bir aktör olarak tanımlanır. Bu bakış açısında, öğrencinin rolü ve sorumlulukları önemli bir yer tutar (ADOÇEP, 2013: 18). Belli amaçlara yönelik görevleri yerine getirmeye çalışan öğrenci bu süreçte aktif olarak yer almaktadır.

Dil, bu metinde altı farklı seviyede sınıflandırılmıştır. Başlangıç seviyesi olan A1 ve A2, "Temel Dil Kullanımı" olarak adlandırılır ve bu seviyelerde öğrenciden basit dil görevlerini yerine getirmesi beklenir. A1 seviyesinde öğrenci somut ihtiyaçlarını karşılayabilir, günlük ifadeleri anlayıp kullanabilir, kendini tanıtabilir ve başkaları hakkında temel sorular sorup cevaplayabilir. A2 seviyesinde ise ilgi alanlarıyla ilgili temel cümleleri ve sıkça kullanılan ifadeleri anlayabilir, alışılmış konularda basit iletişim kurabilir ve geçmişi, eğitimi gibi kişisel bilgilerini basitçe anlatabilir.

Bir sonraki aşama olan B1 ve B2, "Bağımsız Dil Kullanımı" olarak adlandırılır ve bu seviyelerde öğrenci, bir konuşmanın ana hatlarını anlayabilir ve kendini daha iyi ifade edebilir. B1 seviyesinde öğrenci, bilinen konularda konuşmanın ana hatlarını anlayabilir, seyahatlerde karşılaştığı temel zorlukların üstesinden gelebilir ve deneyimlerini, hayallerini basitçe anlatabilir. B2 seviyesinde ise soyut ve somut konular içeren metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları takip edebilir, akıcı bir şekilde iletişim kurabilir ve çeşitli konularda görüşlerini detaylı bir şekilde ifade edebilir.

Son olarak, C1 ve C2 seviyeleri "Yetkin Dil Kullanımı" olarak adlandırılır ve bu seviyelerde öğrenci, dili zorluk çekmeden kullanabilir. Bu, dil öğrenme sürecinin nihai hedefidir (ADOÇEP, 2013). C1 seviyesinde öğrenci uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir, akıcı bir şekilde konuşabilir ve sosyal, akademik ve profesyonel ortamlarda dili etkili bir şekilde kullanabilir. C2 seviyesinde ise öğrenci neredeyse her şeyi kolayca anlayabilir, farklı kaynaklardan bilgi edinebilir, karmaşık konularda tartışmaları yönetebilir ve kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir.

Dil öğrencisi, ilk olarak temel dil becerilerini kazanır ve ardından, bağımsız dil kullanımı evresine geçer. Bu aşamada, öğrenci, başlangıç seviyesindeki becerilerini geliştirerek daha ileri düzeye taşır. Son olarak, öğrenci, hedef dilde yetkin bir kullanıcı olma aşamasına ulaşır (ADOÇEP, 2013). ADOÇEP dil öğretiminde ortak bir standart sunarken, farklı dillerin öğrenilmesini ve öğretilmesini desteklemeyi, kültürlerarası diyalogu ve dolayısıyla karşılıklı

anlayışı, sosyal uyumu ve demokratik yaklaşımları geliştirmeyi, Avrupa'daki dilsel ve kültürel farklılıkları muhafaza etmeyi, herkes için kaliteli eğitim öğretim hakkını sağlamayı amaçlamaktadır.

3.4.3 Türkiye'de Yabancılar Türkçe Öğretimi Politikaları

Dil, temel olarak insanlar arasındaki iletişimi mümkün kılan bir araçtır (Bölükbaş ve Keskin, 2010). İnsanlar arasında iletişimi sağlayan çok sayıda dilin bulunması farklı ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, insanlık tarihi kadar eskidir. Günümüzde ise küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arasındaki etkileşim arttıkça, yabancı dil öğretiminin önemi daha da belirginleşmiştir. Küreselleşen dünyada bireyler sürekli iletişim halindedir. Bir ülkenin dilinin başka milletler tarafından öğrenilmesi, o ülkenin saygınlığını artırmakta ve bu nedenle gelişmiş ülkeler, dillerinin geri planda kalmaması için çeşitli dil planlamaları ve politikaları geliştirmektedir (Açık, 2013).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, köklü bir geçmişe sahiptir ve bu alandaki ilk adım, Kaşgarlı Mahmud'un kaleme aldığı "Divânü Lügati't-Türk" adlı eser olarak kabul edilir. Bu eser, Türk dilinin zenginliğini ve yapısını yabancılar tanıtmayı amaçlayan ilk çalışmadır (Temizyürek ve Aydın, 2023). Tarihsel süreç içerisinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, özellikle 20. yüzyılın sonlarına doğru önemli bir hız kazanmıştır. 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından bağımsızlığını ilan eden Orta Asya'daki Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasındaki ilişkilerin güçlenmesi, bu süreci hızlandırmıştır. 1992 yılında Türkiye, bu yeni devletleri hızla tanımış ve aynı yıl, Türk Cumhuriyetleri ile iş birliğini geliştirmek amacıyla Başbakanlığa bağlı Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) kurulmuştur (URL-6, 2025). Bu iş birliğinin bir parçası olarak, Türkiye, 1992 yılında Türk Cumhuriyetlerinden çok sayıda öğrenciyi kabul ederek Türkçenin yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, tarihsel süreç içinde çeşitli dönemlere ayrılmaktadır. Son otuz yılda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üç belirgin dönüm noktasından söz edilebilir. İlk evre, Ankara Üniversitesi TÖMER'in öncü rol üstlendiği yıllardır. İkinci evrede, diğer üniversitelerin de kendi Türkçe öğretim merkezlerini kurarak sürece katılmasıyla kurumsal ağın genişlediği dönemdir. Üçüncü ve en güncel evre ise Yunus Emre Enstitüsü ile Maarif Vakfı'nın faaliyete geçmesiyle ulusal ve uluslararası ölçekte kurumsal kapasitenin artırılmasıdır. Bu üç evre, son otuz yılda Türkçe öğretiminde temel kilometre taşları olarak

öne çıkmaktadır. 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER'in kurulmasıdır. TÖMER'in kuruluşu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine bilimsel bir yaklaşım getirmiş ve bu alandaki standartların belirlenmesine öncülük etmiştir. Günümüzde Türkiye'nin birçok üniversitesinde faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezleri, Ankara Üniversitesi TÖMER'in başlattığı bu geleneği sürdürmektedir. Bu merkezler, sadece Türkiye Türkçesi ve diğer Türk lehçelerini öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda yurt içinde ve dışında Türkçe öğretimi ve Türk kültürünün tanıtımına yönelik çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Eğitim, araştırma ve yayın faaliyetleri gerçekleştirerek Türkçenin uluslararası alanda yaygınlaşmasına ve Türk kültürünün tanıtılmasına önemli katkılar sağlamaktadırlar. Türkçeyi öğretmekle görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik programlar hazırlar, ana dili öğretim yöntemlerini geliştirir ve yurt dışında yaşayan Türk çocukları için kısa süreli kurslar düzenlemektedirler (Yüce, 2005). 2009 yılında kurulan ve şu an dünyanın çeşitli yerlerinde çok sayıda merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsünün açtığı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yeni bir boyut kazandırmakta ve bu alanda önemli bir eksiği tamamlamaya çalışmaktadır (Boylu, 2014, s:336). Yunus Emre Vakfı'nın kuruluş yasası, Türkiye'nin kültür ve sanat mirasını dünya kamuoyuna tanıtmayı, bu alanlardaki bilgi ve belgeleri erişime açmayı, Türk dili kültürü eğitimi vermeyi ve kültürel alışveriş yoluyla uluslararası dostlukları güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Yunus Emre Vakıf Kanunu, 2007). Bu hedefleri uygulamaya taşımak üzere kurulan Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışındaki merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretmekte; aynı zamanda sanat etkinlikleri, sergiler ve akademik projelerle Türkiye'nin tanıtımına katkıda bulunmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2024).

Benzer bir rolü farklı düzeyde üstlenen Türkiye Maarif Vakfı, 17 Haziran 2016 tarihli 6721 sayılı kanunla kurulmuş, 1 Eylül 2016'dan itibaren faaliyetlerine başlamıştır (Türkiye Maarif Vakıf Kanunu, 2016). Vakıf, dünya genelinde okul öncesinden üniversiteye kadar uzanan bir yelpazede eğitim kurumları açarak Türkiye'nin küresel eğitim hedeflerini desteklemektedir. Doğrudan Türkçe öğretimi yürütmemekle birlikte, hazırladığı "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" ile Türkçe eğitimi alanına önemli katkılar sunmaktadır (Türkiye Maarif Vakfı, 2024).

3.5. Öğrenmede Duyuşsal Faktörler

Öğrenme süreci öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerini de kapsamaktadır. Akademik hayatta ve dil öğretiminde çokça etkisi dile getirilen motivasyon, uyum, kaygı gibi duyuşsal faktörlerin açıklanması gerekmektedir. Bu başlık altında duyuşsal faktörlere yönelik açıklamalar yer almaktadır.

3.5.1 Motivasyon

Motivasyon, bir davranışın belirli bir hedefe yönlendirilmesi, sürdürülmesi ve devam ettirilmesinde etkili olan güçtür (Schunk, vd., 2014). Ayrıca, öğrenen bireyin öğrenmeye katılımı, öğrenme sürecine yaklaşımı ve bir eylemi gerçekleştirme isteği, belirli bir ihtiyaç veya istek tarafından yönlendirilmesidir. Bu bağlamda motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen temel faktörlerden biridir.

Motivasyon öğrenmenin sağlanması için eğitim ve öğretim sürecinin bütününde olması gereken bir unsurdur. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteklerini artırarak, onları daha disiplinli, azimli ve hedef odaklı bireyler haline getirmeye yardımcı olur. Çeşitli araştırmalar, motivasyonun, merak, ısrar, öğrenme ve performans gibi farklı durumlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Derse ilgi göstermek, bir konuya odaklanmak, verilenleri dikkatle dinlemek, karşılaşılan zorluklarla başa çıkmak, önceden hazırlık yapmak, aktif katılımında bulunmak, öğrenme sürecine çaba harcamak ve gereken zamanı ayırmak gibi önemli davranışlar, yeterli motivasyonun sağlanmasında etkili faktörlerdir (Dilekmen ve Ada, 2005; Kardaş ve Tunagür, 2018).

Dil öğrenme açısından düşünüldüğünde de motivasyon, öğrenme süreçlerini benzer şekilde etkilemektedir. Öğrencinin hedef dile karşı pozitif bir tutum geliştirmesi, öğrenme motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecini etkili ve hızlı hale getirmektedir. Gardner (2000), tutum ve motivasyonun yabancı dil başarısıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Motivasyon arttıkça, yabancı dildeki başarı da paralel olarak yükselmektedir. Bu nedenle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten akademisyenler için, öğrencilerin motivasyonunu artıran unsurların belirlenmesine yönelik araştırmalar önemli bir yer tutmaktadır.

Öğrencilerin motivasyon kaynakları üzerine yapılan araştırmalarda ise, bireylerin kendilerine özgü motivasyon yöntemleri kullandığını ve eğlenceli etkinliklerin motivasyonu artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Biçer, 2016). Yılmaz ve Arslan (2014), öğrencilerin en önemli motivasyon kaynaklarının içsel kaynaklar olduğunu, en büyük motivasyon sorununun ise dışsal nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Arslan ve Akbarov (2010), yabancı dil öğreniminin amacına ulaşabilmesi için gerekli motivasyonun sağlanmasının şart olduğunu belirtmişlerdir. Eğer bir öğrenci, öğrendiği dilin hayatındaki olası değişimlerin farkında olmazsa, sınıfta bulunma durumu, bir yetişkinin ilgisini çekmeyen bir toplantıya katılmasına benzer şekilde verimsiz olabileceğini vurgulamıştır. Bu sebeple öğrencinin akademik başarı elde edebilmesi için eğitim öğretimin her aşamasında motivasyon önemli yere sahiptir.

3.5.2 Uyum

Uyum, bireyin toplumsal çevreye veya belirli bir duruma adapte olmasını ifade etmektedir (URL-2, 2025). Üniversiteye uyum ise öğrencinin akademik başarısını sürdürmesi, psikolojik iyi oluşunu koruması ve eğitim hayatını devam ettirebilmesi açısından önemli bir süreçtir. Uyum süreci, farklı alt boyutlara sahip bir kavramdır. Literatürde, uluslararası öğrencilerin uyum süreci üzerine yapılan araştırmalarda akademik uyum, sosyal uyum ve kişisel-duygusal uyumla birlikte kültürel uyumun da önemli bir alt boyut olarak ele alındığı görülmektedir (Gopalan vd., 2019; Shu vd., 2020).

Akademik uyum, bireyin üniversite eğitim programının gerekliliklerini yerine getirmesiyle, sınıf içi performansı ve entelektüel gelişimiyle ilişkilidir. Genel anlamda akademik uyum, öğrencinin eğitim süreci ve eğitim ortamındaki tüm unsurlara adapte olmasını ifade etmektedir (Tinto, 1975). Uluslararası öğrencilerin akademik uyum sürecinde dil yeterliliği önemli bir rol oynamakta olup, sınıf içi katılım, grup çalışmaları, soru sorma ve sözlü ya da yazılı düşüncelerini ifade etme becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Dil yetersizliği, öğrencilerin ders esnasında not alma, ders çalışma ve sınava hazırlık süreçlerinde ek çaba harcamalarına neden olabilmektedir. Bu durum, akademik motivasyonu zorlaştırabileceği gibi, öğrencilerin sosyal aktivitelerden uzak kalmalarına da sebep olabilir. Ancak dil yeterliliği, öğrencinin kendine güven duygusunun gelişmesini sağlamakla kalmayıp, kültürel uyum sürecini de kolaylaştıran önemli bir faktördür (Ercan, 2012). Yabancı bir öğrencinin akademik alanda

başarılı olabilmesi, öğrenim gördüğü ülkenin kültürü ve yaşam tarzıyla uyum sağlayabilmesine büyük ölçüde bağlıdır (Başaran Alagöz ve Geçkil, 2017).

Sosyal uyum, bireyin yeni çevresine ve arkadaşlarına alışmasını ve bu süreçte kurduğu etkileşimleri kapsar (Tinto, 1975). Ercan (2012); sosyal uyumu öğrencinin çevresindeki değişikliklere adapte olması olarak ifade eder. Ancak, adaptasyon sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi yalnızca iletişimle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrenme ve uygun davranışların geliştirilmesi de bu sürecin önemli unsurlarındandır. Karadirek ve Kara (2021), yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumunun sağlanmasında motivasyon ve öğretim elemanı algısının önemli bir belirleyici olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, sosyokültürel uyum konusunda etkileşim ve ekonomik sorunların da önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Kişisel uyum ise bireyin üniversite hayatında kendini psikolojik olarak iyi ve yeterli olarak algılamasıdır. Çelik ve Çırak (2019), kişisel uyum bireyin ruhsal yaşamında denge sağlamasına yönelik bir süreç olarak tanımlar. Bu süreç, öğrencinin üniversite hayatında karşılaştığı psikolojik değişimlere ve zorluklara uyum sağlamasını içerir.

Kültürel uyum, öğrencinin eğitim almak için gittiği ülkenin yaşam şekline ve kültürel dinamiklerine uyum sağlama sürecidir. Bu süreç, bireyin yeni kültürde karşılaştığı farklılıklara uyum sağlamasını gerektirir. Bireyin yeni bir kültüre adaptasyon süreci, yeni tanışılan kültür ile kendi kültürünün birbirlerinden farklı olması, dil yeterliliği, cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, sosyal statü ve benlik algısı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bunun yanı sıra, o kültürle yaşama süresi, akademik ve profesyonel performans, fiziksel sağlık ve sağlanan bilgi-destek hizmetleri gibi çeşitli durumsal değişkenler de uyum sürecine doğrudan katkıda bulunmaktadır (Ercan, 2012).

3.5.3 Kaygı

Üniversiteye gitmek, öğrencilerin hayatlarında önemli değişikliklere yol açan ve onların yaşam akışını etkileyen zorlu bir deneyim sürecidir. Yükseköğretimdeki öğrencilerin büyük bir bölümü üniversite eğitiminin sonrasında meslek ve kariyer elde etmeyi amaçlamaktadır (Koçyiğit ve Eğmir, 2015; Şahin vd., 2011). Ancak barınma, beslenme, ekonomik kaynakların yönetimi, kültürel farklılıklar ve güvenlik gibi meseleler, üniversite hayatına yeni adım atan öğrencilerde stresi arttırmaktadır (Mercan ve Yıldız, 2011). Yaşanan bu stres

öğrencilerin birçoğunun öğrenim hayatlarında yaşayacağı kaygı duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Kaygıyı: belirsizlik, korku, endişe, huzursuzluk, sıkıntı, kontrol kaybı ve olumsuz bir olayın meydana geleceği korkusu gibi hoş gitmeyen bir duygu halidir (Tuncer ve Akmençe 2019; Sapir ve Aranson, 1990'dan). Kaygının hangi durumlarda faydalı, hangi durumlarda zararlı olduğunu belirleyebilmek için kaygının derecesi ve başarılması amaçlanan işin zorluk düzeyi bilinmesi gerekmektedir (Melanlıoğlu ve Demir 2013). Bir miktar kaygı, öğrenen için güdüleyici bir etki yaratmaktadır (Tekindal, 2009).

Yabancı dil kaygısı ise, yabancı dil ortamlarına özgü, konuşma, dinleme ve öğrenme süreçleri üzerinde etkisi olan gerilim ve korku durumudur. Dil öğrenme sürecinde başarıyı zihinsel, kültürel ve duyuşsal etkenler gibi pek çok durum etkilemektedir. İfade edilen etkenlerden biri de duyuşsal özellikte olan kaygıdır (Boylu ve Çangal, 2015; Baş, 2014'ten). Dil kaygısı, bireyin yeterince hâkim olmadığı bir yabancı dili kullanma zorunluluğu karşısında hissettiği endişe olarak ifade edilip ve bilişsel faktörler, düşük benlik saygısı ve duygusal tepkilerle ilişkilendirilmektedir. Yabancı dil öğreniminde kaygı; huzursuzluk, özgüven eksikliği, endişe duyguları ilgili olduğu düşünülmektedir (Brown, 2007:106). Kaygı yükseldiğinde öz saygı ve özgüven düşmekte, risk alma isteği azalmakta ve öğrenci sınıfta pasif kalabilmektedir (Çelik ve Kaban, 2022). Olumsuz değerlendirilme korkusu, dili az kullanma sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin hataları, öğrenciyi sert biçimde düzeltmesi veya küçültücü geribildirim vermesi kaygıyı artırmaktadır (Batumlu ve Erdem, 2007). Öğrencilerin hocalarıyla etkili iletişim kurabilmesi, kendine güvenini artırarak eğitim memnuniyetini ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Malekısanımaleki, 2017). Kişisel sorunlar, düşük benlik saygısı, kimlik kaybı endişesi, rekabetçilik ve gerçekçi olmayan beklentiler de kaygıyı tetikleyen faktörler arasındadır. Kaygı, rahatsızlık ve güvensizlik hissi yaratarak kaçınma eğilimini beslemekte ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Uluslararası öğrencilere sağlanacak destek, problemlerini azaltmakta ve öğrencinin başarı durumunu olumlu yönde etkilemektedir. Uluslararası öğrencilere sağlanacak destek, problemlerini azaltmakta ve öğrencinin başarı durumunu olumlu yönde etkilemektedir.

3.6. Beklenti Teorisi

Beklenti, bireylerin sergilediği bir davranışın sonucunda belirli bir performansa ulaşılmasına yönelik öngörüsüdür (Vroom, 1967:17). Beklenti teorisi, 1964 yılında Victor Vroom'un

ortaya koyduğu bir yaklaşımdır. Bu teori, bireyin belirli bir davranışı sergileme eğilimini, o davranışın olası sonuçlarını elde etmeye yönelik istekle ve bu sonuçlara ulaşma konusundaki beklentisinin gücüyle ilişkilendirir. Beklenti kuramına göre, güdülenme bireyin beklentilerine bağlıdır ve bu beklentiler, belirli davranışların belirli sonuçlara yol açacağına dair inançlardan oluşur (Robbins ve Judge, 2019). Bu kuram çalışanların iş yerindeki verimliliğini arttırmaya yönelik bir görüş olarak ortaya çıkmış; çalışanların çalışma performansları ve verimliliği arttığında ulaşmayı istedikleri sonuçları elde etmelerine yönelik beklentilerini vurgulamıştır. Farklı düşüncelerin kuram ve yaklaşımların beklenti kuramının ortaya çıkmasında etkili olduğu bilinmektedir. Bireylerin kendileri için fayda sağlayacak bir amaca yönelik davrandıklarını, ödülle pekiştirilen davranışın tekrar edilmesine yönelik istekli olduklarını, ancak istenmeyen sonuçlara sebep olan davranışlardan kaçındıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte bireysel ihtiyaçlar ve değerlerin yanı sıra, geçmişte yaşanan haz ve acı deneyimlerinin de davranışları şekillendirdiği öne sürülmektedir (Vroom, 1967). Bir davranışın sonucunda ulaşılması beklenen performansın kapsamı birey tarafından anlaşılmalıdır, kişi bu amacı elde edilebilir olduğunu düşünmelidir ve birey beklenen performansa yönelik desteğin kendisine verileceğine inanmalıdır (Mohrman, ve Lawler, 1995). Çalışanın işine duyduğu duygusal bağlılık ile beklentileri arasında bir ilişki vardır. Yapılan iş, çalışanın beklentilerini karşıladığında ve ihtiyaçlarına hitap ettiğinde, birey kuruma duygusal olarak daha güçlü bir bağ geliştirme eğiliminde olur (Bagram, 2003). Porter ve Lawler'a (1968) göre, çalışanların üretkenliğini etkileyen dört temel unsur bulunmaktadır. İlk olarak, çalışanların beklenen performansı sergileyebilmeleri için gerekli imkânlarla sahip olmaları gerekmektedir. İkinci olarak, çalışanların istenen üretimi gerçekleştirebilmesi için gerekli beceri ve uzmanlığa sahip olmaları önemlidir. Üçüncü olarak, çalışanın üretkenliğinin karşılığında elde edeceği kazanımlara dair algısıyla ilgilidir. Son olarak, çalışanın kendisinden beklenen işin makul olması da üretkenliği etkileyen bir faktördür (Vroom, 1964; Porter ve Lawler, 1968). Beklenti Kuramına göre, bu unsurların bir arada olması, çalışanın beklenen performansı sergileme olasılığını artırmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu şartlarda beklenen performansı gerçekleştirebilme ihtimaline yönelik fikri iş motivasyonunu ve performansını etkileyecektir. Eğer çalışandan istenen iş çok zorsa, çalışanda yeterli güdülenme oluşmadığı için iş performansı olumsuz yönde etkilenecektir (Saraç ve Kırmızı 2011; Chung, 1977'den). İş performansını olumsuz etkileyen durumlardan bir diğeri de kazanım performans beklentisidir. Bu beklenti, çalışanın yaptığı işin kendisi için değerli bir sonuca ulaşıp ulaşmayacağına dair öngörüsünü ifade etmektedir. Çaba ve performans beklentisinde pek çok unsur etkili olmaktadır. Bu unsurlar

Çalışanın istenen işte yetkin olduğuna dair inancının olması, gerçekleştirilmesi gereken performansın içeriğinin bilinmesi ve hedefin ulaşılabilir bulunması ve yine çalışanın istenen performansa ait desteğin kendisine verildiğine inanmasıdır (Mohrman ve Lawler, 1995). Beklentileri karşılanan çalışanların kuruma karşı hissettiği bağlılık, çalışanın grup içindeki vazifelerini surdrmesine ve kurumuna fayda sağlamasına imkân tanır. Ancak bireyin eğitim seviyesi arttıka kuruma olan bağlılık düzeyinin değiştiği bilinmektedir (Mowday vd., 1982; Mathieu ve Zajac, 1990). Buna göre, daha yüksek eğitim düzeyine sahip çalışanların kurumdan beklentilerinin çok daha fazla olduğu fark edilmektedir. Bu bağlamda akademisyenlerin kuruma bağlılıklarının ve beklentilerinin de eğitim düzeyleriyle ilişkili olarak arttığı düşünülebilmektedir (Tağ ve etinkaya, 2019).

Akademisyenlerin, diğer meslek gruplarında olduğu gibi, çalışmalarını sağlıklı ve verimli bir şekilde surdrebilmeleri için moral ve motivasyonlarının yüksek olması, işlerini isteyerek yapmaları ve çalıştıkları kurumda iş tatmini sağlamaları büyük önem taşımaktadır (Kahya, 2022). Eğitim ğretim sürecinde etkin rol oynayan öğreticilerin beklentilerinin belirlenmesi ve öğrencilerin de öğrenme sürecinde bu beklentiler doğrultusunda güdülenmesi ve amaca yönelik performans geliştirmesi oldukça önemlidir. Öğretici beklentileri öğrencilerin eğitim ğretim sürecinden beklentilerini de önemli ölçüde etkilemektedir (Cooper, 1979). Olumlu ğretmen beklentilerinin dile getirilmesi öğrencilerin de başarı elde edebileceğine yönelik umutlarını canlı tutmaktadır. Yükseköğretimde görev yapan akademisyenlerin uluslararası öğrencilerden olumlu beklentilerini ifade etmesi öğrencilerin ğretim sürecindeki beklentileri üzerinde de olumlu etki yaratıp başarıya karşı motivasyonunu arttıracakėı düşünülmektedir. Akademisyenlerin uluslararası öğrencilerden beklentilerini belirlemek, yükseköğretimdeki süreçlerin etkinliğini artırmak açısından önemlidir. Öğrencilerin akademik başarılarını ve uyum süreçlerini destekleyebilmek için öğreticilerin beklentilerinin anlaşılması, öğrenme ortamının daha verimli hale getirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, akademisyenlerin uluslararası öğrencilerden beklentilerinin araştırılması hem ğretim sürecinin niteliğini artırmak hem de öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını kolaylaştırmak adına önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak çalışma hayatlarındaki motivasyonları ve iş tatminleri akademisyenlerin ve öğrencilerin verimliliklerini benzer oranda etkileyebilmektedir (Demir ve Akbaba, 2018).

4. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden beklentilerinin incelenmesinde kullanılan araştırma deseni, çalışma grubu, ölçme araçları ve veri çözümlemelerine dair bilgiler bulunmaktadır.

4.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma öğretim üyelerinin deneyimleri doğrultusunda uluslararası lisans öğrencilerinden beklentilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle veri toplayan ve olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasını amaçlayan bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 31-36). Ayrıca nitel araştırmaların temel amacı algı ve deneyimlerin açığa çıkarılmasını sağlamak ve katılımcıların yaşantılarını ve bu yaşantılara ilişkin algılarını derinlemesine inceleyerek anlamaya çalışmaktır. Bu tür araştırmalar, genellikle önceden belirlenmiş hipotezleri test etmekten ziyade, araştırma sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda anlam oluşturmaya ve kuramsal çerçeve geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca, nitel araştırmaların esnek yapısı sayesinde araştırma sürecinde birden fazla veri toplama tekniği kullanılabilir ve desen ihtiyaçlara göre şekillendirilebilir. Bu çalışmada öğretim üyelerinin beklentilerini derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açılarını ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Polat, 2022). Fenomenolojinin amacı ise yaşanan deneyimin anlamlandırılmasıdır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu çalışma öğretim üyelerinin deneyimlerinin anlamlandırılmasına dayandığı için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in de belirttiği gibi, fenomenoloji, farkında olunmasına rağmen derinlemesine anlamadığımız olgulara açıklık getirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 66-69). Bu bağlamda uluslararası öğrencilere uzun süre ders verme deneyimine sahip olan öğretim üyelerinin süreç içinde yaşadıkları tecrübelere dayalı olgular derinlemesine incelenerek eğitim öğretim sürecinde öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden beklentileri belirlenmiştir. Zira fenomenolojik araştırma yapılırken, belirlenen

fenomeni deneyimlemiş katılımcılar belirlenmesi gerekmektedir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu sebeple çalışmada uluslararası öğrencilere ders verme deneyimi bulunan 12 farklı öğretim üyesiyle görüşmeler yapılmıştır.

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada Karabük Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde 2024-2025 eğitim öğretim döneminde görev yapan ve uluslararası lisans öğrencileriyle akademik bağlamda doğrudan iletişim kuran öğretim üyeleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi yapısı itibariyle araştırmacıya esneklik tanımaktadır. Bu sebeple araştırmacının zengin ve bilgiye dayalı veri seti oluşturması için birden fazla örnekleme yöntemi kullanabilme imkânı tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sebeple çalışma grubu belirlenirken örnekleme yöntemi olarak araştırmanın amacı doğrultusunda, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Örneklem belirlemede ölçüt örneklem tekniği kullanımındaki ölçüt kriteri, öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilere ders verme deneyiminin bulunmasıdır. Bu kapsamda, Karabük Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde görev yapan ve uluslararası öğrencilere ders verme deneyiminde bulunan öğretim üyeleri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet, akademik unvan, hizmet yılı, idari görev durumu gibi bireysel ve mesleki özellikleri dikkate alınmış; görece küçük bir örneklem üzerinden çeşitliliğin temsil edilmesine özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubuna dahil edilecek öğretim üyelerinin belirlenmesinde üniversite, cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi, idari görev durumu gibi demografik ve mesleki değişkenler çeşitlilik kaynağı olarak dikkate alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olguyu farklı boyutlarıyla yansıtabilmesi amacıyla, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmaya mühendislik fakültesinde görev yapan 12 öğretim üyesi katılmayı kabul etmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda verilen Tablo 4.1’de paylaşılmıştır.

Tablo 4.1: Katılımcıların demografik özellikleri

Kod	Bölüm	Unvan	Cinsiyet	Akademik Tecrübe (Yıl)	Uluslararası Öğrencilere Kurumda Ders Verme Süresi (Yıl)
K1	Mekatronik Müh.	Doç. Dr.	Erkek	15	5
K2	Bilgisayar Müh.	Doç. Dr.	Erkek	16	8
K3	Çevre Müh.	Doç. Dr.	Erkek	15	7
K4	Elektrik Elektronik Müh.	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	15	7
K5	Mekatronik Müh.	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	16	6
K6	İnşaat Müh.	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	14	4
K7	Bilgisayar Müh.	Doç. Dr.	Kadın	17	9
K8	İnşaat Müh.	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	14	4
K9	Endüstri Müh.	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	15	6
K10	Makine Müh.	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	7	2
K11	Metalurji Malzeme Müh.	Prof. Dr.	Kadın	15	9
K12	Endüstri Müh.	Prof. Dr.	Erkek	44	3

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılmayı kabul eden 12 öğretim üyesi mühendislik fakültesinde uluslararası öğrencilerin öğrenim gördüğü 8 farklı bölümden seçilmiştir. Katılımcıların unvanları 2 profesör, 4 doçent, 6 doktor öğretim üyesinden oluşmaktadır. Katılımcıların 4’ü kadın, 8’i erkektir. Katılımcıların yüksek öğretimdeki akademik tecrübeleri 7 yıl ile 44 yıl arasında değişmektedir. Çalışmanın yapıldığı Karabük Üniversitesinde katılımcıların uluslararası öğrencilere ders verme deneyimi 2 ile 9 yıl arasında değişmektedir. Görüşmeler öğretim üyelerinin tercihleri doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve tüm öğretim üyeleriyle görüşme soruları paylaşılmadan önce yüz yüze ve telefonla çalışma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Verilerin toplantısında katılımcıların tercihleri doğrultusunda veriler telefonla, çevrimiçi ve yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.

Çalışmanın Karabük Üniversitesinde yapılmasında, örgün eğitimde uluslararası öğrenci sayısı bakımından Türkiye’de ilk sırada yer alması etkili olmuştur (Şekil 3.5). Karabük Üniversitesi uluslararası öğrenci sayısı, çeşitliliği ve bu alandaki deneyimiyle öne çıkmaktadır. Dünya genelinde uluslararası öğrencilerin son yıllarda özellikle fen bilimleri alanlarına yöneldiği bilinmektedir (Şekil 3.3). Karabük Üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun Mühendislik Fakültesini tercih ettiği görülmektedir (Şekil 3.4). Bu sebeple çalışma mühendislik fakültesinde ders veren öğretim üyeleriyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmacının Karabük Üniversitesi TÖMER’de görev yapıyor

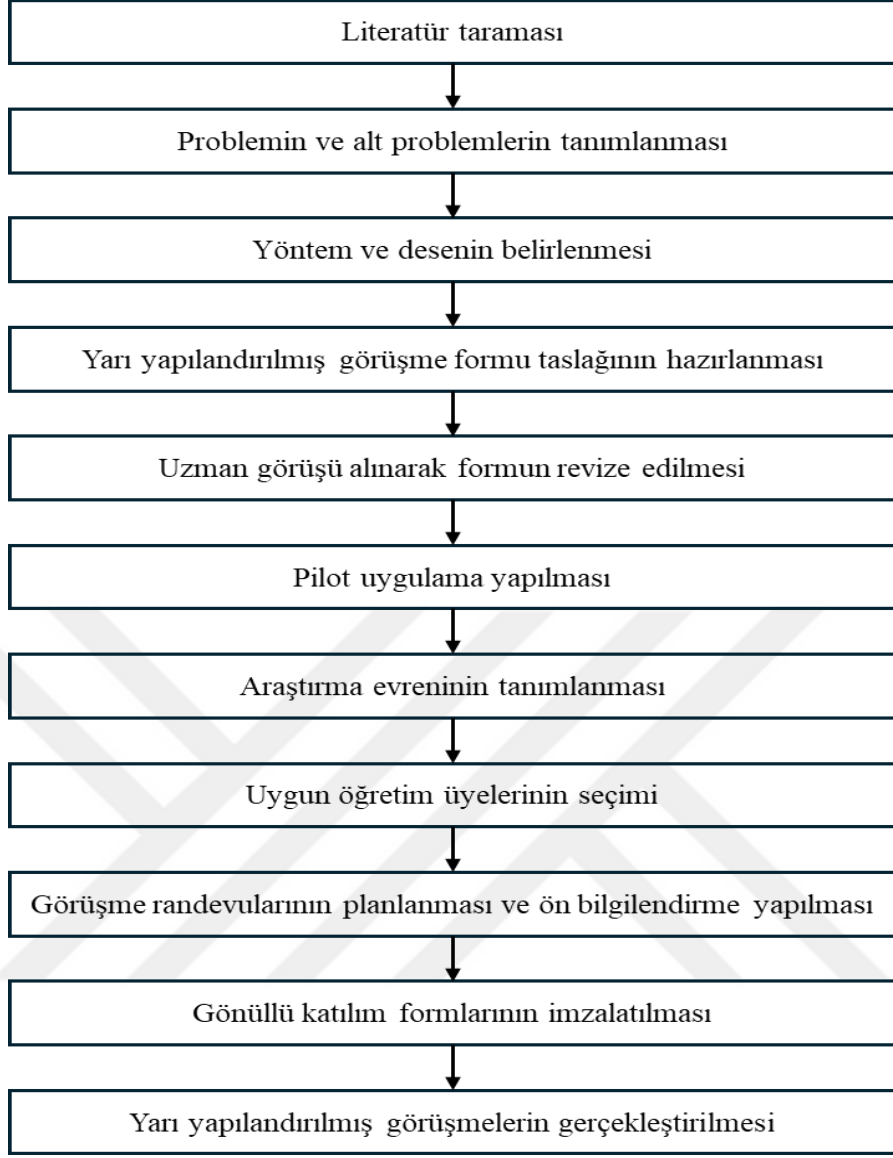
olması da çalışmanın yürütülmesinde kolaylık sağlamıştır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda araştırmacı, sürecin doğal bir parçası olarak veri toplama aracının yanında süreçte aktif bir rol üstlenir, katılımcılarla birebir ilişki kurar ve bu etkileşim sayesinde alandaki farklı bakış açılarını ve deneyimleri doğrudan gözlemleme ve anlamlandırma fırsatı bulur (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu sebeple çalışmanın veri toplama sürecinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formun taslağı oluşturulurken ilgili literatürden faydalanılmış ve yarı yapılandırılmış formun nihai şeklini alması için gerekli iyileştirmeler yapılmıştır. İki alan uzmanının değerlendirmeleri doğrultusunda, bazı maddeler çıkarılmış, sorulardaki bazı kavramlara açıklık getirilmiş ve uygun olmayan ifadeler görüşme formundan kaldırılmıştır. Ayrıca, görüşler doğrultusunda sorular yeniden yapılandırılmış ve Karabük Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde görev yapan iki akademisyenle formun pilot uygulaması yapılarak test edilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot çalışma sonrası, görüşme formunun son hali hazırlanmış ve Ek-1 olarak eklenmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların gönüllü katılımını sağlamak amacıyla “Gönüllü Katılım Formu” (Ek-2) kullanılmıştır. Verilerin elde edilme sürecinden önce görüşme yapılacak uzmanlarla birebir iletişime geçilmiş çalışma hakkında genel bilgilendirme yapılmış, katılımcıların soruları cevaplanmış ve katılımcılar tarafından gönüllü onam formu imzalanmıştır.

4.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden beklentilerini belirlemek amacıyla görüşme soruları hazırlanmış ve katılımcıların bu sorulara yönelik cevapları alınmıştır. Çalışma grubu belirlenmiş, yürütülebilmesi için etik izin ve araştırma izinleri alınmıştır. Hazırlık sürecinden verilerin analiz sürecine kadar gerçekleştirilen adımlar Şekil 4.1’de verilmiştir:



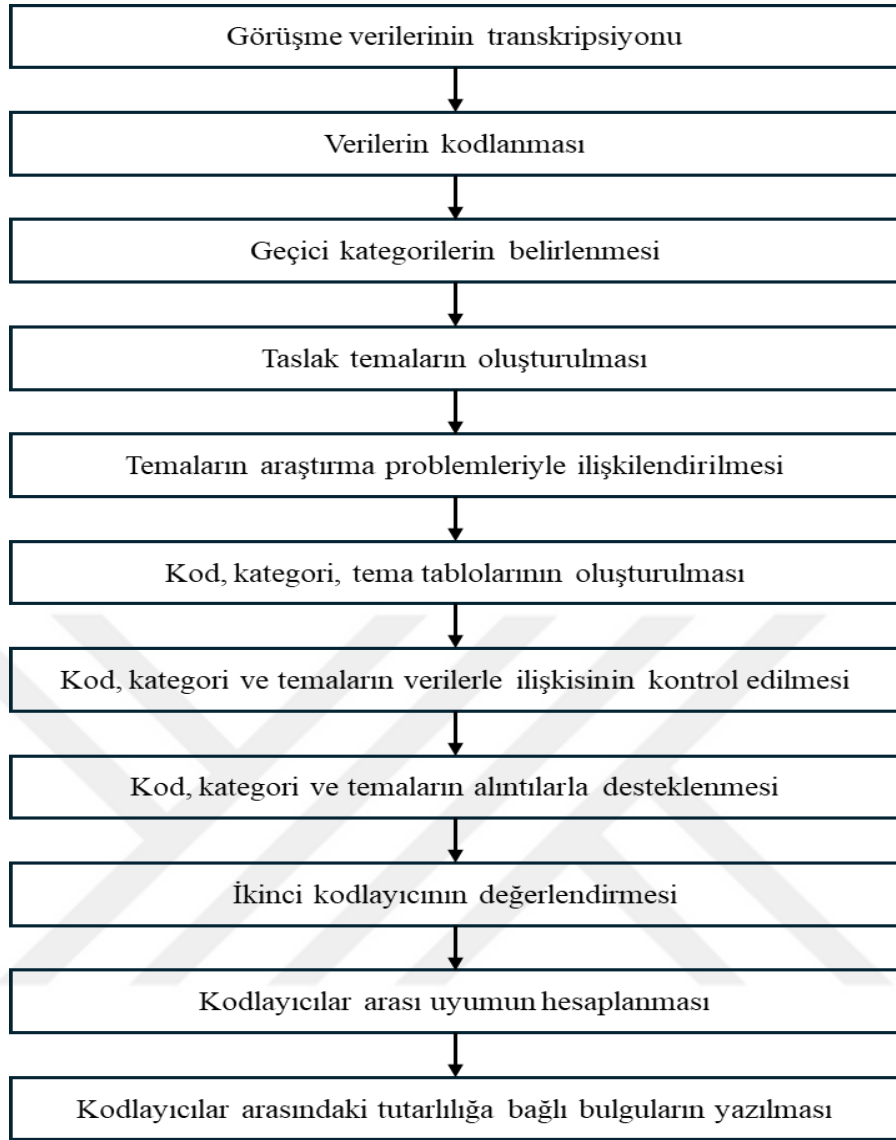
Şekil 4.1: Çalışmaya ait süreç akış şeması

Gerekli izinler alındıktan sonra çalışmaya katkı sunacak katılımcılar belirlenmiş ve randevu talep edilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışmaya yönelik gerekli bilgilendirmeler yapılmış, katılımcıların soruları cevaplanmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı, çalıştığı üniversitede uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi yapan bir eğitmendir ve araştırmacı kimliğiyle hareket etmiştir. Görüşmelerde katılımcıların deneyimleri, beklentileri ve karşılaştıkları zorluklar derinlemesine incelenmiştir. Sorular, alternatif ve sondaj sorularla desteklenmiş, katılımcıların rahatlığı sağlanmıştır. Yönlendirme ve imada bulunulmamış, nesnel ve tarafsız davranılarak, veriler katılımcıların ifadeleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, çalışmanın güvenilirliğini ve objektifliğini artırmıştır. Görüşmelerin planlanması sürecinde katılımcıların kişisel tercihlerine saygı duyularak ve yüz yüze, çevrimiçi ve telefonla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme

esnasında katılımcıların tercihleri doğrultusunda araştırmacı tarafından kayıt alınarak ve notlar tutularak veriler elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama yirmi dakika ile yetmiş dakika arasında, elde edilen deşifre metinleri ise üç ile yirmi sayfa arasında değişmektedir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacının kendisi tarafından herhangi bir araç kullanılmadan Office Word programında yazıya geçirilmiştir.

4.5. Veri Analizleri

Bu çalışmada verilerin analiz edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi yazılan ve söylenenlerin kategorileştirilmesi ve hangi sıklıkta kullanıldıklarının araştırılmasına dayanmaktadır (Alanka 2024; Simon ve Burstein, 1985'ten). Nitel araştırma verileri, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda kodlanmış, bu kodlar sınıflandırılarak araştırma bulguları meydana getirecek ve bu kodları temsil edecek kategoriler ile temalar oluşturulmuştur. Bu çalışmada öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler her bir öğretim üyesi için ayrı ayrı Office Word programına aktarılmıştır. Elde edilen verilerden 91 sayfalık deşifre metni oluşturulmuştur. Görüşme metinlerinin analizine yönelik işlem basamakları Şekil 4.2'de verilmiştir:



Şekil 4.2: Metin analizlerinin süreç akış şeması

Deşifre edilen metinlerin içerik analizinde metinlerin yüzeyindeki ifadelerin ötesinde, metne gömülü olan gizli anlamları, olguları ve ideolojileri ortaya çıkarmak ve bu süreçte metnin bağlamından kopmadan kategori, sınıf ve kodlamalara dayanmak ve geçerlilik ilkesine uygun sonuçlar ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sebeple görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar defalarca okunarak soruların özümsemesi sağlanmış ve bunu takiben kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen deşifre metnlerinin çalışmanın amacı doğrultusunda kodlanmasına ve bu kodlara uygun temalar oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Kodlamalar, ilk olarak deşifre edilen metinlerin üzerinde renklendirilerek yapılmıştır. Yapılan analizin güvenilirliği için görüşme metinleri araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde tekrar okunup kodlanmış ve gerekli kontroller yapılmıştır.

Katılımcıların ifadelerinin analiz edilmesiyle birlikte 7 ana temaya ulaşılmıştır. “(1) Uluslararasılaşmanın Sürecine Yönelik Görüşler, (2) Mühendislik Alanına Yönelik Beklentiler, (3) Uluslararası Öğrencilerin Dil Yeterlilikleri, (4) Öğretim Üyelerinin Dil Yeterlilik Beklentileri, (5) Öğrenme Sürecine Yönelik Beklentiler, (6) Uyum Sürecine Yönelik Beklentiler, (7) Etik ve Ahlaki Beklentiler temaları oluşturulmuştur. Analiz sürecinde elde edilen birbiriyle ilişkili kodlar, kategorileri oluşturmuştur. Çalışmada yer alan temaların altındaki kategoriler şu şekildedir:

1. Uluslararasılaşma Sürecine Yönelik Görüşler

- Kültürel Katkı
- Ekonomik Katkı
- Akademik Katkı
- Ülke Prestijine Katkı

2. Mühendislik Alanına Yönelik Beklentiler

- İletişimsel ve Kültürel Beklenti
- Akademik Beklenti

3. Uluslararası Öğrencilerin Dil Yeterlilikleri

- Dinleme Becerisi
- Okuma Becerisi
- Yazılı Anlatım Becerisi
- Sözlü Anlatım Becerisi
- Genel Dil Yeterlilikleri

4. Öğretim Üyelerinin Dil Yeterlilik Beklentileri

- Temel Düzey Dil Yeterlilik Beklentisi
- Akademik Dil Beklentisi

5. Öğrenme Sürecine Yönelik Beklentiler

- Duyuşsal Hazırbulunuşluk Beklentisi
- Bilişsel Hazırbulunuşluk Beklentisi
- Sınıf İçi Performans Beklentisi

6. Uyum Sürecine Yönelik Beklentiler

- Kültürel Uyum
- Sosyal Uyum
- Akademik Uyum

7. Etik ve Ahlaki Beklentiler

- Sınav Süreci
- Akademik Çalışma Etiği
- Bireysel Etik Tutum ve Davranış

4.6. Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmacı tarafından, nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmanın güvenilirliğini arttırmaya yönelik çeşitli adımlar atılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış formlardaki sorular pilot görüşmelerle test edilip, soruların işlerliğine bakılmalıdır. Gerçekleştirilen bu adım forma yeni soruların eklenmesine veya mevcut sorularda değişikliğe gidilmesine yönelik fikir vermektedir. Araştırmacı tez danışmanı, meslektaşları, hatta arkadaşları gibi konunun uzmanı olmayan kişilerle de sorularını paylaşıp geri bildirimlerini isteyerek soruların geçerliğini belirlemeye yönelik destek alabilmektedir (Polat, 2022). Bu sebeple kapsam geçerliliğini sağlamak için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören beş araştırmacı ile alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Katılımcı akademisyenler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve nitel araştırma yöntemleri alanında uzmandır. Formla ilgili yapılan görüşmelerde soruların araştırma amacına ne derece uyumlu olduğu, açık ve anlaşılır olup olmadığı konularında geri bildirim alınmış ve öneriler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşme formunun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla pilot bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, araştırma grubuna benzer özellikler taşıyan iki katılımcı ile yapılmıştır. Bu sayede soruların anlaşılabilirliği, görüşme süresi ve akıcılığı test edilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen bulgular, formun son hâlinin şekillendirilmesinde yol gösterici olmuştur.

Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama sürecinde ikinci bir araştırmacıdan destek alınmıştır. Her iki araştırmacı görüşme dökümlerini ayrı ayrı kodlamış, elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasında uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini test etmek için Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen aşağıdaki eşitlikteki formül kullanılmıştır:

$$\text{Uzlaşma Yüzdesi} = [(\text{Görüş Birliği}) / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100 \quad (1)$$

Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül doğrultusunda hesaplanmış $(83/99 \times 100)$ ve %83,8 oranında bir uyum sağlanmıştır. Bu oran, kodlamaların yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Birbiriyle büyük oranda tutarlı olan araştırmacılar, farklılık oluşturan kodları birlikte değerlendirerek ortak karara varmıştır. Tamamında görüş birliği sağlanan kodlar temaların belirlenmesinde esas alınmıştır.

Çalışmanın iç geçerliliğin sağlanması için de içerik analizinden elde edilen temalar doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş; böylece bulguların inandırıcılığı ve güvenilirliği artırılmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun içeriğinin ve elde edilen sonuçların ilgili literatürle uyumlu olması da iç geçerliliğin artırılmasına katkı sağlamıştır.

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine ait bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda belirlenen temalar, kategoriler, kodlar katılımcı numaraları ve örnek görüşler alt problemler doğrultusunda oluşturulan tablolarda sunulmuştur.

Araştırmanın 1. alt problemi olan “Öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarındaki uluslararasılaşma süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular Tablo 5.1’de verilmiştir:

Tablo 5.1: Öğretim üyelerinin yükseköğretimde uluslararasılaşma hakkındaki görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Görüşler
Uluslararasılaşmaya Yönelik Görüşler	Kültürel Katkı	Kültürel Etkileşim Sağlama	K4, K8, K9, K11	K11: “Tabii ki çok iyi, farklı kültürleri tanımış oluyoruz. En azından onlar da bizim kültürümüzü tanımış oluyorlar.”
		Kültürel Aktarım Sağlama	K1, K4, K8, K12	K4: “Dünyada çeşitli milletlerden öğrencileri toplayarak kendi kültür transferini de yapıyorlar, o ülkenin değerlerini de öğretiyorlar. Ve bu süreçte özellikle konum, mevki sahibi olan, olabilecek veya olması muhtemel bu öğrencilerin ülkeler arası etkileşim bakımından da faydalı olabileceğini düşünüyorum.”
		Kültürel Çeşitlilik Oluşturma	K1, K2, K10	K10: “Türk öğrenciler açısından ya da o öğrencilere verdiğimiz eğitim açısından ben açıkçası olumlu düşünüyorum. Zenginlik olduğunu düşünüyorum.”
		Çok Dilli Ortam Sağlama	K1, K10	K1: “Gelişmiş ülkeler gibi bizim de uluslararası öğrenci girişimlerimiz hem ülkemiz hem de akademisyenlerimiz için çok faydalı bir girişimdir. Ayrıca ülkemizde yıllardır sorun olan yabancı dil öğrenme konusu açısından da bir çözüm olabilir diye düşünüyorum.”
	Ekonomik Katkı	Ekonomik Kaynak Oluşturma	K11	K11: “...katkı sağlıyorlar. Neticede o bize maddi anlamda dönüyor.”
		Küresel Rekabet Sağlama	K9	K9: “Avrupa’daki ülkelerin yıllardır izlemiş olduğu bir politika çünkü ülkelerin rekabetinde ön plana çıkabilmek için bilimde ilerlemesi gerekli bir durum.”
	Akademik Katkı	Akademik Etkileşim ve Bilgi Paylaşımı Sağlama	K1, K7, K8, K9, K11	K1: “Farklı ülkelerden farklı bakış açıları ile gelen uluslararası öğrenciler, akademiye ve eğitim sistemine farklı yönlerden de bakmamızı sağlayacaktır.”

		Ülkesindeki Başarıya Katkı Sağlama	K2, K7, K8, K9, K11	K11: “Maddinin dışında kendi ülkelerinde de bir şeyler yapabiliyorlar ki bu gayet güzel bir süreç olduğunu ifade edebilirim yani.”
		Üniversitelerin Tanınırlığını Sağlama	K2	K2: “Üniversitelerimizin dünya çapında tanınırlığı artıyor.”
	Ülke Prestijine Katkı	Tercih Edilebilir Olma	K1, K12	K1: “Büyük maddi ve manevi zorluklara rağmen ülkemizde okumak istemesi bizim için bir gurur kaynağıdır.”
		Ülkenin Temsil Edilmesini Sağlama	K1, K2, K6, K7, K11, K12	K7: “Başka ülkelerden öğrencilerin değişim yapmasını, ülkeler arasındaki iletişimde faydalı buluyorum. Ülkelerin dünyadaki temsilieri için çok faydalı buluyorum açıkçası, yani olması gerekir. Hatta böyle gururlanıyorum.”
		Ülkelerarası İş Birliğine Katkı Sunma	K1, K2, K4, K6, K11, K12	K1: “Ayrıca ülkemizde eğitim almış olan bu öğrenciler, ülkelere geri döndüklerinde bizimle olan bağlarını kaybetmeyecek ve böylece maddi/manevi ve ticari açıdan uluslararası ilişkilerimizi güçlendireceklerdir.”
		Gelişmişlik Göstergesi Olma	K1, K6	K1: “... ülkemizin ve/veya üniversitemizin bir gelişmişlik göstergesi benim için.”

Tablo 5.1’de öğretim üyelerinin uluslararasılaşma sürecine yönelik fikirleri incelenmiştir. Öğretim üyelerinin bu konudaki görüşlerinden yola çıkarak uluslararasılaşmanın farklı alanlardaki katkısına yönelik bulgular ortaya çıkmıştır. “Uluslararasılaşmaya Yönelik Görüşler” temasında öğretim üyelerinin görüşlerinden yola çıkarak uluslararasılaşma sürecine dair “Kültürel Katkı”, “Ekonomik Katkı”, “Akademik Katkı”, “Ülke Prestijine Katkı” kategorileri ortaya çıkmıştır.

“Kültürel Katkı” kategorisinde “Kültürel Etkileşim” (n=4), “Kültürel Aktarım” (n=4), “Kültürel Çeşitlilik” (n=3), “Çok Dilli Ortam Sağlama” (n=2) kodları ön plana çıkmaktadır.

Kültürel Etkileşim kodunda yer alan görüşlerde K4, K9, K8, K11 numaralı katılımcılar çok uluslu öğrenme ortamının oluşturduğu kültürel çeşitlik sayesinde ortaya çıkan kültürel katkının çift yönlülüğüne dikkati çekmiştir.

K11: “Ama etkileşim olduğu zaman da Türk öğrencilerin de işte farklı ülkelerden, Türk öğrencilerimiz için de aslında bu büyük bir fırsat. Bizim Türk öğrencilerimiz de dünyanın farklı ülkelerinden öğrenciler tanıyarak, arkadaş edinerek aslında çok uluslararası bir ortamda, işte belki onlarca ülkeye gidemeyecek, ama bir sınıf içerisinde 10 tane farklı ülkenin dilini, geleneğini göreceği öğrenme imkânı yakalıyor. Bu etkileşim aslında bütün

öğrencilerimiz için de çok faydalı olacak.”

“Kültürel Aktarım” kodunda yer alan K1, K4, K8, K12 katılımcılarına ait görüşlerde çok kültürlü sınıf ortamının kültürel aktarım sürecine doğal bir zemin oluşturduğuna dair fikirler dile getirilmiştir.

K8: “Özellikle bu yemekleri, kıyafetleri, müzikleri gibi kendi halk oyunlarının onlara katkıları çok oluyor. Yani çok güzel, deşarj oluyorlar. Onlarda böyle baharatlı bir yemek var. Bütün baharatları içine bırakmışlar. Üstüne muz bir gün bana garip gelmişti. Derste söyledim o ülkeden gelen kim? Böyle mi yiyorsunuz? Burada nasıl buluyorsunuz ve çay konusu onlarda farklı böyle çok şey yapıyor, öğrenci mutlu oluyor. Bir hocasına da bunu ikram etmek ya da bu fırsatı vermek onları mutlu ediyor. Türkler de zaten yabancılarla da kaynaşıyor, şakalaşıyor sıcak bir ortam oluyor.”

“Kültürel Çeşitlilik” kodunda K1, K2, K10 adlı katılımcılar çok uluslu sınıf ortamının farklı bakış açıları geliştirmede ve öğrenme sürecini zenginleştirmede olumlu yönde katkılar sunduğu dile getirilmiştir.

K2: “Dünya çapındaki önde gelen üniversitelere baktığımızda, farklı ülkelerden gelen öğrencilerin bir arada çalıştığı, çok kültürlü bir ortamın zenginliğini görüyoruz. Bu çeşitlilik hem akademik hem de kültürel anlamda bir sinerji yaratıyor.”

Çok uluslu yapının sağladığı çok dilli ortamın dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırmaya yönelik katkısı K1 ve K10 katılımcılarının görüşleri “Çok Dilli Ortam Sağlama” kodunu ortaya çıkarmıştır.

“Ekonomik Katkı” kategorisi; “Ekonomik Kaynak” (n=1), “Küresel Rekabet” (n=2) kodlarından oluşmaktadır. Tablo 5.1’de örneklendiği üzere “Ekonomik Kaynak” ve “Küresel Rekabet” kodlarına dair K9 ve K11 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. K11 uluslararasılaşmanın aynı zamanda ekonomik bir kaynak oluşuna vurgu yapmış, K9 katılımcısı da ülkeler arası rekabette ekonomik, akademik boyutlardaki rekabeti destekleyeceğini vurgulamıştır.

“Akademik Katkı” kategorisinde; “Akademik Etkileşim ve Bilgi Paylaşımı” (n=5),

“Ülkesindeki Başarıya Katkı” (n=5), “Üniversitelerin Tanınırlığı” (n=1) temaları ortaya çıkmıştır.

“Akademik etkileşim ve Bilgi Paylaşımı” kodunda K2, K7, K8, K9, K11 katılımcılarının görüşleri doğrultusunda uluslararasılaşmanın bilimsel bilgi ve deneyimlerin çift yönlü olarak paylaşımına vurgu yapılmıştır. Bu bilgi paylaşımının bireysel katkısı K8 katılımcısının görüşüyle, küresel yöndeki katkısı K2 katılımcısının görüşüyle desteklenmiştir.

K8: “Karabük’teki yabancı uyruklu bir öğrencinin kullandığı kaynakları farklı da oluyor ama hani Ankara’dakinin farklı. Doktora yaparken benim vardı yabancı arkadaşlarım. Bir bakıyordum böyle geçen haftadan bu haftaya bir haftalık sürede birçok şey eklemişler kendilerine. Bu sefer ben onlara yetişebilmek için ay şuna da bakayım, işte şu kaynağı da araştırayım ya da onlarla iletişime geçip nasıl çalıştın vesaire bir paylaşım oluyor o konuda katkıları var ya bence.”

K2: “Uluslararası iş birlikleri güçleniyor ve grup çalışmalarıyla bilgi birikimi paylaşımı hızlanıyor.”

“Ülkesindeki Başarıya Katkı” kodu da K2, K7, K8, K9, K11 katılımcılarının fikirleriyle oluşturulmuştur. Katılımcılar, uluslararası öğrencilerin her birinin aldıkları eğitimlerle kendi ülkelerindeki bilimsel, akademik ve toplumsal süreçlere katkı sunabileceği fikrini destekleyici görüşler bildirmiştir.

K7: “Uluslararası öğrencilere, ihtiyacı olan bir şey varsa, ülkemizi kalkındıracak bir şey varsa, eğer geriye dönüp gidecekseniz, onlara yönelik çalışmalar yaparsanız hem sizin için iyi olur hem gittiğinizde iyi karşılaşırsınız diye.”

Aynı zamanda K2 kodlu katılımcı uluslararasılaşmanın üniversitelerin uluslararası alanda tanınırlığına katkı sunacağına yönelik görüşü “Üniversitenin Tanınırlığı” kodu ile isimlendirilmiştir.

“Ülke Prestijine Katkı” kategorisi; “Tercih Edilebilir Olma” (n=2), “Ülkenin Temsili” (n=6), “Ülkelerarası İş Birliği” (n=6), “Gelişmişlik Göstergesi” (n=2) kodlarından oluşmaktadır. “Tercih Edilebilir Olma” kodunda K1, K12 katılımcıları Türkiye’nin uluslararası öğrenciler

için cazip bir ülke haline gelmesinin hem manevi hem de stratejik önem taşıdığını belirtmiştir. K1'in ifadesi, bu tercihin kendisi için bir gurur kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple katılımcıların görüşleri "Tercih Edilebilir Olma" kodunda yer almıştır.

"lkenin Temsili" kodunda K1, K2, K6, K7, K11, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. K6 ve K12 numaralı katılımcılar, değişim programlarının ve eğitim yoluyla uluslararası temsilin, ülkenin imajı açısından kritik olduğunu vurgulamıştır. Özellikle K2'nin ifadesi, ülke tanıtımında üniversitelerin oynadığı rolü açıkça ortaya koymaktadır. Toplumsal n yargıların önüne geçilmesinde uluslararası öğrencilerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Öğretim yelerinin bu görüşleri, uluslararasılaşma politikalarının "yumuşak güç" aracı olarak işlev gördüğü fikrini desteklemektedir.

K2: "Uluslararası ğrenciler, üniversitelerimizin dünyaya aılmasının en somut göstergelerinden biridir."

K6: "Dolayısıyla lkemizin uluslararasılaşma gayreti, gelişmesinde ve tanınmasında önemli rol oynayacaktır diye düşünüyorum."

K12: "Asya lkeleri veya Uzak Doğu ülkelerinden özellikle Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerin gelmesiyle bazı olumsuz fikirlerin, n yargıların Türkiye hakkında olumsuz düşüncelerin daha iyiye doğru gideceğini düşünüyorum."

"lkelerarası İş Birliği" kodunda K1, K2, K4, K6, K11, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. K2, K4 ve K11'in ifadeleri, küresel boyutta ülkeler arası ilişkileri güçlendireceğı ve diplomatik alanda olumlu etkiler yaratabileceğini düşünmektedir. Ayrıca K1, K6 katılımcıları uluslararasılaşmayı ülke ve niversiteler açısından gelişmişliğin bir göstergesi olarak nitelendirmiştir.

K4: "Şimdi bu soruda ğrenci bizim için ne ifade ediyor, bu gelecekte uluslararası ülkelerin kaynaşması bakımından da ben bunu faydalı buluyorum doğrusu."

K1: "Uluslararası ğrenci ülkemizin ve/veya üniversitelerimizin bir gelişmişlik göstergesi benim için. Çünkü ğrencilerin kendi ülkelerinden ayrılarak çok büyük maddi ve manevi

zorluklara rağmen ülkemizde okumak istemesi bizim için bir gurur kaynağıdır.”

Bu çalışmada öğretim üyelerinin uluslararasılaşmaya bakış açıları incelendiğinde, uluslararasılaşmanın akademik, ekonomik, kültürel, diplomatik alanda katkılar sunduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Yükseköğretim kurumlarında yaşanan bu sürecin ülkenin ve kurumların tanınırlığını sağlamada ve kültürel etkileşim ortamı oluşturmada önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğretim üyelerinin gerekli koşullar sağlandığında uluslararasılaşmaya yönelik olumlu bir algıya sahip olduğu ve süreci destekleyici bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Yılmaz (2013) tarafından ifade edildiği gibi, yükseköğretimdeki uluslararasılaşma sürecinin göz ardı edilemeyecek ölçüde değerli çıktılar sağladığını desteklemektedir. Ayrıca Gündoğdu ve arkadaşları (2016), öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin artırılması, üniversitelerin uluslararası tanınırlığını sağlamaya yönelik programların geliştirilmesi ve yükseköğretim kurumlarında çok kültürlü bir çalışma ortamı oluşturularak yabancı öğrenci ve öğretim elemanlarına daha elverişli koşullar sağlanması gibi ihtiyaçların varlığını destekler niteliktedir.

Araştırmanın 2. alt problemi olan “*Öğretim üyelerinin, uluslararası öğrencilerden akademik alana yönelik beklentileri nelerdir?*” sorusuna ait bulgular Tablo 5.2’de verilmiştir:

Tablo 5.2: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden akademik alana yönelik beklentileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Görüşler
Mühendislik Alanına Yönelik Beklentiler	İletişimsel ve Kültürel Beklenti	Dil Yeterliliği	K1, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K11	K10: “...ikincisi kendini ifade edebilme yeteneği o anlamda Türkçe olarak iyi ifade edebildiği zaman gerçekten o öğrenci benim için farklı bir noktaya geçiyor. Yani İngilizce olarak kendini ne kadar iyi ifade etse de eğer Türkçesi iyiyse o öğrenci ayrı bir noktada duruyor. Hemen ismini de öğreniyorum, o sırada arada bir tanışıklık da oluyor. Mesela 150 kişilik bir sınıfım var. Orada ara ara gelip bana soru soran Türkçe soru soran öğrenciler oluyor. Uluslararası öğrenciler oluyor; normalde İngilizce sorabilir bunu. Çünkü bu dersi ben normalde İngilizce veriyorum ama kendisi Türkçe sorduğu zaman benim için böyle olumlu bir noktaya geçiyor öğrenci.”
		Yabancı Dil (İngilizce)	K7, K9, K11	K7: “Bizim alan için, hani genelde mühendislikte bu böyle. Mesela, Fransızca biliyor ama bu çok yeterli değil; yani İngilizce, ana dilin yanında, bizim ülkemizdeki ana dilin yanında bir de yabancı dil olarak İngilizcenin bilinmesi iyi olur açıkçası.”
		Sosyal Etkileşim	K2, K6	K6: “Farklı ülkelerden gelen öğrencilerle ve

				yerel öğrencilerle sosyal etkileşimde bulunmaları bu konudaki beklentilerimden.”
Akademik Beklenti	Akademik Alt Yapı	K1, K3, K7, K11, K12		K1: “Ülkemizde eğitim göreceği bölümün/programın alt yapısını kazanmış ve dil açısından yeterli olmalıdır. Örneğin Mühendislik Fakültesinde, Türkçe bölümde/programda okuyacak olan bir öğrenci, mühendislik eğitimi için yeterli düzeyde matematik ve fen bilgisi alt yapısına sahip olmakla birlikte Türkçe eğitimi üst düzeyde tamamlamış olmalıdır.”
	Akademik Bakış Açısı	K1, K6, K7 K8, K11		K6: “Kendi ülkesi ile öğrencilik yaptığı ülke arasındaki değişiklikleri gözlemlemeli ve bu durumdan yola çıkarak ben ülkemde şu problemleri çözebilirim diye bir hedef arayışında olmalıdır.”
	Öğrenme Sorumluluğunu Alma	K2, K3, K7, K8, K9, K11		K11: “Bir diğer üçüncü madde olarak da hocayla ilgili olarak özel ders verir gibi beklenti içerisinde olmaksızın ki çoğu özel ders verir gibi vermemizi istiyor. O süreçte öğrenci de yıpranmış oluyor anlayamadığı için biz de yıpranmış oluyoruz. Çünkü yeterince vakit ayıramıyoruz. Çok fazla öğrenci olduğundan bu durumda hem kendi gayretinin de biz buna gayret diyelim. Hem kendi gayretinin biraz üst planda olması lazım.”
	Akademik Alan Bilgisi ve Gelişimi	K2, K6, K7 K8, K9		K7: “Alana yönelik de biraz bilgisi olursa, nereye düştüm durumuna gelmez.”
	Teorik Bilgiyi Mesleki Alanda Uygulayabilme	K1, K2, K4, K8		K1: “...ülkelerine eğitim sistemimizi iyi temsil eden insanlar olarak dönebilmelerini sağlayabilmek.”
	Lisansüstü Eğitime Hazırlanma	K4		K4: “Maddi imkanlar çoğunlukla olmuyor ama olanların en azından lisansüstü düzeyde eğitime devam etmeleri bence onlar için iyi olabilir; ülkelerinin geleceği için iyi olabilir.”
	Hedef Odaklı Yaklaşım	K1, K6, K8, K9, K12		K8: “Araştırma yapabilmeleri, öğrenme amaçlarının olması çok önemli.”
	İş Birliğine Açık Olma	K1, K2, K4, K6, K8, K11		K11: “... O nedenle ufak da olsa dilini halledecek, ikincisi grup çalışmalarını açık olacak. Biz mesela mühendislikte laboratuvar ortamlarında grup çalışmalarına çok önem veriyoruz. Orada iş birliğine açık olması lazım. İş birliği içerisinde verilen görevi yerine getirmesi lazım.”
	Akademik Farkındalık ve Bilinçli Tercih	K3, K4, K6, K9		K3: “Bölümüm özelinde örnek vermek gerekirse bölümümüzden mezun olan bir öğrencinin mezuniyet sorasında ne iş yaptığı ve derslerin kapsamı hakkında hiç bilgi sahibi olmadan bölümü seçip geliyorlar. Bu durum sonrasında bölümü tamamlayamadan bırakma veya sonraki yıllarda bölüm değiştirme talebi ile sonuçlanabiliyor. Bölüm hakkında ve eğitim imkanları hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğini düşünüyorum.”

		Mesleki Sosyal İletişim Ağlarını Kullanma	K7	K7: “Sonra işte çalışmalarınızı, bizim belli platformlarımız var, mesela GitHub, LinkedIn, ResearchGate gibi platformlarda paylaşmanız lazım. Sizinle benzer konuları çalışan insanlarla, hani ortak platformlarda buluşmanız gerekir diye öğrencilere söylüyorum.”
		Eşit Akademik Beklenti	K2, K4, K9, K12	K9: “Biz Mühendislik Fakültesi'ndeyiz, ben Endüstri Mühendisliği Bölümü'ndeyim. Alanıma yönelik beklentilerim de yine aslında Türk öğrencilerden farklı değil.”

Tablo 5.2’de öğretim üyelerinin alanlarına yönelik beklentileri incelenmiştir. Öğretim üyelerinin bu konudaki görüşlerinden yola çıkarak “Mühendislik Alanına Yönelik Beklentiler” temasına ulaşılmıştır. Bu temada “İletişimsel ve Kültürel Beklenti”, “Akademik Beklenti” kategorileri ortaya çıkmıştır.

“İletişimsel ve Kültürel Beklenti” kategorisi; “Dil Yeterliliği” (n=8), “Yabancı Dil (İngilizce)” (n=3), “Sosyal Etkileşim” (n=2) kodlarından oluşmaktadır.

“Dil Yeterliliği” kodunda yer alan görüşlerde K1, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K11 katılımcıları alana yönelik beklentilerinin gerçekleştirilebilmesi için dil yeterliliğinin sağlanmasını bir ön koşul olarak nitelendirmiştir.

K8: “Hocasıyla hangi dilde iletişime geçecekse aynı dili güzel kullanacak seviyede olması lazım. Mesela benimle Türkçe konuşacaksa Türkçesinin iyi bir Türkçe olması lazım. Çünkü iletişimde çok önemli yani ben anlatmak istediğimi karşı tarafa anlatamıyorsam burada bir sıkıntı var ya da İngilizce ikimiz konuşacaksak eğer bazı öğrencilerimiz mesela İngilizce değil de kendi yöresel dillerini veya Fransızca konuşuyor. Ortak dil olmayınca kapatıyor kendini ve onunla iletişim kuramayanınca yani bakışmak zorunda kalıyoruz.”

“Yabancı Dil (İngilizce)” kodunda K7, K9, K11 katılımcıları yabancı dil olarak İngilizce bilmenin alana yönelik katkı sağlayacağını düşünmektedir.

“Sosyal Etkileşim” kodunda görüşleri yer alan K2, K6 katılımcıları öğrencilerin sosyal etkileşime açık olmalarının alan yeterliliklerini sağlamada faydalı olacağı görüşünü dile getirmişlerdir.

K2: “... Oysa hem Türk öğrencilerle hem de diğer uluslararası öğrencilerle sosyalleşmek, onların üniversiteye daha hızlı uyum sağlamalarına yardımcı oluyor.”

“Akademik Beklenti” kategorisi; “Akademik Alt Yapı” (n=5), “Akademik Bakış Açısı” (n=5), “Öğrenme Sorumluluğunu Alma” (n=6), “Akademik Alan Bilgisi ve Gelişimi” (n=5), “Hedef Odaklı Yaklaşım” (n=5), “Teorik Bilgiyi Mesleki Alanda Uygulayabilme” (n= 4), “İş Birliğine Açık Olma” (n=3), “Akademik Farkındalık ve Bilinçli Tercih” (n=4), “Mesleki Sosyal İletişim Ağlarını Kullanma” (n=1), “Eşit Akademik Beklenti” (n=4) kodlarından oluşmaktadır.

“Akademik Alt Yapı” kodunda K1, K3, K7, K11, K12 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Katılımcılar özellikle temel bilimlere ait matematik, fizik gibi derslerde gerekli alt yapıya sahip olunmasına yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir.

K11: “Mesela, matematik konusundaysa, mühendislik alanına geleceksen, karar verdiysen biraz da matematiğe önem vereceksin. Yoksa “2+2 eşittir 4” yazamıyorsan, ilkökul seviyesindeyken, “Üniversiteye sadece paramı verdim, geldim.” diye düşünüyorsan, bu hem sana hem de çevrene angarya olur. En azından sağlıklı gelsinler, sağlıklı gitsinler inşallah.”

“Akademik Bakış Açısı” kodunda K1, K6, K7, K8, K11 katılımcıları, uluslararası öğrencilerden yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda yaşadıkları ülke ile kendi ülkeleri arasındaki farklılıkları gözlemleyerek ülkesindeki sorunlara çözüm üretme becerisi geliştirmelerini beklemektedir. Bu durum, öğrencinin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey akademik becerilere sahip olmasını içeren bir akademik bakış açısı geliştirmesi gerektirmektedir.

K7: “Onların başarılı olması için hep şunu da söylüyorum: Ülkenizin ihtiyacı neyse, hani son sene mesela tez yapıyoruz, yabancı öğrencilere genelde hani bunları söylüyorum. Uluslararası öğrencilere, ülkenizin ihtiyacı olan bir şey varsa, ülkemizi kalkındıracak bir şey varsa eğer, geriye dönüp gidecekseniz, onlara yönelik çalışmalar yaparsanız hem sizin için iyi olur hem gittiğinizde iyi karşılaşırsınız diye...”

K6: “Kendi ülkesi ile öğrencilik yaptığı ülke arasındaki değişiklikleri gözlemlemeli ve bu

durumdan yola çıkarak ben ülkemde şu problemleri çözebilirim diye bir hedef arayışında olmalıdır.”

“Öğrenme Sorumluluğunu Alma” kodunda K2, K3, K7, K8, K9, K11 katılımcıları öğrencilerin kendi öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmesi ve bireysel gayret göstermesi gerektiğini vurgulamıştır.

K8: “...öğrencilerin öğrenirken aktif olmaları çok önemli mesela anlamadıkları konularda zamanında geri bildirim vermeleri soru sorabilmeleri, araştırma yapabilmeleri, öğrenme amaçlarının olması çok önemli.”

“Akademik Alan Bilgisi ve Gelişimi” kodunda K2, K6, K8, K9 katılımcıları akademik ve mesleki alana yönelik temel bilgilere sahip olunmasının yansıra güncel gelişmelerin takip edilip alana yönelik yeniliklerden haberdar olunmasını beklediğini dile getirmiştir.

K9: “Bizim mesleğimizle alakalı dergileri, yayınları takip etmesi, yapay zekâyla ilişkili gelişmeleri takip etmesi aslında öğrencilerimizden beklentimiz.”

“Teorik Bilgiyi Mesleki Alanda Uygulayabilme” kodunda öğrencilerin akademik hayatta edindikleri bilgileri saha uygulamalarında etkin bir şekilde kullanabilmelerine yönelik olarak K1, K2, K4, K8 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğrencilerin üniversitede edindikleri bilgileri çalışma ortamlarında kullanabilmelerinin önemine yönelik beklenti vurgulanmıştır.

K8: “Teorik bilgilerini saha uygulamalarıyla ilişkilendirmeleri, derslere düzenli katılım göstermeleri.”

“Lisansüstü Eğitime Hazır Olma” kodunda K4 katılımcısı görüş bildirmiştir. Öğrencilerin alanda uzmanlaşmasına yönelik beklentisini dile getirmiştir.

“Hedef Odaklı Yaklaşım Sahip Olma” kodunda K1, K6, K8, K9, K12 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Katılımcılar öğrencilerin öncelikli olarak öğrenmeyi hedeflemeleri ve bu hedefe yönelik faaliyetlerde bulunmaları gerektiğinden bahsetmiştir.

K12: “Sadece ve sadece ülkemize gelen öğrencilerin okuma amacıyla gelmesi, farklı

düşünceler içerisinde olmaması yani verdiğimiz eğitimi tam olarak alması gerektiğini düşünüyorum.”

K9: “Bir amacı olan öğrenci, çok daha motive bir şekilde derslerine devam ediyor. Ama amacı olmayan bir öğrenci, yani turist gibi olarak nitelendirmek çok da yanlış olmaz, buraya zaman geçirmek için, gezmek için gelmiş oluyor. Bu tür öğrencilerimiz Türk öğrencilerimiz için de var, ne yazık ki, uluslararası öğrenciler için de var. Dediğim gibi, bazı öğrenciler, işte amacı olan öğrenciler veya zor durumda olan öğrenciler çok daha başarılı oluyor.”

“İş Birliğine Açık Olma” kodunda K4, K6, K8, K11 katılımcıları beklentilerini ifade etmiştir. Uluslararası öğrencilerin mühendislik eğitiminde özellikle grup çalışmalarına ve laboratuvar ortamlarında iş birliğine açık olmaları beklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin grup çalışmalarındaki performanslarına yönelik öğretim üyelerinin farklı deneyim ifadeleri dikkati çekmektedir.

K2: “Çoğu öğrenci iletişime açık ve grup çalışmalarına katılmaya istekli.”

K6: “Grup çalışmasına yönlendirdiğimiz kişiler aynı uyruklu dahi olsa bile beraber çalışamadıkları durumlar oldu.”

“Akademik Farkındalık ve Bilinçli Mesleki Tercih” kodunda K3, K4, K7, K9 katılımcıları görüş bildirmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin akademik alanı tanımlarını ve mesleğin gerekliliklerinden haberdar olmalarını, ders içerikleri, mesleki yeterlilikler ve eğitim imkanları hakkında bilgi sahibi olarak bölümlerdeki eğitim öğretim süreçlerine başlamalarının önemini dile getirmişlerdir.

K7: “Yani açıkçası söylemek gerekirse, ne olacağını buradan sonra bilmeli. Biz mesela bunu lise öğrencilerine yapmıştık. Bence üniversite öğrencilerine de hani seçerken, başlangıç ve bitişinde ne olduğunu öğrenciye göstermek, birazcık daha belki faydalı olabilir. Geliyor ama niye okuyorum? belli değil ya ülkesine dönüyor ya bırakıp gidiyor ya da okul uzatıyor. Mesela biz faydalı olamıyoruz, yani o zaman.”

“Sosyal İletişim Ağlarını Kullanma” kodunda K7 katılımcısı mesleki iletişim ağlarını geliştirecek platformları kullanmalarını beklemektedir.

“Eşit Akademik Beklenti” kodunda öğrenciler arasında eşit düzeyde akademik beklentiye sahip olduğunu K2, K4, K9, K12 katılımcıları vurgulamıştır. Görüşmelerde öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerden beklentilerinin Türk öğrencilerden temelde farklı olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılar, öğrencinin hangi ülkeden geldiğinden ziyade, derslere katılımı, sorumluluk alma düzeyi, bireysel çabası ve alanına yönelik ilgisinin belirleyici olduğunu belirtmiştir. Bu durum, eşit akademik beklenti yaklaşımının varlığını ortaya koymuştur.

K4: “Sorular oldukça seçkin ve etkin sorular. Şimdi bu soruyu düşündüğümde açıkçası ulusal ve uluslararası öğrenci bakımından bir ayrıma gitmenin çok doğru olmadığını düşünüyorum.”

Öğretim üyelerinin mühendislik alanına yönelik beklentilerine ait bulgular incelendiğinde uluslararası öğrencilere yönelik beklentilerinde akademik yeterlilikler ve dil yeterlikleri dikkati çekmektedir. Öğretim üyeleri, öğrencilerin Türkçe yeterliliğine sahip olmalarını mühendislik alanında başarılı olmalarındaki bir ön koşul olarak dile getirmişlerdir. İngilizce yeterliliğine sahip olmalarının ise mesleki ve akademik gelişimlerine katkı sunacağı görüşündedirler. Öğretim üyeleri, öğrencilerin sağlam bir akademik altyapıya sahip olmalarını, alan bilgilerini geliştirmelerini, teorik bilgilerini mesleki uygulamalara aktarabilmelerini ve lisansüstü eğitime hazırlık düzeyinde olmalarını beklemektedir. Bu bağlamda, akademik bir bakış açısı geliştirmeleri, öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri, hedef odaklı hareket etmeleri ve akademik farkındalık ile bilinçli tercih yapmaları önemsenmektedir. Öğrencilerin iş birliğine açık olmaları, mesleki sosyal iletişim ağlarını etkin kullanmaları ve öğretim üyelerinin Türk öğrencilerden bekledikleriyle aynı düzeyde akademik sorumlulukları yerine getirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Yıldırım, Özkan ve Büyükyılmaz (2016), Karabük Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmasında uluslararası öğrencilere yönelik araştırmaların öğrenci deneyimlerinin niteliğini artırmak açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Saraç ve Kırmızı (2011) iş doyumunu sağlamak amacıyla eğitimcilerin görüşlerine başvurmak ve beklentilerinin ne denli gerçekleştiğine dair verilere ulaşmanın yararlı olacağını vurgulamıştır. Vergili ve Haykır (2023), uluslararası öğrencilerin akademik dil gelişimleri için meslek dallarına yönelik çalışmaların sınırlı olduğunu vurgulamıştır. Bu alt probleme ait bulgular mühendislik alanında eğitim veren öğretim üyelerinin kendi alanlarına özgü beklentilerini ortaya çıkarmıştır. Bu beklentilerin karşılanması ile uluslararası öğrencilerin mesleki alana yönelik eğitim süreçlerinde gerçekleştirilecek iyileştirmelerle öğretim üyelerinin iş motivasyonlarının da olumlu yönde

etkileneceği düşünülmektedir.

Araştırmanın 3. alt problemi olan “Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin dil ve iletişim becerisi yeterlilikleri hakkında görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular Tablo 5.3’te verilmiştir:

Tablo 5.3: Uluslararası öğrencilerin dil ve iletişim becerisi yeterliliği

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Görüşler
Uluslararası Öğrencilerin Dil Yeterlilikleri	Dinleme Becerisi	Dinleme Anlama Yeterliliği	K1, K5, K6, K7, K8, K11	K6: “Ayrıca sınıfta bazı öğrencilerimize sorular yönelttiğimizde söylediğimiz ifadeyi anlamayarak kendi dilinden konuşan arkadaşlarına dönerek, gelen soruyu kendi dillerinde tekrar anlatmalarını istiyorlar. Bu ana kadar her şeyi anlıyormuş gibi tepki vermeleri, sonrasında öğrencinin bizi anlamadığının ortaya çıkması dersin ve hocanın motivasyonunu çok düşürüyor. Ve etkili bir öğrenim süreci gerçekleşmiyor.”
		Dinleme Becerisinin Değerlendirilmesinde Güçlük	K4, K6, K8, K9, K12	K9: “Dinlemeyi ne kadar etkin yapıyorlar bunu ders içinde anlamak bazen güç oluyor. Fakat sınavlarda gösterdikleri performans bize bu becerideki sıkıntılarına dair ipucu veriyor.”
	Okuma Becerisi	Okuma Anlama Yeterliliği	K1, K3, K5, K6, K7, K10, K11, K12	K6: “Ancak anlama becerisi yetersiz öğrencilerimiz soru metninin sözel kısmından yanlış anlamlar çıkarabilmektedir.”
		Okuma Hızı	K9	K9: “Bazen öğrenciler kendi sunum metinlerini bile okumakta güçlük çekiyorlar. Okuma hızları çok yavaş olan öğrenciler var. Derslerde bu durum özellikle diğer öğrenciler açısından süreci yavaşlatabiliyor.”
	Yazılı Anlatım Becerisi	Yazma Yeterliliği	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11	K5: “En büyük sorun yazmada. Öğrencinin yazmada yaşadığı problem sınav kağıdında karşımıza çıkıyor. Öğrenci yazılı sınavda kendini ifade edemezse düşük not almasına sebep oluyor.”
		Not Alma	K7, K8, K9	K7: “Hiç not tutamıyorlar. Ben bunu gözlemledim. Ne söylediysem, o sözel derste, neyi not aldılarsa, anladıkları kadar ifadeyi sınav kağıdına yazıyorlar. Anlamadıysa boş kağıt veriyorlar.”
		Form Doldurma	K10, K11	K10: “Türkçe metinler anlaşılmıyor ya da ismini yazıyor öğrenci orda ne yazdığı belli değil veya optik doldurmayı bilmiyor. Optikte ismini yazmış yukarı alta doldurmamış. Bu noktada en yetersiz gördüğüm şey yazma.”

		Dil Bilgisel Hatalar	K5, K8, K11	K8: "Şöyle Türkiye'deki gibi tam cümle yazamasalar da sorunun cevabını veriyorlar. Cevabı bir şekilde bildiğini anlayabiliriz. Mesela "Kaç tür karayolu var?" diyelim. Esnek kaplamalar, çelik karayolları, esnek rijitten oluşur demesi lazım ama öğrenci istenilen cevap olarak diyor ki: esnek, rijit, kaplama o kadar."
		Yazışma	K4, K8	K8: "Yani derse gelemiyor bir problem yaşıyor, not istiyor, bir rapor gönderiyor ama çocuk maili doğru bir şekilde atmakta zorlanıyor. Tamam biz bunu Türk öğrencilere de öğretmiyoruz ama bu kadar büyük hatalar da Türk öğrencilerde olmuyor bu konuda çok fazla desteğe ihtiyaç duyuyorlar. Bazen ne yazdıklarını anlamak çok zor oluyor. Ne istediklerini anlamak çok zor. Sadece ek gönderiyor konuyla ilgili hiçbir şey yazmıyor gibi durumlarla karşılaşıyoruz."
		Noktalama İşaretleri	K8	K8: "Öğrenci istenilen cevap olarak diyor ki esnek, rijit, kaplama o kadar hani bir noktası vesaire yok."
		Alfabe Farklılığı	K9, K10	K9: "Yani aslında burada tüm becerilerin gelişmiş olması gerekiyor; dört temel beceri de. Ama bizim gözlemlediğimiz kadarıyla bazı ülkelerden, özellikle Ortadoğu'dan gelen öğrenciler, alfabe farklılığından dolayı yazma anlamında çok büyük sıkıntılar yaşıyorlar."
		Teknik Terim Yazma	K2, K11	K11: "Yani ben anlamıyorum diyemez yani çünkü kural neyse ona göre yazıyoruz, okuyorlar soruyu anlıyorlar. Ancak cevabına gelince cevap da istiyoruz ki biz matematiksel kısmı şöyle dursun da teknik terim yazma konularında problemleri var; teknik terimleri bilmiyorlar. İkincisi de teknik terim kullanmamaları."
	Sözlü Anlatım Becerisi	Konuşma Becerisi Yeterliliği	K2, K4, K5, K7, K8, K9, K11, K12	K7: "...ama dinleme konuşmada yani genel itibarıyla ben sıkıntı yaşamıyorum. Ama normal günlük rutinde, hani o dinlemesinde de konuşmasında da sıkıntı yok."
		Telaffuz	K11	K11: "Telaffuz problemleri var; evet. Sonra bazen oluyor ki, "Yazar mısın?" diyorum, kağıdın bir parçasına yazdırıyorum. Yazdığı zaman anlıyorum, "Ha, şöyle mi diyordun?" diye soruyorum. Ama konuştuğunda hiçbir şey anlamıyorum."
		Üslup/Hitap	K4, K8	K4: "...Yani bazen söyledikleri şeyin doğrudan anlamı olmayabiliyor. Ya mesela geçen bir şey bahsetmişti: Benim ilkokulda çocuğum var; belediye başkanını ziyarete gitmişler. İşte orada sınıftaki bir yabancı öğrenci, demiş ki: "Belediye Başkanı, senin adın ne?" İşte bu onun açısından normal, anlamsal olarak doğru gözüküyor. Ama dediğim

Genel Dil Yeterlilikleri				<i>gibi saygı ifadelerini falan, oraları herhalde zorlanıyorlar o kısımlarda.”</i>
		Sosyal Çekingenlik	K8, K10	<i>K8: “Derste sorduğum sorularda kilitleniyorlar başkalarının yanındayken ama odama gelip soru sordukları zaman rahatlıkla soruyor.”</i>
		Dil Yeterliliğinde Farklılıklar	K6, K8, K9, K12	<i>K9: “Yani dil yeterliliği anlamında beklentimizi karşılayan öğrencilerimiz de var, karşılamayan öğrencilerimiz de var. Bunları belli ülkeye göre gruplandırmak aslında çok mantıklı değil.”</i>
		Dil Becerilerinin Seviyesindeki Farklılıklar	K5, K7, K10, K11, K12	<i>K5: “Fakat öğrencilerin çoğuyla konuşma açısından pek problem olduğu söylenemez ama yazıya dökmeye çok büyük problem var.”</i>
		Bireysel Çaba	K1, K3, K7, K9	<i>K3: “Tabi ki öğrencinin kendi çabası da önemli. Dil öğrenmek için çabalayan öğrenciler olduğunu görüyoruz. Kendi aralarında Türkçe konuşan uluslararası öğrenciler olduğunu görüyoruz. Bu öğrencinin kendi çabasını gösteriyor.”</i>
		Bölgesel Farklılıklar	K1, K7, K9, K10	<i>K7: “Hele de mesela, Orta Doğu ile Afrika’yı karşılaştırsak, hani onlar daha iyi Türkçe öğreniyorlar bence. Orta Doğulu öğrenciler, Afrikalı öğrencilerden daha iyi öğreniyor. Belki onlar bize daha yakın oldukları için, diğerlerinin bir yandan da Fransızca konuşmasından kaynaklı olabilir.”</i>
		Dile Maruz Kalınan Süre	K2, K10	<i>K2: “Öğrencilerin bol bol pratik yapmaları, dil becerilerini geliştirmeleri açısından çok önemli. Zamanla, öğrencilerin dil düzeylerinin beklentilerimi karşıladığını gözlemliyorum. Süreç içinde, özellikle konuşma ve ifade etme becerilerinde belirgin bir ilerleme kaydediyorlar.”</i>
		Akademik Dil Yeterliliği	K2, K3, K8, K11	<i>K3: “Şu ana kadar girdiğim derslere katılan yabancı uyruklu öğrenciler arasından değerlendirdiğimde, dersi anlayabilmek için dili tamamen yeterli diyebileceğim öğrenci olduğunu düşünmüyorum.”</i>
		İletişimde Aracı Dil veya Çeviri Desteği Alma	K6, K7, K8, K11, K12	<i>K12: “Bazen öğrencinin Türkçe programına kayıtlı olduğu halde Türkçeyi iyi konuşan arkadaşının yanında getirerek hocam bana söyleyeceğini arkadaşına söyle. O da Türkçeye çevirecek. Bana avukat mı getirdin diyorum. Sen mademki Türkçe bir programa kayıtlısın Türkçe konuşacaksın diyorum. Maalesef bu şekilde şeylerle de karşılaşıyoruz.”</i>

Tablo 5.3’te öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin dil yeterliliklerine yönelik değerlendirmelerde bulundukları ifadeler ele alınmıştır. Öğretim üyelerinin öğrencilerin mevcut durumlarına ilişkin değerlendirmeleri, aynı zamanda bu öğrencilerden ne tür

yeterlilikler beklediklerine dair dolaylı bilgiler de içermektedir. Bu alt probleme yönelik görüşlerden yola çıkarak “Uluslararası Öğrencilerin Dil Yeterlilikleri” temasına ulaşılmıştır. Bu tema “Dinleme Becerisi”, “Okuma Becerisi”, “Yazılı Anlatım Becerisi”, “Sözlü Anlatım Becerisi” ve “Genel Dil Yeterlilikleri” kategorilerinden oluşmaktadır.

“Dinleme Becerisi” kategorisi; “Dinleme Anlama Yeterliliği” (n=6), “Dinleme Becerisinin Değerlendirilmesinde Güçlük” (n=5), “Hedeften Haberdar Etme” (n=1) kodlarından oluşmaktadır.

“Dinleme ve Anlama Yeterliliği” kodunda K1, K5, K6, K7, K8, K11 katılımcıları görüş bildirmiştir. K1, K6 katılımcıları bu becerideki performansın öğretim üyelerinin beklentisinin altında kaldığı durumlarda iş motivasyonlarının olumsuz etkilendiği ve öğrenme hedeflerine ulaşılmasının mümkün olmadığını vurgulamıştır.

K6: “Mevcut öğrencilerimizin içerisinde dil seviyesi iyi olan öğrencilerle birlikte dersi takip edemeyen ve soru yönlendiremeyen öğrencilerde bulunmaktadır.”

K5, K7, K11 katılımcıları dinleme ve anlama konusunda öğrencileri yeterli bulmuştur.

K7: “Orta dereceler ama dinleme konusunda genel itibariyle ben sıkıntı yaşamıyorum.”

K8 katılımcısı dinleme öncesinde öğrencilere gerekli uyarıların yapılması durumunda öğrencilerin bu beceride yeterli performansı gerçekleştirebildiğini dile getirmiştir.

K8: “Dinlemede mesela eğer anlatacağım şeyin önemine onları ikna edersem bakın çok önemli diyorum, pür dikkat dinliyorlar. Temelde hiçbir problem yok.”

“Dinleme Becerisinin Değerlendirilmesinde Güçlük” kodunda K4, K6, K8, K9, K12 katılımcıları değerlendirmenin diğer becerilere nazaran daha zor olduğunu vurgulamış, becerinin yeterliliğiyle ilgili kesin yargıda bulunamayacaklarına dair fikirlerini bildirmişlerdir.

K12: “Bu soruyu okuma, yazma, dinleme, konuşma açısından değerlendirdiğimiz zaman öğrenci dinliyor acaba beni anladığı için mi dinliyor anlamadığı için mi bilmiyorum o

konuda çok fazla bir şey söyleyemem.”

“Okuma Becerisi” kategorisinde; “Okuma Anlama Yeterliliği” (n= 8), “Okuma Hızı” (n=1) kodlarından oluşmaktadır.

“Okuma Anlama Yeterliliği” kodunda K1, K3, K5, K6, K7, K10, K11, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. Bu beceride yaşanan anlamaya yönelik sorunların öğrencilerin sınav başarısını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. K10, K11 katılımcıları öğrencilerin okuma becerisinde sorun yaşamadıklarını ifade ederken diğer katılımcılar öğrencilerin bu beceride güçlük yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu beceride yaşanan anlamaya yönelik sorunların öğrencilerin sınav başarısını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir.

K11: “Okumaları gayet güzel. Okumada herhangi bir problemleri yok.”

K7: “Türkçe, ders notu verdiğim oluyor. Sözel derste Türkçe notu verdiğim zaman anlamıyorlar. “Bunun İngilizcesi var mı?” diyorlar direkt.”

“Okuma Hızı” kodunda K9 katılımcısı öğrencilerin okuma hızlarının yavaşlığına değinmiştir. Okuma hızındaki sorunun sınıf içindeki öğrenme sürecini yavaşlattığını ve bu durumun diğer öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

“Yazılı Anlatım Becerisi” kategorisinde; “Yazma Yeterliliği” (n= 11), “Not Alma” (n=3), “Form Doldurma” (n=2), “Dil Bilgisel Hatalar” (n=3), “Yazışma” (n=2), “Noktalama İşaretleri” (n=1), “Konuşma Dilinde Yazma” (n=2), “Alfabe Farklılığı” (n=2), “Teknik Terim Yazma” (n=2), kodları ortaya çıkmıştır.

“Yazma Yeterliliği” kodunda K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğrencilerin yazma becerisinin yeterliliğini değerlendiren katılımcıların geneli öğrencilerin bu beceride sorunlar yaşadığını vurgulamıştır. Katılımcıların birçoğu öğrencilerin en zorlandığı becerinin yazma becerisi olduğunu vurgulamıştır.

K3: “...Ancak en fazla yazma konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Çünkü yaptığımız sınavlardan sonra sorunun cevabını bildiklerini ancak kâğıda aktaramadıklarını söylüyorlar.”

K8, K9 katılımcıları öğrencilerin büyük çoğunluğunda görülen bu becerideki eksikliklerinin

yani sıra yazı sitilleri hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur.

K9: “ ... hangi ülke olduğunu bilmiyorum ama bazı öğrenciler var, böyle el yazısı gibi çok güzel yazılar yazabiliyorlar; yazma becerilerinde şekilsel anlamda ülkeler arasında farklılıklar var.”

“Not Alma” kodunda becerideki eksikliklere yönelik K7, K8, K9 katılımcıları görüş bildirmiştir. K7 katılımcısı Tablo 5.3’te örneklendiği üzere not tutma alışkanlığının olmadığını vurgularken K8, K9 katılımcısı bu becerideki yavaşlığı olumsuz bir durum olarak nitelendirmiştir.

K8: “.... ama ders esnasında not tutarken biraz bekletebiliyorlar.”

“Form Doldurma” kodunda bu beceride eksikliklerin olduğuna yönelik K10, K11 katılımcıları görüş bildirmiştir. Her iki katılımcı da özellikle optik form doldururken yaşanan sorunları örneklendirmiştir.

K11: “Excel dosyasını düzenliyorum. Ondan sonra notları giriyorum. Optik formu tam doldurmamış öğrenciler sıkıntı yaşıyor, evet, yaşıyorlar. O problem var, o problemi geçemedik. Daha önlerine gelen kâğıda sadece numara yazıp bırakanlar var, sadece isim yazıp bırakanlar var.”

“Dil Bilgisel Hatalar” kodunda yapılan değerlendirmelerde K5, K8, K9, K11 katılımcıları öğrencilerin yazmalarında dil bilgisel hataların varlığına değinmiştir. Tablo 5.3’te örneklendiği üzere K8 ve K11 katılımcıları öğrencilerin yazmalarını yaparken cümlelerini yüklemle tamamlamadıklarına, kurallı cümle kurma konusunda sorun yaşadıklarına değinmiştir.

K11: “Yani şöyle yapıyor, öğrenci cümleyi tamamlayamıyor. Aklına gelen her şeyi kelimeleri diziyo yani kelimeleri diziyo ve cümle bitmiyor. Bir paragraf kelime var fakat anlaşılır hiçbir şey yok, kelimeler dizili. Nasıl konuşuyorsa aynen o şekilde o kelimeleri diziyo.”

K5 katılımcısı ise öğrencilerin yazmalarında bulunan anlatım bozukluklarının varlığını dile

getirmiştir.

K5: “Yazdıkları cümlelerin çoğunda anlatım bozukluğu var.”

K9 ve K11 katılımcıları öğrencilerin konuşma dilinde yazdıklarını belirtmiş öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde yaptığı hataları yazma becerisine aktardığı ve sözlü ve yazılı anlatımının ayırmasına varmakta zorlandığını vurgulamıştır.

K11: “Kesinlikle yazmayı geliştirmeleri lazım. Konuşma ağzıyla yazıyorlar. Nasıl konuşuyorsa aynen o şekilde o kelimeleri diziıyor. Evet, aynen yazma problem kesinlikle yazma problem.”

“Yazışma” kodunda ise K4, K8 katılımcılarının ifadeleri yer almaktadır. Katılımcılar bu bölümde öğrencilerin eğitim hayatları ve eğitim hayatlarının sonrasında e-posta ile iletişim kurabilmesine yönelik ihtiyacın önemi ve yaşadıkları zorluklara değinmişlerdir.

K8: “Örnek vereyim bir yerde bir burs başvurusunda bir öğrencim: “Hocam ben ne yazacağımı tam bilemiyorum. Bana yardımcı olur musun?” dediği zaman oturup onun mailini beraber yazmıştık mesela. Bunu çocuk bilse belki bu süreci daha kolay atlatacak. Çünkü yeri geliyor staj firmasına mail atacak yeri gelecek iş başvurusunda bulunacak yeri gelecek hocası yetişemeyecek. Yani aslında bizim resmi dil olarak dediğimiz, nota itiraz ediyor. Çocuk anlayamıyorum ki hangi derse itiraz etti ne yaptı mesela.”

“Noktalama İşaretleri” kodunda ise K8 katılımcısı değerlendirmede bulunmuştur. Noktalama işaretlerinin kullanımındaki eksiklik dile getirilmiştir.

“Alfabe Farklılığı” kodunda ise K9, K10 katılımcıları yazma becerisinin yeterliliğinde bölgesel farklılıkların olduğunu ve bu durumun alfabe farklılıklarından kaynaklandığını dile getirmişlerdir.

“Teknik Terim Yazma” kodunda ise K2, K11 katılımcıları teknik terimlerin kullanımına yönelik görüş bildirmişlerdir. Teknik terimlere hâkim olunmaması ve bunların üretime dayalı becerilerde kullanılmamasından kaynaklı sorunların varlığına değinilmiştir. Tablo 5.3’te aktarıldığı üzere K11 katılımcısının görüşü akademik söz varlığının geliştirilmesi ve

alana özgü terimlerin öğrenilip üretime dayalı becerilerde aktif bir şekilde kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

K2: “Ancak, mesleki terminolojiye ve eğitim diline aşina oldukça, bu zorluklar azalıyor ve öğrenciler daha aktif hale geliyor.”

“Sözlü Anlatım Becerisi” kategorisi; “Konuşma Becerisi Yeterliliği” (n= 8), “Telaffuz” (n=1), “Üslup/Hitap” (n=2), “Hazırbulunuşluk” (n=1) kodlarından oluşmaktadır.

“Konuşma Becerisi Yeterliliği” kodunda K2, K5, K7, K8, K12 katılımcıları öğrencilerin konuşma becerisini yeterli bulurken K4, K11 katılımcıları bu becerideki beklentinin tam olarak karşılanmadığını vurgulamıştır.

K5: “Fakat öğrencilerin çoğuyla konuşma açısından pek problem olduğu söylenemez ama yazıya dökmeye çok büyük problem var.”

K11: “Konuşmada çok mükemmel de değiller. Çok böyle aşağılarda da değiller.”

“Telaffuz” kodunda K11 katılımcısı konuşma becerisindeki telaffuz hatalarının anlaşılabilirliği olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

“Üslup/Hitap” kodunda K4, K8 katılımcıları konuşma becerisinde yaşanan zorluklara örnek olarak resmi hitap ifadelerinin eksik ya da yanlış kullanımını vermişlerdir.

“Sosyal Çekingelik” kodunda K8 katılımcısı, öğrencilerin sınıf ortamında yapılan hazırlıksız konuşmalara kıyasla bire bir iletişim kurarken sözlü anlatım becerisinde daha başarılı olduklarını vurgulamıştır.

“Genel Dil Yeterlilikleri” kategorisi; “Dil Yeterliliğinde Farklılıklar” (n=4), “Bireysel Çaba” (n=3), “Bölgesel Farklılıklar” (n=4), “Dile Maruz Kalınan Süre” (n=2), “Dil Becerilerinin Seviyesindeki Farklılıklar” (n=5), “Akademik Dil Yetersizliği” (n=4), “İletişimde Aracı Dil veya Çeviri Desteği Alma” (n=5) kodlarından oluşmaktadır.

“Dil Yeterliliğinde Farklılıklar” kodunda öğrencilerin dil yeterliliklerini sağlamada farklılık

gösterdiğine dair K6, K8, K9, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri beledikleri yeterliliklere sahip olan öğrencilerin yanında bu yeterliliklere sahip olmayan öğrencilerin varlığından söz etmiştir.

K6: “Mevcut öğrencilerimizin içerisinde dil seviyesi iyi olan öğrencilerle birlikte dersi takip edemeyen ve soru yönlendiremeyen öğrencilerde bulunmaktadır.”

“Dil Becerilerinin Seviyesindeki Farklılıklar” kodunda K5, K7, K10, K11, K12 katılımcılarının görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde beceriler arasında düzey farklılıkları olduğunu olumsuz bir durum olarak dile getirmişlerdir.

K10: “.... okuma anlamında yani kendi açımdan bir eksiklik tespit etmedim ama yazma konusunda daha çok zorlanıyorlar.”

“Bireysel Çaba” kodunda öğrencilerin eğitim öğretim sürecindeki faaliyetlerde gösterdikleri gayretin dil yeterlilikleri üzerindeki etkisine K3, K7, K9 katılımcıları değinmiştir.

K9: “Öğrencilerin akademik derslerde, özellikle uluslararası öğrencilere verdiğimiz derslerde iyi yeterlilik gösteren öğrenciler olduğu gibi, olumlu düşünmediğim öğrenciler de var. Bazı öğrencilerimiz çok iyi, C seviyesi gibi, bu öğrencilerle rahatça anlaşabiliyoruz. Sunum ödevleri veriyoruz, sunumlarını güzel yapıyorlar veya yazılı ödevler veriyoruz.”

“Bölgesel Farklılıklar” kodunda K1, K7, K9, K10 katılımcıları görüş bildirmiştir. Katılımcıların geneli öğrencilerin Türkçe ile bildikleri dillerin benzerliği ve geldikleri ülkenin Türkiye’ye yakınlığı nedeniyle dil gelişiminin etkilendiğini vurgulamıştır. Yalnızca K9 katılımcısı dil yeterliliklerini değerlendirirken ülkelere göre genelleme yapmanın uygun olmadığını dile getirerek bireysel farklılıkların önemini vurgulamıştır.

K9: “Yani dil yeterliliği anlamında beklentimizi karşılayan öğrencilerimiz de var, karşılamayan öğrencilerimiz de var. Bunları belli ülkeye göre gruplandırmak aslında çok mantıklı değil. Çünkü aynı ülkeden dil yeterliliği çok iyi olan da çıkıyor, iyi olmayan da çıkıyor.”

“Dile Maruz Kalınan Süre” kodunda K2, K10 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin dil yeterliliklerinin zamanla geliştiğine dair görüşlerini bildirmişlerdir.

“Akademik Dil Becerisi” kodunda Tablo 5.3’te örneklendiği üzere K2, K3, K8, K11 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin akademik dil yeterliliğine sahip olmalarının eğitim öğretim süreçlerindeki başarıya katkı sunacağı görüşü dile getirilmiştir.

“İletişimde Çeviri Desteği Alma” kodunda K6, K7, K8, K11, K12 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin iletişim kurarken arkadaşlarından veya çeviri programlarından destek almalarının eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilediğine yönelik görüşlerini dile getirmişlerdir.

K8: “... bilen arkadaşı artık anlıyor, Arapça sen ona anlat bana çevir diyorum o şekilde çocuk anlamıyor. Google çeviriye ve akran desteğine çok ihtiyaç duyuluyor.”

K6: “Ayrıca sınıfta bazı öğrencilerimize sorular yönelttiğimizde söylediğimiz ifadeyi anlamayarak kendi dilinden konuşan arkadaşlarına dönerek, gelen soruyu kendi dillerinde tekrar anlatmalarını istiyorlar.”

Elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin dört temel dil becerisindeki yeterliliklerine yönelik farklı değerlendirmeler yaptığını göstermektedir. Dört temel becerinin eşit yeterlilikte olmamasına yönelik ifadelerden yola çıkarak becerilerin eşit ve dengeli gelişimine yönelik beklentinin varlığı tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu dinleme ve konuşma becerilerinde öğrencileri yeterli bulunduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, dinleme becerisinin değerlendirilmesinde diğer becerilere kıyasla daha fazla güçlük yaşandığı ve süreç içinde ders takibinde bu becerideki eksikliklerden kaynaklı sorunlar yaşandığı, okuma becerisinde ise özellikle sınavlarda soru yönergelerini anlamaya yönelik zorluklar yaşandığı ve okuma hızında yetersizliklerin öne çıktığı belirtilmiştir. Konuşma becerisinde telaffuz, üslup problemleri öğrencilerin çekingen davranışlarından kaynaklanan sorunların öne çıktığı dile getirilmiştir. Öğretim üyeleri, bu üç beceriye kıyasla yazma becerisinde en ciddi sorunların yaşandığını vurgulamıştır. Yapılan birçok çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde yazma becerisinde öğrencilerin daha çok güçlük yaşadığı vurgulanmıştır (Kocamangil Yıldırım, 2025; Açık, 2008, s: 3; Demir, 2017; Genç, 2017). Öğretim üyeleri yazma becerisindeki yetersizliklerin dilbilgisi eksiklikleri, noktalama

işaretlerinin kullanımı, teknik ve mesleki kelime bilgisi eksikliği, akademik dil yetersizliği ve alfabe farklılığından kaynaklandığını ifade etmiştir. Ayrıca not alma, form doldurma, resmi yazışmalar yapabilme gibi temel akademik beklentilerin karşılanmasında da güçlükler yaşandığı görülmüştür. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde bireysel çaba, bölgesel farklılıklar, dile maruz kalma süresi ve iletişimde aracı dil ya da çeviri kullanımı etkili faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu bulguları destekler nitelikte Oyar (2021), Biçer ve arkadaşları (2014), öğrencilerin dil yeterliliklerini değerlendirirken telaffuz ve dil bilgisel hatalar, akademik dil yetersizliği ve alfabe farklılığından kaynaklanan sorunlar tespit etmiştir.

Araştırmanın 4. alt problemi olan “Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin dil ve iletişim becerisi yeterliliklerine yönelik beklentileri nelerdir?” sorusuna ait bulgular Tablo 5.4’te verilmiştir:

Tablo 5.4: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden dil ve iletişim becerilerine yönelik beklentileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Görüşler
Öğretim Üyelerinin Dil Yeterlilik Beklentileri	Temel Düzeyde Dil Yeterliliği Beklentisi	Sözlü İletişim Beklentisi	K4, K10, K11	K11: “En azından geldiği ülkenin dil konusunda ufak tefek bir bilgisinin olması lazım. Ufak tefek de olsa anlaşılabilmesi lazım.”
		Dinleme Anlama Beklentisi	K10	K10: “...asistanlar genellikle Türkçe bir şeyler söylüyor ya da “Telefonlarınızı kaldırın!” diyorlar ya da işte “Notları kaldıracaksınız.” diyorlar bu noktada öğrencinin duyduğunu anlaması çok önemli.”
	Akademik Dil Beklentisi	Akademik Dinleme ve Anlama	K1, K2, K5, K6, K7, K9 K10, K12	K1: “Dersleri doğru ve kolay bir şekilde anlamaları ve benzeri sebeplerle dil seviyelerinin oldukça iyi seviyede (orta üstü) olması gerekmektedir.”
		Akademik Yazma	K5, K9, K11, K12	K5: “Öğrencilerden beklentim sınavda, proje raporlarında, tez yazımlarında anlaşılır bir yazı ile kendilerini ifade etmeleridir.”
		Akademik Yazışma	K4, K8, K9	K8: “Onlara dedim benden yanıt bekliyorsanız mailinize yanıt gelmiyorsa anlayın yazım dilinde bir sıkıntı var. Başka hoca mesela takmıyor bir şey olmaz falan diyor ama benim için de hassas çizgidir. Mailde mesela öğrenciler “Merhabalar hocam, ben şu numaralı, şu isimli öğrenciyim.” yani yazım dilini de bilsin, sonra kendini tanıtması lazım sonra da hocam saygılarımla kolay gelsin diye bitirmeli. Aslında önemli akademik dil, yazım dili vesaire. Çocuk dilekçe yazacak yani. Evet, bu sonuçta prosedür ama gerçek hayat. Yani

				<i>eğitim enteresan bir şekilde dilekçeyle başlıyor.</i>
		Akademik Söz Varlığı	K1, K2, K3, K4, K8, K9 K11	<i>K8: “Zaten biz de derslerde teknik terimleri bazen İngilizce olarak kullanıyoruz. Yani terimler, dersin bir parçası haline gelmiş durumda öğrenci bunlara aşina olmalı.”</i>
		Akademik Soru Sorabilme	K1, K2, K6, K8, K9	<i>K6: “Öğrencilerden derisi anlayabilme ve konu hakkında soru sorabilmelerine imkân sağlayacak derecede dil yeterlilik beklentimiz var. Birçok öğrencimiz sorulan soruyu yanlış anlamakta ve sınavlarda soruları yanlış cevaplandırmaktadır.”</i>

Tablo 5.4’te öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden dil beklentilerine yönelik ifadelerinden “Öğretim Üyelerinin Dil Yeterlilik” temasına ulaşılmıştır. Bu tema “Temel Düzey Dil Beklentisi” ve “Akademik Dil Beklentisi” kategorilerinden oluşmaktadır.

“Temel Düzey Dil Beklentisi” kategorisi: “Sözlü İletişim Beklentisi” (n=3), “Dinleme Anlama Beklentisi” (n=1) kodlarından oluşmaktadır. Temel Düzeyde Dil Beklentisine dair görüş bildiren katılımcıların %30 ve %100 İngilizce bölümlerde ders verme deneyimine sahip olduğu dikkati çekmektedir.

“Sözlü İletişim Beklentisi” kodunda K4, K10, K11 katılımcılarının görüşlerine yer verilmiştir. Bu bölümde katılımcılar daha basit düzeyde günlük iletişim dili sayılabilecek beklenti örneklerini dile getirmiştir.

K10: “...ama geldiğinde benden bir şey istediğinde bana bir soru sormak istediği zaman en basitinden bir soru hakkında: “Hocam şunu sormak istiyorum ya da hangi saatlerde oradasınız?” tarzında... Bu tarz sorabiliyorsa benim için o öğrenci ayrı ayrı bir kefeye koyuyorum. Onun dışında hiç kendi hakkında konuşamayan ya da işte derdini anlatamayan öğrenci daha ilgilenemediğimiz, ulaşamadığımız öğrenci oluyor.”

“Dinleme Anlama Beklentisi” kodunda K10 katılımcısı öğrencilerin sınav öncesindeki duyuru ve yönergeleri anlayabilmelerine yönelik beklentisini dile getirmiştir.

“Akademik Dil Beklentisi” kategorisi: “Akademik Dinleme ve Anlama” (n=8), “Akademik Yazma” (n=4), “Akademik Yazışma” (n=3), “Akademik Söz Varlığı” (n= 7), “Akademik Soru Sorabilme” (n=5) kodlarından oluşmaktadır. Tablo 5.4’te görüşlerine yer verilen

katılımcıların birçoğunun beklentilerinin akademik düzeyde dil yeterliliğini sağlamaya yönelik olduğu dikkati çekmektedir.

“Akademik Dinleme ve Anlama” kodunda K1, K2, K5, K6, K7, K9 K10, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. Bu kodla ilişkilendirilen görüşlerde öğretim üyeleri, öğrencilerin dersi takip edebilecek ve derslerde anlatılanları anlayabilecek düzeyde dil yeterliliğine sahip olmalarını beklediklerini dile getirmiştir.

K5: “Bu öğrencilerden bu anlamda beklentim, derste anlattıklarımızı anlayabilmeleri...”

“Akademik Yazma” kodunda K5, K9, K11, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri, öğrencilerin tez, proje, sunum metinleri ve sınav kağıtlarında yazmalarını akademik düzeye uygun bir biçimde gerçekleştirmelerini beklemektedir. Yazmalarında alana özgü terimleri kullanabilmelerinin önemine dikkati çekmektedirler.

K11: “En fazla zorlandığım şey bir yazmalarında gramer eksikliği. İkincisi de teknik terim kullanmamaları.”

“Akademik Yazışma” kodunda K4, K8, K9 katılımcıları görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencilerin resmi yazılı iletişimdeki kurallara hâkim olmalarına yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir.

K8: “Az önce de söyledim hani mail konusu çok önemli süreç içinde öğrencinin mail atmaya çok ihtiyacı oluyor. Çünkü yeri geliyor staj firmasına mail atacak yeri gelecek iş başvurusunda bulunacak yeri gelecek hocası yetişemeyecek.”

“Akademik Söz Varlığı” kodunda K1, K2, K3, K4, K8, K9 K11 katılımcıları görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencilerin akademik alana özgü mesleki terimlere hakim olmalarını beklemektedir. Bu konuda elde edilen yeterliliğin eğitim öğretim sürecini kolaylaştıracağına vurgu yapmaktadırlar.

K2: “Ancak, mesleki terminolojiye ve eğitim diline aşına oldukça, bu zorluklar azalıyor ve öğrenciler daha aktif hale geliyor.”

K3: Zaten öğrenciler Türkçeyi yabancı bir dil olarak yeni öğreniyorlar. Bunun üzerine bir de alan ile ilgili anlaşılması daha zor olan terimler girince öğrencinin kafası daha fazla karışıyor.”

“Akademik Soru Sorabilme” kodunda K1, K2, K6, K8, K9 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri, öğrencilere sunulan ders içerikleriyle ilgili öğrencilerin sorular sorabilmesini ve dersi karşılıklı etkileşim halinde devam ettirebilmeyi beklemektedir.

K8: “Çocuktan mesela soru geliyor, soracağı soruyu ifade edemiyor. Ben: “Gel tahtaya anlamadığın yeri çizerek göster.” diyorum. Hani konuyu anlayıp anlamama mevzusu ayrı, şimdi soruyu sorsa diyeceğim ya bu çocuğa ben anlatamadım niye anlamadı. Ama soruyu soramıyor, kendi anlamadığını soramıyor geliyor işaret ediyor.

Çalışmanın bu alt problemine yönelik elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden dil yeterlilik beklentilerini ortaya koymuştur. Öğretim üyelerinden bazıları dil beklentilerini ifade ederken günlük iletişim dilene dair daha düşük düzeydeki dil yeterliliklerini beklediklerini ifade etmiştir. Bu farklılığın öğretim üyelerinin %100 ve %30 İngilizce eğitim veren programlarda derse giriyor olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Görüşmeler esnasında tamamen Türkçe eğitim veren bölümlerdeki öğretim üyelerinin beklentileri daha üst düzey ve sınırlarının daha net olduğu gözlenmiştir. Temel düzeyde dil yeterliliğine yönelik beklentiler sınavlardaki duyuru ve yönergeleri anlamaya ve günlük iletişim dilindeki yeterliliklere yöneliktir. ADOÇEP’ye göre temel düzeyde dil kullanım yeterliliği beklenmektedir. Temel düzeydeki dil öğrencisi aşına olduğu ve rutin konularda basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişini gerektiren rutin görevlerde iletişim kurabilmektedir (ADOÇEP, 2020, s: 178). Ancak öğretim üyelerinin geneli ADOÇEP’ de belirlenen dil tanımlayıcılarına göre yetkin bir dil kullanım yeterliliği beklemektedir. Çünkü dil düzeyleri Temel kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2), ve Yetkin kullanıcı (C1 ve C2) olarak sınıflandırılmış olup C1 düzeyindeki dil kullanıcısı sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için dili esnek ve etkili bir şekilde kullanabilmektedir (ADOÇEP, 2020, s: 178). Bu çalışmada öğretim üyelerinin beklentileri de akademik ve mesleki söz varlığına sahip olup akademik düzeyde dinleme, anlama, yazma, soru sorabilme, yazılı ve sözlü etkileşimlerde bulunabilmeyi içermektedir. Alan yazındaki birçok çalışmada öğrencilerin dil yeterliliğinden kaynaklı akademik Türkçe ile ilgili sorunlar yaşadığı vurgulanmaktadır (Konyar ve Yılmaz, 2021; Vergili ve Haykır, 2023; Kaya Ülker, 2024) Konyar ve Yılmaz

(2021), çalışmalarında öğrencilerin daha çok akademik yazma ve okumada sorun yaşadığını vurgularken, Demir ve Genç (2019); Yahşi Cevher ve Güngör (2015), öğrencilerin akademik söz varlığındaki eksiklikleri dile getirmiştir. Halitoğlu (2023), uluslararası öğrencilere akademik alana yönelik kelimelerin edindirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın 5. alt problemi olan “Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerden sınıf içi katılım, grup çalışması ve uygulama temelli derslerde ne tür tutum ve davranışlar beklemektedir?” sorusuna ait bulgular Tablo 5.5’te verilmiştir:

Tablo 5.5: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik beklentileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Görüşler
Öğrenme Sürecine Yönelik Beklentiler	Duyuşsal Hazırbulunuşluk Beklentisi	Öğrenci Motivasyonu	K2, K4, K7, K8, K9, K11	K9: “İşte bu öğrenciler çok başarılı devam ediyorlar çünkü belli bir amacı var. Bu aslında bizim Türk öğrencilerimiz için de geçerli, tüm öğrenciler için bunu söyleyebiliriz. Bir amacı olan öğrenci, çok daha motive bir şekilde derslerine devam ediyor. Ama amacı olmayan bir öğrenci, yani turist gibi nitelendirmek çok da yanlış olmaz, buraya zaman geçirmek için, gezmek için gelmiş oluyor. Bu tür öğrencilerimiz Türk öğrencilerimiz içinde de var, ne yazık ki, uluslararası öğrencilerin içinde de var. Dediğim gibi, bazı öğrenciler, işte amacı olan öğrenciler veya zor durumda olan öğrenciler çok daha başarılı oluyor.”
		Öğrenme Sürecinde Kaygı	K1, K3, K4, K8, K10, K11, K12	K3: “Öğrenme sürecinde belirli noktalarda pes eden öğrenciler olduğunu gördük. Konuyu anlamadıkları yerlerde dersin hocasına soru sormaya çekindikleri veya soruyu sorduklarında arkadaşları tarafından dalga geçileceği düşüncesiyle soru sormaktan vazgeçtiklerini gözlemledim.”
	Bilişsel Hazırbulunuşluk Beklentisi	Ön Öğrenme Yeterliliği	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12	K8: “Ama dediğim gibi bir ders veren olarak hep dediğimiz gibi iyi Türkçe bilsin. Çünkü çocuk hesap makinesinde 4 işlemi kullanırken hesap makinesi kullanamıyor. Biz onu öğretiyoruz mesela yapamıyor. O bile çok önemli yani.”
	Sınıf İçi Performans Beklentisi	Akran Desteği Alma	K3, K8	K3: “Anlamadıkları konularda diğer arkadaşlarından yardım aldıklarını ve sorun yaşadıkları noktalarda yardım talep etmekte çekinmediklerini gözlemledim.”
		Grup Çalışması Performansı	K1, K2, K4, K5, K7, K8, K9, K10	K9: “Türk öğrencilerle iletişime geçerek veya Türk kültürünü öğrenerek burada bir aslında kendine çekme, işte kendine ısındırma amacı olduğunu düşünüyorum. Ama yabancı öğrenci sayısı o kadar fazla ki, burada öğrenciler kendi gruplarını oluşturarak Türk öğrencilerle iletişime geçmiyorlar. Böyle bir gruplaşma olduğu için de aslında bu amaç devre dışı

				<i>kalmış oluyor.”</i>
		Sorumluluk Alma	K8	<i>K8: “Öğrenci iyi Türkçe bilseydi. Ama üniversitedeki ders içerikleri farklı, ders yoğunluğu farklı, sınavlar giriyor işte ne bileyim hoca sana ödev veriyor. O, boş verip biraz daha umursamaz yaklaşıncaya farklı bir takvim işliyor burada.”</i>
		Derslere Devamlılık	K7, K9, K10, K12	<i>K7: “Anlamadığı, bir dilde dersi dinlediği zaman, bence öğrencinin motivasyonu düşüyor ve devamlılık sorunları yaşıyor. O yüzden belki de mesela anlamadığında bana sormuyor, 2 hafta sonra derse gelmiyor.”</i>

Öğretim üyelerinin öğrenme sürecine yönelik beklentilerinin belirlenmesi amaçlanan Tablo 5.5’te yer alan görüşler doğrultusunda “Öğrenme Sürecine Yönelik Beklentiler” teması belirlenmiştir. Bu temada yer alan görüşlerden “Duyuşsal Hazırbulunuşluk Beklentisi”, “Bilişsel Hazırbulunuşluk Beklentisi”, “Sınıf içi Performans Beklentisi” kategorileri oluşturulmuştur.

“Duyuşsal Hazırbulunuşluk Beklentisi” kategorisi; “Öğrenci Motivasyonu” (n=6), “Öğrenme Sürecinde Kaygı” (n= 7) kodlarından oluşmaktadır.

“Öğrenci Motivasyonu” kodunda K2, K4, K7, K8, K9, K11 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Öğretim üyeleri, öğrencilerin öğrenme sürecine motive bir şekilde başlamasının önemini dolaylı olarak vurgulamıştır. Öğretim sürecinde motivasyonun etkili olduğu durumlara değinmişlerdir. Dil yeterliliğindeki eksikliklerin devamsızlık sorununa yol açtığını dile getirmiştir.

K7, K9 katılımcıları motivasyonun başarı, dil yeterliliği ve derse devam sağlamayla ilişkisine değinmiş,

K7: “Anlamadığı, bir dilde dersi dinlediği zaman, bence öğrencinin motivasyonu düşüyor. Bunu nasıl yapacağım?’ diyorlar, soruyorlar. Ama sormayan da işte bir geliyor, 2 geliyor, sonra eleniyor, gidiyor. Yani, ya geliyor, bakıyor, anlıyor, devam ediyor, ya da bakıyor, anlamadım, bırakıyor. Yok yani, devamı yok.”

K2 katılımcısı öğrencilerin ailelerinden uzakta farklı bir ülkede eğitim almalarının öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu etki yarattığına değinmiştir.

K2: “Motivasyonları genellikle iyi düzeyde. Ailelerinden ve ülkelerinden uzakta eğitim almaları, onların motivasyonunu yüksek tutuyor.”

“Öğrenme Sürecinde Kaygı” kodunda K1, K3, K4, K8, K10, K11, K12 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Öğretim üyeleri, öğrenme sürecinde çeşitli nedenlerle yaşanan kaygının bu süreci olumsuz etkilediğine dair fikirlerini dile getirmişlerdir. Öğretim üyeleri bu sebeple öğrencilerin kaygı düzeyinin öğrenmeye engel oluşturmayacak seviyede olmasını beklemektedir.

K12 katılımcısı öğrencilerin dil ve uyum konusunda yetersiz olmasının kaygı düzeyini arttırarak öğrenmeyi olumsuz etkilediğine değinmiştir.

K12: Belki bu öğrenciler altyapı olarak matematik gibi dersleri iyi almış olabilirler ama kendilerini öğrenmeye, bizim kültürümüze ya da Türkçe konuşup yazmaya uygun şekilde hazırlamamışlar. Bu da haliyle öğrencilerde “yapamama” kaygısını başlatıyor. Bazı öğrenciler, “Hocam klasik sınav yapın.” derken, bazıları “Hocam test yapın.” diyor. Klasik sınav isteyenler genelde derse iyi çalışanlar, test isteyenler ise derse yeterince hazırlanmadan gelip şansa bir şık işaretlemeyi tercih edenler oluyor. Bu durum, öğrencilerde “okulu bitiremem” kaygısını da beraberinde getiriyor

K11 katılımcısı da ekonomik kaygıların öğrenme sürecindeki olumsuz etkilerine değinmiştir.

K11: “Bazı kaygı durumları da maddi olanaksızlıklardan kaynaklanıyor. “Kalırsak ne olur?” diye. Bu kaygı durumunu ikiye ayırıyorum: Birincisi, maddi durumu iyi olan ama yaz okuluna kalıp da gezilerden geri kalmak istemeyen öğrenciler. İkincisi ise maddi durumu iyi olmayan öğrenciler. Kalırlarsa ödeyemezler diye kaygılanıyorlar çünkü parası artacak. Bunlar dersleri kredi başına ödüyorlar ya, ondan dolayı kaygı durumları da mevcut.”

“Bilişsel Hazırbulunuşluk Beklentisi” kategorisinde; “Ön Öğrenme Yeterliliği” (n= 10) kodu yer almaktadır. Öğretim üyeleri, Tablo 5.5’te örneklendiği üzere öğrencilerin öğrenme süreci öncesinde gerekli ön öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip olmalarını beklemektedir.

K4: “Burada, hazırbulunuşlukları şöyle: matematik konusunda genellikle yetersiz maalesef

uluslararası öğrencilerimiz. Bizim Türk öğrencilerimiz, onlar da belki çok iyi değiller ama hani uluslararası öğrencilerde çok çok çok daha kötü durumda. Bu benim gözlemim. Özellikle matematik ağırlıklı derslerde zorlandıklarını görüyorum.”

“Sınıf İçi Performans Beklentisi” kategorisinde; “Akran Desteği Alma” (n=2), “Grup Çalışması Performansı” (n= 8), “Sorumluluk Alma” (n=1), Derse Devamlılık (n= 4) kodlarından oluşmaktadır.

“Akran Desteği Alma” kodunda, K3 ve K8 katılımcıları derslerde öğrencilerin akranlarından yardım alabilmesini olumlu bir özellik olarak vurgulamışlardır.

“Grup Çalışması Performansı” kodunda, K1, K2, K4, K5, K7, K8, K9, K10 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Bu kodda görüşlerine yer verilen öğretim üyelerinin tamamı grup çalışmalarına yönelik beklentilerini dile getirirken öğrencilerin grup oluştururken dil ve kültürel açıdan yakınlığa dayalı bir yaklaşım içinde olmasını olumsuz bir durum olarak nitelendirmiştir.

K2 ve K8 katılımcıları öğrencileri grup çalışmasına katılmaya istekli bulurken K4 ve K9 katılımcıları, öğrencilerin grup çalışmasından kaçındıkları ve bu süreci öğrenci sayılarının fazla oluşundan kaynaklandığını vurgulamıştır.

K2: “Çoğu öğrenci iletişime açık ve grup çalışmalarına katılmaya istekli.”

K4: “Bunlar kendi arasında gruplaşıyor. Yani sınıf içinde böyle çok iletişimde bulunayım, işte Türk öğrencilerle iş birliği yapayım, grup çalışması yapayım gibi yaklaşmıyorlar maalesef.”

K9: “Grup ödevleri verdiğimizde, tabii şu önemli: bir de şimdi bir sınıfımızda diyelim 100 tane öğrencimiz var. Burada uluslararası öğrenci sayısının fazla olması, kendi aralarında bir gruplaşmaya yol açıyor.”

“Sorumluluk Alma” kodunda K8 katılımcısı öğrencilerin ödevlerini tamamlama sorumluluğuna dair beklentisini dile getirmiştir.

“Derslere Devamlılık” kodunda K7, K9, K10, K12 katılımcıları öğrenme sürecinde derslere düzenli katılım beklentisine dair görüşlerini bildirmiştir.

K7: “Devamsızlık sorunları yaşanıyor. Hani çözümü bunda buluyor, çünkü bu zamana kadar zaten geliyor, gidiyor; geliyor, gidiyor, bir sürü dersi kalmış, 2. haftada gelmiş, olmamış, 3. hafta geliyor, zaten dersler artık tam olarak spesifikleşiyor. Yani alana özgü dersler başlayınca kopuyor.”

Bu alt probleme yönelik bulgularda öğretim üyelerinin öğrenme sürecindeki beklentileri, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ve sınıf içindeki performanslarına yöneliktir. Çünkü öğrenci öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri eğitimcilerin sınıf yönetimi süreçlerini etkilemektedir (Habib ve Özgan, 2011). Öğretim üyelerinin çoğu bilişsel hazırbulunuşluklarında özellikle temel derslerde ön öğrenme yeterliliklerine sahip olunmasını beklemektedir. Özellikle temel derslerde yeterli ön öğrenmelere sahip olmalarını beklemektedir. Duyuşsal hazırbulunuşluk beklentisi ise öğrenme kaygısı ve motivasyona yönelik beklentileri kapsamaktadır. Öğretim üyeleri öğrencilerin kaygı durumlarını ekonomik sebepler ve dil yetersizliğinden kaynaklı başarısızlık kaygısı olarak sınıflandırmıştır. Öğretim üyelerini görüşleri dil yeterliliğinin motivasyon, kaygı ve başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dil yeterliliğinin motivasyon durumlarını etkilediği, motivasyonun ise öğrenci başarısını etkilediği dile getirilmiştir. Ayrıca motivasyon eksikliğinin devamsızlık sorunlarına yol açtığı da tespit edilmiştir. Başarısız olma kaygısı, uygun öğrenme ortamı ve koşullarına sahip olamama, ayrıca yüksek başarı beklentilerinin tam anlamıyla karşılanamaması, motivasyonu olumsuz etkileyen başlıca nedenler arasında değerlendirilmektedir (Acat ve Demiral, 2002). İşcan (2016), Ürdün Üniversitesinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri üzerinde öz güven ve motivasyon eksikliği, fiziksel kaygı belirtileri, dikkat eksikliği, hata yapma kaygısı ve öğretimden unsurlarından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Öğretim üyelerinin sınıf içindeki performansa dayalı beklentileri ise öğrencilerin grup çalışmalarına katılmaları, akran desteği almaları ve oluşturulan gruplarda etnik ve kültürel çeşitlilik sağlanmasıdır. Ünver ve Akbayrak (2013), akran öğretimi ile öğrencilerin performansları arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kara, Şahin ve Kapat (2020), araştırmasında öğrencilerin akran desteği ile akademik başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Elde edilen bulgular akran desteğinin öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir. Ayrıca literatürde öğretim üyelerinin derse

devamlılığa verdiği önemi destekleyecek nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Ataseven ve Polat (2024); Özkan (2018) çalışmalarında, derslere devam sağlamanın öğrenci başarısına olumlu etki ettiğine dair bulgular elde etmiştir.

Araştırmanın 6. alt problemi olan “Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine dair neler beklemektedir?” sorusuna ait bulgular Tablo 5.6’da verilmiştir:

Tablo 5.6: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine dair beklentileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Görüşler
Uyum Sürecine Yönelik Beklentiler	Kültürel Uyum	Kültürel Etkileşim	K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11,	K3: “Ben, farklı kültürlerden öğrencilerin bilgi ve deneyim paylaşımı yoluyla sadece kendi gelişimlerine değil, aynı zamanda akademik ortama da katkı sunduklarına inanıyorum. Bu nedenle entegrasyon süreçlerinin karşılıklı etkileşimle zenginleşmesi gerektiğini düşünüyorum.”
		Kültürü Tanıma	K5, K6, K9	K9: “Yani bu konudaki beklentimiz, tabii ki öğrencilerin bizim kültürümüzü, geleneklerimizi, göreneklerimizi öğrenmesi, burasıyla yani ülkemizle güzel bir bağ kurarak kendi ülkesine dönmesi ve bizim ülkemizde de buradaki bağlarını da koparmadan iletişime devam etmesi.”
		Kültürel Etkinlikler	K1, K2, K3, K7, K8, K9, K12	K2: “Beklentim, üniversitelerimizin bu entegrasyonu desteklemek için daha fazla sosyal ve kültürel etkinlik düzenlemesi. Örneğin, farklı ülkelerden öğrencilerin Türk öğrencilerle bir araya geldiği grup projeleri veya kültürel etkinlikler, bu süreci hızlandırabilir ve öğrenciler arasındaki bağı güçlendirebilir.”
	Sosyal Uyum	Toplumsal Kurallara Uyum	K1, K7	K1: “... öğrenciler, mescide girerken ayakkabılarını erken çıkarmakta ve böylece aynı çorap ile hem ayakkabılarla basılan bir yere hem de mescit halılarına basmaktadırlar. Bu durum bizim insanlarımız tarafından tepki toplamaktadır ve çoğu zaman uyarıya sebebiyet vermektedir. Çünkü bizim insanlarımız bu tür konularla daha titiz davranmaktadır.”
		Toplumsal Destek	K12	K12: “Yani halkın da bu sosyolojik sürece dâhil edilmesi şart. İster satıcı olsun, ister market çalışanı olsun. Karabük halkı “yabancı öğrenci kimdir, ne ister, nasıl yaşar?” bunları öğrenmeli.”

Akademik Uyum	Güvenli Ortam	K12	K12: “İnsanlar bazı kötü niyetlilere çanak tutuyor. Şöyle de garip bir tabir vardır: Birisi işten kaytarınca, diğerleri onu örnek alır. Eğer işin başı sıkı tutulursa, diğerleri de ona göre davranır. Bu noktada hem güvenlik kuvvetlerinin hem de mahalli idarelerin sıkı şekilde denetim yapması gerekir. Ülkemizin menfaatleri doğrultusunda, neyin nasıl yapılması gerekiyorsa o şekilde davranılmalı.”
		K1, K2, K3, K6, K8, K9	K6: “Yurt dışında başka bir noktada başvurabileceğin ve birlikte çalışabileceğin yakın arkadaşlar edinmek, bu arkadaşlıklarla en azından bir dil öğrenebilmek bence kaçırılmaması gereken fırsatlardır.”
	Eğitim Alacağı Yeri Araştırma	K7, K11, K12	K7: “Bir kere, geleceği yeri öğrenmesi, yani araştırmasını isterdim. Hani Karabük'te yaşayıp yaşamayacağı, buraya uyum sağlayıp sağlayamayacağı, hani burası önemli.”
	Okul Kurallarına Uyum	K7, K10, K11, K12	K11: “İkinci olarak, eğitim almaya gidiyorsak eğitim süreci boyunca neye, ne kadar ihtiyacımız var; kurallar, kaideler nelerdir, bunları bilmemiz lazım diye düşünüyorum.”
	Akademik Programa Uyum	K3, K6, K7	K6: “Akademik olarak değerlendirecek olursak öğrencinin geçmişte almış olduğu eğitimin içeriği ile bizim içeriğimiz uyumlanabiliyor. Bu farklılıktan kaynaklı ders anlatımında ve dersin anlaşılmasında sıkıntılar yaşıyabiliyoruz. Bunlar eğitim sürecinin verimli olarak ilerlemesini engelliyor.”
	Sorunlarının Çözümünde Yardım Talep Etme	K1, K2, K3, K8, K9	K1: “Hocalarla daha fazla iletişim halinde olmalı yaşadığı akademik veya sosyal problemleri hızlı bir şekilde ilgili kişilere/birimlere/kurumlara iletmelidirler.”

Tablo 5.6’da öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerine yönelik beklentileri incelenmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden “Uyum Sürecine Yönelik Beklentiler” temasına ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin uyum süreçlerine yönelik beklentileri “Kültürel Uyum”, “Sosyal Uyum” ve “Akademik Uyum” kategorilerinden oluşmaktadır.

“Kültürel Uyum” kategorisi, “Kültürel Etkileşim” (n=8), “Kültürü Tanıma” (n=3), “Kültürel Etkinlikler” (n= 7) kodlarından oluşmaktadır.

“Kültürel Etkileşim” kodunda K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11 katılımcılarının görüşleri bulunmaktadır. Öğretim üyeleri, karşılıklı etkileşimin uyum süreçlerine katkı sunacağını vurgulamıştır. Kültürel etkileşimi etnik kıyafet, misafirperverlik ve yemek kültürlerine

değerler olarak örneklendirmişlerdir.

K11: “Yemenli öğrencim. Arabistan’da aralarında husumet olunca, Yemen’den savaştan kaçmış, ailesi bunu göndermiş. Türkiye’ye çok zor şartlarda gelmiş. Bu öğrencimizin balık kültürleri çok gelişmiş, deniz kıyısında. İlle “Eşinizle size balık yapacağım.”. “Biz balık yemiyoruz.” diyorum ama çocuk dinlemiyor. “Hayır.” diyor. “Eşimle sizi misafir edeceğiz.” Farklı bir kültür. Fazlaca kimyon kullanmışlar. Ben dedim ki, “Yiyemeyeceğim herhâlde.”. İnanır mısınız, o kadar güzel bir lezzet var ki! Kültürleri çok güzel, misafirperverlikleri çok güzel. Her şeyi bir tarafa bırakın... İnsanlıkları çok iyi.”

“Kültürü Tanıma” kodunda K5, K6, K9 katılımcıları görüş bildirmiştir. Uluslararası öğrencilerin Türk kültürünü tanıyıp ülkelerine döndükten sonra da Türkiye ile olan bağlarını korumalarını beklediklerini ifade etmişlerdir.

“Kültürel Etkinlikler” kodunda K1, K2, K3, K7, K8, K9, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. Tablo 5.6’da örneklendiği üzere öğretim üyeleri kültürel uyum sürecinin kültürel etkinliklerle desteklenmesine yönelik görüş bildirmişlerdir. K3 katılımcısı üniversitenin sosyal imkanlarından faydalanmanın önemine uyum sürecine katkı sağlaması açısından dikkati çekmiştir.

K3: “Akademik bağlamda ise, üniversitenin sunduğu kaynakları aktif kullanmaları gerekiyor. Kütüphaneler, öğrenci kulüpleri gibi sosyal imkanları değerlendirmeleri hem sosyal iletişim becerilerini geliştirmelerine hem de derslerinde başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.”

K9: “Akademik beceri dışında kulüplerimiz var, üniversitemizde gerçekten o anlamda çok iyi olduğumuzu düşünüyorum. Kulüp etkinliklerine katılmaları gerekiyor. Yani akademik gelişim dışında sosyal anlamda da gelişmeleri için hem Türk öğrencilerle hem uluslararası öğrencilerle iletişime geçmesi gerekiyor, bunu söyleyebilirim.”

K12: “Mesela Türkçe ve Arapça konuşan öğrenciler ortak bir tiyatro yapabilir, diğer şehirlerden öğrenciler de davet edilebilir. Bu entegrasyonu sağlamak için sosyolojiyle ilgili çalışan arkadaşlarımızın çok daha etkili yöntemleri olabileceğini düşünüyorum.”

“Sosyal Uyum” kategorisi; “Toplumsal Kurallara Uyum” (n= 2), “Toplumsal Destek” (n=1),

“Güvenli Ortam” (n=1), “Yeni Arkadaşlarla İletişim Kurma” (n=6) kodlarından oluşmaktadır.

“Toplumsal Kurallara Uyum” kodunda K1, K7 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerden Türkiye’de sosyal ve kamusal alandaki toplumsal kurallara uygun davranışlar sergilemelerini beklemektedir.

“Toplumsal Destek” kodunda görüş bildiren K12 katılımcısı yerel halkın süreçteki destekleyici rolüne değinmiş ve bu konuda halkın bilinçlendirilmesine yönelik beklentisini vurgulamıştır.

“Güvenli Ortam” kodunda görüş bildiren K12 katılımcısı, uyum sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli güvenlik tedbirlerinin alınması gerekliliğine değinmiştir.

“Yeni Arkadaşlarla İletişim Kurma” kodunda K1, K2, K3, K6, K8, K9 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri uluslararası öğrencilerin sosyal iletişime açık olmaları ve arkadaş edinmelerinin uyum sürecine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Uyumlu bir sınıf ortamının öğrencinin dil gelişimini olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple öğretim üyeleri, öğrencilerin yeni arkadaşlar edinip iletişim kurmasını beklemektedir.

K3: “Türk öğrencilerle sosyal ilişkiler kurmalarının hem dil gelişimleri hem de sosyal uyumları açısından çok faydalı olacağını düşünüyorum.”

“Akademik Uyum” kategorisi; “Eğitim Alacağı Yeri Araştırma” (n=3), “Okul Kurallarına Uyum” (n=4) ve “Akademik Programa Uyum” (n=3), “Sorunlarının Çözümünde Yardım Talep Etme” (n=5) kodlarından oluşmaktadır.

“Eğitim Alacağı Yeri Araştırma” kodunda K7, K11, K12 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Katılımcılar, uluslararası öğrencilerin eğitim alacağı ülkeyi, şehri, üniversiteyi tanıyarak gelmesini beklemektedir.

K11: “İlk başta tavsiye edeceğim şeyler şunlar: Herkesin yaşadığı deneyim kendinedir, bu ayrı bir konu. Ama dışarıya çıkmak istiyorsak, biraz da o ülke hakkında bilgi sahibi olmamız

gerekir. Bunu bilelim.”

“Okul Kurallarına Uyum” kodunda K7, K10, K11, K12 katılımcıları görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların sınıf içi kurallara ve not sistemine uyumda yaşanan durum örneklerinden yola çıkarak okul kurallarına uyum beklentilerine ulaşılmıştır.

K7: “Mesela işte not puan istemeye geliyorlar. 'Hayır' diyorum, tekrar geliyor, tekrar geliyor. Hani bir kural yok, yani bu böyle olmaz diyorum. Bunun bir kuralı var, sana özel onu ayrı yapamam.”

K12: İkincisi, mutlaka ve mutlaka okudukları üniversitenin veya fakültenin yönetmeliği nedir ne değildir Ne zaman kayıt yapılır ne zaman kayıt yapılmaz ne zaman sınava girilir ne zaman girilmez; kapıyı çekerse ne olur ne olmaz... Bu gibi kurumsal bilgileri öğrenmelerini tavsiye ederim. Çünkü bizim uluslararası öğrencilerle yaşadığımız en büyük sıkıntılardan biri şu: Biz “kayıtlar var” diyoruz, bir hafta on gün içinde ders kaydı bitiyor. Ondan sonra öğrenci geliyor, biz ne demişiz? “Bir ay boyunca mazeretli kayıt yapıyoruz.” Bir ay geçiyor, hâlâ mazeretli kayıt yapıyoruz. Öğrenci para yatırarak, parasını bulamadığı zaman geliyor dilekçe veriyor. Haliyle aradan bir ay geçiyor, bu sefer başlıyor devamsızlıklar: “Hocam ben devamsızlıktan kalıyorum.”

“Akademik Programa Uyum” kodunda K3, K6, K7 katılımcıları görüş bildirmişlerdir. Öğretim üyeleri ülkemizdeki öğretim programına uyum sağlayabilecek nitelikteki öğrencilerin seçilmesini beklemektedir.

“Sorunlarının Çözümünde Yardım Talep Etme” kodunda K1, K2, K3, K8, K9 katılımcıları görüş bildirmişlerdir. Öğretim üyeleri uluslararası öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde iletişime açık ve gerektiğinde sorunlarının çözümünde yardım talep edebilecek yeterlilikte olmalarını beklemektedir.

K9: “Hocalarıyla sık sık görüşme yapması lazım, yönlendirme anlamında hocalarından bilgi alması gerekiyor. Burada bir hoca değil, bütün hocalarla görüşmesi lazım. Belki bütün hocalardan fikirleri edinerek kendine göre bir yol çizmesi gerekiyor.”

Öğretim üyeleri öğrencilerin uyum sürecine yönelik beklentileri kültürel, akademik, sosyal uyum süreçlerini kapsamaktadır. Öğretim üyeleri kültürel uyum sürecinde öğrencilerin

eğitim aldıkları ülkenin kültürünü tanıyıp içinde bulundukları kültürel çevreyle etkileşim içinde bulunmalarıdır. Öğrencilerin kültürel etkileşimlerini arttırmak için de kültürel etkinlikler önemli bir yere sahiptir. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin sosyal uyuma yönelik olarak toplumsal kurallara uyum sağlamalarını, yeni arkadaşlar edinmelerini beklemektedir. Öğrencilerin sosyal uyum süreçlerini kolaylaştırmak için toplumsal destek sağlanması ve güvenli bir ortam oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretim üyeleri akademik uyuma yönelik olarak eğitim alınacak ülkenin, şehrin, üniversitenin tanınması gerektiğini; okul kurallarının öğrenilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerin sorunlarının çözümünde yardım talebinde bulunabilmesinin akademik uyum süreçlerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğretim üyeleri mevcut öğretim programı için gerekli nitelikleri taşıyan öğrencilerin seçilmesinin de uyum sürecine katkı sunacağı görüşündedir. Öğrencilerin iletişim yeterliliği ve uyum süreci birbirini çift yönlü olarak etkilemektedir. Dil yeterliliği uyumu kolaylaştırırken, uyum ortamının sağlandığı eğitim ortamı dil gelişimine de olumlu yönde katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla uyumlu olarak Ercan (2012), öğrencilerin üniversite eğitimleri sırasında dil yeterliliği, ekonomik sıkıntılar ve kültürel uyum sorunları yaşadığını dile getirmiştir. Sungur ve arkadaşları (2016), öğrencilerin uyum sorunlarının temelinde dil ve iletişim sorunları, ekonomik sorunlar olduğunu vurgulamıştır. Karadirek ve Kara (2021), öğrencilerin dil yeterliliğinin sosyal ve akademik uyumlarını etkilediğini, ekonomik durumlarının akademik uyum üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Başaran Alagöz ve Geçgil (2017), öğrencilerin sosyal uyum sorunlarının çözümünde çok boyutlu bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Zavalı ve Gündoğ (2017), Karabük Üniversitesinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin uyum süreçlerini olumsuz etkileyen dil yetersizliği, barınma, arkadaş edinme gibi sorunlar yaşadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın 7. alt problemi olan “*Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerden etik değerler ve akademik sorumluluklar açısından neler beklemektedir?*” sorusuna ait bulgular Tablo 5.7’de verilmiştir:

Tablo 5.7: Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden etik değerler ve akademik sorumluluklar açısından beklentileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Görüşler
Etik ve Ahlakı Beklentiler	Sınav Süreci	Sınav Güvenliği İhlalinden Kaçınma	K1, K2, K3, K5, K8, K9, K11, K12	K3: "... Özellikle yapılan sınavlarda uluslararası öğrencilerin kopya çekme girişiminde bulunduklarını biliyoruz. Farklı kültürlerle olsak da ortak bir etik zeminde buluşmamız gerekiyor diye düşünüyorum. Bu bağlamda üniversite kurallarına uymalarını bekliyorum."
		Etik Dışı Davranış Sonrası Duyarlılık Gösterme	K4, K7, K9, K12	K12: "Karabük'te şu anda yabancı öğrenciler toplam öğrenci sayımızın yaklaşık %30'unu oluşturuyorlar. Bu kadar öğrenci arasında bir tanesi kopya çekince, bütün yabancı öğrenciler kopya çekiyor gibi bir algı oluşuyor. Bu doğru değil. Ama etik davranışlara her zaman dikkat ettiklerini söyleyemeyiz. Bazı yabancı uyruklu öğrenciler — hepsi değil — öyle cesurlar ki kopya çekmekten utanmıyorlar bile."
		Ek Puan Talebinde Bulunma	K5, K7	K5: "Öğrencilerin kopya girişiminde bulunmamaları, dersi geçmek için ek puan talebinde bulunmamaları benim beklentilerim."
	Akademik Çalışma Etiği	Ödevlerde Özgünlük	K2, K3, K4, K8	K8: "Seçmeli derslerde ekip çalışmaları yapıyoruz ama o ekiplerde bile bazen beklenen etik değerleri göremiyoruz. Örneğin bir konu veriyoruz, herkesin farklı çalışmasını istiyoruz ama benzer işler geldiğinde kopya olmasa da hazır bilgi kullanıldığını anlayabiliyoruz. O yüzden bazen her öğrenciye ayrı bir konu veriyorum, çünkü aynı konuyu verirsem hepsi aynı içeriği getiriyor ve bu da süreci sorgulamamıza neden oluyor. Buradaki amacımız, araştırma yapmalarını teşvik etmek. Zaten ödevi verirken açıkça söylüyoruz, amacımız kopya kontrolü değil, gerçekten bir araştırma deneyimi kazandırmak."
		Emek ve Çaba Gösterme	K7, K8	K8: "Biraz daha ahlaklı olmalarını beklerdim açıkçası mesela biraz daha işin kolayına kaçma tarafında olmalarını istemezdim."
		Grup Çalışmalarında Eşit Katkı Sunma	K3, K4, K8	K3: "Uluslararası öğrencilerden etik açıdan öncelikle akademik dürüstlük ilkesine bağlı kalmalarını bekliyorum. Bu, intihal yapmamak, sınavlarda kopya çekmemek, grup çalışmalarında adil katkı sağlamak gibi temel akademik sorumlulukları içerir."
	Bireysel Etik Tutum ve Davranış	Saygı	K2, K4, K6, K7, K9	K4: "Yani bizim temel olarak öğretim üyesinin öğrenci beklentisini düşündüğümüzde ahlaklı, çalışkan, saygılı, dürüst öğrenciler yetiştirmek temel maksadımız. Öğretim kısmı da eğitim kısmıyla birlikte değerlendirdiğimizde ahlaklı, dürüst, etik değerlere saygılı, düzgün insanlar yetiştirilmesi..."
		Dürüstlük	K2, K3, K9, K7, K8, K11	K7: "Derste ben Türkçe anlamıyorum" diyor. "Nasıl anlamıyorsun?" dedim, "Anlamıyorum." Sonra ders çıkışında yoklamayla ilgili bir sıkıntı varmış, geldi bana dedi ki "Yoklamada şu hafta sorun var." Sorununu rahatça söylüyor; düzgünce konuşuyor. Yani konuşması da düzgün; "Yalan söylüyor" dedim. Az önce "Anlamıyorum, hiç Türkçe bilmiyorum" diyordun, şimdi nasıl oldu? dedim, gülüyor böyle.

				<i>Yani evet, böyle etik dışı durumları da var. Biraz daha etik davranmalarını beklerim açıkçası, çünkü yalan söylüyorlar.”</i>
		Sorumluluk	K9	<i>K9: “Çünkü etik anlamında bizim beklentimiz, bunu bütün öğrencilerimizden bekliyoruz: derslere devam etsin, verilen ödevleri, sorumlulukları, projeleri yerine getirsin ve başarılı bir mühendis olarak buradan mezun olsun. İşte yalan söylemesin, arkadaşlarıyla gruplaşmalar veya farklı ortamlarda, farklı işlere, bu akademik ortam dışında veya sosyal etkinlikler dışında, farklı işlerle ilgilenmesin. Biz bunu isteriz ama uluslararası öğrencilerle alakalı bu durumun böyle olduğunu da çok söyleyemem açıkçası.”</i>

Öğretim üyelerinin etik değerler ve akademik sorumluluklar açısından beklentilerine yönelik görüşlerinden yola çıkarak “Etik ve Ahlaki Beklentiler” temasına ulaşılmıştır. Bu tema “Sınav Süreci”, “Akademik Çalışma Etiği”, “Bireysel Etik Tutum ve Davranışlar” kategorilerinden oluşmaktadır.

“Sınav Süreci” kategorisi, “Sınav Güvenliği İhlalinden Kaçınma” (n=6), “Etik Dışı Davranış Sonrası Duyarlılık Gösterme” (n= 5), “Ek Puan Talebinde Bulunma” (n=2) kodlarından oluşmaktadır.

“Sınav Güvenliği İhlalinden Kaçınma” kodunda K1, K2, K3, K5, K9, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri uluslararası öğrencilerin sınav güvenilirliğini tehlikeye düşürecek davranışlardan kaçınmalarını beklemektedir.

K9: “...genelde biz de soruşturma görevlisi olarak görevlendiriliyoruz fakülte tarafından. Gelen bütün soruşturmaların belki %80’i uluslararası öğrencilerle alakalı, ne yazık ki. Bu anlamda da çok memnun olduğumuzu söyleyemem. Yüzdesel oran olarak baktığımızda gelen uluslararası öğrencilerde gerçekten çok temiz, dört dörtlük olanlar da var. Ama etik anlamda sıkıntılı olan öğrenciler de var. Kopya soruşturmalarına da baktığımda, dediğim gibi, diğer bölümlerde de onu görüyorum. Kendi derslerim dışında diğer bölümlerde de sanki uluslararası öğrencilerin bu etik dışı konularda daha ön planda olduğunu söyleyebilirim.”

K11 katılımcısı sınav güvenliğini sağlamak için sınav süreciyle ilgili talimatlara uygun davranışlar sergilenmesini beklemektedir.

K11: “Ben sınavda sınıfın kapasitesine göre oturacakları yerleri bile önceden belirlerim. Beş dakika önce kapıya asarım, herkes o yerde oturur. Onun dışında “Kafama göre oturayım.” yoktur. Bir de kimliksiz hiçbir şekilde sınava giremezler. Önceden arkada oturup kimlik göstermeyenler vardı, artık yok. Kimliksiz mi? Bana bakacaksın, kimliğe bakacağım; eskimiş kimlik varsa sınava girmeyeceksin. Benim sınavımda böyle. Çünkü senin resmini görmeden “O musun, değil misin?” bunu bilemem. Zaten bu hatırlatmaları yaptığım için neyi nasıl yapacaklarını bilirler, yaparlar, ederler.”

“Etik Dışı Davranış Sonrası Duyarlılık Gösterme” kodunda K4, K7, K9, K12 katılımcıları görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri etik dışı ihlallerde bulunan öğrencilerin mahcubiyet duygusu göstermediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin etik kurallara ilişkin farkındalıklarının sınırlı olabileceğini düşündürmektedir.

K7: “Bu Türkçe dokümanı okumalısın.” diyorum. “Okuyamıyorum, anlayamıyorum.” diyor bana. O yüzden “Bu dokümanı imzalamam.” diyor. “Nasıl yani?” diyorum, “Sen üçüncü sınıfa gelmişsin. Hani burada yazıyor; kopya çektiğin için bu evrak sana, tutanak olarak, tutulmuştur.” diyor. “Hayır,” diyor, “Ben anlamıyorum.”. Ben de ona İngilizce anlatıyorum. Ondan sonra imzalattırıyoruz. Yani, bir problem çıktığı zaman mesela, öğrenci biraz daha utanır, sıkılır falan ama yabancılarda bu yok. Yani çok fütursuzca, “Yapmadım, etmedim” deyip geçiyorlar. Ben biraz ondan rahatsızım açıkçası.

“Ek Puan Talebinde Bulunma” kodunda K5, K7 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri öğrencilerin puan odaklı bir yaklaşımla not talebinde bulunmalarını olumsuz bir davranış şekli olarak nitelendirmiş. Öğrencilerin bu davranışlardan uzak durmalarını beklediklerini vurgulamışlardır.

“Akademik Çalışma Etiği” kategorisinde “Ödevlerde Özgünlük” (n=3), “Emek ve Çaba Gösterme” (n=2), “Grup Çalışmalarında Eşit Katkı Sunma” (n=3) kodları yer almaktadır.

“Ödevlerde Özgünlük” kodunda K2, K3, K4, K8 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin verilen ödevleri yerine getirirken intihalden kaçınmalarını ve yapay zekâ araçlarını destekleyici bir biçimde kullanmalarını beklemektedir.

K2: “Akademik anlamda ise, ödev ve projelerde özgün çalışmalar üretmeleri gerekiyor. Örneğin, yapay zekâ araçlarını yalnızca destekleyici bir şekilde kullanmaları, ödevleri

tamamen bu araçlara yaptırmamaları gerektiğini düşünüyorum.”.

“Emek ve Çaba Gösterme” kodunda K7 ve K8 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri uluslararası öğrencilerin verilen görevleri yerine getirirken gereken emek ve özveriye göstermelerini beklemektedir.

“Grup Çalışmalarında Eşit Katkı Sunma” kodunda K3, K4, K8 katılımcılarının görüşleri yer almaktadır. Öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin ortak çalışmalarda görev paylaşımlarında adil ve eşitlikçi bir yaklaşımla görevlerini yerine getirmelerini beklemektedir.

K3: “... Bu, intihal yapmamak, sınavlarda kopya çekmemek, grup çalışmalarında adil katkı sağlamak gibi temel akademik sorumlulukları içerir.”.

“Bireysel Etik Tutum ve Davranış” kategorisinde; “Saygı” (n=5), “Dürüstlük” (n=6) ve “Sorumluluk” (n=1) kodları yer almaktadır.

“Saygı” kodunda K2, K4, K6, K7, K9 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri karşılıklı saygı ilkesinin önemine ve gerekliliğine değinmişlerdir.

K6: “Sınıf arkadaşları ile uyumlu, çevresine ve hocalarına edepli davranan bir birey olması tek beklentimizdir.”

K7 katılımcısı dil yetersizliğinden kaynaklı sorunların kişiler arası saygının ihlal edilmesine sebep olduğuna dair örnek olay aktarımında bulunmuştur.

K7: “Geçen hafta bu öğrencilere yoklamayı şifreyle açmıştım. Yoklama şifresini Türkçe söyledim; kolay bir rakamdı. Öğrenci “Şifreyi söyle.” dedi, ben de söyledim. Sonra “İngilizce söyler misin?” dedi. Ben de “Türkçe söyledim, basit bir rakam; mesela yüzlü bir sayı, 269 580. İngilizce söyleyemem, Türkçe söyledim.” dedim. Ondan sonra, kendi aralarında yabancı dillerinde bir şeyler söyleyip hemen durumu kurtarıyorlar. Sanki ben söyleyemiyormuşum gibi, İngilizcem yetersizmiş gibi bakıp güldü bana. Sonra da “Bu söyleyemeyecek, biz söyleyelim.” gibi bir tavır takındılar. Onlarda bize karşı bir aşağılama eğilimi var gibi.”

K9 katılımcısı bazı uluslararası öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik tutumlarında saygı eksikliğinin bulunduğu işaret etmektedir. Bu durum, sınıf içi disiplin ve öğretim sürecine ilişkin beklentilerin kültürlerarası farklılıklardan etkilenebileceğini göstermektedir.

K9: “Bu anlamda çok memnun olduğumuzu söyleyemem. Kendi derslerimizde de durum böyle; kopya çekenler, hocalara saygısızlık yapanlar genelde uluslararası öğrenciler oluyor. Devam konusunda da sıkıntı yaşadığımız öğrenciler yine çoğunlukla uluslararası öğrenciler oluyor.”

“Dürüstlük” kodunda K2, K3, K9, K7, K8, K11 katılımcıları görüş bildirmiştir. Öğretim üyeleri uluslararası öğrencilerin hem akademik hayatlarında hem günlük yaşamında dürüstlük ilkesine bağlı kalmalarını beklemektedir. K3 katılımcısı akademik dürüstlüğü dikkati çekerken K9 katılımcısı daha genel bir yaklaşımla değerlendirmiştir.

K3: “Uluslararası öğrencilerden etik açıdan öncelikle akademik dürüstlük ilkesine bağlı kalmalarını bekliyorum.”

K9:” İşte yalan söylemesin, arkadaşlarıyla gruplaşmalar veya farklı ortamlarda, farklı işlere, bu akademik ortam dışında veya sosyal etkinlikler dışında, farklı işlerle ilgilenmesin. Biz bunu isteriz.”

“Sorumluluk” kodunda K9 katılımcısı öğrencilerin verilen görevleri yerine getirmelerini ve sorumluluk sahibi olmalarını beklediğini dile getirmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden yalnızca akademik yeterlilik değil aynı zamanda etik ve ahlaki tutumlar konusunda da önemli beklentilere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Özellikle sınav sürecinde öğrencilerin sınav güvenliğini ihlal etmekten kaçınmaları, sınav kurallarına yönelik bilgilendirmelere dikkat etmeleri ve olası etik dışı davranışların ardından duyarlılık göstermeleri beklenmektedir. Ayrıca öğretim üyeleri, öğrencilerin ek puan talebinde bulunmamaları gerektiğini vurgulayarak başarılarının yalnızca kendi emeklerine dayanmasını istemektedir. Akademik çalışmalar bağlamında ise özgünlük ilkesi öne çıkmakta; öğrencilerin kendi çabalarıyla hazırlık yapmaları, emek göstermeleri ve grup çalışmalarında eşit katkı

sunmaları beklenmektedir. Bununla birlikte bireysel etik tutum ve davranışlar da ğretim üyelerinin üzerinde durduğu bir diğer boyutu oluşturmaktadır. Saygı, dürüstlük ve sorumluluk kavramları, uluslararası öğrencilerin akademik ortama uyum sağlamaları ve ğretim üyeleriyle sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından temel değerler olarak görülmektedir. Öğretim yelerinin bu beklentilerini destekleyecek nitelikte Arslan (2015), eğitim ve etik kuralların i ie olduğunu vurgulamaktadır. Topçu ve Uzundumlu (2011), ahlaki kural ve prensiplerin hedef kitlelere benimsetilmesi ve davranışa dönüştürülmesine yönelik düzenlemelere önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, etik anlayışın eğitim ortamlarında da sistemli bir şekilde ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yılmaz ve zkul (2024), sınav ortamında bireylerin başvuracağı bilginin, kendi birikim ve deneyimlerinden oluşması gerektiği yönündeki yaklaşımın doğruluk ve dürüstlük ilkelerinin uygulamaya aktarılmasında etkili bir unsur olduğu ifade etmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışma, öğretim üyelerinin lisans düzeyinde eğitim alan uluslararası öğrencilerden beklentilerinin ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan nitel araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesiyle sekiz farklı temaya ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri Uluslararasılaşma Sürecine Yönelik Görüşler, Mühendislik Alanına Yönelik Öğrencilerden Beklentiler, Uluslararası Öğrencilerin Dil Yeterlilikleri, Uluslararası Öğrencilerden Dil Yeterlilik Beklentisi, Öğrenme Sürecine Yönelik Beklentiler, Uyum Sürecine Yönelik Beklentiler, Etik ve Ahlaki Beklentiler temaları etrafında şekillenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde öğretim üyelerinin uluslararasılaşma sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde gerekli iyileştirmeler yapıldığında uluslararasılaşmaya yönelik olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelere göre, uluslararası öğrenciler kültürel, ekonomik ve akademik katkılarının yanı sıra ülke prestijine de katkı sağlamaktadır. Uluslararasılaşmanın sağladığı çok dilli ve çok kültürlü ortam kültürel etkileşim ve aktarım sağlama açısından önemli bir yere sahiptir. Ekonomik anlamda da ülkelere sağladığı gelir ve yetişmiş insan gücü ülke refahına katkı sunacak bir gelişmişlik göstergesidir. Ayrıca ülkenin ve eğitim kurumlarının tanınırlığını sağlayarak ülkelerarası sosyal, ekonomik ve diplomatik ilişkiyi güçlendirecek bir unsurdur. Uluslararası öğrenci, ülkeler arası akademik etkileşim ile bilgi paylaşımına katkı sunarak ülkelerin evrensel gelişimine fayda sağlamaktadır. Bu bağlamda uluslararasılaşma sürecinin önemli bir unsuru olan uluslararası öğrencinin evrensel gelişime katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öğretim üyelerinin mühendislik alanına yönelik beklentileri ise iletişimsel ve kültürel beklentilerin yanı sıra akademik beklentileri içermektedir. Araştırma bulguları, öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun mühendislik alanına yönelik beklentilerini ifade ederken, öğrencilerin Türkçe dil yeterliliğine sahip olmasını temel bir ön koşul olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu beklenti, katılımcılar tarafından en sık dile getirilen hususların başında gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi dilleri dışında İngilizce bilmelerinin alandaki akademik gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretim

üyelerinin uluslararası öğrencilerden akademik beklentileri şunlardır: İyi bir akademik altyapıya sahip olma, öğrenme sorumluluğunu üstlenme, akademik alan bilgisini sürekli geliştirme, teorik bilgiyi mesleki uygulamaya aktarabilme, lisansüstü eğitime hazırlanma, akademik farkındalık gösterme, bilinçli tercihler yapma ve mesleki iletişim ağlarını etkin kullanma. Beklentiler arasında en temel olanları ise sağlam bir akademik altyapı, akademik bir bakış açısı geliştirmiş olma ve hedef odaklı bir yaklaşım sergilemedir. Akademik altyapı, öğrencilerin öğrenim sürecinde ihtiyaç duydukları temel bilgi ve becerileri sağlayarak ilerlemelerinin zeminini oluştururken; akademik bakış açısı, olaylara eleştirel, araştırmacı ve bilimsel bir perspektiften yaklaşımlarını sağlamaktadır. Hedef odaklı yaklaşım ise öğrencilerin hem akademik hem de mesleki gelişimlerini bilinçli bir şekilde yönlendirmelerini sağlayarak başarıya ulaşmalarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca, iş birliğine açık olma öğretim üyeleri tarafından en fazla vurgulanan unsurlardan biri olarak öne çıkmakta olup, öğrencilerin akademik süreçlerde etkin katılım göstermelerini ve farklı kültürlerden gelen bireylerle uyumlu bir şekilde çalışarak ortak bir öğrenme ortamı oluşturmalarını sağlamaktadır.

Öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerin dil yeterliliklerine yönelik görüşleri aynı zamanda öğretim üyelerinin beklentilerini de ortaya koymaktadır. Öğretim üyelerinin becerilere yönelik yaptıkları değerlendirmeler sonucunda dinleme, okuma, konuşma becerilerine yönelik görüş farklılıkları görülse de yazma becerisine yönelik değerlendirmelerde ortak bir yaklaşım söz konusudur. Yazma becerisi öğretim üyeleri tarafından en fazla güçlük yaşanan beceri olarak sıkça tekrarlanmıştır. Yazma becerisinde not alma, form doldurma, yazışma yapma konusunda sorunlar yaşandığı ve bu sorunlara noktalama işaretlerindeki eksiklikler, alfabe farklılığı, teknik terim bilgisindeki eksiklikler ve dil bilimsel hataların sebep olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyeleri diğer becerileri değerlendirirken dinleme becerisinin değerlendirilmesinde, okuma becerisinde sınav yönergelerini anlaşılmasında ve metinlerin akıcı hızda okunmasında güçlükler yaşandığına, konuşma becerisinde ise üslup, hitap ve telaffuz sorunlarının yaşandığına vurgu yapmaktadır. Konuşma becerisinde yaşanan sorunların sebeplerinden biri olarak sosyal çekingenlik durumlarının varlığı dikkati çekmektedir. Ayrıca yapılan değerlendirmelere göre öğrencilerin akademik dil yeterliliğinde eksiklikler görülmekte, öğrenciler arasında dil seviyelerinde farklılıklar yaşanmakta ve dil becerilerindeki yetkinlikleri de değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin bölgesel farklılıkları, bireysel çabaları, dile maruz kaldığı sürenin bu değişkenler üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinin geneli uluslararası öğrencilerden akademik düzeyde yetkin bir dil kullanımını beklemektedir. Akademik düzeyde dinleme ve anlama, yazma ve yazışma becerilerini edinme, söz varlığına sahip olma, akademik soru sorabilme gibi yetkinliklerin edinilmesi beklenmektedir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu üst düzey dil beklentisine sahipken sınırlı sayıda öğretim üyesi temel düzeyde dil beklentisine yönelik görüşler bildirmiştir. İngilizce eğitim veren programda ders veren öğretim üyelerinin öğrenci ihtiyaçlarına bağlı olarak daha esnek bir yaklaşıma sahip olduğu ve alt düzey dil yeterlilik beklentisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinin öğrenme sürecine yönelik duyuşsal hazırbulunuşluk ve sınıf içi performans beklentisi bulunmaktadır. Öğretim üyelerinin duyuşsal hazırbulunuşluğa dair beklentileri öğrenme sürecinde motivasyon ve kaygı durumlarıyla ilgilidir. Öğrencinin öğrenme motivasyonunu dil yeterliliğinin bulunmaması etkilemektedir. Motivasyonu düşük öğrencilerde devamsızlık sorunları görülmektedir. Öğrencilerin süreç içindeki kaygı durumlarının üzerinde dil yeterliliği ve ekonomik durumları etkili olmaktadır. Öğretim üyeleri tarafından önemi sıkça tekrarlanan ön öğrenme yeterliliği bilişsel hazırbulunuşluk beklentilerindendir. Ayrıca öğretim üyeleri sınıf içi performansa yönelik öncelikli olarak farklı kültürlerden bireylerle grup çalışmalarına etkin katılım sağlamalarını beklerken derse devam sağlama ve sorumluluk alma, akran desteği alma gibi beklentilere de sahiptir.

Öğretim üyelerinin uyum sürecine yönelik görüşlerine göre beklentileri kültürel, akademik ve sosyal uyum başlıkları altında toplanmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri ülkenin kültürünü tanınması ve kültürel etkileşimde bulunması, kültürel etkileşim oluşturabilecek ortamlara katılım sağlaması gerekmektedir. Sosyal açıdan ise toplumsal kurallara uyum sağlamalı, yeni arkadaşlarla iletişim kurmaya açık olmalı ve sosyal ilişkilerini geliştirmelidir. Bu beklentilerin karşılanması için de öğrencilere güvenli ortam sağlanmalı ve toplumsal destek verilmelidir. Akademik açıdan da öğrencilerin eğitim alacağı yeri aştırması, okul kurallarını öğrenmesi ve uyum sağlaması, herhangi bir sorunla karşılaştığında yardım talebinde bulunabilmesi ve öğrencinin geçmiş eğitim yaşantısının akademik programa uyum sağlayabilecek nitelikte olması beklenmektedir.

Öğretim üyelerinin etik ve ahlaki konudaki görüşlerine göre saygı, dürüstlük, sorumluluk sahibi olma gibi ahlaki değer beklentilerinin olmasının yanında sınav, ödev ve akademik çalışmaları yerine getirirken dikkat edilmesi gereken davranışlar da beklentileri arasında

bulunmaktadır. Öğrenciler sınav sürecinde sınav kurallarının ihlalden kaçınmalı kopya çekmek gibi olumsuz davranışlara yönelmemesi gerekmektedir. Sınav kurallarına yönelik bilgilendirmelere uygun davranmalı, ek puan talebinde bulunmaması gerekmektedir. Etik dışı davranışlar sonrası öğrencilerin hassasiyet göstermesi, etik ve ahlaki davranış ihlalinin toplumsal açıdan değer ve önemine vakıf olması beklenmektedir. Öğrenciler süreç içinde yaptıkları ödevlerde ve akademik çalışmalarda özgünlüğe, emek ve çaba sarf etmeye, grup çalışmalarına eşit ve adil katkı sunmaya özen göstermelidir.

6.2. Öneriler

Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, uluslararasılaşma sürecinde yer alan uluslararası öğrencilere ve lisans eğitime hazırlık sürecinde etkin rol üstlenen kurumlara mevcut durumun değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi noktasında önemli bir referans oluşturacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) yönelik öneriler:

- Öğrencilerin lisans eğitim hayatları için önemli bir ön koşul olarak görülen Türkçe dil yeterliliklerini akademik düzeyde geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- Lisans eğitimi öncesinde akademik dil yeterliliklerine ulaşılması için kapsamlı bir akademik Türkçe programı oluşturulmalıdır.
- Akademik ve mesleki Türkçeye yönelik hazırlanacak öğretim programında fakültelerdeki alan uzmanlarından destek alınmalıdır.
- Bu program dahilinde öğrencilerin dil becerileri akademik düzeydeki yeterliliğe ulaştırıldıktan sonra bölümlerde eğitim almaya başlaması gerekmektedir.
- Bölüm derslerine uyum sürecini kolaylaştıracak mesleki ve teknik terimlerin öğretilmesinin amaçlandığı içerikler hazırlanmalı, alandaki akademik çalışmaların sayısı ve çeşitliliği artırılmalıdır.
- Bu anlamda öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek çok boyutlu ders kitapları ve materyal havuzu oluşturulmalıdır.
- Lisans eğitime başlamadan önce öğrencilerin dil yetkinliği kapsamlı ve standart bir sınav uygulaması ile ölçülmelidir.

Üniversitelere yönelik öneriler:

- Öğretim üyelerinin sürece yönelik görüş ve önerilerinden faydalanılarak süreç yönetilmelidir.
- Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki ihtiyaçları belirlenmeli ve öğretim üyelerinin süreçteki görüş ve önerilerinden faydalanılmalıdır.
- Öğrencilerin ön öğrenmelerinin ve geçmiş öğrenme yaşantılarının mevcut akademik programla uyumuna yönelik süreç içi iyileştirmeler yapılmalıdır.
- Öğrencilerin sınavlarda veya ders içi süreçlerinde karşılaşabilecekleri etik ve akademik dürüstlük sorunlarının önlenmesi için bilgilendirme seminerleri düzenlenmelidir.
- Yeni bir ülkede öğrenim görmeye hazırlanan öğrencilere yönelik bireysel danışmanlık hizmetleri verilmeli; uyum süreçlerini kolaylaştıracak etkinlikler planlı, programlı ve süreklilik arz edecek şekilde uygulanmalıdır.
- Üniversitenin tüm imkânlarından etkili bir şekilde faydalanılabilmesi için bölümlerdeki öğrencilerin ve öğretim üyelerinin sayılarına yönelik düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Öğretim üyelerine yönelik öneriler:

- Derslerde uluslararası öğrencilerin dil farklılıklarını ve kültürel çeşitliliğini gözeterek öğretim stratejilerinin tercih edilmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin grup çalışmalarında daha aktif rol alabilmeleri için öğretim üyelerinin rehberlik sağlamaları ve iş birliğine açık öğrenme ortamlarını teşvik etmeleri oldukça önemlidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Farklı eğitim-öğretim kademelerindeki uluslararası öğrencilere yönelik eğitimcilerin beklentileri ve görüşlerinin yanı sıra farklı fakültelerdeki öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilerden beklenti ve görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.
- Uluslararası öğrencilerin yalnızca akademik değil, sosyal ve kültürel uyum süreçlerinin de farklı yöntem ve yaklaşımlarla incelenmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31): 312-329.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, 27-28 Mart 2008, Gazimağusa, K.K.T.C., 1-11.
- Açık, F. (2013). Türkçe bağlamında Osmanlı İmparatorluğu döneminden günümüze dil politikaları, *Yeni Türkiye*, (54): 744-758.
- Açık, F. (2013). Dil Politikaları Bağlamında Türkçenin Öğretimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde* (483-492). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Agostinelli, V. A. (2021) Teaching international students in western universities: a literature review. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 13(4): 118-134. <http://www.doi.org/10.32674/jcihe.v13i4.1846>
- Akat, N. (2022). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğu. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Bartın, 91.
- Akbaş, F. (2024), Uluslararası Öğrenci Profili Araştırması: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Göç Çalışmaları Anabilim Dalı, Sivas, 96.
- Akten, M. (2016). Y ve Z Kuşaklarının Turizm Algıları ve Konaklama İşletmelerinden Beklentileri. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, Balıkesir, 121.
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1): 64-84.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2015). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (24): 179-191.
- Arslan, S. (2015). Eğitim ve Etik. *Journal of Turkish Studies*, 10(7): 111-124. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8228>
- Ataseven, H. ve Polat, M. (2024). Yabancı dil eğitiminde devamsızlık ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu 16. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*, 20-22 Aralık 2024, Van, 1-18.
- Aydın, G. (2022). Yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmalarının incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(16): 704-714.

- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Journal of Turkish Studies*, 10(3): 161-174. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>
- Bagraim, J. J. (2003). The nature of measurement of multiple commitment foci amongst South African knowledge workers. *Management Dynamics*, 12(2): 13-23.
- Barın, E. (2023). Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılar Türkçe Öğretimi. Yılmaz, Y. ve Çangal (Ed). *Yabancılar Türkçe öğretiminde temel ilkeler içinde* (120-130). Kırklareli ve Erzurum: Fenomen Yayıncılık ve RumeliYA Yayıncılık.
- Barutcu, T. (2017). Beklenti-Değer Temelli Öğretimde Yazma Becerileri ve Motivasyon İlişkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 314.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of Foreign Languages preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (1): 24-38.
- Baydemir, M. ve Bolat, M. A. (2024). Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası (2002-2024). *Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(1): 70-95.
- Beloucif, A., Mehafdi, M., ve Komey, N. A. (2022). Expectation as a key determinant of international students' satisfaction: A case study of business school MSc students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(1): 453-470. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2017-0048>
- Bıçer, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1): 84-99. <https://doi.org/10.16916/aded.04251>
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi (İran Örneği). *International Journal of Language Academy*, 2(4): 127-151. <https://doi.org/10.18033/ijla.152>
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1): 349-368.
- Bölükbaş Kaya, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Journal of Turkish Studies*, 5(4): 221-233. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1632>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Bulut Şahin, B. ve Eriçok, B. (2023). Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşmasında

ulusal stratejiler ve kurumsal yönetim. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(3): 1915-1937. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1341529>

- Cao, Y., Li, X., Jiang, A., ve Bai, K. (2014). Motivators and outcomes of faculty actions towards international students: under the influence of internationalization. *International Journal of Higher Education*, 3(4): 49-63. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n4p49>
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence. *Review Of Educational Research*, 49(3): 389-410. <https://doi.org/10.3102/00346543049003389>
- Council of Europe. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*. Çev. Millî Eğitim Bakanlığı Komisyonu.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16(16): 83-101.
- Çalıkoglu, A. ve Arslan, H. (2018). Türkiye'deki akademisyenlerin uluslararasılaşması: Uluslararası etkinliklere katılım ve CHAID analizi ile bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2): 215-230. <https://doi.org/10.17244/eku.426885>
- Çayır, E. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik, Üniversite Mezuniyeti Beklentileri ve Akademik Erteleme Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yükseköğretimin Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eskişehir, 82.
- Çelik, M. ve Çırak, Y. (2019). Üniversite öğrencilerinin fonksiyonel olmayan tutumların genel, kişisel ve sosyal uyum düzeylerini yordama gücü. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (Eğitim ve Psikoloji): 97-103. <https://doi.org/10.18506/anemon.520914>
- Çelik, N. ve Kaban, B. (2022). Yabancı dil öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2): 151-182.
- Çermik Özden, E., (2022). Yabancı Öğrencilerin Türkiye'yi Tercih Etme Nedenleri, Gelecekle İlgili Kariyer Beklentileri ve Göç Niyetleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, Ankara, 82.
- Demir, D. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Ankara, 263.
- Demir, D. ve Genç, A. (2019). Academic Turkish for international students: problems and suggestions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1): 34-47.
- Demir, S. ve Akbaba, A. (2018). Akademisyenlerin mesleki motivasyonları ile iş tatmini arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 1256-1286.

- Demir, T. (2023). Uluslararası öğrenci hareketliliğinde Türkiye'nin yeri ve Türkçeye etkileri. *International Journal of Language Academy*, 11(5): 299-317.
- Demirel, M. V. ve Sefer, A. (2023). İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları şehir ve aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2): 830-842. <https://doi.org/10.24315/tred.1086698>
- Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13): 547-562.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29): 227-247
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2010). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11): 113-123.
- Dönmez, A., Aydoğdu Özoglu, E. ve Yıldırım, N. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kalite bağlamında öğretim elemanlarından beklentileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14): 124-138.
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981). T.C. Resmî Gazete, 17506, 6 Kasım 1981.
- 26526 Sayılı Yunus Emre Vakfı Kanunu (2007). T.C. Resmî Gazete, 5653, 18 Mayıs 2007.
- 2922 Sayılı Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrenciler Hakkında Kanun (1983). T.C. Resmî Gazete, 18196, 19 Ekim 1983.
- 29756 sayılı Türkiye Maarif Vakfı Kanunu (2016). T.C. Resmî Gazete. 6721, 28 Haziran 2016.
- Engin, S. ve Yaş, H. (2021). Edirne il sağlık müdürlüğüne bağlı yataklı tedavi kurumlarında yatan hasta beklenti ve algıları üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2): 665-686. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.829661>
- Enterieva, M. ve Sezgin, F. (2016). Türki cumhuriyetlerden Türkiye'ye gelen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1): 102-115.
- Ercan, M. S. (2012). Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunlarının İncelenmesi ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentilerin Araştırılması. Uzmanlık Tezi, Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara, 122.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erişti, B., Polat, M., ve Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2): 352-375. <https://doi.org/10.52096/jsrbs.8.16.48>

- Erol, Y. (2008). İşletmelerde yaşanan yolsuzluklara (hata ve hileler) karşı denetimden beklentiler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1): 229-237.
- Galolar, S. (2021). İlkokul Velilerinin Okullardan, Yöneticilerden, Öğretmenlerden Beklentileri ve Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bu Beklentilerin Karşılmasına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara, 120.
- Gardner, R.C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1): 10-24.
- Geçkil, T. ve Başaran Alagöz, S. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya örneği. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 20(4): 279-285.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000242
- Gömleksiz, M. N., Kan, Ü. A. ve Biçer, S. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri (Fırat Üniversitesi Örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2): 479-500.
- Gopalan, N., Beutell, N. J. ve Middlemiss, W. (2019). International students' academic satisfaction and turnover intentions: Testing a model of arrival, adjustment, and adaptation variables. *Quality Assurance in Education*, 27(4): 533-548. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2019-0001>
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Hancı Yanar, Yolcu, O. ve Ceylan, V. K. (2016). Türkiye’de yükseköğretimde program geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33): 35-48.
- Gündüz, R. B. (2023). Sakarya’da lisans eğitimi alan uluslararası öğrenciler: beklentiler ve deneyimler. *Journal of Migration and Political Studies*, 1(1): 35-53.
- Güneş, İ. (2016). Türkiye’ye Yükseköğrenim İçin Gelen Uluslararası Öğrencilerin İstanbul Algısı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Araştırmaları Anabilim Dalı, İstanbul, 679.
- Günay, D. ve Günay, A. (2017). Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3): 156-178.
- Günaydın, A. (2012). Türkiye Burslusu Uluslararası Öğrencilerin Niyet Mektuplarında Türkiye Algısı: ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi Öğrencileri Örneği. Uzmanlık Tezi, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara, 79.
- Gülner, B. ve Balcı, Ş. (2010). Televizyon izleme motivasyonları ve kültürleşme: Yabancı uyruklu üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat*

- Güven, M. ve Bahar Güner, H. Ö. (2016). The problems international students in Turkey face in learning environments and the problem-solving skills preferred. *Journal of Education and Future*, (9): 83-100.
- Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 2(1): 39-63.
- Hellsten, M. ve Prescott, A. (2004). Learning at university: the international student experience. *International Education Journal*, 5(3): 344-351.
- Huhn, D., Huber, J., Ippen, F.M., Eckart, W., Junne, F., Zipfel, S., Herzog, W., ve Nikendei, C., (2016). International medical students' expectations and worries at the beginning of their medical education: a qualitative focus group study. *BMC Med Educ*, 16(33): 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0549-9>
- Işık, M. (2022). Yükseköğretimde Uluslararasılaşmaya Yönelik Sistemik Bir Yaklaşım, Bölüm 4, Eğitim Bilimlerinde Uluslararası Araştırmalar – I, Serüven Yayınevi, İzmir, 2022, s. 57-79.
- İlisulu, T. İ. (2019). Gıda ambalajı tasarımlarında değişen tüketici beklentileri. *Sanat-Tasarım Dergisi*, 1(10): 16-23. <https://doi.org/10.35333/Sanat.2019.84>
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Journal of language and literature education*, (17): 106-120.
- Jin, L., ve Schneider, J. (2019). Faculty views on international students: a survey study. *Journal of International Students*, 9(1): 84-96. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.268>
- Kahraman, M. Ü. (2024). Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Üzerine Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi: Bir Meta Sentez Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara, 65.
- Kahya, M. (2022). Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğrencilerden Beklentilerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara, 130.
- Kara, M., Şahin, S. ve Kapat, S. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde akran öğretiminin etkisi: deneysel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(egitim ve toplum özel sayısı): 5975-5994. <https://doi.org/10.26466/opus.730411>
- Karabulut, A. N. (2013). Tüketicilerin algılanan risk değişkeni karşısında internetten alışveriş yapma eğilimlerinin ölçülmesi: beklenen fayda teorisine karşı beklenti teorisi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 8(32): 5515-5536.

- Karadirek, G. ve Kara, M. A. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde ulusal ve örgütsel faktörlerin etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3): 1046-1065. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.808620>
- Kardaş, N. M. ve Tunagür, M. (2018). Dinleme Eğitiminin Temel Kavramları. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Dil ve Edebiyat Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (125-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, M. ve Şahin, H. (2021). Harran Üniversitesi'ndeki Suriyeli Öğrencilerin Akademik Entegrasyon Süreçlerinin Analizi. *İnsan ve Toplum the journal of humanity and society*, 11(3), 39-84.
- Kaya Ülker, K. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe öğretimi: bir betimsel içerik analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2): 219-245.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3): 289-310.
- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Domaycı, M. A., Toprak, M. ve Şahin, M., (2016). Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması: bir endeks oluşturma çalışması. *TED Eğitim ve Bilim*, 41(187): 1-28. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6223>
- Kingston, E. ve Forland, H. (2007). Bridging the gap in expectations between international students and academic staff. *Journal of Studies in International Education*, 12(2): 204-221. <https://doi.org/10.1177/1028315307307654>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1): 5-31.
- Kocamangil Yıldırım, E. (2025). TÖMER Dil Öğretim Programlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Becerilerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi: Bartın Üniversitesi TÖMER Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Bartın, 79.
- Kocaman Gürata, E. (2022). Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma ihtiyaçlarına ilişkin uzman görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları HÜTAD*, (36): 193-223. <https://doi.org/10.20427/turkiyat.1037439>
- Koçak, B. ve Kabakulak, A. (2018). Turist rehberlerinin meslekten beklentileri üzerine bir araştırma. *Turist Rehberliği Dergisi (TURED)*, 1(1): 24-30. <https://doi.org/10.34090/tured.443896>
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2015). Yükseköğretim, neden ve nasıl: üniversite öğrencilerinin perspektifinden bir bakış, *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4): 241-256.
- Konyar, M. ve Yılmaz, F. (2021). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders içeriği hazırlanmasına yönelik bir araştırma: ihtiyaçlar ve öneriler. *International Journal*

- Korkmazer F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 10(20): 502-515.
- Korkut, F. ve Mızrakçı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna süreci ve Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53): 99-122.
- Kürtül, İ., Kapağan, E., Kundakçı, M. ve Bacaklı, Y. (2021). Türkiye’nin uluslararası öğrenci stratejisi: Mevcut durum analizi ve sorunların çözümüne yönelik öneriler. *Journal of History Culture and Art Research*, 10(1): 113-131. <https://doi.org/10.7596/taksad.v10i1.3012>
- Lee, J. (2008). Stress And Coping Experiences Of International Students With Language Barriers During The Acculturation Process. Doctoral Dissertation, University of Florida, 121.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2): 205-221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Levent, F. ve Karaevli, Ö. (2014). Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38): 97-118.
- Malekısanimaleki, R. ve Altay, B. (2017). Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile kaygı durumlarının belirlenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1): 71-96.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T., (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *He Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3): 389-404.
- Mercan, Ç. S., ve Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2): 135-154.
- Mete, M. ve Özgenel, M. (2021). Uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin Türkiye’yi tercih etme nedenlerinin ve beklentilerinin incelenmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3): 739-753. <https://doi.org/10.30692/sisad.936010>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2019). Nitel veri analizi. (3. Baskı). (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Mohrman, S.A., Lawler, E. E. (1995). Motivation For School Reform, Los Angeles: Center for Effective Organizations.
- Musaoğlu, B. N. (2016). Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin entegrasyon süreci. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 12-24.

- Oyar, İ. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Ankara, 148.
- Özer, M. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 23-26.
- Özer, M. (2017). Türkiye’de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın son on beş yılı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* (2): 177-184.
- Özerol, G. (2016). Türkçe ve Türk kültürü dersleri ile ilgili veli görüş ve beklentileri (Fransa/Nancy Örneği). *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi*, 20-21 Mayıs 2016, Almanya, 55-69.
- Özgan H ve Tekin A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15): 421–434.
- Özkan, U. B. (2018). Devamsızlık ve akademik başarı: seçilmiş ülkeler ve Türkiye arasında karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(2): 53–70. <https://orcid.org/0000-0001-8978-3213>
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Coşkun, İ., (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler*. Ankara: SETA Yayınları.
- Paige, R. M. ve Mestenhauser, J. A. (1999). Internationalizing educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4): 500-517.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2): 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood: Irwin.
- Project Atlas (2024). A Quick Look at Global Mobility Trends, Erişim adresi: https://www.iie.org/wpcontent/uploads/2024/11/ProjectAtlas_Infographic_2024.pdf
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2019). Motivasyon temelleri. İ. Erdem (Ed.), *Organizational Behavior-Örgütsel Davranış içinde*, G. Ordun (Ed.), Ankara: Nobel.
- Saraç, H. S. ve Kırmızı, Ö. (2011). Eğitim, beklenti ve güdülenme. *Mediterranean Journal of Humanities.*, 1(1): 171-179.
- Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1): 63-69.

- Senay, H. H., Şengül, M. ve Seggie, F. N. (2020). Türkiye’de yükseköğretim çalışmaları: eğilimler ve öneriler. *Journal of University Research*, 3(1): 1-13. <https://doi.org/10.32329/uad.697415>
- Sertelin Mercan, Ç. ve Yıldız, S. (2012). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 8(2): 135–154.
- Sevim, O., Uzun, A. ve Sevim, S., (2023). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde hedef dile maruz kalma ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 11(3): 347-363. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.70898>
- Shu, F., Ahmed, S. F., Pickett, M. L., Ayman, R. ve McAbee, S. T. (2020). Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 74(6):136–148. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.11.002>
- Schunk, D. H., Meece, J. L. ve Pintrich, P. R. (2014). *Motivation İn Education: Theory, Research, And Applications*. Amerika: Pearson Education Limited.
- Sönmez, Ö. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçevesi Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Denizli, 188.
- Süleymanoğlu Dinçer, R. (2020). Çocukların Suça Sürüklenme Nedenleri, Tahliye Sonrası Sorunları, Gereksinimleri ve Beklentileri: Nitel Bir Çalışma. Doktora Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, İstanbul, 244.
- Sungur, M. A., Şahin, M., Can, G. ve Şahin, M. F. (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
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). On ikinci kalkınma planı (2024-2028). Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Erişim adresi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204): 88-113.
- Şimşek, B. ve Bakır, S. (2016). Uluslararası öğrenci hareketliliği ve Atatürk Üniversitesinin uluslararasılaşma süreci. *Journal of Turkish Research Institute*, (55): 542-599.
- Şen, Z. (2012). Türkiye’de yükseköğretim sistemi eleştirileri ve öneriler. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(1): 1-9.

- Tağ, M. N. ve Çetinkaya, B. (2019). Öznel iyi oluş hali, başkasına güven ve iş motivasyonu arasındaki ilişki: beklenti teorisi çerçevesinde çok düzeyli analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(3): 858-888. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.2019355054>
- Tanrıkulu, L. ve Türkcü Kocataş, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında motivasyon çalışmaları alanyazın taraması. *International Journal of Language Academy*, 9(1): 99-110. <https://doi.org/10.29228/ijla.48828>
- Taylan, Ş. (2019). Sakarya Üniversitesindeki Uluslararası Öğrencilerin Sorunları. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya, 143.
- Tecim, E. (2019). Yükseköğretimde Çokkültürlü Eğitim: Akademisyenlerin Uluslararası Öğrenci Tecrübeleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Konya, 144.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1): 153-182.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. ve Aydın, B. (2023). Dîvânü Lugâtî't-Türk'ün Türkçe öğretimindeki önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(2): 112-125.
- Tetik Baştürk, İ. (2021). Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Yaşadığı Problemler ve Gelecek Beklentileri: Kütahya Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Afyonkarahisar, 77.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1): 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tirgil, M. ve Naldöken, Ü. (2019). Hasta ve hasta yakınlarının evde sağlık hizmetlerinden beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 6(2): 122-135.
- Topcu, Y. ve Uzundumlu, A. S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin kopya çekme motivasyonu ile ilgili tutum ve davranışları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2): 302-313.
- Trice, A. G. (2003). Faculty perceptions of graduate international students: The benefits and challenges. Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Richmond, VA, United States, 19 s.
- Tuncer, M. ve Akmençe, A. E. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3): 1-13.

<https://doi.org/10.33907/turkjes.567044>

- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik motivasyon algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28): 177-198.
- Türkiye Maarif Vakfı (2025). Kurumsal tanıtım sayfası. <https://turkiyemaarif.org>
- URL-1, (2025). <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/internationally-mobile-students>, 23 Nisan 2025.
- URL-2, (2025). <https://sozluk.gov.tr/>, 08 Haziran 2025.
- URL-3, (2025). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce>, 16 Nisan 2025.
- URL-4, (2024). <https://istatistik.yok.gov.tr/>, 24 Nisan 2025.
- URL-5, (2025). <https://iso.karabuk.edu.tr/index.aspx>, 30 Nisan 2025.
- URL-6, (2025). <https://tika.gov.tr/kurumumuz/tarihce/>, 1 Mayıs 2025.
- Uzun A. (2024). Çevrim İçi Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygılarına, Motivasyonlarına ve Sözlü İletişim Stratejilerini Kullanma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum, 137.
- Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4): 214-217.
- Vergili, Y. E. ve Haykır, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe ve iş Türkçesi alanlarında yapılan çalışmalar bibliyografyası ve üzerine bir inceleme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2): 359-392.
- Vroom, V. H. (1967). Work and motivation. (3. Baskı). New York: John Wiley ve Sons.
- Yahşi Cevher, Ö.ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma (Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği). *International Journal of Languages Education and Teaching*, 1(özel sayısı): 2267-2274.
- Yeşil, R. (2021). Yabancı öğrencilerden beklenti ölçeği “akran değerlendirme formu”nun geçerlik ve güvenirlik incelemesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1): 36-51.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldıran, C., Özkan, D. ve Büyükyılmaz, O. (2016). Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi: Karabük Üniversitesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 1 (1): 20-34. <https://doi.org/10.21733/IBAD.35>

- Yılmaz, D. V. (2013). Yükseköğretimin değişen bağlamı: 21. yüzyılda dönüşümler ve eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3): 169-176.
- Yılmaz, F. ve Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). ÇOMÜ TÖMER’ de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Journal of Turkish Studies*, 9(6): 1181-1196.
- Yılmaz, G. ve Güçlü, N. (2021). Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliğinin görünümü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1): 244-256. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.444>
- Yılmaz, H. Ve Özkul, A. (2024). Etik Değerlerin Benimsenmesinde Gözetmensiz Sınav Uygulamasının Rolünün İncelenmesi. *Yönetim ve Organizasyon Derneği Dergisi*, 1(1): 61-76.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1): 81-88.
- Yükseköğretim Kurulu (2024a). Erasmus+ ve Farabi değişim programları. <https://erasmus.yok.gov.tr>
- Yükseköğretim Kurulu (2024b). Mevlâna değişim programı tanıtımı. <https://mevlana.yok.gov.tr>
- Yükseköğretim Kurulu (2025). Yükseköğretim strateji belgesi 2024-2028. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2025/yuksekogretimde-uluslararasılasma-strateji-belgesi-2024-2028.pdf>
- Yunus Emre Enstitüsü (2025). Kurumsal tanıtım sayfası. <https://yee.org.tr/tr/hakkinda>
- Zavalsız, Y. S. ve Gündag, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu (Karabük Üniversitesi Örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5): 3168-3192.
- Zheng Li ve Christine M. Rubie-Davies (2018). Teacher expectations in a university setting: the perspectives of teachers, *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5): 201-220. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550835>

EKLER

EK 1: Yarı yapılandırılmış görüşme formu

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ULUSLARARASI LİSANS ÖĞRENCİLERİNDEN BEKLENTİLERİNE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

- 1) Uluslararası öğrenci sizin için ne ifade ediyor? Türkiye’de yükseköğretimde son yıllardaki uluslararasılaşma sürecine yönelik neler düşünüyorsunuz?
- 2) İyi bir uluslararası öğrenci hangi özelliklere sahip olmalı?
- 3) Uluslararası öğrencilerden alanınıza yönelik beklentileriniz neler?
- 4) Uluslararası öğrencilerden dil yeterlilik beklentiniz nedir? Öğrencilerin dil düzeyleri beklentinizi karşılıyor mu?
- 5) Uluslararası öğrencilerin eğitim sürecinde hangi dil becerisinde (okuma, yazma, dinleme, konuşma) daha çok zorlandığını düşünüyorsunuz? Öğrencilerin dil becerilerine yönelik yeterliliklerinin eğitim öğretim sürecindeki etkileri nelerdir?
- 6) Uluslararası öğrencilerin sınıf içi iletişim, iş birliği, grup çalışması ve uygulamalı eğitimlerdeki performansını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 7) Uluslararası öğrencilerin sosyal, kültürel, akademik entegrasyonu ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Beklentileriniz nelerdir?
- 8) Uluslararası öğrencilerden öğrenme sürecine yönelik beklentileriniz nelerdir? (Hazır bulunuşlukları, ön öğrenme yeterlilikleri, kaygı, öğrenme tutumları, öğrenme motivasyonları konusunda ne düşünüyorsunuz?)
- 9) Uluslararası öğrencilerden etik beklentileriniz nelerdir?
- 10) Beklentilerinizin karşılanmasındaki engeller ve önerileriniz nelerdir?
- 11) Uluslararası öğrencilere hem bireysel hem akademik bağlamdaki tavsiyeleriniz nelerdir?

EK 2: Gönüllü onay formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, Bartın Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi Sezen KAPLAN ÖZCAN tarafından, Doç. Dr. Arzu ÇEVİK danışmanlığında yürütülmektedir. "Öğretim Üyelerinin Uluslararası Lisans Öğrencilerinden Beklentileri" başlıklı bu yüksek lisans çalışmada, Karabük ilinde bulunan Karabük Üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin lisans düzeyindeki uluslararası öğrencilerden beklentilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlamaktadır.

Çalışma gönüllülük esasına dayanmaktadır ve çalışmaya katılıp katılmamak katılımcının inisiyatifindedir. Çalışmaya katılmamak herhangi bir olumsuz sonuç doğurmayacaktır. Sorularda doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü cevap yoktur. Lütfen, soruları nasıl olması gerektiğini düşünerek değil, sizin kendi düşüncelerinizi en iyi yansıtacak şekilde yanıtlamaya çalışınız. Araştırmaya katılmaya karar vermeden önce ya da katıldıktan sonra aşağıda iletişim bilgileri verilen araştırmacılara çekinmeden istediğiniz soruları sorabilirsiniz. Görüşmenin ortalama süresi 30-45 dakikadır. Görüşme esnasında verilerin kayba uğramaması için ses kaydı ve/veya görüntü kaydı yapmak istiyorum. Kayda alınan tüm veriler bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmanın tüm süreçlerinde kişisel bilgileriniz korunacak ve çalışmada yer alan iki araştırmacı dışında hiç kimse cevaplarınızı bilmeyecektir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Veriler herhangi bir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sadece bilimsel amaçlara yönelik olarak kullanılacaktır. Görüşme sorularına en doğru cevapları vermeniz çalışmanın başarısını önemli ölçüde etkileyecektir. Talep edilmesi durumunda araştırmacının genel sonuçları araştırmaya katılan kişilerle paylaşılacaktır.

Araştırma sonuçları eğitim ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Çalışmanın yapılabilmesi için Bartın Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Görüşme soruları, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım esnasında kendinizi rahatsız hissederseniz soruları cevaplamayabilirsiniz. Bunun herhangi bir olumsuz sonucu olmayacaktır ve böyle bir durumda araştırmacıya, görüşmeyi tamamlayamadığınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Merak ettiğiniz herhangi bir husus veya çalışmanın sonuçları hakkında bilgi için araştırmacıya tercih ettiğiniz bir yöntemle (telefon, eposta vb.) soru sorabilirsiniz.

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için aşağıdaki kişilere danışabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda bırakabileceğimi biliyorum.

Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. Evet ☐ Hayır ☐

Fotoğraf ve videolarımın araştırma amaçlı kullanılmasını kabul ediyorum. Evet ☐ Hayır ☐

Çevrim içi katılmak istiyorum. Evet ☐ Hayır ☐

Tarih:

Katılımcı:

Ad/ Soyad:

Telefon:

İmza:

Araştırmacı:

Ad/Soyad: Sezen KAPLAN ÖZCAN

Tez Danışmanı:

Ad/Soyad: Doç. Dr. Arzu ÇEVİK

EK 3: Araştırma izin dilekçesi

BELGE TARİHİ: 2.05.2025 BELGE SAYISI: 2500046415



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-78436549-605-429947
Konu : Araştırma İzni (Sezen KAPLAN
ÖZCAN)

30.04.2025

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 04.12.2024 tarihli ve E-44030360-605-2400128474 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancılar Türkçe Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Sezen KAPLAN ÖZCAN'ın, Doç.Dr. Arzu ÇEVİK danışmanlığında yürüttüğü "*Öğretim Üyelerinin Uluslararası Lisans Öğrencilerinden Beklentileri*" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla, veri araçlarını Üniversitemiz bünyesinde uluslararası öğrencilere ders verme deneyimi olan akademisyenlere uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSFAAK6PH9

Belge Doğrulama Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4043&eD=BSFAAK6PH9&eS=429947>

Adres: Karabük Üniversitesi Merkez Kampüsü Kılavuzlar Mahallesi 413. Sokak No: 10



EK 4: Etik onayı



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi



TOPLANTI SAYISI
12

KARAR SAYISI
1

TOPLANTI TARİHİ
9.10.2024

Protokol No:	2024-SBB-0730
Araştırmanın Başlığı:	Öğretim Üyelerinin Uluslararası Lisans Öğrencilerinden Beklentileri
Proje Yürütücüsü:	Sezen KAPLAN ÖZCAN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	03.09.2024

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 09.10.2024 tarihli ve 12 numaralı toplantıda 2024-SBB-0730 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Başkan

Başkan Yardımcısı

Üye

Üye

Üye

Üye

Üye

Belge Doğrulama Kodu: CFTTHUA

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/bartın-universitesi-ebys>

Adresi: Ağdacı Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sezen KAPLAN ÖZCAN

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi
Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar : Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kuantum Yazma
Tekniğinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : 17/10/2025 (Tez Savunma Tarihi)

