

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
KAMU YÖNETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE’DEKİ ULUSLARARASI KIZ
ÖĞRENCİLERİN UYUM SAĞLAMA SORUNLARI
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA –DOKUZ EYLÜL
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Fulya Emine SABAN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Nazmi ÜSTE

İZMİR - 2019

TEZ ONAY SAYFASI



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Türkiye’deki Uluslararası Kız Öğrencilerin Uyum Sağlama Sorunları Üzerine Bir Araştırma -Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği “ adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

....../....../.....

Fulya Emine SABAN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Türkiye’deki Uluslararası Kız Öğrencilerin Uyum Sağlama Sorunları Üzerine

Bir Araştırma -Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği

Fulya Emine SABAN

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı

Kamu Yönetimi Programı

Bu çalışmada küresel dünyanın önemli aktörlerinden olan uluslararası öğrencilerin dünyada ve Türkiye’deki durumları incelenerek, Dokuz Eylül Üniversitesi’ndeki uluslararası kız öğrencilerin uyum sağlama sorunlarıyla ilgili olarak saptamalar yapılmıştır. Birinci bölümde, uluslararası öğrenci ve yabancı öğrenci kavramlarının tanımları yapılarak aralarındaki farktan söz edilmiş, dünyadaki uygulamaları, istatistiksel veriler ve kadınların eğitimle olan ilişkisi tarihsel bağlamda incelenerek, küreselleşme politikalarının yükseköğretimin uluslararasılaşmasına etkisi ve bu bağlamda, uyum kavramı ve uyum türlerine yer verilmiştir.

İkinci bölümde, uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki uygulamaları Büyük Öğrenci Projesi, Hükümet Bursları ve Türkiye Bursları kapsamında incelenerek, konuya ilişkin istatistiki veriler ve Türkiye’deki uluslararası öğrencilere yönelik yasal mevzuat kapsamında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’ndan bahsedilmiştir.

Üçüncü bölümde, bu konuyla ilgili olarak yapılan alan araştırmasına yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle anket çalışması yapılarak, ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiş ve Dokuz Eylül Üniversitesi’ndeki uluslararası kız öğrencilerin uyum sağlama sorunlarıyla ilgili tespitler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası öğrenciler, Uyum Sorunları, Yükseköğrenim, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

ABSTRACT

Master's Thesis

A Research About Adaptation Problems of Female Students Who Study at Turkey –Example of Dokuz Eylül University

Fulya Emine SABAN

Dokuz Eylül University

Graduate School of Social Sciences

Department of Public Administration

Public Administration Program

In this study, examined the case of international students in the world and in Turkey, adaptability problems of female students in Dokuz Eylül University was conducted a determination. In the first part, the definitions of international student and foreign student concepts are explained and the difference between them is discussed. The effects of globalization policies on the internationalization of tertiary education are discussed by examining their applications in the world, statistical data, women's relationship with education in historical context and concept of adaptation.

In the second part, the applications of international students in Turkey, examining the scope of the Great Student Project, Government and Turkey Scholarships, statistical data and legislation and legal regulations with Presidency for Turks Abroad and Related Communities are mentioned.

In the third part, a field study on this subject is given. In this context, a survey was conducted with the students and the results were evaluated and findings were made about the adaptation problems of international female students at Dokuz Eylül University.

Keywords: International Students, Adaptation Problems, Tertiary Education, Presidency for Turks Abroad and Related Communities.

**TÜRKİYE’DEKİ ULUSLARARASI KIZ ÖĞRENCİLERİN UYUM
SAĞLAMA SORUNLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA -DOKUZ EYLÜL
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI KIZ ÖĞRENCİLER VE UYUM SORUNLARI

1.1. ULUSLARARASI ÖĞRENCİ KAVRAMI VE İLGİLİ UYGULAMALAR	4
1.1.1. Ülkelere Göre Uluslararası Öğrenci Tanımları	5
1.1.2. OECD Verilerine Göre Uluslararası Öğrenciler	10
1.1.3. Group of Twenty (G20) Ülkelerindeki Uluslararası Öğrencilerin Kayıtları	13
1.2. DÜNYADA ÖNE ÇIKAN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ UYGULAMALARI	15
1.3. KÜRESELLEŞME POLİTİKALARININ YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASINA ETKİSİ	17
1.4. TARİHSEL BAKIŞ ÇERÇEVESİNDE “KADIN” KAVRAMI	21
1.4.1. Toplumsal Cinsiyet ve Kadın	21
1.4.2. Feminist Hareketlerin Yaklaşımı	22

1.4.3. Cinsiyet ve Eğitim İlişkisi	23
1.5. UYUM KAVRAMI	29
1.6. UYUMA İLİŞKİN DAVRANIŞLAR VE UYUM TÜRRLERİ	31
1.6.1. Kültürel Uyum	34
1.6.2. Sosyal Uyum	37
1.6.3. Eğitim Uyumu	38

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ KAVRAMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ

2.1. TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ KAVRAMI VE UYGULAMALARI	40
2.1.1. Büyük Öğrenci Projesi (BÖP)	42
2.1.2. Hükümet Bursları	43
2.1.3. Türkiye Bursları	45
2.2. TÜRKİYE’DEKİ ULUSLARARASI KIZ ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ İSTATİSTİKİ VERİLER	45
2.3. TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YASAL MEVZUAT VE DÜZENLEMELER	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ALAN ARAŞTIRMASI: TÜRKİYE’DEKİ ULUSLARARASI KIZ ÖĞRENCİLERİN UYUM SAĞLAMA SORUNLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA - DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE METODU	55
3.2. ARAŞTIRMA GRUBU	55
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	55
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	56
3.5 VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	57

SONUÇ	100
KAYNAKÇA	110
EKLER	



KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BM	Birleşmiş Milletler
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UIS	UNESCO İstatistik Enstitüsü
EUROSTAT	Avrupa İstatistik Ofisi
TÖMER	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Tanımların Tarihsel Gelişimi	s. 5
Tablo 2: Bölgelere Göre Uluslararası Öğrenci Hareketliliği	s. 9
Tablo 3: Cinsiyetler Arasındaki Eğitim Farkı, 1870-1997	s. 26
Tablo 4: Seçili Alanlarda ABD Yükseköğretim Kurumlarınca Kadınlara Verilen Lisans, Master ve Doktora Derecelerinin Yüzdeleri	s. 27
Tablo 5: Yıllara Göre Türkiye Bursları Öğrencisi İstatistikleri	s. 45
Tablo 6: Türkiye’de 2018-2019 Eğitim Yılında Öğrenim Gören Uluslararası Kız Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Sayıları (İlk 20 ülke)	s. 48
Tablo 7: Türkiye’de 2018-2019 Eğitim Yılında Öğrenim Gören Uluslararası Kız Öğrencilerin Bölümlerine Göre Sayıları (Sayıları 250’den büyük olanlar itibarıyla)	s. 48
Tablo 8: Uluslararası Kız Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler	s. 57
Tablo 9: Aldıkları Dil Eğitimini (TÖMER’i) Yeterli Bulma Durumu	s. 61
Tablo 10: Dil Konusunda Zorluk Yaşanmadığına Katılma Durumu	s. 62
Tablo 11: Türkçelerinin Eğitimlerini Destekler Seviyede Bulunması Durumu	s. 63
Tablo 12: Sosyal Ortamlara Katılma ve Arkadaş Edinme Konusunda Zorluk Çekilmediğine Katılma Durumu	s. 63
Tablo 13: İnsanlar Tarafından Önyargı ve Dışlanmayla Karşılaşmadığına Katılma Durumu	s. 64
Tablo 14: Arkadaş Grubunun Hangi Gruplardan Oluştığı	s. 67
Tablo 15: Konaklama İmkânlarının (yurt veya ev) Yeterli/Yetersiz Bulunma Durumu	s. 68
Tablo 16: Haberleşme Konusunda Sorun Yaşama Durumu	s. 70
Tablo 17: Alınan Eğitimden Duyulan Memnuniyet Durumu	s. 71
Tablo 18: Dini ve Kültürel Farklılıklara Hassasiyet Konusundaki Memnuniyet Durumu	s. 72
Tablo 19: Türkiye’ye Gelmeden Önceki Beklentiler ve Geldikten Sonraki Durum Karşılaştırıldığında Ortaya Çıkan Memnuniyet Durumu	s. 75
Tablo 20: Sağlık ve Sosyal Hizmetler Konularındaki Memnuniyet Durumları	s. 76
Tablo 21: Temel Ekonomik Sorunun Tespiti	s. 77

Tablo 22: Okulun Fiziki Koşulları Konusunda Memnuniyet Durumu	s. 80
Tablo 23: Öğretim Üyelerinin Öğrencilere Yaklaşımı Dostça ve İyi Bulma Konusundaki Memnuniyet Durumu	s. 80
Tablo 24: Öğretim Üyelerinin Alanlarındaki Yeterlilik Konusundaki Memnuniyet Durumu	s. 81
Tablo 25: Türk Öğrencilerin Davranışlarını Dostça ve Sıcak Bulma Konusundaki Memnuniyet Durumu	s. 82
Tablo 26: Günlük Hayatta Yabancı Olduğunu Hissettiren Tutum ve Davranışlarla Karşılaşma Durumu	s. 84
Tablo 27: Yabancılık Kimliğinden Kaynaklanan Dezavantajlı Durumda Olunduğunu Düşünme Durumu	s. 85
Tablo 28: Farklı Bir Kültürden Geliyor Oluşun Anlaşılmayı Zorlaştırdığı Düşüncesine Katılma Durumu	s. 86
Tablo 29: Kültürel Olarak Sahip Olunan Davranışları Yeni Bir Kültürle Devam Ettirebilme Konusundaki Memnuniyet	s. 89
Tablo 30: Giyim Konusunda Adaptasyon Durumu	s. 90
Tablo 31: Sosyal Faaliyetlere Katılımda Kendini Rahat Hissetme Düşüncesine Katılma Durumu	s. 91
Tablo 32: Davranış ve Tutumlara Bakıldığında Kendi Ülkeleri ve Türkiye'deki İnsan Profili Değerlendirmesi	s. 92
Tablo 33: Özgüveni Etkileyen Bir Olayla Karşılaşma Düşüncesine Katılma Durumu	s. 93
Tablo 34: Geldikleri Ülke ve Türkiye'yi Kıyasladıklarında Cinsiyetleri Üzerinden Maruz Kaldıkları Davranışlar Olmadığına Katılma Durumu	s. 94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Uluslararası Hareketli Öğrenci Sayıları 2011-2017	s. 7
Şekil 2: En Çok Uluslararası Öğrenci Alan 10 Ülke ve Türkiye'nin Durumu	s. 8
Şekil 3: Yurtdışına En çok Öğrenci Gönderen 10 Ülke ve Türkiye'nin Durumu	s. 8
Şekil 4: Yıllara Göre Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Sayıları (2013-2019)	s. 46
Şekil 5: Türkiye'deki Uluslararası Kız Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılım (2018-2019)	s. 47
Şekil 6: Uluslararası Kız Öğrencilerin Geldikleri Ülkelerin Kıtasal Dağılımı	s. 58
Şekil 7: Avrupa Kıtası'ndan Gelen Uluslararası Kız Öğrencilerin Sayıları ve Frekans Değerleri	s. 58
Şekil 8: Afrika Kıtası'ndan Gelen Uluslararası Kız Öğrencilerin Sayıları ve Frekans Değerleri	s. 59
Şekil 9: Asya Kıtası'ndan Gelen Uluslararası Kız Öğrencilerin Sayıları ve Frekans Değerleri	s. 59
Şekil 10: Amerika Kıtası'ndan Gelen Uluslararası Kız Öğrencilerin Sayıları ve Frekans Değerleri	s. 60
Şekil 11: Aldıkları Dil Eğitimini (TÖMER'i) Yeterli Bulma Durumu	s. 61
Şekil 12: Dil Konusunda Zorluk Yaşanmadığına Katılma Durumu	s. 62
Şekil 13: Türkçelerinin Eğitimlerini Destekler Seviyede Bulunması Durumu	s. 63
Şekil 14: Sosyal Ortamlara Katılma ve Arkadaş Edinme Konusunda Zorluk Çekilmediğine Katılma Durumu	s. 64
Şekil 15: İnsanlar Tarafından Önyargı ve Dışlanmayla Karşılaşmadığına Katılma Durumu	s. 65
Şekil 16: Arkadaş Grubunun Hangi Gruplardan Oluştığı	s. 68
Şekil 17: Konaklama İmkânlarının (yurt veya ev) Yeterli/Yetersiz Bulunma Durumu	s. 69
Şekil 18: Haberleşme Konusunda Sorun Yaşama Durumu	s. 71
Şekil 19: Alınan Eğitimden Duyulan Memnuniyet Durumu	s. 72
Şekil 20: Dini ve Kültürel Farklılıklara Hassasiyet Konusundaki Memnuniyet Durumu	s. 73

Şekil 21: Türkiye'ye Gelmeden Önceki Beklentiler ve Geldikten Sonraki Durum Karşılaştırıldığında Ortaya Çıkan Memnuniyet Durumu	s. 75
Şekil 22: Sağlık ve Sosyal Hizmetler Konularındaki Memnuniyet Durumları	s. 76
Şekil 23: Türkiye'ye Adaptasyon Konusunda En Fazla Zorlanılan Konuların Sıralanması (En zorlusuna 1 en az zorlayana 6 verecek şekilde)	s. 78
Şekil 24: Okulun Fiziki Koşulları Konusunda Memnuniyet Durumu	s. 80
Şekil 25: Öğretim Üyelerinin Öğrencilere Yaklaşımı Dostça ve İyi Bulma Konusundaki Memnuniyet Durumu	s. 81
Şekil 26: Öğretim Üyelerinin Alanlarındaki Yeterlilik Konusundaki Memnuniyet Durumu	s. 82
Şekil 27: Türk Öğrencilerin Davranışlarını Dostça ve Sıcak Bulma Konusundaki Memnuniyet Durumu	s. 83
Şekil 28: Türkiye'de Toplumun Yaklaşımını Değerlendirmeleri	s. 83
Şekil 29: Günlük Hayatta Yabancı Olduğunu Hissettiren Tutum ve Davranışlarla Karşılaşma Durumu	s. 84
Şekil 30: Yabancılık Kimliğinden Kaynaklanan Dezavantajlı Durumda Olunduğunu Düşünme Durumu	s. 85
Şekil 31: Farklı Bir Kültürden Geliyor Oluşun Anlaşılmayı Zorlaştırdığı Düşüncesine Katılma Durumu	s. 86
Şekil 32: Türkiye'deki Toplumda Ayrımcılığa Uğrayabilecek En Dezavantajlı Grupların Sıralaması (En dezavantajlı olana 1, en az dezavantaj görülene 4)	s. 87
Şekil 33: Türkiye'de Bulunduğunuz Süreç İçinde En Fazla Uyum Sağladığınız Alanların Önceliğe Göre Sıralanması	s. 88
Şekil 34: Kültürel Olarak Sahip Olunan Davranışları Yeni Bir Kültürle Devam Ettirebilme Konusundaki Memnuniyet	s. 89
Şekil 35: Giyim Konusunda Adaptasyon Durumu	s. 90
Şekil 36: Sosyal Faaliyetlere Katılımda Kendini Rahat Hissetme Düşüncesine Katılma Durumu	s. 91
Şekil 37: Davranış ve Tutumlara Bakıldığında Kendi Ülkeleri ve Türkiye'deki İnsan Profili Değerlendirmesi	s. 92

Şekil 38: Özgüveni Etkileyen Bir Olayla Karşılaşma Düşüncesine Katılma Durumu	s. 93
Şekil 39: Geldikleri Ülke ve Türkiye’yi Kıyasladıklarında Cinsiyetleri Üzerinden Maruz Kaldıkları Davranışlar Olmadığına Katılma Durumu	s. 94
Şekil 40: Türkiye’yi Seçme Sebebiniz/Sebepleriniz	s. 95
Şekil 41: Yaşadıkları Uyum Sorunlarına Neden Olan Temel Sebeplerin Önem Sırasına Göre Sıralanması. (En önemlisi 1 olacak şekilde.)	s. 96



EKLER LİSTESİ

Ek 1: Anket Formu	ek s. 1
Ek 2: Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı Etik Kurulu Kararı	ek s. 9
Ek 3: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anket Çalışması Uygulama İzni	ek s. 10



GİRİŞ

Günümüzde değişim ve dönüşüm birçok alanda hızla gerçekleşmektedir. Bu durumun oldukça etkili olduğu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimin uluslararasılaşması kavramı günümüz küreselleşen dünyasında gitgide önem kazanarak ülkelerin eğitim ve dış siyaset stratejilerini belirlemede ve etkilemede dikkate değer bir konumdadır. Uluslararası öğrenci hareketliliği aynı zamanda küresel rekabetin de bir parçası haline gelerek eğitim pazarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu bağlamda ülkesinde bulunan uluslararası öğrencilerin durumunu tespit edip, buna göre gerekli adımları atarak iyileştirmelerde bulunan ülkeler bu rekabette daha ön sıralarda yerini almaktadırlar.

OECD tarafından belirtilen rakamlara göre, dünya genelinde 1975 yılında 600.000 civarında olan uluslararası öğrenci sayısı 2006 yılında yaklaşık beş kat artarak 3 milyona ulaşmıştır, günümüzde ise 4.8 milyon kadar uluslararası öğrenci bulunmaktadır.

Bu anlamda, uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkelerdeki memnuniyet durumları ve uyum sağlama düzeyleri gidilen ülkenin tanıtımı ve markalaşması, dünyada var olan bu pazarda kendine iyi bir yer edinmesi açısından oldukça önemlidir.

Öğrenci sıfatı taşıyan insanların kız ya da erkek fark etmeksizin dil, barınma, yemek, kültürel oryantasyon gibi ortak bazı sorun alanları olduğu aşikârdır. Bu çalışmada ise bir de kız öğrencilerin, dünyada ve aynı şekilde ülkemizde de genel olarak kadınlara özgü sorunları kapsayan bazı sıkıntılarının olup olmadığının da incelenmesi dolayısıyla özellikle kadın meselesi ''kadın'' başlığı altında bir spesifikasyonu da kapsayacak şekilde çalışmanın genişletilmesi, bazı konularda da kadına özgü uyum meselesinin olup-olmaması üzerinden çalışma yapılması amaçlanmıştır. Bu sebeple bu çalışmada, Türkiye'de Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerin ne gibi uyum sorunlarının olduğu sorusu cevaplanmış olacaktır.

Bu anlamda konu sadece ''kadın meselesi'' değil; ''kız öğrencilere ilişkin uyum meselesi'' olduğundan, burada yalnızca kadın olma hali değil; öğrenci olma

hali de ele alındığı için, ankette sorulmuş olunan soruların bir kısmı genel öğrenci meseleleriyle ilgili konu edilmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerle anketi gerçekleştirme noktasında, kişisel bilgilerin gizliliği gibi nedenlerle veri toplamakta güçlüklerle karşılaşıldığı, çalışmanın başında bu öğrencilere ulaşma çabasına karşın zorluklar itibarıyla görülmüş ve buna bağlı olarak da daha sağlıklı ve kurumsal bir iletişim kurabilmek adına Fakülte Etik Kurulu'ndan da alınan onaya dayalı olarak Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) ile temas kurularak, kurum üzerinden öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece yapılan çalışmanın güvenilirliğiyle ilgili kaygılar varsa karşı tarafın güven sorununu aşmak hesaplanmıştır. Hem de diğer yandan adres bulmak çok kolay olmadığından ve kurum tarafından kişisel verilerin de verilemediğinden yöntem olarak bu tercih edilmiştir. Böylece YTB bünyesinde kayıtlı olan 95 kız öğrenciden 42'sine ulaşılarak anket çalışması gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın özgünlüğünden bir tanesi, soruların yalnızca kadınlara yöneltilmiş olmasıyla alakalıdır. Bir başka çalışmayla karşılaştırmalı olarak desteklenebilir. Başka bir çalışmada da belki sadece erkek öğrenciler konu edinilebilir. Dolayısıyla bu çalışma buradaki bir boşluğu kapatmış olur.

Bu bağlamda tezin ilk bölümünde uluslararası öğrenci kavramı, küresel dünyada uluslararası öğrenci uygulamaları ve istatistiki bilgiler incelenerek, kadınların tarih boyunca eğitim alanıyla olan ilişkilerinden söz edilecek ve uyum konusu ve uyum türlerinden bahsedilecektir.

İkinci bölümde ise; Türkiye'de 'uluslararası öğrenci' kavramı ve uygulamalarından bahsedilerek, yasal düzenlemeler hakkında bilgi verilecektir.

Üçüncü bölüm araştırmanın modeli, metodu, grubu, verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesinin yer aldığı bölümdür. Bu bağlamda Türkiye'de öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerin uyum sağlama durumları elde edilen veriler ışığında yorumlanacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI KIZ ÖĞRENCİLER VE UYUM SORUNLARI

Bu bölümde ‘uluslararası öğrenci’ kavramının tam olarak ne olduğu ve çeşitli uluslararası örgütlerce ve ülkelerce nasıl tanımlandığına değinilerek; uluslararası öğrenci ile yabancı/yabancı uyruklu öğrenci arasındaki fark ortaya konulmaya çalışılacaktır. Uluslararası öğrenci uygulamalarının dünyada tarihsel olarak gelişimi ve günümüzdeki son durum istatistiki bilgiler çerçevesinde değerlendirilecektir. Ayrıca çalışmanın konusu tek bir cinsiyet grubu olduğundan; yine geçmişten günümüze kadınların eğitim alanındaki konumlarına ve bu konuma varabilmek için tarihsel süreçte geçtikleri aşamalara yer verilerek, uyum kavramı ve uyuma ilişkin davranışlar konusu üzerinde durulacaktır. Ve son olarak da birbirlerini tamamlayan uluslararasılaşma, kültürlerası ve küreselleşme terimlerinin günümüzdeki anlamlarına değinilerek, küreselleşen dünya koşullarında küreselleşme politikalarının yükseköğretimin uluslararasılaşmasına etkisi tartışılacaktır.

Yabancı öğrenciler, verilerin toplandığı ülkenin vatandaşı olmayan öğrencilerdir. Pratik ve işlevsel olsa da, bu sınıflandırma farklı ulusal politikalar nedeniyle öğrenci hareketliliğini yakalamak için uygun değildir. Örneğin, Avustralya göçmen nüfusuna kalıcı ikamet izni verme eğilimini İsviçre’den daha fazla göstermektedir. Bu, yükseköğretim kayıtlarına bakıldığında yabancı öğrencilerin oranı her iki ülke için benzer olsa bile, İsviçre’de yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci oranı Avustralya’da daha azdır (OECD, 2016).

Uluslararası öğrenciler, menşe ülkelerinden ayrılan ve eğitim amacıyla başka bir ülkeye taşınan öğrencilerdir. Ülkeye özgü göçmenlik mevzuatına ve dolaşım düzenlemelerine, Avrupa Birliği ve Avrupa Ekonomik Bölgesi’ndeki bireylerin serbest dolaşımı ve uluslararası veri kullanılabilirliği gibi durumlara bağlı olarak, uluslararası öğrenciler, öğrenim gördükleri ülkedeki daimi veya normal ikamet etmeyen öğrenciler olarak veya alternatif olarak, önceki eğitimlerini farklı bir ülkede almış olan öğrenciler olarak tanımlanabilir (OECD, 2016).

1.1. ULUSLARARASI ÖĞRENCİ KAVRAMI VE İLGİLİ UYGULAMALAR

Uluslararası öğrenci kavramı ilgili ülkeler ve örgütler tarafından farklı şekillerde tanımlandığından, tek ve ortak bir tanımın varlığından söz etmek oldukça zordur. Bu anlamda, uluslararası öğrenci ve yabancı öğrenci kavramları genel olarak birbirine benzemekle birlikte; birbirlerinin yerine de sıkça kullanılmaktadır. Bu sebeple, öncelikle aşağıda genel geçer “uluslararası öğrenci” tanımları incelenecektir.

İlk olarak örgütsel tanımlamalara bakıldığında; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nün (UNESCO) tanımlarını incelemek bu anlamda faydalı olacaktır. OECD uluslararası öğrenci ile yabancı öğrenciyi tanımlamada bir ayrım yapmaktadır. Bu bağlamda; “uluslararası öğrenci”, eğitim maksadıyla farklı bir ülkeye giden öğrencileri temsil ederken; “yabancı öğrenci” ise yine kendi ülkesi dışında eğitim gören; ancak o ülkede uzun süreli ikamet iznine sahip olan kişidir (Kadıoğlu ve diğerleri, 2015: 18). İkisi için de eğitim sebebiyle kendi ülkesi dışında farklı bir ülkede bulunma durumu vardır. Yani buradaki esas ayrım “ikamet izni” üzerinden yapılmaktadır.

UNESCO’ya göre ise, “uluslararası öğrenci”, gittiği hedef ülkenin menşe ülkesinden farklı olduğu ve hedef ülkede eğitim aktivitelerine katılmak amacıyla iki ülke arasındaki uluslararası sınırları geçen kişidir. Burada menşe ülkeyle kastedilen yükseköğrenim gören bir öğrencinin menşe ülkesi, lise niteliklerini kazandığı ülkedir. Çok sayıda birbiriyle örtüşen “uluslararası öğrenci” tanımı vardır. 2015’ten beri UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (EUROSTAT) bu “uluslararası hareketli öğrenci” tanımına katılmaktadırlar.

“Yabancı öğrenci” ise; hedef ülke (ev sahibi) ülkede vatandaşlığı bulunmayanlardır. Uluslararası hareketli öğrenciler tanım gereği yabancı öğrencilerin bir alt grubudur ve vatandaşlığın hareketlilik durumu ile bir ilgisi yoktur (UNESCO, 2015).

Tablo 1: Tanımların Tarihsel Gelişimi

1960’lar – 1997	-yabancı öğrenci
1998 – 2004	-yabancı öğrenci
2005 - 2012	-Uluslararası öğrenci (ve daha sonra hareketli öğrenci) -kalıcı/ normal ikametgâh, önceki eğitim veya vatandaşlık
2013	-Uluslararası hareketli öğrenci -Önceki eğitimi (eğer değilse, kalıcı / normal ikametgâh veya vatandaşlık)

Kaynak: UIS (UNESCO Institute for Statistics).

Geçmiş yıllardaki kayıtlar incelendiğinde ‘yabancı öğrenci’ kavramının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Fakat 2005’ten bu yana kullanılmaya başlanılan, konunun doğrudan niteliğiyle ilgili olan, uluslararası öğrenci kavramı yabancı öğrencinin bir alt grubu durumundadır. Bu bağlamda yabancı öğrenci daha geniş kapsamlıdır. Günümüzde uluslararası öğrenci kavramının tercih edilmesinin sebebi olarak; dünyanın küresel anlamda bir nitelik kazanması ve geçmiş yıllara nazaran yükseköğretimin uluslararası boyutunun giderek önem kazanarak dünya pazarında ve ülkeler arası ilişkilerde önemli bir pay sahibi olması; yükseköğretimin uluslararası boyutuna da vurgu yapması söylenebilir.

1.1.1. Ülkelere Göre Uluslararası Öğrenci Tanımları

Amerika Birleşik Devletleri: ‘Yabancı Öğrenci’ Amerika Birleşik Devletleri’nde bir yükseköğretim kurumuna kaydolmuş ve geçici ya da kalıcı oturum izni olan, Amerikan vatandaşı olmayan öğrencileri tanımlamaktadır. Bu tanım F (öğrenci) vizesi, H (geçici işçi/stajyer) vizesi, J (geçici değişim öğrenci) vizesi ve M (mesleki eğitim) vizesi sahiplerini kapsamaktadır.

İngiltere: “Uluslararası öğrenci”, İngiltere’de ikamet etmeyen öğrencidir. Fakat, bu tanım, AB vatandaşları ile Birleşik Krallık vatandaşı olmayıp sadece oturma izni olanlar dışındakileri kapsamaktadır.

Fransa: Minimum bir yıllık bir süre için, eğitim almak maksadıyla Fransa’ya gelen ve Fransa tarafından onaylanmış orta dereceli okul mezunları ya da ‘diplome de l’Universite’ sahibi olan yabancı ülke vatandaşı öğrenciler “uluslararası öğrenci” olarak tanımlanmıştır.

Avustralya: Uluslararası öğrenci; kendi imkânları ile eğitim almak amacıyla öğrenci vizesiyle Avustralya’da öğrenim gören öğrencilerdir. Öğrenci vizesi talep edilmediği için Yeni Zelanda vatandaşları bu tanımlamaya dâhil edilmemiştir..

Almanya: “Yabancı öğrenci” kavramı, “hareketli yabancı öğrenci” ve “hareketli olmayan yabancı öğrenci” olarak ikiye ayrılmıştır. Yani Almanya’ya yalnızca eğitim amacıyla gelen yabancı öğrenci ve diğeri Alman orta dereceli okul yeterliliği olan ve büyük ihtimalle Almanya’da oturma izni alacak olan öğrenci.

Kanada: Uluslararası öğrenci; Kanada’da eğitim görmek amacıyla vize alan ya da göçmenlik bürosuna başvurarak geçici vatandaş statüsünü kazanan öğrencilerdir. Bununla birlikte, Kanada dışında bulunan Kanada menşeli eğitim kurumlarındaki öğrenciler ile internet üzerinden eğitim gören öğrenciler de bu tanımlamaya dâhil edilmiştir. Uluslararası öğrenci tanımı, Kanada’da sürekli ikamet izni bulunan yabancı öğrencilerden ayrılmaktadır.

Japonya: Göç ve mültecilerle ilgili kanununda belirtildiği üzere kolej öğrencisi vizesi olarak; istediği herhangi bir seviyede eğitim gören kişiler “yabancı öğrenci” olarak adlandırılmıştır (Kadioğlu ve diğerleri, 2015: 19).

Şu ana dek yapılmış araştırmalar ve ortaya konulmuş gerekli veriler incelendiğinde, dünya genelinde uluslararası öğrenci sayısının yıllara göre giderek artış gösterdiği görülmektedir.

Dünyadaki toplam uluslararası göçmen nüfusuna bakıldığında 258 milyon uluslararası göçmen olduğu görülmektedir. Bu sayının 4,8 milyonunu uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Yani bu oran dünyadaki toplam göçmen oranının yaklaşık %1,86’sı olarak göçmen nüfusunun en düşük olduğu kategoridir.

Uluslararası öğrenci kavramı hem yurtdışından gelen hem de yurtdışına giden olmak üzere iki boyutuyla incelenmesi gereken bir kavramdır. Yurtdışında eğitim

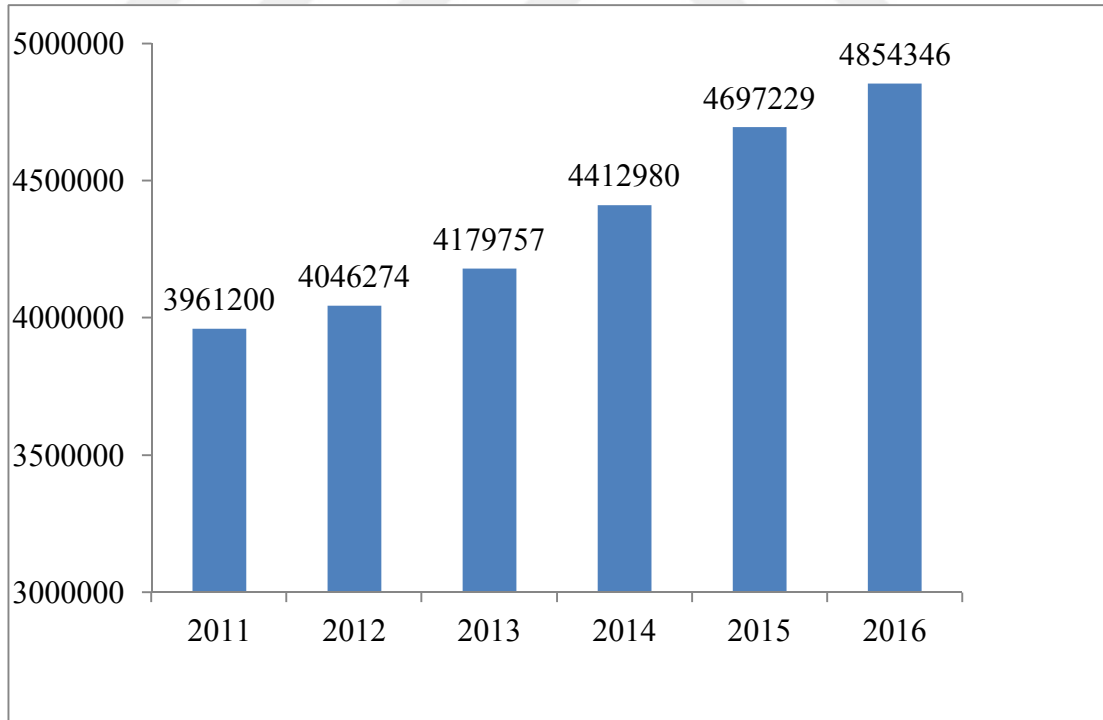
görmek, kaliteli eğitime ulaşmak için bir şans, evde ulaşılamayacak bazı beceriler kazanmak ve eğitimde daha yüksek kazanç sağlayan işgücü piyasalarına yakın olmaktır. Ev sahibi ülkeler için de uluslararası anlamda hareketli öğrenciler önemli bir gelir kaynağı olabilir ve ekonomi ve inovasyon sistemleri üzerinde fazlasıyla etkiye sahip olabilir (OECD, 2016).

Son birkaç on yılda, dünya çapında yükseköğretim programlarına katılan yabancı öğrenci sayısı önemli ölçüde arttı. 1999'da 2 milyondan 17 yıl sonra 5 milyona yükseldi. OECD bölgesinde 2016 yılında eğitim amacıyla 3,5 milyon uluslararası veya yabancı öğrenci vardı.

Gelen öğrenci hareketliliği hemen hemen tüm OECD ve ortak hedef ülkeleri için arttı ve Estonya, Letonya ve Polonya'da 2013-2016 arasında neredeyse iki katına çıktı.

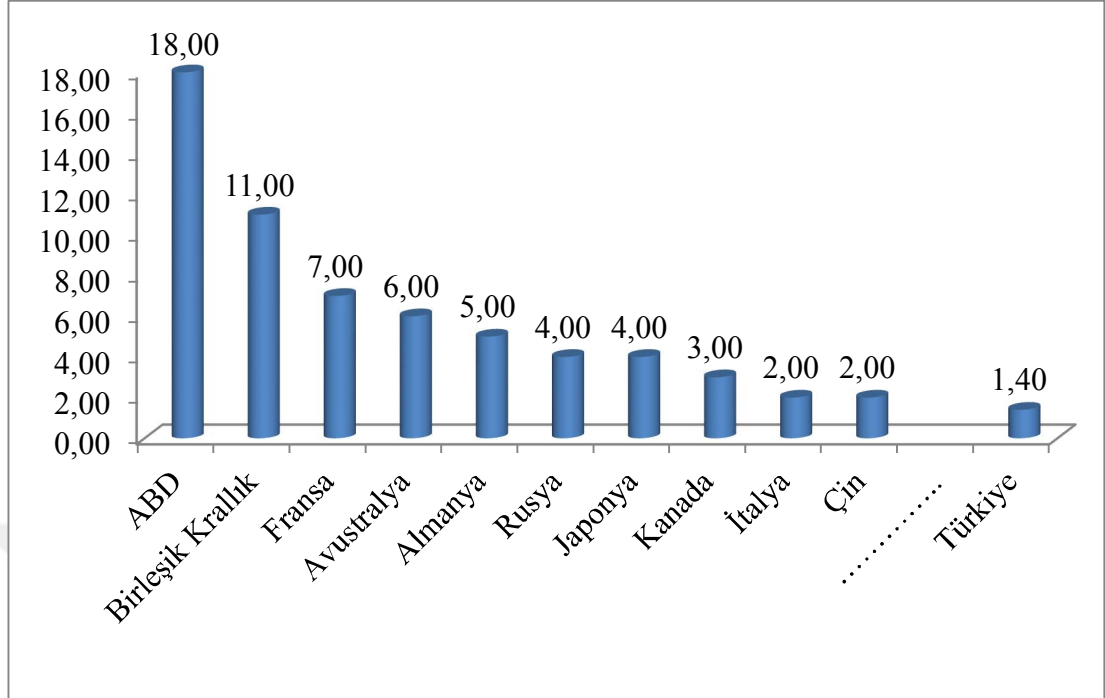
Yıllara göre uluslararası öğrenci sayısının artışına bakıldığında; tablolardan anlaşılabacağı üzere dünyadaki uluslararası öğrenci sayısı her yıl artış göstermiştir.

Şekil 1: Uluslararası Hareketli Öğrenci Sayıları 2011-2017



Kaynak: UNESCO, 2018.

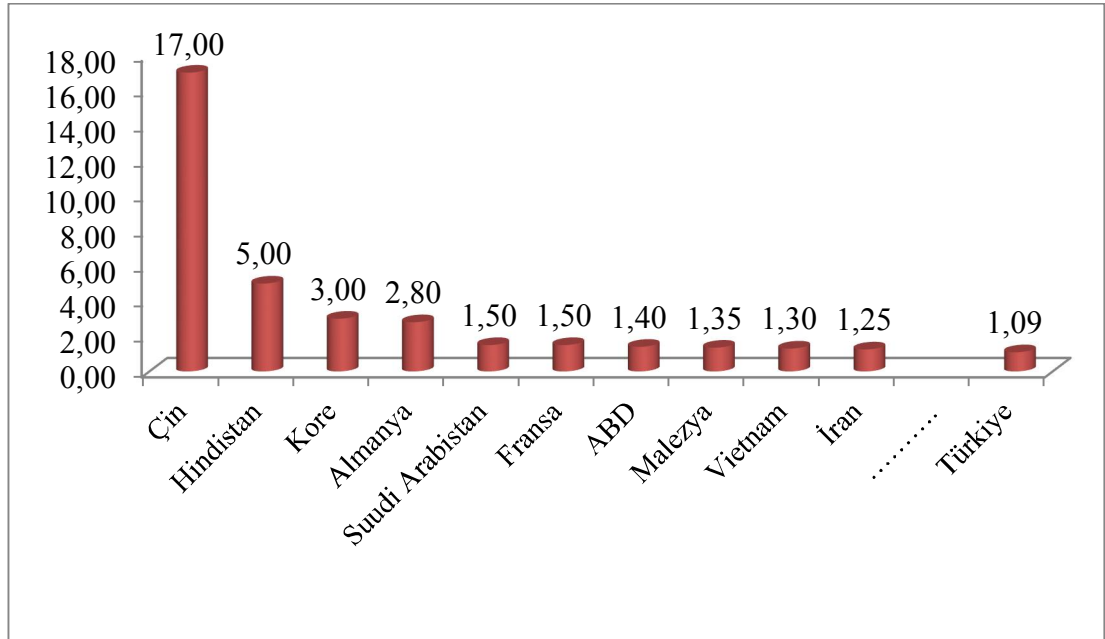
Şekil 2: En Çok Uluslararası Öğrenci Alan 10 Ülke ve Türkiye'nin Durumu



Kaynak: UNESCO, 2018.

Buradan hareketle; uluslararası öğrenci sayıları İngilizce konuşulan ve İngilizce dilinde eğitim veren okulların fazla olduğu ülkelerde daha yüksektir denilebilir. Bu durum da bu ülkeler için önemli bir avantaj sağlamaktadır.

Şekil 3: Yurtdışına En çok Öğrenci Gönderen 10 Ülke ve Türkiye'nin Durumu



Kaynak: UNESCO, 2018.

UNESCO’ya göre dünya üzerinde 4,8 milyonun üzerinde uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bunların yarısından fazlası şu altı ülkedeki eğitim programlarında kayıtlı bulunmaktadır: Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Avustralya, Fransa, Almanya ve Rusya Federasyonu. Uluslararası öğrenci gönderen ülkeler arasında öne çıkanlar ise: Çin, Hindistan, Almanya, Güney Kore, Nijerya, Fransa, Suudi Arabistan ve bazı Merkez Asya ülkeleridir (UNESCO, 2018).

Ayrıca Amerika ve Avrupa’daki ülkelerin dışında Çin, Japonya, Malezya ve Singapur gibi Asya ülkelerinin de son yıllarda ön plana çıkmaya başladıkları görülmektedir. Dil benzerliği ve sosyal ve kültürel benzerlikler gibi durumları kendi lehlerine avantaja çeviren bu ülkeler özellikle öğrenci nüfusunun yoğun olduğu yakın çevrelerindeki ülkelere öğrenci çekmektedir.

Tablo 2: Bölgelere Göre Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Kuzey Amerika	Yurtdışındaki Öğrenciler (bin)
ABD	62
Kanada	47

Okyanusya	Yurtdışındaki Öğrenciler (bin)
Avustralya	13
Yeni Zelanda	6
Solomon Adaları	5

Avrupa	Yurtdışındaki öğrenciler (bin)
Almanya	132
Fransa	80
Rusya	71
İtalya	63
Ukrayna	55

Batı ve Orta Asya	Yurtdışındaki Öğrenciler(bin)
Türkiye	83
Kazakistan	58
Suudi Arabistan	57

Doğu Asya	Yurtdışındaki Öğrenciler (bin)
Çin	723
Kore	139
Japonya	39

Güneydoğu Asya	Yurtdışındaki Öğrenciler (bin)
Vietnam	61
Malezya	61
Endonezya	43
Tayland	28
Singapur	21

Güney Asya	Yurtdışındaki Öğrenciler (bin)
Hindistan	223
İran	61
Pakistan	49
Nepal	30
Bangladeş	30

Latin Amerika ve Karayipler	Yurtdışındaki Öğrenciler (bin)
Brezilya	35
Kolombiya	32
Meksika	29
Peru	24
Venezuela	19

Afrika	Yurtdışındaki Öğrenciler(bin)
Nijerya	57
Fas	56
Zimbabve	41
Cezayir	27
Kamerun	25
Tunus	23

Kaynak: OECD ve UIS, 2018.

1.1.2. OECD Verilerine Göre Uluslararası Öğrenciler

Asya'dan gelen öğrenciler OECD'de her seviyeden yükseköğrenim programlarına kayıtlı en büyük uluslararası öğrenci grubunu oluşturur.(1,9 milyon, 2016 yılında tüm uluslararası öğrencilerin %55'i). Bunlardan 860.000'den fazlası Çin'den gelmektedir. Asyalı öğrencilerin üçte ikisi yalnızca üç ülkeye yönelmekte: Avustralya (%15), Birleşik Krallık (%11) ve Amerika Birleşik Devletleri (%38).

Uluslararası öğrencilerin menşei olan ikinci ana bölge Avrupa'dır. 845.000 Avrupalı öğrenci eğitim amaçlı sınırları aşmaktadır (OECD ülkelerinde kayıtlı tüm mobil öğrencilerin %24'ü). Avrupalı öğrenciler Avrupa'da kalmayı tercih ediyor: %80'i başka bir Avrupa ülkesindeki yükseköğrenim programlarına kaydoluyor. Bu

kısmen Erasmus öğrenci değişim programının Avrupa Birliği içindeki varlığı ve popüleritesi ile açıklanmaktadır (OECD, 2018).

Her ikisi de 300.000'den az uluslararası öğrenciyle Afrika ve Amerika (Kuzey Amerika, Güney Amerika ve Karayipler) gönderen bölgeler olarak çok geride kalmaktadır. Afrikalı öğrencilerin dörtte üçü OECD ülkelerinde Avrupa'da, özellikle Fransa (%35), Birleşik Krallık (%12) ve Almanya (%7) kaydolmuştur, Kuzey ve Latin Amerikalı öğrenciler ise Amerika Birleşik Devletleri (%37) ve Avrupa (%45) arasında bölünmüştür. OECD ülkelerindeki Latin Amerikalı öğrenciler arasında, %12'si İspanya'da okumayı tercih ediyor. Bu, Kuzey Amerikalı öğrencilerin Birleşik Krallık'a yönelme eğilimi (%22) gibi, daha güçlü kültürel, dilsel ve tarihsel bağlantılarını yansıtmaktadır (OECD, 2018).

Amerika Birleşik Devletleri, uluslararası yükseköğrenim öğrencileri için en başta yer alan OECD varış ülkesidir. OECD bölgesindeki 3,5 milyon uluslararası öğrenciden 971.000'i Amerika Birleşik Devletleri'nde programlara kaydolmaktadır. Genel olarak İngilizce konuşulan ülkeler en çekici olanıdır ve dört ülke uluslararası öğrencilerin yarısından fazlasını almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nden sonra, Birleşik Krallık 432.000 uluslararası öğrenciden, Avustralya 336.000 ve Kanada 189.000'den sorumludur. Bu ülkelerdeki uluslararası öğrenciler çoğunlukla Asya'dan gelmektedir; Avustralya'daki uluslararası öğrencilerin %87'sini, ABD'de %77, Kanada'da %61 ve Birleşik Krallık'ta %52'sini oluşturmaktadır (OECD, 2018).

Avrupa Birliği, 1,6 milyon uluslararası öğrencinin Avrupa programlarına kayıtlı olmasıyla birlikte, iç hareketliliğin bir başka önemli coğrafi alanıdır. Fransa ve Almanya (her ikisi de 245.000), İtalya (93.000), Hollanda (90.000) ve Avusturya'dan (70.000) çok önde gelen uluslararası öğrenciler için ana ev sahibi ülkelerdir. Ancak bu iki büyük oyuncu arasında hareketlilik kanalları önemli ölçüde farklıdır. Fransa'ya giren uluslararası öğrencilerin çoğu Afrika'dan (%42) gelirken, diğer Avrupa ülkeleri Almanya için uluslararası kaydın ana kaynağı olmaya devam ediyor (%40). Her iki ülke için de, Asya, Fransa'da gelen toplam uluslararası öğrencilerin %21'ini ve Almanya'nın %36'sını oluşturan ikinci bir bölge olarak gelmektedir. Avusturya, İtalya ve Hollanda'daki uluslararası öğrenciler de ağırlıklı olarak Avrupalı iken, Latin Amerika ülkelerinden gelen girişler ise İspanya'nın üçüncü düzey kohortlarına ve Portekiz gibi daha küçük alıcı ülkelere önemli bir katkı

sağlamaktadır. Küçük Avrupa ülkeleri özellikle Avrupa içi hareketliliğe güvenir. Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Lüksemburg, Polonya, Slovak Cumhuriyeti ve Slovenya'ya giren öğrencilerin %80'inden fazlası Avrupa'dan seyahat etmektedir (OECD, 2018).

Uluslararası öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İngilizce konuşulan ülkelerde öğrenim görmeyi tercih etmektedir. Avustralya, Birleşik Krallık ve ABD birlikte tüm dünyada kayıtlı uluslararası öğrencilerin %36'sına aynı yıl ev sahipliği yapmıştır (OECD, 2013).

Eğitim görülen program bazında bakıldığında; Avrupalı uluslararası öğrenciler daha çok lisans ve doktora programlarında ağırlıklıyken; Asyalı uluslararası öğrenciler ise daha çok kısa dönemli yükseköğretim ve Master programlarında hareketlilik sağlamaktadır. Öğrenci hareketliliği uluslararası öğrencilerin kaynak ülkelerindeki tüm diğer bölgelerinde doktora seviyesinde artış göstermiştir (OECD, 2018).

Gündelik gözlem, göç ile yerel ülke kurumları arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Birçok hükümet, gelecekteki yönetici sınıflarla yakın ilişkiler kurmak ve belirli fikirleri yaymak amacıyla yabancı öğrencilere aktif olarak finansman sağladı ve ev sahipliği yaptı. Örneğin, eski Patrice Lumumba Üniversitesi, 1960 yılında Afrika'da gelecekteki sosyalist liderleri hazırlamaya yönelik açık görevle kuruldu. Benzer şekilde, bazı İslam ülkeleri, İslam ülkelerinde gelecekteki liderleri oluşturma bir yolu olarak yabancı Müslüman öğrencilere ev sahipliği yapmakta ve fon sağlamaktadır. Bu gözlemin yanı sıra, göçün yerel ülke kurumlarını etkileyebileceği ekonomik mekanizmalar vardır (Beine ve Sekkat, 2013: 3). Gelişmiş ülkeler bazı sebeplerle uluslararası öğrenci hareketliliğiyle daha çok ilgilenmektedir. Öncelikle, bu öğrenciler üniversiteler ve ülke için büyük bir ekonomik kaynak yaratmaktadırlar. Böylece öğrencileri diğer ülkelerden çekerek, potansiyel öğrencilerin iç piyasadan demografik kısıtlarını azaltırlar. İkinci olarak, sömürgeci güçler daha önceki sömürgelerden dış yardımın bir parçası olarak öğrencilerin göçünü istemektedirler. Bu kanal aracılığıyla kültürel, ekonomik ve politik normlarını dışarıya yaymaya çalışırlar. İleri düzey uluslar bu öğrenci hareketliliğinden beyin göçü olarak fayda sağlarlar (Aman, 2015: 8).

OECD'nin hedef ülkelerine yönelik dışa doğru hareketlilik daha çeşitlidir: eğitim amacıyla ülkelerini terk eden vatandaşların sayısı en fazla Macaristan,

Hindistan, İtalya, İspanya ve Suudi Arabistan için artmıştır, ancak bazı ülkelerde azalmıştır (OECD, 2018).

Buradan şu çıkarım yapılabilir, uluslararası öğrenci hareketliliğinin yönü az gelişmiş/gelişmekte olan ülkelere, gelişmiş ülkelere doğrudur. Bu durum, yurtdışına en çok öğrenci gönderen ülkeler bağlamında OECD verilerine bakıldığında da gelişmekte olan ülkeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gelişmekte olan ülkeler açısından değerlendirildiğinde; gelişmekte olan ekonomilerin nitelikli işgücüne olan ihtiyaçları arttığından, bu durum uluslararası öğrenci hareketliliğini tetikleyen başlıca etmenlerdendir (Morey, 2004: 132).

Kısa vadede uluslararası öğrenciler çoğu kez yerel öğrencilerden daha fazla öğrenim ücreti öderler ve bazı ülkelerde daha fazla kayıt harcı masrafına maruz kalırlar. Aynı zamanda sahip oldukları yaşam giderleriyle gittikleri ülkenin yerel ekonomisine de katkıda bulunurlar. Uzun vadede ise, iyi eğitilmiş uluslararası öğrencilerin bilgi birikimine, inovasyon ve ekonomik performansa katkıda bulunacak şekilde yerel işgücü piyasalarına entegre olmaları olasıdır (Fahlevi, 2015: 151).

1.1.3. Group of Twenty (G20) Ülkelerindeki Uluslararası Öğrencilerin Kayıtları

Gelişmiş ekonomilerle gelişmekte olan ekonomileri bir araya getirerek dünyanın ekonomik sorunlarına çözümler üretmek amacıyla kurulmuş olan bu yapı Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Almanya, Japonya, Fransa, İtalya ve Birleşik Krallık, Arjantin, Avustralya, Brezilya, Çin, Hindistan, Endonezya, Meksika, Rusya, Suudi Arabistan, Güney Afrika, Güney Kore ve Türkiye gibi 19 ülkeden ve Avrupa Birliği'nden oluşmaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrenciler incelendiğinde şöyle tespitler yapılmaktadır:

2015'te yaklaşık 3,6 milyon uluslararası öğrenci G20'deki yükseköğretim kurumlarında kayıtlıydı (UNESCO verilerine göre OECD, 2018). Her yıl %7 oranında artış gerçekleşmektedir.

Her beş öğrenciden ikiden fazlası Avrupa Birliği'ne, her dört öğrenciden biri ise ABD'ye kaydoldu. Genel olarak, ilk beş G20 varış ülkesi uluslararası öğrencilerin yaklaşık % 60'ına ev sahipliği yapıyor. Genel olarak Avrupa'da tercih edilen ülkeler

şöyledir: Birleşik Krallık (431.000), Fransa (239.000) ve Almanya (229.000). Avustralya (294.000), Kanada (172.000), Rusya (226.000) ve Japonya (132.000) ise uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilen diğer önemli ülkelerdir (OECD, 2018).

G20'deki uluslararası öğrencilerin yarısından fazlası diğer G20 ülkelerinden gelmektedir. Bu pay özellikle İngilizce konuşulan ülkelerde ve bazı Asya G20 ülkelerinde yüksektir. Tüm yabancı öğrencilerin %80'inden fazlasını oluşturan Avustralya, Kore ve Japonya'da Asyalı öğrenciler hâkimdir. Arjantin'de uluslararası öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Güney Afrika'da iken Amerika'dan ve daha az oranda Fransa'da, çoğunlukla Afrika'dan geliyorlar. Avrupa Birliği'nde, ortalama olarak, uluslararası öğrencilerin %57'si G20 ülkelerinden, üçte biri diğer AB ülkelerinden, %28'i Asya'dan ve %12'si Afrika'dan gelmektedir (G20 International Migration Trends Report, 2018).

Avrupa Birliği'ndeki uluslararası kız öğrencilerin payı, Avrupa dışındaki G20 ülkelerinden daha yüksektir. İtalya'da (%59), Fransa ve Birleşik Krallık'ta (%52) ve aynı zamanda Kore'de (%54) kayıtlı uluslararası öğrenciler arasında erkeklerden daha fazla kadın var. Buna karşılık, bu pay Türkiye'de (% 31) ve Güney Afrika'da (%43) en düşüktür (G20 International Migration Trends Report, 2018).

Uluslararası öğrenciler G20 yükseköğretim düzeyindeki öğrenci nüfusunun ortalama %3'ünü ve Avrupa Birliği'nde %8'ini oluşturur. Bu oran İngiltere'de %18'e, Avustralya'da %15'e ulaşmaktadır. Buna karşılık, uluslararası öğrencilerin toplam öğrenci nüfusu içindeki payı, Asya ülkelerinde, Rusya Federasyonu ve Türkiye'de de düşük olma eğilimindedir (G20 International Migration Trends Report, 2018).

Uluslararası öğrencilerin oranı yükseköğretim seviyelerine ulaştıkça artmaktadır. Ortalama olarak G20'de, uluslararası öğrenciler yüksek lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin %7'sini ve doktora programlarının %19'unu oluşturmaktadır. İngiltere ve Fransa'da beş doktora öğrencisinin ikisinden fazlası uluslararası öğrencidir (G20 International Migration Trends Report, 2018). Buna karşılık tüm OECD ülkeleri arasında, yüksek lisans, doktora veya eşdeğer düzeyde (toplamın % 26'sı) Amerika Birleşik Devletleri en çok sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Ardından onu İngiltere (% 15), Fransa (% 10), Almanya (% 10) ve Avustralya (% 8) izlemektedir (OECD, 2016).

G20 ülkelerinin çoğu, uluslararası öğrencileri uzman kurumlar aracılığıyla çekmek ve tutmak için aktif politikalara sahiptir. (Örneğin, İngiltere Konseyi, CampusFrance, Almanya'daki DAAD, Avustralya Eğitim ve Öğretim Ajansı, EducationUSA ağı) ve/veya ulusal planlar. Örneğin Japonya, 2020 yılına kadar 300.000'e kadar uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapma niyetini açıkladı. Aynı şekilde Kanada'nın uluslararası eğitim stratejisi, 2022'de 450.000'e ulaşacak uluslararası öğrenci sayısını keskin bir şekilde artırmayı hedeflemektedir (G20 International Migration Trends Report, 2018).

Tüm bunların sonucunda; öğrencilerin bu ulusal sınırların dışına akışı modelinin halen daha dengelenmemiş olduğu görülmektedir. Geçmiş yıllarda olduğu gibi yabancı ülkelerde alınan eğitimin oldukça büyük bir kısmı sadece belli ev sahibi ülkelerde gerçekleşmektedir. Bu ev sahibi ülkelerin büyük bir çoğunluğu OECD ülkesi olduğundan; ekonomik güç ile eğitim ve bilim sistemleri arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu bir kez daha doğrulanmaktadır (Sadlak, 2010: 449).

1.2. DÜNYADA ÖNE ÇIKAN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ UYGULAMALARI

İngiltere'deki uygulamaya bakılacak olunursa; bu konuda kurum ve kuruluşlar arası koordinasyon, işbirliği ve kurumsallaşmış bir yapıdan söz edilebilir. Bu kurum ve kuruluşlar özellikle ülkede bulunan eğitim kurumlarının markalaşması ve yurtdışında tanıtılması faaliyetleriyle ön plandadırlar. British Council, İngiltere'nin kültürel ilişkiler ve eğitim olanakları için uluslararası örgütüdür. İngiltere halkı ve diğer ülkeler için güven inşa ederek uluslararası fırsatlar yaratmakta ve yüzden fazla ülkede faaliyet göstermektedir. (britishcouncil.org)

Fransa da Fransız yükseköğretimini yurtdışında tanıtmak Fransa'da yüksek eğitim görmek isteyen öğrencilerin gidişlerini kolaylaştırmak üzere yabancı öğrencilerin Fransa'daki eğitimleri süresince yapacakları işlemlerde kendilerine rehberlik ve yardım etmek amacıyla CampusFrance ulusal ajansını faaliyete geçirmiştir. 27 Temmuz 2010 tarihli yasa ile oluşturulan CampusFrance, sınai ve ticari nitelikte bir kamu kuruluşudur. Dünya çapında 124 ülkede 255 CampusFrance ofisi ve şubesi bulunmaktadır (campusfrance.org).

German Academic Exchange Service olan DAAD Almanya'daki yükseköğrenim kurumlarını temsil etmek üzere Heidelberg Üniversitesinde okuyan bir öğrencinin inisiyatifi doğrultusunda 1925 yılında kurulmuş, dünyanın her köşesinden öğrencilere ve araştırmacılara burs olanakları sunan, ülkeler arası akademik iş birliklerini destekleyen dernek statüsünde, kar amacı gütmeyen bir kuruluştur. (daad-turkiye.org) DAAD, her yıl dünya çapında 100.000'den fazla Alman ve uluslararası öğrenciyi ve araştırmacıyı destekleyerek dünyanın en büyük fonlu kuruluşudur. Ayrıca Alman üniversitelerinde uluslararasılaşma çabalarını teşvik ederek, gelişmekte olan ülkelerin kendi yükseköğretim sistemlerini kurmalarına yardımcı oluyor ve yurtdışında Almanca Çalışmaları ve Almanca dil programlarını desteklemektedirler (daad.de).

Son olarak EducationUSA, 175'ten fazla ülkede 425'in üzerinde uluslararası öğrenci danışma merkezinin bulunduğu ABD Dışişleri Bakanlığı ağıdır. Ağ, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki akredite yükseköğretim kurumlarında çalışma fırsatları hakkında doğru, kapsamlı ve güncel bilgiler sunarak, ABD'deki yükseköğrenimi tüm dünyadaki öğrencilere tanıtır. EducationUSA ayrıca, kurumsal liderlerin işe alım ve kampüs uluslararasılaştırma hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için ABD yükseköğrenim topluluğuna hizmet vermektedir. EducationUSA merkezleri ABD elçiliklerinde ve konsolosluklarında, Fulbright komisyonlarında, iki uluslu merkezlerde, üniversitelerde ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda bulunur (education.state.gov).

Özellikle bünyesinde fazla sayıda uluslararası öğrenci barındıran ülkelere bakıldığında genel olarak hepsinin tanıtım ve markalaşma faaliyetlerine önem verdiği, bu konuda son derece eşgüdümlü hareket ederek ve kurumsal bir şekilde faaliyet gösterdikleri apaçık görülmektedir. Ayrıca bu konuda ciddi anlamda yatırımlar yaparak paralar harcamaktadırlar. Bunun sonucunda küresel rekabet ortamında güçlü bir şekilde yerlerini almaktadırlar ya da sağlamlaştırmaktadırlar.

1.3. KÜRESELLEŞME POLİTİKALARININ YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASINA ETKİSİ

“Uluslararasılaşma yükseköğrenim dünyasını değiştiriyor ve küreselleşme uluslararasılaşma dünyasını değiştiriyor.”(Knight, 2004: 7).

“Uluslararasılaşma” farklı insanlara farklı şeyler ifade eden ve bu nedenle çeşitli yollarda kullanılan bir terimdir. Bazı insanlar için, öğrenciler ve öğretmenler için akademik hareketlilik; uluslararası bağlantılar, ortaklıklar ve projeler ve yeni, uluslararası akademik programlar ve araştırma girişimleri bir dizi uluslararası aktivite anlamına gelir. Diğerleri için, eğitimin diğer ülkelere, çeşitli yüz yüze ve mesafeli teknikler kullanarak şube kampüsleri veya franchise gibi yeni düzenleme türleri aracılığıyla verilmesi anlamına gelir. Çoğu için, uluslararası, kültürlerarası ve /veya küresel bir boyutun müfredat ve öğretme öğrenme sürecine dâhil edilmesi anlamına gelir. Yine diğerleri, uluslararası kalkınma projeleri ve alternatif olarak, yükseköğrenimde uluslararasılaşma olarak ticarete verilen vurguyu artırıyor. Son olarak, uluslararasılaşma ile küreselleşme arasındaki ilişki konusunda sık sık kafa karışıklığı yaşanmaktadır (Knight, 2004: 6).

Dönüşümün birçok nedeni vardır. Değişimin kilit faktörleri, ileri düzeydeki iletişim ve teknolojik hizmetlerin gelişimi, artan uluslararası işgücü hareketliliği, piyasa ekonomisine ve ticaretin serbestleştirilmesine daha fazla vurgu yapılması, bilgi toplumu odaklı, artan özel yatırım seviyeleri ve eğitime verilen kamu desteğinin ve yaşam boyu öğrenmenin azalmasıdır. Ortaöğretim sonrası eğitimin uluslararası boyutu bu yüzden giderek önem kazanmaktadır ve aynı zamanda daha da karmaşık hale gelmektedir (Knight, 2004: 7).

Küreselleşme bir anlamda uzak mesafelerde meydana gelen olayların veya durumların insanların yaşamları üzerinde derin bir etkisi olduğu anlamına gelmektedir ve dünyadaki toplumlar açısından karşılıklı olarak bağımlılığın gelişmesi ile ilgilidir (Held ve diğerleri, 2010: 71).

Küreselleşme ve uluslararasılaşma oldukça farklı, fakat bir o kadar da birbirleriyle ilişkili kavramlardır (Knight, 2004: 9).

“Uluslararası” terimi ulus kavramını vurgulamaktadır ve farklı uluslar ve ülkeler arasındaki ilişkiyi ifade eder. Öte yandan, “küresel”, dünyayı kapsam ve öz

olarak ifade eder ve ulus kavramını vurgulamaz. Küreselleşme “teknoloji, ekonomi, bilgi, insan, değer ve fikirlerin akışı olarak tanımlanmaktadır. . . . “Sınırların ötesinde”. Küreselleşme her bir ülkeyi her ulusun bireysel tarihi, gelenekleri, kültürü ve önceliklerine göre farklı yollarla etkiler (Knight, 2004: 9).

Küreselleşme, yükseköğretimin uluslararası boyutunun daha önemli ve büyük ölçüde değiştiği ortamın bir parçası olarak konumlandırılmıştır.

Uluslararasılaştırma yeni bir terim değildir. Siyaset bilimi ve hükümet ilişkilerinde yüzyıllarca kullanılmıştır, ancak eğitim sektöründeki popülerliği gerçekten sadece 80'li yılların başından beri artmıştır. 90'lı yıllarda uluslararası eğitim terimini kullanma tartışması, onu karşılaştırmalı eğitimden, küresel eğitimden ve çok kültürlü eğitimden ayırmaya odaklandı (Knight, 2004: 9).

Yükseköğretimin uluslararasılaşması kavramı yeni bir kavram olamamakla birlikte, son yıllarda artan küreselleşmenin de etkisiyle eğitim literatüründe kavramsal olarak yer bulmaya başlamıştır. Doğal olarak üniversite düzeyindeki yükseköğretim kurumları küresel ve uluslararası anlamda başarılı olmak için bu hususu göz önünde bulundurarak strateji ve eylem planlarını oluşturmalarıdır. Diğer bir deyişle dünyadaki küresel duruma ayak uydurmak durumundadırlar; aksi halde küresel rekabet ortamında kendilerine yer bulmaları ya da varsa yerlerini korumaları oldukça zor olacaktır.

“Uluslararası”, “kültürlerarası” ve “küresel boyut” terimlerine bakıldığında; bu terimler kasıtlı olarak bir üçlü olarak kullanılır, çünkü birlikte uluslararasılaşmanın genişliğini yansıtır. “Uluslararası”, uluslar, kültürler ve ülkeler arasındaki ilişkiler anlamında kullanılır. Ancak uluslararasılaşmanın, ülkeler, toplumlar ve kurumlar içinde var olan kültürlerin çeşitliliği ile de ilgili olduğu bilinir ve bu nedenle “kültürlerarası” uluslararasılaştırma yönlerini ele almak için kullanılır. Son olarak, bugünlerde çok tartışmalı ve değer yüklü bir terim olan “küresel”, dünya çapında kapsam algısını sağlamak için dâhil edilmiştir. Bu üç terim birbirini tamamlar ve birlikte uluslararasılaşma sürecine hem genişlik hem de derinlikte zenginlik katar (Knight, 2004: 11).

Yükseköğretimin uluslararasılaşması çok boyutlu bir olgudur. Bu boyutlar akademik, siyasal, ekonomik ve sosyal ve kültürel olarak sıralanabilir. Uluslararası öğrenci hareketliliği şu anda en çok ekonomik boyutuyla ön plana çıkmaktadır. Şayet

günümüz küreselleşmiş dünyasında uluslararası öğrenci sayısı son derece artarak, uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan ülkeler açısından ekonomik anlamda fark yaratan bir gelir kaynağı haline gelmiştir. Bu yüzden birçok ülke eğitim ve ekonomi politikalarını bu bağlamda şekillendirerek ve ülkesini dışarıdan gelecek öğrenciler için cazip hale getirmeye çalışarak, ülkesindeki uluslararası öğrenci sayısını artırmayı hedeflemektedir. Hatta bu durum ülkelerin eğitim politikaları ve stratejilerini gözden geçirerek, daha etkin ve yenilikçi uygulamalar geliştirmelerini sağlayarak birbirleri arasında bir rekabet ortamı yaratmıştır.

Uluslararası öğrenci hareketliliği siyasi olarak ele alındığında ülkelerin “yumuşak güç” olarak adlandırılan dış politikalarının bir aracı olarak görülmüşler ve diğer bir tabirle “diplomatik yatırım” olarak değerlendirilmişlerdir.

Kültürel açıdan; beraberlerinde geldikleri ülkenin de kültürünü taşıyacaklarından birer “kültür elçisi” konusunda olarak kültürlerarası ilişkilerin gelişmesinde de böyle bir katkı sağlarlar.

Son olarak akademik açıdan bakıldığında ise; kaynak ülke ve hedef ülkeler arasında bilimsel üretim ve paylaşımın gelişmesinde rol oynarlar (Kırmızıdağ ve diğerleri, 2012; aktaran Sağıroğlu, 2015: 35).

Uluslararasılaşma diğer bir yönüyle ele alındığında, kalite belirleme ve akreditasyon gibi önceleri ulusların kendi öncelik alanları olarak anlaşılan alanların değişmesine neden olmaktadır. (Sadlak, 2010: 450).

Üniversiteler bilim üretilen kurumlar olduğundan, bilim de evrensel olduğundan; aslında uluslararası bir boyunun her daim var olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bilginin üretilmesi ve kullanılmasının bir sonucu olarak küresel rekabet yükseköğretimin fonksiyonunu değiştirerek ve ona kitlesel bir nitelik atfederek ekonomiyle doğrudan ilişkili hale getirmiştir. Bununla alakalı olarak da “uluslararasılaşma” olgusu bir nevi pazarlama stratejisi olarak da kullanılmaya başlamıştır (Yakupoglu, 2014).

Tüm bunlar ışığında yükseköğretimin uluslararasılaşması, işlevsel bakımdan artık tek yönlü yani sadece akademik yönlü olmaktan çıktığından, kavramsal olarak diğer yönleriyle de bir bütün halinde ele alma gerekliliği doğmuştur.

Eğitim de, son zamanların küreselleşen ekonomik rekabet ortamında önemli bir endüstri haline gelmiştir (Tomlinson, 2017). Bu yüzden ABD ve Birleşik Krallık

gibi uluslararası öğrenci hareketliliğinde ev sahibi konumunda olan birçok ülke uluslararası öğrenci sayısını artırmak ve böylece daha fazla ekonomik kazanım elde etmek için eğitim sistemlerini buna uygun şekilde tasarlayıp geliştirmişlerdir.

Öğrenci hareketliliğinin, gelecekteki uluslararası bilimsel işbirliği ağlarını, ortak bir dilden veya coğrafi veya bilimsel yakınlıktan daha derin bir şekilde şekillendirdiği görülmektedir (OECD, 2018).

Uluslararasılaştırma stratejilerinin bir parçası olarak, gittikçe daha fazla sayıda kurum denizaşırı uydu kampüsleri veya çift derece oluşturuyor, yabancı öğrenciler için giriş kurallarını değiştiriyor, yabancı dilde öğretimi teşvik etmek için müfredatı gözden geçiriyor veya çevrimiçi kurslar ve uluslararası staj imkânı sunuyor. Örneğin, büyük açık çevrimiçi kurslar (MOOC) mevcut kampüslerin erişimini genişletti. Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarının uluslararası faaliyetleri sadece hacim ve kapsamda değil, aynı zamanda karmaşıklık anlamında da genişledi (OECD, 2018).

Günümüzde dünyanın farklı ülkelerinde eğitim veren birçok köklü üniversitenin ulus devletlerden de önce var olması, yükseköğretimin uluslararası boyutuna ilişkin önemli veriler sunmaktadır (Yakupoğlu, 2014).

Ekonomik açıdan veriler incelendiğinde, yükseköğrenimden ABD 17,6 milyar dolar, İngiltere 8,5 milyar sterlin, Avustralya 17,1 milyar Avustralya doları, Kanada 5 milyar Kanada doları ve Yeni Zelanda 2,1 milyar dolar yıllık gelir sağlamaktadırlar (Baumgartner ve Gutierrez, 2010; aktaran Büyük, 2015: 165).

1975'te bir milyonu aşmayan uluslararası öğrenci sayısı, 1990'da 1,3 milyon, 2000'de 2,1 milyon, 2010'da 4,1 milyon ve 2018 itibarıyla 4,8 milyonun üzerine çıkmıştır. Ve her geçen gün daha da artması beklenmektedir (Büyük, 2015: 163). Eğitim alanında bu bağlamda yer edinmek isteyen gelişmekte olan ülkeler eğitim politikalarını oluştururken tüm bu gelişmeleri göz önünde bulundurmalıdır.

Uluslararası öğrenciler kendi ülkeleriyle, eğitim almaya geldikleri ülke arasında pozitif ilişkiler gelişmesi bağlamında aracı olarak rol oynayabilmektedirler.

Sonuç olarak, yükseköğretime olan talebin artması nedeniyle gerek ulusal gerekse uluslararası olmak üzere her ikisinde de eğitim programlarının sunumunda aktif olan yeni tür sağlayıcılar, dağıtım yöntemleri ve program türleri vardır. Bu yeni sağlayıcılar, Pearson (Birleşik Krallık) ve Thomson (Kanada) gibi medya şirketlerini;

Apollo (Phoenix Üniversitelerine sahip Amerika Birleşik Devletleri), Informatics (Singapur), Slyvan (Amerika Birleşik Devletleri) ve Aptech (Hindistan) gibi çokuluslu şirketleri; kurumsal üniversiteleri ve profesyonel derneklerin ve organizasyonların iletişim ağlarını kapsamaktadır. Yeni sağlayıcıların çoğu, sınırlar arasında eğitim sunmaya odaklandıkları için, uluslararasılaşma sahnesinde aktörler olarak dâhil edilmeleri gerekiyor (Knight, 2004: 7).

1.4. TARİHSEL BAKIŞ ÇERÇEVESİNDE ‘KADIN’ KAVRAMI

Bu kısımda tezin araştırma konusunu neden kız öğrencilerin oluşturduğundan bahsedilecek olup; öncelikle kavramsal olarak kadın kavramı tarihsel çerçevede geçmişten günümüze kadar incelenerek eğitimle olan bağlantısı kurulacaktır.

Öncelikle kadın denildiğinde ilk akla gelen biyolojik anlamdan yani cinsiyetten söz edilir. Diğer bir bakışla, İngilizcedeki *sex* kelimesinin karşılığı olarak kullanılan cinsiyet kelimesidir. Kadın ve erkek olmanın bu biyolojik özelliklerinin dışında bir de aslında kadın ve erkek denildiğinde aklımıza gelen şeylerin birçoğunun sorumlusu olan toplumsal cinsiyet kavramı vardır ki bu da İngilizcede *gender* kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır (Dökmen, 2010: 17).

Toplumsal cinsiyet konusu özellikle tüm dünyada yaşanan gelişmeler ve bu konuya giderek artan duyarlılık ve önem sebebiyle tüm sosyal bilimlerin odak noktasıdır.

Geçmişten günümüze bakıldığında, kadınların hemen her alanda olduğu gibi eğitimde de dezavantajlı olmaları su götürmez bir gerçektir.

1.4.1. Toplumsal Cinsiyet ve Kadın

Kadın ve erkek olmanın farklılıkları üzerinde biyolojik özelliklerinin dışında çevresel faktörler de rol oynamaktadır ve bunlarla ilgili literatürde farklı görüşler yer almaktadır. Yaygın olan görüşlere bakıldığında şu şekilde özetlenebilir:

Kadın ve erkeği birbirinden ayıran özelliklere bakıldığında, gerçek farklılık olarak nitelendirilebilen farklılıklar bazı biyolojik özelliklerdir. Bunun dışındakiler ise gerçek farklılıklar değil, önemli ölçüde toplumun yaratmış olduğu kültürden ve

bizatihi toplumdan kaynaklanan farklılıklardır. Böylece, kadın ve erkek olmaya toplum ve kültür tarafından yüklenen anlam ve beklentiler *toplumsal cinsiyet* kavramını oluşturmaktadır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet kavramı toplumdan topluma, kültürden kültüre ve bireyden bireye değişiklik arz etmektedir. Toplumsal cinsiyete göre kadınlardan ve erkeklerden beklenen roller, davranışlar, duygular ve faaliyetler farklıdır. Toplumsal cinsiyet rolü, toplum tarafından belirlenen ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili birtakım beklentilerdir (Dökmen, 2010: 20).

Cinsiyet ayrımcılığının en çok ortaya çıktığı alanlar iş ve eğitim alanlarıdır. Kadınların başarıları genellikle dış faktörlere ya da şans veya işin kolaylığı gibi birtakım etmenlere bağlanırken; erkeklerin başarılı olmalarının bunun tam aksine daha çok iç faktörlere, çaba ve yeteneğe yüklenmesi söz konusudur. Bunun sonucunda da kadına farklı, erkeğe farklı kuralların işletilmesi sonucu çifte standart ortaya çıkar (Dökmen, 2010: 115-123).

Cinsiyet eşitsizliklerini açıklamaya yönelik tarih boyunca biyolojik kuramlar, toplumsallaşma kuramları, feminist kuramlar gibi pek çok sayıda kuram geliştirilmiştir. Ancak ayrıntıya girmeksizin genel olarak bakıldığında kuramların çoğunun tarihsel değişime, kültürel farklara ve kadın-erkek çeşitliliğine duyarlı olmadığı görülmektedir (Pilcher, 2010: 115).

1.4.2. Feminist Hareketlerin Yaklaşımı

Şu ana dek yapılan çalışmalarda, cinsiyet klişeleri “her şey dâhildir”; her cinsiyetten her üyenin kendi cinsiyet klişelerini oluşturan özellikleri paylaştığı düşünülmektedir. Bazen buna başkaları tarafından olumlu bakılabilir, ancak çoğu zaman uyumsuzluk sapkın, anormal veya kötü olarak etiketlenir ve böyle muamele görür. Önemli bir şekilde, bu tür bir farklılaşma sadece bireyler arasında kişilerarası bir düzeyde değil, aynı zamanda bir toplum içinde verilen yapısal düzeyde de ortaya çıkar (Renzetti ve Curran, 2002).

1700’lü yılların sonlarında, bir dizi kadın erkeklerle eşit haklar talep etmeye başladı, özellikle eşit eğitim fırsatlarına sahip olmak konusunda. Judith Sargent Murray ve Mary Wollstonecraft gibi bu kadınlar, orta ve üst sınıftandı. Sosyal

statülerinin adamları, " bütün insanların doğası gereği eşit haklara sahip olduğunu ve herkesin bir birey olarak eşit derecede özgür gelişim şansına sahip olması gerektiğini " iddia ederek politik bir bireycilik ve demokrasi felsefesi geliştiriyordu (Klein, 1984; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 13).

Ancak bunların hiçbiri ne kadınlara, ne de bu konuda Beyaz erkeklerden başka birine uygulanmadı. 1800'lerde orta sınıf kadınlar daha fazla eğitim alsalar bile, çoğu mesleği yasal olarak kendilerine kapattılar. Örme ve iğne işi ile evde vakit doldurmaya alternatifleri hayırseverlikti ve tarihçi Lois Banner'ın da gözlemlediği gibi, özellikle kuzey eyaletlerinde katılmaları için çok sayıda hayırsever gönüllü kuruluş vardı (Bomer, 1986; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 13).

Cinsiyet eşitsizlikleriyle ilişkili olarak açıklamalarında bir dizi düşünsel geleneğe dayanan ve cinsiyet ilişkilerinin farklı taraflarına odaklanan çok sayıda feminist kuram bulunmakla birlikte, 1970'lerden beri aralarındaki zıtlıkları görünür kılmak adına Marksist ya da radikal gibi kategorilere ayırmak yaygın olarak uygulanırken; 1990'larda bu gibi ayrımların faydalı olmadığı fikri savunulmuştur (Pilcher, 2010: 111).

1.4.3. Cinsiyet ve Eğitim İlişkisi

Devrim sonrası savaş döneminde, örgün eğitim, artık siyasi liderlere oy vermesi gereken vatandaşlarda, yurtseverliği ve "sivil erdemi" aşılama aracı olarak görülüyordu. Bu oy verme beyaz, erkek mal varlığı sahipleriyle kısıtlıydı, bu yüzden yasal eğitim de çoğunlukla onların ayrıcalığı olarak kaldı (Renzetti ve Curran, 2002: 100).

Eğitimli erkekler, klasik, ahlaki felsefe, matematik ve retorik alanlarında eğitim gördü, ancak bu bilgiyi bir sınıfta olduğu gibi özel çalışma, ders ve seyahat yoluyla da edindi (Graham, 1978; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 100).

Üniversiteye gidenlere mezun olduktan sonra bakan, avukat ve diğer profesyonel meslekler mensubu olarak Beyaz "yönetici sınıf" arasında yerlerini almaları için akademik dersler kadar öz disiplin ve ahlaki eğitim verildi (Howe, 1984).

Üst sınıf Beyaz kadınlar, eğitim aldıklarında evde öğretiliyordu, ancak öğrendikleri, erkeklere verilen bilgiden daha sınırlıydı. Kadınlar müzik öğrendi ve edebiyatın ve yabancı dilin “tadına varmaları” sağlandı. Kadınların eğitimi, erkeklere verilen eğitimin amacının aksine, onları halkın liderlik pozisyonlarına hazırlamak için değil; hayattaki “doğal” rollerine yönelik olarak elit kocaları için ağırbaşlı, esprili, bakımlı eşler olmaları amacıyla ve büyüyünce oy kullanacak vatandaşlar olacak oğullarının ilk öğretmenleri olmaları amacına yönelikti (Schwager, 1987; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 100).

Resmi eğitim 1786’ya kadar kadınlara açık değildi. İlk olarak 1786’da “Genç Kadınlar Akademisi” Philadelphia’da kuruldu. Amerika’da kızlar için okullar açılabilir, bunun arkasındaki mantık, kadınların iç (ev-aile) rollerine odaklandı (Renzetti ve Curran, 2002: 100).

Devlet okulları her sosyal sınıftan Beyaz çocuğa açık iken; Genç Kadınlar Akademisi diğer birçok okul gibi özeldi ve varlıklı genç kadınlara ve erkeklerin katılımına olanak sağlıyordu. Aynı zamanda kölelerin eğitim görmesi yasak olduğundan, bu yüzden birçok Afrikalı Amerikalı çocuk, cinsiyetine bakılmaksızın, herhangi bir okulda eğitim görmekten yoksun bırakılıyordu (Hellinger ve Judd, 1991; aktaran Howe, 1984).

ABD’de artan sanayileşmeyle birlikte, on dokuzuncu yüzyıl boyunca temel okuryazarlık ve basit matematik yetenekleri daha önemli hale geldi. Bu gibi yetenekler el emeğinin baskın olduğu tarım topluluklarında önemli değilken; yeni ortaya çıkan birçok endüstriyel iş alanı için gerekliydi. Ayrıca, iş evden ve fabrikalardan uzaklaştıkça, sorumluluklar eğitim dâhil olmak üzere aile tarafından geleneksel olarak yerine getirildi. Avrupa’dan göç arttıkça, eğitim Amerikan değerlerinin dış etkilerden “bozulmadığını” temin etmenin bir aracı olarak görülmeye başlandı (Hellinger ve Judd, 1991; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 100).

1830’da kızlar ve erkekler için ilk ücretsiz devlet okulları Massachusetts’te açıldı ve 1850’ye kadar bütün devletler her sosyal sınıftan Beyaz çocuklara eğitim vermek amacıyla devlet destekli ilk ve orta dereceli okullar kurmuştu. Siyah çocuklar ise Sivil Savaş sonrasına kadar eğitimden mahrum bırakıldılar, daha sonra da okullar ırksal olarak ayrıldı (Renzetti ve Curran, 2002: 100).

Kitlesel halk eğitiminin 2 büyük sonucu vardır:

İlki; Beyaz kadın okuryazarlık oranı, en azından ülkenin kuzeydoğu kısmındaki Beyaz erkek okuryazarlık oranıyla denk bir konuma yükseldi. Maalesef, Afrikalı Amerikalılar eğitim elde etmelerindeki muazzam kısıtlamalarla karşılaştıklarından, Siyah kadın ve erkeklerin okuryazarlık oranları önemli ölçüde düşük kaldı (Schwager, 1987; Renzetti ve Curran, 2002: 100).

İkincisi ise; ilkokulların yaygınlaşması, kadınlara öğretmen olarak yeni bir kariyer imkânı sağladı. Daha önceleri eğitim alanına erkekler hükmetti ve bu onlar için ekstra gelir sağlayan iyi bir yan meslekti (Renzetti ve Curran, 2002: 100).

Fakat daha sonra, kentleşmeyle birlikte sanayileşen toplumda daha yüksek eğitim standartları için büyüyen talepler aileyi destekleyecek düşük bir maaş kazanımına rağmen öğrenmeyi tam zamanlı bir işe çevirdi. Sonuç olarak, eğitim yöneticileri kadınları kitlesel eğitimi etkili yöntemlerle yerine getirecek ucuz iş gücü olarak çalıştırdı (Strober ve Lanford, 1986; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 100). Kadınlar sadece kendilerini destekledikleri algısıyla erkek benzerlerinden farklı olarak maddi anlamda %40 daha az kazanç sağlamışlardır (Schwager, 1987; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 100).

Bazı Siyah kadınlar ise Siyah çocuklar için okullar kurdu. Öğretmenlik Siyah kadınlar için özellikle ilgi çekici bir kariyer seçeneğiydi. Öğretmenlik onların yalnızca yaşam şartlarını ve statülerini yükseltmekle kalmayıp; aynı zamanda Siyah kadınlar bu sayede Beyaz evlerde karşılaştıkları çok sayıda cinsel taciz olaylarından korunmuştur (Giddings, 1984: aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 101).

Tüm bu gelişmelere bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin yirminci yüzyılın başlarına kadar kadın mesleği olarak haline gelmesi şaşırtıcı değil (Schwager, 1987; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 101).

Hala daha bazı kurumlar bazı gerekçelerle kadınların kabul edilmesini reddetmeye devam etti. Bu kurumlar arasında Harvard, Yale, Princeton gibi oldukça prestijli olanlar da vardı (Renzetti ve Curran, 2002: 101).

- Kadın ve Erkeklerin Yirminci Yüzyıldaki Eğitimleri

Yirminci yüzyıla gelindiğinde, eğitim alanında kadın ve erkek arasındaki boşluğun yinelediği görülmektedir (Renzetti ve Curran, 2002: 102, The World's Women 2010).

Tablo 3: Cinsiyetler Arasındaki Eğitim Farkı, 1870-1997

Yıl	İlk ve Orta Dereceli Okullara Kayıtlı Olanların Yüzdesi (Erkek/Kadın)	Üniversite Öğrencisi Olarak Kadınlar (%)	Lisans Derecesi Alicısı Olarak Kadınlar (%)	Master Derecesi Alicısı Olarak Kadınlar (%)	Doktora Yapan Kadınlar (%)
1870	49.8 / 46.9	21	15	-	0
1880	59.2 / 56.5	32	19	-	6
1890	54.7 / 53.8	35	17	-	1
1900	50.1 / 50.9	35	19	-	6
1910	59.1 / 59.4	39	25	-	11
1920	64.1 / 64.5	47	34	-	15
1930	70.2 / 69.7	43	40	-	18
1940	74.9 / 69.7	40	41	-	13
1950	79.1 / 78.4	31	24	29.3	10
1960	84.9 / 83.8	36	35	32	10
1970	88.5 / 87.2	41	41	39.7	13
1980	95.5 / 95.5	52.3	47.3	49.3	29.8
1990	96.3 / 95.9	54.5	53.2	52.5	36.2
1997	96.9 / 96.8	55.7	55.6	56.8	41.3

Kaynak: Commision on Professionals in Science and Technology, 1992; Graham, 1978; U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, 1976, 1985, 1991 ve 2000; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 103.

Tablo 4: Seçili Alanlarda ABD Yükseköğretim Kurumlarınca Kadınlara Verilen Lisans, Master ve Doktora Derecelerinin Yüzdeleri

Başlıca Çalışma Alanları	Kadınlara Verilen Lisans Dereceleri %	Kadınlara Verilen Master Dereceleri %	Kadınlara Verilen Doktora Dereceleri %
Muhasebe	56.5	53.3	35.7
Tarım & Doğal Kaynaklar	39.0	42.2	27.4
Antropoloji	64.0	64.3	55.8
Mimarlık	31.1	36.1	35.3
Sanat Tarihi	71.8	73.9	73.1
Astronomi	30.4	33.3	22.1
Bankacılık & Finans	32.9	30.3	14.0
Biyoloji & Yaşam Bilimleri	53.9	53.1	43.1
İşletme & Yönetim	48.6	37.5	30.0
Kimya	44.3	40.8	29.3
İletişim	58.9	65.6	48.6
Bilgisayar & Bilgi Bilimleri	27.2	28.2	15.9
Ceza Yargılaması	40.3	41.2	51.6
Ekonomi	30.9	33.6	22.7
Eğitim	75.0	76.6	62.8

Mühendislik	18.2	18.1	12.3
İngilizce	64.5	64.6	57.5
Yabancı Diller	69.7	67.4	57.9
Jeoloji	36.6	34.6	23.5
Sağlık Bilimleri	81.5	78.6	56.0
Tarih	38.4	40.1	36.9
Ev Ekonomisi	91.0	84.8	75.1
Uluslararası İlişkiler	58.0	48.0	27.7
Kütüphanecilik	87.5	77.6	65.2
Matematik	46.1	41.0	24.1
Müzik	50.4	53.7	44.3
Hemşirelik	88.8	92.4	95.3
Felsefe	30.9	28.6	24.6
Fizik	19.3	17.0	13.3
Siyasal Bilgiler ve Devlet Yönetimi	44.5	40.1	28.6
Psikoloji	73.9	73.2	66.7
Kamu Yönetimi	48.7	52.1	31.0
Sosyal Hizmet	86.0	83.3	65.7
Sosyoloji	68.3	65.0	55.2
Teoloji	26.3	39.2	18.1
Görsel & Performans Sanatları	58.6	57.9	50.5

Kaynak: U.S. National Center for Education Statistics, 1999: 295-302; aktaran Renzetti ve Curran, 2002: 119.

Bunun gibi yapılmış çeşitli araştırmalar sonucunda kızların erkeklerden farklı dersler alma eğiliminde olduğu ve bu durumun gelecekteki meslek seçimlerini etkilemekte olduğu belirtilmektedir. Sanat konuları geniş anlamda “’dişi’”, fen bilimleri ve teknoloji konuları ise “’eril’” olarak görülmektedir (Mitsos ve Browne, 2010: 426).

Kadınların farklı alanlarda giderek daha başarılı olmasıyla, çok sayıda ülkede şimdilerde her şeyin değiştiği gerçeği, cinsiyetler arasındaki güç dengesizliklerinin biyolojik temeller yerine toplumsal temellere dayandığı sonucunu tekrar doğrulayabilir (Giddens, 2010: 107).

Sonuç olarak şu anda kadınlar, OECD ülkelerindeki öğrencilerin çoğunluğunu (%54) temsil etmektedir, ancak uluslararası öğrencilerin yarısından (%48) azını oluşturmaktadır.

1.5. UYUM KAVRAMI

Küreselleşme süreci sonrası sınırların ortadan kalkması farklı kültürlerde yaşayan bireylerin birbirleriyle daha sık iletişim kurmasını sağlamıştır.

Uyum konusunda yapılan çalışmalara göre insanların 1900'lerin başında olduğu gibi ulus devlet modelinden yola çıkarak dil, din, ırk gibi kavramlarda buluşmak yerine eğitim, turizm, ticaret gibi konular sayesinde etkileşime girdikleri belirtilmektedir (Berry, 2009: 364). Bochner kültürlerarası etkileşimin genellikle iki sebep üzerinden şekillendiğini belirtmektedir. İlk olarak çeşitli sebeplerden dolayı bir kişinin geçici bir süre yer değiştirmesi ve karşılaştıkları yeni kültürde misafir olarak kabul edilmeleri yer almaktadır. İkinci olarak da kendisinden farklı etnik kökenden insanlarla bir arada yaşamaya başlayanların yaşamış oldukları karşılaşmalardır (Matsumoto ve diğerleri, 2008: 94). İlk kategori için bir öğrencinin eğitim amacıyla belirli bir süre dâhilinde kendi ülkelerinden ayrılmaları ve başka bir ülkeye gitmeleri örnek gösterilebilir. İkinci kategoride ise kendi ülkesinden temelli bir şekilde ayrılanlar veya iltica edenler örnek olarak verilmektedir.

Son yıllarda her ne kadar interdisipliner bir alan olsa da yabancı öğrencilerin gittikleri yerdeki yeni kültüre olan uyumları sosyal psikolojinin en çok ilgilendiği başlıklardan bir tanesi olmuştur. Uyum kelimesi üzerinden gidildiğinde bir diğer tanım kişinin kendi çevresinde bulunan engellerle ihtiyaçlarını dengelemesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Mesidor ve Sly, 2016: 14). Genel hatlarıyla uyum bir kişinin yeni bir çevreye girdiğinde uzlaşma yoluna gitmesi ve buna istinaden yeni bir davranış metodu geliştirmesi olarak kabul edilmektedir (Landis, 2003: 93). Uyum sağlamak denildiğinde ise bir kişinin sadece dış dünyayla kurduğu iletişimden değil aynı

zamanda kendisiyle kurduğu ilişkiden de bahsetmek gerekmektedir. Kendisiyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurması ve farklı bir kültürün içinde yaşadığı sorunları çözme kabiliyeti elde edebilmesi uyum sağlamanın en önemli göstergesidir (Saygın ve Hasta, 2018: 17).

Kişi hem kendisi hem de toplumla ne kadar sağlıklı bir ilişki kurabilirse, sorunların çözümünde rasyonellikten uzaklaşmadığı sürece sosyal anlamda kendisine yetebilecek ilişkiler ağını oluşturmuş demektir (Otálora ve Barros, 2014: 37). Uyum sağlamak kişinin kendisi için hayatını daha iyi ve olumlu şartlarda devam ettirebilmesinin en önemli şartlarından biridir. Uyumlu bireylerin yaptıkları çalışmalarda daha yüksek verime sahip oldukları ve bununla birlikte ortak çalışma yapmaya daha uygun oldukları belirtilmektedir. Bunun sonucunda kişilerin kendileriyle de daha barışık hale geldikleri ve değerlerini artırdıkları söylenebilmektedir. Bunun dışında, uyum sağlayamayan insanların aldıkları sonuçların çoğunlukla başarısız olduğu ve hayal kırıklığının yaşandığı tespit edilmiştir.

Bu noktada çoğunlukla uyum kavramı ile karıştırılan kültürleşme olgusuna değinmek gerekir. Kültürleşmenin tanımına bakıldığında farklı bir kültürün içerisine giren bireylerin kültürel anlamda değişim yaşamaları ve psikolojik olarak gösterdikleri tepkiler kast edilmektedir. Öğrenciler söz konusu olduğunda ise farklı akademik çevreye girmenin maddi ve manevi uyumu gerektiren bir durum olduğu belirtilmektedir (Girmay, 2017).

Kültürleşme süreci incelendiğinde bilişsel ve davranışsal iki farklı açıdan bahsedildiği gözlemlenmiştir. Farklı ülkeden gelen öğrencinin gittiği bölgedeki üniversiteye adapte olması, o bölgenin değer yargılarını öğrenerek daha bilgili hale gelmesi davranışsal açıdan değerlendirilirken, bilişsel açıdan bakılması o kişinin bulunduğu bölgede yaşadığı değişiklikleri kendisini daha güçlü hale getirecek şekilde avantajına kullanması anlamına gelmektedir (Berry, 1974). Kültürleşme konusunda zorluk seviyelerine bakıldığında üç yönden değerlendirildiği görülmektedir. Davranışsal değişiklikler ilk olarak 1980 yılında Berry tarafından ortaya atılırken, Brandt 1983 yılında kültürel öğrenme seviyesini ortaya atmıştır. Son olarak Bochner'in sosyal beceri edinimi kabul edilen bir diğer fikir olmuştur (Berry, 2006). Kültürleşme sürecinde bireyin gitmiş olduğu farklı çevrenin davranış modelini

benimsemesi psikolojik uyumu sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu bilgilerin ışığında uyumun kültürleşme ekseninde bir sonuç olduğu varsayımı ortaya çıkmaktadır. Burada uyum kavramının açıklanmasına ilişkin çeşitli yaklaşımlardan bir tanesi Lazarus tarafından belirlenmiştir (Berry, 2006). Üç model üzerinden açıklayan Lazarus'a göre medikal-biyolojik model en temel kabul edilmektedir. İlk modelden yola çıkıldığında kalıtım veya genetik üzerinden başarıya ulaşma ya da başarısız olma durumu açıklanabilmektedir. Sosyojenik modele bakıldığında ise uyumun sonucu, kurulan sosyal ilişkiler ve kültür üzerinden açıklanmaktadır.

1.6. UYUMA İLİŞKİN DAVRANIŞLAR VE UYUM TÜRLERİ

Dünya üzerinde uluslararası öğrenci kavramı eski dönemlere dayanmaktadır. Fakat uluslararası öğrenciler ile ilgili araştırmalar ise yaklaşık olarak 1950'li yıllar itibariyle yapılmaya başlamaktadır. Yapılan çalışmaların çıkış noktası, uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkelerde karşılaştıkları sosyal, ekonomik ve psikolojik açılardan yaşadıkları zorlukların giderek artması ve çokça gündeme gelmesi olarak kabul edilmektedir (Ward, 2001: 34). Amacı ise, yaşanan zorlukların uluslararası öğrenciler yönünden uyum, göç, akıl sağlığı gibi konularla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ortaya konulan ilişkiler, iki açıdan önem arz etmektedir. Birincisi, başka bir ülkeye giden öğrencinin neden gittiğine bakılarak bu göçe yol açan sebeplerin diğer ülkede yaşayacağı uyum sürecini pozitif yönlü etkilediği gözlemlenmektedir. İkincisi ise, göç ile birlikte inanç farklılığı açısından ve farklı bir sosyal ortamda olma zorunluluğundan manevi olarak sağlık üzerinde ciddi bir etkisi olduğu görülmektedir (Zhou ve diğerleri, 2008: 93).

Yıllar içerisinde yapılan çalışmalar teorik açıdan yeni tanımlar ortaya koymaya başlamıştır. Özellikle 1980'lerde hem öğrencilerin kendi ülkesi ve gittiği ülke açısından yaşadıkları bu süreçleri yeni bir öğrenme yöntemi olarak ifade etmişlerdir. Bu yöntem, gidilen ülkenin kültürünü öğrenmenin yanında farklı geleneksel becerilerin öğrenilmesini de uyum süreci içerisinde tanımlamıştır. Ayrıca iki kültür arasındaki bilgi, dil farklılıkları, öğrenme düzeyleri, sosyal uyum ve

kültürel farklılıklar gibi değişkenlerin, uyum sürecinde birey üzerinde fazlaca etkisi olduğu görülmüştür.

Bu açıdan bakılırsa, eğer bahsedilen değişkenler yönünden öğrenciler yetkin durumda ise, uyum sağlama sürecinde olumlu sonuçlar ile karşılaştıkları ortaya konmaktadır. Geliştirilen teoriler, uyum sürecini engelleyen negatif değişkenlerin etkisini en aza indirmek için, uluslararası öğrencilere farklı ülkelere gitmeden önce alıştırmaları açılarak sosyal becerilerini geliştirmeleri ve uyum sürecine alışmaları sağlanmaya çalışılması teklif edilmiştir (Zhou ve diğerleri, 2008: 68-71).

Kültürel öğrenme teorisinde, uyum sürecini kavramak ve anlamak için kullanılan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, stresle başa çıkma ve uyum olmaktadır. Bu uyum sürecinde stresi yönetme yeteneği kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu açıdan kişisel özellikler ve sosyal destekler gibi etkenler önemli değişkenler olarak ortaya konmuştur. Bu teoriyi savunanlar uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde yaşayacakları zorlukların etkisini azaltmak adına stres yönetiminin bütün öğrencilere verilmesini savunmuşlardır.

Uyum süreci beklenildiğinden uzun olabilir ve öğrencilerin arasındaki ilişkiler ile birlikte kültürel kimlikte kaymalara sebep olabileceği gözlemlenmiştir. Bu durumda, uluslararası öğrencilerle yerli öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklar yönünden bilgi ve uyumlu ilişki, uyum sürecinin ana temasını oluşturmaktadır (Zhou ve diğerleri. 2008: 67).

Kültürel öğrenme teorisinin yanında, modern kültürler arası literatürden, uluslararası öğrencilerin uyum sürecini analiz etmek ve anlamak için başka yöntemlerden faydalanmak istenmiştir. Kültürel farklılıklar konusu incelendiğinde Hofstede'nin ulusal kültürün boyutlarına yönelik yaptığı çalışma önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu teori, kültürel değerlerin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini ve bir kültürdeki öğrencinin neden aynı şekilde davrandığını açıklamaya yarayan bir yöntem oluşturur. Hofstede, geliştirdiği modelinde, kültürleri belli boyutlara göre ayırmaktadır (Hofstede, 2011: 5-8).

İlk boyut Güç Mesafesidir. Güç, her toplumun içinde bulunan esas bir parçasıdır. Tüm toplumların sosyal, ekonomik ve politik yapılarının bir hiyerarşi içinde oluşturulması yoluyla meydana gelmektedir. Toplumların bu hiyerarşik şeması, içinde barındırdığı gücün adaletsiz biçimde dağılmasına neden olmaktadır.

Her toplum, sosyal, dini, etnik veya kültürel açıdan, diğer toplumlardan daha fazla güce sahip olarak gösterilen bireylerden meydana gelmektedir.

Güç algısı her toplum açısından değişiklik arz etmektedir fakat ilk güç deneyimi her toplumda önce aile içinde başlar ve daha sonra toplumun daha az güce sahip bireyleri gücün adaletsiz olarak dağıldığını gördükleri zaman bu durumu kabul ederek bekledikleri açıdan tanımlama yapmaktadırlar (Hofstede, 2011: 8). Bu yüzden ele alınan model de gücün nasıl ortaya konduğu önem arz etmektedir.

Bireyler açısından farklı güç seviyelerine sahip kişilerin arasındaki ilişkiyi belirlemektedir. Güç göstergesi olarak ortaya konulan farklı sosyal davranış şekilleri de vardır. Örneğin, öğrencilerin bulunduğu bir ortama öğretmen geldiği zaman, ortam da bulunan öğrencilerin ayağa kalkması veya yanından geçtiği bir zaman başlarını eğmeleri gibi bir durum güç göstergesi olarak ifade edilebilmektedir (Hofstede, 2011: 9).

İkinci boyut “Bireycilik” olarak bilinen, Belirli büyüklükte olan topluluklar kendi grupları içerisindeki ilişkilere verdikleri önem yönünden birbirlerinden farklılık göstermesi durumudur. Bu gruplar, bireylerin kendi gruplarına mensup bireyler ile sağlam bağ kurmasını istemektedirler. Bu sayede yüksek grup bağlılığı ve uyumu sağlanmış olacağı vurgulanmaktadır.

Belli gruplar, bireylerin düşünülen bir bağımsızlık seviyesine ulaşmalarını ve grup içi esnek bir bağ kurmasına sahip olmalarına izin vermektedir ki; Hofstede, bu durumu bireycilik olarak ortaya koymaktadır. Bireycilik değerlerinin en yüksek olduğu toplumlardan gelen birey kendi toplumuna, kolektivist bir toplumdan gelen bir insandan daha güçlü bağlı olduğu görülebilir.

Üçüncü boyut Dişilik olarak ortaya konmaktadır. Hofstede, bu boyutta cinsiyet ilişkileri üzerinden yaklaşmaktadır. Erillik veya Dişilik karakterlerinin, davranış ve güdülere ile nasıl bir ilişkisi olduğunun ifade etmektedir. Cinsiyet ilişkileri bir değer olarak her zaman toplumsal cinsiyet göz önüne alınmadığı görülmekte, fakat erkek ya da kadın olmanın stereotipik olarak ilişkili kültürel özelliklerini dikkate almaktadır.

Dişilik temelli toplumlarda, erkek karakterlerinin kadın rolleriyle eşleşme eğilimi nedeniyle kadın ve erkekler arasında yaygın olan feminin özelliklere sahiptir. Fakat erillik toplumlarında kadınlar iki gruba ayrılır: birincisi geleneksel kadınların,

rollerine ve davranışlarına sadık kaldıkları görülmektedir ve ikincisi ise, geleneksel olarak erkeklerin baskın olduğu alanlara girerek bariyerleri kıran kadınlar olduğu belirtilmektedir. Özetle, erkeklerin sadece erkeksi karakterde olması beklenirken, eril toplumlardaki kadınların ya kadınsı ya da erkeksi olması beklenebilmektedir.

Dördüncü boyut Belirsizlikten Kaçınma olarak ele alınmaktadır. Ana amaç burada “belirsizlik ve bilinmeyle başa çıkmak için bir toplumda kuralların nasıl uygulandığı” olarak ortaya konmaktadır. İki çeşit yol bulunmaktadır: yasal düzenlemelere, yazılı kanunlara, yapısal kurallara veya ortak bildirilere dayanan kurumsal kurallardır. Diğer yandan, sosyal kurallar yasal olmayan bir şekilde kabul edilen davranış kurallarıdır. Genel olarak sosyal kurallar, değerler, erdemler, ahlak kurallarıdır. İkinci yol, toplumsal kültürler belirsizlik halinden nasıl kaçınacakları ve ortaya konulamayan durumlara yönelik kuralların nasıl kullanıldığına göre birbirinden ayrılmaktadırlar.

Beşinci boyut Zaman uyumu ve yönetimidir. Hofstede, bu boyuttan bahsederken yaşam felsefesi olan büyük düşünür Konfüçyüsçülükten ilham almıştır. Konfüçyüsçülük, yetenek ve eğitim edinme, sıkı ve düzenli çalışmanın, gereğinden fazla harcama yapmamanın, sabırlı ve sebatlı olmanın ve geleceğe yönelik kendini her konuda iyi hazırlanmanın önemli ölçüde vurgulayarak bu tür erdemleri ön plana çıkarmaktadır. Özetle, geçmişi ve günümüzü hedef almak kısa vadeli zaman yönetimine doğru harekete geçmeyi, geleceği hedef almak ise uzun vadeli zaman yönetimine doğru yol almayı sağlayacaktır (Hofstede, 2011: 17).

Ele alınan model son yıllarda, uluslararası öğrencilerin kültürel uyumuna odaklanan çalışmalarda da kullanıldığı görülmüştür. Uluslararası öğrencilerin farklı kültürlerle sahip ülkelere geldiği varsayımına bağlı olarak, uyum süreci köken toplumlarında egemen olan boyutlardan etkilenebilir.

1.6.1. Kültürel Uyum

Son yıllarda yapılan bazı araştırmalar, yurtdışında eğitim almak ve bu sayede orada hayata devam etmenin farklı sosyal ve kültürel tecrübeler ile birlikte geldiğini ortaya koymuştur. Kültürel uyum, gidilen ülkede karşılaşılabilecek olan yeni kültürel çevreye ve farklı ve daha geniş olan sosyal çevreye uyum sağlama yeteneği olarak

ifade edilebilir. Bu bağlamda kültürel uyum süreci, ortaya konulan ve konulmayan kültür değişkenlerinin öğrenilmesini ve bununla birlikte öğrenciler arasındaki ilişkileri, sosyal temasları ve gruplar arası etkileşimlerin yaratılmasını sağlayan sosyal bir süreç haline dönüşmektedir (Ward ve Kennedy, 2001: 65).

Farklı bir toplumun kültürüne ne şekilde uyum sağlanması gerektiğini ortaya koyan bazı modeller geliştirilmiştir. Lysgaard tarafından yapılan bazı çalışmalarda, birbirinden uzak kültürlerde yaşayan öğrencilerin uyum süreçlerinin birbirinden farklılıklar gösterdiği bulunmuş ve bu durumu anlatan bir U-Eğrisi geliştirerek literatüre katkıda bulunmuştur. Bu görüşe göre, uluslararası öğrencilerin başka ülkelerdeki kültüre uyum aşamaları şu şekildedir (Pirliyev, 2010: 79):

- İlk olarak uluslararası öğrenciler başka ülkelerdeki kültürel uyum deneyimlerini olumlu ifade etmekte, başarılı ve rahat olduklarını belirtmektedirler. Yeni bir kültürün içinde olmak bu süreçte öğrencilere değişik duygular yansıtmaktadır. Bu süreç ilk 6 aylık zaman dilimini kapsamaktadır.

- İkinci seviye ise 6-18 aylık periyodu içine almaktadır. Bu seviyede öğrenciler kendilerini uyumsuz, mutsuz ve yalnız hissetmektedirler. Sebep olarak ise dil yetersizliği, maddi problemler gibi sorunlar görülmekte ve bu süreç uyumu zorlaştırmakla beraber, öğrencinin farklı yollar bulmaya çalışmasına yol açmaktadır.

- Son olarak ise öğrenciler ilk aşamaya geri dönerler. Başarılı, rahat ve uyumlu olduklarını hissederek rahat davranışlar sergilerler. Fakat bu durum öğrenci için yabancı ülkede geçirdiği 18. aydan itibaren başlamaktadır.

Aynı ülke içerisinde üniversite eğitimi, bir işte çalışma, köyden şehre göç vb. gibi çeşitli nedenlerle yer değiştiren bireyler dahi bir uyum sorunu yaşamakta iken, bir başka ülkeden gelen bireylerin sorun yaşamalarını göz ardı etmek ya da herhangi bir sorun yaşamayacaklarını kabul etmek mümkün görünmemektedir (Otrar ve diğerleri, 2002: 483).

Kültürel uyumun farklı bir boyutu da kültürel şok olarak ortaya konmuştur. Kültürel şok, öğrencilerin farklı bir ülkede bulundukları zaman, o ülkenin yaşam tarzı, davranış biçimi ve yaşayış şeklini gözlemledikleri anda yaşadıkları kısa süreli şok durumunu tanımlamaktadır. Kısacası bu tanım yeni bir durum ile karşılaşan öğrencilerin öncelikle ne yapacağını bulamaması durumu olarak ifade edilebilir. (Pedersen, 1991; aktaran Pirliyev, 2010).

Uluslararası öğrencilerin başka bir ülkenin kültürüne uyum sağlama sürecini etkileyecek öncelikli değişken o bireyin demografik özellikleri olmakta ve bireyin yaşı, cinsiyeti ve medeni hali bu süreci etkilemektedir.

Yaş: literatürdeki çalışmalara bakıldığında zaman kültürel uyum sürecinde yaşı önemli bir kriter olduğu görülmektedir. Farklı yaşlarda olan bireylerden daha büyük olanların küçüklere göre farklı bir kültüre uyum sürecinin daha kolay olduğu, Konyu ve Fogel (1993) tarafından yapılan çalışmalarla somut bir şekilde ortaya konmuştur. Bu süreçteki kolaylığın ana sebebi daha büyük bireylerin meydana gelen sorunlar açısından daha olgun bir şekilde yaklaşımları sonucu olduğu görülmektedir (Konyu ve Fogel, 1993: 25).

Cinsiyet: Kriter olarak sadece yaşı olmadığı bununla birlikte Öğrencinin cinsiyetinin de bu uyum sürecine etkisi olduğu ifade edilmektedir. Çalışmalar, kültürel uyumun kadınlara nazaran erkeklerde daha kolay olduğunu istatistiki olarak da daha hızlı uyum sağladığını belirtmektedir. Bu durumun ana sebebi farklı kültürler söz konusu olduğu için duygusal çöküntü yaşama ihtimalinin kadınlarda daha fazla ortaya çıkmasıdır. Bu yüzden erkek öğrenciler genellikle dil ile ilgili problemlerle karşılaşırken, kız öğrenciler duygusal ve psikolojik sorunlarla karşılaşmaktadır (Sümer, 2009: 39).

Medeni Durum: Yapılan çalışmalarda uluslararası öğrencilerin medeni durumları da uyum sürecini etkilemektedir. Literatürde, bekar öğrencilerin başka kültüre bekar olmayan öğrencilerden daha kolay uyum sağladığı ve bu durumun bekar olmayan öğrencilerin aileleri için ayırdığı zamandan ötürü olabileceği ifade edilmektedir (Huntley, 1993; aktaran Pirliyeve, 2010: 77).

Uluslararası öğrencilerin dünyanın pek çok farklı yerinden geldiği düşünülürse, “kültür aktarımı” kavramının ve buna bağlı olarak “kültürel uyum sürecinin” önemli bir konu başlığı olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Güleç ve İnce, 2013: 96).

Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin kültürleşme stresini ölçmek ve değerlendirmek için, algılanan ayrımcılık, nefret ve stres, vatan hasreti, korku, suçluluk ve değişime bağlı kültürel şok gibi kültürleşme stresine önemli ölçüde etki eden faktörler ölçülmek üzere Amerika’da yapılmış olan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, yabancı öğrencilerin algılanan yabancılaşıma durumları göze

çarpmaktadır. Çalışmadaki korku faktörü, ülkedeki güvensizlik duygusuyla ilişkili yabancı toplum, Amerikan toplumunda yüksek suç ve şiddet oranları, ırk ayrımcılığı gibi kapalı ve düşmanca ilişkilerin sosyopolitik gerçekleri olarak görünmektedir. Çalışmanın sonucunda algılanan ayrımcılık ve yabancılaştırmanın en kaygı verici olan faktörler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda dil ve kültürel farklılıklar daha fazla sosyal engeller yaratır. Ayrıca eğitsel ve kişisel amaçlarına ulaşmak için, yabancı öğrenciler zorunlu hissetmekte olduklarından, kültürel köklerine tutunma olgusu vatan hasreti yaratmaya devam ediyor. Uluslararası öğrencilerin en çok stres yaşadıkları durumlar iklim, gıda, sosyal değerler, davranış biçimleri ve sözlü ve sözsüz iletişimdeki farklılıklardır. Uluslararası öğrenciler, kendi kültürlerinde yaşadıkları eski değerlerle başarılı olmak için benimsemek ya da uyum sağlamak zorunda oldukları ev sahibi kültürün yeni değerleri arasında sıkışıp kalmış “çift bağ” içinde görünmektedirler. Uluslararası öğrencilerin psikolojik problem yaşamada ABD’li yaşlılarına göre daha yüksek riske sahip oldukları görülmektedir (Sandhu ve Asrabadi, 1994).

1.6.2. Sosyal Uyum

Farklı bir uyum türü olarak ifade edilen “Sosyal Uyum”, öğrencilerin sosyalleşme yoluyla etrafı ile uyum sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Göç edenler tarafından yaklaşırsak eğer, öğrencilerin göç ettiği toplumun sosyal yapısına ayak uydurması olarak ifade edilmektedir. Bu durum birey ile içinde bulunduğu toplum arasında meydana gelen bir uyum süreci olmakta ve toplum içinde ortalama bir yaşam sürme tarafını ve seviyesini oluşturmaktadır. (Cılga, 1989).

Asosyal olmayan ve farklı bir kültür içerisinde bulunan birey toplumun kültürel değerlerini içselleştirir, toplumun ondan umduğu davranış çeşitlerine uygun bir halde ortaya koyar. Sosyalleşmeyi bir uyum süreci şeklinde irdeleyen Gökçe’ye göre (1984) sosyalleşme, öğrencinin yaşadığı toplumun tüm alışkanlık, değer ve inançlarını öğrenme ve öğrendiklerini ortaya koyma aşamasıdır. Başka bir ifade ile, öğrencinin yaşadığı toplumun içerisinde bulunan başka öğrencilere benzer şekilde davranma durumu olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 2010: 47).

Öğrenciler içerisinde bulundukları toplumlarda toplumsallaşma itibarıyla düzgün ilişkiler kurmakta ve onlara uyum sağlayarak yaşamaktadır. Bu süreç içerisinde toplumun içerisinde kendini onlardan biri olarak görmeye başlar ve davranışlarını onlara göre şekillendirir. Bununla birlikte bulunduğu toplumda olgunluk seviyesine ulaşmış olmaktadır (Köknel, 1989).

Sosyal uyum üzerinde yapılan çalışmalara bakılarak elde edilen belirsiz ve ortak olmayan sonuçlar açısından genel bir tanım ortaya koymak pek mümkün görünmemektedir. Hal böyle iken sosyal uyum konusunda farklı tanımlar ve ifadeler literatürde yerini almıştır (Sezgin ve Yolcu, 2016).

Sosyal uyum, öğrencilerin sosyal çevreleri ile etkinlikler düzenlemeleri, ilişkiler kurmaları ve zaman geçirmeleri ile birlikte etkin bir yönetim sergilemeleri şeklinde ifade edilmektedir (Sağınç, 2011). Baker ve Sirky tarafından ise (1984) sosyal uyum öğrencilerin sosyal ilişkilerde ve toplum ile ilgili olaylarda başarılı olabilmesi ve sosyal çevresinden haz alarak mutlu olması şeklinde adlandırılmaktadır.

Farklı bir tanım olarak ise, sosyal ve ortak paydada buluşulabilen bütün değerler üzerinde oluşan yeni bir kimlik, yeni bir süreç olarak tanımlanmıştır (Sezgin ve Yolcu, 2016:135).

1.6.3. Eğitim Uyumu

Bir bireyin hayat sürecinde kendi gelişimi için önemli bir kriter olarak karşımıza “eğitim” çıkmaktadır. Uluslararası öğrenciler açısından bakıldığında, eğitim uyumu aynı zamanda yukarıda bahsi geçen sosyal uyum ve kültürel uyumla da yakından ilişkilidir.

İlk dönemlerde çevre ile ilişkiler kurmak, bireyler için ilk sosyal etkileşim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu etkileşim sosyal çevre ile birlikte eğitimle beraber yeteneklerini geliştirip kendilerine ve bulundukları topluma faydalı olmak konusunda önleri açılmış olmaktadır. Bahsedilen bu sürecin gerçekleşmesi için bireylerin aldığı eğitim sürecine duygusal ve sosyal açıdan uyum sağlaması gerekmektedir. (Yavuzer, ve diğerleri: 2012).

Göç eden öğrenciler yalnızca gittikleri yerdeki kültüre ve sosyal hayata uyum göstermezler, bir taraftan da yeni bir eğitim sistemine de uyum sağlamaya çaba gösterirler. Eğitim uyumu gidilen ülkedeki eğitimin kültürüne, sistemine ve diline uyum sürecidir. Eğitim uyumu ile yabancı öğrenciler ilgili ülkenin eğitim sistemini, müfredatını, dilini ve sistemini benimserler (Pirliyev, 2010).

Dünya üzerindeki bütün ülkelerde eğitim sistemlerinin birbirinden ayrı olması uluslararası öğrencilerin gittikleri ülke öğrencilerine nazaran daha fazla çaba göstermesi anlamına gelmektedir. Bu öğrencilerin gösterdikleri bu gayretin yanında aynı zamanda bulundukları ülkenin kültürü ve sosyal hayatına da uyum sağlaması adına zaman ayırması önemlidir. Bu yüzden öğrenciler eğitim sürecine ayırdıkları süre yüzünden sosyal hayatı ihmal etmekte ya da sosyalleşme çabası için ayırdıkları süre yüzünden ders çalışmayı ihmal etmektedirler (Külahoğlu, 2002; aktaran Pirliyev, 2010).

Tüm uyum aşamaları açısından ‘‘dil’’ önemli bir konumdadır. Dil aslında bir iletişim aracı olmayıp; öncelikle benliklerimizin ve anlamın kurulduğu kültürel bir inşa aracıdır. Dil belli bir ortamı belli bir aidiyet ve evindelik duygusunu inşa eder. Bu bağlamda miras olarak devralınan dil, kültür, gelenek, tarih ve kimlik duygusu yok edilemez; ancak sorgulamaya açılabilir, yeniden yazılabilir ve yeni bir yöne sokulabilir. (Chambers, 2014: 41-44).

Sonuç olarak, konuyla ilgili hem yurtiçi hem de yurtdışındaki çalışmalara bakıldığında genel olarak kadınların daha fazla psikolojik sorun yaşadığı görülmektedir (Otrar ve diğerleri, 2002: 491).

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ KAVRAMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ

2.1. TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ KAVRAMI VE UYGULAMALARI

Türkiye tarihi boyunca hem iç hem de dış göç hareketleriyle karşı karşıya kalmıştır. Çoğunlukla doğu-batı eksenli göç dalgaları oluşan Türkiye’de en önemli sebeplerden biri artan terör olayları olurken, uluslararası göç hareketlerinde Avrupa ülkeleriyle imzalanan ikili anlaşmalar vasıtasıyla gerçekleşen işgücü göçü de doğudan batıya gerçekleşmiştir. Nüfusunun neredeyse %6’sı farklı ülkelerde yaşayan Türkiye için işçi göçlerinin yoğunluğu dönüm noktalarından birini oluşturmuştur ve dışa kitlesel göç hareketi şeklinde gerçekleşmiştir.

1990 sonrası dönemde küreselleşmenin iyiden iyiye kendini hissettirmesiyle sınırların ortadan kalkması Türkiye’nin göç hareketlerinde hedef ülke haline gelmesini sağlamıştır. Küreselleşmenin yanı sıra turizm sektörünün giderek büyümesi ve ekonomiye olan katkısı göç hareketlerine olan hızlandırıcı etkisi ortadadır. Türkiye hem ülke içerisinde gönderdiği vatandaşlarıyla göç veren hem de dışarıdan gelenlerin akınları sebebiyle göç alan ülke konumundayken, geçiş yolları üzerinde olması sebebiyle transit ülke başlığı altında da değerlendirilen bir ülke olmuştur. Göç hareketlerinin bu denli değişkenlik göstermesi ve artarak devam etmesi sebebiyle yasa dışı göç en önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir (Aksoy, 2012: 296).

Coğrafi konumu gereği göç hareketleriyle her zaman iç içe olan Türkiye için kültürel ve siyasi konum bakımından güçlü ülke pozisyonunda bulunulması göç için cazibe merkezi haline gelmesine sebep olmuştur. Türkiye, tarih içinde her zaman göç akınlarıyla karşı karşıya kalmıştır; bu durum birçok nedenden kaynaklanmaktadır. Komşu ülkelerde yaşanan iç sorunların etkisi de Türkiye’ye göçü artıran teşvik edici sebeplerden olmuştur. Göç hareketliliği ve gelen göçmenlerin sayılarına bakıldığında yüksek miktarda artış göze çarpmaktadır.

Türkiye’de eğitim almaya gelen yabancı öğrenciler ülke içerisinde farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrencilerin yaşadığı bu problemlerin çözümü için de daha farklı uygulamaların gerekliliği tartışılmaktadır. Uluslararası öğrenciler, Türkiye’de eğitimleri sırasında birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu öğrencilerin sorunlarının çözümüne yönelik yeni bir takım uygulamalara gereksinim bulunmaktadır. Örneğin yabancı öğrencilerin farklı üniversitelerin başvuru koşullarının tek internet sitesinden ulaşılabilir hale getirilmesi çoğunlukla dile getirilen konu başlıklarından biridir. Üniversitelerde uygulanan danışmanlık hizmetinin yabancı öğrenciler için de kaliteli şekilde uygulanarak karşılaştıkları sorunların çözümünde sağlıklı yollar bulunması büyük önem arz etmektedir. Bu da uluslararası öğrenci ofislerinin etkin ve verimli çalışmalarından geçmektedir. Ofislerin başlıca görevleri yabancı uyruklu öğrencilerin ne durumda olduklarını kontrol etmek ve düzenli şekilde yapılan toplantılarla etkinliklerin düzenlenmesini sağlamak olmalıdır.

Uluslararasılaşmanın yükseköğretim alanındaki önemi ve uluslararası öğrenciler meselesi, 10. Kalkınma Planı ile birlikte öncelikliler listesinde yer alan Türkiye için en elzem konuların başında sadece yabancı uyruklu öğrencilerin daha çok gelmesini sağlamak değil, aynı zamanda daha nitelikli öğrencilerin ülkeye girişini sağlamak gelmektedir. Bu konuda ilerleme sağlanması için geliştirilebilecek uygulamaların başında farklı ülkelere gelen yabancı öğrencilerin başarı durumlarına göre verilebilecek ödüller gelmektedir. Teşvik edici maddi destek sağlanması daha nitelikli öğrenciler için ülkenin cazibe merkezi haline gelmesine olanak sağlayacaktır. Öte yandan bölgeye yakın ülkelerin yükseköğretim kurumlarıyla kurulacak sağlıklı ilişkilerin öğrenci akışlarına sağlayacağı katkı yadsınamaz bir gerçektir (Özer, 2012: 10-12). Bu şekilde eğitim görmek amacıyla ülkeye giriş yapacak yabancı uyruklu öğrencilerin sayısında artış meydana gelecektir.

Birinci bölümde de değinildiği üzere, ‘uluslararası öğrenci’ kavramı çeşitli uluslararası kuruluş ve ülkelere farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Türkiye’de uluslararası öğrencilere ilişkin ilk düzenlemenin 14/10/1983 tarih ve 2922 sayılı Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun olduğu söylenebilir. Bu Kanunla uluslararası öğrenci kavramı doğrudan tanımlanmamış olsa

da Kanun'un ilgili maddesine bakıldığında uluslararası öğrenciyi tanımlar nitelikte olduğu görülmektedir.

Yasal olarak ilk uluslararası öğrenci tanımı ise 30 Nisan 1985 tarihli Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik'te "her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi" olarak yapılmıştır.

YTB eşgüdümünde 2012 yılında hazırlanan ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Kurulu tarafından kabul edilen Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi'nde uluslararası öğrenci "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayıp öğrenci vizesi ya da özel izinlerle Türkiye'de her derece ve daldaki bir eğitim-öğretim kurumunda mesleki, sosyal ve kültürel gelişim amacıyla kendi hesabına ya da burslu olarak öğrenim gören öğrenci" olarak tanımlanmıştır (Kadioğlu ve diğerleri, 2015: 19).

2.1.1. Büyük Öğrenci Projesi (BÖP)

Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilere sağlanan burslar zaman bakımından oldukça yeni kabul edilebilir. 1990 döneminden sonra Sovyetler dağılmış ve pek çok yeni ülke ortaya çıkarken birçoğu da bağımsızlığını kazanmıştır. Bu ülkeler için diğer ülkelerin geliştirdiği yeni politikalardan söz edilebilir. Türkiye bu süreçte daha çok Türk Cumhuriyetleri üzerine yoğunlaşmış ve akraba toplulukları üzerinden politikalar üreterek çeşitli işbirliği çalışmalarını başlatmıştır. Geliştirilen çalışmalara bakıldığında en kayda değer uygulamaların eğitim konusunda yapıldığı söylenebilir. "Büyük Öğrenci Projesi" 1990 döneminden sonra Türkiye'nin Türk Cumhuriyetlerinde yaşayan gençleri burs vererek ülke içerisinde eğitim almalarına olanak sağladığı bir protokol haline gelmiştir (Kavak ve Baskan, 2001: 21).

Büyük öğrenci projesi Türk Cumhuriyetleri üzerine yoğunlaşan, nitelikli işgücü gereksiniminin karşılanması, ikili anlaşma yapan ülkeler arasındaki kültür bağlarının yeniden sağlanması amacıyla uygulamaya konan bir eğitim projesidir. Bu noktada bir diğer önemli husus, projenin Türk dili ve tarihini uluslararası anlamda daha tanınır hale getirmek, yetiştirilecek nesillerin Türkiye ile olan bağlarının kuvvetlendirilmesi ve Türk Cumhuriyetlerinde yaşayan bireylerin daha yüksek düzeyde eğitim almalarını sağlamak gibi amaçlarının olmasıdır (MEB, 1994; MEB, 2008; Aktaran: Akdağ, 2014: 12).

Büyük öğrenci projesi için yapılabilecek tanımlardan bir diğeri ise; akraba toplulukları vasıtasıyla aynı kökenden gelen farklı ülkelerde yaşayan kişilerin ortak kültürel mirasları üzerinden bir gelecek inşa etme fikridir (Özkan, 2003: 154). İkili anlaşmalar yapılmış, uluslararası kuruluşlardan da destek alınarak neredeyse 100'ün üzerinde ülkeyle öğrenci değişimi sağlanmıştır. Hem lisans hem de lisansüstü eğitim içerisinde yararlanılabilen burslar aynı zamanda kısa dönem araştırma yapacak kişiler için de cazip fırsatlar sunmaktadır. İlk olarak 2003 yılında verilmeye başlanan burslardan yararlanan öğrenci sayıları 800 civarında gerçekleşirken, 10 yıllık süre içerisinde 2000 öğrencinin üzerinde rakamlara çıkmıştır (Özoğlu ve diğerleri, 2012: 65).

Bu kapsam içerisinde diğer burslara bakıldığında TÜBİTAK gibi bir kurum ortaya çıkmaktadır. Kurumun hedefleri arasında, ülkenin daha kaliteli yaşam standartlarına sahip olmasına katkıda bulunmak, yaşanan gelişmelerin sürdürülebilir olmasını sağlamak, uygulanacak projelerin oluşturulmasında paylaşımcı bir kurum olma gibi maddeler yer almaktadır. Akademik araştırma alanında da en önemli kurumların başında gelmektedir. Araştırma ve geliştirme çalışmalarının ulusal düzeyde verimliliğinin artması, bilim konusunda izlenecek yol haritasının belirlenmesi, teknoloji politikasının geliştirilmesi ve bunların bilimsel yayınlar çerçevesinde tanınırlığının artırılması TÜBİTAK için büyük önem taşımaktadır. Bilim insanların daha rahat koşullarda araştırma yapmalarının sağlanması da kurumun öncelikli faaliyetleri arasında yer almaktadır.

2.1.2. Hükümet Bursları

2000 sonrası dönemde AB üyeliği çalışmalarının hızlanması ve Bologna sürecinin varlığıyla uluslararasılaşma süreci daha yoğun hale gelmiştir. Uluslararasılaşma kavramı günden güne popüler hale gelirken Bologna sürecine olan ilginin giderek azaldığı belirtilmektedir. Bu konuda sadece YÖK üzerinden değil aynı zamanda üniversitelerin de daha önce pek sıcak bakmadığı uluslararasılaşma kavramının geniş bir perspektiften ele alındığı söylenebilir.

'Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası' adlı bir raporun yayınlanması uluslararasılaşma kavramına verilen değerin

ispatı niteliğindedir. Hatta kavram tüm yükseköğretim planlaması içerisinde en önemli üç stratejik programdan biri olarak kabul edilmiştir. Rapor detaylı şekilde incelendiğinde kavramın ülke içerisindeki üniversitelerin kalitesini artıracak yönünde bir sonuca rastlanmaktadır. Sadece eğitimde değil aynı zamanda araştırma bakımından da yüksek kaliteye ulaşılması büyük önem arz etmektedir. Aynı zamanda üniversitelerin daha yüksek seviyelerde rekabet edebilmelerinin de önünün açılacağı ifade edilmektedir. Tüm bunlarla birlikte yerel kavramlardan uzaklaşılarak daha evrensel bir bütünün parçası haline gelip dış politika üzerinden oluşturulan bir bakış açısının etken olacağı gözlemlenmiştir (YÖK, 2016).

Uluslararasılaşma söz konusu olduğunda planlanan yol haritasının uygulanmasında en önemli kriterler olarak bölge içerisinde sahip olunan güç ve küresel ölçekte koyulan hedefler olduğu söylenmektedir. Aynı şekilde sadece komşu ülkeler ya da yakın coğrafyada bulunan ülkelerle değil Asya ve Afrika gibi bölgelerde de Türkiye'nin aktif olması ülke için en önemli gerçekleştirilmesi gereken hedefler arasında yer almaktadır (YÖK, 2016).

Kamu diplomasisi ve yumuşak güç üzerinden bir uluslararasılaşma politikası benimsendiği görülmektedir. Aynı zamanda konu üzerinde yasal girişimlerin hızlandığı da gözlemlenmektedir. Mevcut uygulamaların daha iyi hale getirilmesi için çabalanırken yeni uygulamalarla daha verimli bir süreç yönetimi oluşturulmaktadır. Daha aktif bir yabancı uyruklu öğrenci politikasının izlenmesinin dışında üniversitelerin yurt dışında daha tanınır hale getirilmesi ve süreç içinde markalaşmalarının sağlanması da kritik öneme sahip bir konu başlığıdır. Diğer yandan yine yabancı öğrencilerin ülke içerisindeki çalışma şartlarından eşit koşullarda faydalanmaları için yasal iyileştirmelerin yapılması, internet sisteminin daha etkin kullanarak çağın gereksinimlerinin yakalanmaya çalışılması, devlet tarafından verilen bursların daha çok insana ulaştırılmaya çalışılması gibi çalışmalar yürütülmektedir. En önemli sonuçlardan biri ise uluslararasılaşma kavramı ülkenin modernleşme süreciyle paralellik göstermekte ve bununla birlikte hükümet politikalarının belirlenmesinde daha büyük roller oynamaya başlamaktadır.

2.1.3. Türkiye Bursları

2010 yılında Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı kurulmasıyla “Büyük Öğrenci Projesi’nin yerini, YTB bünyesinde yürütülmeye başlanan “Türkiye Bursları Programı” almıştır. Halen daha bu uygulama devam etmektedir (<https://www.ytb.gov.tr/uluslararası-ogrenciler/turkiye-burslari>).

Türkiye Burslarının verilmeye başlandığı 2012-2013 akademik yılından bu yana geçen beş yıl içinde toplamda 23.527 uluslararası öğrenci “Türkiye Bursları” programı kapsamında burslandırılmıştır. Bu öğrencilerden bir bölümünün bursiyerliği ve dolayısıyla öğrenciliği çeşitli nedenlerle sonlandırılmışsa da, 2016-2017 akademik yılında YTB burslusu olarak sisteme kayıtlı öğrenci toplamı 13.873’tür (Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022: 29).

Tablo 5: Yıllara Göre Türkiye Bursları Öğrencisi İstatistikleri

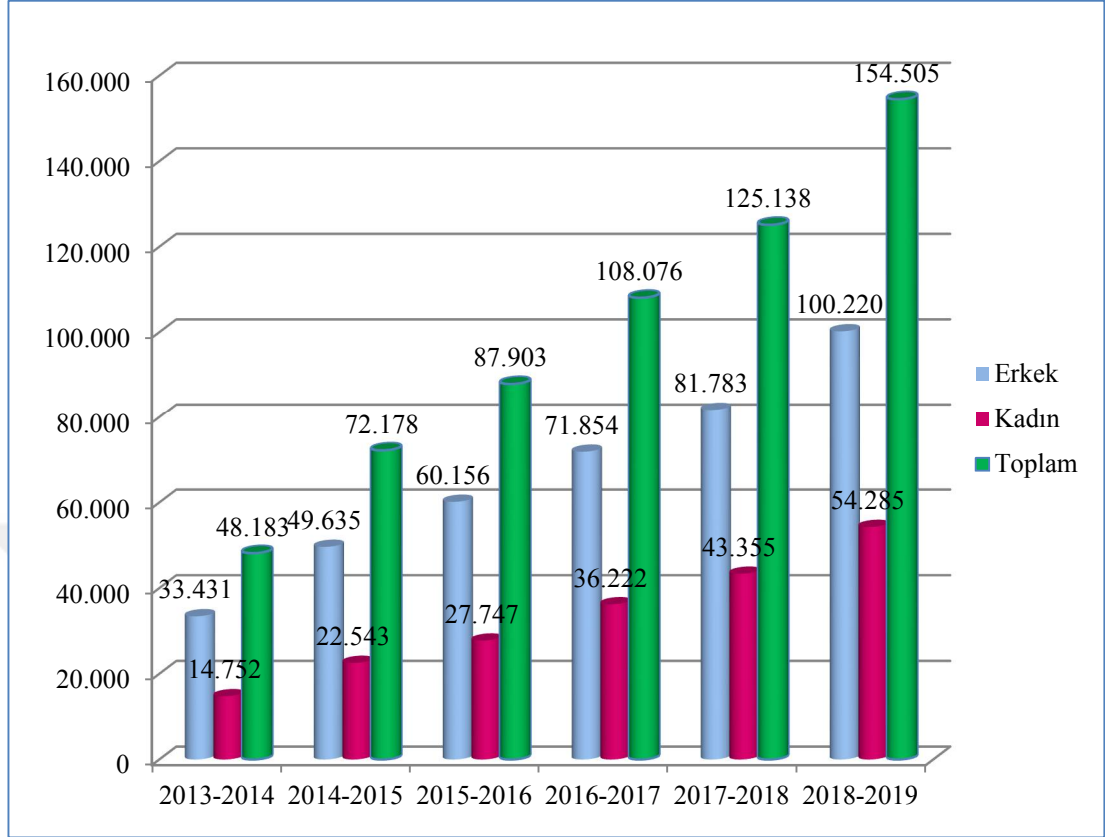
Akademik Yıl	Öğrenci Sayısı
2012-2013	5.516
2013-2014	3.988
2014-2015	4.511
2015-2016	4.853
2016-2017	4.659
TOPLAM	23.527

Kaynak: Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022

2.2. TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARASI KIZ ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ İSTATİSTİKİ VERİLER

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla doğru orantılı olarak üniversitelerdeki uluslararası öğrenci ve öğretim elemanlarının sayıları da yıllara göre artış göstermiştir.

Şekil 4: Yıllara Göre Türkiye’deki Uluslararası Öğrenci Sayıları (2013-2019)



Kaynak: istatistik.gov.tr verileri kullanılarak yazar tarafından derlenmiştir.

2000-2001 yılında 16.656 olan uluslararası öğrenci sayısı, 2013-2014 eğitim yılında 48.183; 2014-2015’te 72.178; 2015-2016’da 87.903; 2016-2017’de 108.076; 2017-2018’de 125.138 ve son olarak 2019 itibariyle 154.505’e ulaşmıştır. Bu sayının 54.285’ini kız öğrenciler oluşturmaktadır.

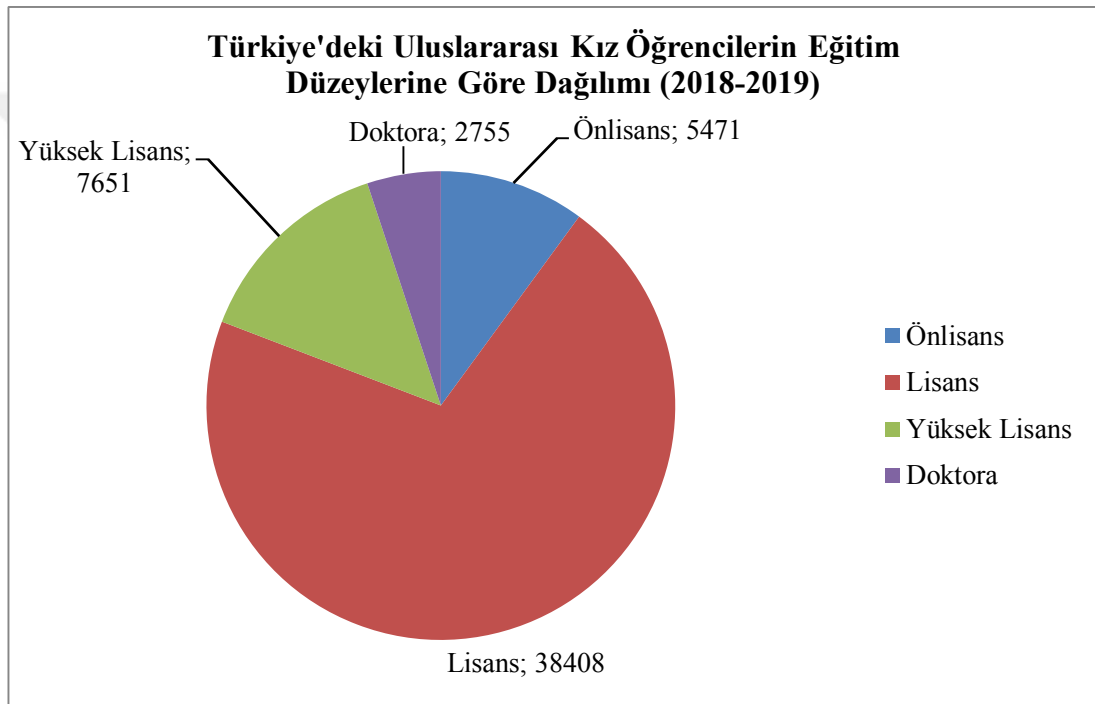
Uluslararası öğrencilerin sayısındaki son yıllarda meydana gelen artışta; Türkiye’nin uluslararası alanda tanınırlığının artması, uluslararasılaşma faaliyetlerine verilen önem ve Ekonomi Bakanlığı tarafından üniversitelerin tanıtımı için verilen desteklerin yanı sıra Türkiye Bursları uygulamasının da katkısı olduğu düşünülmektedir (Kadıoğlu ve diğerleri, 2015: 30).

Uluslararası öğrenciler konusunda son yıllarda yapılan çalışmalarda genel olarak; Türk yükseköğretiminin tanıtımının yetersiz olduğu, uluslararası öğrencilerin bazı ekonomik ve sosyal sorunlar yaşadığı, “nitelikli” öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmediği, başvuru, kayıt, vize gibi işlemlerde aksaklıklar yaşandığı, öğrencilerin

oryantasyonuna ilişkin yetersizlikler olduğu ve mezun takibinin yeterli düzeyde olmadığı ifade edilmiştir (Kadioğlu ve diğerleri, 2015: 38).

Eğitimin amaçlarından biri olan mevcut kültüre uyum ve sosyalizasyon kişisel uyumu da etkilediğinden; eğitim süreçlerinin tümünün bu öğrencilerin ihtiyaçlarını da dikkate alacak şekilde düzenlenmesi önemlidir (Otrar ve diğerleri, 2002: 495).

Şekil 5: Türkiye’deki Uluslararası Kız Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı (2018-2019)



Kaynak: istatistik.gov.tr verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye’de 2018-2019 eğitim yılında öğrenim gören uluslararası kız öğrencilere bakıldığında; büyük bir çoğunluğunun %71 gibi bir oranla lisans; %14’ünün yüksek lisans; %10’unun önlisans; %5’inin ise doktora programlarına kayıtlı olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Türkiye’de 2018-2019 Eğitim Yılında Öğrenim Gören Uluslararası Kız Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Sayıları (İlk 20 ülke)

Ülke	Sayı
Suriye	9938
Türkmenistan	6744
Azerbaycan	4951
İran	3301
Almanya	2643
Irak	2130
Bulgaristan	1570
Yunanistan	1361
Afganistan	1180
Kazakistan	1118
Somali	1085
Çin	1010
Kırgızistan	866
Mısır	794
Ürdün	649
Arnavutluk	626
Rusya	616
Kosova	603
Filistin	549
Yemen	548
Toplam	42.282

Kaynak: istatistik.gov.tr verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere bakıldığında ağırlıklı olarak Türkiye’nin coğrafi, kültürel ve tarihi bağlarının güçlü olduğu veya Türklerin yoğun olarak yaşadığı ülkelerden oldukları görülmektedir (Kadioğlu ve diğerleri, 2015: 34). Bu bağlamda Suriye’nin ilk sırada yer alması son yıllarda yaşanan politik durumlar sebebiyle öngörülebilir bir durumdur.

Tablo 7: Türkiye’de 2018-2019 Eğitim Yılında Öğrenim Gören Uluslararası Kız Öğrencilerin Bölümlerine Göre Sayıları (Sayıları 250’den büyük olanlar itibarıyla)

Bölüm adı	Sayı
Tıp	2973
İşletme	2823
İlahiyat	1654
Uluslararası İlişkiler	1637
Mimarlık	1548
Hemşirelik	1375
İktisat	1052
Diş Hekimliği	1044

Bilgisayar Mühendisliği	852
Psikoloji	847
Hukuk	786
Eczacılık	781
İnşaat Mühendisliği	767
Sosyoloji	734
Sınıf Öğretmenliği	722
Türk Dili ve Edebiyatı	702
Ebelik	688
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	683
Biyoloji	644
İngiliz Dili ve Edebiyatı	641
Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	622
Çocuk Gelişimi	594
Gıda Mühendisliği	565
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	545
Okul Öncesi Öğretmenliği	530
Kimya	521
İngilizce Öğretmenliği	513
Tarih	505
Beslenme ve Diyetetik	500
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	479
Matematik	455
İşletme Yönetimi	449
Moleküler Biyoloji ve Genetik	420
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	384
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	370
Turizm İşletmeciliği	364
Sağlık Yönetimi	363
İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	348
Gazetecilik	342
Endüstri Mühendisliği	333
Maliye	321
Radyo, Televizyon ve Sinema	298
Çevre Mühendisliği	285
Kimya Mühendisliği	272
Fen Bilgisi Öğretmenliği	269
Toplam	33.600

Kaynak: istatistik.gov.tr verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Bununla birlikte, hemşirelik, hukuk, iç mimarlık, İngiliz dili ve edebiyatı, psikoloji, sağlık yönetimi, Türk dili ve edebiyatı gibi bölümlerde, Türkiye'deki

uluslararası kız öğrencilerin sayısının uluslararası erkek öğrencilerden fazla olduğu bir durum söz konusudur.

2.3. TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YASAL MEVZUAT VE DÜZENLEMELER

Türkiye’de uluslararası öğrencilere yönelik olarak çıkarılan ilk kanun 14 Ekim 1983 tarihli 2922 sayılı ‘‘Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun’ ’dur. Bu Kanunla amaçlananlar arasında, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim görmek amaçlı Türkiye’ye gelişleri, öğretim kurumuna kabulleri, yabancı uyruklu öğrencilerin ve ilgili kurum ve kuruluşların bu konudaki sorumluluklarının düzenlenmesi yer almaktadır (Yakupoğlu, 2014: 97).

Bu Kanun, tüm bu ilgili kurum ve kuruluşlar ile yapılan anlaşmalar çerçevesinde Türkiye’ye kendi imkânlarıyla gelen yabancı uyruklu öğrencileri kapsamaktadır. Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı okullara kabul edilen yabancı uyruklu öğrenciler ise, bu Kanunun kapsamı dışındadır.

Bu Kanunla birlikte ayrıca, yurtdışından öğrenim görmek üzere Türkiye’ye gelecek olan ve aynı zamanda Türkiye’de öğrenim göre yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin düzenlemeleri yapmak için Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşarının Başkanlığında, diğer çeşitli bakanlıklardan be Başbakanlığa bağlı ilgili kuruluşların ve Yükseköğretim Kurulu’nun temsilcilerinden oluşan bir Değerlendirme Kurulu kurulmuştur.

Ardından sözü geçen bu Değerlendirme Kurulu’nun toplanma ve çalışma esas ve usullerini ve 2922 sayılı kanunun uygulanması ile ilgili diğer hususları düzenlemek amacıyla, 15 Nisan 1985 tarih ve 85/9380 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile ‘‘Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik’’ başlıklı bir yönetmelik çıkartılmıştır (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 74).

Ayrıca bu Kanunun 6. Maddesine bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin yükümlülükleriyle ilgili olarak bu Kanun dışında, 5862 sayılı Pasaport Kanunu ve 5863 sayılı Yabancıların Türkiye’de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun ve diğer ilgili mevzuat hükümlerine uyma zorunluluğu belirtilmiştir.

Bu Kanun 24 Mart 2010 tarihli 5978 sayılı “Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” ile birlikte 27 yıllık bir sürenin ardından yürürlükten kaldırılmıştır.

24 Mart 2010 tarihli 5978 sayılı “Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” ile 2010 yılında kurulmuş olan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın görev, yetki ve sorumluluklarının yanı sıra uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye gelişleri, öğrenim görme durumları, yükümlülükleri ve ilgili diğer konular düzenlenmiştir.

Ayrıca bu Kanunla birlikte, 2922 sayılı Kanunda sözü geçen sözü geçen Değerlendirme Kurulu’nun toplanma ve çalışma esas ve usullerini ve 2922 sayılı kanunun uygulanması ile ilgili diğer hususları düzenlemek amacıyla, 15 Nisan 1985 tarih ve 85/9380 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile çıkartılan “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik” de yürürlükten kaldırılmıştır (Yakupoğlu, 2014: 98). Daha sonra 2/7/2018 tarihli ve 703 sayılı KHK’nin 104 üncü maddesiyle, bu Kanunun adı “Yurtdışı Türkler Ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun” iken metne işlendiği şekilde değiştirilmiştir.

5978 sayılı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda yer alan uluslararası öğrencilere ilişkin hükümlere bakılacak olursa;

- Kanunda geçen “öğrenci” kavramı; “*Kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenler ile uluslararası anlaşmalar çerçevesinde eğitim amacıyla Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrencileri*” ifade etmektedir (5978 sayılı Kanun, 2010).

Bu Kanunla birlikte Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın hizmet birimlerinden birini oluşturan, uluslararası öğrencilerle ilgili olan Yabancı Öğrenciler Daire Başkanlığı (daha sonra Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı olarak değiştirilerek bugünkü halini alan) kurulmuştur.

5978 sayılı Kanunda, sürekli kurullar kapsamında “Uluslararası Öğrenciler Değerlendirme Kurulu” adında 2922 sayılı Kanunda da yer alan uluslararası öğrenciler için bir değerlendirme kurulu oluşturulmuştur. 19. Maddede düzenlenen bu kurulun görev ve sorumluluklarından genel olarak bahsedilecek olunursa;

- Kurul; Başbakanın veya ilgili Bakanın başkanlığında, Başkan, gerekli ve ilgili kurumların temsilcileri ve yetkililerin katılımıyla oluşur. Kurul kararları bağlayıcıdır. Kurul kararları ilgili birimlerce yürütülür.

- Kurul, Avrupa Birliği çerçevesinde yürütülen projeler hariç olmak üzere kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenlerle, uluslararası anlaşmalar çerçevesinde ülkemize gelen öğrencilerin, ülkemizdeki eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması için her türlü esası belirleyerek, ilgili kurumlar arasında koordinasyonu sağlar (5978 sayılı Kanun, 2010).

Buna bağlı olarak, 8 Ağustos 2011 tarihinde çıkarılan 649 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname tarafından da çerçevesinin belirlendiği şekilde YÖK ve üniversiteler aracılığıyla, öğrenim görmek üzere kendi imkânlarıyla Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler Uluslararası Öğrenciler Değerlendirme Kurulu ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın bünyesindeki Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı'nın görev alanı dışında tutularak, daha önce de olduğu gibi YÖK Başkanlığı'na bırakılmıştır (Yakupoğlu, 2014: 100).

Kurulun görevleri şunlardır:

1. Öğrenim görmek üzere, Türkiye'ye gelecek olan ve Türkiye'de öğrenim gören öğrencilere ilişkin genel politikaları belirlemek.
2. Uluslararası öğrenci stratejisini ülkemiz menfaatleri çerçevesinde belirlemek.
3. Türkiye'de öğrenim gören öğrenciler için sağlanacak eğitim, öğretim ve sosyal amaçlı rehberlik hizmetlerinin ilkelerini belirlemek.
4. Yükseköğretim Kurulunun önerilerini dikkate alarak yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrenci kontenjanlarını ve seçim esaslarına ilişkin ilkeleri belirlemek.
5. Türkçe öğrenmek için kurslara katılmak üzere Türkiye'ye gelecek öğrencilere ilişkin esasları belirlemek.
6. Öğrencilere ilişkin uygulamaları değerlendirerek ilgili kamu kurum ve kuruluşlarını bilgilendirmek.
7. Kamu kurum ve kuruluşlarına ait yurtdışındaki eğitim-öğretim kuruluşlarının faaliyetlerinin hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için, yaşadıkları sorunları

kurumlar nezdinde takip etmek ve çalışma sonuçlarını analiz ederek değerlendirmek.

8. Ulusal ve uluslararası şartlara göre, burs verilecek öğrenci sayısını, burs miktarını, barınma, iâşe ve diğer ödemeler ile ülkemizdeki genel uygulamalar dikkate alınarak tedavi giderlerine ilişkin esasları belirlemek (5978 sayılı Kanun, 2010).

Son olarak, 15 Temmuz 2018 tarihli 4 sayılı ‘‘Bakanlıklara Bağlı, İlgili, İlişkili Kurum ve Kuruluşlar ile Diğer Kurum ve Kuruluşların Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’’ ile Kararnamenin 51. bölümünde düzenlenen Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı kapsamındaki ifadelere bakılacak olunursa; hizmet birimleri bünyesinde yine Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı yer almaktadır. Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı’nın görevleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Öğrencilerin, öğrenimleri süresinde ve sonrasında, ülkemizi daha iyi tanımalarını ve ilişkilerin sürekliliğini sağlayıcı yurtiçinde ve yurtdışında çalışmalar yapmak veya benzeri çalışmalar yapan kamu kurum ve kuruluşları, özel kuruluş ile sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına katkıda bulunmak.
2. Öğrencilere yönelik olarak alınan kararların uygulanmasını ve sonuçlarını takip etmek.
3. Kurum ve kuruluşların yaptıkları çalışmalarla ilgili değerlendirmeler ve analizler yapmak.
4. Öğrencilerin mezuniyet sonrasında yaşadıkları ülkelerde ilişkilerimizin devamını sağlamak.
5. Görev alanına giren konularda hizmetlerin etkililiğini ve yararlanıcı memnuniyetini analiz ederek araştırmak ve sonuçlarını ilgili kurumlarla paylaşarak gereken çalışmaların başlatılmasını sağlamak.
6. İlgili kurum ve kuruluşların çalışmalarının değerlendirilebilmesi amacıyla veri bankası oluşturmak.
7. Türkiye’ye çeşitli alanlarda eğitim, öğretim, seminer, kurs ve benzeri faaliyetler için gelecek yabancı uyruklu öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda destek vermek.

8. Yurtdışından öğrenim görmek amacıyla ülkemize gelen öğrencilere burs, barınma, iâşe, sigorta, tedavi ve diğier giderlere ilişkin destek sağlamak.
9. Başkan tarafından verilecek diğier görevleri yerine getirmek (4 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018: Madde 741).

Söz konusu Cumhurbaşkanlığı kararnamesinin ilgili bölümünde geçen ilgili kurum ve kuruluşların yükümlölükleri daha önceki yasal düzenlemelerle paralellik içerisindeydir. Ayrıca eğitim ve öğrenim amacıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin yükümlölükleriyle ilgili olarak öğrenim görecekleri ve ikamet edecekleri kurum ve kuruluşların ilgili mevzuatına, 5862 sayılı Pasaport Kanunu ve 5863 sayılı Yabancıların Türkiye'de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun ve diğier ilgili mevzuat hükümlerine uyma zorunluluğı yinelenmiştir.

Ayrıca bunlara ek olarak çeşitli yönetmeliklerle de uluslararası öğrencilerin çeşitli durumları ve ihtiyaçları düzenlenmektedir. Bu yönetmelikler şunlardır:

- 14 Nisan 2017 tarihli 30038 sayılı "Yurtdışı Vatandaşlara Burs Verilmesine Yönelik Yönetmelik"
- 17 Haziran 2014 tarihli 29033 sayılı "Türkiye Bursları Yönetmeliğı"
- 4 Nisan 2013 tarihli 28608 sayılı "Uluslararası Öğrenciler Mahalli Heyetlerinin Çalışma Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik"
- 4 Mayıs 2011 tarihli 27924 sayılı "Uluslararası Öğrenciler Değerlendirme Kurulunun Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, <https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/mevzuat>, 2019).

Tüm bunlara ek olarak, 6 Mart 2003 tarihli 4817 sayılı Yabancıların Çalışma İzinleri Hakkında Kanun ve 11 Nisan 2013 tarihli 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun da ilgili hükümleri uluslararası öğrenciler için geçerlidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ALAN ARAŞTIRMASI: TÜRKİYE’DE ÖĞRENİM GÖREN ULUSLARARASI KIZ ÖĞRENCİLERİN UYUM SAĞLAMA SORUNLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA - DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE METODU

Araştırmanın modeli niceliksel bir alan araştırmasıdır. anket uygulaması yapılmıştır. Anket uygulamasında likert-tipi sorulara yer verilerek, seçenek olarak 5’li ölçek kullanılmıştır. (‘tamamen katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılıyorum’ ve ‘tamamen katılıyorum’).

Araştırmanın metodunu İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerle anket yapılması oluşturmaktadır. Yapılan anketler sonucunda elde edilen veriler ışığında ve araştırmanın amacı doğrultusunda mevcut durumu belirlemeye yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubunu 2018-2019 öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi’nde yükseköğrenim gören uluslararası kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın giriş kısmında da bahsedilen, kişisel verilerin gizliliği gibi kaygılar ön planda olduğundan daha sağlıklı ve kurumsal veri elde etmek amacıyla Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) ile koordineli bir şekilde çalışılmış olup; anket çalışması YTB bünyesindeki uluslararası kız öğrencilerle yapılmıştır. Toplamda 95 uluslararası kız öğrenci olup, 42 kişi tarafından ankete dönüş sağlanmıştır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada verilerin toplanma aracı olarak anket yöntemi uygulanmıştır. Anket soruları araştırmacı tarafından İzmir YTB yetkilisiyle de görüşülerek hazırlanmıştır. Ankette ilk olarak öğrencilerin geldikleri ülke sorulmuş, daha sonra başka bir ülkede öğrenim görme ve hayatlarını sürdürmelerinin uyum sağlamalarına etkilerini tespit edecek sorular sorulmuştur. Bu bağlamda ilk bölümde incelenen

uyuma ilişkin yaklaşımlar bağlamında uluslararası kız öğrencilerin eğitim uyumu, kültürel uyumu ve sosyal uyumunu ölçecek nitelikte sorular hazırlanmıştır. Anket kısa ve öz, yabancı öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde toplam olarak 33 sorudan meydana gelmektedir.

Öncelikle anketin yüz yüze yapılması planlanmış olup; öğrencilerden yeterli dönüş sağlanamayınca anketin uygulanması online internet ortamı üzerinden ‘‘Google Formlar’’ uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanma süreci, anketin öncelikle yüz yüze görüşülerek yapılması kararlaştırılıp, öğrenciler tarafından gerekli katılım sağlanamamış olduğundan ve bürokratik işlemlerin uzaması ve süreci uzatmasından dolayı araya dönem sonu tatilinin de girmesi vb. gibi sebeplerle kesintiye uğrayarak uzamış ve sonuç olarak 2018-2019 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerle anket çalışması gerçekleştirilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler analiz edilirken katılımcı grubunun tek bir cinsiyet grubunu oluşturması, ülke sayısının fazla olması ve katılımcı sayısının analiz programı için yeterli görülmemesi sebebiyle verilerin çözümlenmesinde, konuyla ilgili bir uzmanla¹ görüşülüp görüş alınarak; bu doğrultuda istatistiksel analiz programı (SPSS) uygulanamamıştır. Google Formlar uygulaması aracılığıyla alınmış olunan veri çıktıları tarafımızca analiz edilmiştir.

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Ekonometri Bölümü İstatistik Anabilim Dalı Ar. Gör. Efe Sarıbay.

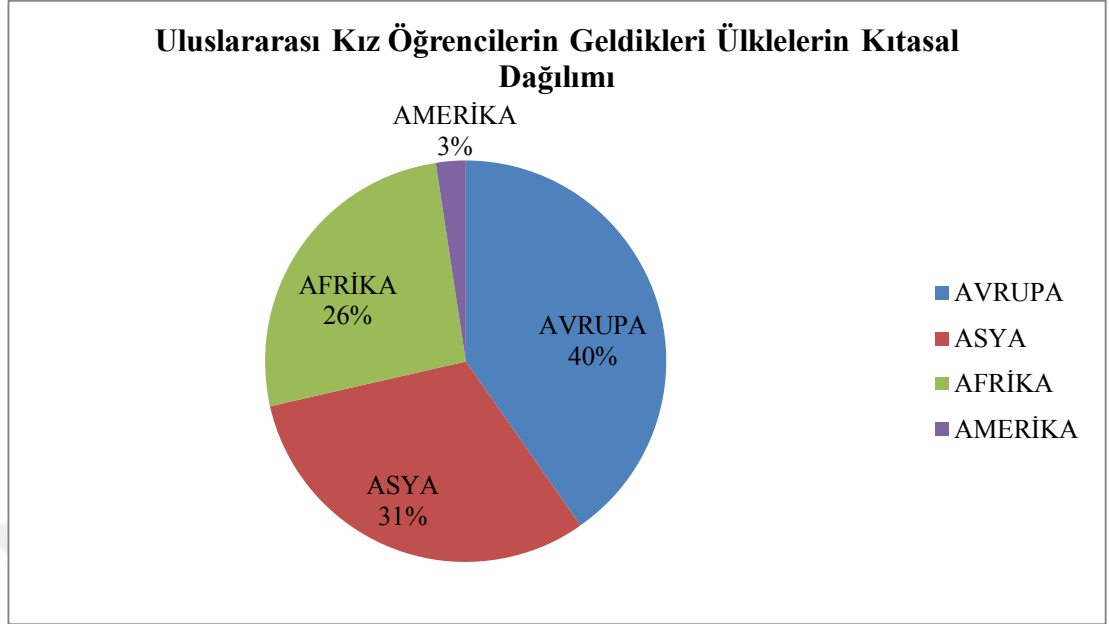
3.5 VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Anket çalışması sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

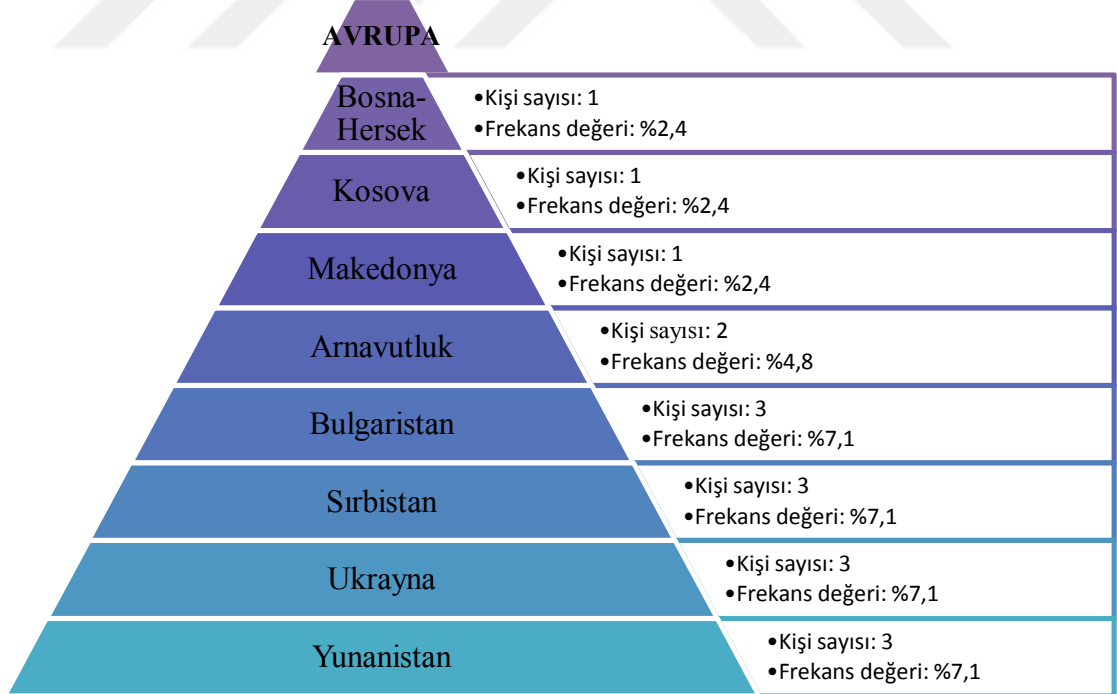
Tablo 8: Uluslararası Kız Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler

	Kişi sayısı	Frekans değeri
Arnavutluk	2	%4,8
Azerbaycan	1	%2,4
Bosna-Hersek	1	%2,4
Bulgaristan	3	%7,1
Cezayir	1	%2,4
Dominik Cumhuriyeti	1	%2,4
Fas	1	%2,4
Filistin	1	%2,4
Irak	1	%2,4
Kamerun	1	%2,4
Kazakistan	1	%2,4
Kosova	1	%2,4
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	1	%2,4
Makedonya	1	%2,4
Özbekistan	1	%2,4
Ruanda	1	%2,4
Sırbistan	3	%7,1
Sri Lanka	1	%2,4
Suudi Arabistan	1	%2,4
Sudan	1	%2,4
Suriye	1	%2,4
Togo	2	%4,8
Tunus	1	%2,4
Türkmenistan	2	%4,8
Uganda	3	%7,1
Ukrayna	3	%7,1
Vietnam	2	%4,8
Yunanistan	3	%7,1

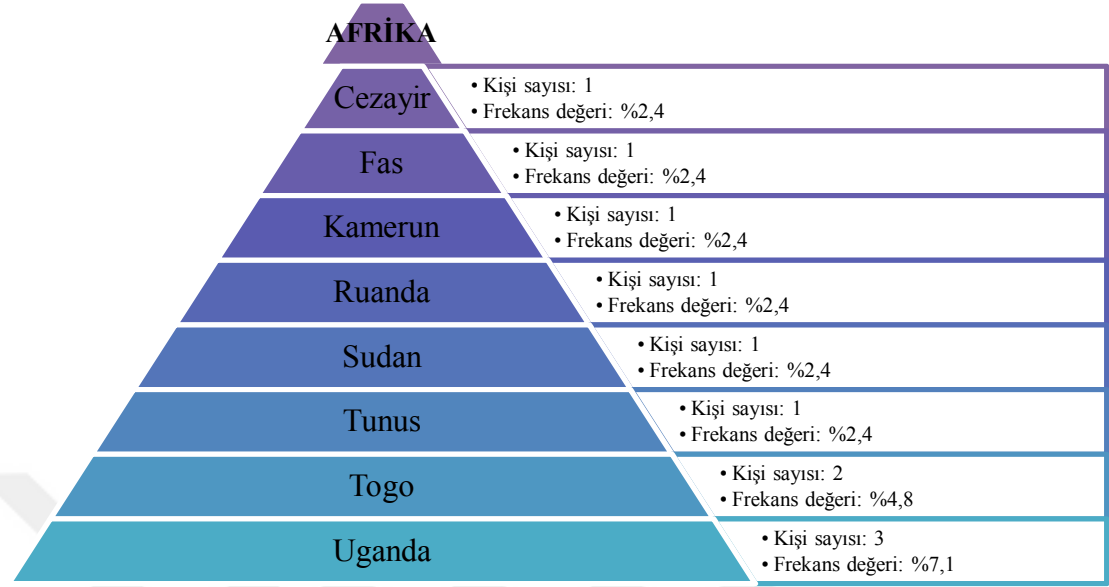
Şekil 6: Uluslararası Kız Öğrencilerin Geldikleri Ülkelerin Kıtasal Dağılımı



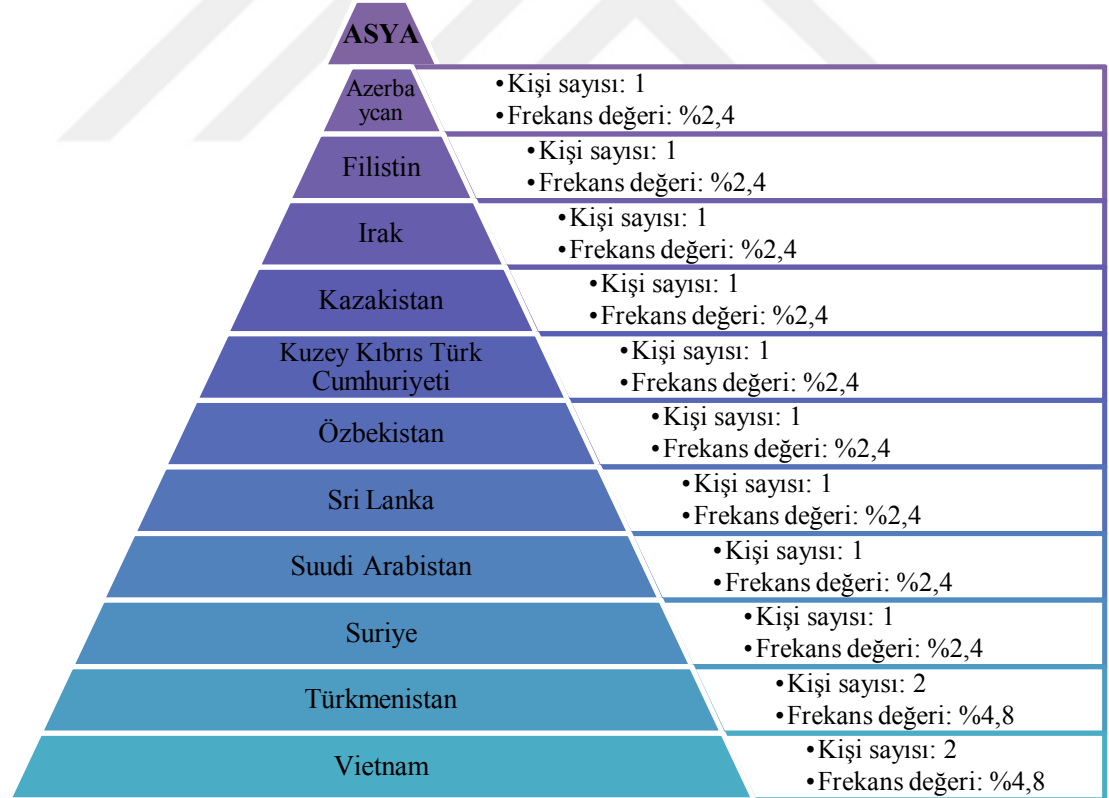
Şekil 7: Avrupa Kıtası'ndan Gelen Uluslararası Kız Öğrencilerin Sayıları ve Frekans Değerleri



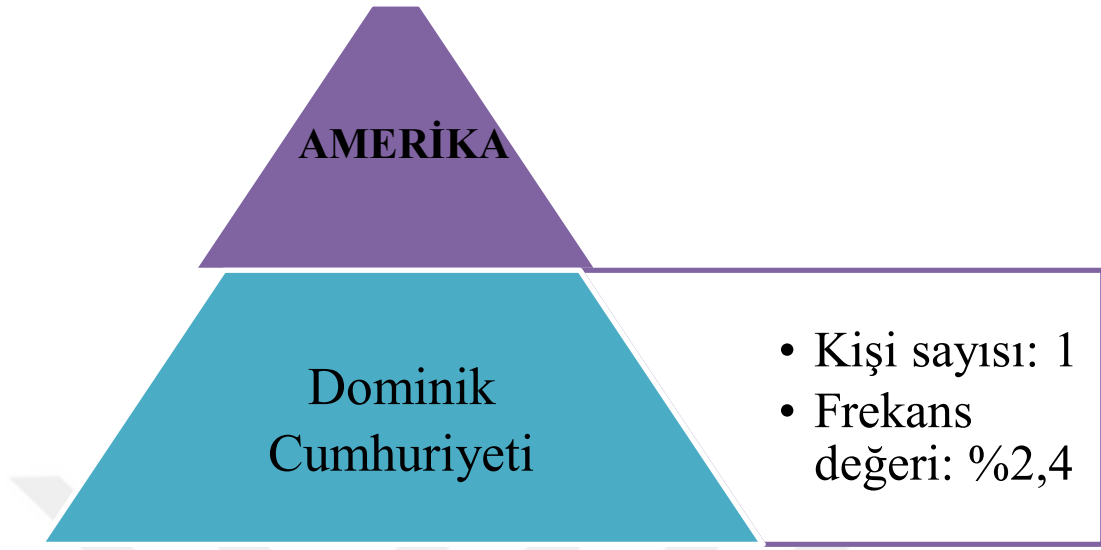
Şekil 8: Afrika Kıtası'ndan Gelen Uluslararası Kız Öğrencilerin Sayıları ve Frekans Değerleri



Şekil 9: Asya Kıtası'ndan Gelen Uluslararası Kız Öğrencilerin Sayıları ve Frekans Değerleri



Şekil 10: Amerika Kıtası'ndan Gelen Uluslararası Kız Öğrencilerin Sayıları ve Frekans Değerleri



Ankete katılan uluslararası kız öğrencilerin coğrafi olarak bakıldığında; en fazla geldikleri ülkeler 3'er kişiyle Bulgaristan, Sırbistan, Uganda, Ukrayna ve Yunanistan olmakla birlikte; Avrupa, Amerika, Asya ve Afrika olmak üzere 4 kıta ve 28 farklı ülke söz konusudur. Kıta olarak ise, ülke bazında 11 ülkeyle Asya Kıtası; öğrenci sayıları bakımından ise 17 kişiyle Avrupa Kıtası en yüksek katılım oranına sahiptir.

- Avrupa kıtası bağlamında katılım sağlanan 8 ülkeye bakıldığında, Yunanistan haricinde kalan hepsinin eski Doğu Blok ülkesi olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, eğitim sistemleri karşılaştırıldığında buradaki eğitimin daha avantajlı olabilme ihtimali olabilir. Bununla birlikte, Yunanistan'dan gelenlerin de Batı Trakya'dan olmaları olasıdır.
- Afrika'daki katılım sağlanan 8 ülkeye bakıldığında ise, dağılım daha geniş, farklı bölgeler söz konusudur. En fazla Uganda ve Togo'dan katılım mevcuttur. Cezayir, Fas ve Tunus gibi ülkelerin, coğrafi anlamda İtalya, Fransa gibi ülkelere daha yakın olduğu halde, Türkiye'ye öğrenci gönderdiği tespit edilmiştir.
- Asya kıtasından katılım sağlanan 11 ülke değerlendirildiğinde de oldukça değişik, eski Türki Cumhuriyetlerden, Araplardan olan

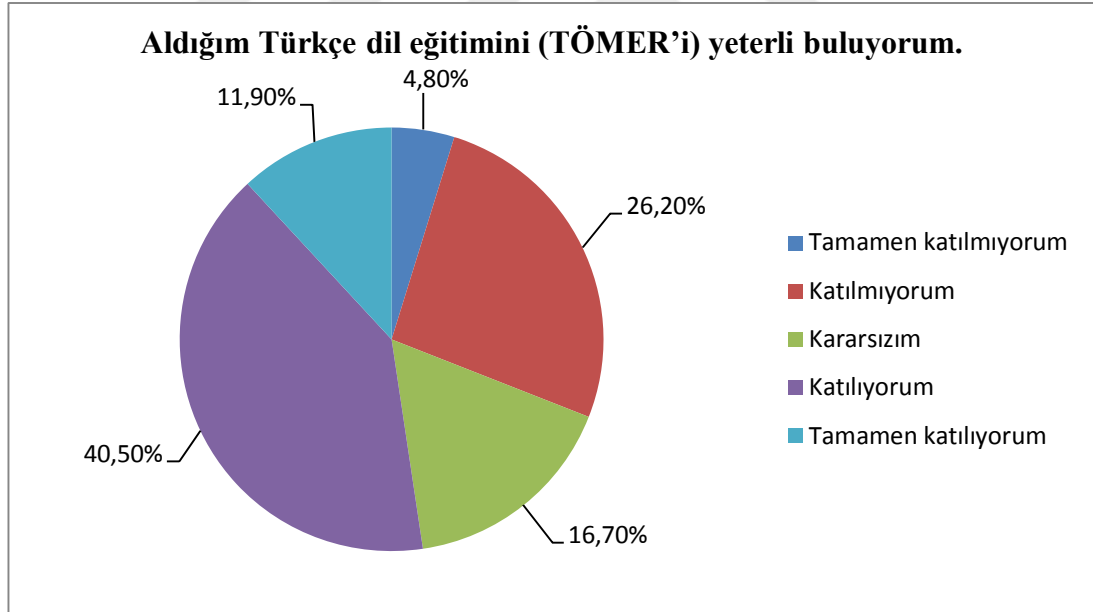
lkeler ile; kültürel etkileşim ve coğrafi açıdan uzaklık bakımından Sri Lanka ve Vietnam kayıtlara girmiştir.

- Son olarak Amerika kıtasından Dominik Cumhuriyeti ile kıta bazında tek bir ülkenin katılımı söz konusu olmuştur.

Tablo 9: Aldıkları Dil Eğitimini (TMER'i) Yeterli Bulma Durumu

Aldığım Türkçe dil eğitimini (TMER'i) yeterli buluyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	2	%4,8
Katılmıyorum	11	%26,2
Kararsızım	7	%16,7
Katılıyorum	17	%40,5
Tamamen katılıyorum	5	%11,9
TOPLAM	42	%100

şekil 11: Aldıkları Dil Eğitimini (TMER'i) Yeterli Bulma Durumu



Birinci bölümde bahsedilen uyum türleri konusunda eğitim uyumu konusunun başlıca unsurlarından olan dil meselesini ölçmek amacıyla sorulan bu soruyla birlikte 3. ve 4. sorular birbiriyle ilişkili olduğundan birlikte bir değerlendirme yapılacak olunursa; uluslararası kız öğrencilerin aldıkları dil eğitiminin daha iyi olabileceğine dair kanaatleri var. Eğitim ve sosyal hayata katılma

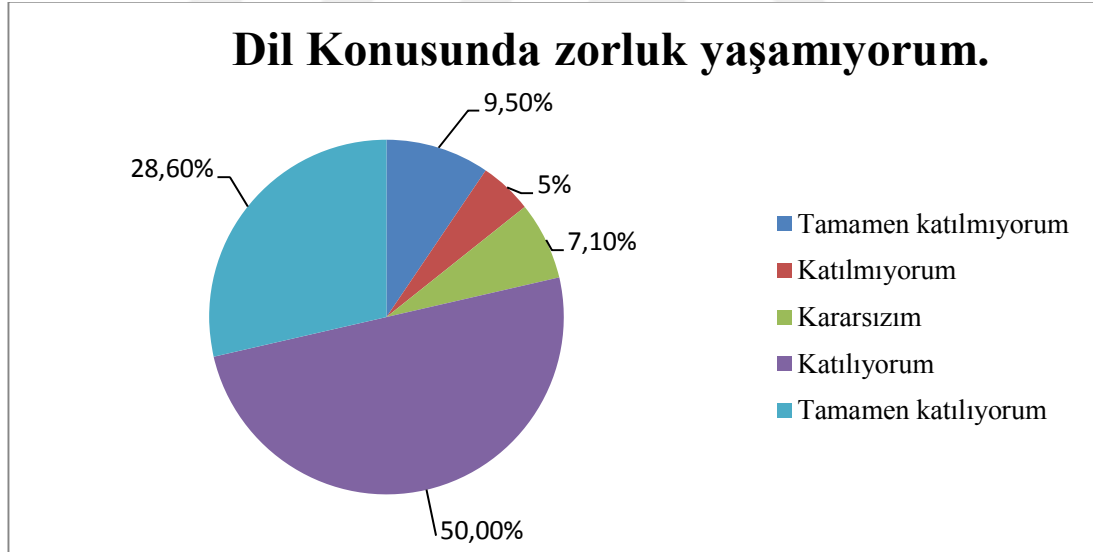
açısından işlevsel ve yeterli olduğuna ve aynı zamanda eğitimlerini destekler seviyede olduğuna dair bir sonuca varılabilmektedir.

%70'e yakını olumsuz ifade kullanmamıştır. Bunun %52,4'ü de olumlu ifade kullanmıştır. Bu durum TÖMER eğitimlerinin aslında başarılı olduğunu; fakat bununla beraber iyileştirilebilir bir yanının da olduğunu bizlere gösteriyor.

Tablo 10: Dil Konusunda Zorluk Yaşanmadığına Katılma Durumu

Dil konusunda zorluk yaşamıyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	4	%9,5
Katılmıyorum	2	%4,8
Kararsızım	3	%7,1
Katılıyorum	21	%50
Tamamen katılıyorum	12	%28,6
TOPLAM	42	%100

Şekil 12: Dil Konusunda Zorluk Yaşanmadığına Katılma Durumu

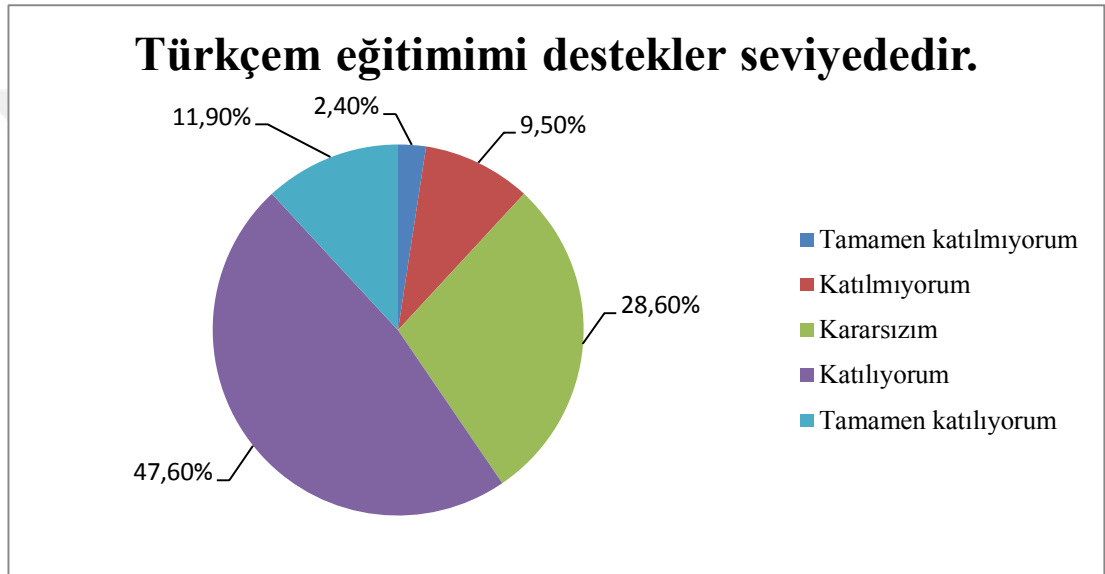


%85,7 gibi oldukça yüksek sayılabilecek bir oran dil konusunda herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 11: Türkçelerinin Eğitimlerini Destekler Seviyede Bulunması Durumu

Türkçem eğitimimi destekler seviyededir.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	1	%2,4
Katılmıyorum	4	%9,5
Kararsızım	12	%28,6
Katılıyorum	20	%47,6
Tamamen katılıyorum	5	%11,9
TOPLAM	42	%100

Şekil 13: Türkçelerinin Eğitimlerini Destekler Seviyede Bulunması Durumu

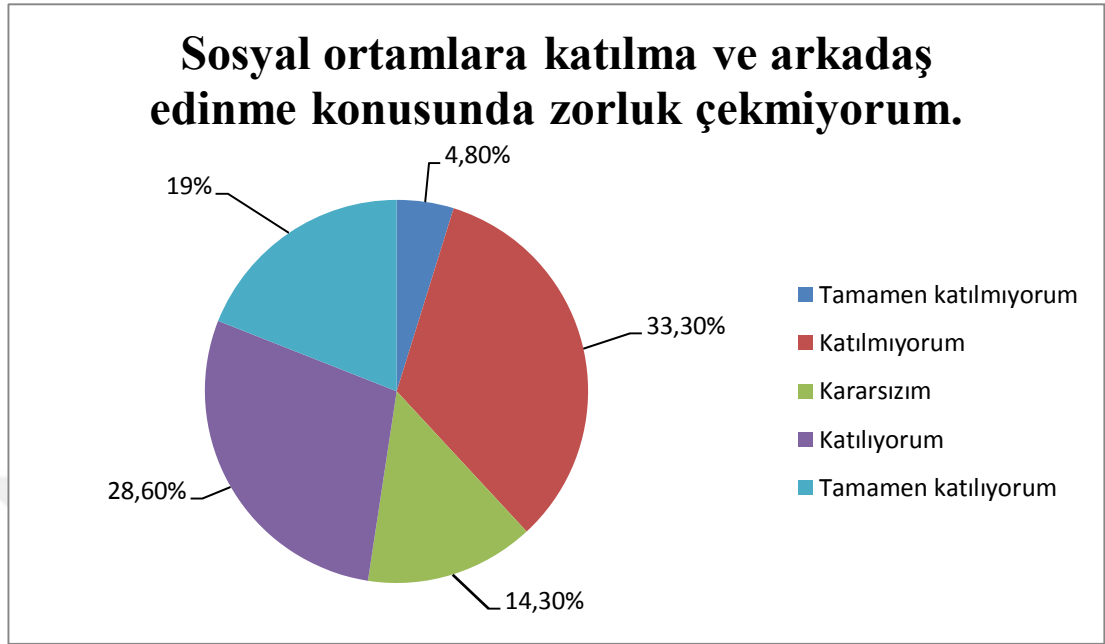


Dil konusuna ilişkin önceki sorulara paralel olarak yüksek oranda olumlu bir oran söz konusudur. Buna karşın %11,9 gibi genele bakıldığında dikkat çekici sayılmayan bir oran Türkçesinin eğitimini destekler seviyede olmadığını belirtmiştir.

Tablo 12: Sosyal Ortamlara Katılma ve Arkadaş Edinme Konusunda Zorluk Çekilmediğine Katılma Durumu

Sosyal ortamlara katılma ve arkadaş edinme konusunda zorluk çekmiyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	2	%4,8
Katılmıyorum	14	%33,3
Kararsızım	6	%14,3
Katılıyorum	12	%28,6
Tamamen katılıyorum	8	%19
TOPLAM	42	%100

Şekil 14: Sosyal Ortamlara Katılma ve Arkadaş Edinme Konusunda Zorluk Çekilmediğine Katılma Durumu

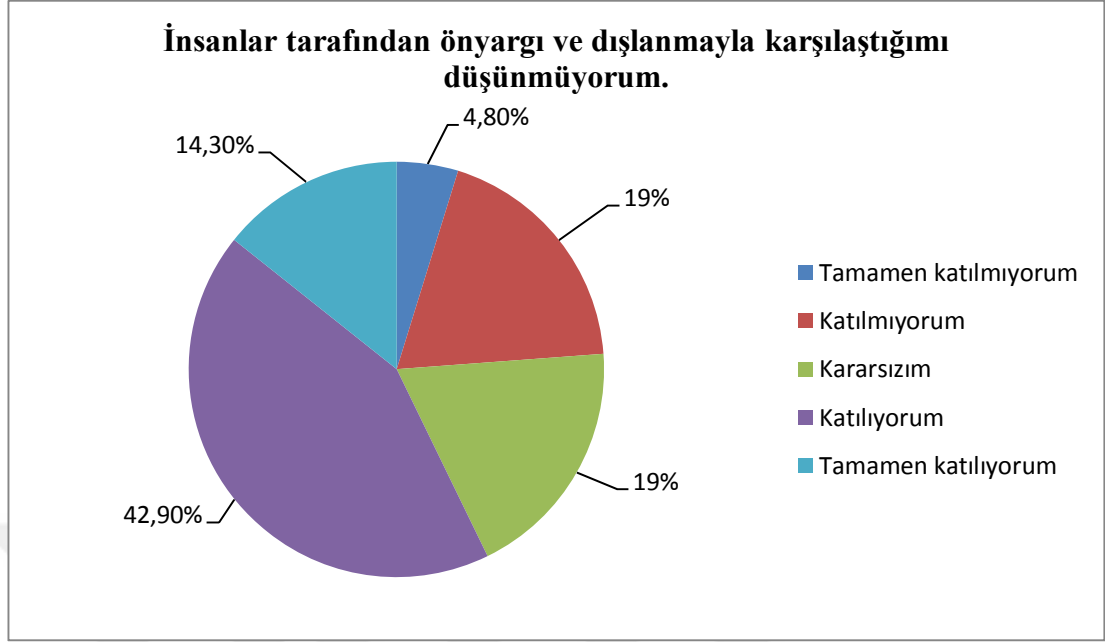


3. soruda tespit edilen, dil meselesini sorun algılamamış olan uluslararası kız öğrencilerin oranı %85,7 gibi yüksek kabul edilebilecek bir oran iken, sosyal ortamlara katılma ve Türkiye’de arkadaş edinememe oranının kararsızlarla beraber %52,4 olması uluslararası kız öğrencilerin ülkemizdeki sosyal ilişkilerinde engel olarak dil dışı faktörlerin de var olabileceğini göstermektedir.

Tablo 13: İnsanlar Tarafından Önyargı ve Dışlanmayla Karşılaşmadığına Katılma Durumu

İnsanlar tarafından önyargı ve dışlanmayla karşılaştığımı düşünmüyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	2	%4,8
Katılmıyorum	8	%19
Kararsızım	8	%19
Katılıyorum	18	%42,9
Tamamen katılıyorum	6	%14,3
TOPLAM	42	%100

Şekil 15: İnsanlar Tarafından Önyargı ve Dışlanmayla Karşılaşmadığına Katılma Durumu



Bu uluslararası kız öğrencilerin %23,8'i dışlandığını düşünürken; %76,2 gibi yüksek bir oran dışlanma konusunda bir olumsuzluk yaşamadığını, böyle bir problemi algılamadığını ifade etmektedir.

Günümüzde öğrencilerin uluslararası eğitim almak istemelerinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Farklı bir kültürü deneyimlemek, yeni arkadaşlıklar kurmak, özgüvenlerini artırmak, akademik kalitelerini yükseltmek gibi sebeplerle uluslararası eğitim her geçen gün daha fazla dikkat çekmektedir. Ancak çeşitli sebeplerle öğrencilerin beklentilerinin karşılanamama durumu oluşabilmektedir. Bu nedenlerin başında da farklı bir ülkede karşılaşılan ayrımcılık sorunu gelmektedir. Çeşitli ülkelerde uluslararası öğrencilerin yaşadığı ayrımcılık sorunu ya da bulundukları ülkeyle ilgili yaşadıkları olumlu süreçler yapılan çalışmalarda daha net şekilde gözlemlenebilir.

Türkiye’de yapılan uluslararası öğrencilerle ilgili bir çalışmada yabancı öğrencilerle anket çalışması ve röportajlar gerçekleştirilerek sıkıntı yaşadıkları konular tespit edilmeye çalışılmıştır. Din, dil, aile yaşamı, sosyal davranışlar gibi pek çok farklı konuda öğrencilerin görüşleri alınmış ve sonuçlar ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında genel olarak uluslararası öğrencilerin görüşleri olumlu olsa da temelde iki yönden sorun yaşama ihtimalleri üzerinde durulmuştur. Öncelikle öğrencilerin ülkeye gelmeden ülke yaşamına dair daha iyi bilgi almaları

üzerinde durulmuştur. Özellikle Müslüman olmayan kadınların dinî özgürlükleri konusunda farklılıklara uyum sağlamaları konusunda çaba gösterilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda bu öğrencilerin gelecekleri okul ve yerleşim yerlerindeki Türklerin de bilgilendirilmeleri önem arz etmektedir. Yabancı öğrenciler için hazırlık yapılması, onlar için uygulanabilecek oryantasyon programlarının hazırlanması onların rahat edebilmesi için yapılacak başlıca çalışmalar arasında gösterilmiştir (Çetin ve diğerleri, 2017: 479-480).

Malezya’da uluslararası öğrenciler üzerine yapılan bir çalışmada internet, kütüphane, laboratuvar gibi eğitim odaklı teknik özelliklerin kalitesine değinilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler eğitim kalitesinin yüksekliğinden bahsederken konaklama standartlarını düşük olmasından ve geliştirilmesi gerektiğinden de söz etmişlerdir. Ayrıca uluslararası öğrencilerle Malezyalı öğrencilerin kaynaşması için aktivitelerin gerçekleştirildiği ancak bu çabanın arkadaşlıkların kurulması için yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Bu sebeple aktivitelerin daha çok kaynaşma sağlayacak şekilde tasarlanması gerektiğinden bahsedilmiştir. Son olarak uluslararası öğrencileri barındıran okulların yerel tarih ve kültürel unsurları bu öğrencilere anlatmalarının yaşanan uyum sorununun giderilmesinde önemli olacağı sonucuna ulaşılmıştır (Pandian ve diğerleri, 2013: 205-206).

Sumra’nın Çin’de gerçekleştirdiği çalışmada ülkedeki çeşitli devlet üniversitelerinde öğrenim gören 420 uluslararası öğrencinin sorun yaşama ihtimallerinin bulunduğu alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlara göre yabancı öğrencilerin en önemli endişe alanları yarı zamanlı iş bulma imkânlarının sorunlu olması, dil ve sağlık hizmetlerine ulaşabilme olarak belirlenmiştir. Yemek, kalacak yer gibi sorunların yanı sıra uluslararası öğrenciler ile yerel öğrenciler arasında bulunan kültürel ve sosyal farklılıklara da değinilmiştir. Yerel öğrencilere sağlanan sosyal imkânların uluslararası öğrencilere de sağlanarak aradaki farkın kapatılması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bahsettikleri sorunlar arasında tüm poster, afiş vb. bilgilendirme yazılarının sadece Çince yazıldığı ve en azından alt kısımlarında İngilizce bilgilere yer verilmesi sorunu da yer almaktadır. Bunlarla birlikte yabancı öğrencilerin eğitimleri sonrasında ülkede kalma kararı vermelerinde iş bulma konusunda sıkıntı yaşama ve ayrımcılık endişeleri de önemli rol oynamaktadır (Sumra, 2012: 113-120).

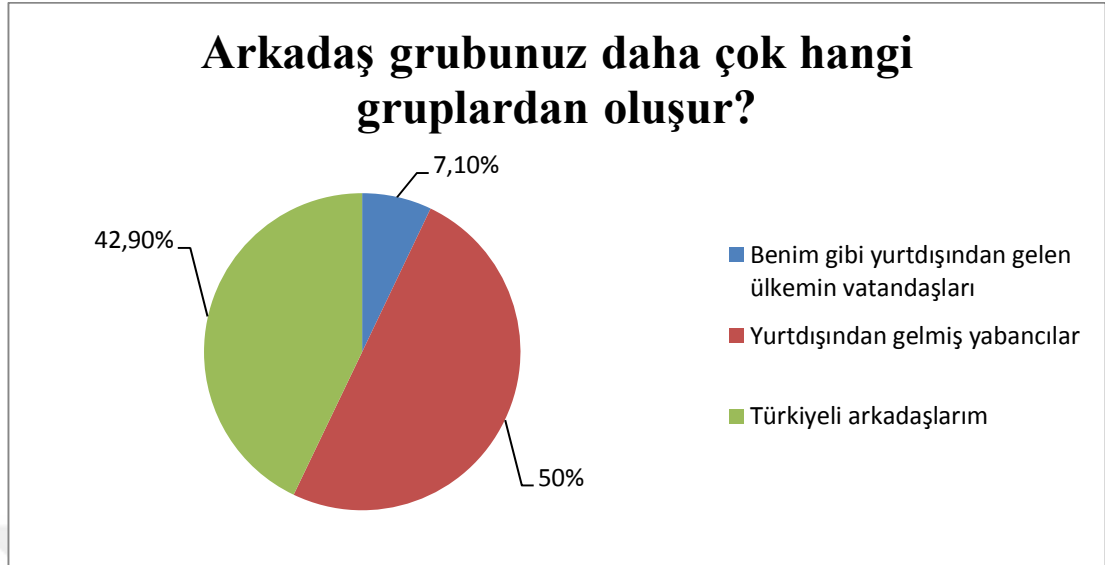
Uluslararası çalışmalarda ABD’de Orta Doğu’dan gelen yabancı öğrencilerin ırk üzerinden dışlanmaya uğradıkları göze çarpmaktadır. Bu durumun 11 Eylül saldırılarından sonra daha yüksek oranlarda gerçekleştiği tespit edilmiştir (Poyrazlı ve Lopez, 2007: 268). Dil konusunda yaşanan sıkıntıların uluslararası öğrencilerin öncelikle derslerde daha çekingen kalmalarına ve bu sebeple öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından dışlanmalarına imkân verdiğine değinilmektedir. O yüzden günümüzde sadece geleneksel ırkçılık üzerinden değil aynı zamanda kültürel farklılıklar üzerinden de bir dışlanma sorun oluşturmaktadır (Lee, 2015: 4).

Diğer sorulara verilen yanıtlarla birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’deki insanlar tarafından önyargı ve dışlanmayla karşılaştıklarını düşünen %23,8’lik bu oranın olumsuzluk açısından paralellik gösterdiği ve dünyadaki diğer birkaç örneğe bakıldığında durumun sadece Türkiye’ye özgü olmadığı, uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkelerde ayrımcılığa uğradıklarını düşünenlerin genel anlamda var olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; söz konusu %23,8’lik bu oran kültürel, coğrafi veya dini gibi pek çok farklı özellik veya özelliklere sahip, bambaşka bir ülkeye gidildiği düşünüldüğünde ve günlük hayatın akışında olağan olarak nitelendirilebilen bazı davranışların tüm bu sebeplerden –öyle olmasa dahi veya söz konusu ülkenin genel atmosferinden kaynaklanan birtakım davranışların ayrımcılık olarak hissedilmesi olasılık dahilinde kabul edilebilir boyutlardadır. Örneğin Amerika örneğinde olduğu gibi, belirli bir boyut üzerinden dışlanma konusu Türkiye için söz ön plana çıkmamıştır. Sözü geçen oranın sebeplerini bulmak için daha kapsamlı ve birey bazında bir araştırma yapmak yerinde olacaktır.

Tablo 14: Arkadaş Grubunun Hangi Gruplardan Oluştugu

Arkadaş grubunuz daha çok hangi gruplardan oluşur?	Kişi sayısı	Frekans değeri
Benim gibi yurtdışından gelen ülkemin vatandaşları	3	%7,1
Yurtdışından gelmiş yabancılar	21	%50
Türkiyeli arkadaşlarım	18	%42,9
TOPLAM	42	%100

Şekil 16: Arkadaş Grubunun Hangi Gruplardan Oluştugu

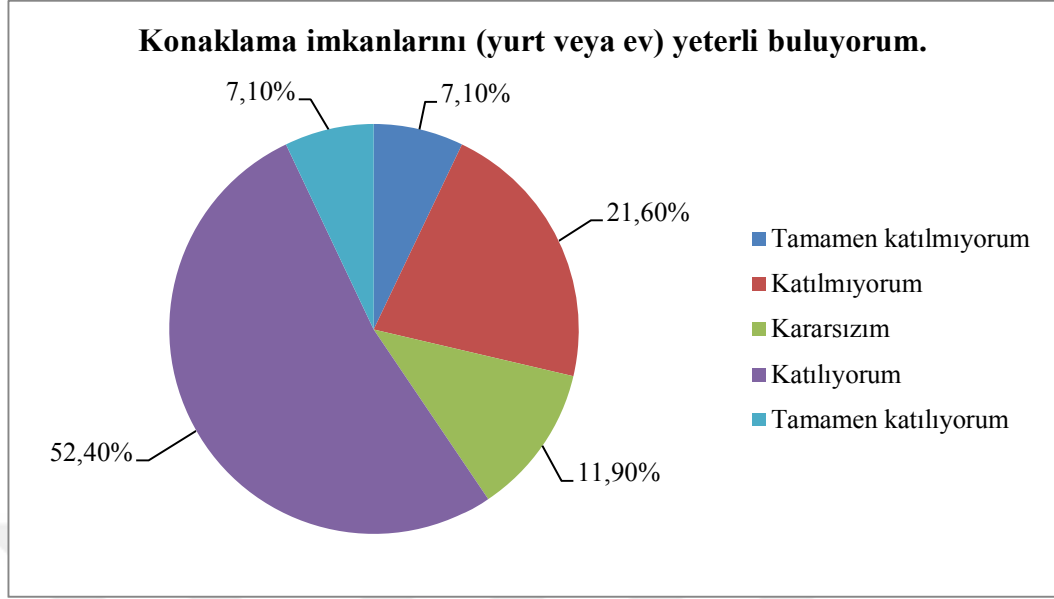


Arkadaş grupları itibariyle bakıldığında ise, yabancıların Türkiyeli arkadaş edinme oranının ağırlıklı olarak %42,9 olduğu, %57,1'inin de uluslararası kız öğrencilerin yabancı arkadaşlar edindiğini göstermiştir. Bu durum, dil sorunu, konaklama, ulaşım, ekonomik sorunlar vb. gibi ortak paydaların yabancılar arasında daha fazla olmasıyla rahatlıkla açıklanabilmektedir.

Tablo 15: Konaklama İmkânlarının (yurt veya ev) Yeterli/Yetersiz Bulunma Durumu

Konaklama imkânlarını (yurt veya ev) yeterli buluyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	3	%7,1
Katılmıyorum	9	%21,6
Kararsızım	5	%11,9
Katılıyorum	22	%52,4
Tamamen katılıyorum	3	%7,1
TOPLAM	42	%100

Şekil 17: Konaklama İmkânlarının (yurt veya ev) Yeterli/Yetersiz Bulunma Durumu



Konaklama sorunu yaşayan uluslararası kız öğrencilerin oranı %28,7'dir. Bu oran çarpıcı bir yükseklik arz etmez.

Konuyla ilgili olarak sonucun yabancılık ile olan alakasını tespit etmek amaçlı Türkiye'de yapılmış bazı araştırmalara değinmek yerinde olacaktır.

Kalkınma Bakanlığı kapsamında "Yükseköğretimde Barınma Politikalarının Değerlendirilmesi ve Türkiye İçin Öneriler" başlıklı, uzmanlık tezi olarak yer alan çalışmada ülke çapındaki yurtlarda yurt yöneticilerinin bireysel tutumları ve fiziksel imkânlar bağlamında farklılıklar olduğu, bu sebeple her yurttaki öğrencilerin memnun kalma seviyeleri ve yaşadığı problemler arasında farklılıklar bulunmasına karşın memnuniyetsizliğin kaynakları genel olarak yemekler, temizlik, yönetim ve diğer öğrencilerin davranışları olarak yer almaktadır (Eşidir, 2017: 83).

Başka bir tezin araştırma konusu olarak Kredi Yurtlar Kurumu'na bağlı yurtlarda kalan öğrencilerin ihtiyaçları ve uyum sorunları çerçevesinde yapılan araştırmanın sonucu, odaların fiziksel koşulları, temizlik, yemekler, teknolojik imkânlar, ders çalışma koşulları, kütüphane imkânları gibi alt başlıklarda yurttaki fiziksel imkânlar değerlendirildiğinde, odalardaki kişi sayısının fazlalığı, yurtlardaki çalışma salonlarının kalabalık olması gibi benzer oranlarda -hatta alt başlık bazında bakıldığında yabancı öğrencilerin memnuniyetsizlik oranından daha fazla oranlarda sorunlar yaşayabildiklerini ortaya koymuştur (Kavak, 2018: 187-188).

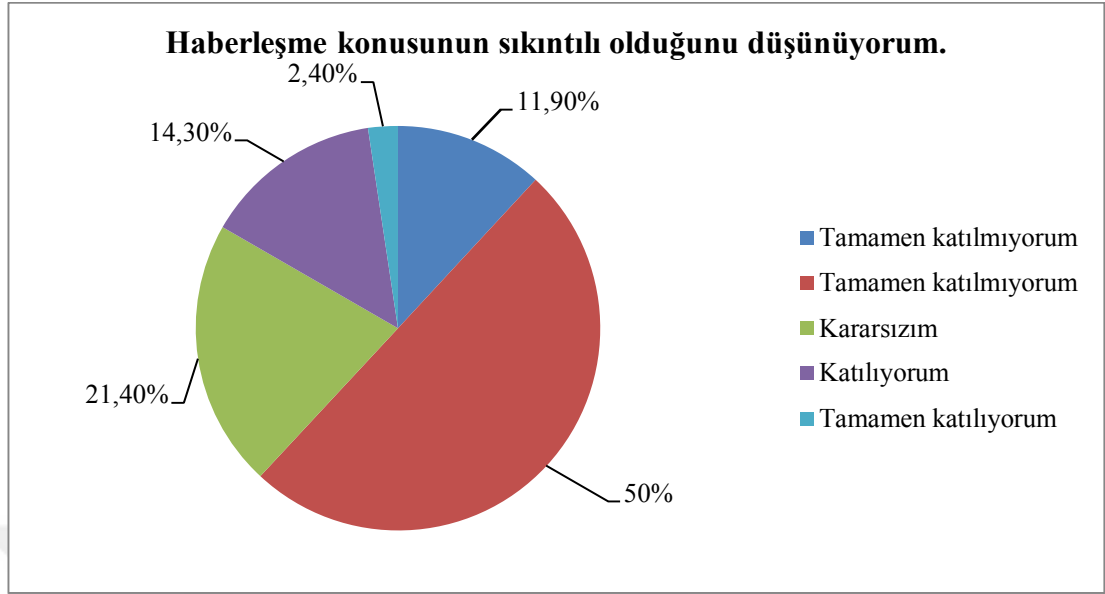
Sivas'ta gerçekleştirilen bir başka araştırmada, 26 değişken itibariyle öğrencilerin ortaya koyduğu oranlara bakıldığında yaklaşık yarısının olumlu, yarısının da olumsuz görüşe sahip olduğu görülmektedir. İdari-yönetimsel özellikleri kapsayan değişkenlerin genelde olumlu; şehre ulaşım, kafeterya hizmetleri, öğrenci yoğunluğu gibi daha çok fiziki şartlara ilişkin değişkenlerin ise olumsuz algılandığı sonucuna varılmaktadır (Güllü ve Kuşderci, 2011: 206).

Sonuç olarak, incelenen araştırmalarda benzer oranlarda memnuniyetsizlik durumu olduğundan, uluslararası kız öğrencilerdeki %28,7'lik bu oranı direkt olarak yabancı olmalarına bağlamak güç olacaktır. Zira Türk öğrenciler arasında da konaklama imkânlarından benzer oranlarda memnun olmayanlar söz konusudur. Bu bağlamda genel olarak konaklama imkânlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Tablo 16: Haberleşme Konusunda Sorun Yaşama Durumu

Haberleşme konusunun sıkıntılı olduğunu düşünüyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	5	%11,9
Katılmıyorum	21	%50
Kararsızım	9	%21,4
Katılıyorum	6	%14,3
Tamamen katılıyorum	1	%2,4
TOPLAM	42	%100

Şekil 18: Haberleşme Konusunda Sorun Yaşama Durumu

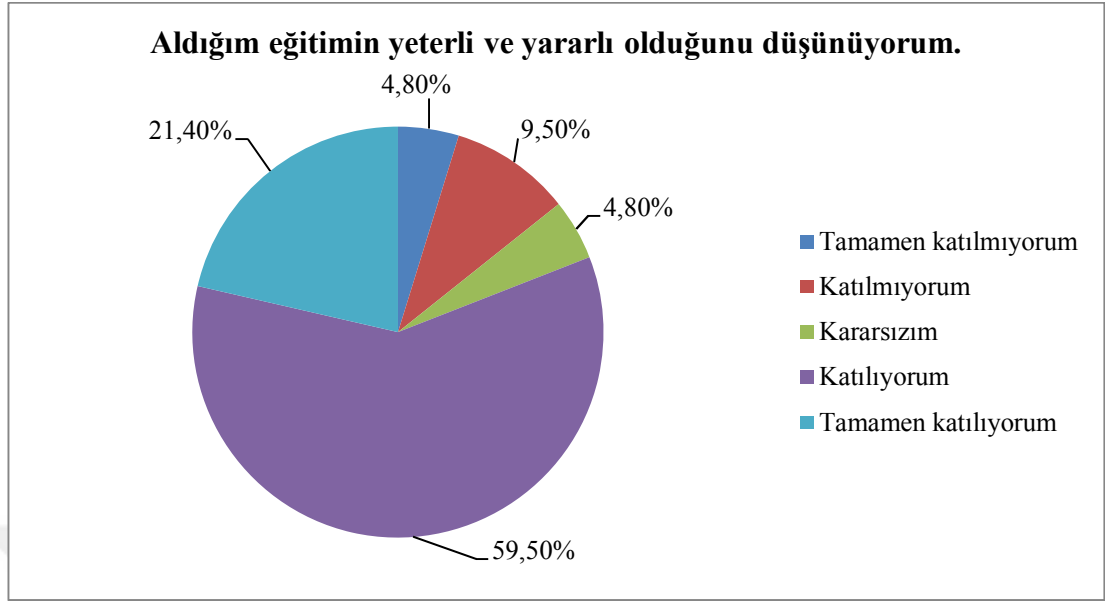


Haberleşme imkânlarıyla ilgili de sorun yaşayan uluslararası kız öğrencilerin az olduğu %16,7 oranından görülmektedir. Dolayısıyla haberleşme sıkıntıları yoktur.

Tablo 17: Alınan Eğitimden Duyulan Memnuniyet Durumu

Aldığım eğitimin yeterli ve yararlı olduğunu düşünüyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	2	%4,8
Katılmıyorum	4	%9,5
Kararsızım	2	%4,8
Katılıyorum	25	%59,5
Tamamen katılıyorum	9	%21,4
TOPLAM	42	%100

Şekil 19: Alınan Eğitimden Duyulan Memnuniyet Durumu

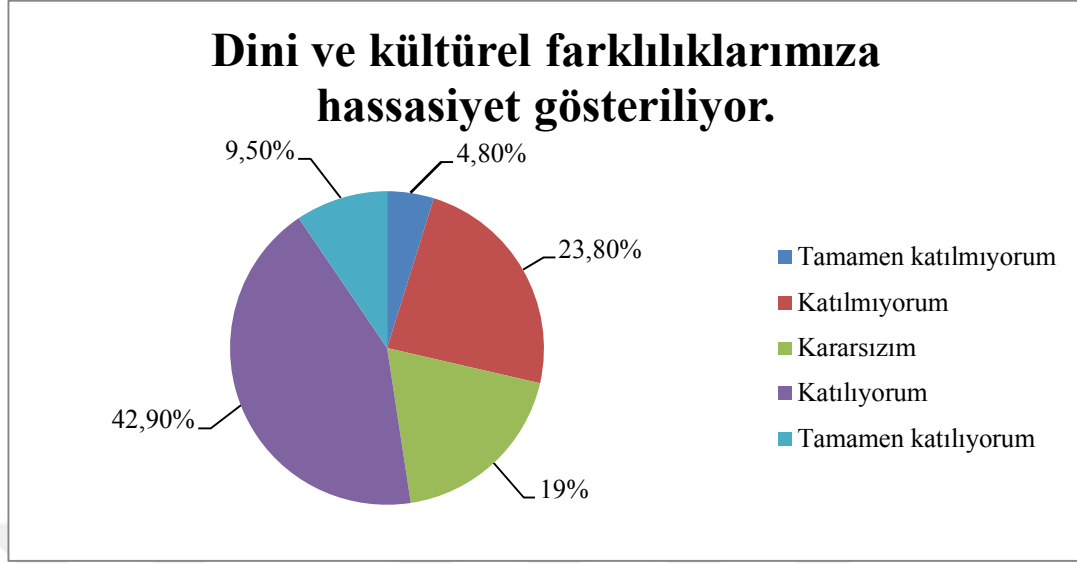


Katılımcılar %83,9 oranında aldıkları eğitimin yeterli ve yararlı olduğunu belirtmiştir. Yeterli ve yararlı bulmayanlar %14,3 oranındadır. Bu anlamda genel olarak bir hoşnutluk söz konusudur.

Tablo 18: Dini ve Kültürel Farklılıklara Hassasiyet Konusundaki Memnuniyet Durumu

Dini ve kültürel farklılıklarımıza hassasiyet gösteriliyor.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	2	%4,8
Katılmıyorum	10	%23,8
Kararsızım	8	%19
Katılıyorum	18	%42,9
Tamamen katılıyorum	4	%9,5
TOPLAM	42	%100

Şekil 20: Dini ve Kültürel Farklılıklara Hassasiyet Konusundaki Memnuniyet Durumu



%28,6'lık oran dini ve kültürel faaliyetlerine hassasiyet gösterilmediği yönünde cevap vermiştir.

Bu oran, bununla bağlantılı olarak daha önceki sorularda tespit edilen %23,8'lik insanlarla ilgili önyargı ve dışlanma algısını destekler nitelikte bir bulgudur. Oran her ne kadar olumluya göre düşük görünse de, kültürel haklar ve inanç özgürlüğü bağlamında düşünüldüğünde bir yurt meselesi ya da bir dil öğrenme meselesi gibi değerlendirilmemeli; tolerans seviyesi daha düşük tutulmalıdır.

Türkiye'nin aşağıda bahsedilecek ulusal mevzuatında ve uluslararası belgelere taraf olarak taahhüt etmiş olduğu bu hak ve özgürlükler gereğince konu hassasiyet göstermektedir. Böyle bir sonuç bu konuda düşünülmesi gerektiğini, eğer böyle bir sorun varsa bu konuda acilen çözüm üretmesi gerektiğini göstermektedir.

Din ve inanç özgürlüğü, kültürel hak ve özgürlüklerin uluslararası hukuk sisteminin koruduğu en temel hak ve özgürlüklerden olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye'nin din ve inanç özgürlüğü bağlamında birden çok sayıda uluslararası sözleşmeye taraf olduğu görülmektedir. Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelere bakılacak olunursa bunlar; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 18. maddesi, Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 18. maddesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (AİHS) 9. maddesi, herkesin düşünce, din veya inanç özgürlüğü hakkını güvence altına almaktadır. (AİHS 9. madde Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Türkiye açısından 19 Mayıs 1954 tarihinde

yürürlüğe girmiştir.) (Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasal Haklar Sözleşmesi Türkiye açısından 23 Eylül 2003 tarihinde yürürlüğe girmiştir.)

Ayrıca kültürel farklılıklarına hassasiyet gösterilmediğini düşünenlerin varlığı açısından, 3 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe giren ‘‘BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi’’ de ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerden biridir.

Bu konu, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 10. ve 24. Maddelerinde de yer bulmaktadır (https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/ana-yasa_2018.pdf).

Anayasa’nın 90. maddesi uyarınca da Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası insan hakları sözleşmeleri ulusal mevzuatın üstünde yer almaktadır. Buna göre insan haklarına ilişkin uluslararası sözleşme hükümleri ile ulusal mevzuat arasında çatışma olduğu durumlarda, uluslararası sözleşme hükümleri geçerli olacağı hükmüyle yine güvence altına alınmaktadır (https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/ana-yasa_2018.pdf).

Ayrıca konuyla ilgili olarak, Norveç Dışişleri Bakanlığı destekli bir girişim olan ve 2011 yılından bu yana Türkiye’de düşünce, din ve inanç özgürlüğüne dair çalışmalar yapan İnanç Özgürlüğü Girişimi, Birleşmiş Milletler (BM) nezdinde İnsan Hakları Komitesi’ne, Evrensel Periyodik İnceleme sürecinde İnsan Hakları Yüksek Komiserliği’ne ve Avrupa Konseyi nezdinde Bakanlar Komitesi’ne sunmak üzere; 2016-2019 yılları arasında Türkiye’deki İnanç Özgürlüğü Hakkını İzleme Raporunu hazırlamıştır.

Raporda, Türkiye’nin din veya inanç özgürlüğü alanında gerek uluslararası insan hakları sözleşmeleri ve Lozan Antlaşması gerekse Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’ndan kaynaklanan önemli insan hakları yükümlülükleri bulunduğu; inanma, inanmama veya inancını değiştirme hakkının yasal olarak koruma altında olduğuna, ancak uygulamada sıkıntılar yaşandığına değinilmiştir. Özellikle İslam’dan farklı bir din, inanç veya dünya görüşüne sahip olanların sosyal çevre, aile ve iş hayatı bağlamında baskı ve ayrımcılığa yaygın bir şekilde maruz kaldığı veya bu riskle karşı karşıya olduğu bildirilmektedir (Türkiye’de İnanç Özgürlüğü Hakkını İzleme Raporu, 2019).

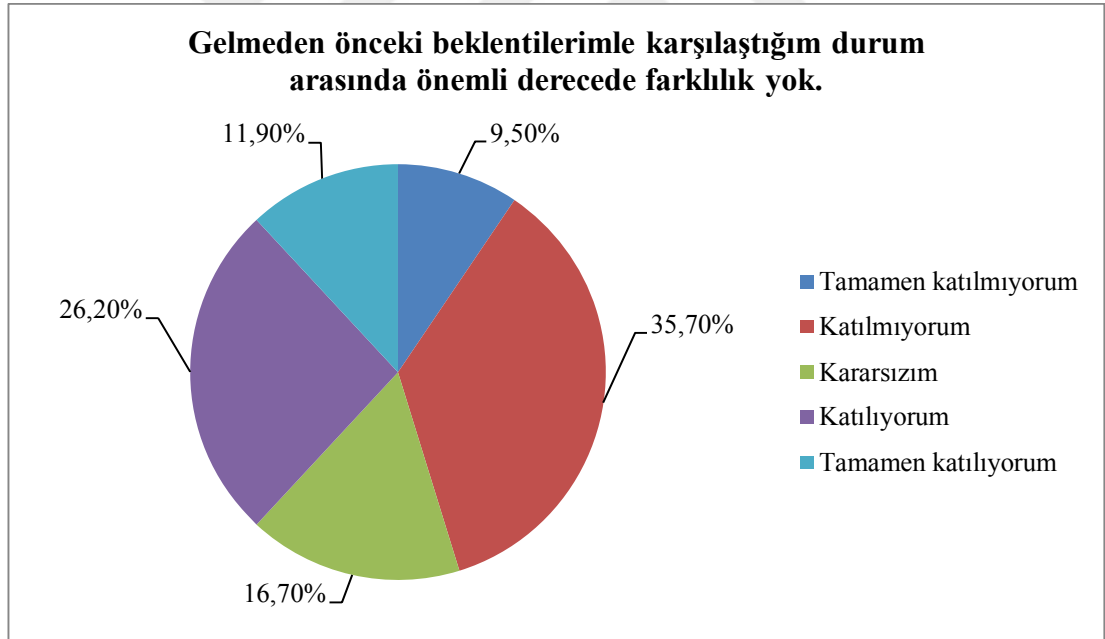
Sonuç olarak, Türkiye’nin bu hak ve özgürlükler bağlamında gerek uluslararası sözleşmelere taraf olarak, gerekse ulusal mevzuatında koruma altına alarak bu anlamda yasal kısmı tamamlamış olduğu ancak; uygulamada uluslararası

öğrenciler bakımından sıkıntılar yaşandığı; bu bağlamda buna uygun davranması beklenilmektedir.

Tablo 19: Türkiye’ye Gelmeden Önceki Beklentiler ve Geldikten Sonraki Durum Karşılaştırıldığında Ortaya Çıkan Memnuniyet Durumu

Gelmeden önceki beklentilerim ve karşılaştığım durum arasında önemli derecede farklılık yok.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	4	%9,5
Katılmıyorum	15	%35,7
Kararsızım	7	%16,7
Katılıyorum	11	%26,2
Tamamen katılıyorum	5	%11,9
TOPLAM	42	%100

Şekil 21: Türkiye’ye Gelmeden Önceki Beklentiler ve Geldikten Sonraki Durum Karşılaştırıldığında Ortaya Çıkan Memnuniyet Durumu

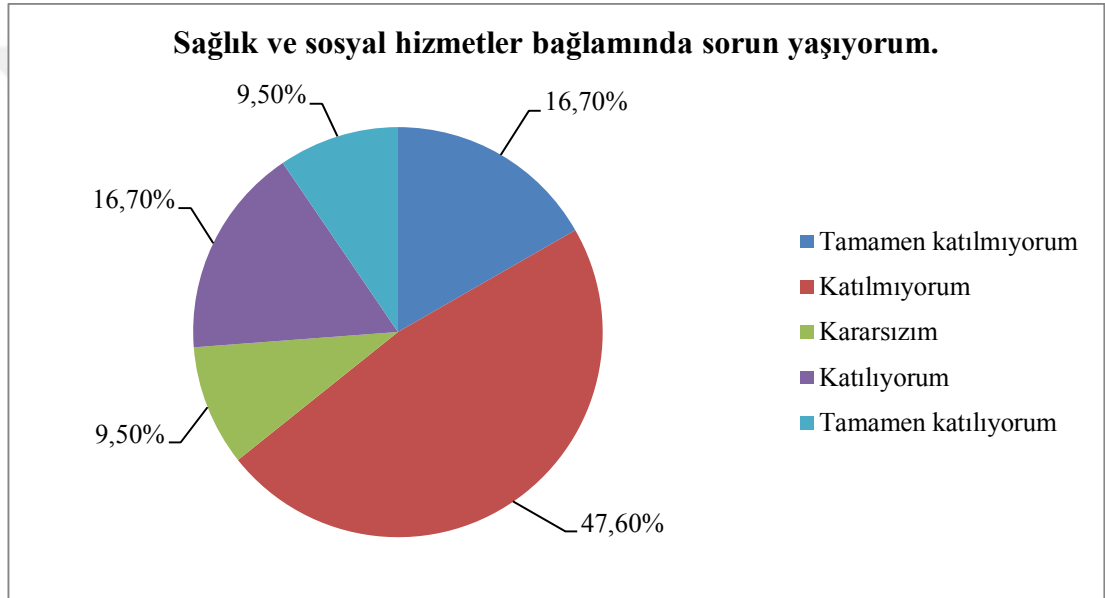


Türkiye’ye gelen uluslararası kız öğrencilerin %45,2’si Türkiye’ye gelmeden önceki beklentilerini yakalayamadıklarını ifade ederken, Türkiye’nin beklentilerini karşıladığını ifade edenlerin oranının %38,1 olması Türkiye’nin potansiyel öğrenci gelen ülkelerde gerçekçi bir anlatımla tanıtılmadığını göstermektedir.

Tablo 20: Sağlık ve Sosyal Hizmetler Konularındaki Memnuniyet Durumları

Sağlık ve sosyal hizmetler bağlamında sorun yaşıyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	7	%16,7
Katılmıyorum	20	%47,6
Kararsızım	4	%9,5
Katılıyorum	7	%16,7
Tamamen katılıyorum	4	%9,5
TOPLAM	42	%100

Şekil 22: Sağlık ve Sosyal Hizmetler Konularındaki Memnuniyet Durumları



Sağlık hizmeti ve sosyal hizmet alımında uluslararası kız öğrencilerin genel olarak bir hoşnutsuzluk taşıdığı, sadece %26,2'lik bir oranda problem dile getirildiği görülmektedir.

Yine burada yerel bir çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştıracak olduğunda, Ege Üniversitesi 2019-2023 Yılı Stratejik Planı Ege Üniversitesi'nde halen öğrenim görmekte olan 5870 öğrencinin katıldığı anket sonuçlarına bakılacak olunursa, sunulan sağlık hizmetlerinin yeterlilik düzeyi bağlamında %38,19 oranıyla düşük, yabancı kız öğrencilerin memnuniyet oranıyla kıyaslandığında ise daha yüksek çıkmaktadır. Sosyal hizmet alımı bağlamında değerlendirildiğinde de yine benzer bir oranla %38,45 düşük yeterlilik düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Ege Üniversitesi 2019-2023 Yılı Stratejik Planı, 2019: 23).

Sonuç olarak bakıldığında, sağlık hizmeti ve sosyal hizmet alımında %26,2 gibi yüksek olmayan bir oranda problem yaşanması diğer bir araştırma sonucuyla karşılaştırıldığında bizlere genel olarak bu oran civarında memnuniyetsizlikler olmasının normal olduğunu; dolayısıyla bu durumun sadece yabancı olmakla açıklanmasının mümkün olmadığını göstermektedir.

Tablo 21: Temel Ekonomik Sorunun Tespiti

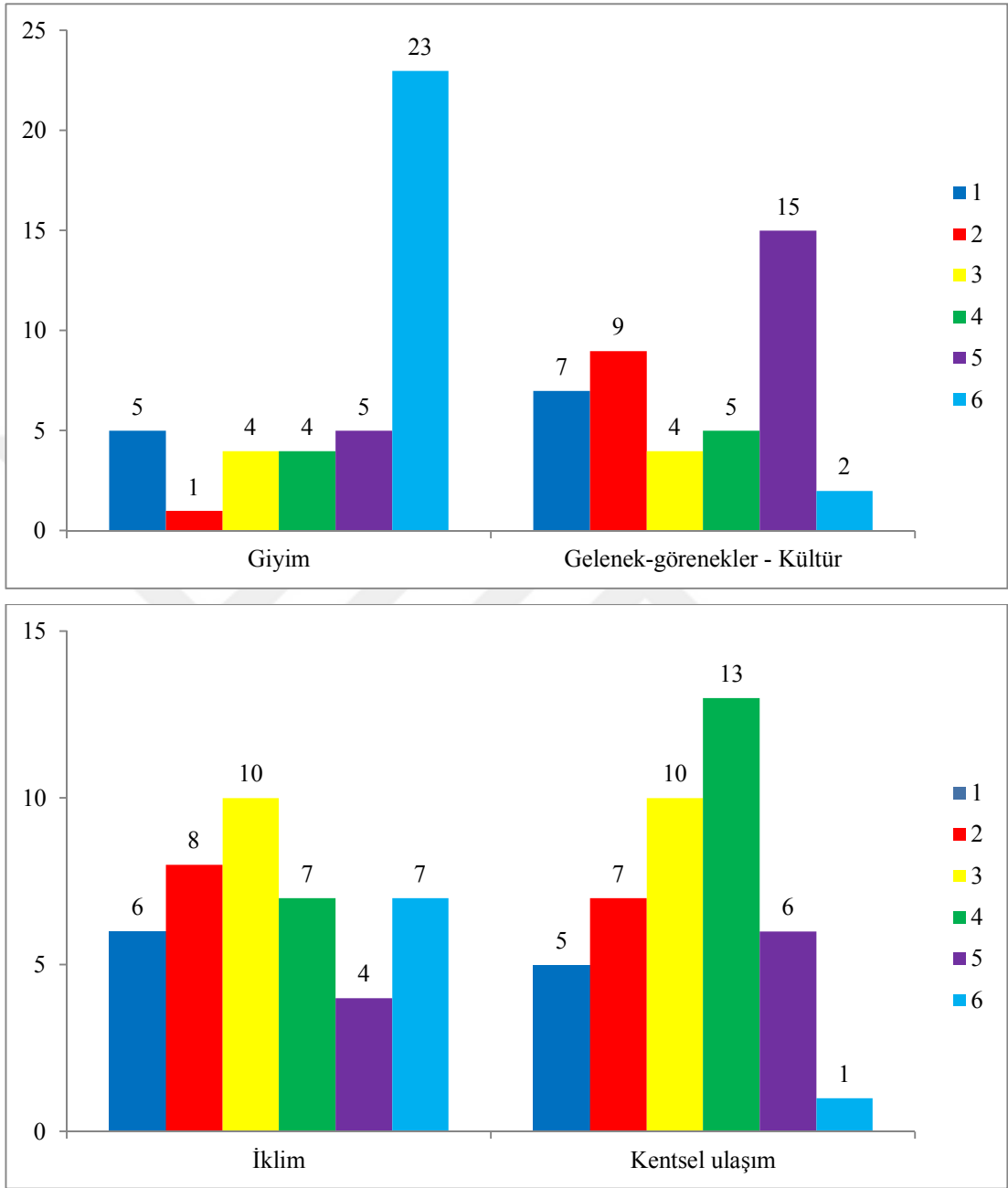
Temel ekonomik sorununuz nedir?	Kişi sayısı	Frekans değeri
Yurt ücreti	5	%11,9
Kitap ücreti	12	%28,6
Sosyal ilişkilere katılma, sosyalleşme maliyeti	13	%31
Eğlence sektöründen yararlanabilme imkânı	12	%28,6
TOPLAM	42	%100

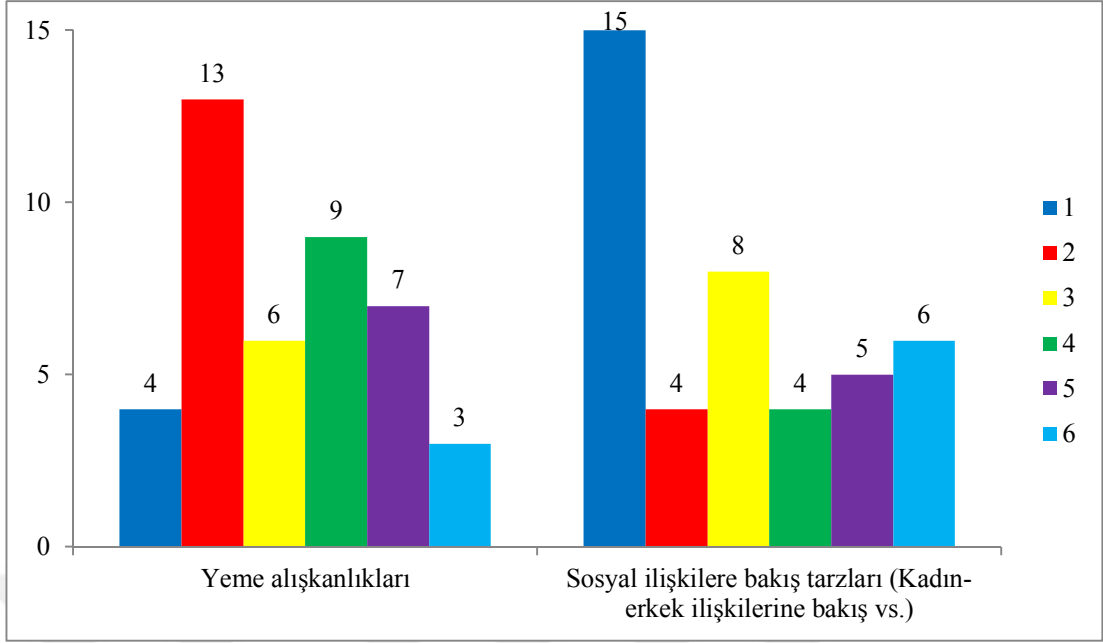
Dokuz Eylül Üniversitesi'nde eğitim alan uluslararası kız öğrencilerin %89,1'lik oranı yurt ücretlerini olumsuz bir kategoride değerlendirmeyip, makul bulmuştur.

%71,4'lük oran ise kitap ücretlerini sorun oluşturacak yükseklikte görmemektedir.

Buna mukabil, %59,6'lık bir dilim sosyal hayata ve eğlence hayatına katılmayı pahalı ve ekonomilerini zorlayıcı nitelikte bulmaktadır.

Şekil 23: Türkiye’ye Adaptasyon Konusunda En Fazla Zorlanılan Konuların Sıralanması
(En zorlusuna 1 en az zorlayana 6 verecek şekilde)





Uluslararası kız öğrencilere adaptasyon sorunlarının kategorizasyonu için sorularda ‘‘giyim’’, ‘‘gelenek-görenekler - kültür’’, ‘‘iklim’’, ‘‘kentsel ulaşım’’, ‘‘yeme alışkanlıkları’’ ve ‘‘sosyal ilişkilere bakış tarzları (kadın-erkek ilişkilerine bakış vs.)’’ boyutları büyüteç altına alınmıştır. Böylece 42 kız öğrencinin 6’sı giyim konusunda adaptasyon sıkıntısı yaşadığını, 16’sı gelenek-görenek-kültürün adaptasyon meselesi olarak hissedildiğini, 14’ünün iklim koşulları, 12’sinin kentsel ulaşım sorunlarına adapte olamadıkları anlaşılmıştır.

Diğer taraftan, sadece 10 öğrencinin yeme alışkanlıklarını sorun olarak algılamaması; buna mukabil 32 öğrencinin yeme alışkanlıklarına ilişkin olumsuzlanabilecek kanaatleri dikkat çekici olmuştur.

Sosyal ilişkilere özellikle kadın-erkek ilişkilerine bakış tarzları irdelendiğinde sadece 11 öğrencinin bu adaptasyon alanını olumlar ifade kullanması yine dikkat çekici olmuştur.

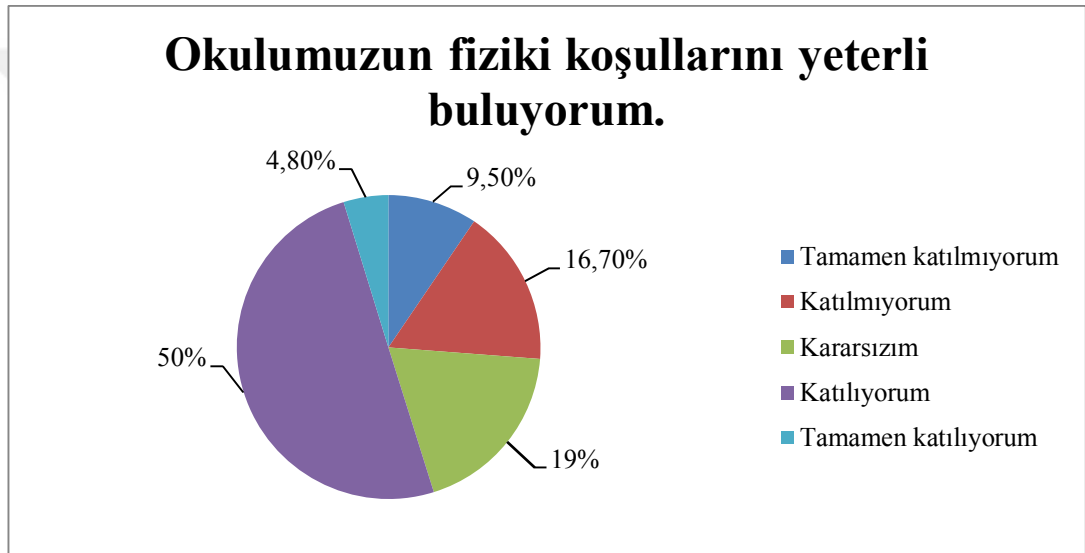
Sonuç olarak bakıldığında; Dokuz Eylül Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerin uyum konusunda en çok zorlandıkları konular sırasıyla; sosyal ilişkilere bakış tarzları, iklim, yeme alışkanlıkları, kentsel ulaşım, gelenek-görenek – kültür ve son olarak giyim konusu olmuştur.

Giyim konusunda Sırbistan, Bulgaristan, Sudan, Azerbaycan, Uganda ve Sri Lanka dışında büyük çoğunluk zorlanmadığını ifade etmiştir.

Tablo 22: Okulun Fiziki Koşulları Konusunda Memnuniyet Durumu

Okulunuzun fiziki koşullarını yeterli buluyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	4	%9,5
Katılmıyorum	7	%16,7
Kararsızım	8	%19
Katılıyorum	21	%50
Tamamen katılıyorum	2	%4,8
TOPLAM	42	%100

Şekil 24: Okulun Fiziki Koşulları Konusunda Memnuniyet Durumu

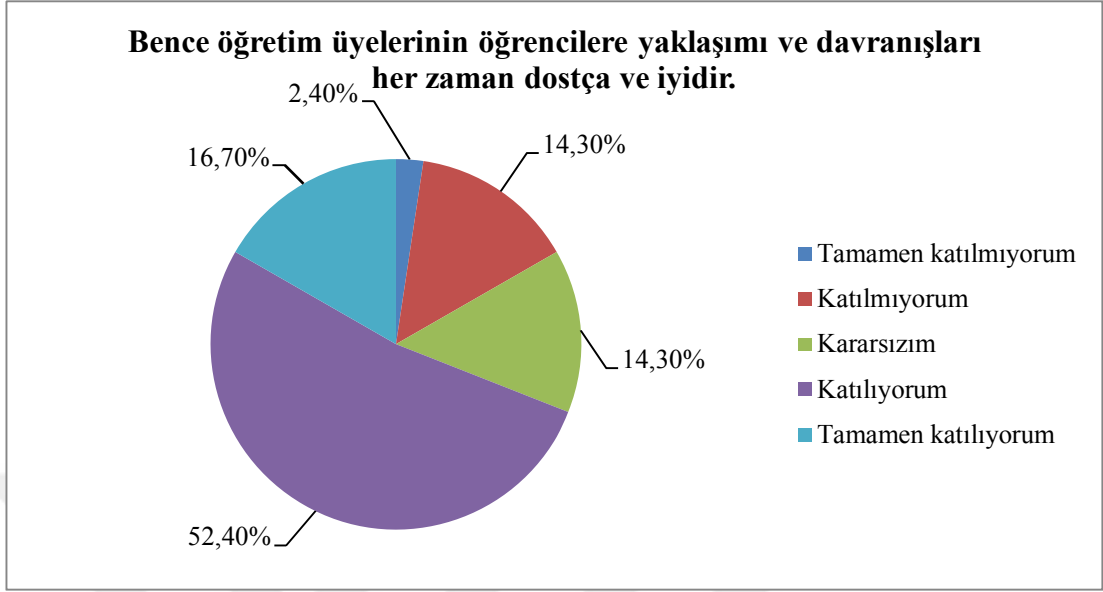


Okulun fiziki koşulları ve öğretim üyelerinin dostane yaklaşımının irdelendiği sorularda %70-80'lere yakın oranlarda olumsuz geri bildirim alınmamıştır.

Tablo 23: Öğretim Üyelerinin Öğrencilere Yaklaşımı Dostça ve İyi Bulma Konusundaki Memnuniyet Durumu

Bence öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilere yaklaşımı ve davranışları her zaman dostça ve iyidir.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	1	%2,4
Katılmıyorum	6	%14,3
Kararsızım	6	%14,3
Katılıyorum	22	%52,4
Tamamen katılıyorum	7	%16,7
TOPLAM	42	%100

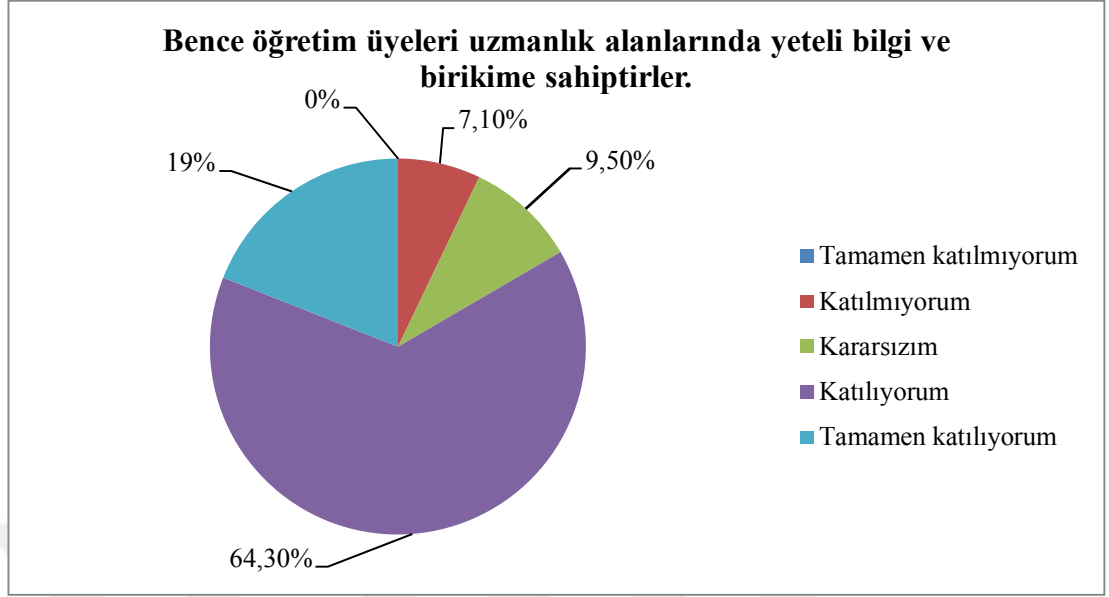
Şekil 25: Öğretim Üyelerinin Öğrencilere Yaklaşımı Dostça ve İyi Bulma Konusundaki Memnuniyet Durumu



Tablo 24: Öğretim Üyelerinin Alanlarındaki Yeterlilik Konusundaki Memnuniyet Durumu

Bence öğretim üyeleri uzmanlık alanlarında yeterli bilgi ve birikime sahipler.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	0	%0
Katılmıyorum	3	%7,1
Kararsızım	4	%9,5
Katılıyorum	27	%64,3
Tamamen katılıyorum	8	%19
TOPLAM	42	%100

Şekil 26: Öğretim Üyelerinin Alanlarındaki Yeterlilik Konusundaki Memnuniyet Durumu

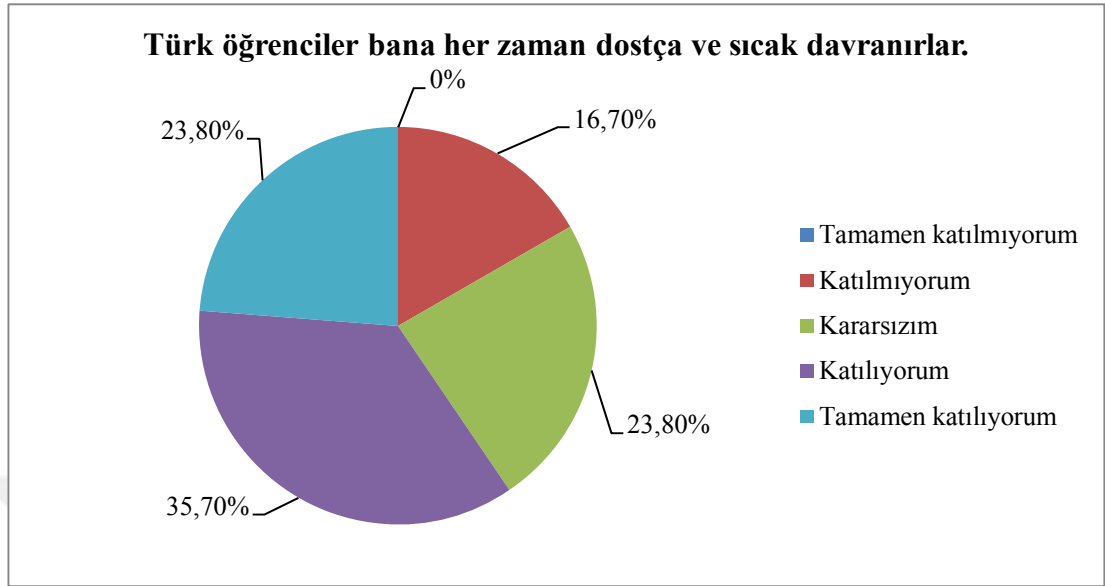


Öğretim üyelerinin alanlarındaki uzmanlığa ilişkin ise olumlu bir görüş birliği dikkat çekicidir.

Tablo 25: Türk Öğrencilerin Davranışlarını Dostça ve Sıcak Bulma Konusundaki Memnuniyet Durumu

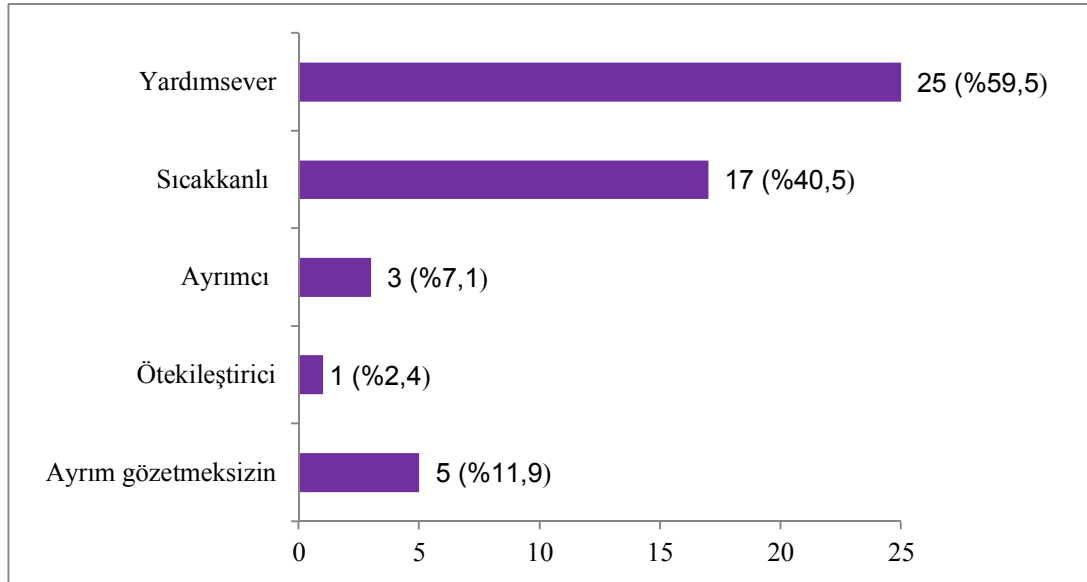
Türk öğrenciler bana her zaman dostça ve sıcak davranırlar.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	0	%0
Katılmıyorum	7	%16,7
Kararsızım	10	%23,8
Katılıyorum	15	%35,7
Tamamen katılıyorum	10	%23,8
TOPLAM	42	%100

Şekil 27: Türk Öğrencilerin Davranışlarını Dostça ve Sıcak Bulma Konusundaki Memnuniyet Durumu



Türk öğrencilerle kurulan temaslarda %16,7'lik bir oran dostça ve sıcak bir yaklaşım göremediğinden şikâyetçidir. Buna mukabil, %83,3'lük bir oran ise bu konuda temel bir soruna işaret etmemektedir.

Şekil 28: Türkiye’de Toplumun Yaklaşımını Değerlendirmeleri



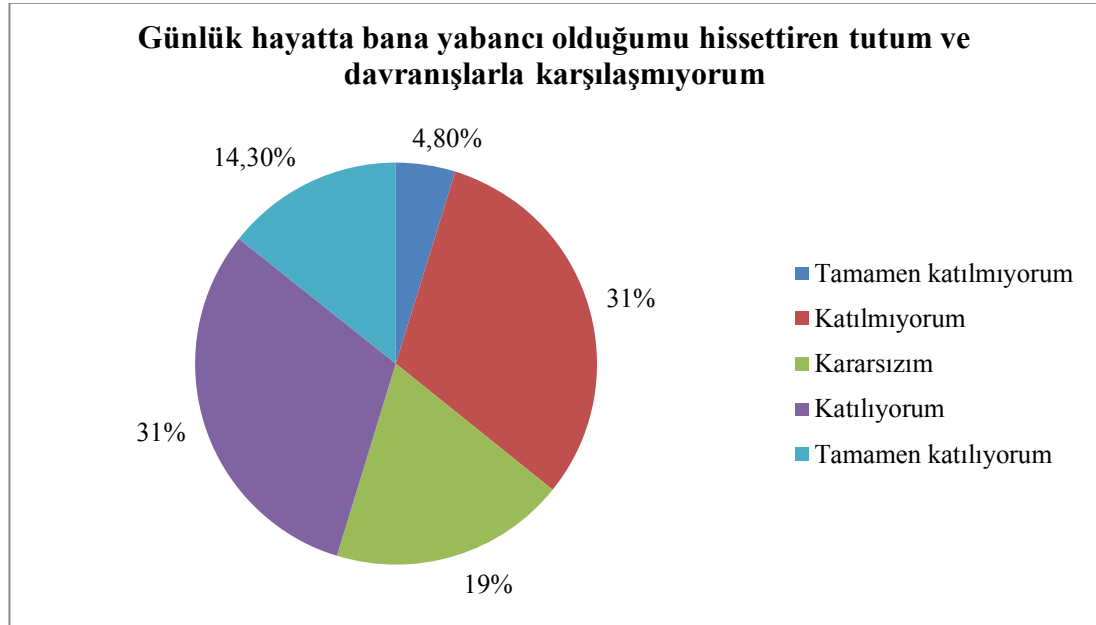
Okul dışı temaslarda ise, sadece %2,4'lük oranda bir ötekileştirme şikâyeti söz konusu iken, söz konusu uluslararası kız öğrencilerin %59,5'i Türk toplumunun

kendilerine yardımsever, %40,5'i sıcakkanlı, %11,9'u ayırım gözetmeksizin yaklaştıklarını söylemiştir. Burada sadece Makedonya'dan gelen 1 kişinin Türkiye'de toplumun kendisine olan yaklaşımını ifade etmede “Ötekileştirici” ifadesini kullanması dikkat çekicidir.

Tablo 26: Günlük Hayatta Yabancı Olduğunu Hissettiren Tutum ve Davranışlarla Karşılaşma Durumu

Günlük hayatta bana yabancı olduğumu hissettiren tutum ve davranışlarla karşılaşmıyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	2	%4,8
Katılmıyorum	13	%31
Kararsızım	8	%19
Katılıyorum	13	%31
Tamamen katılıyorum	6	%14,3
TOPLAM	42	%100

Şekil 29: Günlük Hayatta Yabancı Olduğunu Hissettiren Tutum ve Davranışlarla Karşılaşma Durumu

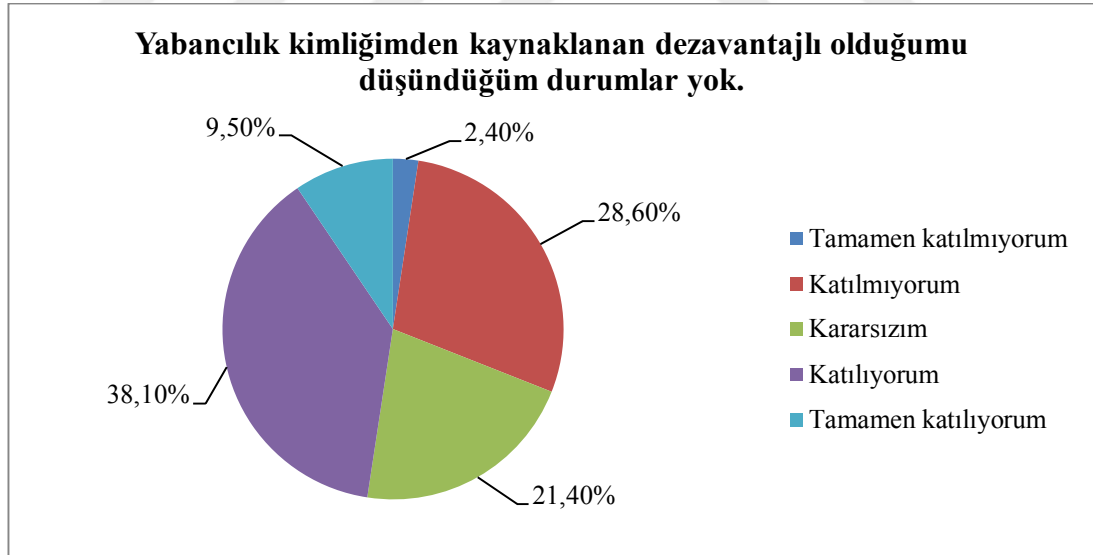


Bir önceki soruda yapılan tespitlerle birlikte, diğer yandan %35,8’lik bir oran günlük yaşamdaki sosyal ilişkilerde yabancı olduğunun kendisine hissettirildiğini ifade ederken; %45,3’lük bir oran ise bu iddianın tam tersini ortaya koymuştur.

Tablo 27: Yabancılık Kimliğinden Kaynaklanan Dezavantajlı Durumda Olunduğunu Düşünme Durumu

Yabancılık kimliğimden kaynaklanan dezavantajlı olduğumu düşündüğüm durumlar yok.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	1	%2,4
Katılmıyorum	12	%28,6
Kararsızım	9	%21,4
Katılıyorum	16	%38,1
Tamamen katılıyorum	4	%9,5
TOPLAM	42	%100

Şekil 30: Yabancılık Kimliğinden Kaynaklanan Dezavantajlı Durumda Olunduğunu Düşünme Durumu

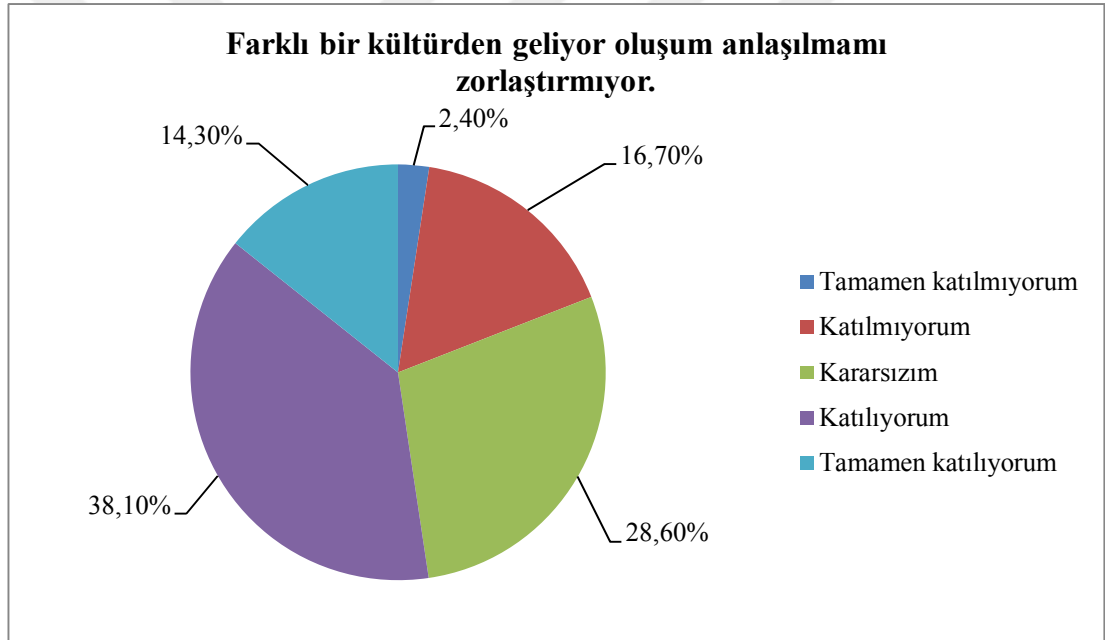


Uluslararası kız öğrencilerin %31’i yabancı olmanın dezavantajlı olduğunu ifade ederken, %47,6’lık bir oran böyle bir dezavantaj olmadığını söylemektedir.

Tablo 28: Farklı Bir Kültürden Geliyor Oluşun Anlaşılmayı Zorlaştırdığı Düşüncesine Katılma Durumu

Farklı bir kültürden geliyor oluşum anlaşılmanı zorlaştırmıyor.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	1	%2,4
Katılmıyorum	7	%16,7
Kararsızım	12	%28,6
Katılıyorum	16	%38,1
Tamamen katılıyorum	6	%14,3
TOPLAM	42	%100

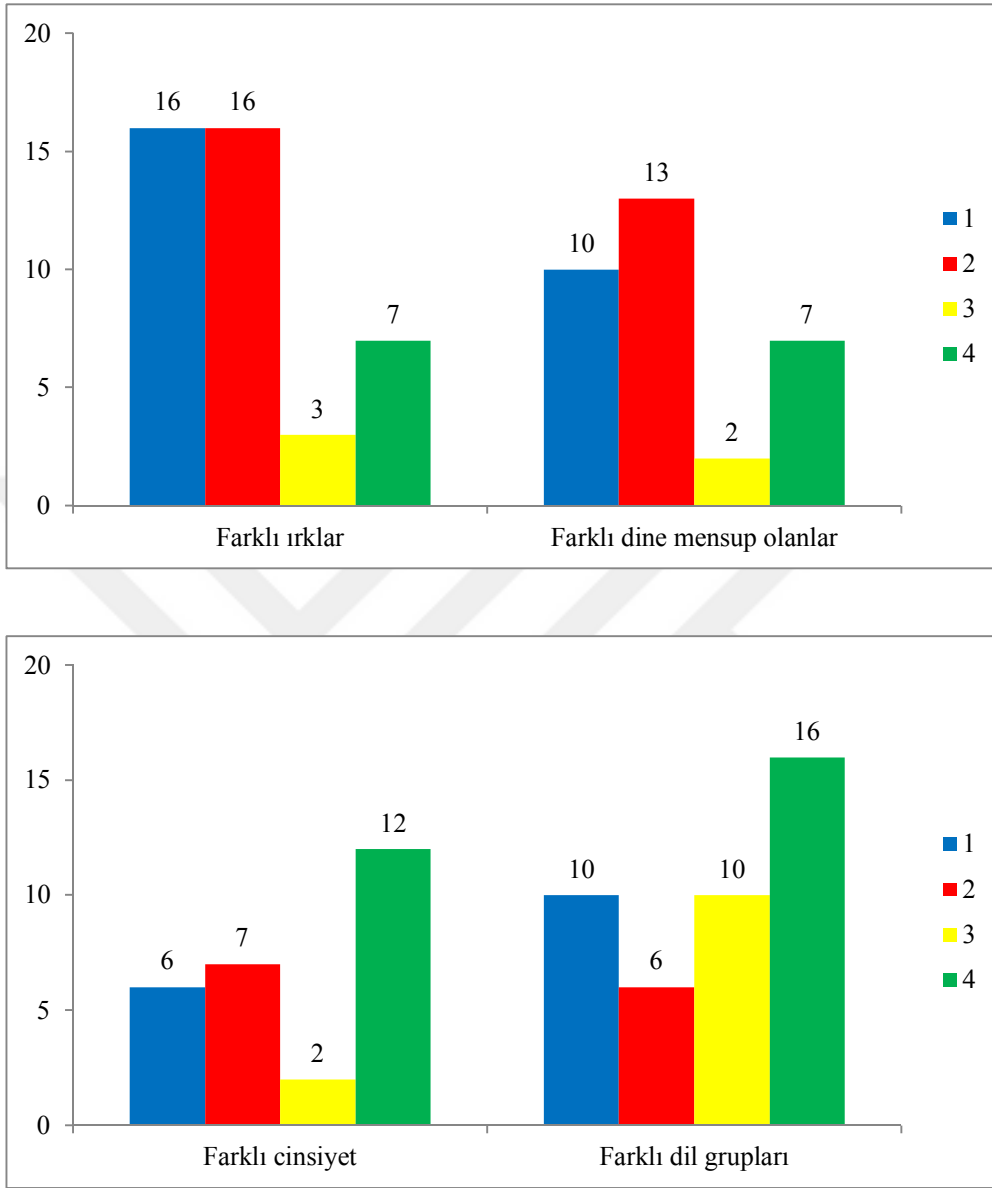
Şekil 31: Farklı Bir Kültürden Geliyor Oluşun Anlaşılmayı Zorlaştırdığı Düşüncesine Katılma Durumu



Uluslararası kız öğrencilerin %19,1'i farklı bir kültürden geliyor olmanın bu ülkede sorun olabileceğini ifade ederken, %80,9'luk bir oran ise kültürel farklılıkların bu ülkede olumsuzluk yaşattığına dair bir beyanda bulunmamıştır. Bu soruda Yunanistan'dan gelen bir kişi tamamen katılmadığını beyan etmiştir.

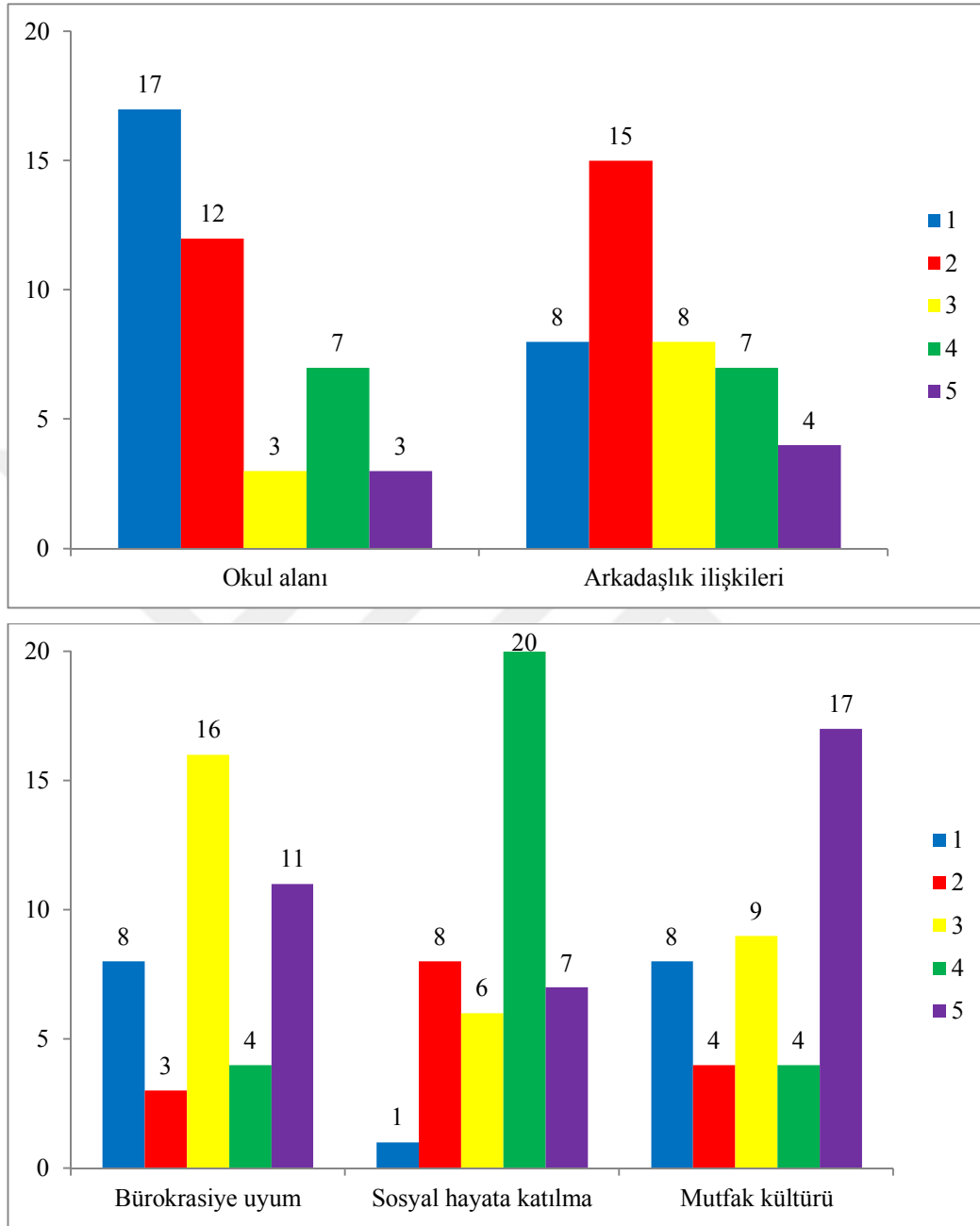
Kültürel temasın varlığından söz edilen ortamlarda, yeni bir çevrenin gerekli kıldığı yaşam şekline ve yaşam gerekliliklerine uyum süresi oldukça değişkenlik arz etmektedir. Bu anlamda, göçmen sayısı kadar uyum sürecinin olduğu, yani sonuçta her bireyin deneyiminin tekil olduğu bilgisinden hareketle bu sonuca bakıldığında, oran anlamsızlık ifade etmemektedir (Kağıtçıbaşı, 2012:324).

Şekil 32: Türkiye’deki Toplumda Ayrımcılığa Uğrayabilecek En Dezavantajlı Grupların Sıralaması (En dezavantajlı olana 1, en az dezavantaj görülene 4)



Uluslararası kız öğrenciler Türkiye’de ağırlıklı olarak cinsiyet farkından ve dil konusunda yetersizlikten kaynaklanan sorunlara dikkat çekerken, ırksal ve dinsel farklılıkların büyük bir problem olmadığını ifade etmişlerdir.

Şekil 33: Türkiye’de Bulunduğunuz Süreç İçinde En Fazla Uyum Sağladığınız Alanların Önceliğe Göre Sıralanması



Türkiye’de bulunan uluslararası kız öğrencilerin en fazla okul ve arkadaşlık ilişkileriyle ilgili uyum sağladığı görülürken; bürokrasi konusunda genelde kararsızlığın olduğu, çok olumlu ve çok olumsuz düşünenlerin hemen hemen eşit dağıldığı söylenebilir. Ancak sosyal hayata katılma ve mutfak kültürü konusunda ciddi anlamda bir olumsuzlama görülmektedir.

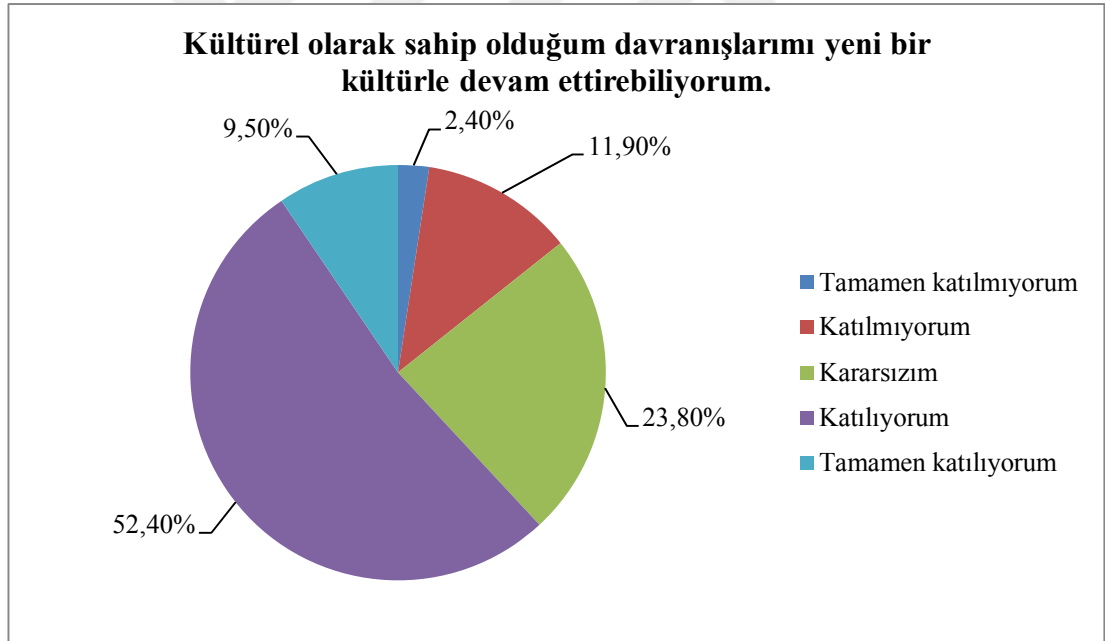
Sosyal hayata katılma konusunu en çok uyum sağladıkları alan olarak seçen öğrencilerin ülkeleri; Kosova, Yunanistan, Azerbaycan, Sırbistan, Ukrayna, Filistin

ve Suriye iken; mutfak kültürüne en çok uyum sağladıklarını söyleyenler ise Kosova hariç bu ülkelere eklenen Makedonya ve Arnavutluk'tur.

Tablo 29: Kültürel Olarak Sahip Olunan Davranışları Yeni Bir Kültürle Devam Ettirebilme Konusundaki Memnuniyet

Kültürel olarak sahip olduğum davranışlarımı yeni bir kültürde devam ettirebiliyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	1	%2,4
Katılmıyorum	5	%11,9
Kararsızım	10	%23,8
Katılıyorum	22	%52,4
Tamamen katılıyorum	4	%9,5
TOPLAM	42	%100

Şekil 34: Kültürel Olarak Sahip Olunan Davranışları Yeni Bir Kültürle Devam Ettirebilme Konusundaki Memnuniyet

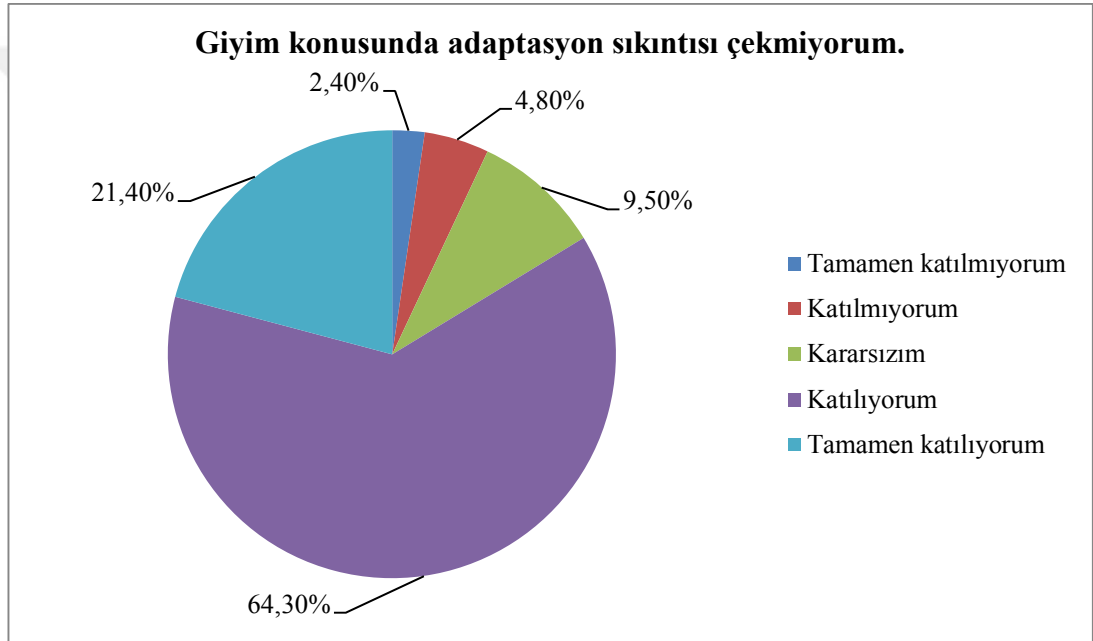


%85,7'lik bir oran bu noktada bir sorun yaşamadığını belirtmekte. Bu aslında Türkiye'deki yeni kültürel çalışmayla birlikte uyumlaştıklarına kanaat getirilebildiğinden bir başarı kabul edilebilir. Hiç katılmayan 1 kişinin olması ise sorunun dikkat çekici bir boyutta olmadığını göstermektedir. Hatta bu kişinin ülkesine bakıldığında Kamerun olması da kültürel anlamdaki farklılık noktasında anlamsız bir sonuç değildir.

Tablo 30: Giyim Konusunda Adaptasyon Durumu

Giyim konusunda adaptasyon sıkıntısı çekmiyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	1	%2,4
Katılmıyorum	2	%4,8
Kararsızım	3	%9,5
Katılıyorum	27	%64,3
Tamamen katılıyorum	9	%21,4
TOPLAM	42	%100

Şekil 35: Giyim Konusunda Adaptasyon Durumu



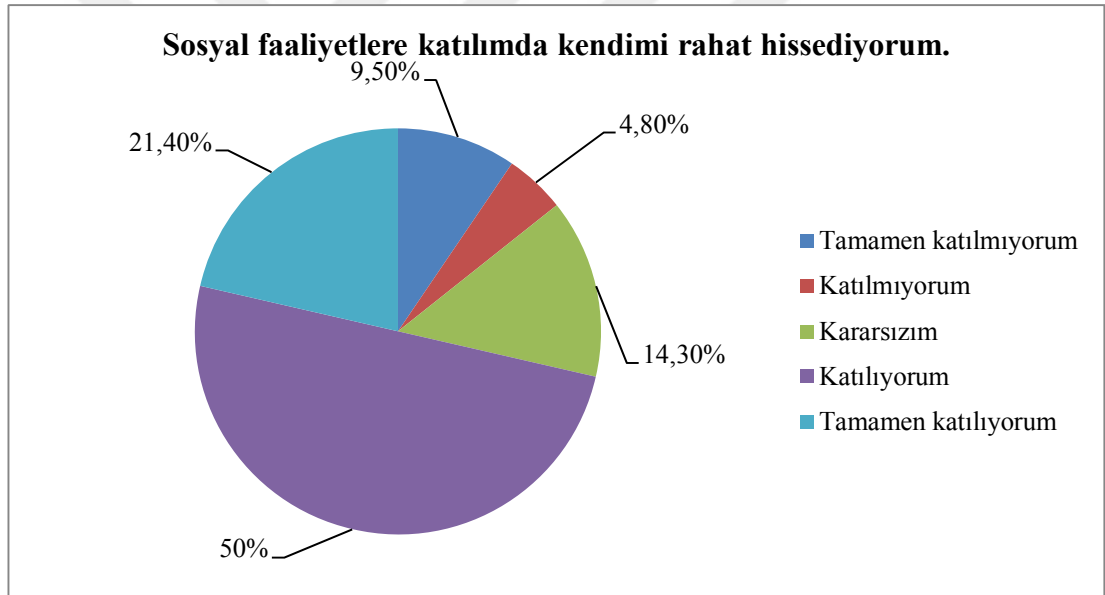
Türkiye’de uluslararası kız öğrencilerin giyim konusunda sıkıntı çekmediği %85,7’lik orandan anlaşılmaktadır. Sadece %7,2’lik bir kısım sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Kararsızların oranı %9,5 olmuştur.

Sonuç olarak giyim konusunda düşük bir adaptasyon sorunu var, dolayısıyla bu durum normal kabul edilmektedir.

Tablo 31: Sosyal Faaliyetlere Katılımda Kendini Rahat Hissetme Düşüncesine Katılma Durumu

Sosyal faaliyetlere katılımda kendimi rahat hissediyorum.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	4	%9,5
Katılmıyorum	2	%4,8
Kararsızım	6	%14,3
Katılıyorum	21	%50
Tamamen katılıyorum	9	%21,4
TOPLAM	42	%100

Şekil 36: Sosyal Faaliyetlere Katılımda Kendini Rahat Hissetme Düşüncesine Katılma Durumu

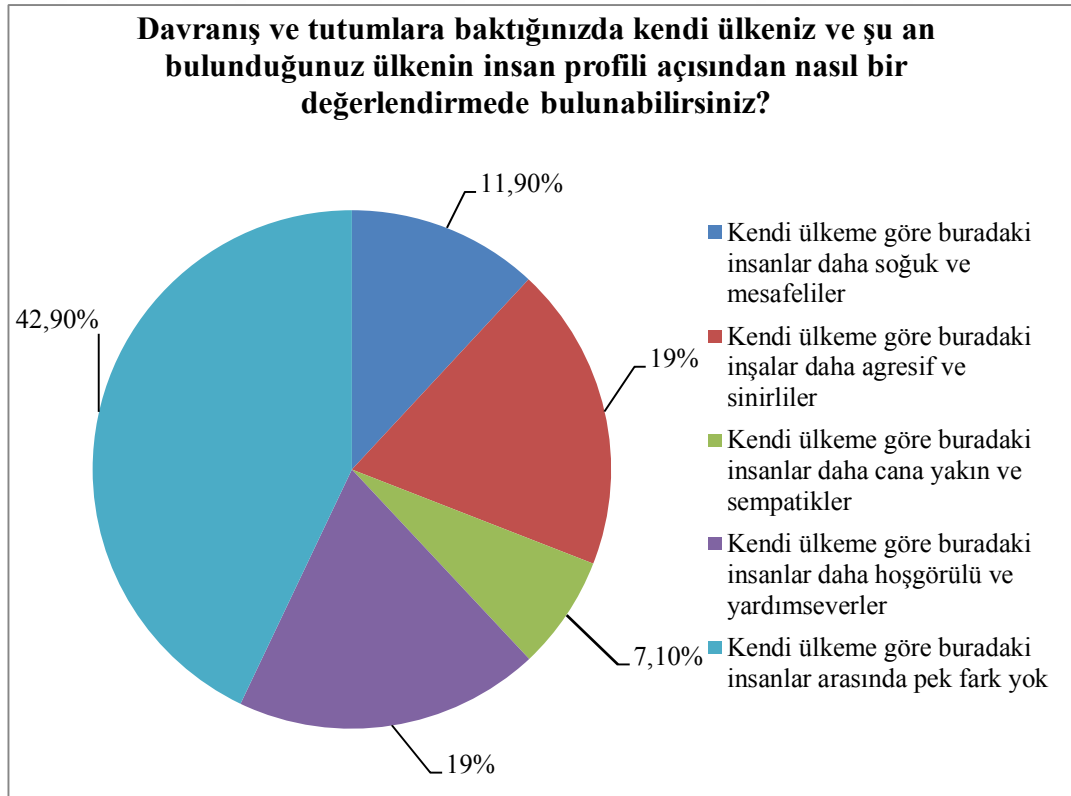


Sosyalleşme faaliyetlerinde %71,4'lik kesim kendini rahat hissettiğini belirtmiştir. %%14,3'lük kesim rahat hissedemediğini belirtirken aynı oranda kararsız katılımcı olmuştur. Genel olarak bakıldığında olumlu bir çerçeve çizilmektedir.

Tablo 32: Davranış ve Tutumlara Bakıldığında Kendi Ülkeleri ve Türkiye’deki İnsan Profili Değerlendirmesi

Davranış ve tutumlara baktığınızda kendi ülkeniz ve şu an bulunduğunuz ülkenin insan profili açısından nasıl bir değerlendirmede bulunabilirsiniz?	Kişi sayısı	Frekans değeri
Kendi ülkeme göre buradaki insanlar daha soğuk ve mesafeliler	5	%11,9
Kendi ülkeme göre buradaki insanlar daha agresif ve sinirliler	8	%19
Kendi ülkeme göre buradaki insanlar daha cana yakın ve sempatikler	3	%7,1
Kendi ülkeme göre buradaki insanlar daha hoşgörülü ve yardımseverler	8	%19
Kendi ülkeme göre buradaki insanlar arasında pek fark yok	18	%42,9
TOPLAM	42	%100

Şekil 37: Davranış ve Tutumlara Bakıldığında Kendi Ülkeleri ve Türkiye’deki İnsan Profili Değerlendirmesi

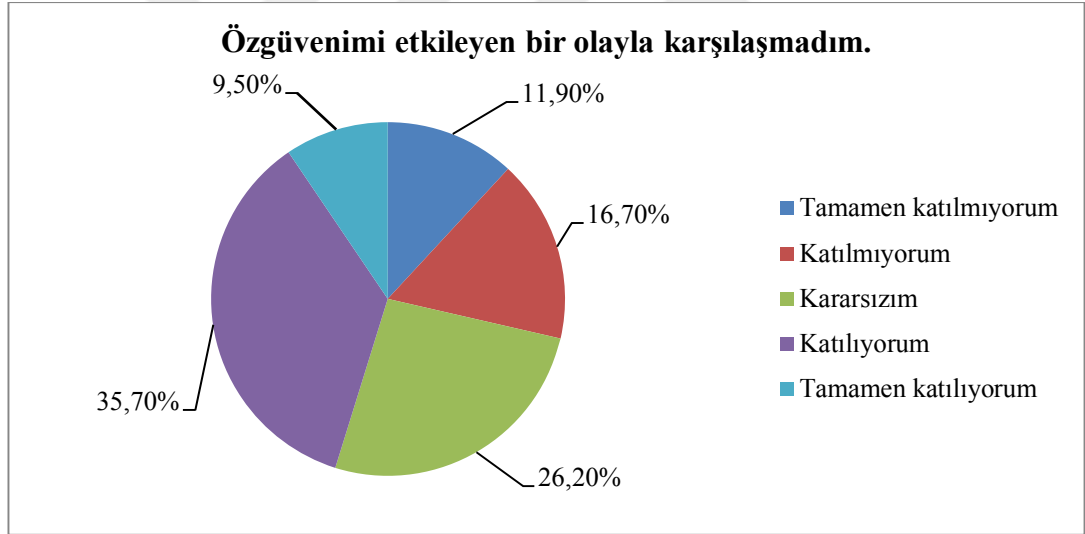


Neredeyse %70'lik bir oran Türkiye'deki insan profilini olumlu olarak değerlendirmektedir. %30.9'luk profil farklılığına rağmen %85,7'lik dil konusundaki uyum aslında uyum meseleleriyle ilgili olumlu tarafların da olduğu, uyumu aşmalarına yardım edebilecek süreçleri de yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 33: Özgüveni Etkileyen Bir Olayla Karşılaşma Düşüncesine Katılma Durumu

Özgüvenimi etkileyen bir olayla karşılaşmadım.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	5	%11,9
Katılmıyorum	7	%16,7
Kararsızım	11	%26,2
Katılıyorum	15	%35,7
Tamamen katılıyorum	4	%9,5
TOPLAM	42	%100

Şekil 38: Özgüveni Etkileyen Bir Olayla Karşılaşma Düşüncesine Katılma Durumu

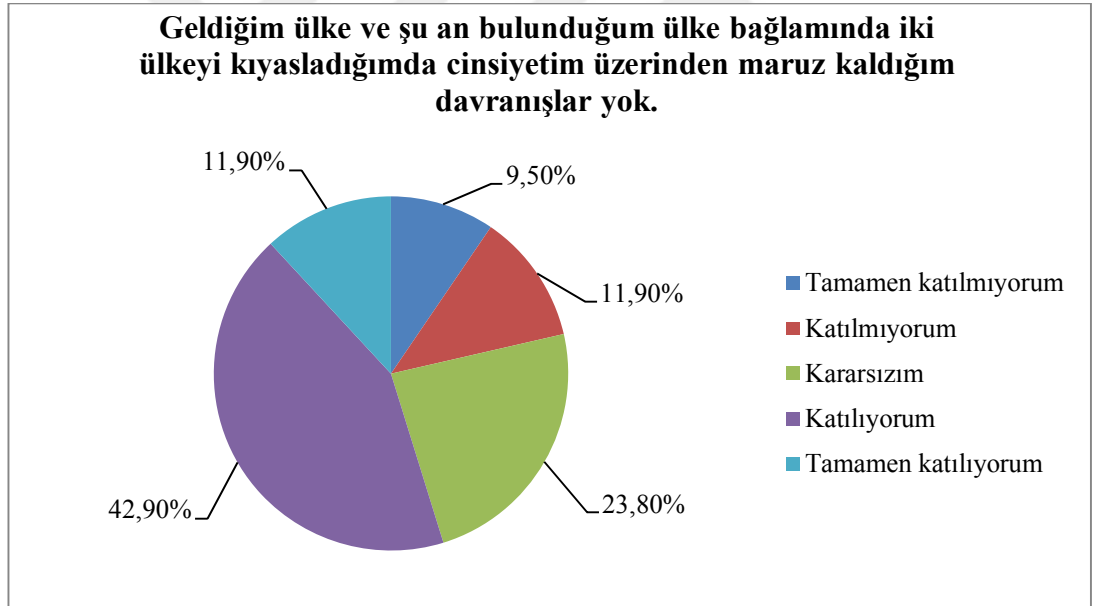


%28,6'lık bir oran özgüveniyle ilgili olumsuz bir durumla karşılaştığını belirtmiştir. Önceki soruların cevaplarında tespit edildiği üzere, bu oran diğer sorunlarla paralellik göstermektedir.

Tablo 34: Geldikleri Ülke ve Türkiye’yi Kıyasladıklarında Cinsiyetleri Üzerinden Maruz Kaldıkları Davranışlar Olmadığına Katılma Durumu

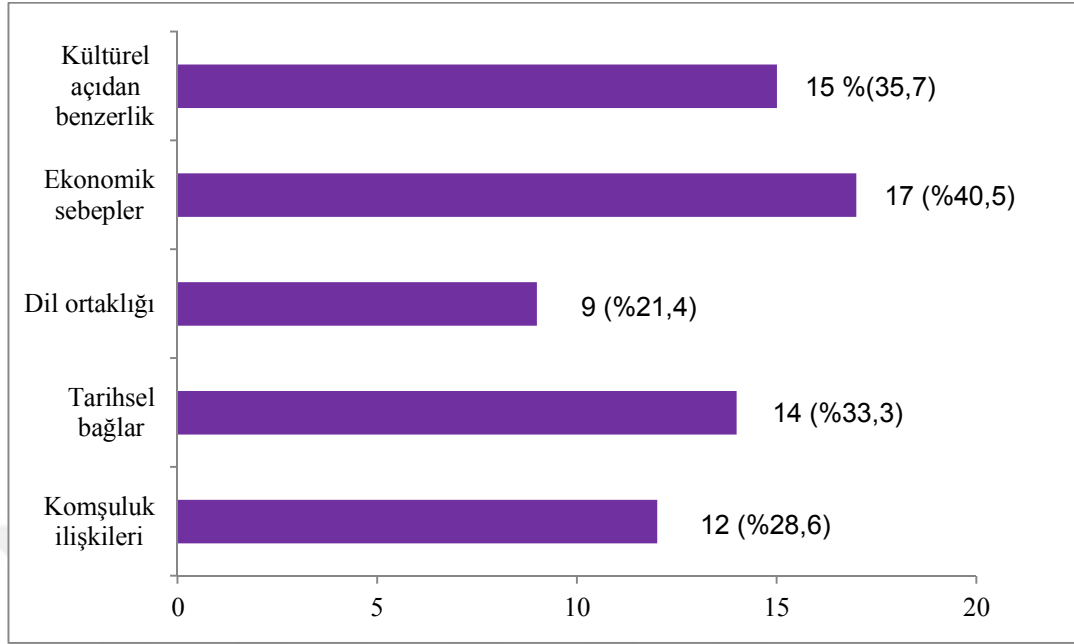
Geldiğim ülke ve şu an bulunduğum ülke bağlamında iki ülkeyi kıyasladığımda cinsiyetim üzerinden maruz kaldığım davranışlar yok.	Kişi sayısı	Frekans değeri
Tamamen katılmıyorum	4	%9,5
Katılmıyorum	5	%11,9
Kararsızım	10	%23,8
Katılıyorum	18	%42,9
Tamamen katılıyorum	5	%11,9
TOPLAM	42	%100

Şekil 39: Geldikleri Ülke ve Türkiye’yi Kıyasladıklarında Cinsiyetleri Üzerinden Maruz Kaldıkları Davranışlar Olmadığına Katılma Durumu



Cinsiyeti üzerinden davranışa maruz kaldığını düşünenlerin oranı %21,4 olurken; düşünmeyenlerin oranı %54,8 olmuştur.

Şekil 40: Türkiye’yi Seçme Sebebiniz/Sebepleriniz



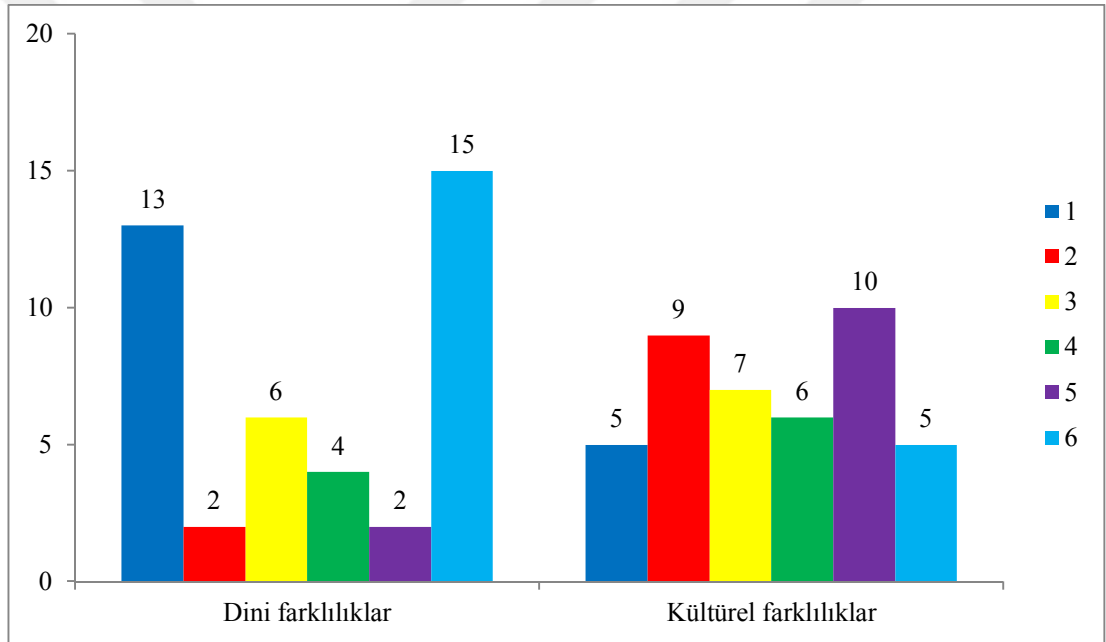
Bu soruya birden fazla cevap verilebildiği için seçenekleri tek tek ele aldığımızda katılımcılar Türkiye’yi seçme sebepleri birbirine yakınlık göstermiştir. Az bir farkla olsa da ekonomik sebepler öncelikli tercih olurken; kültürel benzerlikler, tarihsel bağlar ve komşuluk ilişkileri onu takip etmiştir. Dil ortaklığı ise en az önem arz eden tercih sebebi olmuştur.

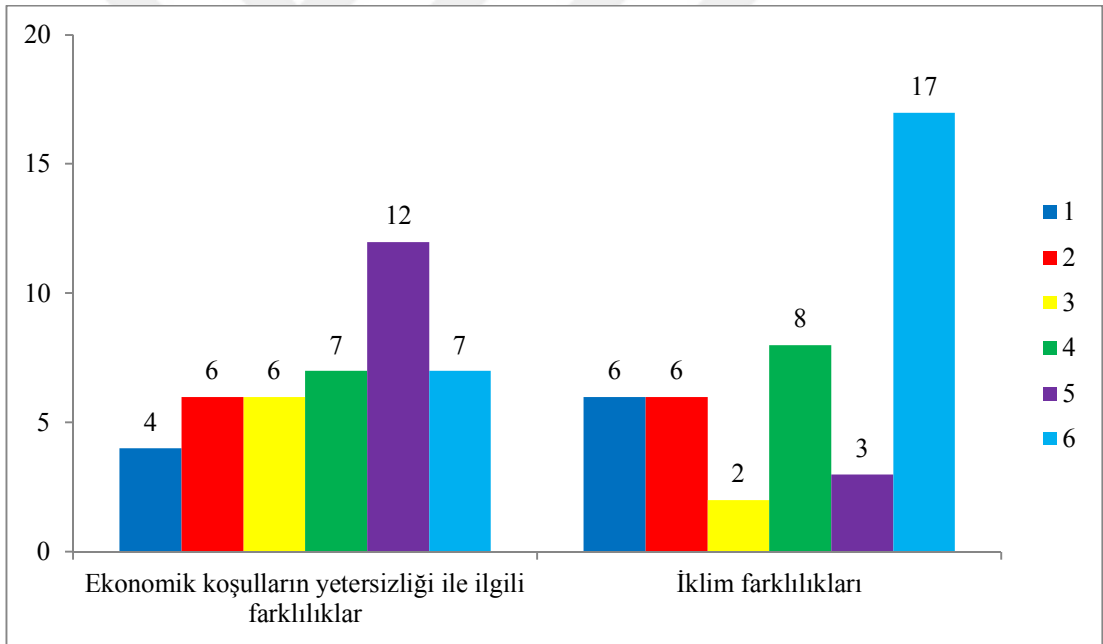
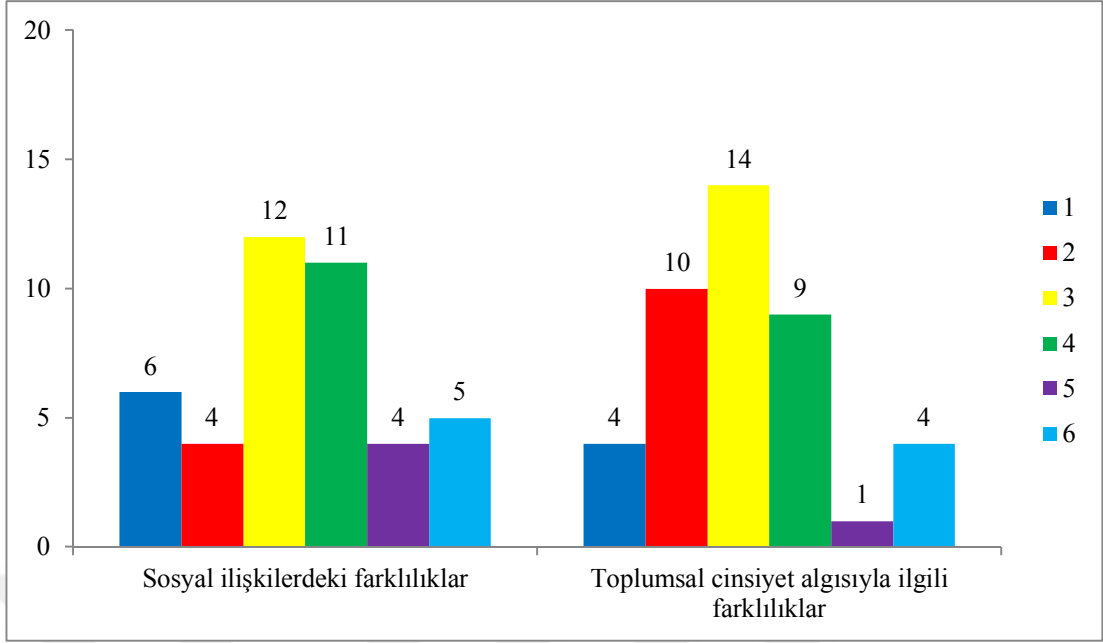
Ülke bazında bakıldığında ise,

- Kültürel açıdan benzerlik sebebiyle seçenlerin; Yunanistan, Türkmenistan, Kazakistan, Suudi Arabistan, Özbekistan, Sırbistan, Irak, Tunus, Arnavutluk, Filistin ve Fas gibi coğrafi açıdan yakınlık arz eden ve komşuluk ilişkilerinin yaşandığı ülkeler olduğu görülmektedir.
- Zaten bunların birçoğu doğrudan komşuluk ilişkileri bağlamında yine seçim yapmışlardır. Burada Yunanistan, Bulgaristan, Türkmenistan ve Fas’a ek olarak Ukrayna, Suriye ve Uganda eklenmiştir. Bu kategoride Uganda dikkat çekici bir noktadadır.
- Yine benzer olarak tarihsel bağlar sebebiyle seçenlere bakılacak olunursa; yine Yunanistan, Bulgaristan, Ukrayna, Sırbistan, Arnavutluk ve Fas’a ek olarak Kosova, Vietnam, Sri Lanka, Dominik ve Kamerun gibi ülkeler dikkat çekmektedir.

- Dil ortaklığını Türkiye’yi seçme sebepleri arasında sayanlar ise, kültürel anlamda benzerlik hissedenlerden Yunanistan, Türkmenistan, Arnavutluk ve Sırbistan’ın dışında KKTC, Azerbaycan ve Ukrayna’dır.
- Son olarak Türkiye’yi en yaygın seçme sebepleri arasında ekonomik sebepler gösterenlere bakıldığında ise, daha genel bir tablo ortaya çıkmaktadır. Yukarıda sayılan ülkelerin yanında, geriye kalan diğer Asya ve Afrika ülkelerinden gelenlerin genel olarak bu kategoriye seçtikleri görülmektedir.

Şekil 41: Yaşadıkları Uyum Sorunlarına Neden Olan Temel Sebeplerin Önem Sırasına Göre Sıralanması. (En önemlisi 1 olacak şekilde.)





Her kategorinin zorluk derecesine göre sıralamaları incelendiğinde;

- Dini farklılıklar kategorisine bakıldığında; 15 kişi dini farklılıkları uyum sorununa neden olan temel sebep olarak görürken, buna karşılık 17 kişinin ise bunun tam tersine uyum sağlama sorununun sebebi olarak son sıralarda değerlendirdiğini görmekteyiz. Genel anlamda bir kararsızlık söz konusu denilebilir. Uluslararası kız öğrencilerin neredeyse yarısı dini farklılıkları uyum sorunlarına neden olan en temel sebep olarak görürken; diğer yarısı tam tersi düşünceye sahiptir, yani uyum sorununa sebep olarak dini farklılıkları

son sıralarda görmektedir. Bu durum daha önceki sorularda ortaya çıkan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Daha önce bahsedildiği gibi, Türkiye'nin bu konularda taraf olarak taahhüt ettiği sözleşme maddeleri gereğince, bu oran diğer sorun oluşturabilecek durumlardan farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmeli, kesinlikle azımsanmamalı ve üzerine düşünülmelidir.

- Kültürel farklılıkları 14 öğrenci uyum sorununa sebep olan en temel faktör olarak görürken; 15 öğrencinin de tam tersini düşündüğü görülmektedir. Yine dini farklılıklarla ilgili olarak yapılan değerlendirmeler burada da benzer şekilde yapılabilir.
- Sosyal ilişkilerdeki farklılıklar bağlamında; 10 öğrenci tarafından uyum sorununun temel sebebi olarak görülürken; 9 öğrenci tarafından olumlanmaktadır.
- Toplumsal cinsiyet algısıyla ilgili farklılıklar noktasında, yalnızca 5 öğrencinin bu konuda olumlu ifade kullanması, geri kalan 37 kız öğrencinin bu konuyu uyum meselesinde ciddi bir sorun olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda tezin birinci bölümünde de ele alınan olan toplumsal cinsiyetten kaynaklanan sorunların Türkiye'de yabancı öğrenciler bağlamında kendini önemli derecede hissettirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır.
- Ekonomik koşulların yetersizliğiyle ilgili farklılıklar noktasında, 10 öğrenci temel sebep olduğunu belirtirken; bu oran genel anlamda bir problem arz etmemektedir.
- İklim farklılıkları konusunda ise 20 öğrenci gibi büyük bir çoğunluk bu konunun uyum sağlamalarına temel teşkil eden bir konu olmadığını ifade ederek, bu konuyu uyum sorununa neden olan temel sebep noktasında olumlar ifade kullanmıştır.

Yani genel olarak bakıldığında Dokuz Eylül Üniversite'sinde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları uyum sorunlarına neden olan en önemli sebep olarak dini farklılıklar, kültürel farklılıklar ve sosyal ilişkilerdeki farklılıklar bağlamında hemen hemen yarı yarıya oranlarda zıt görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Yani neredeyse yarısı bu konuları uyum sağlamada sorun yaşamamanın en önemli sebebi olarak görürken, diğer yarısı uyum sağlamalarında sorun

oluşturacak bir sebep olarak algılamamaktadır. Diğeryandan, toplumsal cinsiyet algısıyla ilgili ise ciddi bir olumsuzlama yaptıkları görölmektedir. Ekonomik koşulların yetersizliğıyle ilgili sorunlar ve iklim farklılığını ise uyum sağlamalarına genel anlamda sorun teşkil edecek düzeyde görmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır.



SONUÇ

Uluslararası öğrencinin birden fazla tanımı olmasına karşın, ortak kabul görmüş tanımına göre; eğitim almak amacıyla kendi kaynak ülkesinden başka bir ülkeye giderek fiziksel olarak ülke değiştiren kişidir. Literatüre göre, uluslararası öğrenci yabancı öğrencinin bir alt kategorisidir.

Şu anda dünya üzerinde hareket halinde olan 4,8 milyondan fazla uluslararası öğrenci vardır. Bunlardan yarısından fazlası şu altı ülkede bulunmaktadır: ABD, Birleşik Krallık, Avustralya, Fransa, Almanya ve Rusya. Amerika Birleşik Devletleri, uluslararası yükseköğrenim öğrencileri için en başta yer alan OECD varış ülkesidir. OECD bölgesindeki 3,5 milyon uluslararası öğrenciden 971.000'i Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim programlarına kaydolmaktadır.

Dünyadaki uluslararası öğrenci grafiklerine bakıldığında her sene uluslararası öğrenci sayısında artış olduğu görülmektedir. Küreselleşen rekabet ortamında her ülke bu anlamda pay sahibi olmak istemektedir. Bu yüzden uluslararası öğrenci sayılarının daha da artacağı düşünülmektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin yönü az gelişmiş/gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere doğrudur. Zaten OECD verilerine göre de yurtdışına en çok öğrenci gönderen ülkeler gelişmekte olan ülkelerdir.

Bazı ülkeler açısından dil, tarih, kültür benzerliği, coğrafi yakınlık gibi durumlar avantaja çevrilerek ülkelere daha fazla öğrenci çekmek için kullanılabilir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin İngilizce konuşulan ülkeleri daha fazla tercih ettiği görülmektedir.

Türkiye de bu anlamda dil, tarih kültür benzerliğinden ve coğrafi yakınlıktan faydalanan ülkelere biridir. Türkiye'ye gelen öğrenci profiline bakıldığında birçoğunun bu özellikteki ülkelere geldiği görülmektedir.

2010 yılında YTB'nin kurulmasıyla bu anlamda biraz geç kalınmış; fakat önemli bir adım atılmış olundu. Yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda dünyada süregelen küresel rekabeti yakalamak için oldukça önemlidir.

Çok sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ABD, Birleşik Krallık, Avustralya, Fransa ve Almanya gibi ülkelere bakıldığında, tanıtım ve markalaşma faaliyetlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Tüm bu ülkeler tanıtım ve markalaşma

konusunda kurumsallaşmış koordineli bir şekilde faaliyet yürütmektedirler. Ayrıca bu konularda ciddi miktarlarda paralar da harcamaktadırlar. Türkiye açısından tanıtım ve markalaşma faaliyetleri kapsamında Study in Turkey adlı çalışma başlatılmıştır. Ancak tanıtım çalışmalarının etkinliği ve bu işe ayrılan bütçe dünyadaki büyük pay sahipleri olan ülkelerle kıyaslandığında oldukça düşük kalmaktadır. Bu konuda daha kurumsal ve kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

Genel tabloya bakıldığında gelişmekte olan ülkelere doğru bir hareket söz konusudur. Türkiye de bu bağlamda gelişmekte olan ülke durumunda olduğundan öğrenci gönderen değil, daha çok alan konumundadır.

Yükseköğretimin uluslararasılaşması çok boyutlu incelenmesi gereken bir olgudur. Ekonomik boyutu başta olmak üzere siyasi, kültürel, sosyal, akademik ve teknolojik boyutları vardır. Özellikle siyasi boyutuna bakıldığında ülkelerin “yumuşak güç” olarak adlandırılan dış politikalarının bir aracı olarak görülmüşler ve diğer bir tabirle “diplomatik yatırım” olarak değerlendirilmişlerdir. Bu durum dünyadaki küreselleşme ve uluslararasılaşma açısından giderek daha da önem kazanmaktadır.

Öğrenci hareketliliğinin, gelecekteki uluslararası bilimsel işbirliği ağlarını, ortak bir dilden veya coğrafi veya bilimsel yakınlıktan daha derin bir şekilde şekillendirdiği görülmektedir.

Kadınların eğitimle olan bağı incelendiğinde, geçmiş dönemlerle arasında epey fark olduğu gözlemlenmektedir. Ancak yine de elde edilen veriler doğrultusunda arada erkeklerin lehine bir fark olduğu görülmektedir. 2017-2018 yılı için Türkiye’de bulunan tüm yükseköğretim kurumlarına bakıldığında da durumun değişmediği görülmektedir: 81.783 erkek 43.355 kadın mevcuttur. Buradan 2017-2018 yılları için Türkiye’de tüm yükseköğretim kurumlarında bulunan toplam uluslararası öğrenci sayısı olan 125.138 sayısına ulaşılmaktadır.

Yapılan araştırmaya bakılacak olunursa; konunun yalnızca kadın değil, kız öğrencilere ilişkin uyum meselesi olmasından dolayı bununla birlikte öğrenci olma hali de birlikte ele alındığından soruların bir kısmı genel öğrenci meseleleriyle ilgili olarak sorulmuştur.

Anket sonuçlarına çerçevesinde öğrencilerin geldikleri ülkelere bakıldığında; ilk olarak öğrencilerin coğrafi olarak ağırlıklı bir şekilde Afrika, Ortadoğu ve eski

Doğu Blok ülkeleri gibi daha çok siyasi ve ekonomik krizlerin yaşandığı ülkelere geldiği görülmektedir. Bunun sebebi, eğitim sistemleri karşılaştırıldığında buradaki eğitimin daha avantajlı olabilme ihtimali olabilir. Cezayir, Fas ve Tunus gibi ülkelerin, coğrafi anlamda İtalya, Fransa gibi ülkelere daha yakın olduğu halde, Türkiye'ye öğrenci gönderdiği tespit edilmiştir. Asya kıtasından katılım sağlanan 11 ülke değerlendirildiğinde de oldukça değişik, eski Türki Cumhuriyetlerden, Araplardan olan ülkeler ile kültürel etkileşim ve coğrafi açıdan uzaklık bakımından Sri Lanka ve Vietnam kayıtlara girmiştir. Son olarak Amerika kıtasından Dominik Cumhuriyeti ile kıta bazında tek bir ülkenin katılımı söz konusu olmuştur. Bu ülkelerin Türkiye'yi seçmelerindeki en büyük etkenlerin ekonomik sebepler ve kültürel açıdan benzerlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uyum kavramı konusunda incelenen teorik bilgiler ışığında öncelikle dil meselesini tespit etmek amacıyla sorulan sorulardan anlaşıldığı üzere, dil konusunda genel olarak bir sıkıntılarının olmadığı, fakat aldıkları dil eğitiminin daha iyi olabileceğine dair görüşleri olmakla birlikte öte yandan, dil meselesinin sosyal ilişkilerine ve arkadaş edinmelerine yansımaları olarak bakıldığında ise, dil konusundaki düşük sorun yaşayan oranın aksine burada yüksek sayılabilecek bir oranın söz konusu olması, engel olarak dil dışı faktörlerin de var olabileceğini göstermektedir.

Eğitimle olan uyumlarını tespit etmek amacıyla sorulan diğer sorulardan varılan sonuçlara göre, almış oldukları eğitimi yüksek bir oranda yeterli ve yararlı bulmaktadırlar, yine yüksek sayılabilecek bir oranda okulun fiziki koşullarını yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinin yaklaşımının dostça olduğu ve uzmanlık alanlarında yeterli bilgi ve birikime sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Konunun teori kısmında bahsedilen eğitim uyumuyla ilgili dil meselesi, okulun fiziki koşulları ve öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarının yeterliliği konusunda genel olarak olumlu bir görüş birliği söz konusu olduğundan, buradan hareketle Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerin eğitimle ilgili genel anlamda bir uyum problemi yaşamadıklarını söylemek mümkündür.

Aldıkları konaklama, haberleşme, sağlık hizmeti ve sosyal hizmetler bağlamında memnuniyet düzeylerine bakıldığında; konaklama imkânlarından genel

anlamda memnun oldukları görülmekte. Konaklama konusunda sorun yaşadığını belirten %28,7'lik oran Türkiye'de yapılmış başka araştırmalarla karşılaştırıldığında ortaya çok farklı sonuç çıkmadığından; bu sorunun yabancı olmalarından kaynaklanmadığını, genel bir sorun olduğunu söylemek mümkündür. Haberleşme konusunda genel olarak sorun yaşamadıkları tespit edilirken; sağlık hizmeti ve sosyal hizmet alımında yine genel olarak bir memnuniyetten söz edilebilmektedir. Diğer çalışmalarla kıyaslandığında benzer orana sahip olması, bu durumun yabancılık üzerinden açıklanamayacağını göstermektedir.

Türkiye'ye gelen uluslararası kız öğrencilerin %45,2'sinin Türkiye'ye gelmeden önceki beklentilerini yakalayamadıklarını ifade etmesi Türkiye'nin bu konuda zayıf olduğunu, potansiyel ülkelerde gerekli tanıtım ve markalaşma faaliyetini küresel eğitim pazarında başarı elde etmiş diğer ülkeler gibi yapamadığının boyutunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin arkadaş edinme ve sosyal ortamlara katılma gibi sosyal uyumunu ölçen sorular bağlamında bakıldığında, dil meselesini sorun olarak algılamayan grubun yüksek olması sebebiyle doğal olarak, arkadaş edinme ve sosyal ortamlara katılma gibi durumları da yüksek oranda sağlanması beklenmektedir. Fakat anket sonucu bu durumun böyle olmadığı görülmekte; bu da Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören kız öğrencilerin arkadaş edinememe ve sosyal ilişkilerinde engel olarak dil dışı başka faktörlerin de olabileceğini göstermektedir.

Özellikle sosyal hayata katılma, sosyal ilişkilere bakış tarzı, toplumsal cinsiyet gibi konularda sorun yaşanması bu durumun, sosyal ve kültürel uyum süreçlerinde yaşanan zorluklarda yabancı olmalarının dışında kadın olmalarından kaynaklanabileceği fikrini desteklenmektedir.

Bu soruya paralel olarak sorulan sosyal ortamlara katılımında birçoğu kendini rahat hissettiğini belirtirken; az da olsa tam tersini ifade edenlerin de olması uyum konusunda başka bir ülkeye giden öğrencilerde yaşanabilecek sıkıntılar kapsamında değerlendirildiğinde olası kabul edilmektedir. Türk öğrencilerin kendilerine olan yaklaşımını yüksek bir oran dostça bulmakta, bir sorun görmemektedir.

Ayrıca öğrencilerin arkadaş gruplarının yarısından fazlasının yabancılardan oluşması, dil sorunu, konaklama, ulaşım, ekonomik sorunlar vb. gibi ortak paydaların yabancılar arasında daha fazla olmasıyla rahatlıkla açıklanabilmektedir.

Öğrencilerin ‘‘yabancılık’’ üzerinden toplumsal anlamda kültürel uyumlarını tespit etmek amacıyla sorulan sorulardan varılan sonuçlara göre; ‘‘%23,8’lik bir oranın Türkiye’de önyargı ve dışlanmayla karşılaştığını hissetmesi, bu oranın bu konuda olumlu görüşe sahip olanlara göre yüksek olmamasıyla birlikte; başka ülkelerde yapılmış çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlarla karşılaştırılması, sorunun Türkiye’ye özgü olmadığını, yabancı öğrencilerde yaşanabilen bir durum olduğunu göstermektedir. Zira uyum konusunda da bahsedildiği üzere, bir ülkeden başka bir ülkeye göç etmiş bireylerde, gittikleri ülkeye uyum sağlama aşamasında birtakım sorunlar yaşamaları olasılık dâhilindedir ve bahsi geçen oran da dikkat çekici bir yüksekliğe sahip olmadığından bu alana dâhil edilebilecek bir konumdadır. Ancak bunun sebebini anlamak yaptığımız anket çalışmasından mümkün olmamakla birlikte, sebebini tespit etme noktasında başka çalışmalar yapılarak sonuçlar kıyaslandığı takdirde sonuçlar detaylandırılabilir.

Dini ve kültürel farklılıklara hassasiyet gösterilip gösterilmeme meselesi konaklama, haberleşme, okulun fiziki şartları gibi konulardan ayrı tutulması gereken hassas bir meseledir. Burada Türkiye’nin de taraf olduğu başta Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel haklar bakımından da BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi ve bizatihi Anayasa’sında yer alan konuyla ilgili maddeler çerçevesinde değerlendirme yapmak gerekmektedir. Böyle bir sonuç bu konuda düşünülmesi gerektiğini, eğer böyle bir sorun varsa bu konuda acilen çözüm üretmesi gerektiğini göstermektedir.

Okul dışı temaslarda ise, sadece %2,4’lük oranda bir ötekileştirme şikâyeti söz konusu iken, söz konusu uluslararası kız öğrencilerin %59,5’i Türk toplumunun kendilerine yardımsever, %40,5’i sıcakkanlı, %11,9’u ayırım gözetmeksizin yaklaştıklarını söyleyerek yüksek oranlarda olumlu ifadeler kullanmışlardır. Burada sadece Makedonya’dan gelen 1 kişinin Türkiye’de toplumun kendisine olan yaklaşımını ifade etmede ‘‘Ötekileştirici’’ ifadesini kullanması dikkat çekicidir.

Günlük hayatta kendisine yabancı olduğunu hissettiren davranışlarla yabancılık kimliğinden kaynaklanan dezavantajlı olduğunu düşündüğü durumlarla ve özgüvenini etkileyen bir olayla karşılaştığını ifade edenlerin oranı, Türkiye’deki topluma ve kültüre adapte olma noktasında birtakım sıkıntılar yaşandığını ortaya

koymaktadır. Bununla birlikte geldiği ülke itibarıyla ve şu an bulunduğu ülke olan Türkiye bağlamında bir kıyaslama yaptığında cinsiyeti üzerinden maruz kaldığı davranışlarla karşılaştığını düşünenlerin oranı yabancı olduğundan dolayı olumsuz bir durumla karşılaştığını ya da yabancı olduğunu hissettiren davranışlarla karşılaştığını ifade edenlerden oldukça düşük sayılabilecek bir orandır. Dolayısıyla; “yabancılık” ve “cinsiyet” üzerinden bir kıyaslama yapıldığında, yaşanan olumsuzluklar üzerinden “yabancılık” kimliğine daha fazla olumsuzluk atfedildiği görülmektedir.

Yine kültürel uyum meselesiyle ilgili birbiriyle bağlantılı olarak sorulmuş olan sorularda yakın oranlarda bir azınlığın farklı bir kültürden geliyor oluşunun anlaşılmasını zorlaştırdığı ve kültürel olarak sahip olduğu davranışlarını yeni bir kültürde devam ettirmekte zorlandığı görülmektedir. Fakat tam tersine yüksek bir oranda uluslararası kız öğrenci ise bu konuda olumlu bir düşünceye sahiptir.

Öte yandan, neredeyse %70’lik bir oran Türkiye’deki insan profilini olumlu olarak değerlendirmektedir. %30.9’luk profil farklılığına rağmen %85,7’lik dil konusundaki uyum aslında uyum meseleleriyle ilgili olumlu tarafların da olduğu, uyumu aşmalarına yardım edebilecek süreçleri de yaşadıklarını göstermektedir.

Uyum konusunda zorlandıkları konulara göre bir sıralama yapmaları istendiğinde ulaşılan sonuçlara göre; Dokuz Eylül Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerin en çok zorlandıkları konunun kadın-erkek ilişkilerine bakış vs. gibi sosyal ilişkilere bakış tarzları olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda en çok uyum problemi yaşadığını söyleyen öğrencilerin Suudi Arabistan, Irak, Filistin, Suriye, Azerbaycan, Vietnam, Sri Lanka, Togo, Uganda, Ruanda, Kamerun, Sudan, Tunus, Bosna-Hersek ve Dominik dışında kalan Yunanistan, Bulgaristan, Makedonya, Ukrayna, Kosova, Sırbistan, Arnavutluk gibi daha çok Avrupa kıtası ülkelerinden gelen öğrenciler olduğu görülmektedir.

Yeme alışkanlıkları konusunun ise en çok zorlanılan 2. konu olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Makedonya, Azerbaycan, Dominik, Bulgaristan, Sri Lanka, Sırbistan, KKTC ve Vietnam dışında kalan ülkeler açısından en zorlayıcı konunun yeme alışkanlıkları olduğu görülmüştür. Fakat burada Vietnam’dan gelen bir kişinin yemek konusunu en çok zorlandığı konu olarak ifade ederken, diğerinin

en az zorlandığı konu olarak ifade etmesi de konunun kişisel tercihlerle de bağlantılı olabileceğini göstermektedir.

Gelenek-görenekler ve kültür bağlamında yukarıda bahsi geçen konulara göre ortalama sayılabilecek bir zorlanma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyu uyum sağlama noktasında zorlayıcı görenler arasında Vietnam, Togo, Kamerun, Bulgaristan, Bosna-Hersek, Arnavutluk, KKTC, Azerbaycan, Sırbistan, Sudan, Tunus, Uganda, Fas ve Cezayir gibi ülkelerin olduğu görülmektedir.

İklim ve kentsel ulaşım noktasında hemen hemen benzer oranlarda zorluk yaşandığı görülmüştür. İklim konusunda en çok sorun yaşayanlar Ukrayna, Yunanistan, Sri Lanka, Dominik, Kazakistan, Vietnam, Togo, Bulgaristan ve Bosna-Hersek'ten gelen öğrencilerdir.

Giyim konusunda ise yalnızca Uganda, Azerbaycan, Sırbistan, Bulgaristan, Sudan ve Sri Lanka gibi çeşitlilik arz eden 6 ülkeden gelen öğrencinin önemli ölçüde sorun yaşadığı görülmektedir. Giyimle ilgili olarak uyum durumunu ölçmek amacıyla sorulan bir diğer soruda yalnızca 3 öğrencinin sorun yaşadığını, 3 öğrencinin ise kararsız olduğunu belirtmesi bu sonucu doğrular niteliktedir.

Tüm bunlarla bağlantılı olarak en fazla uyum sağladıklarını düşündükleri alanlara göre sıralama yapmaları istenildiğinde çıkan sonuçlara göre; en çok uyum sağladıkları alan okul olmuştur. Eğitim uyumu kapsamında değerlendirildiğinde olumlu bir tablo çizilmektedir. Ardından arkadaşlık ilişkileri sosyal uyum kapsamında değerlendirildiğinde olumlu bir sonuç ifade etmektedir. Bürokrasiye uyum konusunda kararsızlıklar söz konusu olduğundan ortalama bir uyum alanı olduğundan bahsedilebilir.

Ancak yukarıdaki sıralamayla bağlantılı olarak sosyal hayata katılma ve mutfak kültürü anlamındaki olumsuzlamalar, bu konularda ciddi uyum problemleri yaşandığını göstermektedir.

Yemek konusunda bu kadar yüksek bir oranın çıkması yurt çerçevesinde alınan yemeklerin gerçekten kalitesiz olduğunu ve bu öğrencilerin Türk mutfakıyla tanışmadıklarını göstermektedir. Sonuç olarak mutfak da bir kültür ögesi olduğundan, bu konudaki olumsuzlama da kültürel uyum çerçevesinde bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilmektedir. YURTKUR'un bu konuda hassas

davranmaması, doğal olarak bizi güçlü olabileceğimiz bir alandan mahrum bırakmaktadır.

Uyum sorunlarına neden olan temel sebepler bağlamında ise Dokuz Eylül Üniversite'sinde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları uyum sorunlarına neden olan en önemli sebep olarak dini farklılıklar, kültürel farklılıklar ve sosyal ilişkilerdeki farklılıklar bağlamında hemen hemen yarı yarıya oranlarda zıt görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Yani neredeyse yarısı bu konuları uyum sağlamada sorun yaşamamanın en önemli sebebi olarak görürken, diğer yarısı uyum sağlamalarında sorun oluşturacak bir sebep olarak algılamamaktadır. Diğer yandan, toplumsal cinsiyet algısıyla ilgili ise ciddi bir olumsuzlama yaptıkları görülmektedir. Ekonomik koşulların yetersizliğiyle ilgili sorunlar ve iklim farklılığını ise uyum sağlamalarına genel anlamda sorun teşkil edecek düzeyde görmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Toplumsal cinsiyet konusu Yunanistan, Sırbistan, Suriye, Fas ve Suudi Arabistan'dan gelen 5 öğrenci dışında 37 öğrenci tarafından uyum sağlamalarında sorun teşkil eden en önemli konu olarak görülmektedir.

Sonuçta; ayrımcılık noktasında özellikle kadın olmak ve dilden kaynaklanan yabancılığın anlaşılması, kadınla ilgili meselelere bakıldığında; Türkiye'de genel olarak yaşanan kadın sorunlarının bir uzantısını, uluslararası kız öğrencilerin de hissettiğini ve yaşadığını söylemek mümkündür. Buna mukabil, Türkiye'de kendi kültürleriyle uzlaşmayan insan profili olduğunu düşünseler bile, %85,7 gibi bir oran dolayısıyla bu farklı kültürün içinde hayatlarını sürdürebilme becerisini kazandıklarını rahatlıkla ifade edebiliriz. Ancak bununla beraber, %30'a yakın bir oranla inanç ve kültüründen dolayı dışlandığının hissediliyor olması, ilgili kısımda bahsi geçen Türkiye'nin taraf olduğu sözleşmeler dolayısı ile önemli bir problem olarak algılanmıştır. Ama bu bir algı da olabilir. Çünkü daha sonra %85'lik bir uyum gösterme ifadesini kullanmış olmaları bu durumda karşılaştıkları sorunları "inancıyla ya da kültürüyle ilgili bir tepki olabilir" algısıyla da yorumlamış olabileceklerini bize düşündürttü. Çünkü dini ve inancıyla ötekileştirildiklerini düşünüyorlarsa, %85,7 gibi yüksek bir oranda o topluma uyum sağladıklarını söylemek orada bir önyargı olabilme ihtimalini bize düşündürtmüştür. Bu tabi başka bir çalışmanın konusu olacaktır.

Sorulara verilen yanıtlardan yola çıkılarak katılıp-katılmama durumlarında coğrafi olarak tamamen bir bütünlükten bahsedilememektedir. Burada dini olarak Müslüman-yoğun ülkelerden gelenlerle birlikte, Ukrayna, Bulgaristan gibi Müslüman olmayan ülkelere de gelenler söz konusu olduğundan yine bir sonuca varılamamaktadır. Dolayısıyla burada ‘‘sadece Afrikalılar katılmıyor’’ ya da ‘‘sadece Avrupalılar katılıyor’’ gibi bir sınıflandırma yapmak mümkün değil. Bu alanda daha detaylı bir analiz yapıldığı takdirde gerekçesi ortaya çıkabilecek bir tespit söz konusudur.

Yanıtlar ülke bazına indirildiğinde anlamlı sonuçlar çıkmamaktadır. Örneğin, ‘‘Dini ve kültürel farklılıklarımıza hassasiyet gösteriliyor.’’ sorusunu ele aldığımızda; Bulgaristan’dan gelen 3 öğrenciden biri bu yargıya katılmazken, diğeri tamamen katılmakta ve öbürü de kararsız görüş bildirmektedir. Yani ortada tamamen zıt bir tablo oluşmaktadır. Diğer örnekler bakıldığında; Ukrayna’dan gelen 3 kişiden biri katılıyor, diğeri katılmıyor ve öbürü kararsız; Türkmenistan’dan gelen 2 kişiden biri katılıyor iken, diğeri tamamen katılmamaktadır. Veyahut sıralama sorularına bakıldığında, ülkeler bazında benzerlik veya belli bir eğilim olmadığı görülmekte hatta aynı ülkeden gelmiş olan uluslararası kız öğrencilerin dahi büyük oranda farklı eğilimlerde sıralama yaptığı görülmektedir. Örneğin, Ukrayna’dan gelen öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında; biri Türkiye’de en çok zorlandığı konunun kentsel ulaşım olduğunu, diğeri sosyal ilişkiler olduğunu ve bir diğeri ise iklim olduğunu söylemiştir. Başka bir örnek olarak, Uganda’dan gelmiş olan kız öğrencilerden biri en çok adaptasyon sıkıntısını giyim konusunda çektiğini belirtirken, diğeri giyim konusunda çok az adaptasyon sıkıntısı çektiğini belirtmiş ve bir diğeri ise giyim konusunun adaptasyon sıkıntısı noktasında kendisini en az zorlayan konu olduğunu ifade etmiştir. . Bu sebeple ülke bazında bir sınıflandırma yapmak mümkün değildir.

Diğer yandan, Dominik’ten gelen uluslararası kız öğrenci uyum sağladığını ifade ederken, Kamerun’dan gelenin sağlayamadığını ifade etmesi de bunu; coğrafi uzaklık arttıkça adaptasyon meselesinde olumsuzluklar artıyor gibi bir önermeyle açıklamaya çalıştığımızda, Dominik Cumhuriyeti örneği bu önermemizi çürütüyor. Bu anlamda, burada araştırma birimi olarak ülkeyi değil de bireyi merkeze almanın, birey bazlı düşünmenin daha anlamlı sonuç vereceği kanaatindeyiz.

Bütün bunlar ışığında bakıldığında, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerin sorun alanları eğitim uyumu, kültürel uyum ve sosyal uyum açılarından değerlendirildiğinde, eğitim konusunda uyum sağladıklarını görmekteyiz. Ancak sosyal uyum ve kültürel uyum açılarından birtakım sorunlar yaşadıklarına anket sonuçlarından ulaşmak mümkündür. Buradan, araştırmamızı gerçekleştirdiğimiz Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası kız öğrencilerin bu alanlarda uyum sorunları yaşadığı sonucuna varmaktayız.

Sonuç olarak tespit edilmeye çalışılan bu konular üzerinde sorunların giderilmesine yönelik daha fazla araştırma ve çalışma yapılması gerekliliği söz konusudur. Bu bağlamda Türkiye'nin dünya üzerindeki uluslararası öğrenci pazarında sahip olduğu pay da düşünülerek çalışmalar yürütülmeli ve özellikle yüksek pay sahibi ülkeler başta olmak üzere dünyadaki uygulamalar incelenerek, tanıtım ve markalaşma faaliyetleri başta olmak üzere bu alandaki iyileştirmelere yönelik atılacak adımlar Türkiye'nin uluslararası öğrenci sayısını artırarak, gelinen şu noktada küresel dünyada önemli bir yer edinmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/ana-yasa_2018.pdf, (15.10.2019).

Akdağ, M. (2014). *Türkiye Bursları Kapsamında Yükseköğrenim İçin Türkiye'ye Gelen Öğrencilerin Sorunları ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürler Arası İletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(7): 292-303.

Aman W. A. (2015). The Attractiveness of Turkish Government Scholarship Programs for International Students. *Bildiriler Kitabı 2015 (ss.8 – 19)*. İstanbul: Harf Yayınları.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. (AİHS). <https://www.danistay.gov.tr/upload/avrupainsanhaklarisozlesmesi.pdf>, 15.10.2019.

Bakanlıklara Bağlı, İlgili, İlişkili Kurum ve Kuruluşlar ile Diğer Kurum ve Kuruluşların Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. <https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/documents/19.5.4-5da8693300e80.pdf>. (05.10.2019).

Baker, R. W., ve Siryk, B. (1984). Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*. 31(2): 179-189.

Beine, M., ve Sekkat, K. (2013). Skilled Migration and The Transfer of Institutional Norms. *IZA Journal of Migration*. 2(9): 1-19.

Berry, J. W. (1974). Psychological Aspects of Cultural Pluralism: Unity and Identity Reconsidered. *Topics in Culture Learning*. 2: 17-22.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., ve Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 55(3): 303–332.

Berry, J. W. (2009). A Critique of Critical Acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*. 33(5): 361-371.

BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme. [http://www.un.org.tr/humanrights/images/pdf/4 EkonomikSosyalKulturelHaklarSozlesmesi.pdf](http://www.un.org.tr/humanrights/images/pdf/4_EkonomikSosyalKulturelHaklarSozlesmesi.pdf), (15.10.2019).

BM Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme. [http://www.un.org.tr/humanrights/images/pdf/3 MedeniVeSiyasiHaklaraIliskinSozlesme.pdf](http://www.un.org.tr/humanrights/images/pdf/3_MedeniVeSiyasiHaklaraIliskinSozlesme.pdf), (15.10.2019).

British Council <https://www.britishcouncil.org/contact/press/britishcouncileducation-uk-website>, (20.06.2019).

Büyük K. (2015). Yükseköğretim Sisteminin Uluslararasılaşmasının Sürdürülebilirliği Açısından Tanıtım ve Markalaşma Çalışmaları: “STUDY IN TURKEY” Örneği. *Bildiriler Kitabı 2015 (ss.160 – 177)*. İstanbul: Harf Yayınları.

CampusFrance. <http://www.turquie.campusfrance.org/>, (20.06.2019).

Chambers, I. (2014). *Göç, Kültür, Kimlik*. Çev. İsmail Türkmen ve Mehmet Beşikçi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Cılga, İ. (1989). *Korunmaya Muhtaç Gençlerin Sorunları ve Yetiştirme Yurtları*. Ankara: T.C. Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Gençlik Hizmetleri Daire Başkanlığı Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2010). *İletişim Donanımları Keşke”siz Bir Yaşam İçin İletişim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar, A. (1999). Türk Üniversitelerinde Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları Öğrencilerinin Sorunları. *Amme İdaresi Dergisi*. 32(4): 133-169.

Çetin, Y., Bahar, M. ve Griffiths, C. (2017). International Students' Views on Local Culture: Turkish Experience. *Journal of International Students*. 7(3): 467-485.

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası. <https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf>, (12.05.2019).

DEİK, (2013). Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu: Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye'nin Konumu. İstanbul.

Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EducationUSA. <https://educationusa.state.gov/about-educationusa>, (20.06.2019).

Ege Üniversitesi 2019-2023 Yılı Stratejik Planı. <http://sgdb.ege.edu.tr/files/sgdb/icerik/20192023ege.pdf>, (22.09.2019).

Eşidir, Y. (2017). *Yükseköğretimde Barınma Politikalarının Değerlendirilmesi ve Türkiye İçin Öneriler*. Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Uzmanlık Tezi. Ankara: Kalkınma Bakanlığı Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.

Fahlevi H. (2015). Economic Implication of International Student Mobility For Host Countries –Evidences from Western Countries. *Bildiriler Kitabı 2015 (ss.141 – 152)*. İstanbul: Harf Yayınları.

G20 International Migration and Displacement Trends Report 2018. <http://www.oecd.org/els/mig/G20-international-migration-and-displacement-trends-report-2018.pdf>, (21.02.2019).

German Academic Exchange Service. <https://www.daad.de/der-daad/ueber-den-daad/en/>, (20.06.2019).

German Academic Exchange Service -Türkiye. <https://www.daad-turkiye.org/tr/>, (20.06.2019).

Giddens, A. (2010). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsellik. *Sosyoloji Başlangıç Okumaları* (ss. 107-108). İstanbul: Say Yayınları.

Girmay, M. (2017). *Understanding the Adjustment Needs of International Graduate Students at Southern Illinois University Carbondale*. (Dissertation). Carbondale, Illinois: Southern Illinois University.

Global Migration Indicators 2018. www.migrationdataportal.org. (20.06.2019).

Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 3(3): 95-106.

Güllü, K ve Kuşderci, S. (2011). Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumunun Verdiği Hizmetlerin Üniversite Öğrencileri Tarafından Algılanması: Sivas Yurtkur Örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 30: 185-209.

Gündüz, O. (2012). *Uluslararası Burslu Öğrencilerin Türkiye’de Eğitim Görme Beklentileri ve Kariyer Hedefleri*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt D. ve Perraton, J. (2010). Küreselleşme. *Sosyoloji Başlangıç Okumaları* (ss. 71-75). İstanbul: Say Yayınları.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2(1):3-26.

Howe, F. (1984). *Myths of Coeducation*. Bloomington, IN: University of Indiana Press.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. <http://www.un.org.tr/humanrights/images/pdf/insan-haklari-evrensel-beyannamesi.pdf>, (15.10.2019).

Kadıoğlu, F. K., Özer, Ö. K., Yalçın, S., Ayhan, M., Ünal, M., ve Karakaş, H. Ç. (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğreniler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi*. Ankara: Kalkınma Araştırmaları Merkezi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kalkınma Bakanlığı (2013, Haziran). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018).

Kavak, Y. ve Baskan, G. A. (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarına Yönelik Eğitim Politika ve Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20: 92-103.

Kavak, M. (2018). *Kredi ve Yurtlar Kurumu'na Bağlı Yurtlarda Kalan Üniversiteli Gençlerin İhtiyaçları ve Uyum Sorunları: Bir Nitel Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kırmızıdağ, N., Gür, B.S., Kurt, T. ve Boz, N., (2012). *Yükseköğretimde Sınır Ötesi Ortaklık Tecrübeleri*. Ankara.

Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma C. (2010). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2): 26-39.

Knight, J. (2004, Mart). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. 8(5): 5-31.

Konyu - Fogel, G. (1993). *The academic adjustment of international students by country of origin at a land-grant university in the United States*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Morgantown ,West Virginia: West Virginia University.

Köknel Ö. (1996). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Landis, D., Bennett, J. ve Bennett, M. (2004). *Handbook of Intercultural Training*. California: Sage Publications.

Lee, J. (2015). International Student Experiences: Neo-Racism and Discrimination. *International Higher Education*. 44: 3-5.

Matsumoto, D., Yoo, S. H. ve Nakagawa, S. (2008). *Culture, Emotion Regulation, And Adjustment*. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 94(6), 925-937.

Matsumoto, D., Yoo, S. H., Nakagawa, S. ve Multinational Study of Cultural Display Rules. (2008). Culture, Emotion Regulation, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 94(6): 925-937.

Mesidor, J. K. ve Sly, K. F. (2016). Factors That Contribute to the Adjustment of International Students. *Journal of International Students*. 6(1): 262-282.

Mitsos, E. ve Browne, K. (2010). Eğitimde Cinsiyet Farklılıkları: Erkek Çocukların Başarısızlığı. *Sosyoloji Başlangıç Okumaları* (ss. 425-436). İstanbul: Say Yayınları.

Morey, A. I. (2004) 'Globalization and The Emergence of For-Profit Higher Education', *Higher Education*. 48 (1): 131–150.

OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

Otálora, A. R. ve Barros, A. S. S. (2014). Psychological Well-Being (PWB) And Personal Problems (PP) in University Students: A Descriptive Study in Distance Learning Context, Preliminary Results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 132: 427-433.

Pilcher, J. (2010). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Eşitsizlikleri Üzerine Açıklamalar. *Sosyoloji Başlangıç Okumaları* (ss. 109-119). İstanbul: Say Yayınları.

Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B. ve Şirin, A. (2002). Türkiye’de Öğrenim Gören Türk ve Akraba Topluluk Öğrencilerinin Stres Kaynakları, Başačkma Tarzları ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2): 477-499.

Örs, H. B.(2014). *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*. 19(1): 61-98.

Özer, M. (2012). Türkiye’de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(1): 10-13.

Özkan, İ. (2003). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklardan Gelen Burslu Öğrencilerin Meseleleri ve Çözüm Teklifleri. *21. Yüzyılda Türk Dünyası Jeopolitiği, Muzaffer Özdağ'a Armağan*. 4: 141-150. Ankara: Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları.

Özoğlu, M., Gür, S. B. ve Coşkun İ. (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler*. Ankara: SETA Yayınları XVII.

Pandian, A., Baboo, S. B., ve Mahfoodh, O. H. A. (2013). Perception of International Students on Multiculturalism in Malaysian Universities. *Labyrinth An International Refereed Journal of Postmodern Studies*. 4(1): 194-207.

Pirliyeve, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modeli ile Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyumu Üzerine Bir Analiz*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Poyrazlı, S. ve Lopez, M. D. (2007). An Exploratory Study of Perceived Discrimination and Homesickness: A Comparison of International Students and American Students. *Journal of Psychology*. 141(3): 263-280.

Renzetti C.M, ve Curran, D. J. (2002). *Women, Men, And Society*. Boston: Allyn and Bacon.

Sadlak, J. (2010). Küreselleşme ve Yüksek Öğrenimin Karşı Karşıya Olduğu Güçlükler. *Sosyoloji Başlangıç Okumaları* (ss. 444-452). İstanbul: Say Yayınları.

Sağınç, N. (2011). *Üniversite Yaşamına Uyum Sürecine Etki Eden Faktörler ve Birbirleri ile İlişkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Sağiroğlu, A. Z. (2015). Dünyada Ve Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Trendleri. *Bildiriler Kitabı 2015* (ss.33 – 43). İstanbul: Harf Yayınları.

Sandhu, D. S. ve Asrabadi, B. R. (1994). Development of An Acculturative Stress Scale For International Students: Preliminary Findings. *Psychological Reports*. 75: 435-448.

Saygın, S. ve Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 10(3): 312-333.

Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci. *Humanitas*. 4(7): 419-438.

Sumra, K. B. (2012). Study on Adjustment Problems of International Students Studying in Universities of The People's Republic of China: A Comparison of Student and Faculty/Staff Perceptions. *International Journal of Education*. 4(2): 107-126.

Sümer, S. (2009). *International Students Psychological Sociocultural Adaptation in The US*. (Dissertation). Atlanta: Georgia State University.

Tomlinson, J. (2017). *Küreselleşme ve Kültür*. Çev. Arzu Eker. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Türkiye’de İnanç Özgürlüğü Hakkını İzleme Raporu Ocak 2016 – Mart 2019. (2019). İnanç Özgürlüğü Girişimi.

Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyraklı Öğrencilere İlişkin Kanun. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/kanunlar_kararlar/kanuntbmmc066/kanundmc066/kanundmc06602922.pdf, (20.09.2019).

UNESCO Institute for Statistics. www.uis.unesco.org, (10.06.2019).

United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2010). *The World's Women 2010 Trends and Statistics*. New York: United Nations Publication.

Ward, C. ve Kennedy, A. (2001). Coping with Cross-Cultural Transition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 32(5): 636–642.

Ward, C. (2001). *The Impact of International Students on Domestic Students and Host Institutions*. https://www.educationcounts.govt.nz/publications/international/the_impact_of_international_students_on_domestic_students_and_host_institutions, (16.06.2019).

Yakupoglu, M. (2014). *Türkiye'nin Yükseköğretim Uluslararasılaşma Stratejisi, Avustralya İle Karşılaştırılması*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yavuzer, H., Demir, İ., Meşeci, F. Ve Sertelin, Ç. (2012). Günümüz Gençliğinin Gelecek Beklentileri. *HAYEF Journal of Education*. 2(2): 93-103.

YÖK. (2016). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: YÖK Yayınları.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. <http://www.ytb.gov.tr/kurumsal.php>, (23.03.2019).

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/201004061.htm>, (20.09.2019).

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. istatistik.gov.tr. (12.06.2019).

Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf, (25.10.2019).

Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., ve Todman, J. (2008). Theoretical Models of Culture Shock and Adaptation in International Students in Higher Education. *Studies in Higher Education*. 33(1): 63–75.





EKLER

**TÜRKİYE’DEKİ ULUSLARARASI KIZ ÖĞRENCİLERİN UYUM
SAĞLAMA SORUNLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA – DOKUZ EYLÜL
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne bağlı yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla ve tamamen akademik kaygılarla yapılmaktadır. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Fulya Emine SABAN

ANKET SORULARI

- 1- Geldiğinizülke :
.....
- 2- Aldığım Türkçe dil eğitimini (TÖMER’i) yeterli buluyorum.
- a) Tamamen katılmıyorum
 - b) Katılmıyorum
 - c) Kararsızım
 - d) Katılıyorum
 - e) Tamamen katılıyorum
- 3- Dil konusunda zorluk yaşamıyorum.
- a) Tamamen katılmıyorum
 - b) Katılmıyorum
 - c) Kararsızım
 - d) Katılıyorum
 - e) Tamamen katılıyorum
- 4- Türkçem eğitimimi destekler seviyededir.
- a) Tamamen katılmıyorum
 - b) Katılmıyorum
 - c) Kararsızım

- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

5- Sosyal ortamlara katılma ve arkadaş edinme konusunda zorluk çekmiyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

6- İnsanlar tarafından önyargı ve dışlanmayla karşılaştığımı düşünmüyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

7- Arkadaş grubunuz daha çok hangi gruplardan oluşur?

- a) Benim gibi yurtdışından gelmiş olan ülkemın vatandaşları
- b) Yurtdışından gelmiş olan yabancılar
- c) Türkiyeli arkadaşlarım

8- Konaklama imkânlarını (yurt veya ev) yeterli buluyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

9- Haberleşme konusunun sıkıntılı olduğunu düşünüyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum

- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

10- Aldığım eğitimin yeterli ve yararlı olduğunu düşünüyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

11- Dini ve kültürel farklılıklarımıza hassasiyet gösteriliyor.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

12- Gelmeden önceki beklentilerim ve karşılaştığım durum arasında önemli derecede farklılık yok.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

13- Sağlık ve sosyal hizmetler bağlamında sorun yaşıyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

14- Temel ekonomik sorunuz nedir?

- a) Yurt ücreti
- b) Kitap ücreti
- c) Sosyal ilişkilere katılma - sosyalleşme maliyeti
- d) Eğlence sektöründen yararlanabilme imkânı

15- Türkiye'ye adaptasyon konusunda aşağıdaki konulardan hangisinde en fazla zorlandınız? Sıralayınız. (En zorlusuna 1, en az zorlayana 6 verecek şekilde)

- a) Giyim
- b) Gelenek-görenekler – Kültür
- c) İklim
- d) Kentsel ulaşım
- e) Yeme alışkanlıkları
- f) Sosyal ilişkilere bakış tarzları (Kadın-erkek ilişkilerine bakış vs.)
.....

16- Okulunuzun fiziki koşullarını yeterli buluyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

17- Bence öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilere yaklaşımı ve davranışları her zaman dostça ve iyidir.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

18- Bence ğretim yeleri uzmanlık alanlarında yeterli bilgi ve birikime sahipler.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

19- Türk ğrenciler bana her zaman dostça ve sıcak davranırlar.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

20- Türkiye’de toplumun size yaklaşımını nasıl görüyorsunuz?

- a) Yardımsever
- b) Sıcakkanlı
- c) Ayrımcı
- d) tekileştirici
- e) Ayrım gözetmeksizin

21- Günlük hayatta bana yabancı olduğumu hissettiren tutum ve davranışlarla karşılaşmıyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

22- Yabancılık kimliğimden kaynaklanan dezavantajlı olduğumu düşündüğüm durumlar yok.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

23- Farklı bir kültürden geliyor oluşum anlaşılmamı zorlaştırmıyor.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

24- Sizce Türkiye'deki toplumda ayrımcılığa uğrayabilecek en dezavantajlı gruplar kimlerdir? Sıralayınız. (En dezavantajlı olana 1, en az dezavantaj görülene 4)

- a) Farklı ırklar
- b) Farklı dine mensup olanlar
- c) Farklı cinsiyet
- d) Farklı dil grupları

25- Türkiye'de bulunduğunuz süreç içinde en fazla uyum sağladığınız alanları önceliğe göre numara vererek sıralayınız.

- a) Okul alanı
- b) Arkadaşlık ilişkileri
- c) Bürokrasiye uyum
- d) Sosyal hayata katılma
- e) Mutfak kültürü

26- Kültürel olarak sahip olduğum davranışlarımı yeni bir kültürde devam ettirebiliyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

27- Giyim konusunda adaptasyon sıkıntısı çekmiyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

28- Sosyal faaliyetlere katılımda kendimi rahat hissediyorum.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

29- Davranış ve tutumlara baktığınızda kendi ülkeniz ve şu an bulunduğunuz ülkenin insan profili açısından nasıl bir değerlendirmede bulunabilirsiniz?

- a) Kendi  lkeme göre buradaki insanlar daha soğuk ve mesafeliler
- b) Kendi  lkeme göre buradaki insanlar daha agresif ve sinirliler
- c) Kendi  lkeme göre buradaki insanlar daha cana yakın ve sempatikler
- d) Kendi  lkeme göre buradaki insanlar daha hoşgörülü ve yardımseverler
- e) Kendi  lkem ve buradaki insanlar arasında pek fark yok

30- Özgüvenimi etkileyen bir olayla karşılaşmadım.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

31- Geldiğim ülke ve şu an bulunduğum ülke bağlamında iki ülkeyi kıyasladığımda cinsiyetim üzerinden maruz kaldığım davranışlar yok.

- a) Tamamen katılmıyorum
- b) Katılmıyorum
- c) Kararsızım
- d) Katılıyorum
- e) Tamamen katılıyorum

32- Türkiye'yi seçme sebebiniz/sebepleriniz nelerdir?

- a) Kültürel açıdan benzerlik
- b) Ekonomik sebepler
- c) Dil ortaklığı
- d) Tarihsel bağlar
- e) Komşuluk ilişkileri

33- Bu ülkede yaşadığınız uyum sorunlarına neden olan temel sebepler sizce aşağıdakilerden hangileridir? Önem sırasına göre sıralayınız. (En önemlisi 1 olacak şekilde)

- a) Dini farklılıklar
- b) Kültürel farklılıklar
- c) Sosyal ilişkilerdeki farklılıklar
- d) Toplumsal cinsiyet algısıyla ilgili farklılıklar
- e) Ekonomik koşulların yetersizliğiyle ilgili sorunlar
- f) İklim farklılığı

Ek 2: Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı Etik Kurulu Kararı



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığı
Etik Kurulu Kararı



Toplantı Sayısı:04
Sayı:1

Toplantı Tarihi: 03/05/2018

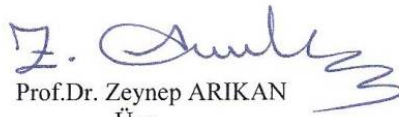
KARAR-1- Kamu Yönetimi Bölümü öğretim üyelerinden Dr.Öğr.Üyesi Ahmet Nazmi ÜSTE'nin danışmanı olduğu Fulya Emine SABAN tarafından "Türkiye'deki Uluslararası Kız Öğrencilerin Uyum Sağlama Sorunları Üzerine Bir Araştırma - Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde eğitim alan uluslararası nitelikteki kız öğrencilere anket çalışması yapmak istediğine yönelik 12.04.2018 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

Yapılan Görüşmeler Sonucunda,

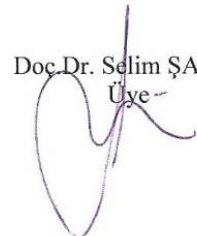
Kamu Yönetimi Bölümü öğretim üyelerinden Dr.Öğr.Üyesi Ahmet Nazmi ÜSTE'nin danışmanı olduğu Fulya Emine SABAN tarafından "Türkiye'deki Uluslararası Kız Öğrencilerin Uyum Sağlama Sorunları Üzerine Bir Araştırma - Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde eğitim alan uluslararası nitelikteki kız öğrencilere anket çalışması yapmak isteğinin etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

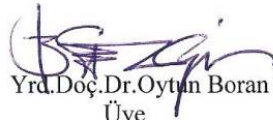

Prof.Dr. Kâmil TÜĞEN
Başkan


Prof.Dr. Zerrin Toprak KARAMAN
Üye


Prof.Dr. Zeynep ARIKAN
Üye


Prof.Dr. Aşuman ALTAY
Üye


Doç.Dr. Selim ŞANLISOY
Üye


Yrd.Doç.Dr.Oytun Boran SEZGİN
Üye

Ek 3: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anket Çalışması Uygulama İzni



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Sayı : 57485104 – 300/ 7926
Konu : Fulya Emine SABAN Hk.

İzmir, 22/05/2018

İLGİLİ MAKAMA

İLGİ : Fulya Emine SABAN'nın 11/05/2018 tarih ve 3586 sayılı dilekçesi.

Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Fulya Emine SABAN (Öğr. No: 2015800252), ilgili dilekçesinde anket çalışması gerçekleştireceğini belirtmektedir.

Konuyla ilgili olarak adı geçen öğrencinin anket çalışması yapmasında Enstitümüzce sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi rica ederim.



Ekleri:

1. Fulya Emine SABAN'a ait dilekçe (1 Sayfa),
2. DEÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fak. Dekanlığı Etik Kurulu Kararı (1 Sayfa),
2. Anket Örneği (5 Sayfa).

Adres : Tinaztepe Yerleşkesi 35390 Buca-İZMİR
Telefon : (0 232) 453 75 83- (0 232) 453 42 83 Fax:(0 232) 453 02 66
E-Posta : sosybil@deu.edu.tr Elektronik Ağ : www.sbe.deu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat
B. SAÇU EKİZ
V.H.K.İ.
Tel : (0232) 301 87 85