T.C.

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YÜKSEKÖĞRENİM HAKKINDAKİ ALGILARI

FIRAT SEMİH AVŞAR

SİYASET BİLİMİ ANADALI

SİYASET BİLİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Faik TANRIKULU

İSTANBUL-2026

T.C.

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YÜKSEKÖĞRENİM HAKKINDAKİ ALGILARI

FIRAT SEMİH AVŞAR

SİYASET BİLİMİ ANADALI

SİYASET BİLİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Faik TANRIKULU

İSTANBUL-2026

ETİK BEYAN

Bu tez çalışmasının tarafıma ait olduğunu, tezin planlamasından yazımına kadar herhangi bir aşamada etik dışı bir davranışta bulunmadığımı, bu tezdeki tüm bilgileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi beyan ederim. Doğrudan elde edemediğim bilgi ve yorumlar için ilgili kaynaklara atıf yaptığımı ve bu kaynakları kaynakçada belirttiğimi, ayrıca bu tez çalışması ve yazım aşamasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışta bulunmadığımı ifade ederim. Katılımcı görüşmelerinde ve teze aktarım sürecinde onam formu alındığını ve KVKK dışına çıkılmadığını ifade ederim.

Herhangi bir zamanda, bu beyanıma aykırı bir durumun tespit edilmesi halinde, ortaya çıkacak her türlü yasal sonuç ve sorumluluğu kabul ettiğimi bildiririm.

Fırat Semih AVŞAR

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının ortaya çıkmasında doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sunan, bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan tüm kişi ve kurumlara en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde bana her zaman güvenen, sevgisini ve desteğini esirgemeyen başta babam Serhat, annem Arzu ve kardeşim Nehir Avşar'a; varlığıyla bana güç veren sevgili anneannem Şahsenem Çeğil'e ve beni büyüten rahmetli babaannem Güneş Avşar'a minnettarım.

Bu çalışmanın her aşamasında rehberliği, yönlendiriciliği ve yüreklendirici yaklaşımıyla "zor değil, çalış, öğren, sana çok şey katacak" diyerek beni motive eden değerli danışmanım Doç. Dr. Faik Tanrıkulu'na en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik okumalarımda ve kaynak seçimimde katkılarını esirgemeyen kıymetli hocam Prof. Dr. Bekir Berat Özipek'e de şükran borçluyum.

Görüş ve değerlendirmeleriyle katkı sağlayan Ombudsmanlık Ofisi'nden sevgili çalışma arkadaşlarım Gurur Gülce Beşe'ye, her türlü sıkıntımda bana sağladığı destek için; Yiğit Aydın Şahin'e teknik konulardaki yardımları için; Esra Nur Baykal'a ise iş yükümü hafiflettiği için teşekkür ederim. Ayrıca, teknik desteğiyle katkı sağlayan Mustafa Buğra Gürkan'a ve Mahmut Said Çam'a; dostluklarıyla her zaman yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Ahmet Gemici ve Nebat Gök'e gönülden teşekkür ederim.

Bu tez çalışmasının temel motivasyon kaynaklarından biri olan uluslararası öğrencilerle tanışmama vesile olan İstanbul Medipol Üniversitesi Uluslararası Ofis Direktörü Sayın Abdullah Selim Vardarbaş'a; uluslararası öğrenci odaklı düşüncelerimi paylaşmama imkan tanıyan ve desteğini her zaman hissettiren Dr. Halime Safiye Atalay'a ve katkılarını esirgemeyen Dr. Yakup Levent Korkut'a içten teşekkür ederim.

Ayrıca, İstanbul Medipol Üniversitesi Ayrımcılığı Önleme ve Eşitlik Ombudsmanlığı Ofisi fertlerine, akademik ve mesleki gelişim sürecime sağladıkları katkılar ve iş birliği ortamı için; İstanbul Medipol Üniversitesi Uluslararası Ofis çalışanlarının tamamına ise bana gösterdikleri yakınlık, destek ve paylaşımcı ofis ortamı için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ii
İÇİNDEKİLER iii
KISALTMALAR LİSTESİ vi
ŞEKİLLER..... vii
TABLOLAR..... viii
ÖZET ix
ABSTRACT x
GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL VE TEORİK ÇERÇEVE

1. Günümüz Dünyasında Yükseköğrenim ve Uluslararası Öğrenciler 5
1.1. Çokkültürlülük Teorisi: Küreselleşme Sürecinde Üniversiteler 6
1.2. Dünya'da Yükseköğrenimde Uluslararasılaşma Algısı 18
1.3. Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler 22
1.3.1. Uluslararası Öğrencilerle İlgili Yaklaşım, Mevzuat ve Uygulama 26
1.3.2. Türkiye'de Uluslararası Öğrencilerle İlgili Mevcut Durum, Beklentiler ve Sorunlar 35

İKİNCİ BÖLÜM
ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN KÜRESEL DURUM VE DENEYİMLERİ: KARŞILAŞTIRMALI BİR DEĞERLENDİRME

2. Ekonomik, Siyasi, Sosyal ve Kültürel Çerçevede Uluslararası Öğrenciler 39
2.1. Anglosakson Ülkeleri 42
2.1.1. Amerika Birleşik Devletleri 44
2.1.2. İngiltere 49
2.1.3. Avustralya 53
2.2. Kıta Avrupası Ülkeleri 56

2.2.1. Fransa 58
2.2.2. Almanya 61
2.2.3. Türkiye 65
2.3. Genel Çıkarımlar 70

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRK YÜKSEKÖĞRENİM ALGILARI

3. Uluslararası Öğrencilerin Türk Yükseköğrenim Algıları — Ampirik Bulgular ..73
3.1. Literatür 73
3.2. Yöntem 76
3.2.1. Araştırma Amacı 78
3.2.2. Araştırmanın Önemi 78
3.2.3. Mülakat Soruları 79
3.2.4. Sınırlılıklar 80
3.2.5. Sosyodemografik Form 80
3.2.5.1. Cinsiyet 81
3.2.5.2. Eğitim Durumu 82
3.2.5.3. Yaş 83
3.2.5.4. Uyruk 84
3.2.5.5. Bölüm / İş 85

3.3. Bulgular 88
3.3.1. Kültürel Uyum ve Etkileşim 88
3.3.1.1. Sosyal İlişkilerde Yaşanan Deneyimler 91
3.3.1.2. Komşuluk İlişkileri 92
3.3.1.3. Kültürel Uyum Programlarına Katılım 94

3.3.2. Haklar ve Üniversite Hizmetleri 95
3.3.2.1. Hakların Korunmasına Dair Hizmetlerin Yeterliliği / Eksikliği 97

3.3.2.2. Hak Bilgilendirme Faaliyetleri 98
3.3.2.3. Haklara Dair Bilgi Düzeyi 99
3.3.3. Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı 100
3.3.3.1. Üniversitenin Ayrımcılığa Müdahalesi 101
3.3.3.2. Ayrımcılık Deneyimi 103
3.3.3.3. Sosyal Ortamlarda Eşitlik 105
3.3.3.4. Akademik Süreçlerde Eşitlik Algısı 107
3.3.4. Bilgi Kaynakları ve Hazırlık Süreci 109
3.3.4.1. Bilgi Kaynakları 110
3.3.4.2. Uluslararası Öğrenci Statüsüne Dair Ön Bilgi 111
3.3.5. Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti 113
3.3.5.1. Türkiye'ye Katkı Potansiyeli 114
3.3.5.2. Eğitimin Kişisel Katkıları 115
3.3.5.3. Türkiye'de Eğitim Almayı Önerme Durumu 117
3.3.5.4. Zorluklar (Müfredat, dil, ücretler vb.) 118
3.3.5.5. Eğitim Sistemine Genel Memnuniyet 120
3.4. Duygu Analizi 120
3.5. Bulgular ve Tartışma 120

SONUÇ 126
KAYNAKÇA..... 130
Ekler……..……..158
Ek1. Bilgilendirilmiş Onam Formu……..…..……158
Ek2.Derinlemesine Mülakat Soruları……...…….…….……..159
Ek3.Etik Kurul Kararı…….…….…….160

KISALTMALAR

ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
BÖP	:Büyük Öğrenci Projesi
DAAD	:Alman Akademik Değişim Servisi
DEİK	:Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu
ESOS	:Education Services for Overseas Students
HESA	:Higher Education Statistics Agency (Yükseköğretim İstatistik Ajansı)
HRB	:Human Rights Board (İnsan Hakları Kurulu)
IOM	:International Organization for Migration (Uluslararası Göç Örgütü)
ICEF	:International Consultants for Education and Fairs
IIE	:Institute of International Education (Uluslararası Eğitim Enstitüsü)
İHED	:Uluslararası Yüksek Öğretim Diyaloğu
NAFSA	:Association of International Educators
NSO	:National Statistics Office (Ulusal İstatistik Ofisi)
OECD	:Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
ÖSYM	:Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SETA	:Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
TB	:Türkiye Bursları
TBMM	:Türkiye Büyük Millet Meclisi
TESQA	:Tertiary Education Quality and Standards Agency (Avustralya)
TGSP	:Türkiye Gençlik STK'ları Platformu
UDEF	:Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu
UK	:Birleşik Krallık
UN	:United Nations (Birleşmiş Milletler)
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	:Yükseköğretim Kurulu
YÖS	:Yabancı Öğrenci Sınavı
YTB	:Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

ŞEKİLLER

Şekil1. Dünyada Uluslararası Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Artışı……...…19
Şekil 2. Ülkelerin Uluslararası Öğrenci Sayıları……..20
Şekil 3. UNESCO Sayılarına göre uluslararası Öğrenciler…….30
Şekil 4. Uluslararası Öğrenci Sayıları…….47
Şekil 5. IIE ABD'de Uluslararası Öğrenci Sayıları…….…48
Şekil 6. BBC Avustralya İstatistik Bürosu Türkiye'ye Net Yurtdışı Göç ve Uluslararası Öğrenci Gelişleri…….55
Şekil 7. Study in German İstatistikleri…….…66
Şekil 8. Türkiye'de Uyruklarına göre en fazla 20 ülke……....69
Şekil 9. YÖK İstatistikleri…….……..81
Şekil 10. Katılımcıların Cinsiyet Oranları……...82
Şekil 11. Katılımcıların Eğitim Durumları……..82
Şekil 12. Katılımcıların Yaş Oranları……..84
Şekil 13. Katılımcıların Uyrukları……...85
Şekil 14. Katılımcıların Bölüm/ İş Alanları……..…...86
Şekil 15. MAXQDA Kod Sistemi……...……86
Şekil 16. Kelime Bulutu ……...……..87
Şekil 17. Duygu Analizi ……...……119

TABLOLAR

Tablo1. Türkiye'de BÖP Kapsamında Uluslararası Öğrenci Sayıları (1993–2013) ……..……...…23

Tablo2. Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Sayısı …….…..…..29

Tablo3. YÖK İstatistiklerine Göre Uluslararası Öğrenci Sayıları……..…....30

Tablo4. IIE Uluslararası Öğrenci Sayıları …….…….45

Tablo5. HESA, İngiltere'de Yükseköğrenim Eğitimi Gören Öğrencilerin Ülkeleri….....49

Tablo6. Saha Araştırma Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları……..…….…....70

Tablo7. Tema ve Kategoriler ……....86

Tablo8. Kültürel Uyum ve Etkileşim…….....88

Tablo9. Haklar ve Üniversite Hizmetleri……...…94

Tablo10. Haklar ve Üniversite Hizmetleri Alt Kategorileri …….….99

Tablo11.Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı…….…..100

Tablo12. Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı Alt Kategorileri…….106

Tablo13. Bilgi Kaynakları ve Hazırlık Süreci ……..110

Tablo14. Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti……118

ÖZET

Bu tez, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel odağı, öğrencilerin bilgiye erişim süreci, eğitimden duydukları memnuniyet, kültürel uyum pratikleri ve yükseköğrenim yaşamındaki eşitlik algılarıdır. Türkiye'de uluslararası öğrenci sayısının artmasına karşı, bu öğrencilerin hem akademik hem sosyal yaşamdaki çok boyutlu deneyimlerine ilişkin nitel veriye dayalı çalışmaların sınırlı olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Özellikle dil engeli, kültürel uyum, ekonomik koşullar ve yapısal eşitsizliklerin öğrenci deneyimini nasıl şekillendirdiğini anlamak; üniversitelerin uluslararasılaşma politikalarıyla uyumlu kapsayıcı uygulamalar geliştirebilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Araştırma, İstanbul'da öğrenim gören 30 uluslararası öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmelere dayanmaktadır.

Veriler MAXQDA yazılımı kullanılarak tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğrenim ortamına ilişkin hem olumlu hem de eleştirel tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü sosyal ilişkiler, kültürel çeşitlilik ve akademik ortamı zenginleştirici unsurlar olarak tanımlarken; bir kısmı dil yetersizliği, ekonomik zorluklar, yapısal eşitsizlikler ve ayrımcılığın uyum süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle dil engeli hem akademik başarı hem sosyal uyum açısından merkezi bir belirleyici olarak öne çıkmıştır. Elde edilen bulgular, üniversitelerin çokkültürlü yapılarının güçlendirilmesi, farklı kimlik ve kültürleri kapsayıcı politika ve destek mekanizmalarının yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, uluslararası öğrencilerin yalnızca eğitim alan bireyler değil, üniversitelerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına katkıda bulunan özne konumunda değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin uluslararasılaşma politikalarının sürdürülebilirliği için niteliksel iyileştirmelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Algı, Uluslararası Öğrenci, Üniversite, Yükseköğrenim.

ABSTRACT

This thesis aims to examine the higher education experiences of international students in Türkiye. The main focus of the study is on students' access to information, satisfaction with education, cultural adaptation practices, and perceptions of equity within the higher education environment. Although the number of international students in Türkiye has increased significantly, qualitative research exploring their multidimensional academic and social experiences remains limited. Understanding how language barriers, cultural adaptation, economic conditions, and structural inequalities shape student experiences is critical for developing inclusive policies consistent with universities' internationalization agendas.

The study is based on semi-structured, in-depth interviews conducted with 30 international students studying in Istanbul. The data were analyzed through thematic analysis using MAXQDA software. The findings indicate that students hold both positive and critical views of the higher education environment in Türkiye. While many participants described social relations, cultural diversity, and the academic atmosphere as enriching, others reported challenges related to language proficiency, economic difficulties, structural inequalities, and discrimination that hindered their adjustment processes. Language barriers, in particular, emerged as a central determinant affecting both academic performance and social integration.

The findings highlight the need to strengthen the multicultural character of universities and expand support mechanisms and policies that include diverse identities, languages, and cultures. The study emphasizes that international students should not be regarded merely as recipients of education but as active contributors to the social, cultural, and economic dynamics of universities. In this regard, the research concludes that qualitative improvements are necessary to ensure the sustainability of Türkiye's internationalization policies.

Key Words: Higher Education, International Student, Perception, University.

GİRİŞ

Küreselleşmenin hız kazanması, yükseköğrenim alanında çeşitli yapısal değişimlere neden olmuştur. Bu süreç, yalnızca ekonomik ve teknolojik dönüşümleri değil, aynı zamanda bilgi üretimi, akademik etkileşim ve kültürel paylaşım biçimlerini de yeniden şekillendirmiştir. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin üniversitelere kabul edilmesi, yükseköğrenim kurumlarının kültürel çeşitliliğini artırmış ve akademik ortamın etkileşim düzeyini değiştirmiştir. Bu durum, literatürde sıklıkla "uluslararasılaşan yükseköğrenim" (Knight, 2015; de Wit, 2020) olarak tanımlanan sürecin yerel yansımalarını da göstermektedir. Türkiye, sahip olduğu eğitim altyapısı, tarihi ve kültürel unsurlarıyla uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilen ülkelerden biri haline gelmiştir. Bu bağlamda Türkiye, küresel ölçekteki öğrenci hareketliliği ağının aktif bir bileşeni haline gelmiş; bu durum hem akademik rekabet gücünü hem de kültürel diplomasi kapasitesini artırmıştır.

Eğitim görmek amacıyla başka bir ülkeye giden öğrencileri tanımlayan uluslararası öğrenci kavramı (UNESCO İstatistik Enstitüsü, 2024), küreselleşme, uluslararasılaşma ve kültürlerarası etkileşim bağlamında artan akademik ve politik ilgiyi yansıtmaktadır. Bu ilgi yalnızca kavramsal düzeyde değil, öğrenciler ve hükümet arasındaki somut etkileşimler düzeyinde de gözlemlenmektedir. Literatürde, özellikle 2000'li yıllardan itibaren uluslararası öğrenci hareketliliğinin ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarına ilişkin çalışma (Altbach & Knight, 2007; Marginson, 2019; Baydemir & Bolat, 2024) yapılmış olup, bu araştırmalar öğrenci deneyimlerinin ülkeler arası güç dengeleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrenciler, geldikleri ülkelerin eğitim sistemleriyle harmanlanmış deneyimleri sayesinde bulundukları ülkedeki yükseköğrenim sürecini çok yönlü olarak algılamaktadır. Bu çerçevede, Türkiye'deki yükseköğrenim sisteminin uluslararası öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak, akademik ve sosyal boyutlarıyla önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır.

Kampüslerin sosyal entegrasyonu sağlama kapasitesi, aidiyet duygusu ve bireysel gelişimi destekleyen yapısı, öğrencilerin deneyimlerini şekillendiren temel unsurları barındırmaktadır ancak bu unsurlar yalnızca yapısal faktörlerle değil, üniversitelerin kültürel durumu ve yönetişim anlayışıyla da doğrudan ilişkilidir. Bu

çok katmanlı deneyimin şekillenmesinde üniversitelerin entelektüel özgürlüğe dayalı çoğulcu yapısı, başka bir deyişle çokkültürlü yanı belirleyici bir rol oynamaktadır. Akademik gelişimin peşinden gitmeyi hedefleyen, bağımsız yapıları ve özgür araştırma ortamlarıyla öne çıkan üniversiteler (Chase, 1924: 88; Van der Zwaan, 2017:14; akt. Gilman, 1881: 354), evrensel bilginin serbestçe dolaştığı hem entelektüel hem de ahlaki değerin bir arada bulunduğu ortamlardır (Wright, 1944: 167). Bu anlayış, bilginin sınır tanımayan doğasını vurgularken akademik toplulukların kültürel farklılıklara açık olmasını da zorunlu kılmaktadır. Özgür üniversite ortamları ve çokkültürlü kampüsler, tartışma ve bilgi üretim alanları sağlayarak akademik standardı destekleyen bir özgürlüğü temsil etmektedir (Özipek, 2001: 187). Bu özgür ve çokkültürlü yapı sayesinde ayrımcı ve ırkçı tutumlarla karşılaşan öğrenciler, haklarını koruma konusunda bilinçli ve etkili adımlar atabilmektedir. Böylelikle yükseköğrenim kurumları yalnızca bilgi üretiminin değil, aynı zamanda hak bilincinin geliştiği sosyal alanlara da dönüşmektedir.

Öğrenci hareketliliği ve uluslararası öğrenci topluluğu, üniversitelerin evrensel niteliklerinin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. Bu hareketlilik, farklı kültürlerin ve yaşam biçimlerinin iç içe geçmesine ve kampüslerde zengin bir kültürel iletişimin ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır (YÖK, 2007: 16). Bu noktada uluslararası öğrenci deneyimleri yalnızca bireysel gelişimi değil, üniversitelerin kurumsal kimliğini de dönüştürmektedir. Bu araştırmanın temelini oluşturan çokkültürlülük teorisi, bireysel ve kültürel farklılıkları merkeze alan (Kymlicka, 2015), hak odaklı ve koruyucu yaklaşımları içererek üniversitelerin çoğulcu yapısını açıklamaktadır. Bu teori, özellikle eğitim kurumlarında çeşitliliğin bir zenginlik olarak görülmesi gerektiğini vurgulamakta ve her bireyin kendi kimliğiyle var olabildiği kapsayıcı öğrenme ortamlarının gerekliliğine işaret etmektedir (Doytcheva, 2009). Üniversiteleri ve uluslararası öğrencileri (Baş & Eti, 2020) çokkültürlülük perspektifinden ele alan teorisyenler, farklı etnik kökenler (Doytcheva, 2009), adalet anlayışı, bireysel haklar ve birlikte yaşam kültürü (Hazır, 2014) gibi hususlar üzerinden değerlendirmeler yapmaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin sunduğu değerler, üniversitelerin evrensel yapısına katkıda bulunmaktadır. Yükseköğrenim kurumları, uluslararası öğrencileri yalnızca akademik değer olarak değil, kültürel zenginlik ve evrensel etkileşimin önemli bir unsuru olarak da ele almaktadır.

Üniversitelerin evrensel yapısı, kültür, ırk, dil ve din gibi unsurlara dayalı ayrımcılık karşıtı çalışmaları içermektedir. Üniversitelerde öğrenci haklarını korumak ve farkındalığı artırmak için bilgilendirici kampanyalar düzenlenmektedir. Bu sayede akademik özgürlük desteklenip öğrenci hakları güvence altına alınmaktadır. Bununla birlikte, bu süreç yalnızca yasal düzenlemelere değil, üniversitelerin kurumsal kültürüne ve öğrenciler arasındaki karşılıklı anlayış düzeyine de bağlıdır. Akademik özgürlüğün yanı sıra öğrencilerin akranlarıyla uyum içinde çalışmaları ve önyargı ile pekişen ayrımcılık durumlarını bertaraf etmeleri, kampüs ortamında sürekli geliştirilmesi gereken temel değerler arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçleri, yalnızca ders başarılarını değil, üniversite yaşamına adaptasyonlarını, öğrenim motivasyonlarını ve sosyokültürel dinamiklerden etkilenen gelişimlerini de belirlemektedir. Bu süreç, kampüste akademik ve idari personelin yaklaşımı, akran ilişkilerinin durumu, barınma ve temel ihtiyaçların karşılanması ile güçlü bir hak bilinci temelinde şekillenmektedir. Bu bağlamda Glass (2022) ve Montgomery (2019) uluslararası öğrencilerin iyi oluşunu etkileyen unsurların büyük ölçüde kurumsal destek mekanizmalarıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, yükseköğrenim sırasında uluslararası öğrencilerin iyi oluşunu doğrudan etkileyen uyum süreci, azınlık gruplara yönelik destekleyici politikalar ve çeşitliliğin teşvik edildiği üniversitelerde güçlenmektedir (Warikoo & Deckman, 2014: 959). Öğrencilerin özgüvenlerini pekiştirmeye yönelik bilgilendirici ve farkındalık artırıcı içeriklerin üretilmesi, akademik ve sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Özipek, Korkut ve Tanrıkulu, 2019: 240). Eğitim kademelerinin her birinde öğrencilerin farklı kültürlerden ve çeşitli düşüncelerden gelebileceği gerçeği dikkate alınarak, ayrımcılığa ilişkin farkındalığın sağlanması ve önleyici tedbirlerin alınması, potansiyel hak ihlallerinin önüne geçme kabiliyetine sahip görünmektedir.

Üniversite ya da bir eğitim kurumunda öğrencilerin bilinç ve farkındalıklarını artırabilecek destek birimlerinin varlığı, onlara yalnızca özgüven kazandırmakla kalmayıp ırkçılık ve ayrımcılık gibi uç tutumlara karşı kendilerini savunabilecekleri güçlü bir mekanizmanın var olduğunu hissettirebilmektedir. Bu türden bir farkındalığın öğrencilerin deneyimlerini nasıl etkilediğini anlayabilmek adına uluslararası öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere dayalı bu tez çalışmasında kendi

statülerinin farkında olup olmadıkları, hak bilincine sahip olup olmadıkları ve herhangi bir durumun ayrımcılık içerip içermediğini ne ölçüde ayırt edebildikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu, araştırmanın hem sosyolojik hem de psikolojik yönünü vurgulamakta ve bireysel farkındalığın toplumsal eşitlik ilkesiyle nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim algılarını derinlemesine incelemeyi; hak bilincine sahip olup olmadıklarını, varsa bu bilincin akademik ve kişisel gelişimlerine nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın kavramsal ve teorik çerçevesine yer verilecek; küreselleşme, yükseköğrenim, uluslararasılaşma ve öğrenci hakları gibi temel kavramlar kuramsal bir perspektifle tartışılacaktır. İkinci bölümde, uluslararası öğrencilerin küresel ölçekteki durumu ve deneyimleri karşılaştırmalı bir yaklaşımla değerlendirilecektir. Bu bölümde farklı ülkelerdeki uygulamalar, politikalar ve öğrenci deneyimleri incelenerek Türkiye bağlamı için genel bir çerçeve oluşturulacaktır. Üçüncü bölümde ise uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğrenim algılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen ampirik araştırmanın bulgularına yer verilecektir. Bu kapsamda, elde edilen bulgular MAXQDA aracılığıyla analiz edilerek öğrencilerin hak bilinci, akademik deneyimleri ve kişisel gelişimleri arasındaki ilişki irdelenecektir. 30 uluslararası öğrencinin farklı üniversitelerden ve farklı statülerden olması çalışmanın yeniliği, geliştirilebilirliği ve çeşitliliği açısından benzer çalışmalara göre literatüre katkı sağlamıştır. Böylece bu çalışma hem bireysel hem kurumsal düzeyde çokkültürlülüğün ve hak bilincinin yükseköğrenim alanına yansımalarını bütüncül biçimde anlama hedefine ulaşmış sayılacaktır. Araştırma sonucunda katılımcıların Türkiye'deki üniversite deneyimleri içerisinde dil bariyeri sorunları, ayrımcılık deneyimleri, akranlarıyla iletişimi ve kültürel destek mekanizmaları incelenecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE TEORİK ÇERÇEVE

1. Günümüz Dünyasında Yükseköğrenim ve Uluslararası Öğrenciler

Küreselleşmenin etkisiyle yükseköğrenim kurumları yalnızca bilgi üretim merkezleri olmaktan çıkıp kültürlerarası etkileşim alanları haline gelmiştir. Artan öğrenci hareketliliği, ülkeler arasındaki akademik iş birlikleri ve uluslararasılaşma süreci, yükseköğrenimi küresel bir olgu haline getirmiştir. Bu bağlamda uluslararası öğrenciler hem ev sahibi ülke için kültürel zenginlik kaynağı hem de küresel eğitim ağlarının sürdürülebilirliğini sağlayan temel aktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Çokkültürlülük teorisinin, çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturarak farklı kültürlerin bir arada var olma biçimlerinin öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarına yansımalarını anlamada açıklayıcı bir temel sunabileceği düşünülmektedir.

Uluslararası öğrenciler, kendi ülkelerinden farklı bir ülkede eğitim gören bireylerdir. Bu öğrenciler, geldikleri ülkenin değerlerini, alışkanlıklarını ve kültürel birikimlerini beraberlerinde getirmektedirler. Ev sahibi toplumun eğitim ortamında bu birikim, yeni kültürel etkileşimlerin doğmasına yol açmaktadır. Bazı ülkeler bu çeşitliliği kültürel bir zenginlik olarak değerlendirirken bazıları uyum ve kimlik çatışmaları gibi zorluklar içinde sıkışabilmektedir. Bu nedenle, uluslararası öğrencilere yönelik algılar ve beklentiler hem toplumsal değerler hem de politikalar doğrultusunda değişiklik göstermektedir.

Teknolojinin ve bilginin hızlı yayılımı, yükseköğrenimde evrensellik anlayışını güçlendirmiş ve uluslararasılaşma sürecinin temelini oluşturmuştur. Kültürel farklılıklar, dil bariyerleri ve dini unsurlar varlığını sürdürse de bilginin sınır tanımayan yapısı sayesinde öğrenciler, kültürel aktarımın ve küresel bilgi dolaşımının en önemli aktörlerinden biri haline gelmiştir. Bu gelişmeler, üniversitelerin küreselleşmenin etkisiyle hızla dönüşmesini ve uluslararasılaşma politikaları çerçevesinde yeniden yapılanmasını zorunlu kılmıştır. Bu dönüşüm, kurumların stratejilerini uluslararasılaşma ekseninde şekillendirmelerine zemin hazırlamakta, uluslararası öğrenci hareketliliği ve akademik iş birlikleri ise üniversitelerin küresel

ölçekte yer edinmesinde kilit rol oynamaktadır. Bu çerçevede hem ülkeler hem de yükseköğrenim kurumları, farklı kültürlere hoşgörüyle yaklaşan, kapsayıcı ve kucaklayıcı politikalar geliştirmeye yönelebilmektedir. Üniversitelerin evrensel yapısı, kültürel çeşitliliği yönetmek ve çokkültürlülüğü desteklemek açısından güçlü bir referans noktası sunmaktadır.

1.1. Çokkültürlülük Teorisi: Küreselleşme Sürecinde Üniversiteler

Küreselleşen ve hızla değişen dünya düzeninde yükseköğrenim kurumları, yalnızca bilgi üreten mekanlar olmaktan çıkarak kültürlerarası etkileşimin merkezleri haline gelmiştir. Kapsamlı uluslararasılaşma stratejilerinin etkisiyle modern üniversiteler, sınır ötesi bilgi akışını kolaylaştıran, farklı milletlerden öğrenciler arasında kültürel köprüler kuran ve bu sayede küresel ölçekte kamusal diplomasinin birer aracı konumuna yükselen dinamik yapılara dönüşmüştür. Bu kurumlarda yer alan öğrenciler ile akademik ve idari personel; sahip oldukları farklı geçmişler, kültürel miraslar ve deneyimlerle bir arada bulunarak üniversiteyi somut bir çokkültürlülük örneği haline getirmektedir. Bu bağlamda uluslararası öğrenci hareketliliğinin artışı, yükseköğrenim kurumlarını çokkültürlülük teorisi çerçevesinde yeniden düşünmeye zorlamaktadır. Söz konusu teori, farklılıkların bir arada var olmasının yalnızca tolere edilmesi değil, aynı zamanda bir zenginlik ve toplumsal değer olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu anlayış, üniversitelerin uluslararasılaşma politikalarında rehber bir konuma sahip olmuş; çeşitliliği destekleyen, kapsayıcı ve kültürel uyumu teşvik eden eğitim politikalarının gelişimine zemin hazırlamıştır. Özellikle kamu diplomasisi alanında çokkültürlülük yaklaşımı, farklı milletlerin karşılıklı anlayış ve hoşgörü temelinde etkileşim kurmasına katkı sağlamaktadır.

Çokkültürlülük kavramı ilk kez 1941 yılında İngiltere'de, farklı etnik ve kültürel kimliklerin önyargıdan uzak biçimde bir arada yaşayabildiği toplumları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Doytcheva, 2009). Zamanla bu kavram, bir toplumsal uyum modeli olarak benimsenmiş ve kültürel çeşitliliğin bir tehdit değil, aksine toplumsal bir zenginlik unsuru olduğunu vurgulamaya başlamıştır (Berry, 2001). Bu anlayış, çokkültürlülük olgusunun kuramsal olarak farklı yönleriyle ele alınmasına zemin hazırlamıştır. Çokkültürlülük üzerine yapılan çalışmalar, farklılık kavramını ön plana çıkarmış; küreselleşen toplumlarda farklılıkların varlığının ve bu

farklılıkların yönetilmesinin, eğitim ve iş dünyası sürecine olan yansımaları titizlikle analiz edilmiştir (Kevser, 2020: 87). Bu toplumsal değişim, küreselleşmenin kaçınılmaz etkilerinden biri olarak ele alınmaktadır.

Çokkültürlülüğün ana kaynaklarından bazıları toplumların göç ve küreselleşme ile oluşmasında gerekli destinasyonunu sağlamasıdır (Yıldırım, 2023: 147). Bu süreçte, çokkültürlülük teorisi bireysel farklılıkları, değerleri, renk, dil, cinsiyet ve siyasi ya da felsefi düşüncelerin gelişimini destekleyerek hakların korunması ve kimlik özgürlüğünün artmasına katkıda bulunmaktadır. Şan ve Akyiğit (2021: 139) ise göçmenlerin farklı ülkelerde sosyal entegrasyon sürecinde zaman zaman egemen kültürlerle karşılaştığını ve bu durumun entegrasyon veya asimilasyon sürecine yol açabileceğini vurgulamaktadır. Otoritenin baskısı dışında toplumun tüm kesimlerine yayılan bir yaşam kültürü, toplumsal uyumun sağlanmasında kilit rol oynamaktadır. Bu kilit roller üzerine Kymlicka (2015: 53), çokkültürlülüğün farklılıkların özellikle ulusal ve etnik çeşitlikten oluştuğunu vurgulamaktadır. Çokkültürlülüğün yalnızca etnik farklılıklar üzerine olmadığını savunan Parekh (2002: 3), kültürlerin farklılığı ve ona duyulan aidiyetten beslendiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımların farklı kültürlerden gelen uluslararası öğrencileri anlamak üzerinden değerlendirmenin bir vurgusu, çokkültürlülüğe bağlı görüşler içerisinde barınmaktadır. Bu çerçevede çokkültürlülük yaklaşımı, uluslararası öğrencilerin deneyimlerini analiz etmek ve onların sosyal uyum sürecini değerlendirmek için önemli bir perspektif sunmaktadır.

Taylor'a (1994) göre çokkültürlülüğün toplumsal, siyasal ve eğitsel-kültürel olmak üzere üç temel boyutu vardır. Toplumsal boyut, farklı kimliklerin kendi kültürel değerlerini koruyarak bir arada yaşayabilmesini desteklerken; siyasal boyut, eşitlik ve katılım ilkeleriyle çeşitliliğin temsilini güçlendirmektedir. Eğitsel-kültürel boyut ise bireylerin birbirlerinin kimliklerine saygı duymasını sağlayarak toplumsal bütünlüğü pekiştirmektedir. Üniversitelerin evrensel, kapsayıcı ve kucaklayıcı yapısı, farklı kültürlerin bir arada var olmasından doğan etkileşimi (Taşçı & Kızılkaya, 2025: 109) güçlendirmekte ve kültürel zenginliği görünür kılmaktadır. Bu yönüyle yükseköğrenim kurumları, küreselleşme sürecinde yalnızca bilgi üretim merkezleri değil, aynı zamanda çokkültürlülüğün somutlaştığı mekanlar haline gelebilmektedir. Bu bağlamda üniversitelerin evrenselliği ve kapsayıcı yapısı, farklı kültürlerin bir arada yaşamasıyla ortaya çıkan çeşitliliği yalnızca yansıtan değil, aynı zamanda bu

çeşitliliği sürdürülebilir kılan bir platform işlevi görmektedir. Böylece küreselleşme sürecinde artan uluslararası öğrenci varlığı, yükseköğrenim kurumlarını somut bir çokkültürlülük örneğine dönüştürmektedir. Bu durumun, küreselleşmenin kültürel ve toplumsal boyutlarını anlamada yükseköğrenim alanını önemli bir gözlem sahası haline getirdiği ifade edilebilmektedir. Küreselleşme sürecinde artan uluslararası öğrenci mevcudunun, yükseköğrenim kurumlarını somut bir çokkültürlülük örneğine dönüştürebilmesi muhtemeldir. Bu nedenle, Kongar'ın (1997) küreselleşmeyi kültürel, ekonomik ve siyasi boyutlar altında sınıflandıran yaklaşımı, üniversitelerde gözlemlenen bu çokkültürlü dinamikleri anlamada yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır.

Kongar (1997), küreselleşmeyi kültürel, ekonomik ve siyasi boyutlar olmak üzere üç temel başlık altında sınıflandırmakta; bu kapsamda çokkültürlülüğü, farklı kimlik özelliklerine sahip bireylerin uyum içinde ve barışçıl biçimde bir arada yaşaması sonucu ortaya çıkan dinamik bir yaşam biçimi olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, küreselleşmenin yalnızca ekonomik bir süreç olmadığını, aynı zamanda insan ilişkilerini, kültürel aidiyetleri ve toplumsal değerleri dönüştüren bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Küreselleşmenin etkisiyle insan haklarına bakış açısı da köklü biçimde değişmeye başlamış; kültürel ve kimliksel farklılıkların anayasalar aracılığıyla korunması gerektiğine dair görüşler yaygınlaşmıştır. Bu süreç, çok kimlikli toplumlarda bireysel özgürlüklerin güçlenmesine ve kültürel çeşitliliğin demokratik temelde yeniden tanımlanmasına olanak tanımıştır (Kongar, 1997).

Öğrencilerin farklı geçmişleri, kimlikleri ve aidiyetlerine rağmen bir arada bulunabilmeleri, yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal etkileşim açısından da çokkültürlülüğün benimsenmesini teşvik eden bir unsur haline gelmektedir. Kampüs ortamında gözlemlenen bu kültürel çeşitlilik, bireylerin farklı bakış açılarını tanımalarını mümkün kılarken toplumsal düzeyde çokkültürlü farkındalığın gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte kültür, bireylerin tutumlarını, değerlerini ve sosyal ilişkilerini biçimlendiren; aynı zamanda toplumsal uyumu destekleyen bir yapıya sahiptir (Rovai, Gallien & Wighting, 2005: 359).

Çokkültürlülük teorisi bireylerin kimliklerine, etnik kökenlerine ve özgün kültürel özelliklerine dayalı olarak ortaya çıkabilecek uyumsuzluk ve çatışmalara karşı kapsayıcı bir çözüm önerisi sunmayı amaçlanmaktadır. Teori, farklı kimliklerin eşit

temelde bir arada yaşayabilmesini, herhangi bir baskı veya dışlanma olmaksızın toplumsal bütünlüğün korunmasını savunmaktadır (Koç, 2019: 100). Bu yönüyle küreselleşmenin toplumsal boyutuyla örtüşmekte ve kültürel çeşitliliğin bir tehditten ziyade bir zenginlik olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tüm bu olumlu tanımlamalara rağmen çokkültürlülük yaklaşımı her zaman istisnasız kabul gören bir model olarak değerlendirilmemektedir. Örneğin Barry (2001) ve Parekh (2000) çokkültürlülüğün aşırı vurgulanmasının ulusal kimlik bilincini zayıflattığı, toplumsal bütünleşmeyi güçleştirdiği ve kültürel gettolaşmayı teşvik ettiği yönünde görüşler ileri sürmektedir. Özellikle Kymlicka'ya (1989) göre liberal toplumlarda kimlik politikalarının öne çıkarılması, ortak vatandaşlık anlayışının geri planda kalmasına neden olabilmektedir ayrıca çokkültürlülük politikalarının eşitlik hedefi taşımasına rağmen Doytcheva'nın (2009) kimi zaman yüzeysel bir hoşgörüye indirgenerek çokkültürlülüğün gerçek yapısal eşitsizlikleri göz ardı ettiği eleştirileri de bulunmaktadır. Dolayısıyla, çokkültürlülük teorisi günümüz küreselleşmiş dünyasında kapsayıcı bir toplumsal model olarak önemli bir referans sunmakla birlikte, uygulama düzeyinde kimlik, aidiyet ve eşitlik konularında yeni tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda yükseköğrenim kurumları, yalnızca çokkültürlü ortamların yarattığı fırsatları değil, aynı zamanda bu çeşitliliğin doğurabileceği çatışma, ayrışma ve temsiliyet sorunlarını da dikkate alan dengeli politikalar geliştirmek durumundadır.

Çokkültürlülük, bir yandan farklı kültürel özelliklere ve örf-adetlere sahip toplumların uyum içinde ve barışçıl olarak bir arada yaşamalarını sağlayan sosyal yapı olarak (Kymlicka 1995; akt. Çifçi 2020: 95) diğer yandan da toplum içindeki azınlık gruplarının ve onların kimliklerinin tanınmasının, değerlendirilmesinin ve desteklenmesinin ne denli önemli olduğu vurgulayan bir yapı olarak tanımlanmıştır (Taylor 1994; akt. Çifçi 2020: 95). Kymlicka (1989: 883), çağdaş toplumsal yapıyı değerlendirirken çokkültürlülüğü açıklamada liberalizmin temel prensiplerinden biri olan devletin tarafsızlığına, bireylerin yaşam tarzlarına müdahaleden kaçınma ilkesine ve farklılıkların özgürce var olabildiği açık bir ortamın inşasına dikkat çekmektedir. Kymlicka (1989, akt. Can 2020: 138) devletin farklılıklara yaklaşımını gerçekçi ve gözlemlenebilir şekilde ele aldığını ortaya koymaktadır. Kymlicka'ya göre devlet, iki farklı biçimde düşünce yapısı geliştirebilir. Devlet bir yandan çeşitliliğin zenginliğini

kucaklayıp farklılıkları koruyan, savunan ve destekleyen üretken bir ortam yaratırken diğer yandan da farklılıklar karşısında eşitsizliklere ve sert sınırlamalara yol açabilecek bir kural ve durum tesis edebilir. Bu bağlamda, devletin tarafsızlığı meselesi, farklılıkların kapsamı ve niteliği göz önüne alındığında esnek ve değişken bir yapı arz etmektedir; aksi halde farklılıkların bir yaşam kültürü ya da yaşam biçimi olarak kabul görmesinin engellenebileceği söylenebilir. Bu çerçevede devletin çokkültürlülüğü yönetme biçimi ve tarafsızlığı, küresel ekonomik ve kültürel süreçlerle etkileşim içinde değerlendirildiğinde yalnızca iç politikaları değil, uluslararası düzeydeki toplumsal ve kültürel dinamikleri de şekillendiren bir faktör haline gelmektedir. Bu durum, küreselleşme olgusunun devletlerin sınırlarını aşan etkilerini anlamayı gerekli kılmaktadır.

Küreselleşme, günümüzde ekonomik, siyasi ve kültürel boyutlarıyla ele alınan çok yönlü bir olgudur. Acar (2003: 167), küreselleşmeyi "küresel köy" kavramı üzerinden tanımlayarak ekonomik ve siyasi süreçlerin şekillendirdiği bu olgunun, kültürel alanda ise besin zincirleri, elektronik ürünler gibi unsurların sosyal ve kültürel projeler halinde yayılarak yeni boyutlar kazandığını belirtmektedir. Renkli oyun mağazaları, çeşitli mutfakların lezzetlerini sunan restoranlar, spor ürünleri ve uluslararası yarışmalara ev sahipliği yapan spor kulüpleri, küresel arenada rekabetin fitilini ateşleyerek kültürel küreselleşmeye olanak tanıyan somut örnekler olarak öne çıkmaktadır. Küreselleşmenin beraberinde getirdiği değişim, dünya üzerindeki çeşitli sorunların daha iyi anlaşılmasını, kültürel farklılıklara uyum sağlanmasını ve empati yoluyla karşılıklı saygının geliştirilmesini gerektirebilir. Bu bağlamda Bhagwati (2002: 60), bireylerin kendini başkasının yerine koyma sürecinde aileleri ve yakın çevrelerinden uzaklaştıkça dünyaya bakışlarının farklılaştığını ve dışarıdan gelen bireylere karşı empatik yaklaşımlarının zayıflayabileceğini vurgulamaktadır. Diğer yandan "küresel köy" kavramı, farklı bir ülkeye üniversite eğitimi almak üzere giden öğrenciler açısından da anlam kazanmaktadır. Uluslararası öğrenciler, kendi kültürel alışkanlıklarını sürdürme ve kültürel miraslarını yaşatma çabaları kapsamında değerli objelerini, geleneksel takılarını ve özgün kıyafetlerini kullanmakta; böylece hem ekonomik hem de kültürel küreselleşmeye somut katkılar sağlamaktadırlar (Acar, 2003: 167). Buna ek olarak öğrencilerin mobilizasyonu ve bu süreçte kazanılan alışkanlıkların zamanla yerleşik bir kültüre dönüşmesi, küreselleşmenin bireysel ve

toplumsal boyutlarını etkileyici bir şekilde yansıtmaktadır. Uluslararası öğrencilerin deneyimleri hem kendi kültürel kimliklerini korumalarına hem de ev sahibi toplumla etkileşim içinde sosyal ve kültürel zenginlikler üretmelerine olanak tanımaktadır.

Kymlicka'ya (2011) göre toplumların her birinin kendine has yaşam biçimleri vardır ve buna göre diğer toplumların kültürel ögeleri, yaşam tarzları ve bilinçli davranış kalıpları birbirinden farklılaşabilmektedir. Bu durum, kültürel benzerliklerin tam tersinin de mevcut olabileceğine hatta belirgin kültürel farklılıkların ön plana çıkabileceğine işaret etmektedir. Özellikle, kültürel çeşitliliğe sahip azınlık gruplar ile daha geniş kitleleri oluşturan çoğunluk arasında, bu farklılıkların bilinçli, özenli ve duyarlı bir çerçevede ele alınması gerekmektedir. Bu, devletin hangi yönde müdahale edeceğinden ziyade, toplumun tüm kesimlerinin ortak akıl ve anlayış temelinde bir arada yaşamasını destekleyecek ortamın varlığına bağlıdır.

Kymlicka'nın (2011) bu çokkültürlülük perspektifi, insan haklarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarla da (Kukathas, 1998) paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar, ırka ya da etnik kökene dayalı ayrımları aşmak için karşılıklı anlayış ve bilinç temelli diyalogların önemini vurgulamaktadır. Özellikle liberal perspektife sahip çalışmalarda (Kymlicka, 1989) söz konusu kişi yalnızca bir birey dahi olsa azınlıkların ve farklı kültürel değerlerin eşit ve titizlikle savunulabilir bir ortamın inşa edilebileceği vurgulanmaktadır. Kymlicka'nın eleştirdiği durum ise eşitlik ilkesinin çelişkili sonuçlar doğurabilme potansiyeli ve böylece azınlıkların ya da kültürler arası farklılıkların bir arada yaşama biçimi olarak benimsenememesi riskidir. Bununla birlikte yerel toplulukların özel yaşam dinamikleri ve azınlık haklarına yönelik yetersizlikler de bu konudaki ilerlemenin kısıtlanmasına neden olmaktadır (Can, 2020: 142). Doytcheva (2013), çokkültürlü çalışmalarda etnik, ırksal ya da kültürel farklılıkların her daim önemli bir çeşitlilik unsuru olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre çokkültürlülük, bireysel farklılıkların ötesine geçerek toplumsal düzeyde kültürel zenginliklerin ve kimliklerin bir arada buluştuğu bir alanı temsil etmektedir. Bu anlayışın tarihsel kökleri, farklı kültürlerin yüzyıllar boyunca bir arada yaşadığı uygarlıklara dayanmaktadır. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu veya Çarlık Rusya'sı gibi çokkültürlü yapılarda görülen birlikte yaşama pratikleri, bu düşüncenin tarihsel temellerini oluşturmaktadır (Doytcheva, 2013: 16).

Doytcheva'ya (2013) göre çokkültürlülük politikalarının amacı, belirli bir seçkin grubun çıkarlarını değil, tüm bireylerin ve toplulukların tanınmasını ve onurlandırılmasını sağladığından, çokkültürlülük politikalarının kapsayıcı biçimde tasarlanabilmesi, tarihsel göç hareketlerinin ve farklı toplulukların ortak yaşam deneyimlerinin anlaşılmasıyla mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, çokkültürlülük olgusunun tarihsel kökenine ve gelişim sürecine bakmak, bu politikaların anlamını derinleştirmektedir. Doytcheva (2013: 37), çokkültürlülüğün genel kabullerinin aksine aslında bu yapının ABD'de değil, Kanada'da meydana gelen yoğun göç hareketlerinin neticesinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu göç dalgası önce Avustralya'ya, daha sonra ABD'ye yayılan bir modelin temelini oluşturmaktadır. Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren Kanada'nın ırkçı ve ayrımcı yaklaşımlardan uzak çokkültürlü bir yapı benimsemesi, ilk göçmenlerin Avrupa'dan gelerek bu yapıya zemin hazırlaması da dikkat çekici bir noktadır. Benzer şekilde ABD'de Afro-Amerikalılara yönelik uygulanan ırkçı ve dışlayıcı tutumların kamusal alanda sona erdirilmesi amacıyla yasa değişiklikleri gerçekleştirilmiş ve hak temelli çalışmalar ön plana çıkarılmıştır (Doytcheva, 2013: 37). Bu gelişmeler, ulus-devletlerin çokkültürlü yapıları tanıma ve hak temelli politikaları hayata geçirme çabalarının önemini ortaya koymaktadır. Ona göre ulus-devletin homojen kimlik inşa etme eğilimi, çokkültürlülüğün farklı etnik ve kültürel kimlikleri tanıma ve koruma yönündeki yaklaşımıyla zaman zaman çatışma yaratabilmektedir. Bununla birlikte, Kanada örneğini ABD ile karşılaştıran Doytcheva (2013), Kanada'nın çokkültürlülük politikalarının daha evrensel ve kapsayıcı bir karakter taşıdığını, özellikle farklı etnik grupların tarihsel deneyimlerini ve kültürel birikimlerini dikkate alarak daha yüksek bir hak bilinci geliştirdiğini vurgulamaktadır. Doytcheva, ABD'de çokkültürlü yapının nispeten geç ortaya çıkmasına karşı Avustralya ve Kanada'da göçlerin daha ilk dönemlerde kendini hissettirdiğini ve dolayısıyla çokkültürlülük yapısının daha hızlı yayıldığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çokkültürlülüğün ulus-devlet bağlamında yalnızca bir çelişki değil, aynı zamanda yeni bir toplumsal sözleşme biçiminin imkanı olarak da tartışılması gerektiğini öne sürmektedir (Doytcheva, 2013). Bu durum asimilasyon ve entegrasyon arasındaki geçişin dil, milliyet ya da din gibi çeşitli unsurlar ışığında hem yerel hem de ulus ötesi düzeyde tartışılmasına olanak tanımaktadır.

Çokkültürlülük teorisini benimseyen toplumlar, özellikle üniversiteler hem kendi iç yapılarında hem de akademik çevrelerde uluslararasılaşma politikalarına uygun adımlar atmaktadır. Göç ve kültürel çeşitliliğe örnek teşkil eden Amerika, Avustralya ve Kanada'da göç hareketlerinin mevcut sosyal yapıyı çeşitlendirdiği ve bu çeşitliliğin bir arada yaşama kültürüne dönüştüğü açıkça görülmektedir (Doytcheva, 2009: 36). Bu süreçte, kültürel çeşitlilik teorisinin en somut örneklerinden biri olarak küreselleşme döneminde hızla yükselen (Coşkun, 2004) uluslararası arenada öne çıkan yükseköğrenim kurumlarının rolü (Baş & Eti :2020) hayati bir önem taşımaktadır.

Küreselleşme ve çokkültürlülük kavramlarının belirgin biçimde iç içe geçtiği ülkelerden olan Avustralya, Kanada ve Amerika, uluslararası öğrenci hareketliliğinde öncü konumdadır. Bu ülkeler (UDEF ARGE, 2023a, 2023b, 2023c; UDEF ARGE, 2024), öğrenci merkezli yapılandırmaları ve kapsayıcı eğitim politikaları sayesinde, yalnızca akademik alanda değil, ekonomik olarak da önemli katkılar sağlamaktadır. Bu katkıların çokkültürlülüğe etkisinde Doytcheva (2009), modern toplumların artık asimilasyon odaklı değil, çokkültürlülüğü içselleştiren yapılar haline geldiğini savunmaktadır. Ona göre kültürel farklılıklar, küreselleşmenin ve modernleşmenin ayrılmaz bir parçası olarak toplumsal yapıya entegre olmaktadır. Bu çeşitliliğin, toplumun bütününe uyumlu bir katkı sağlaması ise Rawls'un (2024) adalet teorisi çerçevesinde değerlendirilebilir.

Rawls'un (2024) özgürlük ve eşitlik ilkeleri, farklı yaşam biçimlerinin bir arada barış içinde var olabilmesi için teorik bir zemin sunmaktadır. Küreselleşmenin toplumlar üzerindeki etkileri ise çok katmanlıdır. Bu çerçevede, küreselleşmenin toplumsal yapılar üzerindeki etkileri, Rawls'un adalet ilkeleri ışığında çokkültürlü toplumlarda eşitlik, özgürlük ve ayrımcılık dinamiklerini anlamak için önemli bir araç sunabilmektedir. Bu ilkeler, küresel ölçekte yaşanan toplumsal dönüşümlerin, özellikle ulus-devlet yapıları üzerindeki etkilerini değerlendirmek açısından da anlamlı bir zemin oluşturmaktadır. Savaşan'a (2014: 32) göre ulus-devlet yapısının küresel etkileşimle dönüşüme uğradığı bir çağda çokkültürlü yapılar, kimlik, etnik aidiyet ve ayrımcılık gibi dinamikleri daha görünür hale getirmektedir. Çokkültürlü ortamlar, çatışma potansiyeli taşıyan farklılıkları barındırsa da empati ve hoşgörü temelli iletişim stratejileri ile bu farklılıklar toplumsal zenginliğe dönüştürülebilir. Bu

bağlamda, çokkültürlülük yalnızca bir toplumsal gerçeklik değil, aynı zamanda sürdürülebilir bir toplumsal uyumun da anahtarıdır.

Soydaş'ın (2010: 17) belirttiği üzere küreselleşme süreci, uzak mesafeleri aşan bilginin serbestçe paylaşılmasını ve bireyler arasında kolay irtibat kurulmasını sağlamaktadır. Bu gelişme, çokkültürlü ortamlarda farklı görüşlere sahip bireylerin uyum içinde bir arada yaşamasını kolaylaştıran dinamiklerin ortaya çıkmasına vesile olmaktadır (Soydaş, 2010: 114). Küreselleşme farklı kültürlerin birbirine duyduğu özgürlük temelli ilişkiler ile kendisine alan oluşturmaktadır. Bireylerin özgürlüğü Ercan'ın (2009: 85) vurguladığı gibi çokkültürlü toplumlarda hoşgörü ve eşitlik kavramlarıyla somutlaştırılmaktadır.

Bu tez araştırmasında kullanılan çokkültürlülük teorisi, bilginin ve teknolojinin küreselleşme sürecinde toplumlara aktarılmasını açıklayan dinamik yapılar sayesinde (YÖK, 2025, Strateji ve Uluslararasılaşma Raporu) Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin yükseköğrenime ilişkin görüşlerini hem somut hem de soyut göstergelerle değerlendirmeye olanak tanıması bakımından tercih edilmektedir. Bu bağlamda çokkültürlülük teorisinin sağladığı kavramsal çerçeve, farklı ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin deneyimlerini anlamada ve yükseköğrenim algılarının neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymada önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Çokkültürlülük teorisi kapsamında ve uluslararasılaşma sürecinde yükseköğrenimin kültürel zenginliği, üniversite ve kampüslerin evrensel niteliklerine yansımakta; bu bağlamda, çokkültürlülük teorisi, yükseköğrenimin uluslararası boyutlarını değerlendirirken yalnızca akademik süreci değil, kültürel, yapısal ve toplumsal etkileşimleri de anlamayı mümkün kılmaktadır. Bu yapısal değişiklikleri kamu kurumlarının çalışmaları ile alıntılamak önemlidir. ÖSYM'nin (1992) "Seçilmiş Bazı Ülkelerde Yükseköğrenime Geçiş" adlı raporu, aday ülkeleri belirlerken verilerin güvenliği, demokrasi, kültürel benzerlikler, yapısal uyum ve tarihi kültür unsurlarını özenle göz önüne alarak bölgelerde eğitim ve toplum arasındaki karmaşık ilişkiyi açıklamaktadır. Rapor yalnızca eğitim politikalarının yükseköğrenime geçişte bir etken olmadığını ayrıca kültürel farklılıkların ve toplumsal yapının bir etken de olduğunu göstermektedir. Ünal (2011), üniversiteler arası iş birliklerinin artırılması yoluyla Türkiye'ye uluslararası öğrencilerin çekilebileceğini, aynı zamanda Türk öğrencilerinin de yurt dışına gönderilebileceğini ifade etmiştir. Bu durum,

çokkültürlülüğün uluslararasılaşmaya olumlu katkılar sunan yönünün bir göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir. Devletlerin kültürel farklılıklarla yüzleşmesiyle gelişen bu zenginlik, ulus-devlet düşüncesi üzerinde etkiler bırakarak toplumların birlikte yaşama, kültürel benzerlikler ve farklılıklar üzerinden yeni bakış açıları geliştirmesine zemin hazırlamaktadır (Barın, 2016: 59).

Çokkültürlülüğün getirdiği zenginliklerden biri olarak öğrencilerin yaşam alanlarını değiştirip yeni ülkelerde yükseköğrenime yönelme isteği öne çıkmaktadır. Küreselleşme, yükseköğrenim sektöründeki uluslararasılaşma sürecini ekonomik, teknolojik, kültürel, toplumsal, ahlaki, dini ve siyasi boyutlarda gelişen çok katmanlı bir sürece dönüştürmektedir. Dünyada ayrımcılık ve uyumsuzluk sorunlarının kökeni çoğu zaman doğrudan kampüs ortamı değil, genel siyasi atmosferin yarattığı baskılardır ancak aşırı sağın yükselişiyle birlikte, göç hareketliliği ve göç politikaları bağlamında çokkültürlü düşünceye karşı gelişen ırkçı ve ayrımcı tutumların toplumsal yansımaları daha görünür hale gelmektedir. Çokkültürlü toplumların inşasında en sık karşılaşılan zorluklardan biri, farklılıklara yönelik artan bariyerlerdir. Bu durum, özellikle göçmenler ve uluslararası öğrenciler açısından ciddi engeller oluşturmaktadır. Kılıç (2017: 46-48), liberalizmin çokkültürlülük teorisi çerçevesinde öncü rol oynadığını, birey temelli yaklaşımların farklı düzenlemelerle desteklendiğini, bu özgürlük anlayışının hem birey hem de grup arasındaki bağlantılara yansıdığını ifade etmektedir. Kymlicka'nın (2015) özgürlük ve hak çalışmaları incelendiğinde ise azınlık, etnik, dini veya kamusal grupların yanında, birey olarak gruba katılanların da hak ve özgürlükleriyle desteklendiği görülmektedir. Böylelikle, çokkültürlülük hem ulus içindeki azınlıkların temsilini hem de düşünceler nedeniyle maruz kalınabilecek olası ihlalleri önlemeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, çokkültürlülüğün yalnızca teorik bir çerçeve olmadığını, aynı zamanda toplumsal eşitlik ve adaletin korunmasında pratik bir araç olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Küreselleşmenin yaygınlaşmasıyla, özgünlüklerini korumada başarılı olan ve değişime karşı direnç gösteren yapılardan biri olan ulus-devletler, egemenlik alanlarındaki dönüşüm ve/veya bu sürecin iktisadi, kültürel ve siyasi sonuçlarına karşı birey haklarının genişlemesiyle yeniden şekillenmektedir. Coşkun (2004: 241), Amerika'daki yükseköğrenim kurumlarında uluslararası öğrenci çalışmalarının ekonomik nedenlere bağlı olarak başladığını ve ekonomik refahın küreselleşmeyi

hızlandırdığını ifade etmektedir. Diğer yandan Coşkun (2004), küreselleşmenin iktisadi gelişmeler ve iletişim ağları arasında stratejik bir düzen oluşturduğunu, bunun nedeninin de Sovyetler Bloğunun yıkılmasıyla güvenlik değil, iktisadi kalkınma olduğunu belirtmektedir. Benzer bir yaklaşımla Drucker (1994: 70) da küreselleşme sonucunda belirleyici gücün ekonomi olduğunu vurgulamaktadır. Bauman (2001) ise tüm bunların zıddına küreselleşmenin temel özelliğini mekansal sınırların anlamını yitirmesi ve insan etkileşimlerinin hızla artması olarak tanımlamaktadır. Ona göre küreselleşmeyle birlikte mesafeler önemini kaybetmiş; teknoloji, iletişim ve ulaşım alanlarındaki gelişmeler, insanların birbirleriyle fiziksel sınırlardan bağımsız biçimde etkileşim kurabilmesini mümkün hale getirmiştir. Bu durum, toplumsal ilişkilerin yeniden yapılanmasına ve yerel dinamiklerin küresel ölçekte etkilenmesine yol açmaktadır. Bauman'ın argümanlarından hareketle, küreselleşmenin kültürel ve sosyal dönüşümü de beraberinde getirdiği ifade edilebilir. Benzer biçimde Amin (1994: 70) de küreselleşmeyi bilginin hızlı dolaşımı ve teknolojik girişimlerin yarattığı etkileşim artışı bağlamında değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, Bauman'ın küresel etkileşimin artışına dair görüşlerini desteklemektedir. Bauman'ın da vurguladığı gibi küreselleşme süreci günümüzde sürekli bir dönüşüm ve karşılıklı etkileşim dinamiği yaratmakta; bu da ulus-devletlerin toplumsal yapılarını, kimlik anlayışlarını ve kültürel politikalarını yeniden şekillendiren başlıca güçlerden biri olarak görünür olmaktadır.

ABD'den Avustralya'ya kadar birçok ulusun çokkültürlü politikaları, evrensel yaklaşımın ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Say, 2017: 30) ayrıca çokkültürlülük politikalarının uygulandığı ülkelere başka bir örnek de Kanada'dır (Özensel, 2012: 63). 1968-1984 yılları arasında Başbakanlık yapan Pierre Trudeau döneminde göç politikaları serbestleştirilmiş, çokkültürlülük devlet tarafından teşvik edilmiş ve bu yaklaşımın yasal güvencesi olarak Charter of Rights and Freedoms (Hak ve Özgürlükler Temel Yasası) kabul edilmiştir (Özensel, 2012: 63). Bu gelişme, çokkültürlülüğün yalnızca Kanada sınırları içinde değil, küresel ölçekte de politik ve kuramsal bir referans noktası haline gelmesine zemin hazırlamıştır. Öte yandan çokkültürlülük konusuna eleştirel bir yaklaşım getiren çalışmalar, kültürel farklılıkların toplum içinde anlamsızlıklar ve bölünmeler yaratabileceğini, bunun da insanları bütünleşik bir ulus yerine kategoriler halinde gruplandırmaya itebileceğini iddia etmektedir (Polat & Kılıç, 2013:356). Küreselleşme sürecinde ulusa ve devlete

yönelik farklı bakış açıları gelişmeye başlamıştır ve bu noktada çokkültürlülük teorisi ile çokkültürcülük düşüncesi arasındaki farklar da net şekilde ortaya konulmuştur. Çokkültürlülük teorisi, farklı kültürlerin uyum içinde bir arada yaşamasını destekleyen yapısıyla öne çıkarken, çokkültürcülük ise genellikle ulus bilincine zarar vereceği yönündeki tartışmalarla bir politika argümanı olarak değerlendirilmektedir. Ulus-devlet yapılarına yönelik eleştiriler içinde kültürel farklılıkları, birlikte yaşamı ve uyum sürecini kapsamlı şekilde ele alan çokkültürlülük teorisi, bütünleştirici ya da kapsayıcı politikaların da mümkün olduğunu göstermektedir. Bu kapsayıcı politika örneği, uluslararasılaşma kaynaklı çalışmalarda görülmektedir. Dolayısıyla, çokkültürlülük teorisinin sağladığı kavramsal çerçeve, yükseköğrenim kurumlarındaki uluslararasılaşma sürecinde kültürel etkileşimin ve uyum politikalarının önemini net biçimde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yükseköğrenim kurumlarında uluslararasılaşmanın hız kazanmasıyla birlikte kültürün etkisi daha belirgin hale gelmiş; uluslararası öğrencilerin yaşam deneyimleri, bu etkileşimin zenginleşmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Ülkelerin uluslararası öğrenci politikalarında gözlemlenen kültürel ve etnik kimlik çeşitliliği, insanların birlikte yaşama kültürünü pekiştirirken çokkültürlülüğün sağladığı avantajlar, bireylerin farklı kimliklerin kültürel pratiklerini yaşama ve haklarının bilincinde olma fırsatını beraberinde getirmektedir. Bu çoklu yaşam düzeni hem bireysel hem de toplumsal statülerin belirlenmesinde etkili olmakta, sosyal ve ahlaki ihtiyaçların giderilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir. Kimliklerin ve toplumların farklılıklarıyla uyum içinde bir arada yaşaması, sosyal barış ve dayanışmanın sağlanmasında temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Kültürel farklılıkların zenginliği, uluslararası öğrencilerin yükseköğrenimdeki deneyimleriyle birleşerek göç dinamiğinin yarattığı yapısal dönüşümü gözler önüne sermektedir.

Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen uluslararası öğrenciler, çokkültürlülüğün anlaşılması adına canlı ve somut örnekler teşkil etmektedir. Tarihi ve toplumsal yapısı gereği, özellikle göç ilişkilerinde önemli bir yer tutan Türkiye, uluslararası öğrencilerle uyum içinde bulunma ve kültürel farklılıkları kucaklama ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Üniversiteler, dünya genelinde en zengin kültürel farklılıklara fırsat tanıyan oluşumlar arasında yer almakta ve bu özelliğiyle uluslararası deneyimlerin gelişimine öncülük etmektedir.

Küreselleşme, yükseköğrenimin dinamiklerinde önemli bir rol oynamanın ötesinde, kurumlara yeni sorumluluklar yükleyerek eğitim alanında köklü değişikliklere zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda üniversitelerin hem akademik bilgi sunması hem de kültürel zenginliğin, çokkültürlülüğün ve kapsayıcı bir ortamın da mimarı olması beklenmektedir. Öğrencilerin dil, din, ırk, renk, cinsiyet, siyasi ya da felsefi inançları ne olursa olsun özgürce paylaşımda bulunabilecekleri ve yaşamlarını sürdürebilecekleri bir alan yaratılması; bu kapsamda yükseköğrenim kurumlarının, hak temelli bir bakış açısını yaygınlaştırmak adına, kültürel farklılıkların zenginlik olarak görülmesini teşvik eden politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Üniversiteler, kampüslerini paylaşan her bireyin, haklarını öğrenebileceği, savunabileceği ve edindiği bilgileri topluma aktarmaya uygun dinamik bir yapı olarak yeniden tanımlanmalıdır. Bunun yanı sıra uluslararası öğrenci ya da belirli bir milletten öğrenci gibi sınırlayıcı kavramlar yerine, kapsayıcılığı en üst düzeye çıkaran "öğrenci" tanımının benimsenmesi da önemlidir. Özipek'e (2022) göre bu nedenle artık "yabancı öğrenci" yerine "uluslararası öğrenci" kavramı kullanılmaktadır. Bundan ziyade özünde öğrencinin ya da öğretim üyesinin ulusal ya da uluslararası olmasından çok, öğrenci ve öğretim elemanı olma hali ön plana çıkmalıdır (Özipek, 2022: 52-53).

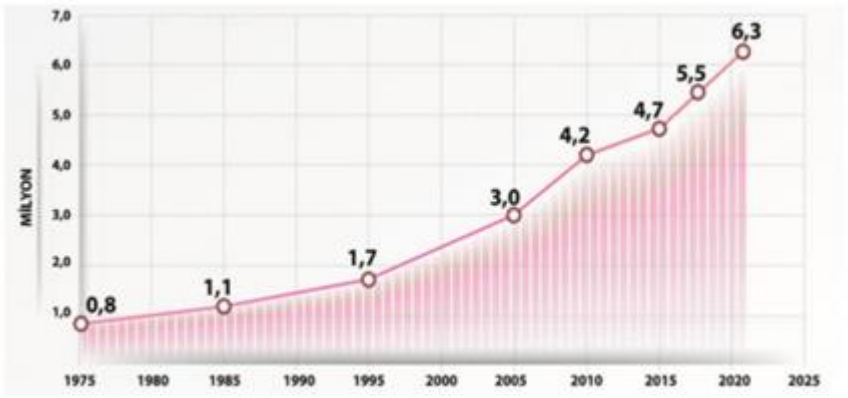
1.2. Dünya'da Yükseköğrenimde Uluslararasılaşma

Uluslararası öğrenciler gittikleri ülkeye maddi gelir ve prestij sunmaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliği kaliteli iş gücü piyasasının gelişmesine, ülkeler arası eğitim anlaşmalarının imzalanmasına hatta stratejik göç politikalarıyla küresel sermayenin önemli bir parçası haline gelmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla uluslararası öğrenciler kültürel etkileşimi ve ekonomik büyümeyi beraberinde getirirken yükseköğrenimin evrenselleşmesine de katkıda bulunmaktadır.

McCowan (2025: 90) dünyanın farklı ülkelerinden öğrenci destinasyonunu sağlamak, çeşitliliğe açık ve küreselleşmeye yönelik birçok faktörün uluslararasılaşmaya etki ettiğini belirtmiştir. Uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim deneyimlerinde üniversitesinin ve ev sahibi toplumun davranışları önemli bir etkendir (Tavere, 2025: 157). Uluslararası öğrencilerin yaşayacakları her deneyim geldiği ülke için önemli bir etkendir. Uluslararası öğrencileri ağırlayan ülkelerden Fransa,

Avrupa’da en fazla öğrenci kabul eden ülkeler arasında yer almakta ve kültürel uyumu desteklemektedir (Jamid, 2025: 124).

Şekil1. Dünyada Uluslararası Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Artışı



Kaynak: UNESCO (2025).

UNESCO’nun verileri Amerika, İngiltere, Avustralya, Almanya, Fransa, Japonya, Çin ve Türkiye gibi ülkelerin yıllar içinde öğrenci sayılarını istikrarlı bir şekilde artırabildiklerini gözler önüne sermektedir. Kymlicka (2011), kültürel alt kimliklerin ve toplulukların din, dil, tarih gibi unsurlar sonucunda bölgesel farklılıklar gösterdiğini belirtirken özellikle Anglosakson ve Kıta Avrupası ülkelerinde bu alt grupların daha ön planda olduğunu vurgulamaktadır. Avustralya, Kanada, Amerika, İsviçre, Belçika ve Batı Avrupa’da kültürel toplulukların bir arada yaşaması ve liberal perspektifin sunduğu birey-grup ilişkileri çokkültürlülüğü yansıtmaktadır (Tomasi, 1995: 581). Bu noktada, yükseköğrenim politikası kapsamında, Anglosakson ülkeleri, Kıta Avrupası ülkeleri ve Türkiye’nin mevcut durumu karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Şekil 2. Ülkelerin Uluslararası Öğrenci Sayıları

Sıralama	Ülke	Öğrenci Sayısı
1	Amerika Birleşik Devletleri	1057188
2	Kanada	1040985
3	Avustralya	810960
4	Birleşik Krallık	679970
5	Almanya	458210
6	Fransa	412087
7	Rusya	355000
8	Türkiye	310201
9	Japonya	279274
10	Güney Kore	208962
11	Çin	200892
12	İspanya	135478
13	İtalya	125470
14	Hollanda	122287

Kaynak: 2023 verileri YÖK Strateji ve Uluslararasılaşma Raporu

Uluslararası öğrencilerin küreselleşmeye olan etkisi dünya çapında birçok alanda kendini belli ederken özellikle öğrenci hareketliliğiyle farklı kültürlerin iç içe geçtiği bir yapı oluşturmaktadır (Shields, 2013: 611). Kaneko'ya (2011: 136) göre öğrenci hareketliliği, devlet harcamalarının ötesinde özel sektörün katkılarıyla da hız kazanmış, bu durum OECD verilerinde devlet bütçesinin görece düşük harcamalarını akla getirmiştir ancak uluslararasılaşma ile ortak dil ve kültürlere dayanan ortamların varlığı, öğrenci hareketliliğini artıran temel nedenlerden biridir.

Healey (2008: 334), İngilizcenin ortak dil olarak kullanılmasının küreselleşme sürecinde talebi artıran önemli bir unsur olduğunu belirtirken yükseköğrenim kurumlarının bilgi ve fikir yayılımında öncü rol oynadığını vurgulamaktadır. UDEF'e (2023a) göre Japonya'nın köklü öğrenci değişim gelenekleri ve farklı ülkelere yönelik öğrenci değişim programları, resmi öğrenci görüşmelerinin 1900'lü yıllara doğru başladığını ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'ya yöneldiğini ortaya koymaktadır. Japonya'nın uluslararası öğrencilere sunduğu mezuniyet sonrası istihdam fırsatları ve akademik alanda sunduğu cazip imkanlar ülkenin tercih edilirliğini artıran önemli faktörler arasında yer almaktadır. ICEF (2024) verilerine göre 2022 ve 2023 yılları arasında Japonya'da yaklaşık 300.000 uluslararası öğrenci bulunur ve bu sayının 500.000'e çıkması hedeflenmektedir. Japonya'nın bu stratejik politikaları, eğitim sistemini uluslararası arenada cazibe merkezi haline getirmek hususunda büyük önem taşımaktadır. Öte yandan Malta gibi dil eğitiminin yoğun olarak verildiği küçük ölçekli ülkelerde uluslararası öğrenci hareketliliği oldukça

dikkat çekici seviyededir. Malta İstatistik Kurumu'nun (NSO, 2023) verilerine göre ülkeye eğitim görme amacıyla gelen uluslararası öğrenci sayısı 78.567'i bulurken, aynı veriler 2023 yılında 1.849 Türk vatandaşının eğitim almaya geldiğini, bu rakamın 2021'de 823 olduğunu bildirmektedir. Dünya Bankası (2024) verileri ise Malta nüfusunun 2023 itibarıyla 573.346 olduğunu gözler önüne sermektedir.

Literatürde yapılan incelemeler öğrenci hareketliliği deneyimlerinin öğrencilerin iletişim kapasitesini artırdığını, akademik ve toplumsal alanda özgüvenlerinin artmasına vesile olduğunu göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin neden yurt dışına gittiklerini, hangi itici güçlerin bu hareketliliği desteklediğini ve hangi ülkelerin onları çektiğini tartışırken ülkelerin eğitim şartları ve eğitimin tanınırlığının uluslararası öğrencilere yaklaşımda belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Akgün & Çelik, 2022: 90).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB, 1948) de insanların hak ve özgürlüklerinin din, dil, ırk, cinsiyet ya da siyasi görüş gibi özelliklere bağlı olamayacağını madde 2'de belirtirken madde 3'te güvenlik ve yaşam özgürlüğünü; madde 19'da ise ifade özgürlüğünün, ülke sınırlarını aşan evrensel bir hak olduğunu vurgulamaktadır. Buna ek olarak madde 26'da her bireyin dilediği şekilde eğitim alma hakkına sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu kapsamda 1948'den beri İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin sunduğu haklar, insanların eğitim, kültürel ve ekonomik alanlarda sınır tanımayan katkılar yapabilmesinin teminatıdır. Artan öğrenci sayıları (ICEF, 2024; NSO, 2023; UNESCO, 2025) ve bu konudaki araştırmalar, uluslararası öğrencilerin hem toplumsal hem de kültürel anlamda ne denli önemli roller üstlendiğine işaret etmektedir. Örneğin, Türkiye'de uluslararası öğrenci sayılarının artması ve bunun bir kültür halinde devamlığının sağlanması için bir dizi çalışmalar yapılmaktadır. Uluslararasılaşma politikaları ülkelerin yükseköğrenim sisteminde kalitenin artması ve bilginin sınır ötesine yayılmasında büyük bir etki gücüne sahiptir. Artan uluslararasılaşma potansiyelinin getirdiği sınır ötesi öğrenci hareketliliğinin etkisinin artması ülkelerin büyümesi ve gelişmesinde de önemli bir yere sahip olmuş, küreselleşmenin ötesinde yükseköğrenime de yansımıştır (Huang, 2008: 1003., Bartram & Terano, 2011: 31, Findlay, King, Smith, Geddes, & Skeldon, 2012: 128., Ma, & Zhao, 2018: 735., Wei, 2013:106).

Bir yükseköğrenim politikası olarak uluslararasılaşma başlığında uluslararası öğrencilerin bu etkileşimin ana faktörü olduğu ifade edilebilmektedir. Böylece uluslararası öğrencilerin ülkeler arasındaki hareketliliği ile kültürlerarası zenginlikler de bir kazanım olarak şekillenmektedir. Uluslararası öğrenci sayılarının artmasında küreselleşmenin de bir etkisi olduğunu belirtmek gerekir. Smailova'ya (2022: 117) göre kültürel zenginleştirme ve kampüslerin uluslararasılaşması, toplumsal fayda olarak sayılabilmektedir. Bilginin paylaşımı ve öğrenci sayılarının artışı yıllar içinde ülkelerde farklılık göstermiştir. Artık bilgeye ulaşmak ve bilgiyi yaymak uluslararasılaşma çabaları içerisinde giderek artan bir döngü haline gelmiş ve bu kapsamda yükseköğrenim politikalarındaki uluslararasılaşma çabası buna hizmet edecek bir silüete bürünmüş ve uluslararası öğrenciler de bu sürecin ana faktörü olmuştur.

1.3. Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye adım atma süreci, 20. yüzyılın ortalarına dayanmaktadır. Özellikle 1990'lı yıllarda Türkiye, farklı ülkelerden gelen öğrencilere sunduğu burslar ve eğitim imkanlarıyla (Ergin & Türk, 2010: 36; Alımukhamedov, 2015: 119) uluslararası arenada önemli bir başlangıç yapmıştır. Bu dönem, Türkiye'nin eğitim alanında uluslararası iş birliklerini teşvik etmesinin, kültürlerarası etkileşimlere ve dil paylaşımına yönelik stratejik adımlar atmasının başlangıcı olarak tarihe geçmiştir. Alimukhamedov (2015: 119), Türkiye'de uluslararası öğrenci çalışmalarının 1990'larda ve Büyük Öğrenci Projesi'nin hayata geçirilmesiyle başladığını, Asya'dan öğrenci çekme politikaları geliştirildiğini belirtirken Ergin ve Türk (2010: 36) de uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye gelişinin, Soğuk Savaş sonrası dönemde Türk dış politikasının geliştirilmesi, dil ve kültür alanında yürütülen kamu diplomasisinin bir sonucu olduğunu ifade etmektedir.

Soğuk Savaş'ın sona ermesinin ardından Büyük Öğrenci Projesi çerçevesinde burslarla desteklenen öğrencilerin kırtasiye, konaklama gibi ihtiyaçlarının karşılandığı, Türkiye ile Asya ülkeleri arasında ortak müfredatlar ve dil uyumunun sağlanabilmesi amacıyla akademik ve sosyal ortamların oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo1. Türkiye'de BÖP Kapsamında Uluslararası Öğrenci Sayıları (1993–2013)

Yıl	BÖP Kapsamındaki Öğrenciler
1993–1994	4.870
1995–1996	6.750
1996–1997	6.380
1997–1998	5.850
1998–1999	4.860
1999–2000	4.550
2000–2001	4.450
2001–2002	4.440
2002–2003	4.440
2003–2004	4.450
2004–2005	4.520
2005–2006	4.660
2006–2007	3.900
2007–2008	3.850
2008–2009	4.500
2009–2010	4.650
2010–2011	5.370
2011–2012	5.750
2012–2013	11.593

Kaynak: Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2014). *BÖP Kapsamında Uluslararası Öğrenci İstatistikleri (1993–2013).* Ankara: YÖK Yayınları.

Büyük Öğrenci Projesi, Türki Cumhuriyetler ile daha yakın iş birliğinin sağlanması amacıyla bir kamu diplomasisi aracı olarak şekillenmiş; uluslararası öğrenciler sayesinde kültürlerarası zenginliklerin aktarılmasının, barışın ve iş birliğinin artırılmasının önü açılmıştır. BÖP ile öncelik on bin öğrenci çalışması olarak başlamış daha sonra coğrafi olarak genişletilmek istenmiştir (Baydemir &

Bolat, 2024; 77). Turgut Özal'ın başlattığı bu projeyle özellikle Azerbaycan ile Türkiye arasındaki ilişkilerin güçlenmesi ve dış diplomaside olumlu etkileşimlerin artması hedeflenmiştir. Projenin devamında Türkiye'de uluslararası öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak Türkiye Bursları programı başlatılmış; Yurt Dışı Türkler ve Akrabalar Başkanlığı (YTB, 2025) tarafından yetkilendirilen bu program, öğrencilere maddi destek sağlarken aynı zamanda kültürel ve sosyal faaliyetlerle zenginleştirilmiş bir deneyim sunmayı hedeflemiştir.

Türkiye Bursları (2024), kültürlerarası etkileşim imkanlarını tanıyarak dış diplomasiyi destekleyen stratejik bir araç olarak işlev görmektedir. Musizvingoza (2020: 588) uluslararası öğrenci sayısındaki artışın, Türk hükümetinin yürüttüğü uluslararasılaşma çabalarının bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Bu çabalar, Türkiye'nin eğitim sistemini global ölçekte görünür kılarak uluslararası öğrencilerin ülkeye çekilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'nin yükseköğrenim sisteminde yaşanan dönüşümle birlikte özellikle Orta Doğu, Afrika ve Balkanlar'dan gelen öğrencilerin sayısında belirgin artışlar gözlemlenmiştir.

2000'li yıllarda Yükseköğrenim Kurulu (YÖK) ve çeşitli üniversiteler, uluslararasılaşma stratejileri benimseyerek uluslararası öğrencilere yönelik programlar, burslar ve destek mekanizmaları oluşturmaya başlamışlardır. Mokrane ve Halaç (2022: 668) uluslararası öğrenci konusunun, 1990'lı yılların başında Türki Cumhuriyetler'in bağımsızlık süreciyle önemli bir politika alanına dönüştüğünü belirtirken 1992'de başlatılan Büyük Öğrenci Projesi'nin de bu sürecin mihenk taşı olduğunu ifade etmektedir. Bu süreç kültürlerarası etkileşimi artırarak uluslararası iş birliği ve anlayışın gelişmesine olanak tanımıştır. Cho (2017: 24) ise kültürel çeşitliliğin yönetilmesiyle bireylerin sosyokültürel özellikleri, siyasi, dini ve ahlaki haklarının güvence altına alınabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle etkileşime girmesi hem akademik başarıyı destekleyen hem de toplumsal uyumu güçlendiren bir ortam yaratmaktadır. Kaushal ve Lanati (2019: 3) tarafından incelenen OECD raporları, uluslararası öğrencilerin ülke ekonomilerine kattığı değeri vurgulamakta; bu öğrencilerin, daha iyi kariyer fırsatları elde etmek amacıyla yurt dışında eğitim görme isteğinin, eğitim ve iş alanında yetkinlik gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Gan ve Forbes-Mewett (2020: 125) ise, ailelerinden uzakta eğitim gören uluslararası öğrencilerin, eğitim göçü deneyimleri yaşadıklarını ve bu süreçte kültürel adaptasyon zorluklarıyla karşılaşarak zihinsel ve duygusal olarak kısmen savunmasız hale geldiklerini ifade etmektedir. Bu geçici göç deneyimine verilen desteğin, eğitim kurumları tarafından sağlanması büyük önem arz ederken kültürleşme sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesinin, uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim sisteminde kazanacağı deneyimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Uluslararası öğrencilerin yükseköğrenime bakış açıları, eğitim sisteminin sunduğu imkanlar, destek mekanizmaları, uyum süreci ve yaşam koşullarını derinlemesine etkileyen unsurlar olarak sadece sayısal bir artıştan öte onların yaşadıkları deneyimler ve algılanan faktörler üzerine odaklanılması gereken ana problem alanlarını oluşturmaktadır. Türkiye'nin kültürel geçmişi, uluslararası öğrencilerin kendi gelenekleriyle etkileşim içinde bulunmasını sağlayarak hem akademik hem de sosyal alanda büyük bir zenginlik sunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yalnızca eğitim aldıkları kurumlarla sınırlı kalmayıp, yaşadıkları şehir ve toplumla da etkileşim kurmalarına imkan tanımakta ve uluslararası deneyimlerini derinleştirmektedir. Bu çerçevede, UDEF (2023b: 9), uluslararası öğrencilerin üniversite tercihlerini yaparken Türkiye'yi yükseköğrenim olanaklarının fazlalığı ve kültürel yakınlık gibi faktörlerin etkilediğini ortaya koymuştur. Raporda 36 üniversiteden 850 uluslararası öğrenci ile görüşülmüş ve öğrencilerin İstanbul, Bursa, Ankara gibi büyükşehirlerde yaşamayı tercih ettiği belirtilmiştir ayrıca, öğrencilerin dönem dönem ülke ekonomisine doğrudan veya dolaylı katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Planlama Başkanlığı tarafından hazırlanan 11. ve 12. Kalkınma Planları (sırasıyla 2019–2023 ve 2024–2028), yükseköğrenimin uluslararasılaşması ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin artırılması yönünde stratejiler içermektedir. Bu planlarda, yabancı dilde eğitim imkanlarının artırılması, uluslararası öğrenci sayısının yükseltilmesi, barınma olanaklarının ve kurumsal kapasitenin geliştirilmesi ile nitelikli öğrenci sayısının artırılması gibi hedefler yer almaktadır. Bu hedefler hem akademik hem de sosyal açıdan zenginleşmeyi sağlayarak uluslararası öğrenci deneyimlerinin iyileştirilmesini amaçlamaktadır. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de Türkçeyi öğrenme sürelerinin ise 11 ila 15 ay arasında değiştiği tespit edilmiştir. Dil öğrenme, öğrencilerin

kendilerini güvende hissetmelerini ve eğitimlerini etkin şekilde sürdürebilmelerini sağlamaktadır. Her ülkenin kendine özgü bir eğitim sistemi bulunduğundan, öğrencilerin dili yeterince iyi kullanabilmesi hem akademik hem de sosyal uyum açısından önem taşımaktadır (Radmard, 2017: 75).

Türkiye Gençlik STK'ları Platformu, (2021: 31–34) tarafından yapılan bir çalışmada, kamu kurumları arasında YÖK, YTB, Türkiye Bursları ve Türkiye Mezunları gibi kuruluşların ön planda olduğu ve yürütücü rol üstlendiği belirtilmiştir.

Erdoğmuş (2019: 41) ise Türkiye'de uluslararasılaşma çalışmalarının önemli ölçüde arttığını ve 1983 yılında 5.378 olan uluslararası öğrenci sayısının 2000'li yıllara doğru %200 oranında arttığını; bu artışın özellikle öğrenci değişim programlarıyla daha da hızlandığını, küreselleşmenin yükseköğrenim üzerindeki etkileri doğrultusunda uluslararası öğrencilerin Türkiye'de kalmalarını teşvik edecek araştırma ve istihdam ortamlarının oluşturulmasının önemini belirtmiştir.

1.3.1. Uluslararası Öğrencilerle İlgili Yaklaşım, Mevzuat ve Uygulama

YÖK, 2017 yılında yayımladığı "Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022" ve 2024 yılında yayımladığı "Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2024-2028" başlıklı raporunda bir yükseköğrenim kurumunun evrensel ve uluslararası standartlara sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, uluslararası akademisyenler ve uluslararası öğrenciler, yalnızca bir ülkenin yükseköğrenim sisteminde varlık gösteren unsurlar olarak değil, aynı zamanda o kurumun evrensel kimlik kazanmasında anahtar rol oynayan aktörler olarak konumlanmaktadır.

Uluslararası öğrenci potansiyelinden maksimum faydayı sağlayabilmek adına ülkeler, yükseköğrenimde uluslararasılaşma politikalarına yönelik çeşitli stratejiler geliştirmekte ve devletlerin öğrencilerin haklarını koruma üzerine inşa ettiği bu politikalar aracılığıyla kapsamlı çalışmalar yürütmektedir. Bu perspektif, yükseköğrenim sistemlerinde uluslararası öğrencilerin kültürel, sosyal, ekonomik ve akademik anlamda, küresel dinamiklere uyum sağlama ve evrensel bilgi paylaşımını mümkün kılma yönündeki katkılarını gözler önüne sermektedir.

YÖK tarafından 2020 yılında yayımlanan "Yurtdışından Gelecek Yabancı Uyruklu Öğrencilere Sağlanacak Desteklere İlişkin Usul ve Esaslar" adlı yönergede

Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin kabul sürecinden eğitim haklarına kadar birçok temel uygulama tanımlanmaktadır. Bu belge, araştırmanın yürütüldüğü bağlamda geçerli olan yasal ve kurumsal çerçeveyi açıklamaktadır. Bu, Türkiye'nin uluslararası öğrencileri sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik yönlerden de desteklemeye yönelik bir politika izlediğini resmî belgelerle desteklemesi bakımından önemlidir.

> "Amaç ve kapsam
>
> MADDE 1- (1) Bu Usul ve Esaslar, Yükseköğretim Kurulunun işbirliği protokolü ve/veya mutabakat zaptı imzaladığı ülkelerden gelen ve devlet yükseköğretim kurumlarına yerleştirilen yabancı uyruklu öğrencilerin; lisans ve lisansüstü öğrenim ücreti, Türkçe dil eğitimi gideri, genel sağlık sigortası primi, yurt ücretinin karşılanması ve/veya bu kapsamdaki öğrencilere burs verilmesi ile diğer hususları düzenlemek amacıyla hazırlanmıştır.
>
> Dayanak MADDE 2– (1) Bu Usul ve Esaslar, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 10 uncu maddesi ile 19/12/2020 tarihli ve 7258 sayılı 2021 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanununa bağlı (E) işaretli cetvelin 64'üncü sırasının (d) bendine dayanılarak hazırlanmıştır."

Belirtilen "Amaç ve Kapsam" maddesi, YÖK'ün belirli ülkelerden gelen öğrenciler için eğitim, burs, dil eğitimi ve barınma gibi konularda somut destekler sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin algılarının şekillenmesinde yalnızca bireysel deneyimlerin değil, bu tür kurumsal destek mekanizmalarının da etkili olduğunu ifade etmek mümkün görünmektedir. YÖK tarafından "Yurtdışından Gelecek Yabancı Uyruklu Öğrencilere Sağlanacak Desteklere İlişkin Usul ve Esaslar"a (YÖK, 2020)

> "Ülkemizde yükseköğretim programlarında öğrenim gören yabancıların, 6458 sayılı Kanun çerçevesinde öğrenci ikamet izni alması gerekmektedir. Öğrenci ikamet izni başvuru süreci ve uluslararası öğrencilerin yasal kalış süreleri boyunca yerine getirmeleri gereken yükümlülükler, Göç İdaresi ve yükseköğretim kurumları arasında belirlenen yasal süreçler ve belgelerle düzenlenmektedir. Bu çerçevede, "Öğrenci İkamet İzni Başvurusuna İlişkin Belgeler" de önem taşımaktadır."

Bu kapsamda, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğrenim deneyimlerinin değerlendirilmesinde, yalnızca akademik içerikler değil; Göç İdaresi Başkanlığı'nın belirlediği 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu çerçevesindeki ikamet izni süreci, yasal sorumluluklar ve idari prosedürler de dikkate alınmalıdır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023).

Bu yasal çerçeveye paralel olarak yükseköğrenimde uluslararasılaşma politikaları ve öğrenci hareketliliği, Türkiye'nin eğitim stratejisinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Nitekim, YÖK tarafından düzenlenen Uluslararasılaşma Çalıştayında YÖK Başkanı Erol Özvar (2023), 198 farklı ülkeden yaklaşık 400 bin uluslararası öğrencinin Türkiye'de öğrenim gördüğünü belirtmiştir. Bu sayı, dünyadaki toplam uluslararası öğrencilerin yaklaşık %3'üne karşılık gelmekte ve Türkiye'yi küresel düzeyde bir eğitim cazibe merkezi konumuna taşımaktadır.

Uluslararası öğrenci sayısındaki artış, yalnızca akademik kaliteyi değil, aynı zamanda Türkiye'nin sunduğu yasal güvenceler, ikamet izinleri, burs olanakları ve kültürel çeşitlilik gibi çok boyutlu avantajları da yansıtmaktadır. Bu bağlamda, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin nitelikli insan gücü ihtiyacına yanıt olarak uluslararası öğrenci hareketliliğinin desteklenmesi, Türkiye'nin yükseköğrenim politikalarında stratejik bir rol oynamaktadır.

Türkiye'nin yükseköğrenimde uluslararasılaşma politikasının bir uzantısı olarak öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırma ve sosyal haklardan yararlanmalarına zemin hazırlayan Büyük Öğrenci Projesi, vakıf üniversitelerinin sayılarının artmasıyla sürecin gelişmesine fayda sağlamaktadır. Vakıf ve devlet üniversitelerinin sayılarının artması uluslararası öğrenciler için Türkiye'nin cazibe merkezi haline gelmesini sağlamakta; yükseköğrenim kurumlarının tanınırlıkları ülkeler arası anlaşmaların artmasına olumlu yönde bir katkı sunmaktadır. Bu çerçevede üniversiteler öğrencilere cazip gelecek şekilde eğitim pazarına dahil olmuş ve öğrenci haklarının korunması, sosyal etkinlikler ve kültürel çalışmalar yapılması için gerek kamusal gerek diplomatik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. T.C. Kalkınma Bakanlığı (2015), Araştırma raporunda uluslararası öğrenciler için yükseköğrenimde yapılan çalışmalarda öğrenci merkezli olunmasının, üniversitelerin talep edilebilirliğini artırdığı belirtilmiştir. Kalkınma Planları çerçevesinde uluslararasılaşma ve

yükseköğretim alanında uluslararası öğrenci ve araştırmacının artırılması merkeze alınmıştır.

Üniversitelerin cazibe merkezi haline gelmesi ülke ekonomisine de katkı sağlamaktadır (UDEF, 2023; SETA, 2025). Öğrencilerin küçük harcamaları yerel halkın ve küçük ticari işletmelerin kazançlarını oluşturmaktadır. Bu aşamada eğitim göçünün bir sektörel uygulama haline geldiği görülürken, öğrenci hakları ve hakların bilinci önem arz etmektedir. Zira uluslararası öğrenciler, eğitim sürecinde yalnızca akademik değil, ekonomik ve sosyal sistemlerin de bir parçası haline gelmektedir. Bu durum, barınma, çalışma izni, sağlık hizmetleri ve kültürel uyum gibi alanlarda hak temelli yaklaşımların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin haklarını bilmeleri ve bu haklara erişimlerinin güvence altına alınması hem eğitim kalitesinin hem de ülkenin uluslararası itibarının güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin eğitim, barınma, çalışma ve sosyal haklarına yönelik politikaların güçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, üniversiteler ve yerel yönetimler arasında iş birliği yapılarak öğrencilerin uyum süreçlerinin desteklenmesi hem akademik başarının hem de toplumsal bütünleşmenin artmasına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, eğitim göçünün ekonomik boyutu göz önüne alındığında, öğrencilerin harcamalarının yerel ekonomiye canlılık kazandırdığı, istihdamı desteklediği ve hizmet sektörünü çeşitlendirdiği görülmektedir. Dolayısıyla, öğrenci dostu politikalar aynı zamanda sürdürülebilir ekonomik büyümeye de katkı sunduğu ifade edilebilir.

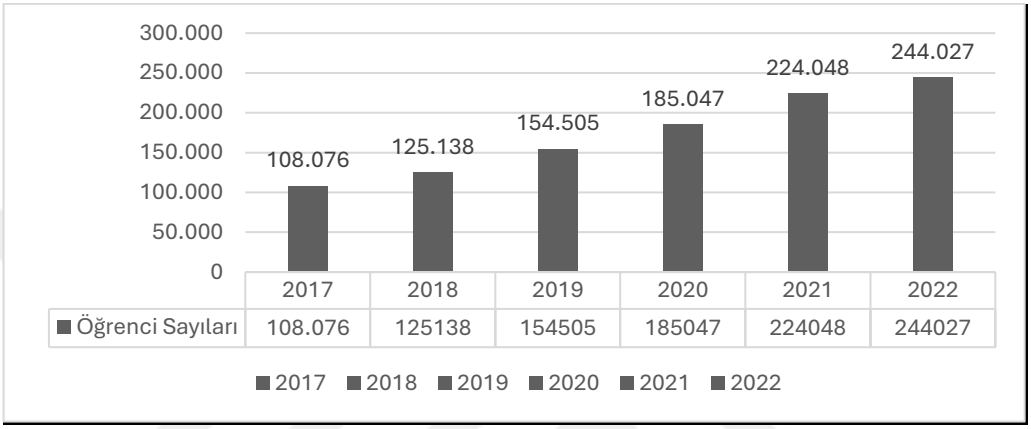
Tablo 2. Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Sayısı

Uluslararası Öğrenci Sayısı
2017-108.076
2018-125.138
2019-154.505
2020-185.047
2021-224.048
2022-244.027

Kaynakça*:* UNESCO, 2023

Türkiye'de, son yıllarda uluslararası öğrencilerin sayısında önemli bir artış görülmektedir. UNESCO (2023) istatistiklerine göre Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sayısı 2017 yılından 2022 yılına kadar düzenli bir şekilde artış göstermiştir.

Şekil 3. UNESCO Sayılarına göre uluslararası Öğrenciler



Kaynak: UNESCO Institute for Statistics, 2023.

Özellikle 2020 yılından sonra artış daha belirgin hale gelmiş ve 2022 yılında 244.027'ye ulaşmıştır. Bu durum, Türkiye'nin uluslararası eğitimdeki cazibesinin arttığını ve ülkenin eğitim sisteminin daha fazla uluslararası öğrenci çektiğini göstermektedir. YÖK İstatistik güncel verilerine göre 2023-2024 döneminde Türkiye'de bulunan toplam uluslararası öğrenci sayısı 336.366'dır. Bu artış, Türkiye'nin yükseköğrenim alanındaki uluslararasılaşma hedefleri doğrultusunda önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 3. YÖK İstatistiklerine Göre Uluslararası Öğrenci Sayıları

Türkiye 2023- 2024 Yılı YÖK İstatistik Verilerine Göre Uluslararası Öğrenci Sayısı
2023- 2024- 336.366

YÖK İstatistik, 2024.

UNESCO (2025) istatistiklerine göre, özellikle 2020 ve 2021 yıllarında uluslararası öğrenci sayısında 38.999 kişilik bir artış yaşanmış ve bu dönem, Türkiye açısından yüksek artışın gerçekleştiği yıllar olarak öne çıkmıştır. Veriler genel olarak, Türkiye'de uluslararası öğrenci sayısında sürekli bir büyüme eğiliminin bulunduğunu göstermektedir. Yükseköğretim Kurulu (2024) verilerine göre ise 2023 ve 2024 yıllarında uluslararası öğrenci sayısının 336.000'i aşması, Türkiye'nin yükseköğrenimde uluslararasılaşma hedeflerine adım adım yaklaştığının somut bir göstergesidir.

Türkiye'nin eğitimde küresel bir çekim merkezi haline gelme yönündeki politikalarının etkili olduğu YÖK verileriyle ortaya koyulmaktadır. Bu artış, uluslararası öğrencilere yönelik eğitim fırsatlarının genişletilmesi, burs programlarının çeşitlendirilmesi ve yükseköğrenimde kalite standartlarının yükseltilmesiyle yakından ilişkilidir. Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısındaki artış yalnızca niceliksel bir büyüme değil, aynı zamanda çokkültürlülük ve küresel etkileşimin güçlenmesi bakımından ülke için sosyal ve ekonomik bir zenginleşmeyi de temsil etmektedir. Türkiye'de yürütülen politikalar çerçevesinde, uluslararası öğrenciler "yumuşak güç" unsuru olarak konumlandırılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin Türkiye'yi nasıl algılandığının şekillenmesinde çokkültürlülük belirleyici olmaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliği, küreselleşme süreciyle birlikte artış göstermiş; farklı kültürlerin bir arada bulunabildiği akademik ortamlar, yükseköğretimin uluslararasılaşma sürecinde önemli bir rol oynamıştır.

Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi çerçevesinde şekillenen Türkiye'nin gelecek vizyonu ve kalkınma stratejileri doğrultusunda, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından hazırlanan ve Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanarak yürürlüğe giren 11. Kalkınma Planı (2019–2023), yükseköğrenim sistemine yönelik önemli hedefler içermektedir (TBMM, 2019, Karar 1225).

> "563. Ülkemizin yükseköğretim alanında uluslararasılaşma düzeyi artırılacaktır.
>
> 563.2. Yükseköğretim sistemindeki nitelikli uluslararası öğrenci sayısı artırılacaktır.

> 563.4. Yabancı dilde eğitim veren programların sayısı artırılacak, yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrencilere yönelik barınma imkânları geliştirilecek ve uluslararasılaşmada kurumsal kapasite artırılacaktır.
>
> 838.2. Türkiye Bursları kapsamında özel bir program oluşturulacak, nitelikli işgücünün tespiti yapılacak ve seçilen öğrencilerin Türkiye'de çalışma izni alması kolaylaştırılacaktır.[1]

Bu maddeler, Türkiye'nin yalnızca eğitim alanında değil, ekonomik ve diplomatik açılardan da uluslararası öğrencileri bir "yumuşak güç" unsuru olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin sayısının artırılması, barınma ve akademik destek hizmetlerinin geliştirilmesi, yabancı dil programlarının çeşitlendirilmesi gibi politikalar, Türkiye'nin yükseköğrenimde küresel rekabet gücünü artırmayı hedeflediğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan Türkiye Bursları kapsamında özel bir program oluşturularak, nitelikli iş gücünün belirlenmesi ve bu kişilerin Türkiye'de çalışma izni almasının kolaylaştırılması hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca uluslararası öğrenci sayısının artırılmasıyla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam olanaklarına erişimini de içermektedir. Bu durum, uluslararası öğrencilerin Türkiye'de geçirdikleri eğitim süreci boyunca sosyal entegrasyonlarını kolaylaştırmak, ekonomik katılım düzeylerini artırmak ve Türkiye'ye olan aidiyet duygularını güçlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin bireysel deneyimleri, eğitim göçünün ekonomik ve kültürel yansımalarını somut biçimde ortaya koymaktadır.

Türkiye'deki uluslararası öğrenciler hem maddi hem manevi olarak deneyim kazanmaktadır. Örneğin, Giresun Üniversitesi'nde okuyan Zambiyalı Gift Muyenga, fındık bahçelerinde çalışarak eğitim masraflarını karşılamakta ve "Buradan giderken aileme biraz fındık alacağım ve Türkiye'deki anılarımla ilgili bir şeyler yazmayı düşünüyorum" demektedir (Çay TV Haber, 2025). Benzer şekilde, Bingöl Üniversitesi mezunu Azzam Garib'in Halep Valisi olarak atanması, Türkiye'de aldığı eğitim sayesinde uluslararası ilişkilerde aktif bir rol üstlenmesini sağlamıştır (Haber7, 2025). Bu örnekler, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki eğitim deneyimlerinin hem bireysel kazanç hem de kamu diplomasisi açısından önemli olduğunu göstermektedir.

[1] 11. Kalkınma Planı (2019–2023), yükseköğretimde uluslararasılaşmayı artırmayı, yabancı öğrenci sayısını çoğaltmayı, yabancı dil programlarını ve barınma imkânlarını geliştirmeyi ve Türkiye Bursları kapsamında nitelikli öğrencilerin çalışma izinlerini kolaylaştırmayı hedeflemektedir.

Bu bireysel düzeydeki kazanımlar, Türkiye'nin yükseköğrenimde uluslararasılaşma politikalarının hedefleriyle de örtüşmektedir.

11. Kalkınma Planı (2019), Türkiye'nin yükseköğrenim alanında uluslararasılaşma stratejilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu plan çerçevesinde, uluslararası öğrenci sayısının artırılması ve nitelikli uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye çekilmesi için çeşitli adımlar atılmıştır. Yabancı dilde eğitim veren programların sayısının artırılması, yükseköğrenim kurumlarının uluslararası öğrencilere yönelik barınma olanaklarının geliştirilmesi ve kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi 11. Kalkınma Planı (2019), uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarını etkileyeceği üzerine bir planlama yapılmıştır.

11. Kalkınma Planında benimsenen uluslararasılaşma ilkeleri 12. Kalkınma Planında da genişletilmiş ve gelecek vizyonu olarak paylaşılmıştır (12. Kalkınma Planı, 2024-2028):

> Türkiye Büyük Millet Meclisi Karar On İkinci Kalkınma Planının (2024-2028) Onaylandığına İlişkin Karar-
>
> "65. Gelişmiş ülkelerdeki nüfusun yaşlanması ve doğurganlığın azalmasıyla ortaya çıkan yüksek ve düşük nitelikli işgücü ihtiyacına bağlı olarak insan hareketliliği ivme kazanmaktadır. Nitelikli işçi, yatırımcı ve uluslararası öğrenci göçünü kolaylaştırma eğilimi görülmekte olup düzenli göçü teşvik eden politikalar çeşitlenerek artmaktadır.
>
> 229. Yükseköğretimde küreselleşme sürecinde yükseköğretim sisteminin uluslararası entegrasyonunun sağlanabilmesine yönelik çabalarla uluslararası öğrenci sayısı artmıştır. Yükseköğretim Kalite Kurulunun Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Tescil Kuruluşu kaydını tamamlamasıyla Türk yükseköğretim sistemi, Avrupa Yükseköğretim Alanının kalite tanımlarıyla uyumlu hale getirilmiş, küresel eğilimler ve teknolojik gelişmelerin yakından takibiyle yükseköğretim sistemindeki kalite yeterlilikleri iyileştirilmiştir. Ayrıca, araştırma odaklı ihtisaslaşma özel önem verilerek araştırma altyapıları başta olmak üzere üniversitelerin niteliksel dönüşümüne yönelik yatırımlar hızlandırılmıştır. 2018 yılında 125 bin olan uluslararası öğrenci sayısı 302 bine ulaşmıştır.
>
> 660. Kalite ve sonuç odaklı bir yönetim anlayışıyla ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda evrensel bilgi üretimine katkı sunacak yetkinlikte akademik kadroların ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini hedef alan,

uluslararası öğrenciler ve alanında başarılı akademisyenler için üniversitelerimizi çekim merkezi haline getirecek yenilikçi ve rekabetçi bir yükseköğretim sisteminin oluşturulması amaçlanmaktadır.

685. Yükseköğretimin uluslararasılaşma düzeyi yükseltilecek, ülkemiz nitelikli uluslararası öğrenciler ve akademisyenler için çekim merkezi haline getirilecektir.

685.1. Yabancı dilde eğitim veren programların niteliği artırılacaktır.

685.2. Nitelikli uluslararası öğrenci sayısının artırılması sağlanacaktır.

685.3. Yükseköğretim kurumları arasında uluslararası işbirlikleri artırılacaktır.

685.4. Uluslararası mezunlar ve etkili tanıtım çalışmalarıyla yükseköğretim sisteminin uluslararası tanınırlığı sağlanacaktır.

685.5. Nitelikli yabancı uyruklu doktoralı araştırmacı ve akademisyenlerin istihdamını özendirici ve kolaylaştırıcı çalışmalar yürütülecektir.

816. Türkiye'de bulunan yabancıların sosyal, ekonomik ve kültürel hayata uyumları desteklenecektir." (12. Kalkınma Planı, 2024-2028)

Türkiye'nin yükseköğrenim politikalarında, uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği, stratejik önceliklerden biri olarak belirlenmiştir. İki farklı dönem için hazırlanan ve yasalaşan kalkınma planları ile bu alandaki yönelimlerin kamu politikası haline getirildiği görülmektedir. Kamu kurum ve kuruluşlarının yayımladığı stratejik planlar, devletin konuya ilişkin bakış açısını ve geleceğe yönelik hedeflerini yansıtması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de üniversiteler ve öğrenci politikaları konusunda temel yönlendirici kurum olan YÖK, 2023 yılında yayımladığı 2024–2028 Stratejik Planı kapsamında, uluslararası öğrenci sayısındaki artışı hedeflemiş ve bu çerçevede yükseköğrenim alanında uluslararasılaşma vizyonunu güçlendirmiştir. Söz konusu strateji ile tüm üniversitelerde uluslararasılaşma odaklı bir yönelimin oluşması amaçlanmakta, yükseköğrenim sisteminin küresel rekabet gücünün artırılması hedeflenmektedir:

AMAÇ- 4 Yükseköğretimin uluslararasılaşma düzeyinin yükseltilmesi, ülkemizin nitelikli uluslararası öğrenciler ve akademisyenler için çekim merkezi hâline getirilmesi

Hedef 4.1. Uluslararası öğrenci sayısının 5 yıl içerisinde 500 bine çıkarılması

Hedef 4.2. Nitelikli uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı sayısının artırılması

Hedef 4.3. Yükseköğretim kurumları arasında uluslararası iş birliklerinin sayısının artırılması

Hedef 4.4. Uluslararası mezunlar ve etkili tanıtım çalışmalarıyla yükseköğretim sistemimizin uluslararası tanınırlığının artırılması

Hedef 4.5. Türk Devletleri Teşkilatı çatısı altında bir Türk Yükseköğretim Alanı'nın kurulması

Hedef 4.6. Uluslararası öğrencilerin ülkemize gelişinde rol oynayan aracı eğitim ve danışmanlık şirketlerine ulusal akreditasyon standartları ve lisanslama şartlarına dair idari ve hukuki düzenlemenin yapılması

Hedef 4.7. Uluslararası akademisyen ve öğrenci hareketliğinin teşvik edilmesi

Yükseköğrenimde uluslararasılaşma çalışmalarına yönelik olarak YÖK tarafından hazırlanan 2024–2028 Strateji Belgesi, nitelikli mezunların yetiştirilmesi, öğrenci hareketliliğinin artırılması ve uluslararası öğrenci sayısının yükseltilmesine ilişkin ileriye dönük yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Strateji belgesinde, mevcut uluslararası öğrenci sayısının 500.000'e çıkarılması hedeflenmiş ve özellikle Türki Cumhuriyetler ile iş birliğinin güçlendirilmesine yönelik girişimlere yer verilmiştir. Bu kapsamda yürütülen mevzuat düzenlemeleri ve saha çalışmaları, uluslararası öğrencilerin Türk yükseköğrenimine sunduğu katkıyı (UDEF, 2024, SETA, 2025) görünür kılmakta; Türkiye'nin bu alandaki potansiyelini önemli bir dönüm noktasına taşımaktadır. Ayrıca, üniversitelerin evrensel yapısının Türkiye'de de yerleşmeye başladığını ve küresel rekabete açık bir yükseköğrenim sisteminin inşa edilmekte olduğunu göstermektedir.

1.3.2. Türkiye'de Uluslararası Öğrencilerle İlgili Mevcut Durum, Beklentiler ve Sorunlar

Küreselleşen Dünya kavramı (Coşkun, 2004: 241), bilginin sınır tanımaksızın yayılma hızının artışını ve bu sürecin, devletler arasında kurulan karmaşık ve hassas mekanizmalar sayesinde insan kontrolünün ötesine geçerek işlerliğinin sağlandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, küreselleşmeden uluslararasılaşmaya evrilen sürecin, bilginin ve öğrenci hareketliliğinin artışıyla birlikte yükseköğrenim alanında kültürel

ve ekonomik boyutları genişleten dinamik bir döngü oluşturduğu ifade edilebilir. Ülkelerin uluslararasılaşma başlığında uluslararası öğrencilerden beklentilerinin maddi ve manevi yönlerinin olduğunu düşünülmektedir. Bu durumlarda uluslararası öğrenci ve göçmen öğrenci arasında bir ayrımın toplumda oluşturduğu karşılık ise birden farklı alt temalarda olabilir. Uluslararası öğrenciler, geçici olarak eğitim amacıyla ülkeye gelirken, göçmen öğrenciler daha kalıcı yaşam ve çalışma planları ile ülkeye yerleşebilir. Bu ayrım, eğitim politikaları ve entegrasyon stratejileri için kritik öneme sahiptir (Taşçı & Kızılkaya, 2025: 11).

Uluslararasılaşmanın etkisiyle yükseköğrenim alanında rekabet ortamı giderek artmakta; bireyler, eğitim hedeflerine ulaşmak amacıyla sınır ötesi hareketliliği tercih etmektedir. Bu durum, üniversitelerin evrensel misyonlarını yeniden tanımlamasına ve uluslararası etkileşimler aracılığıyla daha kapsayıcı bir yapıya dönüşmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, çokkültürlü bir kampüs ortamı yalnızca farklı kültürlerin bir araya gelmesini değil, aynı zamanda kültürel farklılıklardan kaynaklanan iletişim engelleri, uyum sorunları veya akran ilişkilerinde ortaya çıkan gerilimler gibi çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. YÖK (2024) verilerine göre Türkiye'de yaklaşık 400.000 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler, üniversite yurtlarından sivil toplum kuruluşlarına ait konaklama tesislerine, kamu yurtlarına veya kiralık konutlara kadar farklı yaşam alanlarında eğitimlerini sürdürmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında yerel halkla kurdukları sosyal ve ekonomik etkileşimler hem toplumsal bütünleşmeyi desteklemekte hem de yerel ekonomilere katkı sağlamaktadır.

OECD (2023) verileri, dünya genelinde uluslararası öğrenci sayısının önemli ölçüde artacağını öngörmektedir. Türkiye ise YÖK (2024) verilerinde ifade edildiği üzere 500.000 uluslararası öğrenci hedefine ulaşmayı planlamakta ve bu doğrultuda yükseköğrenimde uluslararasılaşma kapasitesini geliştirmeye yönelik politikalar izlemektedir. Bu süreçte öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel beklentileri doğrultusunda mevcut durumun dikkatle değerlendirilmesi ve tespit edilen sorunlara çözüm odaklı yaklaşımların geliştirilmesi, yükseköğrenim kurumları açısından stratejik bir gereklilik haline gelmektedir. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin kültürel ve pedagojik geçmişleri önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Bu bağlamda, Kıta Avrupası ve Anglosakson eğitim sistemlerindeki yaklaşımlar, Türkiye'deki

yükseköğrenim yapısı ile tam olarak örtüşmemekte; bu durum öğrencilerin sınav sistemi, ders saatleri, öğretim yöntemleri, kampüs ortamı ve sosyal ilişkiler gibi alanlarda uyum sürecini etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de uluslararası öğrenciler arasında belirli uyum sorunlarının ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu durum, küreselleşmenin bir sonucu olarak değerlendirilen uluslararası öğrenci hareketliliğinin, farklı din, dil ve etnik kökenlere sahip gruplar arasında potansiyel olarak ayrımcı veya nefret söylemine dayalı gerilimlere yol açabileceğini göstermektedir. Benzer uyum sorunları, farklı coğrafyalarda da gözlenmekte olup, küreselleşme sürecinde bireylerin radikal veya ayrımcı tutumlar sergileme olasılığının artabileceği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, Zekarias (2024: 22), uluslararası öğrencilerin yerel öğrenciler ve akademik kadro ile uyum sağlamalarına yönelik stratejik olarak yürütülen çalışmaların, kültürlerarası etkileşimin topluluklar üzerindeki olumlu etkilerini artıracağını ve farklı kültürel arka planlara sahip bireylerin kaygı düzeylerini azaltacağını vurgulamaktadır. Bu kapsamda Pandit (2007: 158), mevcut sorunların neticesinde uluslararası öğrenci sayılarında kendiliğinden bir artışın beklenememesi gerektiğini belirtmiştir. Rienties ve Beausaert arkadaşları (2012: 686), uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin yalnızca sayısal artışla çözülemeyeceğini ve kapsamlı destekleyici politikaların gerekliliğini ifade etmektedir.

Yükseköğrenim kurumlarının, farklı ülkelerin çeşitli yasaları altında yönetilmekte olması, çokkültürlülük düşüncesi ve bireylerin hak temelli yaklaşımları söz konusu olduğunda farklı politikalar benimsemektedir. Bu yüzden, uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkelerde kolayca uyum sağlayabilmeleri, dil bariyerlerini aşabilmeleri ve herhangi bir zorlukla karşılaşmamaları için hak temelli politikalar geliştirilip çeşitli kültürel gereksinimlere uygun bir ortam sunulması olumlu bir adım teşkil edecektir. Karşılıklı etkileşim sonucu şekillenecek bu uyumlu ortam, kültürlerarası becerilerle yoğruldukça zenginleşecek ve çokkültürlülük, farklılıkların getirdiği değeri gözler önüne serecektir. Uluslararası öğrenciler öğrenme ortamına farklı kültürel perspektifler kazandırırken çokkültürlü eğitim yaklaşımı onların eşit fırsatlardan yararlanmasını sağlayarak kültürel farklılıklarını korumasını, akademik ve sosyal açıdan tatmin edici deneyimler edinilmesini sağlayacaktır (Boduroğlu, 2018;

Abaslı & Akman, 2018). Bu çerçevede, uluslararası öğrencilerin yanı sıra araştırmacı ve akademisyenlerin de özgürce bilgiye ulaşabildiği, herhangi bir olumsuz davranışa karşı danışabilecekleri birimler oluşturulmasının kampüs ortamının evrenselliğinin korunmasında önem teşkil ettiği vurgulanmalıdır. Dolayısıyla, üniversitelerde oluşturulacak bu tür destek mekanizmaları yalnızca kampüs içi ilişkileri düzenlemekle kalmayıp, aynı zamanda daha geniş toplumsal ve siyasal bağlamda ortaya çıkan ayrımcı eğilimlere karşı da koruyucu bir rol üstlenmektedir. Bu kapsamda, uluslararasılaşmanın üniversiteler içindeki rolü, öğrencilerin akademik özgürlük ve çokkültürlü kampüs ortamında eğitim almalarını sağlamanın yanı sıra, çevresel faktörlerin de bu dinamik sisteme entegre edilmesini teşvik etmek şeklinde vurgulanmalıdır. Böylece, uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye getirdiği ekonomik dinamizmin büyüklüğü ve bu öğrencilerin, kendi ülkelerinde Türkiye'yi kültür elçisi olarak temsil edecekleri inancının yaygınlaştırılması; öğrenci dostu olmayan yaklaşımların önüne geçilmesi hedeflenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN KÜRESEL DURUM VE DENEYİMLERİ: KARŞILAŞTIRMALI BİR DEĞERLENDİRME

2. Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme Çerçevede Uluslararası Öğrenciler

Bölümde, uluslararası öğrencilerin eğitim amacıyla gittikleri ülkelere sağladıkları katkılar ve bu ülkelerin öğrencilere sunduğu imkanlar karşılaştırmalı bir biçimde ele alınmakta; yükseköğrenime yönelik politikaların öğrencilerin algı ve deneyimlerine nasıl yansıdığı kapsamlı örneklerle ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Küreselleşmenin etkisiyle uluslararası öğrenciler farklı ülkelere giderek eğitim almakta ve bu süreçte çeşitli sosyal, kültürel ve akademik deneyimler yaşamaktadır. Bu öğrenciler, özellikle Anglosakson ülkeleri ve Kıta Avrupası'nın önde gelen ülkelerinde; yerel kültür, dil, yaşam tarzı ve siyasi atmosfer gibi birçok farklı unsurla karşılaşmaktadır. Bu bakımdan uluslararası öğrencilerin deneyimleri, gittikleri ülkenin kültürel ve sosyal yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Diğer yandan milliyetçi eğilimlerin yoğun olduğu bölgelerde öğrenciler sınırlı sosyal etkileşim yaşarken çokkültürlülüğü ve çeşitliliği benimseyen ülkelerde daha kapsayıcı ve destekleyici bir ortam gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilere çeşitli burs imkanları sunan, dil desteği sağlayan ve uyum sürecini kolaylaştıran etkinlikler düzenleyen ülkeler, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal deneyimlerini zenginleştirmektedir (YÖK, 2025 Strateji Belgesi). Bu politikaların somut etkileri özellikle öğrencilerin eğitim dili ve kültürel uyum olanaklarıyla doğrudan ilişkilidir. Belirli ülkelerde uygulanan dil destek politikaları, öğrencilerin tercih sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Örneğin, İngilizcenin geniş çapta kullanıldığı ülkelerde öğrenciler açısından bu durum önemli bir avantaj teşkil etmektedir. Benzer şekilde ABD ve Avustralya'da uluslararası öğrencilere yönelik çokkültürlülük politikaları dikkat çekici biçimde uygulanmaktadır. Öte yandan, Fransa ve Almanya gibi ülkelerde eğitim fırsatları ön planda tutulmakla birlikte, bazı milliyetçi politikalar öğrencilere hem

ülkeye girişleri konusunda hem de toplumsal uyum açısından zorluklar yaratabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin deneyimleri yalnızca akademik süreçle sınırlı olmayıp, sosyal ve politik faktörlerden de etkilenmektedir.

Brunner ve arkadaşları (2025), uluslararası öğrencilerin yaşadığı psikolojik sıkıntıların olumsuz deneyimlere yol açabileceğini belirtmiştir. Katsumoto (2022: 26) ise artan sayıyla birlikte uluslararası öğrencilerin ciddi sorunlarla karşılaştığını, zamanla bunun yabancı düşmanlığına dönüşebileceği tehlikesine dikkat çekmiştir. Bu tür toplumsal gelişmeler, ülkelerin beklenen uluslararası öğrenci sayılarında azalmaya ve yükseköğrenim politikalarında yön değişikliğine yol açabilmektedir. Bu durum, yükseköğrenim politikalarının yalnızca öğrenci çekmeye değil, aynı zamanda öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları azaltmaya yönelik önlemleri de içermesi gerektiğini göstermektedir. Kıta Avrupası ve Anglosakson ülkeleri karşılaştırıldığında, Kıta Avrupası ülkelerindeki uluslararası öğrencilerin Avrupa Birliği'nin sunduğu iş birliği imkanları ve bölgesel entegrasyon avantajlarından daha fazla yararlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin yükseköğrenim sürecinde edindikleri bu deneyimler, kültürel uyum ve uluslararasılaşma sürecine katkı sağlamakta; günlük yaşamlarına entegre olan kültürel unsurlar, akademik ve sosyal potansiyellerinin artmasını desteklemektedir (Abdullah, Aziz, & Ibrahim, 2014: 248; Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet, & Kommers, 2012: 687; Williamson, 1984: 265; Lee & Rice, 2007: 385-386). Bununla birlikte, öğrencilerin ülkedeki deneyimleri ve eğitim motivasyonları bazı olumsuzluklar sonucunda gölgelenebilmektedir. Örneğin, 11 Eylül sonrası dönemde dini semboller taşıyan uluslararası öğrencilerin kampüste olumsuz deneyimlerle yaşadıkları bilinmektedir (Lee & Rice, 2007: 385). Lee ve Rice (2007: 385), bu dönemde, uluslararası öğrencilerin ücret, harç ve başvuru hususlarında aksamalar yaşadığını ve toplumsal olayların doğrudan öğrenci hareketliliğini etkilediğini belirtmiştir. 11 Eylül politikaları sonucunda ise uluslararası öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar, öğrenci sayılarında beklenen artışın gerçekleşmemesine yol açmıştır.

Williamson (1984: 265), İngiltere'de 1980'lerin başında uluslararası öğrencilerin siyasi partilerden ve ideolojik çevrelerden bekledikleri desteği göremedikleri belirtmiştir ancak zaman içinde İngiltere'de uluslararası öğrenci sayısı artmış, bu artış hem maddi kaynaklara hem de özel kurumların gelişimine önemli

katkılar sağlamıştır. İngilizcenin ana dil olması ve eğitimde yaygın olarak kullanılması, uluslararası öğrenciler için avantaj yaratmaktadır. Bu kapsamda, ana dili İngilizce olmayan öğrenciler için sunulan uyum dersleri ve dil pratiği olanakları, öğrencilerin sosyalleşmesi ve akademik başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir (Vasilopoulos, 2022: 34).

Anglosakson ülkeleri ile Kıta Avrupası ülkeleri arasında, uluslararasılaşma ve yükseköğrenim politikaları bakımından belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar yalnızca eğitim sistemlerinin yapısal özelliklerinden değil, aynı zamanda ülkelerin uluslararası öğrencilere yönelik yaklaşımlarından da kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin uluslararası düzeyde algılanışı, ülke imajı ve tercih edilebilirlik düzeyi ise OECD, UNESCO ve NAFSA gibi uluslararası kuruluşların yayımladığı istatistiklerle desteklenmektedir. Özellikle İngiltere, Avustralya ve ABD gibi Anglosakson ülkeler, öğrenci merkezli yaklaşımları, akademik özgürlüğe verdikleri önem ve İngilizcenin evrenselliği sayesinde küresel ölçekte öne çıkmaktadır. Bu ülkelerin yükseköğrenim politikalarında dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda uluslararasılaşmanın temel bileşenlerinden biri olarak konumlanmaktadır. Nitekim Goldbart ve arkadaşları (2005: 92), İngiltere'nin tercih edilebilirliğini büyük ölçüde sunduğu dil seçeneklerine bağlamaktadır. Dilin erişilebilirliği hem akademik hem de sosyal uyumu kolaylaştıran bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda, Anglosakson ülkelerinde uluslararası öğrenciler, dil bariyerlerini aşmak ve akademik ortama daha hızlı uyum sağlamak amacıyla çeşitli dil destek ve akademik uyum programlarından yararlanmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de kültürel entegrasyonlarını destekleyerek eğitim deneyimini bütüncül bir biçimde güçlendirmektedir. Benzer biçimde, Anglosakson eğitim sisteminin bir parçası olan diğer ülkelerde de dilin erişilebilirliği ve öğretim sürecindeki esneklik, uluslararası öğrenci tercihlerini doğrudan etkilemektedir. Bu çerçevede, İngilizce eğitim dilinin yaygın olarak kullanılması yalnızca akademik başarıyı değil, sosyal entegrasyon sürecini de kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, Avustralya ve Amerika'da var olan kozmopolit yaşam tarzı yalnızca iş ve istihdam fırsatları sunmakla kalmamakta, aynı zamanda farklı kültürlerin buluştuğu dinamik sosyal ortamlar yaratmaktadır. Bu bağlamda, çokkültürlü yaşamın toplumsal yapıda güçlü biçimde yer alması, bu ülkelerin

uluslararası öğrenciler için merkez haline gelmesine katkı sağlamaktadır. Kıta Avrupası'nda ise İtalya, Almanya ve Fransa gibi ülkelerde dil bariyerine yönelik endişelere rağmen İngilizce eğitim programlarının artması, uluslararası öğrenci sayısında belirgin bir yükseliş sağlamıştır. Bununla birlikte, bu ülkelerde Almanca ve Fransızca gibi yerel dillerin yükseköğrenimde yaygın olarak kullanılması, öğrencilerde bazı uyum zorluklarına yol açabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin hem akademik sürece hem de sosyal yaşama uyum sağlama deneyimlerini etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde Anglosakson ülkelerinde uluslararası öğrencilerin sayısal ve ekonomik etkileri somut verilerle desteklenmektedir. IIE (2025) verilerine göre ABD'de 1.126.690 uluslararası öğrenci bulunurken, UK (2024) raporlarına göre İngiltere'deki uluslararası öğrenciler ülke ekonomisine 41,9 milyar GBP katkı sağlamıştır. Bu veriler, özellikle ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeyleri bakımından Amerika ve İngiltere başta olmak üzere Anglosakson ülkelerinin uluslararası öğrenciler tarafından en çok tercih edilen destinasyonlar olduğunu göstermektedir (Kondakçı, 2011: 574). İngilizcenin evrenselliği ve kolay erişilebilirliği, bu ülkelerde eğitim almayı cazip kılan başlıca faktörlerden biridir.

2.1. Anglosakson Ülkeleri

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin sık olduğu bölgelerden biri Anglosakson ülkeleridir (DAAD, 2024; DEDU, 2025; OECD, 2023). Bu ülkeler, yükseköğrenim sistemlerinin tarihsel olarak küresel ölçekte tanınırlığı, İngilizcenin uluslararası eğitim dili haline gelmesi ve çokkültürlülüğü temel alan toplumsal yapıları sayesinde (Goldbart, Marshall ve Evans, 2005: 92), küresel eğitim akışında merkez konumunda yer almaktadır. Eğitim politikalarında benimsenen bu kapsayıcı yaklaşım, uluslararası öğrenciler açısından hem akademik hem de sosyal anlamda güçlü bir çekim alanı yaratmaktadır.

OECD (2013) raporuna göre "How is international student mobility shaping up? Education Indicators in Focus" uluslararası öğrenci hareketliliğini artırmak, öğrencileri çekmek ve ülkelerinde tutmak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirmiştir. Bu durum, küresel ölçekte eğitim alanındaki rekabetin yoğunlaşmasına ve ülkelerin yükseköğrenim sistemlerini sürekli olarak yenileyip güçlendirmelerine neden olmaktadır. Dünya genelinde uluslararası öğrenci sayısındaki artışa en büyük katkıyı

ABD, İngiltere, Avustralya ve Japonya sağlamaktadır (NAFSA, 2025; YÖK, 2025; IIE, 2025; OECD, 2023).

ABD, İngiltere, Avustralya, Japonya ve Türkiye gibi ülkeler, farklı kültürel unsurların ve bölgesel kimliklerin iç içe geçtiği yapılarıyla çokkültürlü yaşamın sunduğu zenginlikleri barındırmaktadır. Bununla birlikte, bu çeşitlilik zaman zaman ayrımcılık risklerini de beraberinde getirebilmektedir ancak çokkültürlü yapılar, söz konusu ülkelerin uluslararası öğrenci hareketliliği açısından cazibe merkezleri haline gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, kültürel çeşitliliği benimseyen ve farklı grupların bir arada yaşamasını destekleyen eğitim sistemleri, küresel ölçekte kapsayıcı ve eşitlikçi yaklaşımlarıyla öne çıkmaktadır.

Douglass ve Edelstein (2009: 3), uluslararası öğrencilerin ABD'yi birincil eğitim tercihi olarak görme eğilimlerinde azalma yaşandığını belirtmektedir. Bu değişimin, AB ülkeleri başta olmak üzere diğer bölgelerdeki eğitim kalitesi ve kurumsal prestijin artışıyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir. ABD'nin uluslararası öğrenci pazarındaki payının zamanla daraldığını ve bu daralmanın ekonomik büyüme üzerindeki etkilerinin tartışmaya açıldığını vurgulamaktadır. Ayrıca Douglass ve Edelstein (2009: 19), ülkelerin eğitim yatırımlarının artırmasıyla birlikte uluslararası öğrenci değişiminin bir sektör haline geldiğini ve üniversitelerin küresel entegrasyona önem vermesi gerektiğini belirtmektedir.

OECD'nin (2023) *Education at a Glance* adlı raporunda da uluslararası öğrencilerin eğitim sistemleri üzerindeki etkileri, tercih ettikleri ülkelerdeki sosyal entegrasyon süreci ve uluslararası öğrenci destinasyonları verilerle ortaya konmuştur. Bu bulgular, ülkelerin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda da uluslararasılaşmaya dayalı politikalar geliştirdiğini göstermektedir.

Anglosakson ülkelerdeki çokkültürlülük, farklı etnik, kültürel, siyasi ve dini grupların kendi kimliklerini koruyarak bir arada yaşayabilmesini desteklemektedir (Lu & Shaohua, 2018: 453); Yu, 2020: 198). Bu yaklaşım hem eğitim politikalarının şekillenmesinde hem de uluslararası öğrencilerin tercih ettikleri destinasyonların belirlenmesinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Farklı kültürlerden gelen bireylerin yasalar çerçevesinde eşit haklara sahip olmaları ve uyum içinde yaşamaları, bu ülkelerde uluslararası öğrenci hareketliliğini daha çekici hale getirmektedir. Ayrıca,

çeşitli burs imkanlarının sağlanması, öğrenci değişim programlarının yaygınlaştırılması ve sosyal yaşam alanlarının desteklenmesi hem uluslararası öğrenci alımını teşvik etmekte hem de toplumsal düzeyde hoşgörü ve kültürel anlayışın gelişmesine katkı sunmaktadır.

Diğer yandan, ailelerinden ve arkadaş çevrelerinden uzak kalmanın yol açtığı yalnızlık, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Rosenthal, Russell, & Thomson, 2007: 72). Bunlara ek olarak, uluslararası öğrencilerden beklenen yüksek akademik performans ve eğitim sistemine uyum sağlama gerekliliği, ek bir baskı unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Bu psikolojik ve akademik baskıların yanı sıra, uluslararası öğrencilerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri de ekonomik boyuttur.

Eğitim dili İngilizce olan ABD, İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde öğrenim gören uluslararası öğrenciler, diğer ülkelere göre oldukça yüksek öğrenim ücretleri ödemektedir. Dolayısıyla, ekonomik yükün artması yalnızca öğrencilerin maddi koşullarını zorlamakla kalmamakta, aynı zamanda eğitim tercihlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu ülkelerdeki öğrenciler, Çin, Singapur ve Malezya'da eğitim gören öğrencilere kıyasla yaklaşık on iki kat, ABD'de ise on sekiz kat daha fazla harcama yapmaktadır (Karaevli & Levent, 2013: 102). Bu maliyet farkı, öğrencilerin daha erişilebilir ücretler sunan Asya ve Avrupa dışı eğitim merkezlerine yönelme eğilimini güçlendirmekte ve küresel yükseköğrenim dengelerinde yeni bir coğrafi kayma yaratmaktadır.

2.1.1. Amerika Birleşik Devletleri

UDEF, ABD, İngiltere ve Avustralya'da uluslararası öğrencilerin deneyimlerini ve bu öğrencilerin söz konusu ülkelere sağladığı katkıları detaylı bir şekilde incelemiş; bu kazanımları çeşitli raporlar halinde sunmuştur. UDEF (2023: 7), ABD'de 1990'lı yıllardan beri uluslararası öğrenci sayısında süreklilik gösteren bir artışın gözlemlendiğini; öğrencilerin yükseköğrenim alanlarındaki başarılarının özellikle işletme ve sosyal bilimler lisansüstü başvuruları açısından belirgin bir artışa yol açtığını ifade etmektedir. Raporda, uluslararası öğrenci hareketliliğini etkileyen en önemli faktörlerin başında eğitim kalitesi ve farklı disiplinlerin bir aradalığı ifade edilmektedir.

ABD'deki göç olgusu, toplumsal uyum sürecinin önemini artırırken bölgedeki yaşam standardının yükselmesi ve sosyal-kültürel entegrasyonun derinleşmesi de görünür olmaktadır. Akyiğit ve Şan (2021), Amerika'da uluslararası öğrenci sayısının yükselişte olduğunu ve Türkiye'den gelen öğrencilerin yüksek lisans ile doktora sürecinde eğitim göçü yapmalarının bu ülkenin cazibesini artırdığını öne sürmektedir.

ABD, çok uluslu ve çokkültürlü bir göç dinamiğinin etkisiyle şekillenmiş bir yapıdır. Bu nedenle, yükseköğrenim alanındaki çalışmalar, Amerika'nın izlediği uluslararasılaşma politikalarını ve öğrenci sayılarındaki artışın kültürel ve niteliksel altyapısını dikkate alacak şekilde değerlendirilmelidir. Böylece, bölgede çokkültürlülüğün yüksek düzeyde olduğu ve ülkenin ev sahibi olduğu uluslararası öğrenci topluluklarının sunduğu potansiyelin önemi açıkça anlaşılabilecektir.

Tablo 4.IIE Uluslararası Öğrenci Sayıları

International Student and U.S. Higher Education Enrollment, 2013/2014-2023/2024							
	Enrolled	Optional Practical	Tot2014-'l	Annual	Total U.S.	%	
Year	Int'l Students	Training (OPT)	Students	% Change	Enrollment*	Int'l	
2013/14	780.055	105.997	886.052	8,1	21.216.000	4,2	
2014/15	854.639	120.287	974.926	10,0	20.300.000	4,8	
2015/16	896.341	147.498	1.043.839	7,1	20.264.000	5,2	
2016/17	903.127	175.695	1.078.822	3,4	20.185.000	5,3	
2017/18	891.330	203.462	1.094.792	1,5	19.831.000	5,5	
2018/19	872.214	223.085	1.095.299	0,05	19.828.000	5,5	
2019/20	851.957	223.539	1.075.496	-1,8	19.720.000	5,5	
2020/21	710.210	203.885	914.095	-15,0	19.744.000	4,6	
2021/22	763.760	184.759	948.519	3,8	20.327.000	4,7	
2022/23	858.395	198.793	1.057.188	11,5	18.961.280	5,6	
2023/24	883.908	242.782	1.126.690	6,6	18.939.568	5,9	
* Projection of Total U.S. Higher Education. Source: National Center for Education Statistics							

Kaynak: IIE, 2025.

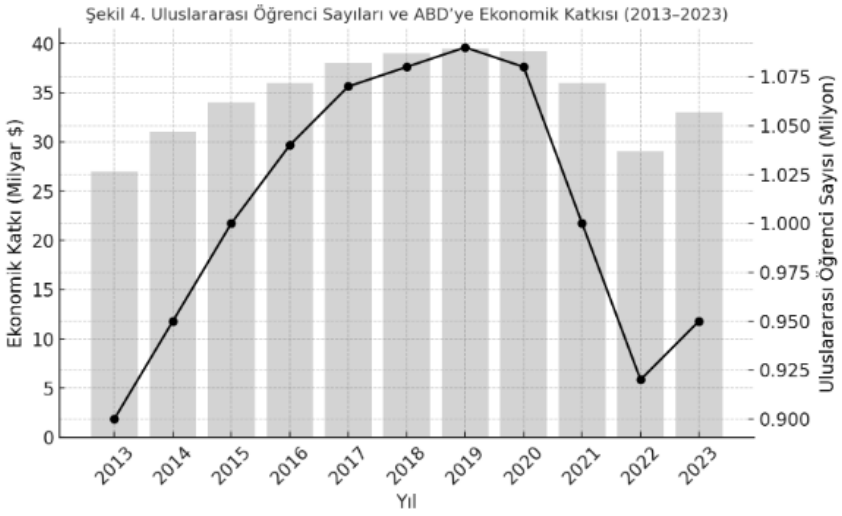
Uluslararası öğrenci sayıları ve bu sayıların tarihsel değişimlerine ilişkin veriler, IIE (2025) tarafından yayımlanan 2023-2024 dönemi raporunda ayrıntılı

biçimde sunulmaktadır. Raporda, ABD'de yükseköğrenim düzeyinde 1.126.690 uluslararası öğrencinin eğitim aldığı belirtilmektedir. IIE tarafından açık erişimle paylaşılan bu veriler, yalnızca öğrenci sayılarındaki artışları değil, uluslararası öğrencilerin yerel ekonomiye sağladıkları katkıları da kapsamaktadır. NAFSA (2025) verilerine göre bu ekonomik katkı 2023 yılı itibarıyla yaklaşık 40 milyar dolar düzeyine ulaşmıştır. Bu göstergeler, ABD üniversitelerinde uluslararası öğrencilere çokkültürlü bir yaşam ve öğrenim ortamı sunulduğunu ortaya koymaktadır (NAFSA, 2025, IIE, 2025).

Çeşitli akademik disiplinlerin bir arada bulunması, geniş burs olanakları ve çalışma izinleri gibi unsurlar, ABD'nin küresel ölçekte cazip bir eğitim destinasyonu haline gelmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte, mevcut araştırmalar uluslararası öğrencilerin bu fırsatlara erişim sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşabildiklerini de göstermektedir. Özellikle dil yeterliliği, sosyal uyum güçlükleri ve ayrımcılığa dayalı deneyimler, çokkültürlü yapının zorlayıcı yönlerine işaret etmektedir. Bu nedenle, yükseköğrenim kurumlarının yalnızca akademik ve ekonomik fırsatlar sunan yapılar değil, öğrencilerin karşılaştığı sorunlara duyarlı, kapsayıcı ve destekleyici mekanizmalar geliştiren kurumlar olarak konumlanması önem taşımaktadır.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde gözlenen artışın hem öğrencilerin kendi ülkelerine hem de ev sahibi ülkelere sağladığı ekonomik, sosyal ve kültürel katkılar sayısal göstergelerle desteklenmektedir. Bu doğrultuda, Uluslararası Eğitimciler Birliği (NAFSA, 2025) tarafından stratejik bir eğitimde uluslararasılaşma planı hazırlanmış ve bu plan aracılığıyla uluslararasılaşma sürecinin yönlendirilmesi, öğrenci hareketliliği dinamiklerinin tanımlanması ve ülkelerin bu hareketliliğe vereceği kurumsal ve ekonomik yanıtların yapılandırılması amaçlanmıştır.

Şekil 4. Uluslararası Öğrenci Sayıları ve ABD'ye Ekonomik Katkısı



Kaynak: NAFSA (2025).

NAFSA (2025) verilerine göre ABD'de uluslararası öğrenci sayısının 2013 ve 2023 yıllarında 1 milyonu aştığı ve bu öğrencilerin 40 milyar doların üzerinde bir ekonomik katkı sağladığı bilinmektedir. Aynı verilere göre, 2013 itibarıyla 10 yıl içerisinde hem öğrenci sayısının hem de öğrencilerin sağladığı ekonomik girdilerin iki katına çıktığı tespit edilmiştir. Özellikle 2013'te yaklaşık 8 milyar Dolar olan gelirin 2023 yılında 40 milyar Dolara ulaşması, artan öğrenci sayılarıyla birlikte değerlendirildiğinde oldukça önemli bir sonuç olarak öne çıkmaktadır. Bu ekonomik büyümenin bir çıktısı olarak artan uluslararası öğrenciler temelinde gerçekleştirilen çalışmalar, uluslararası öğrencilerin karşılaştığı zorlukları ele alınmasını sağlamıştır. Örneğin Lu ve Shaohua (2018: 453), uluslararası öğrencilerin ABD ekonomisine sağladığı katkıların yanı sıra, ülkenin çokkültürlü toplum imajına da önemli etkileri olduğunu vurgularken aynı zamanda öğrencilerin olumsuz muameleler ve çeşitli hak kayıpları ile karşılaştığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, ekonomik katkılar ve çokkültürlü avantajlar ne kadar belirgin olursa olsun, uluslararası öğrencilerin deneyimlerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir.

Şekil 5. IIE ABD'de Uluslararası Öğrenci Sayıları

Yıl	Uluslararası Öğrenci Sayısı
1950	25,000
1960	50,000
1970	90,000
1980	200,000
1990	350,000
2000	500,000
2010	700,000
2020	1,075,000
2024	1,100,000

Kaynak: IIE, 2025.

IIE (2025) verilerine göre ABD'de uluslararası öğrenci sayısı 1950 ile 2024 yılları arasında ciddi bir artış göstermiştir. Bu hızlı artış, ülkedeki yükseköğrenim sisteminin uluslararası öğrencilere sunduğu imkanların ve çekiciliğin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Urban ve Palmer (2016: 171), uluslararası öğrencilerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurduğunu ve akran dayanışmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar, bu dayanışmayı destekleyecek unsurlar arasında hem oryantasyon programlarını hem de kültürel etkinlikleri öne çıkarmakta; öğrencilerle hiyerarşik değil, yatay diyalogların kurulmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu veriler ve gözlemler ışığında ABD'de uluslararası öğrencilerin sayısındaki artış yalnızca niceliksel bir büyümeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kültürel deneyimlerindeki çeşitlenmeye de işaret ettiği ifade edilebilmektedir. Akademik programların yanı sıra kültürel etkinlikler, oryantasyon süreci ve akran destek mekanizmaları, öğrencilerin uyumunu ve eğitim deneyimini güçlendirmektedir. Dolayısıyla, ABD yükseköğrenim sisteminin uluslararası öğrenciler için cazibesini sürdürebilmesi hem akademik hem de sosyal entegrasyon süreçlerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesine bağlıdır.

2.1.2. İngiltere

İngiltere, uluslararası öğrenci sayıları açısından küresel ölçekte liderliğini sürdürmektedir (UDEF 2024). Güçlü akademik kadroların varlığı, çokkültürlü üniversite ortamları ve lisans ile lisansüstü program çeşitliliğinin İngiltere'yi öğrenciler için çekim merkezi haline getirdiği ifade edilebilir (UDEF, 2024: 20). Ayrıca, İngiltere'nin öğrenci merkezli politikalar geliştirdiği ve bu politikalar aracılığıyla uluslararası öğrenci talebini stratejik biçimde yönlendirdiği de vurgulanmalıdır. Bu bağlamda Timiyo (2022: 169), öğrencilerin yaş, cinsiyet ve ülke kökeni gibi değişkenlere bağlı olarak üniversite ortamına dair deneyimlerin çeşitlenmekte olduğunu; bu durumun, İngiltere'deki yükseköğrenim kurumlarında hizmet sunumunun eşitlikçi biçimde yapılandırılmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu gereklilik, ülkedeki nüfus yoğunluğu ve uluslararası öğrenci sayısıyla da desteklenmektedir. The World Bank (2023) verilerine göre İngiltere nüfusu 68 milyonu aşarken, The PIE News (2025) verilerine göre ülkede 758 bin uluslararası öğrenci eğitim görmektedir.

İngiltere'de 2023-24 akademik yılında eğitim gören uluslararası öğrencilerin en fazla geldiği ilk 10 ülkenin sayısal dağılımı, HESA (Higher Education Statistics Agency) verilerine göre aşağıdaki gibidir:

Tablo.5 HESA, İngiltere'de Yükseköğrenim Eğitimi Gören Öğrencilerin Ülkeleri

Sıra	Ülke	Öğrenci Sayısı
1	Hindistan	106.000
2	Çin	95.000
3	Nijerya	34.000
4	Amerika Birleşik Devletleri	33.000
5	Pakistan	26.000
6	Malezya	22.000
7	Kanada	21.000
8	Hong Kong	19.000
9	İtalya	17.000

Sıra	Ülke	Öğrenci Sayısı
10	İspanya	16.000

Kaynak: HESA (2025).

HESA (2025) verilerine göre 2023-2024 döneminde Birleşik Krallık'ta bulunan yükseköğrenim kurumlarına kayıtlı toplam 732.285 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler, kalıcı adresleri Birleşik Krallık dışında olan ve ülkedeki eğitim sistemine entegre olmuş bireyleri kapsamaktadır. Uluslararası öğrenciler, Birleşik Krallık'ta eğitim gören toplam öğrenci sayısının yaklaşık %25'ini oluşturmaktadır. Bu oran, ülkenin uluslararası öğrenci çekiciliğinin ve yükseköğrenimdeki küresel konumunun önemli bir göstergesidir.

HESA (2025) verileri, uluslararası öğrenci sayısının düzenli olarak arttığını ortaya koymaktadır. Örneğin, 2022-2023 akademik yılında bu sayı yaklaşık 715.000 olup, bir yıl içinde %2,4 oranında bir artış göstermiştir. Bu artış, İngiltere'nin eğitimde sunduğu imkanlar, çokkültürlü üniversite ortamları ve uluslararası öğrenci politikalarının etkinliğinin bir göstergesi olabilir. Aynı veriler, öğrencilerin geldiği ülkelerin çeşitliliğine de ışık tutmaktadır (HESA, 2025). Türkiye'den gelen öğrenciler, İngiltere'de eğitim gören uluslararası öğrenciler arasında yaklaşık 4.836 kişiyle listede ön planda yer almaktadır. Bu veriler HESA (2025) tablosunda ülkeler bazlı yayınlanmıştır. Bununla birlikte, niceliksel artışın ötesinde, öğrencilerin yaşadığı deneyimlerin niteliği de giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Ancak uluslararası öğrenciler, eğitim fırsatlarının yanı sıra çeşitli zorluklarla da karşılaşmaktadır. Bu bilgiler, politika yapıcılar ve üniversiteler için uluslararası öğrenci deneyimlerini iyileştirme ve eğitim kalitesini artırma stratejilerinin geliştirilmesinde önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Özellikle, bu fırsatların sunduğu avantajların etkin şekilde değerlendirilebilmesi için öğrencilerin eğitim sürecini etkileyen temel engellerin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu zorlukların başında konaklama ve yerleşim yeri bulma gelmektedir. Bu bağlamda, Gençlik ve Eğitim Komitesi adına uluslararası öğrenciler tarafından Senedd Cymru'ya yazılan bir mektupta (2023), öğrencilerin en büyük sorununun konaklama olduğu ifade edilmiş ve bu konuda destek talep edilmiştir. Öğrencilerin taleplerine karşılık olarak, İngiltere Parlamentosu'ndan

yapılan açıklamada (Miles, 2023: 1), uluslararası öğrencilerin yalnızca akademik alanda değil, İngiltere halkına ve kamu politikalarına katkılar sunduğu da belirtilmiştir. Ayrıca, bu öğrencilerin refahı ve sağlığına önem verildiği vurgulanmıştır. Parlamento üyelerine hitaben okunan mektupta, özellikle Galler'de eğitim görmeyi tercih eden öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin artırılması gerektiği belirtilmiş; bu öğrencilerin ekonomik katkıların yanı sıra ülkeye önemli kültürel kazanımlar da sağladıkları ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrenci dostu bir yapının oluşturulması amacıyla çalışmaların artırılacağı belirtilmiştir. Böyle bir yaklaşım hem öğrencilerin yaşam kalitesini artırmakta hem de üniversitelerin tercih edilebilirliğini doğrudan etkilemektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin tercihlerinde eğitim kalitesi ve dil faktörleri gibi unsurların etkisi belirgin bir rol oynamaktadır.

Nitekim Goldbart ve arkadaşları (2005: 92), İngiltere'nin uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilmesinin temel nedenleri arasında nitelikli eğitimin sunulması ve İngilizcenin ana dil olarak kullanılması gibi faktörlerin öne çıktığını belirtmektedir. İngilizcenin evrensel bir dil olması, öğrenciler için iletişimde kolaylık sağlarken kaliteli akademik olanaklar da eğitim deneyimini zenginleştirmektedir. Bu çerçevede, Galler'de eğitim almayı planlama veya halihazırda eğitim gören uluslararası öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırmak amacıyla, devlet politikalarında kapsamlı destek mekanizmalarının sunulacağı ifade edilmiştir (Miles, 2023: 3). Bu destekler, öğrencilerin ve ailelerinin konaklama, yerleşim ve iş hayatına ilişkin süreçte karşılaştıkları güçlükleri azaltmayı hedeflemektedir. Öte yandan, uluslararası öğrencilerin İngiltere'de karşılaştığı temel sorunlar arasında konaklama, istihdam olanaklarına erişim ve yüksek yaşam maliyetleri ön plana çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik açıdan da desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Huang (2008: 1004), uluslararası öğrencilere geçici veya "turist" kimliğiyle yaklaşmanın doğru bir tutum olmadığını; aksine, bu öğrencilerin uzun süreli akademik ve sosyal deneyimlerinin dikkate alınarak yaşam kalitelerini artırmaya yönelik politikaların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, uluslararası öğrenci sayısındaki artışın üniversitelerin altyapı ve hizmet mekanizmalarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Harrison ve Peacock (2010: 878), öğrenci sayısındaki bu artışın, yükseköğrenim kurumlarını fiziksel kapasite, barınma olanakları ve sosyal destek hizmetleri açısından

yeniden yapılanmaya yönelttiğini belirtmektedir. Böylece üniversiteler, artan çeşitliliğe uyum sağlayabilmek için daha kapsayıcı uygulamalar geliştirmeye çalışmaktadır.

Kültürlerarası etkileşimin güçlenmesi, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal uyum süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu doğrultuda, yerel öğrencilerle kurulan ilişkiler kültürel farkındalığı artırmakta, toplumsal bütünleşmeyi desteklemekte ve karşılıklı anlayışı derinleştirmektedir. Yu (2020: 198) da kültürlerarası becerilerin gelişiminin, öğrenci hareketliliği ve kültürel etkileşim süreçleri aracılığıyla mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, uluslararası öğrencilerin hem sosyal hem de akademik ortamlarda aktif olarak yer alabilmeleri, eğitim sürecinin verimliliğini ve uluslararasılaşmanın sürdürülebilirliğini güçlendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Buna rağmen, uluslararası öğrencilerin ülkeye sağladığı katkılar yalnızca ekonomik boyutla sınırlı değildir; aynı zamanda çokkültürlü bir toplum yapısının oluşmasına, yerel öğrencilerle yürütülen sosyal etkinlikler aracılığıyla kültürlerarası etkileşimin artmasına ve akademik ortamın çeşitlenmesine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Bu kültürel ve toplumsal etkileşimler, ülkenin uluslararasılaşma politikalarının ekonomik yansımalarını da güçlendirmekte; eğitim aracılığıyla oluşan bu karşılıklı etkileşim, aynı zamanda ülke ekonomisine doğrudan katkı sunan sürdürülebilir bir değer zinciri yaratmaktadır.

Uluslararasılaşma çalışmalarının uygulanmasıyla birlikte UDEF (2024: 18) tarafından yürütülen çalışmalar, yalnızca 2023 yılı içinde uluslararası eğitim faaliyetlerinden yıllık yaklaşık 40 milyar £ tutarında bir ekonomik kazanç elde edilmesinin planlandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Universities UK (2024) verileri, İngiltere'deki uluslararası öğrencilerin ülke ekonomisine toplamda 41,9 milyar GBP düzeyinde somut katkı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin ülkeye sağladığı katkı yalnızca ekonomik boyutla sınırlı olmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da önemli etkiler yaratmaktadır. Öğrencilerin katılımıyla gelişen kültürlerarası etkileşim ve üniversitelerdeki çokkültürlü ortam, İngiltere'nin eğitim ortamının çeşitliliğini ve uluslararası çekiciliğini artırmaktadır.

2.1.3. Avustralya

Avustralya'da uluslararası öğrenciler, yükseköğrenim öğrencilerinin yaklaşık beşte birini, lisansüstü öğrencilerin ise üçte birini oluşturmaktadır. Düşük maliyetli eğitim imkanları, İngilizcenin yaygın kullanımı ve geniş iş fırsatları, ülkenin uluslararası öğrenciler nezdinde cazibesini artırmaktadır (Karaevli & Levent, 2013: 106). UDEF (2023c) verilerine göre Avustralya, 1980'lerden beri uluslararası öğrenci başvurularını ve bu süreçte yürütülen yükseköğrenim politikalarını önemsemiştir. Bu politikalar, uluslararası öğrencilerin eğitim sürecine uyumunu kolaylaştırmakla kalmayıp, öğrencilerin sosyal ve kültürel entegrasyonunu da desteklemektedir. UDEF (2023: 7), Avustralya'da uluslararası öğrencilere yönelik hak ve özgürlüklerin ön planda tutulduğunu; sağlık, ulaşım ve benzeri alanlarda anlayışa dayalı bir toplum yapısının sağlandığını ve bunun öğrencilerin akademik başarılarına olumlu biçimde yansıdığını belirtmektedir. Ayrıca öğrencilere dil yeterlikleri, ikamet süreci, çalışma izinleri ve devlet bursları gibi destek mekanizmalarının da sağlandığı ifade edilmiştir (UDEF, 2023: 7). Bu desteklerin sağlanması, uluslararası öğrencilerin yalnızca akademik ve sosyal entegrasyonunu kolaylaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda ekonomik katkılarının artmasına da olanak tanımaktadır. Ekonomik açıdan uluslararası öğrenciler Avustralya'ya önemli katkılar sunmaktadır. Ülkede farklı kültürlerin etkisiyle nitelikli iş gücü oluşturulmakta; uluslararası öğrenci politikaları ve sözleşmeler aracılığıyla bu süreç desteklenmektedir. Department of Education (2023) verilerine göre 2022 yılı itibarıyla uluslararası öğrencilerin sağladığı ekonomik katkı 29 milyar doları aşmış ve bu durum, Avustralya ekonomisine kayda değer bir kazanım olarak yansımıştır. Buradaki eğitim sisteminin kültürel çeşitliliği ve öğrencilere sunulan fırsatların niteliğini de olumlu anlamda etkilediği bilinmektedir (TEQSA, 2024). Uluslararası öğrencilerin hangi yasal çerçevelerde kendilerine yer bulduğu Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarında yer almaktadır. Bakanlık özellikle yükseköğrenimdeki kalite sürecinin artırılmasında uluslararası öğrencilerin rolünü ve önemini hem eğitim hem de kalite standartları üzerinden (TEQSA, 2024) incelemekte ve öneriler sunarak raporlamaktadır. Özellikle bu tür çalışmalar Avustralya'daki yükseköğrenim çalışmalarının öğrenci merkezli olmasını ve kültürel çeşitliliğin bir parçası olarak kapsayıcı bir model oluşturulmasına önem verildiği görülmektedir.

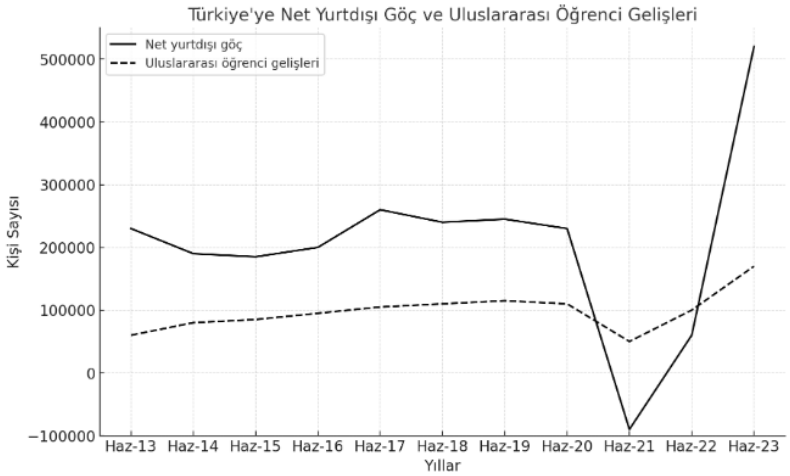
Uluslararası öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde kendi kültürlerini ve geleneklerini yaşama imkanları konaklama, sağlık hizmetleri, dil desteği ve sosyal-kültürel etkinlikler gibi uygulamalarla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, söz konusu hizmetlerin kalitesi özellikle TEQSA ve benzeri ajanslar tarafından değerlendirilmektedir. Yükseköğrenimin kapsamlı bir süreç olduğu göz önüne alındığında, uluslararası öğrencilerin tercih ettikleri destinasyonlarda kültürel etkinliklere katılımı ve sundukları mali katkılar hem yükseköğrenim kurumları hem de ülke ekonomisi açısından önemli kazanımlar olarak değerlendirilmektedir.

TEQSA (2024), yükseköğrenim öğrencilerine yönelik hazırlanan raporların, sadece uluslararası öğrencilere değil, tüm öğrencilere hitap ettiğini ve çokkültürlülük kapsamında tüm öğrencilerin akademik ortamda eşit olduklarını vurguladığını belirtmiştir. Avustralya'da öğrenci hakları merkezli yürütülen yasal düzenlemelerden biri olan ESOS Yasası (-Education Services for Overseas Students-, The Australian Government 2025), uluslararası öğrencilerin haklarını korumayı ve eğitime devamlılığı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, eğitim kurumları öğrenci hakları temelinde belirli kalite standartlarında çalışmalar yürütmektedir.

Eğitim, sağlık ve güvenlik gibi temel yaşam koşullarına erişimde yürütülen öğrenci dostu politikalar, öğrencilerin konumunu sağlamlaştırmaktadır. Uluslararası öğrenci nüfusu da bu bağlamda önemli bir gösterge teşkil etmektedir. T.C. Ticaret Bakanlığı Uluslararası Anlaşmalar (2024) verilerine göre Avustralya'da 26.890.000 kişi yaşamaktadır. Aynı dönemde Avustralya Hükümeti Eğitim Bakanlığı verileri (The Australian Government, 2025), ülkede 824.951 uluslararası öğrencinin bulunduğunu ifade etmektedir. Uluslararası öğrenci nüfusu ve ülke nüfusu, Avustralya'nın yükseköğrenim alanında uluslararası öğrenciler tarafından tercih edildiğini ve farklı kültürlere açık bir ülke olduğunu ortaya koymaktadır. Avustralya Eğitim Bakanlığı (The Australian Government, 2025) verilerine göre ülkedeki uluslararası öğrenciler arasında Çin 181.867 kişi ile birinci, Hindistan 135.301 kişi ile ikinci ve Nepal 63.972 kişi ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bu veriler, farklı ülkelerden gelen öğrencilerin Avustralya'ya yükseköğrenim amacıyla yöneldiğini ve mevcut nüfusa oranla önemli bir alan oluşturduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda uluslararası öğrencilerin sayısal ve kültürel etkisi, Avustralya'daki yükseköğrenim politikalarının planlanması ve uygulanmasında değerli bir veri kaynağı oluşturmaktadır (The Australian

Government, 2025). Bu veriler, eğitim kurumlarının uluslararasılaşma stratejilerini geliştirmesinde, öğrenci destek hizmetlerini iyileştirmesinde ve kültürel çeşitliliğe duyarlı politikalar üretmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Şekil 6. BBC Avustralya İstatistik Bürosu Türkiye'ye Net Yurtdışı Göç ve Uluslararası Öğrenci Gelişleri



Kaynak: BBC (2024), Avustralya İstatistik Bürosu

Avustralya İstatistik Bürosu verilerine göre 2023 yılı itibarıyla Avustralya'da kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı 550.000'i aşmıştır ve bu artış süreklilik göstermektedir (BBC, 2024). Bu hızlı artış hem ekonomik hem de sosyo-kültürel düzeyde önemli sonuçlar doğururken, yükseköğrenim kurumlarının uluslararası öğrencilere yönelik yaklaşımlarını yeniden değerlendirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum, üniversitelerin yalnızca eğitim kalitesini artırmakla kalmayıp aynı zamanda kültürel entegrasyonu güçlendiren politikalar geliştirmesini gerektirmektedir. Örneğin, dil desteği programlarının, kültürlerarası etkileşim projelerinin ve mentorluk sistemlerinin yaygınlaştırılması, uluslararası öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırabilir. Bunun yanı sıra, uluslararası öğrencilere yönelik sürdürülebilir destek mekanizmalarının oluşturulması, Avustralya'nın küresel eğitim pazarındaki cazibesini korumasına da katkı sağlayacaktır.

Uluslararası öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ise dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve yeni bürokratik sistemlere uyum sağlama gibi unsurları kapsamaktadır.

Dolayısıyla, bu zorlukların doğru biçimde analiz edilmesi, yalnızca öğrenci deneyimini iyileştirmekle kalmayıp aynı zamanda Avustralya'nın küresel eğitimdeki rekabet gücünü de artırmaktadır.

2.2. Kıta Avrupası Ülkeleri

Uluslararası öğrenciler için Kıta Avrupası ülkeleri önemli bir destinasyon sağlamaktadır (Weisser, 2025: 1). Bu ülkeler ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel bağlamda çeşitlilik göstererek birçok açıdan merkezi bir bölge profili sunmaktadır. Özellikle Almanya, Fransa, Norveç ve Finlandiya düşük eğitim maliyetleri ve küreselleşme çalışmalarıyla öne çıkmakta; öğrenci tanıtımları ve üniversite imkanlarıyla dikkat çekmektedir. Healey (2008: 334), uluslararasılaşmanın 20. yüzyılın sonlarına doğru popüler bir söylem haline geldiğini ve bu sürecin İngilizcenin artan hakimiyetiyle desteklendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda uluslararasılaşma, Erasmus ve diğer öğrenci değişim programları gibi fırsatlar sunmaktadır. Erasmus programlarının yanı sıra Almanya ve Fransa'daki ulusal burslar da uluslararası öğrenci hareketliliği açısından önemli bir teşvik unsuru oluşturmaktadır. Bonifazi (2008: 107), Avrupa'daki uluslararası göçün gelişiminden ve göç sisteminin genel olarak kademeli biçimde genişlemesinden söz etmektedir. Bu bağlamda, Avrupa Birliği ülkeleri özellikle Schengen bölgesi sayesinde öğrencilerin birden fazla ülkeye kolayca seyahat etmelerine ve farklı ülkelerde deneyim kazanmalarına olanak tanımaktadır.

Kıta Avrupası, sosyal yaşam tarzı açısından daha disiplinli ve yapılandırılmış kültürlere sahip geniş bir yelpaze sunmaktadır. Bu kültürel zenginlikler her ne kadar bir dil bariyeri oluşturmasa da toplumsal anlamda öğrenciler için çeşitli zorluklara neden olabilmektedir.

Yaşam maliyetleri incelendiğinde, Kuzey ve Batı Avrupa'da öğrencilerin kısmi zamanlı çalışma imkanlarının bulunması ve bu imkanların belirli saatlerle sistemli hale getirilmesi, öğrenci dostu bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Gonzalez ve arkadaşları (2011: 414), Avrupa kimliği ve vatandaşlığı duygusunu teşvik eden çalışmalarında, Erasmus programlarının bu sürecin merkezinde yer aldığını vurgulamaktadır. Erasmus aracılığıyla Avrupa kültürel değerleri yaygınlaştırılmakta, farklı ülkelerden gelen öğrenciler arasında kültürel etkileşim ve ortak kimlik bilinci

güçlendirilmektedir. Bu yönüyle Erasmus, yalnızca bir değişim programı olmanın ötesinde, Avrupa yükseköğrenim alanının bütünleşmesine katkı sağlayan stratejik bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu kültürel bütünleşmenin yanı sıra Avrupa ülkeleri sundukları akademik kalite ve mezuniyet sonrası fırsatlarla da uluslararası öğrenciler açısından cazip bir konuma sahiptir. Nitelikli eğitim kurumları, araştırma olanakları ve uluslararası iş gücü piyasasına erişim imkanı, Avrupa'yı küresel eğitim pazarında öne çıkaran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, Avrupa'da eğitim gören öğrenciler için yalnızca akademik değil, profesyonel kariyer olanakları da önemli bir çekim faktörü haline gelmektedir. Özellikle Almanya ve Fransa, mezunlara sundukları geniş iş imkanları, güçlü ekonomik yapıları ve gelişmiş teknolojik altyapıları sayesinde uluslararası öğrenciler tarafından en çok tercih edilen merkezler arasında yer almaktadır. Bu ülkeler hem eğitim hem de istihdam politikalarını, uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonunu destekleyecek biçimde düzenleyerek Avrupa'nın küresel rekabet gücünü artırmaktadır.

Üniversitelerde sunulan dil destekleri ve kültürel etkinlikler, öğrencilerin toplumsal uyum sürecini kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaktadır. Aydoğu ve Karasu (2016: 112), Avrupa'da eğitim gören Türk öğrenciler üzerinden dilin uyum sürecindeki önemini vurgulayıp öğrencilerin, Türkçeyi ikinci dil olarak aktif şekilde kullanmalarının toplumsal ve akademik yaşamda kendilerine avantaj sağlayacağını belirtmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin ilgisini çeken unsurların başında yer alan dil öğrenme imkanlarının yanı sıra, günlük yaşamın getirdiği zorlukları azaltan desteklerin sunulması kritik öneme sahiptir. Bu tür destekler, öğrencilerin eğitim ve sosyal entegrasyon süreçlerini kolaylaştırmakta ve onları hedefledikleri akademik başarıya daha hızlı ulaştırmaktadır.

Almanya'daki düşük eğitim maliyetleri ve bu yapının sunduğu fırsatlar da bu bağlamda dikkat çekmektedir. Ayrıca, Almanca öğrenen öğrenciler, bu ülkede hem akademik hem de sosyal açıdan avantajlı bir konum elde edebilmektedir. Fransa'daki kültürel zenginlik ise öğrenciler için ayrı bir çekim unsuru oluşturmakla birlikte, Fransızca dil bariyeri bazı öğrenciler için zorluklar yaratabilmektedir**.** Buna rağmen, genel olarak Kıta Avrupası, uluslararası öğrenciler için ekonomik avantajlar, siyasi istikrar, sosyal entegrasyon fırsatları ve kültürel zenginlikleriyle cazip bir destinasyon olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte eğitim maliyetleri, dil bariyerleri ve kültürel

normlardaki farklılıklar öğrencilerin tercihlerinde belirleyici rol oynayabilmektedir. Kıta Avrupası, güçlü ekonomik yapısıyla öne çıkan ve özellikle Almanya, Fransa ve Hollanda gibi ülkelerde uluslararası öğrencilere cazip fırsatlar sunan bir bölgedir. Ayrıca Siyasi istikrar açısından değerlendirildiğinde, Kıta Avrupası genel olarak öğrencilere güvenli bir öğrenim ortamı sağlayabilecek yapıya sahiptir. Ayrıca, Almanya ve Fransa gibi Batı Avrupa ülkeleri, çokkültürlü yapıları sayesinde uluslararası öğrencilerin hem akademik hem de sosyal entegrasyonunu aktif olarak desteklemektedir. Bu ülkelerdeki üniversiteler, dünya standartlarında eğitim veren ve çok sayıda programa ev sahipliği yapan kurumlardır. Özellikle iş istihdamı ve öğrencilerin yaşam masrafları, ülkelere göre farklılık göstermektedir (Boduroğlu, 2025: 94).

2.2.1. Fransa

Avrupa'daki güçlü ulus-devlet modellerinden birini geliştiren Fransa (Giordano, 2013: 52), çokkültürlülük çerçevesinde uzun süre göçmenlere kültür politikaları aracılığıyla asimilasyon uygulamış ve Fransız ulusal kimliğine dair düşünceleri baskın hale getirme eğiliminde olmuştur (Aycan & Günday, 2023: 1248). Bu durum, Fransa'nın ulus inşa sürecinde kültürel homojenliği koruma isteğinin bir yansıması olarak değerlendirilebilmektedir. Bu yaklaşım, ulusal kimliği ön plana çıkarırken etnik ve dini kimliklerin görünürlüğünü sınırlamakta; çokkültürlülüğün ülke bütünlüğüne tehdit oluşturabileceği düşüncesine dayanmaktadır (Aycan & Günday, 2023: 1247). Bununla birlikte, küreselleşme ve artan öğrenci hareketliliği Fransa'nın demografik ve kültürel yapısında yeni bir çeşitlilik dinamiği ortaya çıkarmaktadır. Ancak, küreselleşme sürecinin hız kazanması ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin artması, Fransa'nın demografik ve kültürel yapısında geleneksel ulus-devlet anlayışını zorlayan yeni bir çeşitlilik dinamiği ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, ulusal kimlik vurgusuna dayalı politikalarının etkinliğinin sorgulanmasına yol açarken, yükseköğrenim alanını da doğrudan etkilemektedir.

Campus France (2024) verilerine göre 2024-2025 döneminde Fransa'daki uluslararası öğrenci sayısı 443.500'e ulaşmıştır. Bu durum, son beş yılda yaklaşık %17'lik bir artışa işaret etmekte olup, özellikle Sahra Altı Afrika, Avrupa ve Güney

Asya'dan gelen öğrencilerin bu büyümeye önemli katkı sağladığı ifade edilmektedir (ICEF Monitor, 2025). Bu artış, Fransa'nın hem kültürel çeşitliliğini hem de yükseköğrenim alanındaki uluslararası cazibesini güçlendiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir ancak kültürel çeşitliliğin artışı her zaman toplumsal uyumun güçlenmesiyle paralel ilerlememekte; aksine kimlik temelli gerilimleri de görünür kılabilmektedir (Yardım, 2017: 225). Yardım (2017: 225), bu gerilimin eğitim sistemine de yansıdığını, Avrupa'daki ötekileştirme ve göçmenlere karşı ön yargıların eğitim sistemi içerisinde kendisine yer bulduğunu; özellikle Fransa'daki lise düzeyinde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin göçmenleri toplum düzeni açısından tehdit olarak gördüklerini ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında gözlemlenen bu tutumlar, ulusal düzeydeki siyasi ve toplumsal eğilimlerin yükseköğretime de yansıdığını göstermektedir.

Fransa'da özellikle uluslararası öğrenci hareketliliğinin artışıyla birlikte aşırı sağ ideolojilerle (THE PIE, 2024) karşı karşıya kalındığı bilinmektedir. Bu bağlamda, aşırı sağ partilerin din, dil ve ırk temelli dışlayıcı söylemlerinin özellikle İslamofobi ve Avrupa dışından göçmenlere yönelik ırkçı tutumlarla birleşerek sosyal bütünleşmeyi zorlaştırdığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, bu ideolojik yükseliş, Avrupa ülkelerinin uluslararası eğitim alanındaki sürekliliğini doğrudan zayıflatmamıştır. Örneğin Fransa'da uluslararası öğrenci politikalarında istikrarlı bir yapı sürmektedir. Aşırı sağ ideolojilerin (THE PIE, 2024) yükselişine rağmen Fransa hem uluslararası öğrenci kabul eden hem de yurt dışına öğrenci gönderen ülkeler arasında güçlü bir konumda yer almaya devam etmektedir. Fransa, (Campus France, 2025: 2) en fazla uluslararası öğrenci kabul eden ilk altı ülke arasında yer almaktadır ve 2006–2010 yılları arasında göreceli bir durağanlık yaşasa da 1990'lı yıllardan itibaren sürekli olarak artış eğilimi gösteren öğrenci kaydı mevcuttur (Nasır & Olcay, 2016: 293). Fransa'nın uluslararası öğrenciler için cazip bir merkez haline gelmesinde dil politikaları ve kültürel uyum stratejilerinin önemli bir payı bulunmaktadır. Bu konuda Aycan ve Günday (2023: 190), Fransa'da özellikle Avrupa Birliği (AB) dışından gelen öğrenciler ve göçmenler için Fransızca dil eğitiminin zorunlu tutulduğunu ve bu uygulamanın Fransız Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklendiğini belirtmektedir. Öğrencilerin bulundukları ülkenin kültürel ve siyasi yapısına uyum sağlamalarının önemine dikkat çeken Guin (1990: 123), dil

becerilerinin hem akademik hem de toplumsal entegrasyon açısından belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Güner ve Kartal (2021: 376), Fransa ve Almanya gibi devletçi geleneklerin güçlü olduğu ülkelerde ikinci dil öğrenimine ağırlık verilmediğini, kendi anadillerinde eğitimin ön planda olması nedeniyle Fransızca ve Almanca eğitim veren kurumlar yaygın olduğunu ifade etmektedir.

Fransa'nın demografik ve ekonomik yapısı da çokkültürlülüğün toplumsal yansımalarını anlamak açısından önem taşımaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2025) verilerine göre Fransa yaklaşık 66 milyonluk bir nüfusa sahiptir. Bu nüfusun %57'si Katolik, %30'u ateist ve %9'u Müslümandır. Fransız, Katalan, Ermeni ve Türk gibi farklı etnik kökenlerden oluşan bu toplumsal yapı, ülkenin çokkültürlü karakterini güçlendirmektedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, Fransa). Dolayısıyla Fransa, ulusal kimlik vurgusunun baskın olduğu bir siyasal kültür içerisinde farklı etnik ve dini grupların bir arada yaşadığı karmaşık bir sosyokültürel yapıya sahiptir. Bu durum, çokkültürlülük politikalarının uygulanması kadar, toplumsal uyum ve entegrasyon sürecinin yönetimini de stratejik bir konu haline getirmektedir.

Ekonomik yapıya gelindiğinde Campus France (2024) verilerine göre Fransa'da 412.000 uluslararası öğrenci bulunduğu ve bu öğrencilerin küresel eğitimde ülkenin %6,8'lik payına katkı sağladığı ifade edilmektedir. Uluslararası öğrencilerin Fransa ekonomisine katkısının 4 milyar Euro'yu aştığı, 2027 yılı itibarıyla ise uluslararası öğrenci sayısının 500.000'i geçmesinin hedeflendiği bilinmektedir (Campus France, 2023). Bu veriler, Fransa'nın uluslararası eğitim politikalarında istikrarlı ve planlı bir strateji izlediğini göstermektedir. Beine, Noël ve Ragot (2014: 6–10), 2007 yılında Fransa'daki kalıcı işçi göçünün %68'inin eski uluslararası öğrencilerden oluştuğu bulgusuna erişmiştir. Bu bağlamda Fransa, yalnızca eğitimde değil, iş gücü piyasasında da uluslararası öğrenciler için önemli bir merkez olma niteliğini sürdürmektedir. Öte yandan Fransa'daki uluslararası öğrencilerin ücretlendirme politikalarına bakıldığında, AB üyesi olanların, AB dışından gelen öğrencilere kıyasla daha düşük öğrenim ücretleri ödediği THE PIE (2024) tarafından tespit edilmiştir. The PIE (2024), lisans eğitimi için Avrupa dışından gelen öğrencilerin yıllık 2.770 Euro, Avrupalı öğrencilerin ise yalnızca 170 Euro ödediklerini belirtmektedir. Bu ücret farklılıkları, yalnızca mali bir ayrım değil, aynı

zamanda Avrupa merkezli eğitim politikalarının uluslararası öğrenciler üzerinde yarattığı eşitsizliği de göstermektedir.

Fransa'nın çokkültürlü yapısına rağmen siyasal söylemler aracılığıyla bu yapının içindeki ayrımların derinleştirilebileceği yönünde eleştiriler de bulunmaktadır. Avrupa merkezli düşünce biçimi zaman zaman "pozitif ayrımcılık" olarak sunulsa da Avrupalı olmanın üstün bir konum olarak tanımlanması, Avrupa dışından gelen öğrencilerde dışlanmışlık hissi yaratabilmektedir (The PIE, 2024). Bu nedenle, Fransa'da eğitim gören uluslararası öğrencilerin deneyimleri yalnızca akademik bir süreci değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel uyumun karmaşık doğasını da yansıtmaktadır.

2.2.2. Almanya

Genç nüfusa duyulan ihtiyaç ve demografik dönüşüm süreci doğrultusunda Almanya yükseköğrenim alanında uluslararası öğrencilere çeşitli olanaklar sunmaktadır (Tekin, 2020: 216; DAAD, 2025). Bu politikaların temelinde, genç ve eğitimli bireylerin milli kalkınmada aktif rol üstlenecek şekilde sürece entegre edilmesi amacı bulunmaktadır. Tekin'in (2020: 216) vurguladığı üzere, Almanya uluslararası öğrenci politikalarında öncü bir aktör olmayı hedeflemektedir. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Almanya, uluslararası öğrenci hareketliliğini destekleyen yapılar ve uygulamalar geliştirerek hem lisans hem de lisansüstü düzeyde yükseköğrenim programlarının kapsamını ve erişilebilirliğini genişletmiştir. Bu bağlamda, Almanya'daki yükseköğrenim kurumlarının uluslararasılaşma politikalarında merkezi bir aktör olan Almanya Akademik Değişim Servisi (DAAD), uluslararası öğrencilerin ülkeye çekilmesi ve akademik entegrasyon sürecinde kritik bir rol üstlenmektedir (DAAD, 2025).

Almanya'nın resmi nüfusu, T.C. Dış İşleri Bakanlığı'nın 2024 yılı verilerine göre 83,6 milyondur (mfa, 2024). Almanya'daki uluslararası öğrenci nüfusu da 2022-2023 eğitim yılı döneminde 367.578'dir. Aynı dönem için toplam öğrenci sayısı ise 458.210'dir (DAAD, akt. Studying-in-Germany.org, 2025). Uluslararası öğrencilerin yoğunluğu, Almanya'nın yükseköğrenim alanında yürüttüğü uluslararasılaşma politikalarının ve eğitimde küresel çekim merkezi olma hedefinin somut bir göstergesidir. Almanya, uluslararası öğrenci potansiyelini geliştirme sürecinde çok

yönlü faaliyetler yürütmekte ve bu faaliyetler arasında İngilizce eğitim veren programların yaygınlaştırılması, eğitim ücretlerinin birçok eyalette düşük tutulması veya tamamen kaldırılması, çalışma izinleriyle desteklenen göçmen dostu mevzuat yapıları ve akademik burs olanakları ön plana çıkmaktadır (DAAD, 2025). Bu politikalar, Almanya'yı yalnızca Avrupa içinde değil, küresel ölçekte de cazip bir eğitim destinasyonu haline getirmektedir. Böylece ülke hem ekonomik kalkınmaya katkı sağlayacak genç ve nitelikli bireyleri çekmekte hem de yükseköğrenim kurumlarını uluslararası arenada görünür kılmaktadır.

Uluslararası öğrenci destinasyonunun artırılması ve sürekliliğinin sağlanması kapsamında, DAAD, özellikle uluslararası öğrencilerin Almanya'daki yükseköğrenim kurumlarını tercih etmelerini teşvik etmek amacıyla çeşitli sosyal faaliyetler ve bilgilendirici paylaşımlar yürütmektedir. Bu çerçevede, Almanya'daki uluslararası öğrencilerin çalışma imkanları, saatlik çalışma süreleri ve ücretlendirme politikaları belirlenmiş olup, öğrencilerin yasal düzenlemeler çerçevesinde kendilerini güvende hissederek çalışabilmeleri sağlanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin Almanya'daki yaşam koşullarını iyileştirip ülkeyi tercih etme motivasyonlarını artırmaktadır (Tekin, 2019: 96). Bu olumlu etkiler bağlamında, Almanya'nın uluslararası öğrencilere yaklaşımı yalnızca akademik olanaklarla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin sosyal ve ekonomik entegrasyonunu da kapsayan kapsamlı bir politika çerçevesi sunmaktadır.

DEİK (2023) raporunda, Almanya'da uluslararası öğrenciler için "yabancı öğrenci" tanımı yerine "hareketli yabancı öğrenci" kavramının tercih edildiği ve bu yaklaşımın ülkeye özgü bir kullanım olduğu belirtilmiş ve bu durumun Almanya'nın uluslararası öğrenci politikalarının yalnızca eğitimle sınırlı değil, daha geniş bir perspektifle ele alındığının göstergesi olduğu ifade edilmiştir.

DEİK (2013), küreselleşmenin yükseköğrenim sürecini geliştirdiğini ve ülkeler arası öğrenci hareketliliği yoluyla ekonomik kazanımlar sağlandığını vurgulamıştır. DEİK (2013) ve SETA (2025) tarafından sunulan verilere göre uluslararası öğrenciler Almanya'da eğitim alanında 3 milyar doların üzerinde ekonomik katkı sağlamış, bu durum Türkiye'nin uluslararası öğrenci çalışmalarında elde ettiği kazanımlarla paralellik göstermiştir. Ayrıca, DEİK (2013), Almanya'nın İngiltere, Avustralya ve ABD gibi öncü ülkelerin deneyimlerinden yararlanarak öğrenci merkezli ve ülke

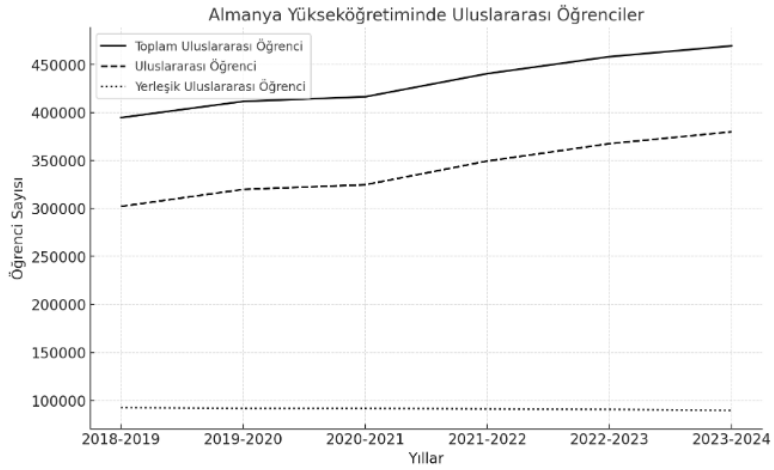
kültürüne uygun politikalar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, Almanya'daki yükseköğrenimde uluslararasılaşmanın gelişmesi (Federal Ministry of Education and Research, 2017) hem üniversiteler arasındaki rekabeti artırmakta hem de çokkültürlü bir toplum olma yönündeki sürekliliği etkileyerek fırsat eşitliği ve kültürel bütünleşme (Claeys-Kulik, Jørgensen, & Stöber, 2019) konularının yeniden tartışılmasına zemin hazırlamaktadır. Nitekim artan uluslararası öğrenci hareketliliği, ülkenin çokkültürlülük politikasını güçlendirmekte; buna paralel olarak Almanya'daki aşırı sağ temalı çalışmalar ve göçmen karşıtlığı gibi sosyal ve politik gerilimleri görünür kılmaktadır. Öte yandan, ülke yıllardır göç alan ve göçle büyüyen bir yapı sergilemekte, özellikle iş gücü açısından yasal düzenlemeler sürekli (Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, *Federal Ministry of Education and Research*, 2017) olarak kodifiye edilmektedir. Ancak, eğitim sisteminde dil bariyerleri ile dezavantajlı grupların sınırlı erişim olanakları hala dikkat çekmekte ve bu durum kültürel entegrasyon sürecini karmaşıklaştırmaktadır. Bu doğrultuda, Birleşmiş Milletler ve OECD gibi kuruluşlar Almanya'daki eğitim politikalarının toplumun tüm kesimlerine yeterince ulaşamadığını bildirmekte; ayrıca göçmen karşıtlığının hem uluslararası öğrenciler hem de zorunlu göç mağdurları için ciddi zorluklar oluşturduğunu vurgulamaktadır (Ortay, 2023: 75; Özipek & Tanrıkulu, 2022: 13). Bu bağlamda, Almanya'daki eğitim politikalarındaki erişim sınırlılıkları ve göçmen karşıtlığı, yalnızca akademik alanı etkilemekle kalmayıp, toplumsal düzeyde de uluslararası öğrenciler için riskler yaratmaktadır.

Federal Ayrımcılıkla Mücadele Dairesi aşırı sağ partilerin güçlenmesi sonucunda ırkçılığın artış gösterdiğini belirtmiştir ve bu durum uluslararası öğrenciler açısından bir tehdit oluşturmaktadır (Özipek & Tanrıkulu, 2022: 34). Buna rağmen Studying-in Germany (2025) verilerine göre Almanya'daki uluslararası öğrenci sayısı 470.000'e ulaşmış, toplam öğrenci nüfusu ise 3 milyona yaklaşmıştır. Uluslararası öğrenci sayısındaki artış yıllar içinde istikrarlı bir biçimde devam etmektedir. DAAD (2024) verilerine göre uluslararası öğrenciler 2023 yılında 8 milyar Euro'nun üzerinde ekonomik katkı sağlamış ve mezunlar Almanya'nın küresel çapta tanınması açısından stratejik bir kaynak olarak değerlendirilmiştir. Bu ekonomik ve diplomatik katkılar, üniversitelerde yürütülen çokkültürlü mentorluk programlarının önemini daha da artırmaktadır. Söz konusu programlar öğrencilerin akademik başarı ve sosyal

entegrasyon düzeylerini doğrudan etkilemektedir (Kercher, 2021:460). Dolayısıyla Almanya örneği, uluslararası öğrenci politikalarının hem ekonomik hem de akademik çıktılarla doğrudan bağlantılı olduğunu ve yükseköğretim kurumlarının bu süreçte oynadığı kritik rolü göstermektedir.

DAAD'nin Internationalization Strategy 2020–2025 planı ise burs ve dil eğitimleri yoluyla öğrenciler için cazibeyi artırdığı ifade edilebilir. Destatis (2024) verilerine göre Almanya, 2024 yılı itibarıyla 400.000'i aşan uluslararası öğrenci sayısına ulaşmıştır. Tüm bu veriler, Almanya'nın uluslararası öğrenciler açısından istikrarlı, çok yönlü ve sürdürülebilir bir yükseköğrenim stratejisi izlediğini gösterebilir niteliktedir.

Şekil 7. Almanya Yükseköğrenimde Uluslararası Öğrenciler



Kaynak: Study in German, 2025.

DAAD (2024) verilerine göre 2018–2019 döneminde Almanya'daki uluslararası öğrenci sayısı 394.000'i aşarken, 2019–2020 döneminde 411.000'in üzerine çıkmıştır ve 2023–2024 döneminde ise uluslararası öğrenci sayısı 469.000'i geçmiştir. Bu veriler, Almanya'nın yükseköğrenim sisteminde uygulanan öğrenci merkezli politikaların, uluslararası iş birliklerinin ve eğitim fırsatlarını genişletme stratejilerinin istikrarlı ve sürdürülebilir biçimde sonuç verdiğini ortaya koymaktadır.

Alman yükseköğrenim kurumlarındaki uluslararası öğrenci mevcudunun 2023

ve 2024 yıllarında önceki dönemlere kıyasla arttığı gözlemlenmektedir (Study in German, 2025). Bu artış, Almanya'nın uluslararası eğitimde bir çekim merkezi haline geldiğini ve ülkenin öğrenci destinasyonu olarak tercih edilirliğinin yükseldiğini göstermektedir. Söz konusu yükselişin yalnızca akademik programların çeşitlendirilmesiyle sınırlı kalmadığı; aynı zamanda öğrencilere sunulan sosyal, kültürel ve kurumsal desteklerin güçlendirilmesi ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilmektedir.

Almanya'nın yükseköğrenim alanında sunduğu akademik olanaklar, disiplinler arası program çeşitliliği ve araştırma fırsatları ile öğrenciler için sunulan sosyal destek mekanizmaları, bu artışın temel nedenleri arasında gösterilmektedir. Ayrıca, farklı coğrafyalardan öğrencilerin Almanya'yı tercih etmesi, ülkenin küresel eğitim arenasındaki rekabet gücünü ve uluslararası düzeydeki cazibesini artırmaktadır. DAAD (2024) verileri, söz konusu eğilimin süreklilik kazandığını ve Almanya'nın uluslararası öğrenciler açısından istikrarlı biçimde büyüyen bir eğitim destinasyonu haline geldiğini teyit etmektedir. Bu çerçevede, uluslararası öğrenciler için sunulan akademik ve sosyal desteklerin, Almanya'nın küresel eğitim stratejisi açısından merkezi bir rol oynadığı söylenebilmektedir.

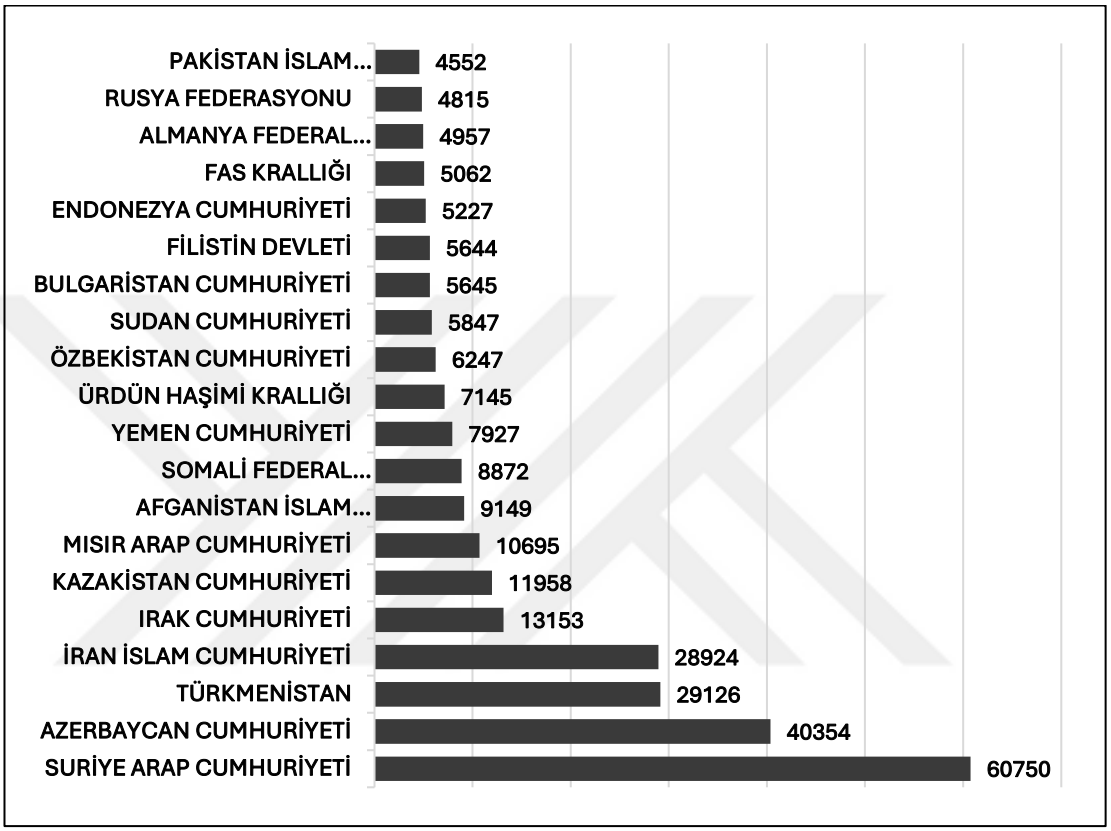
2.2.3. Türkiye

Türkiye, 2023–2024 dönemi itibarıyla yükseköğrenim alanında uluslararası öğrenci sayısının artırılması ve bu öğrencilere yönelik altyapı olanaklarının güçlendirilmesi amacıyla kapsamlı politikalar yürütülmektedir. Bu politikalar, YÖK koordinasyonunda uygulanmakta olup, devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenci merkezli programların hayata geçirilmesini kapsamaktadır (YÖK, 2024). Türkiye'nin jeostratejik konumu, tarihi mirası ve kültürel çeşitliliği, uluslararası öğrenciler açısından ülkeyi çekici hale getiren unsurlar arasında yer almaktadır.

YÖK (2024) istatistiklerine göre 2023–2024 döneminde Türkiye'ye gelen öğrencilerin büyük çoğunluğu Ortadoğu ve Türki Cumhuriyetlerden gelmektedir. Bu durum, kültürel ve dini yakınlık, coğrafi konum, ortak geçmiş ve görece düşük dil engelinin etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin yükseköğrenimdeki uluslararasılaşma politikaları, bölgesel ilişkiler ve kültürel

yakınlık ekseninde yapılandırılmaktadır. Öğrencilerin eğitim sürecine erişimi, akademik ve sosyal destek mekanizmaları aracılığıyla sağlanmakta ve ülkenin uluslararası eğitim alanındaki konumu güçlendirilmektedir (YÖK, 2024).

Şekil 8. Türkiye'de Uyruklarına göre en fazla 20 ülke



Kaynak: YÖK İstatistik (2024)

YÖK (2024) istatistiklerinde Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin uyruk dağılımı ortaya konmakta ve istatistikler hangi bölgelerden öğrencilerin yoğunlukta olduğunu göstermektedir. YÖK (2024) verilerine göre Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin uyruk dağılımlarında Arap ülkeleri, Türki Cumhuriyetler ve Avrupa bölgesinden gelen öğrencilerin ilk yirmi sırada yer aldığı görülmektedir. Uyruklara göre öğrenci sayılarında Suriyeli öğrenciler birinci sırada bulunmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin son yıllarda göç ve eğitim politikalarının kesişiminde yer alan Suriyeli öğrenci profilinin çeşitliliğini yansıtmaktadır. Söz konusu grubun, geçici koruma altında bulunan öğrenciler, uluslararası öğrenci statüsünde kayıt yaptıranlar, çift vatandaşlığa sahip bireyler ve sonradan Türk vatandaşlığı elde eden öğrencilerden oluştuğu belirtilmektedir. Bu çeşitlilik, Suriyeli öğrenci sayısındaki artışın yalnızca

eğitim talebinden değil, aynı zamanda statü farklılıklarından kaynaklandığını göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin yükseköğrenimdeki artışı, yalnızca eğitim talebindeki yükselişle açıklanamamaktadır. Süreç, farklı statülere sahip öğrencilerin çeşitliliği ve kayıt sırasındaki deneyimlerle de doğrudan ilişkilidir.

Göçmen kökenli Suriyeli öğrencilerin bir kısmı, Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) aracılığıyla Türkiye'deki üniversitelere başvurmakta, bir kısmı ise farklı ülkelerden edindikleri pasaportlarla uluslararası öğrenci statüsünde başvuru yapmaktadır. Bu durum, Türkiye'deki yükseköğrenim sisteminin göçmen öğrenci profiline göre esnek ve çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de yükseköğrenime kabul süreci hem göçmen kökenli öğrencilerin hem de bölgesel yakınlığa sahip ülkelerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde yapılandırılmıştır.

YÖK (2024) istatistiklerinde ikinci sırada Azerbaycan uyruklu öğrenciler yer almakta olup, bu sayı 40.354 olarak kaydedilmiştir. Bu bulgu, Türkiye ile Azerbaycan arasındaki tarihsel, kültürel ve dilsel yakınlığın yükseköğrenim alanına da yansıdığını göstermektedir. Nitekim Büyük Öğrenci Projesi'nin temel hedeflerinden biri, iki ülke arasındaki ilişkilerde uluslararası öğrencileri bir "yumuşak güç" unsuru olarak konumlandırmaktır (Öztürk, 2014). 1992–1993 döneminde başlatılan bu girişim, günümüzde de iki ülke arasında diplomatik, akademik ve kültürel iş birliğini güçlendiren bir mekanizma olarak devam etmektedir.

İlk yirmi ülke arasında yer alanların Arapça konuşulan bölgelerden olması, kültürel benzerliklerin ve ortak dini değerlerin Türkiye'yi tercih edilir kıldığını göstermektedir. Türkî Cumhuriyetlerin ikinci büyük grup oluşturması ise dilsel yakınlığın eğitim tercihlerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin dil ve kültür uyumuna ilişkin talepleri hem akran ilişkilerini hem de bölgesel tercih eğilimlerini etkilemektedir. Türkiye'nin yükseköğrenim alanındaki politikalarının yalnızca niceliksel büyümeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin dilsel ve kültürel uyum ihtiyaçlarını da dikkate alarak bölgesel tercihler üzerinde etkili olduğu ifade edilebilmektedir. Dolayısıyla Türkî Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerin yoğunluğu, ülkenin stratejik öğrenci çekme politikalarıyla doğrudan bağlantılıdır.

Türkiye'nin yükseköğrenim alanında yürüttüğü politikalar hem öğrenci sayısında hem de eğitim kurumlarının kapasitesinde dikkate değer bir artış sağlamaktadır. Öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenleri arasında kültürel ve dilsel yakınlık, artan üniversite sayıları, eğitim kalitesindeki yükseliş ve uluslararası öğrencilere sunulan olanakların çeşitlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. YÖK (2024) verilerine göre 198 farklı ülkeden gelen öğrenciler Türkiye'de öğrenim görmekte olup, bu durum ülkenin yalnızca bölgesel değil, küresel ölçekte de bir eğitim destinasyonu olarak konumlandığını göstermektedir.

Uluslararası öğrencilerin artışı, eğitim alanının yanı sıra ekonomik ve kültürel boyutlarda da etkili olmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu akademik ve kültürel birikim, Türkiye'nin bilgi sermayesini güçlendirerek küresel rekabet gücünü artırmakta; barınma, ulaşım, gıda ve hizmet sektörlerinde istihdamı desteklemekte ve yerel ekonomiye dolaylı katkılar sağlamaktadır. Bu yönüyle, uluslararası öğrencilerin eğitimi Türkiye'nin ekonomik, kültürel ve diplomatik kalkınmasına çok boyutlu bir değer katmaktadır (DEİK, 2013:18).

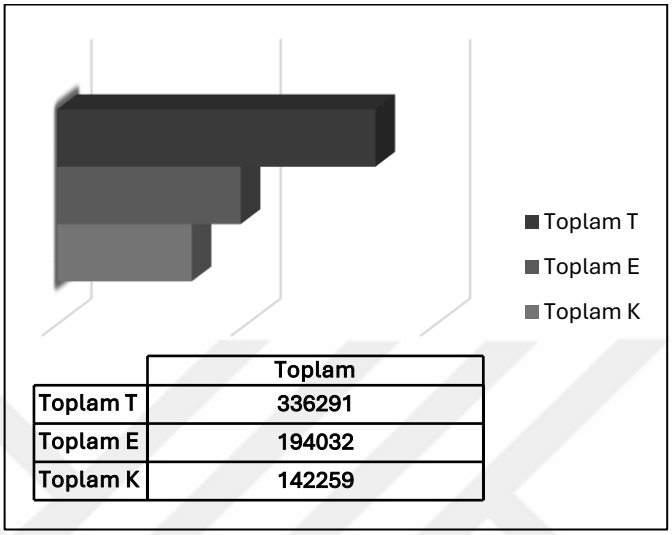
Türkiye'nin uluslararasılaşma stratejileri hem akademik hem de kültürel anlamda kapsamlı bir çerçeveye sahiptir. DEİK (2013: 7-9), Türkiye'nin uluslararası öğrenci hareketliliği konusundaki durumunu ve stratejik hedeflerini detaylı biçimde ortaya koymakta, ülkeler bazında öğrenci dağılımlarını analiz ederek Türkiye'nin potansiyelini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler dil eğitimi, mesleki gelişim ve akademik programlar gibi farklı alanlarda eğitim almaktadır.

Artan öğrenci potansiyeli cinsiyet bazlı dağılımlarda da kendini göstermektedir. YÖK (2024) verilerine göre Türkiye'de toplam uluslararası öğrenci sayısı 336.291 olup, bunların 142.259'u kadın, 194.032'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin uluslararası yükseköğrenim alanında giderek daha kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Türkiye'nin vizyoner hedefleri arasında, uluslararası öğrenciler aracılığıyla kültürel etkileşimi artırmak, bilgi ekonomisini güçlendirmek ve yumuşak güç kapasitesini geliştirmek yer almaktadır. Bu doğrultuda, uluslararası öğrencilere

yönelik sürdürülebilir politikaların geliştirilmesi, Türkiye'nin hem bölgesel hem küresel ölçekte rekabet gücünü daha da artırma potansiyeline sahip görünmektedir.

Şekil 9. YÖK İstatistikleri



	Toplam
Toplam T	336291
Toplam E	194032
Toplam K	142259

Kaynak: YÖK İstatistik (2024)

Türkiye'nin uluslararası eğitimdeki rolü yalnızca öğrenci kabulüyle sınırlı kalmayıp, farklı kültürlerin bir araya getirilmesi, bilgi paylaşımının artırılması ve bilimsel iş birliklerinin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır. DEİK'in (2013) de tespit ettiği üzere, Türkiye'nin uluslararası öğrenci pazarında daha etkin bir rol üstlenmesi, eğitim kalitesini artırmanın yanı sıra ekonomik ve kültürel etkileşimi güçlendirmeyi amaçlayan stratejik bir vizyon olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda uluslararası öğrencilerin ülkelerin ekonomilerine sağladıkları doğrudan ve dolaylı katkılar somut verilerle ortaya koyulmaktadır (UDEF 2023b).

Öğrencilerin üniversitelere ödedikleri öğrenim ücretleri, barınma, ulaşım ve günlük yaşam giderleri, yerel ekonomiler üzerinde olumlu bir çarpan etkisi yaratmaktadır. Gümüş ve Onurlubaş (2019: 174), 2018–2019 akademik yılında eğitim gören 2.579 uluslararası öğrencinin Kastamonu iline yaptığı ortalama aylık harcamaların toplamının 3.367.525,48 TL olduğunu belirlemiştir. Bu öğrencilerin barınma ve diğer harcamaları yıllık bazda değerlendirildiğinde, şehir ekonomisine sağladıkları toplam katkının 35.646.287,62 TL'ye ulaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, uluslararası öğrencilerin yerel ekonomilerde yarattığı ekonomik canlılığın somut bir göstergesidir.

UDEF'e (2013: 9) göre uluslararası öğrencilerin Türkiye ekonomisine sağladığı katkı 2,1 milyar dolar iken, 2024 yılı itibarıyla bu rakam 3,5 milyar dolara ulaşmıştır. Raporda, kısa vadede uluslararası öğrencilerin bireysel harcamalar yoluyla ekonomik katkı sağladıkları, uzun vadede ise bilimsel ve yenilikçi çalışmalara katılarak daha büyük ekonomik ve entelektüel kazanımlar yarattıkları belirtilmektedir (UDEF, 2024).

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikaları, ekonomik getirilerin ötesinde kültürel diplomasi, bilimsel üretkenlik ve uluslararası iş birliği boyutlarını da kapsamaktadır. Bu çok boyutlu katkılar, Türkiye'nin yükseköğrenimdeki uluslararasılaşma vizyonunun yalnızca öğrenci sayısını artırmaya değil, nitelikli etkileşim ve sürdürülebilir gelişim hedeflerine de odaklandığını göstermektedir (YÖK, 2024; UDEF, 2023b; Gümüş & Onurlubaş, 2019).

2.3. Genel Çıkarımlar

Uluslararası öğrenci hareketliliği ekonomik, kültürel ve sosyal boyutlarıyla küresel yükseköğrenim alanında merkezi bir unsur haline gelmiştir. Anglosakson ülkeleri (ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya), yükseköğrenim sisteminin küresel ölçekte tanınırlığı, İngilizcenin uluslararası eğitim dili olması ve çokkültürlü toplumsal yapılar sayesinde uluslararası öğrenciler için güçlü bir çekim merkezi konumundadır (Goldbart, Marshall ve Evans, 2005: 92; NAFSA, 2025). Bu ülkeler, disiplinler arası program çeşitliliği, burs olanakları ve mezuniyet sonrası istihdam fırsatlarıyla öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonunu desteklemektedir (OECD, 2013; IIE, 2025).

Kıta Avrupası; Almanya, Fransa, Norveç ve Finlandiya öncülüğünde düşük eğitim maliyetleri, ulusal burs imkanları ve küreselleşme politikaları ile uluslararası öğrencilere cazip bir ortam sunmaktadır (Weisser, 2025:1; Healey, 2008: 334). Erasmus gibi öğrenci değişim programları, Avrupa kimliği ve vatandaşlık bilincini teşvik ederek öğrencilerin kültürel ve akademik deneyimlerini zenginleştirmektedir (González ve ark., 2011: 414). Schengen bölgesi ve göçmen dostu politikalar, öğrencilerin birden fazla ülkede deneyim kazanmalarını kolaylaştırmakta ve entegrasyon sürecini desteklemektedir (Bonifazi, 2008:107) ancak bazı Kıta Avrupa ülkelerinde, dil bariyerleri ve homojen toplumsal yapılar nedeniyle uyum süreci

zorlayıcı olabilmektedir. Buna karşılık Almanya ve Fransa gibi çokkültürlü yapılar, mezuniyet sonrası iş imkanları ve güçlü ekonomik altyapıları sayesinde öğrenciler için çekici olmuştur (Weisser, 2025; González et. al., 2011). Bu bağlamda, Avrupa'daki çokkültürlü üniversite ortamlarının uluslararası öğrenciler için sunduğu avantajlar ile Türkiye'nin yükseköğrenimdeki gelişim ve entegrasyon politikaları karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.

Türkiye, yükseköğrenim sisteminde hem niceliksel hem de niteliksel anlamda önemli gelişmeler kaydetmiş; YÖK koordinasyonunda yürütülen öğrenci merkezli politikalarla uluslararası öğrenci sayısını artırmaya ve altyapı olanaklarını güçlendirmeye odaklanmıştır. Stratejik konumu, tarihsel arka planı ve kültürel çeşitliliği, Türkiye'yi uluslararası öğrenciler önemli bir eğitim merkezi haline getirmiştir. YÖK verilerine (2024) göre Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu Arap ülkeleri, Türkî Cumhuriyetler ve Avrupa'dan gelmektedir. Suriyeli öğrenciler, YÖS veya farklı ülkelerden aldıkları pasaportlarla başvurmaktadır ve Azerbaycan'dan gelen öğrenciler ikinci sıradadır (Öztürk, 2014). Bu durum, dilsel ve kültürel yakınlığın öğrenci tercihleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Uluslararası öğrencilerin ekonomik ve kültürel katkıları Türkiye için stratejik bir öneme sahiptir. UDEF (2023b) ve Gümüş & Onurlubaş'a (2019:174) göre uluslararası öğrencilerin ekonomik katkıları şehir ekonomilerini canlandırmakta, uzun vadede bilimsel ve kültürel etkileşimler yoluyla bilgi üretimine katkı sağlamaktadır. Uluslararası düzeyde çokkültürlülük politikaları ülkeden ülkeye farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Örneğin, Angela Merkel (The Guardian, 2020) Almanya'da çokkültürlülüğün "tamamen başarısız" olduğunu ifade ederken; David Cameron (Independent, 2011) ve Nicolas Sarkozy (Le Figaro, 2011) çokkültürlü toplumların istikrarsızlık yaratabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Avrupa'da sosyal dışlanma ve ayrımcılık tartışmaları ön plana çıkmaktadır. Buna karşılık Türkiye devlet erkanı, uluslararası öğrenci politikasını hem ekonomik hem de sosyal ve kültürel kazanımlar bağlamında etkin biçimde yönlendirmektedir.

Cumhurbaşkanı Erdoğan (Sabah, 2025), Türkiye'nin 350.000'i aşkın uluslararası öğrencisiyle dünyada 6. sırada olduğunu vurgulayarak şu ifadeleri kullanmıştır:

> *"Ülkemizdeki uluslararası öğrencilerin Türk ekonomisine yaptığı yıllık katkı 3 milyar doların üzerindedir. Önümüzde değerlendirmeyi bekleyen çok ciddi bir potansiyel bulunuyor. Biz de bu potansiyeli layıkıyla değerlendirmek niyetindeyiz. Ülkemizdeki uluslararası öğrenci sayısını orta vadede 500 bine, uzun vadede ise 1 milyona çıkarmayı hedefliyoruz"* (Sabah, 2025).

Bu açıklama, Türkiye'nin devlet politikaları aracılığıyla uluslararası öğrenci entegrasyonunu ve ekonomik-kültürel kazanımları eş zamanlı hedeflediğini göstermektedir. Bu durum, uluslararası öğrencilerin yalnızca ekonomik katkı sağlayan aktörler olarak değil, aynı zamanda sosyal uyum açısından da dikkatle ele alınması gereken bir öğrenci grubuna işaret etmektedir.

Sosyal uyum, öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Rienties et. al., 2012:687; Wan et. al., 1992: 607). Sosyal dışlanma ve kültürel izolasyon akademik performansı olumsuz yönde etkileyebilir (Abdullah, Aziz & Ibrahim, 2014: 248; Rosenthal, Russell & Thomson, 2005: 64). Bu durum, öğrencilerin aidiyet duygularının zayıflamasına, motivasyonlarının düşmesine ve dolayısıyla öğrenme sürecinin sekteye uğramasına neden olarak akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Türkiye, Türkiye Bursları, YTB ve Göç İdaresi Başkanlığı gibi yapılar aracılığıyla öğrencilerin sosyal ve kültürel entegrasyonunu desteklemektedir (Kondakçı, 2011: 576). Küreselleşmenin bir sonucu olarak artan uluslararası öğrenci hareketliliği, ekonomik katkıların ötesinde kültürel çeşitlilik, sosyal uyum ve insan hakları açısından da değerlendirilmelidir.

Uluslararası öğrenciler, farklı kültürel, etnik ve dini geçmişleriyle üniversite ortamlarına katılarak çokkültürlü öğrenme ve sosyal etkileşim olanaklarını artırmaktadır. Bu süreç hem ev sahibi toplumun hoşgörü ve kapsayıcılık kapasitesini geliştirmekte hem de öğrencilerin kendi kimliklerini güvenli bir şekilde ifade edebilecekleri ortamların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla uluslararası öğrenci politikaları yalnızca ekonomik bir araç olarak değil, aynı zamanda sosyal uyum, kültürel zenginlik ve temel hakların korunması bağlamında stratejik bir öneme sahiptir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRK YÜKSEKÖĞRENİM ALGILARI

3. Uluslararası Öğrencilik Deneyimleri

Uluslararası öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel yaşantıları; eğitim sürecine ilişkin algıları ve uyum dinamikleri bu bölümde değerlendirilecektir. Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenim sürecine katılım biçimleri, kurumlarla ve yerel toplumla etkileşim düzeyleri ile bu süreçte ortaya çıkan fırsatlar ve güçlükler analiz edilecektir. Ayrıca, literatürde uluslararası öğrencilik olgusuna dair yürütülen benzer araştırmalarla bu çalışmanın bulguları karşılaştırılacak; Türkiye bağlamında ortaya çıkan özgün yönler tartışılacaktır. Böylelikle, uluslararasılaşma politikalarının öğrenciler üzerindeki somut yansımaları hem bireysel deneyim düzeyinde hem de yapısal boyutta incelenecektir. Bu analiz, Türkiye'nin yükseköğrenimdeki uluslararasılaşma stratejilerinin ne ölçüde kapsayıcı, sürdürülebilir ve öğrenci merkezli bir yapı oluşturduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bununla uluslararası öğrenciliğin yalnızca akademik bir süreç olmadığı; kültürel uyum, sosyal etkileşim ve kimlik inşası gibi çok katmanlı bir deneyim alanına tekabül ettiğinin vurgulanması hedeflenmektedir.

3.1. Literatür

Uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim algıları eğitim kalitesi, kültürel uyum, sosyal destek ve psikolojik iyi oluş gibi çok boyutlu değişkenlerle şekillenmektedir (Zhou, Jindal-Snape, Topping & Todman, 2008). Öğrenciler öğrenim sürecinde yalnızca dil ve kültür bariyerlerinin yanı sıra bürokratik zorluklarla da karşılaşmaktadırlar. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin deneyimlerini anlamak için hem akademik hem de sosyal boyutların incelenmesi gerekmektedir. Literatür, öğrencilerin deneyimlerinin yalnızca akademik değil, sosyal, kültürel ve psikolojik boyutlarıyla bütüncül olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Chen & Ross, 2015; Lee & Rice, 2007; Sawir et al., 2008). Bu kapsamda, Türkiye'deki öğrencilerin deneyimlerine odaklanan çalışmalar da benzer şekilde çok boyutlu bir yaklaşım benimsemektedir.

Türkiye özelinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin eğitim kalitesini genel olarak olumlu değerlendirdiklerini ancak sosyal uyum ve destek alanlarında çeşitli güçlükler yaşandığını göstermektedir (Çelik, 2022; Çetin, Bahar & Griffiths, 2017). Atar (2020), öğrencilerin Türkiye'nin misafirperverliğinden memnun oldukları ancak bazı durumlarda ırkçılık ve bürokratik engellerle karşılaştıkları bulgusuna erişmiştir. Kayadibi ve arkadaşları (2024) ise kurum itibarı, algılanan değer ve hizmet kalitesinin Türkiye'yi tercih etme aşamasında öğrenciler için önemli bir husus olduğunu, çevrim içi öğrenme kalitesinin ise anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Buna ek olarak öğrencilerin yasal statüleri ve sosyal hakları; akademik başarıları ve sosyal entegrasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Baş ve Eti (2020), ülkeler arasında benzer temellere dayanmasına rağmen uluslararası öğrencilerin hukuki statüleri ve sosyal haklarının uygulamada farklılık gösterdiğini; bu farklılıkların öğrencilerin sosyal uyum sürecini belirgin biçimde etkilediğini saptamıştır. Üniversitelerin yalnızca akademik süreçleri yönetmekle kalmayıp, öğrencilerin sosyal ve kültürel uyumunu destekleyecek politikalar geliştirmesi gerektiği ifade edilmektedir. Huang (2008), uluslararası öğrenci sayılarındaki artışın yükseköğrenim politikalarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koyarken; Wang ve BrckaLorenz (2018), üniversitelerin evrensel ve kapsayıcı yapılarının korunmasının öğrencilerin akademik ve sosyal deneyimlerini güçlendirdiğini göstermektedir. Özellikle kültürel ve sosyal uyum, öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ile akademik performansları arasında doğrudan bir ilişki oluşturmaktadır (Andrade, 2006; Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet & Kommers, 2012; Wan, Chapman & Biggs, 1992). Williams ve Johnson (2011) ise akranlarıyla arkadaşlık kurmanın çokkültürlülük bilincine sahip bireyler için daha kolay olduğunu ve üniversite ortamına uyum sağlamalarını desteklediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Cura (2015) uluslararası öğrencilerin akademik ve kültürel uyumunun yanı sıra sosyal uyum sürecini de ele almış; dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve maddi sıkıntıların stres kaynağı olduğunu, ayrıca ırkçılık ve ayrımcılığın da mevcut olduğunu belirtmiştir. Cura'nın ortaya koyduğu sosyal ve kültürel uyum zorlukları, öğrencilerin akademik yaşamlarının yanı sıra kampüs dışındaki sosyal etkileşim ve kültürel deneyimlerinin de öğrenim sürecinin bir parçası olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin kampüs dışı yaşamları, sosyal-kültürel faaliyetleri ve yerel halkla etkileşimleri, akademik deneyimleri kadar önem taşımaktadır (Peetush, 2003; Kukathas, 1998; Kymlicka, 2011). Bu bağlamda, üniversitelerin evrensel ve kapsayıcı yapıları, öğrencilerin farklı kültürel kimliklerini yansıtmalarına ve öğrenim süreçlerine aktif katılım göstermelerine imkân tanımaktadır (Özipek, 2024). Bununla birlikte, yurtdışında eğitim gören öğrenciler özellikle dil bariyerleri ve kültür şoku nedeniyle uyum sorunları yaşayabilmektedir (Zhang & Ren, 2024). Akran ilişkileri ve öğrenci destek mekanizmaları, bu süreçte öğrencilerin ruhsal ve sosyal uyumunu güçlendirmekte ve uyum sorunlarının olumsuz etkilerini azaltmaktadır (Yi-Chin, 2020; Alimukhamedov, 2015). Ancak karşılaşılan ayrımcılık ve bürokratik engeller, öğrencilerin deneyimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmalar, bu tür engellerin hem psikolojik durum hem de akademik performans üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir (Altunoğlu, 2020; Brown & Jones, 2011). Dolayısıyla, öğrencilerin deneyimleri, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma politikalarını geliştirmesi ve kapsayıcı yapılar oluşturması açısından yol gösterici niteliktedir. Ayrıca, burs olanakları ve başarılı mezunların deneyimlerinin paylaşılması, üniversitenin prestijini, gelirini ve kültürel zenginliğini artıran önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Briggs, 2006; Marginson, 2012).

Tezle benzerlik gösteren diğer çalışmalar, uluslararası öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyokültürel uyum süreçlerine farklı açılardan ışık tutmaktadır. Kadir (2025), öğrencilerin akademik özsaygıları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu, sosyal ve kültürel uyum sayesinde de destekleyici çevresel faktörlerin özsaygıyı güçlendirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Akpınar (2025), uluslararası öğrencilerin psikolojik ve sosyal dayanıklılık sürecini incelemiş; kültürleşmeyle ilişkili stres faktörlerini, çokkültürlü kimlik yapılanmalarını ve iyi oluş arasındaki ilişkileri boylamsal analiz yoluyla ortaya koymuş, bireysel dayanıklılığın psikolojik iyi oluşu, sosyal dayanıklılığın ise kültürel kimlik gelişim dayanıklılığın bir sonucu olabileceği vurgulanmıştır. Prikhodko (2025) ise uluslararası öğrencilerin psikolojik, sosyokültürel ve akademik uyum sürecini incelemiş; öğrencilerin demografik özelliklerinin uyum üzerinde etkili olduğunu, kültürel benzerlikler ve Türkçe bilgisinin süreci kolaylaştırdığını ve akademik/psikolojik desteklerin uyumu artırabileceğini ortaya çıkarmıştır. (Safawi (2025) Türkiye'de yükseköğrenim gören

uluslararası öğrencilerin uyum süreçlerini meta-sentez yöntemiyle analiz etmiş ve uyum sürecini etkileyen başlıca faktörlerin bireysel hazırlık düzeyleri, medya etkisi, ev sahibi ülkenin tutumları, olumlu yönlendirme, burs ve yurt imkanları olduğunu; uyum zorluklarının ise dil eksikliği, davranış farklılıkları ve kültürel alışkanlık farklılıklarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu literatür, mevcut çalışmanın dayandığı araştırma boşluğunu da göstermektedir; zira önceki çalışmalar uyum sürecini çok boyutlu incelemiş olsa da hak bilinci ile akademik-sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi bütüncül biçimde ele alan kapsamlı bir araştırma sunulmamaktadır.

3.2. Yöntem

Araştırmanın evreni, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerden oluşmaktadır. Evreni temsil edeceği varsayılan İstanbul örneklemi, uluslararası öğrenci nüfusunun yoğun olması, farklı akademik ve kültürel arka planlara sahip öğrencilerin deneyimlerini yansıtma kapasitesi nedeniyle tercih edilmiştir. Örneklem, 18–30 yaş aralığında olup İstanbul'daki çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 30 uluslararası öğrenciden oluşmaktadır. Bu yaş aralığının seçilme nedeni, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören (UNESCO Institute for Statistics, 2024) uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu yaş grubunda yer alması ve yükseköğrenim deneyimlerini etkin biçimde değerlendirebilecek bilişsel ve sosyal olgunluğa sahip olmalarıdır. Katılımcı sayısı ise nitel araştırma geleneği doğrultusunda veri tekrarının gözlendiği ve tematik doyuma ulaşıldığı noktada sınırlandırılması (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017) bakımından 30 kişi olarak belirlenmiştir. Bu sayı, derinlemesine mülakat yöntemlerinde geçerli kabul edilen örneklem büyüklüğü aralığıyla uyumludur. Ayrıca bu yaş aralığı, örneklemin aşırı heterojenlik göstermesini önleyerek verilerin daha sağlıklı biçimde analiz edilmesine katkı sağlamaktadır. Bu örneklem demografik, akademik, sosyoekonomik ve kültürel farklılıkların dikkate alınarak seçilmesi dolayısıyla evreni temsil etme kapasitesini güçlendirmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, katılımcıların yükseköğrenim deneyimlerine, hak kavrayışlarına ve sosyal uyum sürecine ilişkin öznel

değerlendirmeleri ayrıntılı biçimde aktarmalarına imkan tanıyarak araştırma konusunu derinlikli şekilde ortaya koyma potansiyeline sahip görünmektedir. Mülakatlar, kartopu örneklem yoluyla ulaşılan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem özellikle ulaşılması güç gruplara erişim sağlaması ve uluslararası öğrenciler gibi heterojen yapıda toplulukların iç dinamiklerini daha görünür kılması nedeniyle tercih edilmiştir. Kartopu tekniği, araştırmacının güven ilişkisi üzerinden daha çeşitli katılımcılara ulaşmasına olanak tanımakta ve verilerin güvenilirliğini artırmaktadır.

Toplanan veriler, MAXQDA yazılımı kullanılarak sistematik biçimde tematik analizle çözümlenmiştir. Nitel yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmanın özünde yer alan eğitim algısı, hak deneyimleri ve kültürel uyum gibi olguların nicel verilerle sınırlı kalamayacak ölçüde derin, bağlamsal ve yoruma dayalı anlamlar içermesidir. Hermenötik yaklaşıma uygun biçimde, katılımcı anlatılarını anlamlandırmak ve bağlamsal katmanları ortaya çıkarmak amacıyla nitel veri analizi benimsenmiştir. Bu doğrultuda MAXQDA, büyük hacimli mülakat verilerinin düzenli şekilde işlenmesine, kodlanmasına ve temalar altında görselleştirilmesine imkan tanıdığı için tercih edilmiştir.

Analiz süreci; öncelikle katılımcı ifadelerinin eksiksiz biçimde çözümlenmesi (transkripsiyon), ardından açık kodlama yöntemiyle benzer anlamlar taşıyan ifadelerin sınıflandırılması ve kodların tematik başlıklar altında organize edilmesi aşamalarından oluşmuştur.

Kodlama sürecinde, kodlar "Kültürel Uyum ve Etkileşim", "Haklar ve Üniversite Hizmetleri", "Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı", "Bilgi Kaynakları ve Hazırlık Süreci" ve "Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti" gibi ana temalar altında birleştirilmiş, her bir tema altında alt kategoriler belirlenmiş ve frekanslar ile katılımcı numaraları tablo halinde sunulmuştur. Analiz sırasında MAXQDA'nın "kod matrisi", "frekans tablosu" ve "kod sistemi" gibi modülleri kullanılmış, temalar arası bütünlük ve veri temsiliyetine dikkat edilmiştir. Tematik analiz aynı zamanda katılımcı ifadelerindeki anlam yoğunluklarını görselleştirmek amacıyla kelime bulutu analizlerini de içermiştir.

Analiz süreci, uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim sürecine dair algılarını etkileyen faktörleri sistematik olarak ortaya koymuş, öğrenci deneyimlerinin

derinlemesine anlaşılmasını ve elde edilen bulguların öneriler üretmede kullanılmasını mümkün kılmıştır.

3.2.1. Araştırma Amacı

Bu tez, Türkiye'de gören uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim deneyimlerini ve bu deneyimlere ilişkin algıları nitel araştırma yöntemleri kullanarak anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın hedefleri arasında, öğrencilerin eğitim öncesi bilgiye erişim ve hazırlık sürecini değerlendirmek; üniversite ortamında kültürel uyum, sosyal etkileşim ve akran ilişkilerinde karşılaştıkları deneyimleri ortaya koymak; hak bilgisi ve üniversite hizmetlerinden yararlanma sürecini anlamak; ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları ayrımcılık ve eşitsizlik algılarını analiz etmek yer almaktadır. Bu hedefler doğrultusunda elde edilen bulgular, uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim sürecini destekleyecek, sosyal uyum ve akademik deneyimlerini iyileştirecek politika ve uygulama önerileri geliştirilmesi gerektiğini göstermekte olup, bu durum çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Böylece tez hem öğrencilerin bireysel deneyimlerini derinlemesine anlamayı hem de Türkiye'de yükseköğrenimin uluslararası boyutunu güçlendirmeye yönelik somut katkılar sunmayı hedeflemektedir.

3.2.2. Araştırma Önemi

Bu araştırma, uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim deneyimlerini anlamaya yönelik amaç çerçevesinde birkaç temel boyutta önem taşımaktadır. Öncelikle, çalışma, öğrenci merkezli yükseköğrenim çalışmalarına katkı sağlayarak mevcut eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutma potansiyeline görünmektedir. Bu çalışma, akademik uyum sürecinde üniversitelerin öğrenme destek mekanizmalarının etkinliğini inceleyerek öğrencilerin eğitim sürecindeki deneyimlerini iyileştirecek somut öneriler sunmakla beraber uluslararası öğrencilerin sosyal ve kültürel uyum sürecinin analiz edilmesiyle hem öğrencilerin hem de yerel toplumun birbirini anlama ve etkileşim sürecini destekleyerek yükseköğrenim imajının güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin kültür elçisi rolü, karşılıklı saygı ve etkileşim aracılığıyla diplomatik ve kültürel imajın artırılmasına da olanak

tanımakta, böylece hem akademik hem de toplumsal düzeyde önemli etkiler ortaya koymaktadır.

3.2.3. Mülakat Soruları

Mevcut literatür çalışmaları dikkate alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat soruları, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğrenim deneyimlerini çok boyutlu olarak değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Bu sorular, öğrencilerin bilgiye erişim ve hazırlık sürecinden kültürel uyum ve sosyal ilişkilerine, hak bilgisi ve üniversite hizmetlerinden ayrımcılık algısına kadar farklı perspektiflerden görüş bildiren yanıtları mümkün kılmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce uluslararası öğrenci statüsü hakkındaki bilgileri ve bilgi edinme kaynakları; üniversitelerde sağlanan eşitlik, mevcut hizmetlerin etkinliği ve karşılaşılan ayrımcılık durumları; kültürlerarası uyum programları ve sosyal etkinliklere katılım deneyimleri; Türkiye'deki eğitim sistemine ilişkin genel memnuniyet ve öneri düzeyleri; yerel halk ve uluslararası öğrencilerle ilişkileri ile sosyal uyum süreci sorgulanmıştır.

Tablo 6. Saha Araştırma Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları

Saha Araştırması İçin Etik Kurul İzni Alınan Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları;
1-Türkiye'ye gelmeden önce uluslararası öğrenci statüsü hakkında ne kadar bilgiye sahiptiniz? Hangi kaynaklardan bilgi edindiniz?
2-Türkiye'deki üniversitelerde uluslararası öğrencilere eşitlik sağlandığına inanıyor musunuz?
3-Üniversitelerde mevcut hizmetlerin uluslararası öğrencilerin haklarını koruma konusunda yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi hizmetlerin eksik olduğunu düşünüyorsunuz?
4-Karşılaştığınız ayrımcılık durumlarında üniversitenin müdahale ettiğini düşünüyor musunuz?
5-Türkiye'deki kültüre uyum programlarının çeşitliliği ve etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu programların sizin deneyiminiz üzerindeki etkileri neler oldu?
6-Öğrenci hakları konusunda ne kadar bilgi sahibisiniz? Üniversitenizin bu konudaki bilgilendirme faaliyetleri yeterli miydi?
7-Uluslararası öğrencilerin desteklenmesi adına üniversitenizin sunduğu mekanizmalar hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu mekanizmaların etkinliği hakkında deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

8-Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin genel memnuniyet düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu memnuniyetsizliğin veya memnuniyetin sebepleri neler?
9-Türkiye'deki üniversiteleri ve burada okumayı genel olarak önerir misiniz? Neden? Hangi faktörler bu önerinizi etkiliyor?
10-Türkiye’deki eğitim sürecinizin size ve ülkeye sağladığı kazanımları nasıl değerlendiriyorsunuz? Uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye olan katkılarını biliyor musunuz? Bu katkılar neler olabilir?
11-Türkiye’ye geldikten sonra yerel komşularınızla olan ilişkileriniz nasıldı? Onlarla etkileşimlerinizde olumlu ya da olumsuz deneyimler yaşadınız mı?
12-Uluslararası öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu ilişkileri geliştirmek için neler yapılabilir?
13-Okul dışındaki sosyal etkinliklere katılma fırsatınız oldu mu? Bu etkinlikler, arkadaş çevrenizi nasıl etkiledi?
14-Türkiye’deki diğer uluslararası öğrencilerle olan dostluklarınız nasıl? Bu ilişkiler sizce kültürel entegrasyonunuza katkıda bulunuyor mu?
15-Türkiye’de uluslararası öğrenci olmayı öneriyor musunuz? Neden? Bu deneyimin artı ve eksileri neler?

3.2.4. Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları, öncelikli olarak örneklem çerçevesi ve coğrafi kapsamla ilgilidir. Araştırmanın evreni Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören tüm uluslararası öğrencileri kapsamakla birlikte pratik sınırlılıklar ve kaynak kısıtları nedeniyle örneklem İstanbul ili ile sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede, İstanbul’daki çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 18-30 yaş aralığındaki 30 uluslararası öğrencinin görüşleri alınarak çalışma yürütülmüştür. Bu örneklem; araştırma odağına uygunluk, genç yetişkinlik dönemini temsil etmesi ve nitel araştırmalarda veri doygunluğuna ulaşmak için yeterli görülmesi nedeniyle seçilmiştir. Bu sınırlama, evrenin tümünü temsil etmese de İstanbul’un Türkiye’deki uluslararası öğrenci yoğunluğu bakımından önemli bir merkez olması nedeniyle (Study Portal Turkey, 2025), araştırmaya katılan öğrencilerin deneyimlerinin ve algılarının geniş bir perspektifi yansıtma potansiyeli bulunmaktadır.

3.2.5. Sosyodemografik Form

Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin sosyodemografik bilgileri üzerine yapılan analiz ve yorumlarda öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, uyruk ve bölüm/iş alanı gibi değişkenlerin dağılımları incelenmiştir. Bu kapsamda uluslararası öğrencilerin hangi ülkelerden daha fazla geldiği ve hangi bölümleri tercih ettiği rahatlıkla incelenebilirken aynı zamanda yaş grupları ve cinsiyet dağılımı da tespit edilebilmektedir. Bu sosyodemografik bilgilerin analiz edilmesi, örneklem grubunun özelliklerini açıklığa kavuşturmakta; katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve ihtiyaçlarını şekillendirebilecek değişkenlerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca elde edilen dağılımlar, araştırma bulgularının yorumlanmasında bağlamsal bir çerçeve sunarak sonuçların daha tutarlı ve anlamlı biçimde değerlendirilmesine imkan tanımaktadır.

3.2.5.1. Cinsiyet

Şekil 10. Katılımcıların Cinsiyet Oranları

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Tamamına Oranı (%)
Kadın	17	56.67
Erkek	13	43.33

Toplam Öğrenci Sayısı: 30

Katılımcıların cinsiyet dağılımında kadın sayısı 17, erkek sayısı 13'tür. Bu katılım sayılarına istinaden kadın katılımcıların toplam öğrenci sayısının tamamına oranı %56,67, erkek öğrencilerin ise toplam öğrenci sayısını tamamına oranı %43,33'tür. Bu doğrultuda kadın uluslararası öğrencilerin katılım düzeyinin daha fazla olduğu ifade edilebilir. Kadınların daha fazla temsil ettiği alanların psikoloji ve halkla ilişkiler gibi sosyal bilimler olduğu ve bu alanlara yönelik eğitim ve ilgilerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

3.2.5.2. Eğitim Durumları

Şekil 11. Katılımcıların Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	Katılımcı Sayısı	Tamamına Oranı (%)
Lisans	20	66.67
Yüksek Lisans	8	26.67
Ön Lisans	2	6.67

Katılımcıların ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitimi almayı tercih ettikleri görülmektedir. 30 uluslararası öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların %6,67'sinin ön lisans, %66,60'ının lisans ve %26,67'sinin yüksek lisans seviyesinde eğitim aldıkları ifade edilebilir. Bu akademik dağılımın yanı sıra katılımcıların geldikleri ülkelere bakıldığında, Türkmenistan 8 katılımcı ile en fazla temsil edilen ülke olmuş ve Suriye 6 katılımcı ile ikinci sırada yer almıştır. Bunun nedeni olarak bölgedeki çatışmaların ve göç nedeniyle Türkiye'ye gelen genç nüfusun eğitim arayışında ve eğitim devamlılığında olduğu ifade edilebilir. Ürdün ve Cezayir'den gelen öğrencilerin de %10 oranlarında olduğu görülmüştür.

3.2.5.3. Yaş

Şekil 12. Katılımcıların Yaş Oranları

Yaş	Katılımcı Sayısı	Tamamına Oranı (%)
18	1	3.33
20	5	16.67
21	8	26.67
22	5	16.67
23	6	20.00
24	4	13.33
25	1	3.33
26	1	3.33
27	2	6.67
28	1	3.33

Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin yaş dağılımları incelendiğinde 21 yaşın %26,67 oranla ön sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu araştırma grubunun büyük çoğunluğunun benzer yaş gruplarında üniversite öğrencisi olduğunu göstererek örneklemin genel demografik yapısının anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde 20 ve 23 yaş gruplarının da katılımcılar arasında katılımcı oranına göre yüksek olduğunu göstermiştir; bu durum öğrencilerin çoğunun üniversiteye akranlarıyla benzer zamanlarda başladığını ortaya koyarak kültürel uyum, akademik başarı ve sosyal entegrasyon gibi süreçlerin yaş faktöründen bağımsız değerlendirilebilmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca 25 yaş ve üzerinde 5 öğrencinin, 18 yaşında ise 1 öğrencinin bulunduğu tespit edilmiş olup bu çeşitlilik, farklı yaş gruplarının akademik deneyimlerinin karşılaştırılmasını mümkün kılarak yaş çeşitliliğinin öğrenim sürecine etkisinin daha kapsamlı şekilde analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, 25 yaş ve üstü katılımcıların eğitimlerini sürdürmede 25 yaş ve altındaki bireyler kadar başarılı olmadıkları görülmektedir. Bu sonuç, yaşın eğitim performansı üzerinde etkili olabileceğini göstererek özellikle yetişkin öğrencilere yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesi açısından yol gösterici niteliktedir. Son olarak, üniversiteye geçiş oranlarında 18-23 yaş aralığındaki katılımcı sayısının yüksek olması, yükseköğrenime geçişte standart yaş aralığının baskın olduğunu doğrulamakta ve çalışma bulgularının tipik öğrenci popülasyonunu temsil ettiğini göstererek araştırmanın genellenebilirliğini güçlendirmektedir.

3.2.5.4. Uyruk

Şekil 13. Katılımcıların Uyrukları

Ülke	Katılımcı Sayısı	Tamamına Oranı (%)
Türkmenistan	8	26.67
Suriye	6	20.00
Cezayir	4	13.33
Ürdün	3	10.00
Afganistan	1	3.33
Azerbaycan	2	6.67
Irak	1	3.33

Ülke	Katılımcı Sayısı	Tamamına Oranı (%)
Rusya	1	3.33
Tunus	1	3.33
Bangladeş	1	3.33
Tacikistan	1	3.33
Komor Adaları	1	3.33
Kazakistan	1	3.33
İran	2	6.67
Fas	1	3.33

Toplam Öğrenci Sayısı: 30

Sosyodemografik formda yer alan "Uyruk" başlığında öğrencilerin en fazla katılım gösterdiği ülke Türkmenistan olarak ön plana çıkmakta ve %26,67 oranına tekabül etmektedir. Bu oranı takip eden Suriye %20, Cezayir ise %13,33'tür. Bu durum, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin büyük bölümünün Orta Asya ve Orta Doğu kökenli olduğunu göstermekte; dolayısıyla kültürel uyum, eğitim beklentileri ve sosyal entegrasyon sürecinin değerlendirilmesinde bu coğrafi ve kültürel arka planın dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

3.2.5.5. Bölüm/İş

Şekil 14. Katılımcıların Bölüm/ İş Alanları

Bölüm / İş Alanı	Katılımcı Sayısı
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	3
İşletme	5
Kimya	3
Psikoloji	5
Lojistik Yönetimi	1
Anestezi	1
Sosyoloji	1
Mimarlık	1

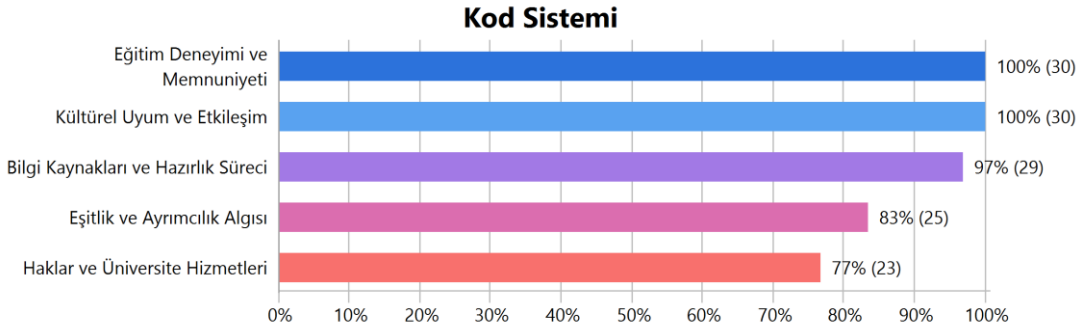
Bölüm / İş Alanı	Katılımcı Sayısı
Siyaset Bilimi	3
Endüstriyel Ürün Tasarım	1
Diş Protez	1
Satış ve Pazarlama	1
Ekonomi ve Finans	1
Bölüm Yazmayan (Paylaşmak İstemeyen)	6

Öğrencilerin çoğunun sosyal bilimler ve sağlık alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar içinde işletme ve psikoloji bölümünde özel bir yoğunlaşma bulunmaktadır. Bununla beraber kaydolduğu bölümü paylaşmak istemeyen 6 uluslararası öğrenci sosyodemografik formda ilgili alanı boş bırakmıştır. Farklı bölümlerdeki temsiliyet oranları, üniversitelerin çeşitli akademik programlarının uluslararası öğrencilere cazip geldiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin işletme ve psikoloji alanlarına yönelmeleri ile sağlık ve sosyal bilimler alanlarında yoğunlaşmaları, bu alanların uluslararası ölçekte daha fazla iş ve kariyer imkanı sunması nedeniyle tercih edildiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu bulgu, katılımcıların akademik alan seçimlerinde yalnızca kişisel ilgi ya da yeteneklerinin değil, küresel ölçekte geçerliliği olan mesleklerde yer edinme isteklerinin de etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sosyal bilimler ve sağlık alanlarının belirli bölümlerine yoğunlaşmaları, üniversitenin program tanıtımlarında bu alanların daha görünür olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, üniversitenin evrensel yapısı sayesinde yaş sınırı olmaksızın farklı ülkelerden öğrencilere ulaşma kapasitesine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Türk yükseköğreniminin daha geniş coğrafyalara açılarak tanıtım stratejilerini güçlendirebileceğini ve uluslararası imajını geliştirecek çalışmaların artırılmasının fayda sağlayacağını ortaya koymaktadır.

3.3. Bulgular

Bu bölümde, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim algılarını şekillendiren temel etkenlere ilişkin bulgular sunulmaktadır. Elde edilen veriler, öğrencilerin Türkiye'yi tercih nedenleri, akademik ve sosyal uyum süreçleri, karşılaştıkları güçlükler, beklentileri, kültürel etkileşim deneyimleri ve eğitim kalitesine yönelik değerlendirmeleri doğrultusunda çeşitli alt temalar altında analiz edilmiştir. Bu kapsamda hem nicel hem de nitel veriler bir arada ele alınmış; öğrencilerin üniversite ortamına uyumları, akademik motivasyonları, üniversite–öğrenci ilişkilerine dair görüşleri, kariyer beklentileri ve genel memnuniyet düzeyleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Elde edilen temalar yorumlanarak uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğrenim deneyimlerinin genel çerçevesi ortaya konulmuştur.

Şekil 15. MAXQDA Kod Sistemi



[2]

30 katılımcının cevapları kod ve kategori çerçevesinde bir istatistik sunacak biçimde oluşturulmuştur. "Haklar ve Üniversite Hizmetleri" adlı temaya 23 kişi katılım göstermiştir. "Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti" ve "Kültürel Uyum ve Etkileşim" adlı temalara katılım, 30'ar kişi ile en üst seviyededir. Katılımcıların verdiği cevapların kelime sıklığına göre kategoriler ve kelime bulutları şekillenmiştir.

Tablo 7. Tema ve Kategoriler

Temalar	**Kategoriler**
(3.3.1.) Kültürel Uyum ve Etkileşim	Komşularla İlişkiler, Kültürel Uyum Programlarına Katılım, Sosyal İlişkilerde Yaşanan Deneyimler
(3.3.2.) Haklar ve Üniversite Hizmetleri	Hak Bilgilendirme Faaliyetleri, Haklara Dair Bilgi Düzeyi, Korunmasına Dair Hizmetlerin Yeterliliği / Eksik Hizmetler

[2] MAXQDA ile analiz edilen 30 evrağın kod sisteminde kullanılma oranı.

(3.3.3.) Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı	Akademik Eşitlik Algısı, Ayrımcılık Deneyimi, Sosyal Eşitlik Algısı, Üniversitenin Ayrımcılığa Müdahalesi
(3.3.4.) Bilgi Kaynakları ve Hazırlık Süreci	Bilgi Kaynakları, Uluslararası Öğrenci Statüsüne Dair Ön Bilgi
(3.3.5) Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti	Eğitim Sistemine Genel Memnuniyet, Eğitimin Kişisel Katkıları, Türkiye'de Eğitim Almayı Önerme Durumu, Türkiye'ye Katkı Potansiyeli, Zorluklar (Müfredat, Dil vb.)

MAXQDA aracılığıyla temalar ve kategorilere göre tasniflenen katılımcı görüşmelerine istinaden kelime bulutu oluşturulmuştur. Böylece yapılan çalışmanın amacına uygun kelimelerin bulutta kendisine yer edindiği görülmektedir.

Şekil 16. Kelime Bulutu



3

Kelime Bulutu: 30 Belgeden kelimeler

Kelime bulutu haritası incelendiğinde "uluslararası", "eğitim", "yabancı", "kültür", "ayrımcılık", "eşitlik", "İstanbul", "hak", "bilgi" ve "öğrenci" kelimelerinin

[3] MAXQDA ile 30 belgenin bulut kavramsal görselleştirilmesi.

sıklığı ve büyüklüğü bu kelimelerin araştırmada merkezi bir hal aldığını ve araştırmanın odağı haline geldiğini göstermektedir.

3.3.1. Kültürel Uyum ve Etkileşim

Tablo 8. Kültürel Uyum ve Etkileşim

Tema	Kategori	Katılımcılar	Frekans
Kültürel Uyum ve Etkileşim	Komşularla İlişkiler	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö27,Ö28,Ö30	24
	Kültürel Uyum Programlarına Katılım	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö26,Ö29	29
	Sosyal İlişkilerde Yaşanan Deneyimler	Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö24,Ö25,Ö29,Ö30	39

Tüm öğrenciler Türkiye'deki sosyal yaşam, arkadaşlık ilişkileri, kültürel farklılıklara karşı uyum sürecini anlatmıştır. Bu tema ve kategoriler öğrencilerin sosyal uyumunu, topluma aidiyet hissetmesini ve karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz sosyal deneyimleri kapsamaktadır. Uyum sürecinde kişisel çabalarının ve sosyal destek mekanizmalarının etkili olduğu belirtilmiştir.

3.3.1.1. Sosyal İlişkilerde Yaşanan Deneyimler

Sosyal ilişkilerde yaşanan deneyimler kategorisi, en yüksek frekansa sahiptir. Bu bulgu, öğrencilerin gündelik yaşamlarında kurdukları arkadaşlık ilişkilerinin hem Türk hem de diğer uluslararası öğrencilerle uyum sürecinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bazı öğrenciler sosyalleşme konusunda olumlu deneyimler yaşarken, bazıları Türk ve uluslararası öğrenciler arasında keskin bir ayrım oluştuğunu ve bu durumun sosyal etkileşimi olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Katılımcılar, Türkiye'ye geldikten sonra edindikleri sosyal çevrenin ve kültürel ortamın, bireysel uyum sürecine önemli katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Özellikle daha önce yaşadıkları coğrafyalarda karşılaşmadıkları sosyal kabul, güvenlik ve sosyal etkileşim düzeyinin Türkiye'de sağlanabilmesi, uluslararası öğrencilerin yaşam kalitesine dair algılarını olumlu yönde etkilemiştir:

"Okula geldiğimde yeni arkadaşlıklar edindim, yani birçok insan tanıdım. Kendi ülkemde görmediğim şeyleri burada görmüş oldum. Orada yaşadığım ortam huzurlu değildi, böyle söyleyebilirim. Buraya geldikten sonra huzurlu bir yaşam hakkına sahip olduğumu hissediyorum. Türk arkadaşlarım beni çok güzel karşıladı (Ö8,60). "

Bunun yanı sıra Türkiye'deki kültürel etkinliklere erişim imkanının yüksekliği de öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmakta ve bu durum bireysel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bazı katılımcılar, geldikleri ülkelerde hiç deneyimlemedikleri kültürel faaliyetlere Türkiye'de katılma fırsatı bulduklarını ifade etmiştir:

"Evet, birçok etkinliğe katıldım; tiyatro, opera gibi. Bence Türkiye bu açıdan çok zengin ve kültürel bir ülke. Kendi ülkemde hiç operaya gitmediğimi söyleyebilirim; etkinlikler çok nadir yapılıyor. Bu konuda şanslıydım. Türkiye'ye geldiğim için bu tür deneyimleri yaşama fırsatım oldu. Katıldığım etkinlikler gerçekten eğlenceliydi ve bana çok şey kattı. Gelecekte daha fazla etkinliğe katılmayı düşünüyorum (Ö11,48)."

Yalnız yaşayan öğrenciler için arkadaş çevresi yalnızca sosyal bir kaynak değil, duygusal destek ve aidiyet hissi açısından da bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Ailesinden uzakta yaşayan öğrenciler, arkadaş çevresini "ikinci aile" olarak nitelendirmiştir:

"Şöyle, yani Suriye'den gelen birçok arkadaşım, yakın dostlarım var. Onlar aslında benim ikinci ailem oldu, çünkü şu anda ailemle birlikte yaşamıyorum. Bu nedenle, benim ailem artık arkadaşlarımdır. Diğer ülkelerden gelen insanlarla çok fazla karşılaşmadım, ama denk geldiğimde hep iyi geçimim oldu. Güzel sohbetler etme fırsatım oldu (Ö12,30)"

Uluslararası öğrenci çeşitliliği sayesinde birçok farklı ülkenin kültürüyle karşılaşmak, öğrenciler için hem kültürel etkileşim hem de yeni deneyimler anlamına

gelmektedir. Bu durum, öğrenciler arası dayanışma ve birlikte yaşama pratiklerini güçlendirmektedir:

> *"Ben buraya geldiğimden beri uluslararası öğrencilerin sayısının çok arttığını görüyorum. Farklı ülkelerden gelen birçok arkadaşım var; daha önce hiç duymadığım ülkelerden. Bu, bence çok güzel bir şey, çünkü kültürlerle etkileşimde bulunabiliyoruz. Onlar bana kendi kültürlerini gösteriyor, ben de onlarla paylaşıyorum. Mesela, birlikte farklı yemekler denemeye gidiyoruz. Hem Türk arkadaşlarla hem de Çin, Kore, Japonya, Mısır ve diğer Afrika ülkelerinden gelen arkadaşlarımla bu deneyimleri paylaşıyorum (Ö13,18)."*

Yeni karşılaşmaların her zaman sorunsuz işlemediği de ifade edilmiştir. Özellikle başlangıçta yaşanan dil bariyerleri, sosyal etkileşimi sınırlayabilmektedir. Yine de öğrenciler, sosyal etkinliklerin ve gündelik ilişkilerin bu engelin aşılmasında büyük katkısı olduğunu vurgulamışlardır:

> *"Dil problemi gerçekten zorlayıcı olabilir. Özellikle İngilizce konuşamayanlar için sosyal ortamlarda iletişim kurmak güçleşiyor. Ama eğer Türkçe öğrenmeye başlarsan, bu süreç daha kolay hale gelebilir. Şu an Türkçe bilgin az olabilir ama voleybol oynarken veya kahve içerken insanlarla etkileşimde bulunmak, dil öğrenimini destekliyor. Yani, dil problemi bir engel gibi görünse de sosyal etkinliklerde insanlarla bir araya geldiğinde normal bir insan gibi hissedebilirsin. Bu durum, insanlarla daha iyi bağlantı kurmanı sağlar(Ö25,56)."*

Genel olarak katılımcıların anlatımları, kültürel uyumun sadece bireysel çaba değil; sosyal çevre, kültürel erişim olanakları ve ev sahibi toplumun kabul düzeyiyle de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da kültürel etkileşimleri artıran uygulamaların uluslararası öğrenciler için ne kadar kıymetli olduğunu göstermektedir.

3.3.1.2. Komşuluk İlişkileri

Katılımcıların anlatıları, Türkiye'de edindikleri komşuluk ilişkilerinin, uyum sürecine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu, özellikle barınma sürecinin ilk dönemlerinde yurt ortamında farklı milletlerden gelen bireylerle bir arada yaşadıklarını ve bu durumun kendilerini yalnız hissetmelerini engellediğini ifade etmişlerdir:

> *"Türkiye'ye ilk geldiğimde program kapsamında bir vakıf yurduna yerleştirildim. Orada oda arkadaşlarım benim gibi uluslararası öğrencilerdi. Bu yüzden onlarla ilk başta kaynaşmakta herhangi bir sorun yaşamadım. Arkadaşlarım biraz daha çok Türk öğrencilerle ilgili sorun yaşamıştı, ama benim deneyimimde öyle bir şey olmadı (Ö4,24)."*

Barınma deneyimlerinde sadece yurtta değil, ev hayatında da komşuluk ilişkilerinin önemli rol oynadığı görülmektedir. Bazı öğrenciler ev ortamında, özellikle Türk komşularla olan temasın destekleyici ve kapsayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Komşuların yardımsever tutumları ve bayram gibi özel günlerde gösterilen paylaşımcı davranışlar, uluslararası öğrencilerin kendilerini "misafir"den ziyade "komşu" gibi hissetmelerini sağlamıştır:

> *"Misafirliklere çağrılıyorduk; onlar da aynı şekilde bize gelmeye çalışıyorlardı, hep çok istiyorlardı. Böylece farklı kültürleri öğrenmek istiyorlardı ve sürekli etkileşim ve iletişim halinde olmamızı seviyorlardı. Onlar da bayağı memnundu. O yüzden komşuların bizi karşılaması çok hoştu. Şu anda hatırlıyorum, güzeldi. Güzel bir deneyim oldu bizim için… (Ö8,44)"*

Bununla birlikte, komşuluk ilişkilerinin yoğunluğu bireyler arasında farklılık gösterebilmektedir. Bazı katılımcılar yalnızca yüzeysel selamlaşmalarla sınırlı ilişkiler kurduklarını ifade etmiştir. Bu da komşuluk etkileşiminin her zaman derin bir sosyal bağa dönüşmediğini göstermektedir:

"İlk geldiğimde okulun yurdunda kalıyordum ve genel olarak deneyimim iyiydi. Komşularım uluslararası öğrencilerdi; Türk değillerdi ama iyi anlaşıyorduk. Arkadaşlarımla iletişim kuruyordum. Sonra eve çıktığımızda komşularımızla ilişkimiz çok gelişmedi ama karşılaştığımızda selam veriyorduk. "Nasılsınız?" diye hâl hatır soruyorduk(Ö13,26)."

Buna karşı birçok katılımcı, Türk komşularının kültürel etkileşime açık, meraklı ve misafirperver olduklarını; karşılıklı misafirliklerin hem sosyal yakınlaşma hem de kültürler arası öğrenme için verimli bir zemin oluşturduğunu aktarmıştır:

"Komşularımla ilişkilerim çok güzel çok kibarlar. Yani her bir sıkıntın olduğunda yardım etmeye çalışıyorlar. Yani hiçbiri yani yabancısın falan diye öyle bir ayrım yapmıyorlar(Ö30,28). Mesele yani bayramlarda işte kendi evlerinde bir tatlı falan yaparlarsa bizimle de paylaşıyorlar. Bizim evde de mesela Kurban Bayramı'nda biz de işte kendi Türkmenistan memleketimizde yapılan yemek yaptık, onlarla paylaştık(Ö30,30). "

3.3.1.3. Kültürel Uyum Programlarına Katılım

Kültürel uyum programlarına katılım da öğrenciler açısından önemli bir başlık olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler, üniversite ve STK'lar tarafından düzenlenen etkinliklerin kültürel farkındalık geliştirmede ve arkadaşlık kurmada etkili olduğunu belirtmişlerdir ancak bazı katılımcılar, bu tür etkinliklerin daha kapsayıcı ve çok dilli olması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların deneyimleri, üniversitelerin sunduğu kültürel uyum programlarının ve etkinliklerin, uluslararası öğrencilerin farklı kültürleri tanımaları ve kendi kültürlerini tanıtmaları açısından önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Özellikle kültürlerarası festival, kültür günleri ve tematik tanıtım etkinlikleri öğrenciler arasında etkileşimi güçlendirmektedir.

Dil ve din gibi temel değer alanlarında ise bazı öğrenciler ortaklıklar sayesinde daha hızlı bir uyum sağlayabildiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, kültürel uyum süreci

çok katmanlı ve etkileşimsel bir yapı sergilemekte hem bireysel hem de kurumsal desteklerle şekillenmektedir:

> *"Kültürünüz bize birçok açıdan benziyor; özellikle dini konularda genellikle ortak yönlerimiz var. Ancak yemek kültürleri bizimkinden biraz farklı. Bu konularda, yabancı bir öğrenci olarak ilk başlarda biraz zorlandım ama zamanla alıştım. Dil ve din konusunda ise çok fazla zorlanmadım çünkü Türkçe, bizim dil kökenimize oldukça benziyor(Ö3,10)."*

Bu tür etkinliklerin yalnızca sosyal bağları değil, kültürel farkındalığı da artırdığı görülmektedir. Katılımcılar, kendi ülkelerine ait geleneksel öğeleri tanıtma fırsatı bulurken, diğer ülkelerden gelen öğrencilerle de etkileşim kurarak kültürel çeşitliliği deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin üniversite ortamında sadece bir eğitim süreci değil, kapsayıcı ve çoğulcu bir kültürel alan da deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bireysel düzeyde kültürel alışma süreci bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir. Öğrenciler yemek alışkanlıkları gibi günlük yaşam pratiklerine alışma konusunda başlangıçta uyum sorunları yaşasa da zamanla bu farkları tolere edebildikleri ve kültürel geçiş sürecine uyum sağladıkları anlaşılmaktadır:

> *"Daha önce üniversitemiz tarafından yapılan bir kültürlerarası festival gibi bir etkinlik vardı, o yapıldı. Her ülkeden, ülkelerini temsil edecek arkadaşlarımız vardı. O ülkeye ait gelenekler, geleneksel yemekler vesaire vardı. Ben de onlara katıldım ve öğrencilerin kendi aralarında kaynaşmaları için gayet güzel bir etkinlik olduğunu düşünüyorum(Ö8,16). "*

> *"Aslında üniversite etkinlikleri ve kültürel faaliyetler konusunda çok iyi destek sağlıyor. Her sene bu tür etkinlikleri yaşıyoruz. Türkiye'ye birçok yabancı öğrenci geliyor ve her devletten öğrenciler burada eğitim alıyor. Üniversiteler, kültür günleri gibi organizasyonlar düzenliyor. Bu etkinliklerde ben de otuzdan fazla kişiyle tanıştım ve onlarla yakından iletişim kurdum. Bu tür etkinlikler,*

kültürel etkileşimi artırıyor ve farklı kültürleri tanımak için harika bir fırsat oluyor(Ö22,14). "

Katılımcılar kültürel uyum sürecinde çoğunlukla olumlu deneyimlere sahip görünmektedir. Öğrencilerin çoğu komşularla samimi ilişkiler kurduklarını ve misafirperverlikle karşılandıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal ilişkilerde yaşanan ilk temasta dil ve kültür farkları sebebiyle çekingenlik yaşadıklarını belirten katılımcılar, bir zaman sonra birlikte yaşam deneyimiyle bu bariyerlerin azaldığını ve karşılıklı etkileşimin arttığını belirtmiştir. Bununla beraber Türk ve uluslararası öğrenciler arasında sosyal bir mesafenin bulunduğunu hissettiklerini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bu da kültürel uyumun bireysel çabalara ve üniversite ortamına bağlı olduğunun göstergelerinden biri olarak nitelendirilebilmektedir.

3.3.2. Haklar ve Üniversite Hizmetleri

Uluslararası öğrencilerin sahip olduğu haklara dair bilgi düzeyleri, bu hakların korunmasına ilişkin hizmetlerin yeterliliği ve bilgilendirme süreci, bu tema ve kategorileri kapsamaktadır. Tema, üç alt kategori üzerinden yapılandırılmıştır: Hak bilgilendirme faaliyetleri, haklara dair bilgi düzeyi ve hakların korunmasına dair hizmetlerin yeterliliği/eksiklikleri.

Tablo 9. Haklar ve Üniversite Hizmetleri

Tema	Kategori	Katılımcılar	Frekans
Haklar ve Üniversite Hizmetleri	Hak Bilgilendirme Faaliyetleri	Ö1,Ö3,Ö6,Ö8,Ö9 ,Ö10,Ö11,Ö12,Ö26	8
	Haklara Dair Bilgi Düzeyi	Ö1,Ö7,Ö11,Ö14,Ö24	5
	Hakların Korunmasına Dair Hizmetlerin Yeterliliği / Eksik Hizmetler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö11,Ö12,Ö13,Ö19, Ö20,Ö21,Ö22,Ö24, Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö30	23

Bu tema katılımcıların en az değindiği alan olmakla birlikte öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Katılımcılar haklara erişim, bu haklara dair bilgi düzeyleri ve üniversitelerin sunduğu destek hizmetlerinin yetersizliği üzerine cevaplar vermiştir. Özellikle Göç İdaresiyle yaşanan bürokratik zorluklar ve yeterince bilgilendirilmemek, öğrencilerin mağdur olduğu temel sorunlar arasındadır.

3.3.2.1. Hakların Korunmasına Dair Hizmetlerin Yeterliliği/ Eksikliği

Öğrencilerin mevcut haklarının uygulanmasında ve korunmasında yaşadıkları deneyimleri içeren bu kısımda katılımcıların çoğu bürokratik süreçte zorluk, yetersiz danışmanlık, ikamet izni sorunları, Göç İdaresiyle ilgili sıkıntılar ve hizmet eksiklikleri gibi konuları gündeme getirmiştir. Özellikle "göçmen öğrenci" statüsünün karmaşık yapısı nedeniyle öğrenciler, adres kayıt sisteminden sağlık sigortasına kadar pek çok konuda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durum yalnızca bilgi eksikliğiyle değil, mevcut sistemin işlevsizliğiyle de ilişkilidir. Katılımcıların büyük kısmı hizmetlerin yetersizliğinden yakınmaktadır. En fazla tekrar eden alt kategori olması, bu konunun yapısal bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcıların ifadeleri, üniversitelerin uluslararası öğrencilere yönelik bilgilendirme faaliyetleri ve destek hizmetleri konusunda farklı uygulamalara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı üniversitelerde Uluslararası Ofis aracılığıyla kapsamlı bir bilgilendirme süreci yürütülürken bazı üniversitelerde bu desteklerin eksik veya yetersiz olduğu belirtilmiştir:

> *Üniversitemizin uluslararası ofisi var. Bir problemimiz olduğunda oraya gidip danışıyoruz. İlk geldiğimizde, öğrenci akbili ve üniversitedeki haklarımız hakkında tüm bilgileri verdiler. Mesela vize işlemleri, okul ödemeleri, ikamet izni ve denklik belgesi gibi konuları detaylıca anlattılar(Ö19,14).*

Üniversitelerinde haklar konusunda yeterli bilgi verilmediğini ve bilgilendirme faaliyetlerinin zayıf kaldığını belirten katılımcılar, özellikle planlama ve iletişim eksiklikleri nedeniyle hak kaybı yaşayabildiklerini de dile getirmişlerdir:

Uluslararası öğrencilerin desteklenmesi adına üniversitenin sunduğu mekanizmalarda bazı eksiklikler var. Okuduğum ve yaşadığım üniversitede de bu eksikliklere şahit oldum. Özellikle bazı öğrencilerin hem planlama hem de bilgilendirme konusunda yetersizlik yaşadığını gördüm. Bu durum, bazı öğrencilerin hak kaybı yaşamasına neden olabiliyor(Ö3,14).

Öğrenci hakları konusunda dış kaynaklardan birçok bilgi edinmiştim; ancak üniversitedeki kaynaklarla çok ilgilenemediğim için bu konuda yeterince bilgi sahibi değilim. Ayrıca, okuduğum üniversitede de öğrenci haklarıyla ilgili bilgilendirme faaliyetlerinin yeterli olmadığını düşünüyorum(Ö3,12).

Katılımcılar, haklarının korunmasına yönelik üniversite temelli uygulamaların genellikle yetersiz kaldığını, mülteci statüsündeki öğrenciler veya özel gruplara yönelik ayrı bir hak koruma mekanizmasının bulunmadığını da ifade etmişlerdir. Bu durum, özellikle yerinden edilmiş bireylerin daha kırılgan bir pozisyonda bulunduğuna işaret etmektedir:

Ya, bunu iki türlü değerlendirmek lazım diye düşünüyorum. Birincisi, normal bir yabancı olarak, eğitim almak için ülkesini değiştirmiş bir vatandaştan bahsediyoruz. Diğer yandan, yerinden edilmiş, başka bir ülkeye geçmek zorunda kalmış insanlar var; bunlar arasında mülteciler de bulunuyor. Farklı mülteci türleri var. Mültecilerin haklarına baktığımızda, okul bazında düşündüğümüzde, özel olarak onların haklarının korunmasına yönelik bir şey olduğunu düşünmüyorum. Genel olarak Türkiye'deki adalet sistemi, belki geldiğimiz ülkelerle karşılaştırmak gerekiyor ama çok kötü olduğunu düşünmüyorum. Ancak özellikle yabancı öğrencilerin haklarının savunulmasında ekstra bir çaba harcandığını düşünmüyorum. Çoğu üniversitede, benim okuduğum okullarda, bu durum böyleydi(Ö12,6).

Genel olarak, üniversiteler düzeyinde haklara dair uygulamalar ve bilgilendirme süreci tutarsızlık gösterebilmekte; bu da öğrencilerin kendi statülerine uygun desteklere ulaşmalarında eşitsizlikler doğurabilmektedir. Bazı öğrenciler

bireysel çabalarla ve zorlu yollarla dış kaynaklardan bilgi edinirken bazıları bu bilgilere hiç ulaşamamaktadır. Bu durum, uluslararası öğrencilerin üniversite hayatına entegre olma sürecinde önemli bir boşluk yaratmakta ve kurumsal rehberliğin önemini ortaya koymaktadır.

3.3.2.2. Hak Bilgilendirme Faaliyetleri

Hak bilgilendirme faaliyetleri, üniversitelerin veya ilgili kurumların uluslararası öğrencilere yönelik gerçekleştirdiği etkinlikleri kapsar. Katılımcılar, genellikle bu konuda yeterli ve sistemli bir bilgilendirme yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük kısmı haklarına dair bilgiyi ya deneyim yoluyla ya da diğer öğrencilerden öğrenmektedir. Hak bilgilendirme faaliyetleri sistematik olmadığından, öğrenciler yalnız kaldıklarını hissetmektedirler. Bu alanda dijital kılavuzlar, oryantasyon programları gibi destekleyici uygulamalar geliştirilmesi önerilebilir.

Katılımcıların bazıları, üniversitelerindeki Uluslararası Ofisin öğrencilere yönelik bilgilendirme faaliyetlerinde etkili olduğunu ve vize, ikamet izni gibi bürokratik süreçte rehberlik sağladığını belirtmiştir. Özellikle Uluslararası Ofisin işleyişi ve bilgi sunumu açısından memnuniyet dile getirilmiştir:

> *Evet, benim üniversitemde de durum böyle. Mesela, uluslararası ofise gittiğinizde herkesin bu konuları anlattığını görüyoruz. Öğrencilere detaylı bilgiler veriliyor ve destek sağlanıyor(Ö9,18).*

Buna karşı bazı katılımcılar, üniversite kaynaklarını yeterince kullanamadıkları için öğrenci hakları konusunda eksik bilgiye sahip olduklarını ve bilgilendirme faaliyetlerinin yetersiz kaldığını ifade etmiştir:

> *Öğrenci hakları konusunda dış kaynaklardan birçok bilgi edinmiştim; ancak üniversitedeki kaynaklarla çok ilgilenemediğim için bu konuda yeterince bilgi sahibi değilim. Ayrıca, okuduğum üniversitede de öğrenci haklarıyla ilgili bilgilendirme faaliyetlerinin yeterli olmadığını düşünüyorum(Ö3,12).*

3.3.2.3. Haklara Dair Bilgi Düzeyi

Öğrencilerin mevcut haklarını bilip bilmedikleriyle ilgili olan bu kısımda katılımcıların çoğu, sahip oldukları haklara dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bilgi eksikliği, özellikle sağlık hizmetlerine erişim, ikamet izinleri, burs olanakları gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bu durum, hakların fiilen kullanılmasını da zorlaştırmaktadır. Bilgi düzeyinin düşük olması, öğrencilerin destek sistemlerine erişimini engellemektedir. Bu eksiklik, özellikle akademik olmayan hizmetlerde daha da belirgindir.

Katılımcılardan bazıları, üniversiteye geldikten sonra sahip oldukları haklar konusunda bilgi sahibi olduklarını ve ihtiyaç duyduklarında kimden destek alacaklarını bildiklerini ifade etmiştir:

> *Evet, haklarımı biliyorum ne yapmam gerektiğini ne yapmamam gerektiğini. Eğer bir yardıma ihtiyacım olursa, üniversitede kime sormam gerektiğini biliyorum(Ö7,16).*

Bu durum, bazı üniversitelerde bilgilendirme sürecinin etkili yürütüldüğünü ve öğrencilerin rehberlik mekanizmalarına erişebildiğini göstermektedir ancak diğer katılımcıların ifadelerinde de yer aldığı üzere, bu süreç daha sistematik hale getirilmelidir. Özellikle farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler için bilgilendirme sürecinin daha açık, kapsamlı ve yönlendirici olması gerektiği vurgulanmıştır:

> *Bence önerim şu: Bir öğrenci geldiğinde, International ofistekilerin hakları net bir şekilde anlatması lazım. Her şeyi açık bir şekilde ifade etmek önemli, çünkü bu öğrenci başka bir ülkeden geliyor ve ne kadar bilgi sahibi olursa olsun, genellikle daha az bilgiye sahip oluyor. Yeterli bilgi verilmesi gerekiyor ki, öğrenciler kendilerini daha güvende hissedebilsinler(Ö11,28).*

Tüm bunların sonucunda uluslararası öğrencilerin üniversiteye ilk geldikleri andan itibaren katılacakları oryantasyon programlarında, hak ve sorumluluklara dair detaylı, çok dilli içeriklerle donatılmış bilgilendirme yapılması önerilmektedir. Böylece öğrencilerin hem aidiyet duygusu güçlenecek hem de karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm yollarına ulaşmaları kolaylaşacaktır.

Tablo 10. Haklar ve Üniversite Hizmetleri Alt Kategorileri

Alt Kategori	Katılımcı Sayısı	Açıklama
Hak Bilgilendirme Faaliyetleri	8	Bilgiye erişimde yapılandırılmış bir sistem eksikliği var.
Haklara Dair Bilgi Düzeyi	5	Öğrenciler temel haklarını yeterince bilmiyor.
Hizmetlerin Yeterliliği / Eksikler	23	Yapısal sorunlar, bürokratik engeller ve destek yetersizliği belirgin.

Birçok uluslararası öğrenci başlangıçta hangi haklara sahip olduklarını bilmediklerini, zamanla üniversite personeli, Uluslararası Ofis veya arkadaş çevresinden bilgi edindiklerini belirtmiştir. Katılımcılar tarafından üniversitelerin hak bilgilendirme faaliyetlerinin yeterli olmadığı ve bu bilgilendirmenin sistematik bir yapıya dönüştürülmesi gerekliliği sıklıkla ifade edilmiştir. Öğrenciler, Göç İdaresi, ikamet izni ve adres kaydı gibi bürokratik süreçte yalnız bırakıldıklarını, bu konuda bilgilendirme faaliyetlerinin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu hak ve bilgilendirmelerden eksik kaldıklarını hissettikleri, gerçekleştirilen görüşmelerle ve kodlamalarla doğrulanmıştır.

3.3.3. Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı

Uluslararası öğrencilerin üniversite ortamında karşılaştıkları akademik ve sosyal eşitlik düzeyi, ayrımcılık deneyimleri ve üniversitelerin bu konudaki müdahale yeterliliğini anlamaya yönelik bu kısımda öğrenci deneyimleri dört ana kategoride toplanmıştır: Akademik Eşitlik Algısı, Ayrımcılık Deneyimi, Sosyal Eşitlik Algısı ve Üniversitenin Ayrımcılığa Müdahalesi.

Tablo 11. Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı

Tema	Kategori	Katılımcılar	Frekans

Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı	Akademik Eşitlik Algısı	Ö1, Ö2, Ö3,Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö22,Ö24, Ö26, Ö28,Ö29,Ö30	23
	Ayrımcılık Deneyimi	Ö10,Ö11,Ö13, Ö15,Ö16, Ö18,Ö21,Ö22,Ö26,Ö27,Ö28	22
	Sosyal Eşitlik Algısı	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö14,Ö25	8
	Üniversitenin Ayrımcılığa Müdahalesi	Ö12,Ö14	2

Bu tema, öğrencilerin Türkiye'deki sosyal ve akademik ortamlarda ne kadar eşit hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri içermektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu eşitlik duygusu hakkında olumlu değerlendirmeler yapmışlardır. Bazı öğrenciler ayrımcılıkla karşılaştıklarını ifade etmişilerdir.

3.3.3.1. Üniversitenin Ayrımcılığa Müdahalesi

Üniversitelerin ayrımcılıkla karşılaşan öğrencilere yönelik önleyici veya iyileştirici mekanizmaları hakkındaki görüşlerini içeren bu kısımda katılımcıların belirgin bir tecrübeye sahip olmadığı, dolayısıyla kurumsal müdahalenin zayıf ya da görünür olmadığı ifade edilmektedir. Üniversiteler, ayrımcılıkla mücadele konusunda henüz aktif ve görünür yapılar sunmadığından, öğrencilerin bireysel deneyimlerini kurumsal yolla çözmeleri zorlaşmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre ayrımcılık deneyimi kişisel özelliklere, özellikle dil yeterliliği ve sosyoekonomik statüye bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bazı öğrenciler doğrudan bir ayrımcılık yaşamadıklarını ifade ederken, diğerleri, özellikle dil bariyeri olan öğrenciler, öğretim üyelerinden kaynaklanan olumsuz davranışlara maruz kaldığını aktarmıştır:

> *"Kendi adıma, çok ekstrem bir duruma maruz kalmadım. Sosyoloji okuyorum ve bu nedenle oradaki hocalar genellikle bilgili insanlar oluyor; olup bitenlerden haberdar olanlar. Fakat bir keresinde, bir öğrencimiz vardı, Suriyeliydi ve Türkçesi pek iyi değildi. Birinci sınıfa gidiyordu. Felsefe hocası, ona biraz kaba davranıyordu;*

hatta sonunda o kız okulu bıraktı. Açıktan devam etmeye karar verdi gibi bir durum oldu. Çünkü dili yeterli değildi, geliyordu ama kız da çok çabalamıyordu. Hoca sinirlenmişti ve birkaç kez sınıftan çıkardığı da oldu. Olaylara ben de şahidim; kızı ben de desteklemeye çalışıyordum. "Hocam, bu şöyledir" gibi çeviri veya evrak konusunda yardım etmeye çalıştım. Ama genel olarak ırkçılık, kendini ifade edebilen insanlara karşı pek işlemez. Çünkü karşındaki kişi, senin onlara cevap verebileceğini bildiği için rahatça kötü söz etmez. Ancak karşıdaki kişinin sosyoekonomik statüsü senden daha düşükse veya dili senden daha zayıfsa, ırkçılık yapma ihtimali artıyor. Benim sosyal ekonomik statüm nispeten yüksek olduğu için ve dilim olduğu için, kimse rahatça bir şey yapmıyordu. Çünkü biliyorlardı ki ben kendimi savunabilirim. Öyle bir durum vardı(Ö12,8)."

Katılımcı, bu olayda problemin yalnızca dil olmadığını, öğrenciye karşı geliştirilen önyargılı ve dışlayıcı tutumların da etkili olduğunu vurgulamaktadır ayrıca öğrencinin ifade yeteneği ve statüsünün, ayrımcılığa karşı savunma gücü sağladığına da dikkat çekilmektedir. Buna karşın bazı katılımcılar, doğrudan ayrımcılık yaşamadıklarını ve üniversitede bu tür bir duruma tanık olmadıklarını belirtmiştir:

"Açıkçası, ayrımcılık durumu ile hiç karşılaşmadım. Üniversitenin bu tür durumlara müdahale ettiği bir olayla da karşılaşmadım. Yani, böyle bir durumun yaşandığını görmedim(Ö14,8). "

3.3.3.2. Ayrımcılık Deneyimi

Öğrencilerin doğrudan ya da dolaylı ayrımcılıkla karşılaşıp karşılaşmadığını içeren bu kısımda katılımcıların önemli bir kısmı, sosyal çevrede, resmi işlemlerde ya da yurt gibi kamusal alanlarda ayrımcılık hissettiklerini belirtmiştir. Bu deneyimler genellikle milliyet, dil, görünüm veya yasal statü üzerinden şekillenmektedir. Akademik ortamda eşitlik vurgusuna rağmen öğrenciler kampüs dışı sosyal alanlarda ayrımcılık yaşayabilmektedir. En sık vurgulanan sorunlar arasında yurtlar, Göç İdaresi, sosyal etkileşimler ve resmi belgeler süreci yer almaktadır.

Katılımcıların deneyimleri, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin ayrımcılık algısının oldukça çeşitli ve bağlamsal olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler herhangi bir ayrımcılıkla karşılaşmadıklarını, Türk öğrencilerin destekleyici ve sıcak tutumları sayesinde kendilerini güvende hissettiklerini ifade etmiştir.

> *"Gerçekten geldiğimden beri hiçbir sıkıntı yaşamadım ya da ırkçılık falan olmadı, çok şükür. Türk arkadaşlarımı çok seviyorum; onlar gerçekten çok yardımcı oluyor. Bazen bir sıkıntı yaşasam, hemen yardım ediyorlar. O yüzden herkese, gerçekten Türkiye çok güzel bir yer diyorum. Bazen "Hayır, ırkçılık var" diyorlar ama ben hiç böyle bir şey yaşamadım. Vardır belki ama ben bunu görmedim. Evet, bu kadar. Mutluyum (Ö10,52)."*

Ancak aynı katılımcı, farklı bir bağlamda (örneğin toplu taşımada Arapça konuştuğunda) rahatsız edici bakışlara maruz kaldığını da dile getirerek mikro ayrımcılığın gündelik hayat içinde nasıl tezahür edebileceğine örnek teşkil etmektedir:

> *"Yani bazen değişiyor, mesela bakışlar oluyor. Diyelim ki metrodayım, annem aradı ve Arapça konuşsam, garip bakışlar alıyorum. Farkında oluyorum ama ne yapabilirim? Hiçbir şey yapamam. Çünkü bir şey desem, kavga çıkar; o yüzden hiç gerek yok. Evet, öyle(Ö10,64)."*

Benzer şekilde, sınıf içi iletişimdeki dil politikası eksikliklerinin uluslararası öğrenciler açısından dışlanma hissini artırabildiğine de dikkat çekilmektedir:

> *"Bir kere öyle bir durum yaşadım. Okulda bir etkinlik vardı ve kariyer ofisi bunu ayarlamıştı; bazı şirketler gelmişti. Biz de nasıl başvurmamız gerektiğini öğrenmek için katıldık. CV'lerimizi verdik ama hiçbir geri dönüş almadık. Etkinlikler düzenleniyor ama okuldaki kariyer ofislerinin bu konuda yeterince işlevsel olmadığını düşünüyorum."*

Bununla birlikte, üniversitelerin Kariyer Ofisi gibi kurumsal destek birimlerinin, uluslararası öğrencilere karşı yetersiz kaldığına dair görüşler de bulunmaktadır. Katılımcılar hem bilgi verilmemesi hem de karşılaştıkları ilgisizliğin motivasyonlarını kırdığını ifade etmişlerdir:

> *"Mesela ben yabancı olduğum için çalışamıyorum. Bir şekilde çalışabilirim ama bunun okul tarafından ayarlanması gerekiyor. Gittiğimde açıkçası olumsuz bir karşılamayla karşılaştım. Ofisteki kişiler, "Bu bizim işimiz değil," dediler. Yani bir yabancı olarak, kariyer ofisinin bizimle daha fazla ilgilenmesi gerektiğini düşünüyorum. Okul ve kariyer ofisi arasında bir köprü olmaları lazım ama gittiğimde o kadar da ilgilenmemişlerdi(Ö11,20). "*

> *"Evet, öyle durumlar yaşadım mesela. Bölümümüz İngilizceydi ve oradaki bazı Türk arkadaşlar için Türkçe konuşmak daha rahat. WhatsApp sınıf grubunda iletişim sağlamak için Türkçe bilgiler paylaşıyorlardı. Halbuki bölüm İngilizce olduğu için normalde İngilizce olması gerekiyordu. Bu da yanlış anlaşılmalara yol açıyordu; sanki uluslararası öğrenciler Türklere ve Türk kültürüne saygı göstermiyor gibi algılanıyordu (Ö15,10)."*

Bu ifadeler, uluslararası öğrencilerin yalnızca bireysel değil, sistemsel destek eksikliklerinden de etkilenebildiğini göstermektedir. Kurumların kapsayıcı politikalar üretmemesi, öğrenci deneyimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

3.3.3.3. Sosyal Ortamlarda Eşitlik

Öğrencilerin yerel halkla, diğer öğrencilerle ve üniversite topluluğuyla kurduğu sosyal ilişkilerde eşitlik ve kabul düzeyini yansıtan bu kısımda bazı katılımcılar olumlu sosyal ilişkilerden söz etse de yüzeysel ilişkiler, mesafeli davranışlar ve toplumsal önyargılar gibi olumsuz durumlara da dikkat çekilmiştir. Sosyal entegrasyon, akademik ortama göre daha zayıftır ve öğrenciler çoğu zaman "misafir" gibi hissetmekte; tam bir aidiyet taşıyamamaktadır.

"Yani bunu şöyle açıklayabilirim: Bu, üniversitelere göre değişen bir şey. Bence bazı üniversiteler öğrencilerine sahip çıkabiliyorken, bazıları bunun tam tersi davranıyor olabilir. Ben kendi adıma söyleyeyim, benim üniversitemde eşitlik bazı konularda sağlanıyor, bazı konularda sağlanmıyor diyebilirim(Ö8,4)."

Katılımcı görüşleri, Türkiye'deki üniversitelerde eşitlik ilkesine dair algının kuruma, bireysel deneyime ve toplumsal bağlama göre farklılaştığını göstermektedir. Bazı öğrenciler, Türkiye'nin dini ve kültürel değerleri nedeniyle daha fazla eşitlik ortamı sağlandığını düşünürken, bazıları bu durumun üniversiteden üniversiteye değişiklik gösterebildiğine dikkat çekmektedir:

"Bence evet, eşitlik sağlanıyor. Türkiye gibi bir ülkede, hem Müslüman bir ülke olması nedeniyle çok sayıda ahlaki değer var. İnsanlarda bir vicdan var ve başkalarına zarar vermek gibi bir durum söz konusu değil. Avrupa veya diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, burada daha fazla eşitlik olduğunu düşünüyorum(Ö14,4). "

Bu ifadeler, eşitlik kavramının öğrenciler açısından mutlak değil, bağlamsal bir anlam taşıdığını göstermektedir. Bununla beraber katılımcılar tarafından, dil farklılıklarının ilk etkileşimde zorluk yarattığı ancak bu durumun sosyal ilişkilerin gelişmesini bütünüyle engelleyemediği belirtilmektedir:

"Öğrenciler arasında iletişim kurmak ilk başta zorlayıcı olabilir, çünkü herkes aynı dili konuşmuyor. Ancak Türkçe bilenler, İngilizce bilenlerle iletişim kurduğunda sorun kalmıyor. Dil tercihi önemli bir etken; dil problemi var ama sosyal etkileşimde büyük bir sorun yok gibi görünüyor. (Ö25,2)"

Bu ifadeler, eşitliğin yalnızca hukuki ya da idari düzeyde değil, gündelik sosyal ilişkiler ve kültürel etkileşim içinde şekillendiğini de göstermektedir. Bu bağlamda, eşitliğe dair algının çok boyutlu ve öğrencilerin bireysel, kültürel ve dilsel sermayeleriyle yakından ilişkili olduğu ifade edilebilmektedir.

3.3.3.4. Akademik Süreçlerde Eşitlik Algısı

Öğrencilerin öğretim üyeleriyle ilişkilerinde kendilerini Türk öğrencilerle eşit hissedip hissetmedikleri sorusuna yanıt veren bu kısımda katılımcıların çoğu, akademik ortamda ayrımcılık yaşamadıklarını, öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere adil ve eşit davrandıklarını belirtmiştir. Özellikle notlandırma, danışmanlık ve sınıf içi etkileşimlerde genel olarak olumlu bir algı öne çıkmakta ve akademik personelin çoğunlukla kapsayıcı ve destekleyici olduğu görülmektedir. Bu durum, üniversitelerin akademik eşitlik ilkesini büyük ölçüde benimsediğini göstermektedir. Eşitlik konusu yalnızca kültürel ve sosyal düzeyde değil, ekonomik uygulamalar ve kurumsal imkanlar düzeyinde de tartışmaya açılmaktadır:

> *"Türkiye'deki üniversitelerde bazı konularda uluslararası öğrencilerle eşitlik olmadığını düşünüyorum. Ücret politikaları olsun, eğitim ortamları olsun; bu konularda bazı eksiklikler olduğunu düşünüyorum(Ö3,4)."*

Benzer şekilde burs olanakları, ödeme kolaylıkları gibi alanlarda da yapısal ayrımcılık algısı dikkat çekmektedir: Bu durum, uluslararası öğrencilerin eğitim sürecini ve sosyal uyum düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Eğitimde eşitlik sağlanmadığında, öğrenciler arasında bir ayrımcılık hissi oluştuğu görülmektedir.

> *"Lisans okuduğum üniversitede Türk öğrencilerin taksitli ödeme imkanları vardı, ancak uluslararası öğrenciler için böyle bir durum söz konusu değildi. Bu, bizi zor bir duruma sokuyordu. Ayrıca, burs imkanları da oldukça sınırlıydı. Benim not ortalamam 3.53-3.56 olmasına rağmen, uluslararası öğrenci olduğum için burs başvurusunda bulunamadım. Burs alabilmek için genellikle daha yüksek bir not ortalamasına ihtiyaç vardı, örneğin 3.70 gibi.*
> *Ayrıca, üniversitede gruplar arasında bir ayrışma oluyordu. Örneğin, "Araplar istemiyoruz, Afrikalılar istemiyoruz" gibi söylemlerle karşılaştık. Bu tür durumlar, eşitlik hissini zayıflatıyordu. Diğer üniversitelerde durumun nasıl olduğunu bilmiyorum, ama benim*

yaşadığım tecrübeye dayanarak, açıkçası eşitlik konusunda sıkıntılar yaşadım (Ö15,16).”

Bu tür deneyimler, uluslararası öğrencilerin yüksek not ortalamasına sahip olsalar bile ödül ve destek mekanizmalarına erişimde dezavantajlı konumda kaldıklarını ve sosyal dışlanma riskiyle karşılaştıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, “eşitlik” yalnızca kişiler arası ilişkilerle değil, kurumsal yapılar, ekonomik düzenlemeler ve kültürel söylemler yoluyla da şekillenmektedir. Bu durum, uluslararası öğrencilerin hem eğitim hakkına hem de kampüs yaşamına eşit şekilde katılımını sınırlamaktadır. Bu ifadeler *(Ö15,16) ve (Ö3,4)* öğrencilerinin deneyimlerinde eğitim ve kampüs yaşamlarında etnik yapılarından dolayı ayrımcılığa uğradığını belirtmiştir. Katılımcı, etnik ırkçılığın kendi üniversitesinde yaşandığı ifade ederken farklı üniversitelerde durumun nasıl olduğunu bilmediğini belirtmiştir. Bu da öğrenci haklarına yönelik çokkültürlü yapıyı koruma stratejisi gerektirmektedir.

Tablo 12. Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı Alt Kategorileri

Kategori	Frekans	Katılımcı Sayısı	Gözlemler
Akademik Eşitlik Algısı	23	19	Akademik kadro genelde eşit davranıyor.
Ayrımcılık Deneyimi	22	11	Sosyal yaşamda ayrımcılık oldukça yaygın.
Sosyal Eşitlik Algısı	8	8	Sosyal çevrede yüzeysel ilişkiler var.
Üniversitenin Ayrımcılığa Müdahalesi	2	2	Kurumsal destek ve müdahale mekanizmaları zayıf.

Öğrencilerin önemli bir kısmı akademik düzeyde kendisine eşitlik sağlandığını düşünmektedir ancak sosyal yaşamda eşitliğin daha zayıf olduğunu ve bazı öğrencilerle arkadaşlık kurmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Üniversitelerin ayrımcılığa karşı ne kadar etkili müdahale ettiği ile ilgili görüşler de mevcuttur. Özellikle bazı konularda üniversitenin aktif desteğini fakat bazılarında ayrımcılık hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu farklılığın kaynağı, üniversitelerin uygulamalarıdır.

3.3.4. Bilgi Kaynakları ve Hazırlık Süreci

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce ve geldikten sonra bilgiye nasıl ulaştıklarını ve eğitim sürecine ne düzeyde hazırlıklı olduklarını anlamaya yönelik bu kısımda öğrencilerin deneyimleri iki ana kategori altında toplanmıştır: Bilgi Kaynakları ve Uluslararası Öğrenci Statüsüne Dair Ön Bilgi.

Tablo 13. Bilgi Kaynakları ve Hazırlık Süreci

Tema	Kategori	Katılımcılar	Frekans
Bilgi Kaynakları ve Hazırlık Süreci	Bilgi Kaynakları	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö19, Ö23, Ö24	15
	Uluslararası Öğrenci Statüsüne Dair Ön Bilgi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30	25

Katılımcıların neredeyse tamamı, Türkiye'ye gelmeden önceki bilgilendirme süreci ve hazırlık aşamalarıyla ilgili deneyimlerini paylaşmışlardır. Katılımcıların oranı ve ifadeleri üzerine üniversitelerin ve ilgili kurumların ön bilgilendirme mekanizmalarına sahip olmaları gerektiği ifade edilebilir.

3.3.4.1. Bilgi Kaynakları

Öğrencilerin uluslararası öğrencilik hakkında bilgi edinme yollarını kapsayan bu kategoride katılımcılar internet araştırmaları, arkadaş çevresi, sosyal medya grupları, üniversite web siteleri ve akraba tavsiyeleri gibi kaynakları kullandıklarını ancak birçok öğrenci, bilgiye ulaşmada güçlük yaşadığını ve bilgi kaynaklarının dağınık, eksik veya güncel olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, bilgiye genellikle gayri resmi yollarla ulaşmaktadır. Üniversitelerin ve ilgili kamu kurumlarının uluslararası

öğrencilere yönelik bilgilendirme mekanizmaları yeterince etkin değildir. Hazırlık süreci sistematiklikten ve merkezi destekten yoksun görünmektedir.

Katılımcılara göre Türkiye'deki üniversitelere başvuru sürecinde bilgiye ulaşmak için genellikle sosyal medya platformları (Instagram, YouTube vb.) ve bazı özel danışmanlık hizmetleri kullanılmaktadır. Özellikle resmi kurumlar yerine bireysel girişimlerin veya dijital içerik üreticilerinin sunduğu bilgiler öne çıkmaktadır. Bu durum, üniversitelerin ya da devlet kurumlarının sunduğu bilgilendirme kanallarının yeterince görünür veya ulaşılabilir olmadığını da ima etmektedir:

> *"İnternetten birçok video araştırdım. YouTube, Instagram'da böyle hesaplar var. Onlar bilgi veriyorlar. Uluslararası öğrenciler nasıl üniversiteye başvuru yapabilirler (Ö1,2)"*

Bununla birlikte bazı öğrenciler süreci tamamen bir aracı kurum (acente) yardımıyla yürütmüş ve kendi başına bilgiye erişim arayışına girmemiştir:

> *"Öncelikle, yani bilmiyordum çünkü acente bize üniversiteye girmemizde yardımcı oldu (Ö7,1)."*

Özellikle dijital içerik üreticileri ve bazı Instagram sayfaları üzerinden bilgiye ulaşmanın mümkün olduğu, bazılarının bu hizmeti ücretsiz sağladığı ifade edilmiştir:

> *"Bazı Instagram sayfaları bu bilgileri bize ücretsiz olarak veriyordu. Bazıları da ücretliydi ama ücretsiz olan da vardı(Ö24,7)."*

Bilginin kimin aracılığıyla, nasıl ve ne kadar maliyetle sağlandığına dair farklılaşan deneyimlere işaret edilirken bilgiye erişimde eşitsizlikler ve güvensizlikler doğurabilecek bir ortamın varlığına da dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda, başvuru sürecinde daha kurumsal, erişilebilir ve şeffaf bilgi kanallarının oluşturulması gerektiği ifade edilebilmektedir.

3.3.4.2. Uluslararası Öğrenci Statüsüne Dair Ön Bilgi

Uluslararası öğrencilerin hak, yükümlülük, başvuru prosedürleri, ikamet izni ve öğrenci kimliği gibi konularda bilgi düzeyini ve bu bilgiyi nasıl elde ettiklerini kapsayan bu kısımda katılımcılar, bu tür bilgilere ulaşmanın çoğu zaman gecikmeli, karmaşık ve yorucu olduğu vurgulamıştır. Özellikle Göç İdaresi, ikamet süreci ve e-devlet uygulamalarının zorluğu bu aşamada dikkat çekmektedir. Öğrenciler, statülerine dair çoğu zaman başvuru sırasında veya sonrasında bilgi sahibi olmakta; bu da planlama sürecini zorlaştırmaktadır. Göç İdaresi ve diğer kamu kurumlarında yaşanan yönlendirme eksikliği, belirsizlik yaratmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla birbirlerinden ya da deneyim aktaran kişilerden destek almaktadır.

> *"Evet, tabii uluslararası öğrenci statüsü hakkında, uluslararası öğrenci bir insan kendi ülkesinden değil, başka bir ülkeden okuduğu zaman uluslararası öğrenci statüsü alıyor. Bunu internetten biliyorum, oradan araştırma yaptım. Ama uluslararası öğrenci olarak okumak için bazı şeyler de gerekiyor. Mesela oturma izni almak gerekiyor. Bunlar statüsü ile ilgili bir şey (Ö6,2)."*

Bazı katılımcılar statüye dair ilk bilgilerini dijital kaynaklar aracılığıyla bazı öğrenciler ise uluslararası bir okul geçmişi sayesinde edinebilmişlerdir.

> *"Ben Türkiye'ye 16 yıl önce geldim. Bir uluslararası okulda okuduğum için o dönemde çok uluslararası öğrenci gibi hissetmedim, çünkü herkes yabancıydı. Üniversiteye girdiğimde biraz hissetmeye başladım; burada çok sayıda yabancı ve Türk öğrenci olduğunu fark ettim. Bu durumu zamanla öğrendim(Ö10,2). "*

Özellikle mülteci olarak gelen katılımcılar için uluslararası öğrenci statüsü, hukuki ve sosyal anlamda oldukça belirsizdir. Bu durum, eğitim sürecine erişim konusunda yaşanan kaygılarla da doğrudan ilişkilidir:

> *"Türkiye'ye geldiğimde uluslararası öğrenci olmanın ne anlama geldiğine dair bir fikrim yoktu. Çünkü buraya geldiğimde, mülteci olmam sebebiyle birçok belirsizlik vardı. Okuyup okuyamayacağıma dair bile bir fikrim yoktu. Hani, buraya*

geldiğimde okuyabilecek miyim, yoksa bir işe mi gireceğim? Okula devam edebilecek miyim, onu bilmiyordum. Bu nedenle o konuyla ilgili net bir fikrim yoktu(Ö12,2)."

"Uluslararası öğrenci" statüsünün ne anlama geldiği, farkındalık düzeyinin oldukça farklı olduğunu göstermektedir. Bazı katılımcılar bu statüyü ancak üniversiteye geldikten sonra hatta Türkiye'ye geldikten bir süre sonra kavramışlardır:

"Türkiye'ye gelmeden önce uluslararası öğrenci statüsünü bilmiyordum. Ben normalde Türkiye'de YKS gibi sınavlar olduğunu düşünüyordum. Böyle bir kontenjanın olduğunu açıkçası bilmiyordum. Ama uluslararası öğrencilere Türk öğrencilerin de yurt dışında uluslararası statüsü olduğunu, buraya geldikten sonra öğrendim(Ö26,2)."

Tablo 13. Bilgi Kaynakları ve Hazırlık Süreci

Kategori	Frekans	Katılımcı Sayısı	Gözlemler
Bilgi Kaynakları	15	14	Bilgiye ulaşım genelde informal yollarla sağlanıyor; resmî kaynaklar yetersiz.
Uluslararası Öğrenci Statüsüne Dair Bilgi	25	25	Statü, ikamet, haklar vb. konularda bilgi eksikliği yaygın; süreçler karmaşık.

Öğrencilerin çoğu Türkiye'ye gelmeden önce ya arkadaşları ya da internet kaynaklarından bilgi edindiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler acenteler ve danışmanlık firmaları aracılığıyla üniversite tercihi yapmıştır. Katılımcılar uluslararası öğrenci statüsü hakkındaki bilgi kaynaklarının daha kurumsal temellere dayanması gerektiğini belirtmiştir.

3.3.5. Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti

Bu tema, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğrenim deneyimlerine dair genel memnuniyet düzeylerini, eğitimin kişisel etkilerini, önerme eğilimlerini, karşılaştıkları güçlükleri ve Türkiye'ye olan katkı potansiyellerini içermektedir.

Tablo 13. Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti

Tema	Kategori	Katılımcılar	Frekans
Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti	Eğitim Sistemine Genel Memnuniyet	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30	26
	Eğitimin Kişisel Katkıları	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö26, Ö30	17
	Türkiye'de Eğitim Almayı Önerme Durumu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30	49
	Türkiye'ye Katkı Potansiyeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24, Ö26, Ö28	24
	Zorluklar (Müfredat, Dil vb.)	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29	20

Bu tema, katılımcılar tarafından en çok değinilen alanlardan biridir. Uluslararası öğrenciler Türkiye'deki eğitim deneyimlerinden memnuniyet duyduklarını belirtirmişlerdir ancak bu deneyimin dil bariyeri ve akademik sistem farklılıkları içerdiğini de vurgulamışlardır.

3.3.5.1. Türkiye'ye Katkı Potansiyeli

Türkiye'ye katkı potansiyeli temasında katılımcılardan biri, Türkiye'nin kendisine "vizyoner bir düşünme yetisi" kazandırdığını ifade etmiştir. Türkiye'deki eğitim ortamının çeşitliliği ve kültürel etkileşim, bireysel farkındalık ve entelektüel birikim açısından dönüştürücü olduğu ifade edilebilir:

Türkiye'nin bana sağladığı şeylerden başlayayım. Türkiye, aslında daha geniş bir perspektiften bakabilmemi sağladı. Yani ortalama bir öğrenciyi alalım; Türkiye'de

okumuş, Türkiye'de büyümüş ve yabancı bir aileye sahip olsun. Diğer yandan, kendi ülkesinde büyümüş, okumuş ve oralı bir aileye sahip bir öğrenciyi düşünelim. Türkiye'deki vizyon daha açık oluyor; hem Türkiye'nin geniş bir vizyona sahip olmasından hem de birden fazla ülkede eğitim görmüş olmamdan dolayı böyle olabileceğini düşünüyorum. Bu yüzden Türkiye'nin bana kattığı şey, vizyoner bir şekilde düşünebilme yetisi. Dil anlamında da, sıfırdan bir dil öğrenmiş oldum. Türkiye'ye geldiğimde, aynı zamanda halihazırda öğrenmiş olduğum İngilizceyi de geliştirmeme müsaade etti. Çünkü bazı durumlarda İngilizceye ihtiyaç duydum ve onu kullandım. Aynı zamanda Türkçeyi de öğrendim; bu sayede ikisini de geliştirmiş oldum. Onun dışında, Suriye'de yaşıyor olsaydım sosyal bilimler okur muydum, bilmiyorum ama Türkiye'ye geldikten sonra sosyal bilimlerin ne kadar önemli olduğuna dair bir fikrim oldu ve sosyolojiyi okumaya karar verdim. Şimdi, Türkiye'ye kattığım şeylerden biri muhtemelen, ben kendime bir vizyon kattıysam, burada tanıştığım insanlara da vizyon katmış oldum. Yeni bir bakış açısı geliştirmiş oldum. Buradaki insanlara dilin önemini göstermiş oldum; dil bilmemin sağladığı fırsatların ne kadar büyük olduğunu göstermiş oldum. Bu sayede de onlar da... (Ö12,20).

Aynı öğrenci, kendi ülkesinde belki de tercih etmeyeceği bir alanı (sosyoloji) Türkiye'de seçtiğini belirterek, ilgi alanlarının değiştiğini ve bu değişimin Türkiye'deki akademik çevreyle mümkün olduğunu vurgulamıştır.

İkinci katılımcı ise Türkiye'nin kültürel zenginliğine dikkat çekerken uluslararası öğrencilerin bu hoşgörülü kültürün sürdürülmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir:

Ekonomik katkıda bulunuyoruz. Yabancı öğrenci olarak, okul ücretimiz, yemekhanede günlük harcamalarımız ve kirada oturduğumuz için aylık kira ödemelerimiz var. Kiralar oldukça pahalı, bence öğrenci indirimi olması gerekiyor. Bunun dışında, Türkiye'de çok iyi arkadaşlar edindim, bu konuda şanslıyım. Ayrıca, Türkiye'nin zengin ve güzel bir kültürü var; insanlar da çok iyi. Türkiye'nin hoşgörülü ve anlayışlı olmasını sağlıyoruz(Ö19,22).

Bu tür ifadeler, uluslararası öğrencilerin yalnızca alıcı değil, aktif katkı sağlayıcı bireyler olduklarını da göstermektedir. Diğer yandan uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye sadece akademik ve kültürel değil, ekonomik katkılar da sunduğu açıkça ifade edilmiştir:

Mesela burada vakıf üniversitesinde okuyorum, para veriyorum. Dairede kalıyorum, ona para veriyorum. Yurtta da kaldım, ona para veriyorum. Bir de birkaç dil biliyorum. Yani 5 dil biliyorum. Onlarla aramdaki insanlara yardımcı olabilirim(Ö3,20).

Ancak bu katkılar yanında bazı iyileştirme talepleri de yer almaktadır. Özellikle yüksek kira bedelleri ve öğrenci indirimi beklentisi bu kapsamdadır.

Eğitim sürecinde edindikleri bilgi, beceri ve kültürel birikimi Türkiye'ye katkı sağlama yönünde kullanmaya istekli olduklarını ifade eden katılımcıların bazıları mezuniyet sonrası Türkiye'de kalmak ya da Türkiye ile iş birliği yapmak gibi isteklere sahiptir.

3.3.5.2. Eğitimin Kişisel Katkıları

Eğitimin kişisel katkılarına yer verilen bu kısımda katılımcılardan biri Türkiye'de Türkçe öğrenmenin hem sınıf içi hem de staj ortamlarında yoğun pratikle desteklendiğini belirtmekte; bu da onun Türkiye'deki sosyal yaşama daha etkin katılım sağlamasına neden olduğunu ifade etmektedir:

İlk olarak burada Türkçe öğrendim. Şu an sınıfta tek yabancı öğrenciyim, o yüzden çok fazla Türkçe konuşuyorum. Bir de staj yaptığım için çok pratik yapıyorum, insanlarla konuşuyorum. O yüzden evet, katkı sağladığını düşünüyorum(Ö1,20).

Bu ifade, uluslararası öğrencilerin yalnızca akademik değil, günlük sosyal yaşam içinde de aktif rol aldığını ve dil becerilerinin artmasıyla kültürel uyumun hızlandığını göstermektedir.

YTB burs programı bir katılımcının ifadesine göre kendisine farklı kültürlerle tanışma ve uluslararası bir perspektif kazanma fırsatı sunmuştur:

Kazanımları kesinlikle var ve sadece bir konuda değil, birçok alanda kazanımlar olmuştur. Şimdi bunları genellemek hem uzun sürecek hem de biraz düşünülmesi gereken bir konu. YTB zaten kendi başına çok renkli bir program. Bu yüzden burada kazandığımız uluslararası tecrübe çok kıymetli bir şey. Bu, bizi

genişletiyor ve farklı bakış açıları kazandırıyor. Buraya gelen uluslararası öğrenciler de Türkiye'den farklı bir bakış açısı kazandığını düşünüyorum. Ayrıca ekonomiye de güzel katkılarda bulunduklarını düşünüyorum(Ö4,22).

Bu ifade, kültürlerarası etkileşimin bir öğrenme alanı olarak değerlendirildiğini ve öğrencilerin bu ortamdan entelektüel olarak beslendiklerini göstermektedir. Birçok öğrenci Türkiye'deki eğitimin kendilerine akademik gelişim, kişisel özgüven, kültürel farkındalık ve dil becerileri açısından ciddi katkı sunduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, bu deneyimin kendisini daha donanımlı bir birey haline getirdiğini vurgulamıştır. Bu ifade, daha önceki katılımcı görüşleriyle birlikte ele alındığında, "karşılıklı öğrenme ve katkı" temasını güçlendirmektedir. Bu doğrultuda uluslararası öğrenciler yalnızca alan öğrenen değil, öğreten, katkı sunan ve toplumsal yapıya etki eden bireyler olarak tanımlanabilir.

3.3.5.3. Türkiye'de Eğitim Almayı Önerme Durumu

Türkiye'de eğitim almayı önerme düzeyini merkeze alan bu kısımda katılımcı, Türkiye'de uluslararası öğrenci olmanın zenginleştirici bir deneyim olduğunu fakat bu sürecin zorluklar da barındırdığını vurgulamıştır. Bu katılımcının ifadesi, öğrenciliğin yalnızca akademik değil, kültürel ve bireysel bir dönüşüm süreci olduğuna işaret etmektedir:

Türkiye'de uluslararası öğrenci olmayı öneriyorum. Yani, uluslararası öğrenci olmayı öneriyorum çünkü bu çok iyi bir deneyim. Ama çok zor. Çok iyi hazırlanılması gerekiyor çünkü başka bir ülkeye gidiyorsan bunu yeni bir yaşam gibi hissediyorsun(Ö1,30).

Katılımcı, Türkiye'deki eğitim sistemini kendi ülkesine kıyasla daha gelişmiş bulduğunu belirtmekte ve bu durumu hem yapısal hem kültürel düzeyde açıklamaktadır:

Türkiye'deki eğitim sisteminin, bizim gibi gelişmemiş ülkelere göre daha ileri düzeyde olduğunu düşünüyorum. Hem buradaki okuma ortamı—yani farklı kültürlerden, farklı coğrafyalardan öğrencilerin bir araya gelmesi—gelişmişlik

göstergesi olabilir, hem de YÖK sisteminin kurulması ve bu kurumun sağladığı desteklerin etkisi olabilir. Kendi ülkemizle kıyasladığımda, Türkiye'nin eğitim açısından daha ileride olduğunu söyleyebilirim(Ö3,16).

Bu değerlendirme, Türkiye'nin bölgesel bir eğitim merkezi olarak algılandığını ve kurumsal yapılar aracılığıyla uluslararası öğrencilere ulaşabildiğini göstermektedir.

Düşünüyorum şu an, yani hem önerebileceğim konular var hem de öneremeyeceklerim. Öneremeyeceğim konuyu şöyle söyleyebilirim: Yurt dışından gelen bir öğrenci, uluslararası öğrenci olarak bir üniversiteye gidiyorsa maddi olarak zorlanabilir. Üniversite ücretleri biraz zorlayıcı olabilir ya da günlük hayatında da sıkıntı yaşayabilir. Hem öğrenci hem de çalışıyor olması ayrı bir zorluk olabilir. Ancak ailesi ya da başka bir yerden maddi destek alıyorsa rahatlıkla okuyabilir. Fakat aynı anda hem iş hem okulu beraber yürütmeyi düşünüyorsa, bu maddi açıdan zorlayabilir(Ö8,38).

Bu ifade, Türkiye'deki uluslararası öğrenciliğin ekonomik yönüne dikkat çeken önemli bir örnektir. Bu ifade, yükseköğrenim sürecinde yalnızca akademik değil, ekonomik uyumun da bir başarı faktörü olduğunu göstermektedir ayrıca maddi destekle gelen öğrencilerle kendi ayakları üzerinde durmaya çalışanlar arasında fırsat eşitsizliğine de işaret edilmektedir. Bu alt kategori, temanın en dikkat çekici boyutudur. Katılımcıların büyük bölümü, Türkiye'de eğitim almayı yakın çevrelerine ve ülkelerindeki öğrencilere önerdiklerini belirtmiştir. Bu durum, genel memnuniyet düzeyinin ve Türkiye'nin uluslararası eğitimde bir merkez olma potansiyelinin güçlü bir göstergesidir.

3.3.5.4. Zorluklar (Müfredat farkı, dil, ücretler vb.)

Zorlukları esas alan bu kısımda katılımcılar Göç İdaresi ve üniversiteler arasında bir koordinasyon sorunu olabileceğini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin yasal statülerini tehlikeye atabilen ciddi bir problem alanına işaret etmektedir:

Üniversitelerdeki hizmetlerin çoğunda uluslararası öğrencilerin haklarının korunduğu söyleniyor, bu konuda doğru olduğunu söyleyebilirim. Ancak bazı

konularda eksiklikler var. Genellikle en çok yaşanan sorunlardan biri ikamet sorunu; bu durum uluslararası öğrencileri oldukça uğraştırıyor. Bu sorunlar Göç İdaresi'nden kaynaklanıyor olabilir, ama üniversitelerden de kaynaklı olabilir(Ö3,6).

Bir diğer katılımcı, uluslararası öğrencilerin yalnızca eğitim değil, ekonomik entegrasyon bağlamında da dışlandıklarını ifade etmiştir. Dört dil bilen ve yüksek lisans yapan bir öğrencinin dahi iş bulamaması, sistemsel engellerin açık bir göstergesidir.

Ben de şöyle bir şey eklemek isterim: Türkiye'ye geleli 4 ay oldu. Yüksek lisans öğrencisi olduğum için derslerim online, çalışabilirim ama bu çok zor. Türkler gibi değil. Hem staj alanında hem iş alanında büyük zorluklar yaşıyorum. Uluslararası ofisin bu konuda bir çözüm bulması gerekiyor; çünkü durum artık mümkün değil gibi oluyor. Mesela, benim 4 dilim var ve yüksek lisans yapıyorum ama yine de çalışamıyorum. Bunun nedeni yabancı olmam. Bence bu konuda bir çözüm uygularlarsa, çok iyi olur(Ö11,58).

Statüye dayalı eşitsizlik ve algı farkı gibi önemli bir sosyolojik ayrımı gündeme getiren katılımcı, Avrupa'dan gelen bir öğrenci ile Suriyeli bir öğrenciye karşı bakış açısı arasında belirgin bir fark olduğu ifade etmiştir. Bu durum, mülteci statüsündeki öğrencilerin çifte dezavantajlı konumda olduğunu göstermektedir.

Bence şu ayrımı yapmak lazım: uluslararası öğrenci ve mülteci öğrenci. Mülteci olmak bambaşka bir durum; örneğin, Suriyeli mültecilerin durumu ile Avrupa'dan gelen bir öğrenci arasında büyük farklar var. Türkiye'de bazı kesimler Araplardan nefret ederken, Suriyeli Araplara karşı daha fazla olumsuz tutum sergileyebiliyorlar. Bu durumun nedenlerini araştırmak aslında ilginç olabilir. Oradaki korelasyonları incelemek faydalı olabilir. Ayrıca, okuduğum üniversitenin devlet mi yoksa vakıf üniversitesi mi olduğu da önemli. Çünkü üniversitenin duruşu ve uluslararası öğrencilere bakış açısı bu anlamda değişiklik gösterebilir. Gözlemlediğim kadarıyla, devlet üniversitelerinde daha fazla zorluk yaşıyoruz. Sınav sisteminin farklı olmasının yanı sıra, kontenjan sorunları nedeniyle de dezavantajlı durumdayız. Vakıf üniversiteleri ise genellikle öğrencilere daha farklı bir yaklaşım sergiliyor. Sınav puanına o kadar takılmadan, öğrencilere bir müşteri gibi bakarak

daha fazla ilgi gösteriyorlar. Bu açıdan, vakıf üniversiteleri daha avantajlı olabilir. Benim eklemek istediklerim bu kadar(Ö12,38).

3.3.5.5. Eğitim Sistemine Genel Memnuniyet

Eğitim sistemine yönelik genel memnuniyet düzeyiyle ilgilenilen bu kısımda katılımcı, Türkiye'deki yüksek lisans eğitim sisteminin daha özerk ve araştırma temelli olduğunu belirtmiştir.

Buraya gelmeden önce açıkçası yüksek lisans hakkında biraz farklı bilgilere sahiptim ve yani farklı duygularla buraya geliyordum açıkçası fazla zor değil. Eğitim sistemi en azından yüksek lisans için çok rahat hani hocalar seni daha çok kendi sorumluluğuna bırakıyorlar. Sana genel bilgileri verip daha çok araştırma alanına yönelmeni istiyorlar o yüzden biraz değişik geldi diyebilirim ama kötü veya çok iyi de diyemem(Ö4,18).

Programın resmi dilinin uygulamada ihlal edildiğini ve bu durumun özellikle Türkçe bilmeyen uluslararası öğrenciler için ciddi bir engel yarattığı katılımcı ifadesi üzerinden açıkça görülmektedir. Öğretim elemanlarının İngilizce yetersizliği, uluslararasılaşma hedefleriyle çelişen bir uygulama sorunu olarak dikkat çekmektedir. Diğer yandan sınıf mevcudunun yüksek olduğu ve öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilerin varlığına yeterince duyarlılık göstermediği de dile getirilmektedir. Bu durum, bireysel desteğin sınırlı kalması anlamına gelebilmektedir.

Memnun değilim ama aynı zamanda memnunum. Ders içerikleri çok güzel ve faydalı ama bazı derslerdeki hocalar, tam olarak İngilizce bilmedikleri için Türkçe anlatıyorlar. Ben Türkçe bildiğim için sorun yaşamıyorum ama anlamayan arkadaşlarım için bu zorlayıcı olabiliyor. Bunu paylaşmak istedim. Derslerde öğrenci sayısı genellikle 100 ya da 150 oluyor; hepsi gelmiyor ama uluslararası öğrencilerin çoğu orada oluyor. Bu konuda hocaların dikkat etmediğini düşünüyorum(Ö13,20).

Katılımcıların büyük çoğunluğu eğitim sisteminden genel olarak memnun olduklarını ifade etmiştir. Akademik kadronun niteliği, kampüs imkanları, ders içerikleri ve teknik altyapının yeterliliği olumlu unsurlar olarak öne çıkmaktadır ancak

bazı öğrenciler, özellikle dil bariyeri ve müfredatın yoğunluğu nedeniyle zaman zaman zorluk yaşadıklarını da belirtmiştir. Katılımcıların büyük bölümü üniversite eğitiminin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ve bu süreçten memnun olduklarını ifade etmiştir. Dil bariyeri ve özellikle liseden üniversiteye geçiş sürecinde öğrencilerin eğitim sistemi üzerine eleştirileri olmuştur. Maddi zorluklar, yaşam maliyetleri ve çalışma izni konuları eğitim deneyiminin alt kategorilerinde eleştiriler olarak öğrenciler ifade etmiştir. Türkiye'de eğitim almayı önerenler çoğunluktadır özellikle maddi olanakları yeterli olanlara üniversite önerileri daha fazladır. Eğitim süreci boyunca karşılaşılan zorluklara rağmen birçok öğrenci kendisinin Türkiye'ye değer kattığını ve değer gördüğünü belirtmiştir.

Tablo 14. Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti

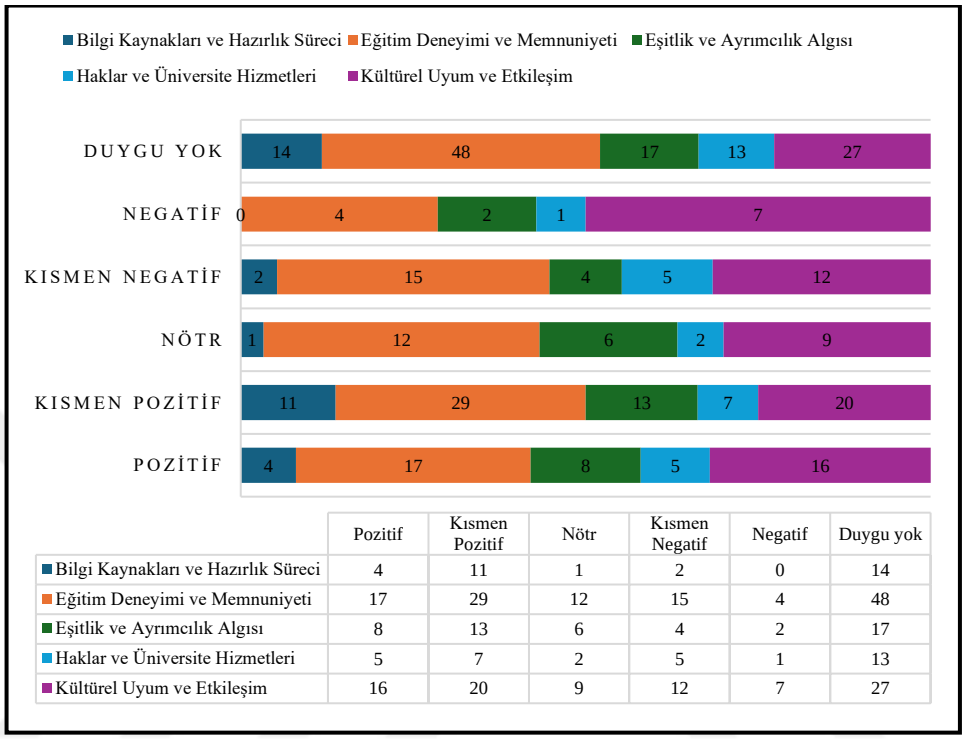
Kategori	Frekans	Gözlemler
Eğitim Sistemine Genel Memnuniyet	26	Katılımcılar genel olarak eğitim kalitesinden memnun.
Eğitimin Kişisel Katkıları	17	Bireysel gelişim, özgüven ve kültürel farkındalık artışı sağlanmış.
Türkiye'de Eğitim Almayı Önerme	49	Öğrencilerin çoğu Türkiye'de eğitimi başkalarına tavsiye ediyor.
Türkiye'ye Katkı Potansiyeli	24	Mezuniyet sonrası katkı sunmaya gönüllü öğrenciler var.
Zorluklar (Müfredat, Dil vb.)	20	Türkçe yetersizliği ve sistem farklılığı zorluk yaratıyor.

3.3.6. Duygu Analizi

MAXQDA ile yapılan duygu analizi, uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim deneyimlerini yalnızca tematik düzeyde değil, duygusal olarak da anlamayı mümkün kılmaktadır. Duygu analizi, öğrencilerin yaşadıkları memnuniyet, hayal kırıklığı, dışlanma ya da aidiyet gibi hisleri görünür kılarak eğitim sürecinin insani yönünü açığa çıkarır. Bu analiz, hak temelli bir yaklaşımla, öğrencilerin karşılaştıkları yapısal sorunlara dair daha derinlemesine ve empatik bir bakış sunar ve veri analizinde sistematikliğin yanı sıra güvenilirlik sağlayarak araştırmanın bilimsel niteliğini

güçlendirir. Bu yönüyle duygu analizi sadece akademik değil, politik ve toplumsal etki yaratmak bakımından da önemlidir.

Şekil 17. Duygu Analizi



	Pozitif	Kısmen Pozitif	Nötr	Kısmen Negatif	Negatif	Duygu yok
Bilgi Kaynakları ve Hazırlık Süreci	4	11	1	2	0	14
Eğitim Deneyimi ve Memnuniyeti	17	29	12	15	4	48
Eşitlik ve Ayrımcılık Algısı	8	13	6	4	2	17
Haklar ve Üniversite Hizmetleri	5	7	2	5	1	13
Kültürel Uyum ve Etkileşim	16	20	9	12	7	27

MAXQDA ile oluşturulan tematik veriler, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim deneyimlerine ilişkin çok katmanlı bir tablo sunmaktadır. Bu veriler, beş ana tema çerçevesinde duygusal eğilimlere göre sınıflandırılmıştır: bilgi kaynakları ve hazırlık süreci, eğitim deneyimi ve memnuniyeti, eşitlik ve ayrımcılık algısı, haklar ve üniversite hizmetleri, kültürel uyum ve etkileşim.

En yüksek katılım ve duygusal çeşitlilik "eğitim deneyimi ve memnuniyeti" temasında gözlemlenmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü bu konuda olumlu veya kısmen olumlu ifadeler kullanmış; özellikle akademik ortamın çeşitliliği, eğitimin yapısal niteliği ve bireysel gelişim alanında katkılar sunmuştur ancak aynı temada ciddi sayıda katılımcı da nötr veya olumsuz duygu bildirmiştir. Bu da öğrencilerin eğitimin niteliğiyle ilgili farklı deneyimler yaşadığını ortaya koymaktadır. Dikkat çeken bir unsur da bu alanda "duygusal ifade yok" oranının oldukça yüksek olmasıdır.

Bu durum öğrencilerin duygularını ifade etmekte çekimser kaldıkları ya da sistemle ilgili değerlendirme yapmaktan kaçındıkları anlamına gelebilir.

Bilgiye erişim konusunda sınırlı pozitif görüş mevcuttur. Başka bir deyişle belirgin bir duygusal yansıtma eksikliği görülmekte, sürece yönelik desteğin yetersizliği hissedilmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı eğitim sürecinden memnun olmakla birlikte sistemsel eksiklikler (dil, ders yapısı vb.) nedeniyle eleştiriler de dile getirmektedir. Bilgi kaynakları ve hazırlık süreci temasında genel olarak "duygu bildirilmemesi" durumu ağırlıklıdır. Bu alan, öğrencilerin üniversiteye başvuru sürecinde büyük oranda yalnız bırakıldıkları ya da bilgiye sistematik ve güvenilir bir şekilde erişemedikleri anlamına gelebilir. Daha çok kişisel çaba, sosyal medya ve acenteler aracılığıyla bilgiye ulaşan öğrenciler, bu süreci planlı ve destekli bir şekilde değil, daha çok deneme-yanılma usulüyle deneyimlemişlerdir. Eşitlik algısı bağlamında kısmen olumlu bir eğilim olmakla birlikte, ayrımcılık deneyimlerinin sessiz ve dolaylı bir biçimde var olduğu da ifade edilmiştir. Diğer yandan hak temelli destek ve hizmet erişimi konusunda sınırlı memnuniyet bulgulanmıştır. Kültürel etkileşimde olumlu deneyimler baskın olsa da ötekileştirme ve adaptasyon zorlukları bu aşamada dikkat çekmektedir. Sosyal uyum, kişisel faktörlere bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda, bu alanda sistematik güçlükler ve çözüm gereksiniminin belirgin olduğu ifade edilebilmektedir.

3.5. Bulgular ve Tartışma

Üniversitenin idari ve akademik personelinin öğrenci haklarını destekleyen bakış açısı, uluslararası öğrencilerin sosyal uyum sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Yerel halk ve komşularla olan ilişkilerin yanı sıra Türk öğrencilerle kurulan arkadaşlık ilişkileri de oldukça önemlidir. Bu tezde, Türk ve uluslararası öğrenciler arasında dostlukların kurulduğu ve Uluslararası Ofis personelinin de buna destek sağlayan bir merkez olduğu ortaya koyulmuştur. Farklı kültürlere sahip bireylerle gerçekleştirilen sosyal etkinlikler, kültürel etkileşimi artırmakta ve öğrencilerin kaynaşmasına katkıda bulunmaktadır.

Katılımcılar, Türkiye'deki üniversitelerde eşitliğin sağlandığına inandıklarını belirtmiş ancak bazı durumlarda ayrımcılıkla karşılaşabildiklerini de ifade etmişlerdir. Dil bariyeri ve Türk öğrencilerle iletişimde yaşanan sorunlar tüm görüşmelerde öne

çıkmıştır. Kültürel uyum açısından uluslararası günler ve festivaller sosyal etkileşimi artırmakta ve farklı kültürlerin tanınmasını sağlamaktadır. Destek mekanizmaları, uluslararası öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmakta olup sosyal etkinliklerin ve kültürel programların artırılması Türk ve uluslararası öğrencilerin kaynaşmasına yardımcı olmaktadır.

Uluslararası öğrenciler, akademik gelişimlerinin yanı sıra ev sahibi ülkenin sosyokültürel yapısına katkıda bulunmakla birlikte, kültürel uyum güçlükleri ve izolasyon gibi zorluklarla karşılaşabilmektedir (Özalp, Şimşir & Doğan, 2025: 12-13). Boş zaman etkinlikleri, sosyal etkileşim, akran desteği ve kurumsal destek, öğrencilerin adaptasyon sürecini ve akademik başarıları düzeyini destekleyen önemli mekanizmalar olarak öne çıkmaktadır (Abdullah & Durhan, 2025: 156; Nazir, 2025: 86). Ayrıca öğrenci hakları konusunda daha fazla bilgilendirme yapılması, uluslararası öğrencilerin kendilerini savunabilmeleri açısından önemlidir ve üniversitenin bu konuda daha aktif bir rol alması faydalı görünmektedir. Bu, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki deneyimlerini ve sosyal ilişkilerini anlamak için önemli bir yol sunmakta ve sürecin desteklenmesiyle öğrencilerin olumlu deneyimler yaşamasına katkıda bulunmaktadır.

Tez sonucunda "eğitim deneyimi ve kültürel uyum"un en güçlü tema olarak öne çıktığı tespit edilmiştir. Genel olarak öğrenciler, eğitim ortamına ve sosyal yaşama dair zengin bir deneyim biriktirmiştir. "Bilgi kaynakları" teması yüksek frekansta bulunmaktadır ve doğru bilgiye erişim ihtiyacı oldukça güçlü durumdadır. "Eşitlik ve hizmetler" teması dahilinde çoğu katılımcı görüş bildirmemiş olsa da cevap verenler yapısal iyileştirmelerin gerekliliğini vurgulamıştır. Türkiye'de uluslararası öğrencilerin üniversite deneyimleri hem olumlu hem de yapısal sorunlar barındırmak bakımından olumsuz olmak üzere çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Örneğin katılımcıların çoğunluğu, komşularıyla olan ilişkilerde genellikle olumlu deneyimler yaşadıklarını belirtmiş (frekans: 24) ve sosyal çevreyle temel bir uyum kurabildiklerini ifade etmiştir. Ö10, Türkiye'ye geldiğinden beri üniversite veya sosyal çevrede herhangi bir olumsuzluk yaşamadığını ve ırkçılık hissetmediğini aktarmıştır (Ö10,52). Bununla birlikte sosyal ilişkilerin çoğunlukla yüzeysel kaldığı ve kültürel uyumun sınırlı olduğu da ifade edilmelidir (frekans: 39). Ö10 ve Ö64 gibi bazı

öğrenciler, zaman zaman sosyal ortamlardan dışlandıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kültürel uyum programlarına katılım düzeyinin yüksek ve istekli olduğu (frekans: 29) ve uyum sağlama yönünde aktif çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar, genel olarak sosyal çevreye uyum sağladıklarını ifade etmekle birlikte bireysel farklılıklar ve sosyal çevre koşullarına bağlı olarak deneyimlerin heterojen biçimde seyrettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte üniversitelerin hak bilgilendirme faaliyetlerinin yetersiz olduğu (frekans: 8) ve özellikle ikamet izni ve çalışma hakkı gibi konularda bilgi eksikliğinin yaşandığı da ifade edilen görüşler arasındadır (frekans: 5). Örneğin Ö3, ikamet sürecinde yaşanan bürokratik engellerin Göç İdaresi ve üniversitelerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu sorunlar, öğrencilerin hukuksal ve kurumsal desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Ö11'in "Ben çalışmak istiyorum ama kurumlar arasında kimse sorumluluk almıyor" (Ö11, 20) ifadesi, sürecin öğrenciler üzerinde yıpratıcı etkisini ve kırılganlık yaratan yönünü göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu, Göç İdaresi ve üniversite bürokrasisi arasında iş akışından doğan bir belirsizlik yaşadığını ve bunun çözüm üretmeyi zorlaştırdığını belirtmiştir (frekans: 23). Bu çerçevede "Hakların Korunmasına Dair Hizmetlerin Yeterliliği/Eksik Hizmetler" kategorisi, en yüksek frekansa sahip temalardan biridir.

Bilgiye erişimde öğrenciler resmi açıklamalardan ziyade deneyimlerden yararlanmayı tercih etmektedir (frekans: 15). YouTube, Instagram gibi sosyal medya araçları ve deneyimli tanıdıklar başlıca bilgi kaynakları olarak öne çıkmaktadır. Ö26, Türkiye'ye gelmeden önce uluslararası öğrenci statüsüne dair bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir (Ö26,2). Bu durum, bilgilendirme sürecinin daha görünür ve sistematik hale getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Akademik eşitlik algısına yönelik genel olarak olumlu görüşler bulunmaktadır (frekans: 23). Ö12, doğrudan ayrımcılıkla karşılaşmadığını belirtirken Suriyeli bir arkadaşının öğretim elemanı tarafından kaba bir tutuma maruz kaldığını ve bu nedenle okuldan ayrıldığını aktarmıştır. Bu örnek, ayrımcılığın özellikle dil becerisi düşük veya sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Sosyal yaşamda ayrımcılığın daha yaygın olduğu (frekans: 22) ve

üniversitelerin bu alanda somut müdahale mekanizmaları geliştirmediği ifade edilmiştir (frekans: 2). Ö11, Kariyer Ofisine başvurduğunda "Bu bizim işimiz değil" yanıtını alarak kurumsal ilgisizliği vurgulamışken Ö10 ise düzenlenen kariyer etkinliklerinin yeterince işlevsel olmadığını belirtmiştir. Bu ifadeler, üniversitelerin yalnızca yüzeysel çözümler sunduğunu ve kalıcı politikalar geliştirmekte yetersiz kaldığını göstermektedir.

Akademik eşitlikte olduğu gibi eğitim sistemine yönelik genel memnuniyet de yüksek düzeydedir (frekans: 26) ve bu temada eğitimin kişisel gelişime katkısı güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır (frekans: 17). Örneğin Ö4, yüksek lisans eğitiminin başlangıçta zorlayıcı ancak geliştirici olduğunu belirtmiştir (Ö4,18). Türkiye'de eğitim almayı önerme durumu yüksek frekansa sahiptir (frekans: 49). Bu da genel memnuniyeti teyit etmektedir ancak müfredat uyumsuzluğu ve dil engeli önemli zorluk alanları olarak da öne çıkmaktadır (frekans: 20). Ö13, ders içeriklerinin faydalı olduğunu ancak bazı akademisyenlerin İngilizce yetersizliği nedeniyle dersleri Türkçe anlatmasının, Türkçe bilmeyen öğrenciler için sorun oluşturduğunu ifade etmiştir. Ö11 ise dört dil bilmesine rağmen çalışma izni sorunları nedeniyle iş bulmakta zorlandığını aktarmıştır.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de karşılaştığı sosyal, akademik ve bürokratik zorlukları somut verilerle ortaya koyan bu tez, sosyal ilişkilerdeki yüzeysellik ve zaman zaman yaşanan ayrımcılık ile akademik eşitlik algısı arasındaki farklılıkların belirginleştiği, sadece akademik performans değil, sosyal uyumun da öğrencilerin deneyiminde kritik bir rol oynadığı bulgusuna erişmiştir ayrıca öğrencilerin haklar, ikamet ve çalışma izinleri gibi konularda yaşadığı bilgi eksikliği ve kurumsal yetki belirsizlikleri, mevcut yapının kırılganlığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, söz konusu stratejik hedeflerin uygulamada karşılık bulabilmesi için üniversitelerin kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesi kritik görünmektedir. Bu bağlamda, üniversite bünyesinde bütünleşmiş destek mekanizmalarının geliştirilmesi, iletişim ve bilgilendirme kanallarının güçlendirilmesi, ayrımcılıkla mücadele politikalarının somutlaştırılması ve dil desteğinin artırılması önerilmektedir. Bu iyileştirmeler uygulandığında uluslararası öğrencilerin sosyal ve akademik başarıları artarken, üniversitelerin uluslararasılaşma deneyimleri de güçlenmektedir. Bununla birlikte, sosyal ilişkilerde yaşanan yüzeysellik ve yaygın ayrımcılık, akademik eşitlik

algısının yüksek olmasına rağmen sosyal alanda ciddi problemlere yol açmaktadır. Özellikle üniversitelerde ayrımcılıkla mücadeleye yönelik etkin ve somut politikaların olmaması, sorunun büyümesine zemin hazırlamaktadır. Mevcut politikalar, bu sorunlara bütüncül yaklaşmaktan uzak, dağınık ve yetersizdir. Örneğin, üniversitelerdeki hak bilgilendirme faaliyetleri yetersiz kalmaktadır. Bu kapsamda Kariyer Ofisi ve danışmanlık birimleri, uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özel hizmetler sunmaya teşvik edilmelidir.

Dil bariyeri, müfredat uyumsuzluklarıyla birleşince öğrencilerin eğitim deneyimi olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle üniversitelerin hem akademik hem de sosyal uyum sürecine yönelik kapsamlı politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Bu politikalar; dil destek programları, ayrımcılıkla mücadele mekanizmalarının kurulması, hukuki danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi ve bütünleşmiş bilgi platformlarının oluşturulmasını içermelidir. Sorunlar parçalı değil, sistematik ve çok katmanlı olduğundan, çözüm de kurumlar arası koordinasyonun sağlandığı, sosyal ve hukuki boyutları kapsayan bütünsel bir yaklaşımı gerektirir. Böylece hem öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal uyumu artacak hem de Türkiye'nin uluslararası eğitimdeki rekabet gücü ve cazibesi yükseltilmiş olacaktır.

Türkiye, dünya genelinde uluslararası öğrenci sayısı bakımından üst sıralarda yer almakta olup 2024–2028 yılları arasında bu sayıyı 500.000'e çıkarmayı hedeflediğinden (AA, 2025), yükseköğrenim politikaları uluslararasılaşma ve üniversiteler aracılığıyla iş birliklerinin artırılması üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda, Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2025) uluslararası öğrenci sayılarının artırılmasını temel bir hedef olarak belirlemiştir. 2024 yılı itibarıyla Türkiye'de yaklaşık 340.000 uluslararası öğrenci bulunmakta olup bunların büyük bölümü lisans düzeyinde eğitim almaktadır. Ayrıca 12. Kalkınma Planı ve YÖK 2024–2028 Stratejik Planı (2025), Türkiye'nin yükseköğrenim sisteminin uluslararasılaşmasına yönelik temel yönelimleri ortaya koymaktadır. Bu belgelerde uluslararasılaşmanın; nitelikli akademisyen ve öğrencilerin Türkiye'ye çekilmesini, uluslararası iş birliklerinin güçlendirilmesini ve yabancı dilde sunulan programların artırılmasını kapsadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, YÖK 2024–2028 Stratejik Planı'nda yer alan SWOT analizi, barınma sorunları, yabancı dil eksiklikleri ve kurumsal yetersizliklerin uluslararası öğrenci algısını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla

Türkiye'nin yükseköğrenimde uluslararasılaşma politikaları yalnızca öğrenci sayısını artırmayı değil; nitelikli bir uluslararasılaşma süreciyle üniversite deneyimini güçlendirmeyi, çokkültürlü yapıyı geliştirmeyi ve sürdürülebilir entegrasyon politikaları üretmeyi amaçlamaktadır.

Saha bulgularına göre Türkiye'de yükseköğrenim deneyimi, uluslararası öğrenciler için hem zenginleştirici hem de zorluklarla dolu bir süreçtir. Katılımcıların çoğu, Türkiye'de eğitim almanın kendilerine yeni bir vizyon kazandırdığını, farklı kültürlerle tanışma imkanı sunduğunu ve özellikle dil kazanımı açısından büyük katkılar sağladığını ifade etmiştir. Sıklıkla, katılımcılar, üniversitenin çokkültürlü yapısı altında farklı kültürlerle ve dillerle tanışmanın değerli olduğu vurgulamıştır. Diğer yandan katılımcılar, Türkiye'de eğitim almanın Türkçe öğrenmek ve bazı durumlarda İngilizceyi geliştirmek açısından önemli bir deneyim olduğunu ve Türkiye'deki çokkültürlü ortamın entelektüel gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmiş; ikamet izni, çalışma izni, ekonomik yük ve bürokratik işlemler gibi yapısal sorunların da varlığını belirtmişlerdir. Üniversite, öğrencilerin deneyimini büyük ölçüde etkilemektedir. Vakıf üniversiteleri genellikle daha esnek ve destekleyici bir yapı sunmaktadır. Devlet üniversitelerindeki bürokratik süreçte zorluk yaşayan öğrencilerin sayısı vakıf üniversitelerindekilere kıyasla daha fazladır. Öğrencilerin geldiği ülkeler, deneyimleri farklılaştıran bir unsur olarak gözlemlenmektedir. Özellikle mülteci statüsündeki Suriyeli öğrenciler, ayrımcılığa daha fazla maruz kaldıklarını ve kurumsal/toplumsal düzeyde dezavantajlı olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan cinsiyet bağlamında, kadın öğrenciler sosyal uyum ve dil pratiği açısından daha olumlu ifadeler kullanırken erkek öğrenciler sistemsel sorunlardan bahsetmişlerdir. Yükseköğrenim sistemine dair algılar hususunda bazı öğrenciler Türkiye'nin eğitim sistemini kendi ülkelerininkine göre daha gelişmiş bulmuşken bazıları ders dilini yetersiz bulduğundan, eleştirmiştir. İngilizce olan derslerin Türkçe anlatıldığı bölümler, öğrencilerin başvuru ve kabul sürecinde beklenen hizmetin yerine getirilmemesine ve olumsuz dönüşlere neden olmaktadır.

Tüm bu veriler, Türkiye'de uluslararası öğrenci olmanın bireyin geldiği ülkeye, sosyal ve ekonomik durumuna, cinsiyetine ve üniversite türüne bağlı olarak farklılaştığını ancak ortak olarak kazanım, bürokratik zorluk ve uyum problemlerinin yaygın olduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte (Kongar, 1997; Acar, 2003) yükseköğrenim kurumları yalnızca bilgi üretim merkezleri olmanın ötesine geçerek kültürlerarası etkileşim ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin yoğunlaştığı dinamik alanlar haline gelmiştir. Bu süreç, ülkelerin eğitim sistemlerini yeniden şekillendirmesine ve üniversitelerin uluslararasılaşma meselesini stratejik bir hedef haline getirmesine yol açmıştır. Türkiye'deki yükseköğrenim kurumları da küreselleşmenin etkisiyle uluslararası öğrenci kabulünü artırmış (YÖK, 2023; 2024–2028 Stratejik Planı), akademik iş birlikleri ve kültürel etkileşimleri güçlendirmiştir. Bu durum, Türkiye'yi uluslararası öğrenci hareketliliğinde öne çıkan aktörlerden biri haline getirmiştir. Tezin bulguları, uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelerin eğitim deneyimlerini Türkiye'deki yükseköğrenim süreci ile harmanlayarak hem akademik hem de sosyal uyumlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, eğitim sürecinde yalnızca akademik bilgiye değil, kültürel etkileşim ve sosyal öğrenme deneyimlerine de katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'deki üniversiteler hem bilgi üretiminde hem de çokkültürlü sosyal yapıların yaratılmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

Çokkültürlülük teorisi (Özensel, 2012; Say, 2017), üniversitelerde farklı kültürlerin yalnızca tolere edilmesini değil, bir zenginlik olarak da değerlendirilmesini savunmaktadır. Bu yaklaşım, üniversitelerin uluslararasılaşma politikalarını şekillendirmede önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Türkiye'deki üniversitelerin çokkültürlü yapısı, öğrencilerin hak bilinci geliştirmesine, sosyal uyum sağlamasına ve akademik başarılarını artırmasına katkı sunmaktadır. Bu araştırma, üniversitelerin kapsayıcı, ayrımcılık karşıtı ve hoşgörü politikalarının öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı ve sosyokültürel uyum sürecinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle arkadaş çevresi ve komşuluk ilişkileri, yalnız yaşayan uluslararası öğrenciler için aidiyet hissi ve duygusal destek sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Kültürel uyum programları, dil desteği, kültürel etkinlikler ve din gibi temel değer alanlarındaki ortaklıklar, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik entegrasyonunu güçlendiren önemli araçlardır.

Tezin bulguları, Türkiye'deki üniversitelerin sunduğu eğitim ve sosyal ortamların, uluslararası öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler, sosyal çevre ve kültürel etkinliklerin yanı sıra dil öğrenme ve staj deneyimleriyle Türkiye'deki yükseköğrenim sürecini daha etkin bir şekilde deneyimlemektedir. Öte yandan, bürokratik süreç ve hak bilgilendirme eksiklikleri, öğrencilerin hak temelli politikalar ve kurumsal desteklere erişimini sınırlamaktadır. Bu durum, üniversitelerin uluslararası öğrencilerin haklarını koruma ve bilinçlendirme alanında daha sistematik ve kapsayıcı stratejiler geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tezin bulgularına göre öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğrenim ortamını zengin ve kapsayıcı bulduğu ifade edilebilmektedir. Öğrenciler, Türkiye'deki eğitim sistemi sayesinde daha önce deneyimlemedikleri sosyal ve kültürel etkinliklere katılma imkanı bulmuştur ve bu durum, bireysel farkındalıklarını geliştirmiş, kültürel algılarını şekillendirmiştir. Örneğin tiyatro, opera ve kültür festivallerine erişim, öğrencilerin sosyal ve kültürel deneyimlerini artırmış, Türkiye'ye yönelik olumlu algılarını güçlendirmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları deneyimler yalnızca kültürel uyumla sınırlı kalmamış, akademik performans ve kişisel gelişim üzerinde de belirleyici olmuştur. Öğrenciler, Türkçe öğrenme süreci ve staj deneyimleri sayesinde sınıf içi ve sosyal yaşamda daha etkin bir biçimde yer almıştır. Bu durum, öğrencilerin dilsel ve kültürel adaptasyon sürecinin akademik başarıya doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir. Öte yandan, tezin bulguları uluslararası öğrencilerin Türkiye'de karşılaştığı yapısal ve kurumsal zorlukları da ortaya koymaktadır. Özellikle ikamet izni, Göç İdaresi süreci ve bürokratik engeller, öğrencilerin hak temelli yaklaşımlardan tam olarak faydalanmasını engellemektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, haklarına dair bilgiyi deneyim yoluyla veya diğer öğrencilerden öğrenmektedir. Bu durum, hak bilinci ve hizmetlere erişim açısından ciddi bir eksikliktir. Üniversiteler ve kamu kurumları arasındaki koordinasyon eksikliği, bu sorunların yapısal bir boyut taşıdığını göstermektedir. Uluslararası Ofis bazı durumlarda rehberlik sağlasa da öğrencilerin deneyimleri sistemin karmaşıklığı ve yetersizliği nedeniyle zaman zaman olumsuzlar içermektedir.

Eşitlik ve ayrımcılık algısı bağlamında bulgular, akademik süreçte öğrencilerin çoğunlukla eşit muamele gördüğünü ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının

uluslararası öğrencilere yönelik kapsayıcı ve adil yaklaşımı, öğrencilerin akademik ortamda güvenli bir öğrenme süreci deneyimlemelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte sosyal ilişkilerde, öğrencilerin aidiyet hissini sınırlayan toplumsal önyargılar, yüzeysel ilişkiler ve mesafeli tutumların varlığı da ifade edilmelidir. Sosyal entegrasyon, akademik uyuma göre daha zayıf bir düzeyde gerçekleşmekte ve öğrencilerin kendilerini çoğu zaman "misafir" gibi hissetmelerine yol açmaktadır. Bu durum, üniversitelerin sosyal uyumu destekleyen kapsayıcı programları geliştirme ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır.

Katılımcıların demografik dağılımı incelendiğinde, 18-23 yaş aralığındaki uluslararası öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kadın öğrenciler, özellikle sosyal bilimler ve psikoloji alanlarında yoğunlaşmakta, bu alanlarda yüksek temsil oranı ile yükseköğrenimde aktif bir rol almaktadır. Öğrencilerin bölüm tercihlerinin, uluslararası iş imkanları ve kültürel etkileşim fırsatları ile ilişkili olduğu ifade edilebilmektedir. Bu durum, uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim sürecini yalnızca akademik bir çerçevede değil, kariyer planlaması ve sosyal ağ oluşturma bağlamında da değerlendirdiğini göstermektedir. Katılımcı öğrencilerin kendi ülkelerinden Türkiye'ye gelmelerine kadar birçok süreçte bilgilendirici faaliyetleri acentelerin gerçekleştirdi analiz kısmında görülmektedir. Bu süreç içerisinde üniversitelerin daha fazla bilgilendirici faaliyet gerçekleştirmesinin gerekliliği görülmektedir. Bilgilendirici faaliyetlerin kapsamında sadece öğrenci ve üniversite bilgilendirmesi değil bir bakıma öğrenci haklarının da tanıtılması ve öğrencinin haklarının anlatılması gerekliliği katılımcıların söylemlerinde görülmektedir.

Karşılaştırmalı inceleme, uluslararası öğrencilerin deneyimlerinin gittikleri ülkelerin kültürel, sosyal ve politik yapısıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Anglosakson ülkeleri (ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya), yükseköğrenim sistemlerinin küresel tanınırlığı, İngilizcenin uluslararası eğitim dili olması ve çokkültürlü toplumsal yapıları sayesinde güçlü çekim merkezleri olarak öne çıkmaktadır. Bu ülkeler, burs imkanları, disiplinler arası program çeşitliliği ve mezuniyet sonrası istihdam fırsatları ile öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonunu desteklemektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitelerdeki hak ofisleri ve ayrımcılıkla mücadele için kampüs ombudsmanlığı mekanizmaları tüm öğrenci merkezli yapı olarak örnek gösterilebilir. Kıta Avrupası ülkeleri ise düşük

eğitim maliyetleri, ulusal burslar, Erasmus ve değişim programları ile göçmen dostu politikaları sayesinde uluslararası öğrenciler için bir ortam sunmaktadır. Almanya ve Fransa gibi ülkelerde öğrencilerin akademik ve kültürel deneyimleri daha zengin ve destekleyici bir yapı sergilerken, homojen toplumlarda dil bariyerleri uyum sürecini zorlaştırmaktadır. Almayanda aşırı sağ hareketleri olsa da kurumsal yapı olarak ayrımcılıkla mücadele daireleri üniversitelerdeki öğrenci haklarını kapsamakta ve öğrencilere kurumsal bir hizmet vermektedir. Bu karşılaştırmalı analiz, Türkiye'nin yükseköğrenimdeki gelişim ve entegrasyon politikalarını değerlendirmek için referans teşkil etmektedir. Bu bağlamda Türkiye'nin, dil desteği, kültürel etkileşim ve bürokratik süreçlerin iyileştirilmesine yönelik adımlar atması, uluslararası öğrenci deneyimini güçlendirecektir.

Uluslararası öğrenciler Türkiye'ye yalnızca akademik katkı sağlamamakta, kültürel ve sosyal zenginlik kaynağı olarak üniversitelerin çokkültürlü yapısına da değer katmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısı, psikolojik dayanıklılığı ve sosyal uyumu; kültürel farkındalık, arkadaş çevresi, sosyal etkileşim ve kurumsal destek mekanizmalarıyla yakından ilişkilidir. Üniversitelerin çokkültürlü ortamı, öğrencilerin hak bilincini geliştirmekte, sosyal ve akademik uyum sürecini desteklemekte ve evrensel niteliklerin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Bulgular, küreselleşmenin ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin yükseköğrenimi ekonomik, kültürel, toplumsal ve politik boyutlarda çok katmanlı bir sürece dönüştürdüğünü de ortaya koymaktadır. Uluslararası öğrenciler hem ev sahibi ülke için kültürel ve ekonomik değer yaratmakta hem de küresel eğitim ağlarının sürdürülebilirliğini sağlayan temel aktörler olarak konumlanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal entegrasyonu, hak bilinci ve bürokratik sürece erişimi, yükseköğrenimde kaliteyi ve ülkenin uluslararası itibarını doğrudan etkilemektedir.

Tezin temel katkısı, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğrenim deneyimlerini akademik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla bütüncül olarak ortaya koymasıdır. Bulgular, Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası öğrencileri hak temelli yaklaşımlar çerçevesinde desteklediklerinde yalnızca akademik başarıya değil; bireysel gelişim, kültürel etkileşim ve sosyal uyuma da önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, politika yapıcılar, üniversite yöneticileri ve eğitim

planlayıcıları için rehber niteliği taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışma, üniversitelerde kültürel çeşitliliği tanıyan, dil ve uyum sürecini destekleyen, ayrımcılık karşıtı ve kapsayıcı politika tasarımlarının güçlendirilmesini önermektedir.

KAYNAKÇA

A., J. Timiyo, “International Students’ Perception of a Post-92 University Registration Process”, Higher Education Studies, 2022, (https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p169).

Abaslı, Könül/ Akman, Yener, “Türkiye’deki Uluslararası Öğrencilerin Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2018, s. 211–220.

Abdullah, Dorio. / Aziz, Mohd. İsmail. Aziz. / Ibrahim, Abdul. Latıff. Mohd., “A ‘Research’ into International Student-Related Research: (Re)Visualising Our Stand?”, Higher Education, Cilt 67, Sayı 3, 2014, s. 235–253, (http://www.jstor.org/stable/43648651).

Aydoğu, Cihan. / Karasu, Gönül., “Batı Avrupa Ülkelerinde Yaşayan Türk Çocukların Eğitim Sorunları”, Turkish Migration Conference, 2016, Viyana, s. 111–117.

Abdullah, Abdurrahman. Noman. / Ayyıldız Durhan, Tebessüm., “Uluslararası Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Biçimleri”, Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 11, Sayı 1, 2025, s. 153–165.

Acar, Mustafa., “Küreselleşme, Beşerî Gelişme, Yoksulluk ve Yolsuzluk”, Liberal Düşünce Dergisi, Sayı 32, 2003.

Akgün, Birol. / Çelik, Metin., “50 Soruda Eğitimin Uluslararasılaşması ve Türkiye”, Altınbaş Üniversitesi Yayınları içinde, (Metin Çelik, “Kültürel Diplomasi Açısından Uluslararası Eğitimin Önemi Nedir?”), 2022.

Akpınar, Hümeyra, “Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerde Çok Kültürlü Kimlik Bütünleşmesi, Dayanıklılık ve İyi Oluş İlişkisi: Boylamsal Bir İnceleme”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 2025.

Algava, Elisabeth., “Foreign Students in Higher Education”, I. Kabla-Langlois (Ed.), Higher Education & Research in France: Facts and Figures – 49 Indicators, 10. bs., 2017.

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. Journal of Studies in International Education, 11(3-4), 290-305.

Alımukhamedov, Farkhad., “Türkiye’ye Uluslararası Öğrenci Göçünün Analizi”, Bilge Strateji, Cilt 7, Sayı 12, 2015, s. 117–132.

Amin, Samir, Bugünkü Üçüncü Dünyada Demokrasi Sorunu, (Çev. Fethi, Ahmet.), Alan Yayıncılık, İstanbul 1994.

Anadolu Ajansı, “ABD, Filistin bahanesiyle bazı üniversitelerin yabancı öğrenci kabulünü engellemeyi planlıyor”, Anadolu Ajansı, (https://www.aa.com.tr/tr/ayrimcilikhatti/ayrimcilik/abd-filistin-bahanesiyle-bazi-universitelerin-yabanci-ogrenci-kabulunu-engellemeyi-planliyor/1824347) (Son erişim tarihi: 04 Mayıs 2025).

Atar, Cihat., “International Students’ Views Regarding the Higher Education System in Turkey”, International Conference on Strategic Research on Scientific Studies and Education, 2020.

Axinn, George. H., “Human Rights and the International Dimension of Higher Education”, Human Rights Quarterly, Cilt 6, Sayı 1, 1984, s. 68–80. https://www.jstor.org/stable/762017

Aycan, Melis. / Günday, Rıfat., “Fransa ve Türkiye’nin Çokkültürlülük Yaklaşımları”, RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 36, 2023, s. 1241–1253, (https://doi.org/10.29000/rumelide.1369158).

Barın, Taylan., “Farklılıkların Bir Arada Yaşamasında Liberal Bir Yaklaşım: Çokkültürlülük Teorisi”, Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi, Sayı 2, 2016.

Bartram, Brendan / Terano, Mayumi, “Supporting International Students in Higher Education: A Comparative Examination of Approaches in the U.K. and U.S.A.”, Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences, Cilt 4, Sayı 2, 2011, s. 30–44 (https://www.jstor.org/stable/23744807).

Baş, Halim. / Eti, Serkan., “Türkiye’de Uluslararası Öğrencilerin İstihdamı: Hukuki Boyut ve Koşullara Dair Bir Araştırma”, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Cilt 20, Sayı 46, 2020, s. 105–132, (https://doi.org/10.21560/spcd.v20i54504.538022).

Baydemir, Mehmet. / Bolat, Mehmet. Ali., “Türkiye’nin Uluslararası Öğrenci Politikası (2002–2024)”, Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, Cilt 3, Sayı 1, 2024, s. 70–95.

BBC, “‘Dreams Quashed’: Foreign Students and Universities Fear Australia’s Visa Cap”, 2024, (https://www.bbc.com/news/articles/c207kgd4l22o) (Erişim: 03.01.2025).

Berry, John W., “A Psychology of Immigration”, Journal of Social Issues, Cilt 57, Sayı 3, 2001, s. 615–631, (https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231).

Bhagwati, Jagdish, “Küreselleşme Karşıtlığı ile Mücadele: Bir Hoşnutsuzluklar Üçlüsü”, Liberal Düşünce Dergisi , Sayı 27, 2002.

Boduroğlu, Gülşah, “Uluslararası Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Hayata Uyum Sorunlarının İncelenmesi: Çorum İli Örneği”, Üniversite Araştırmaları Dergisi, Cilt 8, Sayı 1, 2025, s. 81–97, (https://doi.org/10.32329/uad.1606764).

Bonifazi, Corrado., “Evolution of Regional Patterns of International Migration in Europe”, C. Bonifazi, M. Okólski, J. Schoorl ve P. Simon (Ed.), International Migration in Europe: New Trends and New Methods of Analysis, Amsterdam University Press, 2008, s. 107–128.

Briggs, Senga., “An Exploratory Study of the Factors Influencing Undergraduate Student Choice: The Case of Higher Education in Scotland”, Studies in Higher Education, Cilt 36, Sayı 1, 2006, s. 705–722.

Beine, Michel. / Noel, Romain. / Ragot, Lionel., “Determinants of the International Mobility of Students”, Economics of Education Review, Cilt 41, 2014, s. 40–54.

Büyüköztürk, Şener., Kılıç-Çakmak, Ebru., Akgün, Özcan. E., Karadeniz, Şirin. ve Demirel, Funda., Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, 2024.

Brown, Lorraine. / Jones, lan., “Encounters with Racism and the International Student Experience”, Studies in Higher Education, 2011, (https://eprints.bournemouth.ac.uk/18616/).

Brunner, Lisa. Ruth., Shokirova, Takhmina., Gamal, Mostafa. ve Stein, Sharon., “Higher Education’s Care/Control of Refugee and Displaced Students”, Journal of Ethnic and Cultural Studies, Cilt 12, Sayı 2, 2025, s. 11–34, (https://www.jstor.org/stable/48820254).

Campus France, International Students in France, 2023, (https://www.campusfrance.org/en) (Erişim: 19.02.2025).

Campus France, Key Figures 2023, 2024, (https://www.campusfrance.org/en) (Erişim: 19.02.2025).

Campus France, “In France, There Are a Large Number of Higher Education Programmes Available…”, 2024, (https://www.campusfrance.org/en/French-higher-education) (Erişim: 19.02.2025).

Campus France, “430,000 Étudiants Étrangers en France en 2023-2024”, 10 Eylül 2024, (https://www.campusfrance.org/en/actu/430-000-foreign-students-in-france-in-2023-2024) (Erişim: 19.02.2025).

Campus France, Student Mobılıty: France Consolıdates Its Appeal Despıte Rıgorous Competıtıon, PDF Raporu, 20 Mayıs 2025, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Can, Aybike., "Liberalizme Kültürel Farkındalık Açısından Eleştirel Bir Bakış", Journal of Awareness, Cilt 5, Sayı 2, 2020, s. 135–146.

Chase, H. W., "What Is a University For?", The High School Journal, Cilt 7, Sayı 4, 1924, s. 88–89, (http://www.jstor.org/stable/40361605).

Ross, Heidi, and Yajing Chen. "Engaging Chinese International Undergraduate Students in the American University." *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* 8, no. 3 (2015): 13–36.

Cho, Hyuk., Sharing Concern for Justice: Becoming an Intercultural Church as a Postcolonial Mission Practice in the Canadian Context of Integrative Multiculturalism, Doktora Tezi, Emmanuel College & Toronto School of Theology, University of Toronto, 2017.

Coşkun, Vahap., "Küreselleşme ve Ulus Devletin Geleceği", Muhafazakâr Düşünce Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 2004, s. 239–258.

Çetin, Yakup / Bahar, Mustafa / Griffiths, Carol, "International Students' Views on Local Culture: Turkish Experience", Journal of International Students, Cilt 7, Sayı 3, 2017, s. 467–478.

Çay TV Haber, "Afrikalı Üniversite Öğrencileri Harçlıklarını Fındık Bahçesinden Çıkartıyor", 2024, (https://www.caytvhaber.com/karadeniz/afrikali-universite-ogrencileri-harcliklarini-findik-bahcesinden-cikartiyor-61708h) (Erişim: 19.02.2025).

Çifçi, Orhan., "Amerikan Çok Kültürlülüğünü Yeniden Düşünmek: Hispanik/Latinolar ve Amerikan Toplumu İçerisindeki Rolü", Liberal Düşünce Dergisi, Cilt 25, Sayı 100, 2020, s. 91–114, (https://doi.org/10.36484/liberal.815972).

DAAD, Internationalization Strategy 2020–2025, 2020, https://www.daad.de/en (Erişim: 17.05.2025).

DAAD, International Student Mobility Report, 2024, https://www.daad.de/en (Erişim: 17.05.2025).

DAAD, Annual Report, Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2013 (Erişim: 10.03.2025).

DAAD / HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V., Wissenschaft Weltoffen 2023: Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany, 2023, https://www.wissenschaft-weltoffen.de (Erişim: 17.05.2025).

Dangeni, "Student Engagement: A Critical Conceptualisation of the Complexity of the International Students' Experiences", Journal of International Students, Cilt 13, Sayı 4, 2023.

De Gayardon, Ariane., "France Debates International Student Fees", International Higher Education, Sayı 84, 2016, s. 1–2, https://doi.org/10.6017/ihe.2016.84.9119 .

DEDU Almanya Eğitim Danışmanlığı, Anasayfa, 2025, https://www.deutschedu.com/ (Erişim: 10.03.2025).

DEİK, Uluslararası Yüksek Öğrenim ve Türkiye'nin Konumu: Eğitim Ekonomisi Konseyi Raporu, Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu, 2013, https://www.deik.org.tr/ (Erişim: 04.12.2024).

Demir, Erdi, "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma", Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 25, Sayı 46, 2024, s. 313–328.

Department of Education, International Student Data 2023, https://www.education.gov.au/international-education (Erişim: 20.02.2025).

Department of Education, Australian Government, International Student Numbers by Country, by State and Territory: January–September 2024 Period, 2025, https://www.education.gov.au/international-education-data-and-research/international-student-numbers-country-state-and-territory (Erişim: 20.02.2025).

Dereli, Aytaç. Burak., "MAXQDA: Yaratıcı Veri Analizi Üzerine Notlar", Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi, Cilt 13, Sayı 1, 2023, s. 149–152.

Destatis, International Students in Germany 2024, 2024, https://www.destatis.de/EN (Erişim: 17.05.2025).

Douglass, John. Aubrey. / Edelstein, Richard., The Global Competition for Talent, Center for Studies in Higher Education, Research & Occasional Paper Series, 2009, s. 1–22.

Doytcheva, Milena., Çokkültürlük (Çev. T. Akıncılar), İletişim Yayıncılık, 2009.

Drucker, Peter F., Yeni Gerçekler, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 4. Basım, İstanbul, 1994.

Dünya Bankası, Malta Nüfusu, 2024, https://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/ (Erişim: 13.01.2025).

Erdin, Murat., 11 Eylül Saldırıları ve İslamofobi: ABD ve Avrupa'da Görülen İslam Karşıtı Eylem ve Hareketlerin Nedenleri ve Sonuçları, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2014.

Erdoğmuş, Nihat., Geleceğin Türkiye'sinde Yükseköğretim, İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği, 2019.

Ergin, Gözde. / Türk, Fahri., "Türkiye'de Öğrenim Gören Orta Asyalı Öğrenciler", Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, 2010, s. 35–41.

Erudera, France International Student Statistics, 2022, https://erudera.com/statistics/france/france-international-student-statistics/

Ewa, Lounann. Urban / Louann Bierlein Palmer, "International Students' Perceptions of the Value of U.S. Higher Education", Journal of International Students, 2016.

Federal Ministry of Education and Research (Germany), The Federal Government Strategy for the Internationalization of Education, Science and Research (English version), Şubat 2017, https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/FS/31286_Internationalisierungsstrategie_en.pdf

Findlay, Allan. M., King, Russel., Smith, Fiona. M., Geddes, Alistair. & Skeldon, Ronald., "World Class? An Investigation of Globalisation, Difference and International Student Mobility", Transactions of the Institute of British Geographers, New Series, Cilt 37, Sayı 1, 2012, s. 118–131, https://www.jstor.org/stable/41427932

Gan, J. / Forbes-Mewett, H., "International Student Migration and Mental Health", H. Forbes-Mewett (Ed.), Vulnerability in a Mobile World, 2020, s. 115–134.

Garcia, Uruena. Danıela., The Relationship Between Adjustment Challenges, Mental Health, and Coping Strategies of International Students in Türkiye, Yüksek Lisans Tezi, İbn Haldun Üniversitesi, 2023.

Gilman, Daniel. C., "The Idea of the University", The North American Review, Cilt 133, Sayı 299, 1881, s. 353–367, http://www.jstor.org/stable/25101003

Goldbart, Juliet., Marshall, Julie. & Evans, I. Ruth., "International Students of Speech and Language Therapy in the UK: Choices about Where to Study and Whether to Return", Higher Education, Cilt 50, Sayı 1, 2005, s. 89–109.

Carlos, Rodriguez., Ricardo, Bustillo. & Mariel, Petr., "The Determinants of International Student Mobility Flows: An Empirical Study on the Erasmus Programme", Higher Education, Cilt 62, Sayı 4, 2011, s. 413–430.

Göç İdaresi Başkanlığı, Öğrenci İkamet İzni Başvurusuna İlişkin Dokümanlar, 2023 (Erişim: 02.12.2024).

Gözen, Ramazan., Uluslararası İlişkiler Teorileri, İletişim Yayınları, 2017.

Guin, Jacques., "The Reawakening of Higher Education in France", European Journal of Education, Cilt 25, Sayı 2, 1990, s. 123–145, https://doi.org/10.2307/1503084

Giordano, Christian., "Regimes of Toleration in Nation-States and in Consociations: The Recognition of Ethno-Cultural Diversity and Its Dilemmas in a Globalized World", Social Evolution & History, Cilt 12, Sayı 1, 2013, s. 51–77.

Gümüş, Niyazi / Onurlubaş, Ebru, "Uluslararası Öğrencilerin Tüketim Harcamalarının Şehir Ekonomisine Katkısının İncelenmesi: Kastamonu Üniversitesi Örneği", Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, 2019, s. 174–192.

Güner, Fatih / Kartal, Erdoğan, "Fransa'daki Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenleri", Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies, Cilt 31, Sayı 1, 2021, s. 371–394.

Güneş, İrem, Türkiye'ye Yükseköğrenim için Gelen Uluslararası Öğrencilerin İstanbul Algısı (Cilt I), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.

Güvenç, Bozkurt, Seçilmiş Bazı Ülkelerde Yükseköğretime Geçiş, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1992.

Haag, Ernest Van den. (1963). Academic Freedom in the United States. Law and Contemporary Problems, 28(3), 515–524.

Hansen, Anders Sybrandt & Thøgersen, Stig. (2015). Introduction: Chinese Transnational Students and the Global Education Hierarchy. Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences, 8(3), 1–12.

Harrison, Neil & Peacock, Nicola. (2010). Cultural Distance, Mindfulness and Passive Xenophobia: Using Integrated Threat Theory to Explore Home Higher Education Students' Perspectives on 'Internationalisation at Home'. British Educational Research Journal, 36(6), 877–902.

Hazır, Mesut. (2014). Çokkültürlülük Teorisine Çağdaş Katkılar ve Bireysel Haklar-Grup Hakları Ekseninde Çokkültürlülüğü Tartışmak. Akademik İncelemeler Dergisi, 7(1), 1–28.

Healey, Nigel Martin. (2008). Is Higher Education Really 'Internationalising' Higher Education, 55(3), 333–355.

Higher Education Statistics Agency (HESA). (2024). HE Student Enrolments by Permanent Address and Region of HE Provider: Academic Years 2014/15 to 2022/23. https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/where-from#changes

Huang, Rong. (2008). Mapping Educational Tourists' Experience in the UK: Understanding International Students. Third World Quarterly, 29(5), 1003–1020.

ICEF Monitor. (2024). Japan Market Report: A Dual Focus on Attracting International Students and Sending More Japanese Students Abroad. https://monitor.icef.com/2024/12/japan-market-report-a-dual-focus-on-attracting-international-students-and-sending-more-japanese-students-abroad/

ICEF Monitor. (17 Eylül 2025). France reports more than 443,000 international students in higher education for 2024/25.

Idnani, Shalini. (2024). International Students Sleeping Rough on Campuses. BBC News. https://www.bbc.com/news/articles/cn0r43j899xo

International Organization for Migration (IOM). (2008). World Migration 2008: Managing Labour Mobility in the Evolving Global Economy. Cenevre. https://publications.iom.int

Senedd Cymru / Welsh Parliament. (2023). International Students: Email to the Minister for Education and Welsh Language and the Children, Young People and Education Committee.

Jamid, Hicham. (2025). From Student Mobility to Labor Immigration: Professional Trajectories and 'Paper Careers' of Moroccan Graduates in France. Historical Social Research / Historische Sozialforschung, 50(1), 124–136.

Japan Student Services Organization (JASSO). (2023/2024). Result of International Student Survey in Japan. https://www.studyinjapan.go.jp/en/statistics/enrollment/data/2405241100.html

Kadir, Hatice. (2025). The Relationship Between Academic Self-Concept and Academic Success on International Students / Uluslararası Öğrencilerde Akademik Benlik Kavramı ile Akademik Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kalın, İbrahim. (2011). İnce Güç ve Kamu Diplomasisi içinde 2000'li Yıllar: Türkiye'de Dış Politika. Meydan Yayınları, İstanbul.

Kaneko, Motohisa. (2011). Higher Education Policies and Development: Approaches to Funding Higher Education in Japan. Financing Higher Education and Economic Development in East Asia, ANU Press, 107–142. https://www.jstor.org/stable/j.ctt24h3c0.9

Katsumoto, Shinji. (2022). Peer Interaction and International Students' Satisfaction: A Comparison of Interactions with Domestic and International Students. (Ed. Rebecca Schendel & Michael Lally). Innovative and Inclusive Internationalization:

Proceedings of the 2022 WES–CIHE Summer Institute, Boston College Center for International Higher Education, 26–28. http://www.jstor.org/stable/resrep47233.12

Kaushal, Neeraj / Lanati, Mauro. (2019). International Student Mobility: Growth and Dispersion (NBER Working Paper No. 25921). National Bureau of Economic Research, Cambridge.

Kayadibi, Şahnoza/ Kayadibi, Saim; Shoamirova, Surayya. (2024). Turkey as a Popular Hub for Higher Education Learning among Muslim Countries: Challenges and Opportunities for International Students. Journal of Education in Muslim Societies, 5(2).

Kercher, Jan. (2021). International Students in German Higher Education: Opportunities and Challenges. European Journal of Education, 56(3), 456–470.

Kethüda, Önder. (2015). Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Üzerine Bir Araştırma. Yükseköğretim Dergisi, 5(3), 147–161.

Kevser, Mustafa. (2020). Farklılıkların Yönetimi Kavramına Yönelik Kuramsal Bir Değerlendirme. International Journal of Business and Economic Studies, 1(2), 86–95.

Kılıç, Zeynep Abidin. (2017). Çokkültürlülük ve Millet Sistemi. PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(2), 44–55.

Knight, J. (2015). International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? Misunderstandings and Emerging Models? Journal of Studies in International Education, 19(2), 107-121.

Koç, Akif Kemal. (2019). Çokkültürlülük Tezi Kontekstinde İngiltere Kolonyalizmi: Beyaz Verem Salgını. Liberal Düşünce Dergisi, 24(95), 99–109. https://doi.org/10.36484/liberal.606175

Kondakci, Yaşar. (2011). Student Mobility Reviewed: Attraction and Satisfaction of International Students in Turkey. Higher Education, 62(5), 573–592. http://www.jstor.org/stable/41477888

Kongar, Emre. (1997). Küreselleşme ve Kültürel Farklılıklar Çerçevesinde Ulusal Kültür. www.kongar.org

Kukathas, Chandran. (1998). Liberalism and Multiculturalism: The Politics of Indifference. Political Theory, 26(5), 686–699. https://www.jstor.org/stable/191768

Kymlicka, Will. (1989). Liberal Individualism and Liberal Neutrality. Ethics, 99(4), 883–905.

Kymlicka, Will. (2011). Multiculturalism in Normative Theory and in Social Science. Ethnicities, 11(1), 5–11. https://www.jstor.org/stable/23890665

Kymlicka, Will. (2015). Çokkültürlü Yurttaşlık (2. baskı). (Çev. Abdullah Yılmaz). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Lee, Jenny J. / Rice, Charles. (2007). Welcome to America? International Student Perceptions of Discrimination. Higher Education, 53(3), 381–409. http://www.jstor.org/stable/29735060

Lu, Yan / Pei, Shaohua. (2018). 'Home Away from Home'? How International Students Handle Difficult and Negative Experiences in American Higher Education. Journal of International Students, 8(1). https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.174

Laeys-Kulik, Anna.-Lena., Jørgensen, Thomas. Ekman., / Stöber, Henriette. (2019). Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions: Results from the INVITED Project. European University Association. https://www.eua.eu/images/web_diversity_equity_and_inclusion_in_european_higher_education_institutions.pdf

Levent, Faruk. / Karaevli, Özge. (2014). Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar ve Türkiye İçin Öneriler. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 38, 97–118.

Ma, Jiani / Zhao, Kai. (2018). International Student Education in China: Characteristics, Challenges, and Future Trends. Higher Education, 76(4), 735–751. https://www.jstor.org/stable/45116749

Marginson, Simon. (2012). Including the Other: Regulation of the Human Rights of Mobile Students in a Nation-Bound World. Higher Education, 63(4), 497–512. https://www.jstor.org/stable/41429095

McCowan, Tristan. (2025). Global Dynamics of Higher Education. Universities and Climate Action, UCL Press, 81–102. https://doi.org/10.2307/jj.20753057.10

Miles, Jeremy. (2023). Gweinidog y Gymraeg ac Addysg Minister for Education and Welsh Language. Welsh Parliament. Dear Members of the Committee.

Mokrane, Hanane / Halaç, Hicran Hanım. (2022). Anadolu Üniversitesi Uluslararası Öğrencilerinin Türkiye'nin Kültürel Miras Farkındalıkları. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 26(3), 667–680.

Musızvıngoza, Ronald. (2020). Exploring the Challenges and Coping Strategies of Sub-Saharan African Students in Turkey. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(3), 587–611.

Nazir, Thseen. (2025). Language, Culture, and Care: Navigating Nursing Education as an International Student in Turkey. International Journal of Field Education, 11(1), 84–97. https://doi.org/10.32570/ijofe.1611418

OECD. (2013). How Is International Student Mobility Shaping Up? Education Indicators in Focus. https://www.oecd.org/en/publications/how-is-international-student-mobility-shaping-up_5k43k8r4k821-en.html (erişim: 22.11.2024)

OECD. (2023). Education at a Glance 2023. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en (erişim: 22.11.2024)

Olcay, Arkalı Gökçen. / Nasır, Vesile Aslıhan. (2016). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: En Çok Öğrenci Alan Ülkeler ve Türkiye Perspektifinden 1999–2013 Yıllarına Bakış. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6(3), 288–296. https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61491/918094

Ortay, Hande. (2023). Almanya'da Kültürel Farkların Eğitimde Ayrımcılık Üzerindeki Etkileri. Strategic Public Management Journal. ISSN: 2149-9543.

Özensel, Ertan. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada. Akademik İncelemeler Dergisi, 7(1), 55–70.

Özipek, Bekir Berat. (2001). Akademik Özgürlüğün Anlamı ve Gerekliliği. Liberal Düşünce Dergisi, 24, 7–14.

Özipek, Bekir Berat. (2024). Evrensel Kentte Öğrenci Olmak. Uluslararası Maarif Vakfı Dergisi, 5(16).

Özipek, Bekir Berat & Tanrıkulu, Fatma. (2022). Almanya 2021: İnsan Hakları, Temel Özgürlükler, İhlaller ve Müslümanlar. Liberte Yayınları.

Öztürk, Selim. (2014). Büyük Öğrenci Projesinden Türkiye Bursları Projesine Geçiş Süreci ve Türkiye'nin Öğrenci Politikasındaki Değişim. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Öztürk, Selim. (2025, 14 Nisan). YÖK Başkanı Özvar: Uluslararası Öğrenci Sayısının 1 Milyona Çıkarılmasını Hedefliyoruz. Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-baskani-ozvar-uluslararasi-ogrenci-sayisinin-1-milyona-cikarilmasini-hedefliyoruz/3538042# (erişim: 08.07.2025)

Özalp, Ahmet; Şimşir, Emine / Doğan, Burak. (2025). International Student Mobility: Socioeconomic Factors and Encountered Problems in the Eskişehir Sample. Sosyoekonomi, 33(64), 11–41. https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2025.02.01

Pandit, Kavita, “The Importance of International Students on Our Campuses”, Yearbook of the Association of Pacific Coast Geographers, Cilt 69, 2007, s. 156–159. http://www.jstor.org/stable/24043274

Parekh, Bhikhu, Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori, Phoenix Yayınevi, Ankara 2002.

Polat, İbrahim / Kılıç, Eylem, “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri”, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1, 2013, s. 352–372.

Prikhodko, Anastassiya, Türkiye'de Yükseköğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Psikolojik, Sosyokültürel ve Akademik Uyumu / Psychological, Socio-Cultural, and Academic Adaptation of International Students in Higher Education in Turkey, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2025.

Radmard, Somayyeh, Türkiye Üniversitelerinin Uluslararasılaşma Politikaları Bağlamında Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası ABD, Ankara 2012.

Radmard, Somayyeh, “Türk Üniversitelerindeki Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, 2017, s. 67–77.

Rienties, Bart / Beausaert, Simon / Grohnert, Therese / Niemantsverdriet, Susan / Kommers, Piet, “Understanding Academic Performance of International Students: The Role of Ethnicity, Academic and Social Integration”, Higher Education, Cilt 63, Sayı 6, 2012, s. 685–700. http://www.jstor.org/stable/41477908

Rosenthal, Doreen A. / Russell, Jean / Thomson, Garry, “Social Connectedness among International Students at an Australian University”, Social Indicators Research, Cilt 84, Sayı 1, 2007, s. 71–82.

Rosenthal, Doreen A. / Russell, Jennifer / Thomson, Garry, “The Health and Wellbeing of International Students at an Australian University”, Higher Education, Cilt 55, Sayı 1, 2005, s. 51–67.

Rovai, Alfred P. / Gallien, Louis B. / Wighting, Mervyn J., “Cultural and Interpersonal Factors Affecting African American Academic Performance in Higher Education: A Review and Synthesis of the Research Literature”, The Journal of Negro Education, Cilt 74, Sayı 4, 2005, s. 359–370.

Safawi, Sayed Shafıullah., Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretime Uyumları: Bir Meta-Sentez Çalışması / Adaptation of International Students to Higher Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin 2025.

Sabah. (2025, Ekim 12). Türk üniversiteleri dünyaya açılıyor: Türkiye'nin eğitim ihracatına stratejik hamle. Sabah. https://www.sabah.com.tr/yasam/turk-universiteleri-dunyaya-aciliyor-turkiyenin-egitim-ihracatina-stratejik-hamle-7442175

Sawir, Erlenawati / Marginson, Simon / Deumert, Ana / Nyland, Chris / Ramia, Gaby, “Loneliness and International Students: An Australian Study”, Journal of Studies in International Education, Cilt 12, Sayı 2, 2008, s. 148–180. https://doi.org/10.1177/1028315307299699

Say, Ömer, “Çokkültürlülük Kavramı ve Anlamın Çokluğu”, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, 2017, s. 29–39.

Study Portal Turkey. (2025). Studying in Turkey: The Most Student-Friendly Cities. https://www.studyportalturkey.com/studying-in-turkey-the-most-student-friendly-cities/

Serbestiyet, “Kenya Kökenli İngiltere İçişleri Bakanı: Çokkültürlülük Avrupa’da Başarısızlığa Uğradı, Ulus Devletler için Tehdit”, 2023. https://serbestiyet.com/

(erişim: 24.02.2025)

Shields, Robin, “Globalization and International Student Mobility: A Network Analysis”, Comparative Education Review, Cilt 57, Sayı 4, 2013, s. 609–636. https://doi.org/10.1086/671752

Smailova, Zhanar, Exploring the Quality of Education in the Context of Internationalization: Satisfaction & Learning Experiences of International Students in Kazakhstani Universities, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara 2022.

Studying in Germany, Germany International Student Statistics, 2025. https://www.studying-in-germany.org/germany-international-student-statistics/

(erişim: 10.03.2025)

Su, Yvonne / Das Gupta, Tania, “Canada’s Costly Housing Market Leaves International Students Open to Exploitation”, The Conversation, 30 Nisan 2023. https://theconversation.com/

(erişim: 01.04.2025)

Su, Yvonne / Hamilton, Leah, “International Students Cap Falsely Blames Them for Canada’s Housing and Health-Care Woes”, The Conversation, 25 Ocak 2024. https://theconversation.com/

(erişim: 05.04.2025)

Su, Yvonne / Robinson, Corey / Rehaag, Sean, “Setting the Record Straight on Refugee Claims by International Students”, The Conversation, 5 Mayıs 2024. https://theconversation.com/

(erişim: 05.04.2025)

Şan, Mustafa Kemal. / Akyiğit, Handan, “Göç Kimlik ve Aidiyet: Amerika’da Yaşayan Türkler Örneği”, Bilig, Sayı 97, 2021, s. 137–175. https://doi.org/10.12995/bilig.9706

Şimşek, Bahattin / Bakır, Sıddık, “Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ve Atatürk Üniversitesinin Uluslararasılaşma Süreci”, Journal of Turkish Research Institute, Sayı 55, 2016. https://doi.org/10.14222/turkiyat1541

Taşbaşı, Yalçın. (2025). Halep’e atanan yeni vali Bingöl Üniversitesi mezunu çıktı! Haber 7. https://www.haber7.com/guncel/haber/3489600-halepe-atanan-yeni-vali-bingol-universitesi-mezunu-cikti

Taşçı, Faruk., / Kızılkaya, Hamza. (2025). Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye katkıları (Sayı 264). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). https://media.setav.org/tr/dosya/2025/05/uluslararasi-ogrencilerin-turkiyeye-katkilari.pdf

Taylor, Charles. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), Multiculturalism: Examining the politics of recognition (pp. 25–73). Princeton University Press.

T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2025). Almanya Federal Cumhuriyeti: Ülke künyesi. https://www.mfa.gov.tr/almanya%20-kunyesi.tr.mfa
(Son erişim tarihi: 24.02.2025).

T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2025). Ülke Künyesi: Fransa Cumhuriyeti. https://www.mfa.gov.tr/fransa-kunyesi.tr.mfa
(Son erişim tarihi: 24.02.2025).

T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2015). Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi (Araştırma Projesi Raporu). Ankara.

T.C. Ticaret Bakanlığı Uluslararası Anlaşmalar ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü. (2025). Avustralya: Ülke Profili 2024. https://ticaret.gov.tr/data/5ebeecbe13b876cbbc36550e/AVUSTRALYA-%C3%9Clke%20Profili_2024.pdf
(Son erişim tarihi: 20.02.2025).

The Australian Government. (2025). Education Services for Overseas Students (ESOS) Act. https://internationaleducation.gov.au/regulatory-information/Education-Services-for-Overseas-Students-ESOS-Legislative-Framework/ESOS-Act/Pages/default.aspx

The Guardian. (2010). Angela Merkel: German multiculturalism has “utterly failed”. https://www.theguardian.com/world/2010/oct/17/angela-merkel-german-multiculturalism-failed
(Son erişim tarihi: 24.02.2025).

The London Economic. (2023). Braverman: Multiculturalism has “failed” and threatens security. https://www.thelondoneconomic.com/politics/braverman-multiculturalism-has-failed-and-threatens-security-359610/
(Son erişim tarihi: 26.09.2023).

The PIE. (2025). France welcomes 412,000 international students (Martin, K.). https://thepienews.com/france-welcomes-412000-international-students/
(Erişim tarihi: 20.02.2025).

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2019). Türkiye Büyük Millet Meclisi karar on birinci kalkınma planının (2019–2023) onaylandığına ilişkin karar (Karar No. 1225). 18 Temmuz 2019.

TGSP (Türkiye Gençlik STK'ları Platformu). (2021). Sivil toplum kuruluşları için bir rehber: Türkiye'de uluslararası öğrenciler.

Tekin, Emrullah. (2019). Çalışma hayatında uluslararası öğrenciler: İstanbul örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi.

Tekin, Emrullah. (2020). Kıta Avrupası eğitim modelinde uluslararası öğrenciler: Fransa ve Almanya örneği. Dünyada Uluslararası Öğrencilik (pp. 211–224). HARF Yayınları.

Tekin, Mehmet. Kadri. (2022). Dünyada ve Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliğinin mekânsal perspektiften incelenmesi. Ege Coğrafya Dergisi, 31(1), 139–154. https://doi.org/10.51800/ecd.1085090

UDEF ARGE. (2023). ABD'de uluslararası öğrencilik. Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu.

UDEF ARGE. (2023a). Japonya'da uluslararası öğrencilik. Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu.

UDEF ARGE. (2023b). Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye ekonomik katkısı. Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu.

UDEF ARGE. (2023c). Avusturya'da uluslararası öğrencilik. Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu.

UDEF ARGE. (2024). İngiltere'de uluslararası öğrencilik. Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu.

UNESCO. (1997). Recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel.

UNESCO. (2022). Total number of international students in tertiary education (by country of origin). Migration Data Portal. https://www.migrationdataportal.org/international-data?i=stud_out_&t=2022 (Son erişim tarihi: 2025).

UNESCO Institute for Statistics. (2024). UIS Data Explorer: Higher education student profiles. https://databrowser.uis.unesco.org/

UNESCO Institute for Statistics. (n.d.). International (or internationally mobile) students. http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx (Son erişim tarihi: 07.01.2025).

UNESCO Institute for Statistics. (n.d.). Other policy relevant indicators: Inbound internationally mobile students by continent of origin. https://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3804# (Son erişim tarihi: 04.12.2024).

United Nations. (n.d.). Universal Declaration of Human Rights. https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights (Son erişim tarihi: 07.12.2024).

Uzunçarşılı Soydaş, Ayda. (2010). Kültürlerarası iletişim: Farklı kültürel ortamlarda çalışma ve iletişim. Parşömen Yayınları.

Ünal, Menderes. (2011). Avrupa Birliği Erasmus öğrenci hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi (Doktora tezi).

Van der Zwaan, Bert. (2017). The idea of a university. In Higher Education in 2040: A Global Approach (pp. 19–30). Amsterdam University Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctvfp63n9.5

Vasilopoulos, Eugenia. (2022). Preparing international students for higher education: Instructor perceptions of academic socialization in an online English for Academic Purposes program. In R. Schendel / M. Lally (Eds.), Innovative and Inclusive Internationalization: Proceedings of the 2022 WES–CIHE Summer Institute Boston College (pp. 34–36). Boston College Center for International Higher Education. http://www.jstor.org/stable/resrep47233.15

Wallen, Scout. (2025). International students facing discrimination inside and outside the classroom. ABC News. https://www.abc.net.au/news/2025-02-03/international-students-facing-racial-discrimination/104856116
(Son erişim tarihi: 03.04.2025)

Wan, Teh-yuan., Chapman, David. W., / Biggs, Donald. A. (1992). Academic stress of international students attending U.S. universities. Research in Higher Education, 33(5), 607–623. http://www.jstor.org/stable/40196081

Wang, Rong., / BrckaLorenz, Allison. (2018). International student engagement: An exploration of student and faculty perceptions. Journal of International Students, 8(2).

Warikoo, Natasha. K., & Deckman, Sherry. L. (2014). Beyond the numbers: Institutional influences on experiences with diversity on elite college campuses. Sociological Forum, 29(4), 959–981. http://www.jstor.org/stable/43654154

Washington, Ella. F., Birch, Alison. Hall., & Roberts, Laura. Morgan. (2020). When and how to respond to microaggressions. Harvard Business Review. (Son erişim tarihi: 03.01.2025)

Wei, Hao. (2013). An empirical study on the determinants of international student mobility: A global perspective. Higher Education, 66(1), 105–122. https://www.jstor.org/stable/23473596

Weisser, Reinhard. A. (2025). Run, graduate, run: Internationally mobile students' reactions to changing political landscapes in Europe. Public Choice. https://doi.org/10.1007/s11127-025-01313-1

Williams, Christina. T., / Johnson, Laura. R. (2011). Why can't we be friends? Multicultural attitudes and friendships with international students. International Journal of Intercultural Relations, 35(1), 41–48.

Williamson, Bill. (1984). Students, higher education and social change. European Journal of Education, 19(3), 253–267. https://doi.org/10.2307/1502844

Worldometer. (2024). France population (LIVE). U.N. Dept. of Economic and Social Affairs – Population Division. World Population Prospects: The 2024 Revision. https://www.worldometers.info/world-population/france-population/
(Son erişim tarihi: 24.02.2025)

Wright, Quincy. (1944). What is a university? Bulletin of the American Association of University Professors (1915–1955), 30(2), 167–175. https://doi.org/10.2307/40220521

Yardım, Müşerref. (2017). Aşırı sağ ve Çokkültürlük: Avrupa'da ötekileştirilen "göçmenler". Akademik İncelemeler Dergisi, 12(2), 217–234. https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.342429

Yeşil, Asaf. Ekin. (2020). Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerin ayrımcılık ve dışlanmışlık algıları (Discrimination and exclusion perceptions of Turkish students living in Germany). Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6(3), 337–351.

Yıldırım, Geyik. Selda. (2023). Çokkültürcülük ve Göç. Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 7(19), 145–165. https://doi.org/10.54707/Meric.1263747

Yi-Chin, Wu. (2020). International encounters: Higher education and the international student experience. Journal of International Students. https://doi.org/10.32674/JIS.V10I3.2060

Yu, Yun. (2020). From universities to Christian churches: Agency in the intercultural engagement of non-Christian Chinese students in the UK. Higher Education, 80(2), 197–213.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2025). Başkanlığımız. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. https://ytb.gov.tr/kurumsal/baskanlik

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. T.C. Yükseköğretim Kurulu. (Son erişim tarihi: 22.03.2025).

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2014). BÖP kapsamında uluslararası öğrenci istatistikleri (1993–2013). YÖK Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2017). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018–2022. (Son erişim tarihi: 22.11.2024).

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2021). Yurtdışından gelecek yabancı uyruklu öğrencilere sağlanacak desteklere ilişkin usul ve esaslar. (Son erişim tarihi: 02.12.2024).

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2023). Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası görünürlüğü çalıştayı düzenlendi. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yuksekogretimde-uluslararasilasma-ve-turkiye-deki-universitelerin-uluslararasi-gorunurlulugunu-artirma-calistayi.aspx (Son erişim tarihi: 21.12.2024)

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2023). 2024–2028 stratejik planı. https://www.yok.gov.tr (Son erişim tarihi: 10.12.2024)

Zelalem Oliso. (2024). International students’ intercultural interaction with Canadian domestic students: Observations from literature review. SDU International Journal of Educational Studies, 11(1), 19–33.

Zhang, Tingwan. W., / Ren, Baiyi. Y. (2024). International students' acculturation: Online cultural participation, cultural self-awareness, and cultural identity clarity. Current Psychology. Advance online publication.

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu metin, sizin kişisel verilerinizi koruma ve gizlilik prensipleri hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Katılmayı kabul ettiğiniz "Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğrenim Hakkındaki Algıları "İsimli araştırmanın saha sürecinde toplanan verileriniz, yalnızca bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Verilerinizin gizliliği ve mahremiyeti için gerekli önlemler alınacak ve yalnızca araştırmacı tarafından erişilecektir. Kişisel verilerin güvenliği sağlanması için uygun teknik ve organizasyonel önlemler alınacaktır.

İsminiz ve diğer kişisel bilgileriniz belirtilmeden sadece genel sonuçlar ve bulgular paylaşılacaktır. Vereceğiniz bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır.

Lütfen bu metni dikkatlice okuyun ve kişisel verilerinizi koruma prensiplerini anladığınıza ve kabul ettiğinize dair onayınızı belirtin.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Okudum ve çalışmaya katılmayı onaylıyorum []

Araştırmacı Adı – Soyadı:
Mail:

Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları

1. Türkiye'ye gelmeden önce uluslararası öğrenci statüsü hakkında ne kadar bilgiye sahiptiniz? Hangi kaynaklardan bilgi edindiniz?

2. Türkiye'deki üniversitelerde uluslararası öğrencilere eşitlik sağlandığına inanıyor musunuz?

3. Üniversitelerde mevcut hizmetlerin uluslararası öğrencilerin haklarını koruma konusunda yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi hizmetlerin eksik olduğunu düşünüyorsunuz?

4. Karşılaştığınız ayrımcılık durumlarında üniversitenin müdahale ettiğini düşünüyor musunuz?

5. Türkiye'deki kültürel uyum programlarının çeşitliliği ve etkinliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu programların sizin deneyiminiz üzerindeki etkileri neler oldu?

6. Öğrenci hakları konusunda ne kadar bilgi sahibisiniz? Üniversitenizin bu konudaki bilgilendirme faaliyetleri yeterli miydi?

7. Uluslararası öğrencilerin desteklenmesi adına üniversitenizin sunduğu mekanizmalar hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu mekanizmaların etkinliği hakkında deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

8. Türkiye'deki eğitim sistemine ilişkin genel memnuniyet düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu memnuniyetsizliğin veya memnuniyetin sebepleri neler?

9. Türkiye'deki üniversiteleri ve burada okumayı genel olarak önerir misiniz? Neden? Hangi faktörler bu önerinizi etkiliyor?

10. Türkiye'deki eğitim sürecinizin size ve ülkeye sağladığı kazanımları nasıl değerlendiriyorsunuz? Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye olan katkılarını biliyor musunuz? Bu katkılar neler olabilir?

11. Türkiye'ye geldikten sonra komşularınızla olan ilişkileriniz nasıldı? Onlarla etkileşimlerinizde olumlu ya da olumsuz deneyimler yaşadınız mı?

12. Uluslararası öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu ilişkileri geliştirmek için neler yapılabilir?

13. Okul dışındaki sosyal etkinliklere katılma fırsatınız oldu mu? Bu etkinlikler, arkadaş çevrenizi nasıl etkiledi?

14. Türkiye'deki diğer uluslararası öğrencilerle olan dostluklarınız nasıl? Bu ilişkiler sizce kültürel entegrasyonunuza katkıda bulunuyor mu?

15. Türkiye'de uluslararası öğrenci olmayı öneriyor musunuz? Neden? Bu deneyimin artı ve eksileri neler?

Sosyodemografik Bilgi Formu

1. Yaşınız:

2. Uyruğunuz nedir?

3. Cinsiyetiniz:
() Erkek () Kadın

4. Medeni Durumunuz:
() Evli () Bekar

5. Çocuğunuz Var mı:

6. Eğitim Durumunuz:
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite Lisans
() Yüksek Lisans
() Doktora
() Diğer (……)

7. Mesleğiniz/Çalıştığınız Alan:

8. Benimle paylaşmak istediğiniz bir şey var mı?

EKLER

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	**ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI**	*Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğrenim Hakkındaki Algıları*			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Fırat Semih AVŞAR			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Siyaset Bilimi Tezli Yüksek Lisans Programı			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
	DESTEKLEYİCİ	-			
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☒	ÇOK MERKEZLİ ☐	ULUSAL ☒	ULUSLARARASI ☐

Sayfa 1

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURULU KARAR FORMU

	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
Değerlendirilen Belgeler	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐
Karar Bilgileri	**Karar No: 176**	**Tarih: 23/12/2024**		
	Yukarıda bilgileri verilen Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna **"oy birliği"** ile karar verilmiştir.			

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Prof. Dr. Ali Büyükaslan

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Ali Büyükaslan	İletişim Çalışmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Prof. Dr. Serhat Yüksel	Finans	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Doç. Dr. İhsan Eken	Medya ve Reklam Araştırmaları	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Sinan Seçkin	Hukuk	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Ela Arı	Psikoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	Uygundur

* :Toplantıda Bulunma

Sosyal Bilimler
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Sekreteri
Pınar Yücel