



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN ALGILANAN
ESENLIK DÜZEYLERİ, KARŞILAŞTIKLARI
GÜÇLÜKLER VE EĞİTİM GEREKSİNİMLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Muhammet NARSEYİTOV

RİZE

2021



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN ALGILANAN
ESENLIK DÜZEYLERİ, KARŞILAŞTIKLARI
GÜÇLÜKLER VE EĞİTİM GEREKSİNİMLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Muhammet NARSEYİTOV

**Dr. Öğr. Üyesi Nermin KARABACAK
Danışman**

**Doç. Dr. Şenol SEZER
Eş Danışman**

**RİZE
2021**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, Muhammet NARSEYİTOV tarafından hazırlanan Uluslararası Öğrencilerin Algılanan Esenlik Düzeyleri, Karşılaştıkları Güçlükler Ve Eğitim Gereksinimleri başlıklı bu çalışma, 28/06/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:	Doç. Dr. Ertuğ CAN	Kabul/ ~~Red~~
Üye:	Doç. Dr. Sanem TABAK	Kabul/ ~~Red~~
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ	Kabul/ ~~Red~~

__/__/2021

İmza

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Lisansüstü Eğitim Enstitü Müdürü

ETİK BEYANI

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Uluslararası Öğrencilerin Algılanan Esenlik Düzeyleri, Karşılaştıkları Güçlükler Ve Eğitim Gereksinimleri” konulu tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversitemiz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. __/__/2021

Muhammet NARSEYİTOV

ÖN SÖZ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde eğitim gören uluslararası lisans öğrencilerin görüşleri çerçevesinde eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın, gelecekte uluslararası öğrencilerin Rize'ye daha kolay uyum sağlamalarına, sorunlarının azalmasına ve uluslararası öğrencilerin üniversite tercihlerine ve Türkiye'deki üniversitelere olumlu bakmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleşme sürecinde yapıcı, yardımcı tavrı, derin bilgi ve tecrübesinin yanında her zaman güler yüzüyle bana destek olan, daima sabırla, hassasiyetle ve anlayışla yaklaşan, en yoğun zamanlarında bile mutlaka bana ve çalışmama vakit ayıran tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nermin KARABACAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimle ilgili katkılarını sunan, özellikle veri analizleri kısmında kıymetli vakitlerini bana ayırıp verilerin analizlerinin yapılması konusunda hiçbir yardımı esirgemeyen, görüş ve önerileriyle çalışmama yön veren eş danışmanım Sayın Doç. Dr. Şenol SEZER'e sonsuz teşekkür ederim. Tez sürecinin başından sonuna kadar destek olan Prof. Dr. Şenel POYRAZLI'ya teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim sürecinde destek olan Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ'ye teşekkür ederim.

Araştırmalarım boyunca bana sabırla destek olan, her zaman yanımda olduğunu hissettiren arkadaşım Süleyman CHARYYEV'a teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim yaşamım boyunca her zaman tereddütsüz yardım eden, varlıkları ile içimi rahatlatarak güç veren aileme çok teşekkür ederim.

Muhammet NARSEYİTOV

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYANI	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	10
ABSTRACT.....	11
TABLolar LİSTESİ.....	12
ŞEKİLLER LİSTESİ	14
GRAFİKLER LİSTESİ.....	15
GİRİŞ	16

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

1.1. Yükseköğretimin Uluslararasılaşması	23
1.2. Türkiye Deneyimi.....	25
1.3. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Deneyimi	30
1.4. Uluslararası Öğrenciler.....	33
1.5. Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar	34
1.6. Yaşam Sorunları	35
1.7. Eğitimsel Sorunlar	37
1.8. Öğrenci Hizmet Sorunları.....	39
1.9. Sosyo-Kültürel Sorunlar	41
1.10. Psikolojik Sorunlar	45
1.11. Akademik Sorunlar.....	48
1.12. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	49

1.12.1. Yurt İçinde Yapılan alışmalar.....	49
1.12.2. Yurt Dışında Yapılan alışmalar	58

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi	63
2.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi.....	65
2.2.1. Çalışma Grubu 1.....	66
2.2.2. Çalışma Grubu 2.....	72
2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci	73
2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	74
2.3.1.1. Algılanan Esenlik Ölçeği.....	74
2.3.1.2. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencileri Eğitim Gereksinimleri Envanteri	75
2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	77
2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Güvenirliği.....	77
2.3.3.1. Dış Güvenirlik	78
2.3.3.2. İç Güvenirlik.....	77
2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Geçerliği	80
2.3.4.1. Dış Geçerlik.....	81
2.3.4.2. İç Geçerlik	81
2.4. Verilerin Analizi	82
2.4.1. Nicel Veri Analizi	82
2.4.2. Görüşme Verilerinin Analizi	83
2.5. Araştırmanın Etik Boyutu.....	84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular.....	85
3.1.1. Algılanan Esenliğe İlişkin Bulgular	85
3.1.2. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Envanteri Bulguları.....	96
3.2. Nitel Bulgular	106
3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları.....	106
3.2.1.1. Yaşam Sorunları Teması	107
3.2.1.1.1. Küçük Bir Şehir Olması	107
3.2.1.1.2. Yabancılar Ayrımcı Davranılması	108
3.2.1.1.3. Sosyal Aktivitelerin Yetersiz Olması	109
3.2.1.1.4. Ana Kampüsten Uzak Olma	110
3.2.1.1.5. Rize'nin Pahalı Bir Şehir Olması	110
3.2.1.2. Eğitimsel Sorunlar Teması	111
3.2.1.2.1. TÖMER Eğitimi Yetersizliği.....	112
3.2.1.2.2. Bölüm Tercih Yapamama.....	113
3.2.1.2.3. Akademik Dil Zorluğu.....	113
3.2.1.2.4. Kalabalık Sınıflar	114
3.2.1.2.5. Ders Materyallerinin Pahalı Olması	114
3.2.1.2.6. Dönem/Yıl Uzatma.....	115
3.2.1.3. Öğrenci Destek Hizmetleri Sorunları Teması	116
3.2.1.3.1. Üniversite Desteği Yetersizliği.....	117
3.2.1.3.2. STK Desteği Yetersizliği.....	118
3.2.1.3.3. Burs Desteği Yetersizliği.....	119
3.2.1.3.4. Danışman Desteği Yetersizliği	120

3.2.1.3.5.	Psiko-Sosyal Destek Yetersizliği.....	120
3.2.1.3.6.	Barınma Desteği Yetersizliği.....	121
3.2.1.3.7.	Sağlık Desteği Yetersizliği	122
3.2.1.4.	Sosyo-Kültürel Sorunlar Teması	122
3.2.1.4.1.	Öğretim Üyesi Kabulü/Reddi	123
3.2.1.4.2.	Etnik Kökene Göre Gruplaşma.....	124
3.2.1.4.3.	Türk Akran Kabulü/Reddi	124
3.2.1.4.4.	Kültürel Farklılıklar	125
3.2.1.5.	Psikolojik Sorunlar Teması	126
3.2.1.5.1.	İlk Yıl/Yıllar Uyum Sorunu.....	127
3.2.1.5.2.	Ülkesini Özleme	128
3.2.1.5.3.	Ayrımcılığa Uğrama	128
3.2.1.5.4.	Türk Öğrencilerle Çatışma	129
3.2.1.6.	Akademik Sorunlar Teması.....	130
3.2.1.6.1.	Akademik Anlama, İfade ve Yazma Becerilerinin Zayıflığı	131
3.2.1.6.2.	Akademik Gelecek Planlama Yetersizliği.....	131
3.2.1.6.3.	Yetersiz Akademik Hazırbulunuşluk.....	132
3.2.1.6.4.	Düzenli Ders Çalışmama/Çalışamama	133
3.2.1.6.5.	Akademik Destek Yetersizliği.....	133
3.2.1.6.6.	Eğitim Kalitesinin Düşük Olması.....	134
3.2.1.7.	Eğitimsel Gereksinimler Teması	134
3.2.1.7.1.	Dil ve Kendini İfade Etme Konusunda Destek ve Güçlendirme	135
3.2.1.7.2.	Burs İmkanlarının Artırılması	135
3.2.1.7.3.	Oryantasyon Çalışmalarının Artırılması.....	136

3.2.1.7.4.	Danışman Desteği ve Güçlendirme	137
3.2.1.7.5.	Seçme Sınavının Değişmesi	137
3.2.1.7.6.	Psiko-sosyal Destek ve Güçlendirme	138
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER		139
KAYNAKÇA.....		178
EKLER.....		210
Ek-1. Enstitü Yönetim Kurulu Kararı		210
Ek-2. Enstitü Yönetim Kurulu Kararı Eş Danışman Atama		211
Ek-3. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Onayı		212
Ek-4. Tez Çalışma İzni Belgesi		213
Ek-5. Ölçek Kullanma İzni Belgesi		214
Ek-6. Katılımcı Gönüllü Onay Formu		215
Ek-7. Algılanan Esenlik Ölçeği		216
Ek-8. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencileri Eğitim Gereksinimleri Envanteri		217
Ek-9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları		220
ÖZ GEÇMİŞ		221

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Nermin KARABACAK

Eş Danışman: Doç. Dr. Şenol SEZER

Hazırlayan: Muhammet NARSEYİTOV

Yıl: 2021

Sayfa Sayısı: 221

ÖZET

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN ALGILANAN ESENLIK DÜZEYLERİ, KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER VE EĞİTİM GEREKSİNİMLERİ

Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin algılanan esenlik düzeyleri, karşılaştıkları güçlükler ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, nicel boyutundaki örnekleme Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde aktif olarak eğitim gören 181 uluslararası lisans öğrencisi; nitel boyutunda ise 20 uluslararası lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Sıralı açıklayıcı karma yöntem tasarımının kullanıldığı bu araştırmada, nicel veriler Adams, Bezner ve Steinhardt (1997) tarafından geliştirilen ve Karagözoğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Algılanan Esenlik Ölçeği' ile Karabacak (2019) tarafından geliştirilen 'Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimleri Envanteri' aracılığı ile toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler, IBM 24 SPSS programı ile nitel veriler ise içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerin algılanan esenliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Uluslararası öğrencilerin yaşam sorunları, eğitimsel sorunlar, öğrenci hizmet sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, psikolojik sorunlar, akademik sorunlar yaşadıkları ve bu konularda desteklenmeleri için eğitimsel gereksinimleri bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerin akademik sorunlarının üstesinden gelebilmeleri ve eğitimsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için Akademik Destek Merkezinin kurulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası öğrenci, algılanan esenlik, yükseköğretim, eğitim gereksinimi, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar.

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department: Education Sciences

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Nermin KARABACAK

Co-Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Şenol SEZER

Author: Muhammet NARSEYITOV

Year: 2021

Pages: 221

ABSTRACT

PERCEIVED WELL-BEING LEVELS OF INTERNATIONAL STUDENTS, THE CHALLENGES THEY FACE AND THE EDUCATIONAL NEEDS

In this thesis, it was aimed to determine perceived well-being levels, the challenges they face, and the educational needs of international undergraduate students of Recep Tayyip Erdogan University. The quantitative sample was 181 international undergraduate students actively studying at Recep Tayyip Erdogan University; in the qualitative dimension, the study group was 20 international undergraduate students. This study was conducted in sequential explanatory mixed method. The quantitative data were collected through the 'Perceived Well-being Scale' developed by Adams, Bezner and Steinhardt (1997), and adapted into Turkish by Karagözoğlu (2012), and the "Educational Requirements Inventory of Recep Tayyip Erdogan University International Undergraduate Students" developed by Karabacak (2019). Qualitative data were collected by using semi-structured interview forms. The quantitative data were analyzed by using IBM 24 SPSS program and qualitative data were analyzed through content analysis and descriptive analysis technique. As a result, it was concluded that the perceived well-being of international undergraduate students was high. International students have life problems, educational problems, student service problems, socio-cultural problems, psychological problems, academic problems and have educational needs to be supported in these issues. Based on the findings, a proposal was made to establish an Academic Support Center to overcome the academic problems of international undergraduate students of Recep Tayyip Erdogan University and meet their educational needs.

Keywords: International student, perceived well-being, higher education, training requirement, difficulties faced by students.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2020-2021 Yılları Arası RTEÜ Uluslararası Öğrenci Sayıları.....	31
Tablo 2. RTEÜ 2010-2021 Yılları Arası Kayıtlanmış Toplam Uluslararası Öğrenci Sayısının Ülkelere Göre Dağılımı	32
Tablo 3. 2019-2020 Akademik Yılı Uluslararası Öğrencilerin Birim Bazında Dağılımları	66
Tablo 4. Çalışma Grubu 1'in Ülkelerine Göre Dağılımı	67
Tablo 5. Çalışma Grubu 1'in Yüksekokul/Fakültelere Göre Dağılımı.....	68
Tablo 6. Çalışma Grubu 1'in Cinsiyet, Yaş ve Medeni Durumlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 7. Çalışma Grubu 1'in Üniversiteye Yerleşme, Türkçe Eğitim Alma ve Eğitim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı	70
Tablo 8. Çalışma Grubu 1'in Anne-Babasının Çalışma Durumları, Evin Mülkiyeti, Burs Alma, Ailenin Destekleme ve Ailenin Gelir Durumlarına Göre Dağılımı ...	71
Tablo 9. Çalışma Grubu 1'in Anne-Babasının Mesleklerine Göre Dağılımı	72
Tablo 10. Çalışma Grubu 1'in Türkiye'de Yaşadıkları Sorunların Dağılımı	73
Tablo 11. Veri Toplama Araçlarını Uygulama Tarihleri ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları	76
Tablo 12. Algılanan Esenlik Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar (N=181)	85
Tablo 13. Cinsiyet Değişkeni Açısından Algılanan Esenlik Puanları (N=181) ..	86
Tablo 14. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Algılanan Esenlik Puanları (N=181)	87
Tablo 15. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=181)	89
Tablo 16. Bölüm Değişkeni Açısından Algılanan Esenlik Puanları (N=181)	90
Tablo 17. Bölüm Değişkenleri Açısından ANOVA Sonuçları (N=181)	92
Tablo 18. Fakülte Türü Değişkeni Açısından Algılanan Esenlik Puanları (N=181)	93
Tablo 19. Fakülte Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=181)	95

Tablo 20. Algılanan Esenlik ve Alt Boyutlara İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları (N=181)	96
Tablo 21. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Rize’de Barındığı Yerler ve Kaldıkları Süreye İlişkin Sonuçlar (N=181)	97
Tablo 22. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim İçin Türkiye’yi Seçme Nedenleri (N=181)	97
Tablo 23. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Rize’de Yaşamaktan Memnuniyet Durumu ve Nedenleri (N=181)	98
Tablo 24. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Ayrımcılığa Uğrama Durumu ve Nedenleri (N=181)	99
Tablo 25. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerine İlişkin Görüşleri (N=181)	100
Tablo 26. Üniversiteye İlişkin Tutum ve Kendini Üniversitenin Bir Parçası Olarak Görme Durumu ve Bir Parçası Olarak Görmeme Nedenleri (N=181)	101
Tablo 27. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Türkçe Olarak Verilen Dersleri Anlama Düzeyi, Türkiye’de Gördükleri Eğitimin Beklentilerini Karşılama Durumu ve Eğitim İçin Türkiye’yi Tercih Etmeden Memnuniyet Durumu (N=181)	102
Tablo 28. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Öğrenim Sürecinde Yıl Kaybı Durumu ve Nedenleri (N=181).....	103
Tablo 29. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim İçin Türkiye’yi Tercih Etme ve Eğitim Sonrası Yaşamını Sürdürmek İsteddiği Ülkeye İlişkin Görüşler (N=181)	104
Tablo 30. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Bölümlerinden Pişmanlık Duyma ve Bölümlerine Aidiyet Hissetme Durumu (N=181)	105
Tablo 31. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Kütüphaneyi Kullanma Durumu (N=181)	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. RTEÜ Uluslararası Öğrencilerin Rize’deki Yaşam Sorunları.....	107
Şekil 2. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitimsel Sorunları.....	111
Şekil 3. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Öğrenci Hizmet Sorunları.....	116
Şekil 4. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Sorunları.....	122
Şekil 5. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Psikolojik Sorunları.....	126
Şekil 6. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Akademik Sorunları.....	130
Şekil 7. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitimsel Gereksinimleri	134

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Türkiye’de ön lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre sayısı (2014-2020)	28
Grafik 2. Türkiye’de lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre sayısı (2014-2020)	29
Grafik 3. Türkiye’de lisansüstü düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre sayısı (2014-2020)	29
Grafik 4. Türkiye’ye en fazla öğrenci gönderen 10 Ülke (2019-2020)	30

GİRİŞ

Eğitim, göçe neden olan hareketlilik türlerinden biridir. Günümüzde her yıl milyonlarca yabancı uyruklu öğrenci, başka ülkelere eğitim görmek için göç etmektedir. Yurtdışından öğrencilere ev sahipliği yapan bir ülke konumunda bulunan Türkiye'nin; bir devlet politikası olarak, yükseköğretimde uluslararası öğrenciler için çekim merkezi olması hedeflenmektedir. Eğitim amacıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin büyük bir kısmını Türkî Cumhuriyetler, Türk ve akraba toplulukları ve Afrika devletlerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır (DEİK, 2013; PEJİFA, 2017; YÖK, 2019). Türkiye'deki eğitim imkânları, yaşam maliyeti, burs olanakları, dini-kültürel yapı, üniversitelerin ve diğer resmî kurumların burs teşviki, Türkiye'de eğitim görmenin kazandırdığı saygınlık ve diğer avantajlar, uluslararası öğrencilerin Türkiye'de eğitim almayı tercih etme nedenleri arasında yer almaktadır (DEİK, 2013; Ghanbary, 2017; Koçak, 2020; pervinkaplan.com; Radmard, 2012; Snoubar, 2015).

Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası öğrenci yapısına benzer bir şekilde, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2011 yılından itibaren yükseköğretimde uluslararasılaşma deneyimine sahiptir. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 2020-2021 akademik yılında, 46 farklı ülkeden toplam 780 uluslararası lisans ve yüksek lisans öğrencisine ev sahipliği yapmaktadır. Bu öğrencilerin 724'ü lisans ve 56'sı lisansüstü öğrenci kapsamındadır (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2021). Öte yandan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin her geçen yıl uluslararası öğrenci sayısı artmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların başında dil sorunu gelmektedir (Alagöz ve Geçkil, 2017; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Demir, 2017; Elturki vd., 2019; Ge, Brown ve Durst, 2019; Kaya, Çenesiz ve Aynas 2019; Özyürek, 2009; Poyrazlı ve Lopez, 2007; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2017). Konuyla ilgili alanyazın, uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülke hangisi olursa olsun yaşam sorunları (Billedo, Kerkhof ve Finkenaue, 2020; Ghanbary,

2017; Hickey ve Ryan, 2015; Nkoko, 2016; Reilly, Hickey ve Ryan, 2015; Zhai, 2004; Uzuner, 2019; Zong ve Batolova, 2018), eğitimsel sorunlar (Antonakopoulou, 2013; Demir, 2017; Erdem ve Polat, 2019; Karaköse, 2019; Mahmood ve Galloway Burke, 2018; Poyrazlı ve Grahame, 2007; Sadllah Al-Mashhadani, 2018), öğrenci hizmet sorunları (Cho ve Yu, 2014; Lee, 2017; Musaoğlu, 2016, Onabule ve Boes, 2013; Reilly, Hickey ve Ryan, 2015; Snoubar, 2015, Vichai, 2011), sosyo-kültürel sorunlar (Sadık, 2017; Snoubar, 2017; Taylan, 2019; Cigularova, 2005; Furnham, 1997; Huntley, 1993; Reilly, Hickey ve Ryan, 2015; Zhai, 2004) , psikolojik sorunlar (Atri, Sharma ve Cottrell, 2006; Billedo, Kerkhof ve Finkenaue, 2020; Hayes ve Lin, 1994; Khawaja ve Duncanson, 2008; Poyrazlı ve Lopez, 2007; Saravan, Mohamad ve Alias, 2019) ve akademik sorunlarla (Alfaki, 2015; Alsaawi, 2015; Huntley, 1993; Karaköse, 2019; Konyar, 2019; McKenzie, Gow ve Schweitzer, 2004; Özkan, 2019; Selvitopu ve Aydın, 2018; Taylan, 2019; Uzuner, 2019) karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlarla etkili bir şekilde baş etmelerinde, algıladıkları/hissettikleri esenlik önemli olmaktadır. Esenlik, bireyin kendi kişisel gelişim potansiyellerini sürekli olarak gerçekleştirmesini ve sosyal, psikolojik, kültürel, çevresel, manevi ve fiziksel tüm kaynaklarını en iyi şekilde değerlendirmesini işaret etmektedir (Bourke ve Geldens, 2007). Bu bağlamda esenlik, bireyin yaşamına ilişkin bütünsel bir iyilik anlayışına sahip olmasıdır. Bundan dolayı, yaşam deneyimleri üzerine temellendirilen ve geleceğe yönelik beklentileri gerçekleştirmek amacıyla istedikleri performans sergilemeleri açısından uluslararası öğrencilerin algıladıkları esenlik düzeyi önemlidir.

Esenlik; esen olma durumu, iyi olma hali, sağlık, afiyet, sıhhat, selamet, zindelik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Mayers'e (1993) göre esenlik, kişinin hayatını bir bütün olarak anlamlı kılan, beklentileri karşılanmış ve kendini memnuniyet hissi içerisinde görmesidir. Esenlik, zaman içinde devam eden bir süreçtir. Başka bir ifadeyle esenlik, yaşamın önem arz eden boyutları arasında denge ve uyumu içeren bütünsel bir olguyu kapsamaktadır. Sonuç olarak esenlik, sağlık, iyi olma hali, zindelik, sosyal, kültürel, davranışsal faktörler tarafından etkilenmektedir.

Algılanan esenlik ile akademik başarısı ve yaşam başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Alanyazında, bu ilişkinin araştırıldığı pek çok çalışmaya rastlamak olasıdır. Nitekim Chue ve Nie (2016), Kaya, Çenesiz ve Aynas (2019), Kuo (2014), Şeker ve Akman (2016) ve Ye (2016) tarafından yapılan araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin algılanan esenlik/psikolojik iyi oluşlarıyla uyum, motivasyon, akademik başarı, dil yeterliği, stresle başa çıkma vb. arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Türkiye’de, son on yılda uluslararası öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalarda uluslararası öğrencilerin sosyal ve akademik uyum sorunları (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Can, 1996; Çağlar, 1999; Güçlü, 1996; Kaldırım ve Degeç, 2017; Karaköse, 2019; Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012; Konyar, 2019; Musaoğlu, 2016; Özçetin, 2013; Taylan, 2019), ekonomik sorunları (Adıyaman, 2016; Akgedik, 2019; Bolat, 2017; Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş, 2016; Özkan ve Güvendir, 2015; Zerengök, 2016), ayrımcılığa uğradıkları (Adıyaman, 2016; Çağlar, 1999; Ercan, 2012; Karaköse, 2019; Musaoğlu, 2016; Nkoko, 2016; Özkan ve Güvendir, 2015; Sungur vd. 2016; Taylan, 2019; Toska 2019) ortaya konulmuştur. Alan yazındaki bu araştırmalarda sorunlardan bahsedilmesine karşın bu sorunlarının nedenleri derinlemesine incelenmemiştir.

Uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarının nedenlerine yönelik sınırlı sayıda araştırma yapılmış olduğu görülmektedir (Akgedik, 2019; Cura, 2015; Çelik, 2019; Demir, 2017, Karaköse, 2019; Konyar, 2019; Taylan, 2019). Akademik sorunların büyük bir kısmının; vatan özlemi, kültürel uzaklık, öz yeterlilik, dil yetersizliği, maddi sorunlar, kültürel farklılıklar, ayrımcılık, stres, oryantasyon, aile ve arkadaş desteği, vb. uyum ve kültürleşme problemlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları bu problemler akademik uyum ve başarılarına etki eden öncül faktörlerdir (Berry, 1987, 1997; Li, Chen ve Duanmu, 2010; Misra, Crist ve Brunant, 2003; Poyrazlı vd., 2004; Sümer, Poyrazlı ve Grahame, 2008; Ward ve Kennedy, 1992; Ye, 2006; Yeh ve Inose, 2003). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının farklı ülke ve kültürlerden öğrenci kabul etmesi ve bu öğrencilerin eğitimsel gereksinimlerinin karşılanamaması nedeniyle uluslararası öğrencilerin farklı ve birbirleriyle bağlantılı sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları bu sorunların en aza indirgenebilmesi için eğitim gereksinimlerinin belirlenerek bu doğrultuda akademik hizmetlerin daha nitelikli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Bu eğitimin daha nitelikli verilebilmesi için ise konuya ilişkin araştırmalara ve bu araştırmalardan elde edilen bulgulardan etkili bir şekilde yararlanmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarının üstesinden gelebilmeleri için eğitimsel gereksinimlerine ve bu gereksinimlerin karşılanabilmesine yönelik öneriler geliştirmeye odaklanılmıştır.

Araştırmanın Problem Durumu

Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimleri; yaşam sorunları, eğitimsel sorunlar, öğrenci hizmet sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, psikolojik sorunlar ve akademik sorunlar bağlamında ortaya koyulmuştur. Uluslararası öğrencilerin, Rize'nin küçük bir şehir olması, yabancılara ayrımcı davranılması, yabancılara hoşgörülü davranılmaması, yabancılara yardımcı olunmaması, sosyal aktivitelerin yetersiz olması, ana kampüsten uzak olma ve Rize'nin pahalı bir şehir olması bağlamında yaşamsal sorunlar; TÖMER eğitimi yetersizliği, bölüm tercihi yapamama, akademik dil zorluğu, kalabalık sınıflar, ders materyallerinin pahalı olması ve dönem/yıl uzatma bağlamında eğitimsel sorunlar; üniversite desteği yetersizliği, STK desteği yetersizliği, burs desteği yetersizliği, danışman desteği yetersizliği, psiko-sosyal destek yetersizliği, barınma desteği yetersizliği ve sağlık desteği yetersizliği bağlamında öğrenci hizmet sorunları; öğretim üyesi kabulü/reddi, etnik kökene göre gruplaşma, Türk akran kabulü/reddi ve kültürel farklılıklar bağlamında sosyo-kültürel sorunlar; ilk yıl/yıllar uyum sorunu, ülkesini özleme, ayrımcılığa uğrama ve Türk öğrencilerle çatışma bağlamında psikolojik sorunlar; akademik anlama, ifade ve yazma becerilerinin zayıflığı, akademik gelecek planlama yetersizliği, yetersiz akademik hazırbulunuşluk, düzenli ders çalışmama, akademik destek yetersizliği ve eğitim kalitesinin düşük olması bağlamında akademik sorunların uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimleri etkileyen faktörler ve onların süreç üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Gelişen teknoloji, 21. yüzyılın küresel problemleri ve vatan özlemi sorunları nedeniyle uluslararası öğrenciler, çeşitli olumsuzluklarla karşılaşmakta ve farklı nedenlerle güçlükler yaşayabilmektedir. Uluslararası öğrenciler için eğitimsel gereksinimlerin belirlenmesi, yükseköğretim sürecinde yer alan tüm paydaşlar tarafından sorumlulukların paylaşılmasını sağlar. Uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması, akademik ve sosyal yönden uyum düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir. Bu olumsuzluklar ve güçlüklerle başa çıkmada, uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasının etkili olacağı varsayılmaktadır.

Türkiye’de genel olarak vakıf ve devlet üniversitelerinde, özel anlamda ise Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde, daha önce uluslararası öğrencilerin algılanan esenlik düzeyleri, karşılaştıkları güçlükler ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik araştırma ya da araştırmalar söz konusu olmamıştır. Bu tez çalışmasında, problem olarak Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi sorunsalı ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, uluslararası öğrencilerin algılanan esenlik düzeyleri, karşılaştıkları güçlükler ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Uluslararası öğrencilerin algılanan esenlik düzeyleri nasıldır?
2. Uluslararası öğrencilerin algılanan esenlik puanları:
 - a) Cinsiyet,
 - b) Sınıf düzeyi,
 - c) Bölüm,
 - d) Fakülte türü, değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. Uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimleri nelerdir?
5. Uluslararası öğrencilerin algılanan esenlikleri, karşılaştıkları güçlükler ve eğitim gereksinimleri hangi alanlarla ilişkilidir?
6. Uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayıları son yıllarda artmıştır. Bu artış, beraberinde bir dizi sorunları da getirmiştir. Bu sorunlarla baş etmede, uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin bilinmesi ve bu konuda gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Ancak, karşılaşılan zorluklar ve eğitim gereksinimlerin belirlenmesinden önce araştırma grubunun demografik özellikleri ve algılanan esenlik düzeylerinin ortaya koyulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu tez araştırması, uluslararası öğrencilerin, algılanan esenlik düzeyleriyle ilişkili olarak eğitim gereksinimlerinin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin demografik bilgileri, ailevi bilgileri, eğitim gördükleri alanlar, gelir durumları, barınma ve beslenme imkânları, okula aidiyetlik durumları, uyum düzeyleri, yaşam sorunları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Elde edilen nicel verilere ek olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak, uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarının, uluslararası öğrencilerin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde sürdürdükleri eğitim sürecinden daha fazla yarar sağlamalarına katkı sunması hedeflenmektedir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarının, uluslararası öğrencilerin Rize'ye daha kolay uyum sağlamalarına, akademik sorunlarının azalmasına, uluslararası öğrencilerin üniversite tercihine ve Türkiye'deki üniversitelere olumlu bakmalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri, 2019-2020 akademik yılında Rize ili merkez ve ilçelerinde konuşlandırılan Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin fakülte/yüksekokullarındaki akademik birimlerinde kayıtlı 181 uluslararası öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Çalışma Grubunun Algılanan Esenlik Ölçeği ve Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksiniminin Belirlenmesi Envanterine samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara samimi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972).

Eğitim Gereksinimi: Eğitim gereksinimi, ulaşmak istenen hedefler ile bireylerde/kurumlarda var olan durum arasındaki farklardır (Demirel, 2009).

Esenlik: Esen olma durumu, iyi olma hali, sağlık, afiyet, sıhhat, selamet, zindelik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021).

Gereksinim: Eksikliği duyulan şey, ihtiyaç (TDK, 2021). Gereksinim ihtiyaç, arzu, istek, dilek ve duygulardan oluşmaktadır.

Uluslararası Öğrenci: Vatandaşı olduğu ülkeden farklı bir ülkede uzun süreli veya süresiz ikamet iznine sahip olup, öğretim hayatına devam eden öğrencidir (OECD, 2013).

Kısaltmalar

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü)

RTEÜ: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

TCS: Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı

UDEF: Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı)

YÖS: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

İLGİLİ ALAN YAZIN

1.1. Yükseköğretimin Uluslararasılaşması

Dünya ekonomisinin küreselleşmesi sürecinde yaşanan rekabet ve uluslararası organizasyonların yatırım politikaları, gelişmiş ülkelerdeki yükseköğrenimin uluslararası bir boyut kazanmasına hızlandırıcı bir etki yapmıştır. Bu bağlamda, yurt dışında eğitim alma talebinde artış yaşanmasıyla birlikte yükseköğretimde uluslararasılaşma, küresel bir anlam kazanmıştır. Gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretim çağındaki öğrenciler tarafından özellikle gelişmiş ülkelerin üniversiteleri tercih edilmektedir. Bu tercihlere bağlı olarak yükseköğretimde uluslararasılaşmanın, gelişmiş ülkeler tarafından bir devlet politikası olarak ön plana çıkarıldığı ve küresel bir boyut kazandığı söylenebilir.

1980’lerde yaygınlaşmaya başlayan dünya ekonomisinin küreselleşmesi sürecinde yaşanan rekabet ve uluslararası organizasyonların yatırım politikaları, tüm dünya ülkelerinin eğitim sistemlerini etkilemiştir. Eğitimde uluslararasılaşma ve öğrencilerin yurt dışında eğitim talepleri, bu değişim kapsamında yer alan oldukça önemli bir konudur. 2000’li yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretimin küreselleşmesi, yükseköğrenimin uluslararası bir boyut kazanması ve bilgi endüstrilerine dönüşmesinde hızlandırıcı bir etki yapmıştır (Bloom, 2006; Gibbons, 1998). Dış politikadaki etkinliklerini artırmak ve dünya kamuoyunda pozitif bir algı oluşturmak amacıyla ülkeler, uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi olmada rekabet halindedirler (Abdujabarova, 2018). Bu anlamda, ABD ve Kanada tarafından uluslararası eğitim, pazar mantığına dayalı mali bir kaynak ve satılabilecek bir hizmet olarak görülmektedir. Bu durum yükseköğretimde uluslararasılaşmanın, gelişmiş dünya devletleri tarafından bir devlet politikası olarak yürütülmesini ve yükseköğretimde ticarileşmeyi beraberinde getirmiştir (Didou-Aupetit, 2002; Scott, 2002).

Dünyada, uluslararası öğrenci sayısı 1970’li yıllarda 800 bin civarındayken, bu rakam 2012 yılında 4,5 milyona ulaşmıştır. Bu sayının 2021 yılında 7,5 milyonu aşacağı öngörülmektedir (sbb.gov.tr). Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından ABD üniversiteleri tercih edilmektedir. Uluslararası öğrenciler, ABD ülke ekonomisine 12 milyar dolardan fazla katkı sağlamaktadır. Uluslararası öğrencilerin 2017 yılı itibariyle Amerikan ekonomisine katkısı, 42 milyar dolardır (Open Doors, 2019). 2000-2001 yılları arasında uluslararası öğrencilerin yarım milyondan fazlası ABD’de, 200 binden fazlası İngiltere’de, 185 bini Almanya’da ve 135 bini Fransa’da ve geri kalanı da gelişmiş Asya-Pasifik ve diğer Avrupa ülkelerinde eğitim görmektedir (Yepes, 2006). Uluslararasılaşmadaki gelişmeler bağlamında OECD ülkelerinde yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısı son 20 yılda iki katına çıkmıştır (OECD, 2019; YÖK, 2017). ABD, dünya üzerinde öğrenim görmek için kendi ülkesi dışına çıkan uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin %19,1’ine (971.417) ev sahipliği yapan uluslararası öğrenci oranı en yüksek ülkedir (Glossary of Project Atlas, 2021).

Evrensel bir boyuta taşınan uluslararası öğrenci hareketliliğindeki artış ve yükseköğretimin özelleşmesi, uluslararası düzeyde rekabete dayalı bir yükseköğretim pazarı yaratmıştır. Bu bağlamda yaşanan sıcak gelişmelerle Asya ve Afrika’dan özel ya da burslu binlerce öğrenci yükseköğretim için gelişmiş ülkelere yönelmiştir. Küresel yükseköğretim pazarı, yıllık yaklaşık 100 milyar dolarlık bir hacim üretmektedir. UNESCO (2021) verilerine göre dünyada üniversite eğitimi için, kendi ülkesinden başka bir ülkeye giden öğrenci sayısının 2021 yılında 7,5 milyona ulaşması beklenmektedir.

Türkiye, eğitim sektöründe yaşanan uluslararasılaşmaya bağlı olarak uluslararası eğitim pazarında yer alma mücadelesi içindedir. 2000’li yıllarda sadece İngilizce eğitim veren birkaç devlet ve özel üniversiteyle sınırlı uluslararası öğrencilerin varlığı, 2020’de vakıf ve devlet üniversitelerin tamamına yansıması durumdadır. Savaşan (2015), uluslararası öğrenciler tarafından lisans ve özellikle lisansüstü eğitim için Türkiye’nin tercih edilmesini, yükseköğretimdeki cazibesinin artmasına bağlamıştır. Türkiye’de Yükseköğretimde 2001 yılında 16.656 olan uluslararası öğrenci sayısı 2020 yılında 178 bine ulaşmış olup 19 yılda ülkeye gelen öğrenci sayısında ciddi bir artış gözlemlenmiştir (pervinkaplan.com; YÖK, 2019).

YÖK (2019) verilerine göre, 2018 yılında 140 ülkeden Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin 97.981'i lisans öğrenimi, 27.157'si de lisansüstü eğitim görmektedir. Türkiye, 2018 yılında 125 bin 138 öğrenci sayısı ile yükseköğretimde dünyada en çok uluslararası öğrenciye sahip 10. ülke sıralamasına girmiştir. Türkiye'ye en yoğun öğrenci göçünün olduğu ülke Suriye'dir. Sonraki sırayı Azerbaycan, Türkmenistan, İran, Afganistan ve Irak, Almanya, Yunanistan, Bulgaristan ve Somali takip etmektedir. Türkiye, bir devlet politikası olarak 2023'e kadar ev sahipliği yaptığı uluslararası öğrenci sayısını 250 bine yükseltmeyi hedeflemektedir (pervinkaplan.com).

UNESCO (2018) verilerine göre, dünyada toplam 5.571.402 uluslararası öğrenciden 987.314'ü Amerika'daki yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmektedir. Amerika'yı sırasıyla 452.079 öğrenci ile İngiltere, 444.514 öğrenci ile Avustralya, 331.738 öğrenci ile Almanya, 262.416 öğrenci ile Rusya, 229.623 öğrenci ile Fransa, 224.548 öğrenci ile Kanada, 182.748 öğrenci ile Japonya, 178.271 öğrenci ile Çin ve 125.138 öğrenci ile Türkiye izlemektedir (uis.unesco.org).

1.2. Türkiye Deneyimi

Türkiye'nin uluslararası öğrenci kabulü, 1981 yılında kendi imkânlarıyla Türkiye'de yükseköğrenim görmek isteyen öğrenciler için Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) ile yapılmıştır. 1983 yılında, 2922 sayılı "Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun" yürürlüğe girmiştir. 30 Nisan 1985 tarihli Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelikte yabancı uyruklu öğrenci; "her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi" şeklinde tanımlanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2015).

Yabancı uyruklu öğrenci deneyimi olarak başlayan bu süreç, 1990'lı yıllara kadar burs yetersizliği nedeniyle başarılı olamamıştır. Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti Birliği'nin (SSCB) çöküşüyle bağımsızlığını kazanan Türki Cumhuriyetler ile Türkiye arasında 1992-1993 yılında "Büyük Öğrenci Projesi" kapsamında eğitim alanında ilişkiler geliştirilmeye başlanmıştır (Gülner, 2011; Öztürk, 2014). Bu süreçte, Türki Cumhuriyetler ile Türk ve Akraba Toplulukları

Sınavı (TCS) uygulanmaya başlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencileri Türkiye'ye çekmek amacıyla Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Tacikistan ve Türkmenistan gibi ülkelerden gelen öğrencilere verilen bursların arttırılması, uluslararası öğrenci sayısının artmasında etkili olmuştur (Acar, Korfalı ve Sert, 2014). Projeye, Orta Asya ülkeleri ve Balkan ülkeleri dâhil edilmiştir. Projenin amacının, söz konusu ülkelerden gelen ve Türk üniversitelerinden mezun olan öğrenciler aracılığıyla bu ülkelerle Türkiye arasında dostane ilişkiler geliştirme olmasına karşın; Türk Yükseköğretim müfredatının kapsamlı ve teorik olması nedeniyle gelen birçok uluslararası öğrenci mezun olamamıştır (Ergin ve Türk, 2010).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından merkezi ve zorunlu bir şekilde gerçekleştirilen Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) 2010 yılında kaldırılarak, uluslararası öğrenci kabulü, üniversitelerin tercihi ve inisiyatifine bırakılmıştır (Çetinsaya, 2014). 2010 yılında Büyük Öğrenci Projesi sonlandırılarak Türkiye Bursları uygulamasına geçiş yapılmıştır. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı aracılığıyla 2012 yılında Türkiye Bursları Projesi uygulanmaya başlanmıştır (ytb.gov.tr).

Türkiye Bursları, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki tüm dereceler için uluslararası öğrencilere yönelik devlet tarafından finanse edilen bir yükseköğretim burs programıdır. Sınav ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından seçilen öğrenciler ilgili yükseköğretim kurumlarına yerleştirilir. Türkiye burslusu öğrenciler, aylık burs alırlar ve hiçbir ücret ödemedi devlet üniversitelerinin yurtlarında kalabilirler. Burslu öğrenciler, harç ya da diğer okul masraflarını ödemezler ve kamu sağlık sigortaları bulunmaktadır. Ayrıca, Türkiye burslusu öğrencilere Türkiye'ye ilk gelişlerinde ve mezuniyetten sonraki geri dönüşleri için bir miktar ulaşım masrafı ödemesi yapılır. Türkiye Bursları, uluslararası öğrencilerin bilimsel hazırlık sınıfları dahil olmak üzere lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde en az bir akademik yılını tamamlama, lisans için 4 üzerinden en az 3, lisans üstü için 4 üzerinden en az 3,5 not ortalamasına sahip olma şartı taşımaktadır.

Süreç içerisinde uluslararası öğrencilere verilen Türkiye burslarının miktarları artırılmıştır. 2011 yılında lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrenci başına burs miktarı 325 TL iken bu miktar 2020 yılında 800 TL'ye

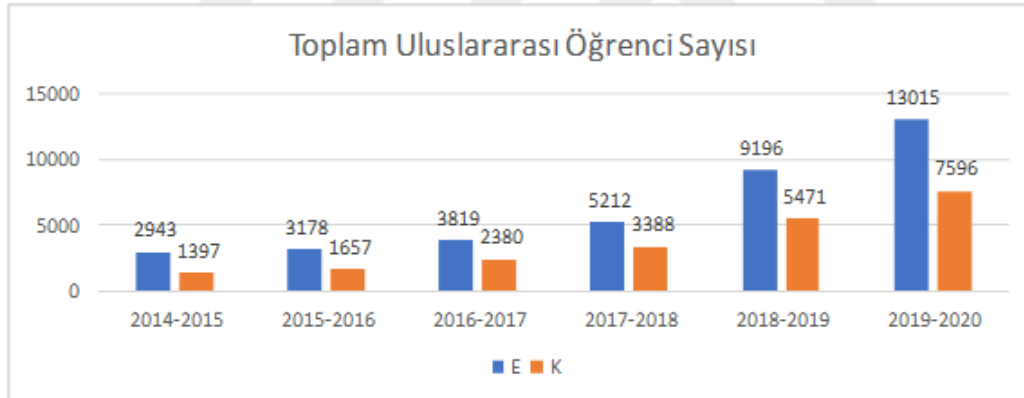
çıkmiştir. Yine yüksek lisans düzeyindeki uluslararası öğrenciler 2011 yılında 450 TL burs alırken bu miktar 2020 yılında 1.100 TL olmuştur. Doktora öğrencileri de 2011 yılında 550 TL alırken bu rakam 2020 yılında 1.600 TL'ye çıkarılmıştır (uluslararası.yok.gov.tr, ytb.gov.tr). Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliğini etkileyen en önemli unsurun burs olması nedeniyle burs miktarlarında YTB tarafından radikal iyileştirmeler yapılmıştır. YTB tarafından verilen burs miktarlarında öğrenim düzeyi kategorilerine göre 2011 yılından günümüze kadar ciddi şekilde iyileştirmeler görülmektedir (Gündüz, 2012; Kaya, 2014; Öztürk, 2014). Türkiye Bursları Projesi, 2012 yılında, 10 bin civarında başvuru alırken; 2017 yılında 100 binin üzerine başvuru almıştır. 2019 yılında, dünyanın 167 ülkesinden 145 bin 700 başvuruyla rekor başvuru sayısına ulaşmıştır (turkiyeburslari.gov.tr).

YÖS sınavının kaldırılması ve Türkiye Bursları projesinin uygulamasıyla, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı istikrarlı bir biçimde artış görülmüştür. Uluslararası öğrenci sayısı, 2002-2003 eğitim yılında 15.017 iken ilerleyen yıllarda hep artış göstermeye devam etmiştir ve 2012-2013 yılında 43.251'i bulmuştur (Erdoğan, 2013). 2009 yılında başka ülkelerden yükseköğrenim için gelen öğrencilerin sayısı 5973'tür (MEB, 2010). Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 2012 yılı itibarı ile 30.000'in üzerine çıkarak ikiye katlanmıştır (Acar, Kofralı ve Sert, 2014). Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 2014 yılında 48 bin 183'e ulaşmıştır (Öztürk ve Çankaya, 2015; YÖK, 2017). Türkiye Bursları sisteminde yazılı/test sınavı kaldırılmıştır. Bunun yerine o güne kadar öğrencinin eğitim konusunda edindiği birikim ve donanımları esas alarak aday bir bütün olarak değerlendiren bir seçme sistemine geçilmiştir (YÖK, 2021). Bu seçim sisteminde yüz yüze mülakat, öğrencinin diploma notu, kişisel özellikleri (uluslararası sınavlardan alınan ödüller, skorlar vs.) hakkındaki bilgiler yoluyla bir değerlendirme yapılmaktadır. Burs kazanıp Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencinin üniversite kaydı, ikametgâh belgesinin alınması ve devlet yurduna yerleştirilmesi konusunda olanaklar sağlanmıştır (Demirhan, 2017; Gündüz, 2012; Karaoğlu, 2007; Kaya, 2014; Öztürk, 2014).

Türkiye, tarihi ve kültürel zenginlikleriyle Türkî Cumhuriyetler ile Türk ve Akraba Toplulukları öğrencilerinin yükseköğrenim görmek istedikleri ülkelerin

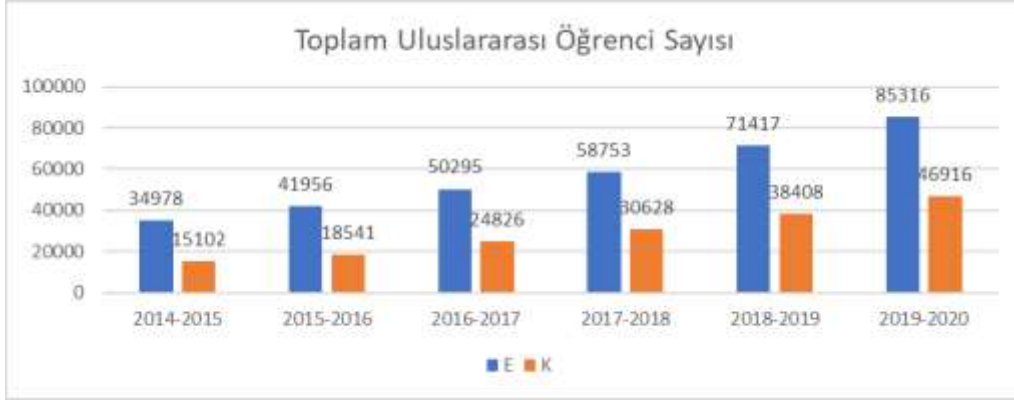
başında geldiği için Türkiye'nin uluslararası öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bu sayının artmasında, yükseköğretimde uluslararasılaşma politikası bağlamında rekabetçi bir yapının benimsenerek Türkiye'deki üniversitelerin çeşitlendirilmesi ile uluslararası öğrenciler ve yabancı uyruklu nitelikli akademisyenler için cazibe merkezi olma çabalarının etkili olduğu söylenebilir (Selvitopu ve Aydın, 2018). YÖK (2021) tarafından, Türkiye'nin gelecek yıllarda uluslararası öğrenci sayısında yükselişini sürdürerek daha da üst sıralamalara ulaşacağı belirtilmiştir. Dünya çapında yaşanan Covid-19 sürecinin olumsuz etkilerine rağmen 2021 yılında, YÖK tarafından düzenlenen sanal fuarlar ve farklı tanıtım faaliyetleriyle uluslararası öğrenci sayısının 220 bini geçmesi hedeflenmiştir. Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma çabaları 2010 yılından itibaren ivme kazanmıştır.

Türkiye'de 2014-2020 yılları arasındaki ön lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayıları Grafik 1'de verilmiştir (istatistik.yok.gov.tr):



Grafik 1. Türkiye'de ön lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre sayısı (2014-2020).

Türkiye'de 2014-2020 yılları arasındaki lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayıları Grafik 2'de verilmiştir.



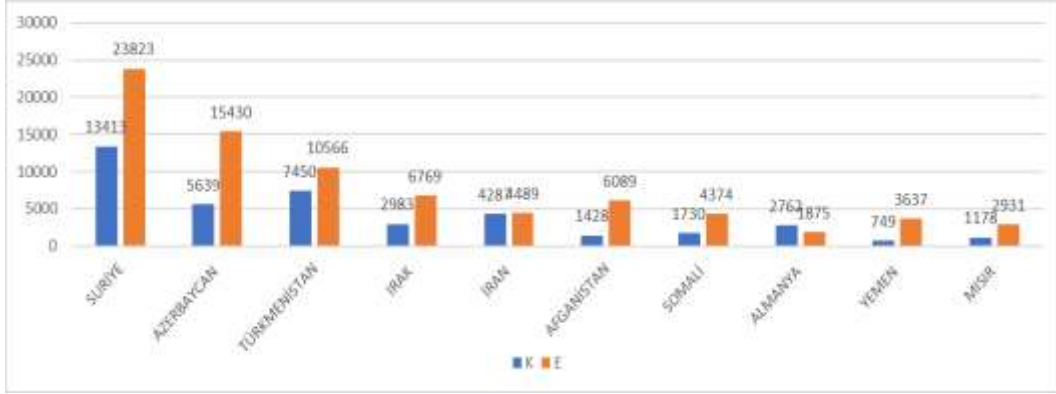
Grafik 2. Türkiye’de lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre sayısı (2014-2020)

Türkiye’de 2014-2020 yılları arasındaki lisansüstü düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayıları Grafik 3’te verilmiştir.



Grafik 3. Türkiye’de lisansüstü düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre sayısı (2014-2020).

Türkiye’ye 2019-2020 yılları arasında en fazla öğrenci gönderen 10 ülke ve öğrenci sayıları Grafik 4’te verilmiştir (istatistik.yok.gov.tr).



Grafik 4. Türkiye'ye En Fazla Öğrenci Gönderen 10 Ülke (2019-2020)

1.3. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Deneyimi

Rize şehri, üniversite hayaline 2006 yılında kavuşmuş olsa da bu şehrin üniversite geçmişi 1950'li yıllara dayanmaktadır. Çünkü Rize'de yükseköğretime yönelik ilk adım, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 1950 yılında kurulmuş olan iki yıllık Tekniker Okulunun açılmasıdır. Daha sonra 1975 yılında Rize Eğitim Enstitüsü ve 1976 yılında da yine Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak yaygın yükseköğretim kurumu kapsamında Rize Meslek Yüksekokulu açılmıştır.

Çayın ve yağmurun başkenti Rize ilinde 1950 yılında başlamış olan yükseköğretim serüveni, 1992 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'ne bağlı olarak ilk Fakülteleri olan Rize İlahiyat Fakültesi ile Rize Su Ürünleri Fakültesinin; 1996 yılında Fındıklı Meslek Yüksekokulunun ve 1997 yılında da Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesinin kurulmaları ile devam etmiştir. 2003 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesine bağlı olarak Ardeşen Meslek Yüksekokulu ile Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu kurulmuştur. 17 Mart 2006 tarihinde 5467 sayılı kanunla kurulan Rize Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesine bağlı iken kendisine devredilen İlahiyat Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Sağlık Yüksekokulu, Rize Meslek Yüksekokulu, Fındıklı Meslek Yüksekokulu, Ardeşen Meslek Yüksekokulu, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ile yeni kurulan Tıp Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sağlık Bilimleri Enstitülerinden oluşmaktadır.

Rize Üniversitesinin ismi, Senatonun teklifi ve Bakanlar Kurulunun kararı üzerine 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda

Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (RTEÜ) olarak değiştirilmiştir.

2020-2021 akademik yılı itibariyle Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi; Rize merkez yerleşkesiyle birlikte İyidere, Der pazarı, Güneysu, Çayeli, Pazar, Ardeşen ve Fındıklı ilçelerinde birimleri bulunan bir üniversitedir. Kuruluşunun 15. yılında RTEÜ bünyesinde 15 fakülte, 1 enstitü, 4 yüksekokul ve 6 meslek yüksekokulu 25 farklı akademik birim bulunmakta ve 141 farklı alanda diploma vermektedir. Türkiye'nin hemen her ilinden, Dünyada 48 farklı ülkeden 18.939 öğrenciye ev sahipliği yapmakta olan RTEÜ, bilgi ve değer üreten bir üniversitedir. 2000 yılından sonra kurulan üniversiteler sıralamasında 12. sırada yer almaktadır (DUS, 2021). Dünyada ise ilk 1500 üniversite arasındadır (THE, 2021).

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, uluslararası öğrenci deneyimine 2010 akademik yılında sahip olmuş ve her akademik yılda uluslararası öğrenci sayıları ivme kazanarak artmıştır. Tablo 1'de Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 2020-2021 akademik yılı birim bazında kayıtlanan uluslararası öğrenci sayıları gösterilmektedir (istatistik.yok.gov.tr; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2021).

Tablo 1'de, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre dağılımı verilmiştir (istatistik.yok.gov.tr).

Tablo 1. 2010-2021 Yılları Arası RTEÜ Uluslararası Öğrenci Sayıları

Yıllar	Öğrenci Sayısı
2010-2011	28
2011-2012	18
2012-2013	101
2013-2014	158
2014-2015	142
2015-2016	170
2016-2017	95
2017-2018	78
2018-2019	107
2019-2020	526
2020-2021	254
Toplam	1.677

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr>, (10.05.2021); Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2021.

Tablo 2’de Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 2010-2021 yılları arasında kayıtlanmış uluslararası öğrenci sayıları ülke topluluklarına göre verilmiştir.

Tablo 2. RTEÜ 2010-2021 Yılları Arası Kayıtlanmış Toplam Uluslararası Öğrenci Sayısının Ülkelere Göre Dağılımı

Yıllar	Türki Cumhuriyetler	Türk ve Akraba Topluluğu	Diğer ülkeler	Toplam
2010-2011	16	10	2	28
2011-2012	13	5	-	18
2012-2013	59	42	-	101
2013-2014	73	51	34	158
2014-2015	45	66	31	142
2015-2016	76	60	34	170
2016-2017	48	32	15	95
2017-2018	23	37	18	78
2018-2019	44	38	25	107
2019-2020	241	181	104	526
2020-2021	74	157	23	254
Toplam	712	679	286	1677

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr>, (10.05.2021); Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2021.

Tablo 2 incelendiğinde, 2010-2011 akademik yılında 16’sı Türki Cumhuriyetler, 10’u Türk ve Akraba Topluluğu ve 2’si diğer ülkelerden toplam 28 öğrencinin kaydının yapıldığı görülmektedir. 2011-2012 akademik yılında 13’ü Türki Cumhuriyetler ve 5’i Türk ve Akraba Topluluğu ülkelerden toplam 18 öğrencinin kaydının yapıldığı görülmektedir. 2012-2013 akademik yılında 59’u Türki Cumhuriyetler ve 42’si Türk ve Akraba Topluluğu ülkelerden toplam 101 öğrencinin kaydının yapıldığı görülmektedir. 2013-2014 akademik yılında 73’ü Türki Cumhuriyetler, 51’i Türk ve Akraba Topluluğu ve 34’ü diğer ülkelerden toplam 158 öğrencinin kaydının yapıldığı görülmektedir. 2014-2015 akademik yılında 66’sı Türk Akraba Topluluğu, 45’i Türki Cumhuriyetler ve 31’i diğer ülkelerden toplam 142 öğrencinin kaydının yapıldığı görülmektedir. 2015-2016 akademik yılında 76’sı Türki Cumhuriyetler, 60’ı Türk Akraba Topluluğu ve 34’ü diğer ülkelerden toplam 170 öğrencinin kaydının yapıldığı görülmektedir. 2016-2017 akademik yılında 48’i Türki Cumhuriyetler, 32’si Türk Akraba Topluluğu ve

15'i diğerk ÷lkelerden toplam 95 öğrencinin kaydının yapıldığı gör÷lmektedir. 2017-2018 akademik yılında 37'si Türk Akraba Topluluğı, 23'ü Türki Cumhuriyetler ve 18'i diğerk ÷lkelerden toplam 78 öğrencinin kaydının yapıldığı gör÷lmektedir. 2018-2019 akademik yılında 44'ü Türki Cumhuriyetler, 38'i Türk Akraba Topluluğı ve 25'i diğerk ÷lkelerden toplam 107 öğrencinin kaydının yapıldığı gör÷lmektedir. 2019-2020 akademik yılında 241'i Türki Cumhuriyetler, 181'i Türk Akraba Topluluğı ve 104'ü diğerk ÷lkelerden toplam 526 öğrencinin kaydının yapıldığı gör÷lmektedir. 2020-2021 akademik yılında 74'ü Türki Cumhuriyetler, 157'si Türk Akraba Topluluğı ve 23'ü diğerk ÷lkelerden toplam 254 öğrencinin kaydının yapıldığı gör÷lmektedir. Dolayısıyla 2010-2021 yılları arasında en çok Türki Cumhuriyetler (n=712), Türk Akraba Topluluğı (n=679) ve diğerk ÷lkelerden (n=286) olmak üzere toplam 1.677 uluslararası öğrencinin kaydı yapılmıştır.

1.4. Uluslararası Öğrenciler

Uluslararası öğrenciler, yükseköğrenimini tamamlamak veya akademik kariyer yapmak amacıyla yükseköğrenim yaşamının tamamını veya bir kısmını, vatandaşı olduğı ÷lkenin dışında ya da başka bir ÷lkede geçiren öğrencilerdir (Glossary of Project Atlas, 2021; Ward, Bochner ve Furnham, 2001). Uluslararası öğrenciler, alanyazında resmî kurumlarca (OECD, UNESCO, EUROSTAT, YÖK, YTB) farklı ifadelerle tanımlanmışlardır. Uluslararası öğrenci tanımı, ÷lkeden ÷lkeye bile farklılık gösterebilmektedir. Bu anlamda, uluslararası öğrenciler, yabancı öğrenciler, değişim programı öğrencileri, misafir öğrenciler tanımlamaları uluslararası öğrenciler için kullanılan ifadelerdir. 1983 yılından 2011 yılına kadar kanun metinlerinde *yabancı öğrenci* ve sonrasında *uluslararası öğrenci* olarak tanımlanmıştır (insamer.com). 2012 yılından itibaren kanun metinlerinde “uluslararası öğrenci” ifadesi kullanılmıştır. Uluslararası öğrenci ifadesine kadar olan süreçte yabancı öğrenci, misafir öğrenci, değişim programı öğrencisi gibi ifadeler kullanılmıştır. Bu araştırmada, tutarlılık açısından araştırma boyunca uluslararası öğrenciler ifadesi tercih edilmiştir.

Kayani, Ahmet ve Ali-Shah (2015) tarafından, belli bir süreliğine eğitim almak amacı ile milli sınırların ötesine geçen kişiler, uluslararası öğrenci olarak tanımlanmıştır. Uluslararası öğrenci olmada ‘itici’ ve ‘çekici’ faktörler önemli rol

oynamaktadır. İtici faktörler; öğrencilerin kendi ülkelerinden kaynaklanmaktadır ve başka bir ülkede okumaya teşvik eden faktörlerdir. Bu faktörler; akademik programların kalitesinin düşük olması, burs imkânlarının yetersiz olması, nüfus yoğunluğunun çok olması, kötü çalışma koşulları olarak sıralanabilir. Çekici faktörler; ev sahibi ülkeyi, uluslararası öğrencilerin kendi ülkelerine göre daha çekici kılan faktörlerdir. Bu faktörler; kaliteli eğitim, okunacak olan üniversitenin prestiji, coğrafi yakınlık, kültürel yakınlık, dinî veya etnik yapısı, öğrencilerin ev sahibi ülkede herhangi bir akraba ya da arkadaşının bulunması olarak listelenebilir (Gunawardena ve Wilson, 2012; Kayani, Ahmet ve Ali Shah, 2015; Mazzarol vd., 2001). Li ve Bray'a (2007) göre, itici-çekici faktörler önemli bir teorik açıklama olmasına karşın bu faktörler daha çok dıştan gelen faktörlerdir ve belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Halbuki öğrencilerin yaş, cinsiyet, akademik yeterlik, motivasyon, istek, sosyo-ekonomik durum gibi kişisel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin farklı geçmişlere ve özelliklere sahip olmaları da başka bir ülkede eğitim görmelerinde etken olan faktörler arasında sayılabilir.

1.5. Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Ev sahibi ülkede eğitim gören uluslararası öğrencilerin gerçek yaşam alanı hala kendi ülkesi olması nedeniyle uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde zorlandıkları ve farklı düzeylerde sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Ye, 2006). Bu sorunlar ve nedenleri arasında; insan ilişkileri, ekonomik sebepler, eğitimsel sorunlar, sosyo-kültürel sorunlar, öğrencilerin sorun yaşadıklarında muhatap bulamamaları, aldıkları burslar ile geçinememeleri, özellikle ilk zamanlarda yaşadıkları beslenme ve barınma problemleri, dil yetersizliği, sosyal ve akademik uyum sorunu, vatan özlemi sorunları sayılabilir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlar alinyazındaki kuramsal çerçeveye uygun olarak temalar halinde sunulmuştur.

1.6. Yaşam Sorunları

Huntley (1993), Reilly, Hickey ve Ryan (2015) ve Zhai'nin (2004) araştırmalarında, uluslararası öğrencilerin sorun yaşadıklarında, bu sorunların çözümü konusunda muhatap bulamamaları, aldıkları burslar ile geçinememeleri, özellikle ilk zamanlarda yaşadıkları barınma problemleri incelenmiştir. Bunun yanında cinsiyet, coğrafi bölge, yaş, dil yeterliği, gelir düzeyi gibi öğrencilerin uyum sürecini etkileyen faktörler ve onların süreç üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Arubayı (1980), Güçlü (1996), Sandhu ve Asrabadi (1994) tarafından yapılan araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin barınma, yemek, sağlık, iklim, ulaşım sorunları ortaya konulmuştur.

Uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeye uyum sürecinde karşılaştıkları yaşam sorunlarından biri de ev sahibi ülkenin iklimidir. Bu sorun alanyazında, iklimsel adaptasyon olarak da yer almaktadır. Billedo vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkede günlük yaşamlarını yönetmede, sosyal ve pratik sorunların yanında iklim ile baş etme konusunda zorluk çektikleri ortaya konulmuştur. Ukcisa (2012) tarafından yapılan araştırmada, İngiltere'deki uluslararası öğrencilerin özellikle kış aylarında havanın durumuna göre ruhsal değişimler yaşadıkları ve iklim şartlarının alışık oldukları giyim biçimlerini de etkilediği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, iklimsel farklılıkların uluslararası öğrencilerin soğuk veya sıcak iklim koşullarının hâkim olduğu yerlere ait giyim tarzına alışmakta zorluk çekebildikleri de belirtilmiştir. Nkoko (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrencinin yaşadığı ülkenin coğrafi konumu ile gideceği ülkeyle coğrafi yakınlığının öğrencinin deniz aşırı bir ülkede eğitim alma kararını etkilediği ortaya konulmuştur.

Alanyazında, uluslararası öğrencilerin barınma, yemek (yiyecek sorunları), ulaşım, konaklama, hayat pahalılığı, eğitim ücretlerinin yüksek oluşu vb. konularda sorun yaşadıklarına ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır (Açıkalın, Demirel ve Önsoy, 1996; Güçlü, 1996; Karaköse, 2019; Kesten, 2010; Konyar, 2019; Rajapaska ve Dundes, 2002; Rzayev, 2020; Sandhu ve Asrabadi, 1994; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2015; Taylan, 2019; Tozan, 2019; Uzuner, 2019).

Wu, Garza ve Guzman (2015), Pedersen vd. (2011) ve Park ve Rubin (2012) tarafından yapılan araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin ulaşım, konaklama,

yiyecek sorunları ortaya konulmuştur. Ukcisa (2012) tarafından yemeklerin yapılma şeklinden fastfood tarzı hazır yemek yeme anlayışına kadar birçok konuda araştırma yapılmıştır. Söz konusu çalışmada, uluslararası öğrencilerin alışık olduğu yemek kültüründen farklı bir durumla karşılaştıkları ve bu nedenle beslenme sorunları yaşadıkları belirlenmiştir.

Adıyaman (2016), Akgedik (2019), Ghanbery (2017), Filiz ve Çemrek (2006), Musaoğlu (2016), Sasa (2017), Snoubar (2017), Taylan (2019) ve Zerengök (2016) tarafından yapılan araştırmalarda uluslararası öğrencilerin, Türkiye'deki hayat pahalılığına bağlı olarak yaşanan şehirlerin pahalılığı, yiyecek ve içecek fiyatlarının yüksek olması, üniversite ücretlerinin, özel yurtların ve ev kiralalarının yüksek olması, özel yurtların daha pahalı olması gibi sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur. Toska (2019) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin şehirdeki yaşam ve kursların pahalı olması nedeniyle kendilerini geliştirmek için daha ekonomik olan Belediye kurslarına yöneldiği belirlenmiştir.

Daha önce yapılan araştırmalar, uluslararası öğrencilerin sosyal aktivitelerin yetersizliği nedeniyle yaşam sorunları ile karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Ev sahibi ülkede, üniversite ve yerel yönetimler tarafından yapılan sosyal aktivitelerin uluslararası öğrencilerin uyum düzeyleri ve akademik başarılarına sağladığı katkılar ortaya konulmuştur. Baker ve Siryk (1999), Rientes ve Tempelaar (2013) tarafından yapılan araştırmalarda, uluslararası öğrenciler için sosyal entegrasyonun; akademik uyum, öğrenci motivasyonu, performans gibi eğitimsel talepler ile başa çıkabilme, arkadaş edinme, sosyal aktivitelerin ve grup çalışmalarının parçası olma gibi sosyal beceriler sergilemeyi sağladığı belirlenmiştir.

Zerengök'ün (2016) yaptığı araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine aktif katılımın, uluslararası öğrencilerin sosyal uyumlarına hem psikolojik hem de fizyolojik durumlarına olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Taylan (2019), Toska (2019) ve Uzuner (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, yerel yönetimler ve STK'lar tarafından uluslararası öğrencilerin sosyal entegrasyonun sağlanması için çeşitli organizasyonlar yapıldığı ve bu organizasyonların amacına ulaştığı ortaya konulmuştur.

1.7. Eğitimsel Sorunlar

Uluslararası öğrenciler, Türkiye’deki üniversitelerde eğitim görebilmek için ya Türkiye Bursları ya üniversitelerin uluslararası öğrenci seçme sınavı puanıyla ya da lise diplomasıyla başvuru yapabilmektedir. 2020-2021 akademik yılı güz dönemi itibariyle yaşanan Covid-19 süreci nedeniyle YÖK/RTEÜ tarafından seçme sınavı yapılmamış ve lise diplomasıyla uluslararası öğrencilerin kabulü gerçekleştirilmiştir.

Önceki yıllarda, bölümlere yerleştirme işlemi uluslararası öğrencilerin uyruklarına bakılmadan puanlara göre yapılırken; yeni uygulamada her bir bölümün kontenjanının %20’sinin aynı ülkeden öğrencilerden oluşması koşulu göz önünde bulundurulmaktadır. Bu nedenle, belli fakültelerde belli ülkelerin öğrencileri yoğunlaşmaktadır. YÖS sınavı, 100 soru ve İngilizce ve Türkçe dilinde, Matematik/Geometri/Yetenek (IQ) sorularından oluşmaktadır. YÖS sonrası başarılı olan veya lise diplomasıyla uluslararası öğrenci olma hakkı kazanmış olan öğrenciler, üniversite ve bölüm tercihi yapabilmektedir. Öğrencilerin 4 tercih hakkı vardır ve öğrenci yerleştirme işlemlerinde 1. tercihe önem verilmektedir (Öztürk, 2014). Türkiye’deki kamu ve vakıf üniversitelerinin belirlediği kontenjana göre başvuru yapan uluslararası öğrenciler, aldıkları puanlara göre sıralamaya tabi tutularak üniversiteye yerleşmektedir. Uluslararası öğrenciler, kendi ülkesinden aldığı lise diplomasının Türkiye’de noter onaylı Türkçe çevirisini yaptırdıktan sonra lise diplomasıyla başvuruları kabul eden üniversiteye bizzat başvuruda bulunmaktadır (YÖK, 2021).

Türkiye’deki kamu üniversiteleri, yerleştirme işleminde YÖS sınavına giren öğrencilere öncelik tanımaktadır. YÖS puanı sıralamasından sonra lise diplomasıyla başvuruda bulunan öğrenciler puan sıralamasına göre kabul edilmektedir (Demirhan, 2017). Uluslararası öğrenciler, Türkiye’deki üniversitelere yerleşme öncesinde girdikleri seçme sınavları, dil eğitimi ve ders materyallerine kadar pek çok konuda farklı eğitimsel sorunlar yaşayabilmektedir.

Uluslararası öğrenciler, lisans ya da lisansüstü eğitim programına yerleşme hakkı kazanan ve programın ve/veya yaşayacağı ülkenin dilini henüz yeterli derecede öğrenemediği için aynı zamanda dil kurslarına kayıt yaptırmak durumunda kalan öğrencilerdir. Bu öğrenciler, genelde kayıt yaptıracakları

üniversite bünyesinde hizmet veren dil okullarında eğitim görmektedir. Dil eğitimi sonucunda, eğitim göreceği program için gerekli olan dil puanını sağladığı takdirde lisans ya da lisansüstü eğitimlerine başlamaktadır (Green, 2007). Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), Ankara Üniversitesi'nin yabancı uyruklu öğrencileri başta olmak üzere, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuştur. Günümüzde uluslararası öğrencilere Türkiye'deki ilk yıllarında Türkçe Hazırlık eğitimi veren devlet ya da özel/vakıf üniversitelerinin TÖMER ya da Sürekli Eğitim Merkezi şeklinde adlandırılan birimleri bulunmaktadır (Alkın, 2020; Güneş, 2016; Karaoğlu, 2007; Taylan, 2019). Uluslararası öğrenciler, 9 ay süre ile Türkçe okutmanlar tarafından, yazılı anlatım, sözlü anlatım, okuma ve dilbilgisi dersleri adı altında dört ayrı kategorideki ders programları ile Türkçe eğitimlerini tamamlayarak sertifika almaya hak kazanmaktadır. Daha sonra YÖS (TCS) sınavları ile yerleştirildikleri ilgili fakültelerde eğitim hayatlarına devam etmektedirler (Karaoğlu, 2007). Türkçe Öğretim Merkezleri, Avrupa Birliği Diller İçin Ortak Çerçeve Metnine göre yılsonunda yaptığı sınavlarda A1, A2, B1, B2, C1, C2 şeklinde derecelendirilen sertifikalar vermektedir. Türkiye Bursları kapsamında yükseköğretim kurumlarına yerleştirilen öğrencilerden başarısının göstergesi olarak yıl sonunda en az C1 seviyesinde başarı göstermeleri beklenmektedir (Kaya, 2014; Uzuner, 2019).

Huntley (1993) ve Huxur vd. (1996) tarafından yapılan araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin en önemli engelinin dil olduğu; akademik hayata ve topluma uyum sağlamada, dilin en önemli unsur olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmalarda ayrıca uluslararası öğrencilerin günlük hayatta kullanılan dili, deyimleri, yapılan şakaları, sohbetleri anlamadaki zorluklarından dolayı kendilerini kötü hissettikleri ve sessiz kaldıkları vurgulanmıştır. Uluslararası öğrencilerin dersleri takip etme, not tutma, sorulara cevap verme gibi konularda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Taras ve Rowney (2007) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin dil yetersizliği nedeniyle sınıf tartışmalarına ev sahibi ülke öğrencilerine göre daha az katıldıkları belirlenmiştir.

Daha önce yapılan pek çok araştırmada, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeye uyum sürecinde dil yetersizliğinden kaynaklanan sosyal ve akademik uyum sorunları yaşadıkları ortaya konulmaktadır (Andrade, 2006; Biçer, Çoban ve Bakır,

2014; Can, 1996; Çağlar, 1999; Elizabeth ve Sigal, 2001; Güçlü, 1996; Kaldırım ve Degeç, 2017; Karaköse, 2019; Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012; Konyar, 2019; Musaoğlu, 2016; Özçetin, 2013; Poyrazlı ve Grahame, 2007; Sadllah Al-Mashhadani, 2018; Taylan, 2019). Yapılan araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin üniversitenin birinci sınıfında zorlandıklarına dikkat çekilmiştir. Giddan (1988) tarafından yapılan araştırmada, üniversitenin birinci sınıfının uyum açısından zor olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, uluslararası öğrenciler, kendi yaşamlarını bağımsız olarak yönetme, yeni arkadaşlıklar kurma, akademik hayata uyum sağlama gibi zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Johnson ve Sandhu, 2007; Thurber ve Walton, 2012).

Tutkun (2006), uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkedeki eğitimsel sorunlarını; akademik uyum sorunu, akademik danışmanlık sorunu, tercihler, kaynaklara ulaşma sorunu, sınıf atmosferine uyum sağlayamama, ders sorumlularıyla iletişim kuramama olarak sıralamıştır. Ren ve Hagedorn (2012) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin akademik performanslarının; cinsiyet, yaş, geline ülke, anadil, not ortalaması, tek başına çalışma süresi, ortalama ders çalışma süresi, öğretme ve öğrenme yöntemleri gibi faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir.

1.8. Öğrenci Hizmet Sorunları

Öğrenci hizmetleri, üniversiteler tarafından öğrencilere sunulan kurumsal ve sosyal olanaklardır. Bu olanaklar; akademik olanaklar ve sosyal, kültürel ve sportif olanaklar şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda öğrenci hizmetleri arasında, kampüs içindeki kütüphane, sosyal tesisler, kantin, sürekli internet kullanımı ve hızı, rehberlik hizmetlerinden yararlanma yer almaktadır. Başka bir deyişle, üniversite tarafından öğrencilerin kendilerini kişisel ve akademik olarak geliştirebilmelerini sağlayan sosyal desteklerdir. Uluslararası öğrenciler, bu hizmetlerin yeterince/tam kapasiteyle sunulmamasından dolayı sorunlar yaşayabilmektedir.

Özçetin (2013) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları süre içinde barınma ve konaklama ve yurt yaşantılarında sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna karşın Kiroğlu, Kesten ve

Elma'nın (2010) araştırmasında uluslararası öğrenciler barınma ile ilgili herhangi bir problem yaşamadıklarını, ev arkadaşı ile ev/pansiyon/yurtta kaldıkları ve Türkiye'ye ilk geldiklerinde, kendi ülkelerinden daha önce gelen arkadaşlarının yol göstermesiyle kalacak yer sorununu çözdükleri belirlenmiştir.

Türkiye, uluslararası öğrencilerine Türkiye bursları adıyla burslar vermektedir. Farklı kurum ve vakıflar tarafından verilen bursların yönetiminde karşılaşılan problemlerin çözümü için bu burslar 11 Ocak 2012 tarihinde Türkiye bursları adı altında tek çatıda toplanmıştır (Can, 2015; Özçetin, 2013). Türkçe öğrenim ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora, uzmanlık ve araştırma bursları Türkiye bursları kapsamında birleştirilmiş ve koordinasyon görevini Türkiye Bursları İdaresi devralmıştır (Terzi, 2013; YTB, 2021). Türkiye bursları kapsamında aylık bursa ek olarak uluslararası öğrencilerin barınma, üniversite öğrenim katkı payı ödemeleri, Türkçe öğrenim giderleri, genel sağlık sigortası ödemeleri ve temel ulaşım giderleri karşılanmaktadır (Özçetin, 2013; Özkan, 2019).

Türkiye'de kendi imkânlarıyla yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin, genel sağlık sigortası ve özel sağlık sigortası olmak üzere iki seçenekleri bulunmaktadır. Özel sağlık sigortasını, sigorta seçenekleri içerisinde en düşük fiyattan en yüksek fiyata kadar yıllık olarak seçebilmektedir. Genel sağlık sigortası için öğrenci, ilk kayıt tarihinden itibaren 3 ay içinde Sosyal Güvenlik Kurumuna kaydolmak zorundadır. Öğrenciler, bu süre içinde başvuruda bulunmazlarsa, öğrenimleri süresince genel sağlık sigortası hükümlerinden yararlanamazlar. Genel sağlık sigortası bağlamında her bir öğrenim dönemi için asgari ücretin %12'si tutarında prim ödemeleri gerekmektedir. Asgari ücrette meydana gelecek değişiklikler nedeniyle oluşacak prim farklarını ve prim tutarlarını takip etmeleri gerekmektedir. Uluslararası öğrenciler için bir yıllık tescil yapılmaktadır.

YÖK'ün uyguladığı uluslararası değişim programları ve burslu uluslararası öğrenciler, YURTKUR tarafından kendilerine ayrılan kontenjanla devlet yurtlarında barınmaktadırlar. Türkiye'de devlet yurtlarında kalma hakkı sadece YTB ve Türkiye Burslarını kazanan öğrencilere tanınmaktadır. Kendi imkânlarıyla gelen uluslararası öğrencilerin, devlet yurtlarında kalma hakkı bulunmamaktadır. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin ilk geldikleri yıl yaşadıkları sorunların

başında barınma problemi gelmektedir. Kalacak yer probleminin çözilememesi, farklı sorunları da beraberinde getirmektedir. Türkiye’de kendi imkânlarıyla yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin, yaşayacak mesken bulma, öğrenim harçları, sağlık sigortası gibi pek çok soruna kendilerinin çözüm bulmaları gerekmektedir. Bu anlamda, uluslararası öğrenciler, Türkiye’ye ilk geldiklerinde çok farklı sorunlar yaşayabilmektedir.

1.9. Sosyo-Kültürel Sorunlar

Sosyokültürel uyum, kişinin uyum sağlama, kültürel olarak uygun beceriler edinme, günlük hayatı iyi yönetebilme ve ev sahibi ülkede ortamın etkileşimli yönlerini müzakere etme yeteneğidir (Berry, 2006; Ward ve Kennedy, 1999). Uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde kültürleşmenin, psikolojik ve sosyo-kültürel olmak üzere iki sonucu bulunmaktadır. Psikolojik uyum sürecinin stres ve başa çıkma çerçevesinde, sosyo-kültürel uyum sürecinin ise bir gruba veya çevreye uygun davranabilme, kültürel becerileri edinebilme ve ev sahibi ülkenin kültürüne özgü konuları etkileşimli bir şekilde tartışabilme bağlamında anlaşılması gerekmektedir (Zhang ve Goodson, 2011). Uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve akademik başarılarını etkileyen sosyo-kültürel etmenlerin başında dil yetersizliği ve kültürel farklılıklar gelmektedir (Andrade, 2006; Snoubar, 2015).

Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunlardan biri de sosyo-kültürel uyumdur (Yang, 2006). Alanyazında, uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları ön yargıların; onların psikolojik durumunu ve kültürel uyumunu zorlaştırdığını gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Hayes ve Lin, 1994; Marshall ve Rossman, 2001; Mori, 2000; Nebedum-Ezeh, 1997; Sandhu ve Asrabadi, 1994; Yoon ve Portman, 2004; Winkelman, 1994). Özkan ve Güvendir’in (2015) araştırmasında, uluslararası öğrencilerin en çok rahatsızlık duydukları konu ayrımcılık ve önyargı olarak ortaya konulmuştur. Günlük yaşamda, bireysel ve toplumsal alanda ortaya çıkabilen ayrımcılık, bir insanın rengi, konuştuğu dil, geldiği ülke, cinsiyeti, etnik kökeni, siyasal görüşü, inancı, kültürü, sosyal yaşamı, bedensel görünüm, cinsel yönelimi vb. nedeniyle yok sayılmasına, ötekileştirilmesine ya da dışlanmasına yönelik bir eylem olarak tanımlanabilir (Snoubar, 2015). Bolat (2017) tarafından yapılan araştırmada ise uluslararası

öğrencilerin sözlü tacizlere, dışlayıcı nitelikte olan ve onların ilkel olduklarına yönelik tutum ve davranışlara maruz kaldıkları ortaya konulmuştur. Özçetin (2013) ve Karaköse'nin (2019) araştırmalarında, yurt personelinin uluslararası öğrencilere karşı ayrımcı ve olumsuz tutumlar sergiledikleri ve uluslararası öğrencilere “yabancı” şeklinde hitap ederek dışladıkları belirlenmiştir.

Alanyazında, kültürel uyumun arkadaşlık, güven ilişkisi, gruba aidiyet, toplum bağları, aile bağları, yemek, eğlence şekli gibi tercihler ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Uluslararası öğrencilerin etnik köken ve ten rengi nedeniyle yaşadıkları uyum zorluğu, başta ABD olmak üzere tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerle yürütülen çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Freeman ve Li, 2019; Hanassab, 2006; Karaköse, 2019; Lee ve Rice, 2019; Musaoğlu, 2016, Nkoko, 2016, Taylan, 2019; Toska, 2019).

Uluslararası öğrencilerin bu ayrımcı davranışlara, ilk yıllarında çok üzüldükleri, bu nedenle dışarı dahi çıkmak istemedikleri belirlenmiştir. Bu araştırmalarda ayrıca uyum ya da uyumsuzluğun süreci ne zamanlar yaşandığına dair yeterli bilgiye de ulaşılammıştır. Zhou vd.’ne (2008) göre, öğrencilerin farklı iletişim ağları aracılığı ile elde ettikleri sosyal desteğe bağlı olarak oluşan duygusal uyum, onlara duygusal anlamda güç vermektedir.

Tozan (2019) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin ten renginin siyah olmasından dolayı daha çok kentli insanların yaklaşımlarından dolayı problem yaşadıkları görülmüştür. Şehir halkının ve Türk öğrencilerin özellikle Afrika kökenli öğrencilere karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar, öğrencilere rahatsızlık vermiştir. Yine Arap kökenli öğrencilerin de özellikle Türk öğrencilerin etnik kökenlerinden dolayı yönelttikleri eleştirilerden rahatsızlık duydukları görülmüştür. Öğrencilerin bu problemlere artık alıştıklarını ilk geldikleri yıllarda çok üzüldükleri hatta dışarı dahi çıkmak istemedikleri ortaya konulmuştur. Bu durum öğrencilerde, sosyal çevreye uyum sürecini en çok zorlaştıran unsurların din ve etnik köken olduğunu doğrulamaktadır.

Sungur vd. (2016), uluslararası öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresinin üniversiteye uyum sürecinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerden Türkiye’de bulunma süresi daha az olanların, daha yüksek uyum puanı ortalamalarına sahip oldukları ifade

edilmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında uluslararası öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri arttıkça akademik yükümlülüklerinin artması, yaşanan şehirden sıkılma, memleketi özleme, mezuniyet yaklaştığı için iş bulma kaygıları gibi değişkenlerin etkili olabileceği belirtilmiştir.

Sullivan (2011), Puritt (1978), Ward ve Kennedy (1992) ve Zimmerman (1995) tarafından yapılan araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkedeki öğrencilerle arkadaşlıklar kurmalarının akademik ve sosyal uyumu artırdığı, iletişimde daha az sorun yaşama ve ev sahibi ülkeye daha iyi uyum sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeye ait önyargıları ve bu ülkedeki sınıf arkadaşlarının kendileri hakkındaki önyargıları, zihinsel uyumu belirlemektedir.

Türkiye’de yürütülen bazı araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları dışlanma sorunlarından birinin Türk akranları tarafından reddedilme olduğu ortaya konulmuştur (Akgedik, 2019; Coşkunserçe, 2014; Ercan, 2012; Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Tozan, 2019; Uzuner, 2019). Bu araştırmalarda, uluslararası öğrenciler, Türk öğrencilerin kendilerine soğuk davrandığını, aksanları nedeniyle eleştirilme algısı yaşadıklarını, Türk öğrencilerin kendi arasında gruplaştıklarını ve Türk kültürünü diğer ülke kültürlerinden üstün gördüklerini belirtmiştir. Bu sorunlara ek olarak sınırlı sayıda uluslararası öğrenci tarafından kendi ülkelerinde okutulan tarih kitaplarında Türkler ve Türkiye hakkındaki olumsuz bilgilerin yer almasına bağlı olarak, Türklere karşı ön yargıları ortaya konulmuştur. Öte yandan, Türkiye’ye geldikten kısa bir süre sonra Türk arkadaşlar edindiklerinde, ön yargılarının yıkıldığı ve fikirlerinin olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir (Elma, Kesten ve Kiroğlu, 2010).

Kiroğlu, Kesten ve Elma (2010), Türkiye’de bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenimlerini sürdüren 7 farklı ülkeden 15 öğrenciyle çalışmışlardır. Bu ülkelerin her biri coğrafi olarak Türkiye’ye oldukça yakın ülkelerdir. Bu bağlamda, ülkelerin yakınlığının öğrencilerin uyum sürecini etkilediği ve öğrencilerin, ‘Kendimi Türklere yakın hissediyorum’ şeklinde yanıtlar verdiği ve bu şekilde olumlu düşünceye sahip olmalarının uyum sürecinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Şahin ve Demirtaş (2014) ailelerinden uzakta farklı bir çevreye uyum sağlamaya çalışma sürecinin, yeni arkadaşlar bulma ve kendi kültüründen farklı kültürel ortamda bulunma ve farklı kültürel öğelerle karşılaşma durumunun uluslararası öğrenciler için önemli sorun alanları olarak görüldüğünü ifade ederken; Sungur vd. (2016) uluslararası öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresinin üniversiteye uyum sürecinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, uluslararası öğrencilerden Türkiye’de bulunma süresi daha az olanların üniversiteye uyum puanlarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Kendi ülkesinden arkadaşlara sahip olma durumu, uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarını aşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu öğrencilerin Türkiye’de uluslararası öğrenci olma deneyimine yükledikleri anlam diğer ülkelerden gelen öğrencilere kıyasla daha olumludur (Erdem ve Polat, 2019). Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel (2017) tarafından yapılan araştırmada ise uluslararası öğrencilerin, zamanlarının büyük bölümünü, kendi ülkelerinden arkadaşları ile geçirdikleri belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin Türk üniversitelerini tercih etmelerinin en önemli nedenleri eğitim kalitesi, eğitim ve yaşam maliyeti, burs olanakları, Türkiye’nin dinî, kültürel ve etnik yapısı ile kendi ülkelerinde faaliyet gösteren Türk okullarında çalışan yetkililerin tavsiyeleri olarak sıralamıştır (Özer, 2012; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2017). Daha açık bir ifadeyle, uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkeler ile Türkiye arasındaki tarihsel ve coğrafi bağlar, -kültür, tarih ve din bağlamında ortak noktalar-, Türkiye’de sunulan eğitimin kalitesinin kendi ülkelerinde veya alternatif bölge ülkelerinde sunulanlara göre ileri düzeyde olması, Türkiye’nin ekonomik gücü ve Türk yardımseverliği, Türklere ve Türk kültürüne duyulan sempati, dinî ya da etnik olarak Türkiye’ye yakın hissetmeleri, uluslararası öğrencilerin Türk üniversitelerini tercih etmelerinde önemli motivasyon kaynaklarıdır (Günaydın, 2012; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012; Zhang, 2020).

Özellikle Türki Cumhuriyetler, Orta Doğu Ülkeleri ve diğer Müslüman ülkelerdeki öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görmesini amaçlayan devlet politikaları, son dönemlerde Türkiye’nin yakın coğrafyasında yaşanan savaş ve iç çatışmalar, Türkiye’nin ekonomik koşulları ve Türkiye’nin sözü edilen coğrafyalarda bulunan ülkeler için model bir devlet olarak ön plana çıkmış

olmasının bu süreçte etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin büyük bölümünün Müslüman ülkelere ya da Türkiye cumhuriyetlerinden geliyor olması bu durumu açıklayan önemli değişkenler olarak değerlendirilebilir.

Karaoğlu (2007), uluslararası öğrenciler ile öğrenim gördükleri ülkeler arasında kültürel farklılıklar arttıkça, uluslararası öğrencilerin bulundukları ülkelere uyum süreçlerinin ve uyum davranışlarının olumsuz bir biçimde etkilendiğini, kültürel benzerlikler arttıkça, uluslararası öğrencilerin öğrenim gördükleri kültürü benimseme düzeylerinin yükseldiğini vurgulamaktadır. Kıröğlu, Kesten ve Elma (2010) da Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerden kendi ülkeleri ve Türkiye’deki gelenek-göreneklerin birbirine çok benzemesinden ötürü öğrencilerin sorun yaşamadıklarını vurgulamışlardır.

1.10. Psikolojik Sorunlar

Xiong ve Zhou’nun (2018) ve Vyas ve Yu’nun (2018) araştırma sonuçları, uluslararası öğrencilerin yeni bir kültürdeki yaşam ve öğrenme çevresine uyum sağlama sürecinde akademik, sosyal ve psikolojik anlamda daha fazla zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Bu zorluklar kültürleşmeye bağlı stres etkenleri olarak belirlenmiştir.

Yükseköğrenim için kendi ülkesinden başka bir ülkeye giden uluslararası öğrenciler, vatan özlemi sorunu yaşayabilmektedirler (Malaklolu ve Selan, 2010; Verschuur, Eurelings-Bontekoe ve Spinhoven, 2004). Uluslararası öğrencilerin, eğitim göreceği ev sahibi ülkeye ulaştıktan birkaç hafta sonra vatan özlemi yaşamaları normal bir tepkidir. Buna karşın depresif belirtilerle ortaya çıkabilen, tekrarlayan ve uzayan vatan özlemi olumsuz bir psikolojik durumdur (Fisher, Elder ve Peacock, 1990; Majid, 2014; Stroebe Schut ve Nauta, 2015a; Tochkov, Levine ve Sanaka, 2010; Van Tilburg, Vingerhoets ve Van Heck, 1999).

Vatan özlemi, evden ayrılma ya da yer değiştirme sonucu ailesinden, evden ve arkadaşlarından, rutin yaptığı aktivitelerden ve alıştığı mekânlardan, sevdiği kişilerden ayrılması nedeniyle, oluşan bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Fisher, Elder ve Peacock, 1990; Sun, Hagedorn ve Zhang, 2016; Vingerhoets, 2005). Uluslararası öğrencilerin eğitim göreceği ev sahibi ülkeye ulaştıktan birkaç hafta sonra vatan özlemi yaşaması normal bir tepkidir (Fisher, Elder ve Peacock, 1990;

Majid, 2014; Stroebe, Schut ve Nauta, 2015b; Tochkov, Levine ve Sanaka, 2010; Van Tilburg, Vingerhoets ve Van Heck, 1999). Buna karşın yaşadığı evine ve çevresine özlem duyarak zihnin hep ev ile ilgili düşüncelerle meşgul olarak ev sahibi ülkeye uyum sağlamada güçlük çekilen depresif belirtilerle ortaya çıkabilen, tekrarlayan ve uzayan vatan özlemi olumsuz bir psikolojik duygudur (Fisher, Elder ve Peacock, 1990; Stroebe, Schut ve Nauta, 2015b; Stroebe, Schut ve Nauta, 2015b; Sun, Hagedorn ve Zhang, 2016; Thurber ve Walton, 2012; Vingerhoets, 2005). Bu duygu gençlerin yaşamlarında, ebeveynlerini ilk olarak terk ettikleri endişesine neden olmaktadır (Thurber ve Walton, 2012).

Özellikle üniversite birinci sınıf öğrencileri, alışık oldukları eski çevrelerinden ani bir şekilde uzaklaşmış oldukları için yerinden olma hissi yaşayarak vatan özlemi çekmektedir (Sun, Hagedorn ve Zhang, 2016). Alanyazında ergenler ve genç yetişkinler için önemli olan vatan özleminin pek çok psikolojik değişkenle ilişkisi olduğu bulunmuştur (Scopelliti ve Tiberio, 2010; Thurber ve Walton, 2012). Vatan özlemi genel olarak geçici bir durum olma eğilimindedir. Evden ayrılmadan hemen sonra zirveye ulaşır/ilk birkaç hafta geçtikten sonra azalmaya başlayıp daha sonra kaybolmaktadır (Furnham ve Crump, 2005; Stroebe Schut ve Nauta, 2015a; Tartakovsky, 2007).

Vatan özlemiyle uyumun karşılıklı ilişkili olduğu ve vatan özlemi olan bireylerin yeni bir ortama uyma ve sosyal etkileşimlerden kaçınma eğiliminde oldukları ilgili çalışmalarla ortaya konulmuştur (Berry, 2006; Billedo, Kerkhof ve Finkenaue, 2020; Constantine vd., 2005; Poyrazlı ve Lopez, 2007; Stroebe, Schut ve Nauta, 2015a, 2015b; Thurber ve Walton, 2012; Ward, Bochner ve Furnham, 2001). Vatan özleminin yeni yaşam alanı olan ev sahibi ülkede düşük sosyal etkileşim ve sosyokültürel uyum ile bağlantılı olduğu Stroebe, Schut ve Nauta, (2015) ve Van Tilburg (2005) tarafından yapılan çalışmalarda belirlenmiştir. English vd. (2017) tarafından ise vatan özlemi üniversite öğrencileri arasında daha düşük genel uyumun bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Kültürlerarası yaşama deneyimleri çalışmalarında, vatan özlemi sosyo-kültürel uyumun bir yordayıcısı olarak kabul edilmiştir (Berry, 2006; Billedo, Kerkhof ve Finkenaue, 2020; Constantin vd., 2005; Poyrazlı ve Lopez, 2007; Ward, Bochner ve Furnham, 2001). Uluslararası öğrenciler için ev sahibi ülkedeki zayıf

düzenlemeler vatan özlemi sorununa neden olabilir. Bununla birlikte, uluslararası öğrencilerin zayıf uyumu da vatan özlemini tetikleyebilmektedir (Stroebe, Schut ve Nauta, 2015a, 2015b). Yapılan bu tür araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların, vatan özlemi ve depresyona katkıda bulunan faktörler olup olmadığı belirlenememiştir (Saravan, Mohamad ve Alias, 2019). Buna karşın Stroebe, Schut ve Nauta (2015b) tarafından vatan özleminin, çeşitli sosyo duygusal zorluklarla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda oldukça az sayıdaki çalışmada, yüksek aile bağlılığı ve yalnızlığı olan öğrencilerin (Mallinckrodt, 2001; Ward, Bochner ve Furnham, 2001), düşük benlik saygısı (Wang, 2012), dil ve ayrımcılık (Nasirudeen vd., 2014; Poyrazli ve Lopez, 2007) uluslararası öğrencilerin benzer endişeleri olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında daha fazla vatan özlemi sorunu yaşamalarına yol açtığı ortaya konulmuştur.

Surdam ve Collins (1984) ve Ujitani ve Volet'in (2008) araştırmalarında, uluslararası öğrencilerin eğitim süreçlerinin ilk yılında psikolojik sorunlar, depresyon ve vatan özlemi ile aktif bir şekilde başa çıkabilmeleri için kendilerine uygun olan, fiziksel ve zihinsel olarak katılabilecekleri bir dizi faydalı sosyal etkinlikler önerildiği belirlenmiştir. Gawrysiak, Cristopher ve Hopko (2009) tarafından yapılan araştırmada, vatan özlemi ve depresyonda olan öğrencilerin çoğunun faaliyetlere katılmada isteksiz oldukları ve bu nedenle toplumsal yaşamdan uzaklaşarak kendi kabuklarına çekildikleri ortaya konulmuştur.

Yeh ve Inose (2003) ve Zhou vd.'nin (2008) yaptığı araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeden edindikleri arkadaşlarla olan iletişimleri ve psiko-sosyal destek sağlayan çevrenin etkisiyle kültürleşme sürecine katılmaları nedeniyle yurtdışında yaşamaya daha etkili ve hızlı şekilde alıştıkları belirtilmiştir. Poyrazlı vd.'nin (2004) yaptığı araştırmada, sosyal destek arttıkça stres seviyesinin azaldığı ortaya konulmuştur. Sullivan (2011), uluslararası öğrencilerin duygusal uyumlarının sosyal ağlar ve arkadaşlıklarla doğrudan ilgili olduğunu iddia etmektedir. İki farklı kültür arasında kurulan ilişki, bireylerin birbirleri hakkında daha fazla bilgi edinmesini kolaylaştırdığı için önyargıyı azaltmakta ve sonuçta karşılıklı saygı ve anlayışı geliştirmektedir. Uluslararası öğrenciler, ev sahibi kültürü daha iyi anladıklarında ve kendilerinin de daha iyi anlaşıldığını hissettiklerinde, daha önce yaşamış oldukları duygusal gerilim, yerini psikolojik

rahatlamaya ve bu rahatlamamanın sağladığı pozitif motivasyona bırakır (Zhang ve Goodson, 2011).

1.11. Akademik Sorunlar

Uluslararası öğrenciler, ev sahibi ülkenin eğitim sistemine uyumdan ve ana dilleri dışında yabancı bir dilde eğitim görmelerinden kaynaklanan akademik sorunlar yaşamaktadırlar. Eğitim sistemine uyum, eğitim kültürünü, eğitim sistemini ve eğitim dilini içermektedir. Eğitim uyumu; öğrenmenin yeni metodlarını, öğretmenlerin davranışlarını, öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerini, farklı araştırma metodlarını ve müfredat içeriğini kapsamaktadır (Pirliyeve, 2010).

Uluslararası öğrencilere yönelik akademik sorunların başında akademik anlama, ifade ve yazma becerilerinin zayıflığı gelmektedir. Akademik dil, akademik yazım ve anlatımda kullanılan formal kurallar, dil bilgisi yapıları ve içeriklerini kapsayan yazılı, sözlü, işitsel ve görsel dildir (Friedberg, Mitchell ve Brooke, 2017; Richards ve Schmidt, 2013). Akademik hayat açısından bakıldığında zaman dil bariyerleri uluslararası öğrencilerin dersleri anlamamalarına, sınıf tartışmalarına katılamamalarına ve okuma ve yazma ödevlerini tamamlayamamalarına neden olmaktadır. Smith ve Khawaja'ya (2011) göre dil engeli, ödev yazımı, dersleri anlayabilme, sözlü ve yazılı sınavlarda başarılı olabilme ve sınıfta soru sorabilmeyi etkilemektedir. Hem akademik hem de sosyal hayatta yaşanan dil ve iletişim bariyerleri, düşük dil yeterliğine sahip uluslararası öğrenciler için önemli sorunlardır (Townsend ve Poh, 2008). Alagöz ve Geçkil (2017) tarafından yapılan çalışmada, Türkçeyi konuşma ve anlamada, sözel dersleri anlamada güçlük çekme, lise denklik sorunları uluslararası öğrencilerin akademik sorunları olarak tespit edilmiştir.

Daha önce yapılan çalışmaları, uluslararası öğrencilerin akademik hayatlarında kullanacakları akademik anlama, ifade ve yazma becerilerinin kazandırılmasında başvurulan TÖMER eğitimlerinde sorunlar bulunduğunu ortaya koymuştur (Akgedik, 2019; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Çağlar, 1999; Gündüz, 2012; Karaköse, 2019; Sadık, 2017; Topal ve Tauscher, 2020). Topal ve Tauscher (2020) tarafından yapılan çalışmada, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları

akademik sorunlar; oryantasyon yetersizliği, Türk öğrencilerle iletişim eksikliği ve eğitim niteliğinin yetersizliği endişesidir.

1.12. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

1.12.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Güçlü (1996) tarafından “Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri” başlıklı araştırmada, Amerika’da öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uyum problemleri ile cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları, coğrafi bölgeleri, Amerika’da kalma süreleri, akademik düzeyleri, eğitim gördükleri bölüm, dil yeterliği, ekonomik destek kaynakları arasındaki ilişkiler saptanmıştır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin akademik dil, yaşama-yiyecek, mali yardım ve uyum problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin, ülke özlemlerini gidermek için ailelerine sık sık mektup yazdıkları, telefon görüşmesi yaptıkları, yakın arkadaşlıklar kurdukları, İngilizcelerini geliştirmek için Amerikalılarla konuştukları, ekonomik destek sağlamak için üniversite dışında çalıştıkları, arkadaşlarından ödünç para aldıkları ve başa çıkma stratejilerini kullanarak uyum problemlerini çözmeye çalıştıkları ortaya konulmuştur. Güçlü’nün (1996) araştırması, bu alanda öncü bir araştırma olması ve uluslararası öğrencilerin sorunlarını çok iyi bir şekilde analiz etmesi nedeniyle önemlidir.

Ercan (2012) tarafından yürütülen “Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunlarının İncelenmesi ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentilerin Araştırılması” başlıklı araştırmada, Türkiye’de yükseköğrenim gören Türkiye Burslusu uluslararası öğrencilerin sosyal, kültürel, akademik ve finansal uyum sorunları incelenmiştir. Öğrencilerin eğitim hayatında ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar; sosyal iletişim becerileri, finansal sıkıntılar ve Türk kültürüne adaptasyon sürecine ilişkin başlıklar altında toplanmıştır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin dil yetersizliği, ekonomik sorunlar ve kültürel uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada, uluslararasılaşma bağlamında harcanan kaynakların ve çabaların boşa gitmemesi için uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının çözümüne yönelik yapılacak düzenlemelerin önemine dikkat çekilmiştir.

Radmard (2012) tarafından yürütülen “Türkiye Üniversitelerinin Uluslararasılaşma Politikaları Bağlamında Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerinin Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi” başlıklı araştırmada, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yükseköğretim tercihlerini etkileyen faktörlerle Türkiye’nin uluslararası öğrenciler için arz politikaları istatistiksel verilerle ortaya konulmuştur. Araştırmada, Türkiye’nin uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi olmasına yönelik devlet politikası oluşturulmadığı, uluslararası öğrencilerin dil yetersizliğinden dolayı derslerde başarısızlıklar yaşadıklarını, sosyal uyum sorunları ve ekonomik sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu olumsuzluklara karşın uluslararası öğrenciler Türkiye’de yükseköğrenim görmekten memnuniyetleri belirlenmiştir. Uluslararasılaşma bağlamında uzun ve kısa süreli stratejik devlet politikalarının geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Coşkunserçe (2014) tarafından yürütülen “Uluslararası Öğrencilerin Kültürel Uyum Sürecine Yönelik Bir Çevrimiçi Oryantasyon Uygulamasının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada, lisans ve lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türk kültürüne ve çevreye uyum sürecine katkı sağlayabilecek bir çevrimiçi sistemi geliştirilmiştir. Çevrimiçi sistemin etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre, çevrimiçi sistemi kullanan uluslararası öğrencilerin, içerik beklentilerini tamamen karşıladığı belirlenmiştir. Söz konusu araştırmada, çevrimiçi sistem ile uluslararası öğrencilere sunulan danışmanlık hizmetinin etkili olduğunu gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca uluslararası öğrencilere danışmanlık hizmeti vermek için üniversitelerin bünyelerinde danışmanlık merkezlerinin bulunmasına karşın bu danışmanlık merkezlerine uluslararası öğrencilerin çoğunluğunun ilgi duymaması, yararlanmaması ve haberdar olmaması nedeniyle çevrimiçi iletişim yoluyla danışmanlık hizmetlerinin sunulması önerilerinde bulunulmuştur.

Snoubar (2015) tarafından yürütülen “Türkiye’de Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Sorunları ve Sosyal Hizmetleri” başlıklı araştırma, Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin, eğitsel ve akademik başarı, kültürel farklılık, dil bilme, psiko-sosyal, ekonomik, kişisel gelişim ve serbest zaman değerlendirme, barınma, baskı ve ayrımcılığa uğrama sorunlarını ve

sosyal hizmet gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin büyük bir bölümünün yabancılara karşı tutum, yemek kültürü, Türk toplumu ile ilgili kurallar ve karşı cinsle ilişkiler konusunda sorunlar yaşadıkları; bazı öğrencilerin başarısızlık, ekonomik sorunlar, çalışmak için eğitime ara verme, sağlık sorunları nedenlerle yıl kaybettikleri tespit edilmiştir. Dil yetersizliği, ekonomik sorunlar, eğitimsel sorunlar ve akademik personel ile iletişim sorunlarının, uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz olarak etkilediği ortaya konulmuştur. Psiko-sosyal sorunlarıyla başa çıkabilmek için aile ve arkadaşlarına başvurdukları görülmüştür. Uluslararası öğrencilerin, Türkiye’de yaşadıkları sorunları sırasıyla akademik sorunlar, ekonomik sorunlar, baskı ve ayrımcılığa uğramadır.

Adıyaman (2016) tarafından yürütülen “Uluslararası Öğrencilerin Kültürlerarası İletişim Yeterliği Üzerine Bir İnceleme: Türkiye Bursluları Örneği” başlıklı araştırmada, Türkiye burslusu öğrencilerin, Türkiye’deki iletişim yeterliği ve kültürlerarası iletişimle ilgili deneyimleri incelenmiştir. Araştırmada, Türk kültürüyle ilk kez karşılaşan öğrencilerin, Türkiye’deki ilk yıllarında, kültürel ve coğrafi farklılıklar, dili yeterli kullanamama, ırkçılık, kişisel alan konusunda algı farklılığı gibi nedenlerle iletişim zorlukları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bilici (2016) tarafından yürütülen “Erasmus Programı Çerçevesinde Türkiye’den Yurtdışına Giden ve Yurtdışından Türkiye’ye Gelen Yabancı Öğrencilerin Sosyal Uyumlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi” başlıklı araştırmada, AB eğitim programı olan Erasmus programıyla Türkiye’den yurtdışına giden ve yurtdışından Türkiye’ye Gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum süreçleri incelenmiştir. Araştırmada kültür şoku, dil sorunları, yemek, barınma, güvenlik, önyargı ve ayrımcılık, sosyal ve kişisel uyum, ülke özlemi sorunları tespit edilmiştir. Türk öğrencilerin yabancı öğrencilere oranla daha çok kültür şoku yaşadığı, ülke özlemi çektikleri, yabancı dil İngilizce pratiklerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Yabancı öğrencilerin, Türk öğrencilere göre genel olarak tüm alanlarda daha az sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Erasmus öğrencilerinin karşılaştıkları sorunların ve sosyal uyum sorunlarının çözümünde, ev sahibi ve misafir ülke üniversitelerinin oryantasyon programlarının katkısı ortaya konulmuştur.

Musaoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen “Yerel ve Uzun Dönemli Uluslararası Öğrencilerin Uyum Süreci ve Uluslararasılaşma Üzerinde Deneyimleri” başlıklı araştırmada, Türkiye’ye üniversite eğitimi almak için gelen uzun dönemli uluslararası öğrencilerin uyum süreçleri ve uluslararasılaşmaya dair düşünceleri ile kendileri ile en az bir dönem aynı sınıfta eğitim almış ev sahibi öğrencilerin uluslararası öğrencilere bakış açıları ile uluslararasılaşmaya dair düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, uluslararası öğrencilerin en önemli beklentisinin iyi bir eğitim olduğunu, yaşadıkları en büyük zorlukların dil, önyargı ve barınma ile ilgili olduğunu, kendilerine en çok arkadaşları ile buluşmanın ve aileleri ile konuşmanın destek verdiğini, yeni gelecek uluslararası öğrencilere öncelikle Türkçe öğrenmelerinin tavsiye edildiğini ortaya koymuştur. Ev sahibi öğrencilerin uluslararası arkadaşlarının varlığından memnun olduğu, kendileri sayesinde farklı kültürlerle tanışma şansı yakaladıkları için mutlu oldukları, uluslararası öğrencilerin yaşadığı en büyük zorlukların dil, önyargı ve barınma ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Sasa (2017) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Yükseköğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar” başlıklı araştırmada, Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunların idari, ekonomik ve sosyokültürel boyutları tespit edilmiştir. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin harç ücretlerinin ve yurt ücretlerinin yüksek olduğu, üniversitenin yemek bursu verme konusunda yetersiz kaldığı, uyum sağlama sürecinde sorunlar yaşadıkları, öğrenci işlerinin kendilerine yeterince yardımcı olmadığı tespit edilmiştir.

Al-Mashhadani (2018) tarafından gerçekleştirilen “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenim Sürecinde Karşılaşmış Oldukları Sorunların Değerlendirmesi (Ersen TÖMER Örneği)” başlıklı araştırmada, uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde genel öğretim yöntemleri açısından karşılaştıkları sorunlar cinsiyet, yaş, anadil ve dil seviyesi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde çok zorlanmadıkları saptanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında büyük farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Yelken (2018) tarafından gerçekleştirilen “Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı ile Karadeniz Teknik Üniversitesine Yerleşen Öğrencilerin Stresle Başa Çıkma Tarzları Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Tutumları” başlıklı araştırmada, YÖS ile Türkiye’de üniversite eğitimi almakta olan uluslararası öğrencilerin stresle başa çıkma, problem çözme ve yardım arama tutumları incelenmiştir. Araştırmada, Türk öğrenci grubunun yardım arama puanları, uluslararası öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Türk öğrencilerin sosyal destek alt ölçeğinden, YÖS uluslararası öğrencilerinin ise iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım alt ölçeklerinden aldıkları puanlar anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Uluslararası öğrenciler, problem çözme envanterinin alt ölçekleri olan aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım ölçeklerinden, Türk öğrenci grubu ise değerlendirici yaklaşım alt ölçeğinden anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almıştır. Üniversite eğitimine başlayan Uluslararası öğrencilerle Türk öğrencilerin yardım arama, başa çıkma ve problem çözme tutumları arasında belli boyutlarda belirgin farklılıklar bulunmuştur.

Akgedik (2019) tarafından gerçekleştirilen “Uluslararası Öğrencilerin Uyum Yıllarındaki Deneyimleri, Sorunları ve Çözüm Önerileri” başlıklı araştırmada, Türkiye’ye üniversite eğitimi almak amacıyla gelmiş olan uluslararası öğrencilerin özellikle ilk yıllarında deneyimledikleri uyum süreçleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin ve uluslararasılaşmaya dair düşünceleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin en önemli sorunlarının dil, sosyo-kültürel, finansal ve barınma ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeye gelmeden önce iyi araştırma yaparak dil ve kültürel farklılıklar hakkında bilgi edinmeleri, üniversitenin ilk yıllarında uyum için tam destek olunması, uzun vadeye yayılan oryantasyon uygulaması ve burs imkanlarının geliştirilmesi çözüm önerileri olarak getirilmiştir.

Çelik (2019) tarafından gerçekleştirilen “Sosyokültürel Uyum ile Akademik Uyum İlişkisi: Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma” başlıklı araştırmada, eğitim maliyetinin ve eğitim standardının bu öğrencilerin sosyo-kültürel ve akademik uyumlarında etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin akademik uyum süreçlerinde, sosyokültürel uyum

düzeyleriyle birlikte o ülkeyi tercih ederken arzu edilen eğitim standartlarının da etkili olduğu ve her iki ülke kültürünün birbirine olan yakınlık algısının da eşlik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ercan (2019) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Yükseköğretim Gören Uluslararası Öğrencilerin Uyumlu: Muğla Örneği” başlıklı araştırmada, uluslararası öğrencilere sağlanan imkânların, yaşam şartlarının ve ekonomik durumlarının iyileştirilmesine ihtiyaç olduğu, Türkiye’de yükseköğretimin tercih edilme nedenleri arasında kültürel ve dini inanış benzerliğinin etkili olduğu ve öğrencilerin yarısından fazlasının Türkiye’de öğrenim görmeyi tercih etmekten memnun olduğu tespit edilmiştir. Uyum düzeyinin, burs alma ve aylık gelirin anlamlı farklılığa neden olduğu, Türkiye’de kalma süresi, Türkçe öğrenmeye başlama süresi ve yükseköğretime başlama sürelerinin uluslararası öğrencilerin uyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaköse (2019) tarafından gerçekleştirilen “Uluslararası Öğrencilerin Öğrencilik Deneyimleri” başlıklı araştırmada, Türkiye’deki üniversitelerde lisans öğrenimi gören Ortadoğu-İslam coğrafyasından gelen uluslararası öğrencilerin, öğrencilik deneyimleri araştırılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin dil problemleri olmamasına rağmen ev sahibi öğrencilerden ve sosyal ortamlardan kendilerini soyutlamış oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dil becerisi gelişen öğrencilerin, Türk öğrencilerle kurdukları yakın ilişkilerin sonunda fikir ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf içinde ayrımcı tutumlara tepki göstermemeleri, memnun olmadıkları durumları dile getirmemeleri, eleştirilme korkusuna bağlı içe kapanma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Buna karşın uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim görmekten memnun olduğu tespit edilmiştir.

Konyar (2019) tarafından gerçekleştirilen “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği” başlıklı araştırmada, öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları belirlenerek, belirlenen ihtiyacı gidermeye yönelik akademik Türkçe ders içeriği hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin ciddi düzeyde akademik Türkçe ihtiyaçlarının bulunduğunu göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin en çok okuma ve yazma becerilerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre, bu ihtiyaçları en çok sınavlarda ve yazılı ödevlerde gözlemlenmiştir. Uluslararası öğrencilerin en

çok birinci sınıfta zorlandığı, 3. sınıf hariç, diğer sınıf düzeylerinde akademik Türkçe yetkinliklerinde bir artış gözlemlenmiştir. Eğitim alanlarına göre bakıldığında, sosyal bilgiler alanındaki öğrencilerin fen bilimleri alanındaki öğrencilere göre tüm becerilerde daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan korelasyon analizinde de okuma-yazma ve dinleme-konuşma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uluslararası öğrencilere, akademik dil becerileri kazandırmaya yönelik hazırlanan örnek ders içeriğinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe dersi için örnek bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Mohammadi (2019) tarafından gerçekleştirilen “Öz-Yeterlilik Öğrenci Tutulması Üzerindeki Etkisinde Sosyal Desteğin Düzenleyicilik Rolü: Uluslararası Öğrenciler Üzerinde Bir Araştırma” başlıklı çalışmada, Türkiye’nin farklı bölgelerinde öğrenim hayatlarını sürdüren uluslararası öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının öğrenci tutulması üzerine etkisinin ve bu etkide sosyal desteğin düzenleyicilik rolüne bakılmıştır. Araştırmada, öz-yeterliliğin öğrenci tutulması ve alt boyutları (dinçlik, adanmışlık, özümseme) üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu, sosyal desteğin öz-yeterlilik ile öğrenci tutulması arasındaki ilişkiyi belirgin bir şekilde düzenlediği tespit edilmiştir.

Şen (2019) tarafından gerçekleştirilen “Kültürel Zekâ ve Kültürel Adaptasyonun Akademik Performans Üzerine Etkisi: Üniversitelerdeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Yapılan Bir Araştırma” başlıklı çalışmada, Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin kültürel uyumları ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ ve kültürel adaptasyon düzeyleri ile akademik performansları arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Toska (2019) tarafından gerçekleştirilen “Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğrenime İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada, Türkiye’deki bir üniversitede yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin Türk Yükseköğrenime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların öğretim üyelerinin ders içindeki davranışlarına yönelik “olumsuz”, öğretim üyelerinin ders dışındaki davranışlarına, idari personele, barınma olanaklarına ve sağlık olanaklarına yönelik “olumlu” görüşlere sahip oldukları, üniversitede yeteri kadar

materyal olduğu ancak gerektiği kadar kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aktif olan uluslararası öğrencilerin sosyalleşmede problem yaşamadıkları, aktif olmayanların sosyalleşmede problem yaşadıkları belirlenmiştir. Sosyalleşme olanaklarının çoğunlukla belediye ve uluslararası öğrenci dernekleri tarafından düzenlenen etkinliklerle sağlandığı ortaya konulmuştur.

Tozan (2019) tarafından gerçekleştirilen “Kültürlerarası İletişimin Geliştirilmesinde Uluslararası Öğrencilerin Etkisi: YTB Sakarya Üniversitesi Öğrencileri Örneği” başlıklı çalışmada, Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin, kültürlerarası iletişimini etkileyen faktörler; kültür, din, dil, eğitim ve sosyal çevre boyutunda değerlendirilerek, öğrencilerin farklı bir kültüre uyum süreçlerinde yaşadıkları zorluklar ve uyum derecelerinin tespit edilmesi ve bu tespitlere çözüm önerileri sunulurken kültürlerarası iletişimin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, uluslararası öğrencilerin kültürlerarası iletişimini etkileyen faktörler; kültür, eğitim, dil, din ve sosyal çevre olmak üzere beş ana temada incelenmiştir. Çalışma sonucunda, uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal faaliyetlerine katılım oranlarının oldukça yüksek olduğu, kendi kültürleriyle Türk kültürünü buluşturdukları, kendilerini Türkiye’den aldıkları eğitim ve bu tür etkinliklerle geliştirerek ülkelerine faydalı bir insan olmayı ve özellikle ülkelerindeki Türk firmalarında çalışma düşünceleri, uyum sağlayabilmek için Türk kültürünü daha yakından tanımaya çalıştıkları ve Türklerle ilişkilerinin daha iyi olması için uğraştıkları saptanmıştır.

Uzuner (2019) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilere Yönelik Uygulanan Sosyal Politikaların Değerlendirilmesi: Kocaeli Üniversitesi Örneği” başlıklı çalışmada, Kocaeli’nde eğitim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sosyal, kültürel ve ekonomik sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de yükseköğrenim görmek için tercih etmelerinde Türkiye’de öğrenim gören arkadaşlarının yönlendirmeleri ve internet tanıtımlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel yakınlıktan dolayı kolay uyum sağlayabilme ve iyi bir eğitim alma arzusu, uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye gelmeden önce en önemli beklentileridir. Çalışmada, uluslararası öğrencilerin ekonomik, dil ve oryantasyon/rehberlik hizmetlerinin yetersizliği sorunları tespit edilmiştir.

Uluslararası öğrencilerin, ailelerinin ekonomik seviyeleri ile sosyo-kültürel adaptasyonu arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkede kalma yılları arttıkça, dil ve uyum sorunlarının azaldığı görülmüştür.

Koçak (2020) tarafından gerçekleştirilen “Kişilerarası İletişim Bağlamında Kültürleşme ve Sosyokültürel Adaptasyon: Uluslararası Öğrencilere İlişkin Nicel Bir Araştırma” başlıklı çalışmada, uluslararası öğrencilerin kişilerarası iletişim davranışları ve motivasyonları ekseninde kültürleşme ve sosyokültürel adaptasyon süreci araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin Türkiye’de sosyokültürel anlamda yüksek düzeyde adaptasyon geliştirdiklerini göstermektedir. Aynı zamanda öğrenciler, kültürel tutumlar bağlamında, Türk kültürüne yönelik unsurları benimsemekle birlikte, etnik kültürlerine ait unsurları da korumaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin ev sahibi öğrencilerle kurdukları iletişimin kültürleşme düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Kılıç (2020) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Psiko-Sosyal ve Sosyo-Kültürel Uyumu: İstanbul Örneği” başlıklı çalışmada, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin psiko-sosyal ve kültürel uyum süreçleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin yarıdan fazlasının Türkiye’de eğitim görmekten memnun olduğunu ve kendilerini Türkiye’ye ait hissettiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin psiko-sosyal ve sosyo-kültürel uyum sürecini başarıyla tamamlamalarının, Türkiye’de öğrenim görmekten memnun olmalarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Rzayev (2020) tarafından gerçekleştirilen “Ortadoğu Kökenli Uluslararası Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Sosyal Dışlanma ve Sosyal Sorunlar: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Örneği” başlıklı çalışmada, Türkiye’ye gelen Ortadoğu kökenli uluslararası öğrencilerin karşılaştığı sosyal dışlanma düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, Ortadoğu kökenli uluslararası öğrencilerin sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Sosyal dışlanma yaşadıkları alanlar sırasıyla; sosyal yaşam, mülkiyetten ve konutlardan yararlanma, mal ve hizmet piyasasından yararlanma, işgücü piyasası, eğitim imkânları, sağlık alanı ve İl Göç İdaresi ile ilişkilerdir.

Topal ve Tauscher (2020) tarafından gerçekleştirilen “Uluslararası Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Yaşamlarında Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme” başlıklı araştırma, uluslararası öğrencilerin büyük bir bölümünün (%70,9) Türkiye’de yükseköğrenim görmekten memnun olduklarını ve Türkiye’deki bir üniversite eğitimi seçiminin bilinçli bir tercih olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, uluslararası öğrencilerin, küçük bir bölümünün (%27,2) vize ve oturma izninde zorluk yaşamaları nedeniyle, Türkiye’de yükseköğrenim görmekten memnun olmadıklarını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin çoğunluğunun ders planları (%58,4), içerikleri (%60,3) ve kurumsal niteliklerden memnuniyet düzeyleri yüksektir.

1.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Antonakopoulou (2013) tarafından gerçekleştirilen “Sociocultural Adaptation of US Education Abroad Students in Greece: The Effects of Program Duration and Intervention” başlıklı çalışmada, Yunanistan’da eğitim gören uluslararası öğrencilerin Amerika’da kısa ve uzun dönem eğitim ortamında Amerikan kültürüne uyumları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin Amerikan kültürüne uyum sağlayabilmesi için akademik programlar ve ortak programların iyi organize edilmesi durumunda sosyo-kültürel uyum düzeylerinin artacağını ortaya koymaktadır.

Mahmood ve Galloway Burke (2018) tarafından gerçekleştirilen “Analysis of Acculturative Stress and Sociocultural Adaptation Among International Students at a Non-Metropolitan University” başlıklı çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bir üniversitedeki uluslararası öğrencilerin cinsiyet, yaş, ülke, ABD’de kalma süresi, sınıf düzeyi ve İngilizce dil seviyesi ile kültürleşme stresi ve sosyokültürel uyum düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum düzeyleri ile kültürleşme stresi arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin kültürleşme stresi azaldıkça kişilerarası iletişim, akademik/iş performansı, kişisel ilgi alanları ve topluma katılım, ekolojik uyum ve dil yeterliğinden oluşan sosyo-kültürel uyum düzeyinin artacağını göstermiştir.

Freeman ve Li (2019) tarafından gerçekleştirilen “We are Ghost in The Class: First Year International Students Experiences in The Global Contact Zone” başlıklı araştırmada, üniversite birinci sınıftaki uluslararası öğrencilerin algıları ve akademik deneyimleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan Japon, Çinli, Brezilyalı, Taylandlı ve Vietnamlı öğrenciler tarafından kendi ülkelerindeki eğitimin daha pasif olduğu, Avustralya’da eğitimin kendi ülkelerinden çok daha farklı ve zor olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin “sınıfta hayalet gibiyiz, biz girip çıkıyoruz ama kimse bizi görmüyor” ifadesiyle ayrımcılığa uğradıkları oldukça çarpıcı bir şekilde ortaya konulmuştur. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin akademik deneyimlere ilişkin görüşlerinin olumlu olmasına karşın Avustralya’da uluslararası öğrenci olmanın zor olduğu ve ev sahibi öğrenciler tarafından dışlandıkları tespit edilmiştir.

Andrade (2006) tarafından gerçekleştirilen “International Students in English-Speaking Universities” başlıklı araştırmada, uluslararası öğrenci uyumu üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olan faktörler belirlenmekte ve ilgili destek hizmetlerini incelemektedir. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunların çoğunun temelinde dil yeterliği ve kültürel bilgi eksikliğinin yattığını ortaya koymaktadır. Araştırmada, olumlu öğrenim durumları, uluslararası öğrencilerin daha fazla katılmasına ve daha fazla çalışmasına yardımcı olmuştur. Olumsuz olaylar; utanç, hayal kırıklığı gibi duyguları ortaya çıkarmış ve uluslararası öğrenciler çeşitli çalışma stratejilerini içeren yapıcı davranışlarla karşılık vermişlerdir. Sonuçlar, bazı uluslararası öğrencilerin yetersiz İngilizce ve sosyo-kültürel uyum sorununu, kendine yardım stratejileriyle telafi ettiğini göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin uyumunu kültür ortaklığı, arkadaşlıklar, cinsiyet, ülke ve üniversitede bulunma yılının etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma, akran, öğretim üyesi ve üniversite desteğinin uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Catterall ve Ireland (2010) tarafından yürütülen “Developing Writing Skills for International Students: Adopting a Critical Pragmatic Approach” başlıklı araştırmada, uluslararası öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin işlevsel İngilizce seviyesinin kabul edilebilir olmakla birlikte, yeni becerilerin kazanılması için verilecek eğitime yeterince hazır

olmadıklarını ortaya koymuştur. Lisans düzeyinde son sınıftaki uluslararası öğrencilerin eğitim taleplerine hızlı bir şekilde adapte olmalarını sağlayan bir yazma becerisi destek programı geliştirmiştir. Öğrenci katılımıyla akademik yazmaya yönelik bu yaklaşımın benzer ortamlarda faydalı olabileceği önerilmiştir.

Kaarina (2013) tarafından yürütülen “International Students’ Quality Expectations In Higher Education” başlıklı araştırmada, uluslararası öğrencilerin yükseköğretimdeki hizmet kalitesi beklentilerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma, uluslararası öğrencilerin kabul edilmesinden sonra, üniversitenin sahip oldukları kalite beklentilerine odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin özellikle öğretim üyelerinin derse hazırlıklı gelmesini, derslerin verimli işlenmesi ve eğitim hizmetlerinin kaliteli olarak verilmesi beklentilerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, uluslararası öğrencilerin empati beklentilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Wu, Garza ve Guzman (2015) tarafından yürütülen “International Student’s Challenge and Adjustment to College” başlıklı araştırmada, uluslararası öğrencilerin uyum sağlama ve sosyalleşmede yaşadıkları zorluklar incelenmiştir. ABD’nin en güneyindeki bir şehirde eğitim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştığı uyum sorunlarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, farklı ülkelerden seçilen uluslararası öğrencilerle araştırmacılar, festival ve yemekli partilerde buluşarak uluslararası öğrencilerin deneyimleri paylaşılmıştır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların genellikle tedirginlik, güvensizlik, depresyon, kaygı, akademik, baskılar, dil zorlukları, aşağılık duyguları ve yiyeceklere uyum sağlamadaki zorluklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, üniversitenin uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde, onlara daha çok destek ve güçlendirme çalışmaları yapması sonucuna varılmıştır.

Devors (2017) tarafından yürütülen “International Student Struggles” başlıklı araştırmada, uluslararası öğrencilerin Amerika’daki okul hayatlarında kültürel, dini ve sosyalleşme alanlarında yaşadıkları zorluklar araştırılmıştır. Araştırmada, Amerikan’ın pahalı ve en çok tercih edilen bir ülke olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. Ayrıca, dil, vize ve ortama alışma sürecinin en zor dönem olduğu tespit edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları zorlukları kaldıkları

yerlerde sosyalleşerek ve ev sahibi halkla arkadaşlık kurarak bir çözüm buldukları ortaya konulmuştur.

Almurideef (2016) tarafından yürütülen “The Challenges That International Students Face When Integrating into Higher Education in The United States” başlıklı araştırmada, uluslararası öğrencilerin Amerika’da aldıkları eğitim süresinde karşılaştıkları zorluklara ve akademik ve sosyal hayatlarındaki başarıları ve motive edici faktörlere odaklanılmıştır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin genel ve bireysel ihtiyaçlarıyla birlikte, destek programları da incelenmiştir. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin daha fazla destek programlarına ihtiyaç duydukları, üniversiteye başlamadan önce barınma, akademik program, kültür ve dil hakkında bilgilendirme beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Baklashova ve Kazakov (2016) tarafından yürütülen “Challenges of International Students’ Adjustment to a Higher Education Institution” başlıklı araştırmada, uluslararası öğrencilerin problemlerini araştırarak eğitim hizmetleri sunan kurumlara önerilerde bulunma amaçlanmıştır. Araştırma, öğrencilerin Rusça öğrenmelerini kolaylaştıracak programlara ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğretim üyelerinin de uluslararası öğrencilerle iletişimini güçlendirecek faaliyetlerin üniversite için faydalı olacağı ve öğrencilerin Rus kültürüyle yakından tanışmaları için seminer ve festivallerin düzenlenmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Freeman, Nga ve Mansori (2019) tarafından yapılan “Psychological and language challenges faced by international students” başlıklı araştırmada, Malezya’daki uluslararası öğrencilerin uyumunu en çok etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, uluslararası öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek stres yönetimi, öz farkındalık ve zaman yönetimi atölyeleri gibi program etkinliklerinin yapılması önerilmiştir. Bu bağlamda, kurumların özel danışmanlara ve akademik danışmanlara sahip olması şiddetle önerilmiştir. Üniversitelerin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel olarak da öğrencilerle buluşmaya hazır olmaları gerektiği ortaya konulmuştur.

Stepanova (2004) tarafından yapılan “Sosyalnaya Adaptasiya Inostrannyh Studentov Polietnicheskom Regione” araştırmada, Rusya’daki üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrencilerin sosyal uyum sorunları belirlenmiş ve bu

sorunların çözümü için öneriler sunulmuştur. Bu sorunlardan birincisi, dil engelidir. İkinci sorun ise sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerdir. Sosyal uyum sorunlarının başında Rusça dilinin yetersizliğiyle ilişkili olarak öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar, Rusya ve diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerinin farklılıklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Uluslararası öğrenciler, şehrin ve üniversitelerin sosyal aktivitelerinden memnun olmadıkları için serbest zamanlarında bu aktivitelere katılmamaktadır. Rusya'daki uluslararası öğrencilerin yaşam ve öğrenme koşulları iyileştirilerek bölgenin sosyo-kültürel uyum sürecine dâhil edilmesi önerilmiştir.

Evivie (2009) tarafından yürütülen “Challenges Faced By African International Students At A Metropolitan Research University: A Phenomenological Case Study” başlıklı araştırmada, Afrikalı uluslararası öğrencilerin, Amerikan Üniversitelerinde karşılaştıkları zorluklar ve öğrencilerin bu zorlukların üstesinden gelmek için başa çıkma yöntemleri incelenmiştir. Araştırmada, Afrikalı uluslararası öğrencilerin sorunlarının çözümü için forum düzenlenmesi ve onların seslerini duyurmalarına destek verilmesi önerilmiştir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin maddi olarak desteklenmesi için STK'na daha çok önem verilmesi ve öğrencilerin bu derneklere üye olmaları önerilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemini kapsayan bu bölüm; araştırmanın yöntemi, çalışma evreni ve örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, veri toplama süreci, etik konular, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, araştırmacının rolü olmak üzere dokuz alt başlık altında düzenlenmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, araştırma problemine yanıt aranması ve derinlemesine bulgular ortaya konulmaya çalışılması nedeniyle birbiriyle bağlantılı ve sıralı araştırmalar olan nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanılarak bir çatı altında sunulduğu “sıralı açıklayıcı karma yöntem” seçilmiştir (Creswell, 2015; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 2003). Bu bağlamda, karma yöntem araştırması tercih edilmiş; sadece nitel ya da sadece nicel araştırmadan elde edilen bulguların neden olduğu dezavantajlı durumların minimize edilmesi amaçlanmıştır (Greene, 2005). Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel verilerin toplanıp, nicel verilere, nitel verilerin basit bir şekilde eklenmesinden daha fazlasıdır. Karma yöntemler, nicel ve nitel verilerin toplandığı, analizlerinde nicel ve nitel verilerin bütünleştirildiği araştırmalardır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell, 2015; Creswell ve Plano-Clark, 2015; Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Bu araştırmada, karma yöntem deseni kullanılarak, tek bir araştırmada, araştırılan konunun farklı süreçlerle desteklenmesi sağlanmıştır (Davies, 2000).

Bu araştırmada karma yöntem araştırmasının uygulanmasının gerekçeleri şunlardır (Giannakaki, 2005; Greene, Caracelli ve Graham, 1989):

1. Nicel ve nitel desenlerin farklı yöntemlerinden elde edilen bulguların birbirini desteklediği araştırma sonuçlarının veri çeşitlemesi sağlamasıdır.
2. Nicel ve nitel verilerin farklı boyutlarda sonuçlar ortaya koyması, örtüştüğü bulguların ayrıntılı bir şekilde sunulması ve konuya açıklık getirerek tamamlayıcılık sağlamasıdır.

3. Nicel yöntemden elde edilen bulguların, araştırmanın bir sonraki aşamasının belirlenmesine ve nitel verilerin araştırmanın nicel boyutunun geliştirilmesine katkıda bulunarak çalışmaya sağladığı çok boyutlu zenginliktir.

4. Araştırmada kullanılan birinci yöntemin, başka yöntemler kullanılarak araştırılabilecek yeni araştırma sorularının oluşturulmasına ve iki yöntemden alınan sonuçların birbiriyle ters düştüğü ya da bölündüğü yönleri ortaya koyarak araştırma sorusunu baştan belirlendiği çelişkilerin belirlenmesinin sağlandığı başlangıçtır.

5. Araştırmada sorularını araştırmak amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin uygulanarak araştırmanın sınırlarını genişletmektir.

Araştırmada, yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir (Creswell, 2015). Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı karma desendir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Yakınsayan paralel desende eşit öneme sahip olan nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir. Son aşamada veriler araştırmanın ana amacı doğrultusunda birbirleri ile karşılaştırılarak ya da ilişkilendirilerek yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu araştırmada iki nicel ölçme aracı aynı anda uygulanmıştır.

Nitel veriler, nicel verileri desteklemek için elde edilmiştir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkilendirilerek veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilerek sonuçları arasında ilişki kurulmuştur (Creswell, 2015). Bu araştırmada nicel veriler ‘Algılanan Esenlik Ölçeği’ ve ‘Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Envanteri’ ile sağlanmıştır. İki ölçme aracından elde edilen verilerle Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi’nde eğitim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve eğitim gereksinimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra nicel araştırma bulgularına dayalı olarak seçilen 20 uluslararası öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapıldığı nitel araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, her bir veri türü ve veri analizinin bir diğerini tamamlamasına dikkat edilmiştir.

2.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evreni ve örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Erişilmesi kolay ve çalışılması maddi durumu zorlamaması nedeniyle çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme (kolay erişilebilir veya uygun örnekleme) yöntemi ile belirlenmiştir (Patton, 2005; Teddlie ve Yu, 2007; Vogt, Gardner ve Haeffele, 2012). Araştırmanın evrenini Rize ilinde bulunan Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde 2019-2020 akademik yılında öğrenim gören lisans düzeyindeki uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Nicel araştırmalarda örneklem büyüklüğü belirleyicisi, araştırmanın amacı ve evrenin doğasıdır (Corbatta, 2003; Kalof, Dan ve Dietz, 2008; Kuş, 2012; Neuman, 2007). Araştırmanın nicel boyutunda, araştırma evreni ulaşılabilir olduğu için evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Fraenkel ve Wallen, 2006). Evrenin tamamına ulaşılması nedeniyle ayrıca bir çalışma örneklemi belirlemeye gerek kalmamıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan ve 2019-2020 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren uluslararası öğrencilerin tam listesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından resmi yazı ile alınmıştır (Mertens, 2014; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2021). Önce, çalışmaya katılacak öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdüğü bütün fakülteler ve yüksekokullar listelenmiştir. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 431'dir. Tablo 3'te, evrene dâhil edilen uluslararası öğrencilerin eğitim aldığı fakülte/yüksekokullara dağılımı sunulmuştur (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2021).

Tablo 3. 2019-2020 Akademik Yılı Uluslararası Öğrencilerin Birim Bazında Dağılımları

Değişken	Birim	f	%
Fakülte	İktisadi ve İdari Bilimler	81	18,8
	Tıp	70	16,2
	İlahiyat	57	13,2
	Eğitim	45	10,4
	Mühendislik	41	9,5
	Diş Hekimliği	39	9,0
	Fen Edebiyat	38	8,8
	Ardeşen Turizm	5	1,2
	Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık	4	0,9
	Turgut Kıran Denizcilik	2	0,5
	Ziraat ve Doğa Bilimleri	2	0,5
Yüksekokul	Fındıklı Uygulamalı Bilimler	19	4,4
	Sağlık	12	2,8
	Güneysu Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	9	2,1
	Beden Eğitim ve Spor	7	1,6
Toplam		431	100

Tablo 3 incelendiğinde, 2019-2020 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesine kayıtlı toplam 431 uluslararası öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır. Çalışma evreninin 81’i İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 70’i Tıp Fakültesi, 57’si İlahiyat Fakültesi, 45’i Eğitim Fakültesi, 41’i Mühendislik Fakültesi, 39’u Diş Hekimliği Fakültesi, 38’i Fen Edebiyat Fakültesi, 5’i Ardeşen Turizm, 4’ü Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, 2’si Turgut Kıran Denizcilik Fakültesi, 2’si Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi, 19’u Fındıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, 12’si Sağlık Yüksekokulu, 9’u Güneysu Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu ve 7’si Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu’na kayıtlı bulunmaktadır.

2.2.1. Çalışma Grubu 1

Birinci grup, ‘Algılanan Esenlik Ölçeği’ ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Envanterinin uygulandığı gruptur. Çalışma Grubu 1, 2019-2020 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi’nde eğitim gören toplamda 600 olan fakat aktif olarak eğitimine devam eden 431 uluslararası öğrencidir. Bu

araştırma, 431 aktif öğrenciden 181 uluslararası öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları Türkçe olarak hazırlandığı için veriler, uluslararası öğrencilerle bizzat görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Ancak sistemde aktif görünen öğrencilerin önemli bir bölümünün derslere devam etmemesi, bir bölümünün kendi ülkelerinden eğitimlerini sürdürmeleri, bir bölümünün ise farklı illerde çalışarak öğrenimlerini sürdürmeleri ve üniversiteye belli dönemlerde ve çok kısa süreler için uğramaları nedeniyle 292 uluslararası öğrenciye ulaşmak mümkün olmamıştır. Toplam 189 öğrenciye ulaşılmıştır. 8 veri setinde eksik kodlamalar olduğu için analiz sürecine dahil edilmemiştir. Tablo 4'te, Çalışma Grubu 1'de yer alan uluslararası öğrencilerin ülkelere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubu 1'in Ülkelerine Göre Dağılımı

Ülke	N	%
Suriye	38	21,0
Azerbaycan	35	19,4
Türkmenistan	33	18,2
Yemen	22	12,2
Gürcistan	14	7,7
Somali	6	3,3
İran	3	1,7
Ürdün	3	1,7
Afganistan	2	1,1
Endonezya	2	1,1
Irak	2	1,1
Lübnan	2	1,1
Özbekistan	2	1,1
Doğu Türkistan (Çin)	2	1,1
Almanya	1	0,6
Bulgaristan	1	0,6
Fildişi Sahiller	1	0,6
Filistin Özerk Bölge	1	0,6
Gine	1	0,6
Hindistan	1	0,6
Hollanda	1	0,6
Kazakistan	1	0,6
Kosova	1	0,6
Orta Afrika Cumhuriyeti	1	0,6
Rusya Federasyonu	1	0,6
Sudan	1	0,6
Myanmar	1	0,6
Filipinler	1	0,6

Malawi	1	0,6
Toplam	181	100

Tablo 4’te, araştırmaya katılan 181 uluslararası öğrencinin 38’i Suriye, 35’i Azerbaycan, 33’ü Türkmenistan, 22’si Yemen, 14’ü Gürcistan, 6’sı Somali, 3’ü İran, 3’ü Ürdün, 2’si Afganistan, 2’si Endonezya, 2’si Irak, 2’si Lübnan, 2’si Özbekistan, 2’si Doğu Türkistan (Çin), 1’i Almanya, 1’i Bulgaristan, 1’i Fildişi Sahiller, 1’i Filistin Özerk Bölge, 1’i Gine, 1’i Hindistan, 1’i Hollanda, 1’i Kazakistan, 1’i Kosova, 1’i Orta Afrika Cumhuriyeti, 1’i Rusya Federasyonu, 1’i Sudan, 1’i Myanmar, 1’i Filipinler ve 1’i Malawi kökenlidir. Çalışma Grubu 1’de, 29 farklı ülkeden uluslararası öğrenci yer almaktadır.

Tablo 5’te, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin yüksekokul/fakültelere göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5. Çalışma Grubu 1’in Yüksekokul/Fakültelere Göre Dağılımı

Değişken	N	%
Tıp	31	17,1
TÖMER	29	16,0
Eğitim	23	12,7
Mühendislik	17	9,4
İktisat ve İdari Bilimleri	15	8,3
Diş Hekimliği	15	8,3
İlahiyat	13	7,2
Fen Edebiyat	10	5,5
Sağlık Yüksekokulu	9	5,0
Fındıklı Uygulamalı Bilimleri Yüksekokulu	6	3,3
BESYO	3	1,7
Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık	3	1,7
Ardeşen Turizm Yüksekokulu	2	1,1
Güneysu Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	2	1,1
Turgut Kıran Denizcilik	2	1,1
Ziraat ve Doğa Bilimleri	1	0,6
Toplam	181	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan 181 uluslararası öğrencinin 31’i Tıp, 29’u Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), 23’ü Eğitim, 17’si Mühendislik, 15’i İktisat ve İdari Bilimleri, 15’i Diş Hekimliği, 13’ünün İlahiyat, 10’u Fen Edebiyat, 9’u Sağlık Yüksekokulu, 6’sı Fındıklı Uygulamalı Bilimleri

Yüksekokulu, 3'ü Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu (BESYO), 3'ü Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık, 2'si Ardeşen Turizm, 2'si Güneysu Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu, 2'si Turgut Kıran Denizcilik ve 1'i Ziraat ve Doğa Bilimleri yüksekokul/fakültelerinde eğitim görmektedir.

Tablo 6'da, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin cinsiyet, yaş ve medeni durumlarına göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6. Çalışma Grubu 1'in Cinsiyet, Yaş ve Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	107	59,1
	Kadın	74	40,9
Yaş	16-19	41	22,6
	20-24	116	64,2
	25-29	20	11,0
	30-36	4	2,2
Medeni Durum	Bekâr	173	95,6
	Evli	8	4,4

Tablo 6'da, katılımcıların 107'sinin erkek, 74'ünün kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların 116'sının 20-24 yaş aralığında, 41'inin 16-19 yaş aralığında, 20'sinin 25-29 yaş aralığında ve 4'ünün 30-36 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Verilere katılımcıların 20-24 yaş aralığında yoğunlaştığı, 173'ünün bekâr ve 8'inin evli oldukları görülmektedir.

Tablo 7'de, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin üniversiteye yerleşme, Türkçe eğitim alma ve eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 7. Çalışma Grubu 1'in Üniversiteye Yerleşme, Türkçe Eğitim Alma ve Eğitim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	f	%
Üniversiteye Yerleşme	Lise Diploma	95	52,5
	YÖS	86	47,5
Türkçe Eğitim Alma	Evet	104	57,5
	Hayır	77	42,5
Sınıflar	TÖMER	32	17,7
	1. sınıf	41	22,7
	2. sınıf	33	18,2
	3. sınıf	19	10,5
	4. sınıf	39	21,5
	5. sınıf ve üstü	17	9,4

Tablo 7’de, katılımcıların 95’inin lise diplomasıyla ve 86’sının Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavıyla (YÖS) eğitim hakkını kazandıkları görülmektedir. Katılımcıların Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)’den 104’ünün Türkçe eğitimi alırken 77’sinin Türkçe eğitim almadıkları görülmektedir. Katılımcıların 41’i 1. sınıf, 39’u 4. sınıf, 33’ü 2. sınıf, 32’si TÖMER, 19’u 3. sınıf ve 17’si 5. sınıf ve üzerinde eğitim almaktadır.

Tablo 8’de, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin anne-babasının çalışma durumları, evin mülkiyeti, burs alma, ailenin destekleme ve ailenin gelir durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Ailelerin gelir durumları, kendi ülkelerindeki gelirleri TL cinsinden hesaplanarak belirlenmiştir.

Tablo 8. Çalışma Grubu 1'in Anne-Babasının Çalışma Durumları, Evin Mülkiyeti, Burs Alma, Ailenin Destekleme ve Ailenin Gelir Durumlarına Göre Dağılımı (N=181)

Değişken		f	%
Baba Çalışma Durumu	Evet	128	70.7
	Hayır	53	29.3
Toplam		181	100
Anne Çalışma Durumu	Evet	46	25.4
	Hayır	135	74.6
Toplam		181	100
Evin Mülkiyeti	Kendi Mülkleri	146	80.7
	Kira	35	19.3
Toplam		181	100
Burs Alma Durumu	Evet	62	34.3
	Hayır	119	65.7
Toplam		181	100
Ailenin Destekleme Durumu	Destekliyor	116	64.1
	Desteklemiyor	39	21.5
	Bazen destekliyor	26	14.4
Toplam		181	100
Ailenin Aylık Gelir Durumu	1000-2000 TL	55	30.4
	2000-3000 TL	46	25.4
	3000-4000 TL	29	16.1
	4000-5000 TL	18	9.9
	5000-6000 TL	17	9.4
	6000 TL ve üstü	16	8.8
Toplam		181	100

Tablo 8’de, katılımcıların babalarının 128’inin çalıştığı ve 53’ünün çalışmadığı, annelerinin 46’sının çalıştığı ve 135’inin ise çalışmadığı görülmektedir. Tablo 8’de, katılımcıların, 146’sının evlerinin kendi mülkleri ve 35’inin kira olduğu görülmektedir. Tablo 8’de, katılımcıların, 62’sinin burs aldığı ve 119’unun burs almadığı görülmektedir. Öte yandan, katılımcıların 116’sı ailesi tarafından desteklenirken 39’u ailesi tarafından desteklenmemekte, 26’sı ise ailesi tarafından bazen desteklenmektedir.

Tablo 8’de, ayrıca katılımcıların 55’inin ailesinin aylık geliri 1000-2000 TL, 46’sı 2000-3000 TL, 29’u 3000-4000 TL, 18’i 4000-5000 TL, 17’si 5000-6000 TL ve 16’sı 6000 TL ve üstü şeklindedir.

Tablo 9’da, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin anne-babasının mesleklere göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 9. Çalışma Grubu 1’in Anne-Babasının Mesleklerine Göre Dağılımı

Değişken	Baba Meslek Durumu		Anne Meslek Durumu	
	f	%	f	%
Öğretmen	18	9,9	22	12,2
Mühendis	11	6,1	1	0,6
Memur	10	5,5	4	2,2
Doktor	8	4,4	2	1,1
Avukat	5	2,8	1	0,6
Ticaret	71	39,2	-	-
Emekli	28	15,5	-	-
İşsiz	25	13,8	-	-
Din Görevlisi	5	2,8	-	-
Ev Kadını	-	-	135	74,6
Hemşire	-	-	11	6,1
İşçi	-	-	4	2,2
Veteriner	-	-	1	0,6

Tablo 9’da, katılımcıların 25’inin babalarının işsiz olduğu, 18’inin öğretmen, 11’inin mühendis, 10’unun memur, 8’inin doktor, 5’inin avukat, 71’inin ticaret, 28’inin emekli ve 5’inin din görevlisi olarak mesleklerini sürdürdükleri görülmektedir. Katılımcıların 135’inin annelerinin ev kadını, 22’sinin öğretmen, 1’inin mühendis, 4’ünün devlet memuru, 2’sinin doktor, 1’inin avukat, 11’inin hemşire, 4’ünün işçi ve 1’inin veteriner olarak mesleklerini sürdürdükleri görülmektedir.

Tablo 10’da, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları sorunların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 10. Çalışma Grubu 1'in Türkiye'de Yaşadıkları Sorunların Dağılımı

Değişken	f	%
Aile, arkadaş ve ülkeyi özleme	114	25,6
Eğitim ve akademik sorunlar	79	17,7
Dil sorunları	74	16,6
Ekonomik sorunlar	72	16,1
Baskı ve ayrımcılığa uğrama	38	8,5
Kültürel sorunlar	35	7,8
Barınma sorunları	34	7,6
Toplam	446	100

Tablo 10'da, katılımcıların 114'ünün aile, arkadaş ve ülkelerini özleme, 79'unun eğitim ve akademik sorunlar, 74'ünün dil sorunları, 72'sinin ekonomik sorunlar, 38'inin baskı ve ayrımcılığa uğrama, 35'inin kültürel sorunlar ve 34'ünün barınma sorunları yaşadıkları görülmektedir.

2.2.2. Çalışma Grubu 2

Nicel veri toplama araçlarından elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla nicel çalışmaya katılım sağlayan 181 öğrenci arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile seçilen 20 katılımcı, araştırmanın nitel boyutunun uygulandığı ikinci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemede, araştırmanın amacı doğrultusunda farklı özellikleri barındıran katılımcılar yer almaktadır (Hatch, 2002).

Çalışma Grubu 2 eğitimlerine aktif olarak devam eden, farklı ülkelerden, farklı bölümlerden, farklı sınıf düzeylerinden, farklı yaş aralığında olan, Türkiye'de bulunma süresi, ülkesine gitme sıklığı ve görüşmeye gönüllü katılma özellikleri yönünden çeşitlilik sergileyen uluslararası öğrencilerdir. Katılımcıların 2'si TÖMER, 2'si 1. sınıf, 3'ü 2. sınıf, 9'u 3. sınıf, 2'si 4. sınıf ve 2'si 5. sınıfta eğitim almaktadır. Katılımcıların 5'i 16-19 yaş ve 15'i 20-24 yaş aralığındadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın yürütülebilmesi için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından etik onay belgesi alındıktan sonra araştırmanın planlaması ve veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci nicel ve nitel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır:

2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

2.3.1.1. Algılanan Esenlik Ölçeği

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, Adams, Bezner ve Steinhardt (1997) tarafından geliştirilen ve Karagözoğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Algılanan Esenlik Ölçeği” kullanılmıştır. Algılanan Esenlik Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı birinci uygulamada .82; ikinci uygulamada ise .84 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için Algılanan Esenlik Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.75$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek fiziksel esenlik, sosyal esenlik, psikolojik esenlik, entelektüel esenlik, duygusal esenlik ve manevi esenlik olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta altı madde olmak üzere toplam 36 madde bulunmaktadır. Her madde, altılı Likert-tipi derecelendirme skalası içermektedir. Ölçeğin bazı maddeleri (1, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 21,22, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 33, 35) olumlu anlam taşımaya karşın bazıları (2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 17, 20, 25, 27, 29, 31, 34, 36) olumsuz anlam taşımaktadır.

Algılanan Esenlik Ölçeği bireyin fiziksel, zihinsel ve manevi olarak iyi oluşunun birbirleriyle entegre edilmesi ve dengelenmesi yoluyla yaşam kalitesinin yükseltilmesi süreci boyutlarının ne ölçüde dengelediğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Algılanan Esenlik Ölçeğinde her boyut için örnek teşkil edebilecek öğeler sırasıyla şunlardır: Fiziksel esenlik: “Vücudum hastalıklara çok iyi direnç gösterir.” Psikolojik esenlik: “Geçmişte neşemi ve hüznümü paylaşabileceğim arkadaşım olmadı.” Sosyal esenlik: “Yardıma ihtiyacım olduğunda arkadaşlarım yanımdadır” ve Manevi esenlik: “Hayatımın her zaman bir amacı vardır.” Duygusal esenlik: “Başıma gelen iyi şeylere nadiren sevinirim.” Entelektüel esenlik: “Daima beni düşünmeye ve mantık yürütmeye zorlayacak aktiviteler ararım”. Ölçekte her boyut için 6 madde vardır. Verilen cevaplar 6’lı Likert derecelendirme ölçeğinde, hiç katılmıyorum (1) seçeneğinden tamamen katılıyorum (6) seçeneğine kadar değişim gösterir.

Ölçekteki olumlu ifadeler Tamamen Katılıyorum (6) ile Hiç Katılmıyorum (1) arasında değişmektedir. Olumsuz ifadeler ise ters çevrilerek Tamamen Katılıyorum (1) ile Hiç Katılmıyorum (6) arasında değişen 1’den 6’ya kadar olan

sayılarla puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 174'tür.

2.3.1.2. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencileri Eğitim Gereksinimleri Envanteri

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında, (Karabacak, 2018) tarafından geliştirilen Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Envanterinin yeniden düzenlenmiş formu (Karabacak, 2019) kullanılmıştır. Envanter, alan yazın taraması ve uluslararası lisans öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak temellendirilmiştir. Hazırlanan envanterin kapsam ve dil geçerliği için uluslararası öğrenciler, ölçme ve değerlendirme, psikoloji, sosyoloji, sosyal hizmet uzmanı ve Türkçe dil uzmanlarından, uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonucu düzeltme işlemleri yapılan envanter açık ve kapalı uçlu sorular olmak üzere toplam 56 maddeden oluşmuştur. 4-9 Ekim 2019 tarihleri arasında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin farklı bölümlerinde eğitim görmekte olan 20 uluslararası öğrenciye bir oturumda uygulanarak pilot çalışmaya tabi tutulmuştur. Pilot çalışma sonucunda, 8 madde envanterden çıkarılmış olup bazı maddelerde düzeltilme yapılarak 48 maddeye indirgenmiştir. Yeniden düzenlenen envanter, demografik bilgiler, ailevi bilgiler, okula aidiyet, yaşam sorunları ve öğrenme çıktıları başlıklarından oluşmaktadır.

Verilerin toplanması sürecinde tez danışmanı tarafından ölçme aracı uygulanacak fakülte/yüksekokulların yöneticileriyle iletişime geçilerek tez araştırması hakkında bilgi verilmiş ve uygulama için en uygun günler istenmiştir. İlgili fakültenin/yüksekokulun yöneticileri tarafından uluslararası öğrencilere duyuru yapılmıştır. Uluslararası öğrencilerle önceden belirlenen yer ve zamanda veri toplanan fakülte/yüksekokullarda, veri toplama standı açılarak sabah 9.00'dan akşam 19.00'a kadar yüz yüze veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri güvenilirliğini artırmak ve daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmak amacıyla veri toplama araçları tez araştırmacısı tarafından lisans eğitimi verilen bütün fakülte/yüksekokullarda stant açılarak Kasım 2019- Ocak 2020 tarihleri arası uluslararası öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına samimi cevaplar

vermeleri için tez araştırmacısı tarafından katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. TÖMER eğitimi alan ya da Türkçesi yeterli olmayan katılımcılarla tez araştırmacısı Rusça ve İngilizce iletişim kurarak veri toplama araçlarının doldurulmasına katkı sağlamıştır. Uygulama sonunda, eksik veri içeren sekiz envanter veri setinden çıkarılarak toplamda 181 veri seti değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 11’de, veri toplama araçlarının uygulama tarihleri ve ulaşılan öğrenci sayıları sunulmuştur.

Tablo 11. Veri Toplama Araçlarını Uygulama Tarihleri ve Ulaşılan Öğrenci Sayıları

Başlama-Bitiş Tarihi	Fakülte /Yüksekokul	Mevcut Öğrenci Sayısı	Aktif Öğrenci Sayısı	Ulaşılan Öğrenci Sayısı	Bulunduğu Yer
11.11.2019-21.11.2019	İktisadi ve İdari Bilimler	81	51	15	Rize
20.11.2019-29.11.2019	Tıp	70	61	31	Rize
20.11.2019-29.11.2019	Sağlık Yüksekokulu	12	10	9	Rize
20.11.2019-30.11.2019	Türkçe Eğitim Merkezi (TÖMER)	--	--	29	Rize
02.12.2019-06.12.2019	İlahiyat	57	37	13	Rize
02.12.2019-06.12.2019	Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu (BESYO)	7	3	3	Rize
02.12.2019-06.12.2019	Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık	4	3	3	Rize
09.12.2019-13.12.2019	Eğitim	45	31	23	Çayeli
16.12.2019-20.12.2019	Mühendislik	41	34	17	Rize
02.01.2020-06.01.2020	Diş Hekimliği	39	35	15	Rize
07.01.2020-14.01.2020	Fen Edebiyat	38	21	10	Rize
15.01.2020-17.01.2020	Fındıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	19	12	6	Fındıklı
20.01.2020-22.01.2020	Güneysu Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	9	7	2	Güneysu
23.01.2020-24.01.2020	Ardeşen Turizm	5	4	2	Ardeşen
27.01.2020-28.01.2020	Turgut Kıran Denizcilik	2	2	2	Derepaşarı
29.01.2020-30.01.2020	Ziraat ve Doğa Bilimleri	2	1	1	Pazar

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma çerçevesinde uluslararası öğrencilerden veri toplamak amacıyla öncelikle konu ile ilgili alan yazın derinlemesine incelenmiş, nicel veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar kullanılarak Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gereksinimlerinin ortaya konulmasına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form hazırlanmıştır. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gereksinimleriyle ilgili görüşleri doğrultusunda veri toplamak amacıyla Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencileri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, üç giriş ve geçiş, dört esansiyel (esas, ana soru) ve iki açımlayıcı (iyi anlaşılması, açıklama, ayrıntı) soru içermektedir.

2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Güvenirliği: Nitel araştırmalarda güvenilirlik araştırma sonuçlarının inandırıcılığı bakımından oldukça önemlidir (Lincoln ve Guba, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2015).

2.3.3.1. Dış Güvenirlik: Araştırmacının çalışmasında izlediği aşamaları net ve açık bir şekilde raporlaştırılması ölçme aracının dış güvenirliliği açısından önemlidir. Bu sebeple araştırmada:

1. Araştırmanın yöntem ve uygulama aşamaları araştırmacı tarafından açık bir şekilde tanımlanmış ve yöntem bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.
2. Katılımcıların özellikleri, araştırma sürecindeki sosyal ortamlar, veri toplama, işleme, analiz, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır.
3. Araştırmanın sonuçları, ortaya konan verilerle açık ve tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmiştir.
4. Araştırmacının izlediği yöntemler ve süreçler konusunda kapsamı açık bir şekilde tanımlanmıştır.
5. Araştırmada farklı görüşler yansıtılmıştır.
6. Araştırmadan elde edilen notlar, ham veriler ve kodlamalar daha sonra başkaları tarafından incelenebilecek şekilde elektronik ortamda saklanmıştır.

7. Bu tez araştırmasında, araştırmacı tarafından katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yüksek kaliteli ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

8. Bu araştırmadaki ses dosyalarının yazılı dokümana dönüştürülmesinde ve yazıya geçirilen verilerin analizinde Nvivo 12 bilgisayar destekli nitel veri analiz paket programı kullanılmıştır (Silverman, 2005).

2.3.3.2. İç Güvenirlik: Nitel veri analizinin son aşaması bulgular ile ilgili yorumlamalar yapmaktır. Nitel araştırmalarda yorumlama, kodların ve kategorilerin ötesine geçerek verinin daha geniş anlamına doğru soyutlamayı ve veriden anlam çıkarmayı içerir (Creswell, 2015; Patton, 2014). Araştırmacı tarafından araştırma verilerine geri dönülerek araştırma soruları, alan notları, görüşme transkriptleri çok dikkatli bir şekilde defalarca araştırmacı tarafından okunarak verilerin kodlamalarını kontrol edilmiştir (Flick, 2009; Miles ve Huberman, 1994). Kodlar, kategoriler, temalar ve diğer tüm işlemler kontrol edildikten sonra, nitel veri analizi sonucu elde edilen sonuçların, analize sokulan veri setini temsil düzeyi araştırmacı ve tez danışmanlarının deneyimlerine göre yorumlanmaya çalışılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011; Poggenpoel ve Myburgh, 2003). Araştırmacı ve tez danışmanlarının bireysel etkisinden arındırılmış bir kodlama yapılabilmesi için farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılmıştır yani çoklu kodlayıcılar kullanılmıştır. Farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranının önemli olması bağlamında “kodlayıcılar arası görüş birliği” ne gidilmiştir. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin sağlanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme sorularının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ham veriler üzerinden kodlamalar araştırmacı ve tez danışmanları tarafından ayrı ayrı kodlama tablosu çıkarılarak oluşturulmuştur. Ana temalardaki tartışmalara odaklanmak için kod tablosu oluşturulmuştur (Maxwell, 2013). Bu kodlama sonucu araştırmacı ve tez danışmanları bir araya gelerek görüş birliğine dayalı olarak başlangıç kodlamaları/temaları oluşturulmuştur. Kodlanmış ham veriler, tema ve alt temalara göre sıralanarak analiz edilmiştir (Saldana, 2012). Bu işlemlerden sonra başlangıç temaları ve alt temalar oluşturulmuştur. Tümevarımcı analizle, kodlar doğrudan verilerden üretilerek bu çerçeveye göre

verilerin hangi temalar altında sunulacağı; ilgili alan yazın literatürü, araştırmanın amacı ve görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi çerçevesi belirlenmiştir (Maykut ve Morehorre, 1994). Oluşturulan bu kodlamalar ham veriler üzerinden uluslararası öğrenciler, ölçme değerlendirme, psikoloji, sosyal hizmet uzmanları tarafından gerçekleştirilmiş ve bulunan kodlar arasındaki uyuma düzeyine bakılmıştır. Verilerin analizinde alan uzmanlarından destek alınarak elde edilen sonuçları doğrulama işlemi yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Kodlayıcılar arası görüş birliği nitel araştırmaların güvenilirliğini belirlemektedir. İçsel tutarlılık olan temaların tutarlılığını sağlamak amacıyla “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları Miles ve Huberman formülüne göre tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Güvenirlik $[P = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, içsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası (uzman ve araştırmacı) görüş birliğinin en az %80 üzeri olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Bu tez araştırmasına ait güvenilirlik çalışmasında %90 oranında bir görüş birliği (güvenirlik) sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında alan uzmanları tarafından belirtilen Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi, ek ders hizmetinin/desteğinin olmaması, idari personel kabulü/reddi, sınıftaki seviye farklılığı dört tema çıkarılmış olup etnik köken ve öğrenci destek biriminin kurulması temaları ise ilgili temaların temsil ettiği kategoriye alınmıştır. Bu bağlamda Güvenirlik $= 38 / 38 + 4 \times 100 = \%90,4$ olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyuma düzeyi olarak da ifade edilebilen iç tutarlık katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

İç güvenilirliği sağlamak için tez araştırmacısı ve danışmanlar tarafından araştırma yaklaşımı ve çalışmasının çeşitli aşamalarında yaptığı denetlemeler açık bir şekilde tanımlanmıştır. Bu nedenle araştırmada;

1. Araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmiştir.
2. Tez araştırmacısının, araştırma sürecindeki konumu araştırmacının rolü başlığında açık bir şekilde tanımlanmıştır.
3. Araştırma sonuçları verilerle uyumludur.
4. Veriler, araştırma soruları temel alınarak ayrıntılı ve araştırmanın amacına uygun toplanmıştır.

5. Verilerin analizinde ön yargılar, yanlış anlaşılmalara gözden geçirilerek eleştirel bir strateji kullanılmıştır (Creswell, 2015; Maykut ve Morehorrse, 1994).

2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Geçerliği

Görüşme sorularının geçerliğini sağlama için (Lincoln ve Guba, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2015):

1. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırma konusu olan uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimleri ile ilgili alanyazın çok detaylı bir şekilde incelenerek oluşturulmuştur.

2. Veri toplama aracı oluşturulurken uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gereksinimleri, disiplinler arası bir alan olarak düşünülerek görüşme soruları, uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin farklı boyutlarını ortaya çıkaracak şekilde geliştirilmiştir.

3. Alanyazına dayalı olarak oluşturulan görüşme sorularının araştırmanın amacına hizmet etmesi ve saha çalışmasıyla desteklenebilmesi için 10 uluslararası lisans öğrencisiyle tek oturumluk odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme sonucunda, yarı yapılandırılmış sorularda gerekli düzeltmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularının ilk şekli oluşturulmuştur.

4. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla iki uluslararası öğrenciyle pilot görüşmeler yapılmıştır.

5. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları uluslararası öğrenciler, ölçme değerlendirme, sosyoloji, psikoloji, sosyal hizmetler uzmanlarına başvurularak yeniden düzenlenerek soru düzenleme ve soru eklemelerde bulunularak 9 soruyla son halini almıştır.

6. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek amacıyla katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt aracıyla kaydedilmiş ve not alma yoluyla desteklenmiştir. Ses kayıt işlemleri sırasında sorun yaşanmaması için yedek ses kayıt aracı kullanılmıştır. Görüşme öncesi, ses kaydı için katılımcıların yazılı ve sözlü olarak izinleri kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 45-60 dakika sürmüştür. Uluslararası öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler dernek, sınıf, yurt ve ev ortamlarında gerçekleştirilmiştir.

2.3.4.1. Dış Geçerlik: Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği olan dış geçerliğini sağlamak için (Lincoln ve Guba, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2015):

1. Araştırmanın evreni ve örneklemini olan çalışma grubu, araştırma ortamı ve araştırma süreci başka örneklemlemlerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı belirtilmiştir.

2. Örneklemin seçimi, nitel araştırmalarda kavramsal genellemeye izin verecek şekilde açıklanmıştır.

3. Araştırmada, çalışma ortamları ve süreçlerinin genelleme açısından ortaya çıkarabileceği sınırlayıcı etkenler tartışılmıştır.

4. Araştırmanın sonuçları, araştırma sorularını desteklemiş ve bu bağlamda araştırmanın sonuçları, araştırma soruları ile tutarlı bulunmuştur.

5. Araştırmanın sonuçları, araştırma soruları ile ilgili alanyazın ve kuramlarla tutarlıdır.

6. Araştırmanın bulgularının, başka araştırmalarla karşılaştırılabilmesi ve kuramsal ve kavramsal genellenebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

7. Araştırmanın bulguları benzer araştırmalarla test edilebilecek niteliktedir.

2.3.4.2. İç Geçerlik: Araştırmada, bulguların ve sonuçların gerçeği aktararak aktarmadığının doğrulanması olan iç geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. İç geçerliği sağlamak için (Lincoln ve Guba, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2015):

1. Araştırma bulguları, araştırma yapılan ortama bağlı kalınarak anlamlı bir şekilde tanımlanmıştır.

2. Bulgular kendi içinde tutarlı ve anlamlıdır. Ortaya çıkan kavramlar, anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.

3. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının, araştırmanın amacına uygunluğunu test etmek için uluslararası öğrencilerle odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış iki pilot görüşme yapılmıştır.

4. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen (cinsiyet, aktif olarak eğitime devam etme, ülke farklılığı, bölüm farklılığı, sınıf düzeyi farklılığı, farklı yaş aralığı, Türkiye’de bulunma süresi, ülkesine gitme sıklığı ve görüşmeye gönüllü katılma) uluslararası öğrencilerden yarı

yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.

5. Verilerin inandırıcılığını artırmak için toplanan verilerden elde edilen bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular hem alinyazındaki kuramsal çerçeveye hem de araştırmanın kuramsal çerçevesiyle uyumludur.

6. Bulgular araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunmuştur.

7. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak yapılan tahminler ve genellemeler elde edilen verilerle ve alan yazındaki kuramsal çerçeveye tutarlıdır.

8. Araştırmacı tarafından, görüşmeler sırasında derin odaklı veri toplamaya odaklanılmıştır.

9. Araştırmada, uzman incelemesi ve katılımcı doğrulaması yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

2.4.1. Nicel Veri Analizi

Algılanan Esenlik Ölçeği kullanılarak elde edilen nicel veriler, IBM SPSS 24 İstatistik Programı ile analiz edilmiştir. Algılanan Esenlik ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmış frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Ortalamaların hesaplanabilmesi için ölçeklerdeki her bir cevaba ayrı bir puan verilmiştir.

Nicel verilerden elde edilen bulguları parametrik testler ile birbirleri arasındaki fark ve ilişki (korelasyon) saptanmıştır. Elde edilen verilerin katılımcıların sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerine göre farklılıklarını belirlemek için ANOVA yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından farklılıkların belirlenmesinde bağımsız t-testinden yararlanılmıştır. Grup puanları arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılmasında, parametrik olan istatistik teknikleri kullanılmıştır. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilse de örneklem büyüklüğünün 30 ve üzerinde olmasının parametrik testler için uygun olacağı kabul edilmiştir. Araştırmadaki ölçek maddelerinin tümünü yanıtlayan katılımcı sayısı N=181 olduğu için parametrik testlerin araştırma için uygun analiz teknikleri olduğu belirlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarda $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır (Singh, 2007).

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Envanteri sonucunda elde edilen veriler için betimsel istatistik (frekans ve yüzde) değerleri hesaplanmıştır. Betimsel istatistik tablolarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

2.4.2. Görüşme Verilerinin Analizi

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Katılımcılardan yazılı ve sözlü izin alınarak görüşler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Tez araştırmacısı tarafından Nvivo 12 bilgisayar destekli nitel veri analiz paket programı kullanılarak ses kayıtlarının dökümü sonucu 76 sayfa ham veri elde edilmiştir. Araştırmanın amacı, araştırma soruları ve veriler defalarca okunarak açık kodlamalar ile kodlanmıştır. Elde edilen açık kodlamalara bağlı olarak başlangıç temaları olan tematik kodlamalar yapılmıştır. Anlamlı yapılar temel alınarak kodlardan kategoriler, kategorilerden temalar elde edilmiştir. Gizlilik ilkesi gereği katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Katılımcıların her birine K₁, K₅, K₉ ...K₂₀ gibi katılımcılara ait kodlamalar kullanılmıştır. K₄-E; kodlamasında, K₄ katılımcı sırasını ve E cinsiyetini ifade etmektedir. Araştırmanın alt problemleri ortaya çıkan temalara göre gruplanmıştır. Bulguların sunumu, temalara göre veri gösterimi yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir (Marshall ve Rossman, 2011). Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, Uluslararası Öğrencilerin Eğitim Gereksinimleri başlığı altında, *Yaşam Sorunları*, *Eğitimsel Sorunlar*, *Öğrenci Hizmet Sorunları*, *Sosyo-Kültürel Sorunlar*, *Psikolojik Sorunlar*, *Akademik Sorunlar* ve *Eğitimsel Gereksinimler* ana temalarından oluşmuştur.

2.5. Araştırmanın Etik Boyutu

Tez araştırmasının etik ilkelere uygunluğu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Ek-1). Bu tez araştırmasında, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesindeki tüm kurallara uyularak bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemler yapılmamıştır. Araştırmanın saha çalışması aşamasında RTEÜ uluslararası lisans öğrencilerine araştırmanın amacı ve süreci ile ilgili bilgi verilmiş, ardından araştırmaya gönüllü olan katılımcıların onamları (Ek-6) alınmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırmada, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, eğitim gereksinimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bulgular, Algılanan Esenlik Ölçeği, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilerek bütünleştirilmesiyle elde edilmiştir. Bulguların sunumu, verilerin tablolar halinde ve doğrudan alıntılarla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, derinlemesine analiz sürecinde gerçekleştirilen işlem aşamalarına göre tematik olarak sunulmuştur.

3.1. Nicel Bulgular

3.1.1. Algılanan Esenliğe İlişkin Bulgular

Tablo 12’de, Algılanan Esenlik Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma puanları sunulmuştur.

Tablo 12. Algılanan Esenlik Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar (N=181)

Değişken	f	$\bar{x}$	Ss
Sosyal Esenlik	181	4.02	.78
Manevi Esenlik	181	3.95	.62
Psikolojik Esenlik	181	3.86	.78
Duygusal Esenlik	181	3.65	.66
Fiziksel Esenlik	181	3.48	1.10
Entelektüel Esenlik	181	3.43	.73

Tablo 12’de, en yüksek algılanan esenlik ortalama puanlarının sosyal esenlik alt boyutunda olduğu ($\bar{x}$ =4.02, ss=.78) görülmektedir. Manevi esenlik alt boyutunda ortalama puanlar ($\bar{x}$ =3.95, ss=.62), psikolojik esenlik alt boyutunda ($\bar{x}$ =3.86, ss=.78), duygusal esenlik alt boyutunda ($\bar{x}$ =3.65, ss=.66), fiziksel esenlik alt boyutunda ($\bar{x}$ =3.48, ss=1.10) ve entelektüel esenlik alt boyutunda ($\bar{x}$ =3.43,

ss=.73) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak en düşük ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.43, ss=.73) ile ‘entelektüel esenlik’ alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama puanı ise ($\bar{x}$ =4.02, ss= .78) ile ‘sosyal esenlik’ alt boyutundadır. Bu sonuçlara göre, katılımcıların entelektüel esenlikleri en alt düzeyde gerçekleşirken sosyal esenlikleri üst düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 13’te, algılanan esenlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13. Cinsiyet Değişkeni Açısından Algılanan Esenlik Puanları (N=181)

Değişken	Cinsiyet	f	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	P
Duygusal Esenlik	Kadın	74	3.64	.64	179	.154	.614
	Erkek	107	3.66	.68			
Manevi Esenlik	Kadın	74	3.97	.55	179	.418	.156
	Erkek	107	3.94	.66			
Sosyal Esenlik	Kadın	74	4.09	.77	179	.967	.888
	Erkek	107	3.97	.78			
Psikolojik Esenlik	Kadın	74	3.84	.80	179	.195	.404
	Erkek	107	3.87	.76			
Entelektüel Esenlik	Kadın	74	3.34	.73	179	1.330	.786
	Erkek	107	3.49	.73			
Fiziksel Esenlik	Kadın	74	3.42	1.10	179	.517	.961
	Erkek	107	3.51	1.14			

p<.05

Tablo 13’teki, bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına göre, uluslararası öğrencilerin algılanan esenlik puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, kadın ve erkek uluslararası öğrencilerin esenlik algılarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 14’te, sınıf düzeyi değişkeni açısından algılanan esenlik puanları verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Algılanan Esenlik Puanları (N=181)

Değişken	Sınıf	f	$\bar{x}$	Ss	sHata
Duygusal Esenlik	1. Sınıf	41	3.53	.63	.099
	2. Sınıf	33	3.49	.64	.112
	3. Sınıf	34	3.83	.59	.102
	4. Sınıf	40	3.74	.74	.117
	5. Sınıf ve üzeri	33	3.67	.23	.109
	Toplam	181	3.65	.66	.049
Manevi Esenlik	1. Sınıf	41	3.90	.46	.072
	2. Sınıf	33	3.92	.60	.105
	3. Sınıf	34	3.97	.43	.074
	4. Sınıf	40	3.99	.79	.125
	5. Sınıf ve üzeri	33	3.98	.74	.129
	Toplam	181	3.95	.62	.046
Sosyal Esenlik	1. Sınıf	41	3.87	.63	.098
	2. Sınıf	33	3.81	.58	.101
	3. Sınıf	34	4.40	.68	.117
	4. Sınıf	40	4.13	.97	.153
	5. Sınıf ve üzeri	33	3.89	.82	.142
	Toplam	181	4.02	.78	.056
Psikolojik Esenlik	1. Sınıf	41	3.70	.72	.112
	2. Sınıf	33	3.89	.76	.133
	3. Sınıf	34	4.03	.90	.155
	4. Sınıf	40	3.79	.76	.119
	5. Sınıf ve üzeri	33	3.91	.75	.131
	Toplam	181	3.86	.78	.058
Entelektüel Esenlik	1. Sınıf	41	3.33	.68	.106
	2. Sınıf	33	3.45	.81	.141
	3. Sınıf	34	3.48	.60	.104
	4. Sınıf	40	3.52	.86	.136
	5. Sınıf ve üzeri	33	3.36	.69	.121
	Toplam	181	3.43	.73	.054
Fiziksel Esenlik	1. Sınıf	41	3.28	1.11	.173
	2. Sınıf	33	3.11	1.07	.187
	3. Sınıf	34	4.00	.96	.167
	4. Sınıf	40	3.62	1.20	.189
	5. Sınıf ve Üzeri	33	3.38	1.11	.193
	Toplam	181	3.48	1.13	.084

Tablo 14'te, uluslararası öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni açısından algılanan esenlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar, en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanarak sunulmuştur. Buna göre, sınıf düzeyi değişkeni açısından ortalama puanların duygusal esenlik alt boyutunda 3. sınıf, 4. sınıf, 5. sınıf, 1. sınıf ve 2. sınıf olduğu ve toplam ortalamasının $\bar{x}$ = 3.65, ss = .66 ve Sh_x = .049 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak en düşük ortalama puanların 2.

Sınıflarda olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama puanların 3. sınıflarda olduğu görülmektedir.

Manevi esenlik alt boyutunda, ortalama puanların 4. sınıf, 5. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf ve 1. sınıf olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x} = 3.95$, $ss = .62$ ve $Sh_x = .046$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak en düşük ortalama puanların 1. Sınıflarda olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasının ise 4. Sınıflarda olduğu görülmektedir.

Sosyal esenlik alt boyutunda ortalama puanların 3. sınıf, 4. sınıf, 5. sınıf, 1. sınıf ve 2. sınıf olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x} = 4.02$, $ss = .78$ ve $Sh_x = .056$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, en düşük ortalama puanların 2. sınıflarda olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasının ise 3. Sınıflarda olduğu görülmektedir.

Psikolojik esenlik alt boyutunda, ortalama puanların 3. sınıf, 5. sınıf, 2. sınıf, 4. sınıf ve 1. sınıf olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x} = 3.86$, $ss = .78$ ve $Sh_x = .058$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak en düşük ortalama puanların 1. sınıflarda olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama puan puanların ise 3. Sınıflarda olduğu görülmektedir.

Entelektüel esenlik alt boyutunda, ortalama puanların 4. sınıf, 3. sınıf, 2. sınıf, 5. sınıf ve 1. sınıf olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x} = 3.43$, $ss = .73$ ve $Sh_x = .054$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak en düşük ortalama puanların 1. Sınıflarda olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama puanların ise 4. Sınıflarda olduğu görülmektedir.

Fiziksel esenlik alt boyutunda, ortalama puanların 3. sınıf, 4. sınıf, 5. sınıf, 1. sınıf ve 2. sınıf olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x} = 3.48$, $ss = 1.13$ ve $Sh_x = .084$ olduğu görülmektedir. Sonuç olarak en düşük ortalama puanların 2. Sınıflarda; en yüksek ortalama puanların ise 3. Sınıflarda olduğu görülmektedir.

Tablo 15'te, Algılanan Esenlik Ölçeğinden elde edilen puanların sınıf düzeyi değişkenine göre, anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=181)

Değişken		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Esenlik	Gruplar Arası	2.803	4	.701			
	Gruplar İçi	75.402	176	.428	1.636	.167	-
	Toplam	78.206	180				
Manevi Esenlik	Gruplar Arası	.261	4	.065			
	Gruplar İçi	68.213	176	.388	.168	.954	-
	Toplam	68.474	180				
Sosyal Esenlik	Gruplar Arası	8.511	4	2.128			
	Gruplar İçi	99.961	176	.568	3.746	.006*	3>1,2,5
	Toplam	108.472	180				
Psikolojik Esenlik	Gruplar Arası	2.282	4	.571			
	Gruplar İçi	106.634	176	.606	.942	.441	-
	Toplam	108.916	180				
Entelektüel Esenlik	Gruplar Arası	.960	4	.240			
	Gruplar İçi	95.731	176	.544	.441	.779	-
	Toplam	96.691	180				
Fiziksel Esenlik	Gruplar Arası	16.618	4	4.155			
	Gruplar İçi	212.793	176	1.209	3.436	.010*	3>1,2
	Toplam	229.412	180				

p<.05

Tablo 15'teki ANOVA sonuçlarına göre, katılımcıların görüşleri sınıf düzey değişkeni açısından, sosyal esenlik ve fiziksel esenlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sınıf düzey değişkeni açısından, duygusal esenlik, manevi esenlik, psikolojik esenlik ve entelektüel esenlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 16'da bölüm değişkeni açısından algılanan esenlik puanları verilmiştir.

Tablo 16. Bölüm Değişkeni Açısından Algılanan Esenlik Puanları (N=181)

Değişken	Bölüm	f	$\bar{x}$	Ss	sHata
Duygusal Esenlik	Sağlık Bilimleri	57	3.55	.63	.083
	Sosyal Bilimler	45	3.78	.68	.102
	Mühendislik	43	3.69	.65	.099
	Eğitim	36	3.58	.67	.112
	Toplam	181	3.65	.66	.049
Manevi Esenlik	Sağlık Bilimleri	57	3.84	.53	.070
	Sosyal Bilimler	45	4.04	.71	.106
	Mühendislik	43	3.93	.65	.099
	Eğitim	36	4.05	.57	.095
	Toplam	181	3.95	.62	.046
Sosyal Esenlik	Sağlık Bilimleri	57	3.94	.76	.101
	Sosyal Bilimler	45	4.27	.90	.134
	Mühendislik	43	3.99	.75	.114
	Eğitim	36	3.89	.60	.101
	Toplam	181	4.02	.78	.058
Psikolojik Esenlik	Sağlık Bilimleri	57	3.55	.79	.105
	Sosyal Bilimler	45	4.18	.79	.118
	Mühendislik	43	3.83	.68	.103
	Eğitim	36	3.97	.69	.115
	Toplam	181	3.86	.78	.058
Entelektüel Esenlik	Sağlık Bilimleri	57	3.08	.57	.075
	Sosyal Bilimler	45	3.67	.82	.122
	Mühendislik	43	3.60	.65	.010
	Eğitim	36	3.47	.76	.127
	Toplam	181	3.43	.73	.054
Fiziksel Esenlik	Sağlık Bilimleri	57	3.26	1.10	.144
	Sosyal Bilimler	45	3.80	1.30	.191
	Mühendislik	43	3.49	.95	.144
	Eğitim	36	3.40	1.10	.191
	Toplam	181	3.48	1.13	.084

Tablo 16’da bölüm değişkeni açısından algılanan esenlik puanları, ortalaması en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanarak sunulmuştur. Buna göre, bölüm değişkeni açısından ortalama puanlar duygusal esenlik alt boyutunda, sosyal bilimler, mühendislik, eğitim fakültesi ve sağlık bilimleri olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.65, ss= .66 ve Sh_x = .049 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bölüm değişkenine göre en düşük puan ortalamasının sağlık bilimlerinde ve en yüksek puan ortalamasının ise sosyal bilimlerde olduğu görülmektedir.

Manevi esenlik alt boyutunda, ortalama puanların eğitim fakültesi, sosyal bilimler, mühendislik ve sağlık bilimleri olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.95, ss = .62 ve Sh_x = .046 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bölüm değişkenine göre en düşük puan ortalamasının sağlık bilimlerinde ve en yüksek puan ortalamasının eğitim fakültesinin bölümlerinde olduğu görülmektedir.

Sosyal esenlik alt boyutunda, ortalama puanların sosyal bilimler, mühendislik, sağlık bilimleri ve eğitim fakültesi olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 4.02, ss = .78 ve Sh_x = .058 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bölüm değişkenine göre en düşük puan ortalamasının eğitim fakültesinin bölümlerinde ve en yüksek puan ortalamasının ise sosyal bilimlerde olduğu görülmektedir.

Psikolojik esenlik alt boyutunda, ortalama puanların sosyal bilimler, eğitim fakültesi, mühendislik ve sağlık bilimleri olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.86, ss = .78 ve Sh_x = .058 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bölüm değişkenine göre en düşük puan ortalamasının sağlık bilimlerinde ve en yüksek puan ortalamasının sosyal bilimlerde olduğu görülmektedir.

Entelektüel esenlik alt boyutunda, ortalama puanların sosyal bilimler, mühendislik, eğitim fakültesi ve sağlık bilimleri olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.43, ss = .73 ve Sh_x = .054 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bölüm değişkenine göre en düşük puan ortalamasının sağlık bilimlerinde ve en yüksek puan ortalamasının sosyal bilimlerde olduğu görülmektedir.

Fiziksel esenlik alt boyutunda, ortalama puanların sosyal bilimler, mühendislik, eğitim fakültesi ve sağlık bilimleri olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.48, ss = 1.13 ve Sh_x = .084 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bölüm değişkenine göre en düşük puan ortalamasının sağlık bilimlerinde ve en yüksek puan ortalamasının sosyal bilimlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 17’de, algılanan esenlik puanlarının bölüm değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17. Bölüm Değişkenleri Açısından ANOVA Sonuçları (N=181)

		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Esenlik	Gruplar Arası	1.620	3	.540			
	Gruplar İçi	76.585	177	.433	1.248	.294	-
	Toplam	78.206	180				
Manevi Esenlik	Gruplar Arası	1.458	3	.486			
	Gruplar İçi	67.015	177	.379	.284	.281	-
	Toplam	68.474	180				
Sosyal Esenlik	Gruplar Arası	3.767	3	1.256			
	Gruplar İçi	104.704	177	.592	2.123	.099	-
	Toplam	108.472	180				
Psikolojik Esenlik	Gruplar Arası	10.390	3	3.463			
	Gruplar İçi	98.526	177	.557	6.222	.000*	1<2,4
	Toplam	108.916	180				
Entelektüel Esenlik	Gruplar Arası	10.920	3	3.640			
	Gruplar İçi	85.771	177	.485	7.512	.000*	1<2,4
	Toplam	96.691	180				
Fiziksel Esenlik	Gruplar Arası	7.505	3	2.502			
	Gruplar İçi	221.907	177	1.254	1.995	.116	-
	Toplam	229.412	180				

p< .05

Tablo 17'deki ANOVA sonuçlarına göre, katılımcıların görüşleri bölüm değişkeni açısından, psikolojik esenlik ve entelektüel esenlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bölüm değişkeni açısından, duygusal esenlik, manevi esenlik, sosyal esenlik ve fiziksel esenlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 18'de, fakülte türü değişkeni açısından algılanan esenlik puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 18. Fakülte Türü Değişkeni Açısından Algılanan Esenlik Puanları (N=181)

Değişken	Fakülte	f	$\bar{x}$	Ss	sHata
Duygusal Esenlik	İİBF	31	3.76	.74	.132
	Tıp	32	3.60	.67	.118
	Eğitim	37	3.58	.69	.114
	Mühendislik	34	3.55	.69	.119
	Yüksekokul	47	3.74	.54	.079
	Toplam	181	3.65	.66	.049
Manevi Esenlik	İİBF	31	3.92	.58	.104
	Tıp	32	3.92	.54	.095
	Eğitim	37	4.04	.60	.099
	Mühendislik	34	3.80	.76	.131
	Yüksekokul	47	4.03	.58	.085
	Toplam	181	3.95	.62	.046
Sosyal Esenlik	İİBF	31	4.09	.76	.137
	Tıp	32	3.94	.84	.148
	Eğitim	37	3.90	.69	.114
	Mühendislik	34	3.75	.83	.142
	Yüksekokul	47	4.32	.69	.100
	Toplam	181	4.02	.78	.058
Psikolojik Esenlik	İİBF	31	3.93	.86	.155
	Tıp	32	3.50	.74	.130
	Eğitim	37	3.90	.66	.108
	Mühendislik	34	3.73	.75	.129
	Yüksekokul	47	4.11	.77	.113
	Toplam	181	3.86	.78	.058
Entelektüel Esenlik	İİBF	31	3.47	.81	.146
	Tıp	32	3.16	.58	.103
	Eğitim	37	3.55	.87	.143
	Mühendislik	34	3.35	.55	.094
	Yüksekokul	47	3.55	.74	.080
	Toplam	181	3.43	.73	.054
Fiziksel Esenlik	İİBF	31	3.58	1.12	.201
	Tıp	32	3.25	.98	.174
	Eğitim	37	3.46	1.29	.212
	Mühendislik	34	3.43	.90	.154
	Yüksekokul	47	3.62	1.25	.183
	Toplam	181	3.48	1.13	.084

Tablo 18’de, fakülte türü değişkeni açısından algılanan esenlik puanları, ortalaması en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanarak sunulmuştur. Buna

göre, fakülte türü değişkeni açısından duygusal esenlik alt boyutuna ilişkin puanların İİBF, yüksekokullar, tıp fakültesi, eğitim fakültesi ve mühendislik fakültesi olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.65, ss = .66 ve Sh_x = .049 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, bölüm değişkenine göre en düşük puan ortalamasının mühendislik fakültesinde ve en yüksek puan ortalamasının İİBF’de olduğu görülmektedir.

Manevi esenlik alt boyutunda, ortalama puanların eğitim fakültesi, yüksekokullar, İİBF, tıp fakültesi ve mühendislik fakültesi olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.95, ss = .62 ve Sh_x = .046 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, fakülte türü değişkenine göre en düşük puan ortalamasının mühendislik fakültesinde ve en yüksek puan ortalamasının eğitim fakültesinde olduğu görülmektedir.

Sosyal esenlik alt boyutunda, ortalama puanların yüksekokullar, İİBF, tıp fakültesi, eğitim fakültesi ve mühendislik fakültesi olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 4.02, ss = .78 ve Sh_x = .058 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, fakülte türü değişkenine göre en düşük puan ortalamasının mühendislik fakültesinde ve en yüksek puan ortalamasının yüksekokullarda olduğu görülmektedir.

Psikolojik esenlik alt boyutunda, ortalama puanların yüksekokullar, İİBF, eğitim fakültesi, mühendislik fakültesi ve tıp fakültesi olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.86, ss = .78 ve Sh_x = .058 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, fakülte türü değişkenine göre, en düşük puan ortalamasının tıp fakültesinde ve en yüksek puan ortalamasının yüksekokullarda olduğu görülmektedir.

Entelektüel esenlik alt boyutunda, ortalama puanların eğitim fakültesi, yüksekokullar, İİBF, mühendislik fakültesi ve tıp fakültesi olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.43, ss = .73 ve Sh_x = .054 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, fakülte türü değişkenine göre en düşük puan ortalamasının tıp fakültesinde ve en yüksek puan ortalamasının eğitim fakültesinde olduğu görülmektedir.

Fiziksel esenlik alt boyutunda, ortalama puanların yüksekokullar, İİBF, eğitim fakültesi, mühendislik fakültesi ve tıp fakültesi olduğu ve toplam ortalama puanların $\bar{x}$ = 3.48, ss = 1.13 ve Sh_x = .084 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, fakülte türü değişkenine göre en düşük puan ortalamasının tıp fakültesinde ve en yüksek puan ortalamasının yüksekokullarda olduğu görülmektedir.

Tablo 19’da, algılanan esenlik puanlarının fakülte değişkenine göre, anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19. Fakülte Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları (N=181)

		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Esenlik	Gruplar Arası	1.340	4	.335			
	Gruplar İçi	76.866	176	.437	.767	.548	-
	Toplam	78.206	180				
Spiritüel Esenlik	Gruplar Arası	1.436	4	.359			
	Gruplar İçi	67.038	176	.381	.942	.441	-
	Toplam	68.474	180				
Sosyal Esenlik	Gruplar Arası	7.647	4	1.912			
	Gruplar İçi	100.825	176	.573	3.337	.012*	1>4
	Toplam	108.472	180				
Psikolojik Esenlik	Gruplar Arası	7.767	4	1.942			
	Gruplar İçi	101.149	176	.575	3.379	.011*	5>2
	Toplam	108.916	180				
Entelektüel Esenlik	Gruplar Arası	3.806	4	.951			
	Gruplar İçi	92.886	176	.528	1.803	.130	-
	Toplam	96.691	180				
Fiziksel Esenlik	Gruplar Arası	3.001	4	.750			
	Gruplar İçi	226.410	176	1.286	.583	.675	-
	Toplam	229.412	180				

p< .05

Tablo 19’daki ANOVA sonuçlarına göre, katılımcıların görüşleri fakülte değişkeni açısından, sosyal esenlik ve psikolojik esenlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Fakülte değişkeni açısından, duygusal esenlik, manevi esenlik, entelektüel esenlik ve fiziksel esenlik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 20’de, algılanan esenlik ve alt boyutlara ilişkin korelasyon analizi sunulmuştur.

Tablo 20. Algılanan Esenlik ve Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları (N=181)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Algılanan Esenlik	1.00						
2. Duygusal Esenlik	.691	1.00					
3. Manevi Esenlik	.732	.431	1.00				
4. Sosyal Esenlik	.748	.470	.462	1.00			
5. Psikolojik Esenlik	.744	.293	.426	.476	1.00		
6. Entelektüel Esenlik	.610	.271	.392	.230	.408	1.00	
7. Fiziksel Esenlik	.454	.252	.163	.262	.193	.299	1.00

p< .01

Tablo 20’de, algılanan esenlik alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif ilişki görülmektedir. Algılanan esenlik ve sosyal esenlik arasında ($r = .748$, $p<.01$); algılanan esenlik ile psikolojik esenlik arasında ($r = .744$, $p<.01$) ve algılanan esenlik ile manevi esenlik arasında ($r = .732$, $p<.01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Algılanan esenlik ile duygusal esenlik arasında ($r = .691$, $p<.01$); algılanan esenlik ile entelektüel esenlik arasında ($r = .610$, $p<.01$); algılanan esenlik ile fiziksel esenlik arasında ($r = .454$, $p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuçlara göre algılanan esenliğin alt boyutları ile tutarlı olduğu ve alt boyutları ölçeği yüksek düzeyde yordadığı söylenebilir.

3.1.2. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Envanteri Bulguları

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi Envanterine ait sonuçlar, envanter maddeleri bazında sunulmuştur. Tablo 21’de, uluslararası lisans öğrencilerinin Rize’de barındıkları yerlere ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 21. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Rize’de Barındığı Yerler ve Kaldıkları Süre ye İlişkin Sonuçlar (N=181)

Değişken		f	%
Barınma yeri	Kiralık ev	62	34,3
	KYK yurdu	58	32,0
	Özel yurt	37	20,4
	Aile	7	3,9
	Diğer	17	9,4
Toplam		181	100
Rize’de kaldığı süre	1-2 yıl	89	49.1
	3-4 yıl	48	26.5
	5-6 yıl	42	23.2
	7-8 yıl	1	0.6
	11-12 yıl	1	0.6
Toplam		181	100

Tablo 21 incelendiğinde, katılımcıların çoğunlukla kiralık ev, KYK yurdu ve özel yurtda barındığı görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin yoğunluk olarak kiralık evlerde kaldığı görülmektedir. Diğer şeklinde yanıt verenler ve ailesinin yanında kalanlar şeklindedir.

Tablo 21’de, uluslararası lisans öğrencilerinin Rize’de bulunma süresi 1-2 yıl aralığında olanlar, 3-4 yıl aralığında olanlar, 5-6 yıl aralığında olanlar, 7-8 yıl aralığında olanlar ve 11-12 yıl aralığında olanlar şeklindedir. Uluslararası öğrencilerin bulunduğu süreye bakıldığında 1 yıl ve 2 yıl aralığında Rize’de kalanların en fazla olduğu görülürken; 11-12 yıl aralığında kalanların en az olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 22’de, uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim için Türkiye’yi seçme nedenlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 22. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim İçin Türkiye’yi Seçme Nedenleri (N=181)

Değişken	f	%
Eğitim sonrası Türkiye’de çalışma	140	77.3
Zorunlu göç (savaş)	19	10.5
İnsani değerlere önem verilmesi	14	7.7
Türk kültürünü tanıma	4	2.2
Avrupa-Amerika’ya daha kolay gidebilme	4	2.2
Toplam	181	100

Tablo 22 incelendiğinde, uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim için Türkiye'yi seçme nedenlerinin eğitim sonrası Türkiye'de çalışma şeklindeki görüşlerin oldukça yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu sıralamayı zorunlu göç (savaş), insani değerlere önem verilmesi, Türk kültürünü tanıma, Avrupa-Amerika'ya daha kolay gidebilme şeklindeki görüşler izlemektedir.

Tablo 23'te, uluslararası lisans öğrencilerinin Rize'de yaşamaktan memnuniyet durumu ve nedenlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 23. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Rize'de Yaşamaktan Memnuniyet Durumu ve Nedenleri (N=181)

Değişken		f	%
Memnuniyet durumu	Evet	160	88.4
	Hayır	21	11.6
Toplam		181	100
Memnuniyet nedenleri	Güvenli bir şehir olması	29	16.0
	Rizelilerin yabancıları sevmesi	27	14.9
	Ulaşımın kolay olması	18	10.0
	Denizin olması	17	9.4
	Akrabalarının bulunması	13	7.2
Memnuniyetsizlik nedenleri	Yerleşim yerinin sıkışık ve yüksek olması	19	10.5
	Pahalı bir şehir olması	16	8.8
	Sosyal aktivitelerin yetersiz olması	14	7.7
	Yabancılar ön yargılı davranışlar	10	5.5
	Küçük şehir olması	9	5.0
	Konaklama imkânların kısıtlı olması	9	5.0
Toplam		181	100

Tablo 23 incelendiğinde, uluslararası lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Rize şehrinden memnun olduğu görülürken; küçük bir bölümünün memnun olmadığı dikkati çekmektedir.

Uluslararası lisans öğrencilerinin Rize şehrinden memnuniyet nedenleri arasında güvenli bir şehir olması, Rizelilerin yabancıları sevmesi, ulaşımın kolay olması, denizin olması ve akrabalarının bulunması yer almaktadır.

Rize şehrinden memnun olmama nedenleri arasında, yerleşim yerinin sıkışık ve yüksek olması, pahalı bir şehir olması, sosyal aktivitelerin yetersiz olması, yabancılar ön yargılı davranışlar, küçük şehir olması ve konaklama imkânların kısıtlı olması yer almaktadır.

Tablo 24’te, uluslararası lisans öğrencilerinin ayrımcılığa uğrama durumu ve nedenlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 24. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Ayrımcılığa Uğrama Durumu ve Nedenleri (N=181)

Değişken		f	%
Ayrımcılığa uğrama durumu	Evet	23	12.7
	Hayır	126	69.6
	Kısmen	32	17.7
Toplam		181	100
Ayrımcılığa uğrama nedenleri	Etnik köken	88	48.6
	Öğretim elemanlarının tutumu	50	27.6
	Hiç ayrımcılık görmedim	24	13.3
	İnanç farklılığı	19	10.5
Toplam		181	100

Tablo 24’te, uluslararası lisans öğrencilerinden ayrımcılığa uğramadıklarını belirtenlerin oranının oldukça yüksek olduğu, kısmen ayrımcılığa uğradıklarını belirtenlerin oranının ve ayrımcılığa uğradıklarını belirtenlerin oranının düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 24’te, uluslararası lisans öğrencilerinin ayrımcılığa uğrama nedenleri arasında etnik köken ilk sırada yer almaktadır. Öğretim elemanlarının tutumu nedeniyle ayrımcılığa uğradıklarını belirtenler, hiç ayrımcılık görmedim diyenler ve inanç farklılığı nedeniyle ayrımcılık hissettiklerini belirtenler ise şeklindedir. Uluslararası lisans öğrencilerinin en fazla etnik köken nedeniyle en az inanç farklılığı nedeniyle ayrımcılığa uğradıklarını belirtmeleri araştırmanın oldukça dikkat çekici bulguları arasında görülebilir.

Tablo 25’te, uluslararası lisans öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 25. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerine İlişkin Görüşleri (N=181)

Değişken	f	%
Sosyal medyayı kullanırım	134	20.5
Arkadaşım ile gezerim	114	17.4
Kitap okurum	92	14.1
Spor yaparım	90	13.8
Evde zaman geçiririm	53	8.1
Sinemaya giderim	49	7.5
Bilardo salonu, kahve vb. giderim	41	6.3
Televizyon izlerim	39	6.0
Diğer	22	3.2
Gençlik merkezine giderim	20	3.1
Toplam	654	100

Tablo 25’te, uluslararası lisans öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri arasında sosyal medyayı kullanma, arkadaşlarıyla gezme, kitap okuma, spor yapma, evde zaman geçirme, sinemaya gitme, bilardo salonu, kahve vb. gitme, televizyon izleme, diğer ve gençlik merkezine gitme yer almaktadır. Uluslararası lisans öğrencilerinin serbest zamanlarında yaptıkları etkinliklerin başında sosyal medyayı kullanma gelirken; gençlik merkezine gitme ise sıralamada en sonda yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, uluslararası öğrencilerin daha çok yalnız zaman geçirdikleri, grup etkinliklerini ise daha az tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 26’da, uluslararası lisans öğrencilerinin üniversiteye ilişkin tutumları ve kendilerini üniversitenin bir parçası olarak görme durumu ve üniversitenin bir parçası olarak görmeme nedenlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 26. Üniversiteye İlişkin Tutum ve Kendini Üniversitenin Bir Parçası Olarak Görme Durumu ve Bir Parçası Olarak Görmeme Nedenleri (N=181)

Değişken		f	%
Üniversiteye ilişkin tutum	Şikâyetim yok	81	44.8
	Yüksekokul/fakülteden memnunum	46	25.4
	Yüksekokul/fakülteye gitmek beni mutlu ediyor	34	18.7
	Yüksekokul/fakülteye gitmek beni mutsuz ediyor	11	6.1
	Yüksekokul/fakülteye gitmek bana sıkıntı veriyor	9	5.0
Toplam		181	100
Kendini üniversitenin bir parçası olarak görme	Kısmen görüyorum	62	34.3
	Kararsızım	59	32.6
	Kesinlikle görüyorum	43	23.8
	Kısmen görmüyorum	14	7.7
	Kesinlikle görmüyorum	3	1.6
Toplam		181	100
Kendini üniversitenin bir parçası olarak görememe nedenleri	Tek amacını fakülteyi bitirme olması	38	21.1
	Ayrımcılığa uğrama	29	16.0
	Üniversite ortamında rahat olmama	29	16.0
	Bilmiyorum	20	11.0
	Üniversitenin sosyal imkânlarının yetersizliği	20	11.0
	Öğrencilerin asosyal olması	15	8.3
	Öğrencilerin bencil olması	15	8.3
	Derslerin çok yoğun ve zor olması	15	8.3
Toplam		181	100

Tablo 26’da, uluslararası lisans öğrencilerinin üniversiteye ilişkin tutumlarına ilişkin başlıca görüşler şikâyetim yok, üniversiteden memnunum, üniversiteye gitmek beni mutlu ediyor, üniversiteye gitmek beni mutsuz ediyor ve üniversiteye gitmek bana sıkıntı veriyor şeklindedir. Uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gördükleri üniversiteye ilişkin tutumlarının pozitif yönde ve yüksek bir oranda olduğu görülmektedir.

Uluslararası lisans öğrencilerinin kendilerini üniversitenin bir parçası olarak görme durumuna ilişkin başlıca görüşler kısmen görüyorum, kararsızım, kesinlikle görüyorum, kısmen görüyorum ve kesinlikle görmüyorum şeklindedir. Bu sonuçlara göre, uluslararası öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygularının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 26’da, uluslararası lisans öğrencilerinin kendilerini üniversitenin bir parçası olarak görememe nedenleri, tek amacının fakülteyi bitirme olması, ayrımcılığa uğrama, üniversite ortamında rahat olmama, bilmiyorum, üniversitenin sosyal imkânlarının yetersizliği, öğrencilerin asosyal olması, öğrencilerin bencil

olması ve derslerin çok yoğun ve zor olması şeklindedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin RTEÜ'deki eğitim ortamını sosyal öğrenme ve kendilerini geliştirme açısından çok yeterli bulmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 27'de, uluslararası lisans öğrencilerinin Türkçe olarak verilen dersleri anlama, aldıkları eğitimin beklentilerini karşılama ve eğitim için Türkiye'yi tercih etmekten memnuniyet durumlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 27. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Türkçe Olarak Verilen Dersleri Anlama Düzeyi, Türkiye'de Gördükleri Eğitimin Beklentilerini Karşılama Durumu ve Eğitim İçin Türkiye'yi Tercih Etmeden Memnuniyet Durumu (N=181)

Değişken		f	%
Türkçe verilen dersleri anlama düzeyi	İyi düzeyde	69	38.1
	Orta düzeyde	54	29.8
	Çok iyi düzeyde	24	13.3
	Mükemmel düzeyde	23	12.7
	Anlayamıyorum	10	5.5
	Hiç anlamıyorum	1	0.6
Toplam		181	100
Verilen eğitimin beklentilerini karşılama durumu	Evet, karşılıyor	119	65.7
	Hayır, karşılamıyor	50	27.6
	Kısmen karşılıyor	12	6.6
Toplam		181	100
Eğitim için Türkiye'yi tercih etmeden memnuniyet durumu	Türkiye'yi tercih etmekten memnunum	71	39.2
	Verilen eğitimi yeterli buluyorum	59	32.6
	Yeterli bulmuyorum	31	17.1
	Eğitim sistemini zorlayıcı buluyorum	10	5.5
	Şehirden memnun değilim	10	5.5
Toplam		181	100

Tablo 27'de, uluslararası lisans öğrencilerinin Türkçe olarak verilen dersleri anlama düzeylerine ilişkin başlıca görüşler, iyi düzeyde, orta düzeyde, çok iyi düzeyde, mükemmel düzeyde, anlayamıyorum ve hiç anlamıyorum şeklindedir.

Tablo 27'de, uluslararası lisans öğrencilerinin Türkiye'de gördüğü eğitimin beklentilerini karşılama durumuna ilişkin başlıca görüşleri evet, karşılıyor, hayır, karşılamıyor ve kısmen karşılıyor şeklindedir.

Tablo 27'de, uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim amacıyla Türkiye'yi tercih etmekten memnunum diyenler, verilen eğitimi yeterli bulanlar, verilen

eğitimi yeterli bulmayanlar, eğitim sistemini zorlayıcı bulanlar ve şehirden memnun olmayanlar şeklinde dağılım göstermektedir.

Bu sonuçlara göre, uluslararası öğrencilerin Türkçe verilen dersleri büyük ölçüde anladıkları söylenebilir. Uluslararası öğrencilerinin önemli bir bölümü RTEÜ’de aldıkları lisans eğitiminin beklentilerini karşıladığı şeklinde görüş belirtmektedir. Ancak hayır, karşılamıyor şeklinde yanıt verenlerin sayısının da gözden ırak tutulmaması gerektiği söylenebilir. Ayrıca eğitim için Türkiye’yi tercih etmekten memnun olduklarını dile getiren ve verilen eğitimden memnun olan öğrencilerin n sayıları oldukça yüksektir. Öte yandan, verilen eğitimden memnun olmadıklarını belirten ve eğitim sistemini zorlayıcı bulan öğrenciler de vardır.

Tablo 28’de, uluslararası lisans öğrencilerinin öğrenim sürecinde yıl kaybı durumu ve nedenlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 28. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Öğrenim Sürecinde Yıl Kaybı Durumu ve Nedenleri (N=181)

Değişken		f	%
Yıl kaybı durumu	Evet	66	36.5
	Hayır	115	63.5
Toplam		181	100
Yıl kaybının nedenleri	Akademik başarısızlık	60	33.2
	Ekonomik sorunlar nedeniyle ara verme	49	27.1
	Çalışmak için ara verme	20	11.0
	Sağlık sorunları	19	10.5
	Diğer nedenler	33	18.2
Toplam		181	100

Tablo 28’de, öğrenim sürecinde yıl kaybına uğramadığını belirten uluslararası öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Yıl kaybına uğradığını belirten öğrencilerin dağılımının ise daha az olduğu görülmektedir.

Uluslararası lisans öğrencilerinin öğrenim sürecinde yıl kaybına neden olan faktörlere ilişkin başlıca görüşler, akademik başarısızlık, ekonomik sorunlar nedeniyle ara verme, diğer nedenler, çalışmak için ara verme ve sağlık sorunları şeklindedir. Bu sonuçlara göre, akademik başarısızlık ve ekonomik nedenler uluslararası öğrencilerin yıl kaybının en önemli nedenleri arasında gösterilebilir.

Tablo 29’da, uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim için Türkiye’yi tercih etme ve eğitim sonrası yaşamını sürdürmek istediği ülkeye ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 29. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim İçin Türkiye’yi Tercih Etme ve Eğitim Sonrası Yaşamını Sürdürmek İsteddiği Ülkeye İlişkin Görüşler (N=181)

Değişken		f	%
Türkiye’yi kendi isteğiyle tercih etme durumu	Evet	144	10.5
	Hayır	19	79.6
	Kısmen	18	9.9
Toplam		181	100
Eğitim sonrası yaşamını sürdürmek istediği ülke	Kendi ülkemde	81	44.8
	Türkiye’de	58	32.0
	Başka bir ülkede	28	15.5
	Diğer	14	7.7
Toplam		181	100

Tablo 29’da, eğitim amacıyla Türkiye’yi kendi isteğiyle tercih edenlerin dağılımının oldukça yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Kendi isteğiyle tercih etmeyenlerin ve kısmen kendi isteğiyle tercih edenlerin sayılarının ise birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Öte yandan, uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim sonrası yaşamını sürdüreceği ülkeye ilişkin başlıca görüşler, kendi ülkemde, Türkiye’de, başka bir ülkede ve bunların dışında şeklindedir.

Bu sonuçlara göre, uluslararası öğrencilerin eğitim amacıyla Türkiye’yi daha çok kendi isteğiyle tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca mezuniyet sonrasında kendi ülkesinde yaşamlarını sürdürmek isteyenlerin sayısı oldukça yüksek olmakla birlikte, yaşamlarını Türkiye’de sürdürmek isteyen öğrencilerin sayısının yüksek olması dikkate değerdir.

Tablo 30’da, uluslararası lisans öğrencilerinin tercih ettikleri bölümlerinde pişmanlık duyma ve bölümlerine aidiyet hissetme durumlarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 30. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Bölümlerinden Pişmanlık Duyma ve Bölümlerine Aidiyet Hissetme Durumu (N=181)

Değişken		f	%
Bölüm tercihinden pişmanlık duyma	Evet	37	20,4
	Hayır	144	79,6
Toplam		181	100
Bölüme aidiyet duygusu	Bölümümü burs nedeniyle tercih ettim	93	51,4
	Bölümüm çok zor	44	24,3
	Derslerde başarısızım	36	19,9
	Bölümü sevmiyorum	8	4,4
Toplam		181	100

Tablo 30’da, eğitim gördükleri bölümden memnun olan ve pişmanlık duymayanların oranının oldukça yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Eğitim gördükleri bölümden memnun olmayan ve pişmanlık duyanların oranının düşük olduğu görülmektedir.

Uluslararası lisans öğrencilerinden eğitim gördükleri bölümü burs nedeniyle tercih edenlerin oranının yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Eğitim gördükleri bölüme aidiyet duymaya ilişkin diğer görüşler, bölümüm çok zor, derslerde başarısızım ve bölümü sevmiyorum şeklindedir.

Bu sonuçlara göre, uluslararası öğrencilerin kendi tercih ettikleri bölümlerden memnun oldukları şeklinde görüşler bildirmekle birlikte; bölümlerini burs nedeniyle tercih ettiklerini ifade edenlerin, bölümünü zor bulanların ve bu yüzden başarısız olanların sayıları da dikkate değerdir.

Tablo 31’de, uluslararası lisans öğrencilerinin kütüphaneyi kullanma durumuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 31. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Kütüphaneyi Kullanma Durumu (N=181)

Değişken		f	%
Kaynakları yeterli bulma durumu	Evet	120	66.3
	Hayır	61	33.7
Toplam		181	100
Kütüphaneden yararlanma durumu	Evet	97	53.6
	Hayır	84	46.4
Toplam		181	100
Kütüphaneden yararlanma nedeni	İnternetin bulunması	57	31.5
	Düzenli olması	30	16.6
Kütüphaneden yararlanmama nedeni	İhtiyaç duymama	61	33.7
	Çalışanlarının yardımcı olmaması	10	5.5
	Küçük olması	8	4.4
	Zaman yetersizliği	7	3.9
	Kalabalık olması	4	2.2
	Sunulan hizmetleri yeterli bulmama	4	2.2
Toplam		181	100

Tablo 31 incelendiğinde, kütüphanedeki kaynakları yeterli bulan uluslararası lisans öğrencilerinin oranının oldukça yüksek olmakla birlikte, öğrencilerin önemli bir bölümünün kütüphanedeki kaynakları yeterli bulmadığı görülmektedir.

Uluslararası lisans öğrencilerinden kütüphaneyi kullananların oranının, kütüphaneyi kullanmayanlarla birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Uluslararası lisans öğrencilerinin kütüphaneyi kullanma nedenleri arasında internetin bulunması ve düzenli olması yer almaktadır. Kütüphaneyi kullanmama nedenleri arasında ise ihtiyaç duymama, kütüphane çalışanlarının yardımcı olmamaları, küçük olması, zaman yetersizliği, kalabalık olması ve yabancı öğrencilere sunulan hizmetleri yeterli bulmama yer almaktadır.

3.2. Nitel Bulgular

3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları

Bu araştırmada, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gereksinimleri, bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular uluslararası öğrencilerin eğitim gereksinimleri başlığı altında, ‘yaşam sorunları’, ‘eğitimsel

sorunlar', 'öğrenci destek hizmeti sorunları', 'sosyo-kültürel sorunlar', 'psikolojik sorunlar', 'akademik sorunlar' ve 'eğitimsel gereksinimler' ana temalarından oluşmuştur.

3.2.1.1. Yaşam Sorunları Teması

Şekil 1'de, yaşam sorunları temasına ilişkin kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 1. RTEÜ Uluslararası Öğrencilerin Rize'deki Yaşam Sorunları

Şekil 1'de, başlıca kategoriler Rize'nin küçük bir şehir olması, yabancılar a ayrımcı davranılması, sosyal aktivitelerin yetersiz olması, ana kampüsten uzak olma ve Rize'nin pahalı bir şehir olmasıdır.

3.2.1.1.1. Küçük Bir Şehir Olması

Görüşme yapılan öğrenciler, kendi deneyimlerini açık ve tutarlı bir şekilde paylaşmıştır. Uluslararası öğrenciler, yaşam sorunları konusundaki kaygıları nedeniyle dikkatli olma eğilimindeydiler. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını yanıtlayan katılımcılar tarafından bu sorunların yansıtılmasına karşın envanteri yanıtlayan katılımcıların çoğunluğu tarafından Rize'de yabancılar a hoşgörülü davranıldığı ve yardımcı olunduğu ifade edilmiştir.

Aşağıda, Rize'nin küçük bir şehir olması kategorisine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

"Yağmura alıştım ama Rize'deki yağmura alışamadım. Çünkü iyi yağmur yağıyor, yavaş yavaş, uzun sürüyor. 3-4 saat yağsın dirlensin ama burada böyle sürekli yağınca çok zor oluyor. Bir de güneş olmayınca D vitamini eksikliği oluyor." (K₁₁-E).

"Ben küçük şehirleri seviyorum aslında. Biraz yağmurlu, güneş fazla çıkmıyor dezavantajı budur." (K₁₂-E).

“Rize küçük bir şehir ama avantajları da var dezavantajları da var. Mesela fakülteye yürüyerek gidip geliyoruz. İnsanlarla daha çok yakınlaşıyoruz. İnsanların sıcakkanlılığı o konuda hiç sıkıntı çekmedim. Her şey bir arada olduğu için otogar, merkez her yere yakın olduğu için zaman daha değerli geçiyor. Büyükşehirlerde arkadaşlarımız var otobüste 1-2 saat gidip gelmesi sürüyor. Rize genelinde bu durum iyi...” (K6-E).

“Rize’yi beğeniyorum. Rize’de hiçbir olumsuzluk yaşamadım. Ben burayı Türkiye’nin en güzel yeri olduğu için, manzaralı olduğu için seçtim. Hakikaten Rize çok güzel. Türkiye cennet diyorlar ya hani bir tane var yani. Türkiye cennet gibi bir yerde. Rize de aynı öyle güzel bir yer vallahi. Rize’de güzel yerleri gördüğümde çok şaşırdım. Ayder yaylasındaki manzaraya bakın çok güzel, şaşırtıcı. Bizde böyle bir manzara yok ondan dolayı şaşırtıyorum. Deniz var, bizim ülkemizde deniz yok. Sadece göl var deniz yok. Denizi gördüğümde çok şaşırdım. Beğenmediğim bir şey yok, Rize çok iyi.” (K8-E).

Rize’nin küçük bir şehir olması nedeniyle, Rize’nin uluslararası öğrenciler için dezavantajından biri de kentteki yaşamlarını sıkıcı bulmalarıdır. Özellikle Rize’nin küçük bir şehir olması nedeniyle öğrencilere kampüste sunulan hizmetlerin yetersizliğine vurgu yapılmıştır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Rize’deki yaşamım biraz sıkıcı. Küçük bir şehir. Üniversitenin içinde ders aralarında zaman geçirebileceğimiz bir şeyler olsa keşke. Üniversitede sadece derste vakit geçiriyorum. Kampüste sosyal bir ortam yok.” (K11-E).

3.2.1.1.2. Yabancılar Ayrımcı Davranılması

Sınırlı sayıda uluslararası öğrenci tarafından yaşam alanı olan şehirde karşılaştıkları zorluklardan biri Rize halkının ve üniversitede eğitim gördükleri Türk öğrenciler tarafından ayrımcı davranılmasıdır. Rize halkının yabancı uyruklu öğrencilere kira fiyatlarını yükseltmelerine şiddetle vurgu yapılmıştır. Uluslararası öğrencilere kira fiyatlarının yükseltilmesi sadece kendilerine yönelik ayrımcı bir davranışmış gibi belirtilmiştir. Rize’de devlet ve özel yurt imkânlarının kısıtlı olması nedeniyle hem uluslararası öğrenciler hem de Türk öğrenciler tarafından mesken olarak ev kiralama yoluna gidilmektedir. Rize ili iş imkânlarının az olduğu ve geçimini ilçe merkezi ve belli ilçelerde kiralık evlere dayandırmaları sadece uluslararası öğrencilerin değil Türk öğrencilerin de karşılaştıkları genel bir sorundur. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Burada ilk bakışta yabancı olduğumu anlamıyorlar. Yabancı olduğumu anlayınca bazı insanlar sıkıntı çıkarmaya çalışıyor. Yabancıları sevmeyenler çok. Mesela ev sahibi kirayı arttırmaya çalışıyor, fazladan para istemeye çalışıyor. Bursumu bildiklerinden böyle sıkıntı yaşıyorlar. Bizi bilmediğimiz yerlerden vurmaya çalışıyor...” (K2-K).

Uluslararası öğrencilerin ayrımcılık yaşadıkları konulardan biri de kendi anadilleriyle konuştukları zaman Rize halkı tarafından farklı şekillerde tepki verilmesidir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Rize gençleriyle kavgalarımız oldu. Arkadaşlarla sahildeyken kendi aramızda Rusça konuşuyorduk. Yakınlarımızda da bir kız varmış. Kız da bunları yanlış anlamış sanmış ki bana laf atıyorlar diye. O kız da aramış birilerini bir baktık etrafımızı sarmışlar. Biz 6, 7 kişi, bunlar 40 kişi. Sonra bıçaklarla saldırdılar. Bu olaydan sonra polisler her tarafta devriye gezmeye başladı...” (K₃-E).

“Biz farklı ülkelerden gelmişiz. Bize saygı duymuyor ve değer vermiyorlar. Eğer buranın insanlarını kısaca değerlendirmek gerekirse ‘kaba’ derim yani...” (K₂₀-K).

Rize’de ikamet eden sınırlı sayıdaki uluslararası öğrenciler tarafından, yaşadıkları deneyimler bağlı olarak yabancılara ayrımcı davranılmasına vurgu yapılmasına karşın; katılımcıların çoğunluğu tarafından Rize halkının yabancılara karşı hoşgörülü davrandığı ve yardımda bulunduğu dikkat çekilmiştir. Özellikle Rize halkı, uluslararası öğrenciler tarafından sert görünüşlü, gür sesli ve bağırma çağırma konuşan, kaba ve her an patlayacakmış gibi görünmesine karşın yabancılara sahip çıkan insanlar olarak betimlenmiştir. Aynı zamanda başka illerde göremedikleri yabancılara karşı hoşgörüyü Rize halkında bulduklarına da dikkat çekilmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“İnsanlar sıcakkanlı iyimser, yabancıları çok severler. Rize halkı dışarıdan baktığın zaman böyle kaba gibi gözükür sinirle her an patlayabilir gibi ama muhabbet ettiğin zaman yaklaştın mı direkt bağrına basar. Başka şehirlerdeki arkadaşlara diyorlarmış ki ya siz Suriyeli, Afgan, Doğu Türkistanlı buraya gelerek bizim düzenimizi bozdunuz, biz işsiz kaldık. Çok ağır laflar ediyor ağlamakta kendimizi zorla tutuyoruz diyorlar. Biz buraya geldik yani Rizeliler böyle demiyorlar, öyle şeyler hiç duymadık. Yani demek ki İstanbul’dakiler çok kaba davranıyorlar buradakiler çok misafirperverler. Dışarıdan baktığında sanki sevmiyorlarmış gibi gözüküyor ama beraber yaşadıkça bunların iyi insan olduklarını anlayabiliyorsun. Rizeliler tarafından hiç dışlanma ve ayrımcılık görmedim.” (K₇-E).

“Rize’ye ilk geldiğim zaman uçakla Giresun aktarmalı geldim. Havalimanından çıktım kimse yoktu. Orada bir ağabey vardı ona nasıl gidebileceğimi sorunca, beni otogara kadar götürdü. Yardım etti. Tanımadığı birine böyle yardım etmesi benim çok hoşuma gitmişti. Türkiye’de yaklaşık olarak 30 il gezdim. 30 ilde de aynı şeyle karşılaştığım oldu. Yani herkes misafirperver Türkiye’de.” (K₅-E).

3.2.1.1.3. Sosyal Aktivitelerin Yetersiz Olması

Üniversite kampüsünün küçük olması ve sosyal imkânlarının sınırlılığın yanı sıra uluslararası öğrencilerin maddi yetersizliklerinin de göz önüne alındığında, sosyal etkinlikler eksik kalmaktadır. Uluslararası lisans öğrencilerinin, üniversite tarafından düzenlenen sosyal faaliyetlere katılamama nedenlerinden biri

de üniversitenin dağınık yerleşimi ve fakültelerin kampüs dışındaki ilçelerde yer almalarıdır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Etkinliklere katılmıyorum. Zaten bizim fakülte uzakta kalıyor. Bizim programa göre de ayarlamıyorlar. Yani bizim programımız 8:30’dan akşam 5’e kadar olduğu için pek vakit olmuyor. Zaten 45-60 dakika bizim fakülteden kampüse gitmek sürüyor.” (K₄-K).

“Bana göre en güzel sosyal destek ülke tanışması. Ülke öğrencilerini bir araya topluyor, tanıştırtıyor kaynaştırıyorlar. Üniversitenin yaptığı çok şeyler var da ben yeni geldiğim için bunu gördüm.” (K₈-E).

Bir başka katılımcı tarafından da Rize ilinde Gençlik Merkezi tarafından yapılan faaliyetlere eleştiri getirilmiştir. Uluslararası öğrencilerin yapmak isteyip de yapamadıkları ya da engellerle karşılaştıkları için faaliyetlere karşı bir isteksizlik tutumu geliştirdikleri söylenebilir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Resim, müzik kursları için Gençlik Merkezinde her zaman kontenjan olmuyor ki. Ya dolu oluyor veya saatler uymuyor ya da yaş grubu uymuyor, ben araştırdım. Ben ilk geldiğim sene İngilizce kursuna gidecektim. Kaydımı aldılar. Öğrenci sayısı yetersiz olunca sınıf açılmadı. Öyle kaldı. Diksiyon kursuna gidecektim sınıf dolu, yer yok alamayız dediler. O da öyle kaldı. Ondan sonra da gitmek istemedim zaten.” (K₁-E).

3.2.1.1.4. Ana Kampüsten Uzak Olma

Uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri fakülte ve yüksekokulların Rize merkezinden ve üniversitenin ana kampüsünden uzak olması, öğrenciler tarafından hem sosyal faaliyetlere katılma yönünden hem de kendi akademik kariyerleri için bir engel olarak görülmektedir. Ana kampüsten uzak olma, uluslararası öğrenciler tarafından bütünden kopma gibi bir duygu oluşturmaya yol açabildiği yansıtılmıştır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bizim fakülte üniversiteden ayrı kalıyor, kampüsün içinde olmasını isterdim.” (K₄-K).

“Benim okuduğum bölüm denizcilik fakültesi ve biraz merkezden, ana kampüsten uzak olması iyi değil. Ana kampüse daha yakın olsaydı, iyi olurdu bence.” (K₁₇-E).

3.2.1.1.5. Rize’nin Pahalı Bir Şehir Olması

Uluslararası öğrenciler tarafından genel olarak Rize pahalı bir şehir olarak ifade edilmiştir. Rize küçük bir şehir olması ve çayın dışında üretim olmaması nedeniyle, Türkiye’nin en pahalı şehirleri listesinde yer almaktadır. Bu nedenle ev kirası, yiyecek, yakıt ve yol ücretleri de bir araya geldiğinde, öğrencilik pahalıya

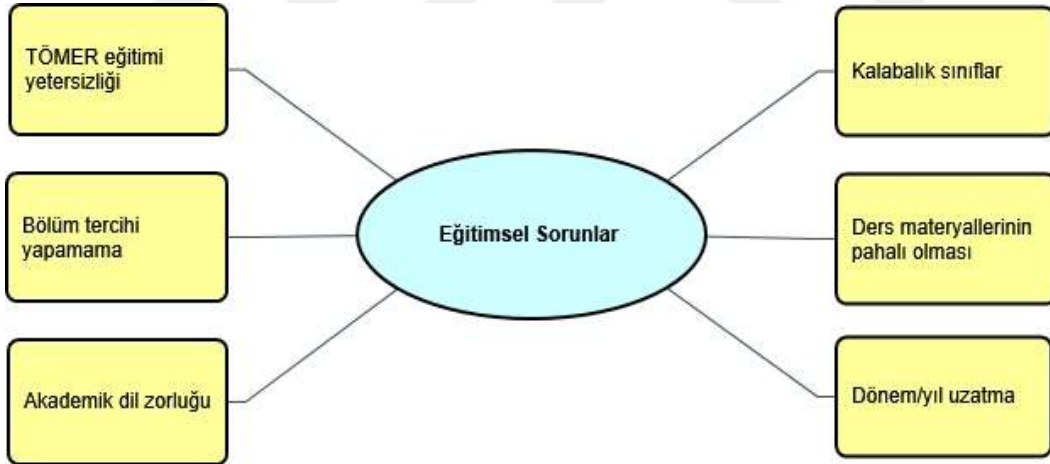
mal olmaktadır. Uluslararası öğrencilerin bursları ve harçlıkları, öncelikli olarak bu ödemelere ayrılmaktadır. Rize genelinde uluslararası öğrencilerin kalacağı yurtların sayısının sınırlı olması nedeniyle, kiralık ev zorunlu seçeneklerinden biri haline gelmektedir. Yaşam masraflarını en aza düşürebilmek için de aynı evde yaşayan kişi sayısı artmaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Rize çok pahalı bir şehir, aldığım burs öğrenci olarak tabii ki yetmiyor. İlk geldiğim günler yeterliydi ama her geçen gün çok pahalı oluyor, o yüzden başka kaynaklardan geçiniyoruz. İlk geldiğim zaman 600 \$ alıyorduk ama o zaman 1 dolar 3 liraydı ama şu an 1 dolar 6 lira. Hatta şu anki duruma göre 6,5 lira. Masrafları azaltmak içinde evde çok kişi kalıyoruz.” (K₁₁-E).

“2. dönemde, ev baktık. Evler çok pahalı olduğu için ucuz bir ev bulduk. Biraz normal geldi ama 2500 lira kömür parası istedi razı olmadık. Pazar yurdunda kaldık. Ulaşım olarak merkeze kadar çok para gidiyor. Öğrenci indirim olmasına rağmen çok pahalı. Eskiden biz 10 lira ödüyorduk merkezden Ardeşen’e gitmek bir de geri dönmekle birlikte yani gidiş dönüş 20 liraya çıkıyor. Biz bunu Ardeşen belediye başkanımızla da konuşmuştuk çok pahalı diye...” (K₁₆-E).

3.2.1.2. Eğitimsel Sorunlar Teması

Şekil 2’de, uluslararası lisans öğrencilerinin eğitimsel sorunlarına ilişkin kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 2. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitimsel Sorunları

Uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim sorunları TÖMER eğitiminin yetersizliği, bölüm tercihi yapamama, akademik dil zorluğu, kalabalık sınıflar, ders materyallerinin pahalı olması ve dönem/yıl uzatma olarak belirlenmiştir.

3.2.1.2.1. TÖMER Eğitimi Yetersizliği

Araştırmaya katılan uluslararası öğrenciler tarafından Türk diliyle eğitim yapılan bölümlerde, TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) eğitim yetersizliği şiddetle vurgulanmıştır. Özellikle kendi ülkesinde Türkçe eğitimi alan öğrenciler tarafından TÖMER eğitiminin yetersizliği ve işlevsel olmamasına eleştiriler yöneltilmiştir. TÖMER uluslararası öğrencilerin lisans eğitiminden önce bir yıl Türkçe dil eğitimi aldığı akademik birimdir. Bu eğitimde uluslararası öğrencilere günlük yaşamda Türkçe konuşmaları ve akademik dili kullanma hazırlıkları yapılmaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“TÖMER’de dil eğitiminin daha kaliteli verilmesi gerekiyor. Üniversiteye gelmeden önce TÖMER’de gördüğümüz eğitimleri görüyoruz. Türkiye Türkçesi diye bir dersimiz var. Bu derse baktığımda TÖMER’deki derslerin hiçbirini ders saymıyorum ben. Sadece geçici bir kitap gibi görüyorum. Türkiye Türkçesi kitabımızda daha kaliteli anlatıyordu.” (K₁₀-E).

Özellikle Türkçeyi ilk olarak Türkiye’de öğrenen uluslararası öğrenciler için TÖMER eğitimi oldukça önemlidir. Çünkü TÖMER’de kendilerine ne öğretilirse yaşantısal öğrenme bağlamında hayata geçirmektedirler. Bu nedenle TÖMER eğitimleri sürecinde uluslararası öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bazen ben telefonuma yazıyorum, bazen yavaş yavaş konuşuyorum, bazen önceden hazırlıyorum. Yani ne öğrendiysem onu konuşuyorum. Kötü kelimeleri falan bilmiyorum. Yani ben Türkiye’ye geldikten sonra Türkçeyi ilk TÖMER’den öğrenmeye başladım harflerle.” (K₁₈-E).

“İlk geldiğimde hiçbir şey bilmiyordum. Harfleri bile bilmiyordum. Bizim dil farklı, Arapça. Türkçeyle hiç alakası yok. Ortak kelimeler var ama gramer farklı, konuşma farklı, her şey farklı. Kastamonu’da öğrendim. TÖMER hazırlık yaptım. Orada iyi öğretiler.” (K₁₄-K).

TÖMER eğitimlerindeki dil öğreniminde eksikliklerin giderilmemesi nedeniyle uluslararası öğrencilerde dil eksikliğine bağlı olarak iletişim yetersizlikleri görülebilmektedir. Bu bağlamda TÖMER eğitimlerinin, uluslararası öğrencilere günlük ve akademik dil kazanımında gerekli yeterlikleri kazandırması ve desteklemesi gerekmektedir. Uluslararası öğrencilerin dil yeterliği kazanmalarının, derslerine giren TÖMER eğitimcilerinin bireysel çabalarıyla yapıldığına dikkat çekilmiştir. Bu konuda bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Hayır, TÖMER yeterli değildir. Daha fazla öğretmesi lazım. Mesela arkadaşımla konuşuyorum yurttaki arkadaşım, kendim pratik yapıyorum. Bu

dersleri uygulamalı olarak öğrenmem lazım. TÖMER'deki öğretmenimiz bu konuda çok iyi. Eğer biz anlamazsak tekrar tekrar anlatıyor bize.” (K₁₉-E).

3.2.1.2.2. Bölüm Tercih Yapamama

Araştırmaya katılan uluslararası öğrenciler tarafından görüş birliği halinde yansıtılan eğitimsel sorunlardan biri de bölüm tercihi yapamamadır. Uluslararası öğrenciler, Türkiye'deki üniversitelerde eğitim görebilmek için ya Türkiye Bursları ya Üniversitelerin yurtdışındaki belli şehir merkezlerinde yaptıkların seçme sınavı puanlarıyla ya da lise diplomasıyla başvuru yapabilmektedir. 2020 Güz dönemi itibariyle yaşanan Covid 19 süreci nedeniyle RTEÜ tarafından yurtdışında seçme sınavları yapılmamış olup lise diplomasıyla uluslararası öğrencilerin kabul işlemi gerçekleştirilmiştir. Önceki yıllarda bölümlerine yerleştirme işlemi, uluslararası öğrencilerin uyruklarına bakılmadan puanlarına göre yapılırken yeni uygulama olarak her bölümde kontenjanlar %20'si aynı ülkeden olacak şekilde gerçekleştirilmektedir. TBT burslarında ise sadece ilgili bölümü seçebilmektedir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“İstediğim bölüm program yazılımcılığıydı. Şansıma sınıf öğretmenliği çıktı, istediğim bölüm değildi. Üniversiteyi diploma üzerinden kazandım. Ama sonradan da burayı da bölümü de sevdim.” (K₁₅-E).

Uluslararası öğrencilerin tercih ettiği bölümü kazanamaması, puanına göre bir bölüm okumak zorunda kalması, eleştirilerin odak noktasıdır. Katılımcılar, istemedikleri bir bölümde okumanın o bölümlerin mezunlarının da kalitesini düşürdüğüne vurgu yapmışlardır. Aşağıda bölüm tercihi yapamadan okuyan bir katılımcının istediği bir bölüm olmayınca ona en yakın bölümü tercih etmek zorunda kalmasına ilişkin görüşleri yer almaktadır:

“Lübnan'da mimarlık okuyordum. Buraya geldiğim zaman burada mimarlık bölümü yoktu. Mimarlıkla ilgili bir bölüm istedim. Peyzaj mimarlığı vardı onu tercih ettim, o çıktı.” (K₂-K).

3.2.1.2.3. Akademik Dil Zorluğu

Katılımcılar tarafından dil öğrenme yetersizliğine bağlı olarak akademik dildeki başarısızlığa dikkat çekilmiştir. Konuşma dilinde sorun yaşamadıkları fakat akademik dilin onları zorladığına dikkat çekilmiştir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Matematik dersinde limitleri anlatıyor, limitlerde sıkıntı çekiyoruz. Karekök, integral, türev derken sıkıntı çekiyoruz. Fizik dersine giriyoruz, eğim diyor, ivme

diyor. Kimyaya giriyoruz maddelerin isimleri değişiyor onlarda sıkıntı çekiyoruz. Biz bilmiyoruz memlekette. Ders konusunda dezavantajımız oluyor. Konuşma dilinde okuldaki arkadaşlarınla rahat rahat iletişim kurabiliyorsun, bankadakilerle işlerinle ilgili rahat rahat konuşabiliyorsun. Biz sadece akademik dilde zorluk çekiyoruz. Konuşmada iletişim kurmakta sıkıntı çekmiyoruz. Ders konularında sıkıntı çekiyoruz.” (K₁-E).

TÖMER tarafından verilen eğitimde akademik dile yer verilmemesi nedeniyle uluslararası öğrenciler tarafından akademik dil eksikliğinin hissedildiği anlaşılmaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Daha önce hiç bilmediğimiz için ders terimleri farklı oluyor. Yeni derslerde görüyoruz, zorlanıyoruz. Bazı hocaların yanına gidiyoruz, zorlanıyoruz diye. Çok çalışacaksın diyor. Çalışıyoruz, yani nereye kadar çalışacaksın...” (K₁₄-K).

“Türkçe okumam lazım. Okudum da ama o kadar iyi değil. Okuduk işte bu kadar öğrendik. Bundan daha iyi olmasını istiyorum. Akademik dil lazım, şu an ki Türkçem yetersiz. Her gün yaklaşık 10 ya da 20 kelime ezberliyorum. Bazen anlamıyorum, anlamadığım zaman sınıf arkadaşına soruyorum, onlar da anlatıyor.” (K₈-E).

3.2.1.2.4. Kalabalık Sınıflar

Kalabalık sınıflar da uluslararası öğrencilerin eğitimsel sorunlarına yol açan etkenlerden biridir. Özellikle sosyal bilimler bölümlerindeki kalabalık sınıflar öğrenciler tarafından sorun olarak ifade edilmektedir. Sınıfın kalabalık olması nedeniyle derse katılım olanakları iyice azalmaktadır. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle dersin sorumlusuyla bire bir etkileşimleri de azalmaktadır. Katılımcılar tarafından, dersin hızlı anlatılması durumunda, akademik dil yetersizliği nedeniyle, dersi anlayamadıkları ve kalabalık sınıfların ders sürecinde çift taraflı bir etkileşim eksikliğine yol açtığı ortaya konulmuştur. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Amfi 90 kişilik. Biz ise 140 kişi olduğumuz için sığmıyorduk. Hatta kapıdan çıkarak sandalyelerde oturuyorduk. Yarıyıldan sonra öğrenciler gelmemeye başlıyor biraz azalıyor ama yine de çok kalabalık. Bir şubede 50-60 kişi oluyor. Hoca da hızlı gidiyor. Sadece sınıftan 2, 3 öğrenci okuyor, tanınıyor. Diğer öğrenciler derse katılamıyor.” (K₄-K).

“Bizim sınıfta 60 öğrenci var. Bir hoca öğrenciye soru sorar cevap verir, ikincisine sorar cevap verir, üçüncüye sorarsa ders kaynayacak. Türkiye’de en sevdiğim şey, ilahiyatta dersin dışında hocana gidip bazı konuda konuşabilirsin, bilgi alabilirsin, serbestsiniz yani, yeter ki odasında bulunsun.” (K₆-E).

3.2.1.2.5. Ders Materyallerinin Pahalı Olması

Katılımcılar tarafından özellikle proje ödevleri verilen bölümlerle, uygulamaya dayalı olan tıp, diş hekimliği, mühendislik, mimarlık gibi bölümlerin, bölümün doğasına uygun olan uygulamaları yapabilmeleri için eğitim

materyallerinin kendileri tarafından karşılandığı, ayrıca bu materyallerin de pahalı olmasına dikkat çekilmiştir. Buna ilaveten ders kitaplarının fiyatlarının yüksek olmasına, ders sayısının çok olması nedeniyle alacakları kitap sayısının fazlalığına ve yapacakları araştırmalar için farklı yerlere gitmelerinin eğitim masraflarını arttırdığı vurgulanmıştır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Ailem vize kartına aylık 700 TL para yatırıyor. O da yetersiz oluyor. Fen bilgisi okuduğum için bir sürü ödev ve proje yapıyoruz. En ucuza gelecek şekilde yapıyoruz ama ister istemez maliyet çıkıyor. Merkez kampüse git gel oluyor. 30-50 liraya kitap alıyorum. Ben hangi dersin kitaplarını alayım ki. Zaten maddi durumum belli, zor geçiniyorum.” (K₁-E).

“Diş hekimliği okuyorum. Zor bir bölüm, bir de masraflı bir bölüm. Bayağı masraflı. 1. sınıfta tek sabunla diş yapıyorduk. Bunları kendimiz karşılıyoruz. 2. sınıfta bayağı yükseldi gerçekten ilk defa ödediğimizde yaklaşık 2000 lira masraf yaptık. Masraflı bir bölüm. Bir de el becerisi gerekiyor, çalışmamız gerekiyor onun için de bence zor bir bölüm.” (K₁₃-K).

3.2.1.2.6. Dönem/Yıl Uzatma

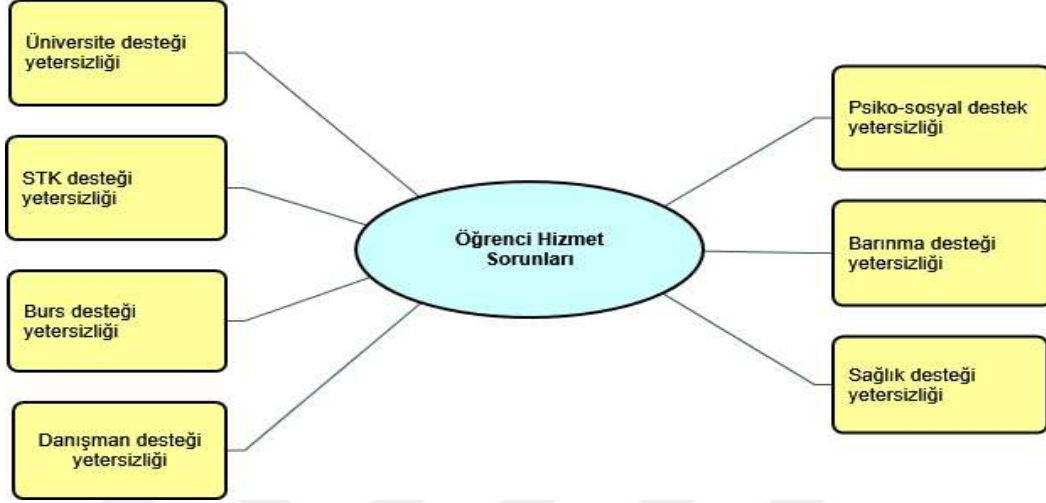
Araştırmaya katılan uluslararası öğrenciler tarafından karşılaşılan eğitim sorunları biri de dönem/yıl uzatmadır. Uluslararası öğrenciler, ders içeriklerindeki akademik terimleri anlamada zorlandıklarını ve derslerin zor olmasından dolayı dönem veya yıl uzattıklarını dile getirmiştir. Uluslararası öğrenciler, sonraki dönem veya yıla kalmış olan dersleri tekrar alarak geçtiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Kelime yetersizliğim nedeniyle konuları anlamakta sorun yaşıyorum. Sınava gidince de karşıma yine bilmediğim kelimeler çıkıyor. Soru da soru içinde. Bu ne diye soramıyorsun da hiç kimseye. İşte o yüzden kaldığım dersler var coğrafya, matematik, bir de Türk Dili dersi.” (K₁₅-E).

“Akademik dil yetersizliğim nedeniyle almış olduğum ders konularını anlamakta zorluk çektim. Anlamadığım konularda ders sorumluları ve Türk arkadaşlarım bana yardım etmiyorlardı. Bu yüzden sınavlardan düşük puan alıyordum. Özellikle matematik konularında çok zorluk çektim. Logaritma, limit, integral gibi konuları kendi ülkemde hiç görmedim. Burada da ders sorumluları ‘siz nasılsa lisede gördünüz’ diyerekten direkt ispat yapmamızı istiyordu. O yüzden de bir yılım uzadı.” (K₉-E).

3.2.1.3. Öğrenci Destek Hizmetleri Sorunları Teması

Şekil 3'te, uluslararası lisans öğrencilerinin öğrenci destek hizmetleri sorunları temasına ilişkin kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 3. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Öğrenci Hizmet Sorunları

Uluslararası lisans öğrencilerinin yaşamış oldukları sorunların öğrenci destek hizmetleri konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmada, uluslararası lisans öğrencilerinin yaşamış oldukları öğrenci destek hizmetleri sorunları üniversite desteği yetersizliği, STK desteği yetersizliği, burs desteği yetersizliği, danışman desteği yetersizliği, psiko-sosyal destek yetersizliği, barınma desteği yetersizliği ve sağlık desteği yetersizliğidir. RTEÜ'nin 2009 yılında uluslararası öğrenci deneyiminin başladığı göz önüne alındığında, her yıl öğrenci sayısının artmasına rağmen uluslararası öğrencilere yönelik destek hizmetleri sorunlarının zaman içinde giderilmesi beklenirdi. RTEÜ'nin vizyon olarak da uluslararası öğrencileri üniversiteye çekmek için Çince, Gürcüce, Fransızca, Rusça, Türkçe, Arapça, Azerice, İngilizce, Almanca ve Farsça dillerinde hazırlanan görsel ve tanıtıcı videoları bulunmaktadır.

Üniversitelere, uluslararası öğrencileri kazandırmadaki en iyi informal yollardan biri arkadaş tavsiyesidir. Bulundukları üniversitelerde en alt seviyelerde sorun yaşayan ve üniversite tarafından desteklenen uluslararası öğrenciler, eğitim aldıkları üniversiteyi arkadaşlarına ve akrabalarına tavsiye etmektedir. Bu bağlamda, RTEÜ'nin uluslararası öğrencilere ilişkin araştırma verilerini ve bu araştırmanın sonuçlarını bilimsel olarak değerlendirmesi ve süreç içerisindeki bu eksikliklerini gidermesi beklenmektedir.

3.2.1.3.1. Üniversite Desteği Yetersizliği

Üniversite desteği kampüs içindeki kütüphane, sosyal tesisler, kantin, interneti sürekli kullanım ve hızı, rehberlik hizmetlerinin tümünü kapsamaktadır. Öğrencilere sunulan akademik olanaklar ve bu kaynaklardan ne kadar yararlandıkları incelenmiştir. Uluslararası lisans öğrencileri tarafından üniversite desteğinin eksikliğini özellikle ilk yıllarda hissettikleri ifade edilmiştir. Yaşanılan sorunlar, genellikle dil yetersizliğine bağlı iletişim eksikliklerinden ve eğitim süreçlerine yönelik bilgi eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Uluslararası öğrenciler, Türkiye'ye eğer yalnız gelmişlerse en büyük desteği kendi ülke vatandaşlarından almaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrenci ofisi, öğrenci grupları ya da STK'lar tarafından uluslararası öğrencilere destek için günümüzün en hızlı iletişim aracı olan sosyal medyanın aktif olarak kullanılması gerekir. Uluslararası öğrenciler, interneti kullanarak yaşadıkları sorunlarını en hızlı şekilde çözme yoluna gitmektedir. RTEÜ uluslararası öğrencilerinin faaliyet gösterdikleri farklı toplulukların web sayfaları bulunmasına karşın tez araştırmacısı ve danışmanlar tarafından yapılan incelemelerde, bu web sayfalarına erişimin sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bu web sayfaları hem bu araştırmanın veri toplama sürecinde hem de yazımı sırasında kontrol edilmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Uluslararası öğrencilerine destek sağlamıyor ki üniversite. Ülkemde Türkçe biliyordum. Burada sınava girseydim Türkçe yeterlilik dil sınavını geçeceğime emindim. Ama burada kimse yardım etmedi. Hatta sordum kampüsteki yabancı öğrenci işlerine. Türkmenler var mı böyle iletişime geçebileceğimiz diye. Onlarda dediler ki biz yardımcı olamayız...” (K1-E).

“Fakültenin kütüphanesi çok kötü. Kütüphane 70 kişilik. Birinci dönemde 140 kişi vardı. Erkenden gitmezsek yer bulamıyoruz. Sadece birinci sınıf değil, asistanlara kadar tüm sınıflar kullanıyor. Benim kampüs içinde kütüphaneyi kullanabilmem gerekiyor. Bana bu hizmet sunulmuyor.” (K4-K).

Katılımcılar tarafından vurgulanan üniversite desteği yetersizliğine karşı görüşler de yer almaktadır. Bu görüşlerde, uluslararası öğrencilerin bir faaliyette bulunurken üniversitenin desteğini sağlaması, uluslararası öğrenci ofisi çalışanlarının uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlarının çözümlenmesi için destek vermeleridir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Rektörümüz, bize destek sağlıyor ama destekler sınırlı oluyor. Uluslararası öğrencinin bir problemi olursa rektörlük yardım sağlıyor. Bunu yaşadık, birkaç arkadaşımıza destek sağlandı. Akademik personel tarafından da destek sağlanıyor. Rektör yardımcısının yanına randevu almadan gidebiliyoruz. Öğrencilere o kadar

yakın birisi. Rektör de müsait olursa gidebiliyoruz. Bugüne kadar hiç geri çevirmedi.” (K₅-E).

“Bazen faaliyet yapıyoruz, yaptığımız faaliyetlere fakülte yeterince destek veriyor.” (K₆-E).

“Ofiste bir çalışan vardı. Zor durumda kalan arkadaşıma yardım etti. İkamet süresini uzatmak için o yardımcı oldu, göç idaresiyle konuştu.” (K₉-E).

3.2.1.3.2. STK Desteği Yetersizliği

Uluslararası lisans öğrencilerine yönelik STK desteği yetersizliği, üniversite desteği yetersizliğinde olduğu gibi özellikle Türkiye’yi tanımamalarından, kendilerine destekçi olabilecek ve katkı sağlayacak kurumları, STK’ları bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu sorunlar, özellikle eğitimin ilk yıllarında yaşanmaktadır. Bundan dolayı üniversite, STK’lar ve üniversite toplulukları tarafından sanal ortamda yeni gelen öğrenciler için bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Kendi ülkelerinde bu tür çalışmaların olmaması ve yabancı bir ülkede yaşama uyum sağlamanın ilk yıl heyecanından dolayı uluslararası öğrencilerin STK’larla tanışmaları ya tesadüfen ya da arkadaş aracılığıyla olmaktadır. Uluslararası öğrenciler, STK’lara ulaştıkları zaman mutlaka kendilerine destek sağlandığını vurgulamıştır. Katılımcılar tarafından Rize’deki STK’ların sayısının yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Bu konuda katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Dernek tamam da nasıl yardım isteyeceğiz. RİUDER’den yardım istemiştin. Başka bir dernek de yok. Onlardan da sürekli yardım istemeyiz ki...” (K₁-E).

“RİUDER tarafından yardım edildi teşekkür ederim onlara. Yürürken bir ilan görmüştük. İlandaki numaralarından ulaştık. Sağ olsunlar bize yardım ettiler. O günden beri maddi manevi hep yardımı olmuştur.” (K₁₆-E).

Uluslararası öğrenciler, ilk yıl kendi yaşadıkları zorluklar nedeniyle üniversite topluluğu kurduklarını sadece kendi ülkelerinden gelenlere yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Bir STK’nın uluslararası öğrencilere yönelik sosyal aktiviteler gerçekleştirdiği ifade edilmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Burada uluslararası öğrenci derneğimiz var. Aynı zamanda üniversitede topluluğumuz var ve ben üniversitedeki topluluğu yönetmekteyim. Başkanlığını yapıyorum ilk geldiğimizde çevremiz geniş değildi. Kimseyi tanımıyorduk biraz sıkılıyorduk. Rize küçük bir şehir. Sosyal aktiviteler açısından çok sınırlı bir şehir. Arkadaşlarla araştırdık bu derneği bulduktan sonra derneği yönetenlerle iletişime geçtik derneği aktif hale getirdik. Biz herkese sıcakkanlı davranmaya çalışıyoruz ki şehirden soğuma olmasın, gitmesinler diye. İlk geldiğimizde kimse bize yardımcı

olmamıştı. Çünkü çevremiz yoktu. Ondan dolayı yeni gelenlere olabildiğince yumuşak davranıyoruz.” (K₅-E).

“Kafkas Derneği’ndeğim geldiğimden beri. Bir de RIUDER Derneği var, onu da 1-2 sene oldu tanıyalı. Kafkas Derneği sadece Gürcistan’dan gelen öğrencilerle ilgileniyor. RIUDER, sosyal aktiviteler vs. gerçekleştiriyor. Kafkas derneğinde ise maddi ve manevi yardım var. Ben ilk dönem okumayacaktım. Vizeden sonra kaydolmuştum ikinci dönemde başlayacaktım. O zaman da ister istemez alttan alacaktım bu dersleri. Dernekle beraber rektör yardımcısına gittik. Yardımcı oldu.” (K₃-E).

3.2.1.3.3. Burs Desteği Yetersizliği

RTEÜ uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunu Türki Cumhuriyetler, Asya ve Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler de ekonomik olanakları kısıtlı öğrencilerdir. Katılımcılar tarafından, bursluluk durumunun, burs alan ve almayan uluslararası öğrenciler arasında çatışmaya kadar gidebilen bir yönü olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan uluslararası öğrenciler ev kirası, yakıt, gıda ve temel ihtiyaçlarını aileleri tarafından gönderilen kısıtlı bir bütçeyle karşılamaya çalışmaktadır. Katılımcılar, aileleri tarafından gönderilen paranın yetmediğini dile getirmiştir. Burs imkânı olmayan ve kısıtlı maddi olanaklara sahip öğrenciler ek gelir olarak gündelik işlere yönelebilmektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Visa kartıma aylık 700 TL para yatırıyorlar. Ülkemden sınırlı para gelişi var. O da yetersiz oluyor. En ucuza gelecek şekilde ayarlıyorum yaşamımı. Maddi durumum belli, zor geçiniyorum. Gündelik işler olduğunda inşaat ya da çay kesme gibi çalışıyorum. Burs almadan gelen ve başarılı olan öğrencilere burs verilse keşke. Ben araştırdım ama bulamadım...” (K₁-E).

“Ben üniversitenin yemek bursunu kazandım. Ama YTB ve diğer bursları alan öğrenciler çok ayrıcalıklı. Bizlere de üniversite ve dernekler tarafından burslar sağlanabilir.” (K₁₀-E).

Burs alan öğrencilerin yurt ve sağlık sigortası da burs aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin üniversiteye aidiyet ve motivasyonlarının yükselmesinde etken olmaktadır. Katılımcılar, bursluluğun olumlu yönlerini ve burs imkânıyla kendilerini güvence altında hissettiklerini ifade etmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Zaten YTB yurt ücretini ödüyor. Sağlık sigortası imkânı var. Burs veriyor. Yurda da kendileri yönlendiriyor. Kendileri yerleştiriyor. Devlet kendisi yurt verdiği için kolay yerleştik. O iyi oldu hastaneye gittiğimizde de zorluk çekmiyorum. Para ödemiyorum sigortam olduğu için. Düşünmek istemiyorum düşüncesi bile kötü. Bu yüzden benim için hayat kebab.” (K₄-K).

Özel burs alan uluslararası bir öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Özel burs alıyordum. Onun bir şartı vardı hani notlarımı hep yüksek tutmam gerekiyordu bir tane hoca beni 3 dersten bir anda bıraktı o sene, o yüzden bursum kesildi. Sonra tekrar aldım o dersleri geçtim.” (K₂-K).

3.2.1.3.4. Danışman Desteği Yetersizliği

Bulgular, uluslararası öğrencilerin yeterli danışman desteği almadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bir kısmı danışmanlık hizmetinin varlığından habersiz olduğu, bir kısmının ise sadece akademik bir sorunu olduğunda danışmanından yardım istediği görülmektedir. Danışman desteği yetersizliği; danışmanıyla iletişim kuramama, danışmanların sürekli meşgul olması, öğrencilere karşı kırıncı tavırları, böyle bir uygulamanın farkında olmama, bir danışmanın görevlerinin neler olduğu ve kendilerine hangi konularda yardımcı olabileceği hakkında farkındalık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca danışman desteği alamayan uluslararası öğrencilerin genelde kalabalık sınıflar ve sosyal bilimlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Uygulamaya dayalı ve kalabalık olmayan sınıflarda eğitim alan uluslararası öğrenciler, danışman desteğini tam olarak aldıklarını, danışmanların akademik planlar yapmalarına yardımcı olduklarını ve bu hizmetten memnun olduklarını ifade etmiştir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“Bildiğim kadarıyla, fakültede rehberlik hizmeti yok. Geldiğimiz ilk yıl bizimle kimse ilgilenmedi. Başka fakültelerde oryantasyon yapıyorlar. Bize onu da yapmadılar. Her şeyi kendim yaptım. Çok zorluklar yaşadım. Depresyona girdiğim ve ağladığım çok zamanlar oldu. Her şeyi bırakıp gitmek istedim. Üniversitede, uluslararası öğrencilerle ilgilenen danışmanlar olmalıydı.” (K₁₇-E).

Öte yandan, başka bir üniversitede eğitim aldıktan sonra RTEÜ’ye gelen bir uluslararası öğrenci tarafından ifade edilen görüşler şu şekildedir:

“Tıp fakültemizde aile olarak yaşadığımızı düşünüyorum. Bir de danışman hocalar çok destek veriyor. Akademisyen ya da başka bir şey olma konusunda ilk yıl hiçbir fikrim yoktu. Üniversiteye alışmama danışmanım yardımcı oldu. Öğrencilere çok umut veriyorlar. Bu açıdan benim eski üniversiteme göre daha iyi, çünkü benim eski üniversitemde öğrenciler ve hocalar o kadar iç içe giremiyorlar ama burası bu konuda çok iyi. Danışman desteği var.” (K₁₁-E).

3.2.1.3.5. Psiko-sosyal Destek Yetersizliği

Bulgular, öğrencilerin yeterli psiko-sosyal destek alamadığı ya da desteğe ulaşamadığını göstermektedir. Danışman desteği yetersizliğinde olduğu gibi katılımcıların bir kısmı psiko-sosyal destek hizmetinin varlığından habersiz olduklarını bir kısmı ise sadece sorunlar yaşadığında ya da arkadaş tavsiyesiyle bu hizmete ulaşabildiklerini ifade etmektedir. Uluslararası öğrencilerin bir bölümü de

kampüsten uzak oldukları için bu hizmete hiç ulaşamamaktadır. Bulgular, psiko-sosyal destek hizmetlerine ulaşamayan öğrencilerin özellikle ilk yıllarında şehre ve üniversiteye uyumda ciddi problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu konudaki çarpıcı görüşler şu şekildedir:

“Başka ülkeden geliyorsun hem ikinci dil öğreniyorsun hem de farklı ders ortamında oluyorsun. Türklerle aynı seviyede tutmaya çalışıyorlar. Bu bana zor geliyor. Yabancılar da psikolojik yardım gerekiyor.” (K₂₀-K).

“Biz farklı ülkelerden geldiğimiz için kaderimiz, sıkıntılarımız aynı olduğu için Türk arkadaşlara göre yabancı arkadaşlar çok daha samimiyiz, yakın ve arkadaşız. Karşılaştığımız bazı dışlanmalar oluyor. Yaşadıklarımız aynı olduğu için yakın birbirimizle. Farklı ülkelerden olsak da birbirimize destek veriyoruz. Sınıfta 7-8 tane uluslararası öğrenci var nereye gidersek beraber gideriz, yemek yersek beraber hep beraber takılırız. Mesela yanımdaki arkadaşım Afganistanlı, aynı sınıfta ve aynı bölümde olduğumuz için nereye gidersek beraber gideriz.” (K₇-E).

“1. sınıfta fizik vize sınavında sonuç 25 çıkacaktı. Ben heyecandan ve stresten 26 yapmışım. Hoca, sonuca değil işleme, yönteme bakacağım demişti. Onun için 25 puan kırdı. Ondan sonra da okumak istemedim hatta bırakıp gitmek istedim. 2. dönem bütünlemelerine bile girmedim, sınavlarına bile hazırlanmadım gideceğim diye. Sonra da aileme söyleyemedim kaldı öyle. Arkadaşlarım teselli kaynağım oldu.” (K₁-E).

3.2.1.3.6. Barınma Desteği Yetersizliği

Burslu uluslararası öğrencilere ve Yükseköğretim Kurulu tarafından yürütülen uluslararası değişim programlarından yararlanacak uluslararası öğrencilere barınma için YURTKUR tarafından kontenjan ayrılmak zorundadır. Kiralık evde kalan öğrenciler, seçenekleri olmadığı için bu yolu tercih etmektedir. Kalacak yer probleminin çözülememesi, farklı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bulgular, uluslararası öğrencilerin ev kirasının yüksek olduğunu göstermektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bizim gibi kendi imkânlarıyla gelen öğrencilere devlet tarafından herhangi bir destek olmadı. KYK yurtlarına başvurmamıza rağmen olumsuz sonuç alınca, mecbur kiralık evlerde kalmak zorundayız. Rize’de ev kiralama konusunda çok zorluk yaşadım. Yabancı öğrenciye ve erkeğe ev vermiyorlar. Yabancı olunca kiralar çok pahalı. Eşyalı ev olunca kira daha da yüksek. Kömür parası çok yüksek. Evin masrafı çok. Aynı ülkeden arkadaşlarla da ve ev şartlarında çatışma oluyor.” (K₁₉-E).

“KYK yurtları çok kalabalık oluyor, her yerden insanlar geliyor. Anlaşamadığım için bu yurda geldim. Bizim yurttan çok az kişi var. 100-110 kişi. Sadece giriş saati bir de bazen yemeklerde sorun yaşıyorum. Ben fasulyeyi sevmiyorum. Sık sık fasulye çıkıyor.” (K₁₄-K).

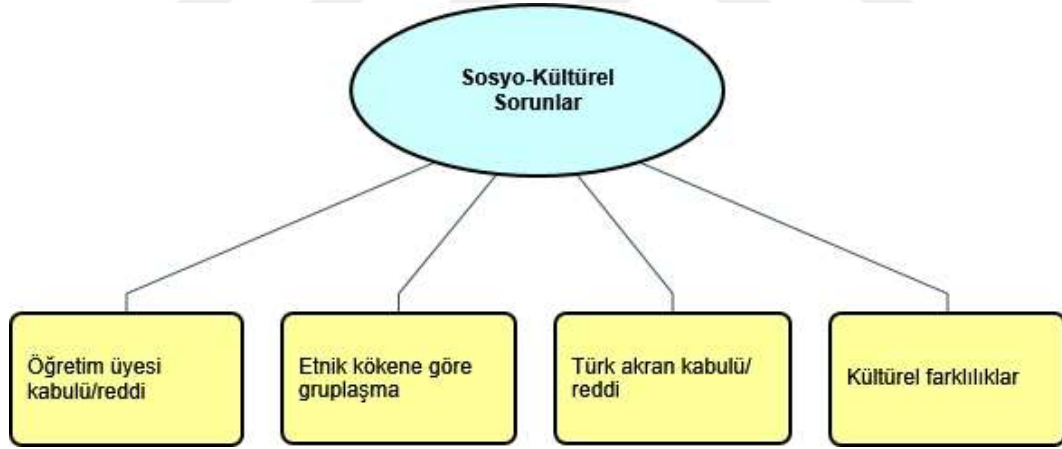
3.2.1.3.7. Sağlık Desteği Yetersizliği

Burslu uluslararası öğrencilerin sağlık sigortası da burslarından karşılanmaktadır. Buna karşın kendi olanaklarıyla eğitim gören öğrenciler, sağlık sigortalarını da kendi imkânlarıyla karşılamak zorundadır. Bu gruptaki öğrenciler tarafından devlet sağlık sigortasının pahalı bulunması nedeniyle özel sağlık sigortası tercih edilmektedir. Özel sağlık sigortası, her türlü tedavi sürecini kapsamamaktadır. Bu bağlamda kendi imkânlarıyla sağlık sigortası yaptıran uluslararası öğrenciler tarafından kendileri için devlet sigortasının daha uygun fiyata olmasına vurgu yapılmıştır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Sağlık sigortasını devletten alacak çok pahalı. Biz de özelden alıyoruz. Benim önerim fiyatlarını daha uyguna indirilmesi. Uluslararası öğrenciler için üniversite tarafından sağlık sigortası yapılabilir.” (K₁-E).

3.2.1.4. Sosyo-Kültürel Sorunlar Teması

Şekil 4’te, uluslararası lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel sorunlarına ilişkin kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 4. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Sorunları

Bulgular, uluslararası lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel sorunlarının öğretim üyesi kabulü/reddi, etnik kökene göre gruplaşma, Türk akran kabulü/reddi ve kültürel farklılıklardan oluştuğunu göstermektedir. Öğretim üyeleri dil, din ırk, etnik köken ayrımı yapmaksızın uluslararası öğrencileri misafir olarak görmektedir. Buna karşın bazı öğretim üyeleri, etnik kökene göre ayrımcı davranışlar sergilemekte ve uluslararası öğrencilerin kolay bir şekilde üniversiteyi kazanma hakkı elde ettiğini, okudukları bölümü kazanacak potansiyellerinin olmadığını ifade

etmektedir. Oysa RTEÜ, uluslararası öğrencileri misafir olarak gördüğü vizyonuyla reklam yapmaktadır. Öte yandan, üniversite gibi evrensel kültürün geliştiği ortamda bu düşünce yapısına sahip olunması kurumun ve yapılan işin değerleriyle çatışmaktadır. Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel sorunlarından biri de kendi aralarında etnik kökene göre gruplaşmalarıdır. Bu gruplaşma hem diğer etnik kökenden olanlara hem de Türk öğrencilere karşı yaşanmaktadır. Aynı etnik kökenden olanlar da kendi içlerinde gruplar oluşturmaktadır. Bulgular ayrıca uluslararası lisans öğrencilerinin dini inanç, kültürel normlar, değerler, kıyafetler, cinsiyet ve etnik müziği ön planda tutmadığını, ancak kendi mutfak kültürüne uygun olmayan yemeklere uyum sağlamada zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

3.2.1.4.1. Öğretim Üyesi Kabulü/Reddi

Uluslararası öğrenciler, çoğunlukla öğretim üyelerinin kendilerini kabul ettiğini vurgulamıştır. Uluslararası öğrencilerin sosyal kabulü daha çok öğrenci sayısının daha az ve uygulamaya dayalı bölümlerde olduğu görülmektedir. Kalabalık sınıflarda ve sosyal bölümlerde uluslararası öğrencilerin diğer öğrencilere arasında çok ön plana çıkmadığı anlaşılmaktadır. Bu kategorideki çarpıcı görüşler şu şekildedir:

“Kazakistan ile kıyaslarsak buradaki akademisyenler gerçekten çok iyi. Yabancı öğrenci olduğumuzu söylediğimizde ilgi gösteriyorlar. Sürekli sorunlarımızla ilgileniyorlar, destek veriyorlar. Bir hocamız bize derse hazırlandık mı diye kontrol amaçlı soru soruyordu. Cevap verebilirsek puan veriyordu. Okuma olsun, özet olsun ödev veriyordu. Araştırın gelin diyordu. Bize de öyle destek oluyorlardı. “Sen yabancısın seni geçireceğim” diyen ders sorumlusuyla karşılaşmadık.” (K5-E).

“Çok güzel, bir de ne hocalar ve arkadaşlar bana ayrımcılık veya dışlamak gibi bir şey yapmadılar. Çok teşekkür ediyorum. Zorluk çektiğim derslerde bu sorunlarımı gidermeme yardımcı oluyorlar. Anlatıyorlar anlamadığım yerleri. Okumam, çalışmam için videolar ve kitap öneriyorlar.” (K15-E).

Uluslararası öğrenciler bizzat etnik kökeni ve dinsel inançları nedeniyle Türk akademisyenler tarafından aşağılamaya maruz bırakıldıklarını ifade etmektedir. Uluslararası öğrenciler ayrıca dil yetersizliğine bağlı olarak eğitim konusunda zorlanmaları nedeniyle öğrenme potansiyellerinin düşük olduğu şeklinde aşağılanmaya maruz kaldıklarını ifade etmektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bizim bölüm çok sıkıntılı bir bölüm. Akademisyenler zaten gruplaşmış birbirlerini düşürmeye çalışıyorlar. Bunu da öğrencileri kullanarak yapıyorlar maalesef. Ben de belli bir aşamada kullanıldım. Bunu konuşmak istemiyorum.

Uluslararası öğrenci olarak derste bize hakaret edildi. Bu dersin sorumlusunu şikâyet etmem için çok teşvik ettiler. Çoğu öğrenci korktu. Ben şikâyet etsem, benim başım yanacaktı. Kimse beni dinlemeyecekti. Çünkü rektör için önemli olan hocadır öğrenci değildir...” (K₂-K).

“Bir hocanın dersinden kalmıştım. Suriyeli olduğum için biraz değişik davrandı. Sadece bana değil başka yabancı öğrencilere de aynı şekilde davranır. Siz yanlış yerdesiniz, siz niye geldiniz, sizin burada olmamanız lazım diye. Öğrenemiyorsak çok çalışman lazım demesi yerine sen yanlış yerdesin niye geldiniz diyor...” (K₉-E).

3.2.1.4.2. Etnik Kökene Göre Gruplaşma

Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel sorunlarından biri de etnik kökene göre gruplaşmalarıdır. Bu gruplaşma hem diğer etnik kökenden olanlara hem de Türk öğrencilere karşı yaşanmaktadır. Aynı etnik kökenden olanlar da kendi içlerinde gruplar oluşturmaktadır. Sosyal ve akademik olarak ön plana çıkan uluslararası öğrencilerin farklı ülkelerden gelen uluslararası öğrenciler tarafından kışkırıldığı ve bu durumun çatışma yaşanmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Etnik kökene göre gruplaşan uluslararası öğrenciler aynı evde kalmakta, kendi aralarına ne Türk arkadaşlarını ne de farklı etnik kökenden olanları almamaktadır. Aynı etnik kökenden öğrenciler aynı evi paylaşmakta; kendi aralarında ana dillerini ya da ortak başka bir dili konuştukları için Türkçe dil yeterliklerinin artmasında problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

“Dernekte bir ara program yapıyorduk. Ben orada konuşma yapmıştım. Her zamanki gibi Suriyeliler sıkıntı çıkarmıştı. Lübnanlı konuşma yapıyor da biz neden yapmıyoruz gibisinden. Dernek yöneticisinin karşısına geçip ona bağışmaya başladı...” (K₂-K).

“Kendi aramızda Türkmence konuşuyoruz. Türkmence konuştuğumuzu da sonradan anlıyoruz. Buraya ilk geldiğinde dil bilmeyen arkadaşlar oldu. Ben okuduğum kitapları onlara verdim. Bunlardan çalışın çıkacak dedim. Sınavda aynı çıkmış. Yani elimden geldiği kadar yardım etmeye çalışırım. Ama bilmediğim yerlerde ben de onlara sorarım. Yardım etmede, kız erkek ayırım etmem. Çünkü ben gördüm, zorluk çektim. Onların da aynı şeyi yaşamasını istemem. Türkmenistan grubumuz var sınıf öğretmenliğinde.” (K₂₀-K).

3.2.1.4.3. Türk Akran Kabulü/Reddi

Türk akranlarının uluslararası öğrencileri sosyal kabulü, Türk öğrencilerin ev sahibi olarak uluslararası öğrencilere dostluk kapısını açması, uluslararası öğrencilerle iç içe olması, onları dışlamaması, eğitim hayatlarında ve sosyal yaşamlarında destek olmaları şeklinde belirtilmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bizim fakültede aile gibi yaşıyoruz. Bir şeyi anlamadığım zaman arkadaşlar açıklıyorlar. Derslere gelmediğim zaman Türk arkadaşlar eksikimi tamamlıyorlar. Ben geç kaldığımda hiç stres yapmıyorum. Türk arkadaşlar var.” (K₁₁-E).

“Tabii ki de destek oluyor, ayrımcılık yapmıyorlar. Mesela bir şey sorduğumda hemen cevap veriyorlar ya da ödevi beraber grup halinde yapıyoruz. Tek başıma yaptığım bir ödevde bile arkadaşlarım yardım ediyordu yani iyi ortamdayız Türk arkadaşlarla. Sınıfımda da ben tek yabancı uyrukluym.” (K₂₀-K).

Türk akranlarının sosyal reddine ilişkin görüşler, uluslararası öğrenciler ders notu istediklerinde Türk öğrencilerin paylaşmaması, bakışlarıyla onlara yabancı olduklarını hissettirmeleri, başarılı olduklarında haksız not aldıklarını yüksek sesle ifade etmeleri şeklinde ifade edilmiştir. Bu konuda aşağıdaki görüşler dikkat çekicidir:

“Bizim geçer not aldığımız, onların da alamadığı sınavlarda Türk arkadaşlar diyorlar ki hocalar bunlara lütufta bulunuyor. Duymazdan geliyorum. Hoca sana nasıl veriyorsa puanı bize de aynı şekilde veriyor. Türk arkadaşların algısı bunlar. Yabancı diye, dili çok iyi bilmiyorlar diye fazladan puan veriyor diye düşünüyorlar. Bizim sınıfta çok var öyle arkadaşlar. Türk sınıf arkadaşlarım ders notlarını paylaşmıyorlar. Böyle davranışlar psikolojimizi bozuyor. Biz aileden uzak kalmışız zaten...” (K₇-E).

3.2.1.4.4. Kültürel Farklılıklar

Bulgular, inanç, kültürel normlar, değerler, kıyafet, cinsiyet farklılığına göre davranma, müzik ve folklorun kültürel farklılıklara neden olmadığını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrenciler, Rize’nin kültürünü tanıyıp sevdiklerini, müzik ve folklorunu öğrenmeye çalıştıkları ifade etmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Türkiye’ye Türklerle yabancı uyruklu öğrenciler arasında kültürler arası uyum sağlamak için gelmişiz. Yoksa geldik okuduk mezun olduk gittik. Bence bunun bir anlamı kalmıyor. Bilgisayardan, internetten bilgi sahibi olabiliriz ama buraya gelip kültürü tanımak, insanları tanımak, yarın mezun olup ayrıldığımızda telefon rehberinde 100 kişinin telefon numarasının bulunması ve arayıp arkadaşım nasılsın demek çok önemli.” (K₆-E).

“Ben burada hemen kendi adaptasyonumu kurabildim. Bu açıdan sıkıntı olmadı. Kazakistan’la kıyaslarsan kültürleri bambaşka. Özellikle Rize kültürü, kültürler hiç uyuşmuyor. Kültüre ilgim olduğu için yakından ilgileniyorum ve çok hoşuma gidiyor. Mesela Rizelilerin kendine ait mutfağı, dansları vs. benim ilgimi çekiyor.” (K₅-E).

Uluslararası öğrencilerin zorlandıkları kültürel farklılıkların başında önce Türk yemekleri sonrasında Rize yemekleri gelmektedir. Bulgular, katılımcılar tarafından özellikle kültürüne uygun olmayan yemeklere uyum sağlayamadıklarını ortaya koymuştur. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Rize’yi beğeniyorum küçük bir yer, sıcak geliyor bana. Doğduğum büyüdüğüm yer de böyle sahilde aynı zamanda dağlara yakın. Seviyorum yani Rize’yi. İklim olarak da benim büyüdüğüm yere benziyor. Kültür olarak yemekleri çok farklı. Hala zorluk çekiyorum ama alışmak zorundayız.” (K₂-K).

“İlk günlerde dil zorluğu çektim ama şimdi alıştım yani. Bir de yemek açısından çok zorluk çektim, çünkü yemek kültürü çok farklı olduğu için ilk başta bayağı zorlanmıştım. Çorba içemiyordum. Sadece her gün tavuk, pilav...” (K₁₁-E).

3.2.1.5. Psikolojik Sorunlar Teması

Şekil 5’te, uluslararası lisans öğrencilerinin psikolojik sorunlarına ilişkin kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 5. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Psikolojik Sorunları

Uluslararası öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunlar, ilk yıllardaki uyum sorunu, ülkesini özleme, ayrımcılık ve Türk öğrencilerle çatışmadır. Bulgular, uluslararası öğrencilerin özellikle ilk yıllarında üniversite tarafından sağlanan psiko-sosyal destek hizmetine ulaşamamaları nedeniyle şehre ve üniversiteye uyum problemleri yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrenciler, yaşadıkları bu problemlerle başa çıkamayınca, kısa ya da uzun süreli psikolojik tedavi aldıklarını ve her şeyi bırakıp kaçma düşüncesine kapıldıklarını ifade etmektedir. Merkez kampüsündeki öğrenciler bu hizmetlerden yararlanabilirken ilçelerde bulunan fakülte ve yüksekokullardaki öğrencilere bu hizmetler sağlanamamaktadır. İlk yıllarda uyum sorununu çabuk çözebilen uluslararası öğrenciler diğer sorunlarını da kendi yöntemlerine göre başarılı bir şekilde çözebilmektedir. Psikolojik destek hizmetlerinin artırılması ve uluslararası öğrenci bulunan bütün bölümlere yaygınlaştırması gerekmektedir.

3.2.1.5.1. İlk Yıl/Yıllar Uyum Sorunu

Bulgular, uluslararası öğrencilerin özellikle üniversitenin birinci sınıfında zorlandığına, dil sorunu ve vatan özlemine bağlı olarak uyum ve psikolojik sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrenciler hem ev sahibi ülkeye süreci hem de üniversite hayatına uyum sürecinin en zor zamanlarının ilk yıl ya da yıllar olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Ben ilk yılda uyum sağlayamadım topluma. Aslında kimse yardımcı olmadı ama zamanla böyle alışmaya başladım. İnsanlara alışmaya başladım. Ama 1. sınıftayken çok zorlanıyordum. Anladığım kısımlar fazladır 1. sınıftayken. Çalışmaya devam ettim. Arkadaşlara soruyorum anlamadığım kısımları, arkadaşlarım da yardımcı oluyorlar. Sadece 1. sınıfta çok zorluk yaşıyordum. O da dilden kaynaklanıyor. 2. sınıfta Türk arkadaşlarımla ve sınıf arkadaşlarımla sürekli iletişim kurdum. Afrikalı öğrenciler derneğimiz var, onlarla iletişimdeyiz.” (K₁₂-E).

“Türkçe öğrenmek için ben bazen tek başıma merkeze gidiyordum. Herkes beni duyuyor ama hiçbir şey anlamıyor. O yüzden ben çok sıkıldım. Her şeyi arkadaşlarıma soruyordum, söylüyorlardı. Yani tek başıma gezmekten sıkıldım...” (K₁₈-E).

Bulgular, uluslararası öğrencilerin özellikle ilk yıl ve kısa bir süre için uyum sorunu yaşadığını göstermiştir. Bu konuda çarpıcı olan bir bulgu da uluslararası öğrencilerden büyük kardeşin çok kolay uyum sağlarken; küçük kardeşin aynı evi paylaşırsalar ve aynı bölümde okusalar da uzun süre uyum sağlayamamasıdır. Bulgular, Rize’ye kısa süre içinde uyum sağlayan uluslararası öğrencilerin genellikle sosyal bir faaliyetle uğraştıkları ve girişimci olduklarını göstermiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Ben hemen uyum sağladım ama kardeşim uyum sağlayamadı. 3-3,5 yıldır buradayız. Evden çıkmıyor, yemek yemiyor, hiç uyum sağlayamadı. Benim her yerde arkadaşlarım var. Burada yaşamak isterim o kadar uyum sağladım yani. Ülkeme gidersem ben misafir olarak giderim orada kalamam, buraya çok alıştım.” (K₂-K).

“Dil olmadığı zaman hiçbir yere uyum sağlayamıyoruz. Çünkü kendini aktaramıyorsun, dışarıdan bilgi alamıyorsun. Yavaş yavaş dil geldiği için siz o yeteneğe sahipseniz uyum sağlayabiliyorsunuz. Buraya geldiğimiz zaman dernek vardı ama çok aktif değildi. Konuştuk ve aktif hale getirdik. Öğrencilere kahvaltı, gezi vs. etkinlikler planladık. Artık çoğu yabancı uyrukluları tanıyorum bu dernek sayesinde. Çünkü ortak yedik, gezdik, eğlendik, bazı konularda tartıştık fikir alışverişini yaptık. Hatta son dönemlerde dil kursu açmayı düşünüyoruz. Eğer bir yeteneğe sahipseniz ve sosyal hayatınız ve çevreniz varsa bir etkinlik yapabilirsiniz. Dernekte, her ayın 15’inde uluslararası öğrencilerle toplanıyoruz.” (K₆-E).

3.2.1.5.2. Ülkesini Özleme

Bulgular, uluslararası öğrencilerin ilk yıl ya da yıllarda uyum sorununa bağlı olarak vatan hasreti çektiklerini ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin, vatan hasretine bağlı olarak kısa ve uzun süreli psikolojik sorunlar yaşadıkları, sosyal izolasyona ve eğitimlerini bırakıp ülkelerine dönmeye kadar gidebildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın dikkat çekici bir bulgusu da uluslararası öğrencilerin ülkesini çok fazla özlemediklerini ancak sadece ailelerinin yanında olmayı istediklerini ifade etmeleridir. Uluslararası öğrenciler tarafından vatan hasreti mecazi anlatımlarla çok güzel bir şekilde betimlenmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Burası kendi memleketim gibi sadece ailem burada olsaydı tam olurdu. Onların ailevi bir durumları var. Ama çok özlemişim, her yıl bir defa gidiyoruz. Yılda iki kere gidebilseydik keşke ama biletler çok pahalı.” (K₆-E).

“Ben, her an her saniye ülkemi düşünüyorum. Ayakta kalmamın tek sebebi ailem. Vatan hasreti yaz ortasında avuçlarımın içinde yanan köz gibi. Her isteğinde yüreğini bu hasret içini yakıp geçer, tuttuğunda yanıp atamazsın, attığında izi kalır.” (K₇-E).

“İlk gece bana bayağı zor geldi. Ülkemden ayrı kalma yakıp geçti içimi. Ondan sonra o kadar zor gelmedi. Ben Afganistan’da üniversiteye hazırlanırken bir sene ailemden uzakta kalmıştım.” (K₁₃-K).

“Geldiğimden beri hiç gitmedim. Savaşın dolayı hiç güvenli olmuyor. Bir de çok pahalı. Ailem gelemiyor. Biz Türkiye’ye öğrenci olarak geliyoruz. Kardeşim 2. dönemde, ilk 2 hafta geçtikten sonra Rize’ye geldi. Rize’de buluştuk.” (K₁₄-K).

“Sınıfa ilk girdim. Sınıf kapkaranlık geldi amfi olduğu için. Hatta öğrencilerin hepsi yabancı gibi geldi. Aslında hepsi Türk sadece ben yabancıyım sınıfta. Hocaları da anlamadım. 2 ay hiçbir şey anlamadım. Sınıfta oturuyorum, kalkıyorum hiçbir şey anlamıyorum. İnsan sadece kendi ülkesinde tam normal bir kişi olarak yaşayabilir ama dışına çıktığında hep kendini eksik ve huysuz hissediyor. Karabasan üstüne çöküp boğuyor insanı. 2 ay psikoloğa gittim. Psikologla yaşadım 2, 3 ay. Üniversiteye alışmama yardımcı oldu psikolog. Alışamayanlar, uyum sağlamak için hatta derslere uyum sağlamak için psikoloğa gidenler olmuş. Psikologla konuşarak alışma sürecini yaşadım.” (K₁₀-E).

3.2.1.5.3. Ayrımcılığa Uğrama

Araştırmada, uluslararası öğrencilerin öğretim üyeleri, sınıf arkadaşları ve Türkler tarafından ayrımcılığa uğradıkları tespit edilmiştir. Bu ayrımcılığın temeli daha çok etnik kökene ve Türk olanın dışındakine fiziki saldırı ve yalnızlaştırma türündendir. Öğretim üyelerinin sosyal reddine ilişkin bulgular, ayrımcılığa uğrama bulgularını desteklemektedir. Bu durum hem RTEÜ açısından hem de Türkiye açısından oldukça ciddi bir durumdur. Çünkü uluslararası öğrenciler, yükseköğretim görmede Türkiye’yi tercih eden, Türkiye’nin korumasında bulunan

ve aynı zamanda geleceğin birer kültür elçileridir. Bu tutumlar bilgi ve değer üreten bir üniversite olan RTEÜ’ne uygun değildir. Üniversiteler, bilgelik kaynağı olarak topluma ve tüm insanlığa hizmet etmektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Hoca sınıfta sürekli bizi azarlıyor, kötü kelimeler kullanıyor, psikopatsınız, manyaksınız gibi cümleler kuruyor. Bize hakaret ediyor. Ben buna karşı çıktım. Yine olsa yine çıkarım. Arkadaşlarıma gelince onlar da bu hocaların aralarındaki sıkıntıyı kullanmaya çalışıyorlar. Ben hocayla çok yakın olayım ondan faydalanayım diğer hocanın haberlerini ona götüreyim gibisinden. Ben o sıkıntıyı yaşadktan sonra bir mesafe koydum herkesle. Herkes benimle samimi olarak gözüküyor ama herkesle bir mesafem var.” (K₂-K).

“Benim gibi Suriyeli olan arkadaşla oturuyorduk. Türk olan o Rizeli, herkese selam verdi bir tek ikimize selam vermedi. Maç falan yapacaktı bizi çağırmadı. Hiç bizimle konuşmuyor. Diğerleri çok iyi.” (K₉-E).

“Şimdi 9 dersimiz var, dediğim gibi bazı dersler biraz zor. Bazı hocalar dersi okuya okuya geçiriyorlar. Sorduğumda bazılar anlatıyor bazıları da hiç ilgilenmiyor bağırıyor, çağırıyorlar. Yabancı olduğumuz için böyle yapıyorlar. Biz fazla anlamıyoruz. Yani öyle diyorlar...” (K₁₄-K).

3.2.1.5.4. Türk Öğrencilerle Çatışma

Araştırmada uluslararası öğrencilerin, Türk öğrencilerle çatışma nedenleri etnik köken ve bu öğrencileri kabullenememedir. Uluslararası öğrenciler bu nedenle Türk öğrencilerden uzak durmaya çalışmaktadır. Bulgular, ev sahibi öğrencilerin çok kültürlülüğe hazır olmadıklarını göstermektedir. Bu anlamda eğitim programlarında ilkokuldan itibaren çok kültürlü eğitime yönelik uygulamalı derslerin yer almasına ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü Türkiye’nin en ücra köylerinde bile Suriyeli, Afgan, İranlı, Türkmen vb. sığınmacılar bulunmaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

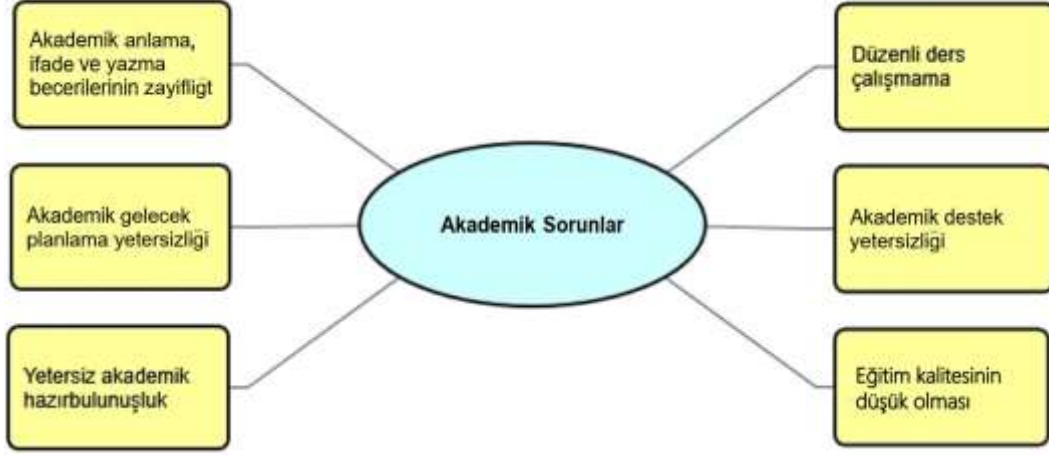
“Öğrenci toplulukları oluyor. Biz yabancı olduğumuz için bize çok fazla destek vermedikleri için biz de o topluluklara üyelik yapmıyoruz yani Türklerden uzak durmaya çalışıyoruz.” (K₂-K).

“Ben kendi ülkemde çok çabalamışım Türkiye’yi kazanmak için. Çabalamak, arkasından koşmak çok şeyler yaşadım. Ben kazanmışım ondan burs alıyorum. Sonra Türk öğrencisi beni görüyor, sen bu kadar burs alıyorsun senin yediğin içtiğin şey bedava diyor, sen benden niye bu kadar çok alıyorsun diyor beni kışkaniyor. Anlatsam da inanmazlar biliyorsun zaten para demek başka bir şey demek, sen de kazan sen de git oku, çalış...” (K₈-E).

“3 kişilikteki odada Türklerle kalıyordum. Kızlar beni istemiyor gibiydi. Söylemişler ki bizim eşyalarımızı kullanıyor diye. Benim aslında onların eşyasına ihtiyacım yok ki. Bir de benden büyük onlar. Bir tanesi de balkonda sigara içmek yasak olmasına rağmen sigara içiyordu. Benim de sigaraya karşı alerjim olduğu için idareye gittim söyledim. Onlar da bir şey yapmadılar...” (K₁₃-K).

3.2.1.6. Akademik Sorunlar Teması

Şekil 6'da, uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarına ilişkin kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 6. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Akademik Sorunları

Uluslararası öğrencilerin yaşamış oldukları akademik sorunlar akademik anlama ifade ve yazma becerilerinin zayıflığı, akademik gelecek planlama yetersizliği, yetersiz akademik hazırbulunuşluk, düzenli ders çalışmama, akademik destek yetersizliği ve eğitim kalitesinin düşük olmasıdır. Bulgular, uluslararası öğrencilerin özellikle ilk yıllarında TÖMER tarafından verilen dil eğitiminin yetersizliğine bağlı olarak akademik anlama, ifade ve yazma becerileri eksikliği ile ilişkili olarak kendileri için hayati problemlere yol açabilecek sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada, dil yetersizliği, akademik gelecek planlamadaki en büyük engellerden biri olarak tespit edilmiştir. Akademik gelecek planlamadaki engellerden biri de maddiyat olarak yansıtılmıştır. Bu konuda burs desteklerinin de olmadığına dikkat çekilmiştir. Katılımcılar, kendilerine akademik konularda bilgilendirme yapılmadığını kendilerinin mücadele vererek bu bilgilere ulaştıklarını ifade etmiştir. Uluslararası öğrenciler akademik destek yetersizliğini vurgulamıştır. Dil yetersizliği nedeniyle dersi anlayabilmek için çok fazla zaman harcamaları, düzenli ders çalışmalarını engellemektedir. Bu sorunu aşabilmek için bazı öğrencilerin ders sorumlusunun izniyle ses kaydı aldığı görülmektedir. Bazı uluslararası öğrenciler için Türkiye'deki üniversite eğitimi zorlayıcı olup kaliteli olarak bulunurken bazıları için de eğitim kalitesi düşük bulunmaktadır.

3.2.1.6.1. Akademik Anlama, İfade ve Yazma Becerilerinin Zayıflığı

Uluslararası öğrenciler açısından Türkçe, üniversitede, sokakta, arkadaşlarıyla iletişim kurarken, akademik hayatlarında ve toplumda kendini ifade edebilmede en etkili araç olarak ifade edilmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bizim hoca çok iyi öğretmen olduğu için biz çok iyi Türkçe öğrendik. 4 ay sonra şaka yapmaya başlamıştık. Bizim senemizde hoca bir sınıf alıyor, o sınıfı eğitiyordu. Bu yıl bütün hocalar hafta hafta geliyor. Derneğin kızlar kolu başkanı olduğum için öğrencilerin sıkıntılarını yakından görüyorum. Öğrenci kendini anlatamadığında ya da hocayı yanlış anladığında bana anlatıyorlar ya da ben arabulucu oluyorum. Bir arkadaşım dişini çektirecekti. Ben gidemedim başka birisi gitti yanında. Asıl dişini değil onun yanındaki dişini çıkarmışlar. Çünkü onun yanındaki kişi anlamadı, o kişi de doktora yanlış anlatmış. Dilde yanlış anlamalarda büyük sıkıntılar oluyor.” (K₂-K).

“Benim en sıkıldığım şey yazma oldu. Halen düzeltmeye çalışıyorum yazımı, biraz kötü. Özellikle ilk senemde bayağı zorlandım dil konusunda. Dışarıda konuştuğumuz Türkçeyle kitaptaki Türkçe değişik... Derste hocaların ne anlattığını ne kastettiğini sonradan bana anlatıyorlardı sınıf arkadaşlarım. Desteklerini hiç eksik etmediler. Bizim sınav türümüz komite. Bir kitapçık veriliyor. O kitapçıkta gördüğün tüm dersler soruluyor. Tüm dersleri 1 günde sınav veriyorsun. Süre yetmiyor. Hesaplamalar oluyor. Her soruya 1 dakika düşüyor. Geçen sınavda 90 soruya 90 dakika verildi. Test ama bunun içinde hesaplamalar da var, eşleştirmeler de vardı. Sürem yetmedi. Fazladan vakit vermiyorlar bize...” (K₅-E).

“Kitap okuyorum ama hiç gelişmemiş gibi ya öyle düşünüyorum ben mesela, hissetmiyorum geliştiğimi, mesela derste de anlamıyorum da diyemiyorum öyle hale geldiğime göre. Çinliyim Arapça eğitim gördüm, Çince eğitim gördüm ama Türkçe zor ya. Biraz zor. Bana öyle geliyor herkes kolay diyor bence zor, bazı kelimeler var ki konuşamazsın diyemezsin. Aynen işte öyle olduğu için, işte onu hangi cümlede kullanıyorsun hangi zamanda kullanman gerekiyor onu bilmen gerekiyor.” (K₇-E).

3.2.1.6.2. Akademik Gelecek Planlama Yetersizliği

Uluslararası öğrencilerin akademik gelecek planlama yetersizliğinde en önemli problemlerden biri lisansüstü eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Lisansüstü eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olan ve akademik gelecek planlayanlar ise bu konuda kendilerinin mücadele verdiklerini ifade etmektedir. Bu sorunların, uluslararası öğrencilere sağlanan akademik destek yetersizliğinin bir sonucu olduğu görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin akademik gelecek planlayamamalarının önündeki en büyük engeller ise maddiyat ve aile baskısıdır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Yüksek lisans düşünüyorum. Ama yapabilir miyim bilmiyorum. Her şey paraya dayanıyor. Bir de burada çok şey öğretiyorlar. Çok çalışmak ve çok iyi olmam lazım. Yüksek lisansım bittikten sonra da bu alanda Kazakistan’da çalışmak istiyorum.” (K₅-E).

“Dil yetersizliği nedeniyle lisans eğitimini 5 yılda bitirebildim. Lisans eğitim sürecinde yaz dönemlerinde çalışıp para kazanmam gerektiriyordu. Yüksek lisans eğitimini düşündüm ama yüksek lisans eğitimine ailem olumlu bakmadı. 5 yıl boyunca para göndermeleri ve evlenme yaşımın gelmesi nedeniyle ülkeme geri dönmemi istediler. Lisans eğitiminde çok zorluklar yaşadığım için ve maddi destek olmadığı için ülkeme geri dönmem gerekiyor. Yüksek lisans konusunda kimse bilgi de vermiyor bize.” (K₁₇-E).

“Üniversiteyi pek istemiyordum açıkçası, hevesim kırılmıştı. Sonra bir defasına deneyeceğim dedim. Yüksekokulda sağlık okudum. Sonra onu dörde tamamlamak istedim. Bu konuda kimse bana yol göstermedi. DGS’ye gireceksin ya da diplomayla tekrar başvuru yapacaksın diye kimse bir şey demiyor. Kime sorsak da bilmiyoruz diyor...” (K₃-E).

Katılımcılar, akademik gelecek planladıkları konusunda görüşler ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Fransa’ya gitmeyi düşünüyorum staj olarak ERASMUS’la. Bu sene Erasmus başvurusu yapmadım çünkü maddi sıkıntılar var. Sınav ücreti çok değil ama gideceksek gidiş dönüş biletleri bizden oluyor. Erasmus bir kısmını veriyor paranın. Diğer kısmını da geldikten sonra veriyor. İlerde akademisyen olmak için akademik dil gerekiyor. Ben yüksek lisans yapmayı düşünüyorum. Burada devam edeceğim. Bir yere gitmiyorum buradayım. Mimarlık açılırsa mimarlıktan yapacağım açılmazsa kendi bölümümden.” (K₂-K).

“Üniversiteyi bitirdikten sonra açıkçası yüksek lisans yapmak istiyorum. Bunu Amerika’da yapmak istiyorum. Turizmde iyi olan ülkelerden biri. İçten içe bir merak Amerika’da okumak. Yani nedenini bilmiyorum ama aynı ülkede hem lisans hem yüksek lisans ne bileyim farklı ülkelerde okumak, iş arayışa çıktığında da iyi oluyor.” (K₁₆-E).

3.2.1.6.3. Yetersiz Akademik Hazırbulunuşluk

Akademik hazırbulunuşluk kategorisi altında uluslararası öğrencilerin ülkesinde almış oldukları eğitimin Türkiye’nin eğitim sisteminden çok farklı olması, TÖMER tarafından verilen dil eğitiminde yeterli çabanın gösterilmemesi, ders sorumlusu akademisyenlerin onları Türk öğrencilerle kıyaslaması, kendilerine akademik konularda yardımda bulunmaması, ders temposunun yoğunluğu ve uluslararası öğrencilerin bölümlere atanmasında sorun bulunması yer almaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Buranın eğitim sistemine göre alt yapımız yok. Alt yapımız olmadığı için ben 1 yıl Türkçe okumama rağmen derslerden sıkıntı çekiyorum. Tolerans diye bir şey yok yani yapmıyorlar ama bazı hocalar anlayış gösteriyorlar. Hocanın söylediğini yazıyoruz ama hoca o şekilde istemiyor. Daha düzgün bir şekilde yazın diyor bize. Biz bunu akademik sorun olarak belirleyelim.” (K₁-E).

“Hocalar çok zorluyor. Bazı derslerimiz ilerde işime yarayacak dersler değil. TUS’da diğer derslerden sınav oluyoruz. Ama biyofizikten sınav olmuyoruz. Yine de o dersi alıyoruz. Ve o ders benim işime yaramıyor, beni zorluyor. Kimya hocamız da çok zorluyor. Sınıfta 140 öğrenci var bunların çoğunluğu fen lisesinden geldiği için ‘siz iyi liseden geldiniz’ diyerek zorluyor. Zor soruyorlar.” (K₄-K).

3.2.1.6.4. Düzenli Ders Çalışmama/Çalışmama

Bulgular, uluslararası öğrencilerin tek başlarına dersi anlayabilmek için çok fazla zaman harcadıklarını göstermiştir. Bu bir akademik sorundur ve bu bağlamda üniversite olarak bu öğrencilere yönelik hızlı okuma, hızlı yazma, hızlı not alma ve planlama çalışmaları ve öğrenme stratejileri (yürütücü biliş, tekrar, anlamlandırmayı arttırma, dikkat, duyuşsal stratejiler) öğrenme stilleri konularına yönelik bilgilendirmeler, seminer ya da kurslar düzenlenebilir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Sınıfta not tutuyorlar ya, biz bazı şeyleri yetiştiremediğimiz için günü gününe çalışmıyoruz. Notlarımız eksik oluyor. Soruyoruz, vermiyorlar. Biz ses kaydı alıyoruz ondan sonra bir daha dinliyoruz.” (K₁₄-K).

“Biz evde günlük nöbet tutuyoruz yemek nöbeti. Sonrasında boş zamanlarda hep ders çalışıyorum sürekli. Ama bazen film falan izliyorum da psikolojim bozulmasın diye ya da sahile çıkıyorum.” (K₁₅-E).

Katılımcılardan bazıları, düzenli ders çalışarak akademik sorunları ile baş ettiklerini ifade etmektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Ders çalışmaya zamanım varsa bütün işlerimi bırakırım. Zaten benim ilk sıramda derslerim var. Ders çalışma zamanı geldi mi oturur dersimi çalışırım sonra da geri kalan işlerimi yaparım. Önce derse zamanımı ayırırım. Bitirdikten sonra geri kalan işlerimi yaparım. Günlük, değişiyor. 1 saat, 2 saat bazen olur hiç çalışmam ara veririm sonra tekrar otururum daha yoğun çalışırım 2-3 saat çalışırım. Elimden geldiğince gününbirlik çalışmaya gayret gösteriyorum.” (K₅-E).

3.2.1.6.5. Akademik Destek Yetersizliği

Bulgular, üniversiteye yerleşme öncesinde ve sonrasında uluslararası öğrencilere akademik destek yetersizliğini ortaya koymaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Fen bilgisi öğretmenliği zor. Sonuçta disiplinler arası, fizik, kimya, biyoloji var. Onlardan karışık gittiğimiz için bir dersi kavramada zorluk çekiyoruz. Bir de hocalar ilgi gösterse, ders konusunda biraz yardımcı olsalar. Mesela ekstra özel ders verseler. Bir de bizi Türk öğrencilerle aynı seviyede tutmamaya çalışsalar...” (K₁-E).

“Türkçedeki yetersizlik bir defa dersleri anlamamamıza yol açıyor. Ben öyle düşünüyorum. Dersi anlamazsan hiçbir şey yapamazsın. Bizim buraya gelmemizin tek amacı okumak. Türkçeyi çok iyi bilmiyorsun, akademik dil bilmiyorsun, dersi anlamadın mı hiçbir şey yapasın gelmiyor. Bir hoca dersten sonra ekstra olarak ders veriyordu. Kitaplardan öğreniyoruz. Ayrımcılık yapılmaması bir taraftan iyi yani, biraz zorlanırsınız ama iyi bence.” (K₇-E).

“Türkçe bilmediğinde okumada, üniversitede derste zorlanıyorsun. Akademik Türkçede biz fazla bir şey okumadık. 15 gün ders anlattılar. Kitap yoktu. İnternette bir şey yazıyorduk mesela bir hastalık, onun hakkında konuşuluyordu. Bizim girdiğimiz sene diş hekimliği ve hemşirelik öğrencileri fazla olduğu için öyle

yapmışlardı ama kitap yoktu. Bence değişik bir şey yok. Aynı günlük ders gibiydi.” (K₁₃-K).

3.2.1.6.6. Eğitim Kalitesinin Düşük Olması

Uluslararası öğrenciler, Türkiye’deki ve RTEÜ’ndeki eğitimi zorlayıcı ve kaliteli bulurken; bazı uluslararası öğrenciler eğitim kalitesini düşük bulmaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

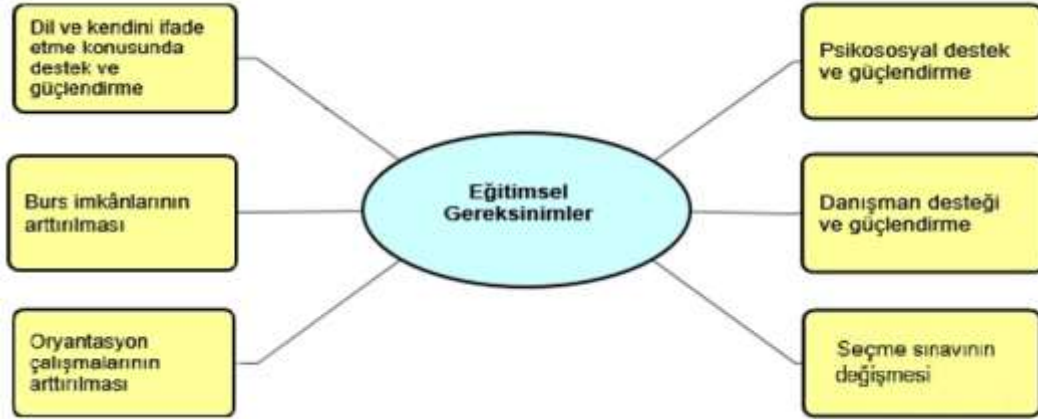
“Aslında buranın eğitimi biraz şey gibi çalışan da çalışmayan da geçiyor. Bunu mesela Türkiye’de öyle görüyorlar ve herkes de öyle bilir.” (K₆-E).

“Aynen evet biraz yetersiz bulunduğunu görüyoruz.” (K₁₀-E).

“Bölümüm çok güzel. Eğitim sistemini seviyorum. Buradaki daha iyi ve onun için buraya geldim.” (K₁₅-E).

3.2.1.7. Eğitimsel Gereksinimler Teması

Tablo 7’de, eğitimsel gereksinimler temasına ilişkin kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 7. Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitimsel Gereksinimleri

Uluslararası lisans öğrencilerinin eğitimsel gereksinimleri, dil ve kendini ifade etme konusunda destek ve güçlendirme, burs imkânlarının artırılması, oryantasyon çalışmalarının artırılması, psiko-sosyal destek ve güçlendirme, danışman desteği ve güçlendirme, seçme sınavının değişmesidir.

3.2.1.7.1. Dil ve Kendini İfade Etme Konusunda Destek ve Güçlendirme

Katılımcılar, sosyal uyum sorunlarının ve akademik engellerin aşılabilmesi için en başta Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesini istemektedir. Uluslararası öğrencilerin dil yeterliklerinin artırılmasında tüm paydaşların toplumsal sorumlulukları bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin dil ve kendini ifade etme konusunda desteği kardeşlerinden alarak güçlendirdikleri görülmektedir. Yani kendi abla/ağabey ya da kardeşler, uluslararası öğrencilerin dil problemini çözmelerinde bir tür koçluk görevi yapmaktadır. Kardeşleri bulunmayanlar ise televizyon izleyerek, sokakta ya da interneti kullanarak öğrenmektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Hiçbir şey anlamıyordum ilk başlarda. Ablama soruyordum. O, Türkçe biliyordu. O daha önce okudu. O lisede Türkçe dersi gördü. Ablam yardımcı oluyordu. Sonradan kelimeler yatkın olduğu için az çok çıkartabiliyordum. Öğrendim işte...” (K4-K).

“Ben geldiğimde hiçbir şey bilmiyordum. Türkçe, bana çok zor geliyordu. Abim benden önce gelmişti. İşaretle anlatıyordum mesela buraya git, buraya gel vs. sonra ben de onları dinleyerek öğrendim Türkçeyi. Diğer arkadaşlarımdan iletişimim daha iyiydi. Öğrencilerle ya da sokaktaki insanlarla daha iyiydim. Bir de Endonezyalı arkadaşlarım vardı, hatta Suriyeli arkadaşlarım vardı. Türkçeyi burada öğrendim.” (K9-E).

Katılımcılar, Türkçeyi sokakta ve televizyon izleyerek öğrendiklerini ifade etmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Ben sadece kitap okuyorum ama çok çok okuyorum. Kelime kelime çeviriyorum. İnternet, benim arkadaşım. O yüzden ben yavaş yavaş Türkçe öğrendim. Haftada 4 gün, günde 1 saat kendi kendime konuşuyorum.” (K18-E).

“Türkler, benimle İngilizce konuşmaya çabaladıkları zamanlarda ben Türkçe cevap veriyordum. Çünkü benim hedefim belliydi. İnsanın hedefi olduğu sürece kendini geliştirmek için her türlü yöntemi bulur.” (K11-E).

“Televizyon izleye izleye öğrendim başka hiçbir şey yapmadım. Yani küçüklükten izlerdim. Sonra buraya geldim tabi ilk başlarda telaffuzum kötüydü. Uşakta 2-3 hafta gibi kaldım. Orada sürekli konuşmak istiyordum, muhabbete geçmek istiyordum. Uşaktaki arkadaşın tanıdığı Türk arkadaşlarla konuşarak yavaş yavaş öğrendim. Rize'ye gelmeden önce iyice öğrendim Türkçeyi.” (K15-E).

3.2.1.7.2. Burs İmkânlarının Artırılması

Katılımcılar, tarafından burs olmasa da kendilerini geliştirebilmek için resim, yabancı dil, müzik vb. kurslarıyla üniversitenin kendilerine hizmet sunması ve üniversite ya da STK tarafından burs imkânlarının verilmesi isteklerinde bulunmuştur. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Zaten küçük bir şehir. Üniversitede resim, yabancı dil kursu, müzik kursları verilebilir. Fakültenin bir tane spor salonu yok. Sadece açıkta voleybol sahası var...” (K₁-E).

“Bize burs verilmiyor. Yabancı olduğumuz için kredi alamıyoruz. Uluslararası öğrencilere hiçbir desteği yok üniversitenin. Ben uluslararası öğrenci olarak üniversitede part-time çalışamam. Kütüphane beni almıyor çalışmak için part-time öğrenci olarak. Yabancı olduğumuz için biz yapamıyoruz.” (K₂-K).

Burs alan öğrenciler, maddi konularda sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir.

Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“YTB’li olmayan öğrencilerin burs desteğine çok ihtiyacı var. YTB’lilere her şey hazır oluyor. Ama burssuz olanların derin sorunları var.” (K₆-E).

3.2.1.7.3. Oryantasyon Çalışmalarının Artırılması

RTEÜ yerleşkesi dağınık olduğundan, merkez kampüste ders yılı başlangıcında oryantasyon çalışmaları yapılmasına karşın ilçelerde bulunan fakülte ve yüksekokullarda bu hizmetin yerine getirilemediği görülmektedir. Bulgular, bilgilendirmelerin yeterli olmadığı, bilgilendirmelerdeki eksikliklerin uluslararası öğrencilerin ders başarılarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Oryantasyon çalışmaları ile yeterli bilgi verilmediği için uluslararası öğrencilerin sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu hizmetlere ulaşamayan öğrenciler, kendisi gibi öğrenci olan bir aile üyesinden, arkadaşlarından ya da internetten araştırarak sorunlarını çözmeye çalışmaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Oturma iznini eğitim süresince alıyoruz. Eğitim sürem bittiği için oturma iznini uzatamadım. Üniversite kazanmadığım için 4-5 ay kaçak kaldım. Çalıştım, para biriktirdim sonra cezamı ödedim öyle gittim memlekete. Cezamı ödemeseydim deport edeceklerdi beni.” (K₃-E).

“Normalde 12 üniversite seçme hakkım vardı. İlk 6 tercihim İngilizce tıp. Ben dedim ki İngilizce olarak kazanmazsam Türkiye’de okumam. Ben küçüklüğümde beri İngilizce okuyorum. Bu yüzden İngilizce devam etmek istedim. 7. Tercihim Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Rize’yi şehir olarak bilmiyordum. Cumhurbaşkanı’nın adı olduğu için üniversite olarak RTEÜ’ni seçtim. Bu üniversite çok iyi olacak diye. Türkçe tıp okumak için burayı seçtim. İlk 6 seçenek olmadı, çünkü SAT diploma istemişler. SAT sınavı var. YÖS sınavına çok benziyor. Daha önce yurtdışında ya da Türkiye’de okuyacağımı bilseydim o sınavlara da girerdim Gana’da. Bu yüzden hepsi reddetti 7. Seçenek geldi direkt.” (K₁₁-E).

“Şöyle bir şey söyleyeyim ben biraz çalıştım. Bir arkadaşına yardımcı olmak için kopya vermiştim. Geçerli not aldık ikimiz de. Hani kopyadan yakalanmamıştık ama aynı şey yazdığımız için puan kırıldı. Bu bence doğru değildi. Sen zaten biliyorsun biz yabancıyız. Kopyadan yakalanmamışım, niye gerek vardı ki puan kırmaya. Tabi kopya iyi bir şey değil ama zorunda kaldık. Çünkü arkadaşım kalacak gelmiş oradan buraya, burada kalıp ailesinin yanına başarısız olup gitmesi daha iyi mi? Mühendislikteki uluslararası öğrencilere dekan ve dekan yardımcısı desin ki öğrencilerin derslerine baksınlar, nereden geldiklerini ve başarı notları,

hangi dersten zorlanıyorlar diye. Hocalara desinler ki; bunlar şu ülkeden gelmiş şu sıkıntısı var. Bunlara yardım edelim, sıkıntılarını çözmeye destek verelim. Sınav kâğıdında yazılanların hemen üstünü çizmesin de hocalar, o öğrenciyi çağırıp burada ne demek istemiştin desin. İlaveten ders veya puan eklemesin. İlaveten ödev versin. O zaman daha iyi olur bence...” (K₃-E).

3.2.1.7.4. Danışman Desteği ve Güçlendirme

Bulgular, uygulamaya dayalı bölümlerde uluslararası öğrencilerin danışman desteği almasına karşın sosyal bilimler ve kalabalık sınıflarda bulunanların bu hizmetten faydalanmadığını göstermektedir. Bazı katılımcılar, oryantasyon hizmeti almamaları nedeniyle danışmanlık hizmetinin varlığından habersizdir ve bu yüzden danışmanlık desteği alamamaktadır. Katılımcıların bir bölümü de sadece akademik bir sorun yaşadığında danışman desteği almaktadır. Bulgular, danışmanlarıyla iletişim kuran öğrencilerin akademik yönden daha güçlü olduğu ve geleceğe dönük akademik planlamalar yaptığını ortaya koymaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bölümlerin danışman hocaları var. Ben sadece isimlerini biliyorum. Kendilerini hiç görmedim, tanımiyorum. O gelip çağırıyor, nasılsın, zorlanıyor musun demiyor. Tanımadığımız için de gidemiyoruz da. Çağırmasından sonra biz ona ne diyeceğiz. Uluslararası öğrenci nasıl olunur, neler yapılır, yönlendiren kimse olmadı. Kendim çalıştım ve aldığım puanla başvuru yaptım. Normalde kazanmam gerekiyordum ama ben kazanamadım, çünkü yedeklerdeyim. Aslında yedeklerden de kazanabilirdim ama bana kimse bunu yap demedi. Bir senem boşa geçti.” (K₃-E).

“Hani ekstra olarak özel ders verseler. Matematik olur, fizik olur, kimya olur vs. En çok zorlandığımız derslerden özel ders verebilirler ya da dersi biraz kolaylaştırabilirler ya da biraz tolerans sağlayabilirler. İnkılap dersi var yabancılar için gerek yok. O dersi anlamıyorsun, sonuçta ne kadar okursan oku. Ben ezber yapamıyorum. Ezber yapamadığım için çabuk unutuyorum, o yüzden de sıkıntı çekiyorum.” (K₁-E).

3.2.1.7.5. Seçme Sınavının Değişmesi

Üniversite tarafından yapılan uluslararası öğrencileri seçme sınavı İngilizce ve Türkçe yapılmaktadır. Matematik/Geometri/Yetenek (IQ) soruları olmak üzere toplam 100 sorudan oluşmaktadır. Sınav sonrası veya lise diplomasıyla Türkiye’de üniversiteyi kazanmış olan öğrenciler, üniversite ve bölüm tercihi yapabilmektedir. Öğrencilerin 4 tercih hakkı olup, öğrenci yerleştirme işlemlerinde 1. Tercihe önem verilmektedir. Türkiye’deki kamu ve vakıf üniversitelerinin belirlediği kontenjana göre başvuru yapan öğrenciler, puanlarına göre sıralamaya tabi tutularak üniversiteye yerleştirme olmaktadır. Türkiye’deki kamu üniversiteleri, sınava giren

öğrencilere öncelik tanımaktadır. Sınav puanı ile gelen öğrenciler yerleştikten sonra, lise diplomasıyla başvuruda bulunan öğrenciler puan sıralamasına göre kabul edilmektedir. Seçme sınavı yoluyla üniversiteye yerleşen katılımcılar, kendi yetenekleri, ilgi alanları ve kazandıkları bilgileri ortaya çıkarabilecek bir şekilde seçme sınavının değiştirilmesi önerisi getirmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Ben burada liseyi bitirdim. Üniversiteyi nasıl kazanacaktım? Türkiye’deki sistemde YGS vardı o zamanlar. Şimdi YKS’ye dönmüş, onunla mı girecektim ne yapacaktım bana yol gösteren olmadı. Oradan gelenlerin hepsi diploma notlarıyla başvuru yapıyorlardı. Ben kendi kendime çalıştım, YTB sınavına girdim. Bir de eğitim sisteminde üniversiteye seçme sınavında zorluyorlar çocukları. 40 tane mantık sorusu olması lazım, 40 tane matematik ama giriyorsun 3-4 tane mantık sorusu var. Çoğunluğu matematik ve geometri. Kolaylaştırılmasından ziyade mesela ben tıpa gideceğim matematiği fazla çözersem matematik puanım fazla olsun, diyelim ilahiyata gideceklerin de mantık sorusu fazla olsun. Mühendisliğe gidenlerle tıpa gidenleri aynı soruları çözerek, aynı seviyede tutuyorlar. Bence onu ayırsalar...” (K₃-E).

3.2.1.7.6. Psiko-sosyal Destek ve Güçlendirme

Uluslararası öğrencilerin okul iklimine ve sınıfa bağlılıklarını sağlama, akademik başarılarının artırılması, ana dili Türkçe olmayan ve ilk defa Türkçeyle karşılaşmalarından dolayı Türkçe okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların giderilmesi, öğrenme olanaklarının bireyselleştirilmesi, ikinci dilde eğitimde sınıf içi etkinlikler uygulanmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bulgular, kültürlerarası yeterlikte hem uluslararası lisans öğrencilerine hem de üniversitenin akademik ve idari personeline yönelik psiko-sosyal danışma hizmetleriyle uluslararası öğrencilerinin sosyo-kültürel ve psikolojik uyum süreçlerine ve okula aitlik duygusunun geliştirilmesinde eğitim ve psikolojik desteği güçlendirme stratejileriyle eğitim ve toplum hayatında yer almalarının sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda bu konu ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

“Bazı derslerde hocanın anlattığı konuları, dinlememe ve anlamama rağmen ders konularının özünü kavrayamadığımdan dolayı hocalara gidip söylediğim zaman, beni dikkate almaması, o derse karşı ilgisizlik oluşmaktaydı ama vazgeçmedim, aksine kendimi motive ederek daha çok çalışmaya yöneldim. Dolayısıyla kendimde oluşan ilgisizliği bu şekilde yenebildim. Buna benzer olarak Rize’ye ilk geldiğimde, Rize’ye daha alışamamışken düğünlerde silah sıkmaları, benim kendime olan özgüvenimin azalması ve Rize’ye karşı olan korkularımın oluşmasıdır. Bu tür sorunları normal olduğunu düşünerek ve alışmak zorunda kalarak yenebilmekteyim.” (K₁₂-E).

SONUÇ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gereksinimlerinin belirlendiği bu çalışmada, oldukça dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, RTEÜ uluslararası lisans öğrencilerinin Rize’deki yaşam sorunlarından birinin şehrin coğrafi konumu algılanan esenliklerinin orta ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Nicel bulgular, katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Neden, niçin ve nasıl sorularından elde edilen derinlemesine açıklamalarla kapsamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Nicel ve nitel sonuçların birbirini desteklediği görülmüş, sonuçlar bütünsellik taşıyacak şekilde verilmiştir.

1. Sonuçlar, uluslararası öğrencilerin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin küçük bir şehirde ve küçük bir alanda sıkışık bir yerleşkede yer alması nedeniyle çok sıkıldığını, sosyal aktivitelerin yetersiz olduğunu ve iklimine alışamadıklarını ortaya koymaktadır.

2. Araştırma sonuçları, uluslararası öğrenciler tarafından eğitim gördükleri fakülte/yüksekokulların Rize merkezinden ve üniversitenin ana kampüsünden uzak olmasının hem sosyal faaliyetlere katılım yönünde hem de akademik kariyerleri için bir engel olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Aynı zamanda ana kampüsten uzak olmanın uluslararası öğrencilerde, bütünden kopma gibi bir tutum oluşturmaya yol açabildiği belirlenmiştir.

3. Araştırma sonuçları, uluslararası öğrenciler için Rize’nin pahalı bir şehir olduğunu ortaya koymaktadır. Üretim kaynaklarının sınırlılığı nedeniyle ev sahipleri, ev kiralarını gelir kaynağı olarak yüksek tutmaktadır. Evde yaşam nedeniyle, bu öğrencilerin harcamaları yiyecek, yakıt, elektrik, su, yol ücretleri vb. bir araya geldiğinde daha da artmaktadır. Araştırma sonuçları, yaşam masraflarını en aza düşürebilmek için aynı evde yaşayan kişi sayısının arttığını ortaya koymaktadır.

4. Araştırmanın sonuçları, üniversite, kamu kurumları ve STK’lar tarafından uluslararası öğrencilere sunulan sosyal etkinlik olanaklarının oldukça

sınırlı ve yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi merkez kampüsünün dar bir alanda kurulması ve binaların sıkışık olması, kampüs alanının darlığı ve kampüs dışındaki fakülte ve yüksekokulların kampüse uzaklığı nedeniyle, uluslararası öğrencilere yönelik hem sosyal tesis hem de sosyal aktivitelerin oldukça sınırlı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Bu araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları en önemli eğitim sorunlarının başında dil eğitimi yetersizliğinin geldiğini, üniversite tarafından verilen TÖMER eğitiminin yetersiz kaldığını, TÖMER eğitiminin akademik eğitim yönünden yeterli olmadığını, TÖMER eğitiminin daha kaliteli olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, uluslararası öğrencilere TÖMER’de verilen dil eğitiminde konuşma Türkçesine ağırlık verildiğini, bu eğitimin gündelik hayatta kendilerini ifade etmede ve yerli halk ile iletişim kurmada yeterli geldiğini ancak akademik açıdan yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

6. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin dil ve uyum sorunları nedeniyle dönem veya yıl uzattığını ortaya koymaktadır.

7. Araştırmanın sonuçları, ders materyallerinin uluslararası öğrenciler için pahalı olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulamaya dayalı bölümlerde eğitim materyallerinin öğrenciler tarafından karşılandığı ve çok pahalı olduğu anlaşılmaktadır. Ders araç gereçlerinin ve akademik kitapların pahalı olmasının, uluslararası öğrencileri hem ekonomik açıdan hem de akademik açıdan zorladığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. Araştırmanın sonuçları, YÖS sınavına giren uluslararası öğrencilerin istedikleri bölümü tercihi edememe durumunda olduklarını ortaya koymaktadır.

9. Sonuçlar, konuların yoğunluğu nedeniyle akademisyenlerin dersleri yüzeysel geçmesi ve öğrenci sayılarının fazlalığından dolayı sınıftaki bazı öğrencilere sınırlı sayıda sorular sorarak derslerin işlenmesi uluslararası öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar ayrıca uluslararası öğrencilerin akademik dil yetersizliği nedeniyle dersin hızlı anlatımına bağlı olarak konuları anlayamadıklarını ortaya koymaktadır.

10. Araştırmanın sonuçları, TÖMER’de alınan dil eğitiminin yetersizliği nedeniyle uluslararası öğrencilerin akademik başarısızlık yaşadığını ortaya

koymaktadır. Bulgular, uluslararası öğrencilerin konuşma dilinde sorun yaşamamalarına karşın akademik zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

11. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilere yönelik üniversite desteğinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

12. Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilere STK desteğinin yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunu ev sahibi ülkedeki ilk yıllarında yaşadıkları anlaşılmaktadır.

13. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilere yönelik burs desteğinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

14. Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin danışman desteğinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

15. Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilere yönelik psiko-sosyal desteğin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin yeterli psiko-sosyal destek almadığı ya da ulaşamadığı görülmektedir.

16. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilere yönelik barınma desteğinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin ev kiralalarının yüksek olması ve ekonomik durumlarının yetersizliği nedeniyle çok sayıda öğrenciyle aynı evde barındıkları, apart ve özel yurtlarda kalanların da kültürüne uygun olmayan yemekler, kalabalık oda ve ortam ve temizlik sorunları ile karşılaştıkları belirlenmiştir.

17. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilere yönelik sağlık desteğinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye Bursları öğrencilerinin kamu sağlık sigortaları, burslarından karşılanmaktadır. Buna karşın kendi olanaklarıyla eğitim alan öğrencilerin sağlık sigortalarını da kendi imkânlarıyla karşılama zorunluluğu bulunmaktadır.

18. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel sorunlarından birinin öğretim üyeleri tarafından reddedilmesi olduğunu ortaya koymaktadır. Kalabalık sınıflarda ve sosyal bölümlerde, uluslararası öğrencilerin varlığının çok da önemli olmadığı görülmektedir.

19. Araştırmanın sonuçları, Türk öğrencilerin uluslararası öğrencilere ev sahibi ve dostluk kapılarını açtıklarını, Türk öğrencilerle iç içe olduklarını, dışlanma yaşamadıklarını, eğitim hayatlarında ve sosyal yaşamlarında destek

oldukları ve bir aile gibi hissettiklerini ortaya koymaktadır. Buna karşın bazı Türk öğrencilerin uluslararası öğrencilerle hiçbir şey paylaşmadıkları, bakışlarıyla onlara yabancı olduklarını hissettirdikleri, başarılı olduklarında aşağılayıcı tavır ve saygısız davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

20. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin etnik kökene göre gruplaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu gruplaşma hem diğer etnik kökenden olanlara hem de Türk öğrencilere karşı yaşanmaktadır. Aynı etnik kökenden olanlar da kendi içlerinde gruplar oluşturmaktadır. Etnik kökene göre gruplaşan uluslararası öğrenciler aynı evde kalmakta, kendi aralarına ne Türk arkadaşlarını ne de farklı etnik kökenden olanları almamaktadır.

21. Sonuçlar, aynı etnik kökenden olan öğrenciler aynı evi paylaştıkları, kendi aralarında ana dillerini ya da ortak başka bir dili konuştukları ve bu durumun Türkçe dil yeterliklerini artırmada problem oluşturduğunu ortaya koymuştur.

22. Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin kültürel farklılıklar nedeniyle sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır.

23. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin ilk yıllarda uyum sorunu yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin, özellikle üniversitenin birinci sınıfında zorlandıkları, dil sorunu ve vatan özlemine bağlı olarak uyum ve psikolojik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

24. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin vatan hasreti yaşadıklarını ortaya koymaktadır. İlk kez ülkesinden ayrılan uluslararası öğrencilerin vatan hasretini sağlıklı olarak atlatamadıkları belirlenmiştir. Buna karşın kendi ülkesinde evden ayrılan, başka bir kentte üniversite okuyan ya da yatılı kalan uluslararası öğrencilerle, kardeşiyle birlikte RTEÜ’nde eğitim gören ya da kardeşi Türkiye’de okuyanların vatan hasretini daha kolay atlattıkları ve birbirlerini destekledikleri görülmektedir. Araştırmanın dikkat çekici bir sonucu vatan özlemini daha kolay atlatabilen uluslararası öğrencilerin sosyal olarak girişimci oldukları ve algılanan esenliklerinin yüksek olduğudur.

25. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin hem öğretim üyeleri hem de Türk sınıf arkadaşları tarafından ayrımcılığa uğradıklarını göstermektedir. Yapılan bu ayrımcılık, daha çok etnik kökene vurgu yapılması ve fiziksel saldırı ve yalnızlaştırma türündendir.

26. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin Türk öğrencilerle çatışma yaşadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada uluslararası öğrencilerin Türk öğrencilerle çatışma kaynaklarının başında diğer sonuçlarda ortaya konulduğu gibi etnik köken ve bu öğrencileri kabullenememe gelmektedir. Uluslararası öğrenciler bu nedenle Türk öğrencilerden uzak durmaya çalışmaktadır.

27. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin akademik anlama, ifade ve yazma becerilerinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır.

28. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin akademik gelecek planlamada yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

29. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk açısından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

30. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin düzenli ders çalışmadıklarını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin yetersiz dil ve akademik hazırbulunuşluk nedeniyle tek başlarına dersi anlayabilmek için çok fazla zaman harcadıkları anlaşılmaktadır.

31. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilere yönelik akademik desteğin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

32. Araştırmanın sonuçları, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki ve RTEÜ'deki üniversite eğitimini zorlayıcı ve kaliteli bulduğunu, ancak bazı katılımcıların eğitim aldıkları birimin eğitim kalitesini düşük bulduğunu ortaya koymaktadır.

33. Sonuçlar, uluslararası öğrencilerin RTEÜ'de verilen eğitimin kalitesini düşük bulmalarının nedenini aldıkları yetersiz dil eğitimi olduğunu ortaya koymaktadır.

34. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarının üstesinden gelebilmeleri ve eğitimsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için burs imkânlarının arttırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

35. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarının üstesinden gelebilmeleri ve eğitimsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için oryantasyon çalışmalarının arttırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

36. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarının üstesinden gelebilmeleri ve eğitimsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için psiko-sosyal destek ve güçlendirme yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

37. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarının üstesinden gelebilmeleri ve eğitimsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için danışman desteği ve güçlendirme çalışmalarının artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

38. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarının üstesinden gelebilmeleri ve eğitimsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için seçme sınavının değişmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçları, Rize'nin küçük bir şehir olduğunu ve uluslararası öğrenciler tarafından Rize şehrinin iklimi, kendi ülkelerinin ve yaşadıkları şehrin iklimiyle aynı (benzer) olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin eğitim merkezi olarak seçtikleri yerleşim alanlarındaki önemli çevresel faktörler iklim şartlarının uygunluğu ve güvenli bölgeler olmasıdır (Mazzarol vd., 2001). Düşük sıcaklık haricinde, ev sahibi ülkelerdeki çevresel faktörler öğrencilerin kendi ülkelerindeki çevresel faktörleriyle ya aynıdır ya da bu çevresel faktörlerden daha iyidir. Araştırmanın sonuçlarından, RTEÜ uluslararası lisans öğrencilerinin özellikle iklim nedeniyle Rize ilini tercih etmelerine benzer sonuçların yer aldığı araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Billedo, Kerkhof ve Finkenaue, 2020; Nkoko, 2016; Reilly, Hickey ve Ryan, 2015; Zhai, 2004). Araştırmada, Rize ilinin iklimi ve denizi nedeniyle tercih edilmesine karşın uluslararası öğrencilerin Rize'nin ikliminden kaynaklı sorun yaşadıkları ve sık sık yağın aralıksız yağmurlara alışamadıkları sonucu da ortaya konulmuştur. Benzer şekilde He-Chen (2009) tarafından yapılan araştırmada, Twente Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerden bazılarının Ocak, Şubat ve Mart ayları içerisinde güneşi sadece birkaç gün gördükleri, hava şartlarının ve güneşli günlerin ülkelerine kıyasla yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Dorozhkin ve Mazitova (2008) ve Ukcisa (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ev sahibi ülkenin iklimi

nedeniyle uluslararası öğrencilerin iklime uygun giyinme tarzına alışmakta zorluk çektikleri ortaya konulmuştur.

Araştırma sonuçları, uluslararası öğrenciler tarafından eğitim gördükleri fakülte/yüksekokulların Rize merkezinden ve üniversitenin ana kampüsünden uzak olmasının hem sosyal faaliyetlere katılım yönünde hem de akademik kariyerleri için bir engel olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Ana kampüsten uzak olmanın uluslararası öğrencilerde, bütünden kopma gibi bir tutum oluşturmaya yol açabildiği belirlenmiştir. Uzuner'in (2019) araştırmasında, uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun kampüs içerisinde ders çalışacak uygun yer bulamama ve konaklama yapılan yer ile kampüs ve merkeze olan uzaklık ve bu aradaki ulaşım sorunları, şehir içi ulaşım zorlandıklarını ve kampüse gidip gelirken sorun yaşadıkları ortaya konulmuştur. Ghanbary (2017) ve Uzuner (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, Türkiye'de uluslararası öğrencilere yönelik yapılan araştırmalarda, kampüs yerleşkesinde toplanan üniversitelerin dışındaki eğitim birimlerinin kampüs yerleşkesinin dışında olması nedeniyle ana kampüsten uzak olma sorunu genel bir sorun olarak ortaya konulmaktadır. Bu araştırmada, kampüse olan ulaşım zorluğunun uluslararası öğrencilerin uyum sürecini ve akademik başarılarını olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Zong ve Batolova (2018) tarafından yapılan araştırmada, Amerika'nın üniversite sıralaması ve araştırma sonuçları bakımından dünya liderliğini, büyük spor tesisleri, kampüsteki konaklama yerleri ve dernekleri ile uluslararası öğrencilere filmlerde gördükleri öğrenci yaşamını sunan bir kampüs modeli ile sağladığı belirlenmiştir. Bu bağlamda uluslararası öğrencileri bir cazibe merkezi olarak çekebilmek için üniversitelerin kampüs yapılandırılması oldukça önemlidir. Bu nedenle kampüs dışındaki birimlerden ana kampüse ulaşım imkânının olabileceği, ulaşım seçeneklerinin artırılması da gerekmektedir.

Araştırma sonuçları, uluslararası öğrenciler için Rize'nin pahalı bir şehir olduğunu ortaya koymaktadır. Rize genelinde uluslararası öğrencilerin kalacağı yurtların sayısının sınırlı olması nedeniyle mesken olarak evde yaşam zorunlu seçeneklerinden biri haline gelmektedir. Evde yaşam nedeniyle, bu öğrencilerin harcamaları yiyecek, yakıt, elektrik, su, yol ücretleri vb. bir araya geldiğinde daha da artmaktadır. Araştırma sonuçları, yaşam masraflarını en aza düşürebilmek için

aynı evde yaşayan kişi sayısının arttığını ortaya koymaktadır. Nkoko (2016) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin maddi kısıtlamalardan kaynaklanan çeşitli nedenlerle birçok insanla aynı odayı/evi paylaşmak zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Rize'nin pahalı bir şehir olduğu, yine Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde uluslararası öğrencilere yönelik yapılan bir araştırmada ortaya konulmuştur (Kartal, 2019). Alan yazında Türkiye'de başka şehirlerde öğrenim gören uluslararası öğrenciler tarafından benzer sorunlar yaşadıkları ve yaşanılan şehirlerin pahalı bir şehir olduğu konusunda çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Karaköse, 2019; Keçeli, 2016; Konyar, 2019; Rzayev, 2020; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2015; Taylan, 2019; Tozan, 2019; Uzuner, 2019). Uzuner'in (2019) araştırma sonuçları uluslararası öğrencilerin yarısının Türkiye'deki yaşamın kendi ülkelerine kıyasla daha pahalı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç ailelerinin maddi durumunun düşük düzeyde olmasına bağlanmıştır. Türkiye'de olduğu gibi uluslararası öğrencilerin ev kiralama konusunda sorunlar yaşadığını yurt dışında yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır. Smith'in (2007) araştırmasında, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkede ev kiralama, kiraların fiyatlarını yüksek söylendiği ve sıklıkla dolandırıldıkları ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçları hem üniversite hem de Rize kamu kurumları ve STK'ları tarafından uluslararası öğrencilere yönelik sosyal aktivitelerin oldukça sınırlı ve yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi merkez kampüsünün dar bir alanda kurulması ve binaların sıkışık olması, kampüs alanının darlığı ve kampüs dışındaki fakülte/yüksekokulların ise kampüse uzaklığı nedeniyle uluslararası öğrencilere yönelik hem sosyal tesis hem de sosyal aktivitelerin oldukça sınırlı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite tarafından bu öğrencilere dönük sosyal aktiviteler zaman zaman gerçekleştirilse de bunlar ya kahvaltı/yemek ya da uluslararası öğrenci günlerine dönük olmaktadır. Şehir merkezi dışında eğitim gören uluslararası öğrenciler bu aktivitelere sadece üniversite tarafından ücretsiz ulaşım sağlandığında katılım göstermektedir. Bu sosyal aktiviteler Türk öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmemektedir. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde Sasa (2017) tarafından yapılan bir araştırmada uluslararası öğrencilerin Türk

öğrencilerle birlikte, kültürel ilişkilerini geliştirmek için gerekli çalışmaların yapılmadığı saptanmıştır. Topal ve Tauscher (2020) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin üniversitenin kültürel ve sportif faaliyetlerinin yetersiz bulmaları nedeniyle aldıkları eğitimin niteliğinden endişesi yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre uluslararası öğrencilerin eğitim amaçlı geldikleri ülkede yaşadıkları en önemli eğitim sorunlarının başında dil eğitimi yetersizliği gelmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeye uyum sürecinde yaşadıkları problemlerin en başında dil bilmemelerinden kaynaklanan sorunlar geldiğini ortaya koymaktadır (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Coşkun vd., 2012; Demir, 2017; Elemen, 2014; Ercan, 2012; Erdem ve Polat, 2019; Güçlü, 1996; Kaldırım ve Degeç, 2017; Karaköse, 2019; Konyar, 2019; Musaoğlu, 2016; Nkoko, 2016; Özkan ve Güvendir, 2015; Poyrazlı ve Grahame, 2007; Sadllah Al-Mashhadani, 2018; Taylan, 2019; Toska, 2019; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015). Kaldırım ve Degeç (2017) araştırmasında, uluslararası öğrencilerin dinleme esnasında genel olarak aksanlı konuşulması, deyimler ve atasözlerinin sıkça kullanılması, kelime hazinesinin gelişmemiş olması, konuşma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat edilmemesi ve konuşmacının hızlı konuşması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemiştir.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin eğitimsel sorunlarının başında ilk yıllarındaki dil ve uyum sorunlarıyla ilişkili olarak genellikle dönem/yıl uzatıldığını ortaya koymaktadır. Akademik anlamda uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sınıf ortamına uyum sağlayamama, arkadaşlık problemleri, dersi anlayamama, kültüre has ifadeleri kavrayamama sorunlarının dil bilmeme/yetersizliğinden kaynaklandığı konuyla ilgili alan yazındaki çok sayıdaki araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Antonakopoulou, 2013; Ercan, 2019; Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012; Kumcağız vd., 2016; Mahmood ve Galloway Burke, 2018; Sungur vd., 2016; Uzuner, 2019). Alan yazındaki araştırmalar, uluslararası öğrencilerin dil yetersizliğiyle ilişkili olarak eğitimsel sorunlar da yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Tutkun'a (2006) göre bu eğitimsel sorunlar akademik adaptasyon, sınıf atmosferine uyum sağlayamama, ders sorumlularıyla iletişim kuramamadır.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilere yönelik akademik sorunlarından birinin akademik anlama, ifade ve yazma becerilerinin zayıflığı olduğunu ortaya koymaktadır. Dil eğitimi yetersizliği, üniversite tarafından verilen TÖMER eğitiminin akademik eğitim yönünden yeterli olmamasından kaynaklanmaktadır. Araştırma sonuçları, uluslararası öğrencilere TÖMER’de verilen dil eğitiminde konuşma Türkçesine ağırlık verildiği, bu eğitimin gündelik hayatta kendilerini ifade etmede ve iletişim kurmada yeterli geldiği ancak akademik açıdan yeterli olmadığını ve TÖMER eğitiminin daha işlevsel olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki üniversitelerde Türkçe diliyle eğitim yapan bölümlere hazırlık olarak Türkçe dil eğitimi aldıkları TÖMER eğitiminde sorunlar olduğu araştırma boyunca ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları TÖMER eğitimi yetersizliğinden kaynaklanan dil öğrenimindeki sorunlara bağlı olarak akademik dildeki başarısızlığı ortaya koymaktadır. Bu çalışmada uluslararası öğrencilerin konuşma dilinde sorun yaşamamalarına karşın akademik dilde zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Akademik dilde yaşanan bu sorun, alan yazındaki başka araştırmaların da konusu olmuştur. Yahşi-Cevher ve Güngör (2015) tarafından akademik Türkçe dersi almamış uluslararası öğrencilerin bölüm derslerinde karşılaştıkları terimleri anlamada zorlandıkları tespit edilmiş ve çözüm olarak akademik Türkçe dersinin sayısal ve sözel olmak üzere iki kategorideki terimlerin alan uzmanları tarafından verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Alan yazındaki araştırmalarda uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki üniversitelerde TÖMER eğitiminde akademik anlama, ifade ve yazma becerilerinin zayıflığı, ilgili araştırmalarla ortaya konulmuştur. Gündüz (2012) tarafından yapılan çalışmada üniversitelerin verdikleri TÖMER dil eğitimleri arasında kalite farkı olduğu ve bazı TÖMER merkezlerinde verilen Türkçe eğitiminin çok yüzeysel ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toska (2019) tarafından yapılan çalışmada, TÖMER’de eğitim veren ders sorumlularının uzmanlık alan eksikliği ve öğrendikleri dilin üniversitede istenilen akademik dilden çok farklı olması nedeniyle uluslararası öğrencilerin zorlandıkları belirlenmiştir. Türkiye’deki anadili Türkçe olmayan yabancılara dil öğretimi yapan TÖMER eğitiminin yetersizliği ve yeterli donanıma sahip olmayan dil eğiticilerinin oldukça ciddi problemler teşkil ettiği sorunlar

Gedik (2016) ve Özkan'ın (2019) araştırmalarında ortaya konulmuştur. Tok (2012) tarafından özellikle birinci sınıfta uluslararası öğrencilere akademik yazma dersinin verilmesi, uluslararası öğrencilere yönelik akademik yazma kitaplarının hazırlanması, TÖMER'lerin ders programlarında yazma dersine yer verilmesi ve uluslararası öğrencilerin akademik yazma sorunlarının ele alındığı ulusal çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Biçer, Çoban ve Bakır (2014) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretim programlarının uluslararası öğrencilerin profiline uygun hazırlanmaması nedeniyle; telaffuz, alfabe ve yazmada sorun yaşamaları, okutmanların hızlı konuşmaları, öğrencilerin akademik ilerlemelerine ket vuran ve ders başarılarını olumsuz etkileyen önemli sorunlar olarak belirlenmiştir. Akgedik (2019) tarafından yapılan araştırmada, TÖMER şubelerinde Türkçe öğretilirken akademik dile programda fazla yer verilmemesi nedeniyle uluslararası öğrencilerin lisans eğitimine başladıklarında akademik dilde zorluk çektikleri sonucu yer almaktadır. Alagöz ve Geçkil (2017) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve anlama sorunlarıyla ilişkili olarak akademik konularda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Çağlar (1999), Gündüz (2012) ve Sadık (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin TÖMER eğitimlerinin konuşma Türkçesine yönelik olduğu, bu eğitimlerin gündelik hayatta kendilerini ifade etmede, başkaları ile iletişim kurmada yeterli olmasına karşın akademik açıdan yeterli olmadığı ortaya konulmuştur. Uzuner'in (2019) araştırmasında uluslararası öğrencilere akademik dil desteği sağlamak amacıyla Kocaeli özelinde ulusal anlamda çalışmalar yapan STK'larının yaptığı çalışmalar ve Kocaeli Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından Türkiye'ye uyumu ve Türkçe öğrenmeleri üzerine çeşitli akademik destek faaliyetleri yürütüldüğü belirtilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin eğitimsel sorunlarından biri olarak ders materyallerinin pahalı olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulamaya dayalı bölümlerin doğasına uygun olan uygulamaları yapabilmeleri için öğrencilerin kendileri tarafından karşılanan eğitim materyallerinin pahalı bulunması sonucu, bu araştırmanın dikkat çekici bir sonucudur. Ders araç gereçlerinin ve akademik kitapların pahalı olması, uluslararası öğrencilerin kısıtlı maddi imkânları bu öğrencileri hem ekonomik açıdan hem de akademik açıdan

zorladığı sonucuna ulaşılmıştır. Uluslararası öğrencilere yönelik alan yazında yapılan araştırmalarda ders materyallerinin pahalı olduğuna yönelik sonuçlar bulunmamasına karşın pahalılık ve materyal üzerine sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Toska'nın (2019) araştırmasında uluslararası öğrencilerin derste kullanılan materyallerin kendilerine fayda sağladığı ortaya konulmuştur. Beltekin ve Radmard'ın (2013) araştırmasında, uluslararası öğrenciler tarafından öğretim üyelerinin ders içinde materyal kullanımlarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ercan (2019), Karaköse (2019), Sasa (2017), Toska (2019), Uzuner (2019) ve Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel'in (2017) araştırmalarında uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri üniversiteye yönelik eğitim ve yaşam pahalılığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin eğitimsel sorunlardan biri olarak merkezi sınava giren öğrencilerin istedikleri bölüm tercihi yapamama durumunda olduklarını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin üniversitelere yerleştirilmesindeki en temel kriter, Türk ve Akraba Topluluklar Sınavı/Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı'ndan (TCS/YÖS) aldıkları puan ve lise mezuniyet ortalamasının YÖK'teki karşılığıdır (Demirhan, 2017; Karaoğlu, 2007; YÖK, 2021). Merkezi sınavla öğrenci seçmenin yarattığı istenmedik sonuçlar Akdağ (2014), Çağlar (1999), Gündüz (2012), Özkan (2019), Özoğlu, Gür ve Coşkun (2012) ve Sadık'ın (2017) araştırmalarında, uluslararası öğrencilerin istedikleri bölüm tercihi yapamadıkları hatta kendi tercihlerinin dışında ilgisiz bölümlerde, öğrenim gördükleri, bazı öğrencilerin bölüm değişikliği girişiminde bulundukları ortaya konulmuştur.

Kalabalık sınıflar da uluslararası öğrencilerin eğitimsel sorunlarına yol açan etkenlerden biridir. Sınıfın kalabalık olması, sınıf kapasitelerinin yetersiz kalması nedeniyle derse katılım düzeyleri iyice azalmakta ve dersin sorumlusuyla bire bir etkileşimleri de zayıflamaktadır. Derslerin teorik olarak işlenmesi ve sınıfın kalabalıklığı nedeniyle akademisyenler tarafından sınıftaki sınırlı sayıdaki öğrencilere sorular sorularak ders işlenmesi uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum özellikle kalabalık sınıfların bulunduğu sosyal bilimler alanlarındaki öğrenciler tarafından ifade edilmektedir. Akademik dil yetersizliği nedeniyle dersin hızlı anlatımına bağlı

olarak dersi anlayamadıkları ve ders sürecinde çift taraflı bir etkileşim eksikliğine yol açtığı katılımcılar tarafından ortaya konulmuştur. Uluslararası öğrencilerin eğitimsel sorunlarından biri olan kalabalık sınıflar sonucu bu çalışmaya has bir sonuçtur. Türkiye’de yapılan alan yazındaki araştırmalarda bu konuda bir araştırmaya rastlanamamıştır. Kalabalık sınıflara karşın özellikle uluslararası öğrencilerin ders ortamında aktif olabilecekleri sınıf düzenlemelerine yer verilmesi oldukça önemlidir. Kalabalık sınıfların, kendini ifade etme, dersten sıkılma, katılımın zorluğu, stres, bireysel farkların gözden kaçırılmasına bağlı olarak düşük akademik beklentiye yol açarak uluslararası öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilere yönelik öğrenci hizmet sorunlarının başında üniversite desteği yetersizliği geldiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, uluslararası lisans öğrencilerinin üniversite desteğinden yararlanamama ya da yetersizliği misafir oldukları ülkeyi ve kurumu tanımamalarından, dil yetersizliğine bağlı eğitim süreçleri işlemlerine yönelik bilgi eksikliklerinden dolayı genellikle ilk yıllarda yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin Türkiye’de kardeş (abla, abi) ya da akraba gibi bir yakını yoksa en büyük desteği önce kendi ülkesindeki arkadaşlarından sonra diğer arkadaşlarından almaktadırlar. Musaoğlu (2016), Özçetin (2013), Snoubar (2015) ve Vichai (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, uluslararası öğrencilerinin herhangi bir sorunla karşılaştıklarında bu sorunlarla baş etmek için öğretim üyeleri ve öğrenci işlerinden değil de ya kendi kendine çözmeye çalıştıkları ya da arkadaşlardan yardım aldıklarını tespit edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin sorunlarını çözmek için geliştirdikleri bu baş etme stratejisinin, üniversitenin uluslararası öğrencilere yönelik öğrenci hizmet sorunlarının yetersizliğinin bir yansıması olduğu söylenebilir. Topal ve Tauscher (2020) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmalarındaki eksiklikler nedeniyle kendi sorunlarını kendi kaynaklarıyla çözdükleri, oryantasyon hizmeti eksikliğinin yaşanılan sorunları arttırdığı ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilere yönelik öğrenci hizmet sorunlarından birinin STK desteği yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunun başlıca nedeni, uluslararası öğrencilerin misafir oldukları ülkeyi ve

kendilerine destekçi olabilecek STK'larını bilmemeleridir. Bu sorunu ev sahibi ülkede ilk yıllarında yaşamaktadırlar. Bu sorunların nedenlerinden biri de uluslararası öğrencilerin kendi ülkelerinde STK'na yönelik çalışmaların bulunmamasıdır. STK'yla tanışmaları ya tesadüfen ya da arkadaş aracılığıyla olmaktadır. Bu bağlamda oryantasyon çalışmalarında üniversite tarafından ülkede, yaşanılan şehirde ve üniversite içindeki uluslararası öğrencilere hizmet sunan STK'nın ve toplulukların tanıtılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırma sonuçları, Rize'de uluslararası öğrencilerin hizmetine yönelik oldukça sınırlı sayıda ve aktif STK olduğunu göstermektedir. Rize'de uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarını çözmek, uluslararası öğrenciler ve Türk öğrencilerin etkileşimi sağlamak, eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlarda maddi ve manevi gereksinimlerine destek olmak, eğitim, sağlık, emniyet alanlarındaki problemlerinin çözümüne profesyonel hizmet sağlayarak yaşadıkları misafir şehirle ve halk arasındaki kaynaşmayı iyi organize edebilme adına aktif bir şekilde hizmet eden sadece bir dernek bulunmaktadır. Bunun dışında küçük çaplı faaliyet gösteren iki dernek mevcuttur. Üniversite bünyesinde çok sayıda öğrenci toplulukları bulunmasına karşın üniversitenin web sayfasındaki link bağlantıları çalışmamakta ve aktif değildir. Bu araştırmada uluslararası öğrenciler tarafından ulaşabildikleri zaman STK, yerel yönetimler ve Rize halkı tarafından mutlaka kendilerine destek sağlandığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Uzuner (2019) tarafından yapılan araştırmada, ekonomik sorunları bulunan uluslararası öğrencilerin bu sorunlarını asgari seviyeye indirme konusunda yerel yönetimler, STK'lar ve düzensiz olmasına rağmen yerel halkın aktif rol oynadığı ortaya konulmuştur. Araştırmada yerel ve merkezi yönetimlerin, üniversitenin ve sivil toplum kuruluşlarının Kocaeli'ne gelen uluslararası öğrencilere yönelik yapmış oldukları sosyal politikaların ve hizmetlerin yeterli olmamasına karşın sosyalleşme olanaklarının çoğunlukla belediye ve uluslararası öğrenci dernekleri tarafından düzenlenen etkinliklerle sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Polat'ın (2012) yaptığı araştırmada, uluslararası eğitimde rekabetin artması, politikaların uygulanma sürecinde sivil toplum kuruluşlarının önemli paydaşlar olarak ön plana çıktığı ortaya konulmuştur. Buna karşın Türkiye'de bu amaçla kurulan sivil toplum kuruluşlarının karnesi zayıftır. Özellikle profesyonelleşme açısından STK'nın kriterleri karşılamadığı ancak bu yönde bir

eğilim içerisinde oldukları saptanmıştır. Türkiye’de son on yılda uluslararası öğrencileri konu alan çok sayıda araştırma yapılmasına karşın uluslararası öğrencilere hizmet sunan STK’na yer veren sadece iki araştırmanın yer aldığı görülmektedir (Usmanova, 2020; Uzuner, 2019). ABD’deki uluslararası öğrenci politikaları, National Association of Foreign Student Advisers (NAFSA) ve The Institute for Effective Education (IEE) gibi sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenmektedir (nafsa.org). Uluslararası öğrenciler için ABD’nin cazibe merkezi olması misyonunu üstlenen NAFSA gibi Türkiye’de faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu da UDEF’tir. UDEF, kuruluşundan itibaren Türkiye’de eğitim gören tüm uluslararası öğrencilere hitap etme iddiası taşımaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilere hizmet vermeye yönelik STK’nın sayılarının da artması gerekliliği bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilere yönelik öğrenci hizmet sorunlarından birinin burs desteği yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmadaki 181 öğrenciden 69’u Türkiye Cumhuriyeti Devletinden ve kendi devletinden burs almaktadır. Uluslararası öğrencileri Türkiye’ye çekme adına uygulanacak politik stratejilerde sadece devlet bursu değil farklı burs imkânlarına da yer verilmesi bir gerekliliktir. Çünkü ABD’de ülke ekonomisi ve diğer bazı hususlarda stratejik önem atfedilen uluslararası öğrencilerin ülkeye gelişleri desteklenmektedir. ABD’de Fulbright, Humphrey Fellowship, Edmund S. Muskie Graduate Fellowship Program ve Global Lisans Değişim Programları, uluslararası öğrencilere sundukları cazip burs imkânları ile dünyadaki öğrencilerin dikkatini çekmektedir (nafsa.org). Türkiye Cumhuriyeti devletinde uluslararası öğrencilere “Türkiye Bursları” verilmektedir. Bu araştırmada Türkiye Bursları alan öğrencilerin hem ekonomik hem de akademik sorunlar yaşamadıkları ve aldıkları bursun şehrin küçük olması ve ulaşımın kolay olması nedeniyle yeterli olduğu ortaya konulmuştur. Karakullukçu (2020) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin %66,3’ünün burs almadığı ve %3,5’nin Türkiye dışından burs aldığı tespit edilmiştir. Sasa (2017) ve Toska (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilere, üniversitelerin yemek bursu vermede yetersiz oldukları ortaya konulmuştur. Alan yazında yapılan araştırmalarda uluslararası öğrencilerin aldıkları burslar ile

geçinmeye çalıştıkları, yetersiz kalınan durumlarda da yaşam standartlarını iyice düşürüp idare etmeye çalıştıkları ve burslarının yetersizliği sorununa ek iş yaparak çözüm buldukları tespit edilmiştir. Ek iş yapmanın yanı sıra, ekonomik zorluk yaşayanlar; arkadaşlarından borç alma, aileden destek ya da harcamalarından kesinti yöntemlerine başvurdıkları da ortaya konulmuştur (Akgedik, 2019; Can, 1996; Çağlar, 1999; Güçlü, 1996; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012; Sadık, 2017).

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilere yönelik öğrenci hizmet sorunlarından birinin danışman desteği yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Danışmanlarıyla iletişimi olmayan öğrencilerin bir kısmı bu hizmetin varlığından habersiz bir kısmı ise sadece akademik bir sorunu olduğunda danışmanından yardım istemektedir. Danışman desteği yetersizliği, danışmanların uluslararası öğrencilerin kendileriyle iletişim kurmamaları, odasına gittiklerinde hep meşgul olmaları, öğrencilere karşı kırıncı tavırları, ülkelerinde böyle bir uygulamanın olmaması, bir danışmanın görevlerinin neler olduğu ve kendilerine hangi konularda yardımcı olabileceği hakkında farkındalık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Buna ilaveten danışman desteği alamayan uluslararası öğrencilerin genelde kalabalık sınıflar ve sosyal bilimlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Uluslararası öğrencilere danışman desteği yetersizliği Türkiye'deki devlet üniversitelerinde genel bir durum olarak yaşandığı alan yazındaki araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Akgedik, 2019; Alkın, 2020; Cura, 2015; Çelik, 2019; DüNDAR ve Aksoy, 2018; Ercan, 2019; Ger, Ertpınar ve Sayı, 2017; Ghanbary, 2017; Karaköse, 2019; Musaoğlu, 2016; Nkoko, 2016; Özer, 2012; Özkan, 2019; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012; Sadık, 2017; Sasa, 2017; Snoubar, 2015; Taylan, 2019; Toska, 2019; Traş ve Güngör, 2011; Uzuner, 2019; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2017). Bu araştırmalarda devlet üniversiteleri tarafından sunulan danışmanlık hizmetlerinde zayıf kalındığı ve danışmanlık hizmeti tanıtımının da yeterince yapılmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmalarda, devlet üniversitelerinde uluslararası öğrencilere yönelik danışmanlık hizmetlerinin aktif olarak sunulmasının bu öğrencilerin akademik ve psikososyal sorunlarının çözümüne yardımcı olabileceğine dikkat çekilmiştir. Vichai (2011) tarafından yapılan araştırmada Japonya'da yükseköğrenim gören Taylandlı uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmek için danışmanlarından ya da

öğrenci işlerinden değil arkadaşlardan yardım aldıklarını tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından benimsenen baş etme stratejileri, uluslararası öğrencilere yardım etmeye yönelik alınan önlemlerin yetersizliğinin bir yansıması olduğu sonucuna varılmıştır. Danışmanlarıyla iletişimi olmayan öğrencilerin bir kısmı bu hizmetin varlığından habersiz bir kısmı ise sadece akademik bir sorunu olduğunda danışmanından yardım istemektedir. Karaköse'nin (2019) araştırmasında da bu araştırmanın sonucuna benzer bir durum belirlenmiştir. Uluslararası öğrencilerin ders süreci, değerlendirme sistemi ve danışmanlık hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları, onların ders başarılarını olumsuz etkilemiştir. Sasa (2017) ve Snoubar (2015) tarafından yapılan araştırmalarda, akademik danışmanların hizmetlerinin oldukça sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Alan yazında uluslararası öğrencilerin üniversitelerin danışmanlık birimlerine ilgi duymadıkları, yararlanmadıkları ve hatta haberdar olmadığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Bektaş, 2008; Hayes ve Lin, 1994; Hsu, 2003; Popadiuk ve Arthur, 2004; Scheel vd., 2008). Bu araştırmada uygulamaya dayalı ve kalabalık olmayan sınıflarda eğitim alan uluslararası öğrencilerin danışman desteğini tam olarak aldıklarını, danışmanların akademik planlar yapmalarına yardımcı oldukları ve bu hizmetten memnun oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Danışmanıyla iletişim kuran öğrencilerin üniversiteye daha kolay uyum sağladıkları kendi tecrübeleriyle ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilere yönelik öğrenci hizmet sorunlarından birinin psiko-sosyal destek yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. RTEÜ'nde uluslararası öğrencilerin yeterli psiko-sosyal destek almadığı ya da ulaşamadığı görülmektedir. Bu sonuçta etken olan unsurların başında öğrencilerin bir kısmının psiko-sosyal destek hizmetinin varlığından habersiz olmasıdır. Bir diğer unsur da RTEÜ'deki uluslararası öğrencilerin bir bölümünün kampüsten uzak olması nedeniyle bu hizmete hiç ulaşamamasıdır. Bu hizmete ulaşamayan öğrencilerin özellikle ilk yıllarında yaşadıkları ülkeye, şehre ve üniversiteye uyumda ciddi problemler yaşadıkları bu araştırmada ortaya konulmuştur. Uluslararası öğrencilerin bir kısmı da sadece sorunlar yaşadığında ya da arkadaş tavsiyesiyle bu hizmete ulaşabilmektedir. Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları problemleri çözemeyince kısa ya da uzun süreli psikolojik tedavi gördükleri ve eğitimini yarıda bırakıp ülkesine dönme ve sosyal izolasyona kadar

gittiği sonucu ortaya konulmuştur. Onabule ve Boes (2013) tarafından yapılan araştırmada Amerika'da yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin, yerel öğrencilerden daha belirgin stres yaşadıkları halde psikososyal hizmetleri daha az kullanıldığı ortaya konulmuştur. Bunun nedenleri öğrencilerin bu hizmetlerle ilgili geçmiş deneyimleri, danışmanlığı nasıl algıladıkları, kültürel farklılıkları, toplumsal cinsiyet bakışları, danışmanlık veren personelin kişisel ve mesleki yeterlilikleri gibi etmenler olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin rehberlik ve psikososyal hizmetlerin etkin kullanımı konusunda bilinçlendirilmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Özçetin (2013), Sadık (2017) ve Snoubar'ın (2015) araştırmalarında, uluslararası öğrencilerin psikososyal bir sorunla karşılaştıklarında başvurduğu kişilerin başında aile ve arkadaşlar geldiği belirlenmiştir. Bu araştırmalarda aynı zamanda psikososyal hizmetlerin yeterli düzeyde olmadığı, bu öğrencilerin sosyal hizmet uzmanı, psikolog, psikolojik danışman, psikiyatrist, doktor, danışman vb. çok az başvurdukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilere yönelik öğrenci hizmet sorunlarından birinin barınma desteği yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin ev kiralalarının yüksek olması ve ekonomik durumlarının yetersizliği nedeniyle çok sayıda öğrenciyle barındıkları, apart ve özel yurtlarda kalanların da kültürüne uygun olmayan yemekler, kalabalık oda/ortam ve temizlik, karşılaştıkları sorunların başında geldiği belirlenmiştir. Araştırmada ortaya konulan bu sonuçlar, alan yazındaki çok sayıdaki araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Adıyaman, 2016; Akgedik, 2019; Cılga, 1994; Çağlar, 1999; Çelik, 2019; Ghanbary, 2017; Göver ve Yavuzer, 2015; Gültekin, 2015; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Musaoğlu, 2016; Nkoko, 2016; Özçetin, 2013; Özkan, 2019; Özkan ve Güvendir, 2015; Sasa, 2017; Snoubar, 2015; Taylan, 2019; Uzuner, 2019). Bu araştırmalarda Türk Devleti burslularının dışındaki kendi imkânlarıyla öğrenim gören uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun barınma sorunlarıyla karşılaştıkları, barınma problemlerini özellikle ilk zamanlarda yaşadıkları ve kendi imkânlarıyla apart otel, özel pansiyon, özel yurt ve kiralık ev bularak barınma durumunda kaldıkları belirlenmiştir. Yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlara bakıldığında uluslararası öğrencilere sunulan barınma olanakları ve

koşullarının henüz çözülmediği ve sürecin bu şekilde devam ettiği son zamanlarda yapılan araştırmalarda da görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğrenci hizmet sorunlarından birinin kendi olanaklarıyla eğitim alan öğrencilerin sağlık desteği yetersizliğini ortaya koymaktadır. Türkiye Bursları öğrencilerinin kamu sağlık sigortaları, burslarından karşılanmaktadır. Burslu uluslararası öğrencilerin sağlık desteği sorunları yaşamadığı araştırmalarla da ortaya konulmuştur (Adıyaman, 2016; Tozan, 2019). Buna karşın kendi olanaklarıyla eğitim alan öğrencilerin sağlık sigortalarını da kendi imkânlarıyla karşılama zorunluluğu bulunmaktadır. Bu öğrenciler için zorunlu sağlık sigortası ücretlerinin yüksek olması ve hastanelere ödemek zorunda kaldıkları yüksek ücretler alan yazındaki araştırmalarda ortaya konulmuştur (Akgedik, 2019; Alagöz ve Geçkil, 2017; Çelik, 2019; Entreieva ve Sezgin, 2016; Gültekin, 2015; Özçetin, 2013; Sadık, 2017; Sasa, 2017; Snoubar, 2015; Taylan, 2019; Uzuner, 2019). Bu araştırmalarda, ekonomik sorunları bulunan uluslararası öğrenciler için sağlık sigortası ve sağlık masraflarının onları zorladıkları ve sağlık hizmetlerinin yetersizliği belirlenmiştir. Buna karşın Ghanbary'nin (2017) araştırmasında Hacettepe Üniversitesi'nde eğitim gören uluslararası öğrencilerin sağlık hizmetlerinden memnun oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmanın oldukça dikkat çekici sonuçlarından biri olarak, yetersiz Türkçe ifade etme nedeniyle sağlık hizmetlerinde ciddi yanlış uygulamaların yapıldığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Akgedik (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da dil yetersizliği ve Türkçe konuşamamak ya da hastanelerde İngilizce konuşan personel bulunmamasının önemli bir sorun olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilere yönelik sosyo-kültürel sorunlarından birinin öğretim üyesi kabulü/reddi olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, RTEÜ uluslararası öğrencilerinin deneyimlerinde, öğretim üyesi kabulü çoğunlukla vurgulanmıştır. Bu kabul, öğrenci sayısı az ve uygulamaya dayalı bölümlerde gerçekleşmektedir. Kalabalık sınıflarda ve sosyal bölümlerde, uluslararası öğrencilerin varlığının çok da önemli olmadığı görülmektedir. Sınırlı sayıdaki uluslararası öğrenci, etnik kökeni ve dininin aşağılanması sorununu öğretim üyesi reddinde yaşamışlardır. Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları diğer bir sorun da dil yetersizliği nedeniyle zorlanmaları karşısında öğrenme

potansiyellerinin aşağılanmasıdır. Uluslararası öğrencilerin öğretim üyesi reddi yaşadığı alan yazında çok sayıdaki araştırmada ortaya konulmuştur (Adıyaman, 2016; Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2009; Otrar vd., 2002; Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012; Sadık, 2017; Snoubar, 2017; Şahin vd., 2010; Şahin ve Demirtaş, 2014; Taylan, 2019). Bu araştırmalarda, uluslararası öğrencilere karşı bazı öğretim üyelerinin ilgisizliği, not verirken objektif davranmadıkları, kişisel görüşlerini sınıf ortamına taşıdıkları, saygısız davranışları, ayrımcılık yapması, ön yargılı yaklaşımları, aşağılayıcı tavır sergilemeleri, sadece yabancı oldukları için dersten bırakıldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda, öğretim üyesi reddi davranışlarının, uluslararası öğrencilerin derslerdeki başarılarını ve akademik uyumlarını olumsuz etkilediği sonuçları da ortaya konulmuştur. Çelik (2013) tarafından yapılan araştırmada, özellikle erkek öğrencilerin öğretim üyeleriyle iletişimde sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Özkan ve Güvendir'in (2015) araştırmasında, uluslararası öğrencilerin dersi anlamama nedeniyle öğretim üyelerinin ön yargısı ve derslerde zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Karaköse'nin (2019) araştırmasında, öğretim üyelerinin uluslararası öğrencilere olumlu yaklaşımları kadar dışlayıcı tutumları da ortaya konulmuştur. Buna karşın Traş ve Güngör'ün (2011) yaptığı araştırmada, uluslararası öğrencilerin öğretim üyesi kabulü gördükleri ve desteklendikleri görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin Türk akran kabulü/reddi ve Türk öğrencilerle çatışma yaşadığını ortaya koymaktadır. Türk akran kabulünde; Türk öğrencilerin uluslararası öğrencilere ev sahibi ve dostluk kapılarını açtıklarını, Türk öğrencilerle iç içe olduklarını, dışlanma yaşamadıklarını, eğitim hayatlarında ve sosyal yaşamlarında destek oldukları ve bir aile gibi hissettikleri belirlenmiştir. Buna karşın Türk akran reddinde; Türk öğrencilerin uluslararası öğrencilerle, hiçbir şey paylaşmama, bakışlarıyla yabancı olduğunu hissettirme, başarılı olduklarında aşağılayıcı tavır ve saygısız davranışlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin etnik kökene göre gruplaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu gruplaşma hem diğer etnik kökenden olanlara hem de Türk öğrencilere karşıdır. Aynı etnik kökenden olanlar da kendi içlerinde gruplar oluşturmaktadır. Bazı uluslararası öğrencilerin, farklı ülkelerden sosyal ve akademik olarak ön plana çıkan öğrencileri kıskanarak sorun çıkardıkları

vurgulanmıştır. Etnik kökene göre gruplaşan uluslararası öğrenciler aynı evde kalmakta, kendi aralarına ne Türk arkadaşlarını ne de farklı etnik kökenden olanları almaktadır. Aynı etnik kökenden olan öğrenciler aynı evi paylaştıkları için kendi aralarında ana dillerini ya da ortak başka bir dili konuştukları için Türkçe dil yeterliklerinde de problem yaşadıkları bu çalışmada ortaya konulmuştur. Alan yazındaki çalışmalarda, uluslararası öğrencilerin Türkiye deneyimlerinde arkadaş tercihlerinin kendi ülkelerinden olan diğer öğrencilerle, daha sonra/zorunluluk durumunda Türk öğrencilerle, son tercih olarak diğer uluslararası öğrencilerle arkadaşlık yaptıkları belirlenmiştir (Çağlar, 1999; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Musaoğlu, 2016; Tozan, 2019). Uluslararası öğrencilerin Türk akranları tarafından reddi sıklıkla yaşadıkları bir dışlanma sorunu olarak bu çalışmada değil başka çalışmaları da ortaya konulmuştur (Akgedik, 2019; Coşkunserçe, 2014; Ercan, 2012; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Tozan, 2019; Uzuner, 2019). Tozan (2019) tarafından yapılan çalışmada, Türk öğrencilerin dini inancı ve etnik kökeni nedeniyle sözlü şiddet ve önyargılı davranışları karşısında uluslararası öğrencilerin sosyal çevresini uluslararası öğrencilerle şekillendirdikleri, etnik köken ve ten renginden dolayı yaşanan problemlerin öğrencilerin sosyal yaşama uyum süreçlerini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Mani ve Örkün'ün (2003) çalışmasında, uluslararası öğrencilerin kendilerine sağlanan imkânları yeterli bulmadıkları, Türk öğrencilerin ise uluslararası öğrencilere sağlanan imkânları fazla bulmaları iki grup arasında şiddete varan tartışmalara sebebiyet verirken, erkek öğrenci yurdunda Türk ve uluslararası öğrenci kavgalarının gereksiz sebeplerden kaynakladığını, uluslararası öğrenciler tarafından durumun fazla abartılarak kalabalık gruplarla karşılaşmalarına çıkıldığını, yurtda ve okulda gruplaşma ve örgütlenmelerin olduğu ortaya konulmuştur. Çağlar'ın (1999) çalışması da uluslararası öğrencilere, yurt çalışanlarının kaba ve sert davrandığını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin, Türk öğrencilerle çatışma nedeniyle eğitim aldıktan sonra ülkelerine dönmeyi tercih ettikleri durumlara rastlanmıştır (Ünal, 2014; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2017).

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel sorunlarından birinin kültürel farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazındaki çalışmalar, uluslararası öğrencilerin özellikle ilk yıllarında sosyo-

kültürel sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Alagöz ve Geçkil, 2017; Çağlar, 1999; Çelik, 2019; Ercan, 2012; Göçmenler, 2011; Göver ve Yavuzer, 2015; Gündüz, 2012; Kavak ve Baskan, 2001; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Kwon, 2013; Musaoğlu, 2016; Nkoko, 2016; Otrar vd., 2002; Taylan, 2019; Tozan, 2019; Uzuner, 2019). Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları kültürel farklılıkların başında yemek kültürü gelmektedir. Bu araştırmalarda kültürel farklılıktan dolayı yemeklerin beğenilmemesi, yurt ve üniversite yemekhanelerindeki yemeklerden hoşlanılmaması gibi sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bir yıldan fazla süredir Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerin de ilk geldikleri zamanlar bazı yiyecekleri yiyemedikleri ve su içememeleri yeni kültüre alışma evresinde olağan bir durum olarak karşılanmıştır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin yemek yeme konusunda kendi kültüründe olmayan birçok durumla karşı karşıya kalabildiği söylenebilir. Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin özellikle Türk yemek kültürüne uzun bir süre alışamadıkları ortaya konulmuştur. Buna karşın Rize folkloru, müzik ve oyunları beğenilmiş ve kısa sürede alışılmıştır. He-Chen (2009) tarafından yapılan araştırmada, bir uluslararası öğrenci fastfood kültürüne adapte olamadığını, yemeklerde devamlı ekmek arası yemenin sıkıcı olmaya başladığını, sıcak ve sulu yemek yemeyi istediği, diğer bir uluslararası öğrenci ise gerek yemek kültürünün uyuşmaması gerek yediği yemeğin muhteşimliği hakkında bilgi edinmesinin güç olması nedeni ile marketlerden paketlenmiş ürünleri almadığını ve mümkün oldukça kendi ülkesinden yemek taşıdığı belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin psikolojik sorunlarından birinin ilk yıl/yıllar uyum sorunu yaşadıklarını ortaya koymaktadır. RTEÜ’nde eğitim gören öğrencilerin, ilk defa misafir bir ülkede yaşamaları nedeniyle misafir ülkeye ve akademik hayata uyum sürecinde üniversitenin birinci sınıfında zorlandıkları, dil sorunu ve vatan özlemine bağlı olarak uyum ve psikolojik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada uluslararası öğrencilerin algılanan esenliklerindeki ani değişiklikler nedeniyle, ilk yılda ve kısa sürede sınırlı sayıda da olsa uyum sorunu yaşadıkları ortaya konulmuştur. İki kız kardeş öğrenciden birisi çok kolay uyum sağlarken, diğeri uzun zaman da olsa aynı evi de paylaşırsalar, aynı bölümde de okusalar da uyum sağlayamadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırma, kısa sürede misafir ülkeye ve şehre uyum sağlayan uluslararası

öğrencilerin mutlaka sosyal bir faaliyetle uğraştıklarını, girişimcilikte bulunduklarını ve algılanan esenliklerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ortaya konulan uluslararası öğrencilerin ilk yıl/yıllar uyum sorunu bu araştırmaya özgü oldukça dikkat çekici bir sonuçtur. Alan yazındaki araştırmalarda uluslararası öğrencilerin üniversitenin birinci sınıfında uyum açısından zorlandıklarına dikkat çekilmektedir (Crede ve Niehorster, 2012; Giddan, 1988; Johnson ve Sandhu, 2007; Snoubar, 2015; Thurber ve Walton, 2012; Wouters vd., 2011). Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarına bağlı olarak uyumsuzluk, yalnızlık, çekingenlik gibi psikolojik sorunlar, kültürel şok ve stres yaşadıkları ortaya araştırmalar tarafından ortaya konulmaktadır (Bastien, 2011; Biggs, 1999; Çelik, 2008; Furnham, 1997; Huntley, 1993; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Lewins, 1990; Reilly, Hickey ve Ryan, 2015; Tomich vd., 2000; Zhai, 2004). Bu araştırmalarda, uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar eğitim, kültür, barınma, sağlık, cinsiyet, yaş ve ekonomik durum gibi alt başlıklarda incelenmiştir (Adıyaman, 2016; Sadık, 2017; Snoubar, 2017; Taylan, 2019; Cigularova, 2005; Bastien, 2011; Biggs, 1999; Çelik, 2008; Furnham, 1997; Huntley, 1993; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Lewins, 1990; Reilly, Hickey ve Ryan, 2015; Tomich vd., 2000; Zhai, 2004). Türkiye’de son on yılda uluslararası öğrencilerle ilgili çok sayıda araştırma makale/tez yapılsa da uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyumları ele alınmış olup uyum sorunlarının nedenine inilmemiştir (Akgedik, 2019; Can, 1996; Çağlar, 1999; Çelik, 2019; Er, Saat ve Uslu-Üstten, 2018; Karaköse, 2019; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Mammadzada, 2019; Musaoğlu, 2016; Nkoko, 2016; Özçetin, 2013; Snoubar, 2015; Taylan, 2019; Tozan, 2019; Uzuner, 2019). Bu araştırmalarda uluslararası öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve geçirdikleri uyum süreci; insan ilişkileri, ekonomik sebepler, eğitimsel sorunlar, sosyo-kültürel sorunlar gibi alt başlıklarda belirtilmiştir. Uluslararası öğrencilerin uyum sürecini etkileyen faktörler; problem yaşadıklarında kendilerine yardımcı olacak birini bulamama, aldıkları burs ile geçinememe, ilk zamanlarda barınma problemleri, dil yetersizliği, etnik köken, gelir düzeyi, cinsiyet, yaş olarak belirlenmiştir. Ghanbary’in (2017) araştırmasında ise uluslararası öğrencilerin öğrencilik süreci boyunca yaşadıkları maddi yetersizlikler, aile özlemi nedeniyle sosyal uyumsuzluk yaşadıkları belirlenmiştir. Rientes ve Tempelaar’ın (2012)

araştırmasında Hollanda’da eğitim gören Batı’dan gelen uluslararası öğrencilerin Doğu’dan gelen öğrencilere göre akademik ve sosyal uyum açısından daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum, Doğu kültüründen gelen öğrencilerin aile ve yakın çevrelerinden yeterli maddi ve manevi destek alamaması olarak açıklanmıştır. Buna karşın bu öğrencilerin bir yıl sonra akademik anlamda yerli öğrenciler kadar başarılı oldukları tespit edilmiştir. Poyrazlı vd., (2004) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilere sosyal destek arttıkça stres seviyesinin azaldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin psikolojik sorunlarından birinin vatan özlemi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin ilk yıl ya da yıllarda vatan özlemine bağlı olarak kısa ve uzun süreli psikolojik sorunlar yaşadıkları, sosyal izolasyondan eğitimlerini bırakıp ülkesine dönmeye kadar gidebildiği tespit edilmiştir. İlk defa evinden ayrılarak başka bir ülkede yaşayan uluslararası öğrencilerin vatan hasretini atlatabadıkları görülmektedir. Buna karşın kendi ülkesinde evden ayrılan, üniversite okuyan ya da yatılıda kalan, kardeşiyle birlikte RTEÜ’nde eğitim gören ya da kardeşi Türkiye’de okuyanların vatan hasretini daha kolay atlattıkları ve birbirlerini destekledikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın dikkat çekici bir başka sonucu da ülkesini özlemediklerini sadece ailesinin yanında olma isteklerinin vurgulanmasıdır. Uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülke hangisi olursa olsun karşılaştıkları sorunların başında vatan özlemine bağlı olarak psikolojik sorunların en başta geldiği alan yazın tarafından ortaya konulmaktadır. Vatan özlemi, uluslararası öğrenciler arasındaki büyük bir psikolojik sorun olarak düşünülmektedir (Beck, Taylor ve Robbins, 2003; Wei vd., 2007). Yükseköğrenim için kendi ülkesinden başka bir ülkeye geçiş sırasında üniversite birinci sınıftaki uluslararası öğrenciler, alışık oldukları eski çevrelerinden ani bir şekilde uzaklaşmış oldukları için yerinden olma hissi yaşayarak vatan özlemi çekmektedir (Malakolunthu ve Selan, 2010; Sun, Hagedorn ve Zhang, 2016; Verschuur, Eurelings-Bontekoe ve Spinhoven, 2004). Stroebe vd., (2015b) tarafından düşük düzeydeki vatan özleminin, başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi ve uyumu sürdürme davranışlarını motive edici yönü vurgulanmıştır. Yüksek düzeydeki vatan özlemine sahip bireylerin sağlık şikâyetleri, bilişsel başarısızlıklar, somatik şikâyetler, akademik zorluklar,

davranışsal geri çekilme, düşük memnuniyet, yeni ortamda stres ve uyumsuzluk, genel olarak psikolojik rahatsızlık psikolojik olarak acı çekme (zavallı hissetme, endişeli, yalnız, depresif, ilgisiz, kayıtsız, kendinden şüphe, hayal kırıklığı, yalnızlık, reddetme, yabancılaşma, çatışma, kaygı, depresyon, umutsuzluk ve düşük benlik saygısı) ve fiziksel olarak (iştah kaybı, dikkat kaybı, uyku bozukluğu, baş ağrısı) sorunları yaşadıkları ortaya konulmuştur (Furnham, 2005; Poyrazlı ve Lopez, 2007; Stroebe, Schut ve Nauta, 2015a; Terry, Leary ve Mehta, 2013; Thurber ve Walton, 2012; Watt ve Badger, 2009). Alan yazındaki bu araştırmalarda, vatan özleminin uluslararası öğrencilerin uyum süreci ve akademik başarısını olumsuz bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. Uyum sürecinin kolaylaştırılması için yeni ortamda ev sahibi üniversitede uluslararası öğrenciler için bir gün düzenlenmesi vatan özlemine karşı koruyucu bir faktör olabilir (Hannigan, 2005; Poyrazlı ve Lopez, 2007; Tartakovsky, 2007). Thurber ve Walton (2012) ve Van Tilburg (2005) tarafından yapılan araştırmada şiddetli vatan özleminin okulu bırakma/terk ve sosyal izolasyona kadar gidebildiği belirlenmiştir. Kuo (2014) tarafından, hangi nedenle olursa olsun yer değiştirmelere eşlik eden stres faktörünün bireylerin uyum süreçlerini, algılanan esenliklerini ve stresle başa çıkma stratejilerini etkilediği vurgulanmaktadır.

Bu araştırmada algılanan esenlikleri yüksek olan, aktif olarak sosyal faaliyetlerle ilgilenen ve girişimci uluslararası öğrencilerin ilk yıl/yıllarında vatan özlemini daha kolay atlatabildikleri ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın dikkat çekici bir sonucudur. Alan yazında yurt dışında yapılan araştırmalar bu sonucu desteklemektedir. Buna karşın Türkiye’de yapılan araştırmalarda bu sonuca ulaşılamamıştır. Uluslararası öğrencilerin vatan özlemiyle başa çıkabilmeleri için dans etme, şarkı söyleme, film izleme, faydalı etkinliklere katılma, fiziksel egzersiz yapmak, internette daha az zaman harcamak, sosyal iletişime katılmak, aileleri ve arkadaşlarıyla sık sık telefon görüşmeleri yapmak faydalıdır (Amponsah, 2010; Billedo, Kerkhof ve Finkenaue, 2020; Khawaja ve Duncanson, 2008; Orzechowska vd., 2013; Saravan, Mohamad ve Alias, 2019; Tochkov vd., 2010). Bu faydalı etkinlikler in uluslararası öğrenciler vatan özlemiyle başa çıkma stratejileri olarak kullanıldığı ve onları hüznü ruh halinden uzaklaştırdığı bu araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda aynı zamanda ilk yıl uluslararası öğrencilerin

kendilerine uygun olan bir dizi faydalı etkinliğe fiziksel ve zihinsel olarak katılmaları gerektiği tavsiye edilmiştir (Billedo, Kerkhof ve Finkenaue, 2020; Surdam ve Collins, 1984; Ujitani ve Volet, 2008). Buna karşın Gawrysiak, Cristopher ve Hopko'nun (2009) araştırmasında ülke özlemi ve depresyonda olan öğrencilerin çoğunun faaliyetlerin çoğuna katılmakta isteksiz oldukları ve bu nedenle toplumdan çekildikleri ortaya konulmuştur.

2000'li yıllardan itibaren uluslararası öğrenci deneyimine sahip olan Türkiye'de uluslararası öğrencileri konu alan çok sayıda araştırma yapılmasına karşın uluslararası öğrencilerin vatan özlemine yönelik oldukça sınırlı sayıda araştırmanın yer aldığı alan yazın tarafından ortaya konulmuştur (Duru, 2008; Duru ve Balkıs, 2013; Sezer, Karabacak ve Narseyitov, 2021). Konuyla ilgili diğer araştırmalarda ise uluslararası öğrencilerin vatan özlemi (nitel ve nicel) bu çalışmaların içinde yer alan bir bulgu olarak yansıtılmıştır (Bilici, 2016; Cura ve Işık, 2016; Ercan, 2012; Erdem ve Polat, 2019; Güçlü, 1996; Harunoğulları, Süzölmüş ve Polat, 2019; Karaköse, 2019; Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Özkan, 2019; Snoubar, 2015; Şahin ve Demirbaş, 2014; Taşar, 2019; Taylan, 2019; Traş ve Güngör, 2011; Topal ve Tauscher, 2020; Urhan-Torun ve Bozkurt, 2018; Uzuner, 2019; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2017; Zavalısız ve Gündag, 2017).

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin psikolojik sorunlarından birinin ayrımcılığa uğrama olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrenciler hem dersin sorumlusu öğretim üyeleri hem de Türk sınıf arkadaşları tarafından ayrımcılığa uğramaktadırlar. Yapılan bu ayrımcılık, daha çok etnik kökene ve Türk olanın dışındakine fiziki saldırı ve yalnızlaştırma türündendir. Bu durum hem üniversite için hem de Türkiye için istenmeyen bir durumdur. Uluslararası öğrenciler, eğitim amacıyla Türkiye'yi tercih eden ve Türkiye'nin korumasında bulunan geleceğin birer kültür elçileridir. Adıyaman (2016), Çağlar (1999), Ercan (2012), Güçlü (1996), Karaköse (2019), Musaoğlu (2016), Nkoko (2016), Özkan ve Güvendir (2015), Sungur vd. (2016), Taylan (2019) ve Toska (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, Türk öğrencilerin uluslararası öğrencilere ırkçı davranışlarda bulunmaları nedeniyle önyargılı davranışlara maruz kaldıkları ve önyargılı davranışlardan rahatsızlık duydukları ortaya konulmuştur. Bolat (2017) tarafından yapılan araştırmada uluslararası öğrencilerin sözlü tacizlere, dışlayıcı

nitelikte ilkel olduklarını öngören sorulara maruz kaldıkları ortaya konulmuştur. Özçetin (2013) ve Karaköse'nin (2019) araştırmasında uluslararası öğrencilere “yabancı” olarak hitap eden yurt personelinin ayrımcı ve olumsuz tutumları belirtilmiştir. Bu çalışmada uluslararası öğrenciler tarafından ayrımcılığın kanıksandığı için bir sorun olarak görülmediği belirlenmiştir. Poyrazlı ve Grahame'nin (2007) araştırmasında uluslararası öğrenciler, kampüs dışında gizliden ya da açıktan açığa ayrımcılığa uğramaktadırlar. Uluslararası öğrencilerin etnik köken nedeniyle ayrımcılıkla karşılaşmalarının, eğitim aldıkları ülkelere göre değişebildiği konusunda alan yazında araştırma sonuçları bulunmaktadır. Hanassab'ın (2006) araştırma sonucu Asya, Afrika, Hindistan, Latin Amerika ve Orta Doğu ülkelerinden gelen uluslararası öğrencilerin ev sahibi ve Avrupalı uluslararası öğrenciler tarafından ayrımcılığa uğradıkları belirlenmiştir. Lee ve Rice (2019) tarafından yapılan çalışmada ABD’nde Asya, Hindistan, Latin Amerika ve Orta Doğu’dan gelen öğrencilerin doğrudan sözlü hakaret, iş ararken ayrımcılıkla karşılaşma ve fiziksel saldırı gibi farklı şekillerde ayrımcılığa uğradıkları tespit edilmiştir. Freeman ve Li'nin (2019) çalışmasında Japon, Çin, Brezilya, Tayland ve Vietnam uyruklu öğrencilerin “sınıfta hayalet gibiyiz, biz girip çıkıyoruz ama kimse bizi görmüyor” ifadesiyle uğradıkları ayrımcılık oldukça çarpıcı bir şekilde ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin akademik gelecek planlama yetersizliğini ortaya koymaktadır. Akademik gelecek planlayamamalarındaki engeller; lisansüstü eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, ekonomik imkânlarının sınırlı olması ve aile baskısıdır. Lisansüstü eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmamanın, uluslararası öğrencilere sağlanan akademik destek yetersizliğinin bir sonucu olduğu söylenebilir. RTEÜ’nde eğitim gören uluslararası öğrencilerin çoğunluğunun ekonomik imkânları ve olanakları kısıtlı Türkiye Cumhuriyetler, Asya ve Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler olmasına bağlanabilir. Çalışmada sınırlı sayıda da olsa öğretim üyelerini model alarak, onlar gibi başarılı olmak ve danışmanlarının rehberliğiyle akademik kariyer planlayan uluslararası öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler lisans eğitimi sürecinde ERASMUS ve proje yapma yoluyla akademik kariyerlerini planlamaktadır. Bu öğrencilerin, lisansüstü eğitimlerini ve bu akademik

kariyerlerini hem RTEÜ’nde yapmayı hem de Türk vatandaşı olmayı planladıkları belirlenmiştir. Bazı uluslararası öğrenciler tarafından da akademik kariyer olarak lisansüstü eğitimler için Amerika ve Avrupa planlanmaktadır. Araştırmada akademik kariyer planlamasını eğitim sürecini başarılı bir şekilde yürüten öğrenciler düşünürken eğitim sürecinde sorunlarla karşılaşan öğrenciler tarafından akademik kariyer planlamasına yer verilmediği tespit edilmiştir. Fidan ve Yeşil’in (2020) “yükseköğrenim kurumlarındaki yabancı uyruklu öğrencilerin kariyer hedefleri” araştırmasında; uluslararası öğrencilerin gelecek hedeflerinin, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve ailelerinin sosyo-ekonomik statüsü ile paralellik gösterdiği, özellikle ailenin sosyo ekonomik düzeyinin yüksek olması, öğrencinin hedeflerinin yüksek ve belirgin olmasına imkân verdiği, ailenin ve ülkenin sosyo-ekonomik yetersizliğinin daha çok geçim ve aileye destek olmayı ön plana çıkardığı ve bireysel hedeflerin önüne geçtiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin öğrenime başlamadan ve öğrenimin ilk dönemlerindeki kariyer hedeflerinin aile ve ülkeye faydalı olma ve topluma hizmet etmeye yönelikken, öğrenim yıl süresi yükseldikçe bireysel faktörlerin daha belirleyici olduğu ve sayılarının fazla olmamasıyla birlikte tersi yönde bir eğilimin bulunduğu ortaya konulmuştur. 2000’li yıllardan itibaren uluslararası öğrenci deneyimine sahip olan Türkiye’de uluslararası öğrencileri konu alan çok sayıda çalışma yapılmasına karşın uluslararası öğrencilerin akademik gelecek planlamaları sınırlı sayıda araştırmanın bulgularında yer almaktadır. Bu araştırmalarda lisans eğitimini tamamlayan uluslararası öğrencilerin eğitim sonrası iş bulabilmeleri durumunda Türkiye’de yaşamaya istekli oldukları, akademik kariyer olarak Türkiye’yi seçmesi, kariyerini ve yaşamını mezuniyetten sonra da Türkiye’de devam ettirmek istedikleri ortaya konulmuştur (Güneş, 2016; Gündüz, 2012; Musaoğlu, 2016; Yıldırım vd., 2016; Zhang, 2020). Ghanbary (2017) ve Karaköse’nin (2019) araştırmalarında uluslararası öğrencilerin lisans eğitimleri bittiğinde iş hayatını sürdürmedeki tercihleri çoğunlukla kendi ülkeleridir. Ülkelerine dönme sebepleri işlerinin hazır olması ve ülkelerinden burslu olmalarıdır. Sınırlı sayıdaki uluslararası öğrenci tarafından iş yaşamını Türkiye’de sürdürmek istedikleri belirlenmiştir. Tozan’ın (2019) araştırmasında uluslararası lisans öğrencilerinden bir bölümünün yüksek lisans yapmak, yüksek lisans yapanların bir bölümünün de doktora yapmayı

düşündüğü belirlenmiştir. Doktora yapan öğrencilerden bazılarının ülkelerinde işlerinin hazır olduğu, sadece Türkiye’de yükseköğrenim gördükleri için işlerine ara verdikleri ve mezun olunca devam edecekleri belirlenmiştir. Bu araştırmada aynı zamanda uluslararası öğrencilerin akademik kariyer dışında çoğunluğunun aldıkları eğitimle doğru orantılı iş planları yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu ülkelerindeki Türk firmalarında çalışmayı ve ülkelerinde Türkçe çevirmenlik yapmayı düşünmektedirler.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin yetersiz akademik hazırbulunuşluğa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, uluslararası öğrencilerin ülkesinde almış oldukları eğitimin Türk Eğitim Sisteminden çok farklı olmasına, TÖMER tarafından verilen dil eğitiminde yeterli çabanın gösterilmediğine, ders sorumlularının Türk öğrencilerle kıyaslamalarına ve yardımcı olmadıklarına, ders temposunun yoğunluğu ve bölüm seçiminin doğru olmaması nedeniyle yetersiz akademik hazırbulunuşlukları akademik kariyerlerinde sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Uluslararası öğrenciler tarafından Türk Eğitim Sistemindeki lise eğitimi gibi yoğun bilgi yüklü eğitim almadıkları ve Türk Eğitim Sisteminin zorluğu vurgulanmıştır. TÖMER eğitimi almadan Türkçe yeterlik sınavından geçerek lisans eğitimine başlayan uluslararası öğrencilerin akademik sorunlar yaşadığı ortaya konulmuştur. Türkiye’de uluslararası öğrencilere yönelik araştırmalarda bu öğrencilerin akademik hazırbulunuşluklarına dönük çalışmalar bulunmamaktadır. Uluslararası öğrencilerin yetersiz akademik hazırbulunuşlukları Cura (2015), Çelik (2019) ve Uzuner’in (2019) araştırmalarında akademik uyum başlığında alan yazın tarafından ortaya konulmuştur. Akgedik’in (2019) araştırmasında, alışık olmadıkları formattaki sınav sistemi uluslararası öğrencilerin başarısızlık sebeplerinden biri olarak belirlenmiştir. Alan yazındaki araştırmalarda akademik uyuma etki eden faktörler öğrencinin önceki akademik başarısı yükseköğrenimindeki akademik başarısında öncü belirleyiciler arasındadır. Bu araştırmalarda uluslararası öğrencilerin akademik performanslarıyla öğrenme becerileri, öğrenme stratejileri, alışkanlıkları ve yaklaşımları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Antonakopoulou, 2013; Chapman, Hughes ve Wyld, 1992; McKenzie ve Schweitzer, 2001; McKenzie, Gow ve Schweitzer, 2004).

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin düzenli ders çalışmadığını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin yetersiz dil ve akademik hazırbulunuşluğuna bağlı olarak tek başlarına dersi anlayabilmek için çok fazla zaman harcadıkları görülmektedir. Bu sorunu aşabilmek için bazı öğrencilerin ders sorumlusunun izniyle ses kaydı aldığı belirlenmiştir. Ders çalışmaya daha fazla zaman ayırabilmek için evdeki günlük işler dönüşümlü olarak yapılmaktadır. Bunun dışındaki zaman, ders çalışmayla geçirilmektedir. Düzenli ders çalışmayan uluslararası öğrencilerin varlığına karşın düzenli ders çalışan uluslararası öğrencilerin varlığı da mevcuttur. Bu öğrenciler tarafından önceliğin akademik olarak ders çalışma olduğu ve zaman planlamasının buna göre yapıldığı ortaya konulmuştur. Günlük çalışmanın 1-3 saat arası değiştiği belirlenmiştir. Ghanbary'nin (2017) araştırmasında uluslararası öğrencilerin ders çalışmaya günlük 56 dakika ayırdıkları ortaya konulmuştur. Uluslararası öğrenciler dil yetersizliği nedeniyle derste not tutma, ders çalışmada ve sınavlara hazırlanmada ev sahibi öğrencilerden daha çok çalışma gereksiniminde olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Çelik, 2019; Huntley, 1993; Konyar, 2019; Musaoğlu, 2016; Özkan, 2019; Özkan ve Güvendir, 2015; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2015; Selvitopu ve Aydın, 2018; Taylan, 2019; Uzuner, 2019; Zavalı ve Gündoğ, 2017). Çağlar (1999), Güldiken ve Özekicioğlu (2004), Filiz ve Çemrek (2006) ve Snoubar'ın (2017) araştırmalarında öğrenci yurdunda ve evde yaşamlarını sürdüren uluslararası öğrencilerin (evde kalan öğrenci sayısının 3'ten fazla olması) kalabalık ve gürültülü ortamda yeterince ders çalışma imkânlarının olmadığı, devlet yurtlarında kalan öğrencilerin ise ders çalışmama ile ilgili sorunları olduğu tespit edilmiştir. Ghanbary (2017) tarafından uluslararası öğrencilerin kendi sınıflarındaki Türk arkadaşları ile beraber ders çalışmaları, devlet yurtlarında yaşayan uluslararası öğrencilerin ise aynı odada ya da aynı yurttaki yaşayan Türk/uluslararası öğrencilerle ders çalıştıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin akademik destek yetersizliği sorunu yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrencilerin TÖMER eğitiminde aldıkları eğitimin yetersizliği, akademik yazım almama/yetersizliği, ders sorumlularının kendilerine ders konusunda yardımda bulunmaması, ders temposunun yoğunluğu ve uluslararası öğrencilerin ilgili bölümlere seçiminde de bir sorun bulunması nedeniyle üniversiteye yerleşme

öncesinde ve sonrasında uluslararası öğrencilerin akademik destek yetersizliği araştırma boyunca ortaya konulmuştur. Aynı zamanda araştırmada, uluslararası öğrencilerin akademisyenlerin bireysel çabalarıyla desteklenerek özgüvenlerinin yükseldiği sonucu da ortaya konulmaktadır. Çelik'in (2013) araştırmasında öğretim üyelerinin, uluslararası öğrencilere ders anlatmalarının ve bilgi düzeylerinin yetersizliği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda araştırmada, öğretim elemanları tarafından uluslararası öğrencilere akademik destek sağlamanın onların uyumunu kolaylaştıracak en büyük faktör olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarının üstesinden gelebilmeleri ve eğitimsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için dil ve kendini ifade etme konusunda destek ve güçlendirme yapılmasını ortaya koymaktadır. Araştırma boyunca katılımcıların tamamı tarafından görüş birliği halinde sosyal uyum sorunlarının ve akademik engellerin aşılabilmesi için en başta Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Uluslararası lisans öğrencilerinin akademik destek yetersizliğinin giderilmesinde STK'yla iş birliği halinde üniversitenin toplumsal sorumlulukları bulunmaktadır. Uluslararası öğrenci sayısının giderek arttığı ülkemizde öğretim elemanlarının farklı kültürlerle karşı nasıl yaklaşımları gerektiğine dair bir eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir. Üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrenciler hem üniversite hem de bulundukları ülke için bir uluslararasılaşma kaynağı niteliğindedir. Üniversitelerin amacı, misafir durumdaki öğrencilere akademik destek yoluyla eğitim yaşamlarında kültürleşme streslerini azaltma, uyum sürecine destek olma ve akademik başarılarını yükseltme olmalıdır. Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencilerin eğitim kalitesini düşük bulmalarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Alan yazında uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki eğitimin kendi ülkelerindeki eğitime oranla daha zorlayıcı olması nedeniyle akademik başarısızlık yaşadıkları ortaya konulmuştur (Akgedik, 2019; Cura, 2015; Çelik, 2013, 2019; Entreieva ve Sezgin, 2016; Karaköse, 2019; Sadık, 2017; Taylan, 2019; Toska, 2019; Uzuner, 2019). Araştırmadaki çoğu uluslararası öğrenciler tarafından, Türkiye'deki ve RTEÜ'ndeki üniversite eğitimi zorlayıcı olup kaliteli bulunurken sınırlı sayıdaki uluslararası öğrenciler tarafından eğitim aldıkları birimin/fakültenin eğitim kalitesi düşük bulunmaktadır. Alan yazında

yapılan araştırmalarda da benzer şekilde uluslararası öğrenciler tarafından Türkiye’deki yükseköğretim kalitesinin hem yüksek hem de düşük bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu durum sadece Türkiye’de değil uluslararası öğrencilerin eğitim aldığı dünya ülkelerinde de geçerli bir durumdur. Bu araştırmalarda uluslararası öğrenciler tarafından eğitim kalitesinin düşük bulunmasını sadece üniversite eğitimi belirlememektedir. Üniversitelerin altyapısından, barınma ve öğrenci ofislerinden, uluslararası öğrencilere sağlanan danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine kadar verilen hizmetlerin tümü bir bütün olarak belirleyici etkenler olarak tespit edilmiştir. Can (1996) ve Çelik (2013) araştırmalarında, Türkiye’de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin en büyük beklentilerinin ülkelerine göre Türkiye’de daha iyi eğitim alma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Entreieva ve Sezgin (2016) ve Toska’nın (2019) araştırmalarında, Türkiye’de yükseköğretimdeki eğitim kalitesinin düşüklüğu uluslararası öğrenciler tarafından derslerin teoriye dayalı olması nedeniyle ezber ve uygulamadan uzak bir eğitim almaları, uygulamalı derslerin çok az olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda; uluslararası öğrencilerin derslerle ilgili karşılaştıkları sorunlar, derslerin amaçlarına, yaşama uygun, kalıcı öğrenmeyi sağlayacak şekilde işlenmemesinden, matematik gibi sayısal derslerde slayt kullanılması, mühendislik gibi bölümlerde sadece yazı yazdırılması ve staj imkanlarının kısıtlı olması öğrenci ofislerinin, oryantasyon programlarının, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin eksikliğinden, barınmayla ilgili yaşadıkları sorunlardan, yurt odalarının kalabalık, ikamet belgesinin zor şartlar altında alınması ve zorunlu sağlık sigortası yaptırmanın öğrencilere maddi sorunlar yarattığı da eğitim kalitesinin düşüklüğünde etken olan unsurlar olarak yansıtılmıştır. Topal ve Tauscher (2020) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin ders yükünden duydukları memnuniyetsizlik ve TÖMER eğitiminin yetersizliği sorunları akademik sorunlar olarak belirlenmiştir. Tozan’ın (2019) araştırmasında ise uluslararası öğrenciler tarafından eğitim kalitesinin düşüklüğu daha önce öğrenim gördükleri derslerin tekrarını görmelerini, aldıkları eğitimin kendilerine pek bir şey katmadığıdır. Derslerin zorluğu, teoriye dayanması ve ders sorumlularıyla iletişimin akademik uyum sürecini doğrudan etkilediği Özoğlu vd., (2012) tarafından yapılan araştırmada ortaya konulmuştur. Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin özellikle

genel kültür ders niteliği taşıyan İnkılap Tarihi ve Dil Derslerinde sorun yaşadıkları ve bu derslerde başarısız oldukları ortaya konulmuştur. Bu dersler uluslararası öğrencilerin kendi kültürlerinde hiç karşılaşmadıkları ve tamamen teoriye ve ezbere dayanan derslerdir. Ayrıca ilk yıllarda yer alınmaktadır. Uluslararası öğrenciler bu dersleri geçebilmek için oldukça büyük bir çaba göstermektedirler. Bu bağlamda bu derslerin içeriğinin de bu öğrencilere göre güncellenmesi gerekliliği bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçları burs imkânlarının arttırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada RTEÜ’nde oldukça sınırlı sayıda uluslararası lisans öğrencisinin burs imkânlarıyla eğitimini sürdürdüğü görülmektedir. Burslu olanların dışındakiler ise kendi imkânlarıyla eğitimlerini sürdürmektedirler. Burslu olmayan öğrencilerin tarafından üniversite ya da STK tarafından burs imkânlarının tanınması önerisi getirilmiştir. Benzer şekilde Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin sorunları üzerine yapılan araştırmalarda da uluslararası öğrenciler tarafından burs imkânlarının arttırılması önerisi getirilmiştir (Akgedik, 2019; Can, 1996; Cura, 2015; Çelik, 2019; Dünder ve Aksoy, 2018; Ercan, 2019; Ger, Ertpınar ve Sayı, 2017; Ghanbary, 2017; Karaköse, 2019; Nkoko, 2016; Özkan, 2019; Sadık, 2017; Snoubar, 2015; Taylan, 2019; Toska, 2019; Traş ve Güngör, 2011; Uzuner, 2019; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2017). Uluslararası öğrencilere devlet ve STK tarafından daha fazla burs imkânı sağlanabilirse bu öğrenciler kendilerini geliştirebilmek için kültürel etkinliklere katılabilirler. Ya da bu araştırmanın sonucunda ortaya konulduğu gibi burs olmasa da kendilerini geliştirebilmek için resim, yabancı dil, müzik vb. kurslarıyla üniversitenin kendilerine hizmet sunma desteği sağlanabilir. Bu hizmet üniversitelerin bulunduğu şehirlerde kamu kurumları ve STK’yla birlikte gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın sonuçları oryantasyon çalışmalarının arttırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. RTEÜ’nin dağınık yerleşkesi nedeniyle merkez kampüste ders yılı başlangıcında oryantasyon çalışmalarının yapılmasına karşın ilçelerde bulunan fakülte/yüksekokullarda bu hizmetin yerine getirilemediği görülmektedir. Covid-19 sürecinin yaşandığı 2020-2021 akademik yılının başlangıcında ise bu uygulama internet ortamına taşınarak uluslararası öğrenci ofisi ve alandaki uzmanlar tarafından iki günlük bir çalışmayla gerçekleştirilmiştir. Genel bir sonuç olarak

üniversitenin oryantasyon hizmetinde zayıf kaldığı ve uluslararası öğrencilerin tümüne bu hizmetin ulaşamamasından dolayı eğitimde fırsat eşitliğine de aykırı bir durum olduğu görülmektedir. RTEÜ’nde yaşanan bu durum gibi Türkiye’deki devlet üniversitelerinin oryantasyon hizmetlerinin genel olarak yetersiz kaldığı ve bu yetersizliğine bağlı olarak uluslararası öğrencilerin uyum sürecinin ve akademik başarılarında sorunlar yaşadıkları alan yazındaki araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Akgedik, 2019; Cura, 2015; Çelik, 2019; Dündar ve Aksoy, 2018; Ercan, 2019; Ger, Ertpınar ve Sayı, 2017; Ghanbary, 2017; Karaköse, 2019; Nkoko, 2016; Özer, 2012; Özkan, 2019; Özoğlu, Gür ve Çoşkun, 2012; Sadık, 2017; Sasa, 2017; Snoubar, 2015; Taylan, 2019; Toska, 2019; Traş ve Güngör, 2011; Uzuner, 2019; Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017). Bu araştırmalarda devlet üniversiteleri tarafından sunulan oryantasyon hizmetlerinin zayıf kaldığı, eğitim imkânlarının yeterince, etkili bir şekilde tanıtılmadığı da belirtilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına karşın Türkiye’deki vakıf üniversitelerinde oryantasyon hizmetlerinin başarılı uygulamalar olarak yürütüldüğü ve uluslararası öğrencilerin de bu uygulamalardan memnun oldukları görülmektedir (Musaoğlu, 2016; Tekelioğlu vd., 2012). Türkiye’deki oryantasyon uygulamalarına üniversite ve yerel yönetim bazında da örnek uygulamalar yapılmaktadır. Fakat bunların sayısı oldukça sınırlıdır. Oryantasyon hizmetleri bağlamında yerel yönetim bazında Kocaeli Büyükşehir Belediyesi tarafından Gençlik ve Spor Hizmetleri dairesi bünyesinde 2014 yılında faaliyete geçen Uluslararası Öğrenci Birimi gerek idari gerekse sosyal ve kültürel anlamda Kocaeli’ne öğrenim görmeye gelen uluslararası öğrencilere yönelik çalışmalar yapmakta ve bu çalışmalarda da başarıya ulaşıldığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Uzuner, 2019). Bu örnek uygulama, başka üniversiteler tarafından da örnek alınarak şehir yönetimleri tarafından çoğaltılabilir.

Araştırmanın sonuçları psikososyal destek ve güçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Uluslararası lisans öğrencilerin eğitimlerini aksatma, uzatma ve terk gibi durumları önleyebilmek ve yaşamış oldukları travma, depresyon, vatan hasreti, uyum gibi sorunlarla başa çıkabilmeleri için psikososyal desteğin sağlanması ve güçlendirilmesi gereği bulunmaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilere psikososyal hizmetlerin sağlanması ve onlar tarafından bu hizmetlerin etkin kullanımı konusunda bilinçlendirilmeleri de

oldukça önemlidir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin psikososyal desteklerle algılanan esenlikleri/psikolojik iyi oluşlarını güçlendirme çalışmaları yapılabilir. Alan yazında algılanan esenlikleri orta/yüksek olan uluslararası öğrencilerin akademik ve kültürel uyumda başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Kaya, Çenesiz ve Aynas (2019) tarafından yapılan araştırmada, algılanan esenliklerinin orta düzeyde olan uluslararası öğrencilerin sosyal destek algısı ve algılanan esenliklerinin birbirini olumlu etkilediği; kadınların aileden algıladıkları sosyal desteğin erkeklerden yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada, Türkçeyi iyi düzeyde bildiğini belirten öğrencilerin sosyal destek algısı, algılanan esenliklerini daha yükselttiği tespit edilmiştir. Türkiye’de 4 yıl ve daha fazla yaşayanların daha az yaşayanlara oranla sosyal destek algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ye (2016) tarafından yapılan araştırmada, sosyal destek ile uluslararası öğrencilerin algılanan esenlikleri arasında pozitif ancak küçük bir genel ilişki tespit edilmiştir. Ward vd. (2001) tarafından uluslararası öğrencilere hem kendi kültürlerinden hem de ev sahibi kültürdeki akranları tarafından sağlanan psikososyal desteğin bu öğrencilerin psikolojik durumlarının iyileşmesine yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Arkadaş desteği, okul ortamında bireylerin yalnızlığını en fazla etkileyen değişkendir. Bu algılanan sosyal destek uluslararası öğrencilerin yalnızlık duygusunu azaltmalarına yardımcı olabilir. Coffman ve Gilligan’ın (2003) ise yaptığı araştırmada, destek alan öğrencilerin üniversite ortamında daha yüksek düzeyde başa çıkma becerilerine sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın sonuçları danışman desteği ve güçlendirme çalışmalarının artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Türkiye’deki devlet üniversitelerinin danışmanlık hizmetlerinin genel olarak yetersiz kaldığı ve bu yetersizliğine bağlı olarak uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde ve akademik hayatlarında sorunlar yaşadıkları alan yazındaki araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Akgedik, 2019; Alkın, 2020; Cura, 2015; Çelik, 2019; Dünder ve Aksoy, 2018; Ercan, 2019; Ger, Ertpınar ve Sayı, 2017; Ghanbary, 2017; Karaköse, 2019; Musaoğlu, 2016; Nkoko, 2016; Özer, 2012; Özkan, 2019; Özoğlu, Gür ve Çoşkun, 2012; Sadık, 2017; Sasa, 2017; Snoubar, 2015; Taylan, 2019; Toska, 2019; Traş ve Güngör, 2011; Uzuner, 2019; Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel, 2017). Bu araştırmalarda, devlet üniversiteleri tarafından sunulan hem oryantasyon hizmetlerinde zayıf

kalındığı hem de eğitim imkânlarının yeterince, etkili bir şekilde tanıtılmadığı tespit edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin arkadaş edinme, misafir oldukları ülkenin kültürüne ve eğitim sistemine uyum sağlayama, iletişim ve dil sorunları, psikolojik sorunlarıyla başa çıkabilmeleri için danışman desteğinin güçlendirilmesi gerekliliği ortak görüş birliği halinde belirtilmiştir. Bu araştırmalarda devlet üniversitelerinde uluslararası öğrencilere akademik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulması önerilmiştir. Bu araştırma sonuçlarına karşın Coşkunserçe'nin (2014) araştırmasında uluslararası öğrencilerin, üniversitenin Uluslararası İlişkiler Birimi'nin sunduğu hizmetlerden faydalandıkları görülmektedir. Özellikle kalacak yer bulma konusunda öğrencilerin yaşadıkları sorunlara çözüm genellikle birimin yardımı sayesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler günlük yaşamlarında sorunlarına çözüm için body olarak isimlendirilen Türk arkadaşlarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Body sistemi Uluslararası İlişkiler Birimi tarafından gönüllü Türk öğrencilerin uluslararası öğrenciler ile eşleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Rice vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilere akademik planlamalar yapabilmeleri için üniversitelerin kampüslerinde bu öğrencilere bilgi ve program bakımından destek sağlayacak Uluslararası Öğrenci Ofisleri, Kariyer Planlama Merkezleri ve Danışmanlıklar gibi çeşitli merkezlerin var olması gerektiği belirtilmiştir. Nesic, Choi ve Anderson'un (2009) araştırmasında üniversite kampüslerinde hizmet veren uluslararası öğrenci danışmanlarının, bu öğrencilerin eğitim yaşamlarında karşılaştıkları problemlere karşı kültürlerarası başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek danışmanlık hizmeti verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Snoubar'ın (2015) araştırmasında Uluslararası Öğrenci Ofisleri, danışmanlık hizmetleri içerisinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin eğitimleri boyunca üniversite içinde aktif danışmanlık alabilecekleri etkin Uluslararası Öğrenci Ofislerinin varlığına ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunların hızlı bir şekilde çözülmesi gerektiği önerilmiştir.

Araştırmanın sonuçları uluslararası öğrencileri seçme sınavının değişmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Seçme sınavının, Türkiye'de üniversiteye yerleşen uluslararası öğrenciler tarafından kendi yetenekleri, ilgi alanları ve kazandıkları bilgileri ortaya çıkarabilecek bir şekilde seçme sınavıyla değiştirilmesi önerisi

getirilmiştir. Uluslararası öğrencilerin, seçme sınavı puanıyla yükseköğretime yerleştirilmeleri uluslararası öğrencilerin eğitimsel sorunlardan biridir. Bu sınav, Türkiye’de yapılan üniversiteye yerleştirme sınavı gibi uluslararası öğrencilerin bilgi ve yetenekleri tam olarak ölçülemediği için kendi yeteneklerine ve almış oldukları eğitime uygun bölüm tercihi yapamamalarına sebep olmaktadır. Gündüz (2012) ve Sadık’ın (2017) araştırmasında sayısal ve sözel eğitimlerini farklı tamamlamış öğrencilerin akademik geçmişleriyle ilgili olmayan bölümlere yerleştirilmeleri, öğrencileri akademik açıdan hem başarısız hale getirmekte hem de istemediği bir bölümü okumanın getirdiği motivasyon düşüklüğünün öğrencilerin gelecekle ilgili beklentileri üzerinde olumsuz etki yarattığı belirtilmiştir. Cloete vd., (2006) tarafından bu durum, küresel bir gerçeklik olarak hem öğrenciyi hem de üniversiteyi tercih yapmaya zorlama ve üniversitenin, şehrin ya da ülkenin özel durum ve şartlarına göre şekillendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

ÖNERİLER

1. RTEÜ, uluslararası lisans öğrencilerine yönelik sosyal etkinliklerin kalitesini ve sayısını artırmalıdır. Bu sosyal etkinlikler Türk öğrencilerle birlikte planlanmalıdır. Bu sosyal etkinliklerin sürekliliği sağlanmalıdır.

2. Uluslararası öğrencilerin çoğunluğu tarafından derslerin teoriye dayandırıldığı ifade edilmiştir. Bu bulgu belki onların kendi ülkelerinde almış olduğu eğitim sisteminden kaynaklanabilir. Buna karşın Türk öğrenciler gibi uluslararası öğrencilere de zorunlu bir ders olan birinci sınıftaki genel kültür dersi niteliği taşıyan İnkılap Tarihi dersi uluslararası öğrenciler için zorunlu bir ders olmaktan çıkarılabilir. Bu bağlamda ders içeriklerinde güncellemeye gidilmesinin gerekliliği bulunmaktadır.

3. Ana dili Türkçe olmayan uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminin verildiği TÖMER eğitiminin işlevselleştirilerek akademik Türkçe derslerine de yer verilmelidir.

4. Uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için ana dili Türkçe olmayan uluslararası öğrencilerin akademik anlama, ifade ve yazma becerileri desteklenerek güçlendirilmesi gerekmektedir.

5. Aktif olarak eğitimine devam eden Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim sistemine sürekliliğinin sağlanması, devam etmeyenlerin ise eğitim sürecine dahil edilmesi, yaşamış oldukları yaşam sorunları, eğitimsel sorunlar, öğrenci hizmet sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, psikolojik sorunlar, akademik sorunlarla başa çıkabilmeleri için desteklenerek üniversiteye ve sınıflarına aidiyetlerini artırılmalıdır.

6. Uluslararası öğrenciler için kampüs/bölüm içinde danışmanlık hizmetleriyle sosyokültürel ve psikolojik uyum süreçlerine ve üniversiteye aitlik duygusunun geliştirilmesinde eğitim ve psikolojik desteği güçlendirme stratejileriyle hem akademik hayatta hem de toplum hayatında yer almaları sağlanabilir.

7. Bu bağlamda oryantasyon çalışmalarında üniversite tarafından ülkede, yaşanılan şehirde ve üniversite içindeki uluslararası öğrencilere hizmet sunan STK'nın ve toplulukların tanıtılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Oryantasyon çalışmalarında STK'larına ve ilde yer alan Göç İdaresi kurumuna yer verilebilir. Üniversitenin rehberliğinde, diğer kurumlarla iş birliği halinde tanıtım kılavuzlarında STK'nın ve topluluklara yer verilmesi bir destekleme çalışması olabilir. Bu bilgiler aynı zamanda sanal ortamda da yer almalıdır.

8. Üniversitenin uluslararası öğrencilere sunduğu eğitim hizmetlerinin iyileştirilmelidir.

9. Uluslararası öğrencileri üniversiteye çekmek için hem akademik hem de politik olarak uzun süreli planlamalar yapılmalıdır. STK tarafından desteklenmesi gerekliliği bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilere sağlanan imkânların devlet politikası yoluyla artırılarak STK tarafından desteklenmelidir.

10. Uluslararası öğrencilere eğitim veren ve psikososyal destek sunan üniversite personelinin de profesyonelleşmesi önemlidir. Bu anlamda RTEÜ'nin uluslararası öğrencilere destek olmak için hem bu hizmetlerin tanıtımını hem de onlara yönelik psikososyal destek hizmetlerini kampüsten uzak fakülte ve yüksekokullara da sağlamalıdır.

11. Öğretim üyelerinde ve tüm öğrencilerde farkındalık oluşturacak şekilde çok kültürlülük dersleri ve eğitimleri verilmelidir.

12. Uluslararası öğrencilerin yetersiz olduğu dersler ve akademik Türkçe için destek sağlanmasına da ihtiyaç duydukları bu araştırmada ortaya konulmuştur. Araştırma boyunca uluslararası öğrencilerin akademik sorunlarının üstesinden gelebilmeleri ve eğitimsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi bağlamında RTEÜ Uluslararası Lisans Öğrencilerine yönelik *Akademik Destek Merkezinin* kurulması oldukça büyük önem taşımaktadır.

13. Araştırmada ulaşılan sonuçlarını üniversitenin Uluslararası Öğrenci Ofisi kullanarak, uluslararası öğrencilerin yaşayacakları sorunları en alt seviyeye düşürmek için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

14. Araştırmada ulaşılan sonuçlarını psikolojik danışma merkezleri kullanarak uluslararası öğrencilerin yaşayacakları psikolojik sorunların çözümüne yardımcı olma ve destek sağlamak için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

15. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Rektörlük tarafından kullanarak, üniversitenin uluslararası öğrenci sayısını yükseltmede kendi politikasını oluşturmasında kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott-Chapman, J., Hughes, P., & Wyld, C. (1992). *Monitoring student progress: A framework for improving student performance and reducing attrition in higher education*. National Clearinghouse for Youth Studies. University of Tasmania: Hobart.
- Abdujabarova, M. (2018). *İngiltere'nin uluslararası öğrenci politikası*. Ankara: UDEF Yayıncılık.
- Acar, T., Korfalı, D. K., & Sert, D. S. (2014). *Mapping and analysis of types of migration from CEE countries: Country report Turkey*. Imagination Working Paper.
- Açıkalın, A., Demirel, Ö. ve Önsoy, R. (1996). *Türkiye'de yükseköğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin sorunları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adams, T., Bezner, J., & Steinhardt, M. (1997). The conceptualization and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimensions. *American Journal of Health Promotion*, 11(3), 208-218. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-11.3.208>
- Adıyaman, H. K. (2016). *Uluslararası öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliği üzerine bir inceleme: Türkiye Bursluları (Yüksek Lisans tezi)*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akdağ, M. (2014). *Türkiye Bursları kapsamında yükseköğrenim için Türkiye'ye gelen öğrencilerin sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri (Yüksek Lisans tezi)*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akgedik, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin uyum yıllarındaki deneyimleri, sorunları ve çözüm önerileri (Yüksek Lisans tezi)*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Alagöz, S. B. ve Geçkil, T. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin sorunlarının incelenmesi: Konya ili örneği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(4), 279-285. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/1645> adresinden edinilmiştir.

- Alkın, R. C. (2020). *Tarihsel kopuş ve süreklilik bağlamında Türkiye’de devlet ve sivil toplumun uluslararası öğrenci politikası* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Almurideef, R. (2016). *The challenges that international students face when integrating into higher education in the United States* (Master’s thesis). College of Education, Rowan University. Retrieved from <https://rdw.rowan.edu/etd/2336> on 15.05.2021
- Amponsah, S. (2010). *The evolution and implementation strategies of the university of Ghana bachelor of arts distance education programme* (Master’s thesis). Philthesis University of Ghana.
- Andrade, M. S. (2006). International student’s in English-speaking universities. *Journal of Research in International Education*, 1. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
- Antonakopoulou, E. (2013). Sociocultural adaptation of US education abroad students in Greece: The effects of program duration and intervention. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 23(1), 60-72. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v23i1.329>
- Arubayi, E. A. (1980). *A comparative analysis of identified problems as perceived by Nigerian students enrolled in the regents systems of Kansas* (Master’s thesis). Kansas State University, Manhattan, KS.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1999). *SACQ: Student adaptation to college questionnaire: manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Baklashova, T. A., & Kazakov, A. V. (2016). Challenges of international student’s adjustment to a higher education institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1821-1832.
- Bayraktaroğlu, S. ve Mustafayeva, L. (2009). Türk yükseköğretim sistemi ve Türk dünyası ilişkileri: Sakarya Üniversitesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler örneği. *Journal of Azerbaijani Studies*, 11(1), 284-292.
- Beck, R., Taylor, C., & Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(2), 155–166. <https://doi.org/10.1080/10615806.2003.10382970>

- Bektaş, D. Y. (2008). Counselling international students in Turkish universities: Current status and recommendations. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 30(4), 268-278. <https://doi.org/10.1007/s10447-008-9064-y>
- Beltekin, N. ve Radmard, S. (2013). Türkiye’de lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerin üniversiteye ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 250-269. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6157/82758> adresinden edinilmiştir.
- Berry, J. W. (1987). The comparative study of cognitive abilities. In S. H. Irvine, & S. Newstead (Eds.), *Intelligence and cognition: Contemporary frames of reference* (pp. 393-420). Dordrecht: Nijhoff.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. In D. L. Sam, & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp.43–57). Cambridge: University Press.
- Bıçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at University Buckingham (Society for Research Into Higher Education)* (4th ed.). Open University Press.
- Bilici, N. (2016). *Erasmus programı çerçevesinde Türkiye'den yurtdışına giden ve yurtdışından Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sosyal uyumlarının karşılaştırılmalı incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Billedo, C. J., Kerkhof, P., & Finkenaue, C. (2020). More facebook, less homesick? Investigating the short-term and long-term reciprocal relations of interactions, homesickness, and adjustment among international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 118–131. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.01.004>

- Bloom, D. E. (2006). Education in a globalized world. In M. S. Sorondo, E. Malinvaud, & P. Lena (Eds.), *Globalization and education*. Proceedings from a Joint Working Group of the Pontifical Academy of Sciences.
- Bolat, M. A. (2017). Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası: Durum tespiti ve öneriler. *Uluslararası öğrencilik sosyal, ekonomik ve kültürel perspektifler* içinde (s. 8-19). Ankara: Harf Yayıncılık.
- Bourke, L., & Geldens, P. (2007). What does wellbeing mean? Perspectives of wellbeing. *Youth Studies Australia*, 26(1), 41-49.
- Can, N. (1996). Türkiye'de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapısı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 503-512.
- Can, N. (2015). Türkiye'de öğrenim gören uluslararası misafir öğrenciler (sorunlar ve çözüm önerileri). Ş. Kolukısa ve Z. Demirtaş, (Ed.), *Kültür elçisi olarak misafir öğrenciler* içinde (s. 40-45). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayıncılık.
- Catterall, S. J., & Ireland, C. (2010). Developing writing skills for international students: Adopting a critical pragmatic approach. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 5(2), 98-114. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14213669.v1>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. A. Aypay) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chue, K. L., & Nie, Y. (2016). International student's motivation and learning approach: A comparison with local students. *Journal of International Students*, 6(3), 678-699.
- Cılga, I. (1994). *Gençlik ve yaşam niteliği*. Ankara: Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Basımevi.
- Cigurlarova, D. (2005). Psychosocial adjustment of international students. *Journal of Student Affairs*, 14, 17-24.
- Cloete, N., Maassen, P., Fehnel, R., Moja, T., Gibbon, T., & Perold, H. (2006). *Transformation in higher education: global pressures and local realities*. London: Springer.

- Coffman, D. L., & Gilligan, T. D. (2003). Social support, stress and self-efficacy: Effects on students satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4(1), 53-66. <https://doi.org/10.2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Constantine, M. G., Kindaichi, M., Okazaki, S., Gainor, K. A., & Baden, A. L. (2005). A qualitative investigation of the cultural adjustment experience of Asian international college women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(2), 162–175. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.11.2.162>
- Coşkun, İ., Çelik, M. ve Gür, B. S. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Coşkunserçe, O. (2014). *Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik bir çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi ve etkinliğinin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Crede, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.
- Cura, Ü. (2015). *Uluslararası öğrencilerin akademik uyumuna kültürleşme stresi ve sosyal desteğin etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Cura, Ü., & Işık, A. N. (2016). Impact of acculturative stress and social support on academic adjustment of international students. *Education and Science*, 41(184), 333-347. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6158>

- Çağlar, A. (1999). Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve akraba toplulukları öğrencilerinin sorunları. *Amme İdaresi Dergisi*, 32(4), 133-169.
- Çelik, S. (2008). Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler ile Türkiye Cumhuriyeti öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 125-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59524/856006> adresinden edinilmiştir.
- Çelik, İ. (2013). *Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çelik, D. (2019). *Sosyokültürel uyum ile akademik uyum ilişkisi: Uluslararası öğrenciler üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Davies, P. (2000). Contributions from qualitative research. In H. T. Davies, M. N. Sandra, & P. Smith (Eds.), *What works? Evidence-based policy and practice in public services* (pp. 291- 316). Bristol, UK: Policy Press.
- DEİK (2013). *International higher education and Turkey’s position*. Education Economics Business Council Report.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (2009). *Principles and methods of teaching the art of teaching* (15th ed.). Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Demirhan, K. (2017). Ulusal alan yazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 547-562.
- Devors, J. (2017). International student struggles. *International Student Acculturation*, 1-6.

- Didou-Aupetit, S. (2002). Küreselleşme, NAFTA ve Meksika’da yükseköğretim sistemi: Konular, tehditler ve reformlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 81-92.
- Dorozhkin, I. N., & Mazitova, L. T. (2008). Problems of the social adaptation of Foreign college students. *Russian Education and Society*, 50(2), 23-30.
- Duru, E. (2008). The direct and indirect roles of social connectedness and social support in predicting loneliness in the adjustment process to university. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 13-24.
- Duru, E., & Balkis, M. (2013). The psychometric properties of the Utrecht Homesickness Scale: A study of reliability and validity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52(52), 61-78. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/256627957>
- Dündar, H. ve Aksoy, B. N. (2018). Türk asıllı yabancı uyruklu bireylerin Türkiye’deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 39-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/43001/520539> adresinden edinilmiştir.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Elizabeth, L. P., & Sigal, B. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling and Development*, 79(1), 77-90. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01946.x>
- Elturki, E., Liu, Y., Hjeltness, J., & Hellmann, K. (2019). Needs, expectations and experiences of international students in pathway program in the United States. *Journal of International Students*, 9(1), 192-210. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.274>
- English, T., Davis, J., Wei, M., & Gross, J. J. (2017). Homesickness and adjustment across the first year of college: A longitudinal study. *Emotion*, 17(1), 1-5. <https://doi.org/10.1037/emo0000235>

- Entreieva, M. ve Sezgin, F. (2016). Türkî Cumhuriyetlerden Türkiye'ye gelen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal beklentilerinin karşılanma düzeyi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi Ankara*, 6(1), 102-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61489/918156> adresinden edinilmiştir.
- Er, M., Saat, H., & Üstten, A. U. (2018). An application on the contribution of the caricature to grammar learning knowledge skills in level a in Turkish teaching for foreigners. *Journal of World Turks*, 10(3), 200-217.
- Ercan, S. M. (2012). *Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ercan, A. (2019). *Türkiye’de yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin uyumu: Muğla örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erdem, C. ve Polat, M. (2019). Türkiye’de uluslararası öğrenci olma deneyimi: Bir metafor analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3089-3109. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.37358>
- Erdoğan, M. (2013). *Bireysel ve toplumsal bir durum olarak Türkiye’de önyargı ve ayrımcılık* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ergin, G. ve Türk, F. (2010). Türkiye’de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-41.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayıncılık.
- Evivie, L. G. (2009). *Challenges faced by African international students at a Metropolitan Research University: A Phenomenological case study* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repository.uncc.edu/islandora/object/etd%3A1615/datastream/PDF/download/citation.pdf> on 15.05.2021
- Filiz, Z. ve Çemrek, F. (2006). Üniversite öğrencilerinin barınma sorunlarının uygunluk analizi ile incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 207-224.

- Fisher, S., Elder, L., & Peacock, G. (1990). Homesickness in a school in the Australian bush. *Children's Environments Quarterly*, 7(3), 15-22. Retrieved from <https://www.jstor.org/kararlı/41514740> on 15.05.2021
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage Publications Ltd.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Von Hoffman Press.
- Freeman, K., & Li, M. (2019). We are ghost in the class: First year international students experiences in the global contact zone. *Journal of International Students*, 9(1), 19-38. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.270>
- Freeman, K., Nga, E., & Mansori, S. (2019). Psychological and language challenges faced by internatioal students. *International Journal of Education and Pedadogy*, 1(3), 1-10. Retrieved from <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/ijeap/article/view/8888/5209> on 15.05.2021
- Friedberg, C., Mitchell, A., & Brook, E. (2017). Understanding academic language and its connection to cshool success. *The Education Diget*, 82(6), 58. Retrieved from <http://www.lexialearning.com/resources/white-papers/understanding-academic-language> on 15.05.2021
- Furnham, A. (1997). The experience of being an overseas student. In D. McNamara, & R. Harris (Eds.), *Overseas students in the higher education*. London: Routledge.
- Furnham, A., & Crump, J. (2005). Personality traits, types and disorders: An examination of the relationship between three self-report measures. *European Journal of Personality*, 19(3), 167-184. <https://doi.org/10.1002/per.543>
- Gawrysiak, M., Cristopher, N. ve Hopko, D. R. (2009). Orta derecede depresyondaki üniversite öğrencileri için davranışsal aktivasyon: Randomize kontrollü çalışma. *Danışmanlık Psikolojisi Dergisi*, 56(3), 468–475. <https://doi.org/10.1037/a0016383>
- Ge, L., Brown, D., & Durst, D. (2019). Chinese international students experiences in a Canadian University: Ethnographic inquiry with gender comparison.

- Journal of International Students*, 9(2), 582-612.
<https://doi.org/10.32674/jis.v0i0.272>
- Ger, A. M., Ertpınar, H. ve Sayı, A. K. (2017). *Uluslararası öğrencilerin üniversite ve ülke seçimini etkileyen faktörler*. Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Eğitim Fakültesi. İstanbul: CB Basımevi.
- Ghanbary, R. (2017). *Hacettepe Üniversitesinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin profili, ihtiyaçları ve sorunları* (Yüksek Lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323-348. <https://doi.org/10.1080/13803610500110687>
- Gibbons, M. (1998). Higher education relevance in the 21st century. *Paper Presented at UNESCO World Conference on Higher Education*, 27-28.
- Giddan, N. S. (1988). *Community and social support for college students*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Glossary of Project Atlas (2021). Infographics and Data. Retrieved from <https://www.iie.org/> on 15.05.2021
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Göver, I. H. ve Yavuzacı, H. (2015). Kayseri’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Kayseri, Türkiye ve İslam algısı. *Turkish Studies*, 10(2), 1025-1050. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7988>
- Green, A. (2007). Washback to learning outcomes: A comparative study of IELTS preparation and university preessional language courses. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14(1), 75-97.
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research and Method in Education*, 28(2), 207–211. <https://doi.org/10.1080/01406720500256293>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation*

- and Policy Analysis, 11(3), 255–274.
<https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Gunawardena, H., & Wilson, R. (2012). *International students at university: Understanding the student experience*. New York: Peter Lang Publisher.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 101-110.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7825/102860> adresinden edinilmiştir.
- Güldiken, N. ve Özekicioğlu, H. (2004). Anadolu Üniversitelerinde ailelerinden uzakta öğrenim gören öğrencilerin barınmaya ilişkin sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 163-180.
- Gülner, B. (2011). Yabancı öğrencilerde kültürleşme ve medya kullanımı. *Global Media Journal*, 2(3), 51-68.
- Gültekin, M. (2015). Yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türkiye’deki eğitimlerine yönelik görüşleri: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 7-20.
<https://doi.org/10.18037/ausbd.41342>
- Günaydın, A. (2012). *Niçin Türkiye? Türkiye Burslusu uluslararası öğrencilerin niyet mektuplarında Türkiye algısı: ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri örneği* (Yüksek Lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gündüz, O. (2012). *Uluslararası burslu öğrencilerin Türkiye’de eğitim görme beklentileri ve kariyer hedefleri* (Yüksek Lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güneş, I. (2016). *Türkiye’ye yükseköğretim için gelen uluslararası öğrencilerin İstanbul algısı* (Yüksek Lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Hannasab, S. (2006). Diversity, international students and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*. <https://doi.org/10.1177/1028315305283051>
- Hannigan, T. P. (2005). Homesickness and acculturation stress in the international student. In M. Van Tilburg, & A. Vingerhoets (Eds.), *Psychological aspects*

- of geographical moves: Homesickness and acculturation stress*. Amsterdam: Academic Archive.
- Harunoğulları, M., Süzülmüş, M. ve Polat, Y. (2019). Türkiye’deki Suriyeli üniversite öğrencileri ile ilgili bir durum tespiti: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 816-837. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.511181>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hayes, R. L., & Lin, H. (1994). Coming to America: Developing social support systems for international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 22(1), 7-16. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1994.tb00238.x>
- He-Chen, S. (2009). *A study of international students life situation a case study of the international students in University of Twente* (Master’s thesis). University of Twente. Retrieved from <http://purl.utwente.nl/essays/60378>
- Hsu, P. (2003). *An assessment of counseling needs of international students at University of Wisconsin-Stout*. University of Wisconsin-Stout.
- Huntley, H. S. (1993). *Adult international students: Problems of adjustment*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED355886> on 15.05.2021
- Huxur, G., Mansfield, E., Nnazor, R., Schuetze, H., & Segawa, M. (1996). Learning needs and adaptation problems of foreign graduate students. *CSSHE Professional File*, 15, 1-18. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED421025> on 15.05.2021
- INSAMER (2018). İnsan ve Sosyal Araştırmalar Merkezi Raporu. https://insamer.com/tr/rapor_235.htm adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 21. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, L. R., & Sandhu, D. S. (2007). Isolation, adjustment and acculturation issues of international students: Intervention strategies for counselors. In H. D. Singaravelu, & M. Pope (Eds.), *A handbook for counseling international*

- students in the United States (pp.13–36). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kaarina, H. M. (2013). *International student's quality expectations in higher education* (Master's thesis). Finland: Lappeenranta School of Business.
- Kaldırım, A., & Degeç, H. (2017). Difficulties that students who learn Turkish as a foreign language encounter during listening skills. *Journal of Education Sciences Research*, 7(1), 1-17.
- Kalkınma Bakanlığı (2015). Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversiteleri, Araştırma Projesi Raporu. http://kam.kalkinma.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/04/Uluslararası_Oğrenci_Raporu_2015.pdf adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Kalof, L., Dan, A., & Dietz, T. (2008). *Essentials of social research*. New York: Open University Press.
- Karagözoğlu, C. (2006). *Algılanan Esenlik ölçeğinin (Perceived Wellness scale) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve beden eğitimi öğretmenleri esenlik algıları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karaköse, S. (2019). *Uluslararası öğrencilerin öğrencilik deneyimleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karakullukçu, A. (2020). *Uluslararası öğrenci hareketliliğinin Türkiye’de eğitim ekonomisinin gelişim üzerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karaoğlu, F. (2007). *Yabancı uyruklu öğrencilerde uyuma davranışı: TÖMER örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kavak, Y. ve Baskan, G. A. (2001). Türkiye’nin Türki Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 92-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7816/102663> adresinden edinilmiştir.

- Kaya, M. F. (2014). *Uluslararası öğrenci hareketliliğinde lider 6 dünya ülkesinin yükseköğretim tanıtım uygulamaları ve Türkiye Bursları tanıtım stratejisi için bir model önerisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, Z., Çenesiz, G. Z. ve Aynas, S. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal destek algıları ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi: Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 518-537. <https://doi.org/10.17755/esosder.416882>
- Kayani, F. N., Ahmed, M., & Ali Shah, M. T. (2015). International student's mobility: A case of Pakistan. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 9(2), 447- 460.
- Keçeli, K. (2016). *Isparta şehrinde uluslararası öğrencilerin kentsel mekân algısı* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Khawaja, N. G., & Duncanson, K. (2008). Using the university student depression inventory to investigate the effect of demographic variables on students depression. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(2), 195–209. <https://doi.org/10.1375/ajgc.18.2.195>
- Kılıç, T. (2020). *Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerin psiko-sosyal ve sosyo-kültürel uyumu: İstanbul örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y. ve Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(61), 157-172.
- 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. <https://doi.org/10.17860/efd.12181>
- Koçak, Ö. F. (2020). *Kişilerarası iletişim bağlamında kültürleşme ve sosyokültürel adaptasyon: Uluslararası öğrencilere ilişkin nicel bir araştırma* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri, nicel mi nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh R. ve Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50.
- Lewins, H. (1990). Living needs. In M. Kinnell (Eds.), *The learning experiences of overseas students*. Buckingham: Open University Press.
- Li, M., & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53, 791-818. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-5423-3>
- Li, G., Chen, W., & Duanmu, J. (2010). Determinants of international students academic performance: A comparison between Chinese and other international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 389-405.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1995). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117), Sage Publications, Inc.
- Mahmood, H., & Galloway Burke, M. (2018). Analysis of acculturative stress and sociocultural adaptation among international students at a Non-Metropolitan University. *Journal of International Students*, 8(1), 284-307. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.166>
- Majid, S. (2014). *Depression and homesickness among Iranian students in University Malaya* (Master's thesis). Retrieved from <https://studentsrepo.um.edu.my/7262/> on 15.05.2021
- Malaklolutunthu, S., & Selan, P. S. (2010). Adjustment problems among international students in Malaysian private higher education institutions. *Procedia, Social*

and Behavioral Sciences, 15, 833-837.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.194>

- Mallinckrodt, B. (2001). Interpersonal processes, attachment, and development of social competencies in individual and group psychotherapy. In B. R. Sarason, & S. Duck (Eds.), *Personal relationships: Implications for clinical and community psychology* (pp. 89–117). John Wiley & Sons Ltd.
- Mammadzada, N. (2019). *Sıla özleminin psikolojik etkilerinde koşullu öz-değerin düzenleyici rolü* (Yüksek Lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Mani, B. ve Örkün, İ. (2003). *Yüksek öğrenim görmek üzere Türkiye'ye devlet burslusu olarak gelen uluslararası uyruklu öğrenciler Türk öğrenciler arasında rahatsızlık yaratıyor*. Araştırma Merkezi. <http://ilef.ankara.edu.tr> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Manyika, S. (2001). Negotiating identities: African students in British and American universities. *Dissertation Abstracts International Section: Humanities and Social Sciences*, 62(1-A), 97.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayers, D. (1993). *The pursuit of happiness*. Avon Books, New York.
- Maykut, P. S., & Morehourse, R. E. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Psychology Press.
- Maxwell, J. A. (2013). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mazzarol, T. W., Soutar, G. N., Smart, D., & Choo, S. (2001). *Perceptions, information and choice: Understanding how Chinese students select a country for overseas study*. Australian Education International, Department of Education. Australia: Training and Youth Affairs.
- McKenzie, K. ve Schweitzer, R. (2001). Üniversitede kim başarılı? Avustralyalı birinci yıl üniversite öğrencilerinde akademik performansı yordayan faktörler. *Yüksek Öğretim Araştırma ve Geliştirme*, 20(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>

- McKenzie, K., Gow, K. ve Schweitzer, R. (2004). Yapısal eşitlik modellemesi yoluyla birinci yıl akademik başarısını keşfetmek. *Yüksek Öğrenim Araştırma ve Geliştirme*, 23(1), 95-112.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. New York: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Misra, R., Crist, M., & Brunant, C. J. (2003). Relationship among the life stress, social support, academic stressors and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10(2), 137-157. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.2.137>
- Mohammadi, M. A. (2019). *Öz-yeterlilik öğrenci tutulması üzerindeki etkisinde sosyal desteğin düzenleyicilik rolü: Uluslararası öğrenciler üzerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78(2), 137-144. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02571.x>
- Musaoğlu, B. N. (2016). *Yerel ve uzun dönemli uluslararası öğrencilerin uyum süreci ve uluslararasılaşma üzerine deneyimleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- NAFSA (2021). NAFSA Connecting People, Changing The World. Retrieved from <https://www.nafsa.org> on 15.05.2021
- Nasirudeen, A. M. A., Josephine, K. W. N., Adeline, L. L. C., Seng, L. L., & Ling, H. A. (2014). Acculturative stress among Asian international students in Singapore. *Journal of International Studies*, 4(4), 363–373. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.455>
- Nebedum-Ezeh, G. C. (1997). An examination of the experiences and coping strategies of African students at predominantly white institution of higher education in the United States. *Dissertation Abstracts International Section*:

- Humanities and Social Sciences*, 58(6-A), 2106. Retrieved from <https://scholarworks.umass.edu/dissertations1/5301> on 15.05.2021
- Nesic, A., Choi, C. C., & Anderson, D. (2009). Social connections for international students and spouses. In N. Evans, & M. Andrade (Eds.), *International students: Strengthening a critical resource* (pp. 199-207). Lanham, MD: American Council on Education/Rowman & Littlefield Education.
- Neuman, L. W. (2007). *Basics of social research qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson Education.
- Nkoko, M. M. (2016). *Yurtdışında eğitimin zorlukları: Türkiye, Akdeniz Üniversitesi uluslararası öğrenciler örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- OECD (2013). Education at a Glance. OECD iLibrary. Retrieved from <https://www.oecd.org/> on 15.05.2021
- OECD (2019). Internationalization of Higher Education. OECD iLibrary. Retrieved from <https://www.oecd.org/> on 15.05.2021
- Onabule, A. I., & Boes, S. R. (2013). International students likelihood to seek counseling while studying abroad. *Journal of International Students*, 3(1), 52-59. <https://doi.org/10.32674/jis.v3i1.518>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of “Significant” findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1913>
- Open Doors (2019). The Power of International Education. Retrieved from <https://www.iie.org/> on 15.05.2021
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B. ve Şirin, A. (2002). Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2(2), 473-506.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Özer, M. (2012). Türkiye’de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10-13. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0012096&lng=0> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Özkan, F. (2019). *Türkiye’de İlahiyat fakültelerinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin memnuniyet düzeyleri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özkan, G. ve Güvendir, M. A. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları: Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128601>
- Özoğlu, M., Gür, B., & Coşkun, I. (2012). Factors influencing international students choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223-237. <https://doi.org/10.1177/1745499915571718>
- Öztürk, S. (2014). *Büyük öğrenci projesinden Türkiye Bursları projesine geçiş süreci ve Türkiye’nin öğrenci politikasında değişim* (Uzmanlık tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Öztürk, E., & Çankaya, I. H. (2015). International student satisfaction of Antalya international university students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(3), 165-173.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.759>
- Park, H. S., & Rubin, A. (2012). The mediating role of acculturative stress in the relationship between acculturation level and depression among Korean immigrants in the U.S. *International Journal of Intercultural Relationship*, 36(5), 611-623. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.008>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pedersen, E. R., Neighbors, C., Larimer, M. E., & Lee, C. M. (2011). Measuring sojourner adjustment among American students studying abroad. *International Journal Intercultural Relationship*, 35, 881-889. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.06.003>
- PEJİFA (2017). İnceleme: Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Profili. <https://pejifa.wordpress.com/2017/06/07/turkiyenin-uluslarasi-ogrenci-profil/> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Pervin Kaplan (2020). Uluslararası Öğrenci Sayısı 178 Bin Oldu. <https://www.pervinkaplan.com/detay/uluslarasi-ogrenci-sayisi-178-bin-oldu/9721> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Pirliyeve, N. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ile yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu üzerine bir analiz* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Poggenpoel, M., & Myburgh, C. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A possible threat to trustworthiness? (A: Research instrument). *Gale Academic Onefile Education*, 124(2), 418-421.
- Polat, C. (2012). *Türkiye'de uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının yönetsel ve örgütsel analizi* (Uzmanlık tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Popadiuk, N., & Arthur, N. (2004). Counseling international students in Canadian schools. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 26(2), 125-145. <https://doi.org/10.1023/B:ADCO.0000027426.05819.44>
- Poyrazlı, S., & Grahame, K. M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a Semi-Urban campus community. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 28-45.
- Poyrazlı, S., & Lopez, M. D. (2007). An exploratory study of perceived discrimination and homesickness: A comparison of international students and American students. *The Journal of Psychology*, 141(3), 263-280. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.3.263-280>

- Poyrazlı, S., Kavanaugh, P., Baker, A., & Al-Timini, N. (2004). Social support and demographic correlates of acculturative stress in international students. *Journal of College Counseling*, 7(1), 73-83. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2004.tb00261.x>
- Puritt, F. J. (1978). The adaptation of African students to American society. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 90-118.
- Radmard, S. (2012). *Türkiye üniversitelerinin uluslararasılaşma politikaları bağlamında uluslararası öğrencilerin yükseköğretim taleplerini etkileyen etkenlerin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Rajapaska, S., & Dundes, L. (2002). It's a long way home: International student adjustment to living in the United States. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 4(1), 15-28. <https://doi.org/10.2190/5HCY-U2Q9-KVGL-8M3K>
- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (2021). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı. <http://oidb.idari.erdogan.edu.tr/tr/page/yillara-gore-ogrenci-sayilari/1574> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Reilly, A., Hickey, T., & Ryan, D. (2015). The experiences of American international student's in a large Irish University. *Journal of International Students*, 5(1), 86-98. <https://doi.org/10.32674/jis.v5i1.445>
- Ren, J., & Hagedorn, L. S. (2012). International graduate students academic performace: What are the influencing factors? *Journal of International Students*, 2(23), 135-143. Retrieved from https://lib.dr.iastate.edu/edu_pubs/4 on 15.05.2021
- Rice, K. G., Choi, C. C., Zhang, Y., Morero, Y. I., & Anderson, D. (2013). Self-Critical perfectionism, acculturative stress and depression among international students. *The Counseling Psychologist*, 40(4), 575-600. <https://doi.org/10.1177/0011000011427061>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londra: Routledge.

- Rientes, B., & Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(2), 188-201. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.11.004>
- Rzayev, A. (2020). *Ortadoğu kökenli uluslararası öğrencilerin maruz kaldıkları sosyal dışlanma ve sosyal sorunlar: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sadık, E. (2017). *Küreselleşme sürecinde uluslararası öğrenci hareketliliğinin sorunları: Türkiye'deki Kosovalı öğrenciler örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sadllah Al-Mashhadani, T. K. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi (Ersem TÖMER örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Saldana, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 75(1), 435–448. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.1.435>
- Saravan, C., Mohamad, M., & Alias, A. (2019). Coping strategies used by international students who recovered from homesickness and depression in Malaysia. *International Journal of Intercultural Relations*, 68, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.11.003>
- Sasa, S. (2017). *Türkiye'de yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Savaşan, F., Yardımcıoğlu, F., & Beşel, F. (2015). *Socio-economic problems of foreign undergraduate and graduate students: Sakarya University example*. International Student Sypmosium (Abstract Paper).

- Savaşan, F., Yardımcıoğlu, F. ve Beşel, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.30.8940>
- Scheel, M. J., Razzhavaikina, T. I., Allen-Portsche, S., Backhaus, A., Madabhushi, S., & Rudy, M. (2008). International students expectations and knowledge of counseling after viewing a multicultural counseling video. *Asian Journal of Counselling*, 15(1), 33-55. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2009-05870-002> on 15.05.2021
- Scopelliti, M., & Tiberio, L. (2010). Homesickness in university students: The role of multiple place attachment. *Environment and Behavior*, 42, 335–350. <https://doi.org/10.1177/0013916510361872>
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve üniversite: 21. yüzyılın önündeki meydan okumalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 2(1), 191-208.
- Selvitopu, A. ve Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 803-823. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038522>
- Sezer, Ş., Karabacak, N., & Narseyitov, M. (2021). A multidimensional analysis of homesickness based on the perception of international students: A mixed method study. *International Journal of Intercultural Relations*, 83, 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.001>
- Silverman, D. (2005). *Interpreting qualitative data* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, S. (2007). *Submission to the residential accommodation issues paper*. National Liaison Committee for International Students in Australia: Consumer Affairs Victoria.
- Smith, R., & Khawaja, N. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 699-713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Also from Sage Publishing. <https://doi.org/10.4135/9789351507741>

- Snoubar, Y. (2015). *Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları ve sosyal hizmet gereksinimleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Snoubar, Y. (2017). *Uluslararası öğrencilerin sorunları ve sosyal hizmet gereksinimleri*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Stepanova, B. B. (2004). *Sosyalnaya adaptasiya inostrannyh studentov v polietnicheskom regione* (Master’s thesis). High Commission of Certification of the Russian Federation.
- Stroebe, M., Schut, H., & Nauta, M. (2015a). Homesickness: A systematic review of the scientific literature. *Review of General Psychology*, 19(2), 157-171. <https://doi.org/10.1037/gpr0000037>
- Stroebe, M., Schut, H., & Nauta, M. (2015b). Is homesickness a mini-grief? Development of a dual process model. *Clinical Psychological Science*, 4(2), 344-358. <https://doi.org/10.1177/2167702615585302>
- Sullivan, G. M. (2011). A primer on the validity of assessment instruments. *Journal of Graduate Medical Education*, 3(2), 119-120.
- Sun, J., Hagedorn, S. L., & Zhang, Y. L. (2016). Homesickness at college: Its impact on academic performance and retention. *Journal of College Student Development*, 57(8), 943-957. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0092>
- Sungur, M. A., Şahin, M., Can, G., Duman, K., Pektaş, B. ve Onuk, H. (2016). Düzce Üniversitesinde yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşam doyumları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 101-109.
- Surdam, J. C., & Collins, J. R. (1984). Adaptation of international students: A cause for concern. *Journal of College Student Personnel*, 25(3), 240–245.
- Sümer, S., Poyrazlı, Ş., & Grahame, K. (2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling and Development*, 86(4), 429-437. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00531.x>
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim*, 43(204), 88-113.

- Şahin, I., Zoraloğlu, Y. R., & Fırat, N. Ş. (2010). University students opinions about factors affecting their achievement of educational goals. *Inönü University Journal of The Faculty of Education*, 11(2), 133-154.
- Şeker, B. D. ve Akman, E. (2016). Uluslararası öğrencilerin psikolojik ve sosyokültürel süreçleri. *Cukurova Medical Journal*, 41(3), 504-514. <https://doi.org/10.17826/cukmedj.237504>
- Şen, G. (2019). *Kültürel zekâ ve kültürel adaptasyonun akademik performans üzerine etkisi: Üniversitelerdeki yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- T. C. Millî Eğitim Bakanlığı (2010). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/69> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- T. C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2021). Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi. <https://www.sbb.gov.tr> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- T. C. Yükseköğretim Kurulu Bakanlığı (2019). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Taras, V., & Rowney, J. (2007). Effects of cultural diversity on in-class communication and student project team dynamics: Creating synergy in the diverse classroom. *International Studies in Educational Administration*, 35(2), 66-81.
- Tartakovsky, E. (2007). A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: High-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(1), 485–494. <https://doi.org/10.1007/s00127-007-0184-1>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşar, H. H. (2019). Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin yükseköğretim sorunları: Adıyaman Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler*

- Taylan, Ş. (2019). *Sakarya Üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin sorunları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- TDK (2021). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Tekelioğlu, S., Başer, H., Örtlek, M. ve Aydın, C. (2012). Uluslararası öğrencilerin ülke ve üniversite seçiminde etkili faktörler: Vakıf Üniversitesi örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 191-200. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16340/171117> adresinden edinilmiştir.
- Terry, M., Leary, M., & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity, 12*(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.667913>
- Terzi, H. M. (2013). *Türkiye'nin büyük öğrenci projesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- THE (2021). Times Higher Education. World University Rankings. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/> on 15.05.2021
- Thurber, C. A., & Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American College Health, 60*(5), 415–419. <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.673520>
- Tochkov, K., Levine, L., & Sanaka, A. (2010). Variation in the prediction of cross-cultural adjustment by Asian-Indian students in the United States. *College Student Journal, 44*, 677–689.
- Tok, M. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(3), 1-25.

<http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1926>

adresinden edinilmiştir.

- Tomich, P., McWhirter, J. J., & King, W. E. (2000). International student adaptation: Critical variables. *International Education*, 29(2), 37-46. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/57aa432795aae61e2d4f76ae02015eef/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818844>
- Topal, F. ve Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-336. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.624380>
- Toska, R. (2019). *Uluslararası öğrencilerin yükseköğrenime ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Townsend, P., & Poh, J. H. (2008) An exploratory study of international students studying and living in a regional area. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(2), 240–263. <https://doi.org/10.1080/08841240802487411>
- Tozan, S. (2019). *Kültürlerarası iletişimin geliştirilmesinde uluslararası öğrencilerin etkisi: YTB Sakarya Üniversitesi öğrencileri örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Traş, Z. ve Güngör, H. C. (2011). Avrupa ülkelerinden gelen Türk asıllı üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve sosyal bağlılıkları üzerine nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 261-271.
- Tutkun, Ö. F. (2006). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesindeki Türkiyeli öğrencileri uyum sorunları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 255-267. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49951/640215> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Bursları (2021). Türkiye Scholarships. <https://turkiyeburslari.gov.tr/> adresinden 15.05.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Ujitani, E., & Volet, S. (2008). Socio-emotional challenges in international education: Insight into reciprocal understanding and intercultural relational

- development. *Journal of Research in International Education*, 7(3), 279-303. <https://doi.org/10.1177/1475240908099975>
- UKCISA (2012). International Students in UK Higher Education: Key Statistic. Retrieved from https://www.ukcisa.org.uk/about/statistics_he.hph on 15.05.2021
- UNESCO (2018). Higher Education. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/higher-education> on 15.05.2021
- UNESCO (2021). Data for the Sustainable Development Goals. Retrieved from <http://uis.unesco.org/> on 15.05.2021
- UNESCO (2021). Global Flow of Tertiary-Level Students. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> on 15.05.2021
- Urhan-Torun, B. ve Bozkurt, E. (2018). Uluslararası öğrencilerin kültürleşme stresi: Selçuk Üniversitesinde okuyan Afrikalı öğrenciler üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim Dergisi*, 12(1), 405-424. <https://doi.org/10.18094/josc.469550>
- Usmanova, N. (2020). *Sivil toplum kuruluşları ve kamu diplomasisi: Uluslararası öğrenci dernekleri federasyonu (UDEP)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Uzuner, Y. (2019). *Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilere yönelik uygulanan sosyal politikaların değerlendirilmesi: Kocaeli Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ünal, S. (2014). Türkiye’nin beklenmedik konukları: “Öteki” bağlamında yabacı göçmen ve mülteci deneyimi. *Journal of World Turks*, 6(3), 65-89. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/643> adresinden edinilmiştir.
- Van Tilburg, M. A. L. (2005). The psychological context of homesickness. In M. Van Tilburg, & A. Vingerhoets (Eds.), *Psychological aspects of geographical moves: Homesickness and acculturation stress* (pp.35–48). Sage: Amsterdam University Press.
- Van Tilburg, M. A. L., Vingerhoets, A. J. J. M., & Van Heck, G. L. (1999). Determinants of homesickness chronicity: Coping and personality.

- Personality and Individual Differences*, 27, 531-539.
[https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(98\)00262-1](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00262-1)
- Verschuur, M. J., Eurelings-Bontekoe, H. M. E., & Spinhoven, P. (2004). Associations among homesickness, anger, anxiety and depression. *Psychological Report*, 94, 1155–1170.
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3c.1155-1170>
- Vichai, P. (2011). *Thai University students in Japan: Academic, social and cultural difficulties and adjustments* (Master's thesis). Ritsumeikan Asia Pacific University, Indonesia.
- Vingerhoets, A. (2005). The homesickness concept: Questions and doubts. In M. Van Tilburg, & A. Vingerhoets (Eds.), *Psychological aspects of geographic moves: Homesickness and acculturation* (pp.1–15). Sage: Tilburg University Press.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haeffele, L. M. (2012). *When to use what research design*. New York: Guilford Press.
- Vyas, L., & Yu, B. (2018). An investigation into the academic acculturation experiences of Mainland Chinese students in Hong Kong. *Higher Education*, 76(5), 883-901. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0248-z>
- Wang, R. R. (2012). *The way of heaven and earth chinese thought and culture*. Cambridge: Loyola Marymount University.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1992). Locus of control, mood disturbance and social difficulty during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(2), 175–194. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90017-O](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90017-O)
- Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 659-677.
[https://doi.org/10.1016/S0174\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0174(99)00014-0)
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003070696>
- Watt, S. E., & Badger, A. J. (2009). Effects of social belonging on homesickness: An application of the belongingness hypothesis. *Personality and Social*

- Wei, M., Heppner, P. P., Mallen, M. J., Ku, T. Y., Liao, K. Y. H., & Wu, T. F. (2007). Acculturative stress, perfectionism, years in the United States and depression among Chinese international students. *Journal of Counselling Psychology*, 54, 385–394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.4.385>
- Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling and Development*, 73(6), 121-126. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb01723.x>
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011). Academic selfconcept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 586–594. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00905.x>
- Wu, H. P., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 2015(20), 1-9. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>
- Xiong, Y., & Zhou, Y. (2018). Understanding East Asian graduate students socio-cultural and psychological adjustment in a U.S. Midwestern University. *Journal of International Students*, 8(2), 769-794. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1250379>
- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages Education*, 1, 2267-2274. <https://doi.org/10.18298/ijlet.274>
- Yang, H. (2006). *Understanding experiences of being a Chinese overseas student in the United Kingdom: Learning, culture and identity*. In Ways of Knowledge and Doing, Student Conference, University of Birmingham. Retrieved from <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.488770> on 15.05.2021
- Ye, J. (2006). Acculturative stress and use of the internet among East Asian international students in the United States. *Cyberpsychology and Behavior*, 8(2), 154–161. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.154>

- Ye, M. (2016). *Social support benefits psychological adjustment of international students: Evidence from a meta-analysis* (Master's thesis). Social Psychology, Tilburg University.
- Yeh, C., & Inose, M. (2003). International students reported english fluency, social support satisfaction and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counseling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28.
- Yelken, C. (2018). *Yabancı uyruklu öğrenci sınavı ile Karadeniz Teknik Üniversitesine yerleşen öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları problem çözme becerileri ve yardım arama tutumları* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yepes, C. P. (2006). World regionalization of higher education: policy proposals for international organization. *Higher Education Policy*, 19, 111-128.
- Yıldıran, C., Özkan, D. ve Büyükyılmaz, O. (2016). Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi: Karabük Üniversitesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 20-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, E., & Portman, T. A. A. (2004). Critical issues of literature on counselling international students. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 32(1), 33-44. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2004.tb00359.x>
- YÖK (2017). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. <https://www.yok.gov.tr/> adresinden 15. 05. 2021 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (2019). Türkiye Yükseköğretim Sistemi. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher Education in Turkey 2019_tr.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_tr.pdf) adresinden 15. 05. 2021 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (2021). Yurtdışından Öğrenci Kabulüne İlişkin Esaslar. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Ogrenci/yurtdisindan ogrenci kabulu ne iliskin esaslar 15052019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Ogrenci/yurtdisindan_ogrenci_kabulu_ne_iliskin_esaslar_15052019.pdf) adresinden 15. 05. 2021 tarihinde edinilmiştir.
- YTB (2021). Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Bakanlığı Uluslararası Öğrenciler Türkiye Bursları.

- <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari> adresinden 15. 05. 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2021). Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığı. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/> adresinden 15. 05. 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Zavalsız, Y. S. ve Gündag, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonu (Karabük Üniversitesi örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3168-3192.
- Zerengök, D. (2016). *Uluslararası öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine aktif katılımları yoluyla sosyal uyumlarının analizi: Celal Bayar Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Zhai, L. (2004). Studying international students: Adjustment issues and social support. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 11(1), 97-104. <https://doi.org/10.5191/jiaee.2004.11111>
- Zhang, H. (2020). Analysis on the influencing factors of China's tourism economy from the perspective of aging and tourism culture. *Journal of Physics: Conference Series*, 1592, 1-8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1592/1/012078>
- Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relationship*, 35, 139-162. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.011>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., & Topping, K., (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education* 33(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599.
- Zong, J., & Batolova, J. (2018). *International students in the United States*. Retrieved from <https://www.migrationpolicy.org/article/international-students-united-states> on 15.05.2021

EKLER

Ek-1: Enstitü Yönetim Kurulu Kararı

T.C. RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI			
TOPLANTI TARİHİ: 08/02/2019		TOPLANTI SAYISI:357	
Enstitü Yönetim Kurulu Enstitü Müdürü Doç. Dr. Ahmet YANIK Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.			
KARAR-2			
Enstitümüz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans programı öğrencilerinin hazırlanmış olduğu tez konusu önerileri görüşüldü.			
Enstitümüz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans programı öğrencilerinin tez konularının aşağıda belirtildiği şekilde kabulüne oy birliği ile karar verildi.			
Program	Öğrenci No- Adı ve Soyadı	Tez Konusu	Yıl
EYTPE TYL	172722017-Büşra Tezci	Okul Yöneticilerinin Göstüldüğü Teknoloji Liderliği Programı ile Okul Başarıları ve Öğrencilerin Akademik İyileşimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2019
EYTPE TYL	172722029-Muhammet NARSEVİTOV	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Geçerliliklerinin Belirlenmesi	2019
Enstitü Yönetim Kurulu Başkanı		Doç. Dr. Ahmet YANIK Müdür	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Korkmaz YILDIRIM Müdür Yardımcısı		İMZA	
Doç. Dr. Bayrami NAZIROĞLU Yönetim Kurulu Üyesi		İMZA	Dr. Öğr. Üyesi Gül YILMAZ ÇAL Yönetim Kurulu Üyesi
Raporlar		Neşe ÖZTÜRK Enstitü Sekreteri	İMZA



Ek-2: Enstitü Yönetim Kurulu Kararı Eş Danışman Atama

T.C. RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI		TOPLANTI TARİHİ: 23.09.2020	TOPLANTI SAYISI:439
Enstitü Yönetim Kurulu Enstitü Müdürü Doç. Dr. Ahmet Yanık Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.			
<u>KARAR-4</u>			
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 172722029-Muhammet Narseyitov'un ortak danışman atanması talep formu ile danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Nermin Karabacak'ın ortak danışman atanma talebi, gerekçesi ve Ana Bilim Dalı Kurulunun 17.09.2020 tarih ve 04 sayılı kararı görüşüldü.			
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 172722029-Muhammet Narseyitov'a Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 31/3 maddesine istinaden Ordu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Şenol Sezer'in ikinci danışman olarak atanmasının uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.			
Enstitü Yönetim Kurulu Başkanı	Doç. Dr. Ahmet Yanık Müdür	İMZA	
Dr. Öğr. Üyesi Gül Yılmaz Çal Müdür Yardımcısı	İMZA	Dr. Öğr. Üyesi Burak Koçak Müdür Yardımcısı	İMZA
Prof. Dr. Halis Türker Balaydın Yönetim Kurulu Üyesi	İMZA	Doç. Dr. Bayram Ali Nazaroğlu Yönetim Kurulu Üyesi	İMZA
Raportör	Neşe Öztürk Enstitü Sekreteri	İMZA	

ASLININ AYNIDIR

Ek-3: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Onayı



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 24/10/2019

Toplantı No: 2019/21

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisi 172722029-Muhammet NARSEYITOV'un "Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi" isimli araştırması için çalışmalar yapılması düşünülmektedir. Bu çerçevede yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

		Uygundur	Uygun Değildir*	Değişikliklerle Uygundur*
Prof. Dr. Salih Sabri YAVUZ	(Başkan)			
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK	(Üye)			
Prof. Dr. Alaattin KIZILTAN	(Üye)			
Prof. Dr. Ali Sait ALBAYRAK	(Üye)			
Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR	(Üye)			
Prof. Dr. Hasan Ali ESİR	(Üye)			
Prof. Dr. Abdurrahman HAÇKALI	(Üye)			

- * Uygun bulunmaması halinde gerekçelerini içeren bir raporun sunulmasını gerektirir.
* Değişiklik önerisini içeren raporun sunulmasını gerektirir.



Ek-4: Tez Çalışma İzni Belgesi



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 87374136-302.08.01-E.2575
Konu : Tez Çalışması İzni (Muhammed
NARSEYİTOV)

05.11.2019

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.10.2019 tarihli ve E.2161 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 172722029 numaralı Muhammed NARSEYİTOV'un "Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz bünyesinde öğrenim gören uluslararası lisans öğrencilerine ilgi yazınız ekindeki dilekçesinde belirttiği araştırmayı uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

 **e-imzalıdır**
Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize / TÜRKİYE

otdb@erdogan.edu.tr

Tel : +90 (464) 223 81 07 **Fax** : +90 (464) 223 31 66

Bilgi : MURAT ERBAY Dahili: 4206

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 0509BD81-D0B2-47DA-B69D-0F95F261CCD7 - <http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzaodogrulu>



Ek-5: Ölçek Kullanma İzni Belgesi

ALGILANAN ESENLIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNI



Muhammet Narseyitov

Aktif hesap

23 Eyl 2019 16:31

☆

🔒

⋮

Değerli Cengiz Hocam,

Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Uluslararası Öğrenci olarak Eğitim Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomi bölümünde Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez çalışmam "Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gerekliklerinin Belirlenmesi"dir. Tez çalışmamda, Serkan Memiş'ne tez danışmanı olarak tezde kullanmış olduğumuz "Algılanan Ezenlik Ölçeği"nin Türkçe uyarlamasını kullanmak istiyorum. Tezimin okudum, gerçekten alana çok katkı sağlıyor bu tez olmalı. Bu konuda sizin bilgi ve tecrübelerinizden faydalanmak istiyorum.

Cevabınızı bekliyorum,

Katı ve destekleriniz için çok teşekkür ederim.



cengiz

Aktif hesap

24 Eyl 2019 12:33

☆

🔒

⋮

Muhammet Bey merhaba,

Teşekkür ederim. Ölçeği kullanmaya bizi mutlu eder.

Her türlü desteğin sizindir.

İyi çalışmalar.

019-09-23 16:31, Muhammet Narseyitov yazmış:

...

214

Ek-6: Katılımcı Gönüllü Onay Formu

GÖNÜLLÜ ONAY FORMU

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümünde Yüksek Lisans Uluslararası Öğrencisi olarak **“Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”** konulu araştırmayı Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Dr. Öğretim Üyesi Nermi KARABACAK ile birlikte yürütmekteyiz.

Bu araştırmanın genel amacı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerinin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi’nin 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ülke bazında 46 farklı ülkeden 526 uluslararası lisans öğrencisi bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de ve Rize’de bulunduğu günden itibaren karşılaştıkları zorluklar ve gereksinimleri ortaya konulacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin demografik bilgileri, eğitim gördükleri alanlar, gelir durumları, barınma ve beslenme imkânları, adaptasyon seviyeleri ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu nedenle, uluslararası öğrencilerin yaşam zorlukları ve sosyal uyumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, hangi koşullarda üst seviyede olabildiklerinin saptanabilmesi ve onlara sunulacak hizmetlerde nelere dikkat edilmesi gerektiğinin hem yerel düzeyde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi olarak hem de ulusal düzeyde ortaya konabilmesi oldukça önemlidir.

Bu araştırma bağlamında siz değerli Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası öğrencilerinin görüşlerini almak istemekteyiz. Bu nedenle *“Anket”* ve *“Algılanan Esenlik Ölçeği”* maddelerini dikkatle okuyup değerlendirmeniz gerekmektedir. Cevaplarınızı içtenlikle vermeniz, oluşturulacak olan RTEÜ Uluslararası öğrencilerinin eğitim gereksinimlerinin kalitesini yükseltecektir. Araştırmadan elde edilecek olan veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Vermiş olduğunuz yanıtlar bu araştırma haricinde başka bir platformda kullanılmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Araştırma konusunda bize ulaşmak için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammet NARSEYİTOV’u _____ no’lu cep telefonundan arayabilir ya da adresine e-posta gönderebilirsiniz.

Bu araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyeceği gibi katılımanız için de size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Bu bilgilerin beyanında araştırmaya gönüllü olarak katılma ya da katılmama yönündeki görüşünüzü aşağıya belirtmemizi rica ediyoruz. Katılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi istediğimle gönüllü olarak katılmakta ve yukarıdaki koşulları kabul etmekteyim.

Katılımcının Adı Soyadı:

Tarih: ____/____/2019/2020

İmza:

Ek-7: Algılanan Esenlik Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler sizin esenlik algınız hakkındaki görüşlerinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Bu çalışmadan elde edilecek veriler bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. İlginize şimdiden teşekkür eder, eğitim yaşamınızda başarılar dileriz.

No	Madde	Hiç Katılmıyorum			Tamamen Katılıyorum		
1.	Her zaman geleceğim hakkında iyimserimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2.	Kendimi, tanıdığım insanların çoğundan daha yetersiz hissettiğim zamanlar olmuştur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3.	Aile bireylerim bana destek olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4.	Fiziksel sağlığımın beni geçmişte sınırladığı olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5.	Hayatımın gerçek bir amacı oldu una inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
6.	Daima beni düşünmeye ve mantık yürütmeye zorlayacak aktiviteler ararım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
7.	Başıma gelen iyi şeylere nadiren güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
8.	Genellikle yeteneklerime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
9.	Bazen, ihtiyacım oldu unda ailemin gerçekten yanımda olup olmayacağını merak ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
10.	Vücudum fiziksel hastalıklara çok iyi direnç gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
11.	Hayat benim için fazla gelecek vaat etmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
12.	Konsantre olmamı gerektiren aktivitelerden kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
13.	Olaylara her zaman iyi yanından bakarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
14.	Bazen değersiz bir birey oldu umu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
15.	Arkadaşlarım bana her zaman güvenebileceklerini bilirler ve tavsiyelerimi isterler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
16.	Fiziksel sağlığım mükemmeldir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
17.	Bazen hayatın anlamını çözemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
18.	Genel olarak, gündelik hayatımda yaşadığım entelektüel etkinlik miktarından memnunuzum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
19.	Geçmişte her zaman yüksek beklentilere sahiptim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
20.	Gelecekte, işleri başarıyla gerçekleştirebileceğimden emin değilim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
21.	Geçmişte ailem beni desteklemek için yanımda olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
22.	Tanıdıklarımınla kıyasladığımda fiziksel sağlık geçmişim mükemmeldir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
23.	Geleceğimle ilgili bir misyonum olduğuna inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
24.	Her gün bana yetecek kadar olan bilgiyle haşır neşir olurum. (Ne çok fazla, ne de çok az.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
25.	Geçmişte işlerin istediğim gibi gideceğini pek beklemesdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
26.	Kendimle her zaman barışık olacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
27.	Geçmişte her zaman ne emi ve hüznümü paylaşabileceğim arkadaşlarım olmadı	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
28.	Daima fiziksel olarak sağlıklı olacağımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
29.	Geçmişte hayatımın anlamsız olduğunu düşündüğüm olmuştur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
30.	Geçmişte genellikle entelektüel mücadeleleri kendimi iyi hissetmem için önemli bulmuştumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
31.	Gelecekte olaylar istediğim şekilde yürümeyecek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
32.	Geçmişte yabancılar arasında kendimden emindim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
33.	Yardıma ihtiyacım oldu unda arkadaşlarım yanımda olacaklardır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
34.	Fiziksel sağlığımın kötüleşeceğini düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
35.	Hayatımın her zaman bir amacı vardı	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
36.	Hayatım çoğunlukla pozitif zihinsel uyarılardan yoksundur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

Ek-8: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencileri Eğitim Gereksinimleri Envanteri

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencilerinin Eğitim Gereksinimlerini Belirleme Envanteri
Değerli katılımcı, yürütülen bu çalışmada paylaştığınız bilgiler gizli tutulup, bu araştırmanın dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. İhten vereceğiniz cevaplar araştırma için oldukça önem taşımaktadır. Katılarınız için teşekkür ederim.
Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammet NARSEYİTOV

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Okuduğunuz Yüksek Okul/Fakülte:.....

2. Okuduğunuz Bölüm:

3. Sınıfınız:
- ☐ TÖMER
 - ☐ 1.
 - ☐ 2.
 - ☐ 3.
 - ☐ 4.
 - ☐ 5. ve üstü

4. Yaşınız:

5. Cinsiyetiniz:
- ☐ Kadın
 - ☐ Erkek

6. Uyruğunuz:

7. Medeni haliniz:
- ☐ Bekar
 - ☐ Evli
 - ☐ Boşanmış
 - ☐ Diğer:.....

8. Türkiye’de ikamet ettiğiniz yer:

- ☐ KYK yurdu
- ☐ Kiralık ev
- ☐ Özel yurt
- ☐ Aile
- ☐ Diğer:

9. Türkiye’de bulunduğunuz süre:.....

10. Türkiye’ye gelme nedeniniz? (Açıkça belirtiniz):

11. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde eğitim hakkını nasıl kazandınız?

- ☐ YÖS
- ☐ Lise diploması
- ☐ Diğer:.....

12. Türkiye’ye geldikten sonra üniversite içerisinde yer alan Türkçe Öğretim Merkezi’nden (TÖMER) Türkçe eğitim aldınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

Evet ise, kaç puanla bitirdiniz?:

13. Türkiye’de yaşadığınız en önemli sorunlar nelerdir?

Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

- ☐ Eğitim ve akademik sorunlar
- ☐ Kültürel sorunlar
- ☐ Dil sorunları
- ☐ Barınma sorunları
- ☐ Ekonomik sorunlar
- ☐ Baskı ve ayrımcılığa uğrama
- ☐ Aile, arkadaş ve ülkeyi özleme
- ☐ Diğer:.....

14. Kaç yıldır Rize’de yaşıyorsunuz?.....

15. Rize’de yaşadığınız yerleşim türü?

- ☐ İlçe
- ☐ İl merkezi

16. Rize’de yaşadığınız yerleşim yerinden memnunsunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

Neden?.....

17. Bulunduğunuz üniversite, şehirde ya da bölümde farklı ülkeden olduğunuz için herhangi bir ayrımcılığa uğruyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Kısmen

18. Cevabınız Evet veya Kısmen ise nedenini belirtiniz:.....

19. Ülkenize gitme sıklığınız:

- ☐ Ayda Bir Kez
- ☐ Üç Ayda Bir Kez
- ☐ Altı Ayda Bir Kez
- ☐ Yılda Bir Kez
- ☐ İki Yılda Bir Kez
- ☐ Diğer:

20. Kardeş sayısı:

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ Diğer:.....

Arka Sayfaya Geçiniz 

Ek-8: (Devam) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Uluslararası Lisans Öğrencileri Eğitim Gereksinimleri Envanteri

21. Kardeşlerinizin eğitim durumu nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ İlköğretim (sayı belirtiniz:.....)
- ☐ Lise (sayı belirtiniz:.....)
- ☐ Üniversite (sayı belirtiniz:.....)
- ☐ Başka (belirtini:.....)

22. Anneniz çalışıyor mu?

- ☐ Evet Annenizin mesleği:
- ☐ Hayır

23. Babanız çalışıyor mu?

- ☐ Evet Babanızın mesleği:
- ☐ Hayır

24. Ülkenizde oturduğunuz ev kime ait?

- ☐ Kendimize
- ☐ Kira
- ☐ Diğer:

25. Ailenizin aylık geliri hangi aralıkta yer almaktadır?

- ☐ 1000-2000 TL
- ☐ 2000-3000 TL
- ☐ 3000-4000 TL
- ☐ 4000-5000 TL
- ☐ 5000-6000 TL
- ☐ 6000 TL ve üzeri
- ☐ Diğer:

26. Herhangi bir yerden burs alıyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

27. Evet ise nereden aldığınızı belirtiniz:

28. Eğitim sürecinde aileniz sizi mali açıdan destekliyor mu?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır ise nedenini açıklayınız:

29. Aylık geliriniz ne kadardır?

Belirtiniz:

30. Aylık ne kadar harcama yapıyorsunuz? (yaklaşık)

Belirtiniz:

31. Serbest zamanlarınızda ne tür etkinlikler yaparsınız?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Spor yaparım
- ☐ Sinemaya giderim
- ☐ Kitap okurum
- ☐ Arkadaşlarımla gezerim
- ☐ Televizyon izlerim
- ☐ İnternette gezinirim
- ☐ Genelde evde zaman geçiririm
- ☐ Bilardo salonu, kahve vb. giderim
- ☐ Gençlik merkezine giderim
- ☐ Diğer:

32. Sigara içiyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

33. Evet ise ne zamandan beri sigara içiyorsunuz?

- ☐ 0-1 aydır
- ☐ 6-12 aydır
- ☐ 1 yıldan fazla
- ☐ Diğer:

34. Genel olarak yüksekokul/fakülteye ilişkin tutumunuz nedir?

- ☐ Yüksekokul/fakülteye gitmek beni mutlu ediyor.
- ☐ Yüksekokul/fakülteden memnumum.
- ☐ Şikâyetim yok.
- ☐ Yüksekokul/fakülteye gitmek bana sıkıntı veriyor.
- ☐ Yüksekokul/fakülteye gitmek beni mutsuz ediyor.

35. Kendinizi üniversitenizin bir parçası olarak görüyor musunuz?

- ☐ Kesinlikle görüyorum
- ☐ Görüyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Görmüyorum
- ☐ Kesinlikle görmüyorum

4 ve 5 seçildi ise, Neden?:

36. Fakülte/yüksekokulda yakın arkadaşlarınızın sayısını belirtiniz:

37. Türkçe olarak verilen derslerinizi anlama durumunuz nasıldır?

- ☐ Mükemmel
- ☐ Çok iyi
- ☐ İyi
- ☐ Orta
- ☐ Kötü
- ☐ Hiç anlamıyorum

38. Şu anda herhangi bir işte çalışıyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

39. Evet ise ne tür bir işte çalışıyorsunuz? Belirtiniz:

40. Öğrenim süresince yıl kaybınız oldu mu?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

41. Evet ise yıl kaybınızın nedeni nedir?

- ☐ Akademik başarısızlık
- ☐ Ekonomik sorunlar nedeniyle ara verdim
- ☐ Çalışmak için ara verdim
- ☐ Sağlık sorunları
- ☐ Diğer:

Arka Sayfaya Geçiniz 

Ek-9: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- S1.** Rize'deki yaşamınızı nasıl değerlendirirsiniz?
- S2.** Lisans öğreniminizi sürdürdüğünüz bölüm hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- S3.** Bölümünüzde hangi uyruktan uluslararası öğrenciler var? Bu öğrencilere dair ilk izlenimleriniz nelerdir?
- S4.** Uluslararası öğrencilerin Türkçe dil yeterliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- S5.** Türkçedeki yetersizlik nelere yol açıyor? Akademik Türkçe ve günlük yaşamdaki Türkçeyi ayrı ayrı anlatınız.
- S6.** Yaşadığınız şehre uyum sağlamada karşılaştığınız güçlüklerle ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bu süreçte kim ya da kimler destek oldu?
- S7.** Üniversitede eğitim-öğretimle ilgili ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?
- S8.** Üniversitenizin uluslararası öğrencilere sağladığı destek hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- S9.** Eklemek istediğiniz bir şey var mı? Lütfen belirtiniz.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Muhammet NARSEYİTOV		
Doğum Yeri ve Yılı			
Medeni Durumu			
Bildirdiğiniz Yabancı Diller ve	Düzeyi		
Özbekçe	Ana Dil		
Türkmençe	Orta Seviye		
Rusça	Orta Seviye		
Türkçe	İleri Seviye		
Öğrenim Durumu	Başlama-Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lise	2005	2011	5. No'lu Ortaokulu
Lisans	2012	2018	RTEÜ
Yüksek Lisans	2018		RTEÜ
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP) Türkiye Uluslararası Mezunlar Derneği (TUMED) Rize sorumlusu			
Katıldığı Proje ve Bilimsel Toplantılar	Yeri	Tarihi	
1) 12. Uluslararası Öğrenci Buluşması	Rize	28 Nisan 2019	
2) Rize Sivil Toplum Geliştirme Merkezi, Sivil Toplumda Gençlik Çalıştayı	Rize	26 Aralık 2019	
3) 3. Rize Yerel Sivil Toplum Geliştirme Fuarı	Rize	26 Aralık 2019	
4) Uluslararası Öğrenci Eğitim ve Kardeşlik Kampı	Antalya	9 Şubat 2020	
5) IPCEDU-2020 Sorularla Nitel Araştırmanın Doğasına Yolculuk Çalıştayı-2	Elektronik ortam	17 Eylül 2020	
6) Paper Airplanes (Kâğıt Uçaklar) (Türkçe Öğretmenler Eğitimi)	Elektronik ortam	28 Mart 2021	
7) Nitel Yöntemler ve Nitel Yöntemlerde Geçerlilik ve Güvenirlik Semineri	Elektronik ortam	27 Mayıs 2021	
Yayınlar			
Sezer, Ş., Karabacak, N., & Narseyitov, M. (2021). A multidimensional analysis of homesickness based on the perception of international students: A mixed method study. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 83, 187-199. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.001			
Tebliğ			
Narseyitov, M., Karabacak, N. ve Sezer, Ş. (2021). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uluslararası lisans öğrencilerin eğitim gereksinimleri. <i>International Conference on New Horizons in Education</i> .			
İletişim (e-posta)			