

**T. C.  
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

İletişim Tasarımı Anabilim Dalı  
Görsel İletişim Tasarımı Bilim Dalı

**TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN  
KARŞILAŞTIĞI İLETİŞİM ZORLUKLARI: İSTANBUL  
GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ'NDE ULUSLARARASI  
ÖĞRENCİ SORUNLARI**

Yüksek Lisans Tezi

**Ali RAZA**

Danışman  
Doç. Dr. Metin KUŞ

**İstanbul – 2023**



## TEZ TANITIM FORMU

**Yazar Adı Soyadı** : Ali RAZA

**Tezin Dili** : Türkçe

**Tezin Adı** : Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştığı İletişim Zorlukları: İstanbul Gelişim Üniversitesi'nde Uluslararası Öğrenci Sorunları

**Enstitü** : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

**Anabilim Dalı** : İletişim Tasarımı

**Tezin Türü** : Yüksek Lisans

**Tezin Tarihi** : 21.03.2023

**Sayfa Sayısı** : 79

**Tez Danışmanları** : Doç. Dr. Metin KUŞ

**Dizin Terimleri** : Uluslararası Öğrenci, Öğrenci Sorunları

**Türkçe Özet** : Bu araştırma kapsamında Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin karşılaştığı İletişim zorlukları: İstanbul Gelişim Üniversitesi'nde uluslararası öğrenci sorunları incelenmek istenmiştir.

**Dağıtım Listesi** : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne  
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

*İmzası*

*Ali RAZA*

**T. C.  
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

İletişim Tasarımı Anabilim Dalı  
Görsel İletişim Tasarımı Bilim Dalı

**TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN  
KARŞILAŞTIĞI İLETİŞİM ZORLUKLARI: İSTANBUL  
GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ'NDE ULUSLARARASI  
ÖĞRENCİ SORUNLARI**

Yüksek Lisans Tezi

**Ali RAZA**

Danışman  
Doç. Dr. Metin KUŞ

**İstanbul – 2023**

## BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez olarak sunulmadığını beyan ederim.

Ali RAZA

.../.../2023



**İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Ali RAZA'nın Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştığı İletişim Zorlukları: İstanbul Gelişim Üniversitesi'nde Uluslararası Öğrenci Sorunları adlı tez çalışması, jürimiz tarafından İLETİŞİM TASARIMI anabilim dalı, GÖRSEL İLETİŞİM TASARIMI bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

*İmza*  
Başkan *Doç. Dr. Metin KUŞ*  
(Danışman)  
*İmza*  
Üye *Dr. Öğr. Üyesi Şeref KOCAMAN*  
*İmza*  
Üye *Dr. Öğr. Üyesi Erdem ÇAĞLA*

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

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

*İmzası*

*Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ*

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırmada Türkiye’de üniversite eğitimi gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, mali sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunlar incelenmektedir. Ardından söz konusu sorunların öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bu kapsamda bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini İstanbul Gelişim Üniversitesi’nde eğitim ve öğretimine devam eden yabancı öğrencilerden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 203 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplamak üzere hazırlanan anket formunda sosyodemografik bilgi formu ve Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanteri yer almaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizlerinde IBM SPSS v26 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında frekans analizi, güvenilirlik analizi, normal dağılım analizi, tanımlayıcı istatistiksel analiz, t-testi ve ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda katılımcıların en az yaşadığı sorunun dil sorunu olduğu, diğer taraftan sosyo-kültürel uyum sorunları, mali sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunlarının seviyeleri birbirine yakın olsa da bunlar arasında en çok yaşadıkları sorunun ise kişisel sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunların daha ileri yaşlarda, maddi durumu kötü olan, herhangi bir işte çalışmayan, daha kısa süredir Türkiye’de bulunan, Türkçe bilgisi kötü olan, daha az arkadaşı olan öğrencilerde daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uluslararası Öğrenciler, Öğrenci Sorunları

## **ABSTRACT**

In this study, it is aimed to examine the problems experienced by international students studying at universities in Turkey. In this context, first of all, students' language problems, socio-cultural problems, financial problems, orientation problems and personal problems are examined. Then, it is examined whether the problems in question differ significantly according to the demographic characteristics of the students. In this context, this research was conducted in relational screening model. The sample of the research consists of 203 participants selected by convenient sampling method from foreign students who continue their education at Istanbul Gelişim University. The questionnaire form prepared to collect data within the scope of the research includes a sociodemographic information form and Michigan Foreign Student Problem Inventory. IBM SPSS v26 package program was used in the analysis of the data obtained in the research. Within the scope of the research, frequency analysis, reliability analysis, normal distribution analysis, descriptive statistical analysis, t-test and ANOVA analyzes were performed. As a result of the analyzes, it was determined that the least problem experienced by the participants was language problem, on the other hand, although the levels of socio-cultural adaptation problems, financial problems, orientation problems and personal problems were close to each other, the most common problem among them was personal problems. In addition, it has been determined that the problems experienced by international students are higher among students who are older, have poor financial situation, do not work in any job, have been in Turkey for a shorter period of time, have poor knowledge of Turkish, and have fewer friends.

**Keywords:** International Students, Student Problems.



## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY .....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
KISALTMALAR .....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yükseköğretimde Küreselleşme ve Uluslararasılaşma.....	4
1.2. Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenciler .....	5
1.2.1. Öğrenci Hareketliliği Kavramı .....	5
1.2.2. Uluslararası Öğrenci Hareketliliğini Belirleyen Faktörler .....	7
1.2.3. Dünya Ülkelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Politikaları.....	9
1.2.4. Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Politikası.....	13
1.2.5. Uluslararası Eğitimde Merkez ve Kaynak Ülkeler.....	15
1.2.6. Türkiye'de Uluslararası Eğitim .....	17
1.3. Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar.....	19
1.3.1. Dil Sorunları .....	20
1.3.2. Sosyo-Kültürel Sorunlar .....	22
1.3.3. Mali Sorunlar .....	23
1.3.4. Barınma Sorunları .....	24
1.3.5. Kişisel Sorunlar .....	25

### İKİNCİ BÖLÜM

#### YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli ve Hipotezler.....	28
2.2. Evren ve Örneklem.....	29
2.3. Veri Toplama Yöntemi .....	29
2.4. Veri Toplama Araçları .....	29
2.4.1. Sosyodemografik Bilgi Formu .....	29
2.4.2. Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanteri.....	30
2.5. Verilerin Analizi .....	30

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### BULGULAR

3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	31
--	----

3.2. Güvenilirlik Analizi .....	33
3.3. Normal Dağılım Analizi .....	34
3.4. Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz .....	35
3.5. Fark Analizleri .....	36
3.5.1. Cinsiyete yönelik bulgular .....	36
3.5.2. Yaşa yönelik bulgular .....	37
3.5.3. Ekonomik duruma yönelik bulgular .....	39
3.5.4. Çalışma durumuna yönelik bulgular .....	41
3.5.5. Türkiye’de bulunma süresine yönelik bulgular .....	43
3.5.6. Türkçe bilgisine yönelik bulgular .....	44
3.5.7. Samimi arkadaş sayısına yönelik bulgular .....	47
3.6. Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular .....	49
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>51</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>55</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>63</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>65</b>

## KISALTMALAR

<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>CIE</b>	: Uluslararası Eğitim Merkezi
<b>IEE</b>	: Uluslararası Eğitim Enstitüsü
<b>NAFSA</b>	: Uluslararası Eğitimciler Birliği
<b>OECD</b>	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
<b>Ort.</b>	: Ortalama
<b>ss</b>	: Standart Sapma
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurumu

## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Uluslararası öğrencilerin en fazla tercih ettiği ülkeler .....	15
<b>Tablo 2.</b> En fazla uluslararası öğrencisi olan ülkelerin öğrenci çektiği ülkeler .....	16
<b>Tablo 3.</b> Katılımcıların demografik özellikleri .....	31
<b>Tablo 4.</b> Güvenilirlik analizi sonucu .....	33
<b>Tablo 5.</b> Normal dağılım analizi sonucu .....	34
<b>Tablo 6.</b> Tanımlayıcı istatistiksel analiz sonucu .....	35
<b>Tablo 7.</b> Cinsiyete göre t-testi sonuçları .....	36
<b>Tablo 8.</b> Yaşa göre ANOVA analizi sonuçları .....	37
<b>Tablo 9.</b> Ekonomik duruma göre ANOVA analizi sonuçları .....	39
<b>Tablo 9.</b> Çalışma durumuna göre ANOVA analizi sonuçları .....	41
<b>Tablo 11.</b> Türkiye’de bulunma süresine göre ANOVA analizi sonuçları .....	43
<b>Tablo 12.</b> Yaşa göre ANOVA analizi sonuçları .....	45
<b>Tablo 13.</b> Samimi arkadaş sayısına göre ANOVA analizi sonuçları .....	47
<b>Tablo 14.</b> Katılımcılar tarafından sunulan çözüm önerileri .....	49

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uluslararası Öğrenci Sayısı.....	7
Şekil 2. Yıllara Göre Uluslararası Öğrenci Sayıları.....	18
Şekil 3. Öğrenim Düzeylerine Göre Uluslararası Öğrenci Sayıları.....	19



## ÖNSÖZ

Araştırmanın bu aşamaya gelmesinde değerli katkılarını, fikir ve önerilerini esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Metin Kuş'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ali RAZA



## GİRİŞ

Küreselleşme ile beraber üniversitelerin uluslararası olması hız kazanmıştır. Bugün özellikle gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler sadece ulusal öğrencileri ve araştırmacıları değil, uluslararası öğrenci ve araştırmacıları da bünyesinde barındırmaktadır. Üniversiteler sadece ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde, öğrenci ve araştırmacıları kendisine çekmede rekabet etmektedirler (Erdem, 2012). Küreselleşme ile birlikte üniversiteler de ülkeler gibi hem iç hem dış piyasayı düşünerek kendilerini küresel hale getirecek uygulamalarla hareket eder hale gelmişlerdir (Sungur vd., 2016).

Dünya genelinde yükseköğretimde görülen uluslararasılaşma, öğrenci hareketliliğini hızlandırmakta ve çeşitlendirmektedir (Kelo vd., 2006). Uluslararası öğrenci hareketliliği, hem kalite açısından hem de sosyal, kültürel, politik ve ekonomik katkıları açısından, dünya yükseköğretim alanında her geçen gün giderek daha da önemli hale gelmektedir (Özer vd., 2011). Günümüzde, uluslararası öğrenci hareketliliği önemli bir seviyeye gelmiş bulunmaktadır. Başta gelişmiş ülkelerde olmak üzere dünya genelinde bu öğrenci hareketliliğinden pay alma çabası her geçen gün önemini artırmaktadır. Çünkü uluslararası öğrenci hareketliliği kalkınma, gelişme, diplomasi ve diyalog parametreleri ile yakından ilişkilidir. Uluslararası öğrenciler eğitimleri sonrası gerek beyin göçü yoluyla buldukları ülkelerde kalarak üretim ve kalkınma hedeflerinin önemli birer enstrümanı haline gelmekte, gerekse de ülkelerine dönerek birer kültür elçisi sıfatıyla ülkeleri ile misafir oldukları ülke arasında siyasi, sosyal, kültürel, ticari alanlarda bir köprü vazifesi görmektedirler (YTB, 2012).

Uluslararası öğrenciler önemli bir insan gücü kaynağı, ekonomik pazar, dil ve kültürel alanda genişleme ve diplomasi aracı olarak her geçen gün dikkat çeken bir öneme sahip olmaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin bilincinde olan gelişmiş ülkeler; hükümet, eğitim bakanlıkları ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde politikalarını belirleyerek farklı stratejiler kullanmaktadır (Levent ve Karaevli, 2013). Ülkeler yükseköğretimde uluslararasılaşmaya daha fazla önem vererek, uluslararası öğrencilerle ilgili yeni stratejiler geliştirerek, dünyadaki mevcut

uluslararası öğrenci potansiyelinden daha fazla pay almayı hedeflemektedir (YÖK, 2017). Ülkeler, değişik ülkelerdeki yetenekli öğrenci ve bilim insanlarını davet etmekte, kendi kültürel değerlerini öğrenciler aracılığıyla ihraç etmekte, insan kaynağı ihtiyacını karşılayarak rekabet gücünü artırmakta, üretilen bilgiyi paylaşmakta ve giderek artan güvenlik ve diplomasi ortamında kültürler ve ülkelerarası karşılıklı hoşgörü anlayışını geliştirme imkânı bulmaktadırlar (Özoğlu vd., 2012).

Türkiye, yükseköğretim alanında son yıllarda uluslararasılaşma açısından artan bir biçimde genişlemeye tanık olmaktadır. 2014 yılında Türk yükseköğretim sisteminde uluslararası öğrenci sayısı 48 binlerdedir. Yıllar itibariyle bu sayı önemli oranlarda artmaya devam etmektedir. Uluslararasılaşma Strateji Belgesinde 2019-2020 yılı için hedeflenen uluslararası öğrenci sayısı 159 bin iken, belirlenen bu hedefin üzerinde bir artış yaşanmış ve bu yıllarda uluslararası öğrenci sayısı 185 binlere ulaşmıştır. Aynı şekilde 2020-2021 yılı için hedeflenen uluslararası öğrenci sayısında da belirlenen hedefin üzerine çıkılmış ve uluslararası öğrenci sayısı 200 bini aşmıştır (YÖK, 2021). 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ise Türkiye'deki üniversitelerde 182 farklı ülkeden toplam 260.289 uluslararası öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2022).

Son yıllarda uluslararası öğrenci sayısındaki artışlar Avrupa'daki uluslararası öğrenci sayısı artış oranlarının en iyisidir. Yeni YÖK'ün uluslararasılaşmada en büyük başarısı uluslararası öğrenci sayısındaki sıçramadır. Türkiye yükseköğretimde uluslararası öğrenciler için çekim merkezi olma yolunda önemli bir ilerleme kaydetmiştir. UNESCO tarafından yayımlanan verilere göre Türkiye son yıllarda göstermiş olduğu önemli performansla dünyada en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkeler sıralamasında ilk 10'da yer almayı başarmıştır. Bu durum, yakın zamana kadar komşu ülkelerde bile çok az tanınmakta olan Türk Üniversitelerinin bugün yükseköğretim alanında bir cazibe merkezi haline gelmiş olduğunun açık bir göstergesidir (YÖK, 2021).

Diğer taraftan, insanların yeni bir yaşam ortamı içerisindeki kültürel etkileşimleri, sosyolojik ve/veya psikolojik birçok sorunun da ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedir. Üniversite eğitimi veya köyden şehre göç gibi çeşitli nedenlerle aynı ülke içerisinde yer değiştiren bireyler dahi bir uyum sorunu yaşarken,



bir başka ülkeden gelen bireylerin bu veya buna benzer sorunları yaşamayacakları düşünülemez (Otrar vd., 2002). Uluslararası öğrenciler yükseköğrenim amacıyla gittikleri ülkeler ve tercih ettikleri üniversitelerde bazı sorunlarla karşı karşıya gelmektedir. Gittikleri ülkeler ve tercih ettikleri üniversitenin bulunduğu coğrafi yapı, kültürel ortamı, dil, sosyal yaşam alanı, ekonomik yapısı, eğitim aldıkları üniversite idaresinin yapısında karşılaştıkları sorunlar, eğitim ve öğretim alanında, sağlık, burs gibi birçok alanda karşılarına olumsuzluklar çıkabilmektedir.

Bu bağlamda bu araştırmada Türkiye’de üniversite eğitimi gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, mali sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunlar incelenmektedir. Ardından söz konusu sorunların öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. Yükseköğretimde Küreselleşme ve Uluslararasılaşma

Bir olayın veya bir hareketin dünyanın her yerine ya da pek çok bölgesine yayılmasını ifade eden küreselleşme kavramı, bir coğrafi birim olarak dünyanın tümünün bütünleşmesine, yani küresel bir kültüre sahip olma durumuna gelmesine işaret etmektedir (Akad, 2007). Küreselleşme, kendiliğinden oluşan bir süreç değil, ekonomik, siyasal, kültürel ve teknolojik faktörler sonucunda meydana gelen bir süreçtir (Erkizan, 2002).

Küreselleşme kavramı ve beraberinde getirdiği yeniliklerin toplumlar üzerindeki birçok etkisinin yanında eğitim üzerinde de etkileri görülmektedir. Artık bireyler aldıkları eğitimleri sadece yerel düzeyde değil uluslararası düzeyde değerlendirmekte ve eğitimlerinin uluslararası düzeyde geçerliliğinin ve yeterliliğinin olmasını istemektedirler (Coşkunserçe, 2014). Küreselleşmenin yükseköğretime etkileri çok boyutludur. Bu süreçte, devletlerarası ilişkiler giderek artmakta ve üniversiteler daha fazla uluslararası nitelik kazanmaktadır. Yükseköğretim refahın artışına katkıda bulunduğu kadar, ülkelerin karşılıklı etkileşimleriyle bilgi çevrelerini yenilemelerine, daha çoğulcu diyalog ortamları oluşturmalarına, kültürler arasındaki entelektüel ve akademik diyalogu artırmalarına da etki etmektedir (Çetinsaya, 2014).

Dünyada mevcut küreselleşmenin beraberinde getirdikleri olarak üniversiteler gibi pek çok kurumun, küreselleşmenin taleplerini karşılayabilmek ve mevcut gelişmeleri takip edebilmek amacıyla uluslararasılaşmayı hedefledikleri belirtilmiştir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma giderek daha fazla ilgi görmektedir (Maringe ve Foskett, 2010). Uluslararasılaşma, kurumların faaliyetlerini ulusal sınırların dışına yayması olarak nitelendirilebilmektedir. Eğitimde uluslararasılaşma ise; bir üniversitenin, gayelerine; eğitim, araştırma ve sosyal hizmet faaliyetlerine; uluslararası ve kültürler arası bir boyut katma süreci ve bu süreç doğrultusundaki sistematik ve sürdürülebilir çabalardır (Zerengök, 2016). Uluslararasılaşmış

yükseköğretim uluslararası öğrencilere ek olarak hem akademik hem de idari personelde farklı ülkelerden gelen kişilere yer vermek olarak tanımlanabilmektedir. Uluslararası olma düşüncesi üniversitelerin öğretim programlarını, diploma geçerliliklerini, öğrencilerini ve öğretim elemanlarını kapsar (Musaoğlu, 2016). Uluslararasılaşmanın akademik yaşamın her aktörünü etkilediği ve sürecin yalnızca öğrencilerle değil, üniversitenin tüm birimlerinde ciddi bir etkileşim oluşturduğu görülmektedir (Selvitopu ve Aydın, 2018).

Üniversitelerin uluslararası olması dünyamızda küreselleşme ile beraber hız kazanmıştır. Bugün özellikle gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler sadece ulusal öğrencileri ve araştırmacıları değil, uluslararası öğrenci ve araştırmacıları da bünyesinde barındırmaktadır. Üniversiteler sadece ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde, öğrenci ve araştırmacıları kendisine çekmede rekabet etmektedirler (Erdem, 2012). Küreselleşme ile birlikte üniversiteler de ülkeler gibi hem iç hem dış piyasayı düşünerek kendilerini küresel hale getirecek uygulamalarla hareket eder hale gelmişlerdir (Sungur vd., 2016).

## **1.2. Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenciler**

Uluslararası ya da yer değiştiren öğrenciler, eğitim maksadıyla memleketlerinden ayrılan ve başka bir ülkeye taşınan öğrencilerdir. UNESCO'ya göre, uluslararası öğrenci, eğitim maksadıyla ulusal ya da bölgesel sınırları aşan ve ülkesi dışında öğrenci şeklinde bulunan bireydir (Güneş, 2016). Kayani vd. (2015) ise uluslararası öğrenciyi eğitim alma amacı ile kendi ülkesinin sınırlarından çıkmış olan birey olarak tanımlamıştır.

### **1.2.1. Öğrenci Hareketliliği Kavramı**

Dünya genelinde yükseköğretimde görülen uluslararasılaşma, öğrenci hareketliliğini hızlandırmakta ve çeşitlendirmektedir. Öğrenci hareketliliği, bir öğrencinin eğitim amacıyla bulunduğu ülkenin sınırları dışına çıkması olarak ifade edilmektedir (Kelo vd., 2006). Uluslararasılaşma aşamalarında diploma veya derece kazanmak amacına yönelik olarak ülkesinin sınırları dışında eğitim alması uzun dönemli öğrenci hareketliliğini, bir aydan bir seneye kadarki süreçte eğitiminin belirli kısmına diğer bir ülkede devam ettirmesi ve orada aldığı dersleri ülkesindeki

eğitimine katması ise kısa süreli öğrenci hareketliliği şeklinde isimlendirilmektedir (Güneş, 2016).

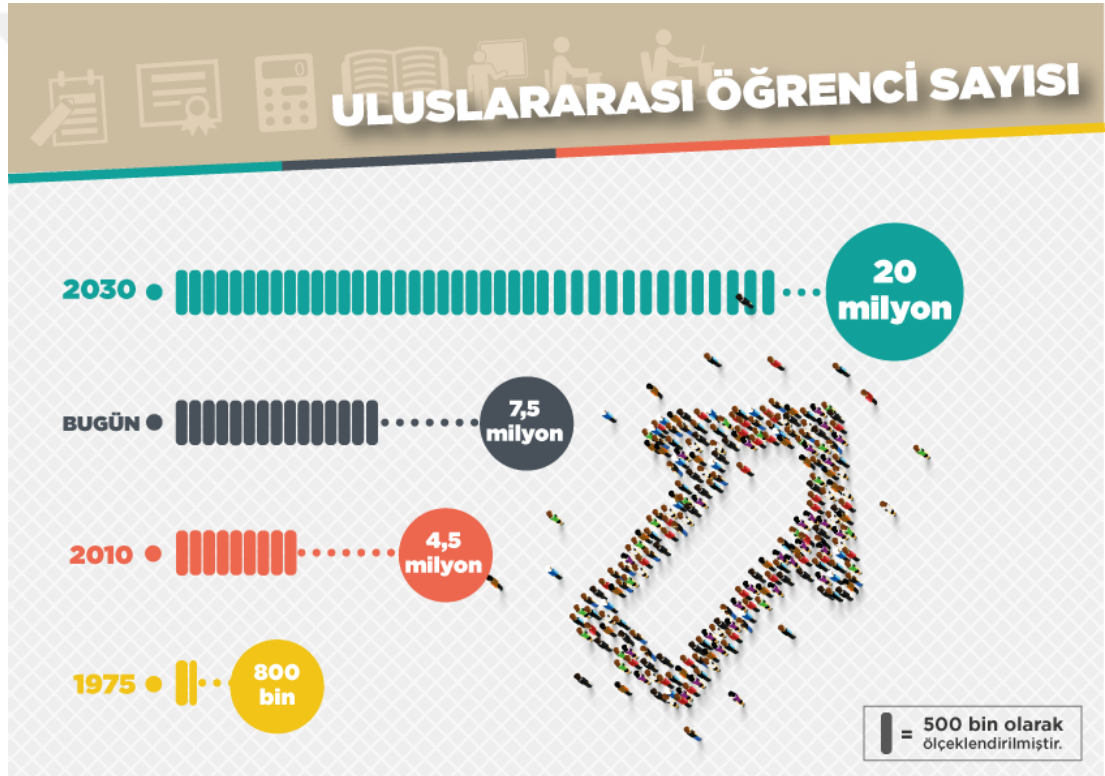
Uluslararası öğrenci hareketliliği, hem kalite açısından hem de sosyal, kültürel, politik ve ekonomik katkıları açısından, dünya yükseköğretim alanında her geçen gün giderek daha da önemli hale gelmektedir (Özer vd., 2011). Günümüzde, uluslararası öğrenci hareketliliği önemli bir seviyeye gelmiş bulunmaktadır. Başta gelişmiş ölkelerde olmak üzere dünya genelinde bu öğrenci hareketliliğinden pay alma çabası her geçen gün önemini artırmaktadır. Çünkü uluslararası öğrenci hareketliliği kalkınma, gelişme, diplomasi ve diyalog parametreleri ile yakından ilişkilidir. Uluslararası öğrenciler eğitimleri sonrası gerek beyin göçü yoluyla buldukları ölkelerde kalarak üretim ve kalkınma hedeflerinin önemli birer enstrümanı haline gelmekte, gerekse de ölkelerine dönerek birer kültür elçisi sıfatıyla ölkeleri ile misafir oldukları ölkeler arasında siyasi, sosyal, kültürel, ticari alanlarda bir köprü vazifesi görmektedirler (YTB, 2012).

Ölkelerin dünyadaki prestiji ve tanınması açısından uluslararası öğrenci hareketliliği; ölkelerin kendi tanıtımı için önemli bir fırsattır. Farklı ölkelerden gelen öğrenciler gittikleri ölkelerde farklı kültürleri tanıma imkânı bulmakta ve o ölkeler hakkında fikir sahibi olmaktadır. Uluslararası öğrenci dolaşımı doğrudan doğruya sunulan eğitimin biçimini, niteliğini etkilemekte; ayrıca kültürler arası diyalogun geliştirilmesine de imkân tanımaktadır (Özer, 2012). Uluslararası öğrenci hareketliliği, ölkeler ve kültürler arasında karşılıklı anlayışı, işbirliğini ve dayanışmayı artırdığından, önemli bir dış politika ve kamu diplomasisi aracı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca gelişmiş birçok ölkenin, dünyanın farklı yerlerinden kabul ettikleri yetenekli öğrencileri nitelikli insan kaynağı, bilim insanı olarak değerlendirdikleri ve böylece ekonomilerini ve bilimsel araştırma kapasitelerini sürekli canlı tuttukları gözlenmektedir (Gündüz, 2012).

Uluslararası öğrenci hareketliliği eğitim pazarının önemli bir yönünü meydana getirmektedir (Güneş, 2016). Uluslararası öğrenci hareketliliği ekonomik boyutuyla büyük önem taşımaktadır. İnsan kaynağı olarak sağladıkları katkılara ek olarak uluslararası öğrenciler hem ödedikleri öğrenim ücretleriyle hem de konaklama, seyahat ve gündelik ihtiyaçlarını gidermek için aile fertleriyle birlikte yaptıkları harcamalarla, buldukları ölkenin ekonomisine doğrudan girdi sağlamaktadırlar

(NAFSA, 2011). Konuyu üniversitelerin ekonomik boyutuyla ele alan Verbik ve Lasanowsky ise (2007), üniversitelerin uluslararası öğrenci harçları vasıtasıyla gelirlerini arttırabildiğini açıklamaktadır.

Küreselleşme ve yükseköğretimde yaşanan uluslararasılaşma süreçlerine göre, dünyada yükseköğretim öğrencilerinin dolaşımında artan bir çizgi bulunmaktadır. Şekil 1’de de görüldüğü üzere, kendi ülkelerinden başka bir ülkede eğitim gören öğrenci sayısı 1975 yılında yalnızca 800 bin iken, bu sayı 2010 yılında 4 buçuk milyona ulaşmıştır. Bugün 7 buçuk milyona ulaşmış bu sayının 2030 yılında ise 20 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (YTB, 2022).



**Şekil 1.** Uluslararası Öğrenci Sayısı  
**Kaynak:** YTB (2022)

### 1.2.2. Uluslararası Öğrenci Hareketliliğini Belirleyen Faktörler

Küreselleşmenin yaygınlaştığı günümüzde, artık sınırlar ortadan kalkma noktasına yaklaşmış ve bilgiye ulaşım teknoloji sayesinde çok hızlı ve kolay hale gelmiştir. Dolayısıyla, ülkeler ve üniversiteler arasında öğrenci hareketliliği, ortak projeler yürütme ve işbirlikleri de hızla artış göstermiştir (YÖK, 2017). Uluslararası

öğrenci hareketliliği, küresel anlamda yükseköğrenimin önemli bir parçası haline gelmiştir. Yükseköğrenim sisteminin kapasitesi ve yapısındaki değişim, dünyada kısa sürede uluslararası öğrenci miktarındaki önemli artışı kısmen açıklamaktadır. Aynı zamanda, milli gelir seviyesinin yükselmesiyle özellikle ekonomileri hızlı gelişen ülkelerde daha fazla öğrenci yurtdışında eğitim almak için harekete geçmektedir (Verbik ve Lasanowsky, 2007).

Kayani vd. (2015), gençleri uluslararası öğrenci olmak yolunda etkileyen iki önemli unsur olduğundan bahsetmektedir. Bu unsurlar “itme-çekme” (push-pull) olarak kaydedilen ve aslında uluslararasılaşmanın kuramsal çerçevesi olarak görülen kavramlardır. İtme faktörleri, öğrencilerin kendi ülkelerinden kaynaklanır ve öğrencileri başka bir ülkede okumaya teşvik eder. Bu faktörler genellikle, kendi ülkelerindeki nüfus yoğunluğunun çok olması, işsizlik oranlarının yüksekliği, yükseköğretim kalitesinin düşüklüğü ve öğrencilere aktarılan burs miktarlarının yetersizliği şeklinde sıralanabilir. Çekme faktörleri ise ev sahibi ülkeyi öğrencilerin kendi ülkelerine göre daha çekici kılan faktörlerdir. Bu sebepler de genellikle kaliteli bir akademik ortam, coğrafi yakınlık, prestijli üniversiteler ve hedef ülkede tanıdıklarının bulunmasıdır. Li ve Bray (2007) ise “itme-çekme” faktörlerinin oldukça önemli bir açıklayıcılığı olsa da belli sınırlılıkları olduğundan bahsetmişlerdir. Bu faktörlerin daha çok dıştan gelen faktörler olduğuna, öğrencilerin yaş, cinsiyet, akademik yeterlilik, motivasyon, istek ve sosyo-ekonomik durum gibi kişisel özelliklerini dikkate almadığına değinmişlerdir. Bu sebeple farklı geçmişlere ve özelliklere sahip öğrencilerin bu “itme-çekme” faktörlerine farklı tepki gösterdiklerini kaydetmişlerdir (Musaoğlu, 2016).

Eğitimin artan önemiyle yükselen talebi yerine getirmek, eğitim hizmetlerinden daha yüksek payda sahibi olma gayesiyle uluslararası sahada artan rekabete küreselleşme ve teknolojik dönüşümün etkileri katılınca özellikle yüksek öğrenimde uluslararası öğrenci hareketliliği arttırmıştır. Öğrenciler daha kaliteli bir eğitim almak için başka ülkelerdeki özellikle yüksek öğretim kurumlarını bir süre veya yüksek öğrenimleri süresince ziyaret edebilmektedirler (Coşkunserçe, 2014). Uluslararası öğrenci hareketliliğinin altında yeni olana karşı duyulan merak, öğrenme isteği, uzmanlık hakimiyeti, dünyayı görme arzusu, maceraperestlik, sosyal prestij ve maddi kazanç yer almaktadır (Güneş, 2016). Öğrencileri başka bir ülkede eğitim

almaya iten en önemli etkenlerin başında özgüven duygusu, farklı ülkeler ve kültürleri ile tanışma ve bilgi ve tecrübe değişimi arayışı gelmektedir (Zerengök, 2016). Öğrenci hareketliliğinin bir diğer sebebi de farklı kültürler arasındaki önyargıları yıkarak birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlamaktır (Coşkunserçe, 2014).

Uluslararası öğrencilerin ülke ve şehir seçiminde etkili olan faktörler; öğrenim ücreti, yaşam koşulları, iş fırsatları, dini ve kültürel koşullar ve yabancı öğrencilerin ortamları olarak belirtilmektedir. Üniversite seçiminde etkili olan faktörler ise; öğrenim ücreti, yaşam koşulları, iş fırsatları, kampüs, okulun prestiji, okulun ve bölümün ders dinamiği, okulun lokasyonu, okulla ilgili enformasyon ve burs durumu olarak sıralanmaktadır (Gündüzyeli, 2015).

Uluslararası öğrencilerin yükseköğretim için tercih ettikleri ülkeleri ve üniversiteleri belirleyen birçok faktör vardır. Birçok araştırma ve raporda ortaya konmuş kriterler; gidecekleri ülkelerin refah ve güvenlik seviyesi, saygınlığı, eğitim sürecince yapacakları harcama miktarı, burs ve barınma olanakları gibi desteklerin varlığı, vize işlemlerinde kolaylık, diploma denkliği, mezun olunca iş bulmada kolaylık, gideceği ülkenin dilini bilmesi, tarihi, kültürel, siyasi bağlar, öğrencinin vatandaşı olduğu ülkedeki yükseköğretim ve araştırma imkânlarının kıtlığı ve bu imkânların erişim sorunu, eğitim ve araştırma kurumlarının bilinirliği, kalitesi, kültür, ekonomi, eğitim, dil, tarih ve din konularında başka bir bölgeye, ülke, şehir ve kuruluşa bağlılık, sosyal-ekonomik koşullar, öğrenci çeken ülkelerin iklim koşulları, eğitim ve yaşam pahalılığı, öğrenci çeken ülkelerin cazip burs ve göç politikaları, ülkeler ve eğitim olanakları hakkında detaylı bilgilerin varlığı ve kolay ulaşılabilirliği, eğitim sunan ülkelerin eğitim kalitesi ve bilinirliği, üniversitelerin uluslararasılaşma düzeyi olarak sayılmıştır (Üniversiteler Arası Kurul, 2016).

### **1.2.3. Dünya Ülkelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Politikaları**

Uluslararası öğrenciler önemli bir insan gücü kaynağı, ekonomik pazar, dil ve kültürel alanda genişleme ve diplomasi aracı olarak her geçen gün dikkat çeken bir öneme sahip olmaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin bilincinde olan gelişmiş ülkeler; hükümet, eğitim bakanlıkları ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde politikalarını belirleyerek farklı stratejiler kullanmaktadır (Levent ve Karaevli,

2013). Ülkeler yükseköğretimde uluslararasılaşmaya daha fazla önem vererek, uluslararası öğrencilerle ilgili yeni stratejiler geliştirerek, dünyadaki mevcut uluslararası öğrenci potansiyelinden daha fazla pay almayı hedeflemektedir (YÖK, 2017). Ülkeler, değişik ülkelerdeki yetenekli öğrenci ve bilim insanlarını davet etmekte, kendi kültürel değerlerini öğrenciler aracılığıyla ihraç etmekte, insan kaynağı ihtiyacını karşılayarak rekabet gücünü artırmakta, üretilen bilgiyi paylaşmakta ve giderek artan güvenlik ve diplomasi ortamında kültürler ve ülkelerarası karşılıklı hoşgörü anlayışını geliştirme imkânı bulmaktadırlar (Özoğlu vd., 2012).

Diğer taraftan, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde uluslararasılaşma konusunda farklılıklar olduğu ifade edilmektedir. Buna göre, gelişmiş ülkelerin tanınmış üniversitelerinde sunulan uluslararası programlar kendi öğrencilerine kültürler arası bir perspektif kazandırmak ve eğitim programlarını geliştirmek amacını taşıyorken, gelişmekte olan ülkelerin uluslararasılaşma stratejisini benimsemiş üniversitelerinde, uluslararası öğrenci kabul eden programların amacı öğrencilerin kültürel farkındalığını, üniversitenin kalitesini ve prestijini arttırmak ve yüksek gelir elde etmektir. Avrupa'da, yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yönelik başlıca kazanım, öğretim ve öğrenimde kalitenin artması iken, Asya, Pasifik ve Kuzey Amerika'da başlıca ön görülen kazanım, öğrencilerin küresel konularda daha ileri uluslararası bilince sahip olması şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Altbach ve Knight, 2007).

Uluslararası öğrenci politikaları ülkeler bazında değerlendirildiğinde, ABD'nin bu piyasada birinci sırada yer aldığı, diğer ülkelerin de politikalarını şekillendirirken ABD modelini inceledikleri görülmektedir. ABD'de ilk olarak, 1919'da Uluslararası Eğitim Enstitüsü'nün (IIE) kurulmuştur (de Wit, 2002). IIE, en etkili adımını 1946'da, ABD hükümeti tarafından Fulbright programının oluşturulmasıyla atmıştır. IIE'nin öncelikli vizyonu, ülkeler arasında eğitim hareketliliği ile kültürel anlayışı geliştirmektir. IIE'nin öncelikli hedefi eğitim hareketliliğinde bir katalizör görevi üstlenmektir (IIE, 2017). ABD Eğitim Bakanlığı, "uluslararası, yabancı dil ve alan çalışmalarının desteklenmesi" için programlar yürütmek ve geliştirmek amacıyla Uluslararası Eğitim Merkezi'ni (CIE) kurmuştur. Buna ek olarak, 1953 yılında "eğitim, kültür ve bilgilendirme faaliyetleri aracılığıyla ABD ve diğer ülkeler



arasındaki karşılıklı anlayışı geliştirmek" amacıyla da Birleşik Devletler Enformasyon Ajansı (USIA) oluşturulmuştur (Holzner ve Greenwood, 1995). Özoğlu vd. (2012)'nin belirttiğine göre, ABD vize işlemlerini kolaylaştırmakta, mezuniyet sonrası göçmen vizesi uygulamakta, öğrencilere ülkede kalma fırsatları sunmakta, Uluslararası Eğitimciler Birliği (NAFSA) ve Uluslararası Eğitim Enstitüsü (IEE) gibi özel veya sivil kuruluşlarından tanıtım için destek almaktadır. Bu çabalar sonucunu göstermiş, ABD'de bulunan tüm kolej ve üniversiteler, sürdürülebilir ve yerleşmiş bir uluslararasılaşma politikasına kavuşmuştur (Holzner ve Greenwood, 1995).

İngiltere de uluslararası öğrenciler için bir takım politikalar izlemektedir. British Council adı verilen İngiltere'nin resmi uluslararası kültürel ilişkiler kurulu yaptığı yayın, tanıtım ve ofisler aracılığıyla İngiltere'ye uluslararası öğrenci çekmek için çalışır. Education UK adı verilen web sitesi ile üniversitelerin uluslararası öğrencilere tanıtımı sağlanmaktadır. British Council ülke ve bölgelerle karşılıklı öğrenci projeleri geliştirmektedir. İngiltere Fulbrigh ve Chevening adı verilen burs programları ile uluslararası öğrencileri desteklemektedir. UK Concil for International Student Affairs (İngiltere Uluslararası Öğrenci İşleri Kurulu) adında uluslararası öğrenci politikalarına katkı sağlayan ve izleyen bir danışma kurulu vardır. UCAS adı verilen merkezi bir başvuru sitesinden uluslararası öğrenciler tercih edecekleri üniversiteye başvurularını yapabilmekte ve sonuçlarını yine bu sistemden görmektedir (Özoğlu vd., 2012).

Fransa'nın izlediği en önemli politika harçlarla ilgilidir. Uluslararası öğrencilerden alınan harçlarla kendi öğrencilerinden aldığı harçların aynı olması ve sosyal imkânlardan eşit şekilde faydalanmalarındır. Campus France, Fransa'nın uluslararası alanda üniversitelerin tanıtımlarını sağlamak ve danışmanlık faaliyetlerini yürütmek amacıyla kurduğu kuruluşların başında gelmektedir. Campus France yurt dışında Fransız yükseköğretim sistemini tanıtır ücretsiz danışmanlık hizmeti sunmaktadır. Fransa'da eğitim gören uluslararası öğrencilere sağlanan 600'e yakın burs sistemi mevcuttur (Özoğlu vd., 2012).

Almanya AB üye ülkelerden gelen öğrencilere tanınan çalışma ve araştırma imkânını artık diğer ülkelerden gelen öğrencilere de sağlamaktadır. Almanya Akademik Değişim Servisi (DAAD) Almanya'nın yükseköğretiminin

uluslararasılaşması için tanıtım faaliyetleri yapmaktadır. DAAD yetenekli uluslararası öğrencileri Almanya’da, Alman öğrencileri yurtdışında eğitim almalarına teşvik etmek amacıyla 250 farklı program yürütmektedir (Özoğlu vd., 2012).

Güney Kore’de yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda iki önemli hususa önem verilmektedir. Bunlardan birincisi, Kore üniversitelerinin dünya sınıfında olmalarının sağlanması, ikincisi ise üniversitelerin öz-yönetimini daha kaliteli hale getirmek amacıyla devlet üniversiteleri için merkezileştirme ve merkezden uzaklaştırma yöntemlerinden karışık bir model olarak yapılandırılmasıdır (Cho ve Palmer, 2013). Japonya’nın uluslararasılaşmaya dair yaklaşımı ise farklı hedefleri içermektedir. Japonlar için asıl önemli hedef, mezunlarının küreselleşen çalışma ortamında daha lider konumda mücadele etmelerini sağlayan uluslararası bir eğitim sunmaktır (Oxford, 2015).

Çin, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı 1970’lerden itibaren, dört ana alanda (endüstri, tarım, savunma, bilim ve teknoloji) modernleşme ve ilerleme politikalarına bağlı olarak şekillendirmekte ve bu politika reformunu öne koyarak yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmalarını kesintisiz sürdürmektedir. Çin, genel olarak dünyada en üst sıralarda yer almasını istediği elit üniversiteler kurmak ve geliştirmek konusunda, ciddi kararlılık taşımaktadır. Bu amaçla, Çin Hükümeti, fonlamayı bu üniversitelere daha fazla yapmaktadır. Çin, yurtdışına öğrenci göndermeye verdiği önem ölçüsünde eşdeğer nitelikte yurtdışından uluslararası öğrenci çekmek için de önemli kararlar almıştır. Bu alanda uzaktan öğretim ve açık öğretime özel bir önem atfetmiş, bulut ve veri analizi programları kullanarak birçok online kurslar (MOOCs) açmıştır. Çin, kendisi, yükseköğretimde uluslararasılaşmada görülen önemli sorunlarından birinin dil (Çince), diğerinin de etnosentrik gelenek ve bu konuda dirençli bir yapının devam etmesi olduğunu ifade etmektedir. Aşılması zor gibi görülen bu sorunlar, 2000’li yıllardan itibaren eğitimde Batılı eğilimlerin kabul edilmeye başlanması ile tamamen çözülmeye başlamıştır (YÖK, 2021).

Rusya’da uluslararası öğrenciler için çalışmalar yapan ve iletişimler kuran RACUS (Group of Russian State Universities) Organizasyonu, 1991’de devlet üniversitelerinin çalışmaları ile kurulmuştur. RACUS eğitim dışında mezuniyet sonrasında da çalışma konusunda öğrencilere destek veren bir kuruluştur (YÖK, 2021).

Dünyada, Avustralya, Kore, Yeni Zelanda ve Rusya Fedarasyonu ön plana çıkardıkları pazarlamacı uluslararasılaşma politikaları geliştirmekteyken, Malezya, Katar, Birleşik Arap Emirlikleri, Singapur, Kıbrıs, Türkiye gibi bazı diğer ülkeler de uluslararası öğrencilerin hedefleri haline gelme çabası ile farklı politikalar üretmeye çalışmaktadırlar (OECD, 2012).

#### **1.2.4. Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Politikası**

Türkiye'nin hem yurtdışına öğrenci gönderen ve hem de uluslararası öğrenci kabul eden bir ülke konumunda olması nedeniyle, özellikle son yirmi yıldır uluslararası öğrencilerle ilgili oluşturmaya çalıştığı politikaların rekabet gücü olan, sürdürülebilir ve tutarlı bir hale getirilmesi zorunluluğu doğmaktadır. Özer (2012)'in belirttiğine göre uluslararası öğrenciler konusu, Türkiye'de 1990'lı yılların başından itibaren bir politika alanı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Sovyetler Birliği'nin 1990'lı yılların başında dağılmasından sonra yeni bir değişim ve gelişim süreci içerisine giren Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye Cumhuriyeti arasında siyasi, kültürel ve ekonomik bakımdan ilişkilerinde yeni boyutlar gelişmeye başlamıştır. Yeni yapılanma olarak adlandırılan bu dönem için Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya Türk Cumhuriyetleri arasında her alanda işbirliği anlaşmaları imzalanmış ve hayata geçirilmeye başlanmıştır (Balcı Çelik, 2008). Türk dış politikasındaki bu yeni oluşumların içinde kapsamlı bir eğitim girişimi de bulunmaktadır (Kavak ve Başkan, 2001). Bu yeni eğitim girişimlerinden biri de Türkiye dış politikasında önemli bir faaliyet alanı olan Büyük Öğrenci Projesi (BÖP)'dir. İlk oluşumda beş Türk Cumhuriyetini kapsayan proje, Türk Cumhuriyetleri ile birlikte Asya ve Balkanlardaki ülke ve toplulukları içine alan söz konusu proje kapsamında ülkelere gelen öğrenciler yükseköğrenimlerini Türkiye'de sürdürmektedir (Kılıçlar vd., 2012). Türkiye uluslararası anlaşmaların yanında, yabancı ülkeler ile ikili kültür anlaşmaları imzalamıştır. Türkiye, kültür anlaşmalarıyla karşılıklı olarak eğitim, kültür ve öğrenci değişimine yönelik sorumluluklar üstlenmiştir. Bu çerçevede Türkiye'den yabancı ülkelere öğrenciler gönderildiği gibi, diğer ülkelere Türkiye'ye yüksek öğrenim görmek üzere yabancı öğrenciler gelmektedir (Can, 1996).

Türkiye'de uluslararasılaşma kavramının özellikle uluslararası öğrenciler bazında Onuncu Kalkınma Planı ile Türkiye'nin öncelikleri arasına girmiş olduğu

söylenbilir. Mevcut plan çerçevesinde, yükseköğretim kurumlarının çeşitlendirilmesi ve mevcut sisteminin uluslararası öğretim üyeleri ve öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi planlanmakta ve performans odaklılık, özerklik, ihtisaslaşma ve çeşitlilik ilkeleri bağlamında, rekabetçi ve kalite odaklı bir yapıya dönüştürülmesi hedeflenmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Buna ek olarak, 64. Hükümet Programı kapsamında uluslararasılaşmaya ilişkin çeşitli politikalar geliştirilmiştir. Bu politikalar, nitelikli toplum ve insani kalkınma hedefi bağlamında, bürokratik süreçlerin kolaylaştırılarak yurt dışı eğitim programlarının yaygın hale getirilmesini ve teşvik paketleri ile rekabet gücünün artırılmasıyla daha fazla yabancı öğretim üyesi ve öğrenci alınmasını, Ar-Ge desteklerinin artırılmasını ve daha az gelişmiş ülkelerden gelen yabancılara burslu eğitim imkânları sunulması gibi önemli kararları kapsamaktadır (Başbakanlık, 2015).

Türkiye’de birçok kurum ve kuruluş yükseköğrenimin uluslararasılaşması konusunda çalışmalar yapmaktadır. Başta Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler olmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü Yükseköğretim Daire Başkanlığı, Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Daire Başkanlığı (YTB), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (DEİK), Yunus Emre Kültür Merkezleri, Dışişleri Bakanlığı Yurtdışı Tanıtım ve Kültür İşleri Daire Başkanlığı ve İç İşleri Bakanlığı’na bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda farklı alanlarda sorumluluk üstlenmişlerdir (Üniversiteler Arası Kurul, 2016). Yükseköğretim Kurulunun kuruluşundan itibaren 52 ülke ile bakan düzeyinde 80 adet protokol imzalanmıştır. YÖK’ün kuruluşu olan 1982 yılından 2014 yılına kadar geçen 32 yılda 15 ülke ile yükseköğretim alanında işbirliğine yönelik mutabakat zaptı imzalanmışken, son 6 yılda 39 ülke ile yükseköğretim alanında işbirliğine yönelik toplam 54 adet protokol imzalanmıştır (YÖK, 2021).

Türkiye, kendi ekonomi ve eğitim politikalarına bağlı kalarak, Türkiye Bursları ve Büyük Öğrenci Projesi gibi programlar yürüterek çeşitli teşebbüslerde bulunmaktadır (Gülner, 2011).Türkiye, uluslararası öğrenci payını artırabilmek amacıyla uluslararası öğrencilerle ilgili başta burs artışı olmak üzere bir dizi yasal ve idari düzenlemeler yapılmış; en önemlisi de Yükseköğretim Kurulu’nun 2010

tarihinde daha önceden merkezi ve zorunlu halde bulunan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı'nı (YÖS) kaldırarak uluslararası öğrenci artışı hedeflenmiştir (Çetinsaya, 2014). Bu süreçte kaydedilen başarıda Türk üniversitelerinin ve yükseköğretimde yurtdışında tanıtımları, yükseköğretimde üniversitelerdeki bazı değişiklikler (İngilizce eğitim veren bölüm ve kurumların artması, uluslararası öğretim üyelerinin artırılması, üniversitelerde uluslararası öğrenci ofislerinin kurulmasının teşvik edilmesi), Türkiye'nin dış politikasıyla ilişkili bazı gelişmeler, çeşitli hükümetlerle imzalanan protokollerin artışı (hem Türkiye'ye öğrenci gönderilmesi hem de karşılıklı öğrenci ve öğretim üyesi değişimlerinin teşvik edilmesi gibi konularda) değerlendirilmektedir. Uluslararası öğrenci sayısında kaydedilen artış, Türkiye'nin uluslararası sahada artan tanınırlığı, önemsenen uluslararasılaşma faaliyetleri ve Ekonomi Bakanlığı'nın üniversitelerin tanıtımı amacıyla sağladığı desteklerin yanında "Türkiye Bursları" ile değerlendirilmektedir (Güneş, 2016).

#### 1.2.5. Uluslararası Eğitimde Merkez ve Kaynak Ülkeler

UNESCO verilerine göre, dünyada toplam 5 milyon 571 bin 402 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin en fazla tercih ettiği ülkeler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Uluslararası öğrencilerin en fazla tercih ettiği ülkeler

	ÜLKE	Öğrenci Sayısı		ÜLKE	Öğrenci Sayısı
1	ABD	987.314	6	Fransa	229.623
2	Birleşik Krallık	452.079	7	Kanada	224.548
3	Avustralya	444.514	8	Çin	201.177
4	Almanya	311.738	9	Japonya	182.748
5	Rusya	262.416	10	Türkiye	125.138

**Kaynak:** YÖK (2021).

Uluslararası öğrenci çeken ilk on ülke sırasıyla ABD, Birleşik Krallık, Avustralya, Almanya, Rusya, Fransa, Kanada, Çin, Japonya ve Türkiye olarak gerçekleşmiştir. Bu ülkelerin tercih edilmesinin ana nedenleri arasında ülkelerin

gelişmişlik seviyeleri, öğrencilere sağladıkları fırsatlar, inanç, düşünce ve fikir özgürlüğü sayılabilir (Paksoy vd., 2012). Amerika Birleşik Devletleri (ABD), sayıca en fazla uluslararası öğrenci barındıran merkez konumundadır. ABD'nin yükseköğretimde uluslararası öğrenciler için bir çekim merkezi durumunda olması, II. Dünya Savaşı'ndan sonra başlamış ve bunu 70'li ve 80'li senelerde Amerikan üniversitelerine, dünyanın hemen her tarafından gelen uluslararası öğrencilerle daha da tazelenmiştir (Özoğlu vd., 2012). Türkiye yükseköğretimde uluslararası öğrenciler için çekim merkezi olma yolunda önemli bir ilerleme kaydederek, uluslararası öğrenci sayısı bakımından dünyada ilk 10 ülke arasına girme başarısı göstermiştir (YÖK, 2021). Diğer taraftan, OECD'nin yapmış olduğu projeksiyona göre, 2030 senesinde Kuzey Amerika uluslararasılaşmada öncülüğünü devam ettirse de Asya ve Avrupa'daki yükseköğretim yapısının da küresel etkilerini giderek yükselteceği belirtilmektedir (Çetinsaya, 2014).

Yurtdışına en fazla öğrenci gönderen beş ülkeye incelendiğinde; ilk sırayı yurtdışına 694 bin (% 17) civarı öğrenci gönderen Çin alırken, onu 194 bin (% 5) öğrenciyle Hindistan, 124 bin (% 3) öğrenciyle Güney Kore, 118 bin (% 3) öğrenciyle Almanya ve 63 bin (% 1.5) civarı öğrenciyle Suudi Arabistan izlemektedir. En fazla uluslararası öğrencisi olan ülkelerin öğrenci çektiği ülkeler Tablo 2'de sunulmuştur (YÖK, 2021).

**Tablo 2.** En fazla uluslararası öğrencisi olan ülkelerin öğrenci çektiği ülkeler

	Amerika	Birleşik Krallık	Avustralya	Almanya	Rusya	Fransa	Kanada	Çin	Japonya	Türkiye
1	Çin	Malezya	Çin	Çin	Kazakistan	Fas	Çin	K. Kore	Çin	Suriye
2	Hindistan	Singapur	Hindistan	Rusya	Belarus	Cezayir	Hindistan	Amerika	G. Kore	Azerbaycan
3	G. Kore	Çin	Malezya	Hindistan	Türkmenistan	Çin	G. Kore	Tayland	Vietnam	Türkmenistan
4	Suudi A.	Pakistan	Vietnam	Avusturya	Özbekistan	Tunus	Suudi A.	Japonya	Nepal	Irak
5	Kanada	Nijerya	Endonezya	Bulgaristan	Azerbaycan	Senegal	Fransa	Rusya	Tayvan	İran
6	Tayvan	HongKong*	Nepal	Türkiye	Ukrayna	İtalya	Amerika	Endonezya	Endonezya	Afganistan
7	Japonya	Gana	Singapur	Ukrayna	Tacikistan	Almanya	Japonya	Vietnam	Tayland	Somali
8	Vietnam	Umman	Kore	Fransa	Ermenistan	Kamerun	Nijerya	Hindistan	Amerika	Mısır
9	Meksika	B. Arap E.	ABD	Polonya	Kırgızistan	Vietnam	Meksika	Kazakistan	Malezya	Yemen
10	Brezilya	Mısır	Pakistan	İtalya	Moldova	İspanya	İran	Pakistan	Myanmar	Ürdün

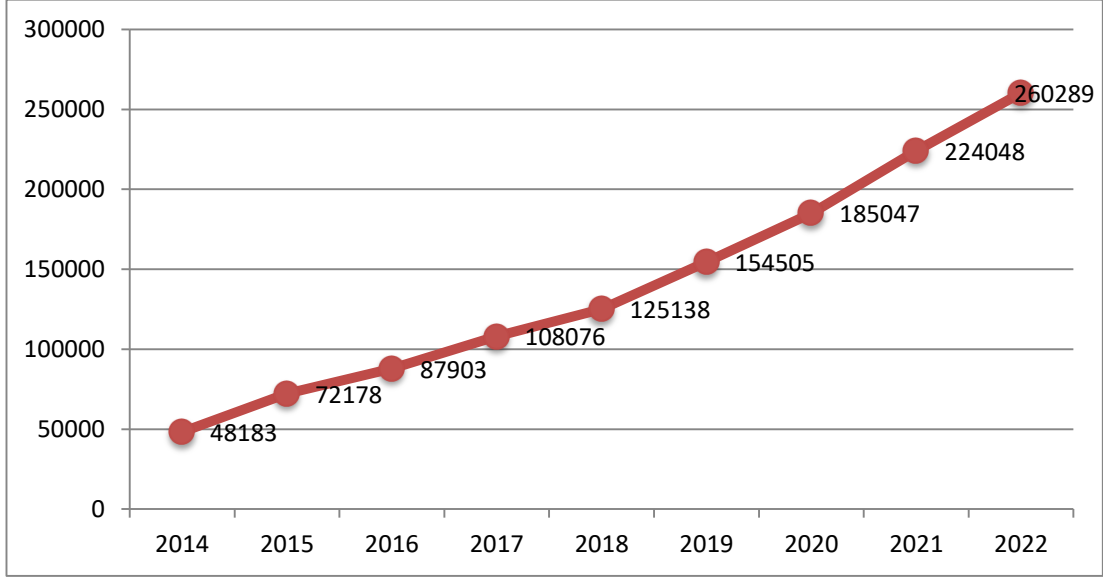
**Kaynak:** YÖK (2021).

Son yıllarda uluslararası öğrenci hareketliliğinin en yoğun olduğu yer olarak Asya kıtası önem arz etmektedir. Özellikle, Çinli öğrenciler yükseköğretimdeki giderek artan uluslararası öğrenci sayılarıyla dikkat çekmektedirler. Hindistan ve Güney Kore de, Çin'in ardından uluslararası öğrenci kaynağı olarak ilk sıralarda yer almaktadırlar. Çin, kendisi, yükseköğretimde uluslararasılaşmada görülen önemli sorunlarından birinin dil (Çince), diğerinin de etnosentrik gelenek ve bu konuda dirençli bir yapının devam etmesi olduğunu ifade etmektedir. Aşılması zor gibi görülen bu sorunlar, 2000'li yıllardan itibaren eğitimde Batılı eğilimlerin kabul edilmeye başlanması ile tamamen çözülmeye başlamıştır. Neticede Çin 2020 UNESCO verilerine göre yurtdışına en çok öğrenci gönderen ülke konumuna gelmiştir (YÖK, 2021).

Türkiye'deki yabancı öğrencilerin ise daha çok yakın ülkelere geldiği görülmektedir. Bu öğrenciler çoğunlukla Balkan ülkeleri, Türk Cumhuriyetleri, Afrika ülkeleri ve Ortadoğu ülkelerinden gelmektedir. Diğer ülkelere kıyasla, Türkiye'ye bu ülkelere gelen öğrencilerin daha fazla olmasının nedeni; bu ülkeler ile Türkiye arasında, Osmanlı İmparatorluğundan kaynaklanan tarihi bir bağ (kültürel yakınlık, din bağı) olmasıdır. Özellikle 11 Eylül 2001 yılından sonra batı ülkelerinde oluşan "İslamofobi", son zamanlarda Türkiye ile bu ülkeler arasında gelişen siyasi ilişkiler ve bu nedenlerden daha önemli olarak Türk eğitim sistemindeki gelişmeler ve öğrencilere sunulan hizmetlerin niteliği de bu artışın başlıca nedenleri arasında gösterilebilir (Snoubar, 2015).

#### **1.2.6. Türkiye'de Uluslararası Eğitim**

Türkiye, yükseköğretim alanında son yıllarda uluslararasılaşma açısından artan bir biçimde genişlemeye tanık olmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde 182 farklı ülkeden öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2021). Yıllara göre uluslararası öğrenci sayıları Şekil 2'de sunulmuştur.



**Şekil 2.** Yıllara Göre Uluslararası Öğrenci Sayıları  
**Kaynak:** YÖK (2021, 2022)

2014 yılında Türk yükseköğretim sisteminde uluslararası öğrenci sayısı 48 binlerdedir. Yıllar itibariyle bu sayı önemli oranlarda artmaya devam etmektedir. Uluslararasılaşma Strateji Belgesinde 2019-2020 yılı için hedeflenen uluslararası öğrenci sayısı 159 bin iken, belirlenen bu hedefin üzerinde bir artış yaşanmış ve bu yıllarda uluslararası öğrenci sayısı 185 binlere ulaşmıştır. Aynı şekilde 2020-2021 yılı için hedeflenen uluslararası öğrenci sayısında da belirlenen hedefin üzerine çıkılmış ve uluslararası öğrenci sayısı 200 bini aşmıştır (YÖK, 2021). 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ise Türkiye’deki üniversitelerde toplam 260.289 uluslararası öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2022).

Son yıllarda uluslararası öğrenci sayısındaki artışlar Avrupa’daki uluslararası öğrenci sayısı artış oranlarının en iyisidir. Yeni YÖK’ün uluslararasılaşmada en büyük başarısı uluslararası öğrenci sayısındaki sıçramadır. Türkiye yükseköğretimde uluslararası öğrenciler için çekim merkezi olma yolunda önemli bir ilerleme kaydetmiştir. UNESCO tarafından yayımlanan verilere göre Türkiye son yıllarda göstermiş olduğu önemli performansla dünyada en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkeler sıralamasında ilk 10’da yer almayı başarmıştır. Bu durum, yakın zamana kadar komşu ülkelerde bile çok az tanınmakta olan Türk Üniversitelerinin bugün yükseköğretim alanında bir cazibe merkezi haline gelmiş



olduğunun açık bir göstergesi ve Yeni YÖK'ün izlediği uluslararasılaşma politikalarının bir başarısıdır (YÖK, 2021).

Özoğlu vd. (2012)'ne göre, öğrenciler Türkiye'yi tercih ederken, eğitimin kalitesini, eğitim ve yaşam maliyetini, öğrencilere sağlanan burs olanaklarını, Türkiye'nin kültürel, dini veya etnik yapısını dikkate almaktadırlar. Ayrıca, Öğrenci yakınlarının veya kendi ülkelerindeki faaliyet gösteren Türk okullarındaki yetkililerin tavsiyeleri de Türkiye'yi tercih etmelerinde etkili olmaktadır.

Uluslararasılaşmadaki sıçramanın en önemli göstergelerinden olan yükseköğretim sistemindeki gerek kısa dönemli gerekse uzun dönemli, yine gerek lisans gerekse lisansüstü (yüksek lisans, doktora) amaçlı yurtdışından öğrencilerin öğrenim görmek amaçlı gelmesidir (Özer, 2012). Uluslararası öğrenci sayılarının yükseköğretim derecelerine göre dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur. Buna göre, mevcut öğrencilerin yüzde 71'inin lisans düzeyinde olması, bu alanda hedeflenen başarıya ulaşıldığını ancak gelecek uzun dönemde lisansüstü öğrenci çekmenin hedeflenmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır (YÖK, 2017).



**Şekil 3.** Öğrenim Düzeylerine Göre Uluslararası Öğrenci Sayıları  
**Kaynak:** YÖK (2021)

### 1.3. Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Uluslararası öğrenciler yükseköğrenim amacıyla gittikleri ülkeler ve tercih ettikleri üniversitelerde bazı sorunlarla karşı karşıya gelmektedir. Gittikleri ülkeler ve tercih ettikleri üniversitenin bulunduğu coğrafi yapı, kültürel ortamı, sosyal yaşam

alanı, ekonomik yapısı, eğitim aldıkları üniversite idaresinin yapısında karşılaştıkları sorunlar, eğitim ve öğretim alanında, sağlık, burs gibi birçok alanda karşılarına olumsuzluklar çıkabilmektedir. Literatürde sıklıkla belirtilen sorun alanları aşağıda ele alınmıştır.

### **1.3.1. Dil Sorunları**

Kendi kültürlerinden ve eğitim sistemlerinden farklı bir kültürde ve eğitim sisteminde öğrenim görmeye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin, hem bu farklılıklara hem de akademik süreçlerin anadili dışında yabancı bir dil ile gerçekleşmesine bağlı olarak, akademik yaşama intibak etmede zorlanması kaçınılmaz bir sonuçtur (Özoğlu vd., 2012). Dil yetersizliği, uluslararası öğrencilerin yabancı bir ülkede ve yeni bir eğitim ortamında karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir (Park ve Son, 2011). Yabancı uyruklu öğrencilerin hemen hemen hepsinin dil problemi yaşadığı belirtilmektedir (Musaoğlu, 2016).

Uluslararası öğrencileri zorlayan problemler çoğunlukla kültür ve dil farklılıklarından kaynaklanır. Eğitim aldıkları ülkenin konuşma veya eğitim dilini yeterli seviyede bilmeyen uluslararası öğrencilerin, farklı konularda bazı problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Bu problemlerin birincisi akademik başarısızlıktır. Akademik hayat açısından bakıldığında zaman dil bariyerleri uluslararası öğrencilerin dersleri anlamamalarına, sınıf tartışmalarına katılamamalarına ve okuma ve yazma ödevlerini tamamlayamamalarına sebep olur (Özoğlu vd., 2012). Uluslararası öğrencinin öğrenim diline hâkimiyette problem yaşaması, dersleri kavramalarına engel olduğu gibi, öğrencilerin derslerde aktif olmaları, öğrenci arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimlerini, derslerde gerektiğinde soru sorabilme özgüvenlerini ve ödevleri ile yazılı ve sözlü sınavlarını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve genel olarak öğrencilerin başarısız olmasına neden olabilmektedir (Özoğlu vd., 2012).

Uluslararası öğrencilerin dil sorunu ile ilgili yapılan araştırmalar, birçok uluslararası öğrencinin, ciddi dil öğrenme güçlüğü nedeniyle konuşmada güven eksikliği ve sınıflarda proaktif rol alamama gibi sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur (Sawir, 2005). Huntley (1993), uluslararası öğrencilerin en önemli engelinin dil olduğunu; akademik hayata ve topluma uyum sağlamak içinse dilin en

önemli etken olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin dersleri takip etme, not tutma, sorulara cevap verebilme gibi konularda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Buna ek olarak öğrencilerin günlük dili, yapılan şakaları, muhabbetleri anlamadıklarını; dolayısıyla kendilerini kötü hissettiklerini eklemiştir (Musaoğlu, 2016). Aynı çalışmada, yabancı öğrenciler kendi ülkelerinden kişilerle arkadaş olmayı ve gerektiğinde aynı evde kalmayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Bunun nedeni ise öğrenciler tarafından, dil problemlerinden kaynaklı yeterince sosyalleşemedikleri, utanç duydukları ve ancak kendi dillerini konuşan arkadaşları ile rahat ettikleri şeklinde açıklanmıştır (Huntley, 1993). Sawir (2005) birçok uluslararası öğrencinin ilk önce yerel dili anlama mücadelesi verdiklerini ve konuşma konusunda kendilerine güvenmediklerini belirtmektedir. Taras ve Rowney (2007), yaptığı çalışmada uluslararası öğrencilerin dil yetersizliği nedeniyle sınıf tartışmalarına ya da toplantılarda konuşmalara yerel öğrencilere göre daha az katıldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılmamaları, yerel öğrenciler ve öğretim üyeleri tarafından daha düşük akademik performansa sahip olduklarını şeklinde değerlendirilebilmektedir. Aynı zamanda uluslararası öğrencilere daha az önem verildiği ve görüşlerinin ve konuşmalarının sürekli kesildiği ileri sürülmektedir.

Yerli literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Can (1996) dil sorunlarının yabancı uyruklu öğrencilerin hem akademik hayatını hem de sosyal hayatlarını negatif etkilediğinin altını çizmiştir. Çöllü ve Öztürk (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı öğrencilerin uyum sorunlarının temelinde Türkçeyi yeterli konuşamamalarının yattığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıroğlu vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı öğrencilerin Türkçeye yeterince hakim olamayışlarının, okuduğunu anlama becerisini de olumsuz etkilediği, az sayıdaki uluslararası öğrencinin yazma konusunda problem yaşadığı, uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri ilk günlerde genel olarak kendini ifade etmede sıkıntı yaşadıkları, uluslararası öğrencilerin en az problem yaşadıkları alanın dinleme becerisi olduğu, uluslararası öğrencilerin derslere ilişkin yaşadıkları problemlerin büyük ölçüde Türkçelerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Özoglu vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin çoğu kısmının derslerde ve akademik süreçlerde zorlandıkları ve farklı bir dilde eğitim görmesinin öğrencilerin derslerde zorluk çekmelerinin en önemli sebebi olduğu belirlenmiştir. Özçetin (2013) yabancı uyruklu öğrencilerin yüzde

60.2'si yeterince bilmedikleri için akademide ve sosyal hayatlarında etkin iletişim kuramadıklarını ve ders materyallerini anlama ve ders takibi yapma noktasında da yetersiz kaldıklarını ve büyük sorun yaşadıklarını söylemiştir.

### **1.3.2. Sosyo-Kültürel Sorunlar**

İnsanların yeni bir yaşam ortamı içerisindeki kültürel etkileşimleri, sosyolojik ve/veya psikolojik birçok sorunun da ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedir. Üniversite eğitimi veya köyden şehre göç gibi çeşitli nedenlerle aynı ülke içerisinde yer değiştiren bireyler dahi bir uyum sorunu yaşarken, bir başka ülkeden gelen bireylerin bu veya buna benzer sorunları yaşamayacakları düşünülemez (Otrar vd., 2002). Yeni bir kültürle tanışmanın getirdiği sıkıntı, güvensizlik ve belirsizlik aşıkârdır. Bu kültürle yaşamak yeni yetilerin, farklı bir düşünme biçiminin ve sorunları çözmeye yönelik yeni bir bakışın edinilmesini gerektirir. Bu eşiğin geçilememesi, rahatsızlığın daha derinlikli yaşanmasına yol açmakta ve çaresizlik duygusunu da büyütmektedir. Sonuç olarak bireyin üzerinde psikolojik bir baskı oluşmaktadır. Kültür şoku, yoğun bir ev özlemi ve depresyon yaratabildiği gibi kişinin gündelik yaşamdaki işlevselliğini de büyük oranda etkilemektedir. Bu sorunlara bir de ders çalışmama ve başarısızlık sorunu eklenebilmektedir (Annaberdiyev, 2006).

Kültürel farklılıklar, uluslararası öğrencilerin yabancı bir ülkede ve yeni bir eğitim ortamında karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir (Park ve Son, 2011). Farklı kültürel ve sosyal normların olduğu farklı bir ülkeye gelen yabancı uyruklu öğrenciler, hem bu farklılıklardan dolayı hem de kendi memleketinde sahip olduğu sosyal yardımlaşma ağını kaybettiği için genellikle ilk dönemlerde kendini yalnız hissetmekte ve sosyal ilişkiler içerisine girmekte zorlanmaktadır (Özoğlu vd., 2012). Öğrencilerin geldikleri ülke ve öğrenim gördükleri ülke arasındaki kültürel farklılıkların çok olması durumunda, kültür stresinin oluştuğunu ve bu stresin uluslararası öğrencilerin refahlarına engel olduğunu ortaya koymaktadır (Snoubar, 2015).

Uluslararası öğrenciler kendi kültürel arka planları geldikleri üniversiteninkinden farklı olduğu için sosyal olarak dezavantajlı bir konumdadırlar ve kendilerini baskın kültürel grup içinde soyutlanmış ve dışlanmış hissedebilir,

üniversitedeki diğer öğrenciler ve çalışanlar tarafından ırkçı ve ön yargılı davranışlara maruz kalabilirler. Uluslararası öğrenciler bazen kendilerini ırk ve etnik köken bağlamında dışlanmış hissedebilirler ve bu durum da kendi milletleri dışındaki topluluklar söz konusu olduğunda arkadaşlık kurma konusunda onlara zorluk çıkarır. Ayrımcılık uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkede karşılaştıkları muhtemel zorluklardan biridir. Asya, Afrika, Hindistan, Latin Amerika ve Orta Doğu ülkelerinden gelen uluslararası öğrenciler ev sahibi ülkenin vatandaşı olan öğrenciler tarafından ve Avrupalı uluslararası öğrenciler tarafından aşağılık hissi, doğrudan sözlü hakaret, iş ararken karşılaşılan ayrımcılık ve fiziksel saldırı (kendilerine çeşitli objeler fırlatılmış) gibi birçok şekilde ayrımcılığa uğradıklarını belirtmişlerdir (Nkoko, 2016).

Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları hayattan tatmin olabilmelerinin ancak sağlıklı arkadaşlık ilişkilerinin mümkün olabileceğini, uyumun sosyo-kültürel sorunların çözülmesiyle doğrudan ilgili olduğu ifade edilmiştir (Sam, 2001). Ayrıca, bu sorunların tüm dünyadaki uluslararası öğrenciler için benzer olduğu vurgulanmıştır (Russell vd., 2008). Uluslararası öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri yeni bir sosyal ağa girmesi ve yeni arkadaşlar edinmesi zaman alan bir aşamadır. Uluslararası öğrencilerin bu aşamayı stres olmadan ve psikolojik bunalıma girmeden atlatabilmeleri için ülkeye giriş yaptıkları ilk andan itibaren farklı süreç ve etkinliklerle desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik oryantasyon programlarının ve ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin kültür şokunu kolay atlattırmasında önemli olduğu bilinmektedir. Bundan başka, yabancı uyruklu öğrenci ofisleri veya üniversitelerdeki ilgili birimlerce sağlanan rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin adaptasyon problemlerini azaltmak amacıyla (Özoğlu vd., 2012).

### **1.3.3. Mali Sorunlar**

Uluslararası öğrenciler, genellikle ailesi tarafından ya da kazandığı burs ile yaşamını sürdürmektedir. Öğrenciler, bu sınırlı gelirleri ile barınma, beslenme, sağlık, kırtasiye ve diğer öğretim giderleri gibi temel gereksinimleri karşılamaya çalışmaktadırlar. Ekonomik sorunlar, kültürel ve sosyal etkinliklere katılma, eğitsel ve akademik başarı ve uyum sağlama konularını olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Snoubar, 2015).

Güçlü (1996), yürüttüğü çalışma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim için gitmiş oldukları ev sahibi ülkede karşılarına çıkan problemlerden birinin mali konular olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin, ekonomik problemleri yaşama sebeplerini ise ailelerinden yeterli destek görmemeleri, bursların çeşitlerinin ve miktarının yetersiz olması, yabancı uyruklu öğrencilerin çok sınırlı iş bulma olasılığı şeklinde sıralamaktadır. Bir diğer çalışmada, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları problemler incelenmiştir ve ilk sıradaki sorunun yüksek harçların neden olduğu ekonomik problemler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Şahin ve Demirtaş, 2014).

Yapılan araştırmalarda hem burslu hem de burssuz öğrencilerin çoğunun maddi açıdan sıkıntı çektiği ortaya çıkmaktadır. Burslu öğrencilerin genelde Türkiye'den ekonomik olarak düşük seviyedeki ülkeden geldiklerinden ailelerinden yeterli yardımı alamadıkları görülmektedir. Maddiyatın tüm hayatı etkilemesinden dolayı bu vaziyet öğrencilerin derslerine de yansımaktadır. Derslere ve sosyal faaliyetlere katılmadıkları için akademik başarıları ve sosyal-kültürel uyumları olumsuz etkilenebilmektedir (Özoğlu vd., 2012).

Kıroğlu vd. (2010) tarafından 7 farklı ülkeden 15 uluslararası öğrenci ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin ekonomik gelirinin sadece aileleri olduğu ve aileleri tarafından gönderilen paranın yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ailesine yük olması ya da ekonomik olarak aileye bağımlı olmalarının ekonomik bir sorun olmasının yanı sıra psikolojik bir yönü de vardır. Bir işte çalışmama ve ekonomik olarak bağımlı olmanın, genç öğrencilerin psikolojik durumunda olumsuz etkiye sahip olabileceği gibi (Snoubar, 2015) ailesi ile olan ilişkilerinde de tıkanmaya neden olabilmektedir (Yavuzer vd., 2005).

#### **1.3.4. Barınma Sorunları**

Günümüzde birçok ülke uluslararası öğrencilerin hedef ülkesi haline gelebilmek için yükseköğretim gençlerine sunduğu olanakları geliştirmek ve iyileştirmek durumundadır. Bu bağlamda barınma olanakları uluslararası öğrencilerin bir ülkeyi seçerken göz önünde bulundurduğu ölçütlerden biridir (Snoubar, 2015). Diğer taraftan, uluslararası öğrenciler kendi haklarını bilmedikleri için veya maddi kısıtlamalardan kaynaklanan çeşitli sebeplerle bir ev kiralayamazlar ve bu nedenle birçok insanla aynı odayı paylaşmak zorunda kaldıkları yurtlarda yaşarlar.

Uluslararası öğrencilerin bir odada dört ya da daha fazla kişi ile birlikte yaşamaya zorlanmaları, bu tür bir yaşam şekline alışkın olmayan öğrencilerin mahremiyetleri ihlal edildiği için kendilerini rahatsız hissetmelerine neden olabilir. Bu tür durumlarda uluslararası öğrenciler uygun barınma ortamına sahip olma noktasında zorluklarla karşılaşır (Nkoko, 2016).

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de buldukları süre boyunca en çok sorunla karşılaştıkları ilk sıradaki konunun yurt yaşantısı olduğu öne sürülmüştür (Özçetin, 2013). Ancak, Kıroğlu vd. (2010) tarafından yürütülen çalışma, farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada, uluslararası öğrenciler barınma ile ilgili hiçbir sorun yaşamamış olduklarını dile getirmişlerdir. Bu öğrenciler, Türkiye’ye ilk geldiklerinde ilk aşamada kendi ülkelerinden daha önce Türkiye’ye gelmiş olan, ülkeyi tanıyan diğer akranlarından destek gördüklerini, dolayısıyla da sorunsuz olarak kalacak yer bulabildiklerini kaydetmişlerdir (Kıroğlu vd., 2010). İrlanda’daki bir üniversitede öğrenim gören Amerikalı öğrencilerle yürütülen bir diğer çalışmada, öğrencilerin İrlanda’ya geldikleri ilk dönemde kampüste bulunan yurtlara yerleştirildikleri için hiç bir barınma problemi yaşamadıkları, hatta aksine bu barınma çözümünün onlara oradaki sosyal hayata daha kolay adapte olma konusunda sosyal destek sağladığı ifade edilmiştir (Reilly vd., 2015). Bu çerçevede, barınma ihtiyacının, öğrenim göreceği ülkede hiçbir bağlantısı olmayan ve kendi imkânlarıyla kalacak yer bulmak zorunda olan öğrenciler için bir sorun teşkil ederken, üniversite, arkadaş ya da tanıdıkların sağladığı sosyal ağların bu sorunun çözümünü sağladığı belirtilebilecektir. Bunun yanında, ailelerinden uzakta öğrenim gören öğrencilerin barınmaya ilişkin sorunları konusunda yapılan bir araştırmanın sonucunda evde, özel yurttan ve devlet yurtlarında barınan öğrencilerin büyük bölümünün ekonomik sorunlar yaşadıkları belirlenmiş ve evde barınan öğrencilerin diğer yerlerde barınanlara göre % 29 oranında daha fazla ekonomik sıkıntı yaşadıkları ortaya konmuştur (Güldiken ve Özekicioğlu, 2004). Bu çerçevede barınma sorununun maddi durumla da yakından ilişkili olduğu belirtilebilecektir.

### **1.3.5. Kişisel Sorunlar**

Üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları şehre ve öğrenim görülen bölüme uyum sağlayamamaları, insanlar arası ilişkilerin bozulmasında etkili olabilmektedir. Bu durum üniversitenin dışındaki yerleşim

birimlerinden öğrenim için gelen öğrencileri uyumsuzluğa, iletişim bozukluğuna, yalnızlığa ve yabancılığa itmektedir. Bu, öğrenciler alıştıkları ortamdaki bireylerden farklı değer yargılarına ve inançlarına sahip bireylerle karşılaşmaları ve bunlarla baş edememe sonucunda bunalıma düşebilmektedirler. Bunalımdan kurtulma isteğine rağmen psikolojik yardım alınacak yerlerin ya çok sınırlı olması veya genç için bu durumun dile getirilme güçlüğü gibi sebepler üniversite öğrencilerini ruhsal yönden sorunlu yapmaktadır (Allaberdiyev, 2006).

Gençlerin, üniversite öğrenimi görmek amacıyla doğup büyüdüğü ülkelerden ayrılarak yeni bir çevreye uyum sağlama zorunluluğu, onlarda bazı davranış değişikliklerine neden olabilmektedir. Kendini güvensiz ve yetersiz hisseden, insanların destek ve yönlendirilmesine çok önem veren bağımlı kişilik yapısıyla genç, üniversiteye geldiğinde karşılaştığı çeşitli yaşam değişiklikleri, sosyal ve akademik başarı beklentileri ile baş etmekte güçlük çekebilmektedir. Bunun yanı sıra, gencin, aile ortamından ayrılarak birden bire büyük şehir ve yurt hayatına geçmesi veya tek başına yapamaması onu uyumsuzluğa itebilmektedir (Allaberdiyev, 2006). Çöllü ve Öztürk'ün (2009) yapmış oldukları araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin memleketlerine ve ailelerine duydukları özlemin uyum problemlerine yol açtığı sonucuna varmışlar.

Uluslararası öğrenciler memleket özlemi, yalnızlık, toplumsal dışlanma, kimlik karmaşası, güvensizlik ve depresyon gibi psikolojik problemler yaşamaktadır. Dili zayıf olduğundan ya da kültürel sebeplerle öğrenim gördükleri ülkede sosyalleşemeyen uluslararası öğrencilerin ruh sağlıklarının negatif olarak etkilendiği, bu durumla ilişkili olarak öğrencilerin yalnızlık ve memleket özlemi yaşadıkları ve kendilerini hayattan dışladıkları görülmüştür. Benzer biçimde, uluslararası öğrencilerin başarılı olmaları zorunluluğuna yönelik baskı, öğrencilerin sosyalleşmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Özoğlu vd., 2012).

Yavuzer vd. (2005) yaptıkları araştırmada, yükseköğretim gençlerinin karşılaştıkları en önemli psiko-sosyal sorunlar arasında kişiliklerine saygı gösterilmemesi, toplum baskısından sıkılma ve yalnızlık hissi olduğunu ortaya koymuştur. Karşılaşılan psiko-sosyal sorunlar, öğrencilerin gelişimini olumsuz olarak etkileyebileceği ve dolayısıyla uyum güçlüklerine yol açabileceği için öğrenciler anormal davranışlar gösterebilmekte ve toplum içinde yabancılık duygusu



yaşayabilmektedir (Yavuzer vd., 2005). Başka bir ülkeye büyük hayallerle gelen uluslararası öğrenciler, depresif duygulara ve okulu bırakma pahasına olsa dahi eve dönme düşüncelerine kapılabilmektedir. Hatta bazen öğrenciler bu durumlardan kurtulabilmek için uyuşturucu maddelere ve alkole sığınmaktadırlar (Annaberdiyev, 2006).



## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli ve Hipotezler

Bu araştırmada Türkiye’de üniversite eğitimi gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, mali sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunlar incelenmektedir. Ardından söz konusu sorunların öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bu kapsamda bu araştırma birden fazla değişkenin birlikte değişimini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan ilişki tarama modelinde (Karasar, 2004) yürütülmüştür.

Araştırmanın kapsamında geliştirilen hipotezler aşağıda sunulmuştur.

H<sub>1</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H<sub>2</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H<sub>3</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H<sub>4</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H<sub>5</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi Türkiye’de buldukları süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H<sub>6</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi Türkçe bilgilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H<sub>7</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi samimi arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

## **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini İstanbul Gelişim Üniversitesi'nde eğitim ve öğretimine devam eden yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise belirtilen evren içerisinde uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 203 öğrenci oluşturmaktadır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı en ulaşılabilir örnekleme olarak veri toplamayı hedeflemektedir.

## **2.3. Veri Toplama Yöntemi**

Veri toplama aşamasından önce İstanbul Gelişim Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla anket tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda internet üzerinden veri toplamayı sağlayan Google Forms uygulamasından faydalanılmıştır. Çevrimiçi olarak hazırlanan anket formunun bağlantı linki katılımcılara e-posta, Whatsapp vb. gibi platformlar üzerinden ulaştırılmıştır. Katılımcılara anket uygulaması öncesinde araştırmanın amacı, kişisel bilgilerinin istenmediği, anonim olarak elde edilen verilerin topluca ve sadece bilimsel amaçlarla analizlere dahil edileceği, verilerin güvenliğinin mutlak suretle sağlanacağı ve kesinlikle üçüncü taraflarla paylaşılmayacağı, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve çalışmayı diledikleri zaman bırakabilecekleri gibi konularda bilgi verilmiştir. Katılımcılar gönüllülük beyanının ardından anket sayfasına yönlendirilmiştir.

## **2.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında veri toplamak üzere hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sosyodemografik bilgi formu, ikinci bölümde ise Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanteri yer almaktadır.

### **2.4.1. Sosyodemografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyodemografik Bilgi Formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş vb. gibi sosyodemografik bilgilerini öğrenmek amacıyla yöneltilen toplam 15 soru bulunmaktadır.

#### **2.4.2. Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanteri**

Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanteri Porter (1962) tarafından geliştirilmiş ve Kılıçlar vd. (2012) tarafından Türkçe uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Toplam 20 madde içeren ölçek, dil sorunları, mali sorunlar, sosyo-kültürel uyum sorunları, oryantasyon sorunları ve kişisel uyum sorunları olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekten alınan puanlar ilgili boyutta yaşanan sorunun seviyesini yansıtmaktadır. Ölçekte ters kodlu madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,879 olarak bildirilmiştir (Kılıçlar vd., 2012).

#### **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizlerinde IBM SPSS v26 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle katılımcıların sosyodemografik özelliklerine yönelik frekans analizi gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmada kullanılan ölçeğe yönelik güvenilirlik ve normal dağılım analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra katılımcı yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik tanımlayıcı istatistiksel analiz gerçekleştirilmiştir. Son olarak, yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesinin sosyodemografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere, iki kategorili değişkenler için t-testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerde  $p < 0,05$  istatistiksel anlamlılık seviyesi olarak kabul edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

#### 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik frekans analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Geldiğiniz ülke	Pakistan	44	21,7
	İran	33	16,3
	Hindistan	30	14,8
	Suriye	20	9,9
	Irak	14	6,9
	Afganistan	11	5,4
	Somali	8	3,9
	Bangladeş	8	3,9
	Afrika	6	3,0
	Lübnan	3	1,5
	Mısır	3	1,5
	Rusya	2	1,0
	Almanya	2	1,0
	Fas	2	1,0
	Gabon	2	1,0
	Kosova	2	1,0
	Tacikistan	2	1,0
	Libya	2	1,0
	Ukrayna	1	,5
	Nepal	1	,5
	Gana	1	,5
	Azerbaycan	1	,5
	Malezya	1	,5
	Cibuti	1	,5
	Filipinler	1	,5
	Romanya	1	,5
Cezayir	1	,5	

**Tablo 3.** Katılımcıların demografik özellikleri (Devam)

<b>Değişken</b>	<b>Kategori</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cinsiyetiniz	Kadın	102	50,2
	Erkek	101	49,8
Yaşınız	20 ve altı	17	8,4
	21-25 arası	135	66,5
	25 üzeri	51	25,1
Sınıfınız	Hazırlık sınıfı	22	10,8
	1. Sınıf	40	19,7
	2. Sınıf	81	39,9
	3. Sınıf	35	17,2
	4. Sınıf	25	12,3
Ekonomik durumunuz	Kötü	118	58,1
	Orta	59	29,1
	İyi	26	12,8
Herhangi bir işte çalışıyor musunuz?	Hayır, çalışmıyorum	82	40,4
	Evet, part-time çalışıyorum	101	49,8
	Evet, tam zamanlı çalışıyorum	20	9,9
Kaç yıldır Türkiye’de bulunuyorsunuz?	1 yıl	16	7,9
	2 yıl	28	13,8
	3 yıl	58	28,6
	4 yıl	33	16,3
	5 yıl	25	12,3
	5 yıldan fazla	43	21,2
Nerede kalıyorsunuz?	Ailemin yanında	17	8,4
	Devlet yurdunda	19	9,4
	Özel yurttan	14	6,9
	Evde (Tek başıma)	19	9,4
	Evde (Yabancı arkadaşlarımla)	134	66,0
Türkiye’ye gelmeden önce Türkçeyi ne derecede biliyordunuz?	Kötü	123	60,6
	Orta	69	34,0
	İyi	11	5,4
Kaç tane samimi olduğunuz Türk arkadaşınız var?	Yok	21	10,3
	1-5 arası	79	38,9
	6-10 arası	46	22,7
	10 üzeri	57	28,1
Türkiye’deki temsilciliğiniz sizinle ne derecede ilgilenmektedir?	Hiç ilgilenmiyorlar	85	41,9
	İhtiyacım olduğunda ilgileniyorlar	97	47,8
	Çok yakından ilgileniyorlar	21	10,3
Bir yıl içerisinde ülkenize ortalama kaç kere gidiyorsunuz?	0	119	58,6
	1	50	24,6
	2	22	10,8
	3	4	2,0
	4	2	1,0
	5	4	2,0
	6	2	1,0
Eğitiminizi tamamladıktan sonra ülkenize dönmeyi düşünüyor musunuz?	Evet	70	34,5
	Hayır	133	65,5

Katılımcıların 27 farklı ülkeden geldiği ve en çok yabancı öğrenci gelen ilk üç ülkenin sırasıyla Pakistan (n=44; %21,7), İran (n=33; %16,3) ve Hindistan (n=30; %14,8) olduğu görülmektedir. Çalışmaya 102 kadın (%50,2), 101 erkek (%49,8) öğrenci katılım göstermiştir. Örneklemin çoğunlukla 21-25 yaş arası (n=135; %66,5), 2.sınıfta (n=81; %39,9), ekonomik durumunu kötü algılayan (n=118; %58,1), part-time çalışan (n=101; %49,8), 3 yıldır Türkiye’de bulunan (n=58; %28,6), yabancı arkadaşlarıyla evde kalan (n=134; %66,0), Türkiye’ye gelmeden önce Türkçesi kötü olan (n=123; %60,6), 1-5 arası samimi arkadaşı olan (n=79; %38,9) ve eğitimini tamamladıktan sonra ülkesine dönmeyi düşünmeyen (n=133; %65,5) katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

### 3.2. Güvenilirlik Analizi

Araştırmada kullanılan Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanterine yönelik olarak gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alpha değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Güvenilirlik analizi sonucu

Ölçek	Değişken	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
	Dil Sorunları	5	,911
Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanteri	Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları	4	,847
	Mali Sorunlar	4	,882
	Oryantasyon Sorunları	4	,754
	Kişisel Sorunlar	3	,838

Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanterinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; dil sorunları boyutu için  $\alpha=0,911$ , sosyo-kültürel uyum sorunları boyutu için  $\alpha=0,847$ , mali sorunlar boyutu için  $\alpha=0,882$ , oryantasyon sorunları boyutu için  $\alpha=0,754$  ve kişisel sorunlar boyutu için  $\alpha=0,838$  olarak belirlenmiştir. Bir ölçeğin güvenilir olduğunun kabul edilmesi için Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin 0,70’ten daha büyük olmasının beklendiği belirtilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Bu kapsamda tüm boyutlar için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0,70'ten büyük olduğu görüldüğünden Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanterinin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Normal Dağılım Analizi

Çalışmanın devamında parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangisinin uygulanacağını belirlemek amacıyla, çalışmada toplanan verilerin normal dağılıma uyup uymadıklarını incelemek üzere gerçekleştirilen normal dağılım analizi sonucunda elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Normal dağılım analizi sonucu

Ölçek	Değişken	Çarpıklık	Basıklık
Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanteri	Dil Sorunları	-,118	-,587
	Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları	-,531	-,519
	Mali Sorunlar	-,648	-,456
	Oryantasyon Sorunları	-,794	,480
	Kişisel Sorunlar	-,749	-,246

Literatürde normal dağılıma ilişkin kesin kabul görmüş standartlar bulunmamaktadır. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin ifade edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerektiğini belirten kaynaklar olduğu gibi (Leech, Barrett ve Morgan, 2005), bu değerlerin -3 ile +3 aralığına kadar kabul edilebilir olduğunu belirten kaynaklar (Kline, 1998; Kalaycı, 2016) da bulunmaktadır. Bu kapsamda, elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde tamamının -1 ile +1 arasında olduğu görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bu nedenle çalışmada parametrik analizler kullanılmıştır.



### 3.4. Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz

Katılımcıların Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanterine verdikleri yanıtlara yönelik olarak gerçekleştirilen tanımlayıcı istatistiksel analiz sonucunda elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Tanımlayıcı istatistiksel analiz sonucu

Ölçek	Değişken	Ort.	ss	Min.	Maks.
Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanteri	Dil Sorunları	2,79	0,93	1,00	5,00
	Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları	3,62	1,10	1,00	5,00
	Mali Sorunlar	3,58	1,05	1,00	5,00
	Oryantasyon Sorunları	3,61	0,90	1,00	5,00
	Kişisel Sorunlar	3,66	1,09	1,00	5,00

Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puan aralıkları  $(n-1)/n$  formülüne göre  $(5-1)/5=0,80$  olarak belirlenmiştir. Buna çerçevede;

- 1,00-1,80 arası puanlar “çok düşük”,
- 1,81-2,60 arası puanlar “düşük”,
- 2,61-3,40 arası puanlar “orta”,
- 3,41-4,20 arası puanlar “yüksek”,
- 4,21-5,00 arası puanlar “çok yüksek” olarak sınıflandırılmıştır.

Buna göre, katılımcıların dil sorunlarını “orta” seviyede algıladıkları ( $\bar{x}=2,79$ ;  $ss=0,93$ ), sosyo-kültürel uyum sorunları ( $\bar{x}=3,62$ ;  $ss=1,10$ ), mali sorunlar ( $\bar{x}=3,58$ ;  $ss=1,05$ ), oryantasyon sorunları ( $\bar{x}=3,61$ ;  $ss=0,90$ ) ve kişisel sorunları ( $\bar{x}=3,66$ ;  $ss=1,09$ ) ise “yüksek” seviyede algıladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların en az yaşadığı sorunun dil sorunu olduğu, en çok yaşadıkları sorunun ise kişisel sorunlar olduğu görülmektedir.

### 3.5. Fark Analizleri

Çalışmanın bu bölümünde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, mali sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunların öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

#### 3.5.1. Cinsiyete yönelik bulgular

Çalışmanın birinci hipotezi “H<sub>1</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklinde oluşturulmuştur. Birinci hipotezi test etmek üzere gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Dil Sorunları	Kadın	102	2,73	,91	-,994	201	,321
	Erkek	101	2,86	,95			
Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları	Kadın	102	3,63	1,07	,152	201	,879
	Erkek	101	3,61	1,12			
Mali Sorunlar	Kadın	102	3,56	1,02	-,223	201	,824
	Erkek	101	3,60	1,08			
Oryantasyon Sorunları	Kadın	102	3,58	,94	-,477	201	,634
	Erkek	101	3,64	,86			
Kişisel Sorunlar	Kadın	102	3,64	1,15	-,298	201	,766
	Erkek	101	3,68	1,04			

Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, mali sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunların öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre H<sub>1</sub> hipotezi reddedilmiştir.

### 3.5.2. Yaşa yönelik bulgular

Çalışmanın ikinci hipotezi “H<sub>2</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklinde oluşturulmuştur. İkinci hipotezi test etmek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Yaşa göre ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Yaş	N	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Dil Sorunları	(1) 20 ve altı	17	3,39	0,79	5,280	,006	1 > 2, 3
	(2) 21-25 arası	135	2,80	0,89			
	(3) 25 üzeri	51	2,56	1,00			
Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları	(1) 20 ve altı	17	3,28	1,00	4,280	,015	2 > 3
	(2) 21-25 arası	135	3,78	1,02			
	(3) 25 üzeri	51	3,32	1,24			
Mali Sorunlar	(1) 20 ve altı	17	2,53	0,79	12,432	,000	1 < 2, 3
	(2) 21-25 arası	135	3,77	1,00			
	(3) 25 üzeri	51	3,44	1,04			
Oryantasyon Sorunları	(1) 20 ve altı	17	3,06	0,60	4,668	,010	1 < 2
	(2) 21-25 arası	135	3,72	0,83			
	(3) 25 üzeri	51	3,50	1,07			
Kişisel Sorunlar	(1) 20 ve altı	17	2,98	1,02	5,912	,003	1 < 2
	(2) 21-25 arası	135	3,82	1,01			
	(3) 25 üzeri	51	3,46	1,23			

Uluslararası öğrencilerin dil sorunlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği (F=5,280; p<0,01) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek maksadıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda dil sorunu

seviyesinin 20 yaş ve altı katılımcılar ( $\bar{x}=3,39$ ;  $ss=0,79$ ) ile 21-25 yaş arası ( $\bar{x}=2,80$ ;  $ss=0,89$ ) ve 25 yaş üzeri ( $\bar{x}=2,56$ ;  $ss=1,00$ ) katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, 20 yaş ve altı katılımcıların dil sorunu seviyelerinin 21-25 yaş arası ve 25 yaş üzeri katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sorunlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=4,280$ ;  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda sosyo-kültürel uyum sorunu seviyesinin 21-25 yaş arası katılımcılar ( $\bar{x}=3,78$ ;  $ss=1,02$ ) ile 25 yaş üzeri katılımcılar ( $\bar{x}=3,32$ ;  $ss=1,24$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, 21-25 yaş arası katılımcıların sosyo-kültürel uyum sorunu seviyelerinin 25 yaş üzeri katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin mali sorunlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=12,432$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda mali sorun seviyesinin 20 yaş ve altı katılımcılar ( $\bar{x}=2,53$ ;  $ss=0,79$ ) ile 21-25 yaş arası ( $\bar{x}=3,77$ ;  $ss=1,00$ ) ve 25 yaş üzeri ( $\bar{x}=3,44$ ;  $ss=1,04$ ) katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, 21-25 yaş arası ve 25 yaş üzeri katılımcıların mali sorun seviyelerinin 20 yaş ve altı katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin oryantasyon sorunlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=4,668$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda oryantasyon sorunu seviyesinin 20 yaş ve altı katılımcılar ( $\bar{x}=3,06$ ;  $ss=0,60$ ) ile 21-25 yaş arası katılımcılar ( $\bar{x}=3,72$ ;  $ss=0,83$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, 21-25 yaş arası katılımcıların oryantasyon sorunu seviyelerinin 20 yaş ve altı katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin kişisel sorunlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=5,912$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda kişisel

sorun seviyesinin 20 yaş ve altı katılımcılar ( $\bar{x}=2,98$ ;  $ss=1,02$ ) ile 21-25 yaş arası katılımcılar ( $\bar{x}=3,82$ ;  $ss=1,01$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, 21-25 yaş arası katılımcıların kişisel sorun seviyelerinin 20 yaş ve altı katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre  $H_2$  hipotezi kabul edilmiştir.

### 3.5.3. Ekonomik duruma yönelik bulgular

Çalışmanın üçüncü hipotezi “ $H_3$ : Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklinde oluşturulmuştur. Üçüncü hipotezi test etmek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Ekonomik duruma göre ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Ekonomik Durum	N	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Dil Sorunları	(1) Kötü	118	2,81	0,95	,688	,504	-
	(2) Orta	59	2,84	0,83			
	(3) İyi	26	2,59	1,08			
Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları	(1) Kötü	118	3,81	1,12	4,608	,011	1 > 3
	(2) Orta	59	3,44	1,02			
	(3) İyi	26	3,19	1,02			
Mali Sorunlar	(1) Kötü	118	3,89	0,94	26,343	,000	1 > 2, 3
	(2) Orta	59	3,45	0,91			
	(3) İyi	26	2,44	0,98			
Oryantasyon Sorunları	(1) Kötü	118	3,81	0,92	10,534	,000	1 > 3
	(2) Orta	59	3,48	0,73			
	(3) İyi	26	2,99	0,85			
Kişisel Sorunlar	(1) Kötü	118	3,96	0,97	13,565	,000	1 > 2, 3
	(2) Orta	59	3,39	1,17			
	(3) İyi	26	2,92	0,98			

Uluslararası öğrencilerin dil sorunlarının ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sorunlarının ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=4,608$ ;  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda sosyo-kültürel uyum sorunu seviyesinin ekonomik durumu kötü olan katılımcılar ( $\bar{x}=3,81$ ;  $ss=1,12$ ) ile ekonomik durumu iyi olan katılımcılar ( $\bar{x}=3,19$ ;  $ss=1,02$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ekonomik durumu kötü olan katılımcıların sosyo-kültürel uyum sorunu seviyelerinin ekonomik durumu iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin mali sorunlarının ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=26,343$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda mali sorun seviyesinin ekonomik durumu kötü olan katılımcılar ( $\bar{x}=3,89$ ;  $ss=0,94$ ) ile ekonomik durumu orta ( $\bar{x}=3,45$ ;  $ss=0,91$ ) ve iyi ( $\bar{x}=2,44$ ;  $ss=0,98$ ) olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ekonomik durumu kötü olan katılımcıların mali sorun seviyelerinin ekonomik durumu orta ve iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin oryantasyon sorunlarının ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=10,534$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda oryantasyon sorunu seviyesinin ekonomik durumu kötü olan katılımcılar ( $\bar{x}=3,81$ ;  $ss=0,92$ ) ile ekonomik durumu iyi olan katılımcılar ( $\bar{x}=2,99$ ;  $ss=0,85$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ekonomik durumu kötü olan katılımcıların oryantasyon sorunu seviyelerinin ekonomik durumu iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin kişisel sorunlarının ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=13,565$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda kişisel sorun seviyesinin ekonomik durumu kötü olan katılımcılar ( $\bar{x}=3,96$ ;  $ss=0,97$ ) ile ekonomik durumu orta ( $\bar{x}=3,39$ ;  $ss=1,17$ ) ve iyi ( $\bar{x}=2,92$ ;

ss=0,98) olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ekonomik durumu kötü olan katılımcıların kişisel sorun seviyelerinin ekonomik durumu orta ve iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre H<sub>3</sub> hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

### 3.5.4. Çalışma durumuna yönelik bulgular

Çalışmanın dördüncü hipotezi “H<sub>4</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklinde oluşturulmuştur. Dördüncü hipotezi test etmek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Çalışma durumuna göre ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Çalışma Durumu	N	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Dil Sorunları	(1) Çalışmıyor	82	3,18	0,73	14,610	,000	1 > 2, 3
	(2) Part-time	101	2,57	1,00			
	(3) Tam zamanlı	20	2,31	0,69			
Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları	(1) Çalışmıyor	82	4,06	1,00	12,926	,000	1 > 2, 3
	(2) Part-time	101	3,37	1,08			
	(3) Tam zamanlı	20	3,08	0,95			
Mali Sorunlar	(1) Çalışmıyor	82	3,63	1,10	2,488	,086	-
	(2) Part-time	101	3,64	0,99			
	(3) Tam zamanlı	20	3,09	1,06			
Oryantasyon Sorunları	(1) Çalışmıyor	82	3,62	0,76	2,573	,079	-
	(2) Part-time	101	3,68	1,01			
	(3) Tam zamanlı	20	3,19	0,71			
Kişisel Sorunlar	(1) Çalışmıyor	82	3,74	0,98	4,166	,017	1, 2 > 3
	(2) Part-time	101	3,73	1,14			
	(3) Tam zamanlı	20	3,00	1,13			

Uluslararası öğrencilerin dil sorunlarının çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=14,610$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda dil sorunu seviyesinin çalışmayan katılımcılar ( $\bar{x}=3,18$ ;  $ss=0,73$ ) ile part-time ( $\bar{x}=2,57$ ;  $ss=1,00$ ) ve tam zamanlı ( $\bar{x}=2,31$ ;  $ss=0,69$ ) çalışan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışmayan katılımcıların dil sorunu seviyelerinin part-time ve tam zamanlı çalışan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sorunlarının çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=12,926$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda sosyo-kültürel uyum sorunu seviyesinin çalışmayan katılımcılar ( $\bar{x}=4,06$ ;  $ss=1,00$ ) ile part-time ( $\bar{x}=3,37$ ;  $ss=1,08$ ) ve tam zamanlı ( $\bar{x}=3,08$ ;  $ss=0,95$ ) çalışan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışmayan katılımcıların sosyo-kültürel uyum sorunu seviyelerinin part-time ve tam zamanlı çalışan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin mali sorunlarının çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Uluslararası öğrencilerin oryantasyon sorunlarının çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Uluslararası öğrencilerin kişisel sorunlarının çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=4,166$ ;  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda kişisel sorun seviyesinin çalışmayan katılımcılar ( $\bar{x}=3,74$ ;  $ss=0,98$ ) ve part-time ( $\bar{x}=3,73$ ;  $ss=1,14$ ) çalışan katılımcılar ile tam zamanlı çalışan katılımcılar ( $\bar{x}=3,00$ ;  $ss=1,13$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışmayan ve part-time çalışan katılımcıların kişisel sorun seviyelerinin tam zamanlı çalışan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre  $H_4$  hipotezi kısmen kabul edilmiştir.



### 3.5.5. Türkiye’de bulunma süresine yönelik bulgular

Çalışmanın beşinci hipotezi “H<sub>5</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi Türkiye’de buldukları süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklinde oluşturulmuştur. Beşinci hipotezi test etmek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Türkiye’de bulunma süresine göre ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Türkiye’de Bulunma Süresi	N	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Dil Sorunları	(1) 1-2 yıl	44	3,35	0,81	16,709	,000	1 > 2, 3
	(2) 3-4 yıl	91	2,82	0,83			
	(3) 5 yıl ve üzeri	68	2,39	0,95			
Sosyo- Kültürel Uyum Sorunları	(1) 1-2 yıl	44	3,88	0,98	6,404	,002	1, 2 > 3
	(2) 3-4 yıl	91	3,78	1,04			
	(3) 5 yıl ve üzeri	68	3,25	1,15			
Mali Sorunlar	(1) 1-2 yıl	44	3,36	1,12	1,713	,183	-
	(2) 3-4 yıl	91	3,71	1,01			
	(3) 5 yıl ve üzeri	68	3,55	1,05			
Oryantasyon Sorunları	(1) 1-2 yıl	44	3,60	0,70	,132	,876	-
	(2) 3-4 yıl	91	3,64	0,87			
	(3) 5 yıl ve üzeri	68	3,57	1,05			
Kişisel Sorunlar	(1) 1-2 yıl	44	3,60	1,12	1,034	,358	-
	(2) 3-4 yıl	91	3,78	0,99			
	(3) 5 yıl ve üzeri	68	3,54	1,21			

Uluslararası öğrencilerin dil sorunlarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği (F=16,709; p<0,01) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda dil sorunu seviyesinin 1-2 yıldır Türkiye’de bulunan katılımcılar ( $\bar{x}$ =3,35; ss=0,81) ile 3-4 yıldır ( $\bar{x}$ =2,82; ss=0,83) ve 5 yıl üzeri ( $\bar{x}$ =2,39; ss=0,95) Türkiye’de

bulunan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, 1-2 yıldır Türkiye’de bulunan katılımcıların dil sorunu seviyelerinin 3-4 yıldır ve 5 yıl üzeri süredir Türkiye’de bulunan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sorunlarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=6,404$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda sosyo-kültürel uyum sorunu seviyesinin 1-2 yıldır ( $\bar{x}=3,88$ ;  $ss=0,98$ ) ve 3-4 yıldır ( $\bar{x}=3,78$ ;  $ss=1,04$ ) Türkiye’de bulunan katılımcılar ile 5 yıl üzeri süredir Türkiye’de bulunan katılımcılar ( $\bar{x}=3,25$ ;  $ss=1,15$ ) arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, 1-2 yıldır ve 3-4 yıldır Türkiye’de bulunan katılımcıların sosyo-kültürel uyum sorunu seviyelerinin 5 yıl üzeri süredir Türkiye’de bulunan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin mali sorunlarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Uluslararası öğrencilerin oryantasyon sorunlarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Uluslararası öğrencilerin kişisel sorunlarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Bu sonuçlara göre  $H_5$  hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

### **3.5.6. Türkçe bilgisine yönelik bulgular**

Çalışmanın altıncı hipotezi “ $H_6$ : Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi Türkçe bilgilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklinde oluşturulmuştur. Altıncı hipotezi test etmek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Yaş'a göre ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Türkçe Bilgisi	N	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Dil Sorunları	(1) Kötü	123	2,74	1,00	3,359	,037	1, 2 > 3
	(2) Orta	69	2,96	0,76			
	(3) İyi	11	2,24	0,93			
Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları	(1) Kötü	123	3,38	1,07	15,381	,000	1, 2 > 3
	(2) Orta	69	4,16	0,92			
	(3) İyi	11	2,93	1,14			
Mali Sorunlar	(1) Kötü	123	3,48	1,03	7,928	,000	1, 2 > 3
	(2) Orta	69	3,90	0,97			
	(3) İyi	11	2,73	1,13			
Oryantasyon Sorunları	(1) Kötü	123	3,54	0,98	3,691	,027	1, 2 > 3
	(2) Orta	69	3,81	0,75			
	(3) İyi	11	3,14	0,42			
Kişisel Sorunlar	(1) Kötü	123	3,57	1,12	6,320	,002	1, 2 > 3
	(2) Orta	69	3,95	0,94			
	(3) İyi	11	2,82	1,16			

Uluslararası öğrencilerin dil sorunlarının Türkçe bilgilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=3,359$ ;  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda dil sorunu seviyesinin Türkçe bilgisi kötü ( $\bar{x}=2,74$ ;  $ss=1,00$ ) ve orta ( $\bar{x}=2,96$ ;  $ss=0,76$ ) olan katılımcılar ile iyi ( $\bar{x}=2,24$ ;  $ss=0,93$ ) olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, Türkçe bilgisi kötü ve orta olan katılımcıların dil sorunu seviyelerinin Türkçe bilgisi iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sorunlarının Türkçe bilgilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=15,381$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek maksadıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda sosyo-kültürel uyum sorunu seviyesinin Türkçe bilgisi kötü ( $\bar{x}=3,38$ ;  $ss=1,07$ ) ve orta ( $\bar{x}=4,16$ ;  $ss=0,92$ ) olan katılımcılar ile iyi ( $\bar{x}=2,93$ ;  $ss=1,14$ ) olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, Türkçe bilgisi kötü ve orta olan katılımcıların sosyo-kültürel uyum sorunu seviyelerinin Türkçe bilgisi iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin mali sorunlarının Türkçe bilgilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=7,928$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek maksadıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda mali sorun seviyesinin Türkçe bilgisi kötü ( $\bar{x}=3,48$ ;  $ss=1,03$ ) ve orta ( $\bar{x}=3,90$ ;  $ss=0,97$ ) olan katılımcılar ile iyi ( $\bar{x}=2,73$ ;  $ss=1,13$ ) olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, Türkçe bilgisi kötü ve orta olan katılımcıların mali sorun seviyelerinin Türkçe bilgisi iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin oryantasyon sorunlarının Türkçe bilgilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=3,691$ ;  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek maksadıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda oryantasyon sorunu seviyesinin Türkçe bilgisi kötü ( $\bar{x}=3,54$ ;  $ss=0,98$ ) ve orta ( $\bar{x}=3,81$ ;  $ss=0,75$ ) olan katılımcılar ile iyi ( $\bar{x}=3,14$ ;  $ss=0,42$ ) olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, Türkçe bilgisi kötü ve orta olan katılımcıların oryantasyon sorunu seviyelerinin Türkçe bilgisi iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin kişisel sorunlarının Türkçe bilgilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=6,320$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek maksadıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda kişisel sorun seviyesinin Türkçe bilgisi kötü ( $\bar{x}=3,57$ ;  $ss=1,12$ ) ve orta ( $\bar{x}=3,95$ ;  $ss=0,94$ ) olan katılımcılar ile iyi ( $\bar{x}=2,82$ ;  $ss=1,16$ ) olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, Türkçe bilgisi kötü ve orta olan

katılımcıların kişisel sorun seviyelerinin Türkçe bilgisi iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre H<sub>6</sub> hipotezi kabul edilmiştir.

### 3.5.7. Samimi arkadaş sayısına yönelik bulgular

Çalışmanın yedinci hipotezi “H<sub>7</sub>: Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların seviyesi samimi arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklinde oluşturulmuştur. Yedinci hipotezi test etmek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Samimi arkadaş sayısına göre ANOVA analizi sonuçları

Değişken	Samimi Arkadaş Sayısı	N	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Dil Sorunları	(1) Yok	21	3,51	0,67	12,505	,000	1, 2 > 3, 4
	(2) 1-5 arası	79	3,02	0,74			
	(3) 6-10 arası	46	2,60	0,87			
	(4) 10 üzeri	57	2,35	1,04			
Sosyo-Kültürel Uyum Sorunları	(1) Yok	21	4,30	1,02	12,351	,000	1, 2 > 3, 4
	(2) 1-5 arası	79	3,97	1,01			
	(3) 6-10 arası	46	3,34	0,96			
	(4) 10 üzeri	57	3,11	1,06			
Mali Sorunlar	(1) Yok	21	3,80	1,25	1,988	,117	-
	(2) 1-5 arası	79	3,75	0,96			
	(3) 6-10 arası	46	3,39	1,02			
	(4) 10 üzeri	57	3,42	1,08			
Oryantasyon Sorunları	(1) Yok	21	3,83	0,95	,597	,618	-
	(2) 1-5 arası	79	3,62	0,81			
	(3) 6-10 arası	46	3,57	0,90			
	(4) 10 üzeri	57	3,54	1,00			
Kişisel Sorunlar	(1) Yok	21	4,25	0,94	3,845	,010	1 > 4
	(2) 1-5 arası	79	3,73	1,00			
	(3) 6-10 arası	46	3,65	1,04			
	(4) 10 üzeri	57	3,35	1,23			

Uluslararası öğrencilerin dil sorunlarının arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=12,505$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda dil sorunu seviyesinin arkadaşı olmayan ( $\bar{x}=3,51$ ;  $ss=0,67$ ) ve 1-5 arkadaşı olan ( $\bar{x}=3,02$ ;  $ss=0,74$ ) katılımcılar ile 6-10 arkadaşı olan ( $\bar{x}=2,60$ ;  $ss=0,87$ ) ve 10 üzeri arkadaşı olan ( $\bar{x}=2,35$ ;  $ss=1,04$ ) katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, arkadaşı olmayan ve 1-5 arkadaşı olan katılımcıların dil sorunu seviyelerinin 6-10 arkadaşı olan ve 10 üzeri arkadaşı olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sorunlarının arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=12,351$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda sosyo-kültürel uyum sorunu seviyesinin arkadaşı olmayan ( $\bar{x}=4,30$ ;  $ss=1,02$ ) ve 1-5 arkadaşı olan ( $\bar{x}=3,97$ ;  $ss=1,01$ ) katılımcılar ile 6-10 arkadaşı olan ( $\bar{x}=3,34$ ;  $ss=0,96$ ) ve 10 üzeri arkadaşı olan ( $\bar{x}=3,11$ ;  $ss=1,06$ ) katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, arkadaşı olmayan ve 1-5 arkadaşı olan katılımcıların sosyo-kültürel uyum sorunu seviyelerinin 6-10 arkadaşı olan ve 10 üzeri arkadaşı olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin mali sorunlarının arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Uluslararası öğrencilerin oryantasyon sorunlarının arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Uluslararası öğrencilerin kişisel sorunlarının arkadaş sayılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $F=3,845$ ;  $p<0,01$ ) tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda kişisel sorun seviyesinin arkadaşı olmayan ( $\bar{x}=4,25$ ;  $ss=0,94$ ) katılımcılar ile 10 üzeri arkadaşı olan ( $\bar{x}=3,35$ ;  $ss=1,23$ ) katılımcılar arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, arkadaşı olmayan katılımcıların kişisel sorun seviyelerinin 10 üzeri arkadaşı olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre H<sub>7</sub> hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

### 3.6. Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz var mı? Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda alınan cevaplar Tablo 14’te sunulmaktadır.

**Tablo 14.** Katılımcılar tarafından sunulan çözüm önerileri

Öneri	n	%
Burs verilmesi/artırılması	67	53,6
İş imkânı sağlanması	26	20,8
Daha iyi maaş ve daha az çalışma süresi	13	10,4
Sosyal haklar sağlanması (Sağlık, ulaşım vb.)	7	5,6
Yurt sağlanması	4	3,2
Sosyal ağ geliştirilmesi	4	3,2
Üniversitelerin destek vermesi	4	3,2
Toplam	125	100,0

Katılımcılar, uluslararası öğrencilerin sorunlarına çözüm olarak en çok burs verilmesini veya verilen bursun miktarının artırılmasını önermiştir (n=67; %53,6). İkinci olarak, katılımcılar Türkiye’de yabancı olarak iş bulmanın çok zor olduğunu belirtmekte ve uluslararası öğrencilere iş imkânı sağlanmasını önermekte, bu kapsamda üniversitelerin de uluslararası öğrencileri istihdam edebileceğini ifade etmektedir (n=26; %20,8). Diğer taraftan, bir işte çalışan uluslararası öğrencilerin ise çok uzun çalışma sürelerine sahip olduklarını ve buna karşılık çok az ücret aldıklarını belirttikleri ve bu kapsamda çalışma süresi ile maaşlarında iyileştirmeler yapılmasını önerdikleri görülmektedir (n=13; %10,4). Katılımcıların önerileri arasında sağlık, ulaşım, yemek vb. konularda destek verilmesi de bulunmaktadır (n=7; %5,6). Bir diğer öneri olarak uluslararası öğrencilere yurt sağlanabileceği belirtilmiştir (n=4; %3,2). Uluslararası öğrencilerin hem kendi üniversitelerinde hem de üniversiteler

arası sosyal ağlar kurarak burada dayanışma sergilemeleri bir diğer öneri olarak ortaya çıkmaktadır (n=4; %3,2). Katılımcılar son olarak üniversitelerin uluslararası öğrenci sorunlarını daha fazla dinlemesi ve rehberlik etmesini önermektedir (n=4; %3,2).





## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye’de üniversite eğitimi gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, mali sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunlar incelenmiştir. Ardından söz konusu sorunların öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Katılımcıların dil sorunlarını “orta” seviyede algıladıkları; sosyo-kültürel uyum sorunları, mali sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunları ise “yüksek” seviyede algıladıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların en az yaşadığı sorunun dil sorunu olduğu; sosyo-kültürel uyum sorunları, mali sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunlarının seviyeleri birbirine yakın olsa da bunlar arasında en çok yaşadıkları sorunun ise kişisel sorunlar olduğu belirlenmiştir. Literatürde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları öncelikli bir problem sahası olarak vurgulanmaktadır. Dil sorunları, uluslararası öğrencilerin yabancı bir ülkede ve yeni bir eğitim ortamında karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir (Park ve Son, 2011). Huntley (1993), uluslararası öğrencilerin en önemli engelinin dil olduğunu vurgulamıştır. Sawir (2005) birçok uluslararası öğrencinin ilk önce yerel dili anlama mücadelesi verdiklerini belirtmektedir. Yabancı literatürde dil sorununun ön plana çıktığı çalışmalara rastlanmaktadır (Taras ve Rowney, 2007). Yerli literatürde de uluslararası öğrenciler için dil sorunu vurgulanmıştır. Çöllü ve Öztürk (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı öğrencilerin uyum sorunlarının temelinde Türkçeyi yeterli konuşamamalarının yattığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulgulara ulaşılan başka çalışmalar (Can, 1996; Kıröglü vd., 2010; Özçetin, 2013; Özoğlu vd., 2012) da bulunmaktadır. Diğer taraftan, bu çalışmanın bulgusuna uyumlu bir şekilde, Türkiye’deki uluslararası öğrenciler için dilin öncelikli bir problem olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Yardımcıoğlu vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere dil problemi dolayısıyla iletişim kurmakta zorlanıp zorlanmadıkları sorulmuş ve öğrenciler dil yüzünden iletişim kurmakta zorlanmadıklarını belirtmiştir. Özkan ve

Güvendir (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da katılımcıların çoğunluğu (%63,2) dil konusunda bir problem yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada katılımcıların en az yaşadığı sorunun dil sorununu olmasının sebebinin katılımcıların çoğunlukla Türkiye'ye coğrafi ve sosyo-kültürel olarak yakın ülkelerden gelmiş olmalarının yanı sıra üniversite eğitimi kapsamında öncelikle Türkçe hazırlık eğitimine katılıyor olmalarından kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir. En yüksek seviyeli sorunun kişisel sorunlar olması ise katılımcıların yalnızlık hissi yaşadığına işaret etmektedir. Bu durumun aslında diğer sorunların toplamının bir sonucu olduğu değerlendirilmektedir.

Çalışmada, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yaşa yönelik gerçekleştirilen analizlerde dil sorunlarının daha gençlerde (20 yaş ve altı); sosyo-kültürel uyum, mali, oryantasyon ve kişisel sorunların ise daha yaşlılarda (21-25 yaş) anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Ekonomik duruma yönelik gerçekleştirilen analizlerde sosyo-kültürel uyum, mali, oryantasyon ve kişisel sorunların maddi durumu kötü olanlarda anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenirken, dil sorunları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma duruma yönelik gerçekleştirilen analizlerde dil, sosyo-kültürel uyum ve kişisel sorunların herhangi bir işte çalışmayan katılımcılarda anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenirken, mali ve oryantasyon sorunları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Türkiye'de bulunma süresine yönelik gerçekleştirilen analizlerde dil ve sosyo-kültürel uyum sorunlarının daha kısa süredir (1-2 yıl ve 3-4 yıl) Türkiye'de bulunan katılımcılarda anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenirken, mali, oryantasyon ve kişisel sorunlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlar Türkiye'ye gelmeden önceki Türkçe seviyeleri açısından incelendiğinde, Türkçe bilgisi kötü ve orta olan katılımcıların yaşadıkları sorun seviyelerinin Türkçe bilgisi iyi olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Samimi arkadaş sayısına göre gerçekleştirilen analizlerde dil, sosyo-kültürel uyum ve kişisel sorunların daha az arkadaşı (0-5 arası) olan katılımcılarda anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenirken, mali ve oryantasyon sorunları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada özetle ve genel olarak, uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunların daha ileri yaşlarda, maddi durumu kötü olan, herhangi bir işte çalışmayan, daha kısa süredir Türkiye’de bulunan, Türkçe bilgisi kötü olan, daha az arkadaşı olan öğrencilerde daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Literatürde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarının demografik özelliklere göre incelendiği çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Akdağ (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ekonomik sorunların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenirken, sosyo-kültürel sorunların kadın öğrencilerde anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Aktaş (1997) erkeklerin kişisel uyum düzeylerinin kız öğrencilerden, kız öğrencilerin ise sosyal uyum düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar (Annaberdiyev, 2006; Azmaz, 1995) da olduğu görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin uyum ve sorunlarının ekonomik duruma göre farklılaştığının belirlendiği çalışmalar (Annaberdiyev, 2006; Tuzgöl Dost, 2007) olduğu gibi, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalara (Allaberdiyev, 2007; Ercan, 2001) da rastlanılmaktadır. Benzer şekilde, çalışmalarda hedef ülkede kalma süresinin uluslararası öğrencilerin uyum ve sorunlarını anlamlı etkilediği (Ercan, 2001) ve etkilemediği (Annaberdiyev, 2006; Allaberdiyev, 2007) sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Çalışma bulguları arasındaki farkların, çalışmaların gerçekleştirildiği dönem, üniversite, araştırmada kullanılan ölçüm aracı, örneklem vb. gibi faktörlerden oluşan bağlamsal farklılıklardan kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Çalışmada katılımcılar, uluslararası öğrencilerin sorunlarına çözüm olarak en çok burs verilmesini veya verilen bursun miktarının artırılmasını önermiştir. Bunun yanında, katılımcılar Türkiye’de yabancı olarak iş bulmanın çok zor olduğunu belirtmiş ve uluslararası öğrencilere iş imkânı sağlanmasını önermiş, bu kapsamda üniversitelerin de uluslararası öğrencileri istihdam edebileceğini ifade etmiştir. Diğer taraftan, bir işte çalışan uluslararası öğrenciler ise çok uzun çalışma sürelerine sahip olduklarını ve buna karşılık çok az ücret aldıklarını belirtmiş ve bu kapsamda çalışma süresi ile maaşlarında iyileştirmeler yapılmasını önermiştir. Katılımcıların önerileri arasında sağlık, ulaşım, yemek vb. konularda destek verilmesi de bulunmaktadır. Bir diğer öneri olarak uluslararası öğrencilere yurt sağlanabileceği belirtilmiştir. Uluslararası öğrencilerin hem kendi üniversitelerinde hem de

üniversiteler arası sosyal ağlar kurarak burada dayanışma sergilemeleri bir diğer öneri olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar son olarak üniversitelerin uluslararası öğrenci sorunlarını daha fazla dinlemesi ve rehberlik etmesini önermiştir.

Bu çerçevede öncelikle uluslararası öğrencilere maddi destek sağlayacak tedbirlerin alınması önerilmektedir. Bu kapsamda, burs verilmesi/artırılması, kaynak ülkelerle Türkiye'deki öğrencileri için iyileştirici anlaşmalar yapılması, üniversiteler tarafından sponsor ayarlanması, üniversitelerin gelir getiren faaliyetlerinde uluslararası öğrencilerin geçici istihdam edilmesi, piyasadaki işletmelerle öğrencilerinin istihdamına yönelik girişimlerde bulunulmasının uygun olabileceği değerlendirilmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin en çok kişisel sorun bildirmiş olmaları nedeniyle psikolojik destek sağlanması, öğrencilerin bayramlar ve diğer önemli günlerde yalnızlık hissetmemeleri için çeşitli geziler, kültürel faaliyetler organize edilmesi önerilmektedir.

Üniversiteye gelecek öğrenciler için, üniversiteye nasıl ulaşacağına dair işaret ve yönlendirmeler eklenebilir. Örneğin metrobüs ve dolmuş gibi tüm toplu taşıma araçlarının üniversiteye en yakın durağının isminin "İstanbul Gelişim Üniversitesi Durağı" olarak düzenlenmesine yönelik ilgili kurumlarla koordine kurulabilir. Ayrıca üniversite yerleşkesinin giriş kapısında bir harita ve yönlendirme bulunabilir. Okul içi yönlendirme yapmak üzere Google Maps gibi bir mobil uygulama geliştirilebilir. Benzer şekilde, 27 katlı binada dersliğin veya öğretim görevlisinin odasını kolaylıkla bulabilmek için kat planları sunulabilir. Girişte ve katlarda yer alan belirli işaret ve semboller zaten Türkçe bilmeyen yabancı öğrenciler de gözetilerek Türkçe, İngilizce ve Arapça olmak üzere üç farklı dilde yazılabilir. Özellikle lisansüstü eğitim enstitüsü öğrenci işleri gibi uluslararası öğrenci etkileşiminin beklendiği yerlerde daha fazla İngilizce ve Arapça konuşan görevliler istihdam edilebilir.

Araştırmacılar için ise uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarıları ile stres ve depresyonlarına etkilerinin incelenmesi, bunun yanında bu ilişkilerde kişilik özelliklerinin düzenleyici etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akad, M. (2007). *Küreselleşme ve Türkiye*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akdağ, M. (2014). *Türkiye bursları kapsamında yükseköğrenim için türkiye'ye gelen öğrencilerin sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Allaberdiyev, P. (2007). *Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Görmeye Gelen Öğrencilerin Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altbach, P. G. ve Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Annaberdiyev, D. (2006). *Türkiye'de Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri ve Türk Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Arama Tutumları, Psikolojik Uyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Annaberdiyev, D. (2006). *Türkiye'de eğitim gören Türk cumhuriyetleri ve Türk üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım arama tutumları ve psikolojik ihtiyaçları ve psikolojik uyumlarının bazı değişkenler açısından incelemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Azmaz, S. (1995). *Orta Asya Cumhuriyetleri'nden Gelen Uludağ Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Öğrencilerin Uyum Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Balcı 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.
- Başbakanlık. (2015). 64. Hükümet Programı. Erişim adresi: [http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukümet\\_programi.pdf](http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukümet_programi.pdf)
- Can, N. (1996). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 503-512.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Yayın No 2014/2.
- Cho, H. Y. ve Palmer, D. J. (2013). Stakeholders’ views of South Korea’s higher education internationalization. *Policy Higher Education*, 65, 291-308.
- Çöllü, E.F. ve Öztürk Y.E. (2009). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye’ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği). *Journal of Azerbaijani Studies*, 11, 223-239.
- Coşkunserçe, O. (2014). *Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik bir çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Ercan, L. (2001). Yabancı uyruklu ve Türk üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 165-173.
- Erdem A. R. (2012). Dünyada yükseköğretimin değişimi. *Yükseköğretim Dergisi*, 209-314.

- Erkizan, H. N. (2002). Küreselleşmenin düşünsel ve tarihsel temelleri üzerine. *Dokuz Eylül Üniversitesi Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 18 (1), 25-27.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Güldiken, N. ve Özekicioğlu, H. (2004). Anadolu üniversitelerinde ailelerinden uzakta öğrenim gören öğrencilerin barınmaya ilişkin sorunları. *C.Ü. 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.
- Gündüz, O. (2012). *Uluslararası burslu öğrencilerin Türkiye'de eğitim görme beklentileri ve kariyer hedefleri* (Uzmanlık Tezi). Başbakanlık, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Gündüzyeli B. (2015). *Küresel eğitim pazarlama stratejileri ve yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite seçim faktörleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, İ. (2016). *Türkiye'ye yükseköğretim için gelen uluslararası öğrencilerin İstanbul algısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Holzner, B. ve Greenwood, D. (1995). The institutional policy contexts for international higher education in the United States of America. In de Wit (ed). *Strategies for Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: EAIE.
- Huntley, H. S. (1993). *Adult international students: problems of adjustment*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355886.pdf>
- IIE (2017). *Open doors 2017 report on international education exchange*. Erişim adresi: <https://www.iie.org/en/Researchand-Insights/Open-Doors/Open-Doors-2017>

Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/514904-Yuksekogretimin-uluslararasılaşması-çerçevesinde-türk-üniversitelerinin-uluslararası-öğrenciler-icin-çekim-merkezi-haline-getirilmesi.html>

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavak, Y., & Baskan, G. A. (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 92-103.

Kayani, F. N., Ahmed, M. ve Ali Shah, M. T. (2015). International students mobility: A case of Pakistan. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 9(2), 447- 460.

Kelo, M., Teichler, U. ve Wächter, B. (2006). EURODATA: Studentmobility in European Higher Education. Bonn: Lemmens.

Kılıçlar, A., Sarı, Y. ve Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: turizm öğrencileri örneği. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 61(5), 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.

Levent, F. ve Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitimine yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 97-118.

Li, M. ve 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.



- Maringe, F. ve Foskett, N. (2010). *Globalization and internationalization in higher education : Theoretical, strategic and management perspectives*. New York: Bloomsbury Academic.
- Musaoğlu, B. N. (2016). *Yerel ve uzun dönemli uluslararası öğrencilerin uyum süreci ve uluslararasılaşma üzerine deneyimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- NAFSA. (2011). *The economic benefits of international education to the United States for the 2010-2011 academic year: A statistical analysis*. Erişim adresi: [http://media.clemson.edu/ia/services/econ\\_impact\\_int\\_students\\_10-11.pdf](http://media.clemson.edu/ia/services/econ_impact_int_students_10-11.pdf)
- Nkoko, M. M. (2016). *Yurtdışında eğitimin zorlukları: Türkiye, Akdeniz Üniversitesi uluslararası öğrenciler örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Erişim adresi: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012\\_eag-2012-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en)
- 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. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 477-499.
- Oxford, (2015). *International trends in higher education*. Erişim adresi: <https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf>
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10-13.

- Özer, M., Gür, S. B. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Özkan, G., & Güvendir, M. A. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları: kırklareli ve trakya üniversiteleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.
- Özoğlu, M., Gür, S. B. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye 'de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA Yayınları.
- Paksoy, H. M., Paksoy, S. ve Özçalıcı, M. (2012). Türkiye'de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal sorunları: GAP bölgesi üniversiteleri örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-94.
- Park, S.-S., & Son, J.-B. (2011). Language difficulties and cultural challenges of international students in an Australian university preparation program. In A. Dashwood & J.-B. Son (Eds.), *Language, Culture And Social Connectedness* (pp. 35-55). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Porter, J. W. (1962). *The development of an inventory to determine the problems of foreign students* (Dissertation). Michigan State University, Michigan.
- Reilly, A., Hickey, T. ve Ryan, D. (2015). The experiences of American international students in a large Irish university. *Journal of International Students*, 5(1), 86-98.
- Russell, J., Thomson, G. ve Rosenthal, D. (2008). International student use of university health and counseling services. *Higher Education*, 56, 59-75.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(204), 88-113.
- Sam, D. L. (2001). Satisfaction with life among international students: An exploratory study. *Social Indicators Research*, 53, 315-337.

- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: the effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6, 567-580.
- 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.
- Snoubar, Y. (2015). *Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları ve sosyal hizmet gereksinimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sungur Z.,Karkiner N.,Güllüpinar F.,Tonus Ö.,SündalF.,Özgün Y.,Suğur N.,(2016),Türkiye’nin Toplumsal Yapısı,Anadolu Üniversitesi,Ankara.
- Taras, V. ve 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.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Üniversiteler Arası Kurul (2016). *Türkiye’de yükseköğretim ve uluslararasılaşma raporu*. Erişim adresi: <http://docplayer.biz.tr/19588950-Turkiye-de-yuksekokretim-ve-uluslararasılaşma.html>
- Verbik, L. ve Lasanowsky, V. (2007). *International student mobility: patterns and trends*. London: World Education Services.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.
- Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ. ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz üniversite gençliğinin sorunları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 79-91.

- YÖK. (2017) *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022*. Erişim adresi: [https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde\\_Uluslararasılaşma\\_Strateji\\_Belgesi\\_2018\\_2022.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf).
- YÖK. (2021). *Yükseköğretimde hedef odaklı uluslararasılaşma*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/yuksekogretimde-hedef-odakli-uluslararasılaşma.pdf>
- YÖK. (2022). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YTB. (2012). *Uluslararası Öğrenciler Değerlendirme Kurulu Kararları*. Ankara: Başbakanlık, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- YTB. (2022). *Uluslararası öğrenci hareketliliği*. Erişim adresi: <https://www.ytb.gov.tr/uluslararası-ogrenciler/uluslararası-ogrenci-hareketliliği>
- Zerengök, D. (2016). *Uluslararası öğrencilerin; serbest zaman etkinliklerine aktif katılımları yoluyla sosyal uyumlarının analizi: Celal Bayar Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

## EKLER

### ANKET FORMU

Demografik Bilgi Formu	
Geldiğiniz ülke:	
Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
Yaşınız:	
Eğitim gördüğünüz bölüm:	
Sınıfınız:	<input type="checkbox"/> Hazırlık sınıfı <input type="checkbox"/> 3. Sınıf <input type="checkbox"/> 1. Sınıf <input type="checkbox"/> 4. Sınıf <input type="checkbox"/> 2. Sınıf <input type="checkbox"/> 5. Sınıf
Sizce sizin Türkiye'deki ekonomik durumunuz nasıl?	<input type="checkbox"/> Kötü <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> İyi
Herhangi bir işte çalışıyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet, tam zamanlı çalışıyorum <input type="checkbox"/> Evet, part-time çalışıyorum <input type="checkbox"/> Hayır, çalışmıyorum
Kaç yıldır Türkiye'de bulunuyorsunuz?	
Nerede kalıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Ailemin yanında <input type="checkbox"/> Akraba/yakınlarımla birlikte <input type="checkbox"/> Devlet yurdunda <input type="checkbox"/> Özel yurttaki <input type="checkbox"/> Evde (Tek başıma) <input type="checkbox"/> Evde (Türk arkadaşlarımla) <input type="checkbox"/> Evde (Yabancı arkadaşlarımla)
Türkiye'ye gelmeden önce Türkçeyi ne derecede biliyordunuz?	
Kaç tane samimi olduğunuz Türk arkadaşınız var?	
Kendi ülkenizin Türkiye'deki temsilcisi sizinle ne derecede ilgilenmektedir?	<input type="checkbox"/> Çok yakından ilgileniyorlar <input type="checkbox"/> İhtiyacım olduğunda ilgileniyorlar <input type="checkbox"/> Hiç ilgilenmiyorlar
Bir yıl içerisinde ülkenize ortalama kaç kere gidiyorsunuz?	
Eğitiminizi tamamladıktan sonra ülkenize dönmeyi düşünüyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz var mı? Nelerdir?	

<b>Michigan Yabancı Öğrenci Problem Envanteri</b>  Lütfen aşağıda verilen ifadelere ne oranda katıldığınızı belirtmek için size en uygun gelen rakamı işaretleyiniz.	<b>1=Kesinlikle katılmıyorum</b>	<b>2=Katılmıyorum</b>	<b>3= Ne katılıyorum ne katılmıyorum</b>	<b>4=Katılıyorum</b>	<b>5=Kesinlikle Katılıyorum</b>
1. Türkçe okumam yetersiz.	1	2	3	4	5
2. Türkçe yazmam yetersiz.	1	2	3	4	5
3. Türkçe anlamam yetersiz.	1	2	3	4	5
4. Türkçe konuşmam yetersiz.	1	2	3	4	5
5. Türkçe kelime bilgim yetersiz.	1	2	3	4	5
6. Türkiye’de yabancılara karşı toplumsal hoşgörü eksikliği var.	1	2	3	4	5
7. Türkiye’de erkek ve kadın arasındaki ilişkiler geldiğim ülkedekinden farklı.	1	2	3	4	5
8. Türk öğrenciler yabancı öğrencilere karşı olumsuz tavır içindeler.	1	2	3	4	5
9. Türkiye’de öğrenciler arasındaki ilişkiler geldiğim ülkedekinden farklı.	1	2	3	4	5
10. Genelde mal ve hizmet (yiyecek-içecek, giyecek, kalacak yer, ulaşım gibi) fiyatları yüksek.	1	2	3	4	5
11. Masraflarımı karşılayacak yeterli para bulamıyorum.	1	2	3	4	5
12. Giyim için para bulamıyorum.	1	2	3	4	5
13. Sosyal etkinlikler için para ayıramıyorum.	1	2	3	4	5
14. Dinlenmeye vakit bulamıyorum.	1	2	3	4	5
15. Üniversitem tarafından düzenlenen tanıtım toplantıları yetersiz.	1	2	3	4	5
16. Üniversitemde uluslararası öğrenciler için düzenlenen etkinlikler yetersiz.	1	2	3	4	5
17. Üniversitemde ders ve uygulamalar için kullanılan laboratuvarlar yetersiz.	1	2	3	4	5
18. Dil pratiği yapacak arkadaş bulamıyorum.	1	2	3	4	5
19. Yalnızlık çekiyorum.	1	2	3	4	5
20. Arkadaş edinmede güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5

# ÖZGEÇMİŞ

## Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : RAZA, Ali

Uyruğu : Pakistan

## Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek lisans	Istanbul Gelisim University / Istanbul/Turkey	2022
Lisans	National College of Arts /Lahore/Pakistan	2017
Lise		

## İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2018- Present	Umbrella Travels	Reservation Manager.
2017- 2018	AWKUM / Mardan / Pakistan	Design Lecturer

## Yabancı Dil

İngilizce, Urduca, Hintçe, Puştuca, Türkçe

## Yayımlar

## Hobiler

Gezmek