

**İLAHİYAT FAKÜLTELERİNDE
EĞİTİM GÖREN
ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLERİN MEMNUNİYET
DÜZEYLERİ**

YAZAR

Fatih ÖZKAN

EFEAKADEMi

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri

Yazar: Fatih ÖZKAN

ORCID (0000-0001-5774-7664)

ISBN: 978-625-7729-67-3

1. Baskı: Aralık 2020

Bu eserin; yayın, satış ve kopyalama hakları EFE AKADEMİ'ye aittir.

KÜTÜPHANE KARTI

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri

ÖZKAN, Fatih

1. Basım, 193 s., 160 x 240 mm. Kaynakça var, Dizin yok.

Anahtar kelimeler:

- | | | |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1. Din Eğitimi | 2. Yükseköğretim | 3. Uluslararası Öğrenim |
| 4. İlahiyat Fakültesi | 5. Uluslararası Öğrenci | |

Dizgi: İsa Burak GÜNGÖR (iburakgungor@gmail.com)

Kapak Tasarım: Duygu DÜNDAR (dundar.duygu@gmail.com)

Sertifika No: 43370

Matbaa Sertifika No: 43370

Efe Akademi Yayınevi

Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsüiçi Esenler / İSTANBUL

0212 482 22 00

www.efeakademi.com

Matbaa Adres:

Ofis2005 Fotokopi ve Büro Makineleri San. Tic. Ltd. Şti.

Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsüiçi Esenler / İSTANBUL

0212 483 13 13

www.ofis2005.com

ÖNSÖZ

“Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri” adlı araştırma giriş hariç üç bölüm ve sonuç ve öneriler kısmından oluşmaktadır. Giriş kısmında çalışmamızın amacı, önemi, problemleri ve sınırlılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmamızın birinci bölümünde teorik çerçeveyi oluşturan küreselleşme, uluslararasılaşma, uluslararası öğrenci kavramlarına değinilmiş; dünyada yükseköğretimde uluslararasılaşma eğilimleri hakkında genel bilgi verilmiş, bazı uluslararası kuruluşların yükseköğretim yaklaşımları, uluslararası öğrenci hareketliliğine açıklık getiren teoriler, uluslararası öğrencilik sürecinin unsurları, Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma çabaları ve Türkiye’deki ilahiyat fakülteleri incelenmiştir.

İkinci bölümde, araştırmanın yöntemine yer verilmiş, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, ölçeğin geliştirilmesi, verilerin analizi ve ölçeğin uygulanması konularına değinilmiştir.

Üçüncü bölümde araştırma neticesinde elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş, ilgili çalışmalara değinilmiş ve veriler diğer araştırmaların sonuçlarıyla birlikte yorumlanmıştır.

Sonuç ve öneriler kısmında ise, araştırmada elde edilen sonuçlara yer verilmiş, ardından araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili önerilere yer verilmiştir.

Elbette bu çalışma, pek çok kişinin katkısıyla ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öncelikle, akademik birikimi ve tecrübesiyle çalışmama yön veren kıymetli hocam Prof. Dr. İsmail SAĞLAM Bey’e teşekkürlerimi sunuyorum. Tez jürimde bulunan ve kıymetli görüşleriyle çalışmamı güçlendiren sayın hocalarım Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Turgay GÜNDÜZ, Dr. Öğr. Üyesi İlhami ORUÇOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Ali BALTACI Beylere ve öğrenim hayatım boyunca rahle-i tedrisinden geçtiğim bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmanın alan araştırması kısmında katılımcılara ulaşma ve anketlerin uygulanması noktasında büyük yardımları olan ve çalışmama destek olan bütün yakınlarıma, 2016-2017 öğretim yılında Ankara, Marmara, İstanbul, Uludağ, Sakarya, Erciyes, Necmettin Erbakan, Süleyman

Demirel ve Ondokuz Mayıs üniversitelerindeki İlahiyat fakülteleri ile İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi'nde son sınıfta yükseköğrenim gören ve gönüllü olarak araştırmama katılan, samimiyetle anketleri yanıtlayan uluslararası öğrencilerin her birine ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Aynı şekilde, çalışmada istatistikle ilgili hususlarda kendisine danıştığım Dr. Öğr. Üyesi Ali BALTACI'ya müteşekkirim. Ayrıca tezimi okuma zahmetinde bulunan ve yapıcı eleştirileriyle çalışmamın zenginleşmesi için önemli katkılar sunan Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Gayret bizden başarı Yüce Allah'tandır.

Fatih ÖZKAN
Bursa/2020

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	3
İÇİNDEKİLER	5
TABLolar LİSTESİ.....	8
KISALTMALAR.....	10

GİRİŞ.....	13
1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	23
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	23
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	24
4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	26
5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	26

BİRİNCİ BÖLÜM TEORİK ÇERÇEVE

1. ULUSLARARASILAŞMA VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ.....	28
1.1. KÜRESELLEŞME, ULUSLARARASILAŞMA, ULUSLARARASI ÖĞRENCİ	28
1.1.1. Küreselleşme Kavramı	28
1.1.2. Uluslararasılaşma Kavramı	30
1.1.3. Uluslararası Öğrenci Kavramı ve Uluslararası Öğrenci Hareketliliği	31
1.2. YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA EĞİLİMLERİ	37
1.3. ULUSLARARASI KURULUŞLARIN YÜKSEKÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI	40
1.4. ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİNİ AÇIKLAYAN TEORİLER	45
1.4.1. Göç Kanunları Teorisi.....	45
1.4.2. İtme-Çekme Teorisi	46
1.4.3. İki Yönlü İtme-Çekme Modeli.....	47
1.4.4. Beş Göç Tipi Teorisi	47
1.4.5. Kesişen Fırsatlar Teorisi	48
1.4.6. Merkez-Çevre Teorisi	49
1.4.7. Göç Sistemleri Teorisi.....	50
1.4.8. Sosyal Ağ Teorisi.....	52
1.4.9. Beklenti Teorisi ve Beklentilerin İhlali Teorisi.....	53
1.4.10. McMahan'un İtme-Çekme Modeli:	54
1.5. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİK SÜRECİNİN UNSURLARI.....	56

1.5.1. Cinsiyet	57
1.5.2. Uluslararası Öğrencilerin Geldikleri Bölgeler.....	57
1.5.3. Finansman Kaynakları	58
1.5.4. Türkçe'nin Öğrenildiği Yer.....	59
1.5.5. Arapça'nın Öğrenildiği Yer	61
1.5.6. Uluslararası Öğrenci Olmanın Avantajları	61
1.5.7. Uluslararası Öğrencilerin Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyi.....	62
1.5.8. Uluslararası Öğrencilerin Aldıkları Uyum Eğitimi ve Yaşadıkları Uyum Sorunları.....	65
1.5.9. Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar	66
1.6. TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNİN ULUSLARARASILAŞMA ÇABALARI.....	67
1.6.1. Uluslararası Öğrencilerle İlgili Türkiye'deki Yasal Düzenlemeler	69
1.6.2. Bologna Süreci.....	73
1.6.3. Büyük Öğrenci Projesi (BÖP):.....	74
1.6.4. Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA).....	75
1.6.5. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve Türkiye Diyanet Vakfı (TDV).....	76
1.6.6. Uluslararası İlahiyat Programı	77
1.6.7. Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS).....	77
1.6.8. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)	78
1.6.9. Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi	78
1.6.10. Kalkınma Araştırmaları Merkezi'nin (KAM) Kurulması	79
1.6.11. Eğitimin Döviz Kazandırıcı Hizmetler Kapsamında Değerlendirilmesi .	79
1.6.12. Türkiye Bursları	80
1.6.13. Yurtdışında Çalışanların Çocukları İçin Yükseköğretime Giriş Sınavı (YÇS).....	81
1.6.14. Study in Turkey.....	81
1.6.15. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı).....	82
1.6.16. Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Programı (YLSY).....	82
1.6.17. Erasmus+ (Erasmus Plus) Programı	83
1.6.18. Mevlana Değişim Programı:	84
1.6.19. Yunus Emre Enstitüsü:.....	85
1.7. TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELER VE İLAHİYAT FAKÜLTELERİ	86
1.7.1. İlahiyat Fakültelerinde Uluslararası Öğrencilere Sunulan İmkânlar	88
1.7.2. İlahiyat Fakültelerinde Sunulan Arapça Eğitimi	88
1.7.3. İlahiyat Fakültelerinin Ders İçerikleri	89
1.7.4. İlahiyat Fakültesindeki Akademisyenlerin Donanımı	89

İKİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Araştırmanın Modeli	92
2.2. Evren ve Örneklem	92
2.3. Veri Toplama Aracı	94
2.4. Ölçeğin Geliştirilmesi	95
2.5. Verilerin Analizi	95
2.6. Analiz İşlemleri	97
2.7. Ölçeğin Uygulanması	104

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	108
3.2. Katılımcıların Türkiye’deki Öğrenim Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları	110
3.3. Katılımcıların Türkiye’deki İlahiyat Eğitimi Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları	124
3.4. Katılımcıların Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları ...	131

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR	148
4.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguların Sonuçları ...	148
4.1.2. Katılımcıların Türkiye’deki Öğrenim Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulguların Sonuçları	148
4.1.3. Katılımcıların İlahiyat Fakültesindeki Öğrenim Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulguların Sonuçları	151
4.1.4. Katılımcıların Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları ...	153
4.2. ÖNERİLER	158

KAYNAKÇA	161
EKLER.....	180
ÖZGEÇMİŞ	193

TABLolar LİSTESİ

TABLO 1: OECD ÜLKELERİNDE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ ORANLARI (%) VE TOPLAM ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYILARI (2015)	17
TABLO 2. ÜLKE VE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYILARI (2018)	19
TABLO 3. ÇALIŞMA GRUBUNDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ İLAHİYAT FAKÜLTELERİ.....	94
TABLO 4. İLAHİYAT FAKÜLTESİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ ÖLÇEĞİ AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI.....	98
TABLO 5. İLAHİYAT FAKÜLTESİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ ÖLÇEĞİNİN GÜVENİLİRLİK KATSAYILARI	100
TABLO 6. İLAHİYAT FAKÜLTESİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ ÖLÇEĞİNİN DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI.....	101
TABLO 7. İLAHİYAT FAKÜLTESİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİ ÖLÇEĞİNİN ALT BOYUTLARININ AVE VE KORELASYON KATSAYILARI.....	102
TABLO 8. ÖLÇEK FAKTÖRLERİ ARASINDAKİ KORELASYON ANALİZİ SONUÇLARI.....	103
TABLO 9. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	108
TABLO 10. KATILIMCILARIN TÜRKİYE'DE ÖĞRENİM GÖRMENİN AVANTAJLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	111
TABLO 11. KATILIMCILARIN TÜRKİYE İLE İLGİLİ BEKLENTİLERİ İLE BEKLENTİLERİNİN KARŞILANMA DURUMUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	115
TABLO 12. KATILIMCILARIN TÜRKİYE'DE ALDIKLARI UYUM EĞİTİMİ İLE YAŞADIKLARI UYUM SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	118
TABLO 13. KATILIMCILARIN TÜRKİYE'DE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	121
TABLO 14. KATILIMCILARIN FAKÜLTENİN İMKÂNLARINA İLİŞKİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİ	125
TABLO 15. KATILIMCILARIN ARAPÇA EĞİTİM DÜZEYLERİ	127
TABLO 16. KATILIMCILARIN DERS İÇERİKLERİNDEN MEMNUNİYET DÜZEYLERİ	128
TABLO 17. KATILIMCILARIN AKADEMİSYENLERİN DONANIMINA İLİŞKİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİ.....	130
TABLO 18. KATILIMCILARIN İLAHİYAT FAKÜLTESİNDEN MEMNUNİYET DÜZEYLERİ.....	132

TABLO 19. İLAHİYAT FAKÜLTESİNDEN MEMNUNİYET DÜZEYİ ORTALAMALARININ CİNSİYETE GÖRE T TESTİ SONUÇLARI	133
TABLO 20. İLAHİYAT FAKÜLTESİNDEN MEMNUNİYET DÜZEYİ ORTALAMALARININ GELİNEREN BÖLGEYE GÖRE ANOVA SONUÇLARI.....	135
TABLO 21. İLAHİYAT FAKÜLTESİNDEN MEMNUNİYET DÜZEYİ ORTALAMALARININ GELİNEREN PROGRAM TÜRÜNE GÖRE ANOVA SONUÇLARI.....	138
TABLO 22. İLAHİYAT FAKÜLTESİ MEMNUNİYET DÜZEYİ ORTALAMALARININ FİNANSMAN KAYNAĞINA GÖRE ANOVA SONUÇLARI.....	140
TABLO 23. İLAHİYAT FAKÜLTESİ MEMNUNİYET DÜZEYİ ORTALAMALARININ TÜRKÇE ÖĞRENİLEN KAYNAĞA GÖRE ANOVA SONUÇLARI	142
TABLO 24. İLAHİYAT FAKÜLTESİ MEMNUNİYET DÜZEYİ ORTALAMALARININ ARAPÇA'NIN ÖĞRENİLDİĞİ YERE GÖRE ANOVA SONUÇLARI	144

KISALTMALAR

α	:Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı
AB	:Avrupa Birliği
ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
AFA	:Açımlayıcı Faktör Analizi
ANOVA	:Analysis of Variance
Bkz.	:Bakınız
BÖP	:Büyük Öğrenci Projesi
C.	:Cilt
Çev.	:Çeviren
DEİK	:Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu
DFA	:Doğrulayıcı Faktör Analizi
ed.	:Editör
f	:Frekans
GSS	:Genel Sağlık Sigortası (GSS)
haz.	:Hazırlayan
İKB	:İslam Kalkınma Bankası
KAM	Kalkıma Araştırmaları Merkezi
KYK	:Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü
Ltd. Şti.	:Limited Şirketi
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
N	:Katılımcı Sayısı
no.	:Numara
OECD	:Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik :Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı)
ÖSYM	:Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
p	:Anlamlılık Değeri
s.	:Sayfa
S.	:Sayı
sd	:Serbestlik Derecesi
SETA	:Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları
ss.	:Sayfadan sayfaya
SSCB	:Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
TCS	:Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraha Toplulukları Sınavı
TDV	:Türkiye Diyanet Vakfı

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

TİKA	:Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	:Türkçe Öğretim Merkezi
UDEF	:Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu
UIP	:Uluslararası İlahiyat Programı
UNESCO	:United Nations Educational, Scientific And Cultural Organisation (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu)
UÖDB	:Uluslararası Öğrenci Daire Başkanlığı
UÖK	:Uluslararası Öğrenci Kabulü
vb.	:Ve benzeri
vd.	:Ve diğerleri
X	:Aritmetik Ortalama
Yay.	:Yayınları
YETEM	:Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi
YETKM	: Yunus Emre Türk Kültür Merkezi (YETKM)
YÖK	:Yükseköğretim Kurumu
YÖS	:Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı
YTB	:Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
%	:Yüzde

GİRİŞ

Günümüzde, uluslararası öğrenci hareketliliği, gerek eğitim kalitesi gerekse sosyal, kültürel ve politik faktörler açısından uluslararası yükseköğretim alanında önemli hale gelmektedir. Uluslararası öğrenciler kaynak ve hedef ülkeler için ekonomik, sosyal, kültürel, bilimsel, ticari alanlarda önemli faydalar sağlamaktadır. Bu stratejik özelliği nedeniyle uluslararası öğrencilere ciddi yatırımlar yapılmakta ve bu öğrenciler gelecekte ülkesinin temsilini sağlayan önemli aktörler olarak görülmektedir.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla gelişen teknolojinin etkisiyle, bütün dünyada iletişim ve ulaşım kolaylaşmış, ülke içi ve uluslararası ticaret canlanmış, refah seviyesi yükselmiştir. Böylece ülkeler arasındaki sınırlar belirsizleşmiş ve dünya adeta küçük bir köy halini almıştır. Dünya genelinde eğitim kurumlarına yönelimin artması, pazarlanabilir eğitim ürünlerine rağbeti artırmıştır. Eğitim kurumları, sundukları eğitim ürünlerini pazarlar hale gelerek diğer eğitim kurumlarıyla rekabet eder duruma gelmiştir. Ülke dışında öğrenim görme koşullarının kolaylaşması ile birlikte öğrenci hareketliliği artmıştır. Uluslararası öğrenci talebini değerlendiren yükseköğretim kurumları, çağın gerisinde kalmamak, kurumlarını uluslararası alanda daha tercih edilebilir bir düzeye getirmek ve uluslararası öğrenci piyasasından daha büyük pay alabilmek için öğretim programlarını zenginleştirme, çoklu diploma, yurt dışında şube kampüsleri açma gibi olanakları öğrencilere sunmuşlardır. Böylece yükseköğretimde yabancı uyruklu öğrenci hareketliliği giderek artmıştır.

II. Dünya Savaşı'nın ardından soğuk savaş süreci başlamış; ülkeler kültürleri, değerleri ve politikalarıyla bir etki oluşturmak amacıyla dış politikalarını yeniden şekillendirmişler; diğer ülkeler üzerinde kültürel hegemonya kurmaya çabalamışlardır. Askeri ve ekonomik yaptırımları içeren “sert güç” kavramı, yerini ülkelerin sahip olduğu tarihi ve kültürel değerleri ön plana çıkararak “yumuşak güç” kavramına bırakmıştır (Bayraktar, 2012: 184).

Yumuşak güç, kavramı ilk ileri süren kişi olan Joseph Nye'e göre, diğerlerinin davranışlarını istediğimiz sonuçları verebilecek şekilde etkileyebilme kapasitesidir. Güç sahibi, diğerlerinin davranışlarını başlıca üç yolla etkileyebilir: zorlama tehditleri (sopalar), teşvikler ve ödemeler

(havauçlar) ve başkalarının sizin istediklerinizi istemesini sağlayan cazibe (Nye, 2008: 94). Yumuşak güç sayesinde bir ülke, diğer ülkelere yönelik askeri ve ekonomik yöntemlerle çalışan sert güç unsurlarını kullanmadan, işbirliği yapma ya da çekiciliğini kullanma sayesinde kendine özgü kültürü, değerleri ve imajıyla diğer ülkeleri etkileyebilmektedir (Güzel, 2016: 344). Zor kullanmadan amaçlara ulaştıran yumuşak güç gündem belirleme, cazibe ve yanına çekmeyi kullanır. Yumuşak güç kullanmaya en elverişli kaynaklar ise değerler, kurumlar, kültür ve politiklardır (Çavuş, 2012: 24).

İletişim imkânlarının gittikçe arttığı ve çeşitlendiği günümüz dünyasında, kitlelere ulaşma ve kitlelerin fikirlerini etkileme yollarından biri olan medya, önemli yumuşak güç araçlarındandır. Bu araçlara uluslararası bağlantılara ve ekonomik güce sahip şirketler ve diğer devletlerin veya önde gelen iş adamlarının politikalarını etkileyen ve yönlendiren sivil toplum kuruluşları da eklenebilir. Ayrıca eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte uluslararası pazara açılan ve kendi dilinin, kültürünün ve değerlerinin bir tanıtım ve paylaşım merkezi olan üniversiteler de önemli yumuşak güç araçları olarak ön plana çıkmaktadır (Güzel, 2016: 346).

Yumuşak gücün diğer bir kullanım alanı, uluslararası tanıtım faaliyetleridir. Bu faaliyetler, bir ülkenin dünyadaki imajı ve hedeflenen dış politikasının etkinliği bakımından önemli bir işlevi yerine getirir (Çavuş, 2012: 30). Ülkenin imajı, üniversite imajını ve uluslararası öğrencilerin üniversite tercihlerini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden ülkeler, sadece yükseköğretimle ilgili politikalar geliştirmekle yetinmeyip medyadaki imajlarını daha ılımlı bir konuma yönlendirmekte, uluslararası öğrenciler için daha cazip bir imaj inşa edecek vasıtaları değerlendirmektedirler (Kethüda, 2015: 149).

Her yıl milyonlara varan sayıda öğrenci, vatandaşı olduğu ülkeden daha iyi eğitim imkânlarına sahip başka bir ülkeye öğrenim görmeye gitmektedir. Bu hareketliliğin ülkeler arasında hem karşılıklı anlayış ve dayanışmayı artırması hem de akademik, kültürel, sosyal ve siyasi bağları geliştirmesi muhtemeldir. Bir kamu diplomasisi aracı olarak uluslararası öğrenci hareketliliği, toplumların iletişimini artırmakla birlikte kamu düzeni içinde farklılıkların yönetimine de olanak sağlar. Devletin vatandaşlarına olan diplomatik eğilimlerini ifade eden kamu diplomasisi, politik bir kavram olmakla birlikte yaşamsal öneme sahip ilişki ağlarını da içerir. Uluslararası öğrenciler, bir eğitim elçisi veya kültür taşıyıcısı olarak toplumlararası

dengeyi sağlamakta ve toplumun edilgen doğasına dinamiklik getirmektedir. Bu noktada uluslararası öğrencilerin kültürel diplomasi aracı olarak işlev gördükleri söylenebilir. Fikir ve düşüncelerin paylaşımı suretiyle kendini ifade etme ve muhatabını tanıma yolu olarak açıklanabilen kültürel diplomasi; toplumlar arası etkileşim vazifesi görür. Kültürel diplomasi sayesinde kurulan iletişimle, halklar arasında karşılıklı saygı ve güven tesis edilir, yeni fikirlerle tanışma fırsatı elde edilir (Purtaş, 2013: 2).

Gelişen bir hizmet sektörü olarak değerlendirilen uluslararası öğrenci hareketliliğinin bazı ülkeler için turizm, kültürel unsurları yayma, dünyanın zeki gençlerini ülkelere çekme gibi stratejik amaçlar taşıdığı da görülmektedir (Sarı, 2016: 127). Uluslararası öğrenci hareketliliği, birçok ülke tarafından önemli bir dış politika ve kamu diplomasisi aracı olarak stratejik bir önemde değerlendirilmektedir. Örneğin Avrupa Birliği'nin (AB) desteklemekte olduğu Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP), üye ve aday ülkeler arasında öğrenci ve öğretim üyesi dolaşımını destekleyerek kültürel diyalogu artırmayı, Avrupa'da ortak eğitim ve araştırma alanı kurmayı, farklılıklara tahammülü geliştirmeyi ve önyargıyı azaltmayı, diğerine hoşgörüyü yaklaşılabilmeyi hedeflemektedir (www.ab.gov.tr, 19.06.2019). Türkiye özelinde düşünüldüğünde ise, kamu diplomasisine yönelik programlar sayesinde turizm, eğitim, bilim gibi hususlarda dünyayla işbirliği yapılmakta ve gerçekleştirilen projelerle Türkiye'nin dili ve kültürünün tanıtımı ile yayılmasına olanak sağlanmaktadır (Çavuş, 2012: 31).

Öğrenciler açısından bakıldığında, uluslararası öğrencileri geliştirmiş ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarına yönelten gerekçeler ülkelere göre değişmekle birlikte sosyo-ekonomik statü, aile, çevre ve eğitim gibi faktörlerin etkisiyle gelecekte yüksek bir kariyer sahibi olabilmek için öğrenciler mevcut koşullarını zorlamakta ve ülke dışında öğrenim görmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca gelişmekte olan ülkelerdeki nüfus yoğunluğu ve kısıtlı iş alanları, kalkınma arayışının neticesi olarak gelişmiş ülkelerdeki işleyişi keşfetme merakı, kendi ülkesinin dışında farklı bir entelektüel bilgi birikiminden yararlanma isteği de uluslararası öğrencileri ülke dışında öğrenim görmeye iten gerekçeler arasındadır (OECD, 2016: 328).

Özellikle genç nüfusun az olduğu gelişmiş ülkelerde, nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın artması ve uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi olma hususunda yürütülen aktif politikalar, günümüzde uluslararası öğrenci hareketliliğinin yoğunluğunu giderek artırmaktadır (KAM, 2015:

10). Uluslararası öğrenci dolaşımına ilginin artmasında uluslararası anlaşmalar ve protokoller ile sağlanan destekler; uluslararası tanınırlığı olan üniversite, enstitü veya akademisyenlerden ders alma isteği; uluslararası öğrenci olmanın kişiye kattığı akademik ve pratik tecrübe; uluslararası öğrenci olmanın saygınlığı ve sosyal statüsü, iş bulmayı kolaylaştırması gibi etkenler de önemlidir. Ayrıca vatandaşı olduğu ülkede ortaöğretim sonrası eğitim göreceği bir alan bulamayan öğrenciden yüksek akademik başarıya sahip olup daha kaliteli eğitim görmek isteyen öğrenciye kadar değişik gerekçelerle öğrenciler, ülke dışındaki yükseköğretim kurumlarına yönelmektedir (OECD, 2016: 328-329).

OECD verilerine göre, kendi ülkelerinin dışında başka bir ülkede yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptıran yaklaşık uluslararası öğrenci sayısı 1975'te 800 bin, 1980'de 1.1 milyon, 1985'te yine 1.1 milyon, 1990'da 1.3 milyon, 1995'te 1.7 milyon 2000'de 2.1 milyon, 2005'te 3 milyon, 2010'da 4.2 milyon, 2011'de 4.4 milyon ve 2012'de 4.5 milyon olarak tespit edilmiştir (OECD, 2014: 344).

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

Tablo 1: OECD Ülkelerinde Öğrenim Düzeyine Göre Uluslararası Öğrenci Oranları (%) ve Toplam Uluslararası Öğrenci Sayıları (2015)

	Toplam (%)	Önlisans (%)	Lisans (%)	Yüksek lisans (%)	Doktora (%)	Uluslararası öğrenci sayısı
Lüksemburg	45,9	10,4	25,5	71,1	87,0	3.163
Yeni Zelanda	21,1	32,3	16,0	24,3	46,2	57.091
Birleşik Krallık	18,5	5,2	14,0	36,9	42,9	430.833
İsviçre	17,2	0,0	9,8	28,5	54,3	50.591
Avusturya	15,9	1,1	18,4	19,0	27,0	67.691
Avustralya	15,5	6,6	13,3	42,6	33,8	294.438
Belçika	11,2	2,4	8,6	17,7	42,3	56.453
Hollanda	11,2	0,0	8,7	15,1	36,2	86.189
Kanada	11,0	9,6	9,9	13,6	29,9	171.603
Çekya	10,5	5,0	9,4	11,9	14,8	41.715
Danimarka	10,3	14,1	5,6	18,0	32,1	32.264
Fransa	9,9	4,7	7,3	13,3	40,1	239.409
İzlanda	8,0	25,4	6,0	9,3	31,6	1.507
Finlandiya	7,7	-	5,2	12,3	19,9	23.142
Almanya	7,7	0,0	4,7	12,9	9,1	228.756
İrlanda	7,4	1,9	6,0	13,2	25,4	15.815
Macaristan	7,1	0,5	5,0	14,1	7,2	21.707
İsveç	6,2	0,2	2,4	9,9	34,0	26.672
Letonya	6,1	1,9	5,1	12,7	8,8	5.255
Slovakya	5,9	0,9	4,5	7,7	9,1	10.876
OECD toplam	5,5	2,6	4,2	11,4	26,0	3.296.496
Estonya	5,2	-	3,9	7,1	10,7	2.859
Portekiz	5,0	3,0	2,9	6,1	21,2	16.888
İtalya	5,0	6,9	4,9	4,6	-	90.419
ABD	4,6	2,2	3,8	9,5	37,8	907.251
Norveç	3,6	0,7	2,0	6,6	20,5	9.530
Japonya	3,4	4,0	2,4	6,8	18,2	131.980
Slovenya	2,7	0,9	2,3	4,1	8,5	2.354
İspanya	2,7	5,0	0,8	7,1	-	75.347
Polonya	2,6	0,0	2,4	3,3	1,9	43.988
Güney Kore	1,7	0,2	1,4	6,4	8,7	54.540
Türkiye	1,2	0,2	1,3	4,2	6,5	72.178
Şili	0,3	0,3	0,2	1,3	8,4	3.810
Meksika	0,3	0,0	0,2	0,7	2,6	9.994
İsrail	-	-	2,9	4,4	5,5	10.188

Kaynak: Yükseköğretime Bakış 2018 İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2018: 50.

OECD ülkelerinde 2015 yılı öğrenim düzeyine göre uluslararası öğrenci oranları ve toplam uluslararası öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre, dünyada toplam 3,3 milyon uluslararası öğrenci vardır. Dünyadaki toplam uluslararası öğrencilerin %27,5'i, yani 907 bin kişi ABD'de, 431 bin öğrenci Birleşik Krallık'ta ve 294 bin öğrenci Avustralya'da öğrenim görmektedir. ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'da lisansüstü düzeydeki uluslararası öğrenci oranlarının; önlisans ve lisans düzeyinden daha yüksektir.

Uluslararası öğrenci hareketliliği konusunda Türkiye son dönemlerde önemli atılımlar gerçekleştirse de yükseköğretimini uluslararası pazara açma noktasında gelişmiş ülkelere göre oldukça geride kalmıştır (Ergin ve Türk, 2010: 36; Demirhan, 2017: 551). Çetinsaya (2014: 151), Türkiye'de yükseköğrenim gören uluslararası öğrenci sayısının 1983'te 5.378 öğrenci olduğunu; bu rakamın 1990'da 7.661'e, 2000'de 16.656'ya, 2012'de 43.000'e ve Yükseköğretim Kurulu'nun Nisan 2014 verilerine göre 55.000'e ulaşmış olduğunu; ayrıca açıköğretim yurt dışı programları da dâhil edildiğinde bu sayının 70.000'lere ulaştığını belirtmektedir. 2016 Türkiye Göç Raporu'na göre, Türkiye'deki üniversitelerde 2016-2017 öğretim yılında kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı 103.727'dir (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017: 44). 2017'de Türkiye adlı çalışmada ise uluslararası öğrenci sayısı 108 bin 76 olarak belirtilmiştir (Arkan, Dama, Toklucu, Emin ve Barkçin, 2017: 331).

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

Tablo 2. Ülke ve Öğrenim Düzeyine Göre Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Sayıları (2018)

Ülke	Önlisans	Lisans	Yüksek lisans	Doktora	Toplam
Suriye	1.861	16.924	1.492	404	20.681
Azerbaycan	962	13.213	2.469	434	17.078
Türkmenistan	1.872	9.872	434	42	12.220
İran	211	2.588	1.734	1.820	6.353
Afganistan	270	4.350	1.030	167	5.817
Irak	114	2.213	2.108	735	5.170
Yunanistan	212	1.935	237	46	2.430
Somali	194	1.653	395	68	2.310
Çin	140	1.420	434	90	2.084
Kazakistan	140	1.237	412	267	2.056
Diğer	1.914	27.728	8.075	3.896	41.613
Toplam	7.890	83.133	18.820	7.969	117.812

Kaynak: Yükseköğretime Bakış 2018 İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2018: 49.

Tablo 2'de 2017-2018 öğretim yılında ülke ve öğrenim düzeyine göre uluslararası öğrenci sayıları verilmiştir. Tabloya göre, Türkiye'de en çok öğrencisi olan ülkeler sırayla Suriye (20.681), Azerbaycan (17.078), Türkmenistan (12.220), İran (6.353), Afganistan (5.817), Irak (5.170), Yunanistan (2.430), Somali (2.310), Çin (2.084) ve Kazakistan'dır (2.056).

Uluslararası öğrenciler öğrenim düzeyine göre incelendiğinde ise önlisans düzeyinde 7.890, lisans düzeyinde 83.133, yüksek lisans düzeyinde 18.820 ve doktora düzeyinde 7.969 öğrencinin eğitim almakta olduğu görülmektedir. Önlisans düzeyinde Türkmenistan (1.872), lisans düzeyinde Suriye (16.924), yüksek lisans düzeyinde Azerbaycan (2.469) ve doktora düzeyinde İran'ın (1.820) Türkiye'de en çok öğrencisi olan ülkeler oldukları görülmektedir. Türk üniversitelerindeki ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı hususunda YÖK istatistiklerine bakıldığında, 2016-2017 öğretim yılında 2165'i erkek, 1291'i kadın olmak üzere toplamda 3456 uluslararası öğrencinin kayıtlı olduğu görülmektedir (Ek 2).

Uluslararası öğrenci hareketliliği, ülke ekonomisine doğrudan katkısı olan ve küresel eğitim ekonomisi olarak adlandırılan önemli bir gelir kaynağıdır. Küresel eğitim ekonomisi, eğitim hizmetlerinin uluslararası zeminde sunulmasıyla ülke döviz getirisi amaçlayan ve ülke ekonomisine doğrudan katkısı olan bir ekonomi alanıdır (Kurul, 2012: 18).

Yükseköğretim kurumlarına kaydolmak için ödenen harç ve diğer vergiler, özelde yüksek öğretim kurumuna genelde ise ülke ekonomisine doğrudan katkı sağlamaktadır. Uluslararası öğrenciler çoğu ülkede yerli öğrencinin ödediği tutardan daha fazla harç bedeli ödemekte ve öğrenim süresi boyunca bu ödemeyi devam ettirmektedir. Kaldıkları eğitim süresi boyunca konaklama, yeme-içme, eğlence vb. yaşam giderlerini oluşturan bütün harcamalar göz önüne alındığında, uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülke ekonomisine ne ölçüde kaynak girişi sağladığı belirginleşecektir. Dış Ekonomik İlişkiler Kurumu'nun (DEİK) 2012'de yayımladığı rapora göre, Avustralya'da 2010 yılında eğitim ihracatından 19,1 milyar dolar, İngiltere'de ise 8 milyar pound gelir elde edilmiştir. Yeni Zelanda'da ise yabancı uyruklu öğrencilerin ülke ekonomisine 2 milyar dolar kadar katkısı olmuştur. Bu tutar Yeni Zelanda'nın 2012 yılı gayri safi milli hasılasının yaklaşık %1,14'ünü oluşturmaktadır.

Uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında öğrenci gönderen ülkeler, ev sahibi ülkenin o alandaki bilgi birikimini kendi ülkelerine transfer edebilme imkânı da elde etmektedir. Bilginin serbest dolaşımı ise yeni, özgün fikir ve eserlerin ortaya çıkmasını sağlamakta; bu yolla ülkedeki üretim potansiyeli artmakta ve farklı üretim kaynakları oluşmaktadır. Canlanan üretim, bir yandan ülkedeki istihdamı arttırırken diğer yandan ülke ekonomisinin büyümesine yol açmaktadır. Uluslararası öğrencilerin ekonomik misyonunun geliştirilmesi ile ticaret, sanayi ve hizmet sektörlerinin de gelişeceğinin farkında olan ülkeler, kaynak ve hedef ülke arasında hem ikili ilişkilerin hem de kültürel ve ticari işbirliklerinin gelişmesinin yolu olarak uluslararası öğrenci hareketliliğini desteklemektedirler.

Dünya çapındaki eğilimlerden etkilenen Türkiye de yumuşak güç uygulamalarını devreye sokarak dış politika yaklaşımını değiştirmiş ve uluslararası ilişkilerde önemli politikalar ortaya koymuştur. 90'lı yılların başından itibaren dış yardımlar, TRT'nin farklı dillere yönelik yayınlarıyla kültürel diplomasi yaklaşımını takip etmiş ve uluslararası imajını belirginleştirmiştir (Yıldırım ve Yıldırım, 2017: 206-207).

Tanıtım faaliyetleri açısından Türkiye'de Dışişleri Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, TİKA ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların tanıtım faaliyetleri yürütmekte olduğu görülmektedir. TİKA, Türkçe konuşulan Türk Cumhuriyetlerine kalkınma yardımları sağlamak ve bu

ülkelerde faaliyetler yürütmekteyken (www.tika.gov.tr, 20.06.2019); Yunus Emre Enstitüsü, yurtdışında Türk kültür ve dilini yaymak için projeler gerçekleştirmektedir (www.yee.org.tr, 20.06.2019). Bu tanıtım faaliyetleriyle farklı ülkelerden öğrenciler, Türk üniversiteleriyle tanışmakta ve Türkiye'deki üniversitelere kayıt yaptırabilmektedir. Yurt dışından Türkiye'ye yükseköğrenim görmeye gelen öğrenciler, konuk oldukları ülkenin ve diğer konuk öğrencilerin kültürünü tanıma ve gözlemlene imkânı bulmakta, kültürel etkileşime girerek kültür alış-verişi yapabilmektedir. Yine üniversitelerde öğrenci ve öğretim üyesi değişim programları kapsamında anlaşmalı üniversitelerle öğrenci ve akademisyen hareketliliğinin sağlanması, Türk dili ve kültürünün yayılmasına olanak sağlaması açısından önemlidir (Çavuş, 2012: 30-31).

Türkiye'ye uluslararası öğrenci kabulü, kendi imkânlarıyla yükseköğrenim görmek isteyen öğrenciler için 1981 yılında düzenlenen Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı'yla (YÖS) başlamıştır (Tuncer, 2015: 52; Akdağ, 2014: 25). Ancak 1990'ların başında Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra dış politikada önemli adımlar atılabilmiş; Türkiye, özgürlüğünü yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri'ne yönelik politikalar geliştirebilmiştir (Kavak ve Başkan, 2001: 92-93; Demirhan, 2017: 550). Ergin ve Türk'e göre (2010: 36) Türk cumhuriyetleri ve akraba topluluklarının birliğini hedefleyen, yükseköğretimin küresel piyasaya açılmasında önemli bir işlev görmüş olan ve Türk dış politikasının üç önemli sacayağını oluşturan 'Türkçenin yaygınlaştırılması', 'Türkiye'nin ve Türk sivil toplum kuruluşlarının yurtdışında okul açmaları' ve 'Türkiye'deki üniversitelere burslu öğrenci getirilmesi' adımları bu tarihten itibaren şekillenebilmiştir.

Türkiye'ye olan uluslararası öğrenci akışı incelendiğinde, Batılı ülkelerden gelen öğrenci sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu noktada Türkiye'deki uluslararası öğrenci yoğunluğuna bakıldığında, özellikle gelişmekte olan ülkelerden gelen bir öğrenci profilinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmını, Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları ile Türkiye'yle tarihi ve sosyokültürel açıdan yakınlığı olan ülkelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 55, 85).

Uluslararası öğrencilerin Türk üniversitelerinde kayıtlı oldukları fakültelere bakıldığında, yükseköğretim kademesindeki ilahiyat fakültelerine yoğun bir öğrenci rağbetinin olduğu görülmektedir. İlahiyat fakülteleri, Osmanlı Devleti'nden Türkiye'ye miras kalan birçok kurumdan biridir. Cumhuriyet'in ilanına kadar Osmanlı'da üniversiteye karşılık gelen İstanbul Daru'l-Fünunu'nda günümüzün ilahiyat fakültesinin çekirdeği konumundaki Ulum'u Şeriye Şubesi'nde, medreselerin haricinde yükseköğretim düzeyinde din eğitimi ve öğretimi yapılmaktaydı. 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden sonra yeniden teşkilatlandırılan İstanbul Daru'l-Fünunu bünyesinde, Daru'l-Fünun İlahiyat Fakültesi açılmış ve 1933 yılına kadar öğretime devam edebilmiştir (Öcal, 1986: 113-114; Öcal, 2011: 365-370). Ardından 1949'da İlahiyat Fakültesi Ankara Üniversitesi'ne bağlı bir birim olarak tekrar açılmış ve öğretime başlamıştır (Öcal, 1986: 116).

Günümüzde ilahiyat fakülteleri, islami ilimleri gelecek kuşağa aktarmak, dini ibadetlerin yerine getirilebilmesi için gerekli olan bilgileri öğretebilecek görevliler ve akademik seviyede ilahiyat araştırmaları yapabilecek akademisyenler yetiştiren kurumlardır. Ayrıca ilahiyat fakülteleri örgün ve yaygın din eğitimi hizmetlerinin etkili yapılabilmesinde; bireylere ruh ve beden sağlığını temin edecek dini ve ahlaki değerlerin öğretilmesinde; toplumun milli birlik ve bütünlüğünün ve manevi kalkınmasının sağlanmasında önemli görevler üstlenmektedir.

“Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri” adlı araştırma, Türkiye’de yükseköğretimin önemli bir birimi olan ilahiyat fakülteleri veya eş değer statüdeki islâmî ilimler fakültesi ile islâm ve din bilimleri fakültelerinde öğrenim gören uluslararası öğrencilere odaklanmaktadır.

Üniversitenin öğrenci merkezliliğinin en önemli göstergesi, üniversite içi ilişkilerde öğrencinin kendisinin önemli görüldüğünü ve kendisine değer verildiğini hissetmesidir. Bu araştırmada eğitim/öğretimde, öğretim elemanlarının değerlendirilmesinde, ‘öğrenci en iyi hakemdir’ ilkesi gözönünde bulundurularak (Günay, 2011: 117), uluslararası öğrencilerin öğrencisi oldukları ilahiyat fakültesi hakkındaki tecrübe ve değerlendirmelerine başvurulacaktır.

1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İlahiyat öğrenimi görmek amacıyla Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler, Türkiye'deki ilahiyat öğrenimi sürecini nasıl değerlendirmektedir?

Araştırmanın genel problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere çözüm aranmıştır:

İlahiyat fakültesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin,

1. Demografik özellikleri nelerdir?
2. Türkiye'de öğrenim görmenin avantajları hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?
3. Türkiye'ye ilişkin beklentileri nelerdir ve bu beklentilerin karşılanma durumları nasıldır?
4. Türkiye'de hangi uyum eğitimi almışlardır ve hangi uyum problemlerini yaşamışlardır?
5. Türkiye'deki öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. Öğrenim gördükleri ilahiyat fakültesinin imkânları hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?
7. Türkiye'deki ilahiyat öğrenimi sürecindeki Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyleri nasıldır?
8. Öğrenim gördükleri ilahiyat fakültesindeki akademisyenlerin donanımları hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?
9. İlahiyat öğrenimine yönelik görüşleri, çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, geldikleri program türü vb.) göre nasıl bir farklılık göstermektedir?

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'ye ilahiyat öğrenimi görmeye gelen uluslararası öğrencilerin ilahiyat eğitimi süreci hakkındaki görüş ve düşüncelerini tespit etmektir.

Bu araştırma ile uluslararası öğrencilerin belirlenen kişisel özelliklerine göre Türkiye'ye gelmeden önceki beklentileri ve geldikten sonraki memnuniyet düzeyleri, Türkiye'de yaşadıkları sorunlar, Türkiye'de öğrenim görmenin avantajlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca

uluslararası öğrencilere göre ilahiyat fakültesinde sunulan imkânlar, fakültede verilen Arapça eğitimi, ders içerikleri ile akademisyenlerin donanımı değişkenleriyle ilgili memnuniyetlerinin incelenmesi hedeflenmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışma Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören ve farklı kültürel birikim, düşünce, yaşam tarzı ve eğitim tecrübesine sahip uluslararası öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, ilahiyat öğrenimi sürecinin değerlendirilmesine imkân tanınması açısından önemlidir.

Eğitim kalitesinin değerlendirilmesinde, öğrenci beklentileri özel bir öneme sahiptir. Yükseköğretim öğrencilerine kaliteli öğretim hizmeti sunulabilmesi için öğrencilerin beklentilerinin bilinmesi ve beklentilerinin yeterli düzeyde karşılanabilmesi için önlemlerin alınması gereklidir. İlahiyat fakültesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilere odaklanan bu çalışmada, öğrenci beklentilerinin ölçülmesi çalışmalarına yer verilmiş; elde edilen veriler ışığında ilahiyat fakülteleri için farklı eğitim politikalarının geliştirilmesine olanak tanıyacak öneriler sunulmuştur. Literatürde söz konusu öğrenci kitesinin beklentilerine ve beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin veri sunan araştırmalara rastlanılmamış olması bu araştırmanın öncü karakterini açığa çıkarmaktadır.

Yükseköğretim öğrencileri üzerinde yapılan alan araştırmaları ve düzey belirleme çalışmaları, akademisyenlerin yeterliklerinin belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılabilir. Özellikle akademisyen yeterliğini ilgilendiren ve doğrudan eğitim kalitesini etkileyen akademisyenlerin donanımının bu araştırma kapsamında incelenmesi sayesinde, ilahiyat fakültelerinde sık veri sağlanamayan bir konu hakkında önemli bir bilgi seti literatüre kazandırılmıştır.

Yumuşak gücün kullanım alanlarından biri de uluslararası tanıtım faaliyetleridir. Bir ülkenin imajı, hedeflenen dış politikanın etkinliği bakımından önemli rol oynamaktadır. Uluslararası öğrenciler, üzerinde kültür diplomasisi gerçekleştirilen ve stratejik önem arz eden yumuşak güç unsurlarındandır. Bu araştırma, ülkelerin gayri resmi kültür elçileri konumundaki uluslararası öğrencilerin sunulan yükseköğretim ürünü hakkındaki görüş ve düşüncelerini tespit etmesi açısından önemlidir.

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri

Öğrencilerin üniversite ve öğrenim gördükleri bölüm lehine yapacakları informal değerlendirmeler, hem ilgili bölümün ya da üniversitenin tanıtımına hem de başarısına katkı sağlar. Bu araştırma, ilahiyat fakültelerinde takip edilen eğitim müfredatının, uluslararası öğrencileri de dikkate alarak yeniden gözden geçirilmesine imkân tanınması noktasında önemlidir. Ayrıca Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerindeki yükseköğretim kurumlarına yerleşen uluslararası öğrenciler, farklı kültürlerin kaynaşması ve çokkültürlü bir ilahiyat fakültesi oluşması amacına da hizmet etmektedir.

Türkiye'nin gerek yerli öğrenciler gerekse uluslararası öğrenciler için bir cazibe merkezi haline dönüşebilmesi, yükseköğretim sistemindeki kalite standartlarını yükseltmesi ve gelişmiş ülkelerde sunulan yükseköğretim kalitesini yakalaması ile mümkündür. Türkiye'deki ilahiyat eğitiminin, uluslararası anlamda tercih edilir ve kabul gören bir marka haline gelebilmesinin ön koşulu, kalite standartlarının yükseltilmesidir. Kalite, yenilenmiş bina ve eğitim olanaklarıyla beraber, öğrencilerin öğrenim sürecindeki bütün paydaşlardan memnuniyet düzeylerinin artırılmasını gerektirir. Bu noktada bu araştırma ile görünür hale getirilen öğrenci memnuniyet düzeyleri, Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin kalite algısının artırılması noktasında önem arz etmektedir.

Uluslararası öğrencilerin beklentilerinin ve beklentilerinin karşılanma düzeyinin, Türkiye'de öğrenim görmenin avantajlarının, Türkiye'deki öğrenim süreci boyunca karşılaşılan problemlerin tespit edilmesi, Türkiye'nin giderek küreselleşen ve uluslararası pazara açılan eğitim sektöründen daha büyük pay alabilmesi ve politikacılara veri sağlanması açısından önemlidir. Mevcut durumun tespit edilmesiyle, uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin aşılması, ilahiyat eğitimi sürecinin öğrenciler için daha verimli hale getirilebilmesi ve yükseköğretim kademesindeki ilahiyat fakültelerinin eğitim kalitesinin geliştirilebilmesi için zemin hazırlanmış olacaktır.

Literatürde uluslararası öğrenci sorunsalını inceleyen farklı türden araştırmalar olsa da bu çalışma, nicel bir araştırma deseninde ve ilahiyat fakültesi örnekleminde konuyu çözümleyen ender çalışmalardan olması ve din eğitimi alanında ise ilk araştırmalardan olması bakımından önemlidir. Ayrıca araştırmanın konuya ilişkin yeni bulguları sunma çabası içinde

olması nedeniyle literatürdeki önemli bir boşluğu kapatması ve ileride yürütülecek araştırmalar için yeni çalışma alanı oluşturması beklenmektedir.

4. ARAşTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından göz önüne alınan varsayımlar ile araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.

Bu araştırma ile ilgili varsayımlar şöyle sıralanabilir;

1. Uluslararası öğrencilerin ölçekte yer alan soruları kendi yaşantılarına ve mevcut durum ve düşüncelerine uygun olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Uluslararası öğrenciler ölçek uygulamalarına gönüllü olarak katılmışlardır.
3. Araştırmanın probleminin çözümine ilişkin seçilen araştırma yöntemi, amaç ve alt amaçları açıklamak için uygundur.

5. ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılında Ankara, Marmara, İstanbul, Uludağ, Sakarya, Erciyes, Necmettin Erbakan, Süleyman Demirel ve Ondokuz Mayıs üniversitelerindeki ilahiyat fakülteleri ile İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Uluslararası İşlam ve Din Bilimleri Fakültesi'nde son sınıfta öğrenim gören uluslararası öğrencilerin, ölçekte yer alan sorulara ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Elde edilen bulgular, kullanılan ölçme aracındaki sorularla sınırlıdır.
3. Toplumsal, sosyal ve ekonomik değişiklikler ile eğitim sisteminde oluşabilecek beklenmedik durumlar, uluslararası öğrencilerin ilahiyat fakültelerine ilişkin görüşlerinin değişmesine neden olabilir ve araştırmanın güncelliğini geçersiz kılabılır.

BİRİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE

1. ULUSLARARASILAŞMA VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ

Türkiye'deki ilahiyat fakültelerine olan uluslararası öğrenci yönelimini anlamlandırabilmek için çeşitli kavramlara açıklık getirmek gereklidir. İlerleyen başlıklarda bu kavramsal çerçeve yer alacaktır.

1.1. KÜRESELLEŞME, ULUSLARARASILAŞMA, ULUSLARARASI ÖĞRENCİ

1.1.1. Küreselleşme Kavramı

Küreselleşme, bilim insanları tarafından sıklıkla tartışılan ancak sınırları açıkça belirlenemeyen bir kavramdır. Böylesi çok boyutlu bir kavramı açıklamak için gerek kavramın çok faktörlü ve karmaşık yapısı, gerekse kavramı açıklamada yararlanılan ideolojiler ve farklı alanlardan bilim adamlarının kavramın belli unsurlarına yaptıkları vurguların bilinmesi gereklidir.

Habermas'a (2001: 12) göre küreselleşme, insan hakları ve özgürlüklerinin artması ve demokratikleşme olarak değerlendirilirken, Bauman'a göre (2012: 64) bir merkezin, bir kontrol masasının yokluğu; yeni dünya düzensizliğidir. Sennet (2001: 17)'a göre küreselleşme, kâr peşinde koşan büyük işletmelerle kurumların tiranlığıdır. Eroğlu ve Albeni'nin Boratav'dan aktardığına göre küreselleşme, uluslararası sermaye çoğunlukla gelişmiş ülkelerde yoğunlaştığından, aslında sömürünün çağdaş biçimi, hatta yeni adıdır. Oran (2001: 56)'a göre küreselleşme, Batı'nın alt yapısını oluşturan kapitalizmin ve üst yapısını oluşturan akılcılık, laiklik, insan hakları ve demokrasinin tüm dünyaya yayılmasıdır. Altbach ve Knight (2007: 291) küreselleşmeyi, 21. yüzyılın yükseköğretimini daha fazla uluslararası katılım için zorlayan ekonomik, politik ve toplumsal güç olarak tanımlamaktadır. Çeken, Ökten ve Ateşoğlu'nun (2008: 81) Akman'dan aktardığına göre küreselleşme, kapitalist sistemin daha çok üretim daha çok pazarlayabilmesi için ulusal pazar sınırlarının kaldırılması, dünyanın dev bir

pazar haline getirilmesidir.¹ Erkutlu ve Eryiğit'e (2001: 151) göre küreselleşme, sermaye, yönetim, istihdam, bilgi, doğal kaynaklar ve organizasyonun uluslararasılaştığı ve tam anlamıyla karşılıklı bağımlılaştığı bir ekonomik ve siyasi yapılanmadır.

Yapılan küreselleşme tanımları incelendiğinde, dünya genelinde malların, teknolojinin, bilginin, eğitimin, kültürün, ortak değerlerin bölgesel veya ulusal sınırları aşarak uluslararasılaşmasının ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca genellikle ekonomik faktörün öne çıkarıldığı; ekonomik faaliyetlerin dünya çapında birbirine bağımlı hale gelmesi şeklinde algılandığı; sömürgecilik, emperyalizm, yeni kapitalizm, Amerikanlaşma, ulus devletlerin çöküşü şeklinde de yorumlandığı anlaşılmaktadır. Küreselleşme neticesinde kurulan yeni dünya düzeninde ülkeler, dünya ekonomisi ile entegre olmaya zorlanmaktadır.

Küreselleşme, yönetimde demokratikleşmeyi öne çıkarmakta, bu uğurda merkezi yönetimlerin etkisi azalırken, yerelleşme hızlanmaktadır. Ülkeler bir yandan küreselleşirken öte yandan yerel yönetimler kendi içinde daha çok etkili olmaktadır. Bu dönüşüm, “küyerelleşme” (glokalleşme) kavramıyla ifade edilir.

Küyerelleşme, “uluslararası ilişkilerde, küresel gerçekleri refrans alarak küresel düşünmeyi, dışa açılmayı, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi; ülke içinde ise merkezi yönetim yerine, yerel yönetimleri güçlendirmeyi” gerektirir. Başka bir ifade ile yönetimin yerelleşmesi demokratikleşmenin bir sonucu olmakta ve bu durum kurumlara özerk bir kimlik sağlamaktadır (Erbaş ve Coşkun, 2007: 18-19).

Son dönemde giderek ivme kazanan dışa açılım hareketleri ile birlikte üniversiteler hem küreselleşen hem de küyerelleşen özerk kurumlar haline dönüşmektedir. Bir taraftan ülke içindeki yerel öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan üniversiteler, diğer taraftan uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi olmayı hedeflemektedir. Ayrıca üniversiteler yerelden güç alarak küresel rekabet piyasasında öne çıkmaya ve uluslararası öğrenci hareketliliğinden daha fazla pay almaya çalışmaktadır. Birçok farklı

¹ Diğer küreselleşme tanımları için ayrıca bakınız: Marshall, 1999: 449; Heywood, 2013: 38; Gezgin, 2005: 10; Çetin, 2015: 2; Başkan, 2005: 8-98; Çetin, 2008: 16-25; Varlık, 2009: 14-103; Çeken, 2008: 80-83; Tanrıverdi, 2008: 7-9; Karakaya, 2013: 3-6.

yönü olan küreselleşme kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde, yükseköğretim düzeyindeki küreselleşmenin, uluslararasılaşma kavramıyla ifade edildiği tespit edilmiştir. Bu nedenle uluslararasılaşma kavramına kısaca açıklık getirilmesi gerekmektedir.

1.1.2. Uluslararasılaşma Kavramı

Uluslararasılaşma, eğitim, sağlık ve ticareti de kapsayan farklılaştırılmış bir iş faaliyetleri grubu, ülke dışına açılma, sınır ötesi işbirliği, ittifaklar ya da işbirlikler ile yurtdışında ortak girişimler olarak tanımlanmaktadır (Fredriksson, 2003: 523). Ayrıca kurumların faaliyetlerini ulusal sınırlar dışında da gerçekleştirmesi olarak ifade edilebilir (Çiftçi, 2015: 2). Dicken'a göre (1992: 1) küreselleşme, uluslararasılaşmadan daha ileri ve kompleks bir kavram olup; bu bağlamda mal ve hizmet akımlarının ülke ve bölge sınırları içinde artmasını sağlayan ve ekonomik faaliyetlerin uluslararası alanda dağılımını artırmak suretiyle ulusların fonksiyonel işbirliğini sağlayan bir olgudur. Giddens (2000: 67) da uluslararasılaşmayı daha dar ve kurumsal bazda ele alır, küreselleşmenin artan karşılıklı ilişkilerine ve bu ilişkilerin ekonomik, toplumsal, kültürel, politik alanları da kapsayan genişliğine vurgu yapar. Bu bakış açısına göre uluslararasılaşma, küreselleşmenin ülke içindeki bir kurumda vücut bulmuş halidir. Bu kapsamda bir yükseköğretim kurumunun küreselleşmesinden söz edilememekte, kurumun dışa açılımı uluslararasılaşma olarak ifade edilmektedir.

Küreselleşmeye bağlı olarak öğrenci programlarının çeşitlenmesi ve hareketliliğin her geçen gün artması, uluslararasılaşmanın da değişik unsurlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Altbach ve Knight (2007: 294) yükseköğretimde uluslararasılaşmayı, yine kurumlar bazında ele alır ve akademik kurumların dünya çapında rekabet edebilmek amacı ile politika ve stratejiler geliştirmesi olarak tanımlar. Altbach'a (2005: 151) göre küreselleşme, yükseköğretimde kitlesel talebe karşılık gelirken, yükseköğretimde uluslararasılaşma ise, ülkelerin ve akademik sistemlerin politikalar geliştirmesine ve uygulamasına imkân tanımaktadır.

Knight (2004: 7) yükseköğretimde uluslararasılaşmayı, uluslararası veya kültürler arası boyutun üniversitelerin eğitim, araştırma ve hizmet fonksiyonlarına dahil edilmesi olarak ifade etmektedir. Müfredatın uluslararasılaşması yoluyla diğer ülkelerde özellikle Amerika Birleşik

Devletleri (ABD) ve Batı Avrupa ülkelerinde ortaya çıkan yeni programlar ve müfredatlar uyarlanırken; uluslararası üniversite derecelendirmelerinde üst sıralarda yer alan birçok üniversite de özellikle gelişmekte olan ülkelerde yerel kampüsler açmakta veya ikili programlar uygulamaktadır (Altbach, 2005: 152). Knight (2007: 223) yükseköğretimde uluslararasılaşmanın 20. yüzyılda meydana gelen en önemli değişikliklerde büyük rolü olduğuna işaret etmekte, akademisyen hareketliliği ve sınır ötesi yükseköğretimin eğitimde uluslararasılaşmanın en önemli konuları arasında olduğundan söz etmektedir. Li ve Bray'a göre (2007: 795) de yükseköğretimde uluslararasılaşmada en önemli konulardan birisi sınır ötesi eğitim (cross-border education) olarak adlandırılan uluslararası öğrenci akışıdır.

Öğrencileri bir başka ülkeye taşıyan motivasyonları ve dünya genelinde öğrenci hareketliliğinde değişen unsurları anlamak, özellikle ülkelerin eğitim ve ekonomi politikalarını geliştirirken politikacıların üzerinde önemle durdukları bir konu halini almıştır. Yükseköğretimin uluslararasılaşması, beraberinde ülkelerin uyguladıkları programların birbirine yakınlaşmasına ve benzeşmesine, kampüslerde farklı kimliklerin kaynaşmasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda yükseköğretimde uluslararasılaşma küresel, bölgesel, ulusal, yerel gibi çok boyutlu bir olguya dönüşmektedir (Selvitopu ve Aydın, 2018: 808-810; Kırmızıdağ vd., 2012: 26).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın çok boyutlu kavramsallaştırılması, uluslararasılaşmanın anılan kurumlarda farklı amaçlarla gerçekleşmesine imkân tanımaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli bileşenlerinden olan uluslararası öğrenci olgusu ilerleyen başlıkta incelenecektir.

1.1.3. Uluslararası Öğrenci Kavramı ve Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Uluslararası öğrenci, öğrenim görmek amacıyla vatandaşı olduğu ülkeden başka bir ülkeye giden ya da eğitim görmeye geldiği ülkede daimi veya doğal ikametgâh izni olmaksızın yaşayan, temel eğitimini başka bir ülkede almış öğrencidir (Polat, 2012: 19). Sağıroğlu'na (2016: 34) göre uluslararası öğrenci, eğitim amacıyla başka ülkeye seyahat eden öğrenci; yabancı öğrenci ise, eğitim gördüğü ülkeyle vatandaşlık bağı olmamasına rağmen uzun dönem ikamet izni almış öğrencidir.

Literatürde yabancı öğrenci, yabancı uyruklu öğrenci, misafir/konuk öğrenci şeklinde atıfta bulunulan uluslararası öğrenciler, çeşitli ülkeler ve uluslararası kuruluşlar tarafından da farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin OECD, uluslararası öğrenci ile yabancı öğrenciyi birbirinden ayırmakta; uluslararası öğrenciyi, vize ya da özel izinle ülkesi dışında kalitesi onaylanmış bir kurumda bir öğrenim programına katılma hakkı kazanan kişi olarak tanımlarken; yabancı öğrenciyi ise, yine eğitim amaçlı başka ülkeye gitmekle birlikte, o ülkede uzun süreli ikamet iznine sahip olan kişi olarak ele almaktadır (OECD, 2013: 314-315). UNESCO (2009: 250) ise, öğrenci vizesinin uzunluğu veya kısalığını değerlendirme dışı tutarak uluslararası öğrenciyi, eğitim amacıyla uyuğu bulunduğu ülke dışında öğrenci olarak kayıtlı kişi şeklinde tanımlamaktadır.

Uluslararası öğrenci tanımlarının ülkelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir (DEİK, 2013: 8-9; KAM, 2015: 19). Avustralya, uluslararası öğrenciyi, öğrenci vizesiyle Avustralya’da yükseköğretime kayıtlı kişi olarak tanımlarken; Kanada, eğitim görmek için kısa süreli vize alan veya geçici vatandaş statüsündeki öğrenci olarak tanımlamakta ve sürekli ikamet izni olan yabancı öğrencileri bu tanımın dışında bırakmaktadır. Fransa, en az bir yıllığına eğitim almak amacıyla ülkeye gelen ve Fransa tarafından onaylanmış orta dereceli okul mezunları ya da ‘diplôme de l’Université’ sahibi olan başka ülke vatandaşı öğrenciler olarak tanımlamıştır. İngiltere, normalde İngiltere’de ikamet etmeyen öğrenciyi uluslararası öğrenci kapsamına almış, fakat AB vatandaşlarını ve Birleşik Krallık vatandaşı olmayıp sadece oturma izni olanları bu tanıma dâhil etmemiştir. Avustralya, Kanada, Fransa ve İngiltere ilgili öğrencileri uluslararası öğrenci olarak tanımlarken; Japonya, Almanya ve ABD yabancı öğrenci olarak tanımlamıştır. Japonya yabancı öğrenciyi, Göç Kontrolü ve Mülteci Kabulü Kanunu’nda ifade edildiği üzere ‘kolej öğrencisi’ vizesi alıp istediği herhangi bir seviyede öğrenim gören kişi olarak tanımlamıştır. Almanya, yabancı öğrenciyi, sadece eğitim için gelen ‘hareketli yabancı öğrenci’ ve büyük ihtimalle ülkede oturma izni alacak olan ‘hareketli olmayan yabancı öğrenci’ olarak ikiye ayırarak tanımlamıştır. ABD ise, ülke içinde bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı olup geçici veya kalıcı oturma izni olan Amerikan vatandaşı olmayan öğrencileri bu kapsamda değerlendirmiştir. Bu tanım F (öğrenci) vizesi, H (geçici işçi/stajyer) vizesi, J (geçici değişim öğrencisi) vizesi ve M (mesleki eğitim) vizesi sahibi olanlar kapsamındadır.

Vatandaşı olduğu ülke dışına eğitim amacıyla giden ve eğitim kurumlarına kabul edilen öğrencilerin misafiri oldukları ülkelerin ekonomisine sağladıkları katkı, ülkedeki bilimsel çalışmalara verdikleri destek, kendilerine yönelik bakış açısını değiştirmiş, dışlayıcı bir algıya sebep olabilecek “yabancı öğrenci” ifadesi zamanla yerini karizmatik ve avantajlı “uluslararası öğrenci” ifadesine bırakmıştır (Günaydın, 2012: 17-18).

Türkiye’de ise uluslararası öğrenci kavramından ziyade yabancı uyruklu öğrenci kavramı tercih edilmiş, 1983’ten itibaren kanun maddeleri veya yönetmeliklerle kapsamı belirlenmiştir. 14 Ekim 1983 tarihli ve 2922 sayılı ‘Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun’un

(https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmc066/kanundmc066/kanundmc06602922.pdf, 30.06.2019) 2. Maddesinde “ilgili kurum ve kuruluşlar ile çeşitli anlaşmalar çerçevesinde Hükümetimizce yabancı hükümetler emrine verilen burslardan yararlanmak suretiyle veya kendi imkânlarıyla Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler” şeklinde tanımlanmıştır. Türk Silahlı Kuvvetleri’ne bağlı okullara kabul edilen yabancı uyruklu öğrenciler, bu kanunun kapsamı dışında bırakılmıştır. 15 Nisan 1985 tarihli ‘Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik’te (<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/90.pdf>, 30.06.2019), “her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi” olarak tanımlanmıştır.

24 Mart 2010 tarihinde yürürlüğe giren 5978 Sayılı ‘Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’da (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100406-1.htm>, 30.06.2019) ise yabancı uyruklu öğrenciler, “kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenler ile uluslararası anlaşmalar çerçevesinde eğitim amacıyla Türkiye’ye gelenler” olarak tanımlanmıştır.

YTB koordinasyonunda 2012 yılında hazırlanan ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Kurulu tarafından kabul edilen Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi’nde yabancı öğrenci, “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayıp öğrenci vizesi ya da özel izinlerle Türkiye’de her derece ve daldaki bir eğitim-öğretim kurumunda sosyal, kültürel, mesleki gelişim amacıyla

kendi hesabına ya da burslu olarak öğrenim gören öğrenci” olarak tanımlanmıştır (KAM, 2015: 19).

Bununla birlikte, Türkiye’de bulunan bütün yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı öğrenci ya da uluslararası öğrenci olarak kabul edilmemesi gerektiğini düşünen akademisyenler de vardır. Örneğin Büyük (2016: 161-163) ve Baltacı’ya (2017: 23) göre, yurtdışında olup açıköğretim sistemiyle YÖKSİS’te yabancı öğrenci olarak kayıtlı öğrenciler, Balkanlar’dan ve Avrupa’dan burslu olarak Türkiye’ye gelen çifte vatandaşlığa sahip Türk kökenli ve KKTC uyruklu öğrenciler, iç savaş sebebiyle Türkiye’de geçici sığınmacı statüsünde bulunan Suriye ve Irak uyruklu öğrenciler ile izinsiz olarak Türkiye’de bulunan Afganistan, Ermenistan ve Pakistan uyruklu öğrencilerin yabancı öğrenci olarak kabul edilmemesi gerekmektedir.

Bu çalışmada ise, uluslararası öğrenci, Türk vatandaşı olmayan ve Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarından birinde bir programda kayıtlı burslu ya da burssuz öğrenciyi ifade etmektedir. Kökenleri itibariyle Türk uyruklu olup çeşitli sebeplerle başka ülke vatandaşlığını seçen ve Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler, bu tanım gereği uluslararası öğrenci olarak kabul edilmektedir.

Geçmişte uluslararası öğrenciler, Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB), İslâm Kalkınma Bankası (İKB), Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Ulusal Ajansı, Comenius Okul Eğitimi Programı, Erasmus Programı, Leonardo Da Vinci Programı, Grundtvig programı (Yetişkin Eğitimi), Türkiye Diyanet Vakfı, Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet Genel Müdürlüğü, Devletler Arası Anlaşmalar, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) aracılığıyla ve yasal izinle Türkiye’ye gelmişler; izinli veya izinsiz olarak kendi imkânlarıyla Türkiye’ye gelen öğrenciler de uluslararası öğrenci statüsünde değerlendirilmişlerdir (Yıldırım, 2016: 21). Yakın zamana kadar uluslararası öğrencilerin yukarıda anılan kurum ve kuruluşlara ek olarak Türkiye’ye 1981’den itibaren yapılan YÖS (Yabancı Öğrenci Sınavı) ve 1992’den itibaren yapılan TCS (Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı) kanalıyla da geldikleri bilinmektedir (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010: 26). Günümüzde ise, Devlet-Hükümet Bursu uygulamaları 11 Ocak 2012 tarihinde kaldırılmış ve ‘Türkiye Bursları’ adıyla tek çatı altında toplanmıştır (Terzi, 2013: 35).

Uluslararası öğrenciler, yetişmiş bilim insanı olarak üniversitelerin gereksinim duyduğu personel ihtiyacını karşılamada önemli bir işlev görmektedir. Ayrıca yerli öğrenci ve akademisyenlerin farklı kültür, düşünce ve yaşam tarzlarıyla tanışmasına imkân sağlamasıyla yükseköğretim kurumlarının kültürel ve akademik hayatına zenginlik kazandırmakta, ülkeler ve kültürlerarası anlayış, işbirliği, dayanışmayı artırmakta ve küresel barışa destek olmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin ödedikleri öğrenim ücretleriyle, gerek tek başlarına gerekse aileleriyle seyahat, konaklama ve gündelik ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıkları harcamalarla ev sahibi ülkeye katkıları söz konusudur. Ayrıca ev sahibi ülkenin turizm, sanayi ve diğer sektörel sermayesinin geliştirilmesinde uluslararası öğrenciler stratejik bir öneme sahiptir.

Uluslararası öğrenciler, hem ödedikleri öğrenim ücretleri hem de konaklama ve gündelik ihtiyaçlarını karşılamak için gittikleri ülkenin ekonomisine doğrudan döviz girdisi sağlamaktadır. Özoğlu, Gür ve Coşkun tarafından yapılan araştırmaya göre (2012: 21-22), özellikle uluslararası öğrencilerin yoğun olduğu ülkelerde uluslararası eğitim sektörü, ihracat kapsamında en fazla ekonomik getiri sağlayan sektörler arasında yer almaktadır. Kanada'da uluslararası öğrencilerden elde edilen yıllık gelir, 6.1 milyar \$ ile ülkenin en önemli ihracat sektörlerinden olan kereste ve kömür sektörlerinden elde edilen 5.1 milyar \$ geliri geride bırakmıştır. Avustralya'da uluslararası eğitim faaliyetleri, hizmet sektörü kategorisinde ihracatta birinci sırada, bütün sektörler arasında da kömür ve demir madeninden sonra en fazla ihracat getirisi olan üçüncü sırada gelmektedir. Özellikle hizmet sektörü içinde ABD ve Yeni Zelanda'da uluslararası eğitim faaliyetleri üst sıralarda yer almaktadır.

2010-2011 akademik yılında değişik ülkelerin uluslararası eğitim faaliyetlerinden elde ettikleri ekonomik getiriler incelendiğinde, ABD'nin 20 milyar dolar (NAFSA, 2011), Avustralya'nın 16.3 milyar dolar (Australian Education International, 2011) ve 2008-2009 akademik yılında İngiltere'nin 8.5 milyar pound (British Council, 2008), Kanada'nın 6.5 milyar dolar, Yeni Zelanda'nın 2.1 milyar dolar (Education New Zealand ve Ministry of Education, 2008) gelir elde ettiği belirtilmektedir (Sağiroğlu, 2016: 34).

Uluslararası öğrenciler, ev sahibi ülkede yaptıkları harcamaların yanında yerel halk için yeni istihdam alanlarının da oluşmasına yol açmışlardır. Özoğlu, Gür ve Coşkun (2012: 22), uluslararası öğrencilerle ilgili ekonomik aktivitelerin, Kanada'da yaklaşık 80.000 kişiye, Yeni Zelanda'da ise yaklaşık 32.000 kişiye ek istihdam olanağı sunduğunu aktarmıştır.

Uluslararası öğrenciler, ödedikleri harç ücretleriyle, yükseköğretim kurumlarının bütçelerine önemli katkı sağlamaktadır. Ev sahibi ülkenin gelişmişlik düzeyine göre değişmekle birlikte genel olarak yıllık uluslararası öğrenci harcamasının 40.000 dolar civarında olduğu değerlendirilmektedir (Sağiroğlu, 2016: 34). Ayrıca uluslararası öğrenciler ev sahibi ülkenin kendi vatandaşlarının ödediği harçlardan daha fazla öğrenim harcı ödemektedir. Bu durum ülkeler için uluslararası öğrencilerin önemli bir gelir kaynağı olarak görülmesine sebep olmakta, gibi olumsuz bir izlenime de neden olabilir.

Uluslararası öğrenciler, genç nüfus yoğunluğunun yaşlı nüfusa göre az olduğu gelişmiş ülkelerdeki nitelikli işgücü ihtiyacının giderilmesine de katkı sağlayabilirler. Bu durum ev sahibi ülkenin işgücü piyasalarının canlanmasına ve ekonominin büyümesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca lisans eğitiminden sonra lisansüstü eğitime devam eden uluslararası öğrenciler, yaptıkları bilimsel araştırmalar ve diğer akademik çalışmalarla da ülkenin bilimsel ve teknolojik gelişimine destek olmaktadır. Uluslararası lisansüstü öğrencilerin araştırma asistanlığı, laboratuvar teknisyenliği gibi üniversitelerin ve diğer araştırma kurumlarının ihtiyaç duyduğu personel ihtiyacını karşılamada önemli rolü bulunmaktadır (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 22).

Uluslararası öğrenciler, yükseköğretim kurumlarının kültürel ve akademik hayatına zenginlik katmakta, yerli öğrencilerin ve akademisyenlerin farklı kültürleri ve farklı düşünce tarzlarını tanımalarına fırsat vermektedir (Bevis ve Lucas, 2007: 18-19). Uluslararası öğrenciler, eğitim gördükleri ülkeyle kendi ülkeleri arasında kültür elçisi sıfatıyla siyasi, sosyal, sportif, kültürel ve ticari alanlarda bir köprü vazifesi görmektedirler (KAM, 2015: 11; Sağiroğlu, 2016: 35). Vatandaşı olduğu ülkenin kültürel dokusunu ev sahibi ülkede sergileyen uluslararası öğrenciler, ev sahibi ülkenin kültürüne çeşitlilik kazandırmakta, bu sayede hem kültürlerarası hem de toplumlararası ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca

ülkelerine dönerek burada edindikleri entelektüel birikimi kendi ülkelerine taşımaktadırlar.

1.2. YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA EĞİLİMLERİ

Dünya çapındaki her malzemenin piyasada alım-satıma ve tüketime sunulduğu küreselleşen dünyada, diğer ekonomik ürünlerde olduğu gibi eğitim de ekonomik değeri olan ve pazarlanabilen yükseköğretim ürünü haline gelmiştir. Modern toplumdaki mekanizmaların eğitilmiş insana duyduğu ihtiyaç, özellikle II. Dünya savaşı sonrasında yükseköğretime yönelimi bütün dünyada artırmıştır. Modern kuruluşlar ihtiyaç duydukları personeli diploma veya sertifikasına göre işe almış ve bu da diploma ve sertifika veren üniversite kurumunu gözde bir kurum haline getirmiştir. Bilgi toplumunun bir gereği olarak hammadde ve fiziksel iş gücünü kullanmaya dayanan üretimden bilgi ve teknoloji yoğunluklu yeni üretim biçimine geçilmiş; bu durum üniversitelerin ekonomik rol ve sorumluluklarının dönüşümüne yol açmıştır. Bilgi toplumunda refah ve gelişmişliğin itici gücü, bilgi ve bilgiyi üreten eğitilmiş bireyler ile onların üretim kapasiteleridir. Bilgi toplumunun bir gereği olarak üniversiteler, ülkelerinin milli kalkınmalarında rol almış ve bilgiye dayalı ekonomide ihtiyaç duyulan meslek kollarına insan gücü yetiştirme vazifesini üstlenmişlerdir. Bu sayede bilgi toplumunun öznesi olan birey, bilgiyi içselleştiren, yeniden üreten ve modern çağın toplumsal düzenine kolaylıkla uyum sağlayabilen bir fert haline gelmiştir (Biçerli, 2011: 122-123).

Üniversiteler, önceleri bilgiyi üreten, kültürel değerleri sonraki nesle aktaran kurumlar olarak görülürken, günümüzde ülkesinin ekonomik gelişimine öncülük eden, araştırma ve geliştirme faaliyetleriyle modern öğretim yöntemlerine dayalı, ileri eğitim teknolojilerini kullanan bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşüm ders içerikleri ve yeni meslek alanlarına yönelik programların fakülte ve enstitülere eklenmesi ile devam etmiştir. Teknolojik imkânların artması ve bilgiye ulaşmanın kolaylaşması ile birlikte bilimsel ilerlemenin ön planda tutulduğu üniversiteler, kendi ülkelerinin parlak öğrencilerini çekmekle kalmamış; diğer ülkelerdeki seçkin öğrencileri de cezbeder hale gelmiştir.

Öğrencilerin yurtdışında yükseköğrenim görmeyi tercih etmelerinde öne çıkan gerekçelere bakıldığında nitelikli eğitim, akademik ve mesleki

alanda gelişme ve istihdam olanakları geniş alanlarda öğrenim görerek iyi bir kariyerelde etme hususlarının öne çıktığı görülmektedir. Brown'un (2008: 77) araştırmasında, öğrencilerin yurtdışında eğitim almayı tercih etmelerinde daha nitelikli eğitim, akademik ve mesleki gelişme fırsatı, gelişmiş eğitim kaynak ve teknolojilerinin kullanılması ile piyasada rekabet edebilirlik avantajının sağlanmasının etkili olduğu tespit edilmiştir. OECD'nin yayımladığı rapora (2014) göre, öğrencilerin yurtdışı eğitimi tercih etmelerinin nedenleri, nitelikli eğitim, daha çok istihdam olanakları ve rekabet edebilirlik, yabancı dil bilgilerini geliştirme, kültürel birikim kazanma şeklinde sıralanmaktadır. Baier'e (2009: 69) göre öğrencilerin yurtdışında eğitim alma nedenleri arasında kariyer olanaklarını geliştirme, üniversitelerin sahip olduğu prestij veya itibar şeklinde belirtilmektedir. Zheng'e göre (2010: 59) uluslararası eğitimin bireylere prestij kazandırması, uluslararası mesleki kariyerde daha çok olanak sağlaması avantajları, öğrencilerin yurt dışında öğrenim görmelerine neden olmaktadır. British Council raporuna göre (2008) öğrencilerin ülkelerindeki aynı programı bile yurtdışında okumayı tercih etmelerinin nedeni, yurtdışındaki yükseköğretim kurumunun prestij derecesi, şirketlerin yurtdışında eğitim görmüş veya yurtdışı tecrübesi olan mezunları tercih etmeleri olarak belirtilmektedir. Konuyla ilgili yurtdışında yapılan araştırmalarda da, uluslararası öğrencilerin ülkesine göre daha nitelikli eğitim almak ve iyi bir meslek edinmek, uluslararası tecrübeden edinilen bilgi ve tecrübeyle parlak bir gelecek için yurtdışı eğitime yöneldikleri belirtilmektedir (Krishnan ve Vrcelj, 2009: 112). Buradan genel olarak öğrencilerin yurtdışında öğrenim görmeyi tercih etmelerinde akademik, kariyer odaklı ve deneysel gerekçelerin ağırlıklı olduğu çıkarılabilir. Öğrencilerin yurtdışında başvuracağı eğitim kurumuna karar vermede ise, harç ücreti, yaşam masrafları, üniversitelerin akademik başarıları, yabancı dilde uzmanlık, vize işlemlerinin kolaylığı, çalışma fırsatları, ülkelerin akrabalık ilişkileri gibi faktörlerin öğrencilerin öne çıkan tercih sebepleri olduğu görülmektedir (Levent ve Karaevli, 2013: 102-105).

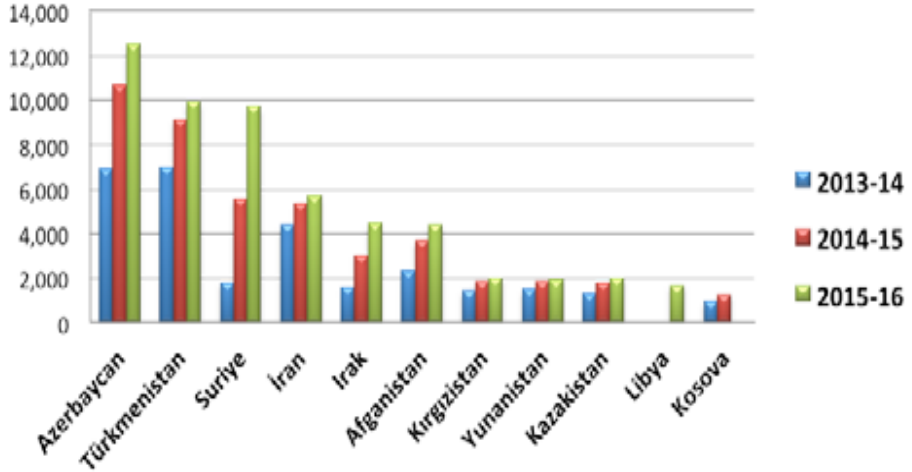
Uluslararasılaşma sürecinin en önemli unsurlarından biri olan öğrenci hareketliliğinde son yıllarda ciddi bir artış gözlenmektedir. Uluslararası öğrencilerin büyük bir kısmı, dünyanın en büyük ekonomisine sahip ülkeler ile OECD ülkelerinde eğitim görmektedirler. En çok tercih edilen ülkeler ise Avrupa ile Kuzey Amerika ülkeleridir. 4,1 milyon uluslararası öğrencinin yaklaşık iki milyonu Avrupa ülkelerinde, 880 bini ise Kuzey Amerika'da öğrenim görmektedir (Çetinsaya, 2014: 143-144). Latin

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri

Amerika, Karayipler, Okyanusya ve Asya'ya olan ilgi de gittikçe artmaktadır (Büyük, 2016: 163). Üniversite harç ücretlerinin düşük olması ve ekonomik yaşam maliyetleri nedeniyle Japonya, Malezya, Singapur ve Çin gibi ülkeler, özellikle yakın çevresinde öğrenci nüfusunun yoğun olduğu ülkelere öğrenci çekmektedir (Aktaran Büyük, 2016: 165).

Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını ilan etmesinin ardından 1992-1993 eğitim-öğretim yılında başlatılan “Büyük Öğrenci Projesi” ile artan Türkiye'deki uluslararası öğrenci yoğunluğuna rağmen, yükseköğrenim gören uluslararası öğrenci oranı, YÖK istatistiklerine göre toplam öğrenci oranının % 1'inden daha aşağıdadır. Çetinsaya'ya (2014: 148) göre Türkiye'de uluslararası öğrenci sayısının önemli oranda arttığı görülmekle birlikte, henüz arzulanan uluslararasılaşma düzeyine ulaşamadığını söylemek mümkündür. Türkiye başta Orta Asya, Balkanlar, Orta Doğu ve Afrika bölgelerindekiler olmak üzere 147 ülkeden gelen uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Şekil 1'de 2013- 2016 yılları arasında Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Şekil 1. 2013-2016 Yılları Arasında Uluslararası Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler ve Öğrenci Sayıları (İlk 11 Ülke)



Kaynak: (Coşkun, Dama, Emin, Toklucu ve Barkçin, 2016: 336)

Şekil 1 incelendiğinde 2016 Kasım verilerine göre Azerbaycan'dan 12.504, Türkmenistan'dan 9.903, Suriye'den 9.689, İran'dan 5.661,

Irak'tan 4.414, Afganistan'dan 4.338, Kırgızistan'dan 1.994, Yunanistan'dan 1.993, Kazakistan'dan 1.986 ve Libya'dan 1.668 öğrencinin Türkiye'de eğitim görmekte olduğu anlaşılmaktadır.

Çetinsaya'ya (2014: 148-149) göre, yurtdışında okuyan öğrencilerin yurt içinde okuyan öğrencilere oranı, bir uluslararasılaşma göstergesidir. Bu oran Avrupa ülkelerinde yüksek değerlerdedir. Bu değer, öğrenci kitlesinin özellikle yurt dışı eğitim kurumlarıyla bütünleşme düzeyini göstermesi bakımından önemlidir. Türkiye'nin yükseköğretim düzeyinde öğrenci gönderen önemli kaynak ülkelerden biri olması, yükseköğretiminin uluslararasılaşmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca uluslararası öğrenci dünyasında yüksek oranlarda temsil edilen ve uluslararası öğrencilerce tercih edilen ülkeler, genelde yurtdışına daha az oranda öğrenci göndermektedir. Sayısal bakımından Asya ve Afrika ülkeleri kaynak ülkeler olarak öne çıkmaktadır. İlerleyen bölümde uluslararası kuruluşların yükseköğretim yaklaşımlarına ve uluslararası öğrencilerin yasal konumuna ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir.

1.3. ULUSLARARASI KURULUŞLARIN YÜKSEKÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

Son yıllardaki teknolojik gelişmelerin sağladığı haberleşme ağı sayesinde ülkeler birbirine yakınlaşmış, iletişim ve etkileşim imkânları artmıştır. Dünyanın herhangi bir köşesinde meydana gelen küçük bir değişim, tüm dünyayı bir şekilde etkilemiştir. Ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmeler; toplumsal beklentiler; işgücü ve istihdam olanakları ülke içindeki politikalara yön verdiği gibi, ülkelerarası ilişkileri de etkilemiştir. Küresel gelişmeler, bu gelişmelerin bir bakıma kaynağı olan üst düzey eğitim-öğretim ve araştırma mekanizmaları, yükseköğretim sistemlerini de değişime tabi tutmuştur. Bu süreçte yükseköğretimin kapsamı, rolü, içeriği ve hedef kitlesi de değişmiştir. Söz konusu yeni durum ülkelere, yükseköğretim kurumlarına ve öğrencilere önemli fırsatlar sağlarken, problemleri de beraberinde getirmiştir (Biçerli, 2011: 123).

Günümüzde bilgi ve teknolojiye lider olan ülkeler ekonomik ve siyasi rekabette de öncülük rolünü üstlenmiş, ülkeler arası rekabet, kıtalararası hatta küresel bir niteliğe bürünmüştür. Bu durum, nitelikli personel yetiştiren eğitim-öğretim sisteminin özellikle de yükseköğretimin değişen şartlara ve ihtiyaçlara göre yeniden yapılanmasını zorunlu kılmıştır.

Üniversite sayısının artması ve eğitim masraflarının azalmasıyla, yükseköğretim gören heterojen elit öğrenci kitlesi, yerini zamanla toplumun tüm kesimlerini bünyesinde barındıran daha homojen bir yapıya bırakmıştır.

Küresel çaptaki ekonomik rekabet, ülkelerin vatandaşlarının çağın gereklerine ve gelecekteki istihdam alanlarına göre uygun donanımlarla yetişmelerini gerekli kılmıştır. Yeni dünya düzeni, ihtiyaç duyduğu işgücü talebini karşılamak üzere yükseköğretimin yapısı ve içeriğini de değiştirmiştir. Yükseköğretim kurumları, araştırma-geliştirme kapasiteleriyle buldukları bölge ve kentlerin kalkınması, gelişmesi, tanıtılması ve refahında çok önemli bir paya sahip olmuşlardır. Böylece ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve ekonomik statüsünü belirleyici olması itibarıyla yükseköğretim, sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü bir sistem olmanın ötesinde, ülke kalkınmasının itici gücü olarak bulunduğu bölge ve toplumun problemleriyle ilgilenen ve bu problemlerin aşılması için çalışmalar yapan, bilim ve teknoloji üreten ve insan kaynağını yetiştiren/geliştiren kurumlara dönüşmüş, uluslararası ilişkilerde ve ülkelerin ekonomik faaliyet ve hedeflerinde başrolü üstlenmiştir (Antalyalı, 2007).

Devletlerin politikalarında etkisi olan ve Türkiye dâhil birçok ülkenin üyesi olduğu bazı uluslararası örgütler, yükseköğretim yaklaşımlarını etkilemiştir. Bu örgütler arasında UNESCO, OECD, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği Komisyonu'nun ülkelerin yükseköğretim yaklaşımları incelenebilir.

Kuruluş amacı, paylaşılan ortak değerler doğrultusunda insanlar, kültürler ve medeniyetler arasında diyalog oluşturmak ve sürdürülebilir barışın tesis edilmesine katkı sunmak olan UNESCO, bu hedeflere ulaşmak için eğitim, bilim ve kültür alanlarında üye ülkeler nezdinde çalışmalar yapmakta, yükseköğretime dair önemli rapor, istatistik ve karşılaştırmalı değerlendirmelerle yönlendirici bir rol üstlenmektedir. Ayrıca kurum, yeni ortaya çıkan gelişme ve eğilimler çerçevesinde yükseköğretimle ilgili veriye dayalı politikalar üretmektedir (<http://www.unesco.org.tr>, 15.02.2019).

UNESCO ayrıca 2020 yılında uluslararası öğrenci sayısının 7 milyona ulaşacağını öngörerek, bölgesel işbirliklerine yönelik olarak Avrupa'da 47 ülkenin üye olduğu Bologna Süreci ve Lizbon Stratejisi'ne yer vermiş, Avrupa Konseyi ile birlikte Avrupa alanında uygulanmak üzere Lizbon Tanınma Sözleşmesi'ni oluşturmuş, diğer bölgelerde de benzer

tanınma yapıları ve sözleşmelerine öncülük etmiştir. Dezavantajlı grupların ve kadınların yükseköğretime erişimi UNESCO'nun öncelikli konularından biri olup, yükseköğretimin uluslararası niteliğinden hareketle “kalite güvencesi, hareketlilik ve yeterliliklerin tanınması” konularıyla ilgili çalışmalara yoğunlaşmaktadır (<http://www.unesco.org.tr>, 15.02.2019).

Dünya genelindeki insanların sosyal ve ekonomik refahını artırmaya yönelik politikalar üretmek temel misyonu olup 1947’de kurulan OECD, 1961’de bugünkü şeklini almıştır. Daha güçlü, daha temiz ve daha yaşanır bir dünya sistemi kurmak üzere üyesi olan 34 ülke dışında, yakın irtibat halinde olduğu 100 ülkeyle ilgili önemli politikalar üretmek üzere çalışmalar yürütmekte, iyi örnekleri paylaşmakta ve ortak sorunlara çözümler üretme çabasıdadır. Bu süreçte ülkelere farklı konu alanlarında birlikte çalışma, birbirlerinin tecrübelerinden istifade etme ve tecrübelerini paylaşma ve ortak çözümler üretme için uygun bir platform sağlamaktadır (www.oecd.gov.org, 15.02.2019).

Eğitim konularına kuruluşundan itibaren gittikçe önem veren OECD'nin bünyesinde eğitim direktörlüğü kurulmuş ve okul öncesinden yetişkin eğitime kadar eğitimin bütün alanlarında geliştirme merkezli çalışmalarına 34 üye ülke ve 44 üye olmayan ülkeye yayılan geniş araştırma yelpazesıyla devam etmektedir. Yürüttüğü pek çok çalışmanın yanında özellikle ülkelerden aldığı verileri güncelleyerek her yıl yayınladığı Education at a Glance ile ve Education Today and Higher Education to 2030 gibi yayınlarıyla küresel bağlamda yükseköğretim alanında güvenilir ve karşılaştırılabilir veriler üretmekte, genel eğilimleri tespit etmekte ve öngörülerde bulunmaktadır (www.oecd.gov.org, 15.02.2019).

OECD eğitim direktörlüğü bünyesinde yükseköğretimin yönetimi, kalitesi, yeterliliklere dayalı çıktıların ölçülmesi (Assesment of Higher Education Learning Outcomes-AHELO), bölgesel kalkınmadaki etkileri, yaşam boyu öğrenmenin önemi ve tanınma prosedürleri, öğrenme ortamları, mekanları ve veri kaynaklı gelecek senaryoları başta olmak üzere yükseköğretim alanında çok kapsamlı çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri 2008 yılında pilot çalışma olarak başlanan Yükseköğretimde Öğrenme Çıktılarının Ölçülmesi (AHELO) projesini 17 ülkeden 248 yükseköğretim kurumunun katılımıyla gerçekleştirmiş, 2013 yılında tamamlanıp kamuoyuyla paylaşmıştır. Bu ilk rapor, ülkelerin

yükseköğretim yeterliliklerinin tanımlanması ve ölçülmesi konusundaki katkısı bakımından önemlidir (www.oecd.gov.org, 20.01.2019).

Başta insan hakları, katılımcı demokrasi ve kültürel çeşitlilik gibi konular olmak üzere yükseköğretimi farklı başlıklar etrafında takip eden ve katkı sağlayan Avrupa Konseyi, Avrupa bölgesindeki 47 ülkeyi ve toplam 800 milyon vatandaşı kapsayan bir organizasyon olarak faaliyet göstermektedir. Türkiye'nin de kurucuları arasında bulunduğu Avrupa Kültürel Konvansiyonu'na üye 47 üye ülkenin dâhil olduğu Avrupa Yükseköğretim Alanı'na gözlemci olarak katılmakta, Bologna İzleme Grubu (Bologna Follow up Group-BFUG)'nda yönetim ve politika belirleme mekanizmalarında aktif rol üstlenmekte, bölgesel destekte bulunmaktadır. UNESCO'nun çalışmalarında bahsedildiği gibi Avrupa Konseyi, UNESCO ile birlikte yeterliliklerin tanınması konusunda Lizbon Tanınma Sözleşmesi'ni oluşturmuştur ve Lizbon Tanınma Sözleşmesi'nin uygulanması için ENIC Ağı'nı (European Network of Information Centres in European Region-Avrupa Bölgesi Bilgi Merkezleri Ağı) desteklemektedir. Özellikle AB bölgesindeki üniversiteler olmak üzere üniversitelerin modernize edilmesi için özel programlar oluşturan Avrupa Komisyonu, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın bir üyesidir. Avrupa Yükseköğretim Alanı, eğitim, kültür ve hayat boyu öğrenme programlarını ve Avrupa Araştırma Alanı'nın kullanılmakta olan çerçeve programlarının oluşturulması, yürütülmesi ve finansmanını üstlenmektedir (Erdoğan, 2013: 22-23).

Günümüzde ortaya çıkan gelişme ve problemlerin aşılmasında daha nitelikli ve daha donanımlı üniversitelere ihtiyaç duyulduğundan hareketle Avrupa Komisyonu, üniversitelerin kendi programlarını oluşturmakta özgür olmalarına vurgu yapmakla beraber, ortak hedef ve ortak program etrafında devam etmeyi daha faydalı bularak bu doğrultudaki çalışmalarını desteklemektedir. Bu süreçte 2011 yılında oluşturduğu Üniversitelerin Modernizasyonu (Modernisation Agenda) Programı'nın öngördüğü öncelikleri takip etmekte, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı kurumsal bir üye olarak aktif şekilde desteklemekte, Erasmus programı için her yıl 200.000'den fazla öğrenciye finansal destek vermekte, birçok farklı platformda tecrübe paylaşımını özendirilmektedir (Erdoğan, 2013: 23).

2000 yılında kabul edilen Lizbon Stratejisi, AB Komisyonu'nun yükseköğretim konusunda ortaya koyduğu en önemli belgelerden birisidir.

Ancak küresel ekonomik krizin etkilerinin yoğun yaşandığı AB ülkelerinde Lizbon Stratejisi hedeflenen başarıyı gösterememiştir. Avrupa Birliği’ni içinde bulunduğu ekonomik daralmadan insan kaynağına yapacağı doğru yatırımın çıkarabileceği inancını pekiştiren Avrupa 2020 Stratejisi ortaya konmuştur. Bu stratejinin özünü de okul terk oranlarının düşürülmesi, üniversite mezunlarının istihdam oranlarının ve yükseköğretim mezunu oranının artırılması ve bu hedeflerin üye ülkelere takip edilmesi oluşturmaktadır (YÖK, 2009: 3-5).

AB Komisyonu tarafından yükseköğretimde inşa edilen Modernleşme Günlüğü (Modernisation Agenda) ile Avrupa genelinde üniversite mezunu oranının artırılması, mezunların daha fazla uluslararası tecrübeye sahip olması, eğitim, araştırma ve iş dünyasının irtibatlandırılması ve gerekli bütçenin sağlanmasını içeren bir dizi reform stratejileri oluşturulmuştur (Erdoğan, 2013: 24).

AB’nin uluslararasılaşmasında son derece önemli olan Eğitim ve Gençlik Programları, ‘Herkes için Erasmus’ (Erasmus of All) başlığı altında toplanmakta ve 19 milyar Euro bütçe ile 2020’ye kadar 5 milyon kişinin faydalanmasını hedeflemektedir (Erdoğan, 2013: 25). Araştırma kapasitesini güçlendirmek için yürütülen ve dünyanın en geniş çaplı uluslararası araştırma programı olan AB Araştırma Çerçeve Programları ‘Horizon 2020’ adıyla yeniden yapılandırılmış, daha az bürokratik niteliğe kavuşturulmuş, bütçesi 50,5 milyar eurodan 80 milyar euroya çıkarılarak 2020 Vizyonu’nun merkezine yerleştirilmiştir. Ayrıca ‘Youth on the Move’ programıyla hareketlilik programlarına yeni bir yaklaşım getirilmiştir (<http://www.ua.gov.tr>, 20.01.2019).

AB Komisyonu en son yayınladığı Eğitim Stratejisini Yeniden Düşünmek (Rethinking Education Strategy) Raporu’nda, AB genelinde işsizlik oranının %23’lere çıktığına, ancak aynı zamanda 2 milyon civarında da doldurulmamış iş alanının olmasına dikkat çekerek iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun beceri ve yetkinliklere sahip insan gücü yetiştirmenin gerekliliğini özellikle vurgulamaktadır. Bu problemin çözümü için eğitimde öğrenme kazanımları, bilgi, beceri ve yetkinliklere dayalı eğitim önerilmektedir. Hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için ayrıca 2020’ye kadar 15 yaş grubundaki öğrencilerin en az yarısının bir, dörtte üçünün ise iki yabancı dil öğrenmesi, mesleki eğitimde çalışma temelli programlar oluşturulması, formel eğitimin dışındaki yeterliliklerin de tanınması,

teknoloji kullanımının ve açık eğitim kaynaklarına erişimin artırılması planlanmaktadır (Erdoğan, 2013: 25).

İlerleyen bölümde uluslararası öğrenci hareketliliğini açıklamak için teorisyenler tarafından geliştirilen psikolojik, sosyolojik ve kültürel teoriler yer almaktadır.

1.4. ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİNİ AÇIKLAYAN TEORİLER

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin artmasında eğitim dili, üniversitelerin ve programların kalitesi, öğrenim ücretlerinin uygunluğu, öğrenim görülen ülkedeki iş fırsatları, ülkeyle olan coğrafi, ticari, kültürel ve tarihi bağlantılar gibi faktörlerin önemli rol oynadığı düşünülmektedir (KAM, 2014: 38; Levent ve Karaevli, 2013). Özellikle yükseköğretimde, nitelikli bir eğitim alarak iyi bir meslek sahibi olma, böylece mezunların ekonomik ve sosyal statüsünü yükseltme çabaları, öğrenci hareketliliğinde etkilidir (Mazzarol ve Soutar, 2002: 83). Varghese'e (2008: 22-25) göre, öğrencilerin yurt dışı eğitime yönelmelerinin altında eğitim maliyeti, ideolojik yakınlık, dil yeterliliği, gidilecek ülkedeki kurumların algılanan akademik üstünlüğü, kolay vize işlemleri, yabancı dil ve kültür edinimi, istihdam olanakları ve öğrencilerin kendi ülkelerindeki gelir artışı gibi sebepler yatmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri ülkeyi seçerken etkilendikleri birçok faktör olmakla birlikte, genellikle tıpkı göçmenlerde olduğu gibi belli kriterleri göz önünde bulundurdıkları varsayılır. Bu kriterler literatürde “göç teorileri” olarak adlandırılmıştır. Göç teorileri, teoriyi ileri süren araştırmacı veya araştırmacıların akademik alanına ve teorisini geliştirdiği dönemin göç yönelimlerine göre belirlenmiştir.

İlerleyen başlıkta uluslararası öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri ülkeyi seçerken etkilendikleri faktörleri açıklayan göç teorileri incelenecektir.

1.4.1. Göç Kanunları Teorisi

Göç hakkında yazılan ilk bilimsel çalışmalar, Ravenstein adlı bilim adamı tarafından 1885 ve 1889 tarihlerinde yayımladığı “The Laws of Migration” (Göç Kanunları) adlı makalelerine dayanmaktadır. Bu

çalışmalarında göç olgusunun genel özelliklerini belirlemeye çalışan Ravenstein, 1871 ve 1881 yılı İngiliz nüfus sayımı istatistiklerinden hareketle yedi göç kanunu tespit etmiştir (Ravenstein, 1885: 198-199). Ravenstein, göçmenlerin sıklıkla büyük sanayi ve ticaret merkezlerine yönelme eğiliminde olup yalnızca kısa mesafeli bir yere göç ettiklerini; hızlı ekonomik büyümenin kenti çevreleyen yakın yerlerdeki kişileri hızla kente çektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca uzak bölgelerden gelen göçmenlerin kent çevresindeki kırsal bölgelere yöneldiklerini; göçmenlerin öncelikli amacının kentte gelişen ekonomik ve ticari faaliyetlerin getirisinden faydalanmak olduğunu ve her göç dalgasının bir diğer göç dalgasına sebep olduğunu savunmaktadır. Ravenstein, kırsal kesim yerlilerinin kent yerlilerine ve kadınların erkeklere oranla göç etmeye daha eğilimli olduklarını iddia etmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerden gelişmiş ülkelere; sanayinin kurulum aşamasındaki ülkelerden daha sanayileşmiş ülkelere ve genellikle kentleşmenin daha fazla olduğu gelişmiş şehirlere doğru yoğunlaşan uluslararası öğrenci hareketliliği, Ravenstein'in teorisini doğrulamaktadır. Ravenstein'in teorisinden farklı olarak itme ve çekme faktörlerine odaklanan Everett Lee, İtme-Çekme teorisi olarak bilinen görüşleri ile dikkat çekmektedir.

1.4.2. İtme-Çekme Teorisi

Everett Lee'nin 1966'da A Theory of Migration (Bir Göç Teorisi) adıyla yayınladığı makalesiyle ortaya attığı bu teori, ilk karakteristiğinin korunmasıyla birlikte çeşitli değişikliklere uğramıştır. Lee, göçlerin genel özelliklerini ortaya koymaya çalışmış, yaşanan yerle ilgili olumsuz ve itici faktörler ve gidilmesi düşünülen yerle ilgili olumlu ve çekici faktörler bir araya geldiğinde göç eğiliminin arttığını tespit etmiştir. Teorisini genişleten Lee, işe karışan engeller ve bireysel faktörler olarak iki yeni faktörün de göç olgusunu açıklamakta kullanılabileceğini düşünmüş ve yeni teorisini dört temel faktör kapsamında ele almıştır. Buna göre itici ve çekici faktörler bireyseldir, bu yüzden mutlak itici veya çekici faktörlerden bahsedilemeyeceğinden, her birey kendi şartları içinde değerlendirilmelidir (Lee, 1966: 49-50; Yalçın, 2004: 30; Çağlayan, 2006: 72-73; Ela Özcan, 2015: 192; Develi, 2017: 1344, 1346).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin temel eğilimi, itme ve çekme modeli ile açıklanabilir. Birçok öğrenci kendi ülkesinde istediği alana yerleşememe veya kontenjan darlığından, istediği bölümlerin olmayışı veya diğer olumsuz şartların etkisiyle kendi ülkesinden başka ülkelere itilmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerdeki dünyaca tanınmış üniversitelerin varlığı, burs imkânları, mezuniyet sonrası bu ülkelerde iş ve yaşama fırsatları da uluslararası öğrencileri bu ülkelere çekmektedir.

1.4.3. İki Yönlü İtme-Çekme Modeli

Li ve Bray (2007: 795) öğrencileri kendi evinde kalmaya cesaretlendiren bazı çekici faktörlerin kendi ülkelerinde; uluslararası öğrencilerin yurtdışında eğitim görme cesaretini kıran bazı itici faktörlerin ise hedef ülkelerde bulunduğunu savunan Everett Lee'nin tek yönlü itme-çekme modelini iki yönlü itme-çekme modeline dönüştürmüştür. Kendi ülkesindeki çekici faktörler aileyle kalma isteği, memleket özlemi, anadilde eğitim alma isteği ve yerli kurumların saygınlığının artmasını içerir. Hedef ülkelerdeki itici faktörler ise artan harç ücretleri ve diğer maliyetler, yabancı öğrenciler hususundaki kısıtlayıcı politikalar, vize onaylarındaki belirsizlikler, göçmen politikalarındaki daralmalar, öğrencilere karşı önyargılı ve ayrımcı uygulamaları içerir. Li ve Bray (2007) Lee'den farklı olarak itme faktörlerinin yurtdışı öğrenci akışında genel bir artış meydana getirdiğini belirtirken, özellikle çekme kuvvetlerinin bu artışın dağılımında etkili olduğunu ifade etmektedir.

Li ve Bray her iki itici ve çekici faktörün dış güçler olduğunu; aynı zamanda aile geçmişi, akademik yeterlikleri ile yurtdışında yükseköğretim görmeyi belirleyen ekonomiklik, erişilebilirlik ve çekicilik gibi unsurların da etkili olduğunu bildirmiştir. Bunun yanında öğrencinin gittiği ülkeye ilişkin tutum ve algısının iç güçlerin etkisinde olduğunu öne sürmüştür (2007: 813).

Bir sonraki başlıkta Petersen, Li ve Bray'den farklı olarak bireysel ve sınıfsal farklılıklara odaklanan kendi göç teorisini geliştirmiştir.

1.4.4. Beş Göç Tipi Teorisi

Petersen, aynı şartlar altında yaşayan insanlardan sadece bir kısmının göç etme eğiliminde olduğunu; ekonomide yaşanan hareketliliğin üst, orta ve alt sınıftaki insanları farklı şekilde etkilediğini ve farklı tepkiler vermelerine sebep olduğunu gözlemlemiş, temel olarak itme çekme faktörlerinin altında

yatan asıl sebepleri, bireysel ve sınıfsal farklılıkları da gözetenek beş göç tipini ortaya atmıştır. Petersen'e göre, *ilkel göçler*: Kuraklık, kötü hava şartları gibi doğal çevrenin fiziksel zorlukları sebebiyle yaşanan göçlerdir. *Zoraki göçlerin* devlet ya da eşdeğer düzeydeki bir otorite nedeniyle yaşanan göçler olduğunu ileri süren Petersen, *yöneltilmiş göçü* sosyal bir baskıya rağmen göçmenlerin göçüp göçmeme kararını ellerinde bulundurdukları göçler olarak tanımlar. Bununla birlikte Petersenin teorisinde yer alan *serbest göç*, herhangi bir zorlayıcı durum ve itici baskı gücünün olmadığı durumlarda bizzat göçmenin kendi istek ve iradesiyle vuku bulan göç türü olarak adlandırılırken; *kitlesel göç*, teknoloji ve ulaşım imkânlarının gelişmesi, öncü göçmenlerin de göçe cesaretlendirmesinin nihayetinde insanların kitlesel olarak başka yerlere göç etmesi olarak ifade edilir (Petersen, 1958: 259-263).

Uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında Petersen'in göç teorisi ele alındığında, öğrencilerin bir kısmının herhangi bir zorlayıcı durum olmaksızın kendi iradeleriyle öğrenim görme kararı vererek ülke dışına çıkmasını "serbest göç" kavramıyla açıklamak olasıdır. Ayrıca, uluslararası öğrenci hareketliliğini ilk gerçekleştiren öncü öğrencilerin, kendilerinden sonraki öğrencileri cesaretlendirmesi ve onları da ülke dışı öğrenime davet etmesi, "kitlesel göç" kavramına işaret eder. Suriye ve diğer bölge ülkelerinden Türkiye'ye doğru son yıllarda hızlanan uluslararası öğrenci hareketi ve genel göç dalgası Petersen'in göç teorisi kapsamında değerlendirildiğinde, söz konusu durumun "zoraki göç"e örnek teşkil ettiği söylenebilir.

1.4.5. Kesişen Fırsatlar Teorisi

Cleveland'ın anakent bölgesinin nüfus istatistiklerini kullanan Stouffer, göç konusunda bireylerin kararları ve onları bu kararlara iten sebeplere yoğunlaşmıştır (Beyaz, 2019: 24). 'Sosyal aktör olarak göçmen'i ön plana çıkaran Stouffer'in 1940 yılında kesişen fırsatlar adlı teorisine göre, göç olgusuna yön veren noktalar: göç edilecek mesafe, göç edilecek yerdeki imkânlar ve imkânların miktarıdır. Bu noktalar arasında mesafenin ayrı bir önceliği olup göç edilecek yere mesafenin kısa olması göç etme ihtimalini artırır. Ayrıca göç edilecek yerdeki eğitim, sağlık, güvenlik ve istihdam imkânlarının fazlalığı, göçe yönelecek kişileri cesaretlendirir ve sayılarını artırır (Stouffer, 1940: 845-867).

Stouffer'ın (1940) kesişen fırsatlar teorisinin uluslararası öğrenci hareketliğini açıklamak için en önemli katkısı, göç mesafesine bağlı olarak göç sırasında çıkabilecek zorlukları da işin içine dâhil etmesidir (Çağlayan, 2007: 77). Bu açıdan değerlendirildiğinde göç edilecek ülkeye yakın ülkelerden öğrenci hareketliliğinin daha sık olduğu; ancak gelişmiş ülkelere öğrenim görmek için uluslararası öğrencilerin uzun mesafeli göçlere yönelmelerinin bu teorisinin geçerliliğini artırdığı söylenebilir. Göç için hedeflenen yere ulaşana kadar aşılacak coğrafi mesafenin fazla olması da uluslararası öğrenci hareketliliği için olumsuz bir etkiye sahiptir. Örneğin Yeni Zelanda ve Avustralya gibi ada ülkelerine yolculuk yapmak için uzun gemi ya da uçak seyahatlerinin yapılması zorunluluğu, uluslararası öğrenciler için itici bir etkiye sahiptir ve hareketliliğin oranını azaltıcı etkiye sahiptir. Ayrıca Stouffer'in teorisine göre istihdam imkânlarının çokluğu ve geçmişte uluslararası öğrenci statüsünde olup ev sahibi ülkede çalışma izni alan kişilerin sayısı, uluslararası öğrencilerin tercihlerini belirler. Buna karşın ev sahibi ülkenin yerel işgücü arzının fazla ve istihdam olanaklarının dar olduğu durumlarda öğrencilerin bu ülkeleri tercih etme oranları azalabilir.

1.4.6. Merkez-Çevre Teorisi

Immanuel Wallerstein, Andre Gunder Frank, Samir Amin gibi birçok düşünür tarafından geliştirilen ve 'Bağımlılık Okulu' ya da 'Dünya Sistemleri' olarak da adlandırılan bu teoride, dünya merkez ve çevre olmak üzere iki bölgeye ayrılmıştır. Wallerstein (2015: 55), dünyada tek bir sistemin hüküm sürdüğünü ve dünyadaki imgelerin ise "dünya sistemi"nin farklı yansımaları olduğunu öne sürer. Ayrıca dünya sisteminin uygarlıklar üstü olduğunu iddia etmiştir. Dünya sisteminde, gelişmiş ve kapitalist ilişkiler sistemini benimsemiş ülkeler, "merkez" veya "medeniyet yapıcı" ülkeler olarak adlandırılmıştır. Bu sistemde kapitalist ağlar medeni değerlerle kuşatılmış olup, merkezi kuşatan ve merkezden medeniyet transfer eden ülkeler, çevre ülkeler olarak ifade edilmiştir (Skocpol, 1977: 1078).

Merkez ülkeler ucuz işgücü, hammadde ve üretilen mamüllerin pazarlanması için çevre ülkelere ihtiyaç duyarken, çevre ülkeler de gelişimlerini tamamlamak ve ekonomik refah düzeylerini yükseltmek için merkez ülkelere ihtiyaç duyarlar (Chase-Dunn, 2018: 53). Böylece

simbiyotik ilişki² durumu ortaya çıkar ve bu ikili dünya, birbirine ekonomik düzlemde bağımlı olarak devam eder. Merkez ülkeler, üretim maliyetlerini düşürmek için kendi ülkelerindeki işgücünden daha ucuza çalışan çevre ülkelerin vatandaşlarını çalıştırmayı tercih ederler. Böylece çevre ülkelerden merkez ülkelere işgücü göçleri gerçekleşir. Günümüzde bu sirkülasyon tersine dönmekte ve sermaye, ucuz işgücünün ülkesine gitmektedir. Uluslararası üniversiteler, kendilerine öğrenci çekebilmek için çevre ülkelerde uydu kampüsler veya erişim şubeleri açarak kendilerine olan rağbeti daha iyi yönetebilirler. Merkez ülkelerde yer alan yükseköğretim kurumlarının çevre ülkelerde kullandığı diğer aygıt, ortak veya çoklu diploma olanağıdır. Bu yolla çevre ülkelerin geleneksel yükseköğretim diplomalarına alternatif diploma ve imkânlar sunulur. Uydu kampüsler ile çevre ülkelerdeki yerel üniversite kampüslerine olan talep azalmakta ve uydu kampüslerin kurulduğu çevre ülkelerde yerel öğrencilerin iç göç hareketliliği yaşanmaktadır (Massey vd., 1993: 444-445).

Merkez-çevre teorisinin eleştirisine gelindiğinde Livsey'in (2016: 958-959) aktardığına göre, merkez ülke yükseköğretim kurumunun kendi çıkarlarını herşeyin belirleyicisi olarak görmesi, uluslararası öğrenci hareketliliğini şekillendiren küreselleşmenin yapısal öğelerini öne çıkarması ve göç kararını almada öğrencilerin motivasyonunu göz ardı etmesi gerekçeleriyle eleştirilmektedir.

1.4.7. Göç Sistemleri Teorisi

Bu teoriye göre, iki ya da daha fazla ülke, aralarındaki mesafe önemsenmeksizin, karşılıklı göçmen değişimiyle bir göç sistemi veya ilişkiler zinciri kurarlar (Massey vd., 1993). Genel olarak göç veren ve alan iki ülke arasında göç ilişkisinden önce farklı bir ilişki (ticari, mali, kültürel, askeri vb.) mevcuttur. Göç sistemleri yaklaşımı, göçün mikro veya makro yapılarıdaki bir etkileşimin sonucu olduğunu ileri sürer (Çağlayan, 2006: 82-83). Makro yapılar geniş çaplı kurumsal faktörleri işaret ederken, mikro yapılar göçmenlerin inanış, davranış gibi kendi aralarındaki bireysel faktörleri belirlemektedir. Ülkeler arasında göçün kontrolü ve göçmenlerin yerleştirilmesiyle ilgili ilişkileri düzenleyen makro yapılar, uluslararası

² Simbiyotik ilişki, tamamlayıcı ilişki olarak da adlandırılır. Birbirine muhtaç yaşama zorunluluğu olan veya birbirine ters tutum ve davranışlarla birbirini tamamlayan ilişki biçimidir.

pratik ve hukuki ilişkileri içerirken; mikro yapılar, göçmenlerin göç ve yerleşim sorunlarını aşabilmek için geliştirdikleri sosyal ağlardır (Ela Özcan, 2015: 200).

Göç sistemleri teorisinin hipotezleri de Massey vd. (1993: 454) tarafından kısaca şöyle ifade edilebilir:

- Bir sistemin içindeki ülkeler, coğrafi yakınlığa muhtaç değildir. Çünkü göç olgusunda fiziki faktörlerden ziyade ilişkiler ön plandadır. Yakınlık değişim ilişkilerinin oluşumunu kolaylaştırır da, onları garanti etmemekte ve mesafe göçü engellememektedir.
- Çok kutuplu sistemler mümkündür; bu sayede çoğu ülke, birçok ülke grubundan göçmen alır.
- Milletler, birden fazla göç sistemine ait olabilir, ancak birden fazla üyelik, alıcı ülkeler arasında daha yaygındır.
- Siyasi ve ekonomik koşulların etkisiyle göç sistemleri gelişir. Ülkeler sosyal değişime, ekonomik dalgalanmalara ya da politik kargaşaya yanıt olarak bir sisteme katılabilir ya da çıkabilir.

Mesafenin göçü engellemeyeceğine vurgu yapan göç sistemleri teorisine göre, birbirinden uzak ülkeler arasındaki uluslararası öğrenci hareketliliği anlamlıdır. Ülkeler arasındaki mesafeler uzak olsa da önemli olan eğitimin kalitesi ve öğrencinin mezuniyet sonrası istihdam ve yaşam imkânlarının sağlanmış olmasıdır. Bu sayede çoğu ülke, birçok uzak ülke grubundan öğrenci alır; Türkiye'ye Afrika ve Uzakdoğu ülkelerinden gelen öğrenciler bu duruma örnek gösterilebilir.

Güncel siyasi tartışma ve ülkeler arasındaki çekişmenin göçmen davranışlarını etkileyeceğine vurgu yapan göç sistemleri teorisinde uluslararası öğrencilerin tercihleri, ülkeler arasındaki politik ve diğer rekabetleri ile güncel tartışmalardan etkilenmektedirler. Türkiye ve Rusya Federasyonu arasında 2015 yılında yaşanan 'uçak krizi' bu duruma örnek gösterilebilir. Söz konusu krizde, uluslararası öğrenciler ya öğrenimini yarıda keserek ülkesine dönmüş ya da öğrenimine başka ülkede devam etmek zorunda kalmıştır
https://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/12/151203_rusya_ogrenci_izlenim, 28.01.2019). Ayrıca Türkiye'ye olan uluslararası öğrenci hareketliliğinde

geçmişte Osmanlı sınırları içerisinde olan ülkelerden göç alması, bu teoriyi destekler niteliktedir.

1.4.8. Sosyal Ağ Teorisi

Sosyal ağ teorisinin temelini, öncü göçmenlerin göç ettikleri ülkede ve göç alan ülkeyle kendi ülkeleri arasında kurdukları sosyal ağlar oluşturmaktadır. Bu ağlar, eski göçmenlerle yeni göçmenleri ortak köken, soydaşlık, akrabalık ve dostluk ağları gibi her türlü güçlü veya zayıf kişiler arası bağlantılardır. Bu bağlantılar, göç edecek kişiler için toplumsal bir sermaye olarak görülebilir. Bu bağlantılar sayesinde göç maliyetleri ve riskler azaltılmış ve uluslararası göç hareketliliği cesaretlendirilmiş olur (Massey vd., 1993: 448-449; Çağlayan, 2006: 85; Ela Özcan, 2015: 202; Develi, 2017: 1347). Sosyal ağ teorisine göre, insanlar birbirleriyle ilişkili olmalarından dolayı benzer şekilde düşünme ve davranma eğilimi içinde olurlar (Miles, 2016: 297). Bu eğilimler sayesinde göç edilen yeni ülkedeki yaşam koşullarına göçmenlerin uyumu sağlanmış olur. İhtiyaçlarını kendi sosyal ağ grubu aracılığıyla karşılayan yeni göçmenler, kendi gruplarının kanatları altında ve ev sahipliğinde kendi kültürel geleneklerini sürdürebilmekte, göç ettikleri toplumun asimilasyonundan da korunabilmektedir (Çağlayan, 2006: 86).

Sosyal ağ teorisine göre, uluslararası öğrenciler gittikleri ülkelerde öncelikle hemşehrilerini aramakta ve onlardan ülkenin sosyokültürel özelliklerini öğrenmektedir. Sonrasında kültürel bir dönüşüme uğramamak için kendi ülke kültür ve değerleri ile geleneklerini yaşama çabasına girmektedir.

Yaşadığı bölgeden farklı iklim, çevre ve yemek kültürüne sahip uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkelerde uyum sorunları yaşadıkları bilinmektedir. Bu uyum sorunları temelde yeni gelinen ülkede sunulan uyum programları ile aşılmaya çalışılsa da bu öğrenciler sosyal ağlarını güçlendirerek daha hızlı şekilde uyum sağlarlar. Ayrıca sosyal ağların güçlendirilmesi ile uluslararası öğrencilerin memleket hasreti çekmeleri veya aile özlemi yaşamalarının da önüne geçilebilir.

1950'li yıllarda Türkiye'den Almanya'ya işçi göçü olduğundan, bu toplumsal sermaye Türkiye'den Almanya'ya uluslararası öğrenci hareketliliğini cesaretlendirici bir işlev görebilir. Özellikle Almanya'da

halen akrabaları veya arkadaşları bulunan bir öğrencinin Almanya'da öğrenim görmeyi tercih etmesi, sosyal ağ teorisini destekleyici niteliktedir.

1.4.9. Beklenti Teorisi ve Beklentilerin İhlali Teorisi

İnsanların, beklentilerinin gerçekleşmesi durumunda elde edebilecekleri faydaları öngörmeleri durumunda, daha fazla çaba gösterdikleri, Vroom'un öne sürdüğü Beklenti Teorisi ile ifade edilmektedir. Karar verme sürecinin arkasındaki motivasyonu açıklamaya çalışan beklenti teorisine göre, kişi belli bir performans düzeyine ulaşması durumunda hedeflediği sonuca ulaşabileceğine inanma eğilimindedir ve harcadığı çabanın performansa dönüşeceği konusunda beklentiye sahiptir. Bu teoriye göre, insanın bazı davranışları gerçekleştirmesi için dürtülmesi, uyarılması, güdülenmesi neticesinde daha fazla performans göstermesi söz konusudur (Çulpan, 1978: 13). Vroom'a göre, bireylerin beklentileri sahip oldukları yetenekleri geliştirme düzeyleriyle yükselmektedir. Daha fazla eğitim alanlar, kendi potansiyellerini daha kolay fark ederler ve potansiyellerini gerçekleştirmek için daha çok çaba sarf ederler; ancak, beklentilerin karşılanmadığı durumlarda büyük bir motivasyon kaybı yaşarlar. Bu motivasyon kaybı ise Burgoon'ın beklentilerin ihlali teorisi (Burgoon, Guerrero ve Floyd, 2016) ile açıklanabilir. Beklenti ihlali kişi, beklentisi karşılanmadığında doyumsuzluk, tatminsizlik, tükenmişlik veya hayal kırıklığı yaşamaktadır.

Uluslararası öğrenciler, misafir ülkelere gitmeden önce çeşitli beklentiler içerisine girer; misafir ülkelere gittiklerinde belirli bir süre beklentilerinin karşılanmasını umarlar. Beklentiler karşılanmadığında ya ülkeden ayrılarak başka bir ülkeye ya da aynı ülke içinde farklı bir üniversiteye yönelirler. Beklentinin karşılanma düzeyi, genellikle öğrencinin memnuniyet düzeyi ile orantılıdır. Memnuniyet düzeyindeki artış, beklentilerin karşılanma durumuna ilişkin veri sunar. Özkan'ın (2007: 139) Yükseköğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı verilerinden aktardığına göre, BÖP ile yükseköğretim için 1992'den itibaren 2006-2007 öğretim yılı da dahil toplam 25840 civarı burs kullanılmış olmasına rağmen, 2006 yılı itibarıyla mezun olan öğrenci sayısı 6586 civarındadır. Öğrenimlerini yarıda bırakıp ülkelerine dönen öğrenci sayısı ise 13003'tür. Tamamlamadan 2010 yılına kadar Türkiye'ye gelen öğrencilerin %10'a yakını beklentilerinin karşılanmadığını öne sürerek ülkeden ayrılmayı tercih etmiştir. Bu oran

dikkate alındığında Burgoon'un beklentilerin ihlali teorisi, Türkiye yükseköğretim kurumlarında uluslararası öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin açıklanmasına kaynak oluşturur.

1.4.10. McMahan'ın İtme-Çekme Modeli:

McMahon (1992), 1960'lar ve 1970'lerde gelişmekte olan 18 ülkeden öğrenci ağırlayan ülkelere özellikle de ABD'ye öğrenci akışını etkileyen unsurları araştırmış ve iki farklı gruba dayanan itme ve çekme modelini önermiştir. İtme modeli, öğrencinin vatandaşı olduğu ülkenin ekonomik gücü ve uluslararası ekonomideki yeri, gelişmekte olan ülkenin uluslararası ekonomideki gelir derecesi, yükseköğretim potansiyeli ve eğitime ayırdığı kamu kaynakları gibi unsurları içerir. McMahon'un çekme modeline göre ise, öğrencilerin hedef ülke ekonomisinin kendi ülkesinin ekonomisinin büyüklüğü, kendi ülkesiyle hedef ülkenin ekonomik bağlantıları, hedef ülke halkının ev sahibi ülkeye yabancı yardım ve desteği veya kültürel bağları, hedef ülkenin uluslararası öğrencilere desteği ve diğer yardımlarından etkilenir.

McMahon tarafından geliştirilen İtme-çekme modeli, uluslararası öğrenci akışının küresel kalıplarını açıklamada her ne kadar uluslararası öğrencilerin karar alma süreçleri veya bu süreci etkileyen faktörler aralığı hakkında çok az şey söylese de değerlidir. McMahon'un modeli hala uluslararası öğrencilerin tercihleriyle ilgili sonraki alan araştırmalarının çoğu için temel olarak hizmet etmektedir. McMahon öğrencilerin niçin uluslararası eğitim almak için uğraştıklarını veya belli bir ülke veya kuruma nasıl karar verdiklerini anlamak için itme-çekme modelinin standartlarını tanımlamıştır (Mazzarol ve Soutar 2002).

Mazzarol ve Soutar (2002), öğrencileri yurtdışında eğitim görmeye yönlendiren ve onların belli bir ülkeyi veya kurumu seçmeleri hakkında bilgi veren unsurları McMahon'un itme-çekme modeline göre incelemiş ve eğitim görülecek ülkeyi seçerken karar verme sürecinde üç farklı safha olduğunu tespit etmişlerdir. İlk safhada, öğrenci yerel veya uluslararası eğitim görüp görmeyeceğine karar verir. Bu safhada karar verme süreci genellikle kendi ülkesiyle ilgili iten faktör grubundan etkilenir. Öğrenci yurtdışında eğitim görmeye karar verdikten sonra, gelecek safha eğitim görülecek ülkenin seçilmesiyle başlar. Bu safhada ağırlayan ülkelerle ilgili çeken faktörler, bir ülkeyi diğerlerinden seçmede kritik bir rol oynar.

Belli bir ülkeye karar verdikten sonra öğrenciler, kurum hakkındaki karar vermeye çalışır. Çeşitli çekici faktörler bu safhada karar verme sürecini şekillendiren kurumlar veya bağlı topluluklarla ilgilidir.

Mazzarol ve Soutar (2002) araştırmalarında, yurtdışı eğitim imkânlarının yerel eğitim imkânlarından daha iyi olmasının, iş fırsatlarının artmasının, güvenli çevrenin, düşük eğitim ücretlerinin, ırk ayrımının yapılmamasının, daha önce yurt dışındaki öğrencilerce tecrübe edilmiş olmasının, ilgili kuruma giriş koşullarında kolaylık sağlanmasının, arkadaş ile akraba tavsiyelerinin ve coğrafi yakınlığın ülke seçiminde etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin temel dinamiklerini açıklamak için itme çekme modeline ek olarak birçok başka model geliştirilmiştir. Park (2009) benzer iki faktörlü bir yaklaşım kullanarak, Kore’li öğrencilerin uluslararası hareketliliğini ifade etmek için 2-D modeli önermiştir. Birinci D, itici güç faktörü, öğrencileri yurtdışında eğitim görmeye karar vermeye iten güçleri ifade eder. İkinci D, yönlendiren faktörleri, öğrencilerin hedef ülkeyi seçmesini etkileyen güçleri açıklar.

Yukarıda ifade edilen tüm teorileri özetlemek gerekirse, uluslararası öğrencilerin, ülke dışında öğrenim görme kararını verirken bir fayda-maliyet analizi yaptıkları belirlenebilir. Bunun yanında mesafe, istihdam olanakları, ele geçecek fırsatlar ve gelir beklentisi de teorilerin ana konuları arasındadır. Ancak gidecekleri ülkeyi tercih kararının alınmasında ülkelerarası öğrenim ücreti farklılıkları ya da burs beklentisi, çok sayıda teori tarafından öğrencilerin hareketlilik kararı vermesi için gerekli bir koşul olarak görülmüştür.

Öğrencilerin yalnızca ülkelerarası burs ve ücret farklılıklarına dayalı olarak yaptıkları fayda-maliyet analizleri doğrultusunda hareketlilik kararı vermeleri, gerçeğe çok da uygun olmayan bir durumu ifade etmektedir. Ekonomik etkenler uluslararası hareketlilik kararının verilmesinde oldukça önemli olmasına rağmen; güvenlik, saygınlık, imkânsızlık, sosyal ağlar gibi unsurlar da önem arz eder. Bunun yanında ülke dışında öğrenim görme kararına baş belirleyici aktör olarak yalnızca öğrenciyi değil, daha geniş ve gerçekçi bir perspektiften bakarak aileyi de dâhil eden teorilerin ortaya çıkması daha tutarlı görünmektedir. Öğrenciler aileden ya da toplumdan soyutlanmış olmadıklarından, ülke dışında öğrenim görme kararının

verilmesi konusunda aile etkisini de işin içine katan analizlerin yapılması daha isabetli bir yaklaşımdır.

Türkiye’de uluslararası öğrencilerin tercihlerine bakıldığında, bu konuda birkaç araştırma McMahon modelinde kurulmuştur. Örneğin uluslararası öğrencilerin niçin Türkiye’de eğitim görmeyi tercih ettiğini incelemek için Kondakçı (2011: 575), iki faktörlü bir model önermiştir. Bu modelin ilk faktöründe öğrencilerin ülkesinden ayrılış öncesi ve sonrası ayrılma gerekçesi arasında bir ayrım vardır. Ayrılış öncesi gerekçeler, uluslararası öğrencileri çekici faktörlerle ilgiliyken; ayrılış sonrası gerekçeler için ‘nasıl/niçin bir öğrencinin planı yurtdışında belli bir ülkede eğitim görmektir’ ifadesi kullanılır. İkinci faktörde öğrencilerin özel ve genel gerekçelerinin arasında ayrım yapılır. Genel gerekçeler, kendi ülkesi veya ağırlayan ülkenin hayat şartları’ ile ilgili yurtdışında eğitim görmek için belli bir ülkeyi seçmeye iten ya da çeken durumlardır. Diğer yandan özel gerekçeler, bir öğrencinin kişisel tercihlerine ve kişisel özelliklerine odaklanır. Kondakçı (2011), ekonomik olarak gelişmiş batı ülkelerinden gelen öğrencilerin özel gerekçelerle motive edildiklerini, ekonomik olarak gelişmekte olan doğu ülkelerinden gelen öğrencilerin ise genel gerekçelerle güdülediklerini tespit etmiştir. Doğu ve Orta Asya’dan öğrenciler için coğrafi, tarihi ve politik faktörler onların Türkiye’yi seçme kararlarında ekonomik faktörlerle karşılaştırıldığında daha belirgindir.

Gelecek başlıkta uluslararası öğrenci hareketliliğini etkileyen öğrenci kaynaklı faktörler olan cinsiyet, bulunulan bölge, finansman kaynakları, Türkçe öğrenilen kaynak, Arapça öğrenilen kaynak, uluslararası öğrenciliğin avantajları, uluslararası öğrencilerin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma durumu, alınan uyum eğitimi ve yaşanan uyum sorunları, yaşanan genel sorunlarına yer verilecektir.

1.5. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİK SÜRECİNİN UNSURLARI

Günümüzde uluslararası öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri ülkeyi seçerken dikkat ettikleri etkenler, öğrencilik sürecinin unsurlarını oluşturur. Bu unsurların öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmış olması önemlidir. Bu başlık altında cinsiyet, uluslararası öğrencilerin geldikleri bölgeler, geldikleri program türü, finansman kaynakları, öğrencilerin Arapça’yı ve Türkçe’yi nerede öğrendikleri,

öğrencilere göre uluslararası öğrenci olmanın avantajları, öğrencilerin beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi, öğrencilerin yaşadıkları sorunlar, öğrencilerin aldıkları uyum eğitimi ve yaşadıkları uyum sorunları değerlendirilecektir.

1.5.1. Cinsiyet

Gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerde yükseköğretime katılım oranlarına bakıldığında genelde erkeklerin oranının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu yüzden uluslararası kuruluşların yükseköğretim yaklaşımları başlığı altında da değinilen UNESCO gibi uluslararası kuruluşlarla bayan öğrencilerin eğitime katılımı teşvik edilmektedir. Başka bir ülkeye yükseköğrenim görmeye giden öğrencilere bakıldığında ise, aynı şekilde erkek öğrencilerin kadınlara göre daha yüksek oranda olduğu bilinmektedir. Yükseköğretime öğrenci katılım oranları incelendiğinde de, benzer şekilde erkek öğrenci sayılarının daha yüksek oranlarda seyrettiği ve her ne kadar son dönemlerde yükseköğretime bayanların katılımında önceki senelere göre ciddi artış olsa da bu konuda önemli oranda cinsiyet farklılığı olduğu görülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarına öğrenci kabulünde hem çekici hem de itici faktörlerin belirleyici etkisinden söz edilebilir. Çünkü özellikle bayan öğrenciler için dini inancını daha rahat yaşama ve dini yaşantısına uygun bir yükseköğrenim süreci geçirme gayesiyle yurt dışı yükseköğrenim imkânlarını değerlendiren öğrenciler mevcuttur. Özellikle bazı ülkelerde kılık-kıyafet uygulamaları, öğrencilerin kendi ülkesindeki üniversiteleri tercih etmemesinde önemli bir itici faktör olarak kendini göstermektedir. Ayrıca cinsiyet faktörüne göre şekillenen dini inançların yurtdışı öğrenim tercihlerini belirlemede etkisi olduğu gibi, gidilmesi düşünülen ülkedeki hoşgörünün, dini ve kültürel hayatın, özgürlük anlayışının da bu konuda etkisi olabilmektedir.

1.5.2. Uluslararası Öğrencilerin Geldikleri Bölgeler

Gelişmekte olan ülkelerden üniversite çağına gelmiş zeki öğrenciler, daha iyi eğitim alma, tanınmış üniversite ve akademisyenlerden ders alma, yurt dışında eğitim görerek tecrübesini artırma, daha iyi iş imkânı yakalama gibi gerekçelerle ülkesi dışındaki üniversiteleri tercih etmektedir. Bu gibi gerekçelerle her yıl Orta Asya'dan, Ortadoğu'dan, Balkanlar'dan,

Afrika'dan, Uzakdoğu'dan ve özellikle kendi içinde bir öğrenci dolaşımının daha yoğun olduğu Avrupa'dan ve ABD'den her yıl birçok öğrenci ülkesi dışındaki yükseköğretim imkânlarından faydalanmaktadır.

2012 OECD raporuna göre (2012: 360), dünyadaki uluslararası öğrencilerin % 52'si Asya, % 23'ü Avrupa, %12'si de Afrika kıtasından gelmiştir. Yükseköğretimdeki uluslararası öğrencilerin vatandaşı oldukları ülkeler incelendiğinde, öğrencilerin Çin, Hindistan, Güney Kore, Japonya ve Malezya vatandaşı oldukları anlaşılmaktadır. Yurt dışına en fazla öğrenci gönderen kaynak ülkeler arasında %15,3'lük oranla Çin Halk Cumhuriyeti'nin ilk sırada olduğu, ardından sırayla Hindistan (% 5,5), Kore (% 3,5), Almanya (% 2,8) ve Türkiye'nin (% 2,0) geldiği görülmektedir. Bu beş ülkeden yurtdışına yükseköğrenim görmeye giden öğrenciler, toplam uluslararası öğrencilerin yaklaşık %30'unu oluşturmaktadır (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 17). Bu noktada yurtdışında yaklaşık 65.000 öğrencisi bulunan Türkiye'nin, yurtdışına öğrenci gönderen ilk beş kaynak ülke arasına girmesi dikkat çekicidir.

Uluslararası öğrencilerin yükseköğrenim görmeyi seçtikleri ülkelerle ilgili OECD 2014 istatistiklerine bakıldığında, OECD üyesi ülkeler içinde yükseköğretime kayıtlı uluslararası öğrencilerin tüm öğrencilere oranının % 6 olduğu; yükseköğretime kayıtlı uluslararası öğrenci oranının en yüksek olduğu ülkenin ise Lüksemburg (%44) olduğu belirtilmiştir (OECD, 2016: 328). Ayrıca 2013'ten 2014'e kadar uluslararası öğrenci hareketliliğinde üye ülkeler arasında % 5'lik net bir artışın gözlemlendiği ifade edilmiştir. % 20'lik pay ile en büyük artış Belçika, Estonya, Letonya, Yeni Zelanda ve Polonya'da gerçekleşmiştir. Buna karşın, artış oranının negatif bir seyirde olduğu ülkelerin ise Avusturya, Japonya, Güney Kore, Slovenya ve Türkiye olduğu bildirilmiştir (OECD, 2016: 328-329).

1.5.3. Finansman Kaynakları

Uluslararası öğrenci hareketliliği, ülkelerarası çeşitli anlaşmalarla desteklenegelmiştir. Geçmişte Türkiye'de Comenius Okul Eğitimi Programı, Erasmus Programı, Leonardo Da Vinci Programı, Grundtvig programı (Yetişkin Eğitimi) gibi devletlerarası anlaşmalara ek olarak, İslâm Kalkınma Bankası (İKB), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB), Türk Ulusal Ajansı (UA), Türkiye Diyanet Vakfı (TDV), Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) ve Emniyet Genel Müdürlüğü

(EGM), Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) aracılığıyla desteklenmiş ve YÖS (Yabancı Öğrenci Sınavı) ve TCS (Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraha Toplulukları Sınavı) kanalıyla mümkün olabilmektedir (Yıldırım, 2016: 21). Türkiye’de yükseköğretimde uluslararası öğrenci olarak kabul süreci birkaç şekilde mümkün olmuştur:

Birincisi, 1981’den itibaren her yıl YÖK tarafından yapılan “Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS)”dır. 17 Mart 2010 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu (YGK) kararı ile uygulamadan kaldırılan merkezi YÖS sonrası, Türkiye’de kendi imkânlarıyla öğrenim görmek isteyen uluslararası öğrenciler, başvurdukları üniversitenin belirlemiş olduğu şartları ve yaptığı Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı’nı geçip ilgili üniversiteden kabul alarak kayıtlarını gerçekleştirmişlerdir.

İkincisi, 1992’deki Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) ile Türk Cumhuriyetlerinden burslu öğrenci kabul programıdır. Yükseköğretim burs programı 2012’den itibaren Türkiye Bursları adı altında faaliyet göstermektedir (Terzi, 2013: 35).

Hükümetler arası anlaşmalar ve sivil toplum kuruluşlarının sağladığı destekler aracılığıyla da Türk yükseköğretimine uluslararası öğrenci kabul edilmektedir. Ayrıca BÖP ile birlikte Türkiye Diyanet Vakfı’nın (TDV) uluslararası öğrencilere gerek konaklama gerekse burs sağlamada önemli desteği olmuştur. İslam Kalkınma Bankası da sağladığı burslarla uluslararası öğrencilere önemli oranda destek olmuştur. Burada sayılan burs ve konaklama desteklerinden faydalanamayan öğrenciler ise sadece ailesinin desteğiyle yetinmek durumunda kalmıştır.

1.5.4. Türkçe’nin Öğrenildiği Yer

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki ilahiyat fakültelerinde başarı gösterebilmesi için öncelikle eğitim dili olan Türkçe’yi iyi düzeyde bilmeleri gerekmektedir. Öğrenciler buldukları ülkede kendi aile çevrelerinde veya ülkelerindeki vakıf ve derneklerde Türkçeyi öğrenebildikleri gibi, herhangi bir üniversiteye kabul aldıktan sonra üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezi’nde (TÖMER) de öğrenebilmektedir. Ayrıca Türkiye’deki birçok vakıf ve dernek de Türkçe eğitimi hizmeti sunmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin Türkçe’yi yeterli düzeyde öğrenebilmesi, Türkiye’deki eğitim hayatları boyunca kendilerine kolaylık sağlayan önemli

bir husustur. Fakat öğrencilere Türkçe'yi Türkçe bilmeyen öğrencilere öğretecek yeterli donanıma sahip öğretmenlerin olmaması ciddi bir problem teşkil etmektedir. Türkiye'de yabancı dilde lisans düzeyinde Türkçe öğretmeni yetiştiren bir fakülte yoktur. Bazı üniversitelerde bu konuya yönelik yüksek lisans ve doktora programları varsa da bunlar teorik çalışmalara yer vermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler, genellikle yabancı dil eğitimi almış olup Türkçe'yi ve Türkiye'nin dil öğretim metot ve tekniklerini yeterli düzeyde bilememektedir. Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için akademik anlamda yetiştirilmiş öğretim elemanları bulunmamaktadır. Bu alanda çalışma yapan öğretmenler ise Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği gibi bölümlerden mezun olmuş veya yabancı dil eğitimi almış olup yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmayan kişilerdir (Gedik, 2016: 100).

Öğrencilerin okul ortamında karşı karşıya geldikleri sorunların başında, yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri gelmektedir. Öğrenciler her ne kadar günlük hayatlarında Türkçe'yi iyi derecede konuşabilseler de Türkçe yazmada büyük sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar. Özellikle akademik dile vakıf olmadıklarından, bildiklerini yeterince aktaramamaktadırlar. Türkçe eğitiminin yetersiz oluşu da öğretimi yapılan dersi anlama, derslerin içeriğini kavrama ve eğitim sistemine uyum konularında sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Nitekim öğrencilerin bazıları konuşma dilinden çok yazmada ve okuduğunu anlamada sıkıntı yaşadıklarını, dolayısıyla da dersi anlamada ve sınavlarda problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Allaberdiev, 2007). Çağlar (1999) araştırmasında öğrencilerin aldıkları Türkçe dil kurslarının yetersizliğinin yanı sıra, ilgili kurslarda akademik Türkçe öğretimine yer verilmediğini tespit etmiştir. Benzer olarak Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel'in (2015) araştırmalarında akademik olarak öne çıkan başlıca sorunun öğrencilerin Türkçe'yi yeterince öğrenememesinden kaynaklanan sözel dersleri anlayamaması ve yazılı sınavlarda Türkçe yazamaması olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin gittikleri ülkenin öğretim diline vakıf olmamaları neticesinde, bu durum akademik ve sosyal deneyimlerini olumsuz etkilemekte ve öğrenciler ya eğitimlerini güçlkle tamamlayabilmekte ya da eğitimlerini tamamlayamadan ülkelerine geri dönmektedir (YÖK, 2005: 66; Türk, 2010: 60-61).

1.5.5. Arapça'nın Öğrenildiği Yer

Arap ülkelerinde yükseköğretim düzeyinde din eğitimi yapan şeriat fakültelerine Türkiye'deki yükseköğretimde karşılık gelen ilahiyat fakülteleri, İslam Dini müntesibi müslümanlarca tercih edilmektedir. Şeriat fakültelerinde olduğu gibi ilahiyat eğitimi sürecinde de Kur'an dili olan Arapça öğretimi müfredatta ilk aşamada gelmektedir. Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde Arapça öğretimine ayrı bir önem verilmekte, fakültedeki ilk yıl Arapça öğretimine tahsis edilmektedir. Fakülteye kayıt yaptıran öğrenciler genelde önce Arapça sınavına alınmakta, kendi ülkesinde veya başka ülkelerde Arapça eğitimi almış öğrenciler sınavda başarı göstererek yeterli puanı aldıkları için bir senelik Arapça hazırlık eğitiminden muaf tutulmakta, sınavı geçemeyen öğrenciler ise Arapça eğitime tabi tutulmaktadır.

1.5.6. Uluslararası Öğrenci Olmanın Avantajları

Uluslararası öğrencilerin ülke dışında öğrenim görmelerini sağlayan temel güdülerin başında iyi veya kaliteli bir eğitim alma isteği gelmektedir. Öğrenci için iyi bir eğitimin temel belirleyicisi, uluslararası kalite standartlarıyla belirlenmiş ve küresel düzeyde kabul görmüş bir tedrisattan geçmektir. Bunun dışında daha iyi ve özgür yaşam şartlarında öğrenim görme isteği, öğrencilerin bireysel ve akademik özgürlüklerini kazanmalarına katkı sağlar. Bunun yanında toplum içinde hatırı sayılır bir konuma erişmek, saygın bir diploma sahibi olmak ve akademik çalışmalar için yeterli düzeyde beceri kazanmak da uluslararası öğrenciliğin avantajları arasındadır. Uluslararası öğrenciliğin temel güdüsü olan ekonomik imkânlar, gerek mezuniyet sonrası ülkesine döndüğünde gerekse misafiri olduğu ülkedeki iş ve istihdam olanaklarına etki eder. Öğrenciler, ekonomik saiklerle hareket ederek gelecekte iyi bir yaşam sürmelerini sağlayacak güvenli bir iş pozisyonu ve geniş istihdam imkânları sunan güçlü ekonomi beklentisi içindedirler. Ayrıca uluslararası öğrenciliğin, farklı tecrübelerle kişisel anlamda gelişme; farklı kültür ve toplumları tanıma ve daha geniş bir bakış açısı kazandırma gibi avantajları da vardır.

Uluslararası öğrencilerin hedefledikleri avantajları kazanmak için yükseköğrenim görmeyi tercih ettikleri ülkeler incelendiğinde, OECD 2009 yılı istatistiklerinde (2011: 321), ilk sırayı ABD'nin (%18) aldığı, onu sırasıyla İngiltere (%10), Avustralya (%7), Almanya (%7) ve Fransa'nın

(%6,8) takip ettiği ve uluslararası öğrencilerin yaklaşık yarısının bu beş ülkede yükseköğrenim görmekte olduğu anlaşılmaktadır.

Özoğlu ve arkadaşları, son yıllarda uluslararası öğrencilerin öğrenim görmeyi hedefledikleri ülkelerin değişim gösterdiğini ifade etmektedir. Buna göre, uluslararası öğrenciler için cazip imkânlar sunan yeni aktör ülkeler ortaya çıkmıştır. ABD, İngiltere ve Almanya gibi en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan lider ülkelerin pazar payları azalmış ve Kanada (%5), Japonya (%4), Rusya (%4) ve İspanya (%4) geçmişe göre daha fazla uluslararası öğrenci çekmiştir. Avustralya, Güney Kore ve Yeni Zelanda uluslararası öğrenci sayısını % 1 oranında, Rusya ise % 2 oranında artırmıştır (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 17-18). Çetinsaya, öğrenci hareketliliği içinde çoğunluğu oluşturan Asyalı öğrencilerin özellikle eğitim dilinin İngilizce olduğu ülkelerde öğrenim gördüğünü, Avrupa ülkelerinin ise daha çok kendi aralarında bir öğrenci değişim desenine sahip olduğunu belirtmektedir (2014: 146).

1.5.7. Uluslararası Öğrencilerin Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyi

Öğrencilerin beklentileri belirlenmeden sunulacak eğitim amacına ulaşamaz. Eğitimde amaçlanan sonuçlara ulaşabilmek için öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı şekilde hazırlanan, uygulanan ve denetlenen bir program takip edilmelidir. Böylece akademik ve sosyal boyutları daha nitelikli bir eğitim süreci sunulabilir. Eğitim süreci öğrenci merkezli olduğu nisbette, uygulanmakta olan eğitim programına öğrenci katılımı sağlanabilir.

Öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal beklenti ve gereksinimlerinin ne derece karşılandığı konusu, üniversitenin başarısının göstergelerinden biridir. Yaygın üniversite yönetimi görüşü, öğrencileri varlık nedeni olarak algılayan görüştür. Müşteri (öğrenci) doyumunu, üniversitenin tanınmasını, başarısını ve gelişimini artırır. Öğrencilerin üniversite ve öğrenim gördükleri bölüm lehine yapacakları informal değerlendirmeler hem ilgili bölümün ya da üniversitenin tanıtımına hem de başarısına katkı sağlar. Belli bir üniversite/enstitü/fakülteye beklentilerle gelen öğrenci, zaman içinde elde ettikleriyle bir kıyaslama yaptığında elde ettiği performans beklentilerini karşılıyorsa doyum, beklentilerini karşılamıyorsa doyumsuzluk ortaya çıkmaktadır (Gülcan, Kuştepe ve Aldemir, 2002: 111).

Yaşamdan doyum bulma, bireylerin fiziksel ve ekonomik yönden iyi olması, bireyler ile iyi ilişkiler kurması anlamına gelen yaşam kalitesi (Akyol, 1993: 76) ile ilgili yapılan araştırmalar yaşam doyumunun yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışma yaşamı, kişilik özellikleri, ailevi özellikler gibi bireysel ve sosyokültürel değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir. Özgür, Babacan Gümüş ve Durdu'nun (2010) yapmış olduğu araştırmada, evde kalan öğrencilerin yaşam doyumunda ekonomik durum, evde kalmaktan memnuniyet durumu, ruhsal sağlık algısı ve yaşam kalitesi algısının etkisinin olduğu; yurttan kalan öğrencilerin yaşam doyumunda ise bu faktörlerle beraber yurttan kalmaktan memnuniyet durumu, fiziki sağlık algısı ve kişiler arası ilişki algısının etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hem evde hem de yurttan kalan öğrencilerde ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin yaşam doyumunun daha yüksek olduğu, ekonomik durumun yaşam doyumunu üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Dost tarafından (2007) yapılan araştırmaya göre, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeyleri cinsiyet, algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik durum, gelecekte beklenen, dini inanç ve yalnızlık değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Buna göre, kızların yaşam doyumunu erkeklerden; algılanan akademik başarı yüksek olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu, algılanan akademik başarı orta ve düşük öğrencilerden; algılanan ekonomik durumu yüksek öğrencilerin yaşam doyumunu, algılanan ekonomik durumu orta ve düşük öğrencilerden; algılanan ekonomik durumu orta öğrencilerin yaşam doyumunu, algılanan ekonomik durumu düşük öğrencilerden; dini inançları güçlü olan ve yaşamındaki yeri önemli olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu, dini inançları olan ama güçlü olmayan öğrencilerden ve dini inançları olmayan öğrencilerden; yalnızlık düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları, yalnızlık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Üniversite öğrenimi sırasında pek çok öğrenci, ailesinden ve yakın çevresinden ayrılarak yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışmakta ve karşılaştığı zorluklarla çoğunlukla yalnız mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Yukarıdaki araştırmanın sonuçları da göz önüne alındığında, daha az yalnız kalan ve çevresindeki arkadaşlarıyla daha çok iletişim halinde olan öğrencilerin daha fazla yalnız kalan öğrencilere göre yaşamdan daha fazla mutluluk duyduğu anlaşılmaktadır. Olumlu arkadaşlık ilişkileri kurarak yalnızlıklarını aşmaya çalışan öğrenciler kimi zaman başarılı olamamakta ve

bu nedenle yaşam doyumu düzeyleri de düşmektedir. Yaşamın pek çok döneminde karşımıza çıkan yalnızlık, ailesinden ayrılıp yeni bir çevreye gelen ve ekonomik özgürlüğü olmayan üniversite öğrencileri için olumsuz ve başa çıkılması güç bir durum halini almaktadır (Dost, 2007: 141).

Yaşam doyumuyla ilgili Çeçen'in (2008) yapmış olduğu araştırmaya göre, bireyler içsel ve dışsal çevreleri ile ilgili uyaranları anlaşılabilir, makul, yapılandırılmış, tahmin edilebilir ve açıklanabilir olarak algıladıkları düzeyde karşılımlarına çıkan güçlüklerle başa çıkmada daha başarılı oldukları ve yaşamdan aldıkları doyumun arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci doyumunu etkileyen faktörler kurumsal etkenler, sosyal olanaklar, beklentiler ve kişisel etkenler olarak ayrılmaktadır. Üniversite yönetim ve uygulamaları ve üniversitenin öğretim üyelerinin davranış biçimleri kurumsal etkenler olarak ifade edilebilir. Eğitimin kalitesi, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim, ders müfredatı, ders materyalleri akademik etkenler olarak kurumsal etkenlerin içerisinde değerlendirilmektedir. Üniversitenin sunduğu sosyal, kültürel ve sportif olanaklar ise sosyal olanakları oluşturmaktadır; öğrencinin kişisel-demografik özellikleri ve derslere devam ve başarı durumu kişisel etkenler başlığı altında incelenmektedir. Öğrencinin üniversite eğitiminden ne beklediği hususu da beklentiler etkenini oluşturmaktadır. Akademik etkenler ve beklentiler öğrenci doyumunu belirleyen en önemli unsurlardandır. Üniversitenin öğretim üyelerinin tutum ve davranış biçimleri de üniversitenin başarısında rol oynayan en önemli etkenlerdendir. Üniversite/fakülte/enstitüden duyulan doyum, öğrencilerin akıl, ruh ve fizik sağlıklarını etkileyecektir. Yaşamının en güzel yıllarını üniversitede geçiren fakat okulundan doyum sağlayamamış olan öğrencinin mutsuzluğu, okul dışı yaşamını da etkileyecek, bu da öğrencinin sağlığına zarar verecektir. Doyum sağladığında ise uzun yıllar boyunca üniversite/fakülte/enstitüsünü sevgiyle, hasretle, takdirle anmaya ve bu kurumun reklamını yapmaya devam edecektir (Gülcan, Kuştepe ve Aldemir, 2002: 100-103).

Uluslararası öğrenciler, ev sahibi ülkelere giderken çeşitli beklentiler içindedirler. Bilim alanıyla ilgili güncel konulara değinen, kaliteli ve küresel dünyada kabul edilir bir üniversite eğitimi, uluslararası öğrenciler için temel beklentiler arasındadır. Dünyada söz sahibi olan, entelektüel birikimiyle ve alanda öncü çalışmalarıyla adını duyuran akademisyenlere sahip üniversiteler, uluslararası öğrenciler tarafından daha fazla tercih

edilmektedir. Ayrıca geniş burs olanakları, yaygın ulaşım ağı, alışık olduğu kültür ve geleneklere yakın yaşam şartlarının sunulması, alternatif beslenme ve barınma imkânları da uluslararası öğrencilerin hedef ülkeden genel beklentileri arasında yer alır (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2009).

Uluslararası öğrenciler daha özgür ve canlı bir sosyal yaşantıya sahip olmak için de ülke dışında öğrenim görmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca gidilecek ülkedeki yüksek yaşam standartları, uluslararası öğrencilere cazip gelmektedir. Sanat ve spor imkânlarının çeşitliliği, farklı kültürel deneyimler ve eşitlikçi bir ortamda özgürce öğrenim görmek çoğu uluslararası öğrenci tarafından önemli bir tercih sebebidir. Bu noktada gidilecek ülkelerin, asgari yaşam standartlarının yüksek olması önemlidir. Ayrıca ülkenin imajı, üniversite imajını ve uluslararası öğrencilerin üniversite tercihlerini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden yetkililer, sadece yükseköğretimle ilgili politikalar geliştirmekle yetinmeyip medyadaki imajlarını daha ılımlı bir konuma yönlendirmekte, uluslararası öğrenciler için özgürlükçü, eşitlikçi ve cazip bir imaj oluşturarak daha fazla uluslararası öğrenciyi kendilerine çekmek isterler (Kethüda, 2015: 149).

1.5.8. Uluslararası Öğrencilerin Aldıkları Uyum Eğitimi ve Yaşadıkları Uyum Sorunları

Üniversite öğrenciliği yılları, duygusal anlamda en çalkantılı gelişim dönemlerinden biridir. Bu dönem, ergenliğin genel karmaşasıyla birlikte, evden ve aileden ayrılma, arkadaş ve grup seçimi, bir mesleğe aday olma ve iş bulmaya ilişkin belirsizlikler gibi pek çok sorunun yaşandığı yıllardır. Gençler bu sosyal, kültürel ve ekonomik değişikliklere uyum sağlamakta güçlük çekebilmekte ve ruhsal olumsuzluklar yaşayabilmektedir (Özdel vd., 2002: 155). Üniversiteye farklı bir ülkede başlayan öğrenciler, kendilerini başka bir sosyal ve akademik atmosferde bulmaktadır. Öğrenciler yabancıları oldukları bu ortamda bütün bireysel yaşam sorumluluklarını da tek başına üstlenmek ve yakın çevre desteğinin bir anda kesildiği bu süreçte bireysel potansiyellerini de en üst düzeyde kullanarak uyum sağlamak ve sürdürmek zorunda kalmaktadır (Knight, 2012: 28).

Uyum kavramı, kısaca bireyin kendisi ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi, kurduğu ilişkileri sürdürebilmesi, ilişki kurarken karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilmesi olarak tanımlanabilir (Özçetin, 2013: 6). Köyden şehire göç veya başka bir ile taşınma gibi çeşitli nedenlerle aynı ülke

içerisinde yer değiştiren bireyler dahi ciddi uyum sorunları yaşarken, başka bir ülkeden gelen bireylerin uyum sorunu yaşamaması normal bir durumdur. Çünkü her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır ve belli bir kültüre alışmış biri başka bir kültürle karşılaştığında o kültüre ayak uydurmakta güçlük çekecek ve kültür şoku yaşayacaktır (Çöllü ve Öztürk, 2010: 223).

Öğrencilerin üniversitede karşılaşılabileceği sorunları çözebilmesi için desteğe gereksinimi vardır. Uyum veya alıştırma eğitimi olarak anılan bu destek, öğrencilerin ev sahibi ülkenin üniversite, fakülte ortamına alışmalarına, şehrin kültürüne, sosyal ve ekonomik yaşama, geleneklerine, yemek kültürüne, dini yaşantı dokusuna ve iklim şartlarına uyum sağlamalarına ve ilk zamanlarında karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilmelerine imkân tanır. Ayrıca alıştırma dönemi, öğrencilerin öğretim çalışmalarına daha etkin ve verimli bir şekilde katılabilmelerine olanak sağlar. Uyum programları sayesinde üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin, üniversitenin akademik ve sosyal ortamıyla tanışması için düzenlenmiş etkinliklerle üniversite ve fakülte ortamına uyum sağlamaları, üniversiteli olmanın farkını yaşamaları, üniversitenin akademik ve sosyal olanaklarını tanımaları kolaylaşmaktadır (Kutlu, 2004).

1.5.9. Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Uluslararası öğrenciler, gittikleri ülkelerde farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Özellikle aile ve memleket özlemi, öğrencilerin ev sahibi ülkeye uyumunu zorlaştırmaktadır. Tanıdık bir ortamdan yeni ve hiç bilinmeyen bir ülkeye seyahat eden öğrenciler, çeşitli barınma ve beslenme sorunları da yaşayabilir. Uluslararası öğrencilerin çoğu öğrenci yurtlarında ikamet etse de bir bölümü ev kiralama yoluna başvurmaktadır. Yerel halk, uluslararası öğrencilere evlerini yüksek ücretle kiraya vermekte ve çoğu durumda kiraların yıllık olarak ödenmesini veya yüklü miktarda depozito vb. ödemeler yapılmasını isteyebilmektedir. Uluslararası öğrenciler, genelde kısıtlı ekonomik imkânlara sahip olduklarından, ekonomik anlamda zorlanabilmektedir. Ayrıca üniversite kampüslerine ulaşımın görece zor olduğu veya kalabalık şehirlerde öğrenim gören öğrenciler için şehir içi ulaşım sorunları önem arz etmektedir.

Uluslararası öğrenciler için başka bir zorluk, ev sahibi ülkenin eğitim sistemine uyumdur. Özellikle eğitim dili ve derslerin işlenişi ile

sınavların yapılış biçimi bu öğrenciler için öncelikli sorun alanını oluşturmaktadır. Uluslararası öğrenciler için diğer öğrencilerle, akademisyen ve yerel halk ile iletişim kurmak önemlidir. Özellikle ev sahibi ülkenin anadilini ve yaşam biçimini öğrenmek isteyen uluslararası öğrencilerin yaşadığı önemli bir sorun alanı olan iletişim, karşılıklı çaba gerektiren bir uğraş olduğundan, çoğu uluslararası öğrenci yaşadığı iletişim sorunları karşısında çekinmekte ve iletişimden kaçınabilmektedir. Uluslararası öğrenciler gerek üniversite arkadaşlarının gerekse yerel halkın önyargılı tutumlarıyla da karşılaşabilmektedir. Din, ırk, ten rengi, cinsiyeti ve yerel halkın anadilini konuşmakta zorluk yaşamaması sebebiyle ev sahibi ülkede pek çok uluslararası öğrenciye karşı ayrımcılık yapılabilmekte ve öğrenciler ötekileştirilebilmektedir. Bunun yanında bazı ülkelerde bu öğrenciler cinsel saldırı, hırsızlık ve gasp gibi şiddet içerikli eylemlerle de karşılaşabilmektedir.

Uluslararası öğrencilerin büyük bölümü farklı iklim ve coğrafyalardan geldiklerinden, öğrenciler ev sahibi ülkenin iklim koşullarına uyum sağlamak zorlanabilmektedir. Özellikle sıcak iklimlerden gelen öğrenciler, Kuzey Avrupa veya Kanada gibi soğuk iklimlere uyum sağlayamamakta, ciddi sağlık sorunları yaşayabilmektedir.

1.6. TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNİN ULUSLARARASILAŞMA ÇABALARI

Türkiye'deki yurt dışına öğrenci gönderme politikasının köklerini Osmanlı Devleti'ne kadar götürmek mümkündür. Osmanlı eğitiminin kaybedilen savaşlarla birlikte yetersiz kalması gerekçesiyle önce yurt dışından uzmanlar getirterek Batı ile aradaki açığı kapatmaya çalışmıştır. Bu teşebbüsler netice vermeyince, özellikle ülkelerarası ilişkilerin iyi olduğu ülkelere öğrenci gönderilmiştir. Batı'nın ilim seviyesine yetişmek için öğrenci gönderme çalışmaları, Cumhuriyet döneminde, hükümet tarafından önemsenen ve bir devlet politikası olarak sürdürülmüş, 1923-1929 yılları arasında isteyen kurumlar ihtiyaç duydukları alanlarda, belirledikleri öğrencileri eğitim almak amacıyla yurt dışına göndermiştir. İstenen verimin alınamaması sebebiyle 1929'da 1416 sayılı 'Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun' çıkarılmış, belli şartlar doğrultusunda yurt dışına öğrenci gönderilmiştir. Yurt dışına öğrenci

gönderiminde önceleri Batı Avrupa ülkeleri tercih edilirken, II. Dünya Savaşı'ndan sonra tercihler ABD'ye yönelmiştir (Yüksel, 2012: 38).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk olarak 2006 yılında uygulamaya konulan “5 yılda 5000 Öğrenci Projesi” ile yurtdışında lisansüstü öğrenim görmek amacıyla resmi-burslu statüde dünyanın pek çok ülkesine öğrenci gönderilmiştir (Alpaslan, 2013: 8). Bu projeye Türkiye'den yurt dışına yalnızca lisans öğrencisi gönderilmemiş, yükseköğretim kurumlarının ve kamu kurum ve kuruluşlarının öğretim elemanı ve yetişmiş insan kaynağı ihtiyacının karşılanması amacıyla, sınavı geçen ve belli şartlara sahip devlet memurlarının dahil olduğu lisansüstü öğrenci grubunun MEB tarafından, 1416 sayılı ‘Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun’ (Bkz. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1416.pdf>, 30.06.2019) kapsamında yurt dışına gönderilmesi sağlanmıştır. Ayrıca yurt dışına öğrenci gönderimi yalnız devlet destekli gerçekleşmemiş, özel sektör de bu politikaya katkı sağlamış; Türkiye'deki Sivil Toplum Kuruluşlarının desteğiyle Avrupa Staj Konsorsiyumu kurulmuş, bu sayede 100 öğrenci yurt dışına staja gönderilmiştir (Akpınar, 2015: 7).

Türkiye'nin uluslararası öğrencilere üniversitelerinin kapısını açma süreci Cumhuriyet'in ilk yıllarına götürülebilir. 1931 ve 1944 yılları arasında, yaklaşık 100 Gagavuz öğrenci Türkiye'ye gelmiştir. 1937 yılında da Afganistan üzerinden Doğu Türkistanlı öğrenciler Türkiye'de eğitim görmesi için getirilmiştir (Dok, 2009: 77-78). 1960'lı ve 1970'li yıllarda ise Suriye ve Irak'taki Baas rejimlerinden kaçan Arap öğrenciler Türkiye'de eğitim görmesi için kabul edilmiştir (Yakuboğlu, 2014: 57).

90'lı yıllarda Soğuk Savaş'ın sona ermesi, SSCB'nin ve Yugoslavya'nın dağılmasını takiben yeni ortaya çıkan cumhuriyetlerle tarihi, sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkilerini, mevcut siyasi iradenin girişimleri doğrultusunda artırmasına paralel olarak, Türkiye'nin yükseköğretimini uluslararası etkileşime ve eşgüdüme açtığı söylenebilir. Buradan Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma sürecinin 80'li yıllardan 2000'lere kadar çoğunlukla dış faktörlerin etkisi ve yönlendirmesiyle şekillendiği düşünülebilir (Yakupoğlu, 2014: 53). Ayrıca son dönemlerde Afrika, Uzakdoğu ve dünyanın diğer bölgelerinde yapılan ikili anlaşmalar ile yükseköğretimin bu alanlara yayıldığı dikkat çekmektedir.

Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimine bakıldığında, yerel veya küresel anlamda siyasi veya toplumsal kırılmaların yaşandığı dönemlerde, yükseköğretimde de düzenlemelerin gerçekleştiği ve içinde bulunduğu bağlama uygun pratiklerin hayata geçirildiği görülecektir. Ayrıca yükseköğretimdeki değişimler genel olarak analiz edildiğinde, akademik gerekçelerden ziyade siyasi ve kültürel dinamiklerle irtibatlandırılabilceği söylenebilir (Erdoğan, 2013: 12-13). Özellikle 1990’lardan bu yana uluslararası öğrenci sayısındaki değişimler incelendiğinde, Türkiye’nin yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejisinin genel olarak istikrarlı bir politika izlemediği görülmektedir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 51).

İlerleyen başlıkta Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma araçları ele alınacaktır.

1.6.1. Uluslararası Öğrencilerle İlgili Türkiye’deki Yasal Düzenlemeler

Yurt dışına gönderilecek öğrencilerle ilgili yasal düzenlemelere bakıldığında, Cumhuriyetin kurulmasından hemen sonraları 1929’da 1416 sayılı ‘Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanun’ (Bkz. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1416.pdf>, 30.06.2019) çıkarılmış, yurt dışına gönderilecek öğrencilerle ilgili hususlar kanunla belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görmeleriyle ilgili resmi prosedüre bakıldığında, 1983’te yürürlüğe giren kanuna kadar uluslararası öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görmeleriyle ilgili müstakil bir yasal düzenlemeye rastlanılmamaktadır. Uluslararası öğrenciler, bu tarihe kadar 5682 sayılı ‘Pasaport Kanunu’ (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5682.pdf>, 30.06.2019) ve 5683 sayılı ‘Yabancıların Türkiye’de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun’a’ (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5683.pdf>, 30.06.2019) tabi olarak öğrenci statüsünde kabul edilmiş ve öğrenimlerini sürdürmüşlerdir. Öğrenim görmek üzere Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye geliş, öğretim kurumlarına kabul ve ülkeden ayrılış esaslarını ve ilgili kurumların yükümlülüklerini belirleyen 2922 sayılı “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun” (https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmc066/kanundmc066/kanundmc06602922.pdf, 30.06.2019), 14 Ekim 1983

tarihinde yürürlüğe giren ve Türkiye’de doğrudan uluslararası öğrencileri ilgilendiren ilk genel yasal düzenlemedir. Bu kanunla uluslararası öğrencilerle ilgili işlemleri düzenlemek amacıyla bir ‘Değerlendirme Kurulu’ kurulmuştur. Bu kurulun görevleri; uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye gelişleri, öğretim kurumlarına kabulleri, öğrenimlerini sürdürebilmeleriyle ilgili esasları, bu öğrencilere sağlanacak öğretim ve sosyal amaçlı rehberlik hizmetlerinin ilkeleri, Yükseköğretim Kurulu’nun önerileri dikkate alınarak yükseköğretim kurumlarına alınacak uluslararası öğrenci kontenjanları, Türkçe öğrenmek için kurslara katılmak üzere Türkiye’ye gelecek olan uluslararası öğrencilere ilişkin esasları ve uygulamaları değerlendirerek gerektiğinde ilgili mercilere sunulacak önerileri tespit etmek ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın onayına sunmak şeklinde kararlaştırılmıştır (<http://www.idarehukuku.net/mevzuat/2922-sayiyi-Turkiyede-Ogrenim-Goren-Yabancı-Uyruklu-Oğrencilere-İliskin-Kanun.html>, 19.04.2019). Ayrıca kanunun 6. Maddesinde uluslararası öğrencilerin uymak zorunda olduğu yükümlülüklerle de yer verilmiştir (Gözübüyük Tamer, 2014: 91). Bu kurulun uygulama esaslarını düzenlemek için de 15 Nisan 1985 tarih ve 85/9380 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik” (<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/90.pdf>, 30.06.2019) çıkarılmıştır.

24 Mart 2010 tarih ve 5978 sayılı ‘Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’un (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100406-1.htm>, 30.06.2019) kabulüyle uluslararası öğrencilerle ilgilenen ayrı bir resmi kurum kurulmuştur. Böylece 2922 sayılı “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun”, 24 Mart 2010 tarih ve 5978 sayılı ‘Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’ ile yürürlükten kaldırılmıştır. 2922 sayılı kanunun yürürlükten kaldırılmasıyla hükmü düşen “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik”, Bakanlar Kurulu’nun 22 Ağustos 2011 tarih ve 2011/2162 sayılı kararı ile yürürlükten kaldırılmıştır (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 74). Söz konusu kanunda, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın hizmet birimleri arasında uluslararası öğrencilerle ilgili Yabancı Öğrenci Daire Başkanlığı’nın kurulduğu ve 9 Mayıs 2012 tarih ve 6304 sayılı kanunun 17. Maddesiyle (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518->

3.htm, 30.06.2019) de ‘Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı’ şeklinde isminin değiştirildiği ifade edilmiştir.

Türkiye’de öğrenim görmek isteyen uluslararası öğrencilere ilişkin düzenlemeler, 5978 sayılı ‘Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’ (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100406-1.htm>, 30.06.2019) hükümlerine göre yürütülmektedir. Bununla beraber uluslararası öğrenciler, bu kanun gereğince, öğrenim görecekları ve ikamet edecekleri kurum ve kuruluşların ilgili mevzuatına, 15 Temmuz 1950 tarihli ve 5682 sayılı Pasaport Kanunu ile 5683 sayılı ‘Yabancıların Türkiye’de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun’ (<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5682.pdf>, 30.06.2019) ile ilgili mevzuat hükümlerine uymak zorundadır. Ayrıca 5978 sayılı kanunla, 2922 sayılı kanunda olduğu gibi Yabancı Öğrenci Değerlendirme Kurulu oluşturulmuş, farklı olarak 2010 yılında kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı altında Yabancı Öğrenciler Dairesi Başkanlığı kurulmuştur. Yabancı Öğrenci Değerlendirme Kurulu ve bu kurulun sekreteryasını yürütmek üzere kurulan Yabancı Öğrenciler Dairesi Başkanlığı, Avrupa Birliği çerçevesinde yürütülen projeler haricinde Türkiye’ye gelecek olan ve Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilere ilişkin genel politikaları ve stratejileri belirlemek ve ilgili kurumlar arasında koordinasyonu sağlamak üzere bir üst kurul olarak tasarlanmıştır. 8 Ağustos 2011 tarihinde çıkarılan 649 sayılı kanun hükmündeki kararname ile Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler aracılığıyla öğrenim görmek için kendi imkânlarıyla gelen uluslararası öğrenciler, Yabancı Öğrenci Değerlendirme Kurulu ve Yabancı Öğrenciler Daire Başkanlığı’nın görev alanı dışında tutulmuş ve bu öğrencilere ilişkin kararlar eskiden olduğu gibi YÖK’e bırakılmıştır (Gözübüyük Tamer, 2014: 92)

1983’ten itibaren her yıl yapılan ve Türkiye vatandaşı olmayan öğrencilere Türk üniversitelerinde öğrenim görme imkânı tanıyan “Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS)”, Yükseköğretim Kurulu’nun 17 Mart 2010 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında aldığı kararlarla kaldırılmış; böylece uluslararası öğrenci kabulüne ilişkin usul ve esasları belirleme inisiyatifi üniversitelere bırakılmıştır (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 75-76).

Uluslararası öğrencilerle ilgili bir diğer yasal düzenleme sağlık sigortası ile ilgilidir. 13 Şubat 2011 tarihinde kabul edilen 6111 sayılı kanun, kendi imkânlarıyla öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilere Genel Sağlık Sigortası (GSS) yaptırma zorunluluğu getirilmiş, böylece kendi imkânlarıyla gelen öğrenciler, kayıt yaptırabilmek için GSS yaptırmak zorunda bırakılmıştır (Bazarbayeva, 2016: 4). Bu kanun icabınca zorunlu hale gelen GSS'nin maliyeti 2011 yılında yıllık yaklaşık 1200 tl'dir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın 2012'deki düzenlemesiyle bu miktar yıllık 425 tl'ye düşürülmüştür. Ayrıca Türkiye ile arasında sosyal güvenlik sözleşmesi bulunan ülkelerden gelen öğrencilerin kendi ülkelerinde zaten sigortalı ise, bunu "sağlık yardım hakkı belgesi" ile belgelendirdikleri takdirde GSS yaptırma zorunluluğundan muaf tutulmuştur (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 76).

21.05.2013 tarihli ve 6486 sayılı Kanun'un (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130529-11.htm>, 30.06.2019) birinci maddesinde gerçekleştirilen değişiklik ile 5510 sayılı Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nun 60. maddesinin yedinci fıkrası değiştirilmiş ve Türkiye'de öğrenim gören tüm yabancı uyruklu öğrencilere, kayıt tarihinden itibaren 3 ay içinde SGK İl Müdürlüğü'ne yazılı talepte bulunurlarsa GSS imkânlarından yararlanma hakkı tanınmıştır. 3 ay içinde başvuru yapamayanlar ise, öğrenim süreleri boyunca tekrar GSS yaptıramamış ve özel sağlık sigortası yaptırmak zorunda kalmışlardır.

Uluslararası öğrencilerle dolaylı olarak ilgili bir diğer yasal düzenleme de Türkiye'de üniversitelerin daha fazla uluslararası öğrenci çekebilmesi amacıyla yurtdışında yapacakları tanıtımı desteklemek üzere Para-Kredi ve Koordinasyon Kurulu tarafından çıkarılan 2011/1 sayılı 'Pazar Araştırması ve Pazara Giriş Desteği Hakkında Tebliğ'dir (<https://ticaret.gov.tr/destekler/ihracat-destekleri/teblig-bazinda-destek-mevzuati/2011-1-sayili-pazar-arastirmasi-ve-pazara-giris-destegi-hakkinda-teblig>, 30.06.2019). (Özoğlu, Gür ve Coşkun'un (2012: 77) da belirttiği gibi, bu tebliğin 10. Maddesine göre, üniversitelerin yurtdışı fuarlara katılımı, hükümet tarafından önemli oranda desteklenmiştir.

1.6.2. Bologna Süreci

Avrupa yükseköğretim alanının yeniden yapılandırılması hususunda 1999 yılında İtalya'nın Bologna şehrinde düzenlenen toplantı sonunda 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının imzaladığı 'bildirge' ile başlayan süreç Bologna Süreci olarak adlandırılır. Bu bildiride altı temel hedef ilan edilmiş, 2 yıl sonra Bologna sürecini inceleme ve gelecek yıllar için öncelikleri belirlemek amacıyla Prag'da tekrar toplanılmış ve temel hedeflere üç hedef daha eklenmiştir (YÖK, 2017: 16). Bologna Bildirisi'nde ilan edilen altı temel hedef şunlardır:

- “1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi),
2. Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System, ECTS) uygulamak,
4. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak,
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek.” (YÖK, 2017: 16).

Bologna Bildirisi'nin yayımlanmasından iki yıl sonra, Türkiye'yi içeren üç yeni ülkenin (Türkiye, Hırvatistan ve Kıbrıs Rum Kesimi) de katılımı ile 32 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının 2001'de Prag'daki toplantılarında belirledikleri üç ek hedef şunlardır:

- “1. Yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi,
2. Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması,
3. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi.”

Yükseköğretimde kalitenin artırılması amacıyla yeniden yapılandırılma sürecine giren Türk yükseköğretim sistemi, Avrupa Birliği ve birliğe üye olmayan ancak karşılıklı anlaşmalarla sürece katılan ülkelerde şeffaf, karşılaştırılabilir ve rekabetçi bir yükseköğretim alanı oluşturmayı hedefleyen Bologna Süreci'ne 2001'de dahil olmuştur (YÖK, 2007: 32). Bologna süreci, yükseköğretim kurumlarının yeterliklerini belirleyerek ortak bir eğitim standardı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu noktada sürece dahil olan yükseköğretim kurumlarından kalite güvence aygıtları adı verilen bir

dizi protokolü uygulaması istenir. Bu protokoller, ortak ve yaygın bir öğrenci dereceleme sistemi, diploma ve diğer denkliklerin sürece üye ülkelerde tanınması ve Avrupa kredi transfer ve biriktirme sisteminin oluşturulması gibi iş ve işlemlerdir. Süreç özellikle Türkiye, Rusya Federasyonu ve Doğu Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim kurumları için ek protokollerin uygulanmasına vurgu yapmaktadır. Buna göre anılan bölge ülkeleri için yükseköğretim ders içeriklerinin ortak standartlara eriştirilmesi, öğrencilere yabancı dil öğretimi ve uluslararası hareketlilik için elverişli koşulların sağlanması gibi ek işlemler söz konusudur (YÖK, 2007: 29-33). Böylece Türkiye'nin yükseköğretimini buna göre yeniden yapılandırması ve Avrupa yükseköğretim alanında öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinden yararlanması mümkün olabilmiştir.

1.6.3. Büyük Öğrenci Projesi (BÖP):

Türkiye'nin uluslararası öğrencilere yönelik belirgin bir politika izlemesi 1990'ların başlarına denk gelir. Türk hükümeti ilk defa “Büyük Öğrenci Projesi” dâhilinde büyük çapta burslar ile uluslararası öğrencileri Türk üniversitelerine çekme politikasını takip etmiştir. Proje başta Orta Asya Türk Cumhuriyetleri olmak üzere Balkanlar ve Kafkaslardaki akraba ve komşu topluluklarla olan bağları güçlendirmeyi amaçlamıştır (Sağiroğlu, 2016: 39-40). BÖP Kapsamında Türkiye'ye gelen öğrenciler, “Devlet Burslusu Uluslararası Öğrenciler” olarak tanımlanmış, işlemleri MEB Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü çatısı altında yürütülmüştür (Yakuboğlu, 2014: 76).

Türk Cumhuriyetleri arasındaki ilişkileri geliştirmeyi hedefleyen çalışmalardan Büyük Öğrenci Projesi (BÖP), başlangıçta 5 Türk Cumhuriyeti ile (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan) başlatılmış ve bu kapsamda 1992-1993 akademik yılında, Türk yükseköğretimine burslu olarak 10 bin öğrenci kabul edilmiştir (Terzi, 2013: 26). Daha sonra kapsamı giderek genişlemiş, 2011'lere kadarki süreçte 57 devlet ve topluluğun dâhil olduğu önemli bir yabancı öğrenci programı haline gelmiştir. Hangi öğrencilerin BÖP kapsamında Türkiye'de öğrenime kabul edileceğine dair müracaat eden ilgili öğrenciler için 12 ülkede (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Tacikistan, Makedonya, Kırım, Kosova, Tataristan, Arnavutluk, Romanya ve Bosna-Hersek) test usulü olan ve soruları Türkiye'de hazırlanan Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS) yapılmış,

sınavın yapılmadığı bölge ve ülkelerde ise seçici kurullar hangi öğrencilerin kabul edileceğine karar vermiştir (Terzi, 2013: 27).

MEB'in 1999'da yaptırmış olduğu araştırmaya göre BÖP kapsamında 1992-1998 yılları arasında Türkiye'de öğrenim gören 16.692 yabancı uyruklu öğrencinin sadece 2.133'ü eğitim gördüğü kurumdan mezun olabilmış, 5.889 öğrenci de çeşitli nedenlerle kaydını sildirmiştir (Türk, 2010: 60-61). Ayrıca 1992 - 2011 eğitim yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen proje çerçevesinde 42.318 burs kontenjanı tahsis edilmiş, ancak bunun 31.037'si kullanılmıştır. Projede mezun olan öğrenci sayısı 8.914 ile sınırlı kalmıştır (Terzi, 2013: 27-28). Kavak ve Başkan'a göre (2001), Türkiye'nin başlattığı "Büyük Öğrenci Projesi", Türk Dünyasına yönelik yeni politikalar ve bu politikalar çerçevesinde eğitim sektörünün yerini güçlendirme açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

1.6.4. Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA)

SSCB'nin dağılmasından sonra bağımsızlıklarını kazanan Türk Cumhuriyetleri ile ilgili faaliyetlerini ve politika önceliklerini belirleyecek ve koordine edecek bir organizatöre ihtiyaç duyulmuş (Kardaş ve Erdağ, 2012: 169), Dışişleri Bakanlığı bünyesinde 1992 yılında "Ekonomik, Kültürel, Eğitim ve Teknik İşbirliği Başkanlığı" (bugünkü adıyla Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı TİKA) kurulmuştur. TİKA'nın iki resmi kuruluş amacından bahsedilmektedir. Birincisi, Türkiye ile sınırı olan, Türkçe konuşan ve gelişmekte olan ülkelere gelişimlerini sağlamak için ihtiyaç duydukları desteği sağlamak; ikincisi, bu ülkelerle arasında ekonomik, teknik, sosyal, kültürel ve eğitsel alanlarda proje ve programlar tertipleyerek işbirlikleri kurmaktır. İlk başta Dışişleri Bakanlığı'na bağlı olan ajans, 1999 yılında Başbakanlık'a bağlanmıştır (www.tika.gov.tr; Yıldırım ve Yıldırım, 2017: 207-208).

Dünyanın her tarafında yürüttüğü yardım faaliyetleri ve projelerle Türkiye'nin tanıtımına ve uluslararası alandaki etkinliğine önemli katkısı olan TİKA, öncelikle Türk Cumhuriyetleri olmakla birlikte, faaliyette bulunduğu ülkelerden herhangi bir karşılık beklememektedir. Yaklaşık 100 ülkede proje ve faaliyetlerini sürdürmekte olan TİKA; eğitim, sağlık,

yenileme, su ve arındırma projeleri, e-devlet projeleri, kurumsallaşma alanında yapılan çalışmalar, tarımsal kalkınma, yoksullukla mücadele, kadın istihdamının artırılması, sulama, sağlık ve ulaştırma projeleri gibi altyapı projeleri, okul ve hastane yapımı ile kültürel miras olarak tanımlanan mimari yapıların yenilenmesi gibi projeler geliştirmektedir. 2014 yılına kadar 37 uluslararası projeyi tamamlayan TİKA, 2002 yılından itibaren ülkelere kalkınma yardımları yapmıştır. Örneğin 2012’de gerçekleştirdiği kalkınma yardımlarının %46,6’sının Orta Doğu’ya, %31’inin Afrika’ya, %18’inin Güney ve Orta Asya’ya ve %3’ünün de Balkanlar ve Doğu Avrupa’ya yapıldığı görülmektedir. 2012’de yapılan yardımlar miktar olarak 2011’de yapılan yardımların yaklaşık üç katı kadardır. Türkiye’nin uluslararası alanda eğitim politikası geliştirmesine ve uluslararası eğitim sektöründe tanınırlığının artmasına yardımcı olan TİKA, farklı ülkelere çok sayıda öğrencinin Türkiye’deki çeşitli üniversitelere yerleşmesine de öncülük etmiştir (www.tika.gov.tr, 09.11.2018).

1.6.5. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve Türkiye Diyanet Vakfı (TDV)

90’lı yılların başından itibaren Hükümet Bursu, Devlet Bursu, Bakanlık Bursu gibi resmi kurumlar tarafından ayrı burs sağlanıyorken ve henüz Türkiye Bursları şeklinde tek çatı altında toplanmadan önce DİB, Türk Cumhuriyetlerinden öğrencilerin Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde ilahiyat eğitimi alabilmesi için destek vermeye başlamıştır.

Diyanet İşleri Başkanlığının faaliyetlerine destek olması ve din hizmetlerinin daha geniş kitlelere ulaştırılması amacıyla kurulan Türkiye Diyanet Vakfı, Türkiye’de 1000 şubesi ve dünyanın 145 ülkesinde eğitsel, kültürel, sosyal ve dini faaliyetler organize eden bir sivil toplum kuruluşudur (<https://tdv.org/tr-TR/kurumsal/>, 08.03.2019). DİB bünyesinde olup özellikle her seviyedeki eğitim kurumlarındaki öğrencilere yönelik programlar uygulayan bir kuruluştur. Vakıf tarafından 1992-2011 yılları arasında örgün eğitim görmek üzere Türkiye’ye getirilen toplam öğrenci sayısı 3.115’tir.

Türkiye’de uluslararası öğrencilere yönelik faaliyet gösteren daha birçok vakıf ve dernek de vardır. Bu vakıf ve derneklerin çoğu 2012 yılında UDEF (Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu) çatısı altında toplanmıştır. Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilere yönelik

faaliyet gösteren UDEF, illerdeki 65 derneğiyle en büyük uluslararası öğrenci dernekleri federasyonudur (www.udef.org.tr, 20.01.2019).

1.6.6. Uluslararası İlahiyat Programı

Uluslararası İlahiyat Programı, katılımcılarının ve geldikleri ülkelerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak geliştirilmiş bir program olup, Avrupa ülkelerinde lise eğitimini tamamlamış öğrencilere lisans düzeyinde ilahiyat eğitimi verilmesi hedeflenmektedir. TDV tarafından 2006'da geliştirilen program kapsamında Avrupa ülkelerinde lise eğitimini tamamlamış olan 14 ülkeden Türkiye kökenli öğrencilerin tüm ihtiyaçları Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) tarafından karşılanmakta ve bu öğrencilere düzenli olarak burs verilmektedir.

Türkiye'de halen Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi³ olmak üzere toplamda 6 İlahiyat Fakültesinde uluslararası öğrenciler, bu program kapsamında İlahiyat eğitimi görmektedir (Erşahin, 2015: 127).

1.6.7. Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS)

1983'ten itibaren her yıl yapılan ve Türkiye vatandaşı olmayan öğrencilerin Türk üniversitelerinde öğrenim görmesine imkân tanıyan merkezi sınav YÖS, Yükseköğretim Kurulu'nun 2010 yılında aldığı kararla kaldırılmış; böylece uluslararası öğrenci kabulüne ilişkin usul ve esasları belirleme inisiyatifi üniversitelere bırakılmıştır. 2011 yılından itibaren uygulamaya geçen düzenleme sonrasında Türkçe bilmeyen öğrenciler, geldikleri ilk yıl Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe hazırlık kursu almakta, ardından öğrenim görecekları üniversitelere devam etmektedirler (Özçetin, 2013: 2-3). Bu kararla birlikte uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki herhangi bir üniversiteye kabul edilmeleri kolaylaşmış ve 2011'den itibaren Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı belirgin şekilde artmıştır. Böylece yükseköğrenim görmek için uluslararası öğrenci akışını sağlayan programlardan herhangi biri aracılığıyla

³ İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi'nin bahsi geçen fakültesi, internet sayfasında "İslami İlimler Fakültesi" değil "Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi" olarak geçmektedir. (<https://www.29mayis.edu.tr/birimler#>, 16.05.2017).

başvurmamış öğrenciler, yabancı uyruklu öğrenci kabul eden üniversitelerden başvuru yaptığı üniversitenin kabul şartlarını taşıyorsa, o üniversitenin kendi yaptığı YÖS'e girip başarılı görüldüğü takdirde, Türk yükseköğretiminde öğrenci olarak kabul edilebilmektedir.

1.6.8. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)

Amacı çeşitli gerekçelerle yurtdışına göç etmiş Türk vatandaşlarına yönelik stratejiler geliştirmek ve çalışmalarını organize etmek olan YTB, bu amaçla 6 Nisan 2010 yılında Başbakanlık'a bağlı müsteşarlık düzeyinde bir kamu kurumu olarak kurulmuştur (<https://www.ytb.gov.tr/>, 10.11.2018). YTB'nin diğer amaçları, soydaş ve akraba topluluklarına yönelik hizmetleri koordine etmek, Türk vatandaşlarıyla soydaş ve akraba toplulukların Türkiye'de ve buldukları ülkede kurmuş oldukları sivil toplum kuruluşlarının Türkiye ile bağlarını kurmak, çalışmalarını desteklemek ve Türkiye'de burslu olarak eğitim görmekte olan uluslararası öğrencilerin eğitim süreçlerinin başarılı şekilde yürütülmesini sağlamaktır (<https://www.ytb.gov.tr/>, 10.11.2018).

YTB çalışmalarını verimli şekilde yürütebilmek için her çalışma alanına yönelik bir kurul kurmuş ve bu kurullarla koordine şekilde çalışmalarına ortak etmiştir. Kurul üyelerinin danışmanlığında strateji planları, ilgili daire başkanlıklarının çalışma, analiz ve değerlendirmelerinin yapıldığı bu kurullar, Yurtdışı Vatandaşlar Danışma Kurulu, Kültürel ve Sosyal İlişkiler Eşgüdüm Değerlendirme Kurulu ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Kurulu'ndan oluşmaktadır (Yıldırım ve Yıldırım, 2017: 209).

1.6.9. Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi

Türkiye'de öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilere yönelik hizmetlerin ülke menfaatleri ve bölge ihtiyaçları göz önünde bulundurularak stratejik bir plan dahilinde daha sistemli şekilde gerçekleştirilmesi için yapılması gereken faaliyetleri belirlemeye yönelik olarak 2011 yılında YTB koordinasyonunda "Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi" hazırlanmıştır (YTB, 2011: 15; KAM, 2015: 10).

Bu belge, uygulanacak programların daha sistemli işlemesi için yol gösterici bir nitelik arz etmektedir (Terzi, 2013: 34). Böylece BÖP'te tecrübe

edilen eksikleri gidermeyi hedefleyen ve uluslararası öğrencilerin bütün süreçlerinde uygulama esasları belli olan politikaların ortaya konması amaçlanmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin bölgesel vizyonunu hesaba katan, uluslararası ilişkileri destekleyen, soydaş ve akraba topluluklarla dini-kültürel bağları ve ikili ilişkileri geliştirme amacı güden politik hamlelere imkân verilmektedir.

1.6.10. Kalkınma Araştırmaları Merkezi'nin (KAM) Kurulması

Kalkınma Bakanlığı bünyesinde stratejik alanlarda hükümete müşavirlik hizmeti vermek olan ve Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi'ndeki hedeflerin hayata geçirilebilmesinde ilgili tüm kurumlar arasında etkin bir işbirliğine katkı sağlaması hedeflenen KAM'ın 2011 yılında kurulması, Türk yükseköğreniminin uluslararasılaşması yolunda atılmış bir diğer önemli adımdır. Çünkü uluslararası öğrenciler, Türkiye'nin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi boyutlarıyla kalkınması ve diğer ülkelerle işbirliğinin geliştirilmesine olan katkısı nedeniyle KAM tarafından stratejik bir alan olarak değerlendirilmekte ve KAM desteğiyle uluslararası öğrenciler konusunda birçok proje yürütülmektedir (KAM, 2015: 10).

1.6.11. Eğitimin Döviz Kazandırıcı Hizmetler Kapsamında Değerlendirilmesi

Ekonomi Bakanlığı eğitimi, döviz kazandırıcı hizmetler kapsamında değerlendirmiş ve buna yönelik destekleri uygulamaya geçirmiştir (KAM, 2015: 10). Bu sayede ülkeye gelen uluslararası öğrencilerin önemi fark edilmiş ve yükseköğretim kurumlarına daha fazla uluslararası öğrenci çekilebilmesinin önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Örneğin uluslararası öğrencilerle ilgili Türkiye'deki yasal düzenlemelerden 2011/1 sayılı Pazar Araştırması ve Pazara Giriş Desteği Hakkında Tebliğ'in 10. Maddesinde de belirtildiği üzere, Türkiye'deki üniversitelerin yurt dışında kendilerini tanıtabilmesi için uluslararası eğitim fuarlarına katılmalarına kayda değer düzeyde maddi destek sağlanmıştır.

Türkiye'deki uluslararası eğitim sektöründe eğitimi döviz kazandırıcı hizmetler kapsamında değerlendirme ve yeni ihracat alanları açma adına Anadolu Üniversitesi'nin sunmuş olduğu açık ve uzaktan eğitim programları da dolaylı yoldan uluslararası öğrenci hareketliliğine katkı

sağlamaktadır. Çetinsaya'nın aktardığına göre 2014 yılında yükseköğretime kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı yaklaşık 70 bin iken, bu sayının 15 binini Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde okuyan uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır (Çetinsaya, 2014: 185).

1.6.12. Türkiye Bursları

Türkiye'nin kapsamlı bir uluslararası öğrenci stratejisinin olmaması ve gelen uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyet yürütecek kurumların yeterli altyapıya sahip olmaması, birtakım sorunlara sebep olmuştur. Bu durum özellikle BÖP'ün başarı oranı ve etkinliğini düşürmüştür; uygulamaya geçtiği ilk zamandan itibaren BÖP beklenen memnuniyet seviyesini yakalayamamış, bu yüzden yeni bir burs programı arayışı başlamıştır (Terzi, 2013: 33). Daha önce Hükümet Bursu, Devlet Bursu, Bakanlık Bursu, Türk Diyanet Vakfı Bursu gibi ayrı faaliyet gösteren kurum ve vakıfların burslarının yönetilmesi ve takibinde birtakım problemlerle karşılaşmış, Devlet-Hükümet Bursu uygulamaları 11 Ocak 2012 tarihinde Yabancı Öğrenci Değerlendirme Kurulu tarafından kaldırılmış ve "Türkiye Bursları" adıyla tek çatı altında toplanmıştır (Özçetin, 2013: 3; Can, 2015: 40). Buna bağlı olarak Devlet-Hükümet Burslarının dağıtımı için düzenlenen "Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS)" uygulaması da kaldırılmıştır. Türkçe öğrenim önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora, uzmanlık ve araştırma bursları Türkiye Bursları kapsamında birleştirilmiş ve koordinasyon görevini Türkiye Bursları devralmıştır (Terzi, 2013: 33; YTB, 2011: 30). Türkiye Bursları kapsamında halen öğrencilere verilen aylık bursun haricinde barınma desteği sağlanmakta olup, öğrencilerin üniversite öğrenim katkı payı ödemeleri, Türkçe öğrenim giderleri, genel sağlık sigortası ödemeleri karşılanmakta ve temel ulaşım giderlerine de destek olunmaktadır (Özçetin, 2013: 3).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli belirleyicilerden biri de gidilecek ülkede sağlanan burs imkânlarıdır. Türkiye Bursları kapsamında burs miktarlarında da artış yapılmıştır. 2007'de lisans için 160 TL olarak belirlenen burs miktarı 2012'ye gelindiğinde 500 TL'ye, yüksek lisans ve doktora için 2007'de 185 TL olarak belirlenen miktar 2012'de yüksek lisans için 750 TL'ye, doktora için de 1000 TL'ye çıkarılmıştır (Terzi, 2013: 35).

1.6.13. Yurtdışında Çalışanların Çocukları İçin Yükseköğretime Giriş Sınavı (YÇS)

Annesi veya babası, işi veya görevi nedeniyle yurt dışında bulunduğu sırada, lise öğrenimlerinin en az son üç yılında bu ülkelerin lise veya dengi meslek okullarında öğrenim gören öğrenciler için ÖSYM tarafından Ankara’da ve Almanya’nın Köln şehrinde 2004-2012 yılları arasında her yıl yılda bir defa Yükseköğretime Giriş Sınavı (YÇS) yapılmıştır. Ardından ilgili öğrencilerin yurt dışından öğrenci kabul kontenjanlarından da yararlanarak Türkiye’deki üniversitelere öğrenci olarak kabul edilebildiği göz önünde bulundurulmuş ve Yükseköğretim Genel Kurulu tarafından alınan kararlar bu sınavın 2013 yılından itibaren uygulanmamasına karar verilmiştir (<http://www.osym.gov.tr/TR,621/yurtdisinda-calisanlarin-cocuklari-icin-yuksekogretime-giris-sinavi-ycs-27122012.html>, 27.03.2019).

1.6.14. Study in Turkey

İlgili kurum ve kuruluşların işbirliği ve koordinasyon içinde çalışması amacıyla YÖK Başkanlığı koordinasyonunda 21 Haziran 2013 tarihinde “Study in Turkey” adıyla başlatılan proje, “Key for Future” (Geleceğin Anahtarı) sloganı ile Türkiye’deki eğitim imkânlarının yurt dışında yaşayan gençlere etkin bir şekilde tanıtılması için uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki bütün üniversitelere ulaşabileceği online bir platformdur. Bu platformdaki arama motoruna istenilen bölümün yazılması ile Türkiye’deki ilgili bölümün bulunduğu tüm üniversiteler sıralanmakta ve Türkiye üniversitelerinin tanıtımları yapılmaktadır (<https://www.studyinturkey.com/>, 27.03.2019).

Uluslararası öğrencilerin aradığı programın Türkiye’deki hangi üniversitelerde bulunduğunu ayrıca bir çaba göstermeden görebilmesi, Türk üniversitelerinin uluslararasılaşması adına ‘Study in Turkey’ önemli bir adımdır. Bu platform Türkiye’deki üniversitelerin ve bölümlerin tanıtımına ve dünyaya açılmasına katkı sağlamakta, öğrencilerine üniversite ve bölüm seçimine kolaylık sağlamaktadır.

1.6.15. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı)

1999 Helsinki Zirvesi'nde Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinin başlaması ile Türkiye, Avrupa Toplulukları programlarından yararlanmaya başlamış, Türkiye'de Ulusal Ajans görevini üstlenmek üzere 2002 tarihinde, Bakanlar Kurulu Kararı ile Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi kurulmuştur. 2003 yılında çalışmalara başlayan Ulusal Ajans, 2004 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi haline gelmiş ve 2006 yılına kadar süren Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik adlarıyla bilinen topluluk programlarını yürütmeye başlamıştır. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2007-2013 yılları arasında yürütölen Hayatboyu Öğrenme Programı, Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yürütölmüştür. Yine 2014-2020 yılları arasında Erasmus Plus adıyla hibe desteklerine devam eden program, Türkiye Ulusal Ajansı ünvanıyla AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından yürütölmektedir. Bu kapsamda yurt içinde ve yurtdışında Avrupa Komisyonu, diğer ulusal ajanslar ve diğer uluslararası kuruluşlar tarafından organize edilen çalışma gruplarına ve ağlara dahil olmak suretiyle eğitim ve gençlik alanında yapılan çalışmalara aktif olarak destek vermektedir (<http://ua.gov.tr>, 27.03.2019).

Yükseköğretimde kaliteyi artırmayı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ve iş dünyası ile işbirliğini güçlendirmeyi amaçlayan Erasmus Plus programı, üniversite öğrencilerinin Avrupa ölkelerinde öğrenim görmesini sağlamaktadır. Program, tam zamanlı çalışan akademik personele de yurt dışında eğitim alma veya ders verme imkânı sağlamaktadır (<http://ua.gov.tr>, 27.03.2019).

1.6.16. Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme Programı (YLSY)

Yükseköğretim kurumlarının ve kamu kurum ve kuruluşlarının öğretim elemanı ve yetişmiş insan kaynağı ihtiyacının karşılanması amacıyla hayata geçirilen "5 Yılda 5000 Öğrenci Projesi" (Akpınar, 2015: 4-7; Üstün, 2015: 70) ile 2006-2015 yılları arasında resmî burslu statüde lisansüstü

öğrenim görmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavla toplam 7.673 öğrenci yurt dışında lisansüstü öğrenim görmeye hak kazanmıştır. Bu sayede lisansüstü öğrenim görmek isteyen aday, ülkeden ülkeye öğrenim süreleri değişmekle beraber yüksek lisans öğrencisiyse iki, doktora öğrencisiyse dört yıllık öğrenim süresi boyunca burslu olarak yurt dışında öğrenim görebilmektedir (www.yyegm.meb.gov.tr, 28.03.2019).

1.6.17. Erasmus+ (Erasmus Plus) Programı

Öğrencilerin bir diploma veya derece almak amacıyla öğrenim süresi boyunca bulunduğu ülkenin dışında eğitim görmesi, uzun dönemli öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini ifade ederken; bir aydan bir yıla kadarki eğitim sürecinin sadece bir bölümünü bir başka ülkede geçirmesi ve orada aldığı dersleri kendi ülkesinde aldığı eğitimine dahil etmesi, kısa dönemli öğrenci hareketliliği olarak isimlendirilmektedir. Erasmus+ Programı, kısa dönemli öğrenci hareketliliğine imkân vermektedir. Eğitimin bir parçası olarak başka bir ülkede staj yapma da staj hareketliliği olarak ifade edilmektedir. Kısa dönemli öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinde 2004 yılından beri AB Gençlik ve Eğitim programları çerçevesinde Erasmus Değişim Projesi kapsamında hareketlilik yaşanmaktadır (Çetinsaya, 2014: 159).

Erasmus+ Programı, Avrupa Birliği tarafından 2007-2013 yılları arasında eğitim ve gençlik alanında uygulanmış olan Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programlarının yerine uygulamaya konulan programdır. Avrupa 2020 Stratejisi hedeflerine uygun olarak farklı sektörler arasında işbirliğini teşvik eden daha etkili araçlar sunmayı, eğitimde kaliteyi artırmayı amaçlayan bu program, yaş ve eğitim geçmişlerine bakılmaksızın kişilere yeni beceriler kazandırılmasını ve istihdam olanaklarının artırılmasını hedeflemektedir (<http://www.ua.gov.tr>, 28.03.2019).

Programın isimlendirilmesinde yurtdışında eğitim ve Avrupa işbirliği ile güçlü bir şekilde özdeşleştirilen önceki Erasmus programının kamuoyundaki bilinirliğinden yararlanılmıştır. Bu programla, 2014'e kadar yürütülmüş olan öğrenci ve akademik personel değişim programlarının yanı sıra, var olan diğer uluslararası işbirliği programları Erasmus+ Programı başlığı altında birleştirilmiş, bu sayede tek program ile daha basit başvuru kuralları ve prosedürler getirilerek parçalı yapıya son verilmiştir (<http://www.ua.gov.tr>, 20.01.2019).

1.6.18. Mevlana Değişim Programı:

23 Ağustos 2011 tarih ve 28034 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Yönetmelik (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110823-15.htm>, 30.06.2019) ile birlikte YÖK, AB ülkeleri ile yürütülen kısa dönemli öğrenci hareketliliğine imkân tanıyan değişim programlarına ilave olarak, 2013-2014 Akademik yılı itibariyle yurtdışındaki üniversiteler ile öğrenci ve akademisyen değişimine olanak sağlayan yine kısa dönemli öğrenci değişim programı olan Mevlana Değişim Programı’nı başlatmıştır. Mevlana Değişim Programı’nın diğer değişim programlarından farkı, öğrencide aradığı bazı ön şartlarla birlikte, hiçbir coğrafi bölge ayrımı yapmaması, değişim programı bünyesindeki hareketliliğin bütün dünyadaki yükseköğretim kurumlarını kapsamasıdır. Program, herhangi bir örgün eğitim programına kayıtlı ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora öğrencilerine bir ya da iki yarıyıl; öğretim elemanlarına ise 1 haftadan 3 aya kadar süreyle dünyadaki yükseköğretim kurumlarında ders verebilme imkânı sağlamaktadır (Çetinsaya, 2014: 162).

Mevlana Değişim Programı’nın amaçlarının, ‘Türkiye’yi yükseköğretim alanında bir cazibe merkezi haline getirmek, Türk yükseköğretiminin akademik kapasitesini artırmak ve küreselleşmesine katkıda bulunmak, Türkiye’nin tarihi ve kültürel mirasını paylaşmak, kültürler arası etkileşimin artmasıyla farklılıklara hoşgörü ve anlayış kültürünün zenginleşmesini sağlamak’ olduğu anlaşılmaktadır (YÖK, 2014: 3; Güzel, 2014: 488; Yakuboğlu, 2014: 93).

Program kapsamında dünyanın bütün bölgelerinden öğrenci ve öğretim elemanları da Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarına gelebilmektedir. Ayrıca programdan faydalanan öğretim elemanları, harcırah alabilmektedir. Öğrenciler ise, değişim programı kapsamında yurtdışında öğrenim göreceği üniversiteye öğrenim süresi boyunca herhangi bir öğrenim ücreti ödememekte olup öğrenim göreceği ülkenin ekonomik hayat şartları da göz önüne alınarak YÖK Yürütme Kurulu tarafından belirlenen miktarlarda karşılıksız burs alabilmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin Mevlana Değişim Programı’ndan faydalanması, diğer programlardan faydalanmasına engel teşkil etmemektedir (YÖK, 2014: 11; http://mdp.manas.edu.kg/info/Mevlana-Kitapcik-Yeni_.pdf, 23.05.2019).

1.6.19. Yunus Emre Enstitüsü:

Türkiye'nin kültür diplomasisini uygulayan ilk kamu kurumu 5 Mayıs 2007 tarih ve 5653 sayılı Yunus Emre Vakfı Kanunu ile Yunus Emre Vakfı _____ adıyla _____ kurulmuştur (https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc091/kanuntbmmc091/kanuntbmmc09105653.pdf, 30.06.2019). Vakfın amaçları ilgili kanunda da yer almakla beraber kısaca Türkiye'yi, Türk diliyle, tarihiyle, kültürüyle ve sanatıyla tanıtmak; bu konuda bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü, sanatı hakkında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile dostluğunu ve kültürel alışverişini artırıp geliştirmektir (Güzel, 2016: 354). Yunus Emre Enstitüsü ise vakfın amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş olup, yurt dışında kurduğu merkezlerde Türkçe öğretimini organize etmekte, Türkiye'nin tanıtımı amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yürütmekte, kuruluş amacına uygun bilimsel çalışmalara destek vermektedir (www.yee.org.tr, 04.03.2019).

Yunus Emre Vakfı'nın kurduğu Yunus Emre Enstitüsü, ilk olarak Yunus Emre Türk Kültür Merkezi (YETKM) adıyla Türk dilinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla akademisyen ve araştırmacıların yetişmesine katkı sağlayan; çeşitli eğitim-öğretim ve sertifika programlarıyla Türk kültürünü, sanatını, müziğini tanıtan merkezler açmıştır. Böylece 2015'in Eylül ayı itibariyle yurtdışında farklı şehirlerde faaliyet gösteren YETKM sayısı 41'e ulaşmıştır. YETKM'lerin bünyesinde yürütülmekte olan Türkçe dil kursları aracılığı ile ilgili ülkelerdeki Türk vatandaşlarının dillerini daha yakından tanımalarına ve Türkiye ile kültürel bağlarını kuvvetlendirmelerine destek olunmakta, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlere imkân tanınmaktadır. Ayrıca söz konusu dil kurslarının belirlenmesi ve Türkçe'nin yurt dışında öğretilmesi için faaliyetlerde bulunmak üzere enstitü bünyesinde Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM) kurulmuştur. Böylece üniversiteler ve diğer kamu kurumları ile birlikte çalışmalar yürüten YETEM bünyesinde, okutmanların eğitimi için Türkiye'de ve yurt dışında aylık ve haftalık eğitim programlarının düzenlenmesi, öğrenci seviyelerine göre ders çalışma kitapları ile yardımcı ders materyallerinin hazırlanması, her yaz gerçekleştirilen Türkçe Yaz Okulu programının organize edilmesi, yurt dışındaki devlet okullarında Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak

müfredata dâhil edilmesi hususlarında çalışmalar yapılmaktadır (Güzel, 2016: 354).

2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsü, 2014 yılı itibariyle beş yılda 28 ülke ve 32 şehirde olmak üzere toplam 37 kültür merkezi açmıştır. Enstitü ayrıca dil öğretimi yoluyla Türkiye'nin ve Türk kültürünün yurtdışında tanıtılması ve Türkiye'nin bu ülkelerle dostluğunun tesis edilmesi hedefiyle yedi büyük projeyi yürütmektedir. Bu projeler Türkoloji, Türkçe Seçmeli Yabancı Dil, Balkanlarda Kültürel Mirasın Yeniden İnşası, Balkanlarda Geleneksel Türk El Sanatlarının İhyası, 100 Türkiye Kütüphanesi, Ortak Resim Sergileri ve 100 Türkiye Kitabı Çeviri projeleridir. Yunus Emre Enstitüsü projelerinden kısaca bahsetmek gerekirse, Türkoloji ve Türkçe Seçmeli Yabancı Dil projesiyle Türkçe'nin yaygınlaşmasında ve seçmeli yabancı dil olarak okutulmasında önemli başarılar elde etmiştir. Balkanlarda Kültürel Mirasın Yeniden İnşası projesi ve Balkanlarda Geleneksel Türk El Sanatlarının İhyası projesi, Balkanlardaki Türk tarihi, kültürü ve sanatlarını yeniden canlandırmayı ve tarihi bağların güçlendirilmesini hedeflenmektedir. 100 Türkiye Kütüphanesi Projesi, enstitünün Türkoloji projesi kapsamında işbirliği protokolü imzaladığı üniversitelerin Türkoloji bölümlerine, Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerine, Türkiye Araştırmaları Merkezlerinin bulunduğu yerlere Türkiye hakkında yapılacak araştırmalarda temel kaynak kabul edilen 2000 kitabın yer aldığı 'Türkiye Kütüphaneleri' adlı kütüphanelerin kurulmasını içermektedir. 100 Türkiye Kitabı Çeviri projesi, Türk kültürünü ve tarihini tanıtan 100 temel akademik eserin dünya çapında yaygın kullanılan dillere çevrilmesini hedeflenmektedir (Ekşi, 2014: 275-293).

1.7. TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELER VE İLAHİYAT FAKÜLTELERİ

Günümüzün ilahiyat fakültelerini daha yakından tanıyabilmek için ilk kuruldukları yıllara gitmekte yarar vardır. Osmanlı'nın yükseköğretim kurumu olan Daru'l-Fünun, II. Meşrutiyet'in ilanından sonra yapılan ıslahatla İstanbul Daru'l-Fünunu adını almış, o zamanki yüksek din öğretimi kurumu olan Ulum-u Aliye-i Diniye şubesi ise, 1912'de çıkarılan Nizamname ile Ulum-ı Şer'iyeye Şubesi olarak isim değiştirmiş, 1914'te çıkarılan Islah-ı Medaris Nizamnamesi ile Medresetü'l-Mütehassısın

kurulunca, Daru'l-Fünun'un Ulum-u Şer'îye şubesi önemli ölçüde fonksiyonelliğini yitirmiştir (Unat, 1964: 55).

Bilindiği gibi Cumhuriyet döneminde ilahiyatla ilgili ilk tecrübe, 3 Mart 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu uyarınca lağvedilen medreselerin yerine kurulan ilahiyat fakültesi ile yaşanmıştır. 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden sonra yeniden teşkilatlandırılan İstanbul Daru'l-Fünunu bünyesinde, Daru'l-Fünun İlahiyat Fakültesi açılmış ve 1933 yılına kadar öğretime devam edebilmiştir (Öcal, 1986: 113-114; Öcal, 2011: 365-370).

Türkiye'de çok partili siyasî hayatın başlamasını müteakiben din öğretimi konusu tekrar gündeme gelmiş ve 14 Ocak 1948'de bazı milletvekilleri tarafından bir ilahiyat fakültesinin açılması yönünde meclise kanun teklifi sunulmuştur. Ardından 4 Haziran 1949 tarih ve 5424 sayılı kanunla Ankara Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesi kurulmuş ve bu fakülte 21 Kasım 1949'da öğretime başlamıştır (Öcal, 1986: 116).

Ankara İlahiyat Fakültesi'nin kurulmasından on yıl sonra, bir taraftan ilk ve orta okullara konulmuş olan din dersleri ve yeniden açılan İmam-Hatip okullarının öğretmen ihtiyacını, diğer taraftan ülkedeki din hizmetleri personeli ihtiyacını tek başına karşılayamadığı için, 1959'da yükseköğretim düzeyinde öğretim yapan ilk yüksek islâm enstitüsü İstanbul'da kurulmuş ve buna 1965'den itibaren yenileri eklenmiştir. 1982'de 41 sayılı 'Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin kabulü ile; sekiz yüksek islam enstitüsü de buldukları illerdeki üniversitelere bağlanmış ve ilahiyat fakültesi olarak isimlendirilmişlerdir (Gündüz, 1998: 553).

1998 yılında bazı ilahiyat fakültelerinde 4 yıllık 'İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü' açılmış ve öğretime başlamıştır. Aynı yıl ilahiyat fakültesi programındaki bir yıllık Arapça hazırlık sınıfı kaldırılmış, dört yıllık lisans eğitimi veren bir kuruma dönüştürülen ilahiyat fakültelerinden pedagojik formasyon dersleri de çıkarılmıştır (Karadaş, 2015: 223). Böylece İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı'ndan mezun olan öğrenciler, ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak, İlahiyat Lisans Programı'ndan mezun olanlar ise, orta öğretimde ve imam-hatip liselerinde meslek dersleri öğretmeni olarak görev alabilmiştir. 2009 yılında ise İlahiyat

Millî Komitesi tarafından ilahiyat programları ele alınmış, ilk olarak 8 fakültede sonradan diğer ilahiyat fakültelerinde olmak üzere zorunlu hazırlıklı ve lisans derslerinin en az % 30'u Arapça öğretim olmak üzere bir program oluşturulmuş ve bu programı takip edilmiştir (Karadaş, 2015: 224).

1924'te açılan ve 1933'e kadar öğretime devam eden sonra 1949'da tekrar açılan ilahiyat fakülteleri, bazı hukuki ve yapısal değişiklikler geçirmesine rağmen, günümüzde yükseköğretim düzeyinde din eğitimi ve öğretimi yapan yükseköğretim kurumları olarak yerini korumaktadır. Son yıllarda ise, ilahiyat fakülteleri sadece İlahiyat Lisans Programı'na öğrenci alabilmekte, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı'na ise öğrenci alınmamaktadır.

1.7.1. İlahiyat Fakültelerinde Uluslararası Öğrencilere Sunulan İmkânlar

Üniversitelerin diğer fakültelerinde olduğu gibi ilahiyat fakültelerinde de akademik ve idari personelden oluşan bir yapı vardır. Akademisyenler, öğretim hizmetlerini sunarken; idari personel fakülte binasının ısıtma, aydınlatma, bakım, onarım işleri ile öğrenci işleri gibi hizmetleri sunarlar. Öğrenciler pek çok durumda fakültedeki idari personel ile muhatap olmaktadır. İdari personel ile ilişkiler ve öğrenci işlerinde uluslararası öğrencilere sağlanan kolaylıklar, ilahiyat fakültelerinin idari imkânları kapsamında değerlendirilir. Bunun yanında, uluslararası öğrencilere sağlanan akademik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ile fakülte ve barınılan yere ulaşım hizmetleri de söz konusu imkânlar arasında sayılmaktadır. Ayrıca derslerde kullanılan araç ve gereçler ile kampüs veya fakültede sağlanan internet ve bilgisayar gibi donanımlar da fakültenin öğrencilere sunduğu imkânlardandır. İlahiyat fakültelerince düzenlenen sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler ile kütüphane ve yemekhane hizmetleri fakültelerin imkânları arasında sayılabilir.

1.7.2. İlahiyat Fakültelerinde Sunulan Arapça Eğitimi

Bireylerin toplumla sağlıklı ilişkiler kurması, dil becerilerinin gelişmişliğiyle doğrudan ilgilidir. Dil becerileri okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır. İlahiyat fakültelerinin büyük çoğunluğu, ilk yıl tam zamanlı Arapça hazırlık eğitimi vermektedir.

İlahiyat fakültelerinde öğrencilere istendik Arapça dil becerileri kazandırılması için akademisyenlerin de dil becerileriyle donanmış olması beklenir. Arapça dil yeterlikleri, modern ve klasik dönemde kullanılan dil özelliklerine hakim olmayı da gerektirir. Özellikle modern ve klasik dönem metinleri okuma, yazma, dinleme ve konuşma önemli bir dil becerisidir. İlahiyat fakülteleri bu becerileri yalnızca yerel öğrencilere değil, uluslararası öğrencilere de kazandırma çabası içerisindedir. Uluslararası öğrenciler, Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarını, dini bilgi ve beceri kazanmanın yanı sıra Arapça öğrenmek için de tercih etmektedirler. Bu açıdan ilahiyat fakültelerinin belirli bir düzeyde Arapça eğitim sunması önemlidir.

1.7.3. İlahiyat Fakültelerinin Ders İçerikleri

İlahiyat fakülteleri, son düzenlemelerle birlikte çok sayıda seçmeli dersin de yer aldığı dinamik bir öğretim programına sahiptir. Sarmal yapıda geliştirilen program ile dersler ve ders içerikleri birbirini tamamlayan bir çeşitliliktedir. İlahiyat fakültelerinde okutulan zorunlu ve seçmeli ders konuları, İslam ilahiyatını farklı bakış açılarıyla inceleyen ve öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği güncel problemleri çözebilme yeteneğini geliştiren bir niteliktedir. Öğrencilerin ihtiyaç duyacağı güncel akademik bilgiler, ders içeriğine eklenmiş ve öğrencileri mesleki hayata hazırlayıcı bir niteliğe sahiptir. Bunun yanında meslek hayatına, öğretmenlik mesleğine ve din görevliliğine hazırlayıcı dersler de müfredat içerisindedir. İlahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere verilen eğitim, bu öğrencilerin akademik çalışma yapabilecek yeterliliğe kavuşturacak içeriğe sahiptir. Lisans düzeyindeki öğrencilerin çoğu, lisansüstü eğitimi için yine aynı üniversiteye başvurmaktadır. Uluslararası öğrenciler de lisans eğitim aldıkları aynı fakültede lisansüstü eğitimleri için başvuru yapmaktadır. Bu durum, uluslararası öğrencilerin lisans eğitimlerinden memnun olduklarını ve kendilerini lisansüstü eğitime hazır nitelikte değerlendirdiklerini göstermesi bakımından önemlidir.

1.7.4. İlahiyat Fakültesindeki Akademisyenlerin Donanımı

Uluslararası öğrenciler çoğu durumda öğrenim gördüğü akademisyenlerden etkilenmekte ve gelecek yönelimlerini bu akademisyenlerin tedrisatından geçerek belirlemektedir. Ayrıca tanınmış ve

alanda kabul görmüş akademisyenler, öğrenciler için bir çekim merkezi oluşturur. Böylesi entelektüel birikime sahip, mesleki tecrübesi ile saygı gören ve bilim alanına hakim akademisyenlerin, uluslararası öğrencilerin öğrenim gördüğü ilahiyat fakültelerinde görev yapması önem arz eder. Ayrıca akademisyenlerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmiş olması da öğrencilerle rahat iletişim kurmasına imkân tanır. Akademisyenlerin bilgilerini doğru ve etkin bir şekilde öğrenciye aktarma becerisi olan pedagojik yeterlikler, öğretimsel süreçlerin dinamikliğini etkiler. Yani akademisyenlerin pedagojik yeterliklere sahip olması, öğrencilere kavratmak istedikleri bilgiyi doğru bir şekilde sunmalarını kolaylaştırır. Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ilahiyat fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin, öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını öğretebilecek niteliğe ve donanıma sahip olması önem arz eder.

Bir eğitim kurumundaki en önemli unsurlardan biri, o kurumda öğretici konumundakilerdir. Zaten iletişim ve ilgi eksikliği yaşayan uluslararası öğrenciler için kendilerini anlayan bir akademisyenle aynı ortamı paylaşmak, o akademisyenden ders almak, bu öğrenciler için daha da önem arz etmektedir (Köylü, 2001: 143-144). Daha nitelikli bir eğitim için yurt dışından gelen uluslararası öğrenciler, akademisyenlerin de kendileriyle daha ciddi ve samimi şekilde ilgilenmelerini beklemekte ve öğrenci-hoca ilişkisinde daha nazik davranmaktadır (Enterieva ve Sezgin, 2016). Üniversitedeki akademisyenlerin de uluslararası öğrencilerin bu beklentilerini karşılamaya ve karşılarındaki kırılmaya çok müsait misafirlere daha hassas davranmaya, yanlış anlaşılmalara müsait hal ve hareketlerden uzak durmaya dikkat etmeleri gerekmektedir. Zira, ders aldıkları akademisyenlerden biriyle bile problem yaşayan öğrencilerin öğrenimlerini yarıda bırakıp ülkelerine döndükleri sık rastlanan bir durumdur.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, ölçeğin geliştirilmesi, verilerin analizi, analiz işlemleri ve ölçeğin uygulanması başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlahiyat fakültesinde öğrenim görmek amacıyla Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin, öğrenim gördükleri ilahiyat fakültesi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama tipi araştırmalarda, araştırmaya konu olan özellikler, uygun ölçme aracı kullanılarak betimlenir ve bu veriler üzerinde birtakım istatistiksel işlemler yapılır. Bu modelde mevcut durum herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmeksizin olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Arslantürk, 2004: 101; Karasar, 2008: 79; Can, 2014: 8-12). Ayrıca ilahiyat öğrencilerinin, ilahiyat öğretimine ilişkin memnuniyet düzeyleri ve demografik özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkilerin yoğunluğu, yönelimi ile türü belirlenir ve farklı değişkenlerle karşılaştırma yapmaya imkân tanır (Rosenthal, 1986: 18).

2.2. Evren ve Örneklem

Alan araştırmalarında evrenin tümüne ulaşmadaki zorluk, zamanın sınırlı olması ve ekonomik nedenlerle evreni temsil edebilecek nitelikte bir gruptan örneklem alma yoluna gidilir. Araştırmalarda evren biliniyorsa örneklem alınması genel bir uygulamadır (Arslantürk, 2004: 103).

Türkiye'de 2016-2017 öğretim yılında uluslararası öğrenci statüsünde olup Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde son sınıfta öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu araştırma için örneklem seçiminde olasılığa dayalı örnekleme tekniklerinden evreni oluşturan bütün elemanlara, örnekleme seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans veren basit tesadüfi örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Arslantürk, 2004: 103; Baltacı, 2018: 240). Bu araştırmanın örneklem grubunu 2016-2017 öğretim yılında yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu düşünülen ve bölgesel anlamda merkezi

konumda olan Ankara, Marmara, İstanbul, Uludağ, Sakarya, Erciyes, Necmettin Erbakan, Süleyman Demirel ve Ondokuz Mayıs üniversitelerindeki ilahiyat fakülteleri ile İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi'nde son sınıfta güz ve bahar dönemlerinde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. İlahiyat son sınıf öğrencilerinin seçilmesinde uluslararası öğrencilerin ilahiyat fakültesi programındaki derslerin tamamına yakınına deneyimlemeleri, akademisyenleri tanımaları, Fakültenin İmkanlarını bilmeleri, Türk dilinin inceliklerine hakim olmaları ve ilahiyat fakültesinde daha uzun süre gözlem yapma fırsatı elde etmiş olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

İlgili üniversitelerin ilahiyat fakültelerindeki fakülte sekreterleri ve öğrenci işleri büroları aracılığıyla alınan bilgilere göre Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 48, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 68, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 51, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 134, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 7, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 30, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'nde 30, Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 24, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 52 ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi'nde 23 uluslararası öğrenci olmak üzere yaklaşık 467 öğrencinin son sınıfta kayıtlı olup halen yükseköğrenim görmekte ve derslerine devam etmekte olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin ön uygulaması, 2015-2016 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 75 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ana uygulama için 2016-2017 öğretim yılında belirlenen on üniversitenin ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören 467 öğrenci, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Yapılan alan araştırması sonucunda uluslararası öğrencilere dağıtılan ölçek formlarından 385'i öğrencilerden teslim alınmış; 385 ölçek formu üzerinde yapılan inceleme neticesinde, 330 ölçek formunun öğrenciler tarafından tam olarak doldurulmuş olduğundan değerlendirmeye uygun bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu kapsamda ön uygulama için 75 öğrenci ve ana uygulama için 330 olmak üzere toplamda 405 öğrenciye ait veriler değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 3'te birinci ve ikinci çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretim gördüğü üniversitelere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü İlahiyat Fakülteleri

Üniversite ve Fakülteler	Sayı	%
Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Ön Uygulama)	75	18,52
Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	134	33,09
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi	29	7,16
Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	27	6,67
İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	26	6,42
Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	25	6,17
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi	23	5,68
Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	21	5,19
Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	20	4,94
Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	18	4,44
Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	7	1,73
Toplam	405	100

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilerin kayıtlı oldukları üniversitelere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %18.52'sinin ön uygulama yapılan Uludağ Üniversitesi öğrencisi olduğu, %33.09'unun yine Uludağ Üniversitesi, %7,16'sının Necmettin Erbakan Üniversitesi, %6,67'sinin Erciyes Üniversitesi, %6,42'sinin İstanbul Üniversitesi, %6,17'sinin Marmara Üniversitesi, %5,68'inin 29 Mayıs Üniversitesi, %5,19'unun Ankara Üniversitesi, %4,94'ünün Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve %1,73'ünün Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi oldukları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma için öncelikle uluslararası öğrencilerle ve özellikle Türkiye'de ilahiyat öğrenimi gören uluslararası öğrencilerle ilgili çalışmalar incelenmiştir. Uluslararası öğrencilerin görüşlerine göre, ilahiyat fakültelerindeki öğretim sürecini inceleyen ve bu araştırmanın sorunsalına uygun bir ölçme aracına, literatürde rastlanılamamıştır. Bu sebeple öncelikle bu amacı gerçekleştirebilecek bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Yapılacak alan araştırması için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde, uluslararası öğrencilerin ilahiyat

fakültelerinde sunulan eğitimi değerlendirmesi için anket tekniğinin kullanılmasına karar verilmiş ve bir soru havuzu oluşturulmuştur.

2.4. Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçeğin hazırlanması için araştırmacı tarafından literatürdeki örnek çalışmalar da incelenerek 64 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Birbirleriyle ilişki göstereceği tahmin edilen maddeler bir araya getirilerek bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçek, içerik ve kapsam geçerliliğinin belirlenebilmesi için tez danışmanı, din eğitimi, din sosyolojisi, din psikolojisi, ölçme ve değerlendirme ile araştırma ve istatistik alanında uzman kişilerin görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca taslak ölçek bir Türkçe dil uzmanı tarafından anlatım özellikleri bakımından incelenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda 11 madde elenmiş, 7 madde düzeltilmiş; böylece hazırlanan ölçme aracının kapsam (içerik) geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak taslak ölçek 53 maddeden oluşmakta olup, “Kesinlikle katılmıyorum” (1) ve “Kesinlikle katılıyorum” (5) arasında değişen beşli likert ölçeği şeklinde hazırlanmıştır (Ek 1). Taslak ölçeğin ön uygulaması 2015-2016 öğretim yılında ana araştırmaya katılmayan 75 öğrenciden oluşan katılımcı grubu üzerinde uygulanmıştır.

Taslak ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, öğrencilerin ilahiyat fakültesi tecrübelerini tespit etmek için hazırlanan sorular bulunmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Ölçme araçlarıyla elde edilen veriler, SPSS, AMOS ve Mathlab istatistiksel veri hazırlama ve inceleme programlarıyla analiz edilmiştir. Parametrik testler uygulanmadan önce, bu testlerin temel varsayımları sorgulanmıştır. Öncelikle çalışma grubunun normal dağılım gösterip göstermediği skewness⁴ ve kurtosis⁵ değerleri dikkate alınarak incelenmiştir.

⁴ Verilerde gözlemlenen değişken değerlerinin ortalama çevresinde en çok sağ tarafa mı yoksa sol tarafa mı yoğunlaştığını yani ortalamadan ne kadar saptığını, verilerin simetrisini belirten kavramdır. Sıfır değeri, simetrik yani ortada dengelenmiş bir dağılıma işaretler. Pozitif çarpıklık, küçük değerlerin fazlalıkta olduğunu, negatif çarpıklık ise, büyük değerlerin fazlalıkta olduğunu

Bu çalışmada yapılan normal dağılım analizleri skewness = -.456; kurtosis = .794 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler -1 ile +1 arasında olduğu için çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Parametrik testlerin diğer varsayımı, varyansların homojen olmasıdır. Çalışma grubunun homojenliği Levene Testi ile incelenmiş; demografik değişkenlere göre yapılan analizde anlamlılık (p) değerleri .05'ten yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara dayanarak parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Cinsiyet gibi iki kategorili demografik değişkenlerin ölçek alt boyutlarıyla farklılaşma düzeyi t-testi⁶; daha fazla kategoriye sahip değişkenlerin farklılaşma düzeyi ise tek yönlü varyans analizi olan ANOVA ile yapılmıştır. İlişkisel karşılaştırmalar ise Pearson katsayısı ile değerlendirilmiştir. Hangi kategoriler lehine fark bulunduğunu incelemek amacıyla post-hoc testlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, .05 ve .01 anlamlılık düzeyi temelinde yorumlanmıştır.

Taslak ölçeğin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısını ve alt boyutlarını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Literatürde, DFA'nın AFA'dan farklı bir örnekleme uygulaması daha doğru bir yaklaşım olarak nitelendirildiğinden (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999), DFA ve AFA farklı çalışma gruplarından toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden AFA ve ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden DFA uygulanarak ölçümlerin yapı geçerliği incelenmiştir. Ayrıca, birinci çalışma grubundan elde edilen 75 kişilik veri üzerinden ölçümlerin Cronbach's Alpha (α)⁷ güvenilirliği ve madde analizleri hesaplanmıştır. Analizlerde faktör

gösterir. Herhangi bir veri setinde, örneklem veri serisini küçükten büyüğe doğru sıraladığımızda, seriyi ortadan ikiye ayıran değerini yani ortancanın ortalamadan küçük olması durumunda sağa çarpık dağılım, ortalamadan büyük olması durumunda ise sola çarpık dağılım gözlenir (Çiçek, 2010: 58).

⁵ Verilerde gözlemlenen değişken değerlerinin grafiksel dağılımının basık veya sivri olması ile ilgili bir kavramdır. Normal dağılıma sahip değişkenlerin istatistiksel açıdan basıklık değeri sıfır olur. Değişkenin basıklık değeri pozitif bir değer ise, dağılım sivri bir görünüme; eğer negatif bir değer ise, dağılım düz/basık bir görünüme sahiptir (Çiçek, 2010: 58).

⁶ Verilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılan istatistiksel teknik.

⁷ Güvenilirlik analizi için kullanılan temel analiz tekniği.

yük değerleri için kabul noktası 0.30 olarak belirlenmiştir. Ayrıca madde ayırt ediciliğinin saptanması için % 27'lik alt-üst gruplardaki katılımcıların ortalamaları bağımsız örneklem için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Taslak ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha ve bileşik güvenilirlik katsayılarıyla belirlenmiştir. Cronbach's Alpha katsayısının, ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ve hata varyanslarının eşit olduğu; bileşik güvenilirlik katsayısında faktör yüklerinin ve hata varyanslarının farklılaştığı durumlarda kullanılması önerilmektedir (Bland ve Altman, 1997; Cortina, 1993). Bu sebeple çok boyutlu ölçeklerin güvenilirlik sınamalarında bileşik güvenilirlik katsayısının, Cronbach's Alpha katsayısına göre daha dengeli bir güvenilirlik değeri olabileceği (Raykov, 1998; Rodriguez, Reise ve Haviland, 2016) varsayımından hareketle bu çalışmada her bir faktör için hesaplanan Cronbach's Alpha değerlerine ek olarak bileşik güvenilirlik değerlerinin de belirlenmesine karar verilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları ve açımlayıcı faktör analizi için SPSS, doğrulayıcı faktör analizi için AMOS yazılımları kullanılmıştır.

Araştırmada beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının derecelendirilmesi ve yorumlanması için, 4.20-5.00 'tamamen sahip'; 3.40-4.19 'çoğunlukla sahip'; 2.60-3.39 'kısmen sahip'; 1.80-2.59 'az düzeyde sahip'; 1.00-1.79 'hiç sahip değil' aralıkları kullanılmıştır (Balcı, 2004: 220). İki değişken arasında bulunan ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Bir değişkenin iki ya da daha fazla değişkenle ilişkisini ve derecesini ortaya koymak için yapılan korelasyon analizinde; 'iki değişken arasında bağlantı var mıdır?' sorusunun cevabı aranırken pearson korelasyon katsayıları şu şekilde yorumlanmaktadır: 0,00-0,25 aralığında ise ilişki çok zayıf; 0,26-0,49 aralığında ise ilişki zayıf; 0,50-0,69 aralığında ise ilişki orta; 0,70-0,89 arasında ise ilişki yüksek ve 0,90-1,00 aralığında ise ilişki çok yüksektir (Sungur, 2010: 116).

2.6. Analiz İşlemleri

Taslak ölçeğin yapı geçerliğini sınamak üzere ön uygulama sonuçları üzerinde öncelikle verilerin normal dağılımı incelenmiştir. Bu bağlamda, analiz için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.888 ve Barlett's küresellik testi anlamlı (5774,032; $p < 0.01$) bulunmuştur. Verilerin faktör analizi için uygun olduğu görüldüğünden daha sonra veri setine açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu çalışmada faktörleştirme tekniği

olarak temel bileşenler analizinin kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca ölçek faktörlerinin birbirleriyle ilişkili olacağına yönelik öngörü nedeniyle AFA’da döndürme tekniği kullanılmıştır. Kline (2014), faktör yük değeri .30 ve madde toplam korelasyonu .20’den düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılmasını önermektedir. AFA sonuçları yorumlanırken, herhangi bir maddenin ölçekte kalabilmesi için kuramsal olarak yer alması beklenen boyuttaki faktör yükünün .30’un üzerinde olması kuralına bağlı kalınmıştır (Pallant, 2005). AFA’dan elde edilen bulgular yorumlanırken; maddelerin faktör yüklerinin yanı sıra ölçülen değişkene ait ortak varyans değerleri de dikkate alınmaktadır. Bu tespitin ardından AFA’da temel bileşenler faktörleştirme tekniği ve direct oblimin döndürme sonucunda ($\Delta=0$, $\kappa=4$), 53 maddelik taslak ölçekten faktör yük değeri .30’dan düşük olan 7 madde ile binişik olan 6 madde çıkartılmıştır. Altı madde de madde toplam korelasyonu .20’den daha küçük olduğu için çıkarılmıştır. Ön uygulama verilerinden hareketle faktör analizi sonucunda belirlenen 33 maddenin dört faktöre dağıldığı ve toplam varyansın %51,548’ini açıklayan dört faktörlü yapının kuramsal açıklamalara uygun ve yorumlanabilir olduğu bulunmuştur. Ayrıca her bir maddenin madde-toplam korelasyonları hesaplanarak ayırt ediciliğine bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonlarının negatif olmamasına ve .25’ten büyük olmasına dikkat edilmiştir. Özdamar (2004: 628), bu kurala uymayan maddelerin ölçekten çıkarılmasını önermektedir. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine göre madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler ile dört faktörden oluşan ölçeğin son hali Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Ölçekte Yer Alan Alt Boyut ve İfadeler	Fak. Yük Değ.	Md. Top. Kor.
	Fakültenin İmkanları Alt Boyutu		
F1	Fakültemin sosyal ve kültürel olanaklarından memnunum	,810	,657
F2	Fakültede akademik anlamdaki rehberlikten memnunum	,806	,741
F3	Fakültemdeki ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklerden	,791	,672
F4	Öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinden memnunum	,642	,564
F5	Eğitim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinden memnunum	,624	,597
F6	Psikolojik ihtiyaçlarımın (yalnızlık, paylaşma, arkadaşlık vb.)	,609	,597
F7	Fakültemdeki seminer, panel gibi akademik etkinliklerden	,571	,627
F8	Öğrencilere danışmanlık hizmetlerinden memnunum	,563	,735

**İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri**

F9	Kütüphane hizmetlerinden memnunum	,545	,443
F10	Öğrenci işlerindeki idari personelin uluslararası öğrencilerle	,536	,771
F11	Fakültede sunulan teknolojik imkânlardan (bilgisayar,internet	,497	,584
F12	Fakülte ve kaldığım yer arasındaki ulaşım imkânlarından	,470	,582
Birinci Alt Boyutun Açıklanan Varyans Oranı: % 29,251			
Arapça Eğitim Düzeyi Alt Boyutu			
A1	Modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayabilirim	,894	,824
A2	Klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayabilirim	,880	,879
A3	Arapça konuşan birinin söylediklerini yeterli düzeyde	,847	,832
A4	Klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabilirim	,832	,890
A5	Modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabilirim	,827	,848
A6	Arapça konuşan birisiyle yeterli düzeyde Arapça konuşabilirim	,826	,829
İkinci Alt Boyutun Açıklanan Varyans Oranı: % 11,672			
Ders İçerikleri Alt Boyutu			
D1	Din görevliliğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir	,747	,614
D2	Öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir	,714	,672
D3	İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu dersler yeterince kalitelidir	,708	,606
D4	İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu dersler yeterince çeşitlidir	,678	,754
D5	Dersler meslek hayatına hazırlayıcı/yetiştiricidir	,677	,658
D6	İlahiyat Fakültesi'ndeki seçmeli dersler yeterince kalitelidir	,672	,592
D7	Dersteki konular yeterince çeşitlendirilmiştir	,672	,700
D8	İşlenen konuyu çok boyutlu incelenmektedir	,669	,683
D9	Yüksek lisans ya da doktora eğitimine yönelik dersler yeterince	,639	,740
D10	İlahiyat Fakültesi'ndeki seçmeli dersler yeterince çeşitlidir	,567	,730
D11	Günceldir, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu	,476	,635
Üçüncü Alt Boyutun Açıklanan Varyans Oranı: % 6,343			
Akademisyenlerin Donanımı Alt Boyutu			
Ak1	Akademisyenlerin mesleki tecrübeleri yeterlidir	,865	,820
Ak2	Akademisyenlerin bilim alanlarına hâkimiyetleri yeterlidir	,864	,821
Ak3	Pedagojik yeterliklere sahiptir.	,641	,765
Ak4	Öğrencilerle iletişim ve sosyal becerileri yeterlidir.	,602	,748
Dördüncü Alt Boyutun Açıklanan Varyans Oranı: % 4,283			

Tablo 4 incelendiğinde, hazırlanan ölçeğin 4 faktörlü (alt boyut) yapıda olduğu saptanmıştır. Söz konusu alt boyutlar literatür de göz önüne alınarak, “Fakültenin İmkânları, (12 madde)”, “Arapça eğitim düzeyi (6 madde)”, “ders içerikleri (11 madde)” ve “akademisyenlerin donanımı (4 madde)” olmak üzere belirlenmiştir. Ayrıca taslak ölçek, literatüre uygun bir

şekilde 'İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği (İFUÖMÖ)' olarak adlandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışma için Özdamar'ın (2004: 634) Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uygulanan değerlendirme ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütler şu şekildedir:

$.00 \leq \alpha \leq .40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$.40 \leq \alpha \leq .60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$.60 \leq \alpha \leq .80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$.80 \leq \alpha \leq 1$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayısıyla ilgili değerler Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeğinin Güvenilirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Toplam Madde Sayısı	Açıklanan Varyans Oranı (%)	Cronbach's Alpha (α) Katsayısı	Bileşik Güvenirlik Katsayısı
1. Fakültenin İmkânları	12	29,251	,865	,845
2. Arapça Eğitimi	6	11,672	,924	,879
3. Ders İçerikleri	11	6,343	,881	,817
4. Akademisyen Yeterlikleri	4	4,283	,821	,782
Ölçek Toplamı	33	51,548	,921	,893

Tablo 5'ten hareketle, İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği'nin dört boyutu için belirlenen güvenilirlik katsayılarının tamamı bir ölçekte bulunması tavsiye edilen güvenilirlik sınırı olan .70 (Büyüköztürk, 2009, 171; Cortina, 1993; Sijtsma, 2009) şartını karşılamaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ,921 ve bileşik güvenilirlik katsayısı ,893 olarak hesaplanmıştır.

İkinci çalışma grubundan toplanan verilerin, AFA sonucunda elde edilen 31 madde ve dört faktörden oluşan yapının geçerliğini sınamak amacıyla DFA uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=1.59$, GFI=.93, AGFI=.90, CFI=.93, NFI=.93, NNFI=.96, IFI=.96, RMSEA=.054, SRMR=.058, PNFI=.89 ve PGFI=.91 olarak bulunmuştur. Sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir. Tablo 6'daki uyum indekslerine ilişkin

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri

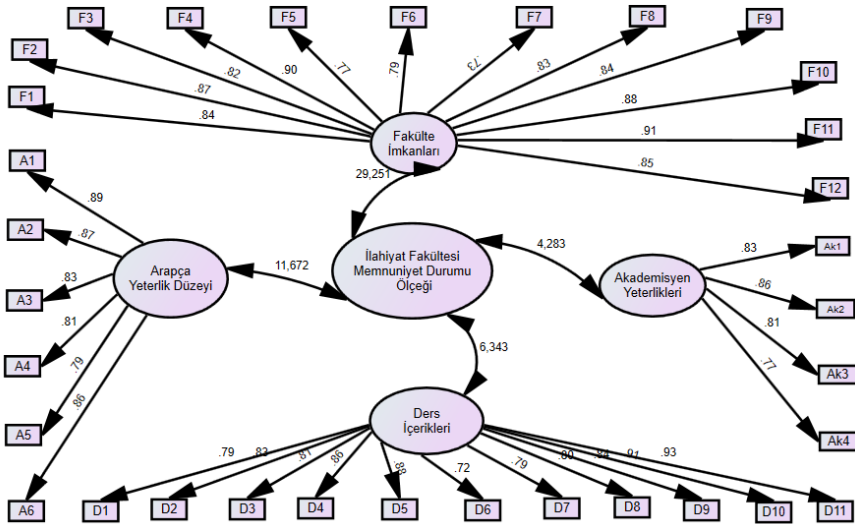
mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen dört faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır (Fox, 2010).

Tablo 6. İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum	Mükemmel	Kabul	Elde Edilen	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.59	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir
AGFI	$.91 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.90	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq \bar{C}FI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.97	Mükemmel uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.96	Mükemmel uyum
SRMR	$00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.058	Kabul Edilebilir
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq \bar{R}MSEA \leq .10$	.054	Kabul Edilebilir
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq \bar{P}NFI \leq .90$	.89	Kabul Edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq \bar{P}GFI \leq .90$	.91	Kabul Edilebilir

* $\chi^2=518,314$ ve $sd=326$; RMSEA için %90 Olasılıklı Güven Aralığı=(.059, .077)

İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeğinin yapısal modeli Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği'nin Yapısal Modeli

Şekil 2’de izlenebileceği üzere, “İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği’ne ilişkin modelin ‘fakültenin imkânları’ boyutunda yer alan 12 maddenin yapısal katsayılarının .73 ile .90 arasında; ‘Arapça eğitimi’ boyutundaki maddelerin yapısal katsayılarının .79 ile .89 arasında, ‘ders içerikleri’ boyutunda yer alan maddelerin yapısal katsayılarının .72 ile .93 arasında ve ‘akademisyenlerin donanımı’ boyutunda yer alan maddelerin yapısal katsayılarının ise .77 ile .86 arasında farklılık gösterdiği, bunun yanında tüm maddelerin ($p < .01$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin birleşim geçerliliği Fornell ve Larcker (1981: 384) tarafından belirlenen iki temel ölçüt kullanılarak belirlenmiştir. Öncelikle ölçekte bulunan tüm maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin, .70 değerini aştığı görülmektedir (Şekil 1). Fornell ve Larcker (1981) yapı geçerliliğini inceleme yöntemi olarak yakınsak ve ıraksak geçerlikler için her bir faktörden elde edilen AVE değeri üzerine kurulu teknikler önermiştir. Buna göre yakınsama geçerliği için AVE değerlerinin iç tutarlık güvenilirlik değerlerinden (Yapısal Güvenirlik) küçük olması ve her bir AVE değerinin ise 0,5 değerinden büyük olması gerektiğini ifade etmiştir. Ölçeğin birleşim geçerliliği Fornell ve Larcker (1981) tarafından belirlenen iki temel ölçüt kullanılarak belirlenmiştir. Öncelikle ölçekte bulunan tüm maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin, .70 değerini aşması gereklidir, sonrasında ise boyutların standartlaştırılmış ortalama varyanslarının (AVE) 0.5’in üzerinde olması gereklidir (Weston ve Gore, 2006: 743).

Tablo 7’de ölçeğin alt boyutlarının AVE ve korelasyon katsayılarına ilişkin değerler yer almaktadır.

Tablo 7. İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeğinin Alt boyutlarının AVE ve Korelasyon Katsayıları

Faktörler	AVE	Fakültenin İmkânları	Arapça Eğitim Düzeyi	Ders İçerikleri	Akademisyenlerin Donanımı
1. Fakültenin İmkânları	0.83	-			
2. Arapça Eğitimi	0.78	0.85**	-		
3. Ders İçerikleri	0.76	0.77**	0.86**	-	
4. Akademisyenlerin Donanımı	0.83	0.80**	0.79**	0.83**	-

** Spearman rho $p < 0.01$

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarının ortalama varyanslarının (AVE) 0.5'in üzerinde olduğu belirlenebilir. Ölçeğin alt boyutlarının korelasyonlarının, ortalama varyansın karekökünden daha küçük değerlerde belirlenmesi de (Fornell ve Larcker, 1981; Hoyle, 2000: 472) yapısal modelin ayrışım geçerliliğine sahip olduğunun önemli bir kanıtıdır. Tablo 7'de ölçeğin alt boyutları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunduğu görülmektedir. En yüksek korelasyon düzeyi Arapça yeterlik düzeyi ile ders içerikleri ($r_s=.86$) alt boyutları arasında gözlenmektedir.

Tablo 8'de ölçek alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Ölçek Faktörleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Fakültenin İmkânları	Arapça Eğitim Düzeyi	Ders İçerikleri	Akademisyenlerin Donanımı
Fakültenin İmkânları	r - p n 330			
Arapça Eğitimi	r .851** p .000 n 330	- 330		
Ders İçerikleri	r .773** p .000 n 330	.864** .000 330	- 330	
Akademisyenlerin Donanımı	r .802** p .000 n 330	.791** .001 330	.833** .000 330	- 330

Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (** Spearman rho $p < 0.01$).

Tablo 8'den elde edilen bulgulara göre fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyi ile öğrencilerin Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki vardır ($r_{(330)}=.851$). Yani öğrencilerin Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi yükseldikçe fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyi de yükselmektedir. Benzer şekilde fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyi ile derslerin içeriklerinden memnuniyet düzeyi arasında da anlamlı ve pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki vardır ($r_{(330)}=.773$). Yani derslerin içeriklerinden memnuniyet düzeyi yükseldikçe fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyi de yükselmektedir. Ayrıca fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyi ile akademisyenlerin donanımından memnuniyet düzeyi arasında da anlamlı ve pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir

($r_{(330)}=,802$). Yani akademisyenlerin donanımından memnuniyet düzeyi yükseldikçe fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyi de yükselmektedir.

Öğrencilerin Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi ile derslerin içeriklerinden memnuniyet düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki vardır ($r_{(330)}=,864$). Yani öğrencilerin Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi yükseldikçe derslerin içeriklerinden memnuniyet düzeyi de yükselmektedir. Öğrencilerin Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi ile akademisyenlerin donanımından memnuniyet düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki vardır ($r_{(330)}=,802$). Ayrıca öğrencilerin akademisyenlerin donanımından memnuniyet düzeyi ile derslerin içeriklerinden memnuniyet düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki vardır ($r_{(330)}=,833$). Yani öğrencilerin Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi yükseldikçe derslerin içeriklerinden memnuniyet düzeyi de yükselmektedir.

2.7. Ölçeğin Uygulanması

Ölçme aracının uygulanabilmesi için Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Başkanlığı'na başvuru yapılmış, gerekli uygulama izni alındıktan sonra da Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde ön uygulama yapılmıştır. Ana uygulama verilerinin toplanabilmesi için örneklem grubunda yer alan ilahiyat fakültelerinden ayrıca uygulama izni alınmıştır. Verilerin toplanması iş ve işlemleri 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür. Uygulama esnasında ilahiyat fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören uluslararası öğrencilere araştırma konusuyla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya istekli olan öğrenciler örneklem grubuna dahil edilmiştir.

Örneklem kapsamındaki fakültelerde belirlenen katılımcıları oluşturan uluslararası öğrencilere 500 adet ölçek formu elden ulaştırılmış, dağıtılan ölçeklerden 483'ü öğrenciler tarafından doldurmuş ve araştırmacıya geri iade edilmiştir. Toplanan ölçek formlarının açıklamalara uygun olarak yanıtlanıp yanıtlanmadığı araştırmacı ve danışmanı tarafından kontrol edilmiş, açıklamalara uygun şekilde yanıtlanmamış veya eksik yanıtlanmış ölçek formları işlem dışı bırakılmıştır. Bu formlardan 37'si eksik veya yanlış doldurma, 41'i de aykırı değerler nedeniyle analizden

çıkarılmıştır. Aykırı değerler, içinde bulunduğu örneğin diğer gözlemlerinden belirgin sapmalar gösteren değerlerdir. Aykırı değerler ölçme hatası, veri girişi sırasında yapılabilecek bir hata, ölçme aracının doğru çalışmaması olabileceği gibi elde edilen gözlemlerin farklı bir yığından gelmesi gibi bir durumda da ortaya çıkabilir (Teddlie ve Yu, 2007). Bu araştırmada aykırı değerler, Mahalanobis uzaklığı kullanılarak tespit edilmiştir. Belirlenen örneklem büyüklüğünü karşılayan ve hedef evrenin (yaklaşık 450 öğrenci) %73'ünü oluşturan 330 ölçek formları analize dâhil edilmiştir (Bkz. Tablo 3). Ölçeğin uygulanması için her öğrenciye 15-20 dakika süre verilmiş ve veri toplama işlemleri örneklem grubunda yer alan ilahiyat fakültelerince izin verilen mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Söz konusu işlemlerden sonra analize hazır hale getirilen ve 330 öğrenciden toplanan ölçekler ana örneklem grubunu oluşturmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sorular ve İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği (İFUÖMÖ) ile toplanan verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Değişken Kategorileri	Sayı	Yüzde (%)	Toplam
Cinsiyet	Kadın	129	39,1	330
	Erkek	201	60,9	
Gelenen Program Türü	UIP	78	23,6	330
	YTB	73	22,1	
	YÖS	16	4,8	
	TDV	113	34,2	
	Diğer	50	15,2	
Gelenen Bölge	Balkanlar	77	23,3	330
	Afrika	27	8,2	
	Avrupa/ABD/Kanada	25	7,6	
	Uzakdoğu	62	18,8	
	Orta Asya	60	18,2	
	Ortadoğu	79	23,9	
Geldikleri Finans Kanaynağı	Türkiye Bursları	79	23,94	330
	TDV	175	53,03	
	Özel şirketler	7	2,12	
	Diğer vakıflar	14	4,24	
	Aile desteği	49	14,85	
Türkçe Öğrenilen Kaynak	Diğer	6	1,82	330
	Aile çevrem	128	38,79	
	Türkiye’deki resmi bir kurum	149	45,15	
	Ülkemdeki resmi bir kurum	30	9,09	

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

	Diğer	23	6,97	
Arapça	Türkiye’de	246	74,5	
Öğrenilen	Kendi ülkemde	77	23,3	330
Yer	Başka bir ülkede	7	2,1	

Katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan kadın katılımcıların katılımcıların %39,1’ini ve erkeklerin %60,1’ini oluşturduğu görülebilir. 2017 yılı YÖK istatistiklerine bakıldığında, Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin 71 bin 854’ünün erkek ve 36 bin 222’sinin kadın olduğu ve bu araştırmada olduğu gibi erkeklerin büyük çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bu farkın yüksek olduğu Sahra Altı Afrika Ülkeleri, Arap Ülkeleri, Güney ve Batı Asya ile Orta Asya Ülkeleri’nde kadınların yurtdışında eğitim görmesinin dini ve kültürel nedenlerle fazlaca onay görmediğinden kaynaklandığı (Nurdinova, 2016: 280) düşünülebilir.

Ayrıca katılımcıların %34,2’sinin TDV, %23,6’sının UİP, %22,1’inin YTB ve % 4,8’inin ise YÖS kapsamında Türkiye’ye gelip öğrenim görmekte oldukları görülmektedir. Burada öğrencilerin yaklaşık %80’inin Türkiye’de burslu olarak öğrenim görmekte oldukları dikkati çekmektedir.

Katılımcıların vatandaşı oldukları ülkelerin coğrafi konumlarına göre bir gruplamaya gidilmiş⁸ ve %23,9’unun Ortadoğu; %23,3’ünün

⁸ Burada ülke sayısının çok fazla olması nedeniyle, tek tek ülkelerin tabloda gösterilmesi mümkün olamadığından ülkelerin coğrafi ve kültürel yakınlıkları ile bu ülkelerden gelen öğrenci sayısı dikkate alınarak bölge sınıflandırması yapılmış ve YTB’nin 2012 raporunda gruplandığı şekle benzer biçimde gruplandırılmıştır:

1. Balkanlar (Arnavutluk, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova (sınırlı olarak tanınmakta), Makedonya, Romanya, Sırbistan, Slovenya, Yunanistan).
2. Afrika (Angola, Bassas Da India, Batı Sahra, Benin, Bostvana, Bouvet Adası, Burkina Faso (Yukarı Volta), Burundi, Cape Verde, Cezayir, Cibuti, Çad, Ekvator Ginesi, Eritre, Etiyopya, Europe Adası, Fas, Fildişi Kıyısı, Güney Afrika Cumhuriyeti, Gabon, Gambia, Gana, Gine, Gine Bissau, Heard Ad. ve McDonald Ad., Juan De Nova Adası, Kamerun, Kenya, Komorolar, Kongo, Lesotho, Liberya, Libya, Madagaskar, Malavi, Mali, Mauritius, Mayotte, Mısır, Moritanya, Mozambik, Namibya, Nijer, Nijerya, Orta Afrika Cumhuriyeti,

Balkanlar; %18,8'inin Uzakdoğu; %18,2'sinin Orta Asya; %8,2'sinin Afrika ve %7,6'sının ise Avrupa/ABD/Kanada ülkelerinden Türkiye'ye ilahiyat öğrenimi görmek amacıyla geldikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, göç edilecek yere mesafenin kısa olmasının ve göç edilecek yerdeki eğitim, sağlık, güvenlik ve istihdam imkânlarının fazlalığının göç etme ihtimalini artırdığı fikrine dayanan Stouffer'in teorisini doğrular niteliktedir (Stouffer, 1940: 845-867).

Katılımcıların %53,3'ünün TDV bursları ile, %23,94'ünün Türkiye Bursları ile ve %14,85'inin ise ailesinin desteğiyle öğrenimlerini sürdürmekte olduklarından yaklaşık olarak %77'sinin Türkiye tarafından sağlanan burslarla öğrenimlerine devam etmekte oldukları saptanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların Türkçe'yi öğrendikleri kaynağa ilişkin bilgiler de toplanmış olup katılımcıların %45,15'inin Türkçeyi Türkiye'deki resmi bir kurumdan, %38,79'unun aile çevresinden ve %9,09'unun kendi ülkesindeki resmi bir kurumdan öğrendiği; Arapça'yı ise, katılımcıların %74,5'inin Türkiye'de, %23,3'ünün kendi ülkesinde ve %2,1'inin ise başka bir ülkede öğrendiği tespit edilmiştir.

3.2. Katılımcıların Türkiye'deki Öğrenim Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu başlık altında katılımcılara göre Türkiye'de eğitim görmenin avantajları, katılımcıların Türkiye'ye gelmeden önceki beklentileri ile

Reunion, Ruanda, Saint Helena, Sao Tome And Principe, Senegal, Seychelle (Şeyssel) Adaları, Sierre Leone, Somali, Sudan, Svaziland, Tanzanya, Togo, Tromelin Adası, Tunus, Uganda, Zaire (Kongo Dem. Cumhuriyeti), Zambiya, Zimbabwe).

3. Avrupa-ABD-Kanada (Avrupa kıta sahanlığındaki ülkeler, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada).
4. Uzakdoğu (Çin, Japonya, Endonezya, Filipinler, Malezya, Brunei, Singapur, Doğu Timor, Tayland, Laos, Kamboçya, Hindistan, Vietnam, Myanmar (Birmanya), Çin Cumhuriyeti (Tayvan), Bangladeş, Sri Lanka, Kuzey Kore, Güney Kore ve Moğolistan).
5. Orta Asya (Azerbaycan, Afganistan, Pakistan, Ermenistan, İran (kısmen Ortadoğu), Gürcistan (kısmen Avrupa'da)).
6. Ortadoğu (Suriye, Irak, Katar, Kıbrıs (Kısmen Avrupa), Ürdün, İsrail, Lübnan, Filistin, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Umman, Kuveyt, Bahreyn, Yemen, Mısır, Tunus, Cezayir, Libya, Sudan, Fas).

beklentilerinin karşılanma durumu, Türkiye’de aldıkları uyum eğitimi ile öğrenim gördükleri süreçte yaşadıkları uyum sorunlarına değinilecektir.

3.2.1. Katılımcıların Türkiye’de Öğrenim Görmenin Avantajlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 10’da katılımcıların Türkiye’de eğitim görmenin avantajlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Türkiye’de Öğrenim Görmenin Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Türkiye’de Öğrenim Görmenin Avantajları	N	%	Yaşamdaki Önem Sırası
İyi bir eğitim alma	60	18,18	1
Daha iyi ve özgür yaşam şartlarında öğrenim	53	16,06	2
Saygın bir diploma sahibi olabilme	51	15,45	3
İstihdam alanı geniş bir meslek sahibi olabilme	33	10,00	4
Farklı tecrübelerle kişisel anlamda gelişme	29	8,79	5
Farklı kültür ve toplumları tanıma	29	8,79	6
Farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme	21	6,36	7
Daha geniş bir bakış açısı kazanma	16	4,85	8
Toplum içinde sosyal statü kazanma	12	3,64	9
Statüsü ve maaşı yüksek iş bulabilme	10	3,03	10
Alanıyla ilgili güncel sorunlara çözüm üretebilme	9	2,73	11
Türkçeyi öğrenme ve konuşabilme	7	2,12	12

Tablo 10’a göre ‘iyi bir eğitim alma’ katılımcıların %18,18’i (N=60) tarafından Türkiye’de eğitim görmenin en önemli avantajı olarak görülmektedir. Katılımcıların %16,06’sı (N=53) daha iyi ve özgür yaşam şartlarında öğrenim görme seçeneğini ikinci ve %15,45’i (N=51) saygın bir diploma sahibi olabilme seçeneğini üçüncü sırada değerlendirmektedir. Yine katılımcıların %10’u (N=33) istihdam alanı geniş bir meslek sahibi olabilme seçeneğini avantajlar arasında dördüncü, %8,79’u (N=29) farklı tecrübelerle kişisel anlamda gelişme seçeneğini ve farklı kültür ve toplumları tanıma seçeneğini beşinci sırada görmektedir. Ayrıca katılımcıların %6,36’sı (N=21) farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme seçeneğini altıncı ve daha geniş bir bakış açısı kazanma seçeneğini yedinci sırada değerlendirmektedir. Katılımcıların %3,64’ü (N=12) toplum içinde sosyal statü kazanma, %3,03’ü

(N=10) statüsü ve maaşı yüksek iş bulabilme, %2,73'ü (N=9) alanıyla ilgili güncel sorunlara çözüm üretebilmeyi ve %2,12'si (N=7) Türkçeyi öğrenme ve Türkçe konuşabilmeyi Türkiye'de eğitim almanın sağladığı avantajlar arasında son sıralarda değerlendirmektedir.

Tablo 10'da dikkati çeken durum iyi bir eğitim alma seçeneğinin katılımcılar tarafından ilk sırada görülmesidir. Katılımcıların Türkiye'de yükseköğrenim görmeyi öncelikle nitelikli ve kaliteli ilahiyat öğrenimi için tercih etmeleri, Türkiye'nin öncelikle kaliteli yükseköğrenim için ve kaliteli ilahiyat öğrenimi için tercih edilebileceğini göstermesi adına önemlidir. Katılımcıların Türkçe'yi öğrenme ve Türkçe konuşabilmeyi Türkiye'de öğrenim görmenin avantajları arasında son sırada görmeleri de Türkçenin uluslararası kullanılabilirliği açısından bir resim sunmaktadır. Buradan katılımcıların Türkçe'yi öğrenmeyi önemli bir kazanım olarak görmedikleri sonucu çıkarılabilir. Çoğunlukla Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin yükseköğrenim için tercih ettiği Türkiye'de öğrenim dili olan Türkçe'ye olan rağbetin az olması, dünya çapında kullanım alanının darlığı hakkında önemli bir göstergedir.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görmenin avantajları hakkındaki görüşleri göç teorileri açısından incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin genelde Türkiye ile tarihi ve kültürel yakınlığı olan ve gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerden geldikleri görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere; sanayinin kurulum aşamasındaki ülkelere daha sanayileşmiş ülkelere doğru olan göç hareketliliği, Ravenstein'in göç kanunları teorisini doğrulamaktadır. Ayrıca Türkiye'ye olan öğrenci hareketliliğinde tarihi-kültürel bağların ve Türk cumhuriyetleriyle yoğun ikili ilişkilerin devreye girmesi, Massey ve arkadaşları'nın göç sistemleri teorisini haklı çıkarmaktadır. Her göç kararı ev sahibi ve hedef ülkedeki birtakım itici ve çekici faktörlerin devreye girmesiyle gerçekleştiği için uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye yönelimi Everett Lee'nin İtme-Çekme Teorisi ve Li ve Bray'ın İki Yönlü İtme-Çekme Modeli'yle açıklanabilir. İtme-Çekme Modeli'ni geliştirerek hedef ülkenin sunduğu ekonomik imkânlara ve sağladığı burslara odaklanan McMahan'un İtme-Çekme Modeli de Türkiye'ye olan uluslararası öğrenci akışını açıklar niteliktedir. Buna ek olarak, önceki tarihlerdeki öğrenci hareketliliğinin beklentileri karşılması ve memnuniyet vermesinin yeni hareketlilikleri pekiştirmesi, Vroom'un Beklenti Teorisi'ni haklı çıkarır görünmektedir.

Araştırmadan iyi bir eğitim alma seçeneğinin katılımcılar tarafından ilk sırada değerlendirildiği sonucuyla alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçları arasında önemli benzerlikler vardır. Radmard (2012), Ercan (2012), Enterieva (2015), Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel (2015) ve Karymbaeva'nın (2017) araştırmalarında da Türkiye'de öğrenim görmenin avantajları arasında ilk sıralarda iyi bir yükseköğrenim görme avantajının geldiği tespit edilmiştir. Radmard'ın (2012) araştırmasında nitelikli yükseköğrenim görme, tanınmış üniversitede öğrenim görme, yükseköğrenimin özgürlükçü bir iklimde tahsil ediliyor olması, kendi ülkelerinin eğitim düzeyinin düşük olması, Türkiye'ye olan kültürel yakınlık, Türkiye'de akrabalarının olması, Türk eğitim sisteminin kendi ülkelerindekine benzer olması, Türkiye'yi ekonomik anlamda gelişmiş olarak algılama, yaşam maliyetlerinin ekonomik olarak uygun olması, vize/ikamet izni alma kolaylığı ve göç etme imkânlarının öğrencilerin Türkiye'yi tercihlerinde etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ercan'ın (2012) araştırmasında, öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmelerinde iyi bir eğitim alma, kültürel olarak kendini yakın hissetme, istediği şehir ve bölümde okuyabilme imkânı, Türkiye'nin gelişmişlik düzeyi, daha özgür bir eğitim ortamı sağlaması, coğrafi olarak yakın olması, Türkiye'deki iş imkânlarının çokluğu, Türkiye'ye yerleşme niyetinin rol oynadığı tespit edilmiştir.

Enterieva'nın (2015) araştırmasında, öğrenciler nitelikli eğitim alma, iyi bir meslek edinme, uluslararası tecrübeden edinilen bilgi ve birikimle parlak bir gelecek elde etme, Türkiye'de aldığı diplomayla Avrupa'da eğitimine devam etme amaçlarıyla Türkiye'de öğrenim görmeyi tercih etmiştir.

Savaşan, Yardımcıoğlu ve Beşel'in (2015) araştırmalarında ise, öğrencilerin Türkiye'yi tercihlerinde eğitim kalitesi, dini yakınlık, kültürel yakınlık, bilimsel başarılar, coğrafi konum, aile tavsiyesi, Türk tanıdıklar, arkadaş tavsiyesi, coğrafi yakınlık, burs imkânları, diğer ülkelere göre yaşam masraflarının uygun olması, ülkesinde iş bulma kolaylığının önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Karymbaeva'nın (2017) araştırmasında, öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörler arasında kişisel deneyim kazanma, eğitimin kalitesi, eğitim ve yaşam maliyetinin uygun olması, sağlanan burs olanakları,

memleketlerindeki eğitimli kişilerin tavsiyeleri etkenlerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Özpınar, Aydoğan Yenmez ve Mandacı Şahin (2017) tarafından yapılan araştırmada daha nitelikli eğitim alma, sevme ve merak etme, meslek sahibi olma olasılığını arttırma, daha az kültür farkı, zengin ve kaliteli eğitim kaynaklarıyla nitelikli öğretim elemanlarının Türkiye’de bulunması, Türkiye’nin kardeş ülke olmasının öğrencilerin Türkiye’yi tercih sebepleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Türk ve akraba topluluklarından gelen öğrenciler üzerine yapılan benzer araştırmalarda (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2009; Can, 1996; Çağlar, 1999; Ersoy, 1998; Gülcan, Kuştepelı ve Aldemir, 2002; Levent ve Karaevli, 2013) da, Türkiye’ye eğitim görmeye gelen öğrencilerin daha iyi bir eğitim almak için geldikleri görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmaların bir kısmında iyi bir eğitim avantajı ilk sıralarda gelmese de çoğunlukla tercih edilen avantajlar sıralamasında yer almakta olduğu görülmektedir. Beşirli’nin (2010: 52) araştırmasına göre, uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde sırayla Türkçe bilme, iş ve arkadaş çevresi sağlaması ve bilgi birikimi, kaliteli eğitim seçeneklerinin tercih edildiği ve araştırmada kaliteli eğitimin üçüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Özoğlu, Gür ve Coşkun’un (2012) araştırmasında Türkiye’de eğitim görmenin sağladığı avantajlar arasında yabancı dil öğrenme, uluslararası tecrübe edinme, iş bulmada kolaylık, öğrenimin kalitesi, Türkiye’nin saygınlığı, Türkiye’ye duyulan sempatinin olduğu tespit edilmiştir. Günaydın’ın (2012) araştırmasında öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde Türkiye’nin yükselen ekonomik gücü, uluslararası siyaset arenasında artan görünürlüğü ve coğrafi konumu; din ve dil birlikteliği olan Türk ve Müslüman kültürleriyle benzerliği, kültürel zenginliği, tarihi ve dini motiflerinin öğrencilerin kendi ülkesindekilere yakınlığı ve çeşitliliği; Türkiye’deki yükseköğrenimin kalitesi, üniversite ve akademisyenlerin kapasitesi ve çalışma mekanlarının varlığı, diplomalarının uluslararası denkliği; yaşam maliyetlerinin uygunluğu, Türk şirketlerinde iş bulabilme imkânı ve Türkiye’nin sağladığı sosyal ve mali imkânlar hususlarının ön planda olduğu tespit edilmiştir. Yine Mashankhan (2013) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin kariyer tercihinde mesleğin saygınlığı, güvenlik ve güç ve mesleğin farklılığı boyutlarından yüksek derecede; eğitim, güncel gelişmeler ve yakın çevre boyutlarından ise orta derecede etkilendikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmada da iyi bir eğitim

görmenin Türkiye’de öğrenim görmeyen önemli bir avantajı olduğu görülmektedir. Usta, Sayın ve Güzelipek’in (2017) araştırmasında Türkiye’nin son yıllarda uluslararası camiada yükselen güç olarak görülmesi gerekçesiyle tercih edildiği tespit edilmiştir.

3.2.2. Katılımcıların Türkiye’ye Gelmeden Önceki Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Durumuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 11’de katılımcıların Türkiye’ye gelmeden önceki beklentileri ve beklentilerinin karşılanma durumuyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların Türkiye İle İlgili Beklentileri İle Beklentilerinin Karşılanma Durumuna İlişkin Görüşleri

Beklenti Durumu			İfadeler	Karşılanma Durumu		
N	%	Önem Sırası		N	%	Beklentinin Karşılanma Oranı ⁹
6	20,91	1	Güncel ve iyi bir üniversite eğitimi	53	16,06	76,81
6 6	20,00	2	Burs olanakları ve maddi ihtiyaçların karşılanması	83	25,15	125,76
6	19,39	3	Daha özgür bir sosyal yaşantı	77	23,33	120,31
6	18,48	4	Yaşam standartları yüksek ve modern	57	17,27	93,44
2 4	7,27	5	Farklı bir İslam yorumu ve yaşantısını gözlemlemek	21	6,36	87,50
2	6,36	6	Farklı ve özgün bir İslam eğitimi	19	5,76	90,48
1 3	3,94	7	Akademisyenlerinin mesleki anlamda iyi yetişmiş olması	12	3,64	92,31
1	3,64	8	Dinine bağlı ve dindar insanlarla	8	2,42	66,67

Tablo 11’de katılımcıların Türkiye’ye gelmeden önceki beklentileri arasında güncel ve iyi bir üniversite eğitimi alma beklentisi %20,91’lik oran

⁹ Beklentinin karşılanma oranı 100 tam puan üzerinden hesaplanmış olup 100’ü geçen değerler, beklentinin karşıldığını; 100’ün altındaki değerler ise beklentinin karşılanmadığını göstermektedir. Karşılanma oranı, 100 sayısının tabloda verilen değerden çıkarılması ile bulunur (Wigfield, 1994, 53). Buna göre 125,76’lık bir karşılama oranı, beklentinin %25,76 fazla karşıldığını işaret etmektedir. Buna karşın, 66,67’lik bir karşılama oranı ise beklentinin %33,33 oranında az karşıldığını belirlemektedir.

ile ilk sırada yer alırken; burs olanakları ve maddi ihtiyaçların karşılanması %20'lik oran ile ikinci sırada yer almaktadır. Daha özgür bir sosyal yaşantı beklentisi %19,39'luk bir oran ile önemli bir beklenti olarak dikkati çekmektedir. Buna karşın katılımcıların %3,64'ü dine bağlı ve dindar insanlarla karşılaşma beklentisinde iken; %3,94'ü akademisyenlerin mesleki anlamda iyi yetişmiş olmalarını ummaktadırlar.

Elde edilen sonuçlar, alanyazında öncelikli olarak iyi bir eğitim alma hususundaki genel beklentiyi destekler niteliktedir. Apaydın Seç'in (2008) araştırmasında Türk üniversitelerinin dünyadaki en gelişmiş eğitim veren okullardan biri olmasını bekledikleri tespit edilmiştir. Enterieva'nın (2015) araştırmasında, öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce nitelikli eğitim alacağı ve iyi bir meslek edineceği, akademik anlamda nitelikli öğretim elemanlarıyla karşılaşacağı, eğitim içeriğinin ülkelerindeki eğitim içeriğinden farklı veya ağır olacağı, eğitimde İngilizce dilinin de kullanılacağı gibi akademik beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kendi kültürleriyle yerli kültürün benzer olacağı, iyi şartlarda yurt hizmetlerinin sunulacağı, uluslararası öğrenci ofislerinin yeterli hizmet vereceği, eğitim kurumlarına bağlı ve eğitim kurumları dışında nitelikli eğitim destek hizmeti sunulacağı şeklinde sosyal beklentilere de sahip oldukları tespit edilmiştir.

Enterieva ve Sezgin'in (2016) araştırmasında öğrencilerin öncelikle nitelikli eğitim alma, iyi bir meslek edinme, iş bulma kolaylığı elde etme, akademik ve kişisel özellikler bakımından nitelikli öğretim elemanlarıyla karşılaşma beklentileriyle Türkiye'ye geldikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, öğretim elemanlarından öğrencilerine yakın ilgi göstermelerini ve güncel öğretim ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmalarını bekledikleri tespit edilmiştir. Karamanlı ve Aslan'ın (2016) araştırmasında, farklı diller ve kültürlere mensup öğrenciler olarak hocalarından daha yakın ve sıcakkanlı bir davranış ve hocalarla diyalog kurma imkânı bekledikleri tespit edilmiştir. Köylü'nün (2001) araştırmasında, öğrencilerin Türkiye'yi Cumhuriyet öncesi dine dayalı bir Osmanlı ülkesi olarak bekledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan oldukça gelişmiş ve inanç ve ifade özgürlüğüne sahip bir ülke olmasını bekledikleri tespit edilmiştir.

Tablo 11'de katılımcıların Türkiye'ye geldikten sonra beklentilerinin karşılanma düzeyi de yer almaktadır. Buna göre, burs olanakları ve maddi

ihtiyaçların karşılanmasına yönelik beklentinin %25,76'lık; daha özgür bir sosyal yaşantı beklentisinin ise %20,31'lik bir oran ile beklentiyi aşarak karşılandığı görülmektedir. Buna karşın, dinine bağlı ve dindar insanlarla karşılaşma beklentisinin %33,33'lük bir oran ile beklentiyi karşılamadığı veya daha az karşıladığı söylenebilir. Araştırmanın katılımcıların beklentilerinin karşılanma durumuyla ilgili bulgularına bakıldığında, katılımcıların beklenti düzeylerine yakın değerlerde beklenti karşılanma oranları elde edilmiş, katılımcıların beklentileri büyük ölçüde karşılanmış görünmektedir. İlgili araştırmalarla kıyaslandığında, çoğu araştırmada beklentilerin büyük oranda karşılandığı, kısmen yaşanan problemlere rağmen katılımcıların memnuniyet düzeylerinin beklenti düzeylerine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Fakat beklentilerin yeterince karşılanmadığına dair sonuçlarla da karşılaşmaktadır.

Beklentilerin karşılanma durumuyla ilgili elde edilen sonuçlar, alanyazındaki beklentilerin karşılanma durumuyla ilgili araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bayraktaroğlu ve Mustafayeva'nın (2009) çalışmasında, uluslararası öğrencilerin yükseköğretimle ilgili memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu ve Türkiye'de öğrenim gördükleri için mutlu oldukları tespit edilmiştir. Diğer yandan Türkiye'deki yükseköğretimin rüşvete yer vermemesi de öğrencilerce takdir edilmektedir. Erhan vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin Ankara şehrindeki üniversitelerin eğitim, donanım, akademik kadro, bürokratik, sosyal-kültürel durumu, beslenme imkânlarından ve üniversitelerdeki lisans ve doktora programlarındaki eğitimden memnun kaldığı tespit edilmiştir. Özkan ve Acar Güvendir'in (2015) araştırmasına göre, uluslararası öğrencilerin genel anlamda üniversite yaşamlarından, arkadaş ve öğretim elemanlarından memnun oldukları, okudukları üniversitenin akademik beklentilerini karşıladığı tespit edilmiştir.

Alanyazındaki araştırmalarda beklentilerin karşılanmadığıyla ilgili sonuçlar da mevcuttur. Köylü'nün (2001) araştırmasında, öğrencilerin Türkiye'de laik bir ülkeyle karşılaştıkları, Türkiye'nin birçok alanda geri kalmış bir ülke olduğu, inanç ve ifade özgürlüğünün olmadığı yani uluslararası öğrencilerin beklentilerinin karşılanmadığı tespit edilmiştir. Çöllü ve Öztürk'ün (2010) araştırmasında, öğrencilerin geldikleri şehirde, üniversite yönetiminin uyum ve iletişim konusundaki beklentilerini karşılamadığı tespit edilmiştir. Enterieva'nın (2015) araştırmasına göre, öğrenciler ezber dayalı ve uygulamadan uzak bir eğitim aldıklarından

dolayı eğitim-öğretim yöntemleri ile eğitimde değerlendirme sistemini beklentilerinin altında bulmuşlardır. Karamanlı ve Aslan'ın (2016) araştırmasında, öğrencilerin genel olarak Türkiye'den, İzmir'den ve okudukları üniversitelerinden memnun oldukları, farklı diller ve kültürlerle mensup öğrenciler olarak hocalarından bekledikleri daha yakın ve sıcakkanlı davranışı göremedikleri, hocalarla diyalog kurma imkânı bulamadıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgularla alanyazındaki araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, beklentilerin karşılanmadığı veya yeterince karşılanmadığı hususların tespit edilmesi ve beklentilerin yeterince karşılanması gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Çünkü Vroom'un Beklenti Teorisi'ne göre, uluslararası öğrenciler belli beklentilerle bir ülkeyi ve o ülkedeki yükseköğretim kurumunu tercih eder. Beklentilerin karşılanmadığı kanısı ağırlık kazandığı takdirde, öğrenci motivasyon kaybı yaşar. Vroom'un Beklenti Teorisi ve Burgoon'un Beklentilerin İhlali Teorisi'ne göre öğrenci bu durumda hayal kırıklığı yaşar ve beklediği verimi alamadığını görünce, eğitimini yarıda bırakarak ülkesine geri dönebilir.

3.2.3. Katılımcıların Türkiye'de Alınan Uyum Eğitimi İle Öğrenim Görülen Süre İçinde Yaşanan Uyum Sorunlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 12'de katılımcıların Türkiye'de aldıkları uyum eğitimi ile öğrenim gördükleri sürede yaşadıkları uyum sorunlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların Türkiye'de Aldıkları Uyum Eğitimi İle Yaşadıkları Uyum Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Alınan Uyum Eğitimi		İfadeler	Karşılaşılan Uyum Sorunu	
N	%		N	%
169	51,21	Üniversite ve birimlerini tanıtmaya	8	2,42
112	33,94	İlahiyat Fakültesi'ni tanıtmaya ilişkin	11	3,33
16	4,85	Türk yemek kültürüne uyum	56	16,97
9	2,73	Türk Gelenekleri ile ilgili uyum	69	20,91
9	2,73	Dini yaşantıya ilişkin uyum	28	8,48
6	1,82	Sosyal ve ekonomik yaşama uyum	47	14,24
5	1,52	Şehrin kültürüne ve şehirdeki yaşama	64	19,39
4	1,21	İklim şartlarına uyum	47	14,24

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların %51,21'inin üniversite ve birimlerini; %33,94'ünün İlahiyat Fakültesi'ni tanıtmaya; %4,85'inin Türk yemek kültürüne ilişkin uyum eğitimi aldığı belirlenmiştir. Tablo 12'den hareketle, katılımcıların aldığı uyum eğitiminin büyük bir bölümünün üniversite ve fakülte birimlerini tanıtmaya amaçlı olduğu, Türk kültür ve sosyal yaşantısı ile iklim koşulları ve şehrin yaşantısı ile ilgili sınırlı sayıda katılımcının uyum eğitimi aldığı görülmektedir. Tablo 12'de görüleceği üzere, katılımcıların %20,91'i Türk geleneklerine uyum sağlamakta zorlandığını; %19,39'u şehrin kültürüne ve şehir yaşantısına ve %16,97'si Türk yemek kültürüne alışmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum alınan uyum eğitimi ile uyum sorunu yaşama durumu arasında bir bağlantı olduğuna işaret etmektedir. Uyum eğitimi alınan konularda daha az sorun yaşanması, uyum eğitimlerinin etkililiğini açığa çıkarmaktadır.

Bir şehirden diğerine taşınan herhangi bir vatandaş uyum problemi yaşıyorken Türk kültürüne ve yaşam tarzına aşina olmayan genç bir öğrencinin problem yaşaması çok doğal bir durumdur (Şeker ve Akman, 2015: 107-108). Fakat misafiri olunan ülkenin, şehrin veya üniversitenin kültürel dokusu hakkında alınan uyum eğitimi ya da bilginin katılımcıların uyum sorunu yaşama olasılığını azalttığı da araştırmanın bulgularından çıkarılabilir. Ayrıca alınan uyum eğitiminin beşte dördünden fazlasının üniversite ve fakülte hakkında olması, uyum eğitiminin genelde resmi dairelerle sınırlı kaldığını ve Türkiye'nin kültürel boyutunun tanıtımının göz ardı edildiğini gözler önüne serer niteliktedir.

Alanyazında yer alan araştırmalara bakıldığında, üniversite tarafından yeterli düzeyde uyum/oryantasyon ve bilgilendirme programı düzenlenmediği bulgusunu destekleyici nitelikte araştırmalara rastlanılmaktadır. Enterieva'nın (2015) araştırmasında, özellikle öğrenim süreçlerinin ilk yılında uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunları önleyebilmek veya Türkiye'deki yeni çevrelere uyum sağlayabilmeleri için yeterli düzeyde uyum/oryantasyon ve bilgilendirme programı düzenlenmediği, uluslararası öğrenci ofisleriyle öğrencilere yeterli rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmediği tespit edilmiştir.

Alanyazındaki araştırmalarda kültürel olarak benzer özelliklere sahip ülkelerden gelen öğrencilerin daha az uyum problemi yaşadığı görülmektedir. Karaoğlu'nun (2007) araştırmasında, Orta Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin kültürlerinin Türkiye'nin kültürel dokusuyla benzerlik

göstermesi sebebiyle uyma davranışında olumlu bir etkiye sahip olduğu ve kültürel farklılıklar arttıkça uyma davranışının da olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

Alanyazındaki diğer araştırmalarda, öğrencilerin kişisel özelliklerinin genelde yaşadıkları uyum problemleriyle başa çıkmada etkisinin olduğu yönünde bulgulara da rastlanılmaktadır. Azmaz (1995) araştırmasında, anne baba eğitim seviyesi yükseldikçe üniversite öğrencilerinin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin yükseldiğini bulmuştur. Allaberdiev'in (2007) araştırmasına göre, öğrencilerin uyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu; kız öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin erkek öğrencilerin uyum düzeylerinden daha yüksek olduğu; annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin kişisel ve genel uyum düzeylerinin annesi lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karaoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla uyma davranışı içinde olduğu, kişiler arası iletişim becerisi yüksek olan öğrencilerin sosyal çevreyi daha kolay benimsediği tespit edilmiştir. Türkçe'yi iyi kullanabilen öğrencilerin kişiler arası iletişimde daha başarılı oldukları, Türkçe'yi yeterince kullanamayan öğrencilerin kişiler arası iletişimde güçlük çektikleri görülmüştür. Ayrıca uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye gelirken önyargılı olma hallerinin uyum davranışlarını olumsuz etkilediği, içedönük kişilik yapısına sahip bireylerin kişiler arası iletişimde daha fazla uyum problemi yaşadıkları, ailesinin eğitim durumu daha üst düzeyde olan öğrencilerin eğitim seviyesi daha alt seviyede olan öğrencilere göre Türkiye'de daha fazla benimseme davranışı gösterdiği tespit edilmiştir. Piriyev'nin (2010) araştırmasında, uluslararası öğrencilerin dil bilgisi gelişimlerinin genel uyumları ve eğitim uyumlarıyla karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarına bakıldığında ise, uyum sorununun sebebinin dil ve kültür farklılığı olduğunu gösterir bulgulara rastlanmaktadır. Evans ve Stevenson'ın (2011) yapmış olduğu araştırmada, uluslararası öğrencilerin yeni bir ülke kültürüne uyum sağlamada, danışmanları ile uyum noktasında ve ikinci bir dil öğreniminde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş (2016) tarafından yapılan araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Uyum Sorunları Ölçeği'nin dil sorunları, sosyo-kültürel sorunlar, oryantasyon sorunları ve kişisel sorunları alt boyutlarından elde

edilen puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görüldüğü ancak mali sorunlar boyutunda elde edilen puanda anlamlı bir farklılık görülmediği bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinin dili algılamakta zorlandıkları ve sorun yaşadıkları, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dil becerilerinin zaman içinde geliştiği, sosyokültürel sorunların sınıf düzeyi yükseldikçe azalmasının nedeni olarak öğrencilerin üst sınıflara yükseldikçe yabancı dil yeterliliklerinin zaman içinde gelişmesinin ve sosyal etkinliklere katılmalarının etkili olduğu hususları çalışmanın diğer sonuçları arasındadır. Bozkırlı, Er ve Polatcan (2019) tarafından yapılan araştırmada, Kafkas Üniversitesi'ndeki Türk soylu öğrencilerin beslenme, giyim tarzı ve dini inanç farklılıkları nedeniyle buldukları şehrin kültürüne uyumda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

3.2.4. Katılımcıların Türkiye'deki Öğrenim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 13'te katılımcıların Türkiye'de karşılaştıkları genel sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 13. Katılımcıların Türkiye'de Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

İfadeler	Karşılaşılan Sorun		
	N	%	Yaşamdaki Önem Sırası
Aile ve memleket özlemi	66	20,00	1
Barınma ve beslenme sorunları	56	16,97	2
Ekonomik sorunlar	47	14,24	3
Şehir içi ulaşım sorunları	42	12,73	4
Eğitim sistemi ile ilgili sorunlar	29	8,79	5
Eğitim sürecinde kullanılan terimleri anlayamama ile ilgili	27	8,18	6
Sağlık sorunları	21	6,36	7
Akademisyenlerle ilgili sorunlar	19	5,76	8
Yöre halkının önyargılarıyla ilgili sorunlar	13	3,94	9

Tablo 13'e göre, katılımcıların %20'si aile ve memleket özlemi; %16,97'si barınma ve beslenme sorunları; %14,24'ü ekonomik sorunlar; %12,73'ü şehir içi ulaşım sorunları; %8,79'u eğitim sistemi ile ilgili sorunlar ve %8,18'i eğitim sürecinde kullanılan terimleri anlayamama ile ilgili

sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca katılımcıların %6,36'sı sağlık sorunları yaşarken, %5,76'sı akademisyenlerle ilgili sorun yaşamakta ve %3,94'ü ise yöre halkının önyargılarına dayalı sorunlar yaşamaktadır. Tablo 13'te sorunların yaşamdaki önem sırası da yer almaktadır. Buna göre aile ve memleket özlemi katılımcıların yaşamlarındaki en önemli sorun iken, barınma ve beslenme sorunları ikinci ve ekonomik sorunlar üçüncü sırada gelmektedir. Şehir için ulaşım sorunları dördüncü ve eğitim sistemi ile ilgili sorunlar ise beşinci sırada gelmektedir. Eğitim sistemi, eğitim sürecinde kullanılan terimleri anlayamama, akademisyenler, yöre halkının önyargılarıyla ilgili sorunlar ve sağlık sorunlarının araştırmada sonlarda gelmesi, bu konuda önceki yıllarda yapılan araştırmalara göre yaşanan sorunların azaldığını göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın bulgularına benzer şekilde uluslararası öğrencilerin üniversitenin veya fakültenin imkânlarına göre birçok farklı problemle karşı karşıya kaldıkları ve genel olarak araştırmada maddelendirilen her bir hususta problem yaşayan öğrencilerin olduğu, alanyazındaki araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bununla beraber genelde yoğun olarak problem yaşanan konuların aile ve memleket özlemi, barınma ve beslenme sorunları, ekonomik sorunlar ve eğitim ve sınav sistemi ile ilgili sorunlar olduğu dikkati çekmektedir. Baymur (1969) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin en çok yakındıkları sorunların başında yurtlardaki aksaklıkların geldiği tespit edilmiştir. Can'ın (1996) araştırmasında, öğrencilerin ilk yıl yoğun olmak üzere barınma sorunu yaşadıkları; Türk toplumuyla kültürel işbirliği ve etkileşimi gerçekleştirecek ortamı bulamadıkları; öğrencilerin genelde ekonomik sorunlar olmak üzere sağlık ve trafik sorunları yaşadıkları ve öğrencilere verilen burs miktarlarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Çağlar'ın (1999) araştırmasında, öğrencilerin üniversiteyle kaldıkları yer arasında ulaşım sorunu yaşadıkları, öğrencilerin genellikle KYK'da barındıkları ancak KYK personelinin tutum ve davranışlarından memnun olmadıkları, aldıkları burs miktarının yetersiz olduğu sonuçları tespit edilmiştir. Özçetin'in (2013) araştırmasına göre, öğrencilerin en çok zorluk çektikleri sorunlar arasında ilk başlarda kaldıkları mekân ile ilgili sorunların geldiği tespit edilmiştir. Köylü'nün (2001) araştırmasında, öğrencilerin yaşadıkları başlıca problemlerin dil problemi, maddi problemler, devletin resmi işlerinin yavaş ilerleyişi, aile özlemi, eğitimde öğrencinin hep pasif konumda bırakılması ve kalacak yer bulma probleminin geldiği tespit edilmiştir. Otrar vd. (2002), en çok karşılaşılan sorun ve en fazla stres sebebi

faktörler olarak ekonomik problemler ve gelecek kaygısıyla ilgili problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

Barut vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretim programındaki derslerin amaçlarına uygun, güncel yaşamdaki ihtiyaçları karşılar nitelikte doyurucu ve öğrencilerin düşüncelerini özgürce tartışmasına imkân verir şekilde işlenmediği, programlarda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının adil şekilde uygulanmadığı, nitelikli öğretmen yetiştirmek için yeterli görülmediği, idari personel ile öğretim elemanlarının programların etkili uygulanmasına yönelik yeterli çaba göstermediği ve program düzeneğinin bilgi teknolojilerini kullanabilmeye ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaya yönelik bulunmadığı tespit edilmiştir. Şahin ve Demirtaş'ın (2014) araştırmasına göre, öğrencilerin Türkçe'yi etkili kullanamamalarının, birçok ders konusunu üniversiteye gelmeden önce görmemiş olmalarının ve sınavların klasik yöntem ile yapılmasının akademik başarılarını düşürdüğü tespit edilmiştir. Çöllü ve Öztürk'ün (2010) araştırmasında, üniversitenin uyum ve iletişim konularında yetersiz kaldığı saptanmıştır. Benzer bir çalışmayı Bursa Uludağ Üniversitesi'nde yapan Bayraktaroğlu ve Mustafayeva (2009), öğrencilerin eğitim sisteminin ezbere dayanması ve bazı hocaların objektif davranmaması dolayısı ile sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Kesten, Kiroğlu ve Elma'nın (2010) araştırmasında, öğrencilerin ekonomik sıkıntılar, derslerin içeriği, eğitim sistemi, dil yetersizliği, dersi anlayamama, sınıf arkadaşları ile iletişim kuramama, uyum sağlayamama, kültür farklılıklarına uyum sağlayamama, barınma problemi, yemeklere alışamama ve öğrenci başarısını değerlendirme sisteminin adil olmaması gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Enterieva'nın (2015) araştırmasında, ezbere dayalı ve uygulamadan uzak bir eğitimle karşılaşıldığı, eğitim-öğretim yöntemleri ile eğitimde değerlendirme sisteminin beklentileri karşılamadığı, öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilere yeterince adil ve objektif davranmadıkları, derslerde veya sınavlarda dil veya anlatım bakımından yeterince anlayış göstermedikleri ve görevli personelin kendileriyle yeterince ilgilenmedikleri şeklinde daha çok eğitsel problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Karamanlı ve Aslan'ın (2016) araştırmasında öğrencilere kendi alanlarıyla ilgili bir Türkçe eğitimi verilmemesi; uygulanmakta olan sınav sistemi ile ödev sisteminin uygun olmayışı; vize, oturma izni, sağlık sigortası gibi bürokratik işlemlerde aşırı bürokrasi; üniversitenin kütüphane olanaklarının yetersiz oluşu; KYK'ya ait yurtların fiziksel koşullarının yetersiz olması, yurt odalarının kalabalıklığı ve

kendi imkânlarıyla eğitim gören öğrencilere yurt sağlanmaması; diğer öğrenciler ile ilgili iletişim sorunları ve bazı öğretim elemanlarının ve yerli öğrencilerin olumsuz tutumu ile ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca dönem başında yapılan oryantasyon eğitimlerinin bütün üniversitelerde ve bütün uluslararası öğrencileri kapsayacak şekilde yapılmadığı tespit edilmiştir.

Erhan vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada, Türk cumhuriyetleri ve İran-Irak-Suriye'den gelen öğrencilerin bürokratik engeller konusunda diğer ülkelere göre daha fazla problem yaşadığı, Orta ve Batı Avrupa ülkeleri dışında Müslüman olmayan ülkelerdeki öğrencilerin dini inançlarını yerine getirmede problem yaşadıkları saptanmıştır. Özpınar, Aydoğan Yenmez, Mandacı Şahin (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin daha çok ekonomik sıkıntılar ve barınma sorunu yaşadıkları; ayrıca eğitim sistemi, dil yetersizliği, derslerin içeriği, değerlendirme sisteminin adil olmaması, dersi anlamama gibi eğitimsel sorunlarının da olduğu; sınıf arkadaşları ile iletişim, uyum, kültür farklılıkları, yemeklere alışamama gibi uyum ve iletişim sorunları da yaşadıkları tespit edilmiştir. Dikkat çekici olan husus, öğrencilerin ilk yıllarda daha çok problem yaşadığıdır. Bunun sebebi olarak sonraki yıllarda yaşadıkları sorunların nispeten azaldığı veya öğrencilerin bu sorunlarla daha kolay başa çıktıkları için problem olarak ifade etmedikleri düşünülebilir.

Türkiye'ye ilahiyat öğrenimi görmeye gelen uluslararası öğrencilerin ikinci sırada yaşadığı problemin barınma ve beslenme problemi olduğu görülmektedir. Bu, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sistematiği açısından olumsuz bir durumdur. Uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan çoğu ülkede daha konforlu barınma imkânları ve alternatif beslenme olanakları sunulmaktadır. Türkiye'nin yükseköğretimde sunduğu barınma ve beslenme koşullarını tekrar gözden geçirmesi ve öğrenci memnuniyetini artırıcı önlemleri alması gerekmektedir.

3.3. Katılımcıların Türkiye'deki İlahiyat Eğitimi Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu başlık altında katılımcıların Türkiye'deki öğrenim sürecinde belirleyici unsurlar olan fakültenin imkânları, Arapça eğitim düzeyi,

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

akademisyenlerin donanımı ve ders içerikleri hakkında öğrencilerin memnuniyet düzeyleriyle ilgili bulgulara yer verilecektir.

3.3.1. Katılımcıların Fakültenin İmkânlarına İlişkin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Katılımcıların fakültenin imkânlarıyla ilgili memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Fakültenin İmkânlarına İlişkin Memnuniyet Düzeyleri

Madde No	Fakültenin İmkânlarına İlişkin İfadeler	%		
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1	Fakülte çalışanlarının öğrencilerle ilişkilerinden memnunum.	10,9	17	72,1
2	Fakültemin sosyal ve kültürel olanaklarından memnunum.	19,1	28,5	52,4
3	Eğitim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinden memnunum.	20,6	25,2	54,2
4	Kütüphane hizmetlerinden memnunum.	11,5	13,0	75,5
5	Öğrencilere danışmanlık hizmetlerinden memnunum.	23,6	30,6	45,8
6	Öğrenci işlerindeki personelin ilgisinden memnunum.	20,3	24,2	55,5
7	Fakültemdeki seminer, panel gibi akademik etkinliklerden memnunum.	8,2	23,3	68,2
8	Fakültemdeki ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklerden memnunum.	22,7	30,6	46,7
9	Fakülteye ve kaldığım yere ulaşım araçları/imkânlarından memnunum.	13,9	15,8	70,3
10	Fakültede akademik anlamdaki rehberlikten memnunum.	20,9	34,2	44,8
11	Eğitimim için gereksinim duyduğum teknolojik destekten (bilgisayar, internet vb.) memnunum	21,8	23,6	54,5
12	Psikolojik ihtiyaçlarımın (yalnızlık, paylaşma, arkadaşlık vb.) giderilmesinden memnunum	19,7	32,4	47,9

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların %75,5'i kütüphane hizmetlerinden; %72,1'i fakülte çalışanlarının öğrencilerle iletişiminden; %70,3'ü fakülteye ve kaldığı yere ulaşım imkânlarından memnun olduklarını bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %23,6'sı öğrencilere danışmanlık hizmetlerinden; %22,7'si ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklerden; %21,8'i eğitimi için gereksinim duyduğu teknolojik destekten; %20,9'u fakültede akademik anlamdaki rehberlikten ve %20,6'sı eğitim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinden yeterli düzeyde memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erhan vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada, uluslararası öğrencilerin Ankara şehrindeki üniversitelerin eğitim, donanım, akademik kadro, bürokratik, sosyal-kültürel durumu, beslenme imkânlarından ve üniversitelerdeki lisans ve doktora programlarındaki eğitimden memnun kaldıkları tespit edilmiştir.

Fakültenin imkânlarının uluslararası öğrencilerce yetersiz bulunduğu araştırmalara da rastlanmıştır. Beltekin ve Radmard'ın (2013) araştırmasına göre, katılımcıların üniversiteyi kütüphane ve bilgisayar, fotokopi, internet, vb. destek hizmetleri sayı ve hizmetin sürekliliği açısından yetersiz buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Karamanlı ve Aslan'ın (2016) araştırmasında, uluslararası öğrenciler üniversitenin kütüphane olanaklarının yetersiz oluşu ve bazı öğretim elemanlarının ve yerli öğrencilerin olumsuz tutumu ile ilgili hususlardan memnun olmadıkları tespit edilmiştir.

3.3.2. Katılımcıların Arapça Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Katılımcıların Arapça eğitim düzeyleriyle ilgili bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Arapça Eğitim Düzeyleri

Madde No	Arapça Eğitiminden Memnuniyet Düzeyine İlişkin İfadeler	%		
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
13	Klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde	15,8	18,5	65,8
14	Klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde	23,6	31,8	44,5
15	Modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde	19,1	22,7	58,2
16	Modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde	25,5	29,4	45,2
17	Arapça konuşan birinin söylediklerini yeterli	21,8	22,1	56,1
18	Arapça konuşan birisiyle yeterli düzeyde Arapça	30,9	30,0	39,1

Tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların %65,8'inin klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabildiği; %58,2'sinin modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabildiği; %56,1'inin ise, Arapça konuşan birisinin söylediklerini yeterli düzeyde anlayabildiği görülmektedir. Buna karşın katılımcıların %30,9'u Arapça konuşan birisi ile yeterli düzeyde Arapça konuşamadığını; %25,5'i modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayamadığını; ve % 23,6'sı klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayamadığını ifade etmiştir.

3.3.3. Katılımcıların Ders İçeriklerine İlişkin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Katılımcıların ders içeriklerine ilişkin memnuniyet düzeyleriyle ilgili bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Ders İçeriklerinden Memnuniyet Düzeyleri

Madde No	Ders İçeriklerine İlişkin İfadeler	%		
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
19	Dersteki konular yeterince çeşitlendirilmiştir	13,6	25,2	61,2
20	İşlenen konu çok boyutlu incelenmektedir	20,9	33,9	45,2
21	Günceldir, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu edinmektedir	16,7	29,4	53,9
22	Meslek hayatına hazırlayıcı/yetiştiricidir	22,4	30,0	47,6
23	İlahiyat Fakültesi’ndeki zorunlu dersler yeterince çeşitlidir	13,6	21,5	64,8
24	İlahiyat Fakültesi’ndeki seçmeli dersler yeterince çeşitlidir	15,5	22,4	62,1
25	İlahiyat Fakültesi’ndeki zorunlu dersler yeterince kalitelidir	19,1	30,3	50,6
26	İlahiyat Fakültesi’ndeki seçmeli dersler yeterince kalitelidir	18,5	33,3	48,2
27	Din görevliliğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir	27,9	31,5	40,6
28	Öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir	25,2	37,9	37
29	Lisansüstü eğitime yönelik dersler yeterince kalitelidir	18,2	48,2	33,6

Tablo 16’ya göre, katılımcıların %64,8’i İlahiyat fakültesi dersleri arasındaki zorunlu derslerin; %62,1’i seçmeli derslerin ve %61,2’si derslerdeki konuların yeterince çeşitli olduğundan memnun olduklarını bildirmişlerdir. Buna karşın katılımcıların %22,4’ü meslek hayatına,

%27,9'u din görevliliğine ve %25,2'si öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı derslerin yeterince kaliteli olmadığını belirtmiş ve bu durumdan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yurt dışında öğrenim görmede birinci sırada öncelikli ve tercih sebebi olan eğitim kalitesi, fakültede sunulan derslerin kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Fakültede sunulan derslerle kazandırılması hedeflenen mesleki ihtisasın ve meslek hayatına hazırlayıcı derslerden memnuniyet düzeyinin öğrencilerce son sıralarda değerlendirilmesi düşündürücüdür. Çünkü üniversitenin öğrenciye en başta kazandırması gereken yetenek mesleki ihtisastır. Üniversitenin eğitim kalitesini belirleyen uygulamalı ve mesleğe hazırlayıcı derslerden memnuniyet düzeyi, katılımcılar tarafından en düşük memnuniyet düzeyine sahip husus olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin özellikle uygulamalı derslerin işlenişinden beklediği verimi alamadıkları, kendilerini mesleğe hazır ve donanımlı hissetmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde verilen uygulamalı ve mesleğe hazırlayıcı derslerin yetersizliğini göstermektedir.

Alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin dersler hakkındaki memnuniyet düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Köylü'nün (2001) araştırmasında, mesleki derslere yeterince yer verilmediği, birçok dersin gereksiz olduğu, derslere sadece sınıf geçmek için çalıştıkları, derslerin günümüz toplumunun problemleriyle ilgili olmadığı, dini konularda sorulan sorulara yeterli cevap veremediği, derslerde uygulanan metodların da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bayraktaroğlu ve Mustafayeva'nın (2009) araştırmasında öğrencilerin eğitim sisteminin ezbere dayandığından şikayet ettikleri tespit edilmiştir. Gökalp'in (2012) araştırmasında, öğretim programının nitelikli öğretmen yetiştirmek için yeterli görülmediği, öğretim programında yer alan derslerin amaçlarına ve günlük yaşama uygun işlenmediği ve program düzeneğinin de bilgi teknolojilerini kullanmaya ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaya elverişli olmadığı tespit edilmiştir. Barut vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretim programındaki derslerin amaçlarına uygun, güncel yaşamdaki ihtiyaçları karşılar nitelikte doyurucu ve öğrencilerin düşüncelerini özgürce tartışmasına imkân verir şekilde işlenmediği, nitelikli öğretmen yetiştirmek için yeterli görülmediği, idari personel ile öğretim elemanlarının programların etkili uygulanmasına yönelik yeterli çaba göstermediği ve program düzeneğinin bilgi teknolojilerini kullanabilmeye ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaya yönelik bulunmadığı tespit edilmiştir. Beltekin ve

Radmard'ın (2013) araştırmasında mesleki gelişim ve eğitimin niteliği konularında memnuniyetsizliklerin olduğu tespit edilmiştir. Enterieva'nın (2015) araştırmasında, ezbere dayalı ve uygulamadan uzak bir eğitimle karşılaştığı, eğitim-öğretim yöntemleri ile eğitimde değerlendirme sisteminin beklentileri karşılamadığı tespit edilmiştir. Karamanlı ve Aslan'ın (2016) araştırmasında, öğrencilerin derslerin işlenişini ezbere dayalı ve uygulamadan yoksun, öğretim ve değerlendirme sistemini yetersiz, dersleri güncel hayattan uzak, bazı dersleri de gereksiz buldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgularla alanyazındaki araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, genel olarak uluslararası öğrencilerin derslerin işlenişinden, mesleğe hazırlayıcılığında ve öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerden yeterince memnun olmadıkları anlaşılmaktadır.

3.3.4. Katılımcıların Akademisyenlerin Donanımına İlişkin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Katılımcıların akademisyenlerin donanımından memnuniyet düzeyleriyle ilgili bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Akademisyenlerin Donanımına İlişkin Memnuniyet Düzeyleri

Madde No	Akademisyenlerin Donanımına İlişkin İfadeler	%		
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
30	Akademisyenlerin mesleki tecrübeleri	11,2	23,9	64,8
31	Akademisyenlerin bilim alanlarına hâkimiyetleri	11,2	20,3	68,5
32	Pedagojik yeterliklere sahiptir.	20,0	33,6	46,4
33	Öğrencilerle iletişim ve sosyal becerileri	22,1	33,6	44,2

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların %68,5'i akademisyenlerin bilim alanlarına hâkimiyetlerinin ve %64,8'i akademisyenlerin mesleki tecrübelerinin yeterli olmasından memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Buna karşın katılımcıların %22,1'i akademisyenlerin öğrencilerle iletişim ve

sosyal becerilerinin ve akademisyenlerin %20'si pedagojik yeterliğinin iyi olmamasından dolayı memnuniyetsizliklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Köylü'nün (2001) araştırmasında, bazı akademisyenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı, ders anlatmayı bilmediği, öğrencileriyle yeterince ilgilenmediği, öğrencilere adil davranmadığı, derslerde güncel bilgiler vermediği, robot gibi ders anlattığı ve öğrenciyi derse katmadığı, derste öğrenciyi küçük düşürdüğü ve öğrencileri kendi kitaplarını almaya zorladığı tespit edilmiştir. Bayraktaroğlu ve Mustafayeva'nın (2009) araştırmasında öğrencilerin ders alınan akademisyenlerin objektif olmayan tutum davranışlarından şikayet ettikleri tespit edilmiştir. Kiroğlu, Kesten ve Elma'nın (2010) araştırmasında uluslararası öğrencilerin bir kısmının öğrenim gördükleri üniversitedeki öğretim elemanlarının kendilerine ilişkin tutum ve davranışlarıyla ilgili bazı olumsuz görüşler bildirmekle beraber genel olarak akademisyenlerden memnun oldukları tespit edilmiştir. Gökalp'in (2012) araştırmasında, akademisyenlerin programların etkili uygulanması için yeterli çabayı göstermedikleri ve programlarda öğrencilerin düşüncelerini özgürce tartışıp paylaşmasına uygun ortamı hazırlamadıkları tespit edilmiştir. Beltekin ve Radmard'ın (2013) araştırmasında, öğrencilerin öğretim elemanlarının derslerde yeterli materyali ve teknolojik araç-gereçleri kullanması, çeşitli ve etkili öğretim yöntemlerini kullanması ve öğrencileri adil ve tarafsız bir biçimde değerlendirmesi gibi bireysel olarak öğretim elemanlarının ilgi, yardım ve iletişimine ihtiyaç duyulan konularda yeterli desteği alamadıkları tespit edilmiştir.

3.4. Katılımcıların Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu başlık altında araştırma kapsamında katılımcıların ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarına ilişkin bulgular ve cinsiyet, geline bölge, geline program türü, geline finansman kaynağı, Türkçe'nin öğrenildiği kaynak ve Arapça'nın nerede öğrenildiği hususları arasındaki karşılaştırmaların sonuçları incelenecektir.

3.4.1. Katılımcıların İlahiyat Fakültelerinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Katılımcıların ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeyleri

	Değişkenler	N	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (ss)
1	Fakültenin İmkânları	330	3,48	,655
2	Arapça Eğitimi	330	3,36	,939
3	Ders İçerikleri	330	3,34	,651
4	Akademisyenlerin Donanımı	330	3,42	,726
5	Genel Memnuniyet Düzeyi	330	3,40	,546

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların ilahiyat fakültesinin imkânlarından çoğunlukla ($\bar{X}=3,48$); Arapça eğitiminden kısmen ($\bar{X}=3,36$); ders içeriklerinden kısmen ($\bar{X}=3,34$) ve akademisyenlerin donanımından ise çoğunlukla ($\bar{X}=3,42$) memnun oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların fakültenin imkânlarından çoğunlukla memnun oldukları saptanmıştır ($\bar{X}=3,40$). Tabloda en düşük düzeydeki ortalamaların ders içeriklerine ait olduğu görülmektedir. Tablo 16’da katılımcıların meslek hayatına, din görevliliğine ve öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı derslerin yeterince kaliteli olmadığını düşündükleri ve bu durumdan memnuniyet düzeyinin en düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçta katılımcıların özellikle uygulamalı derslerin öğretiminden memnuniyetsizliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

Uluslararası öğrencilerin memnuniyet düzeyleriyle ilgili literatüre bakıldığında, benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır. Şeker ve Akman’ın (2015) Manisa Celal Bayar Üniversitesi’ndeki birinci sınıf öğrencilerin üniversitenin fiziksel, sosyal ve eğitimsel olanaklarından memnuniyet düzeylerini inceleyen araştırmasında, uluslararası öğrencilerin memnuniyet ortalamalarının Türkiye vatandaşı öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki öğrenci grubu için en yüksek memnuniyet düzeyi ortalaması, üniversitenin sosyal ve kültürel olanaklarına aittir. Eğitim olanakları ise, tüm öğrenciler tarafından düşük memnuniyet düzeyinde değerlendirilmiştir.

3.4.2. İlahiyat Fakültesi Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

İlahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizin sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Fakültenin İmkânları	Kadın	129	3,52	,632	328	2,00	,023
	Erkek	201	3,46	,670			
Arapça Eğitimi	Kadın	129	3,26	,787	328	2,15	,016
	Erkek	201	3,42	1,02			
Ders İçerikleri	Kadın	129	3,37	,615	328	2,05	,041
	Erkek	201	3,32	,675			
Akademisyenlerin Donanımı	Kadın	129	3,48	,682	328	2,03	,043
	Erkek	201	3,38	,751			
Genel Memnuniyet Düzeyi	Kadın	129	3,40	,492	328	2,17	,030
	Erkek	201	3,39	,579			

Tablo 19’da katılımcıların ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyleri ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda ortalamalar arasında farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$t_{(328)}=2,17$; $p<.05$]. Buna göre katılımcıların kadın veya erkek oluşunun, ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Fakültenin imkânları, ders içerikleri ve akademisyenlerin donanımı alt boyutlarında kadın katılımcıların ($\bar{X}=3,52$; $\bar{X}=3,37$ ve $\bar{X}=3,48$) erkeklere göre ($\bar{X}=3,46$; $\bar{X}=3,32$ ve $\bar{X}=3,38$) ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Arapça eğitimi alt boyutunda erkekler ($\bar{X}=3,42$) kadınlara göre ($\bar{X}=3,26$) daha yüksek bir memnuniyet düzeyine sahiptirler. Genel memnuniyet düzeyinde kadınlar ($\bar{X}=3,40$), erkeklere göre ($\bar{X}=3,39$) ilahiyat eğitiminden daha yüksek memnuniyet düzeyine sahiptirler.

Cinsiyet faktörünün katılımcıların ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyleri üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bu

durum, kadın öğrencilerin ilahiyat eğitimiyle daha ilgili ve hassas olmalarıyla ya da erkek öğrencilerin fakültenin imkânları, derslerin içerikleri ve akademisyenlerin donanımı ile ilgili beklentilerinin daha yüksek olmasıyla izah edilebilir. Çoğu ilahiyat fakültesinde kadın öğrencilerin dersleriyle daha ilgili olması sebebiyle kadın öğrencilere daha fazla ehemmiyet verildiği ve erkeklere oranla daha fazla ilgilenildiği bilinmektedir. Kadın öğrencilerin dersleriyle daha ilgili olması, erkeklere oranla kadın öğrencilerin derslerdeki başarısını yükseltecek ve fakültenin imkânları, derslerin içerikleri ve akademisyenlerin donanımı hakkındaki memnuniyet düzeylerinin yükselmesinde etkili olacaktır.

3.4.3. İlahiyat Fakültesi Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Geline Bölgeye Göre Farklılaşması

İlahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının katılımcıların geldikleri bölgeye göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizin sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Geline Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölgeler	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anamlı Fark	
Fakültenin İmkânları	1	Balkanlar	77	3,65	,688	5; 324	2,94	,012	1-2; 1-4
	2	Afrika	27	3,35	,819				
	3	Avrupa/ABD	25	3,53	,685				
	4	Uzakdoğu	62	3,37	,638				
	5	Orta Asya	60	3,50	,570				
	6	Ortadoğu	79	3,43	,609				
Arapça Eğitimi	1	Balkanlar	77	3,37	,840	5; 324	2,14	,006	2-3
	2	Afrika	27	3,63	,925				
	3	Avrupa/ABD	25	2,98	,849				
	4	Uzakdoğu	62	3,31	,899				
	5	Orta Asya	60	3,52	,983				
	6	Ortadoğu	79	3,30	1,03				
Ders İçerikleri	1	Balkanlar	77	3,56	,708	5; 324	3,421	,005	1-6
	2	Afrika	27	3,26	,789				
	3	Avrupa/ABD	25	3,22	,552				
	4	Uzakdoğu	62	3,40	,539				
	5	Orta Asya	60	3,31	,662				
	6	Ortadoğu	79	3,16	,593				
Akademisyenlerin Donanımı	1	Balkanlar	77	3,62	,810	5; 324	3,569	,004	1-6
	2	Afrika	27	3,46	,916				
	3	Avrupa/ABD	25	3,52	,658				
	4	Uzakdoğu	62	3,42	,603				
	5	Orta Asya	60	3,45	,711				
	6	Ortadoğu	79	3,15	,618				
Genel Memnuniyet Düzeyi	1	Balkanlar	77	3,54	,557	5; 324	2,465	,033	1-6; 1-3
	2	Afrika	27	3,42	,710				
	3	Avrupa/ABD	25	3,31	,553				
	4	Uzakdoğu	62	3,37	,484				
	5	Orta Asya	60	3,44	,528				
	6	Ortadoğu	79	3,26	,503				

Tablo 20’de katılımcıların ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeylerinin ortalamalarının geldikleri bölgeye göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda, katılımcıların Türkiye’ye geldikleri bölge ile memnuniyet düzeyi ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(5;324)}= 2,465$;

$p < .05$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar homojen olduğunda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Katılımcıların Türkiye'ye geldikleri coğrafi bölge değişkeni fakültenin imkânları, Arapça eğitimi, ders içerikleri ve akademisyenlerin donanımı alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Fakültenin imkânları alt boyutunda, Balkan ülkelerinden gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,65$), Afrika ($\bar{X}=3,35$) ve Uzakdoğu ($\bar{X}=3,37$) ülkelerinden gelen katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Arapça eğitimi alt boyutunda Afrika'dan gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,63$), Avrupa, ABD ve Kanada'dan gelen ($\bar{X}=2,98$) öğrencilere göre Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ders içerikleri alt boyutunda Balkanlar'dan gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,56$), Ortadoğu'dan gelenlere ($\bar{X}=3,16$) göre ders içeriklerinden daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde akademisyenlerin donanımı alt boyutunda, Balkanlar'dan gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,62$), Ortadoğu'dan gelenlere ($\bar{X}=3,26$) göre akademisyenlerin donanımından daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Genel memnuniyet düzeyinde ise Balkanlar'dan gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,54$), Avrupa, ABD ve Kanada ($\bar{X}=3,31$) ile Ortadoğu'dan gelenlere ($\bar{X}=3,26$) göre daha fazla memnun oldukları saptanmıştır.

Gelinen bölge değişkeni ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamaları üzerinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Fakültenin imkânları alt boyutunda, Balkan ülkelerinden gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,65$), Afrika ($\bar{X}=3,35$) ve Uzakdoğu ($\bar{X}=3,37$) ülkelerinden gelen katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Bu durum, Balkan ülkelerinin din eğitimi imkânlarının daha kısıtlı olması sebebiyle Balkanlar'dan gelen öğrencilerin Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde sunulan imkânları daha yeterli bulmasıyla açıklanabilir.

Arapça eğitimi alt boyutunda Afrika'dan gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,63$), Avrupa, ABD ve Kanada'dan gelen ($\bar{X}=2,98$) öğrencilere göre Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, genelde Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin iyi bir Arapça altyapısına sahip olmaları ve ilahiyat fakültesindeki Arapça eğitimine yönelik hazır bulunuşluğa sahip olmalarıyla açıklanabilir.

Ders içerikleri alt boyutunda Balkanlar'dan gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,56$), Ortadoğu'dan gelenlere ($\bar{X}=3,16$) göre ders içeriklerinden daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Bu durum, Balkan ülkelerinin din eğitimi imkânlarının daha kısıtlı olması sebebiyle Balkanlar'dan gelen öğrencilerin Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin ders içeriklerini yeterli bulmasıyla açıklanabilir.

Benzer şekilde akademisyenlerin donanımı alt boyutunda, Balkanlar'dan gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,62$), Ortadoğu'dan gelenlere ($\bar{X}=3,26$) göre akademisyenlerin donanımından daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, Balkan ülkelerinin din eğitimi imkânlarının kısıtlı olması ve Balkanlardan gelen öğrencilerin ilahiyat fakültelerinin akademisyenlerinin donanımını yeterli bulmasıyla açıklanabilir.

Genel memnuniyet düzeyinde ise Balkanlar'dan gelen katılımcıların ($\bar{X}=3,54$), Avrupa, ABD ve Kanada ($\bar{X}=3,31$) ile Ortadoğu'dan gelenlere ($\bar{X}=3,26$) göre daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Bu durum, yine Balkan ülkelerinin din eğitimi imkânlarının kısıtlı olması sebebiyle Balkanlardan gelen öğrencilerin ilahiyat fakültelerini genel anlamda yeterli bulmasıyla açıklanabilir.

3.4.4. İlahiyat Fakültesi Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Gelenen Program Türüne Göre Farklılaşması

İlahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının Türkiye'ye gelenen program türüne göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Gelenen Program Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Program	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fakültenin İmkânları	1 UİP	78	3,35	,638	4; 325	2,532	,040*	3-5; 3-1
	2 YTB	73	3,58	,505				
	3 YÖS	16	3,69	,594				
	4 TDV	113	3,55	,727				
	5 Diğer	50	3,34	,681				
Arapça Eğitimi	1 UİP	78	3,32	,838	4; 325	,551	,698	-
	2 YTB	73	3,46	1,04				
	3 YÖS	16	3,43	,873				
	4 TDV	113	3,38	,868				
	5 Diğer	50	3,22	1,11				
Ders İçerikleri	1 UİP	78	3,07	,597	4; 325	7,034	,000*	3-1
	2 YTB	73	3,32	,684				
	3 YÖS	16	3,68	,465				
	4 TDV	113	3,51	,640				
	5 Diğer	50	3,29	,610				
Akademisyenlerin Donanımı	1 UİP	78	3,23	,674	4; 325	2,032	,090	-
	2 YTB	73	3,53	,668				
	3 YÖS	16	3,47	,668				
	4 TDV	113	3,48	,818				
	5 Diğer	50	3,40	,638				
Genel Memnuniyet Düzeyi	1 UİP	78	3,24	,505	4; 325	3,346	,011*	3-1
	2 YTB	73	3,47	,512				
	3 YÖS	16	3,56	,397				
	4 TDV	113	3,47	,576				
	5 Diğer	50	3,31	,573				

*p<.05

Tablo 21’de ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının katılımcıların Türkiye’ye geldikleri program türüne göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(4,325)}=3,346$; $p<.05$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar homojen olduğunda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre, katılımcıların Türkiye’ye geldikleri program türü değişkeni fakültenin imkânları ve ders içerikleri alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Fakültenin imkânları alt boyutunda, YÖS ile gelenlerin ($\bar{X}=3,69$), UİP ($\bar{X}=3,35$) ve diğer ($\bar{X}=3,34$) programlarla gelen katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ders içerikleri alt boyutunda, YÖS ile gelenlerin ($\bar{X}=3,68$), UİP ($\bar{X}=3,07$) ile gelenlere göre ders içeriklerinden daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir. Genel memnuniyet düzeyinde ise YÖS ile gelenlerin ($\bar{X}=3,56$), UİP ($\bar{X}=3,24$) ile gelenlere göre ilahiyat eğitiminden daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir.

Katılımcıların geldikleri program türünün ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Fakültenin imkânları alt boyutunda, YÖS ile gelenler, UİP ve diğer programlarla gelen katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnundur. Bu durum, UİP ile ve diğer yollarla gelen öğrencilerin fakültenin imkânlarından beklentilerinin YÖS ile gelen öğrencilerden daha yüksek olması sebebiyle, mevcut imkânları yeterli bulmamalarıyla açıklanabilir.

Ders içerikleri alt boyutunda YÖS ile gelenler, UİP programıyla gelenlere göre ders içeriklerinden daha fazla memnundur. Bu durum, YÖS ile gelen öğrencilerin fakültedeki derslerin içeriklerinden memnuniyet düzeyinin UİP ile gelen öğrencilerden daha yüksek olmasında, beklentilerinin daha az olmasıyla açıklanabilir.

Genel memnuniyet düzeyinde ise, YÖS ile gelenler, UİP programıyla gelenlere göre ilahiyat fakültesinden daha fazla memnundur. Bu durum, UİP ile gelenlerin beklentilerin yüksek olması gerekçesiyle izah edilebilir. UİP ile gelen öğrencilerin fakültenin imkânlarından beklentilerinin YÖS ile gelen öğrencilere göre daha yüksek olması sebebiyle, ilahiyat eğitimini yeterli bulmamalarıyla açıklanabilir.

3.4.5. İlahiyat Fakültesi Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Finansman Kaynağına Göre Farklılaşması

İlahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının eğitim süreci boyunca destek alınan finansman kaynağına göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizin sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. İlahiyat Fakültesi Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Finansman Kaynağına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Finansman Kaynağı	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fakültenin İmkânları	1 Türkiye Bursları	79	3,57	,505	5; 324	4,956	,000*	4-6; 4-5
	2 TDV	175	3,52	,676				
	3 Özel şirketler	7	3,67	,748				
	4 Diğer vakıflar	14	3,86	,506				
	5 Aile desteği	49	3,15	,644				
	6 Diğer	6	2,96	1,02				
Arapça Eğitimi	1 Türkiye Bursları	79	3,52	1,05	5; 324	1,961	,084	-
	2 TDV	175	3,36	,845				
	3 Özel şirketler	7	3,38	,750				
	4 Diğer vakıflar	14	3,68	1,09				
	5 Aile desteği	49	3,04	1,03				
	6 Diğer	6	3,19	,552				
Ders İçerikleri	1 Türkiye Bursları	79	3,31	,632	5; 324	,871	,501	-
	2 TDV	175	3,34	,647				
	3 Özel şirketler	7	3,22	,500				
	4 Diğer vakıflar	14	3,68	,740				
	5 Aile desteği	49	3,29	,664				
	6 Diğer	6	3,29	,878				
Akademisyenlerin Donanımı	1 Türkiye Bursları	79	3,54	,639	5; 324	1,176	,321	-
	2 TDV	175	3,36	,773				
	3 Özel şirketler	7	3,25	,457				
	4 Diğer vakıflar	14	3,64	,740				
	5 Aile desteği	49	3,34	,677				
	6 Diğer	6	3,63	,843				
Genel Memnuniyet Düzeyi	1 Türkiye Bursları	79	3,48	,509	5; 324	2,652	,023*	4-5; 1-5
	2 TDV	175	3,39	,540				
	3 Özel şirketler	7	3,38	,401				
	4 Diğer vakıflar	14	3,71	,586				
	5 Aile desteği	49	3,20	,568				
	6 Diğer	6	3,26	,685				

*p<.05

Tablo 22’de de görüldüğü gibi, ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının katılımcıların destek aldıkları finansman türüne göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(5;324)}=2,652$; $p<.05$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar homojen olduğunda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre, katılımcıların finansman

türü değişkeni, fakültenin imkânları alt boyutunda ve genel memnuniyet düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Katılımcıların finansman kaynağının ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyleri üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Finansman kaynağı değişkeni, fakültenin imkânları alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Fakültenin imkânları alt boyutunda, finansman kaynağı olarak diğer vakıfları belirten katılımcıların ($\bar{X}=3,86$), aile desteği ($\bar{X}=3,15$) ve diğer ($\bar{X}=2,96$) finansman kaynakları olduğunu belirten katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Genel memnuniyet düzeyinde ise, diğer vakıflarca ($\bar{X}=3,71$) ve Türkiye Bursları tarafından ($\bar{X}=3,48$) sağlanan bursları finansman kaynağı olarak gösteren katılımcıların, aile desteğini ($\bar{X}=3,24$) finansman kaynağı olarak gösterenlere göre ilahiyat fakültesinden daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların destek aldıkları finansman kaynağının ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyleri üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Öğrencilik sürecinde finansman önemli bir etkiye sahiptir. Gerekli finansal desteğe sahip olan uluslararası öğrenciler, fakültenin imkânlarından daha fazla yararlanabilir. Fakat sadece aile desteği ile öğrenimini devam ettirmek zorunda olan öğrencilerin aile desteği haricinde fazladan finansal destek alan öğrencilere göre öğrenim sürecinin daha sıkıntılı geçmesi ve fakültenin sunduğu birtakım imkânlardan yeterince yararlanamaması muhtemeldir. Son on yılda Türkiye’de uluslararası öğrencilerle farklı illerde ilgilenen vakıflar, UDEF çatısı altında daha nitelikli organizasyonlar yapmıştır. Bu vakıfların destek ve fakülte idaresiyle olan görüşmeleri neticesinde, vakıflardan finansal destek alan öğrenciler çeşitli etkinliklere katılabilmekte, fakülte idarecileri ve akademisyenlerle daha sık görüşme imkânı elde edebilmektedir. Bu durum da öğrencilerin fakülte idarecileri ve akademisyenlerle akademik ve sosyo-kültürel anlamda destek almasına ve fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyinin yükselmesine sebep olabilir. Genel memnuniyet düzeyinde de diğer vakıflar ve Türkiye Bursları tarafından sağlanan finansal desteği aldığını belirten katılımcıların fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyi, finansman kaynağı olarak sadece aile desteği alan katılımcılara göre Fakültenin İmkânlarından daha fazla memnun olmasında Türkiye Bursları ve diğer vakıfların organizasyonlarının etkisinin olabileceği söylenebilir.

3.4.6. İlahiyat Fakültesi Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Türkçe Öğrenilen Kaynağa Göre Farklılaşması

İlahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının Türkçeyi öğrendikleri kaynağa göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizin sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. İlahiyat Fakültesi Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Türkçe Öğrenilen Kaynağa Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Türkçe Öğrenilen Yer	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fakültenin İmkânları	1 Aile çevrem	128	3,39	,700	3; 326	3,106	,027 *	2-1
	2 Türkiye'deki resmi	149	3,59	,591				
	3 Ülkemdeki resmi kurum	30	3,53	,665				
	4 Diğer	23	3,28	,690				
Arapça Eğitimi	1 Aile çevrem	128	3,22	,965	3; 326	1,794	,148	
	2 Türkiye'deki resmi	149	3,46	,942				
	3 Ülkemdeki resmi	30	3,48	,869				
	4 Diğer	23	3,32	,794				
Ders İçerikleri	1 Aile çevrem	128	3,23	,697	3; 326	3,303	,021 *	3-1
	2 Türkiye'deki resmi	149	3,38	,623				
	3 Ülkemdeki resmi	30	3,61	,590				
	4 Diğer	23	3,32	,531				
Akademisyenlerin Donanımı	1 Aile çevrem	128	3,32	,789	3; 326	2,036	,109	
	2 Türkiye'deki resmi	149	3,46	,672				
	3 Ülkemdeki resmi	30	3,66	,664				
	4 Diğer	23	3,34	,711				
Genel Memnuniyet Düzeyi	1 Aile çevrem	128	3,28	,599	3; 326	3,945	,009 *	3-1
	2 Türkiye'deki resmi	149	3,47	,489				
	3 Ülkemdeki resmi	30	3,57	,546				
	4 Diğer	23	3,31	,476				

*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, İlahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının katılımcıların Türkçe'yi öğrendikleri kaynağa göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(3;326)}=3,945$;

$p<.05$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar homojen olduğunda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Türkçe öğrenildiği kaynak değişkeni fakültenin imkânları ve ders içerikleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Katılımcıların Türkçe'yi öğrendikleri kaynağın ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamaları üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Fakültenin imkânları alt boyutunda, Türkçe'yi Türkiye'deki resmi kurumda öğrenen katılımcıların ($\bar{X}=3,59$), aile çevresinde öğrenen katılımcılara ($\bar{X}=3,39$) göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde ders içerikleri alt boyutunda Türkçe'yi ülkesindeki resmi kurumda öğrenen katılımcıların ($\bar{X}=3,61$), aile çevresinde öğrenen katılımcılara ($\bar{X}=3,23$) göre ders içeriklerinden daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir. Genel memnuniyet düzeyinde ise, Türkiye'deki resmi kurumda Türkçe öğrenen katılımcıların ($\bar{X}=3,57$), Türkçe'yi aile çevresinde öğrenenlere ($\bar{X}=3,28$) göre ilahiyat fakültesinden daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir.

Türkçe'yi Türkiye'de öğrenen uluslararası öğrenciler, Türkçe öğrenim kursları dışında da Türkçe pratik yapma ve dil becerilerini kendi ülkesinde Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha fazla geliştirme imkânına sahiptir. Dil becerileri gelişen öğrenciler, fakültenin imkânlarını, dersleri ve içeriklerini daha iyi tanıma fırsatı elde edecek ve farkındalık düzeyleri yükselecektir. Böylece daha verimli bir öğrenim süreci geçirebilecek ve fakültenin imkânları ve ders içerikleri hususundaki memnuniyetleri artacaktır.

3.4.7. İlahiyat Fakültesi Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Arapça'nın Öğrenildiği Yere Göre Farklılaşması

İlahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının katılımcıların Arapça'yı nerede öğrendiklerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizin sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. İlahiyat Fakültesi Memnuniyet Düzeyi Ortalamalarının Arapça'nın Öğrenildiği Yere Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Arapça Öğrenilen Yer	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fakültenin İmkânları	1 Türkiye'de	246	3,47	,674	2; 327	1,347	,261	-
	2 Kendi ülkemde	77	3,56	,603				
	3 Başka bir ülkede	7	3,18	,415				
Arapça Eğitimi	1 Türkiye'de	246	3,20	,880	2; 327	15,336	,000*	2-1
	2 Kendi ülkemde	77	3,85	,956				
	3 Başka bir ülkede	7	3,57	1,027				
Ders İçerikleri	1 Türkiye'de	246	3,34	,654	2; 327	1,191	,305	-
	2 Kendi ülkemde	77	3,37	,640				
	3 Başka bir ülkede	7	2,97	,670				
Akademisyenlerin Donanımı	1 Türkiye'de	246	3,4211	,75390	2; 327	2,115	,122	-
	2 Kendi ülkemde	77	3,4727	,62316				
	3 Başka bir ülkede	7	2,8857	,60945				
Genel Memnuniyet Düzeyi	1 Türkiye'de	246	3,3572	,54542	2; 327	5,015	,007*	2-1; 2-3
	2 Kendi ülkemde	77	3,5629	,52609				
	3 Başka bir ülkede	7	3,1524	,47848				

*p<.05

Tablo 24 incelendiğinde, ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamalarının katılımcıların Arapça'yı nerede öğrendiklerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(2;327)=5,015$; $p<.05$]. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar homojen olduğunda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Arapça'nın öğrenildiği yer değişkeni Arapça

eğitimi alt boyutunda ve genel memnuniyet düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Katılımcıların Arapça'yı öğrendikleri kaynağın ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyi ortalamaları üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Arapça'yı kendi ülkesinde öğrenen katılımcıların ($\bar{X}=3,85$), Arapça'yı Türkiye'de öğrenen ($\bar{X}=3,20$) katılımcılara göre Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel memnuniyet düzeyinde ise, Arapça'yı kendi ülkesinde öğrenen katılımcıların ($\bar{X}=3,56$), Türkiye'de ($\bar{X}=3,35$) ve başka bir ülkede ($\bar{X}=3,15$) öğrenenlere göre Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kendi ülkesinde Arapça öğrenen öğrenciler, muhtemelen üniversiteye gelene kadar bir Arapça eğitiminden geçtikleri belki de yerel konuşma dil Arapça olduğu için muhtemelen daha iyi bir Arapça alt yapıya ve Arapça dil becerisine sahiptirler. Kendi ülkesinde Arapça eğitimi görmüş öğrencilerin, Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde Arapça eğitimine yeni başlamış diğer öğrencilere göre Arapça eğitim düzeyi ve Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi daha yüksek olacaktır. Genel memnuniyet düzeyinde de, Arapça'yı kendi ülkesinde öğrenmiş ve belki de yerel konuşma dili Arapça olan öğrencilerin, Türkiye'de ve başka bir ülkede Arapça öğrenenlere göre Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinin daha yüksek olması muhtemeldir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR

4.1.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Yurt dışından gelip Türkiye’de yükseköğrenim gören İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının erkek olduğu; üçte biri civarının Türkiye Diyanet Vakfı, dörtte birinin UİP, dörtte birinin de YTB kapsamında olmak üzere yaklaşık olarak 4/5’inin burslu olarak Türkiye’ye gelip ilahiyat öğrenimi görmekte oldukları tespit edilmiştir. Coğrafi konumları itibarıyla yaklaşık dörtte birinin Ortadoğu’dan, dörtte birinin Balkanlardan, beşte birinin Uzakdoğu’dan, beşte birinin de Orta Asya’dan Türkiye’ye geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlasının ekonomik olarak TDV bursları, yaklaşık dörtte birinin Türkiye Bursları ile öğrenimlerini sürdürmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yarıya yakınının Türkçe’yi Türkiye’deki resmi bir kurum aracılığıyla Türkiye’de, üçte birinin ise aile çevresinde öğrendiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak katılımcıların dörtte üçünün Arapça’yı Türkiye’de ve yaklaşık dörtte birinin ise kendi ülkesinde öğrendiği; katılımcıların üçte birinden fazlasının ise Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Katılımcıların Türkiye’deki Öğrenim Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Bu başlık altında Türkiye’de öğrenim görmenin avantajları, katılımcıların Türkiye’ye gelmeden önceki beklentileri ile beklentilerinin karşılanma durumu, Türkiye’de aldıkları uyum eğitimi ile öğrenim gördükleri sürede yaşadıkları uyum sorunlarıyla ilgili araştırma sonuçlarına yer verilecektir.

4.1.2.1. Katılımcıların Türkiye’de Eğitim Görmenin Avantajlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların Türkiye’de öğrenim görmenin avantajlarıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulguların sonuçları incelendiğinde, Türkiye’de öğrenim görmenin en önemli avantajları arasında ilk üç sırada iyi bir eğitim alma,

daha iyi ve özgür yaşam şartlarında öğrenim görme ve saygın bir diploma sahibi olma avantajlarının geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Türk yükseköğretiminin ve özellikle de ilahiyat öğretiminin öğrencilerin kaliteli öğrenim görebileceği bir konumda görülmesi; Türk yükseköğretim kurumlarından alınan diplomanın uluslararası tanınırlığı, akademik kalitesi ve saygınlığı adına takdir edici bir durumdur.

İkinci sırada daha iyi ve özgür yaşam şartlarında öğrenim görme avantajının gelmesi, Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için özgür yaşam şartları dolayısıyla ön sıralarda seçilebildiğini ve bu konuda yabancı uyruklulara ciddi bir özgürlük tanıdığını göstermektedir.

Türkçe'yi öğrenme ve Türkçe konuşabilme avantajının Türkiye'de eğitim görmenin sağladığı avantajlar arasında son sıralarda yer alması, Türkçe dilinin yaygınlığı ve kullanım alanının darlığı hakkında bilgi vermesi adına önemlidir. Katılımcılarla yapılacak çalışmalarla bu bakış açısının nedenleri sorgulanabilir.

4.1.2.2. Katılımcıların Türkiye'ye Gelmeden Önceki Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Durumuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların Türkiye'ye gelmeden önceki beklentileri arasında ilk dört sırada güncel ve iyi bir üniversite eğitimi alma, burs olanakları ve maddi ihtiyaçların karşılanması, daha özgür bir sosyal yaşantı ve yaşam standartları yüksek ve modern bir ülke beklentileri gelmektedir.

Katılımcıların Türkiye'ye geldikten sonra karşılaştıkları durum-beklentilerinin karşılanma düzeyine bakıldığında, burs olanakları ve maddi ihtiyaçların karşılanması, daha özgür bir sosyal yaşantı ve yaşam standartları yüksek ve modern bir ülke beklentilerinin yüksek düzeyde karşılandığı; buna karşın dinine bağlı ve dindar insanlarla karşılaşma beklentisinin yeterince karşılanmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.2.3. Katılımcıların Türkiye’de Alınan Uyum Eğitimi İle Öğrenim Görülen Süre İçinde Yaşanan Uyum Sorunlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların yarısının üniversite ve birimlerini tanıtmaya ve 1/3’ünün de İlahiyat Fakültesi’ni tanıtmaya ilişkin uyum eğitimi aldıkları; fakat Türk kültürü, dini ve sosyal yaşantısı, iklim koşulları, şehrin yaşantısı hususları ile ilgili uyum eğitimi almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, uluslararası öğrencilerin uyum eğitimi almadıkları Türk dini ve kültürel gelenekleri, yemek kültürü, şehrin kültürü ve yaşantısına alışmakta problem yaşadıkları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak uyum eğitimi alınan konularda daha az sorun yaşanması, organize edilen uyum eğitimlerinin etkililiğini açığa çıkarmaktadır.

4.1.2.4. Katılımcıların Türkiye’deki Öğrenim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulguların Sonuçları

Türkiye’deki öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların yaşadıkları sorunlar arasında en başta aile ve memleket özlemi, barınma ve beslenme sorunları ve ekonomik sorunların geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca önceki yıllarda yapılan araştırmalara göre üst sıralarda yaşanan problemler arasında gelen akademisyenlerle iletişim ve yöre halkının önyargılarıyla ilgili sorunların, bu araştırmada son sıralarda gelmesi, bu konuda yaşanan sorunların azaldığını göstermektedir.

Türkiye’ye ilahiyat öğrenimi görmeye gelen uluslararası öğrencilerin yaklaşık 1/3’ünün barınma ve beslenme problemleri yaşaması, Türkiye’deki uluslararası öğrenci sistemi açısından olumsuz bir durumdur. Uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan çoğu ülkede uluslararası öğrencilere daha konforlu barınma ve beslenme mkanları sunulmaktadır. Bu sebeple Türkiye’de uluslararası öğrencilerle ilgilenen görevlilerin barınma ve beslenme koşullarını tekrar gözden geçirmesi ve öğrenci memnuniyetini artırıcı önlemler alması büyük öneme sahiptir.

4.1.3. Katılımcıların İlahiyat Fakültesindeki Öğrenim Süreci Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Bu başlık altında katılımcıların Türkiye'deki öğrenim sürecinde belirleyici unsurlar olan fakültenin imkânları, Arapça eğitim düzeyi, akademisyenlerin donanımı ve ders içerikleri hakkında öğrencilerin memnuniyet düzeyleriyle ilgili bulguların sonuçları değerlendirilecektir.

4.1.3.1. Katılımcıların Fakültenin İmkânlara İlişkin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Fakülteadaki imkânlara ilişkin memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların sırayla kütüphane hizmetlerinden, fakülte çalışanlarının öğrencilerle iletişiminden, fakülteye ve kaldığı yere ulaşım imkânlarından, fakülteadaki seminer, panel gibi akademik etkinliklerden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte sırayla, öğrencilere danışmanlık hizmetlerinden, ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklerden, eğitimi için gereksinim duyduğu teknolojik destekten ve fakülteadaki akademik rehberlikten yeterli düzeyde memnuniyet duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradaki sonuçlardan, memnuniyet duyulmayan öncelikli hususların ağırlıklı olarak fakültenin akademik yönünü ilgilendiren ders dışı danışmanlık ve akademik rehberlik gibi özellikleriyle ilgili olduğu görülmektedir.

4.1.3.2. Katılımcıların Arapça Eğitiminden Memnuniyet Düzeyine İlişkin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların yarıdan fazlasının hem klasik hem modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabildiği; Arapça konuşan birinin söylediklerini yeterli düzeyde anlayabildiği; Türk öğrencilerin de sıkça problem yaşadığı beceri alanı olan Arapça eğitim düzeyinde genelde uluslararası öğrencilerin Arapça yeterliklerinin memnun edici düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3.3. Katılımcıların Ders İçeriklerine İlişkin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların ders içeriklerine ilişkin memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların yarıdan fazlasının ilahiyat fakültesindeki zorunlu ve seçmeli derslerden, derslerdeki konuların yeterince çeşitli olmasından ve güncel-günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu edinmekte olmasından memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın katılımcıların bir kısmının meslek hayatına, din görevliliğine ve öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı derslerin yeterince kaliteli olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın verilerinden, ilahiyat fakültesindeki derslerin pratik yönünün zayıf olduğu, genelde teorik olarak ve uygulama yapmaya fazla imkân tanımayacak şekilde işlendiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğrencilere göre din görevliliğine ve öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı uygulamalı derslerin yeterince kaliteli işlenmediği anlaşılmaktadır. İlahiyat fakültesindeki din görevliliğine ve öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı uygulamalı derslerin işlenişinden uluslararası öğrencilerin memnuniyetsiz olduklarını ifade etmeleri, mesleğe hazır ve donanımlı hissetmediklerini göstermektedir. İlahiyat fakültesinde öğrenim gören yerli öğrencilerin de benzer şekilde uygulamalı ve mesleğe yönelik dersleri yetersiz gördüklerine ilişkin çalışmalar mevcuttur.

Fakültenin idari ve akademik personelinin uygulamalı derslere gereken önemin verilmesi için çaba sarf etmesi, uygulamaya daha çok yer vermesi ve öğrencilerin gerek din görevliliğine gerekse öğretmenlik mesleğine kendilerini hazır ve donanımlı görmesi için gerekli pratiklerin ders içindeki oranını artırması gerekmektedir.

4.1.3.4. Katılımcıların Akademisyenlerin Donanımlarına İlişkin Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların akademisyenlerin donanımlarına ilişkin memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük bölümünün akademisyenlerin bilim alanlarına hâkimiyetlerini ve mesleki tecrübelerini yeterli bulduklarından dolayı memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın katılımcıların yarıya yakını da akademisyenlerin pedagojik yeterliğinin ve öğrencilerle iletişim ve sosyal becerilerinin yeterince iyi olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.4. Katılımcıların Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Bu başlık altında araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ile katılımcıların ilahiyat fakültesinden memnun olma düzeylerine ilişkin bulgular ve cinsiyet, gelinen bölge, geldikleri program türü, geldikleri finansman kaynağı, Türkçe'yi ve Arapça'yı nerede öğrendiklerine göre ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeyleri arasındaki karşılaştırmaların sonuçlarına yer verilecektir.

4.1.4.1. Katılımcıların İlahiyat Fakültelerinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, ilahiyat fakültesi tarafından sunulan imkânlardan çoğunlukla; Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinden kısmen; ders içeriklerinden kısmen ve akademisyenlerin donanımından ise çoğunlukla memnun oldukları ortalamalardan anlaşılmaktadır. Genel ortalama değerlerine bakıldığında, katılımcıların ilahiyat fakültesinden çoğunlukla memnun oldukları sonucu çıkarılabilir.

4.1.4.2. Katılımcıların Cinsiyetleriyle İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların cinsiyetleriyle ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgulardan, katılımcıların cinsiyetleri ile ilahiyat fakültelerinden memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır. Fakültenin imkânları, ders içerikleri ve akademisyenlerin donanımı alt boyutlarında kadınların erkeklere göre memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi alt boyutunda ise erkeklerin kadınlara göre daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduğu ve genel memnuniyet düzeyinde ise kadınların erkeklere göre ilahiyat fakültesinden daha yüksek düzeyde memnuniyet duyduğu anlaşılmaktadır.

4.1.4.3. Katılımcıların Geldikleri Bölgeye Göre İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların geldikleri bölgeye göre memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların Türkiye'ye geldikleri bölge ile memnuniyet düzeylerinin anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Türkiye'ye gelinen coğrafi bölge değişkeni, fakültenin imkânları, Arapça eğitiminden düzeyi, ders içerikleri ve akademisyenlerin donanımı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fakültenin imkânları alt boyutunda, Balkan ülkelerinden gelen katılımcıların, Afrika ve Uzakdoğu ülkelerinden gelen katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir. Balkan ülkelerinden gelen öğrencilerin Afrika ve Uzakdoğu ülkelerinden gelen katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun olmasının sebebi, Balkan ülkelerindeki eğitim imkânlarının daha sınırlı olması olabilir.

Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi alt boyutunda Afrika'dan gelen katılımcıların, Avrupa, ABD ve Kanada'dan gelen öğrencilere göre fakültede sunulan Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Afrika ülkelerinden gelen katılımcıların Avrupa, ABD ve Kanada ülkelerinden gelen katılımcılara göre Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinden daha fazla memnun olmasının sebebi, Afrika ülkelerinde iyi bir Arapça eğitimi verilmesi olabilir.

Ders içerikleri alt boyutunda Balkanlar'dan gelen katılımcıların, Ortadoğu'dan gelenlere göre ders içeriklerinden daha fazla memnun oldukları söylenebilir. Balkan ülkelerinden gelen katılımcıların Ortadoğu ülkelerinden gelen katılımcılara göre din dersleri içeriklerinden daha fazla memnun olmasının sebebi, Balkan ülkelerindeki din eğitimi standartlarının daha sınırlı olması olabilir. Benzer şekilde akademisyenlerin donanımı alt boyutunda, Balkanlar'dan gelen katılımcıların Ortadoğu'dan gelenlere göre akademisyenlerin din eğitimi donanımından daha fazla memnun oldukları görülmektedir. Yine aynı şekilde Balkan ülkelerinde verilen din eğitiminin standartlarının daha sınırlı olması, Balkan ülkelerinden gelen katılımcıların akademisyenleri daha donanımlı görmesinin sebebi olabilir. Genel memnuniyet düzeyinde ise Balkanlar'dan gelen katılımcıların, Avrupa, ABD ve Kanada ile Ortadoğu'dan gelenlere göre ilahiyat eğitiminden daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir.

4.1.4.4. Katılımcıların Geldikleri Program Türüne Göre İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların geldikleri program türüne göre memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında, katılımcıların Türkiye'ye geldikleri programlar ile memnuniyet düzeylerinin anlamlı olarak değiştiği görülmekte olup, Türkiye'ye gelen program değişkeni, fakültenin imkânları ve ders içerikleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Fakültenin imkânları ve ders içerikleri alt boyutunda, YÖS ile gelenlerin UİP ve diğer programlarla gelen katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun oldukları; ders içerikleri alt boyutunda YÖS ile gelenlerin sadece UİP programıyla gelenlere göre ders içeriklerinden daha fazla memnun oldukları söylenebilir. Genel memnuniyet düzeyinde ise YÖS ile gelen katılımcıların UİP ile gelenlere göre daha fazla memnun oldukları görülmektedir.

YÖS ile gelenlerin kendi imkânlarıyla geldikleri düşünüldüğünde, UİP ve diğer programlarla gelenlere göre fakültenin imkânlarını daha memnuniyet verici bulmalarında ilahiyat eğitimi hakkında daha az beklentiye sahip olmalarının etkisi olabilir. Yine YÖS ile gelenlerin UİP programıyla gelenlere göre fakültenin imkânlarını daha memnuniyet verici bulmalarında ilahiyat eğitimi hakkında daha az beklentiye sahip olmalarının etkisi olabilir.

4.1.4.5. Katılımcıların Destek Aldıkları Finansman Kaynağına Göre İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların destek aldıkları finansman kaynağına göre memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgulardan, katılımcıların Türkiye'deki finansman kaynakları ile memnuniyet düzeylerinin anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Türkiye'deki finansman kaynakları değişkeni, fakültenin imkânları alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fakültenin imkânları alt boyutunda, finansman kaynağı olarak diğer vakıfları belirten katılımcıların aile desteği ve diğer finansman kaynaklarını belirten katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun oldukları

belirlenmiştir. Genel memnuniyet düzeyinde ise, diğer vakıflarca ve Türk devletince sağlanan bursları finansman kaynağı olarak gösteren katılımcıların, aile desteği ile gelenlere göre daha fazla memnun oldukları söylenebilir.

Öğrencilik sürecinde finansman önemli bir etkiye sahiptir. Gerekli finansal desteğe sahip olan öğrenciler, Fakültenin İmkânlarından ve fakültedeki sosyo-kültürel etkinliklerden daha fazla yararlanabilir. Fakat sadece aile desteğiyle öğrenim görmekte olan öğrencilerin, fakültenin sunduğu bazı imkânlardan yeterince yararlanamaması sebebiyle fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyinin düştüğü söylenebilir. Özellikle son on yılda uluslararası öğrencilerle ilgilenen vakıflar, UDEF çatısı altında birleşmiş, böylece daha düzenli şekilde ve geniş çaplı organizasyonlar gerçekleştirmişlerdir. Böylece vakıflardan maddi destek alan ve vakıflarla irtibat halindeki uluslararası öğrenciler, vakıfların fakülte idaresiyle birlikte organize ettiği birtakım etkinliklere katılabilmekte, bu sebeple fakülte idarecileri ve akademisyenleriyle daha sık görüşebilme imkânı yakalayabilmektedir. Bu da öğrencilerin akademik ve sosyo-kültürel açıdan fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyinin artmasında etkili olabilir.

4.1.4.6. Katılımcıların Türkçe'yi Öğrendikleri Yere Göre İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların Türkçe'yi öğrendikleri kaynağa göre ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında, katılımcıların Türkçe'yi öğrendikleri kaynak ile ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeylerinin anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Türkçe'nin öğrenildiği kaynak değişkeni, fakültenin imkânları ve ders içerikleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fakültenin imkânları alt boyutunda, Türkiye'de öğrenen katılımcıların, Türkçe'yi aile çevresinde veya kendi ülkesinde öğrenen katılımcılara göre fakültenin imkânlarından daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde ders içerikleri alt boyutunda Türkçe'yi Türkiye'de öğrenen katılımcıların Türkçe'yi aile çevresinde veya kendi ülkesinde öğrenen katılımcılara göre ders içeriklerinden daha fazla memnun oldukları söylenebilir. Genel memnuniyet düzeyinde ise, Türkçe'yi Türkiye'de öğrenenlerin, Türkçe'yi aile çevresinde öğrenenlere göre ilahiyat öğreniminden daha fazla memnun oldukları söylenebilir.

Türkçe'yi Türkiye'de öğrenen uluslararası öğrenciler, Türkçe kursu dışında da Türkçe pratik yapma imkânı elde etmektedir. Türkçe'yi Türkiye'de öğrenerek dil becerilerini daha fazla geliştirme imkânı bulan öğrenciler de fakültenin imkânlarını daha sık kullanabilecek ve fakültenin imkânlarından memnuniyet düzeyleri yükselecektir. Dil becerilerini daha fazla geliştiren öğrenciler, dersleri konusunda da daha verimli bir öğrenim süreci geçirebilecek, böylece ders içerikleri hususundaki memnuniyet düzeyleri de bundan pozitif olarak etkilenecektir.

4.1.4.7. Katılımcıların Arapça'yı Öğrendikleri Yere Göre İlahiyat Fakültesinden Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulguların Sonuçları

Katılımcıların Arapça'yı öğrendikleri yere göre ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında, katılımcıların Arapça'yı öğrendikleri yer ile ilahiyat fakültesinden memnuniyet düzeylerinin anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Arapça'nın öğrenildiği yer değişkeni, Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyi alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Arapça'yı kendi ülkesinde öğrenen katılımcıların Arapça'yı Türkiye'de öğrenen katılımcılara göre ilahiyat fakültesindeki Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel memnuniyet düzeyinde ise, Arapça'yı kendi ülkesinde öğrenenlerin Arapça'yı Türkiye'de veya başka bir ülkede öğrenenlere göre Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Arapça'yı kendi ülkesinde öğrenen öğrenciler, Arapça eğitimlerine daha önce başlamış olabacaklarından muhtemelen daha iyi bir Arapça altyapısına ve dil becerisine sahiptir. Bu sebeple kendi ülkesinde iyi bir Arapça eğitiminden geçen öğrencilerin Arapça eğitimine Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinde başlamış olan diğer uluslararası öğrencilere göre daha iyi bir Arapça eğitim düzeyine sahip olmaları muhtemeldir.

4.2. ÖNERİLER

Katılımcıların Türkiye’de öğrenim görmenin en önemli avantajları arasında ‘iyi bir eğitim alma’yı birinci sırada tercih ettikleri düşünüldüğünde, hem Türk yükseköğretimi hem de ilahiyat öğretiminin akademik kalitesini düşürmemesi ve marka haline getirebilmesi için, eğitim sürecini değerlendirebileceği kalite standartları belirlemesi ve her yıl bu standartları ne düzeyde yakalayabildiğini tespit edebilmek ve standartlarını yükseltebilmek için çalışmalar yapması önerilebilir.

Katılımcıların Türkiye’de öğrenim görmenin en önemli avantajları arasında ‘Türkçe’yi öğrenme ve Türkçe konuşabilme’ seçeneğini son sırada tercih ettikleri düşünüldüğünde, öğrencilerin Türkiye’de çalışabilme imkânlarını artırmanın ve Türkiye’nin yurt dışı faaliyetlerini gerçekleştirebileceği personel ihtiyacını karşılamada Türkçe’yi iyi düzeyde bilme ve konuşabilmeyi ön şart olarak ileri sürmenin Türkçe’ye olan rağbeti artıracığı düşünülmektedir.

Katılımcıların Türkiye’ye gelmeden önceki beklentilerinin daha yüksek düzeyde karşılanabilmesi ve katılımcılar için en büyük beklenti olan kaliteli eğitimden taviz verilmemesi gerekmektedir. Bu anlamda eğitim kalitesini artırıcı ve diğer öğrenci beklentilerini karşılamayı amaçlayan önlemler alınması önerilebilir.

Katılımcıların uyum eğitimi aldıkları konularda daha az uyum problemi yaşadıkları araştırma sonucundan hareketle, genelde uyum eğitimi almadıkları Türk kültür ve sosyal yaşantısı, bulunulan şehrin iklim şartları ve şehrin yaşantısı konularında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Üniversite yönetiminin bu konularda uyum problemlerini azaltabilecek uyum eğitimlerine önem vermesi ve uluslararası öğrencilerin uyum eğitimi almalarını sağlaması önemli bir ihtiyaçtır. Bu sebeple üniversite yönetiminin ülkeye yeni gelen uluslararası uyruklu öğrencileri üniversitenin bulunduğu bölge ve ilin sosyo-kültürel dokusu, üniversite, fakülte vb. özellikleri konusunda bilgilendirmesi tavsiye edilebilir.

Katılımcıların Türkiye’deki öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunlar arasında en başta aile ve memleket özlemi, barınma ve beslenme sorunları, ekonomik sorunlar ve şehir içi ulaşım sorunlarının geldiği sonucundan hareketle, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri

için destek olunması adına üniversitelerde öğrenci ofislerine ek olarak rehber akademisyenlerin görevlendirilmesi önerilebilir. Böylece katılımcılar karşılaştıkları problemlerde kendilerini daha az yalnız hissedecek ve problemlerinin üstesinden gelebilecektir.

Türkiye'ye ilahiyat öğrenimi görmeye gelen uluslararası öğrencilerin ikinci sırada sorun yaşadığı hususun barınma ve beslenme sorunu olduğundan hareketle, Türkiye'nin yükseköğretimde sunduğu barınma ve beslenme koşullarını tekrar gözden geçirmesi ve öğrenci memnuniyetini artırıcı önlemleri alması önerilebilir.

Fakültenin imkânları arasında sayılan danışmanlık ve akademik rehberlik hizmetleri ile ders dışı sosyal ve kültürel etkinlikler, öğrencilerin akademik destek aldıkları konulardır. Bu konularda fakülte idarecilerinin daha duyarlı hareket ederek akademik ilgi ve desteğe en çok ihtiyaç duyan kitle olan uluslararası öğrencilere gerekli desteği sağlayacak akademik birimler oluşturması ve bu birimlerin işlevselliğini takip etmesi önerilebilir. Ayrıca hem yerli öğrenciler hem de uluslararası öğrencilerle farklı akademisyen ve öğrencileri bir araya getiren ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklerin sayısının artırılması önerilebilir.

Katılımcıların yarıdan fazlasının hem klasik hem modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabildiği ve Arapça konuşan birinin söylediklerini yeterli düzeyde anlayabildiği sonucundan hareketle, derslerin bir kısmının Arapça olarak işlenmesi, öğrencilerin derste birbirleriyle Arapça konuşabilmelerine zemin hazırlanmasıyla, öğrencilerin Arapça dili yeterliklerini daha da artmasına imkân tanıyabilir.

İlahiyat fakültesindeki meslek hayatına, din görevliliğine ve öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı derslerin pratik ve uygulama yapmaya daha fazla imkân tanıyacak şekilde işlenebilmesi için, akademisyenlerin öğrencilerini öğretmen olarak atandıkları takdirde görev yapacakları okul sınıflarına, imam veya müezzin olarak atandıklarında görev yapacakları cami veya mescitlere götürmeleri ve bizzat hedef kitleyle karşılaşma fırsatı vermeleri, öğrencilerinin öğrenmesini güdüleyecek, hedef kitleyi tanıma fırsatı verecek, öğrenmeyi daha zevkli hale getirecek, daha nitelikli öğrenme imkânı verecektir.

Akademisyenlerin farklı bir öğrenim geçmişine sahip öğrencilerin de olduğu bir öğrenci kitlesi önünde ders işleminin, akademisyen için de uluslararası öğrenci için de negatif sonuçları olacaktır. Bu sebeple akademisyenlerin ders işlenişinde çoklu zeka kuramından daha sık yararlanmaları ve kullandıkları öğretim materyallerini artırmaları, anlatılmak istenen hususun daha açık ve anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Aynı özenin öğrencilerle iletişim konusunda da gösterilmesi, yanlış öğrenmelerin ve yanlış anlaşılmanın önüne geçecektir. Öğrenmeye sınıfındaki diğer öğrencilere göre daha geride başlayan uluslararası öğrencilerle iletişim ve sosyal ilişkilerde kültürel farklılıkları da dikkate alarak hareket etmek daha isabetli bir davranış olacaktır.

Katılımcıların ilahiyat fakültesinin Arapça eğitiminden memnuniyet düzeyinin ve ders içeriklerinden memnuniyet düzeyinin daha yüksek bir noktaya yükselebilmesi adına, gerek Arapça derslerinde gerekse diğer derslerde nitelikli ve kalıcı öğrenme için daha fazla materyal kullanılması, öğrencilerin derse daha çok katılması ve derslerde anlatılan konularla ilgili daha çok örnek sunulması önerilebilir.

Oryantasyon eğitiminin bütün üniversitelerde ve daha nitelikli hazırlanmasının uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların azalmasında faydalı olacağından dolayı üniversite yönetimlerinin bu konuda gerekli tedbirleri alması önerilebilir.

Yükseköğretim kurumlarında uluslararası öğrenci ofisleriyle uluslararası öğrencilere daha iyi rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulabilir. Bununla birlikte, öğretim yöntemleri ile öğrenci değerlendirme yöntemleri daha adil ve güncel hale getirilebilir. Yabancı öğrenciye yönelik yasal işlemler ve eğitim destek hizmetlerinde karşılaşılan bürokratik işlemler, uluslararası öğrencilerin taleplerine daha duyarlı hale getirilebilir. Öğretim elemanlarıyla yerli öğrencilere yönelik uluslararası öğrencilerle ilgili farkındalık oluşturacak bilgilendirme toplantıları yapılabilir.

Her ders dönemi sonunda anket ya da açık uçlu sorularla öğrencilerin ders ve ders alınan akademisyen hakkındaki görüşleri, eleştirileri ve tavsiyeleri alınabilir. Böylece akademisyenler de öğrencilerin eleştirilerine açık şekilde derslerini ve kendilerini tekrar gözden geçirme fırsatı elde etmiş olur.

KAYNAKÇA

- AĞRI Gökçe Irmak, *Küreselleşme Sürecinde Yüksek Öğretim Politikaları ve Erasmus Projesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- AKBAŞ Erdem, Barış ALPASLAN, Mehmet Alperen AYDIN, Veysel GÖKBEL, Ufuk GÜVEN, Ahmet Emrah GEÇER, “MEB Yurtdışı Lisansüstü Burs Raporu: 5 Yılda 5000 Öğrenci Projesi Sorunlar ve Öneriler” Teknik Rapor, Network of Students (NOS), 2013, ss. 41.
- AKDAĞ Mehmetali, *Türkiye Bursları Kapsamında Yükseköğrenim İçin Türkiye'ye Gelen Öğrencilerin Sorunları ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.
- AKPINAR Burhan, “Modernleşme Aracı Olarak Yurt Dışı Öğrenciler: Bitmeyen Serüven”, *Kültür Elçisi Olarak Misafir Öğrenciler*, Şükrü Kolukisa, Zülfü Demirtaş, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2015, ss. 4-10.
- AKYOL Asiye Durmaz, “Yaşam Kalitesi ve Yaklaşımları”, *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 1993, C. 9, S. 2, ss. 75-80.
- ALLABERDİYEV Perman, *Türk Cumhuriyetleri'nden Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Görmeye Gelen Öğrencilerin Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- ALTBACH Philip G., “Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World”, *Tertiary Education and Management*, 2004, C. 10, S. 1, ss. 3-25
- ALTBACH Philip G., Jane KNİGHT, “The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities”, *Journal of Studies in International Education*, 2007, C. 11, S. 3-4, ss. 290-305.
- ALTBACH Philip G., *Comparative Higher Education: Knowledge, The University, and Development*, London: Greenwood Publishing Group, 1998.
- ANTALYALI Ömer Lutfi, “Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007, S. 6, ss. 25-40.

- ARKAN Atilla, Nergis DAMA, Dilruba TOKLUCU, Müberra Nur EMİN, Mümine BARKÇİN, “2017’te Eğitim ve Sosyal Politikalar”, *2017’de Türkiye*, İstanbul: Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 2017, ss. 297-344.
- ARSLANTÜRK Zeki, *Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, 6.b., İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2004.
- AZMAZ Sibel, *Orta Asya Cumhuriyetleri’nden Gelen Uludağ Üniversitesi’nde Öğrenim Gören Öğrencilerin Uyum Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- BAİER H. J. D., “Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Foreign Students at BTU Cottbus vs. Other German Universities”, *Forum der Forschung*, 2009, 22, 67-76.
- BALCI, Ali, *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.
- BALTACI Ali, “Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2018, C. 7, S. 1, ss. 231-274.
- BARUT Yaşar, Murat GÖKALP, Mürsel AKDENK, Agamurat NAZAROV, “Türkiye’de Öğrenim Gören Türki Cumhuriyetleri ve Akriba Topluluklarından Gelen Öğrencilerin Öğretim Programlarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi”, In International Conference on Eurasian Economies, 2012 Session, S. 4D, s. 460-467.
- BAŞKAN Necmi, *Çeşitli Bağlılarıyla Küreselleşme Sözcüğünün Anlamları: Küreselleşme Olgusuna Felsefi Bakış*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- BAYMUR Feriha, “Yurtta Kalan Yüksek Öğrenim Gençlerinin Başlıca Problemleri”, *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1969, C.1, ss. 58-73.
- BAYRAKTAR Zülfikâr, “Türkiye’nin Balkanlardaki Yumuşak Gücü Türk Kültürü”, *Karadeniz Araştırmaları Merkezi*, 2012, S. 35, ss. 181-189.
- BAYRAKTAROĞLU Serkan, Lale MUSTAFAYEVA, “Türk Yüksek Öğretim Sistemi ve Türk Dünyası İlişkileri: Sakarya Üniversitesinde Eğitim Gören

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

Yabancı Uyruklu Öğrenciler Örneği”, *Journal of Azerbaijani Studies*, 2009, C. 12, S. 1-2, ss. 284-292.

BELTEKİN Nurettin, Somayyeh RADMARD, “Türkiye’de Lisansüstü Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerinin Üniversiteye İlişkin Görüşleri”, *Electronic Journal of Social Sciences*, 2013, C.12, S. 43, ss. 250-269.

BEŞİRLİ Hayati, “Türkiye’de Yüksek Öğrenim Gören Kırgız Öğrencilerin Eğitimlerinden Sonra Ülkelerindeki Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Durumları”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2010, S. 12, ss. 39-62.

BEŞİRLİ Hayati, *Türkiye’ye Yüksek Öğrenim Görmeye Gelen Yabancı Uyruklu Öğrenciler Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma*, Ankara: Ekinoks Yayıncılık, 2011.

BEVİS Teresa B., Christopher J. LUCAS, *International Students in American Colleges and Universities: A History*, New York: Palgrave Macmillan, 2007.

BEYAZ Cenk, *Kırsal Göçmenin Kimlik, Aidiyet Ve Bağlılık Mücadelesi: Rizeli Göçmenler Üzerine Bir Çalışma*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

BEYZADE Nadir Çetin, *Küreselleşme Olgusunun Farklı Boyutlarıyla Toplumsal Yansıması: Küreselleşme Karşıtı Hareketler (Türkiye Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

BİÇERLİ M. Kemal, “Yükseköğretim Sistemimizi İşgücü Piyasasındaki Gelişmeler Paralelinde Yeniden Yapılandırmak Zorundayız”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2011, C. 1, S. 3, ss. 122-127.

BİLGİN Ali Varlık, *Küreselleşme Ve Küreselleşmenin Orta Doğu’ya Etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

BLAND Martin, Douglas G. ALTMAN, “Statistics Notes Cronbach’s Alpha”, *General Practice*, 1997, C. 314, 572-589.

BOZKIRLI Kürşad Çağrı, Onur ER, Faruk POLATCAN, “Kafkas Üniversitesindeki Türk Soylu Öğrencilerin Sorunlarının Değerlendirilmesi”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 23, S. 1, ss. 211-228.

- BROWN Lorraine, “Language and Anxiety: An Ethnographic Study of International Postgraduate Students”, *Evaluation & Research in Education*, 2008, C. 21, S. 2, ss. 75-95.
- BUDAK Muhammet Musa, *Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Öğrenci Değişim Programları ve Türkiye Uygulamaları*, (Uzmanlık Tezi), Ankara: Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 2012.
- BURGOON Judee K., Laura K. GUERRERO, Kory FLOYD, *Nonverbal Communication*, Routledge Taylor and Francis Group, 2016.
- BÜYÜK Köksal, “Yükseköğretim Sisteminin Uluslararasılaşmasının Sürdürülebilirliği Açısından Tanıtım ve Markalaşma Çalışmaları: ‘STUDY IN TURKEY’ Örneği”, *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2015*, ed. Ali Arıkmnt, İstanbul: Harf Yayın İletişim, 2016, ss. 160-177.
- BÜYÜKÖZTÜRK Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 10.b., Ankara: Pegem A Akademi, 2009.
- CAN Abdullah, *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, 2.b., Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- CAN Niyazi, “Türkiye’de Yüksek Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunları ve Örgütsel Yapı”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 1, S. 7, ss. 503-512.
- CAN Niyazi, “Türkiye’de Öğrenim Gören Uluslararası Misafir Öğrenciler (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)”, *Kültür Elçisi Olarak Misafir Öğrenciler*, Şükrü Kolukısa, Zülfü Demirtaş, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2015, ss. 40-45.
- CHASE-DUNN Christopher, *Rise and Demise: Comparing World Systems*, New York: Routledge, 2018.
- CORTINA Jose M., “What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications”, *Journal of Applied Psychology*, 1993, C. 78, S.1, ss. 98-104.
- COŞKUN İpek, Nergis DAMA, Müberra Nur EMİN, Dilruba TOKLUCU, Mümine BARKÇİN, “2016’da Eğitim ve Sosyal Politikalar”, *2016’da Türkiye*, Nebi Miş, Ufuk Ulutaş, Murat Yeşiltaş, Cem Duran Uzun, Erdal Tanas Karagöl, Sadık Ünay, Muhittin Ataman, İsmail Çağlar, Ankara: SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı), 2016, ss. 307-350.

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

- CRESWELL J. W., *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, 2013.
- ÇAĞLAR Ali, “Türk Üniversitelerinde Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları Öğrencilerinin Sorunları”, *TODAYE Amme İdaresi Dergisi*, 1999, C. 32, S. 4, ss. 133-169.
- ÇAĞLAYAN Savaş, “Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006, S. 17, ss. 67-91.
- ÇAVUŞ Tuba, “Dış Politikada Yumuşak Güç Kavramı ve Türkiye’nin Yumuşak Güç Kullanımı”, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2012, C. 2, S. 2, ss. 23-37.
- ÇEÇEN Rezan, “Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu Ve Benlik Saygısı”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2008, C. 4, S. 1, ss. 19-30.
- ÇEKEN Hüseyin, Şevket ÖKTEN, Levent ATEŞOĞLU, “Eşitsizliği Derinleştiren Bir Süreç Olarak Küreselleşme ve Yoksulluk”, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2008, C. 9, S. 2, ss. 79-95.
- ÇETİN Beyzade Nadir, *Küreselleşme Olgusunun Farklı Boyutlarıyla Toplumsal Yansımaları: Küreselleşme Karşıtı Hareketler (Türkiye Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- ÇETİN, Oya Uslu, “Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri”, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2005, C. 2, S. 1, ss. 75-93.
- ÇETİNSAYA Gökhan, *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*, Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Yayın No:2014/2, 2014. Erişim 10 Nisan 2015
<https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf>
- ÇİÇEK Eda U., “Tanımlayıcı İstatistikler”, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, ed. Şeref Kalaycı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2010, ss. 49-61.
- ÇÖLLÜ E. Fazıl, Y. Emre ÖZTÜRK, “Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarından Türkiye’ye Yüksek Öğrenim Görmek Amacıyla Gelen Öğrencilerin Uyum ve İletişim Sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi Örneği)” *Journal of Azerbaijani Studies*, 2010, C. 6, ss. 223-239.

- ÇULPAN Refik, “Bireysel ve Örgütsel Davranış: Beklentiler Dengesi Model”, *Amme İdaresi Dergisi*, C. 13, S. 2, ss. 12-23.
- DEİK (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu), “Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye’nin Konumu”, *Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu*, İstanbul, DEİK Yayınları, 2013.
- DEMİRHAN Kamil, “Ulusal Alanyazında Uluslararası Öğrenciler Ve Uluslararası Öğrencileri Siyasal Açından Düşünmek”, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı, 2017, ss. 547-562.
- DEVELİ Erdem Selman, “21. Yüzyılda Göç Olgusu: Uluslararası Göç Teorilerinin Ekonomi Politığı” *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2017, C. 22, Göç Özel Sayısı, ss. 1343-1353.
- DİCKEN Peter, *Global Shift: The internationalization of Economic Activity*, Second Edition, Paul Chapman Publishing Co, 1992.
- DOK Birol, “Türkiye’nin Gururu Büyük Öğrenci Projesi”, *Türk Yurdu Dergisi*, 2009, S. 260, ss. 77-78.
- DOST Meliha Tuzgöl, “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, C. 22, S. 2, ss. 132-143.
- EKŞİ Muharrem, *Türkiye’de Kamu Diplomasisi Ortaya Çıkışı, Kurumsal İnşa Süreci ve Uygulanışı (2002-2013)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.
- ELA ÖZCAN Deniz, “Çağdaş Göç Teorileri Üzerine Bir Değerlendirme”, *İş ve Hayat*, 2017, C. 2, S. 4, ss. 183-215.
- ENTERİEVA Mirgül, *Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye’ye Yükseköğrenim Amacıyla Gelen Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Beklentilerinin Karşılama Düzeyi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
- ENTERİEVA Mirgül, Ferudun SEZGİN, “Türki Cumhuriyetlerden Türkiye’ye Gelen Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik ve Sosyal Beklentilerinin Karşılama Düzeyi”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2016, C. 6, S. 1, ss. 102-115.

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

- ERBAŞ Hayriye, “*Fark/Kimlik Sınıfı*”, ed. Hayriye Erbaş, M. Kemal Coşkun ve Deniz Yüzüak, Ankara: EOS Yayınları, 2007.
- ERDOĞAN Armağan, *Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılanma Çalışmaları: Küresel Eğilimler ve Uluslararasılaşma Çerçevesinde Değerlendirmeler*, Ankara: Stratejik Düşünce Enstitüsü Yayınları, 2013.
- ERGİN Gözde, Fahri TÜRK, “Türkiye’de Öğrenim Gören Orta Asyalı Öğrenciler”, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2010, C. 2, S. 1, ss. 35-41.
- ERHAN Çağrı, Sevtap KESTEL, Süzülay HAZAR, Feza Sencer ÇÖRTOĞLU, “Ankara Kenti Yabancı Öğrencilerle Zenginleşiyor”, Ankara: *T.C. Ankara Kalkınma Ajansı*, 2012.
- ERKUTLU Hakan, Süleyman ERYİĞİT, “Uluslararasılaşma Süreci”, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2001, C. 3, S. 3, ss. 149-164.
- EROĞLU Ömer, Mesut ALBENİ, *Küreselleşme Ekonomik Krizler ve Türkiye*, Isparta: Bilim Kitabevi Yayınları, 2002.
- ERSOY Hürriyet, “Türk Cumhuriyetlerinden Gelen İlk Öğrenciler ve Türkiye Deneyimleri”, *Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 1998, C. 7, ss. 7-15.
- ERŞAHİN İsmail, “Bir Diyanet Projesi Olarak Uluslararası İlahiyat Programı”, *Diyanet İlmî Dergi*, 2015, C. 51, S. 2, ss. 125-146.
- ERTÜRK Yakup Erdal, Hayati BEŞİRLİ, DURSUN Tuncay, *Türk Cumhuriyetleri Öğrencilerinin Türk Dünyasına Bakışları*, Ankara: Siyasal Kitabevi, 2004.
- EVANS Catrin, Keith STEVENSON, “The experience of international nursing students studying for a PhD in the U.K: A qualitative study”, *BMC Nursing*, 2011, C. 10, S. 11, ss. 1-13.
- FABRİGAR Leandre R., Duane T. WEGENER, Robert C. MACCALLUM, Erin J. STRAHAN, “Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research”, *Psychological Methods*, 1999, C. 4, S. 3, ss. 272-299.

- FORNELL Claes, David F. LARCKER, “Structural Equation Models With Unobservable Variables And Measurement Error: Algebra and statistics”, *Journal of Marketing Research*, 1981, ss. 382-388.
- FOX Richard J., *Confirmatory Factor Analysis*, *Wiley International Encyclopedia of Marketing*, 2010.
- FREDRİKSSON Ulf., “Changes of Education Policies with in The European Union in the Light of Globalisation”, *European Educational Research Journal*, 2003, C. 2, S. 4, ss. 522-546.
- GEZGİN Suat, “Küreselleşmenin Medya ve Toplum Üzerindeki Etkileri (Bölüm I)”, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi/İstanbul University Faculty of Communication Journal*, 2005, S. 21, ss. 9-12.
- GIDDENS Anthony, *Sosyoloji*, Çev. Hüseyin Özel ve Cemal Güzel, Ankara: Ayraç Yayınları, 2000.
- GÖK Fatma, “Cumhuriyet Dönemi’nde Eğitim Sistemi ve Üniversiteler,” *İktisat Dergisi*, 1998, C. 383, ss. 75-80.
- GÖKALP Murat, “19 Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Türk ve Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğretim Programlarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012, C. 11, S. 39, ss. 139-152.
- GÜLCAN Yaprak, Yeşim KUŞTEPELİ, Ceyhan ALDEMİR, “Yüksek Öğretim’de Öğrenci Doyumu: Kuramsal Bir Çerçeve ve Görgül Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2002, C. 7, S. 1, ss. 99-114.
- GÜNAY Durmuş, “Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler – I”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2011, C. 1, S. 3, ss. 113-121.
- GÜNAYDIN Âdem, *Niçin Türkiye. Türkiye Burslusu Uluslararası Öğrencilerin Niyet Mektuplarında Türkiye Algısı: ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi Öğrencileri Örneği*, (Uzmanlık Tezi), Ankara: Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 2012.
- GÜNDÜZ Turgay, “Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Öğretimi Kronolojisi (1923-1998)”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1998, C. 7, S. 7, ss. 543-557.

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

- GÜR Bekir S., Zafer ÇELİK, Serkan YURDAKUL, *Yükseköğretime Bakış 2018: İzleme ve Değerlendirme Raporu*, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi, 2018.
- GÜZEL Bekir, “Mevlana Değişim Programının Lisans Öğrencilerinin Sosyokültürel Gelişimine Olan Katkısının Değerlendirilmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2014, C. 7, S. 32, ss. 486-494.
- GÜZEL Süleyman Çağrı, “Dış Yardımlarda Destekleyici Bir Unsur Olarak Kültürel Diploması Ve Yunus Emre Enstitüsü Örneği”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2016, C. 30, S. 2, ss. 343-359.
- HABERMAS Jürgen, *İletişimsel Eylem Kuramı (Çev. Mustafa Tüzel)*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2001.
- HEYWOOD Andrew, *Küresel Siyaset (Çev: Nasuh Uslu ve Haluk Özdemir)*, Ankara: Adres Yayınları, 2013.
- HOYLE Rick H., “Confirmatory Factor Analysis”, Ed. Tinsley, H.E.A. ve Brown S.D. *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling*, New York: Academic Press, 2000, ss. 465-497.
- KARADAŞ Çağfer, “İlahiyat Fakülteleri Lisans Programları Üzerine Genel Değerlendirme ve Öneriler”, *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, ed. Süleyman Akyürek, İstanbul: Ensar Neşriyat Ticaret Anonim Şirketi, 2015, ss. 205-261.
- KARAKAYA Tuğba, *Küreselleşme Sürecinde E-Ticaretin Önemi ve Pazar Payı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- KARAMANLI Yasemin, Nursen ASLAN, “İzmir’deki Uluslararası Öğrencilerin Temel Sorunları, Beklentileri ve Memnuniyetleri Saha Araştırması”, *2015 Uluslararası Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2015*, ed. Ali Arıkmant, İstanbul: Harf Yayın İletişim, 2016, ss. 242-255).
- KARAOĞLU Fatma, *Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Uyuma Davranışı: TÖMER Örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- KARASAR Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2008.

- KARYMBAEVA Zhamilia, Kırgızistanlı Burslu Öğrencilerin Türkiye’de Eğitim Görme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar, *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2016*, ed. Osman Akgül, İstanbul: Seçil Ofset, 2017, ss. 216-230.
- KAVAK Yüksel, Gülistan Atanur BAŞKAN, “Türkiye’nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akrafa Topluluklarına Yönelik Eğitim Politika ve Uygulamaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2001, C. 20, S. 20, ss. 92-103.
- KETHÜDA Önder, “Türkiye’deki Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Üzerine Bir Araştırma”, *Yükseköğretim Dergisi*, 2015, C. 5, S. 3: 147-161.
- KIRMIZIDAĞ Nur, Bekir S. GÜR, Türker KURT, Nevfel BOZ, *Yükseköğretimde Sınır-Ötesi Ortaklık Tecrübeleri*, Ahmet Yesevi Üniversitesi Raporu, Araştırma İnceleme Dizisi Yayın No: 11, Ankara. 2012.
- KIROĞLU Kasım, Alper KESTEN, Cevat ELMA, “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Ve Ekonomik Sorunları”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010, C. 6, S. 2, ss. 26-39.
- KLİNE Paul, *An Easy Guide to Factor Analysis*, New York: Routledge, 2014.
- KNIGHT Jane, “Cross-border higher education: Issues and implications for quality assurance and accreditation”, In Global University Network for Innovation (GUNI). Higher education in the World 2007: Accreditation for quality assurance: What is at stake?, New York: Palgrave Macmillan, 2007, ss. 134-146.
- KNIGHT Jane, “Internationalization remodeled: Definitions, approaches and rationales”, *Journal of Studies in International Education*, 2004, C. 8, S. 1, ss. 5–31.
- KNIGHT Jane, “Internationalization: Concepts, complexities and challenges”, *International handbook of higher education*, Dordrecht, 2007, ss. 207-227.
- KNIGHT Jane, “Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations”, *Research in Comparative and International Education*, 2012, C. 7, S. 1, ss. 20-33.

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

- KONDAKÇI Yaşar, “Student Mobility Reviewed: Attraction and Satisfaction of International Students in Turkey”, *Higher Education*, 2011, C. 62, S. 5, ss. 573-592.
- KÖYLÜ Mustafa, “O.M.Ü. İlahiyat Fakültesine Devam Eden Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Fakülte Hakkındaki Düşünce, Sorun ve Beklentileri”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2001, C.12, S. 12-13, ss. 131-153.
- KRISHNAN Shana, Zora VRCELJ, ”International Students Expectations and Motivations”, *20th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education, 6-9 December 2009: Engineering the Curriculum*. Engineers Australia, 2009, 110-119.
- KUMCAĞIZ Hatice, Rahim DADASHZADEH, Kamil ALAKUŞ, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yaşadıkları Sorunlar”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, C. 35, S. 2, ss. 37-50.
- KURUL Nejla, *Eğitim Finansmanı*, Ankara: Siyasal Kitabevi, 2012.
- KUTLU Mustafa, Seher BALCI, Müge YILMAZ, “İletişim Beceri Eğitiminin Öğrencilerin Kendini Ayarlama ve İyimserlik Düzeylerine Etkisi”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*, ss. 1-8.
- LEE Everett S., “A Theory of Migration”, *Demography*, 1966, C. 3, S. 1, ss. 47-57.
- LEVENT Faruk, Özge KARAEVLİ, “Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar ve Türkiye İçin Öneriler”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013, C. 38, S. 38, ss. 97-118.
- LIVSEY Timothy, “Imagining An İmperial Modernity: Universities and the West African Roots of Colonial Development”, *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 2016, Volume 44, İssue 6, pp. 952-975.
- Lİ Mei, Mark BRAY, “Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau”, *Higher Education*, 2007, C. 53, S. 6, ss. 791-818.
- MARSHALL Gordon, *Sosyoloji Sözlüğü (Çev. Osman Akınhay-Derya Kömürcü)*, 1.b., Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1999.

- MASSEY Douglas S., Joaquin ARANGO, Graeme HUGO, Ali KOUAOUÇİ, Adela PELLEGRİNO, Edward J. TAYLOR, “Theories of International Migration: A Review and Appraisal”, *Population and Development Review*, C. 19, S. 3, ss. 431-466.
- MASHANKHAN Aibat, *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kariyer Tercihlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- MAZZAROL Tim, Geoffrey N. SOUTAR, “‘Push-pull factors’ Influencing Student Destination Choice”, *International Journal of Education Management*, 2002, C. 16, S. 2, ss. 82–90.
- MCMAHON Dorren, “The electoral consequences of north–south migration”, *British Journal of Political Science*, 1992, C. 22, S. 4, ss. 419-443.
- NAFSA, *The economic benefits of international education to the United States for the 2010-2011 academic year: A statistical analysis*, NAFSA: Association of International Educators, 2011. (https://www.nafsa.org/...International_Education, 7.03.2019)
- NURDİNOVA Shoirakhon, “Türkiye’de Yükseköğretimde Uluslararası Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı Üzerinden Eleştirel Bir Bakış”, *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2015*, ed. Ali Arıkkent, İstanbul: Harf Yayın İletişim, 2016, ss. 264-281.
- OECD, *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, 2008.
- OECD, *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, 2010.
- OECD, *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, 2011.
- OECD, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, 2012.
- OECD, *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing, 2013

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

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

ONAT KOCABIYIK Oya, Seda DONAT BACIOĞLU, Meltem ACAR GÜVENDİR, “Yükseköğretimde Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Sorunları” *Journal of Human Sciences*, 2019, C. 16, S. 2, ss. 561-581.

OTRAR Murat, Halil EKŞİ, Bülent DİLMAÇ, Ahmet ŞİRİN, “Türkiye’de Öğrenim Gören Türk ve Akraba Topuluk Öğrencilerinin Stres Kaynakları, Başa Çıkma Tarzları İle Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2002, C. 2, S. 2, ss. 477-499.

ÖCAL Mustafa, “İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1986, C. 1, S. 1, ss. 111-123.

ÖCAL Mustafa, *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi: Mukaddime Kitap*, 1.b., İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2011.

ÖZÇETİN Seçil, *Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Etkileyen Etmenler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.

ÖZDAMAR Kazım, *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*, Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2004, ss. 528-673.

ÖZDEL Lale, Mehmet BOSTANCI, Osman ÖZDEL, Nalan K. OĞUZHANOĞLU, “Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi”, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2002, C. 3, S. 3, ss. 155-161.

ÖZGÜR Gönül, Aysun BABACAN GÜMÜŞ, Banu DURDU, “Evde ve Yurtta Kalan Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu”, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2010, C. 1, S. 1, ss. 25-32.

ÖZKAN Gökhan, Meltem Acar GÜVENDİR, “Uluslararası Öğrencilerin Yaşam Durumları: Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri Örneği”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015, C. 15, S. 1, ss. 174-190.

ÖZKAN İsa, “Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklardan Gelen Burslu Öğrencilerin Meseleleri ve Çözüm Teklifleri,” içinde: 21. Yüzyılda Türk Dünyası Jeopolitiği, Muzaffer Özdağ’a Armağan IV. Cilt, Ed. Ümit Özdağ, Yaşar Kalafat, Ankara: ASAM Yayınları, 2003, ss.137-154.

- ÖZKAN İsa, “Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklardan Gelen Burslu Öğrencilerin Meseleleri ve Çözüm Teklifleri,” içinde: 21. Yüzyılda Türk Dünyası Jeopolitiği, Muzaffer Özdağ’ a Armağan IV. Cilt, Ed. Ümit Özdağ, Yaşar Kalafat, Ankara: ASAM Yayınları, 2003, ss.137-154.
- ÖZOĞLU Murat, Bekir S. GÜR, İpek COŞKUN, Factors İnfluencing İnternational Students’ Choice To Study İn Turkey And Challenges They Experience İn Turkey, *Research in Comparative ve International Education*, 2015, C. 10, S. 2, ss. 223–237.
- ÖZOĞLU Murat, Bekir S. GÜR, İpek COŞKUN, *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler*, Ankara: SETA Vakfı, 2012.
- ÖZPINAR İlknur, Arzu AYDOĞAN YENMEZ, Seher MANDACI ŞAHİN, “Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunları ve Çözüm Önerileri”, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2017, C. 8, S. 27, ss. 662-679.
- PALLANT Julie, *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*, Australia: National Library of Australia, 2005.
- PARK Elisa L., “Analysis of Korean Students’ İnternational Mobility By 2-D Model: Driving Force Factor And Directional Factor”, *Higher Education*, 2009, C. 57, S. 6, ss. 741-755.
- PETERSEN William, “A General Typology of Migration”, *Amerikan Sociological Review*, 1958, C. 23, ss. 259-263.
- PİRLİYEV Nuryağdı, *Yapısal Eşitlik Modeli ile Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyumu Üzerine Bir Analiz*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- RADMARD Someyyah, *Türkiye Üniversitelerinin Uluslararasılaşma Politikaları Bağlamında Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
- RAVENSTEİN E. G., “The Laws of Migration”, *Journal of the Statistical Society of London*, 1885, C. 48, S. 2, ss. 167-235.

- RAYKOV Tenko, “Coefficient Alpha and Composite Reliability With Interrelated Nonhomogeneous Item”, *Applied Psychological Measurement*, 1998, C. 22, S. 4, ss. 375-385.
- RODRÍGUEZ Anthony, Steven P. REİSE, Mark G. HAVİLAND, “Evaluating Bifactor Models: Calculating and Interpreting Statistical Indices”, *Psychological Methods*, 2016, C. 21, S. 2, ss. 137-150.
- SARI Hacı, “Uluslararası Ortaöğretim Öğrencilerinin Türkiye’ye Getiriliş Süreci ve Türkiye’de Karşılaşılan Problemler”, *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2015*, ed. Ali Arıkmnt, İstanbul: Harf Yayın İletişim, 2016, ss. 127-140).
- SAVAŞAN Fatih, Fatih YARDIMCIOĞLU, Furkan BEŞEL, “Yabancı Uyruklu Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Problemleri: Sakarya Üniversitesi Örneği”, *Uluslararası Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı 2015*, ed. Ali Arıkmnt, İstanbul: Harf Yayın İletişim, 2016, ss. 325-358.
- SELVİTOPU Abdullah, Ayhan AYDIN, “Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma Stratejileri: Süreç Yaklaşımı Çerçevesinde Nitel Bir İnceleme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018, C. 33, S. 4, ss. 803-823.
- SENNET Richard, *Karakter Aşınması (çev. Barış Yıldırım)*, İstanbul: Ayrıntı Yay., 2001.
- SHENTON Andrew K., “Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects”, *Education for information*, 2004, C. 22, S. 2, ss. 63-75.
- SIJTSMA Klaas, “On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach’s alpha”, *Psychometrika*, 2009, C. 74, S. 1, ss. 107-120.
- SKOCPOL Theda, “Wallerstein’s World Capitalist System: A Theoretical And Historical Critique”, *American Journal of Sociology*, C. 82, 1977, ss. 1075-1090.
- STOUFFER Samuel A., “Intervening Opportunities: A Theory Relating Mobility and Distance”, *American Sociological Review*, 1940, C. 5, S. 6, ss. 845-867.
- SUNGUR Onur, “Korelasyon Analizi”, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, ed. Şeref Kalaycı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2010, ss. 113-127.

- ŞAHİN Münir, Hasan DEMİRTAŞ, “Üniversitelerde Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Yaşadıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2014, C. 43, S. 204, ss. 88-113.
- ŞEKER Betül ve Emine AKMAN, “Farklı Ülkelerden Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Olma ve Yaşam Doyumları Üzerine Bir Araştırma”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015, C. 13, S. 1, ss. 106-119.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, *2016 Türkiye Göç Raporu*, Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, 2017, Yayın No: 40, http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf, 17.04.2017).
- T.C. KALKINMA BAKANLIĞI, *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi Araştırma Projesi Raporu*, Ankara: Kalkınma Araştırma Merkezi, 2014.
- T.C. KALKINMA BAKANLIĞI, *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi Araştırma Projesi Raporu*, Ankara: Kalkınma Araştırma Merkezi, Yayın 2936, 2015.
- TANRIVERDİ Ezgi Germeç, *Sosyolojik Açından Küreselleşme ve Ulus-Devlet (Giddens, Bauman ve Habermas Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- TEDDLİE Charles, Fen YU, “Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples”, *Journal Of Mixed Methods Research*, C. 1, S. 1, ss. 77-100.
- TERZİ Hacı Murat, *Türkiye'nin Büyük Öğrenci Projesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- TUNCER Murat, “Yabancı Öğrenci Olgusu: Sayısal Durum, Sorunlar ve Öneriler”, *Kültür Elçisi Olarak Misafir Öğrenciler*, Şükrü Kolukısa, Zülfü Demirtaş, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2015, ss. 51-55.
- USTA Sefa, Yusuf SAYIN, Yiğit Anıl GÜZELİPEK, “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kente ve Üniversiteye Uyumu Karaman İli Örneği”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2017, C. 7, S. 3, ss. 565-577.

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri

ÜSTÜN Altan, “Türk Bursiyerlerin Yurtdışı Deneyimleri ve Karşılaştıkları Güçlükler”, *Kültür Elçisi Olarak Misafir Öğrenciler*, Şükrü Kolukisa, Zülfü Demirtaş, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2015, ss. 69-73.

VARGHESE, N. V., *Globalization of Higher Education and Cross-border Student Mobility*, Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP), 2008.

VARLIK, Ali Bilgin, *Küreselleşme Ve Küreselleşmenin Orta Doğu'ya Etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

WALLERSTEİN Immanuel, *Alternatives: The United States Confronts the World*, New York: Routledge, 2015.

WESTON Rebecca, Paul A. Jr. GORE, “A Brief Guide To Structural Equation Modeling”, *The Counseling Psychologist*, 2006, C. 34, S. 5, ss. 719-751.

YALÇIN Cemal, *Göç Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

YILDIRIM Kürşad Emrah, Ali YILDIRIM “Türkiye'nin Yumuşak Güç Sembollerinden Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı Ve Yurtdışı Türkler Ve Akraba Topuluklar Başkanlığı'na Genel Bakış”, *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 2017, C. 33, S. 33, ss. 203-219.

YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topuluklar Başkanlığı), *YTB 2010 Faaliyet Raporu*, 2010.

YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topuluklar Başkanlığı), *YTB 2012 Faaliyet Raporu*, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, 2012.

YÜKSEL Sedat, “Eğitim Bilimlerinde Paradigmatik Dönüşüm: Yeni Arayış ve Yönelimler”, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2012, C. 1, S. 1, ss. 35-58.

ZHENG Xuan, “Re-interpreting Silence: Chinese International Students' Verbal Participation in US Universities”, *International Journal of Learning*, 2010, C. 17, S. 5, ss. 53-75.

İnternet kaynakları

http://mdp.manas.edu.kg/info/Mevlana-Kitapcik-Yeni_.pdf

<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/90.pdf>

<http://ua.gov.tr>

<http://www.idarehukuku.net/mevzuat/2922-sayiyi-Turkiyede-Ogrenim-Goren-Yabanci-Uyruklul-Ogrencilere-Iliskin-Kanun.html>

<http://www.idarehukuku.net/mevzuat/2922-sayiyi-Turkiyede-Ogrenim-Goren-Yabanci-Uyruklul-Ogrencilere-Iliskin-Kanun.html>

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1416.pdf>

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5682.pdf>

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5683.pdf>

<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>

<http://www.osym.gov.tr/TR,621/yurt-disinda-calisanlarin-cocuklari-icin-yuksekogretime-giris-sinavi-ycs-27122012.html>

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100406-1.htm>

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110823-15.htm>

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-3..htm>

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130529-11.htm>

<http://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/tarihcemiz-222>

<http://www.ua.gov.tr>

<http://www.unesco.org.tr>

https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2017/2017_T20_V1.pdf

<https://tdv.org/tr-TR/kurumsal/>

<https://ticaret.gov.tr/destekler/ihracat-destekleri/teblig-bazinda-destek-mevzuati/2011-1-sayili-pazar-arastirmasi-ve-pazara-giris-destegi-hakkinda-teblig>

<https://www.29mayis.edu.tr/birimler#>

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

https://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/12/151203_rusya_ogrenci_izlenim

https://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/12/151203_rusya_ogrenci_izlenim

<https://www.star.com.tr/yazar/27-mayisin-universite-tasfiyesi-147ler-yazi-889666/>

<https://www.studyinturkey.com/>

[https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc066/
kanundmc066/kanundmc06602922.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc066/kanundmc066/kanundmc06602922.pdf)

[https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc091/
kanuntbmmc091/kanuntbmmc09105653.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc091/kanuntbmmc091/kanuntbmmc09105653.pdf)

<https://www.ytb.gov.tr>

www.ab.gov.tr

www.oecd.gov.org,

www.tika.gov.tr

www.undef.org.tr

www.yee.org.tr

www.yyegm.meb.gov.tr

EKLER

Ek 1: Ölçek Formu

Sevgili öğrenciler,

“Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma” adlı bu doktora çalışmasının amacı, Türkiye’de ilahiyat öğrenimi gören siz değerli misafir öğrencilerin ilahiyat eğitimi süreci hakkındaki düşüncelerini tespit etmek ve sizin görüşleriniz doğrultusunda daha tercih edilebilir bir ilahiyat öğrenimi hazırlamak için veri elde etmektir. Bu anketteki sorularda kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Yanıtlar, araştırmacı dışında hiç kimse tarafından kullanılmayacaktır. Yanıtlarınızı size en uygun gelen parantezin içini (X) işaretiyle işaretleyiniz. Ayrıca sizden istenen bazı bilgileri (.....) şeklindeki ilgili boşluğa doldurunuz. Yapılan çalışmanın amacına ulaşabilmesi için bütün soruların gerçekleri yansıtacak şekilde içtenlikle cevaplandırılması gerekmektedir. Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz duyarlılık ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, öğrenim hayatınızda başarılar dileriz.

Araştırmacı: Arş. Gör. Fatih ÖZKAN, U.Ü. SBE Din Eğitimi Bilim Dalı E-mail: fatihdostum@hotmail.com

Tel: 0 507 274 1390

Araştırma Yöneticisi: Prof. Dr. İsmail SAĞLAM, UÜİF Din Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ

1. Hangi program kapsamında Türkiye’de bulunuyorsunuz?

1() UİP 2() YTB 3() YÖS 4() TDV 5() Diğer

2. Cinsiyetiniz nedir?

1() Kadın 2() Erkek

3. Dünyanın Hangi Bölgesinden geldiğinizi yazınız:

1() Balkanlar 2() Afrika 3() Avrupa/ABD 4() Uzakdoğu 5() Orta Asya
6() Ortadoğu

4. Eğitiminizi hangi ekonomik kanallar aracılığıyla sürdürmektedirsiniz?

1() Türkiye Bursları 2() Türkiye Diyanet Vakfı 3() Özel şirketler
4() Sadece ailemin desteği 5() Diğer

5. Aşağıdaki kaynakları dikkate alarak Türkçeyi hangisi aracılığıyla öğrendiğinizi işaretleyiniz?

1() Aile çevrem 2() Türkiye’deki resmi bir kurum 3() Ülkemdeki resmi bir kurum

6. Arapça eğitiminizi nerede aldınız?

1() Türkiye’de 2() Kendi ülkemde 3() Başka bir ülkede

**İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri**

7. Türkiye’de eğitim görmenin aşağıda belirtilen avantajları hakkındaki düşüncelerinizi işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1 Türkçeyi öğrenme ve konuşabilme	()	()	()	()	()
2 Saygın bir diploma sahibi olabilme	()	()	()	()	()
3 Farklı kültür ve toplumları tanıma	()	()	()	()	()
4 Daha iyi ve özgür yaşam şartlarında öğrenim görme	()	()	()	()	()
5 İyi bir eğitim alma	()	()	()	()	()
6 İstihdam alanı geniş bir meslek sahibi olabilme	()	()	()	()	()
7 Statüsü ve maaşı yüksek iş bulabilme	()	()	()	()	()
8 Alanıyla ilgili güncel sorunlara çözüm üretebilme	()	()	()	()	()
9 Farklı tecrübelerle kişisel anlamda gelişme	()	()	()	()	()
10 Daha geniş bir bakış açısı kazanma	()	()	()	()	()
11 Farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme	()	()	()	()	()
12 Toplum içinde sosyal statü kazanma	()	()	()	()	()

8. Türkiye’ye gelmeden önce sahip olduğunuz beklentileri ve mevcut durumu hakkındaki düşüncelerinizi işaretleyiniz.

Beklentiler	Beklenti durumu					Mevcut durum				
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok kötü
1. Güncel ve iyi bir üniversite eğitimi	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
2. Yaşam standartları yüksek ve modern bir ülke	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
3. Dinine bağlı ve dindar insanlarla karşılaşmak	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
4. Daha özgür bir sosyal yaşantı	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
5. Farklı ve özgün bir İslam eğitimi alma	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
6. Farklı İslam yorumu ve yaşantısını gözlemlemek	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
7. Akademisyenlerinin meslek anlamında iyi yetişmiş olması	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
8. Burs olanakları ve maddi ihtiyaçların karşılanması	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

9. Türkiye'ye geldiğinizden beri ne tür uyum sağlama/oryantasyon programlarına katıldınız? (Birden fazla sıklık işaretleyebilirsiniz)

1. () Hiçbir uyum/oryantasyon programına katılmadım.
2. () Üniversite ve birimlerini tanıtmaya ilişkin bir uyum programına katıldım
3. () İlahiyat Fakültesi'ni tanıtmaya ilişkin bir uyum programına katıldım
4. () Kaldığım yurt hakkındaki bir uyum programına katıldım
5. () Şehrin kültürüne ve şehirdeki yaşama (ulaşım, alış-veriş, iletişim, eğlence vb.) ilişkin bir uyum programına katıldım
6. () Sağlık birimlerine ilişkin bir uyum programına katıldım
7. () Diğer (.....)

10. Aşağıdaki konular çerçevesinde yaşamış olduğunuz uyum sorunları hakkındaki düşüncelerinizi işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Geleneklere uyumda sorun yaşadım	()	()	()	()	()
2. Bulduğum kentın yaşamına uyumda sorun yaşadım	()	()	()	()	()
3. Ekonomik ihtiyaçlarımı karşılamaya uyumda sorun yaşadım	()	()	()	()	()
4. İklim şartlarına uyumda sorun yaşadım	()	()	()	()	()
5. Yemek kültürüne uyumda sorun yaşadım	()	()	()	()	()
6. Dini yaşayışa uyumda sorun yaşadım	()	()	()	()	()

11. Türkiye'de üniversite öğrencisi olarak yaşadığınız sorunları belirtiniz?

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1 Ekonomik sorunlar	()	()	()	()	()
2 Barınma, beslenme sorunları	()	()	()	()	()
3 Üniversiteye ulaşım ile ilgili sorunlar	()	()	()	()	()
4 Aile ve memleket özlemi	()	()	()	()	()
5 Eğitim sistemi ile ilgili sorunlar	()	()	()	()	()
6 Eğitim sürecinde kullanılan terimlerle ilgili sorunlar	()	()	()	()	()
7 Yöre halkının önyargılarıyla ilgili sorunlar	()	()	()	()	()
8 Akademisyenlerle ilgili sorunlar	()	()	()	()	()
9 Sağlık sorunları	()	()	()	()	()

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

İlahiyat Fakültesi Uluslararası Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği (İFUÖMÖ)

1. Fakültenizde size sunulan olanakları/İmkânları ve yeterlik düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Fakülte çalışanlarının öğrencilerle ilişkilerinden memnunum	()	()	()	()	()
2. Fakültemin sosyal ve kültürel olanaklarından memnunum	()	()	()	()	()
3. Eğitim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinden memnunum	()	()	()	()	()
4. Kütüphane hizmetlerinden memnunum	()	()	()	()	()
5. Uluslararası öğrencilere danışmanlık hizmetlerinden memnunum	()	()	()	()	()
6. Öğrenci işlerindeki personelin uluslararası öğrencilerle ilgilenme düzeyinden memnunum	()	()	()	()	()
7. Fakültemdeki seminer, panel gibi akademik etkinliklerden memnunum	()	()	()	()	()
8. Fakültemdeki ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklerden memnunum	()	()	()	()	()
9. Fakülteye ve kaldığım yere ulaşım araçları/İmkânlarından memnunum	()	()	()	()	()
10. Fakültede akademik anlamdaki rehberlikten memnunum	()	()	()	()	()
11. Eğitimim için gereksinim duyduğum teknolojik destekten (bilgisayar, internet vb.) memnunum	()	()	()	()	()
12. Psikolojik ihtiyaçlarımın (yalnızlık, paylaşma, arkadaşlık vb.) giderilmesinden memnunum	()	()	()	()	()

2. Arapça öğretiminden memnuniyet düzeyini aşağıdaki hususlara göre nasıl değerlendirdiğinizi işaretleyiniz

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
13. Klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabilirim	()	()	()	()	()
14. Klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayabilirim	()	()	()	()	()
15. Modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabilirim	()	()	()	()	()
16. Modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayabilirim	()	()	()	()	()
17. Arapça konuşan birinin söylediklerini yeterli düzeyde anlayabilirim	()	()	()	()	()
18. Arapça konuşan birisiyle yeterli düzeyde Arapça konuşabilirim	()	()	()	()	()

3. İlahiyat Fakültesindeki dersleri ve derslerin içeriğini aşağıdaki hususlara göre nasıl değerlendirdiğinizi işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
19. Dersteki konular yeterince çeşitlendirilmiştir	()	()	()	()	()
20. İşlenen konuyu çok boyutlu incelenmektedir	()	()	()	()	()
21. Günceldir, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları konu edinmektedir	()	()	()	()	()
22. Meslek hayatına hazırlayıcı/yetiştiricidir	()	()	()	()	()
23. İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu dersler yeterince çeşitlidir	()	()	()	()	()
24. İlahiyat Fakültesi'ndeki seçmeli dersler yeterince çeşitlidir	()	()	()	()	()
25. İlahiyat Fakültesi'ndeki zorunlu dersler yeterince kalitelidir	()	()	()	()	()
26. İlahiyat Fakültesi'ndeki seçmeli dersler yeterince kalitelidir	()	()	()	()	()
27. Din görevliliğine hazırlayıcı dersler yeterince kalitelidir	()	()	()	()	()
28. Öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı derslerin yeterince kalitelidir	()	()	()	()	()
29. Yüksek lisans ya da doktora eğitimine yönelik dersler yeterince kalitelidir	()	()	()	()	()

4. Fakültenizdeki akademisyenlerin donanımlarını aşağıdaki hususlara göre nasıl değerlendirdiğinizi işaretleyiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
30. Akademisyenlerin mesleki tecrübeleri yeterlidir	()	()	()	()	()
31. Akademisyenlerin bilim alanlarına hâkimiyetleri yeterlidir	()	()	()	()	()
32. Pedagojik yeterliklere sahiptir.	()	()	()	()	()
33. Öğrencilerle iletişim ve sosyal becerileri yeterlidir.	()	()	()	()	()

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

**Ek 2: Türkiye 2016 – 2017 Öğretim Yılı İtibariyle
Üniversitelere Göre Yabancı Uyruklu Öğrenci
Sayıları**

İlahiyat Fakültesinin Bağlı Olduğu Üniversite	Öğrenci sayısı					
	Yeni kayıt			Toplam		
	E	K	T	E	K	T
Abant İzzet Baysal Ü.				1		1
Afyon Kocatepe Ü.	1		1	1	2	3
Ağrı İbrahim Çeçen Ü.				2	2	4
Akdeniz Ü.		1	1	2	2	4
Aksaray Ü.	6	4	10	11	4	15
Amasya Ü.	1		1	1		1
Ankara Ü.	11	9	20	92	78	170
Ankara Yıldırım Beyazıt Ü.	7	5	12	23	14	37
Artvin Çoruh Ü.	1		1	1		1
Atatürk Ü.				23	9	32
Balıkesir Ü.	2	1	3	10	3	13
Bartın Ü.	1	2	3	1	2	3
Batman Ü.	1	2	3	1	2	3
Bayburt Ü.	5	1	6	5	1	6
Bingöl Ü.	1	1	2	5	2	7
Bozok Ü.	1	2	3	5	4	9
Bülent Ecevit Ü.	1	1	2	2	1	3
Cumhuriyet Ü.				6	6	12
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	9	4	13	39	15	54
Çukurova Ü.	10	6	16	29	22	51
Dicle Ü.	1	1	2	7	10	17
Dokuz Eylül Ü.	5		5	17	6	23
Dumlupınar Ü.				2	3	5
Düzce Ü.	1	1	2	1	1	2
Erciyes Ü.	21	10	31	133	38	171
Erzincan Ü.				1	2	3
Eskişehir Osmangazi Ü.	2	1	3	9	6	15
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ü.	18	11	29	74	54	128
Fırat Ü.	1		1	2	2	4
Gaziantep Ü.	41	24	65	123	75	198
Gaziosmanpaşa Ü.	3		3	4	1	5
Giresun Ü.				6	2	8
Gümüşhane Ü.	1	1	2	2	1	3
Harran Ü.	4	2	6	25	29	54
Hitit Ü.	3	2	5	4	3	7
İğdir Ü.	2		2	5	4	9
İnönü Ü.	6	7	13	15	25	40
İstanbul Ü.	17	10	27	154	123	277

Fatih ÖZKAN

İstanbul Sabahattin Zaim Ü.	11	17	28	22	30	52
İstanbul 29 Mayıs Ü.	12	1	13	67	16	83
İstanbul Şehir Ü.	4	2	6	27	4	31
İzmir Katip Çelebi Ü.	6		6	6		6
Kafkas Ü.				1	2	3
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.	6	12	18	37	35	72
Karabük Ü.	18	11	29	31	23	54
Karadeniz Teknik Ü.	7		7	58	19	77
Kastamonu Ü.	21	8	29	41	21	62
Kırklareli Ü.	2		2	5	1	6
Kilis 7 Aralık Ü.	2	6	8	8	11	19
Marmara Ü.	17	14	31	113	72	185
Mardin Artuklu Ü.	9	7	16	20	16	36
Mehmet Akif Ersoy Ü.	1	1	2	1	1	2
Namık Kemal Ü.	1	3	4	2	3	5
Muş Alparslan Ü.					2	2
Necmettin Erbakan Ü.	28	16	44	151	76	227
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.	1		1	4	3	7
Ondokuz Mayıs Ü.	8	10	18	92	35	127
Osmaniye Korkut Ata Ü.	4	2	6	4	2	6
Pamukkale Ü.				3		3
Recep Tayyip Erdoğan Ü.	8		8	39	15	54
Sakarya Ü.	9	3	12	54	32	86
Siirt Ü.	5	5	10	31	19	50
Sinop Ü.	1		1	2	1	3
Süleyman Demirel Ü.	10	9	19	60	39	99
Trakya Ü.	6	4	10	19	19	38
Uludağ Ü.	72	51	123	363	215	578
Uşak Ü.	8	4	12	19	10	29
Yalova Ü.	4	2	6	27	5	32
Yüzüncü Yıl Ü.	1	1	2	14	10	24
Toplam	466	298	764	2165	1291	3456

Kaynak: YÖK İstatistiklerindeki Yabancı Uyumlu Öğrencilerin 2016-2017 Öğretim Yılı Eğitim Birimlerine Göre Sayıları Tablosu'ndan derlenmiştir.

Ek 3: Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Başkanlığı'nın 13 Mayıs 2016 Tarihli ve 2016-07 Sayılı Oturumunda Alınan 8 Nolu Kararın Üst Yazısı



ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURULLARI BAŞKANLIĞI

Sayı : 63589009-000-78
Konu : Fatih ÖZKAN

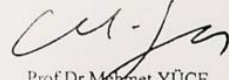
16/05/2016

GENEL SEKRETERLİK MAKAMINA

İlgi : 12/05/2016 gün ve 26468960-044/18-428 sayılı yazınız

İlgi yazınız U.Ü. Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Başkanlığı (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Yayın Etik Kurulu)'nın 13 Mayıs 2016 gün ve 2016-07 sayılı oturumunda görüşülmüş olup, alınan 8 nolu karar ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mehmet YÜCE
Rektör Yardımcısı ve
Kurul Başkanı

EK : Karar örneği (1 adet)

Ek 4: Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Başkanlığı'nın 13 Mayıs 2016 Tarihli ve 2016-07 Sayılı Oturumunda Alınan 8 Nolu Kararı

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
13 Mayıs 2016

OTURUM SAYISI
2016-07

KARAR NO 8 : Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden alınan Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Fatih ÖZKAN 'ın "Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışması kapsamında yapılacak olan anket çalışmasının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; : Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden alınan Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Fatih ÖZKAN 'ın "Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışması kapsamında yapılacak olan anket çalışmasının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.


Prof. Dr. Mehmet YÜCE
Kurul Başkanı

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin
Memnuniyet Düzeyleri

**Ek 5: Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören
Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma
Anket Formu**

Sevgili konuk öğrenciler.

“Türkiye’de İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma” adlı bu doktora çalışmamın amacı, Türkiye’de ilahiyat eğitimi gören konuk öğrencilerinin ilahiyat eğitimi hakkındaki düşüncelerini tespit etmek ve sizin görüşleriniz doğrultusunda daha tercih edilebilir bir ilahiyat öğrenimi hazırlamak için veri elde etmektir. Bu anketteki sorularda kimlik bilgileriniz istenmemektedir. Yanıtlar, araştırmacı dışında hiç kimse tarafından kullanılmayacaktır. Yanıtlarınızı size en uygun gelen parantez/in içini (X) işaretleyerek işaretleyiniz. Ayrıca sizden istenen bazı bilgileri (.....) şeklindeki sorularda kimlik boşluğa doldurunuz. Yapılan çalışmanın amacına ulaşabilmesi için bütün soruların gerçekleri yansıtabilecek şekilde içtenlikle cevaplandırılması gerekmektedir. Ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz duyarlılık ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, öğrenim hayatınızda başarılar dileriz.

Araştırmacı
Arş. Gör. Fatih ÖZKAN
UÜ SBE Din Eğitimi Bilim Dalı
E-mail: fatildostum@hotmail.com
Cep Tel: 0 507 274 1390

Araştırma Yöneticisi
Prof. Dr. İsmail SAĞLAM
UÜİF Din Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

1. Hangi program kapsamında Türkiye’de bulunuyorsunuz?

- 1()ÜİP
2()YTB
3()Yükseköğretim Sınava
4()Türkiye Diyanet Vakfı’nın konuk öğrenci kontenjanı
5()Diğer (.....)

2. Cinsiyetiniz nedir? 1()Kadın 2()Erkek

3. Kaç yaşındasınız? (.....)

4. Ailenizdeki birey sayısını yazınız. (.....)

5. Yaklaşık olarak kaç yıldır Türkiye’de bulunmaktasınız? (.....)

6. Türkiye’nin yükseköğrenimde uluslararası öğrenci kabulü hakkında bilgi edindiğiniz ilk birim aşağıdakilerden hangisidir?

- 1()Diyanet 2()YTB(Türkiye Bursları) 3()TV, internet vb. 4()Ülkedeki Türk yetkilileri 5()Diğer (.....)

7. Hangi ülkeden geldiğinizi yazınız. (.....)

8. Öğrencisi olduğunuz üniversitenin adını yazınız. (.....)

9. Ülkenizin resmi temsilcileri sizine ne sıklıkta ilgilenmektedir? 1()Her zaman 2()Sık sık 3()Ara sıra 4()Nadiren 5()Hiç

10. Türkiye’deki yetkililerle sizine ne sıklıkta ilgilenmektedir? 1()Her zaman 2()Sık sık 3()Ara sıra 4()Nadiren 5()Hiç

11. Türkiye’ye gelmeden önce yaşamınızın büyük bölümünü nerede yaşadınız? 1()Kent 2()Kır

12. Eğitiminizi hangi ekonomik kanallar aracılığıyla sürdürmektedirsiniz?

- 1()Türkiye Bursları
2()Türkiye Diyanet Vakfı
3()İslam Kalkınma Bankası
4()Kendi ülkenin resmi bursu
5()Kendi ülkeden özel şirketler
6()Türkiye’deki diğer vakıflar
7()Özel Türk şirketleri
8()Sadece ailemin desteği
9()Diğer (.....)

13. Sınıfınızı veya görmekte olduğunuz öğrenim düzeyinizi yazınız.

- 1()3. Sınıf 2()Yüksek lisans ders dönemi 3()Yüksek lisans tez dönemi 4()Doktora ders dönemi 5()Doktora tez dönemi

14. Hangi eğitim kademelerini Türkiye’de tamamladınız? (Birden fazla şıkta işaretleyebilirsiniz)

- 1()İlkokul 2()Ortaokul 3()Lise 4()Üniversite 5()Lisansüstü

15. Anne babanızın eğitim durumunu işaretleyiniz?

Anne	Baba
1()Okuyamaz değil	1()Okuyamaz değil
2()Sadece okuyamaz	2()Sadece okuyamaz
3()İlkokul mezunu	3()İlkokul mezunu
4()Ortaokul mezunu	4()Ortaokul mezunu
5()Lise/Meslek Lisesi mezunu	5()Lise/Meslek Lisesi mezunu
6()Yüksekokul/Ön lisans mezunu	6()Yüksekokul/Ön lisans mezunu
7()Fakülte mezunu	7()Fakülte mezunu
8()Lisansüstü mezunu	8()Lisansüstü mezunu
9()Diğer (.....)	9()Diğer (.....)

16. Anne ve babanızın meslek türünü belirtiniz?

Anne	Baba
1()Memur	1()Memur
2()İşçi	2()İşçi
3()İftiya	3()İftiya
4()Sınaf	4()Sınaf
5()Tüccar	5()Tüccar
6()Emekli	6()Emekli
7()Öğretmen	7()Öğretmen
8()Fihri namu	8()İşsiz-geçici işler
9()Diğer (.....)	9()Diğer (.....)

17. Anne babanız sağ mıdır? 1()Her ikisi de sağ 2()Anne sağ 3()Baba sağ 4()Her ikisi de vefat etmiş

18. Anne babanız şu anki medeni durumu nasıldır? 1()Evlü 2()Boşanmış

19. Medeni durumunuz nasıldır? 1()Bekar 2()Evlü

20. Yükselöğrenime başladıktan sonra ülkenize ne sıklıkta gidiyorsunuz?

- 1()Hiç gitmiyorum
2()Yılda birkaç kere
3()Yılda bir
4()İki yılda bir
5()Üç yılda bir
6()Dört yılda bir
7()Diğer (.....)

21. Aşağıdaki kaynakları dikkate alarak Türkçeyi hangi araçla öğrendiğinizi işaretleyiniz?

- 1()Yakın çevrem 2()Türkiye'deki resmi bir kurum 3()Türkiye'deki herhangi bir vakıf /dernek 4()Ülkemdeki resmi bir kurum
5()Ülkemdeki herhangi bir vakıf/dernek 6()Diğer (.....)

22. Türkçeyi öğrendiğiniz kaynaktan memnuniyet düzeyinizi işaretleyiniz?

- 1()Çok iyi 2()İyi 3()Kararsızım 4()Kötü 5()Çok kötü

23. Arapça eğitiminizi nerede aldınız?

- 1()Türkiye'de (Lütfen fakülte adını yazınız).....
2()Kendi ülkenizde (Lütfen kurum/fakülte adını yazınız).....
3()Başka bir ülkede (Lütfen ülke ve kurum/fakülte adını yazınız).....

24. Türkiye'ye geldiğinizden beri ne tür uyum sağlama/oryantasyon programlarına katıldınız? (Birden fazla şıkla işaretleyebilirsiniz)

1()İlgiç bir uyum/oryantasyon programına katılmadım.
2()Üniversite ve birimlerini tanıtmaya ilişkin bir uyum programına katıldım
3()İlahiyat Fakültesi'ni tanıtmaya ilişkin bir uyum programına katıldım
4()Kaldığım yurt hakkındaki bir uyum programına katıldım
5()Şehrin kültürüne ve sevdelerine ilişkin (ulasım, alış-veriş, iletişim, eğlence vb.) ilişkin bir uyum programına katıldım
6()Sağlık birimlerine ilişkin bir uyum programına katıldım
7()Diğer (.....)

25. Aşağıdaki konular çerçevesinde yaşamış olduğunuz uyum sorunları hakkındaki düşüncelerinizi işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1(Geçenlere uyumda sorun yaşadım)	()	()	()	()	()
2(Bulduğum ortamın yaşamına uyumda sorun yaşadım)	()	()	()	()	()
3(Ekonomik ihtiyaçlarımı karşılamaya uyumda sorun yaşadım)	()	()	()	()	()
4(Klim şartlarında uyumda sorun yaşadım)	()	()	()	()	()
5(Yemek kültürüne uyumda sorun yaşadım)	()	()	()	()	()
6(Dini yaşayışa uyumda sorun yaşadım)	()	()	()	()	()
7(Diğer (.....))	()	()	()	()	()

26. Türkiye'de üniversite öğrencisi olarak yaşadığınız sorunları belirtiniz?

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1(Ekonomik problemler yaşadım)	()	()	()	()	()
2(Başarım, beşlenme veya yurt konusu ile ilgili problemler yaşadım)	()	()	()	()	()
3(Üniversiteye ulaşım ile ilgili problemler yaşadım)	()	()	()	()	()
4(Aile özlemi ile ilgili problemler yaşadım)	()	()	()	()	()
5(Eğitim ve sınav sistemi ile ilgili problemler yaşadım)	()	()	()	()	()
6(Eğitim sürecinde kullanılan terimleri anlayamama ile ilgili problemler yaşadım)	()	()	()	()	()
7(Yöre halkının uluslararası öğrenciler hakkında önyargılarıyla ilgili problemler yaşadım)	()	()	()	()	()
8(Akademisyenlerle ilişkilerle ilgili problemler yaşadım)	()	()	()	()	()
9(Sağlık problemleri yaşadım)	()	()	()	()	()
10(Diğer (.....))	()	()	()	()	()

27. Türkiye'de eğitim görmenin aşağıda belirtilen avantajları hakkındaki düşüncelerinizi işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1(Türkçeyi öğrenmiş olmak)	()	()	()	()	()
2(Prestijli bir diploma sahibi olmak)	()	()	()	()	()
3(Farklı kültürleri tanıma fırsatı elde etmek)	()	()	()	()	()
4(Daha iyi yaşam şartlarında eğitim alma fırsatı elde etmek)	()	()	()	()	()
5(Daha kaliteli bir yükselöğrenim fırsatı elde etmek)	()	()	()	()	()
6(Mezuniyet sonrası iş bulma kolaylığı fırsatı elde etmek)	()	()	()	()	()
7(Statüsü ve maaşı yüksek bir iş olanağı elde etmek)	()	()	()	()	()
8(Günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek miktarda çalışma fırsatı elde etmek)	()	()	()	()	()
9(Farklı tecrübeler elde ederek kişisel anlamda gelişme imkanı elde etmek)	()	()	()	()	()
10(Daha geniş bir bakış açısı kazandırması)	()	()	()	()	()
11(Farklı bir İslam yaşayışını gözlemleme fırsatı elde etmek)	()	()	()	()	()
12(Toplam içinde itibar kazandırması)	()	()	()	()	()
13(Diğer (.....))	()	()	()	()	()

İlahiyat Fakültelerinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri

28. Öğrenim süreniz boyunca kaldığınız yerleri ve memnuniyet düzeyinizi belirtiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1Kredi Yurtlar Kurumu'na ait yurta memnundum	()	()	()	()	()
2Türkiye Diyanet Vakfı'na ait yurta memnundum	()	()	()	()	()
3Özel yurta memnundum	()	()	()	()	()
4Evde arkadaşlarımla memnundum	()	()	()	()	()
5Evde ailemle memnundum	()	()	()	()	()
6Diğer (.....)	()	()	()	()	()

29. Fakültenizde size sunulan olanakları/imkanları ve yeterlik düzeylerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1Öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinden memnunum	()	()	()	()	()
2Fakültemin sosyal ve kültürel olanaklarından memnunum	()	()	()	()	()
3Eğitim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinden memnunum	()	()	()	()	()
4Kütüphane hizmetlerinden memnunum	()	()	()	()	()
5Konuk öğrencilere danışmanlık hizmetlerinden memnunum	()	()	()	()	()
6Öğrenci işlerindeki personelin uluslararası öğrencilerle ilgilenme düzeyinden memnunum	()	()	()	()	()
7Fakültemdeki seminer, panel gibi akademik etkinliklerden memnunum	()	()	()	()	()
8Fakültemdeki ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklerden memnunum	()	()	()	()	()
9Fakülteye ve kaldığım yere ulaşım araçları/imkanlarından memnunum	()	()	()	()	()
10Fakülte akademik anlamdaki rehberlikten memnunum	()	()	()	()	()
11Eğitimim için ihtiyaç duyduğum teknolojik destekten (bilgisayar, internet vb.) memnunum	()	()	()	()	()
12Türkiye'deki diğer İlahiyat fakülteleri arasındaki veri/prestijinden memnunum	()	()	()	()	()
13Fakültemin farklı fikirleri tartışabilecek uygun ortam oluşturmasından memnunum	()	()	()	()	()
14Psikolojik ihtiyaçlarımı (yalnızlık, paylaşma, arkadaşlık vb.) gidermesinden memnunum	()	()	()	()	()
15Spor yapma olanaklarından memnunum	()	()	()	()	()
16Diğer (.....)	()	()	()	()	()

30. Arapça konusunda kendinizi hangi hususlarda ve ne kadar yetkin görmektesiniz?

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1Klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabilirim	()	()	()	()	()
2Klasik Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayabilirim	()	()	()	()	()
3Modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde okuyabilirim	()	()	()	()	()
4Modern Arapça metinlerini yeterli düzeyde anlayabilirim	()	()	()	()	()
5Arapça konuşma birimini söylediklerini yeterli düzeyde anlayabilirim	()	()	()	()	()
6Biriyle yeterli düzeyde Arapça konuşabilirim	()	()	()	()	()

31. Türkiye'ye gelmeden önce sahip olduğunuz beklentileri ve mevcut durumu hakkındaki düşüncelerinizi izahleyiniz.

Beklentiler	Beklenti durumu				Mevcut durum					
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok kötü
1Kaliteli bir üniversite eğitimi almaya bekliyordum	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
2Yaşam standartları yüksek bir ülke olmasını bekliyordum	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
3Dinime bağlı insanların yoğun olduğu bir ortam bekliyordum	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
4Daha özgür bir havat sürmevi bekliyordum	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
5Farklı ve özgün bir İslam dini eğitimi almaya bekliyordum	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
6Farklı bir İslam yorumunu gözlemlemeyi umuyordum	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
7Akademiçyenlerinin iyi yetişmiş olmasını bekliyordum	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
8Türkiye'nin maddi ihtiyaçları için karşılacak kadar destek sağlayacağını umuyordum	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
9Diğer (.....)	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

32. Aşağıdaki hususları nasıl değerlendirdiğinizi izahleyiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1Ülkeme göre Türkiye'deki eğitim standartlarından memnunum	()	()	()	()	()
2Ülkeme göre Türkiye'deki yaşam standartlarından memnunum	()	()	()	()	()
3Ülkeme göre Türkiye'nin gelişmişlik düzeyinden memnunum	()	()	()	()	()
4Ülkeme göre ailemin ekonomik durumundan memnunum	()	()	()	()	()
5Diğer İlahiyat fakültelerine göre fakültemdeki eğitim standartlarından memnunum	()	()	()	()	()
6Diğer (.....)	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Adı, soyadı	Fatih		ÖZKAN
Doğum Yeri ve Yılı	Akyazı		1983
Bildiği Yabancı Diller	Arapça		İngilizce
Eğitim Durumu	Başlama – Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lise	1997	2000	Akyazı İmam Hatip Lisesi
Lisans	2001	2005	Erzurum Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Yüksek Lisans	2008	2011	Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora	2012	2019	Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Din Eğitimi
Çalıştığı Kurumlar	Başlama – Ayrılma Yılı		Çalışılan Kurum Adı
1.	2007	2009	Diyanet İşleri Başkanlığı/İmam-Hatip
2.	2009	Devam Ediyor	Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi / Araştırma Görevlisi
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayımlar:	1- Fatih ÖZKAN, “Ailenin Dini Tutum ve Davranışlarının Çocuğun Dini Tutum ve Davranışlarına Etkisi: Diyarbakır Örneği” Mizan’ı-Hak: İslami İlimler Dergisi, 2018, S. 7: 63-109.		
İletişim (e-posta)	fatihdostum@hotmail.com		
Tarih İmza Adı, Soyadı			26.07.2019 Fatih ÖZKAN