

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM:
AKADEMİSYENLERİN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ
TECRÜBELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Enes TECİM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇİL

Konya- 2019



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

| | | |
|------------|------------------------|---|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Enes TECİM |
| | Numarası | 144205001005 |
| | Ana Bilim / Bilim Dalı | SOSYOLOJİ |
| | Programı | Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> |
| | Tezin Adı | YÜKSEKÖĞRETİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM: AKADEMİSYENLERİN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ TECRÜBELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA |

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu

| | | |
|------------|------------------------|---|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Enes TECİM |
| | Numarası | 144205001005 |
| | Ana Bilim / Bilim Dalı | SOSYOLOJİ |
| | Programı | Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> |
| | Tez Danışmanı | Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇİL |
| | Tezin Adı | YÜKSEKÖĞRETİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM: AKADEMİSYENLERİN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ TECRÜBELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA |

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Yükseköğretimde Çokkültürlü Eğitim: Akademisyenlerin Uluslararası Öğrenci Tecrübeleri Üzerine Bir Araştırma başlıklı bu çalışma 21/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

| Ünvanı, Adı Soyadı | Danışman ve Üyeler | İmza |
|------------------------------|--------------------|------|
| Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇİL | Danışman | |
| Doç. Dr. Ahmet KOYUNCU | Üye | |
| Dr. Öğr. Üyesi İbrahim NACAĞ | Üye | |

TEŞEKKÜR

Bu çalışma boyunca bana yol gösteren, eleştirileri ve yönlendirmeleri ile katkı sağlayan ve sabrını esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇİL'e, çalışmada büyük katkıları olan değerli hocam Doç. Dr. Mehmet Ali AYDEMİR ve abim Doç. Dr. Erhan TECİM'e, jüri üyeleri Doç. Dr. Ahmet KOYUNCU ve Dr. Öğr. Üyesi İbrahim NACAĞ'a teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca çalışmanın başlangıcından sonuna kadar her aşamasında büyük yardımları ve katkıları olan eşim Hilâl TECİM'e ve değerli anne babama içten duygularıyla teşekkür ederim.

Enes TECİM
Konya-2019



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



| | | |
|------------|------------------------|---|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Enes TECİM |
| | Numarası | 144205001005 |
| | Ana Bilim / Bilim Dalı | SOSYOLOJİ |
| | Programı | Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> |
| | Tez Danışmanı | Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇİL |
| | Tezin Adı | YÜKSEKÖĞRETİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM: AKADEMİSYENLERİN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ TECRÜBELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA |

ÖZET

Uluslararası öğrenciler üniversitelerde çokkültürlü eğitim ortamını doğurmuş ve bu durumun birincil muhatabı ise akademisyenler olmuştur. Hiçbir eğitimci uluslararası öğrencilere kendi ülkesinde yetişen öğrencilerde kullandığı yöntemleri kullanarak tam anlamıyla başarıya ulaşamayacağı için üniversitelerde çokkültürlü eğitim yöntemlerini bilen ve uygulayabilen akademisyenlerin olması önem taşımaktadır. Bu çalışma, Türkiye yükseköğretiminde çokkültürlü eğitim uygulamalarını akademisyenler açısından incelemiştir. Çalışmanın amacı, üniversitelerde uluslararası öğrenciler için çok kültürlü eğitim imkanını akademisyenlerin perspektifinden sorgulamak olmuştur.

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik/olgubilim desene uygun uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni Selçuk Üniversitesinde görevli olan akademisyenlerdir. Çalışma evreni içerisinden olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem tekniğine uygun olarak örneklem tercihi yapılmıştır. Araştırmada 26 akademisyen ile görüşülmüştür. Sonuç olarak yükseköğretimde çok kültürlülüğe karşı en sık takınılan tutum akademik, sosyal ve kültürel açıdan desteğe ihtiyacı öğrencileri görmezden gelmek şeklinde olmaktadır. Üniversitede kurumsal bir çokkültürlülük politikasının olmaması akademisyenleri karşılaştıkları sorunlara karşı kendi kişisel politikalarını ve stratejilerini geliştirmeye itmiştir. Bu durum yükseköğretimde standart bir çokkültürlü eğitim metodunun oluşmasının önüne geçmiş, kendiliğinden gelişen, her akademisyene göre değişen bir eğitim yönetimi oluşmasına sebep olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlü eğitim, uluslararası öğrenciler, yükseköğretim, yükseköğretimde çokkültürlülük, çokkültürlülük çokkültürlülük, çokkültürlülük



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



| | | |
|-------------------|------------------------|---|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Enes TECİM |
| | Numarası | 144205001005 |
| | Ana Bilim / Bilim Dalı | SOSYOLOJİ |
| | Programı | Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> |
| | Tez Danışmanı | Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇİL |
| | Tezin İngilizce Adı | MULTICULTURAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: A RESEARCH ON INTERNATIONAL STUDENT EXPERIENCES OF ACADEMICANS |

SUMMARY

International students' need for multicultural education at the university and the primary addressee of this situation was academicians. Since no educator will be able to achieve full success by using the methods used in the students who grow up in their own country, it is important that there are academics in universities who know and apply multicultural education methods. This study examined multicultural education practices in Turkey's higher education in terms of academicians. The aim of the study was to question the possibility of multicultural education for international students in universities from the perspective of academics.

The study was carried out in accordance with the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study population of the research is the academics of Selçuk University. Sampling was chosen in accordance with the purposeful sampling technique which is one of the non-probable sampling methods in the study population. 26 academicians were interviewed. As a result, the most common attitude towards multiculturalism in higher education is to ignore the students who need academic, social and cultural support. The lack of an institutional multicultural policy at the university has led academics to develop their own personal policies and strategies to address the challenges they face. This situation prevented the formation of a standard multicultural education method in higher education and led to the formation of a self-evolving education management that developed spontaneously and changed according to each academician.

Keywords: Multicultural education, international students, higher education, multicultural education in higher education, multiculturalism

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----|
| BİLİMSEL ETİK SAYFASI..... | ii |
| YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU..... | iii |
| TEŞEKKÜR..... | iv |
| ÖZET | v |
| SUMMARY..... | vi |
| KISALTMALAR..... | ix |
| TABLOLAR | x |
| GİRİŞ..... | 1 |
| Araştırmanın Konusu | 3 |
| Araştırmanın Amacı Ve Soruları | 6 |
| Araştırmanın Önemi..... | 7 |
| 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE..... | 8 |
| 1.1. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK..... | 8 |
| 1.1.1. Kültürel Etkileşim | 9 |
| 1.1.2. Kültürden Çokkültürlülüğe..... | 11 |
| 1.1.3. Erime Potası Ve Kanada Örneği..... | 13 |
| 1.1.4. Türkiye'de Çokkültürlülük | 14 |
| 1.2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK AÇISINDAN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER..... | 16 |
| 1.2.1. Uluslararası Öğrencilik..... | 16 |
| 1.2.2. Dünyada Uluslararası Öğrencilik | 18 |
| 1.2.3. Türkiye'de Uluslararası Öğrencilik | 23 |
| 1.2.4. Kamu Diplomasisi Olarak Uluslararası Öğrencilik..... | 31 |
| 1.2.5. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma | 34 |
| 1.2.6. Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması | 35 |
| 1.3. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİKTE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM | 39 |
| 1.3.1. Çokkültürlü Eğitim Tarihi | 40 |
| 1.3.2. Çokkültürlü Eğitim Tanımları | 41 |
| 1.3.3. Neden Çokkültürlü Eğitim?..... | 42 |

| | |
|---|-----|
| 1.3.4. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim | 44 |
| 1.3.5. Çokkültürlü Eğitim | 45 |
| 2. YÖNTEM | 61 |
| 2.1. Araştırmanın Modeli | 61 |
| 2.2. Araştırma Grubu..... | 62 |
| 2.3. Veri Toplama Tekniği Ve Aracı | 67 |
| 2.4. Saha Uygulama Tekniği..... | 67 |
| 2.5. Sınırlılıklar | 68 |
| 3. BULGULAR | 69 |
| 3.1. ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜR VE KİMLİĞİNE BAKIŞ..... | 69 |
| 3.1.1. Yabancı Öğrenci Algısının Değişen Boyutları | 71 |
| 3.1.2. “Yabancıyla” Yaşama Deneyimleri..... | 76 |
| 3.1.3. Öğrencilerle Kişisel İlişkiler | 82 |
| 3.2. AKADEMİSYENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM DENEYİMLERİ | 85 |
| 3.2.1. Akademisyenlerin “Çokkültürlü Eğitim” Algısı..... | 85 |
| 3.2.2. Akademisyenlerin Uluslararası Öğrenciliğe İlgisi..... | 89 |
| 3.2.3. Çokkültürlü Eğitimin Kişisel Etkisi..... | 91 |
| 3.3. ÜNİVERSİTEDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMI..... | 94 |
| 3.3.1. Çokkültürlü Eğitim Süreci | 98 |
| 3.3.2. Farklı Öğretim Yöntem Ve Şekilleri | 104 |
| 3.4. KURUMSAL POLİTİKAYA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER | 112 |
| 3.4.1. Üniversitenin Yabancı Öğrenci Politikası | 113 |
| 3.4.2. Uluslararası Öğrenci Politikası Önerileri..... | 115 |
| 3.5. ULUSAL POLİTİKALARA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DEĞERLENDİRMELER 120 | |
| 3.5.1. Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Politikası..... | 121 |
| 4. SONUÇ Ve ÖNERİLER | 126 |
| 5. KAYNAKÇA | 134 |
| EK: GÖRÜŞME SORULARI | 142 |

KISALTMALAR

| | |
|---------------|---|
| AB | Avrupa Birliği |
| ABD | Amerika Birleşik Devletleri |
| UNESCO | Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) |
| OECD | Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co- operation and Development) |
| YÖK | Yükseköğretim Kurul |
| T.C. | Türkiye Cumhuriyeti |
| AKTS | Avrupa Kredi Transfer Sistemini |
| TİKA | Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı |
| BÖP | Büyük Öğrenci Projesi |
| YTB | Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı |
| UDEF | Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu |
| MEB | Millî Eğitim Bakanlığı |

TABLolar

| | |
|--|----|
| Tablo 1: Dünyada en çok uluslararası öğrenci gönderen ülkeler- 2016. | 19 |
| Tablo 2: Dünyada en çok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkeler- 2016. | 21 |
| Tablo 3: Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısının yıllara göre değişimi, 2014-2018. | 23 |
| Tablo 4: Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin ülke sıralaması, 2017. | 24 |
| Tablo 5: Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite sıralaması, 2018. | 27 |
| Tablo 6: Türkiye'nin en çok uluslararası öğrenciye sahip şehirleri ve nüfusuna göre ilk on büyük şehri. | 29 |
| Tablo 7: Türki Cumhuriyetlerden Türkiye ve Rusya'ya giden öğrenci sayıları. | 32 |
| Tablo 8: Çokkültürlü Değişim Matrisi. | 51 |
| Tablo 9: Selçuk Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Sayısı. | 62 |
| Tablo 10: Selçuk Üniversitesi Fakülte ve Enstitülerin Uluslararası Öğrenci Sayıları. | 63 |
| Tablo 11: Akademisyenlere Ait Tanıtıcı Bilgiler. | 66 |

ŞEKİLLER

| | |
|---|----|
| Şekil 1: Eğitimcilerin Kültürel Çeşitliliğe Karşı Tutumları. | 45 |
| Şekil 2: Çokkültürlü Eğitimin Aşamaları. | 47 |
| Şekil 3: Çokkültürlü Eğitimde Temel İlkeler. | 47 |
| Şekil 4: Çokkültürlü Eğitimin Boyutları. | 49 |

GİRİŞ

Uluslararası öğrencilik yüzyıllardır var olan ve olmaya devam edecek olan küresel bir olgudur. Farklı kıtalar, ülkeler ve kültürler arasında gerçekleşen uluslararası öğrencilik her geçen gün daha da yaygınlaşmakta, popülerleşmekte ve küreselleşmede etkin bir hale gelmektedir. Türkiye’de uluslararası öğrencilik algısı Avrupa’ya öğrenci göndermekten ibaretken son yıllarda artan sayıda farklı ülkelerden ve kültürlerden öğrencilerin Türkiye’ye yükseköğretim için gelmeleri bu algıyı değiştirmiştir. Türkiye artık sadece öğrenci gönderen değil aynı zamanda başka ülkelerden öğrenci alan bir ülkedir. Her geçen gün artan uluslararası öğrenciler ve onların dolaylı veya doğrudan sebep olduğu yeni durumlar ise Türkiye’de yükseköğretimin yüzleşmek zorunda kaldığı ve mutlaka başa çıkması gereken bir alan olarak gün geçtikçe daha da belirginleşmektedir. Bu yüzleşmede ise hedef kitlenin homojen olmaması ülkenin eğitim sistemi açısından çözüm gerektirecek yeni durumları meydana getirmekte ve daha fazlasına da gebe görünmektedir.

Uluslararası öğrencilerle ilgili literatür tarandığında daha çok öğrencilerin sosyal, ekonomik veya kurumsal durumlarıyla ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Uluslararası öğrencilerin eğitim süreçleri ve sınıf içi sorunları ile ilgili çalışmaların ise sayısı daha azdır. Var olan çalışmaların ise çoğunluğu uluslararası öğrencileri homojen bir grup olarak kabul edip ele almaktadır. Bu ise var olan sorunların yeniden üretilmesine sebep olabilmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin farklı ülke ve kültüre sahip olduğu eğitim ortamı, farklı kültürel boyutlara duyarlı olan çokkültürlü eğitim metotları üzerinden ele alınmıştır.

Farklı ülke ve kültürlerden gelen uluslararası öğrencilerin aynı sınıfta olması, üniversitelerde bu öğrencilere eğitim veren akademisyenleri çeşitli yönlerden zorlamaktadır. Sınıfta yerli ve yabancı olan iki grup öğrencinin olması, üstelik yabancı öğrencilerin de kendi aralarında farklılaşması doğal olarak sınıf yönetiminde çeşitli sorunlar doğurmaktadır. Akademisyenlerin yerli ve yabancı öğrencilerle olan iletişimi, ders anlatım yöntem ve teknikleri, puanlama ve değerlendirme aşamalarını da

etkileyebilmektedir. Sonuçta uluslararası öğrencilerle derslere giren akademisyenlerin farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen öğrencilerle iletişim kurma ve ders işleme becerilerine sahip eğitimciler olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum ise uluslararası öğrenciler için üniversitelerde çokkültürlü bir eğitim ihtiyacı oluşturmuştur. Çokkültürlü eğitim metodu ile yükseköğretim eğitimcilerinin uluslararası öğrencilerle olan ilişkilerinin ve eğitim sürecinin daha sağlıklı şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir. Çünkü çokkültürlü eğitimin üniversitelerdeki en önemli ayağı, baş aktör ve uygulayıcı olan eğitimciler/akademisyenlerdir.

Elbette çokkültürlü eğitim aynı zamanda bir ülke politikası meselesidir ve bu nedenle politik karar alıcıların müdahil olduğu bir süreçte yukarıdan aşağıya dizayn edilir. Ancak konu hakkında yukarıdan alınan kararların, bu doğrultuda üniversiteler tarafından düzenlenen yönetmelik vb. kuralların hayat bulma noktasının temelinde iki önemli aktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi uluslararası öğrenciler, ikincisi ise akademisyenlerdir. Ulusal ya da tek tek üniversiteler bazında alınan ve hayata geçirilmesi planlanan kararlar bu aktörlerin uygulamalarıyla hayat bulabilmektedir. Bu noktada ulusal ya da kurumsal politikaların sahadaki temsilcileri niteliğinde olan akademisyenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim gibi konulardaki algıları, düşünce ve deneyimleri önem arz etmektedir. Zira ancak onların konu üzerindeki algı, düşünce ve deneyimleri ortaya konulduğunda çokkültürlü eğitimin Türkiye’de nasıl ete kemiğe büründüğüne, bundan sonra nasıl olabileceğine ilişkin önemli ip uçları elde edilebilecektir. Ulusal ve kurumsal düzeydeki sistemlerle uygulamadaki gelişmeler arasındaki pek de stabil olmayan ilişki bu şekilde ortaya konulabilecektir. Bu nedenle bu çalışmanın odak grubu çokkültürlü eğitim sürecindeki akademisyenlerdir.

Bu araştırmada, daha önce farklı ders işleme metodu ile eğitim gören, farklı türden akademik bilgilere sahip olan, farklı sosyal çevreden gelen, farklı kültürel alışkanları ve entelektüel birikimleri olan uluslararası öğrencilerin bu yönlerinin eğitim süreçlerinde göz ardı edilmesinin ve değerlendirilme yapılmasının sebepleri ve çözüm yolları araştırılmıştır.

Birinci bölümde çokkültürlülük, uluslararası öğrencilik ve çokkültürlü eğitim konularına dair teorik çerçeve ortaya konulmaktadır. İlk kısımda çokkültürlülüğün tarihsel arka planı, kültürel etkileşimler ile dünyadan ve Türkiye’den örnekler verilerek çokkültürlülük anlaşılmaya çalışılmıştır. İkinci kısımda ise uluslararası öğrencilik konusu ele alınmıştır. Dünyada ve Türkiye’de uluslararası öğrenciliğin durumu belirtildikten sonra uluslararası öğrencilik salt eğitim süreci olmasından öte kamu diplomasisi yönü ile incelenmiştir. Daha sonra Dünya ve Türkiye’nin eğitimde uluslararasılaşma boyutu değerlendirilmiştir. Üçüncü kısımda ise çokkültürlü eğitim ele alınmıştır. Çokkültürlü eğitimin tarihine değinerek tanımlar yapılmış, çokkültürlü eğitimin farklı kültürden öğrencilerin olduğu ortamdaki gerekliliği incelenmiştir. Daha sonra uluslararası öğrenciler özelinde çokkültürlü eğitim uygulamalarına dair çalışmalar sunulmuştur.

İkinci bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Araştırmada hangi yöntemin kullanıldığı, hedef kitlenin neden ve nasıl seçildiği, veri toplama tekniği ile araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği ve verilerin nasıl çözümlendiği konuları bu bölümde yer almaktadır.

Üçüncü bölümde ise araştırmanın bulguları yer almaktadır. Bu bölümde akademisyenlerin gözünden uluslararası öğrencilerin kültür ve kimliği, akademisyenlerin uluslararası öğrenciliğe dair tecrübeleri, çokkültürlü eğitim ortamı ve akademisyenlerin kurumsal ve ulusal uluslararası öğrenci politikasına dair görüş ve önerilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda uluslararası öğrenci deneyim ve politikalarının akademisyenler gözünden ne tür bir manzara ortaya koyduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Konusu

Uluslararası öğrencilik farklı dil öğrenimi, kültürel kapasiteyi artırma, daha iyi bir iş ve yüksek statü kazanma imkânlarının yanında farklı kültürleri keşfetmek ve yeni insanlar tanımak açısından sağladığı avantajlar sayesinde her gün daha popüler olmaktadır. Dünya çapında yükseköğrenim görmek amacıyla bulunduğu ülkeden farklı ülkelere seyahat eden öğrenci sayısı 1999 yılında 2 milyon iken, 2016 yılında 5 milyona

yükselmiştir (OECD, 2018: 219). 2020 yılında ise bu sayının dünya genelinde 7 milyona ulaşması tahmin edilmektedir (DEİK, 2013: 5). Kişilerin eğitim seviyesi yükseldikçe dünya geneli öğrenci hareketliliği daha da artmaktadır. Bu yüzden dünyada toplam lisans öğrencisi sayısının %6'sını uluslararası lisans öğrencileri oluştururken, toplam doktora öğrencisi sayısının ise %26'sını uluslararası doktora öğrencileri oluşturmaktadır (OECD, 2018: 218).

Uluslararası öğrenciler, iki ülke arasında iletişim kanalı olurlar, yükseköğretim kurumları için öğrenci çeşitliliği ihtiyacını karşılarlar, öğrenim ücretleri sayesinde eğitim gördükleri kuruma katkı sağlarlar, aldıkları bursları veya kendi paralarını o ülke içinde harcayarak ekonomik katkı sağlarlar. Bu yüzden uluslararası eğitim hiçbir zaman salt eğitim olarak görülmemektedir. Günümüzde eğitim, ülkelerin ihraç ettiği bir hizmet ürünüdür. Uzun vadeli stratejiler için uygunluğu ve sermayesinin insan olmasından dolayı uluslararası eğitim, ülkeler için uluslararası alanda söz sahibi olabilmenin baş aktörlerinden birisidir (DEİK, 2013:13). Uluslararası öğrenciliğin en büyük getirilerinden biri ise kamu diplomasisi potansiyelidir. Uluslararası öğrenci hareketliliği, diğer faktörlerin yanında Türkiye'nin yumuşak gücünü destekleyen ve Türkiye'ye yönelik algıların ve bakış açılarının değişiminde önemli rol oynamıştır (Purtaş, 2013: 11). Dünya ülkeleri artık yalnızca ekonomik olarak değil, aynı zamanda entelektüel ve bilgi birikimi anlamında da birbirine bağımlıdır. Dolayısıyla dünyada insanların ve fikirlerin hareketliliği hem akademik/kültürel bir sermaye hem de milli gelir olarak görülmektedir.

Uluslararası öğrenci çekmenin en önemli şartlarında biri dünyada olumlu bir itibara sahip olmaktır. Bu itibar ise sadece ekonomik ve maddi imkânlarla değil, o ülkenin yükseköğretim kalitesi ile de yakından ilgilidir. Eğitimde uluslararasılaşma, ülkeler ve toplumların gözünde daima eğitimin kalitelileşmesi ve genişlemesi anlamı taşır. Çünkü uluslararası hale gelmek kolay, basit ve ucuz değildir. Bunun için maddi ve manevi çaba sarf edilmesi gerekir. Bir ülkenin uluslararası öğrenci potansiyelini korumak, tercih edilen ülke olmak ve daha fazla öğrenci çekmek için üniversitelerde uluslararası öğrencilerin

alacağı eğitim yönteminin buna göre uyarlanması gerekmektedir. Çünkü eğitim kalitesi uluslararası öğrenci sayısını doğrudan etkileyen bir durumdur.

Günümüz dünyasında gelecek nesillerin, sınırların geçersiz kaldığı günümüzdeki değişimlere karşı uyum sağlayabilmesi ve küresel vizyona sahip olabilmesi için yeni beceriler edinmesi bir zorunluluk haline almıştır. Bunun için eğitimin, kişiler ve kültürler arası iletişim ve etkileşim becerilerini kazandırmaya teşvik edici olması gerekli hale gelmiştir. Yükseköğrenim görme amacıyla giderek artan sayılarla Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler, onlarla eğitsel, sosyal ve kültürel anlamda katkı sağlayabilecek bilgiye, beceriye ve anlayışa sahip eğitimcilere olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Uluslararası eğitim, öğrencilerin bireysel beceri ve yeteneklerini geliştirirken, bir yandan da ulusal yükseköğretimi uluslararası standartlara getirebilme kapasitesini arttırmaya yarayacaktır.

Dünyada ülkeler ve insanlar gün geçtikçe birbirine daha çok yaklaşmakta, bununla beraber kültürel, sosyal ve etnik çeşitlilik ise daha da artmaktadır. Bu çeşitlilik, yönetilmesine bağlı olarak olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle çokkültürlü eğitimi ve insan ilişkilerini anlamak, insan ilişkilerinde daha yapıcı olma ve bu çeşitliliği fayda sağlayan hale getirme noktasında faydalı olacaktır (Johnson ve Johnson, 2002: 13). Çokkültürlü eğitim hangi cinsiyet, sosyal sınıf, etnisite ve kültürden olursa olsun tüm öğrencilerin eşit eğitim imkânına sahip olması gerektiğini savunur (Banks, 2013: 1). Bu çalışmada kullanılan anlamıyla çokkültürlü eğitim, bireylerin farklı sosyal, kültürel ve eğitim arka planlarını göz önünde bulundurarak tüm öğrenciler için eğitim eşitliğini sağlama amacıyla gerçekleştirilen eğitim metodudur. Çokkültürlü eğitim uluslararası öğrenci potansiyelini gerçekleştirmek için Türkiye'nin adım atması gereken konulardan biridir.

Bu çalışmanın ana çerçevesini, Türkiye'deki üniversitelerde yeni bir deneyim olarak yaşanan uluslararası öğrenci hareketliliğini eğitimler açısından, kültürel çeşitlilik ve çokkültürlü eğitim ekseninde inceleme fikri oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Çokkültürlü eğitim çalışmalarının, Türkiye’de yeni gelişmekte olan bir çalışma alanı olarak ülkenin çokkültürlü eğitim politikasına ışık tutması beklenmektedir. Belirlenen veya belirlenecek olan çokkültürlü eğitim politikalarının ve felsefelerinin somut çıktı haline getirilmesi ve uygulanması aşamasında en büyük etkiye ve sorumluluğu sahip olan kısım eğitmen boyutudur. Bu çalışmada, Türkiye yükseköğretiminde çokkültürlü eğitim uygulamalarını eğitmenler açısından inceleyerek bir değerlendirme yapılması hedeflenmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ile eğitmen ve akademisyenlerin, uluslararası öğrencilerle olan ilişkilerinin ve eğitim sürecinin daha sağlıklı yürütülmesine ilişkin veriler sağlayacağına inanılmaktadır.

Çalışmanın ana amacı; üniversitelerde çokkültürlü eğitim imkânını, uluslararası öğrencilerle öğrenim süreleri boyunca en fazla etkileşimde bulunan temel aktörler olan akademisyenlerin perspektifinden ortaya çıkarmak ve sorgulamaktır.

Çalışmanın ana sorusunu, Türkiye’de son dönemde uluslararası öğrenci akışının hızlanmasıyla ortaya çıkan yeni durumun üniversiteler ve akademisyenler bünyesinde çokkültürlü bir eğitim modeli deneyimine dönüşüp dönüşmediğini veya dönüşüp dönüşmeyeceği meselesi oluşturmaktadır.

Bu bağlamda cevap aranan alt sorular aşağıdaki gibidir:

- 1- Uluslararası öğrencilerin kültür ve kimlikleri akademisyenlerin öğrencilere bakış açısı üzerinde etkili midir?
- 2- Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi ve ilgileri ne düzeydedir? Mevcut deneyimle bunlar arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3- Öğrenme ortamında akademisyenlerin uluslararası öğrencilere yönelik uygulamaları ile çokkültürlü eğitim modeli arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 4- Akademisyenlerin kendi kurumları ile uluslararası öğrenciler konusundaki ilişkileri ne düzeydedir? Bu ilişkiler mevcut deneyimi nasıl etkilemektedir?

5- Akademisyenlerin uluslararası öğrenciliğe/çokkültürlü eğitime, bu konudaki politika ve uygulamalara ilişkin bakış açıları nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Uluslararası öğrencilerin sebep olduğu çokkültürlü eğitim ihtiyacın en önemli/birincil muhatabı akademisyenlerdir. Hiçbir eğitimci uluslararası öğrencilere kendi ülkesinde yetişen öğrencilere davrandığı şekilde davranarak tam anlamıyla başarıya ulaşamaz. Çokkültürlü eğitim yöntemini bilen ve uygulayabilen eğitimcilerin sayısı veya eğitimcilerin istenilen seviyeye taşınması bu noktada önem taşımaktadır. Bu amaçla öğretim üyelerinin yaşadığı deneyimlerinin anlaşılması, sorunların tespit edilmesi ve yeni önerilerin ortaya çıkması adına bu çalışma önem arz etmektedir.

Çokkültürlü eğitim çalışmaları genelde Dünyada ve Türkiye’de çalışma konusu olarak çeşitli etnik azınlıklara, farklı kültürel sınıflara ya da belirli sosyal gruplara odaklanmış, konuyu çalışanların hedefi belirli bir homojen grup olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise diğerlerinden farklı olarak çokkültürlü eğitimin hedefi spesifik olarak belirlenmiş bir grup veya azınlık değil, yine tamamen farklı sosyal, kültürel ve etnik unsurlardan oluşan bir yapı olan uluslararası öğrencilerdir.

Her yıl artan bir şekilde öğrenim görmek üzere farklı ülkelere giden yabancı uyruklu öğrencilerin alacakları eğitimin kaliteli ve verimli olabilmesi için eğitimcilerinde farkındalıklarının yüksek olması gerekmektedir. Dolayısıyla akademisyenlerin de durumun önemine uygun hareket ediyor olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan akademisyenlerin çokkültürlü eğitim yeterliliklerini ortaya koymak önem arz etmektedir. Bu çalışma bahsedilen hususlarda bir basamak olarak kabul edilebilir.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

Kültürün günümüzde birçok anlamı ve neredeyse her kişi için ayrı bir tanımı vardır. Yani kültürün belli bir genel geçer tanımını yapmak imkânsızdır. Lakin bu çeşitliliğe rağmen kültürü belirli öğeleri ile tasvir edebiliriz. Bu öğeler dil, inanç, gelenek, adet, örf gibi sistemlerdir. Latince ‘colere’ sözcüğünden gelen, ‘bakım, işleme’ anlamı taşıyan kültürü, doğanın verdiklerinin dışında, insanın doğaya kendisinden kattıklarına verilen genel ad olarak tanımlayabiliriz (Tarım, 2002: 15). Bu farklılığın sebebini ise İbn Haldun, *Mukaddime*’sinde açıklar. Ona göre insanların yaşadığı coğrafi koşullar, insana ait her şeye etki eder. Bu yüzden kültürün en çok ilişkili olduğu öğelerden biri de coğrafyadır. Toplumun yeme, içme, giyinme, eğlenme, eğitim, fikir, siyaset gibi her ayrıntısında etkilidir. İnsanlar farkında olmadan bulunduğu coğrafyaya göre şekil alır ve yaşar. Bu yüzden “coğrafya kaderdir” diyerek coğrafyanın kültür ve toplum üzerindeki etkisini göstermiştir.

Belirli bir toprak parçasında yaşayan, ayrı bir ortak dili ve kültürü olan, az ya da çok kurumsal olarak olgunlaşmış tarihsel cemaatlara ise “ulus”, denmektedir (Kymlicka, 1998: 39). Yine benzer bir şekilde, siyasî terminolojide ulus, ortak köken, ortak dil, kültür ve tarih ile şekillenmiş siyasî bir topluluk anlamına gelir (Habermas, 2002: 16). Her ulusun belli bir coğrafyada oluşması, o coğrafyanın ulus kültürünü belirlemesi birbirini tamamlayan bir döngüdür. Bu döngüden dolayı kültür ile ulus arasında sıkı bir ilişki mevcuttur ve bu ilişki öylesine iç içe geçmiştir ki bazen bu kavramlar birbiri yerine dahi kullanılabilmektedir. Kültür deyince ulus, ulus deyince kültür anlaşılabilir. Doğal olarak zamanla her kültür şu ya da bu şekilde bir ulus veya bir etnisite ile özdeşleşmiştir. Fakat günümüz dünyasında küreselleşmenin etkisi ile gittikçe artan içsel ve dışsal etkilerle hiçbir kültür artık tek bir etnisiteye ya da ulusa ait değildir. Çünkü her kültür kendinden farklı kültürlerin yanında, arasında, ortasında var olur ve bilinçli ya da bilinçsiz şekilde sürekli onlarla etkileşimde bulunur. Teknolojinin gelişmesiyle daha da artan küreselleşme, bu etkileşimin en iyi örneğidir. Alınan ve verilen göçlerle, ticaret ve turizm ilişkileriyle,

kültür emperyalizmi ile farkında olmadan veya tamamen istekli ve gönüllü olarak başka kültüre öykünme ile kültürler arası etkileşimler oluşmaktadır. Oluşan bu etkileşimler ise kültürün temelinde bulunan etnisite tabanının etkisini ya azaltmış ya da farklı etnisiteler arasında paylaştırmıştır.

Kültür, insanın ait olma ve bağlanma duygusunu karşılayan en büyük etkenlerdendir. Kişinin varoluşsal sorularına cevap verir, kişiye rol, amaç ve hedef belirleyerek sosyal boşluğa düşmekten kurtarır. Bunun karşılığında kültür de bağlılık ve aidiyet bekler. Kendini içinde yaşadığı kültüre gözü kapalı, fazla adayın kişi fazla uzun sürmeden hem kendine hem ait olduğu kültüre zarar verecek duruma gelir. Öyle ki durum kültürel fanatizme dönüşür. Kültürel fanatikler için en değerli, en saygın, en güzel, en mantıklı kültür ve yaşam kendilerinininkidir. Ama bunu bilmek yetmez herkesin de bunu bilmesi, kabul etmesi ve hatta uygulaması gerekir. Ama bu asla mümkün olamayacak bir iddiadır ve bu da kültürel fanatizmin çıkmazıdır. Bu sorun ise kültürel etkileşim ile giderilebilir. Başka kültürlerin de yaşama hakkını sahip olduğunun anlaşılması için karşılıklı etkileşim gereklidir.

1.1.1. Kültürel Etkileşim

Kültürel etkileşim insanlığın varoluşun itibaren günümüze kadar süregelen bir olgudur. Hiçbir kültür diğer kültürlerden yalıtılmış halde varlığını sürdüremez. Her kültür bilerek veya bilmeyerek başka kültürlerle etkileşime girer. Bu nedenle kültürel etkileşim sadece iç nedenlerle değil dış nedenlerle de gerçekleşir. Alt kültürlerin, mezheplerin, düşünce hareketlerinin, siyasi partilerin zorladığı değişimler iç nedenlerdir. Savaşlar, ticaretler, doğal afetler ve göçler, kültürü etkileyen ve değişime zorlayan dışsal etkenlerdir. Bir kültürün değişime en fazla zorlandığı ve üstesinden gelmekte zorluk çektiği durumlar ise dışsal nedenlerdir. Çünkü bu baskının kaynağı farklı kültürlerdir. Tarih boyunca sürekli gerçekleşen bu etkileşim nedeniyle farklı kültürler sürekli bir arada bulunmuştur. Habermas'a (2002: 50) göre ulus devletler aslında, birbirinden ayrı yaşayan etnik grupların barışçı yollarla tek tek devletleşmesiyle değil, komşu bölgelere, soylara,

alt kùltùrlere, dil ve din topluluklarına sirayet ederek ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla dũnya üzerinde tek uluslu homojen bir devlet bulmak neredeyse imkânsızdır. Gũnũmũzũn kũreselleřen dũnyasında hemen her ulus devlet, aslında çok uluslu bir devlettir. Őstelik kùltùrlerin birbirlerine daha çok yaklaşması, birbirlerini daha yakından, birebir tanınması, her kùltürün kendi farklılıklarını görebilmesi ve bunu muhafaza etme çabasına girişmesine yol açtı. Bu da ekonomik ve siyasal rekabetin yanına bir de kùltürel rekabetin eklenmesine neden oldu (Balı, 2001: 297).

Kùltürlerin çeşitliliği bizi kendi kùltürümüz içindeki çeşitlilikten de haberdar eder. Kùltürümüzün farklı etkilerin sonucu olduğunu, farklı dũřünce biçimleri barındırđını ve farklı yorumlara açık olduğunu kavrarız (Parekh, 2002: 215). Bir kùltür ne kadar zengin olursa olsun, insan yaşamındaki her değerli şeyi içerip insanların tüm potansiyelini geliştirmesi mümkün değildir. Bu yüzden farklı kùltürler birbirlerini düzeltip tamamlar, birbirlerinin dũřünce ufkunu açar, birbirlerini insanları tatmin etmenin yeni yollarından haberdar ederler (Parekh, 2002: 214). Canlı kùltürler yabancı kùltürler karşısında rahat ve kendinden emindirler; kùltürel temaslardan çekinmezler. Yabancı kùltür çevrelerinden aldıkları unsurları kendi gözleri ile görür, kendi bakış açılarından kavrar, değerlendirir ve ona, kùltürü için ihtiyacını duyduğu fonksiyonu yüklerler. Bu durumda, alınan yabancı kùltür unsuru hazmedilmiş, milli üsluba katılmış ve onu zenginleştirmiş olur (Kösoğlu, 2003: 153). Hayatın her noktası ile temas halinde olduğu için kùltür doğal olarak hareketli ve değişken bir yapıdadır. Kendisini sürekli değiştirir ve geliştirir.

Bir kùltür bu rekabet ortamında kendi sürekliliğini sağlamak için içgüdüsel olarak kendi üyelerine baskı kurar. Bu baskı kimi zaman toplumsal övgü, takdir etme ve ödül şeklinde olacağı gibi kimi zaman da toplumsal kınama, yerme ve ceza şekillerinde olabilir. Bu durum da toplum tarafından kabul görür ve kùltürün devamı için her türlü baskı normal karşılanır. Bu da kùltür ve toplum ilişkisi bağlamında gayet doğaldır. Fakat doğal olmayan durum ise kişinin veya toplumun kendi kùltürü içerisinde yetişmeyen, farklı bir kùltür alanına mensup kişileri de kendi kùltürü bağlamına almaya çalışması, bu amaçla baskı

kurmaya çalışmasıdır. Günümüz dünyasında çokkültürlülük tartışmaları bu nedenle başlamaktadır.

1.1.2. Kültürden Çokkültürlülüğe

Çokkültürlülük kısaca birden fazla kültürün bir arada bulunması ve beraber yaşamasıdır. Çokkültürlülük bireysel kimlik ve tek başına farklılık ile ilgili değil, kültürle kaynaşmış ve kültürden beslenen kimlik ve farklılık ile ilgilidir (Parekh, 2002: 3). Başta etniste olmak üzere din, cinsiyet ya da herhangi bir gruba ait olma duruma da çokkültürlülük için kullanılabilir. Yani çokkültürlülük kavramı dar bir kalıba sıkıştırılmamalı, hangi amaçlarla kullanıldığı iyi tespit edilmelidir. Devletin çokkültürlü olması ise üyelerinin farklı uluslardan oluşması ve bu durumun bireysel kimliğin ve siyasi hayatın bir parçası olması demektir (Kymlicka, 1998: 49). Bu ise her kültürün kendi kanunlarının olması demek değil, kültürler arası geliştirilen uyum ilişkisi ile ilgilidir. Çokkültürcülük, bir ülkede yaşayan farklı kültürlerin farklılıklarını koruması ve diğer gruplarla eşit şartlarda yaşamasıdır (Yalçın, 2004: 73). Çokkültürcülük demek, bir devletin, bir toplumun, bir kültürün, bir grubun, bir cemaatin, bir ideolojinin, bir kurumun veya bir yapının kendisini oluşturan parçalara, kültürlere ve üyelere saygı duyması, önem vermesi, kabul etmesi demektir. Kısaca belirtmek gerekirse, çokkültürlülük mevcut bir durum, çokkültürcülük ise bir davranış biçimidir.

Her kültürün kendine has konuşma, edebi eserler üretme, kendini ifade etme, davranış şekilleri, tutumları, ibadet şekilleri vardır. Öyle ki aynı dine inan toplumlar bile farklı ibadet etme şekilleri, farklı ibadethane mimarileri geliştirmişlerdir. Bu da bize yeryüzündeki her kültürün biricik, değerli ve önemli olduğunu gösterir. Fakat Parekh'e (2002: 226) göre kültürlerin tümü kıymetli ve saygın olmasına rağmen hepsi aynı derecede kıymeti ve saygıyı hak etmezler. Bir kültür, insan kıymetine ve itibarına saygı gösterdiği, insan haklarına riayet ettiği ve yabancılar için bir tehdit oluşturmadığı müddetçe saygı görmeyi hak eder. Bu noktada Parekh bize çokkültürlülüğün sınırlarını çizmektedir.

Çokkültürlülüğün ideolojik yaklaşımı konusunda ise farklı düşünceler olmakla beraber genel kabul çokkültürlülüğün liberalizmden doğduğu üzerinedir. Çünkü 20.yy sonlarına doğru yükselen liberalizm ile beraber çokkültürlülük dünyada boy göstermeye başlamıştır. Bunun sebebi ise liberalizmden beslenen kapitalizm olarak gösterilir. Yalçın'a göre, (2004: 5) “Kendi kültürel değerleriyle sorunsuz varlığını sürdüren bireyler nerede yaşarlarsa yaşasınlar daha verimli olurlar” düşüncesi, çokkültürlülüğün hızla yayılmasına ve asimilasyon teorilerinin yenilgisine sebep olmuştur. Bunun sebebi çalışma koşulları her ne kadar iyi olsa da kendisi olmasına izin verilmeyen, kimliği ile barışık olamayan, bastırılan bireylerin iş verimini sağlayamayacağı düşüncesidir. Parekh'e göre ise (2002: 431), liberalizm, muhafazakarlık, sosyalizm ya da milliyetçilik fark etmeksizin tüm ideolojiler belirli bir kültürle iç içedir ve belirli bir yaşam görüşünü temsil eder. Bu nedenle her ideoloji zorunlu olarak dar ve taraflıdır. Bu yüzden çokkültürlülük hiçbir ideolojiye indirgenemez. Dolayısıyla Parekh'in konuya daha insani boyutta yaklaştığı söylenebilir.

Samuel Huntington'un uygarlıklar çatışması tezine göre, dünya ekonomik ve ideolojik olarak değil, kültürel farklılıklar nedeniyle bölünecektir (akt. Tekinalp, 2005: 82). Bu kaygıları ciddiye alan kimi devletler etnik ve din temelli savaşları önlemek ve en önemlisi ulus-devlet yapısını muhafaza etmek için, çokkültürcü siyaset tarzını benimsemeye başlamışlardır (Duman, 2009: 103). Çokkültürcülüğü resmi politika olarak uygulayan ülkeler arasında başta Amerika, Kanada, Avustralya gibi ülkelerin gelmesinin sebebi budur. Örneğin 1960'larda Amerika'da Afrikalı-Amerikan, Asyalı-Amerikan, Latin-Amerikan, Yerliler, Hristiyanlar, Yahudiler, Müslümanlar gibi birçok farklılığın olması, özellikle sağlık ve eğitim alanında tanınma ve eşitlik isteği getirmiştir. Çünkü Amerika'da asıl vatandaş olarak Beyaz-Avrupalı-Amerikan vatandaşlar görülmekte ve tüm haklara tamamen sahip olmaktaydı. Özellikle eğitim alanını tekelinde bulunduran Avrupalı-Amerikanlara karşı kendi okullarını açma, kendi müfredatlarını oluşturma isteği ile başlayan talepler, yerini çeşitli sosyal alanlarda grevlere, eylemlere bırakmıştır.

Böylece Amerika Birleşik Devletleri bu talepleri göz ardı edememeye başlamıştır. Devlet yapısını korumak isteyen ABD zamanla birtakım haklar vermeye başlamıştır.

1.1.3. Erime Potası ve Kanada Örneği

Çokkültürlülük politikalarının çıktığı ülkeler olarak ABD ve Kanada örneklerine bakılırsa Amerika'nın kültür politikası "erime potası" olarak tanımlanırken, Kanada'nın kültür politikası "salata kasesi" olarak tanımlanır. Burada vurgulanan Amerikan toplumuna katılan bireylerin bir erime potası içinde dönüşerek yeni ve farklı bir kültürel yapıya bürünmesidir. Kanada modeli ise domates, marul ve biberin salata kâsesinde kendi renginde ve tadında bulunması gibi her kültürün toplum içinde yaşamını sürdürebileceği vurgusu yapılıdır (Özensel, 2012: 65).

Kanada, 1700'lerden beri sürekli göç alan bir ülke olduğu için egemen bir "devlet ideolojisi" gecikmiş ve belli bir vatandaş modeli oluşmamıştır. Bundan dolayı devletin tavizsiz istediği tek şey vatandaşların yasalara uymasındır (Bağlı ve Özensel, 2013: 66). Bunun için Kanada'da bir hükümet komisyonu Kanadalıların paylaştığı yedi değeri içeren bir liste yapmıştır. Bu listede 1. Eşitlik ve hakkaniyet inancı, 2. İstişare ve diyalog inancı, 3. Uzlaşma ve hoşgörünün önemi, 4. Çeşitliliğin desteklenmesi, 5. Şefkat ve cömertlik, 6. Doğal çevreye tutkunluk, 7. Özgürlük, barış ve şiddete dayanmayan değişim gibi maddeler yer almaktadır. (Kymlicka, 1998: 283). Kanada modeli insanların gönüllü olarak birleşmeye katıldığı bir modeldir. Her kişi, grup veya toplum ön şart kendinden farklı kişilerle yaşayacağını, kendi kültürünü koruma özgürlüğüne sahip olduğunu, diğer kültürlerle saygı göstermesi gerektiğini bilir ve bunu kabul eder.

Vatandaş'ın (2002: 135-136) Kanada'da yaşayan farklı etnik kökene sahip topluluklar üzerinde yaptığı araştırmada İtalyan, Polonyalı, Çinli, Japon, Türk ve Kanadalıların arasından çokkültürlülüğü kötü görme ve benimsememe oranı %42,8 olarak en yüksek oran Türklere aittir. İlginç olan ise bu oranın ev sahibi Kanadalılarda %9,6 olmasıdır. Bunun nedenini anlamak için diğer verilere baktığımızda dikkat çeken ilk özellik, Türklerin diğer topluluklara göre gelir düzeyinin son derece düşük olmasıdır.

Diğer bir veride ise eğitim düzeyi arttıkça çokkültürlülüğü iyi olarak değerlendirme oranının da doğrusal olarak artıyor olmasıdır. Verilerden anlaşılacağı üzere ekonomik sorunların kişilerin çokkültürlülük algılarını etkilediği aşikârdır. İnsanlar, ekonomik durumları tatmin edici düzeyde olmadığı takdirde kendileri yabancı bir ülkede olsa dahi diğer insanlarla birlikte yaşamaya olumsuz bakabilmektedir. Türkiye'ye göç eden Suriyeliler ve ev sahibi Türkler arasındaki ilişkiye bu duruma göre bakılırsa, başka ülkede yaşadığı halde çokkültürlülüğü benimseyemeyen, yabancıya tahammül edemeyenlerin, kendilerine zorunlu olarak sığınan insanlara ev sahibi iken daha ne türlü tepkiler göstereceğini zaman gösterecektir.

1.1.4. Türkiye'de Çokkültürlülük

1492 yılında on binlerce Yahudi'nin İspanya'dan gemilerle kurtarılarak Osmanlı topraklarına getirilmesi ile başlayan ve günümüze kadar devam büyük göç alma hareketleri ile binlerce insan ülkemize göç etmiş, 1922'den günümüze kadar çalışma ve eğitim gibi amaçlarla gelenler hariç 5 milyondan fazla kişiye kucak açmıştır (Göç İdaresi, 2018). Dolayısıyla Osmanlı'dan günümüz Türkiye'sine kültürel çeşitlilik mirası kalmıştır. Kymlicka'ya göre (1998: 39) tarihteki ilk çokkültürlü devletlerden biri olan Osmanlıdaki "millet sistemi" ile Müslümanlar, Hristiyanlar ve Yahudiler özyönetimle gruplar olarak tanınıyor ve kendi üyelerine dinsel kurallar dayatmalarına izin veriliyordu. Yani Osmanlı, her bir varlığa farklı bir değer kategorisi vererek değerler çeşitliliği üzerinden çokkültürlülüğü oluşturan özgün bir yapıydı (Özensel, 2008: 73). Burada önemli olan insanların dinî aidiyetleriydi ve milletin anlamı dindi. 1900 yılında Şemsettin Sami lügatinde "millet" kelimesinin anlamı "din" iken, son zamanlarda İngilizcedeki 'nation' karşılığı kullanılmaya başlanmıştır (Tunçay, 2003: 2). Bu düşüncelerle Balkan ülkeleri ile gerçekleştirilen mübadelelerde, Türkiye'de "Müslüman oldukları için" Kürtler azınlık kapsamına alınmamış, Türk olduğu halde başka bir dine mensup olan birçok unsur azınlık sayılmıştır (Aktay, 2002: 3). Bu da kültürel millet anlayışının dönüşümünü açıklayan iyi bir örnektir.

Günümüz çokkültürlülük teorilerinin genel olarak Amerika – Kanada kaynaklı olması ve bu ülkelerde hâkim liberalizmin çokkültürlülüğün kaptanı olması nedeniyle bu kavrama dair endişeler oluşabilmektedir. Bunun nedeni ABD'nin çokkültürlülük taleplerine karşı geliştirdiği yöntem olan 'erime potası'dır. Bundan dolayı çokkültürlülük, toplumların kültürlerini yok edici, millilik karşıtı, homojen bir toplum oluşturmayı amaçlayan ya da tam tersi bölücü ve ayrıştırıcı bir tehdit olarak görülebilmektedir.

Türkiye'nin bulunduğu coğrafik, kültürel, ekonomik, siyasal, sosyal, tarihi koşullardan dolayı ABD ve Kanada gibi ülkelerin kullandığı yöntemleri aynı şekilde ve aynı anlamda kullanması beklenemez. Bundan dolayı Türkiye'nin kendi çokkültürlülük metodu ve anlayışı geliştirmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Buna örnek olarak ise Özensel'in "Halat Kültür" modeli örnek verilebilir;

Türkiye, birbirinden etkilenen, birinin varlığı diğerine bağlı fakat birbirine karışmayan ve birbirinden farklı kültürlere sahiptir. Bu kültürel yapı ne ABD modelini ifade etmek için kullanılan "erime potası", ne de Kanada modeli için ifade edilen "salata kasesi" ne benzer. Bu kültürel yapı, birbirine sarılmış, birbirine dolanmış, fakat bu sarmallığına rağmen birbirine karışmadan güçlü bir yapıdan oluşur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Türkiye'deki kültürel yapıyı "halat"a benzetebiliriz. Başka bir ifade ile Türkiye'deki farklılıkların oluşturduğu kültürel yapıyı ve birlikteliği "Halat Kültür" (Rope Culture) olarak tanımlayabiliriz. Halat, birbirine geçmiş, fakat birbirine geçen bu unsurların tamamı kendi özellikleriyle var olan ve bu sarmaşık halleriyle de güçlü bir unsuru temsil eden bir ögedir. Halatı oluşturan binlerce ince ip tek başına var olmasına rağmen bu ince iplerin her biri ülkedeki kültürel çeşitliliği temsil eder ama kendi başlarına oldukça ince, güçsüz ve dayanıksızlardır. O binlerce ince ipi güçlü kılan birbirleriyle sarmaşık olmaları ve bir arada olduklarında güçlü ve sağlam olmalarıdır. Bu sağlam halat Türkiye'deki güçlü kültürel yapının kendisidir (Özensel, 2013: 14).

Görüldüğü üzere çokkültürlülük doğru anlamda ve yöntemde kullanılırsa ayrıştırıcı, bölücü ya da tam tersi asimile edici olmak yerine herkesin birbirini kabul ettiği, beraber ve güçlü bir birliktelik yöntemi olarak ele alınabilir.

1.2. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK AÇISINDAN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER

1.2.1. Uluslararası Öğrencilik

Dünya, çok kısa sürede büyük değişiklikler geçirmiştir. Eskiden insanlar doğduğu şehirde okuyup, evlenip, yaşayıp orada ölmekte, savaş ve doğal afet gibi sebepler dışında şehirden de çıkmamakta, çıkamamakta idi. Bunun sebepleri genel olarak maddi imkânsızlıklar, hayat pahalılığı, teknoloji yetersizliği, zaman yetersizliği şeklinde sıralanabilir. Eğitim eksikliği ise tüm bu unsurların ortasında yer almakta ve asıl sebebi oluşturmaktadır. İnsanlar o günün siyasi, sosyal ya da ekonomik şartları gereği sadece kendi şehrine, bölgesine, ülkesine yetecek şekilde eğitilmiş, komşu ülkedeki değişim ve gelişmelerden dahi habersiz bırakılmışlardır. İstisnalar dışında farklı ülkeler ve kültürlerle iletişim kurulmamış, neredeyse hiç etkileşime girilmemiştir. Günümüzde ise iletişim küreselleşmiş, sadece ülkeler ve toplumlar değil bireyler dahi kendi başına dünyanın öteki ucu ile iletişime geçebilecek hale gelmiştir. İsteyen her kişi geçmişe göre çok ucuz ve hızlı şekilde dünyada istediği yere gidebilmektedir.

Küreselleşme ile beraber dünyada ticaretin hızlanması, çokuluslu şirketlerin oluşması, ülkelerin ortak siyaset gütmesi, ulaşımın hızlı ve kolay hale gelmesinin yanı sıra yoksulluk, çevre felaketleri, sömürü, terör gibi felaketler de hızlanmıştır. Lakin küreselleşme ile bilgi akışı da hızlanmış, yeniçağın bilgi çağı olduğunu göstermiş ve devletler de bu çağa uydurmak için bilginin peşinde koşmuştur. Yurtdışına öğrenci göndermek ise geliştirmekte olan ülkelerin yetişmiş insan gücü ve bilgi transferi açısından ilk ve en sık başvurduğu yöntem olmuştur. Çünkü bilgi ithal etmenin en kestirme yolu öğrenci hareketliliği olarak görülmüştür.

Dünya genelinde uluslararası öğrencilik her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır. Bilgi edinmenin yanı sıra farklı kültürleri keşfetmek, yeni insanlar tanımak, kültürler arası iletişimi becerebilmek, yeni düşünce biçimleri geliştirebilmek ilgi odağı olmuştur. Ayrıca farklı dil öğrenimi, kültürel kapasiteyi artırma, daha iyi bir iş ve yüksek statü kazanma

imkânları yurtdışında öğrenim görmenin avantajları olarak görülmektedir. Bu nedenlerle eğitim maksadıyla farklı bir ülkeye gitmek gençler arasında gittikçe daha da yaygınlaşmaktadır. Yurtdışında en çok seçilen eğitim aşaması ise yükseköğretimdir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre, yükseköğretim, milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim- öğretimin tümüdür (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Yükseköğretimin amacı ise ülkenin bilim politikasına ve toplumun gereksinimine göre öğrenci yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, bilim tekniğinin ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmaktır (Erdem, 2011: 595). Bu amaçlar ülkeye, zamana, siyasi, sosyal ve ekonomik koşullara değişebilir. Bundan dolayı yükseköğretim dünyanın her yerinde farklı metot, kalite ve amaçlarla ortaya çıkmıştır. Bu sebeplerden dolayı kişiler farklı amaçlarla yükseköğrenim için başka ülkelere gitmektedir. Başka bir ülkeye öğrenim maksatlı gitmenin sonucu olarak da uluslararası öğrencilik tabiri ortaya çıkmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte biletlerin ucuzlaması, seyahat sürelerinin kısılması, iletişim imkânlarının ucuz ve kolay olması gibi sebepler öğrencilerin dünya üzerindeki hareketliliğini kolaylaştırmıştır. Üstelik devlet veya özel kurum ve kuruluşların bursları ile uluslararası öğrencilik daha kolay hale gelmiştir. Vatandaşı olduğu ülkeden başka ülkeye eğitim almak için gidilmesine uzun dönemli öğrenci hareketliliği, geçici olarak eğitim görülmesine ise kısa dönemli öğrenci hareketliliği denilmektedir.

“Uluslararası öğrenci”, öğrenim için kendi ülkesinde ikamet etmeyen veya önceden başka bir ülkede eğitim almış, öğrenim görme amacıyla sınırları aşan insandır. “Yabancı öğrenci” ise vatandaşlığa göre tanımlanır. Bu nedenle uluslararası öğrenciler yabancı öğrencilerin bir alt kümesidir (OECD, 2013). Eğitim maksadıyla gittiği ülke ile ortak tarihi ve kültürü paylaşan, hatta aynı dili konuşan bir kişi eğer o ülkenin vatandaşlığına sahip değilse o kişi yine de yabancı öğrenci statüsüne girmektedir.

Uluslararası öğrenciler, geldikleri ülkeye çeşitli avantajlar getirirler. Kendi ülkeleriyle oluşturdukları bağlar sayesinde iki ülke arasında iletişim kanalı olurlar, yükseköğretim kurumları için öğrenci çeşitliliği ihtiyacını karşılarlar, öğrenim ücretleri sayesinde eğitim gördükleri kuruma katkı sağlarlar, aldıkları bursları veya kendi paralarını o ülke içinde harcayarak ekonomik katkı sağlarlar. Bundan dolayı uluslararası öğrenciler bulunduğu ülkeye sadece sosyal ve bilişsel anlamda değil ekonomik anlamda da büyük katkı sağlamaktadırlar.

Bugün dünyanın en çok uluslararası öğrenci, bilim insanı, entelektüel çeken ülkesi ABD'dir. Bu unsurlar ülkeye sadece entelektüel ve eğitim anlamında değil, ekonomi, sağlık, sanayi, turizm gibi alanlarda da büyük katkı sağlamaktadır. Bu öngörüler ışığında, uluslararası öğrenci hareketliliğinden pay almak isteyen diğer ülkeler de son yıllarda rekabete girişmiştir. Artık her ülke öncelikle eldeki uluslararası öğrencileri tutmaya, sonrasında ise daha fazla öğrenci çekmeye çalışmaktadır. Çünkü küreselleşen dünyada küresel eğitim trenini kaçırmak hiçbir ülkenin riske atamayacağı önemli bir konudur. Küreselleşmeye ayak uydurmak isteyen her ülkenin uluslararası eğitim ve uluslararası öğrencilik konuları üzerine düşmesi gerekmektedir.

1.2.2. Dünyada Uluslararası Öğrencilik

Dünya çapında yükseköğrenim görmek amacıyla bulunduğu ülkeden farklı ülkelere seyahat eden öğrenci sayısı 1999 yılında 2 milyon iken, 2016 yılında 5 milyona yükselmiştir. (OECD, 2018, 219). 2020 yılında ise bu sayının dünya genelinde 7 milyona ulaşması tahmin edilmektedir (DEİK, 2013-5). Dünya genelinde 2030 yılının yükseköğretime dair yapılan tahminlere (OECD, 2009:142) göre;

- Öğrencilerin, fakültelerin ve kurumların hareketliliği anlamına gelen sınır ötesi yükseköğretim büyüyecektir.
- Akademik araştırmalar, giderek daha uluslararası hale gelecek ve hem işbirlikçi hem de rekabetçi güçlerden etkilenecektir.

- Asya ve Avrupa'daki yükseköğretim sistemleri, küresel etkilerini kademeli olarak artıracak olsa da Kuzey Amerika bariz bir şekilde üstünlüğünü koruyacaktır.
- Sınır ötesi yükseköğretimin önemi, kurumsal sıralamalar ve hesap verebilirlik karşısında kaliteye odaklanarak daha da artacaktır.

Tablo 1: Dünyada en çok uluslararası öğrenci gönderen ülkeler- 2016.

| ÜLKE | GİDEN ÖĞRENCİ SAYISI | DÜNYADAKİ ORANI |
|----------------------------|----------------------|-----------------|
| 1. Çin | 869.387 | 17,1% |
| 2. Hindistan | 305.970 | 6,0% |
| 3. Almanya | 119.021 | 2,3% |
| 4. Güney Kore | 105.360 | 2,1% |
| 5. Fransa | 90.717 | 1,8% |
| 6. Kazakistan | 89.505 | 1,8% |
| 7. Suudi Arabistan | 89.282 | 1,8% |
| 8. Nijerya | 89.094 | 1,8% |
| 9. Vietnam | 82.160 | 1,6% |
| 10. Ukrayna | 77.219 | 1,5% |
| Türkiye | 44.471 | 0,9% |
| İLK 10 ÜLKE TOPLAMI | 1.917.715 | 37,7% |
| DÜNYA TOPLAMI | 5.085.159 | 100% |

Kaynak: UIS, 2018

Yukarıdaki tabloda 2016 yılında dünyada başka ülkeye en çok öğrenci gönderen ülkeler gösterilmiştir. Başta Çin, Hindistan ve Güney Kore olmak üzere Asyalı öğrenciler, dünya genelinde yurtdışında eğitim gören tüm öğrencilerin %25'ini oluşturmaktadır. Asyalı

öğrencilerin ise %75'i sadece üç ülkeye gitmektedir. Bu ülkeler, %44 ile ABD, %16 ile Avustralya ve %15 ile Birleşik Krallık'tır. (OECD, 2018:222,. UIS, 2018) Asyalı öğrencilerin çoğunun İngilizce konuşulan ülkelere gitmesi ise dikkat çekilmesi gereken bir noktadır.

İkinci büyük uluslararası öğrenci kaynağı ise 845.000 öğrenci ile Avrupa'dır. Fakat Avrupalı öğrenciler %82 oranında kendi kıtalarında öğrenim görmeyi seçmektedir (OECD, 2018:221). Bunun en büyük sebebi ise Avrupa ülkelerinin kendi aralarında öğrenci alışverişi yapmalarına fırsat veren Erasmus programıdır. Aynı zamanda bu durum AB'nin ortak bir Avrupa vatandaşı yaratma fikrine paralel olarak da hareket edildiğinin göstergesi sayılabilir.

Erasmus, öğrencilere finansal destek sağlayarak yurt dışında eğitim, öğretim, staj ya da gönüllülük gibi faaliyetlere katılma imkânı veren bir programdır. AB Komisyonu tarafından 2007 yılından beri yürütülen ve 2014'den beri Erasmus+ olarak adlandırılan programın amacı uluslararası eğitim sağlamak ve ülkeler arasındaki iş birliğini artırmaktadır (Ulusal Ajans 2018). Son yayınlanan verilere göre programa 2016 yılında 2.27 milyar Euro bütçe ayrılmıştır ve 725.000 kişi yurtdışı programlarına katılmıştır. 2025 yılında ise bu sayıyı ikiye katlamayı hedeflemektedirler (Avrupa Komisyonu, 2018). Türkiye'den de 2018 yılında Erasmus programıyla yurtdışına giden öğrenci sayısı 4311, gelen öğrenci sayısı ise 2433 olmuştur (YÖK İstatistik, 2018). Erasmus+ kapsamında sadece öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği değil, bir hafta ile altı ay arasında değişebilen, çeşitli konularda gönüllük faaliyetleri de yürütülmektedir. Bu tür faaliyetlerde gidiş-geliş ücretleri ve konaklama masrafları dahi belirlenen fondan karşılanmaktadır. Böylece imkânı kısıtlı gençler bile projeye dahil edilebilmektedir. Bu tür faaliyetlerle ise hem AB üye ülkeleri arasındaki ilişkiler geliştirilmiş hem de AB'ye üye ülkelerin uyum süreçleri gerçekleştirilmiş olacaktır. Ayrıca Avrupa'nın çeşitli ülke ve şehirlerine giden katılımcılar Avrupa kültürünü tanımış olmaktadır. Sadece Avrupa kültürünü göstermek ve tanıtmak bile Erasmus burslarının verilmiş amacının gerçekleşmiş

olması için yeterlidir. Bu anlamda Erasmus programı tam anlamıyla bir kamu diplomasisi örneği sayılabilir.

Bazı ülke veya bölgeler sadece belirli bir ülke veya bölgeye odaklanıp öğrenci göndermektedir. Afrikalı öğrencilerin dörtte üçü özellikle Fransa, Birleşik Krallık ve Almanya olmak üzere Avrupa'da eğitim görmektedir (OECD, 2018: 221). Kazakistan ise öğrencilerinin %78'ini sadece tek bir ülkeye, Rusya'ya göndermektedir. Diğer dikkat çeken ülke ise öğrencilerinin %88'ini İngilizce konuşan ülkeler olan ABD, Birleşik Krallık, Kanada ve Avustralya'ya gönderen Suudi Arabistan'dır (UIS, 2018).

Tablo 2: Dünyada en çok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkeler- 2016.

| ÜLKE | GELEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYISI | DÜNYADAKİ ORANI |
|----------------------------|-----------------------------------|-----------------|
| 1. ABD | 971.417 | 19,1% |
| 2. Birleşik Krallık | 432.001 | 8,5% |
| 3. Avustralya | 335.512 | 6,6% |
| 4. Fransa | 245.349 | 4,8% |
| 5. Almanya | 244.575 | 4,8% |
| 6. Rusya | 243.752 | 4,8% |
| 7. Kanada | 189.478 | 3,7% |
| 8. Japonya | 143.457 | 2,8% |
| 9. Çin | 137.527 | 2,7% |
| 10. Malezya | 124.133 | 2,4% |
| 11. İtalya | 92.655 | 1,8% |
| 12. Hollanda | 89.920 | 1,8% |
| 13. Türkiye | 87.903 | 1,7% |
| İLK 10 ÜLKE TOPLAMI | 3.067.201 | 60,3% |
| DÜNYA TOPLAMI | 5.085.893 | 100% |

Kaynak: UIS, 2018

Yukarıdaki tabloda ise 2016 yılında dünyada en çok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan 13 ülke gösterilmiştir. Tabloya göre dünyadaki toplam uluslararası

öğrencilerin %20'si sadece ABD'ye, %38'i ise İngilizce konuşulan ülkelere gitmektedir. İlk 10 ülke ise dünyadaki toplam uluslararası öğrencilerin %60'ına ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye ise %1,73 oranı ile 13.sırada yer almaktadır.

Avrupa Birliği ise toplam 1,6 milyon uluslararası öğrenciye sahipliği yapmıştır. Fakat yukarıda bahsedildiği gibi Avrupa'daki uluslararası öğrencilerin %82'si ise yine başka bir Avrupa ülkesinden gelmiştir. AB'nin en çok uluslararası öğrenci alan iki ülkesi olan Fransa ve Almanya ise Avrupa dışından da öğrenci almaktadır. Fransa'ya gelen öğrencilerin %42'si Afrika'dan gelirken % 21'i Asyalı öğrencilerdir. Almanya'ya gelen öğrencilerin %40'ı diğer Avrupa ülkelerinden, %36'sı Asya ülkelerinden gelmektedir. Latin Amerika ülkelerinden gelen öğrenciler ise daha çok İspanya ve Portekiz'e gelmektedir. Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Lüksemburg, Polonya, Slovenya ve Slovakya gibi Avrupa ülkelerine gelen uluslararası öğrencilerin %80'inden fazlası yine diğer Avrupa ülkelerinden gelmektedir (OECD, 2018: 221). Fransa'ya gelen öğrencilerin çoğunluğunun Afrika'dan olması tesadüf değildir. Afrika ülkelerini sadece hammadde olarak değil aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda sömürdüğü için bu ülkelere çıkan öğrencilerin ilk tercihi doğal olarak Fransa olmaktadır.

Rusya da sahip olduğu 244.000 uluslararası öğrenci sayısı ile önemli bir hedef ülkedir. Rusya'nın öğrenci aldığı ülkeler sırasıyla Kazakistan (%28), Ukrayna (%9), Özbekistan (%8) Türkmenistan (%7), Belarus (%6), ve Azerbaycan (%6)'dır (OECD, 2018: 222). Bu ülkelere bakıldığı zaman ya Rusya'ya komşu ya da eski Sovyetler Birliği ülkeleri olduğu görülmektedir.

Japonya'ya gelen öğrenciler ise başta Çin (%50) olmak üzere çoğunlukla bölge ülkelerinden oluşmaktadır. Malezya ise dünyanın her bölgesinden öğrenci alan bir ülke olmasıyla ilgi çekmektedir (UIS, 2018). Başta Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi olmak üzere Müslümanlar arasında popülaritesi yüksek üniversitelere sahip olan Malezya, içinde bulunduğu çokkültürlü ortam sayesinde üniversitelerinin uluslararasılaşma sürecini

de doğal olarak geliştirmiş, uluslararası öğrencilerin istediği elverişli çokkültürlü eğitim ortamlarını sağlamıştır. Aynı zamanda eğitim dilinin İngilizce olması ve görece diğer ülkelere göre ekonomik olması da diğer olumlu etkenlerdir.

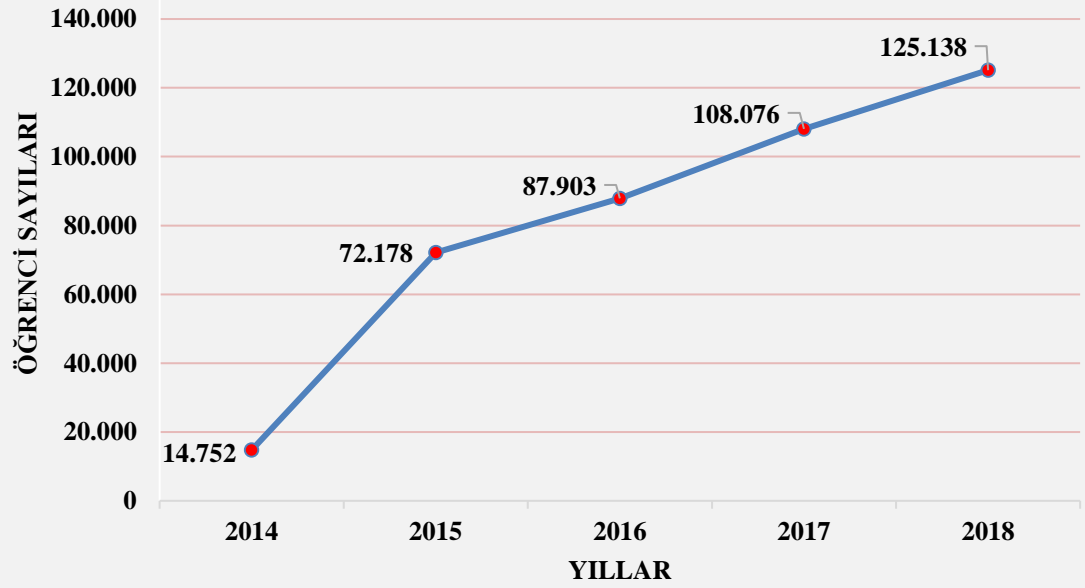
1.2.3. Türkiye’de Uluslararası Öğrencilik

Türkiye’de de uluslararası öğrenciler için birçok tanım kullanılmakla beraber, çoğunlukla yabancı öğrenci tanımı kullanılmaktadır. Bu çalışmada da zaman zaman “Uluslararası Öğrenci” yerine “Yabancı Öğrenci” tabiri de kullanılmıştır. İstatistik verilerinde de uluslararası öğrenciler tabiri ile yabancı öğrenciler kastedilmektedir. Bunun nedeni daha önce bahsedildiği üzere yabancı öğrenci tanımı gereği o kişilerin Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) vatandaşlığına sahip olmamasıdır. T.C. vatandaşlığına sahip öğrenciler içinse ‘yerli öğrenci’ denilmektedir. Öyle ki daha önce Türkiye’den göç etmiş kişilerin çocukları ve diğer Türk- akraba ülkelere gelen öğrenciler de aynı kültür ve dile sahip olsalar dahi T.C. vatandaşlığına sahip olmadıkları için yabancı öğrenci konumuna girmektedirler. Asıl hedefimiz olan “uluslararası öğrenciler” ise, Türkiye’ye başka ülkelere gelmiş, farklı kültüre sahip ve farklı bir dili konuşan öğrencilerdir.

Günümüzde yükseköğretimin son derece uluslararası bir hal almış olması nedeniyle Türkiye bu gelişmelere gözünü kapatamamış, Türkiye’de yükseköğretimin de uluslararası standartlara sahip olması hedeflenmiş ve buna yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurulu (YÖK), belirlediği yükseköğretim stratejisinde üniversitelerin öğrenci değişim sayılarını yükseltmeye, yabancı öğretim üyesi çekmeye, çokuluslu araştırma projelerine katılmaya önem vermelerini strateji olarak belirlemiş, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, ortak araştırma ve ortak öğretim programlarının yaygınlaşması ve yükseköğretim sistemlerinin uyumlulaştırılması gibi gelişmelerin üniversitelerin tüm yönetim aşamalarında göz önüne alınması gerektiği belirtilmiştir (YÖK, 2007:161).

Tablo 3: Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısının yıllara göre değişimi, 2014-2018.

YILLARA GÖRE TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYILARI



Kaynak: YÖK İstatistik, 2014- 2018

Yukarıdaki tabloda Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısının yıllara göre değişimi gösterilmiştir. Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısında her yıl artış görülmektedir. Özellikle 2015 yılındaki artış dikkat çekmektedir.

Tablo 4: Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin ülke sıralaması, 2017.

| GELDİĞİ ÜLKE | ÖĞRENCİ SAYISI | ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER ARASINDAKİ YÜZDESİ |
|-----------------|----------------|--|
| 1. Suriye | 20.701 | 16,5% |
| 2. Azerbaycan | 17.088 | 13,7% |
| 3. Türkmenistan | 12.247 | 9,8% |
| 4. İran | 6.418 | 5,1% |
| 5. Afganistan | 5.826 | 4,7% |

| | | |
|-----------------------|----------------|--------------|
| 6. Irak | 5.187 | 4,1% |
| 7. Almanya | 4.012 | 3,2% |
| 8. Yunanistan | 2.546 | 2,0% |
| 9. Bulgaristan | 2.510 | 2,0% |
| 10. Somali | 2.310 | 1,8% |
| İLK 10 TOPLAM | 78.845 | 63,0% |
| TÜRKİYE TOPLAM | 125.138 | 100% |

Kaynak: YÖK İstatistik, 2018

Tabloda 4'te Türkiye'de 2018 yılında yeni kayıt yaptıran yabancı uyruklu öğrencilerin ilk 10 ülke sıralaması verilmiştir. Türkiye'de 2018 yılında yeni kayıt yaptıran yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkelere bakıldığında 79 bin öğrencinin, yani toplam uluslararası öğrencilerin %63'ünün sadece 10 ülkeden geldiği görülmektedir. İlk 10 ülkeden 6'sının da Türkiye'nin sınır komşuları olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye, coğrafi olarak Ortadoğu'ya yakın oluşu ve eğitim, sağlık, güvenlik gibi konularda bölgenin en istikrarlı ülkesi olması ve aynı zamanda tarihi, sosyal ve kültürel yakınlıklardan dolayı Ortadoğu ülkelerinden çok fazla öğrenci almaktadır. Başta sınır komşusu olması ve 2011 yılından beri Suriye'de yaşanan iç savaştan dolayı 3,5 milyona yakın Suriyelinin Türkiye gelmesi sebebiyle, Türkiye'de en çok öğrencisi bulunan ülke Suriye'dir (20.701). İran ise 6.418 sayısı ile bölgede Türkiye'ye en çok öğrenci gönderen ikinci ülkedir. İran'dan gelen öğrencilerin ise büyük çoğunluğu İran'da yaşayan Azerbaycan Türklerinden oluşmaktadır. Irak ise ülkedeki istikrarsızlık, sınır komşusu olmamız, tarihi ve kültürel yakınlık nedeniyle çoğunluğu Türkmen olmak üzere bölgede Türkiye'ye en çok öğrenci gönderen diğer bir ülkedir.

İlk 10'da Almanya, Yunanistan, Bulgaristan gibi ülkelerin olması ise daha önce o ülkelerdeki Türklerin çocukları olduğunu işaret etmektedir. Bu öğrenciler ise T.C. vatandaşlığına sahip olamadıkları için uluslararası öğrenci konumuna girmişlerdir.

Afrika'da çok büyük öğrenci potansiyeli bulunmasına karşın Türkiye bunu henüz yeterince kullanamamaktadır. Afrikalı öğrenciler çoğunlukla Fransa'ya, İngilizce konuşan ülkelere veya Arap ülkelerine gitmektedir. Afrika'da 1.383 sayısı ile en çok öğrencisini Türkiye'ye gönderen tek bir ülke vardır, o da Somali'dir. Bunun sebebi olarak ise Somali'nin yaşadığı iç savaşta Türkiye'nin ülkeye yardım etmesinden dolayı oluşan yumuşak gücü etkili denebilir. Kamu diplomasisinin öğrenci sayısına doğrudan, somut olarak etki ettiğine örnek olarak Somali gösterilebilir.

Önceki bölümlerde belirtildiği üzere dünyanın en çok uluslararası öğrenci alan ülkeleri, öğrencilerin çoğunu sabit bölgelerden almaktadırlar. Örneğin ABD, Avustralya ve İngiltere'ye Asya ülkelerinden, Rusya'ya eski Sovyetler Birliği ülkelerinden, Fransa'ya Afrika ülkelerinden, Almanya'ya ise diğer Avrupa ülkelerinden öğrenci gelmektedir. Türkiye ise Avrupa, Balkanlar, Kafkaslar, Ortadoğu, Orta Asya gibi bölgelerden öğrenci almaktadır. Bu da Türkiye'nin potansiyeli açısından olumlu bir durum olarak görülebilir.

Türkiye'nin uluslararası öğrenci potansiyelinin bu denli geniş olması ise tesadüfi değildir. Balkanlarda başlayıp Orta Asya'nın içlerine dek uzanan bu potansiyel, askeri yahut teknolojik üstünlükten ziyade, Türkiye'nin miras aldığı tarih ve kültür derinliğinden kaynaklanmaktadır. Balkanlardan Ortadoğu'ya ve Asya'nın içlerine kadar uzanan bu geniş coğrafyada Türklerin, Kürtlerin, Boşnakların, Arnavutların, Çerkezlerin, Abazaların, Arapların, Azerilerin, Kazakların, Kırgızların, Özbeklerin, Türkmenlerin ve diğer etnik grupların ortak paydası, paylaştıkları ve beraber inşa ettikleri miras Osmanlı tecrübesidir. Bugünün Türkiye'si ise bu mirasın merkez coğrafyasını temsil etmektedir (Kalın, 2018).

Dünya genelinde özel üniversitelerin sayısı ve kalitesi sürekli olarak artsa da devlet üniversitelerinin uluslararası öğrencilikteki payı büyüktür. Bunun nedeni olarak özel üniversitelere ticari gözle bakılıp, devlet üniversitelerinin daha güvenilir gözükmesi verilebilir. Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin üniversitelere dağılımına bakacak olursak aşağıdaki tabloda 2018 yılında en fazla uluslararası öğrenciye sahip ilk 15 devlet üniversitesi gösterilmiştir. Tabloda aynı zamanda üniversitedeki toplam öğrenci sayısı ve uluslararası öğrencilerin toplam öğrencilere oranı verilmiştir.

Tablo 5: Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite sıralaması, 2018

| DEVLET ÜNİVERSİTELERİ | ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYISI | TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI | ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YÜZDESİ |
|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| 1. İstanbul Üniversitesi | 7.448 | 89.327 (AÖF hariç) | 8,3% |
| 2. Anadolu Üniversitesi | 2.378 | 40.740 (AÖF hariç) | 5,8% |
| 3. Uludağ Üniversitesi | 4.356 | 72.844 | 6,0% |
| 4. Karabük Üniversitesi | 3.329 | 51.188 | 6,5% |
| 5. Gaziantep Üniversitesi | 3.175 | 50.003 | 6,3% |
| İLK 5 TOPLAM | 20.686 | 304.102 | 6,8% |
| 6. Ondokuz Mayıs Üniversitesi | 3.162 | 54.471 | 5,8% |
| 7. Sakarya Üniversitesi | 3.151 | 86.304 | 3,7% |
| 8. Mersin Üniversitesi | 2.899 | 47.298 | 6,1% |
| 9. İstanbul Teknik Üniversitesi | 2.723 | 40.011 | 6,8% |
| 10. Marmara Üniversitesi | 2.627 | 83.140 | 3,2% |
| 11. Ankara Üniversitesi | 2.508 | 61.446 | 4,1% |
| 12. Uşak Üniversitesi | 2.436 | 31.731 | 7,7% |
| 13. Atatürk Üniversitesi | 2.387 | 72.869 (AÖF hariç) | 3,3% |
| 14. Selçuk Üniversitesi | 2.292 | 89.303 | 2,6% |
| 15. Trakya Üniversitesi | 2.276 | 46.643 | 4,9% |
| İLK 15 TOPLAM | 47.147 | 917.318 | 5,1% |
| TÜRKİYE TOPLAM | 125.138 | 5.587.731 | 2,2% |

Kaynak: YÖK İstatistik, 2018) *AÖF: Açıköğretim Fakültesi

Tabloya göre Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin 20 bini (%17'si) sadece 5 üniversiteye kayıt olurken, 47 bini (%38'i) 15 üniversiteye kaydolmaktadır. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin tüm öğrencilere oranı %2,2 iken ilk on beş üniversitedeki oran %5,1'tir. Bu ise üniversiteler arası uluslararası öğrenci homojenliğinin sağlanamadığını göstermektedir. %5,1 oranı Türkiye genelinde olsa idi uluslararası öğrenci sayısının toplamda 285.000 olması gerekirdi. Bu sayı ise bize Türkiye'nin anlık uluslararası öğrenci potansiyelini göstermektedir diyebiliriz.

Uluslararası öğrenci sayısının bu kadar farklı olması, üniversitelerin eğitim kalitesinde veya uluslararası yeterliliklerinde büyük bir dengesizliğin olduğunu gösterilebilir. Bu dengesizlik ise doğal olarak uluslararası öğrencilerin belli şehirlerde yoğunlaşmasına yol açmıştır. Öyle ki, uluslararası öğrenciler, ülkemize gelmeden önce mevcut akademik program, kampüs ortamı, günlük yaşantı, şehir hayatı, sosyal, kültürel ve akademik hayat hakkında detaylı bilgi alamamanın sıkıntısını yaşamaktadırlar (Tekelioğlu vd., 2012: 199). Erasmus programı ile gelen öğrencilerin büyük bir kısmı dahi Türkiye'ye gelmeden önce alacakları derslerle ilgili yeterli düzeyde bilgi edinmemişlerdir (Yağcı vd., 2013: 348). Hatta bazı öğrenciler başvuru sürecinde Türkiye'de eğitim dili olarak Türkçe öğrenim görebilecekleri konusunda dahi herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür (Gündüz, 2012: 88). Üniversiteler, özellikle uluslararası ofisler, öğrenciler gelmeden önceki işlemler ve oryantasyon sürecini yeterli şekilde yapmalı, öğrencilere gelmeden önce neyle karşılaşacaklarını her yönüyle bildirmelidirler.

Tablo 6: Türkiye'nin en çok uluslararası öğrenciye sahip şehirleri ve nüfusuna göre ilk on büyük şehri.

| EN ÇOK ULUSLARARASI ÖĞRENCİYE SAHİP İLK 10 ŞEHİR | | İLK 10 BÜYÜKŞEHİR | |
|--|---------------|-------------------|------------|
| 1. İstanbul | 15.934 | 1. İstanbul | 15.067.724 |
| 2. Ankara | 9.040 | 2. Ankara | 5.503.985 |
| 3. Bursa | 4.413 | 3. İzmir | 4.320.519 |
| 4. Konya | 3.447 | 4. Bursa | 2.994.521 |
| 5. Eskişehir | 3.332 | 5. Antalya | 2.426.356 |
| 6. Karabük | 3.329 | 6. Adana | 2.220.125 |
| 7. Gaziantep | 3.175 | 7. Konya | 2.205.609 |
| 8. Samsun | 3.162 | 8. Şanlıurfa | 2.035.809 |
| 9. Sakarya | 3.151 | 9. Gaziantep | 2.028.563 |
| 10. İzmir | 2.975 | 10. Kocaeli | 1.906.391 |
| İLK 10 ŞEHİR TOPLAM | 51.958 | | |

Kaynak: YÖK İstatistik, 2018, TÜİK, 2019

Yukarıdaki tabloda nüfus verileriyle beraber Türkiye'nin ilk on büyük şehri ve o şehirlerde bulunan devlet üniversitelerinde okuyan toplam uluslararası öğrenci sayısı verilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin neredeyse yarısı (42%) sadece 10 şehre dağılmıştır. İstanbul ve Ankara en fazla uluslararası öğrenciye sahip illerdir. Özel üniversite ve vakıf üniversitelerinde okuyan uluslararası öğrenciler de dâhil edildiğinde İstanbul'da okuyan öğrenci sayısı iki katına, yani 30.000'e yaklaşmaktadır. İstanbul ve Ankara'dan sonra en fazla uluslararası öğrenciye sahip olan büyük şehirler ise Bursa ve Konya'dır. Üniversite ortamı ve sosyal yaşam dikkate

alındığında öğrencilerin büyükşehirlerde yoğunlaşması normal görülebilir. Ama dikkat çeken ayrıntı ise İzmir'in 10.sırada olması ve Antalya, Adana, Şanlıurfa ve Kocaeli'nin listeye girememesidir. Özellikle İzmir, Türkiye'nin 3.büyük ili olmasına rağmen beklenenin çok altında uluslararası öğrenciye ev sahipliği yaparak kendisinin yarı nüfusuna sahip Gaziantep, Bursa ve Konya'nın gerisinde kalmıştır. İzmir'in her yıl uluslararası fuarlara sahiplik yapması, liman kenti olması, sanayi ve ticaret şehri olması gibi özelliklerine rağmen bu konuda geri kalmış olması büyük bir eksikliklerdir. Aynı şekilde Antalya da sahip olduğu uluslararası potansiyele göre daha az uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan şehirlerden bir diğeridir. Şanlıurfa ise 454.553 mülteci (Göç İdaresi, 2018) ile İstanbul'dan (557.876) sonra en fazla Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapan 2. şehir olmasına rağmen sadece 1.228 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır.

Günümüzde eğitimin değişen dünyaya göre şekillenmesi gerekliliği ortaya çıkmış ve geçtiğimiz elli yıl içerisinde eğitim politika önemli değişimler olmuştur. 1960lı yıllarda eğitim planlamalarında hâkim görüş olan “çok olan daha iyidir” gibi yaklaşımlar yerini artık daha çok niteliğe önem veren, daha bütüncül ve küresel düşünen yaklaşımlara bırakmıştır (Zajda, 2005: 17). Artık öncelik daha çok öğrenci değil, daha kaliteli ve nitelikli öğrencidir. Çünkü insanlar dünya genelinde değişen siyasi, ekonomik ve sosyal sistemler içine doğmaktadır. Öğrencilerin de buna paralel olarak tercihlerinde eskiye nazaran daha bilinçli oldukları söylenebilir. Dünyada uluslararası yükseköğrenim öğrencilerinin yaklaşık üçte biri fen bilimleri, teknoloji, mühendislik, inşaat, matematik, istatistik gibi alanlara yönelmektedir. Doktora düzeyinde ise bu oran %59'a kadar çıkmaktadır (OECD, 2017: 286). Uluslararası öğrencilerin bir ülkeyi tercih etmelerinde, o ülkenin güçlü olduğu bilim alanları, altyapı imkânları ve burs politikaları etkili olmaktadır. Bu yüzden uluslararası öğrencilerin tercihleri de farklılaşmaktadır. Örneğin Hollanda'yı seçen uluslararası öğrenciler daha çok sosyal hizmet bölümlerini, İsveç, Almanya ve ABD gibi ülkeleri seçen uluslararası öğrenciler ise daha çok mühendislik bölümlerini seçmektedir. Türkiye'de ise daha çok sosyal ve beşerî bilimler, mühendislik ve sağlık bilimleri gibi alanlar arasında tercih yapılmaktadır (YÖK, 2014/2: 155).

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de daha çok belirli alanlarda değil de çok çeşitli alanlarda eğitim görmesinin iki anlamı olabilir. Türkiye ya çok çeşitli alanlarda bilimsel yetkinliğe sahip bir eğitim sistemine sahiptir ya da henüz belli bir bilimsel alanda adını duyurmayı başarabilecek kadar yetkinliğe ulaşamamıştır.

1.2.4. Kamu Diplomasisi Olarak Uluslararası Öğrencilik

Küreselleşmenin bir sonucu olarak ülkeler iç ve dış politikalarını belirlerken artık ister istemez diğer ülkelerin tavırlarını da dikkate almak zorunda kalmaktadır. Çünkü her ülke kendi çıkarları, istekleri ve planları doğrultusunda hareket etmeye çalışmakta, orta yolu bulmak güç hale gelmekte ve klasik diplomasi ile de tam istedikleri ilişkileri elde edememektedirler. Bundan dolayı ülkeler doğrudan diplomasi yerine yumuşak güç (ince güç) unsuru olan kamu diplomasisi de kullanmaktadırlar.

Kamu diplomasisi, bir devlet ve toplumun ideallerini, hedeflerini, politikalarını, kültürünü devlet kurumları ve hükümet dışı organizasyonlarla, başka ülkelere anlatarak devletleri ve kamuoylarını etkileme faaliyetleridir (Eren, 2017: 47). Kısaca kamu diplomasisi bir ülkenin başka bir ülkeyi askeri, diplomatik ve resmi yollar dışında etkilemeye, tarafına çekmeye, o ülkenin halkına kendini anlatmaya, kendine dost edinmeye, en azından düşmanca tavır tutunmalarına engel olmaya çalışmasıdır. Klasik diplomaside uluslararası ilişkileri yöneten tek aktör devlettir. Kamu diplomasisinde ise devletin tekeli dağıtılmış, farklı boyutlar eklenip ilişki boyutları çeşitlendirilmiştir. Çok uluslu şirketler, STK’lar, vakıflar, üniversiteler, iş adamları, sanat, müzik, sinema ve medya başlı başına birer aktördür.

Günümüzde eğitim, ülkelerin ihraç ettiği bir hizmet ürünüdür. Uzun vadeli stratejiler için uygunluğu ve sermayesinin insan olmasından dolayı uluslararası eğitim, ülkeler için uluslararası alanda söz sahibi olabilmenin baş aktörlerinden birisidir (DEİK, 2013:13). Dünya ülkeleri artık yalnızca ekonomik olarak değil, aynı zamanda kültürel sermaye anlamında da birbirine bağımlıdır. Dünyada insanların ve fikirlerin hareketliliği hem akademik hem de milli gelir olarak görülmektedir.

Öğrenci değişimine ise her ülke kendi açısından baktığı için öğrencilerden beklentiler neredeyse her ülkede aynıdır. Bu durum ise değişim diplomasisi tabirini ortaya çıkarmıştır. Değişim diplomasisi, kamu diplomasisi aktörlerinin karşılıklı olarak kendi vatandaşlarını yurtdışına göndererek çalışma veya kültürleşme dönemi süresince uluslararası çevreyi yönetme girişimi olarak tanımlanabilir. Bu süreç genelde tek yönlü olarak düşünülse de aslında mütekabiliyete dayanmaktadır. Yani bu alan her iki tarafın da yararlandığı ve dönüştüğü uluslararası bir “karşılıklılık” alanıdır (Cull, 2009:20). Dolayısıyla değişim programları ile hiçbir zaman sadece bir taraf değil, her iki tarafın da amaçları ve çıkarları mevcuttur. Ülkelerin yürüttüğü öğrenci değişim programları ve eğitim için verilen burslar hiçbir zaman sadece eğitim için olmamıştır. Eğitim maksadıyla yapılan bu uygulamaların en büyük amaçlarından biri kamu diplomasisidir. Hatta eğitim, yeni sömürgecilik uygulamalarının da en önemli araçlarından biri haline gelebilmektedir. Eğitim, kullanıldığı amaca göre sömürgeci bağlantıların sürdürülmesini, yaygınlaştırılmasını ve kalıcı hâle getirilmesini de sağlar (TASAM, 2016). Fransa’ya gelen öğrencilerin %42’sinin Afrika’dan gelen öğrenciler olması bu durumun en somut örneğidir. Zamanın ABD Dışişleri Bakanı Colin Powell, “Ülkemiz için, burada eğitim gören, geleceğin dünya liderlerinin dostluğunu kazanmaktan daha iyi bir servet göremiyorum” demesi (Akçadağ, 2014:10) ABD’nin de bu alana ne denli önem atfettiğinin göstergelerinden biridir.

Tablo 7: Türki Cumhuriyetlerden Türkiye ve Rusya’ya giden öğrenci sayıları.

| ÜLKELER | TÜRKİYE’YE GELEN ÖĞRENCİ SAYISI | RUSYA’YA GİDEN ÖĞRENCİ SAYISI |
|---------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Azerbaycan | 12.504 | 14.121 |
| Türkmenistan | 9.903 | 16.521 |
| Kırgızistan | 1.994 | 5.700 |
| Kazakistan | 1.986 | 69.895 |
| Özbekistan | 652 | 19.893 |
| TOPLAM | 27.039 | 126.130 |

Kaynak: UIS, 2018

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Kazakistan dünyada 89.505 sayısı ile yurtdışına en çok öğrenci gönderen 6. Ülke olmasına rağmen Türkiye'ye öğrenci gönderen ülkeler listesinde ilk 10'da bile yer almamaktadır. Kazakistan, öğrencilerinin %78'ini sadece tek bir ülkeye, Rusya'ya göndermektedir. Türkiye'ye öğrenci gönderme oranı ise %2'dir. Hatta Azerbaycan dahi en çok öğrenciyi (14.121) Rusya'ya gönderirken Türkiye'ye daha az öğrenci (12.504) göndermektedir. Yine Özbekistan, Rusya'ya 19.893 öğrenci gönderirken Türkiye'ye gönderdiği öğrenci sayısı 652'dir. Yani Türki Cumhuriyetler dediğimiz Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan gibi ülkelerin hiçbirinde Türkiye bir numaralı öğrenci gönderilen ülke değildir. Bu ülkelerin tamamında en çok öğrenci gönderilen ülke Rusya'dır (UIS, 2018). Bu durum, bu ülkelerin dağılan Sovyetler Birliği'nin etkisinden hala çıkamadığını veya Türkiye'nin Orta Asya ülkelerindeki etkinliğini yeterince kullanamadığını gösterebilir. İyi yönünden bakılacak olursa Türkiye bu ülkelere potansiyel olarak daha çok öğrenci alabilme şansına sahiptir. Türkiye'nin kamu diplomasisinde sırasıyla öncelikli hedefleri kültürel bağ ve benzerliklerin olduğu ülkelerle, Osmanlı mirası ülkelerle ve tüm İslam coğrafyası ülkeleriyle daha samimi ilişkiler kurmak ve iş birliği geliştirmektir. Balkanlar, Kuzey Afrika, Ortadoğu ve Kafkaslar bu duruma örnek olarak verilebilir. Uzun vadede ise tüm ülkeler bu hedefe dahildir.

Yabancı öğrencilerin Türkiye'de eğitim için başvurduğu Türkiye Bursları niyet mektuplarında, Türkiye'nin büyüyen ekonomisine, bilim, sanayi ve teknolojiye ilerlemesine, uluslararası ticari ilişkilerinin artan yoğunluğuna sıkça temas etmekte ve bunların Türkiye'yi seçimlerindeki rolüne değinmektedirler (Günaydın, 2012: 67). Yani Türkiye'ye gelen öğrencilerin genel olarak gelmeden önce de olumlu görüşe sahip oldukları, buraya geldiklerinde ise bu düşüncelerde fazla değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. (Yıldırım ve Akbulut, 2017:76). Buradan anlaşılacağı üzere Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen öğrenciler zaten hali hazırda Türkiye hakkında olumlu bir düşünceye sahip olan kişilerdir.

1.2.5. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

Uluslararasılaşma, uluslararası öğrenci alan veya almayı planlayan her üniversitenin dönüşümden geçmesi gereken bir süreçtir. Bir üniversite mevcut uluslararası öğrencilerine kaliteli, uygun eğitim vermek ve daha fazla uluslararası çekme amacıyla ise uluslararası standartlara sahip olmalıdır. Öğrenci mezun olduktan sonra aldığı derslerin ve diplomanın dünyanın neresine giderse gitsin kabul edilir olmasını istemektedir. Bu nedenle uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilmenin en önemli şartlarından biridir. Uluslararasılaşma sürecinde etkili üniversitelere sahip olmak, uluslararası öğrenci ve öğretim üyesi oranının dünya standartlarına ulaşmasıyla, ortak araştırma projeleri ve ortak diploma programlarının teşvik edilmesiyle, öğrenci ve öğretim üyesi değişim programlarına etkin katılımın sağlanmasıyla gerçekleşebilir (YÖK, 2014/2: 169). Bu maksatla üniversitelerdeki ilgili tüm kuruluşlar arasında koordinasyonu sağlayacak, uluslararasılaşma konusundaki standartları belirleyecek, üniversitelere politik, stratejik ve teknik destek sağlayacak, yükseköğretimin tanıtım ve markalaşma faaliyetlerine önderlik edecek uluslararasılaşmadan sorumlu bir üst yapının kurulması gerekmektedir (KAM, 2014: 91).

Uluslararasılaşma sürecinin ortaya çıkış noktası ise Bologna Süreci'dir. Bu süreç 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanlarının ortak katılımıyla İtalya'nın Bologna şehrinde ortaya çıkmıştır. Türkiye'nin 2001'de dahil olduğu ve şu an 48 ülkenin üye olduğu bir yapı haline gelen Bologna Süreci'nin temel hedefleri kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir (YÖK, 2010: 2);

- 1- Kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturmak.
- 2- Yükseköğretimde lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç aşamalı derece sistemine geçmek.
- 3- Avrupa Kredi Transfer Sistemini (AKTS) uygulamak.
- 4- Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak.

- 5- Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını uygulamak ve yaygınlaştırmak.

Bologna Süreci'nin amacı, yükseköğretimi tek tipleştirmekten ziyade, farklı ülkelerin ve birbirinden farklı yükseköğretim kurumlarının özgünlüklerinin veya farklılıklarının belirgin biçimde ifade edilebilmesi, bu özgünlük ve farklılık iddialarının, soyut birer iddia olmaktan çıkarılıp nesnel biçimde ortaya konmasında kullanılabilecek uygun araçlar sunmaktadır (YÖK, 2010: 11). Sürecin hedefleri AB uyum süreçleri gereği Türkiye tarafından kabul edilmiştir. AKTS kredisi, bir dersi başarıyla tamamlayabilmesi için, öğrencinin yapması gereken çalışmaların tamamını (teorik ders, uygulama, seminer, bireysel çalışma, sınavlar, ödevler, vs.) kapsayan, iş yükünü temel alan bir değerdir (YÖK, 2010: 43). Standardizasyon, kurumların akreditasyon için eksiklerini görme ve telafi etme açısından oldukça yararlıdır. Hatta ulusal ve uluslararası rekabeti ve iş birliğini teşvik etmekte veya zorunlu kılmaktadır (Özgüzel, 2016: 24). AKTS, gibi bir öğrencinin aldığı dersleri ve kredileri gösteren ve yurtdışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde tanınmasını sağlayan sistemler sayesinde uluslararası öğrenci hareketliliği de kolaylaşmaktadır.

1.2.6. Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması

Uluslararası öğrenci çekmenin en önemli şartlarında biri dünyada olumlu bir itibara sahip olmaktır. Bu itibar ise sadece ekonomik ve maddi imkânlarla değil, o ülkenin yükseköğretim kalitesi ile de yakından ilgilidir. Eğitimde uluslararasılaşma ülkeler ve toplumların gözünde daima eğitimin kaliteleşmesi ve genişlemesi anlamı taşır. Çünkü uluslararası hale gelmek kolay, basit ve ucuz değildir. Bunun için maddi ve manevi çaba sarf edilmesi gerektiği bilinir.

Türkiye, uluslararası eğitim alanında çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bunlardan ilki diyebileceğimiz Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) 1992 yılında Türk Cumhuriyetlerinin kendi sosyal yapısını üretmesi, kendi kimliğini sağlıklı

bir şekilde inşa etmesi, kültürel ve siyasi hakların gelişmesi, teknik alt yapı konusunda eksiklerin giderilmesi amacıyla kurulmuştur (TİKA, 2018). TİKA bugün 5 kıtada 150'ye yakın ülkede kalkınma merkezli işbirliği çalışmalarına devam etmekte olup Türkiye'nin kamu diplomasisinde başat rolü üstlenen kurumlardandır.

Aynı yıllarda ise eğitim alanında da büyük adımlar atılmış ve Türk ve Akraba Toplulukları coğrafyası üzerinde Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) başlatılmıştır. İlk aşamada 5 Türk Cumhuriyeti ile başlayan ve sonraki yıllarda diğer Türk ve Akraba topluluklarını da içerisine alan proje 1992-1993 öğretim yılında başlamıştır. Projenin amacı Türk Cumhuriyetleri ve Topluluklarının eğitim düzeyini arttırmak, yetişmiş insan gücü gereksinimini karşılamaya yardımcı olmak, Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek, Türk dünyasıyla kalıcı bir kardeşlik ve dostluk köprüsü kurmak olarak belirlenmişti (Kavak ve Başkan, 2001: 96). BÖP, hem nitelikli stratejiden yoksun olması ve hem de iç ve dış politik faktörlerin zaman içerisinde değişmesinden dolayı etkinliğini bir süre sonra yitirdi (Öztürk, 2014: 112). Sonuç olarak BÖP kapsamında burs sağlanan 36.000 öğrenciden sadece 9.541'inin mezun olması Türkiye'nin uluslararası alanda eğitim imajını olumsuz etkilemiş ve 1997 ile 2004 yılları arasında Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin sayısında azalmaya sebep olmuştur (Armağan, 2015-92).

2010 yılında, yurtdışındaki vatandaşlar, kardeş topluluklar ve Türkiye'de öğrenim gören uluslararası burslu öğrencilere yönelik çalışmaları koordine etme, bu alanlarda verilen hizmetleri ve yapılan faaliyetleri geliştirme amacıyla Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) kurulmuştur. 2012 yılında ise "Türkiye Bursları" programı hayata geçirilmiş ve ülkemizin uluslararası öğrencilere yönelik yükseköğretim bursları güncellenmiştir. Türkiye Bursları, 2012 yılında, toplam 10 bin civarında başvuru alırken 2017 yılında bu sayı 100 binin üzerine çıkmıştır. Uçak bileti, üniversite katkı payı, genel sağlık sigortası, yurt ve Türkçe eğitimi de burs kapsamında temin edilmektedir. Güncel rakamlara göre ülkemizdeki burslu öğrenci sayısı 25 bini bulmaktadır (YTB, 2018). Türkiye Bursları'na geçilmesinden sonra istatistiki sonuçlar incelendiğinde öğrenci sayısındaki artış ve gelen öğrencilerin coğrafi dağılımlarındaki değişim, Türkiye'nin

uluslararası öğrenci stratejisinin ve vizyonunun küreselleşen eğitim standartlarını hedeflediği sonucuna bizleri ulaştırmaktadır (Öztürk, 2014: 114).

Mevlâna Değişim Programı, 2011 yılında başlayan ve yurt dışındaki yükseköğretim kurumları ile ülkemizdeki yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimine imkân veren bir diğer programdır. Diğer değişim programlarından farklı olarak, hiçbir coğrafi bölge ayrımı olmaksızın değişim programı bünyesindeki hareketlilik bütün dünyadaki yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır (YÖK Mevlâna, 2018). 2018 yılında Mevlâna Değişim Programı ile Türkiye'den yurtdışına giden öğrenci sayısı 56, gelen öğrenci sayısı ise 320 olmuştur (YÖK İstatistik, 2018).

2012 yılında kurulan Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP); ülkemize gelen uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapmak, tanışmak, birbirleriyle kaynaştırmak, karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne ortak olmak amacıyla kurulan uluslararası öğrenci derneklerinin kurduğu bir sivil toplum kuruluşudur. Türkiye genelinde UDEF çatısı altında 63 dernek bulunmaktadır (UDEP, 2018). UDEF uluslararası öğrencilerle ilgili akademik çalışmalar ve yayınlar yapmakta, aynı zamanda 2015 yılından beri her yıl düzenli olarak “Uluslararası Öğrencilik Sempozyumu” yaparak uluslararası öğrenciliğe ve sorunlarına dikkat çekmektedir. YTB ve UDEF, uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye gelme aşamasında, geldikleri anda ve sonrasında onlarla ilgilenen, yöneten ve yönlendiren en yetkili kurumların başında gelmektedir.

Türkiye'de uluslararası eğitim ile ilgilenen diğer bir kurum ise Türkiye Diyanet Vakfı'dır. Türkiye Diyanet Vakfı, dünyanın çeşitli yerlerindeki Müslüman ülkelere, topluluklara ve azınlıklara eğitim imkânı sunmak ve ihtiyaç duyulan alanlarda nitelikli insan kaynağı yetiştirmek amacıyla Uluslararası İmam Hatip Öğrenci Programı, Uluslararası İlahiyat Programı ve Uluslararası İlahiyat Lisansüstü Burs Programları yürütmektedir. Uluslararası İmam Hatip öğrenci programı çerçevesinde, Kayseri, Konya, Bursa, Sivas ve İstanbul'daki Uluslararası Anadolu İmam Hatip liselerinde 73 ülkeden 1.098 öğrenciye eğitim verilmektedir. Toplamda 1.449 öğrenci mezun edilmiştir.

Uluslararası İlahiyat Programı kapsamında 76 ülkeden 1.237 öğrenci ülkemizdeki ilahiyat fakültelerinde eğitim görmektedir. Bugüne kadar programdan 1.491 öğrenci mezun edilmiştir. Uluslararası İlahiyat Lisansüstü Burs Programında ise 31 ülkeden 38 yüksek lisans ve 42 doktora öğrencisi öğrenim görmektedir. Programdan bugüne kadar 310 akademisyen adayı mezun olmuştur (TDV, 2019).

Kamu diplomasisi bağlamında Türkiye artık proaktif davranarak, uluslararası öğrenci çekmek ve Türkiye’de eğitim vermek safhasını daha ileriye taşıyıp eğitimi uluslararası alanda ihraç eder duruma gelmiştir. Bunun en iyi örneği ise Yunus Emre Vakfı ve Türkiye Maarif Vakfı’dır.

Yunus Emre Vakfı, Türkiye’yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında yurt dışında hizmet vermek; Türkiye’nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 2009 yılında faaliyetlerine başlayan bir kamu vakfidir. Vakfın yurtdışında 56 kültür merkezi bulunmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2018). Vakfın faaliyetlerinin artması, daha geniş kitlelere ulaşması, daha çok ülkeye açılması Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin sayısını olumlu etkileyecektir.

Türkiye Maarif Vakfı ise Türkiye'nin uluslararası eğitimde dünyaya açılan kurumlarının başında yer almaktadır. Yurtdışında Türkiye Cumhuriyeti adına Milli Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluş olan Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla 2016 yılında kurulmuştur (Maarif Vakfı, 2018). Türkiye Maarif Vakfı’nın özellikle okul öncesinden başlayıp yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde öğrenci yetiştirme hedefi hem Türkiye’nin dünyadaki imajına büyük katkı sağlayacak hem de Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısının artışında büyük rol oynayacaktır.

Sonuç olarak, Türkiye’de eğitimin uluslararasılaşması bağlamında çalışan kurum ve kuruluşların sayısının artması olumludur. Üniversitelerin ise uluslararası öğrenciler

tarafından tercih edilmesi için eğitim yöntemlerini bu öğrencilerin beklentilerini karşılayacak şekilde geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu başaran kurumlar hem eğitim kalitelerini yükseltmiş hem de uluslararası alanda tanınma fırsatını yakalamış olacaklardır.

1.3. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİKTE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası daha fazla öğrenci tarafından tercih edilmeye yönelik olarak değişmektedir. Bu bakımdan uluslararasılaşma çabalarının merkezinde uluslararası öğrencilik vardır. Öğrenci profilinin farklı ülke ve kültürlerden oluşuyor olması yükseköğretimde çokkültürlü eğitimi gündeme getirmiştir. Öğrencilerle iletişim, ders anlatım yöntem ve teknikleri, puanlama ve değerlendirme gibi aşamalarda farklı kültür ve ülkeden öğrencilerin varlığı akademisyenlerin başa çıkması gereken konuların başında olmuştur. Böylelikle yükseköğretimde çokkültürlülük, farklı kültür ve ülkelerden gelen öğrencilere eğitim verebilecek yeterliliğe sahip akademisyenlere olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Eğitim ortamındaki bu farklılık bir şekilde yönetilmesi gereken bir durumdur. Bu farklılıkları yönetme aşamasında ise devreye çokkültürlü eğitim girmektedir.

Dünyada ülkeler ve insanlar gün geçtikçe birbirine daha çok yaklaşmakta, bununla beraber kültürel, sosyal ve etnik çeşitlilik ise daha artmaktadır. Bu çeşitlilik, yönetilmesine bağlı olarak olumlu veya olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle çokkültürlü eğitim ve insan ilişkilerini kavramak, daha yapıcı olmak, çeşitliliğin fayda sağlayan sonuçlarından olacaktır (Johnson ve Johnson, 2002: 13) Üniversitelerin çokkültürlülük sürecinde pasif kalma gibi bir seçenekleri yoktur. Çünkü küreselleşme karşısında aktif olmayan, yeteri kadar hazırlanmayan kurumların bu süreçte zarar görmesi ve yıkıcı bir etkiyle karşılaşması kaçınılmazdır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim, küreselleşmenin yıkıcı etkisi karşısında bir kalkan gibi düşünülebilir. Bu kalkanın gelen darbeyi emmesi ve dağıtması için bir miktar esnek olması gerekir. Aksi halde daha sert darbeler kalkanı kırabilir. Küreselleşmenin sert ve yıkıcı etkisinin karşısında eğitimde hoşgörüyü, kültürel

farkındalığı ve farklılıklara saygıyı kalkan gibi kullanan kurumlar bu yıkıcı etkiye karşı esneklik kazanarak hayatta kalma becerisi kazanır ve zamanla daha güçlü hale gelirler. Uluslararası öğrenciler, kurumların bu esnekliği kazanması için iyi bir fırsattır. Bu öğrencilerle girilen etkileşimler, başta eğitim olmak üzere ekonomi, siyaset, spor, sanat gibi alanlarda uluslararası yeterliliklerinin kazanılmasına vesile olur. Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin bireysel beceri ve yeteneklerini geliştirirken, bir yandan da ulusal yükseköğretimi uluslararası standartlara getirebilmek için kalitesini artırmaya teşvik eder. Bu bakımdan uluslararası öğrenci potansiyelini gerçekleştirmek için Türkiye'nin yol alması gereken konulardan biri çokkültürlü eğitimidir.

1.3.1. Çokkültürlü Eğitim Tarihi

Çokkültürlü eğitim aslında kökü çok derinlerde olmayan, ulus devletlerle beraber ortaya çıkan yeni bir olgudur. Örneğin, Osmanlı'nın uygulamış olduğu millet sisteminde her millete kendi okullarını açma şansı verilmiş, eğitim sistemi konusunda serbestlik tanınmıştı. Ama millet kavramı din anlamında kullanıldığı için etnik köken temelli bir eğitim anlayışı yerine din temelli bir eğitim anlayışı gelişmişti. Bu ise günümüzdeki çokkültürlü eğitim anlayışından farklıydı. Dünyada günümüzdeki çokkültürlü eğitim anlayışı ise ülkeleri etnik kökene göre şekillendirmeye çalışan ulus devlet sistemiyle beraber ortaya çıkmış, süreç sonunda ise doğal olarak etnik köken farklılığına duyarlı bir eğitim ihtiyacı oluşmuştur. En belirgin örneklerini ise ülkenin kuruluşu ile modern ulus devlet sisteminin ortaya çıkışı arasında eş zaman olan ABD'de göstermiştir.

Çokkültürlü eğitim, ortaya çıktığı dönemin sosyo-politik bir ürünüdür. 1960'lı yılların sonlarında ABD'deki etnik azınlık gruplarının siyasi sorunlarıyla başlayan sosyal talepler, okul müfredatına ve eğitim kurumlarına doğru genişlemiştir. Etnik grupların okul müfredatlarında ve öğretim materyallerinde ele alınış şekli ile ilgili problemler doğrudan toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik endişeleri yansıtıyordu. 1960'lı yılların ortalarına kadar sessiz ve pasif bir sosyal hareket halinde kalan talepler daha sonra karakterini ve tonunu değiştirmiş ve aktivist hareket ve taleplere dönüşmüştür (Gay, 1983: 560).

Siyahiler, 1970'li yıllara kadar kitapların kendilerini ve kültürlerini yok sayması, hatta kötü göstermesi sebebiyle müfredatı meydan okuma hareketi başlatmış ve önyargılardan dolayı öğretmen tutumuna ve okulun ayrıştırıcı yapısına dikkat çekmiştir (Grant ve Sleeter, 2012: 55). Eğitimde kat edilen bu dönüşüm aşamalarını Banks (1993, 19-20) üçe ayırır. İlk aşaması, etnik azınlık grupları tarihi ve kültürü üzerine çalışan eğitimcilerin, bu kültürlere ait kavram, bilgi ve teorileri eğitim müfredatına dahil etmek için başlattıkları bireysel ve kurumsal çabalarıdır. İkinci aşama, eşitliği arttırmak için okulda yapısal ve sistematik değişiklikler yapılması fikridir. Üçüncü aşama ise kendilerini toplumda mağdur olarak gören kadınlar ve engelli insanlar gibi diğer grupların, kendi hikayelerinin, kültürlerinin ve seslerinin okulların müfredatına ve yapısına dahil edilmesini talep etmesiyle son halini almıştır. Toplumun farklı kesimlerden grupların da dahil olma çabası işin boyutunu değiştirmiştir. Dolayısıyla çokkültürlü eğitim yalnızca ırkçılığa değil, sosyal sınıflara, toplumsal cinsiyete, engelliliğe ve diğer konulara da odaklanan, giderek genişleyen bir yelpaze benimsemiştir. Bu nedenle daha geniş insan kitlelerine ulaşmış, ilişki kurabileceği farklı unsurlar bulmuştur (Sleeter,1996: 240). Yakın zamana kadar çokkültürlü eğitim, asimilasyon veya “erime potası” politikasına karşı koymaya odaklansa da artık çokkültürlü eğitimin kapsamı bugün uluslar arasında hızla artan ilişkiler, ekosistem, nükleer silahlar, terörizm, insan hakları ve kıtlıklar gibi küresel perspektifleri içerecek şekilde geniş bir hal almıştır (Ameny-Dixon, 2004: 8).

1.3.2. Çokkültürlü Eğitim Tanımları

Çokkültürlü eğitimi tanımlarken onun amaçlarını ve hedeflerini belirterek tanımlayabiliriz. Çokkültürlü eğitimin temel hedefi, etnik bakımdan farklılık arz eden bir dünyada okul ve üniversiteleri, öğrenciler için gerekli olan bilgi ve yeterlilikleri kazanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırmaktır (Banks, 2013: 18). Çokkültürlü eğitimin amacı öğrencilere yalnızca farklı gruplar veya ülkeler hakkında bilgi vermek değil, aynı zamanda birçok yaşam tarzı, dil, kültür ve bakış açısının olduğu fikrine alışmaları konusunda yardımcı olmaktır (Petrova, 2012: 9). Çokkültürlü eğitim hangi cinsiyet, sosyal sınıf, etnisite ve kültürden olursa olsun tüm öğrencilerin eşit eğitim

imkânına sahip olması gerektiğini savunur (Banks, 2013: 1). Çokkültürlülük, kültürel farklılıkları güvenilir kılmaya çalışır. Psikolojik olarak, kendini kabul etme ve başkalarını kabul etme arasında güçlü ve pozitif bir ilişki vardır (Cole, 1984:152). Bu yüzden kişilerin çokkültürlülüğü anlaması ve kabul etmesi için öncelikle kendi kültür ve kimliklerini anlaması ve kabul etmesi gereklidir.

Bu çalışmada kullanacağımız anlamıyla çokkültürlü eğitim, bireylerin farklı sosyal, kültürel ve eğitim arka planlarını göz önünde bulundurarak tüm öğrenciler için eğitim eşitliğini sağlama amacıyla gerçekleştirilen eğitim metodudur.

Çokkültürlü eğitim, dünyada ve ülkemizde bu zamana kadar çoğunlukla çeşitli etnik azınlıklara, farklı kültürel sınıflara ya da belirli sosyal gruplara odaklanarak çeşitliliği savunurken, çıkış noktası yine homojen bir grup olmuştur. Bu çalışmada ise farklı olarak çokkültürlü eğitimin hedefi spesifik olarak belirlenmiş bir grup veya azınlık değil, yine tamamen farklı sosyal, kültürel ve etnik unsurlardan oluşan bir yapı olan uluslararası öğrencilerdir.

1.3.3. Neden Çokkültürlü Eğitim?

Yükseköğretim kurumları, eğitimin kalitesi bağlamında sosyal ve kültürel standartların kalitesinden de sorumludur. Bu nedenle OECD, uluslararası eğitim veren yükseköğretim kurumlarına Sınır Ötesi Yükseköğretimde Kalite Sağlama Rehberi'nde tavsiye ettiği ilk önerisi, kurumların sundukları eğitimlerde eğitim alan kişinin kültürel ve dilsel hassasiyetlerinin dikkate alınmasıdır (OECD 2005, 14). UNESCO'nun "Yükseköğretimin Yeni Dinamikleri ve Toplumsal Değişim ve Kalkınma İçin Araştırmalar" konulu Dünya Yükseköğretim Konferansı'nda da "Yükseköğretimin herkesin yararına olacak şekilde küreselleşmesi için, erişim ve başarıda hakkaniyeti sağlamak, kaliteyi teşvik etmek ve ulusal egemenliğe olduğu kadar kültürel çeşitliliğe de saygı göstermek önemlidir" ve "Yükseköğretimin sınır ötesine açık olması; kaliteli eğitim sunduğu, akademik değerleri teşvik ettiği, diyalog ve işbirliğinin temel prensiplerine,

karşılıklı anlayışa, insan haklarına, kültürel çeşitliliğe ve milli egemenliğe saygı duyduğu sürece yükseköğretime önemli katkılar sağlayabilmektedir” maddeleri de sonuç bildirgesinde yer almıştır (UNESCO, 2009). Bu bağlamda çokkültürlü eğitim ortamı yükseköğretimde de uluslararası düzeyde tavsiye edilmektedir.

Çokkültürlü küresel eğitim, öğrencilere aşağıdaki gibi becerileri kazandırmak için çabalar (Cole, 1984:154):

- Kültürlerarası ortamlarda etkin bir şekilde hareket etmek. (Dayanışmayı teşvik etmek)
- Karar verme sürecinde çokkültürlü faktörleri göz önünde bulundurmak. (Etnik merkeziliği bertaraf etmek)
- İşbirliğini teşvik etme ile etnik, kültürel ve ulusal sınırlar arasındaki çatışmaları çözme becerisi. (Kültürlerarası anlayışı teşvik etmek)
- Yerel ve uluslararası çapta küresel iletişim kurabilme becerisi. (Dünyada ortak bir tür olduğumuzu hatırlatmak).

Çokkültürlü eğitim ile öğrenciler birtakım değerler kazanır (Parekh, 2002: 286). Kültürler arasında iletişimi artırır. Karşılıklı kültürel değerler kullanılır. Öğrenciler tek bir kaynağa ya da yola yönelmez, farklı kaynaklara yönelerek, farklı kültürleri öğrenerek dünyanın her yerinden deneyimler ve tecrübeler edinir. Öğrenciler çokkültürlü eğitim sayesinde önyargılarından ve ırkçı düşüncelerinden uzaklaşır. Farklılıklarımızı korumak için birbirimize ihtiyacımız vardır, eğitimde çokkültürlü yaklaşım, ise bunun temelidir (Tiedt ve Tiedt, 1989: 101).

Gelecek neslin, sınırların geçersiz kaldığı günümüzdeki değişimlere karşı uyum sağlayabilmesi ve küresel vizyona sahip olabilmesi için yeni beceriler edinmesi bir zorunluluk halini almıştır. Bunun için eğitimin, kişiler ve kültürler arası iletişim ve etkileşim becerilerini kazandırmaya teşvik edici olması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Türkiye'nin uluslararası öğrenci potansiyelini korumak, tercih edilen ülke olmak ve daha

fazla öğrenci çekmek için üniversitelerde uluslararası öğrencilerin alacağı eğitim yönteminin buna göre uyarlanması gerekmektedir.

1.3.4. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim

Ülkemizde kaliteli eğitim kurumları, kaliteli kadrolar ve altyapı üzerine çalışmalar yapılmakta ve gün geçtikçe daha iyi bir noktaya gelinmektedir. Ama üzerine durulmayan, neredeyse hiçbir çalışma gerçekleştirilmeyen konu çokkültürlülük kısmıdır. Bu yüzden üniversitelerin bizzat kendileri harekete geçmesi ve yeterlilik kazanması gerekmektedir.

Uluslararası öğrencilerin dünyada en çok tercih ettiği ülkelere baktığımızda bu ülkelerin en önemli özellikleri arasında kaliteli eğitim kurumları, kaliteli kadro, kurumsal ve akademik özerklik, çokkültürlülük, yeterli altyapı, kararlı devlet mekanizması gibi olgular vardır (Kaya, 2014: 135). ABD ve Avrupa ülkelerinin aksine Yükseköğretim sistemi üzerinde siyasi iradenin etkisiz olması, Türkiye’nin hem sistemsel bakımdan hem de uluslararasılaşma çabaları bakımından diğer ülkelere kıyasla dezavantajlı bir konumda yer almasına sebep olmuştur (Yakupoğlu, 2014: 108). Buna rağmen çokkültürlü eğitim, Türkiye’deki programlara doğrudan yansımamasına karşın öğretmen, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının olumlu baktığı ve desteklediği bir durum olarak göze çarpmaktadır (Arslan, 2016: 422). Bu anlamda Türkiye’de çokkültürlü eğitimin olumlu karşılandığı söylenebilir.

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde çokkültürlü eğitim anlamında şu zamana kadar yapılan ilk deneme olarak Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Süleyman Demirel Üniversitesi tarafından 2014 yılında Isparta’da yapılan “Yükseköğretimde Dinamik Çokkültürlü Model Önerisi Arama Konferansı” gösterilebilir. Amacı tüm gençleri kucaklamaya, bütünleştirmeye yönelik bir kültür anlayışının yükseköğretimde geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve uygulanabilir olması olan konferansa 51 ayrı şehirden, 48 farklı üniversiteden ve 11 farklı ülkeden yaklaşık 100 öğrenci katılmıştır (SDÜ, 2018).

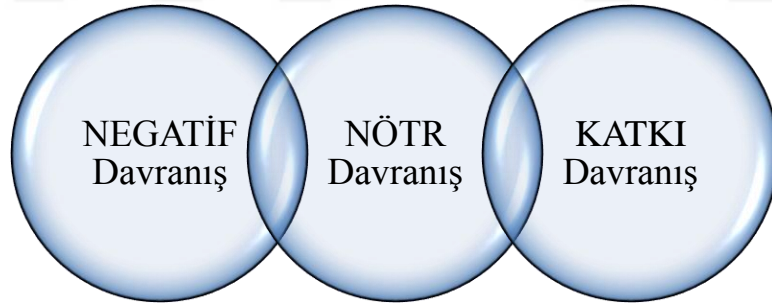
Benzer etkinliklerin ülke genelindeki üniversitelerle koordineli olarak sürdürülmesi planlanmış ama devamı gelmemiş ve tek seferlik bir çaba olarak kalmıştır.

1.3.5. Çokkültürlü Eğitim

Bu bölümde ilk olarak genel çokkültürlü eğitim teorilerinden bahsettikten sonra çokkültürlü eğitimin vurguladığı temalar olan çokkültürlü eğitimin kurumsal boyutu, müfredat boyutu ve eğitimci boyutundan görüşler ele alınacaktır.

Farklı kültür ve etnik kökenden öğrencilerin olduğu bir eğitim sürecinde eğitimcilerin kültürel çeşitliliğe karşı olan tutumlarını Kuk ve Banning 3 ana kategori altında toplamıştır. Bu tutumlar; negatif yaklaşım, nötr yaklaşım ve katkı yaklaşımıdır;

Şekil 1: Eğitimcilerin Kültürel Çeşitliliğe Karşı Tutumları.



Kaynak: Kuk ve Banning (2010: 2)

- 1. Negatif Davranış:** Kasıtlı olarak negatif davranış ve ihmal edici negatif davranış olarak ikiye ayrılır. “Kasıtlı negatif” davranış, öğrencilere bilinçli olarak kişisel değerler, kurumsal değerler, politik kararlar veya davranışlar yoluyla zarar vermek şeklinde ortaya çıkar. Bu davranışın sebebi ise ya yabancı düşmanlığı (zenofobi) ya da kendi kültürünün üstünlüğüne olan inançtır. Bu süreç şiddete varacak şekilde büyüyebilir. Eğitimci bu davranışları bilinçli olarak yapmaz ise “ihmalkâr negatif”

yaklaşım oluşur. İhmalkâr negatif yaklaşımın sebebi her ne kadar ihmalkârlık olsa da sonuçları öğrenci için kasıtlı negatif ilişki ile aynı derece yıkıcı olabilir.

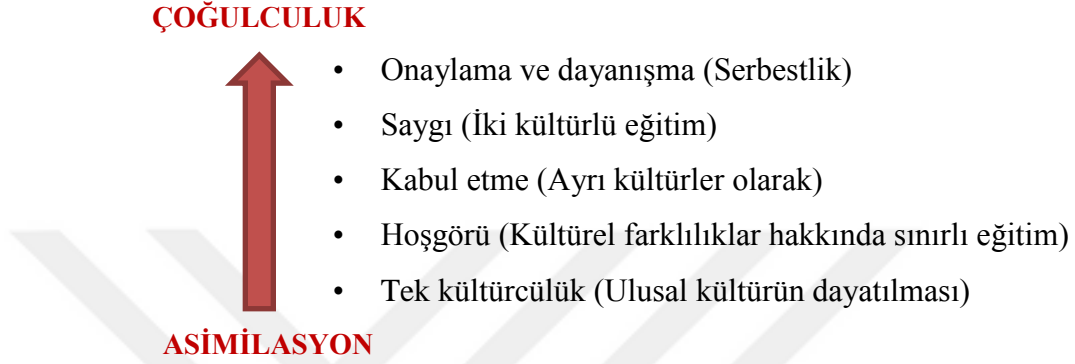
2. Nötr Davranış: Çokkültürlü eğitim hedeflerine ulaşmak için hiçbir şey yapmamaktır. Sebepleri ise eğitimcilerin farklılıklarla başa çıkma konusunda duyduğu isteksizlik, heterojenite, farklılığın bir eğitim problemi olduğuna inanış ve eğitimi kolaylaştıran bağlam olarak homojenliğin cazibesidir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin geçmiş deneyimleri ve birikimleri arasında bağlantının olmaması da diğer sebeplerdir.

3. Katkı Davranışı: Öğrencilerin eğitim kurumundaki bazı çokkültürlülük etkinliklerini desteklemektir. Temel eğitim yapısını değiştirmeden farklı kültürlerle ilgili içerik, kavramlar ve temalar ekleyerek çeşitlilik sağlanabilir. Örneğin diğer kültürlerde var olan bayramlar için kutlama yapılır, kültürler üzerine tanıtıcı konuşmalar, sergiler, şölenler düzenlenir. Her ne kadar olumlu bir hareket de olsa bu etkinlikler sadece tamamlayıcıdır.

Buna göre eğitimcilerin önünde 3 seçenek bulunuyor gibi görünse de aslında kasıtlı negatif davranış ve ihmalkâr negatif davranış ile nötr davranış sonuçları itibariyle birbirine benzer etkiler yaratmaktadır. Masum bir davranış olarak görünen nötr davranışın etkisinin negatif oluşu en çok ihmal edilen konulardan biridir. Bu nedenle öğretmenlerin nötr davranış yaklaşımında bulunması öğrenci için zararlı olabilmektedir.

Çokkültürlü eğitim hedeflerine göre öğrencilere katkı sağlayacak yaklaşımların ise çeşitli metotları bulunmaktadır. Bunlardan biri olan çokkültürlü eğitimin aşamalarını Hill aşağıdan yukarıya doğru beşe ayırmıştır.

Şekil 2: Çokkültürlü Eğitimin Aşamaları.



Kaynak: Hill, 2007: 251

Bu aşamalar en altta tek kültür perspektiften başlar ve sırasıyla kültürel farklılıklara tahammül, farklı kültürlerin kabulü ve nihayet kültürel çeşitliliğe saygı gösterme becerisi ile çokkültürlü eğitim hedeflerine ulaşılır.

Çokkültürlü eğitimde ise dikkat çekilen dört temel araştırma ilkesi vardır. Bunlar, müfredat reformu, çokkültürlü yeterlilik, sosyal eşitlik ve eşitlikçi pedagoji alanlarıdır. Dört farklı küme içerisine dağıtılan toplam 12 başlık çokkültürlü eğitimin ilkelerini yansıtır. Her bir başlık öğrencilerin gelişiminde bir fark yaratma düşüncesine odaklanır.

Şekil 3: Çokkültürlü Eğitimde Temel İlkeler.



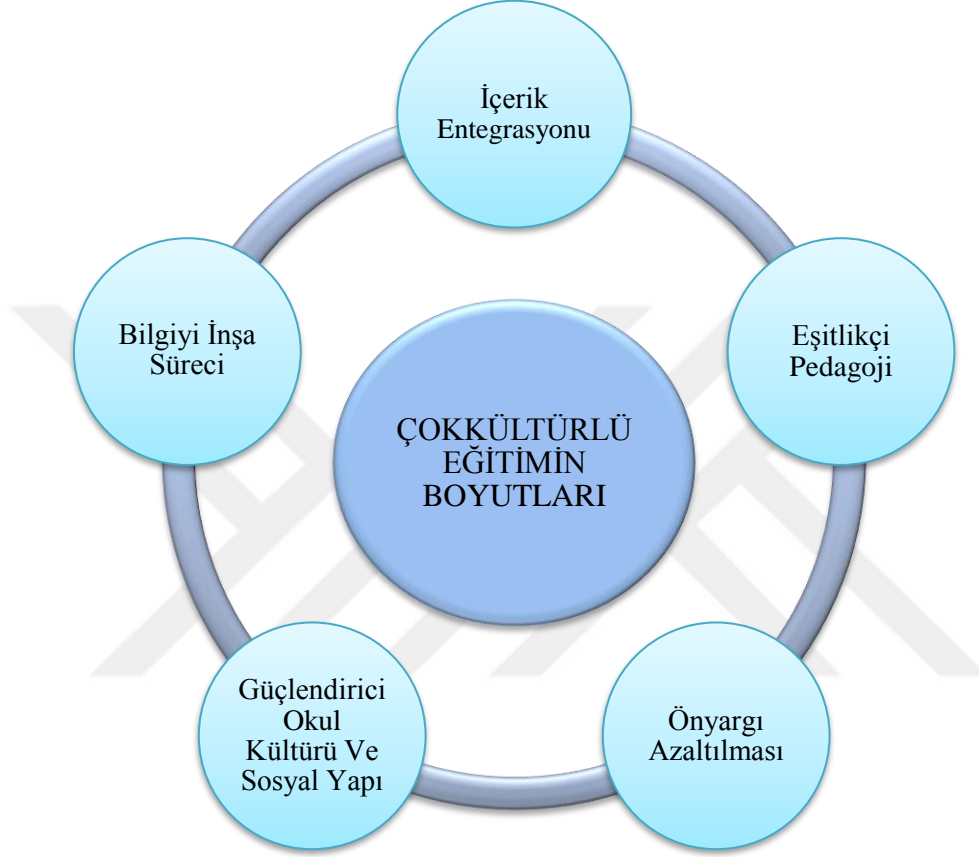
Kaynak: Bennett, 2001: 172

Buna göre;

- Metinlerde ve öğretim materyallerinde önyargıların saptanması ve tarihsel sorgulamalar ile “müfredat reformu” bilginin tartışmalı ve inşa edilmiş olduğuna değinir. (Avrupa merkezci müfredatlar kültürel ırkçılığın bir aracıdır.)
- Çokkültürlü yeterlilik ile etnik ve kültürel önyargıların azaltılması mümkündür ve arzu edilen de budur. Önemli olan nokta ise bireylerin başka bir kültürel çevrede kendi kültürel kimliklerini reddetmeden rahatça işlevlerine yerine getirebilmeleridir.
- Sosyal eşitlik, eğitimde eşit erişime, katılıma ve başarıya ulaşmak için gerekli olan koşulun toplumsal değişim olduğunu varsayar.
- Eşitlikçi pedagojiye göre ise bütün çocukların özel yetenekleri ve öğrenme kapasitesi vardır. Eğitiminin ana hedefi, tüm çocukların en yüksek potansiyellerine ulaşmalarını sağlamaktır. Kültürel gelişim ve etnik kimlik duygusu, öğretme ve öğrenme sürecini etkiler.

Çokkültürlü eğitimin dört temel araştırma ilkesi göre ortaya çıkan çokkültürlü eğitimin boyutlarını Banks (2013: 34) ve Ameny-Dixon (2004: 5) beşe ayırmıştır.

Şekil 4: Çokkültürlü Eğitimin Boyutları.



Kaynak: Banks, 2013, 34

- **İçerik Entegrasyonu**, öğretmenlerin, konuları açıklarken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları, çeşitli kültür ve gruplardan örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunmasını kapsar.
- **Bilgiyi İnşa Süreci**, öğretmenlerin öğrencilere bir alandaki kültürel varsayımların, referans noktalarının, bakış açılarının ve önyargıların o alandaki bilgi inşasını nasıl etkilediğini anlamalarına, araştırmalarına ve belirlemelerine yardımcı olur. Bu süreç ile ders kitapları ve diğer eğitim materyallerindeki önyargılar, öğrenciler ve eğitimciler tarafından tespit edilebilir.

- **Eşitlikçi Pedagoji**, öğretmenler kendi öğretim yöntemlerini farklı etnik, kültürel ve sınıfsal kesimlerden gelen öğrencilerin başarısını artıracak şekilde değiştirdiklerinde var olur. Bu da farklı kültürel ve etnik gruplar içerisindeki birçok öğrenme yöntemiyle uyumlu olacak öğretim yöntemleri kullanmayı kapsar. Dolayısıyla eğitimciler tüm öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak farklı akademik disiplin ve alternatif öğretim stratejileri kullanır. Böylece en dezavantajlı öğrenci bile aynı kazanımları elde etmiş olur.
- **Önyargı Azaltılması** boyutu öğrencilerin etnik davranış özelliklerine ve bu özellikler ile oluşan dezavantajlarının öğretim yöntemleri ve materyalleriyle nasıl değiştirilebileceğine odaklanır. Temel insani benzerlikleri vurgulayarak cinsiyet, yaş ve çeşitli etnik gruplarla karşı önyargı ve klişelerin temizlenmesine vurgu yapmaktadır.
- **Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı**, öğrencilerin aktivitelere katılımı, başarıda orantısızlık, personelle olan iletişimi gibi okul ortamının bileşenleri ile farklı etnik ve kültürel gruplardan olan öğrencileri güçlendirecek bir okul ortamı oluşturulmasına odaklanır. Amaç, kendi bakış açısının ve diğer kültürel bakış açılarının bilincine varmak suretiyle uluslar arasındaki kültürel çeşitliliğin üstesinden gelebilmeyi öğrenmektir.

Çokkültürlü eğitim hedeflerine ulaşmanın yöntemini Pope vd. (2014) 3 boyutta ele almıştır. Bu boyutlar bireysel, grupsal ve kurumsal hedeflerdir. Bu hedefler ise çokkültürlü değişim matrisinde açıklanmıştır.

Tablo 8: Çokkültürlü Değişim Matrisi.

| DEĞİŞİMİN HEDEFİ | DEĞİŞİM TÜRÜ | |
|------------------|----------------------------|-------------------------|
| | BİRİNCİ DERECE DEĞİŞİM | İKİNCİ DERECE DEĞİŞİM |
| Bireysel | A. Çokkültürlü Farkındalık | B. Paradigma Değişimi |
| Grup | C. Üyelik | D. Yeniden Yapılandırma |
| Kurumsal | E. Programlı | F. Sistemli |

Kaynak: Pope vd., 2014

Bireysel Değişim: İlk hedef olan A hücresi, çokkültürlü farkındalığın ve bireylerin duyarlılığının artırılmasına odaklanmıştır. İkinci aşamada ise B hücresi, öğrenci, personel, öğretim üyeleri ve yöneticilerde kendilerini, başkalarını ve çevrelerindeki dünyayı nasıl gördükleri konusunda değişiklik oluşturmaya odaklanır. Bu tür değişim çabaları bilişsel yeniden yapılanma veya paradigma değişimine odaklanır.

Grup Değişimi: Grup kavramı bir öğrenci veya eğitmen grubu olmaktan daha çok eğitim ortamında hâkim kültüre sahip bir grubu temsil etmektedir. İlk hedef olan C hücresi, grup üyeliğinin iki önemli unsuruna değinir. İlk olarak her grup zaten kendi içerisinde çeşitli kültür ve kimlikleri temsil eden kişilerden oluşur ve çeşitlilik grubun özelliğidir. Grupta hedef, daha az temsil edilen kesimlere doğru genişleyerek grubun yapısal çeşitliliğinin artırılmasıdır. Grup değişiminin ikinci hedefi olan D hücresi, grup üyeliğinin misyonunun, değerlerinin ve normlarının incelenmesini içermesi açısından grubun yeniden yapılandırılmasını ele alır. Grubun yeniden yapılandırılması, tüm grup üyelerinin çokkültürlülük ilkeleri doğrultusunda, değişim sürecini belirlemeye katılmasıdır. Böylece grup yeni bir tanım kazanır ve çeşitliliği genişlemiş olur.

Kurumsal Değişim: İlk hedef olan E hücresi, tüm üniversite, fakülte veya belirli bölümlerde çokkültürlü öğrenci programlarının geliştirilmesi veya genişletilmesi gibi görünür değişiklikleri hedef alır. Aynı zamanda akademik personeli çokkültürlülük alanında hizmet içi eğitim programlarına dahil etmek veya yönetim kademelerine çokkültürlülük ile ilgilenen kişiler atamak da programatik değişiklikler yapmanın başka bir yoludur. Kurumsal değişimin sonraki hedefi olan F hücresi ise sistematik olarak çokkültürlü konuların kurumun misyonu, hedefleri, politikaları ve uygulamalarının merkezinde olmasını sağlamaktır. Özünde, kurumun veya bölümün işleyişi şeklindeki yapısal değişiklikleri içerir. Sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla işe alım, maaş ve terfi kararları çokkültürlü yetkinlikleri temel alan bir performans değerlendirme sistemi ile belirlenmelidir.

Nihayetinde yüksek öğretim kurumları, değişen ve çeşitlenen öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitim vermek ve hazırlamak zorundadır. Dolayısıyla uluslararasılaşmış ve çokkültürlü eğitim ortamı sağlanan bir eğitim kurumu olmak gereklidir. Bu bağlamda bir eğitim kurumunun çokkültürlü eğitim ve ortamına sahip olması için üç farklı boyut ön plana çıkmaktadır. Bunlar kurumsal boyut, müfredat boyutu ve eğitmen boyutudur.

1.3.5.1. Çokkültürlü Kurum

Çokkültürlü eğitim kurumları farklı etnik ve kültürden gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatı sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu bağlamda kurumun yerel ve küresel ihtiyaçlarını belirleyip çokkültürlü dönüşüme girişmesi gerekmektedir. Kurumsal tavır çokkültürlü eğitimin başlangıç noktasıdır.

Kurumsal çokkültürlü dönüşüm için sahip olunması gereken ana hatlar ise aşağıdaki gibidir (Mayo ve Larke, 2011:4).

- Kurumsal çokkültürlük ortamı.
- Bölümlere özgü çokkültürlü içerik zenginleştirme fikirleri.

- Kültürel olarak zenginleştirilmiş öğretim teknikleri.
- Kültürel açıdan duyarlı değerlendirme stratejileri.
- Farklı öğrenme stilleri ve çokkültürlü öğretim yaklaşımları.
- Çatışma stratejilerinden kültürlerarası iletişimi etkin kılma.

Bahsedilen çokkültürlü eğitim dönüşümlerini gerçekleştirebilmek için üniversite yönetiminin yapması gereken başlıca uygulamalar ise şunlardır (Floyd-Thurman, 1991);

- 1- Etnisite ve önyargılara ilişkin geniş bir yelpazede müfredatı ele alan bir çalışma yaptırılır.
- 2- Kurumsal değişimi sağlayan bir ortam veya iklim oluşturulur ya da öncülük edilir.
- 3- Çokkültürlü temaları sürekli gündemde tutar ve düzenli geribildirimler alır.
- 4- Öğretim üyelerini, mevcut müfredatın çokkültürlü eğitim açısından yeterliliğini gözden geçirmeye yönlendirir.
- 5- Çokkültürlü eğitim faaliyetlerini üstlenmeyi kabul eden öğretim üyelerine destek sağlar.

Çokkültürlü eğitim yeterliliklerine sahip olan eğitim kurumu ve ortamına sahip olmak için değişiklik yapılması gereken diğer boyutlar müfredat ve eğitimler boyutudur.

1.3.5.2. Çokkültürlü Müfredat

Çokkültürlü müfredatın amacı, etnik veya kültürel aidiyetlerine bakmaksızın her öğrencinin eğitim içeriğine dahil olması, öğrenciyi rahatsız etmemesi, saygı duyulmasını sağlamasını içerecek şekilde eğitim şeklini değiştirmektir. Kısaca müfredat değişikliği müfredatın sil baştan değişmesi demek değil, çokkültürlü eğitim yöntemine göre uyarlanmasıdır.

Çokkültürlü dersin hedefleri (Mattai, 1991: 34);

- Öğrencilere, tarihsel olarak ülkenin ekonomik, siyasi ve sosyal gelişimine büyük katkılarda bulunan diğer insanlar hakkında bilgi vermek.

- Öğrencide, bireyin gezegendeki tüm insanlarla akrabalık ilişkisi hissetmesi anlamına gelen "soyut sempati" özelliğinin geliştirilmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin tüm ahlak ilişkilerin temelinde yatan karşılıklılık kavramını anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilere, hangi toplumsal yapıda içinde bulunurlarsa bulunsun tüm insanların eşit fırsatlara sahip olmalarını gerektiğini kabul eden bir felsefeye sahip olmasını sağlamak.
- Öğrencilerde yalnızca kendi kültürel miraslarının değil, tüm insanlığın kültürel ve ahlaki başarılarının farkındalığının geliştirilmesine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, kültürel farklılıkların biliş ve başarı üzerindeki etkileri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktır.

Müfredatın uluslararasılaşması ve çokkültürlü yeterliliğe erişmesi için dikkat edilecek noktalar ise şunlardır (Whalley vd., 1997'den akt. Green ve Olson, 2003-65);

- Ders içeriği, diğer ülkeler veya kültürlere karşı basmakalıp ifadeler içermediğinden emin olmak için dikkatlice gözden geçirilir.
- Ders içeriği hem yerel hem de uluslararası referanslar içeren terimlerle açıklanır.
- Ders içeriği, ilgili alandaki bilginin kültürden kültüre nasıl farklı şekillerde yapılandırılabilceğinin araştırılmasını içerir.

Müfredatın uluslararasılaştırılması ve çokkültürlüğe uygun hale getirilmesi çeşitli yaklaşımlar vardır. Bunlar (Ellingboe, 1997'den akt. Green ve Olson, 2003-63);

- Disiplinleri uluslararası perspektif ve içerikle müfredata aşlamak.
- Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları kullanmak.
- Derslerde disiplinler arası çalışmalarla uluslararası konuları tartışmak.
- Öğrencileri dünyanın çeşitli coğrafi, tarihi, siyasi ve ekonomik alanları üzerinde çalışmaya teşvik etmek.
- Uluslararası kalkınma konularını çeşitli bölümlerin bir parçası haline getirmek.

Yükseköğretimde çokkültürlü eğitimin müfredata dahil edilmesi boyutunda farklı yöntemler bulunmaktadır. Üniversiteler genel olarak bu maksatla aşağıdaki dört farklı yaklaşımlardan birini kullanmaktadır.

Müfredat çeşitlendirme stratejileri (Francis, 1991: 6);

- 1. Tek Ders Seçeneği.** Bu yaklaşıma göre, kurum çokkültürlülük üzerine öğrencilerin çoğunun veya tamamının alması gereken yeni bir ders hazırlar ve müfredata ekler.
- 2. Menü Yaklaşımı.** Bu yaklaşımda, kurum çokkültürlülükle ilgili mevcut derslerin bir listesini hazırlar. Öğrenciler ise bu listeden herhangi bir ders seçer ve alırlar.
- 3. Aşılama.** Çokkültürlü perspektiflerin üniversite ders programlarının büyük bir bölümü ile bütünleştirmesini vurgular.
- 4. Genel Eğitim.** Çokkültürlülük üzerine belirlenen ve ders içeriği ile ilgili gerekli kriterleri taşıyan kısımlar kurumun mevcut genel eğitim müfredatına eklenir.

Tek ders seçeneği genelde göstermelik yapılan uygulamalardandır. Menü yaklaşımı ve Aşılama ise biraz daha ciddiyete alındığını göstermektedir. Genel eğitimde asıl hedef ise tüm müfredatın çokkültürlü anlayışa sahip olacak şekilde düzenlenmesi ve içerik kazandırılmasıdır. Müfredatın uluslararasılaşması, yerli öğrencilere de eğitim, ekonomi, siyaset gibi alanlarda Türkiye'nin dünyada nerede konumlandığını geniş bir perspektiften göstermek açısından da fayda sağlayacaktır.

1.3.5.3. Çokkültürlü Sınıf Eğitimi

Dünyada ve Türkiye'de giderek artan uluslararası öğrenciler, onların akademik, sosyal ve kültürel arka planlarıyla baş edebilecek bilgi, beceri ve anlayışa sahip eğitimcilere olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Hiçbir eğitimcinin uluslararası öğrencilere yerli öğrencilere davrandığı şekilde davranarak tam anlamıyla başarıya ulaşması

beklenemez. Uluslararası öğrencilerden oluşan çokkültürlü eğitim ortamı, çokkültürlü eğitim yöntemini bilen ve uygulayabilen eğitimcilere ihtiyaç duymaktadır.

Eğitim ve öğretim ortamında kültürel çeşitliliğin farkında olunmaması ve göz ardı edilmesi durumunda türlü sorunların ortaya çıkması kaçınılmaz bir durumdur. Örneğin, bazı ülkelerde öğretmenler dersleri tam bir disiplin içinde ve müfredata sıkıca bağlı olarak işler ve öğretmenin rolü bilgi vermek ve öğrencinin rolü de bilgiyi almaktır. Başka bir ülkede ise öğretmen grup çalışması, kendi kendine öğrenme ve tartışma yoluyla öğrenme gibi öğretim metodu tercih edebilir. İlk örnekteki gibi bir eğitim sisteminden gelen öğrenci doğal olarak tartışmalara veya grup çalışmalarına yabancı olacak, onun için bu aktiviteler zaman kaybı olarak görülebilecektir. Hatta bu nedenle öğretmeni ve eğitim kurumunu akademik anlamda yetersiz olarak düşünebilir. Ya da tam tersi olarak öğrenci başarısız olarak addedilebilecektir.

Türkiye’de her üç uluslararası öğrenciden biri çok önemli sorun olarak derste katılım sağlamaktan çekindiğini ve sınıfta sözlü rapor sunmada ve öğretmenlerle ilişkilerinde sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir (Ercan, 2012: 104). Kimi ülkelerde öğretmenlere ismiyle hitap etmek, sınıfta bir şey yiyip içmek, izinsiz sınıftan çıkmak gibi davranışlar terbiyesizlik olarak görülürken başka ülkelerde ise bunlar gayet normal karşılanabilmektedir. Bu farklılıklardan dolayı bazı ülkelerde öğrencilerden, diğer öğrencilerin ve hatta öğretmenlerinin fikirlerine meydan okuması, tartışmaya girmesi, sorular sorması ve cesur olmaları beklenen ve istenen bir durum olabilirken başka bir ülkede ise bu durum öğretim ortamı için uygunsuz olarak görülebilir.

Uluslararası öğrenciler, kendi ülkesinde almış olduğu eğitim kalitesinin yetersiz olduğunu vurgulayarak bu durumun Türkiye’deki eğitimlerini zorlaştırdığını belirtmektedir (Ercan, 2012: 102). Yine uluslararası öğrencilerin %50’si çalıştıkları halde başarılı olamadığını, %38’si ise derslerin çok ağır ve zor geldiğini ifade etmiştir (Ercan, 2012: 104). Farklı eğitim ve öğretim ortamından gelen uluslararası öğrenciler yeni bir

öğretim metodu ve öğretmen ile karşılaştıklarında doğal olarak bu duruma hemen alışamazlar. Bundan dolayı uluslararası öğrenciler sınıf ve ders ortamında isteksiz, çekingen, yetersiz, sessiz, tartışmaktan kaçan veya tam tersi fazla cesur, aykırı, küstah, terbiyesiz, kural tanımaz olarak görülebilirler. Ya da tam tersi, birçok kültürde dersler öğretmen odaklı işlenir ve bu öğrenciler eğitim geçmişlerinden dolayı bu becerileri gelişmediği için tartışmalara veya grup çalışmalarına katılamazlar. Bu durumdan diğer öğrenciler de rahatsız olabilirler.

Uluslararası öğrenciler sıklıkla bir senelik TÖMER eğitiminin akademik açıdan kendilerine yetmediği ifade edilmektedir. Bu durum ise kendi ülkelerinde oldukça başarılı olan öğrencilerin eğitim dili dolayısıyla başarısız olmaları sonucunu doğurmaktadır (Gündüz, 2012: 84). Bunu öğrencinin eksikliği olarak görmek yerine iletişim eksikliği olarak görmek gerekmektedir. Bilgi ve iletişim eksikliğine bağlı olarak uluslararası öğrencilerin yazı yazmaları, ödev yapmaları, proje hazırlamaları, sınava girmeleri gibi faaliyetleri yanlış veya eksik yapma olasılığı büyüktür. Çünkü ana dilinizde dahi ders içeriğini iyi öğrenmek, ödevi tam yapmak ve sınavdan iyi not almak zor olabiliyorken yeni öğrenilen bir dilde tüm bunları yapmak katbekat zor olabilir. Yeni bir dilde kelime öğrenmek ve bunları yazıya geçirmek iş yükünü daha da çoğalır.

Eğitmenlerin, uluslararası öğrencilerle ders işleme ve ödev verme aşamasında yaşadıkları sorunları asgari seviyeye indirmesinin belli yolları vardır. Bu yöntemler aşağıdaki gibidir (Schwartz, 2, CMU, 2018:21);

- Öğrencilere ödev verirken, talimatların ve gereksinimlerin açıkça belirtilmiş olduğundan emin olmak. Öğrenciyle ödev için bir derecelendirme ölçütü paylaşmak.
- Örnek vermek. İstenilen ödevin yapısının gösterilmesi, öğrencilere ne tür bir yaklaşımla çalışacaklarını bilmelerine yardımcı olacak ve yaklaşım türlerini gösterecektir.

- Öğrencilere sınıfta veya başka yer ve zamanda ödev veya ders ile ilgili soru sorma şansı vermek. Yazım süreçlerini veya kaygılarını öğrenmek ve geri bildirim isteğinde buldukları belli alanlar olup olmadığını sormak. Dönem boyunca doğru yolda olduklarından emin olmak için belirli aralıklarla görüşme yapmak.
- Öğrencilerin ödev taslaklarının düzeltilmesi ve destek almaları için dil merkezine (TÖMER vb.) yönlendirmek.
- İşlenen ders metodunun (tartışma, grup çalışması vb.) neden değerli olduğunu ve öğrencilerin katılım sağlayarak ne kazanacağını onlara açıklamak.
- Derslere katılımın nasıl değerlendirileceğini ve ne kadar katılım bekleneceğini önceden açıklamak.
- Sınıftaki temel kuralları açıkça belirtmek.
- Öğrencileri yavaş ve net konuşmaya teşvik etmek ve diğer öğrencilerden kafa karıştırıcı kültürel referansları açıklamalarını istemek.

Uluslararası öğrencilere ödevleri hakkında geribildirim verirken (Schwartz, 2):

- Dilbilgisi hatalarını düzeltmek en aza indirilmeli. Geniş bir dilbilgisi eğitimi almadıkları için uluslararası öğrencilerin bu düzeltmelerden çıkarım yapmaları çok zor olmaktadır.
- Anlamı belirsizleştirmeyen yazım hataları, özellikle ilk kısımlarda göz ardı edilebilir. Anlamayı güçleştiren yanlışlarla karşılaşıldığında, öğrenciden "burada anlatmaya çalıştığın şey hakkında daha fazla bilgi verir misin" talebinde bulunulmalıdır. Böylece öğrenciye fikirlerini ifade etmek için uygun dili bulmalarına yardımcı olunabilir.
- Öğrenciler özellikle dilbilgisi hatalarının düzeltilmesini talep ederse, cümlenin anlamını ciddi olarak engelleyen, en sık yapılan önemli hatalara yoğunlaşılır.
- Yorumlar metne özgü ve öğretici olarak tutulmalıdır. "Örnek ver" veya "Daha fazla bilgi ver" gibi geniş yorumlar süreci biraz uzatabilir. Ödev için ayrıntılı ve net talimatlar verilmelidir.

1.3.5.4 Yerli Öğrenciler

Ülkemizde Suriyeli mülteciler ile daha da artan farklı kültürden insanların bir arada yaşaması durumu ve zaman zaman karşılaştığımız ırkçı söylem ve saldırılar çokkültürlü eğitim yaklaşımın alt seviye eğitim kademelerine uygulanmasının bir ihtiyaç haline geldiğini göstermektedir. Çokkültürlülük aslında üniversite seviyesinde kazandırılmak için çok geç bir yöntemdir. Bu yüzden eğitim ortamındaki yerli öğrencilerin de uluslararası öğrencilere yaklaşımına dikkat edilmesi gerekir.

Çokkültürlü üniversite ortamında ise dikkat edilmesi gereken üç durum vardır. Birincisi, ortamdaki baskın grubun (ev sahibi kültürü) zayıf grupların serbestçe çalışabilme yetenekleri üzerindeki gücüdür. Baskın olmayan grubun katılımını azaltan veya sınırlandıran kültürel bir ortam kişilerarası çalışma ve etkileşim için verimli olamaz. İkincisi, kampüs ortamındaki alt grupların farklılaşmasıdır. Baskın olan grup dışında kalan alt grupların da kendi içerisinde baskın olan ve olmayan olarak ayrılması ve birbiri üzerinde olumsuz etki göstermesidir. Üçüncüsü, baskın grubun kendilerine benzeyen farklı grupların davranışlarını ve değerlerini teşvik ederken, kendileriyle benzer yanı olmayan grupları sindirme politikası gütmesidir (Howard-Hamilton vd., 2012: 44). Eğer farklı gruplar arasında iş birliği desteklenir, pozitif ilişkiler teşvik edilir ve gruplara eşit statü verilirse kişiler arasındaki iletişim olumlu yönde seyredecektir. Böylece bu tür çatışmalar yapıcı bir şekilde yönetilebilecektir (Johnson ve Johnson, 2002: 283).

Yurtdışında eğitim gören veya değişim programlarına katılan öğrenciler kendilerinin daha cana yakın, kültürlerarası iletişime açık, farklı yerlerden gelen insanlara karşı daha fazla kendinden emin ve yeni insanlara ve yerlere uyum sağlama konusunda daha fazla esnekliğe sahip olduklarını söylemektedirler (Clarke vd., 2009:177). Bu durum çokkültürlü eğitimin sadece uluslararası öğrenciler üzerine değil yerli öğrenciler üzerine de odaklanması gerektiğini göstermektedir. Yerli öğrencilerin uluslararası öğrenciler üzerindeki tutum ve davranışları üniversitedeki çokkültürlü eğitim ortamını

etkilemektedir. Yerli öğrencileri de değişim programlarına daha fazla katılmaya teşvik etmek kısa vadeli de olsa çözüm olacaktır.

Sonuç olarak, bu bölümde Dünyadan ve Türkiye’den örneklerle çokkültürlülük anlaşılmasına çalışılmış ve yine Dünyada ve Türkiye’de uluslararası öğrencilik olgusu incelenmiştir. Daha sonra uluslararası öğrenciler özelinde çokkültürlü eğitim uygulamalarına dair çalışmalar sunulmuştur. Uluslararası öğrencilerin üniversitelerde oluşturduğu çokkültürlü eğitim ihtiyacının baş muhatabı ise akademisyenler olmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalar nicel veya nitel araştırma yöntemlerinden birine göre veya ikisinin de birleşiminden oluşan Karma yönteme göre yapılmaktadır. Sosyal olgular için bir evrensellikten söz edilemez. Yani, sosyal olgular hiçbir zaman durağan değildir ve zamana göre değişkenlik gösterir. Sosyal bilimlerin bu özellikleri ise nitel araştırma yöntemlerinde dikkate alınmaktadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:19). Nitel araştırmalar literatürde fazla bilgi olmayan konularda ve yeni çalışılan alanlarda yer alan araştırma problemleri için uygundur. Yine aynı şekilde derinlemesine bilgi edilmesi gereken konularda nitel araştırma yapmak mümkündür.

Nitel araştırmalarda şu özelliklerin olduğu görülmektedir (Creswell, 2017: 20);

- Problemi keşfetme ve ana olguyu detaylı bir şekilde kavrama.
- Literatür taramasının küçük bir rol oynaması fakat problemi gerekçelendirmeyi sağlaması.
- Amacı ve araştırma sorularını genel, katılımcıların deneyimlerini geniş ölçüde ifade etme.
- Katılımcı görüşlerini almak için az sayıda kişinin söylemine dayalı olarak veri toplama.
- Metin analizleri kullanarak verileri betimleme, temalara göre analiz etme ve bulguları daha geniş anlamda yorumlama.
- Raporu esnek, zaman içinde gelişen yapılar ve değerlendirme kriterleri kullanarak yazma ve araştırmacıların kendilerini yansıtmaları ile yanlılıklarını dahil etme.

Bu çalışmada yukarıda bahsedilen aşamalara ve hassasiyetlere uygun olarak hareket edilmiştir. Çokkültürlülük olgusu bu çalışmada içerisinde uluslararası öğrencilik

ve yükseköğretim gibi kavramlarla birlikte ele alınarak bu olgunun yükseköğretim ekseninde derinlemesine incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bir olgunun derinlemesine ve belirli bağlamlarda incelenmesi ve örneklemenin de buna uygun olarak yürütülmesi sonucunda ortaya çıkan araştırma deseni “Fenomonolojik Araştırma Deseni” olmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak ise görüşme/mülakat tekniği uygulanmıştır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen şeyler anlamaya çalışılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2000:93). Araştırma kapsamında çokkültürlülük olgusu fenomonolojik desene yürütülmüş olduğu için kapsamın ve görüşme yapılan kişilerin bu olgu ile sınırlanması avantajını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Fenomonolojik desende “anlama” ile gerçekliği olduğu gibi kavrama felsefi ve etik bir arka plan olarak araştırmacının genel tutumunu belirlemektedir. Bulguların analizi ve yorumların oluşturulması kısmında ise diğer nitel desenlerden çok farklı bir değerlendirme sunmamıştır.

2.2.Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni Selçuk Üniversitesinde görevli olan akademisyenlerdir. Selçuk Üniversitesinde okuyan 1.237’si Lisans, 762’si ise Yüksek Lisans ve Doktora öğrencisi olmak üzere 1.999 uluslararası öğrenci vardır (Selçuk İstatistik, 2019). Konya Türkiye’de en çok uluslararası öğrenci alan 4. şehirdir. Selçuk Üniversitesi ise Konya’da en çok uluslararası öğrenci alan üniversitedir.

Tablo 9: Selçuk Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Sayısı.

| EN ÇOK ULUSLARARASI ÖĞRENCİYE SAHİP ŞEHİRLER | |
|---|--------|
| 1. İstanbul | 15.934 |
| 2. Ankara | 9.040 |
| 3. Bursa | 4.413 |
| 4. Konya | 3.447 |
| 5. Eskişehir | 3.332 |
| SELÇUK ÜNİVERSİTESİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYISI | |
| 1. Selçuk Üniversitesi | 2.292 |

Kaynak: YÖK İstatistik, 2018

Aynı zamanda önceki bölümde tablo 4’te görüldüğü üzere, Selçuk Üniversitesine gelen uluslararası öğrencilerin ülke profilleri, Türkiye geneli uluslararası öğrencilerin ülke profilleri ile de örtüşmektedir. Bu durum Selçuk Üniversitesine gelen uluslararası öğrencilerin Türkiye’nin genel uluslararası öğrenci profilini yansıtması açısından önemlidir. Bu nedenle Selçuk Üniversitesi akademisyenleri uygun bir örneklem olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu kapsamda çalışma evreni, öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Örneklem olarak Selçuk Üniversitesinde uluslararası öğrencilerin en çok tercih ettiği ilk 6 fakültede görev yapan akademisyenler seçilmiştir. Bu fakültelerin seçilme sebebi bu fakültelerdeki akademisyenlerin uluslararası öğrencilerle daha fazla ilişkide olma ihtimalinin olmasıdır.

Tablo 10: Selçuk Üniversitesi Fakülte ve Enstitülerin Uluslararası Öğrenci Sayıları.

| FAKÜLTELER | ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYISI |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 227 |
| Tıp Fakültesi | 175 |
| Sağlık Bilimleri Fakültesi | 120 |
| İletişim Fakültesi | 105 |
| Edebiyat Fakültesi | 100 |
| Hukuk Fakültesi | 94 |
| Diş Hekimliği Fakültesi | 88 |
| Teknoloji Fakültesi | 71 |
| Ziraat Fakültesi | 56 |
| Veteriner Fakültesi | 55 |
| Turizm Fakültesi | 27 |
| Fen Fakültesi | 25 |
| Güzel Sanatlar Fakültesi | 20 |
| Eczacılık Fakültesi | 2 |
| Sanat ve Tasarım Fakültesi | 2 |

| | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Teknik Eğitim Fakültesi | 2 |
| ENSTİTÜLER | ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYISI |
| Sosyal Bilimler Enstitüsü | 480 |
| Fen Bilimleri Enstitüsü | 198 |
| Sağlık Bilimleri Enstitüsü | 81 |

Kaynak: Selçuk İstatistik, 2019.

Fakültelerde sadece lisans öğrencileri değil lisans üstü öğrencilerin derslerine giren akademisyenlerle de görüşülmüştür. Ayrıca fakülteler içerisinde de farklı bölümlerden akademisyenlerle görüşülmeye gayret edilmiştir. Çalışma evreni içerisinden olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem tekniğine uygun olarak örneklem tercihi yapılmıştır. Araştırmada 26 akademisyen ile görüşülmüştür. Görüşme yapılan kişiler daha önce uluslararası öğrencilere lisans veya lisansüstü seviyesinde ders vermiş veya tez danışmanlığı yapmış öğretim üyeleri ile öğretim elemanlarından seçilmiştir. Aykırı ve aşırı uçlar örnekleme türüne göre; uluslararası öğrencilerle gerçekten çok yoğun bir şekilde muhatap olmuş eğitmenler ile çok az muhatap olmuş veya etkileşime girmiş eğitmenler seçilmiştir. Yapılan araştırmada derinlemesine mülakat tekniği ile veriler toplanmıştır. Araştırmada örneklemin büyüklüğü, yapılan görüşmelerde daha fazla bilgi elde edilememesi ve tekrarlara düşülmesi sebebiyle verinin doyma noktasına göre belirlenmiştir.

Aşağıdaki tablo 11’de görüşme yapılan kişilerin akademisyenlik yaptıkları fakülte, unvan, yaş, cinsiyet, yıl bazında üniversitede ders verme tecrübesi ve yıl bazında üniversitede uluslararası öğrencilere ders verme tecrübesi yer almaktadır. Bu bilgilere göre katılımcıların uluslararası öğrenci tecrübesi, 6 tanesinin 5 yılın altında, 8 tanesinin 5 ile 10 yıl arasında, 12 tanesinin ise 10 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu durum ise araştırmaya bilgi çeşitliliği sunması açısından fırsat olarak görülmüştür. Katılımcılardan 10 tanesi kadın, 16 tanesi erkektir. Hukuk ve Sağlık Bilimleri fakültesi katılımcılarının

çoğu Kadın, İİBF, İletişim, Edebiyat ve Tıp Fakültelerinin katılımcılarının ise çoğu erkektir. Katılımcıların 1 tanesi Öğretim Görevlisi, 9 tanesi Doktor Öğretim Üyesi, 5 tanesi Doçent Doktor, 11 tanesi ise Profesör Doktordur. Bu dağılım ise her kademedeki akademisyene ulaşıldığını göstermektedir. Katılımcılar en çok uluslararası öğrencisi olan fakültelerden seçilmiş ve fakülte dağılımlarının da mümkün olduğunca eşit olmasına gayret edilmiştir. Buna göre katılımcıların 4 tanesi Hukuk Fakültesi, 5 tanesi İletişim Fakültesi, 3 tanesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 5 tanesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, 4 tanesi Edebiyat Fakültesi ve 5 tanesi ise Tıp Fakültesinden araştırmaya dahil edilmiştir. Fakülteler içerisinde de katılımcıların seçilmesi aşamasında farklı bölümlerden katılımcı sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 11: Akademisyenlere Ait Tanıtıcı Bilgiler.

| No | Unvan | Fakülte | Yaş | Cinsiyet | Üniversite Tecrübesi | Uluslararası Öğrenci Tecrübesi (yıl) |
|-----|----------------|------------------|-----|----------|----------------------|--------------------------------------|
| K1 | Prof. Dr. | Hukuk | 50 | K | 30 | 18 |
| K2 | Dr. Öğr. Üyesi | Hukuk | 36 | K | 10 | 1 |
| K3 | Dr. Öğr. Üyesi | Hukuk | 38 | K | 17 | 6 |
| K4 | Dr. Öğr. Üyesi | Hukuk | 38 | E | 8 | 4 |
| K5 | Prof. Dr. | İletişim | 50 | K | 24 | 7 |
| K6 | Prof. Dr. | İletişim | 44 | E | 11 | 11 |
| K7 | Prof. Dr. | İletişim | 54 | E | 30 | 23 |
| K8 | Prof. Dr. | İletişim | 50 | E | 18 | 5 |
| K9 | Doç. Dr. | İletişim | 47 | E | 16 | 5 |
| K10 | Doç. Dr. | İİBF | 41 | E | 17 | 17 |
| K11 | Doç. Dr. | İİBF | 45 | E | 10 | 5 |
| K12 | Dr. Öğr. Üyesi | İİBF | 36 | E | 3 | 1 |
| K13 | Doç. Dr. | Sağlık Bilimleri | 38 | K | 8 | 5 |
| K14 | Dr. Öğr. Üyesi | Sağlık Bilimleri | 50 | K | 19 | 3 |
| K15 | Dr. Öğr. Üyesi | Sağlık Bilimleri | 31 | K | 4 | 3 |
| K16 | Dr. Öğr. Üyesi | Sağlık Bilimleri | 33 | E | 8 | 7 |
| K17 | Öğr. Gör. | Sağlık Bilimleri | 31 | K | 4 | 4 |
| K18 | Prof. Dr. | Edebiyat | 59 | E | 34 | 30 |
| K19 | Prof. Dr. | Edebiyat | 49 | E | 13 | 10 |
| K20 | Prof. Dr. | Edebiyat | 65 | E | 42 | 10 |
| K21 | Dr. Öğr. Üyesi | Edebiyat | 34 | K | 5 | 5 |
| K22 | Prof. Dr. | Tıp | 42 | E | 17 | 17 |
| K23 | Prof. Dr. | Tıp | 53 | E | 21 | 10 |
| K24 | Prof. Dr. | Tıp | 52 | E | 22 | 16 |
| K25 | Doç. Dr. | Tıp | 45 | K | 20 | 16 |
| K26 | Dr. Öğr. Üyesi | Tıp | 40 | E | 15 | 15 |

2.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Yapılan araştırmanın verilerin toplanması, hazırlanan görüşme soruları ve konuya ilişkin gözlemler eşliğinde gerçekleşmiştir. Yarı yapılandırılmış soru formu hazırlanmış ve alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Geri bildirimlere göre sorular güncellenmiştir. Daha sonra eldeki sorularla sahaya çıkılmış ve pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin ardından soru formu yeniden güncellenmiş ve son halini almıştır. Diğer katılımcılarla güncellenmiş mülakat formu kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış formun ilk kısmında katılımcıların unvanı, yaşı, yıl bazında niversite ders verme tecrübesi ve yıl bazında niversite uluslararası öğrencilere ders verme tecrübesi şeklinde tanıtıcı bilgiler yer almıştır. İkinci kısımda ise akademisyenlerin gözünden uluslararası öğrencilerin kültür ve kimliği, akademisyenlerin uluslararası öğrenciliğe dair tecrübeleri, çokkültürlü eğitim ortamı ve akademisyenlerin kurumsal ve ulusal uluslararası ğrenci politikasına dair görüşleri anlamaya yarayan sorular yer almaktadır.

2.4. Saha Uygulama Tekniği

Yapılan araştırmanın saha uygulama kısmı, görüşmelerin yapılması, verilerin transkript edilmesi ve analiz edilmesi gibi aşamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Örnekleme uygun şekilde belirlenen evren içerisindeki araştırma birimleri amaca uygun bir şekilde seçilmiştir. Her bir fakltenen eğitmenler maksimum eşitlik ve aykırı/aşırı u ilkesine göre belirlenmiş ve görüşmeye dâhil edilmiştir. Görüşmeler esnasında yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır.

Görüşmelerin tamamı Mart 2019 ayı içerisinde, akademisyenlerin faktelerdeki odalarında gerçekleşmiştir. Görüşme yapılan kişilere bu araştırmanın bir yüksek lisans tezi çalışması olduğu söylenmiş ve szli onayları alınarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce kişilere araştırmacının amacı ve sorularla ilgili ön bilgi verilmiş, kimlik bilgilerinin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Görüşmeyi vakit sıkıntısı nedeniyle reddeden akademisyenler de olmuştur. 2 akademisyen ise bilgi vermekten çekindiği için görüşme yapmak istemediğini belirtmiştir. Görüşmeler araştırmacı

tarafından gerekli notlar tutularak yapılmış ve görüşmecilerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. 3 görüşmeci ses kayıt cihazının kullanılmasına izin vermediği için cevaplar araştırmacı tarafından not alınarak kayda geçirilmiştir. Bu görüşmeler diğerlerinden daha uzun sürmüştür. Tüm görüşmelerin süre ortalaması ise 25 dakika olmuştur. Akademisyenlerin zaman problemlerinden dolayı bazı görüşmeler kısa tutulmak zorunda kalmıştır. En kısa görüşme 15 dakika, en uzun görüşme 50 dakika sürmüştür.

Görüşmelerin gerçekleştirilmesinin ardından ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Çözümleme aşamasında ise araştırmacının ana temalarına göre ayrılan tablo oluşturulmuştur. Sorulara verilen tüm yanıtlar tabloda tek tek ilgili kısımlara yerleştirilmiştir. Böylece tüm kategori ve alt sorulara verilen yanıtlar tek bir tabloda toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Tematik analiz yönteminde daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler organize edilir. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Bu aşamada sonuçlar yazılırken kullanılan doğrudan alıntılar seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:159). Alıntılarda cevapların yapısı bozulmadan cümleler aynen aktarılmıştır. Verilerin mahremiyeti gereği görüşmelere katılan kişilerin isimleri yerine kısaltmalar kullanılmış, buna göre görüşme yapılan kişiler K1-K26 arasında harf ve numaralar ile kodlanmıştır. Bulgular kısmında katılımcılardan alıntı yapılırken kodlarla beraber katılımcıların fakültesi, cinsiyeti ve uluslararası öğrencilerle yıl bazlı tecrübesi de verilmiştir. Örneğin, K1, Hukuk (Fakülte), K(Cinsiyet), 18(Uluslararası öğrenci tecrübe yılı).

2.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada konu, Selçuk Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitim tecrübeleri ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle bütün nitel araştırmalarda olduğu üzere genelleme yapma iddiası taşımamaktadır.

Araştırma çokkültürlü eğitim aktörlerinden biri olan akademisyenlerle sınırlıdır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, yapılan görüşmeler neticesinde akademisyenlerin gözünden uluslararası öğrencilerin kültür ve kimliği, akademisyenlerin uluslararası öğrenciliğe dair tecrübeleri, çokkültürlü eğitim ortamı ve akademisyenlerin kurumsal ve ulusal uluslararası öğrenci politikasına dair görüşler ve önerilere yer verilmiştir.

3.1. ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜR VE KİMLİĞİNE BAKIŞ

Akademisyenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda uluslararası öğrencilerin profilleri, adaptasyon sorunları, akademisyenlerle ilişkileri ve yaşadıkları problemler tespit edilerek akademisyenlerin uluslararası öğrencilerin kültür ve kimlik profillerine ilişkin tutumları ve değerlendirmeleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Akademisyenlerin gözünde uluslararası öğrencilik algısı, uluslararası öğrenciler hakkındaki genel fikirleri, uluslararası öğrencilik ile ilgili düşüncelerinin ülkeye veya bölgeye değişip değişmediği gibi konuları anlamaya çalışmak sağlıklı bir değerlendirme yapmak adına önemlidir. Günümüz dünyasının yükselen bir problemi olan “yabancı” ve ona yönelik algılar, çokkültürlü eğitim sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle çokkültürlü eğitim ortamının temel aktörleri olan akademisyenlerde zaman içinde oluşan “yabancı öğrenci algısı” daha sonraki süreçlerin ve deneyimlerin de önemli bir belirleyeni olabilmektedir.

Akademisyenlerin “Yabancı Öğrenci” Algısı

Türkiye’de üniversitelerin dış ilişkiler veya uluslararası ofisleri, tam zamanlı üniversite eğitimi için Türkiye’ye gelen öğrenciler yerine, dönemlik olarak gelen Erasmus değişim programı öğrencilerine odaklanmaktadır (Özoğlu vd., 2012: 119). Aynı şekilde akademisyenlerin de uluslararası öğrencilik ile ilgili fikir beyan ettikleri ilk konu değişim programı öğrencileri olmuştur. Yani akademisyenlerin uluslararası öğrenci veya yabancı öğrenci algısının genel olarak kısa dönemli değişim programı öğrencileri ile sınırlı kaldığı görülmektedir.

Uluslararası öğrenci her ne kadar öğrenci de olsa akademisyenlerin gözünde aslında bir yabancıdır. “Bizim” öğrencilerimiz ve “onlar” diyerek öncelikli ve asıl öğrencilerin yerli öğrenciler olduğunu, uluslararası öğrencilerin yerli öğrencilerden farklı algılandığı görülmüştür.

Bazıları 2,3,4,5 sene kaybediyorlar fakülteyi tamamlayabilmek için. Onlar sene kaybedip sürekli birikince bu sefer bizim öğrencilerimizin eğitimi de etkileniyor. (K22, Tıp, E, 17)

Akademisyenlere göre uluslararası öğrenciler tam anlamıyla gerçek bir öğrenci olamamışlardır. Bu öğrenciler eğitim sürecinde başka işlerle uğraştıkları için kendilerine eğitimlerine tam olarak verememektedirler. Bu durum ise uluslararası öğrencilerin eksik, yetersiz veya yarım öğrenci imajına sahip olmalarına neden olmaktadır. Bundan dolayı akademisyenler de bu öğrencilerin üzerine fazla yüklenmemekte, geçiştirmeye çalışmakta ve en kısa sürede okulunu bitirip öğrenciyi gönderme isteğinde olmaktadır.

Burada öğrencilik yapıyorlar mı hani bir bakmak lazım. Öğrencide a bölümüne, b bölümüne gidiyorum ben buraya nitelikli olarak bitireceğim, döneceğim, orada iş yapacağım yok. Biraz şey var onlarda da süreci daha işlevsel hale nasıl getirebilirim? Nasıl yapabilirim? (K21, Edebiyat, K, 5)

Biz biraz işin açığı onlara turizm elçisi olarak bakıyoruz Türkiye’den kötü gitmesin diye yani yoksa çok bilimsel anlamda bir şey katıyorlar mı kendilerine çok zannetmiyorum. Bir hoca bahsetmişti Fransa’da; “Doğu için yeterli” diye bir tabir varmış, Fransızcası “bon pour l’orient”. Hani biz Türkler gittiğinde ya da doğudan birisi akademik çalışmaya gittiğinde “tamam bu onlar için yeterli” deyip gönderiyorlarmış. Bizde de sanki öyle bir şey, onlara yukardan bakma bu onlar için yeterli bu, bunu yapsın yeter gibi. Biraz sanki öyle bakılıyor, daha kolay bitirmeleri sağlanıyor gibi. (K12, İİBF, E, 1)

Bu nokta da ise öğrencilerin kültürel, tarihsel ve dilsel yakınlıkları gibi değişkenlerin akademisyenlerin öğrenciler üzerindeki düşüncelerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Kimi ülkeler soydaş olarak, kimi ülkeler dindaş olarak yakın görülmekte ve o ülkelerden gelen öğrencilerin “yabancı” olarak algılanması değişkenlik göstermektedir.

3.1.1. Yabancı Öğrenci Algısının Değişen Boyutları

Türkiye'nin uluslararası öğrenci tecrübesi denildiğinde akla ilk olarak BÖP ile Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrenciler gelmekteydi. Türkiye'nin özellikle son dönem dış politikasındaki yeni gelişmeler sonucu gelen öğrenci profili son yıllarda hızla çeşitlenmiş ve tek bir bölgeyle sınırlı kalmamıştır. Türkiye'ye coğrafi yakınlığın yanında gerek kültürel gerekse tarihi anlamda da yakın olan bölgelerden öğrencilerin gelmesi ile profil çeşitlenmiştir. Bu doğrultuda akademisyenlerin verdikleri cevaplara göre uluslararası öğrencilerin geldiği 4 ana bölge göze çarpmaktadır. Bunlar Orta Asya, Avrupa, Orta Doğu ve Afrika'dır. Bu nedenle bu bölgelerden gelen öğrencilerin akademisyenlerin gözünden ayrı ayrı profilleri çıkarılmaya çalışılmıştır.

Orta Asyalı Öğrenci: “Biz bile aslında onun yabancı uyruklu öğrenci olduğunu hissetmiyoruz”

Her ne kadar kaynak ülkeler çeşitlenmiş olsa da Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin ana yapısını tarihsel, kültürel ve sosyal ilişkiler açısından oldukça yakın olunan Orta Asya'daki Türki Cumhuriyetler oluşturmaktadır. Orta Asya'daki Türki Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler ve Ortadoğu'dan gelen Türkmen öğrenciler Türkiye'de genelde yabancı olarak görülmemektedir. Tarihsel, kültürel ve dilsel ortaklık olması akademisyenlerde bu öğrencilere karşı yabancı algısı oluşmasını engellemiştir. Ayrıca, akademisyenlerin içerisinde yetişmiş olduğu ulus devlet kalıpları da bu tutumda olmaktadır. Bu öğrenciler genel olarak ise başarılı bulunmaktadır. Akademisyenlerin bu öğrencileri başarılı bulmalarının temelinde ise öğrencilerin almış oldukları eğitimin kalitesi, akademik yeterlilikleri gibi unsurlar yerine dil yeterliliği yattığı görülmektedir. Türk diline ve kültürüne daha yakın oldukları ve rahatça anlaşabildikleri için bu öğrenciler akademisyenler tarafından daha başarılı olarak görülmektedir. Yani akademisyenlere göre öğrencinin geldiği ülkede Türkçe konuşuluyorsa veya kültürel olarak Türkiye'ye yakınsa bu öğrencilere daha başarılı bulunmaktadır.

Türki cumhuriyetleri dediğimiz ülkelerden gelen öğrencilerin sanki başarıları bir tık yukardaymış gibi hissediyoruz. Ha! bunda dil, aynı dili kullanıyor olmamızın büyük bir etkisi olduğuna inanıyorum. Türki cumhuriyetlerinden

gelen öğrencilerde çok bir sorun olmuyor. Dilden dolayı rahat, yani biz bile aslında onun yabancı uyruklu öğrenci olduğunu hissetmiyoruz. Çünkü çok güzel anlaşabiliyoruz, iletişim kurabiliyoruz, etkileşim sağlayabiliyoruz, derslere katılımları yüksek oluyor. O biraz da tabii şeydir belki, öğrenme amaçlı olarak çok daha fazla ön plana çıkıyorlar, soru soruyorlar kendi ülkelerinden örnekler veriyorlar onun da katkısı olabilir diyorum. (K5, İletişim, K, 7)

Avrupalı Öğrenci: “Yani Batıdan gelen çocuklar daha başarılı”

Akademisyenlerin birçoğunun Batılı-Avrupalı yabancı öğrenci algısı ise büyük oranda dönemlik eğitim için gelen Erasmus değişim programı öğrencileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Tam zamanlı eğitim alan Avrupalı bir öğrenci imajı neredeyse hiç oluşmamıştır. Son yıllarda ise neredeyse hiç Erasmus öğrencisinin gelmemiş olması ve gelen az sayıdaki Erasmus öğrencisi de çoğunlukla Türk kökenli olması sebebiyle neredeyse Batılı-Avrupalı bir değişim öğrencisi algısı da kalmamıştır. Ortalama 5 seneden az bir süredir akademisyenlik yapan kişilerin Erasmus öğrencisi bilgisi yok denebilir. Bundan dolayı Avrupalı öğrenci algısı Balkanlardan gelen öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Balkanlardan gelen öğrenciler ise genel olarak kültürel, sosyal ve tarihsel ilişkiler bakımından Türkiye ile yakın olan bölgelerden geldikleri veya Türkiye kökenli oldukları için daha başarılı olarak görülmektedir. Yani Balkanlardan gelen öğrenciler Batılı olarak kabul edilip başarılı olarak görülmektedir.

Şimdi bakın bizim Erasmus'tan gelen öğrenci sayımız neredeyse sıfıra indi bildiğim kadarıyla. İlk zamanlar, yani bundan 6 -7 yıl önce Erasmusla anlaşmamız olduğu ülkelerden öğrenci geliyordu ama gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şeyimiz yok. Mesela yabancı dilde İngilizce ders almak istiyor öğrenci yani doğal olarak. Buraya gelirken Erasmus'la öğrenci İngilizce ders alabilmek için geliyor. O olanakları sunamadığımız için, biz gerçekten o uluslararası olamadığımız için artık öğrenci gelmiyor. (K11, İİBF, E, 5)

Balkan ülkelerinden gelen çocuklar var. İşte Saraybosna gibi oradan gelenler var. Yunanistan'dan gelenler var, Batı Trakya'dan. Balkan ülkelerinden gelen çocuklar oldukça başarılı, yani Batıdan gelen çocuklar daha başarılı. (K7, İletişim, E, 23)

Afrikalı Öğrenci: “Biraz zorlanıyorlar ama başarıları sanki daha iyi gibi.”

Türkiye’de yeni yeni beliren ve akademisyenler için de yeni bir deneyim olan Afrikalı öğrenciler ise genel olarak daha saygılı olarak görülmektedir. Akademisyenlerin büyük kısmı Afrikalı öğrencileri genel olarak başarılı ve gayretli bulmaktadır.

Ders başarılarına baktığımız zaman Afrikalı öğrenciler ilk anda dil uyumları açısından biraz zorlanıyorlar ama başarıları sanki daha iyi gibi. Türki cumhuriyetlerden gelenlere göre daha iyi gibi daha çok derslerle daha çok sadıklar. Daha iyi çalışıyorlar. (K23, Tıp, E, 10)

Afrikalılarda Bizim Türkler gibi ağlamak yok. Öğrenci dersi geçerse kalıyor geçemezse ya bölümü değiştiriyor ya da gidiyor. (K26, Tıp, E, 15)

Yabancı öğrencilerin durumu çok kötü. Enkaz hatta. Ama Afrika kökenli öğrencilerin motivasyonunun, çabasının, oryantasyonunun daha yüksek olduğunu görüyoruz. (K16, Sağlık B., E, 7)

Afrikalı öğrencilerin başarılı ve gayretli olmalarının nedeni olarak ise üç farklı görüş vardır. İlk görüş, öğrencilerin maddi imkansızlıklar yüzünden başarılı olmaya mecbur olmalarıdır.

Afrikalı bir öğrencim var, bayan öğrenci. Yapmış olduğum klasik sınavda en başarılı, 100 aldı hem vizede hem finalde 100 aldı. İlginç bir şey var, kız son iki yılda Türkçe öğrendi. Kullandığı kelimeler, sorduğum soruya karşılık ne bir fazla ne bir eksik. Ne sordumsa o sorunun cevabı. Tam puan aldı mesela. O öğrencimden çok memnunum. Afrikalı, hiç bilmediği halde. Ama bizim Türk öğrenciler, mesela onlara göre bazen büyük bir çoğunluğu bu sorumlulukta olmayabiliyor. Yani ben yazarım hoca okur oradan puan alırım düşüncesi var. Oradan bir gevşeklik var. Ama onlar mecbur olduklarından ve burada ciddi bir para harcadıkları için mecburlar. (K7, İletişim, E, 23)

İkinci ve yaygın olan görüş ise Afrikalı öğrencilerin eski sömürge ülkelerinden gelmesinden kaynaklanan görüştür. Buna göre sömürgeci ülkeler, bu ülkelerde kendi eğitim sistemlerini kurmuşlardır ve bu sistemler hala işlemektedir. Bu da öğrencileri akademik geçmiş yönünden daha başarılı hale getirmektedir.

Bunların bir kısmı sömürge ülkelerinden geldikleri için geçmişte sömürgeci bir batı ülkesi gelmiş eğitim sistemi kurmuş. Örneğin Kamerun’dan gelen öğrencim burada konuştu, o sistemi bozmamışlar sömürgeciler gittikten sonra, bu da

eğitim kalitesi olarak batı standartlarında eğitim almalarına neden oluyor. Buraya gelenler bir de seçme olduğu için. Kamerun'da da Fransızlar kurmuş, Belçikalılar bir yerde kurmuş işte İngilizler kurmuş. Onlar örneğin diğerlerinden daha ileriydi. Hem eğitim olarak hem de duruş, ideolojik tavır, davranış biçimi, daha batı tarzı, daha modern düşünüyorlardı. Yani özellikle batı ile temasına göre o coğrafyanın- tamam belki sonuç olarak sömürgeci bir geçmişten, emperyal bir tarihten bahsedebiliriz ama- bıraktıkları olumlu şeyler de vardı. Oradan gelen öğrenciler daha kaliteliydi. Bizim öğrencilerimizden de kaliteliydi. (K9, İletişim, E, 5)

Mesela bazı Afrika ülkelerinde, çoğu ya İngiliz sömürgesi ya Fransız sömürgesi. Dolayısıyla bazılarında ana dil olarak, resmi dil olarak ya İngilizce ya Fransızca konuşuluyor. Eğitim sistemleri de İngiltere ve Fransa'ya oldukça entegre bazılarının. Mesela orada iyi okullarda eğitim almış öğrencilerden hakikaten kalitesi yüksek öğrenciler çıkıyor. Şimdi mesela öyle bir öğrencinin bulunması ister istemez işte bizim ders anlatımı biçimimize de arkadaşlarına da katkısını artıracaktır. (K11, İİBF, E, 5)

Üçüncü görüş ise yine sömürge zamanlarından kalan bir etken olan dil konusundadır. Afrikalı öğrencilerin genel olarak dillerinin İngilizce olması veya İngilizce konuşabiliyor olmasından kaynaklı bir iletişim rahatlığı olmaktadır. Dil konusu iletişim kolaylığı sağladığı için Afrikalı öğrenciler başarılı görülmektedir.

Afrika kökenli öğrenciler Orta Asyalı öğrencilere göre daha başarılı benim derslerimde. Diğer dersleri bilmiyorum benim derslerimde daha başarılı. En azından dil, yabancı dil bilgileri (İngilizce) daha iyi. (K6, İletişim, E, 11)

Özellikle Afrika'dan gelen öğrencilerin, Kamerun'dan gelen öğrencim vardı hepsi dil biliyordu hata 2-3 dil biliyorlardı çok yeteneklilerdi. Onları gerçekten bizim kendi öğrencilerimizden çok daha zeki ve yaratıcı olduklarını düşünüyorum. Biz Afrika'yı biraz daha şey görürüz, ekonomik ve sosyal anlamda geri kaldıklarını düşünürüz. Ben şeyi gözlemlerdim Afrika'dan gelen birçok öğrenci için bunu söylüyorum, dünyaya bizden daha yakınlardı. Birçoğu da buradan Avrupa'ya gittiler. Örneğin düşünme olarak, yorumlama olarak, hayata bakış olarak böyle bir yapıları vardı ve böyle daha hoşgörülü, daha yaşamaya dönük, daha tat almayı seven bir tarafları vardı. (K9, İletişim, E, 5)

Ortadoğulu Öğrenci: “Biraz da sanki o zor şartlardan kaçmak için buraya geldiklerini anhyorum ben”

Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrenciler ile Afrikalı öğrencilerin başarılı olarak görülmesi, akademisyenlerin başarı ön kriteri olarak dil yeterliliğini ön planı aldıkları şeklinde değerlendirilebilir. Arap ülkelerinden gelen öğrencilerin Afrikalı öğrencilere göre daha başarısız bulunmasının sebebinin altında akademisyenlerin neredeyse hepsinin yabancı dil olarak İngilizce bilmesi ve Afrikalı öğrencilerle de İngilizce anlaşabiliyor olmaları yatmaktadır. Ana dili İngilizce olmayan Arap ülkelerinden gelen öğrencilerle Arapça konuşamadıkları için akademisyenler bu öğrencileri nispeten başarısız olarak görmektedir.

Özellikle Irak ve Suriye kökenli öğrencilerin Türkçe konusunda ciddi problemleri var. (K3, Hukuk, K, 6)

Geldiğiniz ülkede Türkçe konuşuluyorsa ki mesela İran'dan gelen çocuklar, Türki cumhuriyetlerden gelen çocuklar başarılılar ama hani dil ile ilgili olduğu zaman özellikle Arap coğrafyasından gelenler çok sorun yaşıyorlar. (K8, İletişim, E, 5)

Ortadoğulu öğrencilerin Türkiye'yi seçme motivasyonlarında dinin de etkili olduğu söylenmektedir. Türkiye'nin Müslüman bir ülke olması, çocuklarını Avrupa'ya göndermek istemeyen Müslüman ailelerin bir numaralı tercihi haline getirmektedir. Türkiye sadece komşu değil, dünyanın diğer Müslüman ülkelerden de öğrenci alma potansiyeline sahiptir.

Ortadoğu'dakiler biraz daha bize benziyorlar biraz şey olarak da benziyorlar davranış biçimleri açısından da benziyorlar. (K9, İletişim, E, 5)

Hukuk fakültesine Irak'tan yoğun bir şekilde yüksek lisans ve doktora öğrencisi geliyor. Filistin'den, Türkiye'den burs alıp gelen öğrenciler var. Başka, Afrika ülkelerinden gelen öğrenciler var Türkiye'de lisansüstü eğitim yapmak üzere. Burada dikkatinizi çekerse hep Müslüman ülkelerden gelen öğrenciler var. Yani ben mesela şimdiye kadar bir gayrimüslim ülkeden veya gayrimüslim bir vatandaşın Konya'ya, Selçuk Üniversitesi'ne gelip lisansüstü veya lisans öğrenimi yaptığını şahit olmadım. Belki vardır bizim fakültemizde daha ben henüz tanışmadım. Genelde Müslüman veya Türkiye'den biraz geri kalmış ülkelerden gelen öğrencilerle, hatta şu da var; ülkelerinde yaşamış oldukları

zorluklardan dolayı burayı hem bir rahat yaşam alanı hem bir eğitim alanı olarak görüyorlar. Mesela, Iraklı öğrencilerle görüştüğümüz zaman ülkelerindeki zor şartlardan bahsedip, biraz da sanki o zor şartlardan kaçmak için buraya geldiklerini anlıyorum ben yani. (K4, Hukuk, E, 4)

Sonuç olarak, doğal gelişen bir süreç sonunda akademisyenlerin zihinlerinde yabancı öğrencilerin kategorilere ayrıldıkları görülmüştür. Bu kategorizasyon ise daha çok dinsel, sosyal ve kültürel sebeplerle oluşmuştur. Bu durum ise akademisyenlerin öğrencilerin geldikleri ülkelere göre çeşitli “yabancı” öğrenci algısı oluşturmalarını sağlamıştır.

3.1.2. “Yabancıyla” Yaşama Deneyimleri

Farklı bir ülkeye giden öğrenci, arkadaşlarını, akrabalarını, tüm sosyal çevresini geride bıraktığı için yeni geldiği yerde yalnızdır. Üstelik bu ortamın farklı dil, din veya kültürden oluşması durumunda daha da zorlanmaktadır. Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin en hassas olduğu dönem yeni çevresine alışma sürecidir. Öğrencilerin iletişim ve uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar akademisyenlerin en çok dile getirdiği konulardandır.

Akademisyenlerin uluslararası öğrencilerle yaşadıkları iletişim sorunları çoğunlukla dil yetersizliğinden kaynaklanıyor görünse de kültürel farklılıklardan dolayı konuşup da anlayamadıkları durumlar da olmaktadır.

Anladım deyince anladığımı umut etmekten başka bir çaren olmuyor.

Akademisyenlerin tümü öğrencilerle iletişimlerinde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. İletişim sürecinde ilk ve en çok değinilen konu dil yetersizliğidir. Görüşülen akademisyenlerin hiçbiri uluslararası öğrencilerin dil seviyesini iletişim açısından yeterli bulmamaktadır. Hatta bazen hiçbir şekilde anlayamadıklarını ve tercümanlık yapacak birilerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencin bireysel çabasının da bu durumda etkili olduğunu dile getirmektedirler.

Yemen’den bir öğrenci geldi fakülteye doktora yapmak üzere. Yaklaşık 4-5 hafta sonra geldi benim yanıma, kendini tanıttı. Böyle böyle dedi, “ben doktora öğrencisiyim” dedi. O aşamada hiç anlayamadık biz öğrenci ile. Yani dilinden

hiçbir şey anlayamıyorum. Aynı ülkeden gelen arkadaşları geldiler yanımıza, onlar tercüme etmeye çalıştılar. Yani dedim; “bir tercüman kullanılacaksa, bu doktora eğitimi olmaz burada” dedim. Kendisine de söyledim ve sonrasında da doğal olarak başarısız olunca, kaldı. Şimdi ne yaptı bilmiyorum ama dil sorununu çözmediği sürece, kendisi de gayret etmediği sürece biz öğrenciye bir şey veremiyoruz o anlamda. (K5, İletişim, K, 7)

Bir şeyi bir kere anlatıyorsun sonra dolaylı yoldan da anlatıyorsun, mesajı tekrar tekrar veriyorsun. Anladığını teyit etmek için tekrar soruyorsun. Hani birazcık da böyle yani yüzündeki o anlam şeyine bakarak da kendin bir ihtiyaç duyup bir daha bir daha tekrarlamak zorunda kalıyorsun. Ama tabii anladım deyince de anladığını umut etmekten başka bir çaren de olmuyor yani. (K15, Sağlık B., K, 3)

Konuşup da anlaşılamadığım Türki cumhuriyetler var.

Kültür farkı, iletişimi etkileyen diğer önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademisyenler, farklı sosyal, kültürel ve entelektüel birikimi olan öğrencilerle ders işlerken açık bir şekilde zorlanmaktadırlar. Bunun önüne geçmek için anlatım yöntemlerini basitleştirmekten başka bir çare bulamamaktadırlar. Göz ardı edilen kültürel boyut öğrencinin hem iletişim açısından hem akademik açıdan yetersiz veya başarısız bir profil ortaya çıkarmasına sebep olabilmektedir.

Mesela Suriyeli öğrencilerin konuşma anlamında çok fazla bir sıkıntısı yok, ama konuşup da anlaşılamadığım mesela Türki cumhuriyetler var. Onun dediğini anlamıyorum, o benim dediğimi anlamıyor. Türki cumhuriyetlerle ilginç bir şekilde maalesef iletişim sıkıntısı kesinlikle çekiyoruz diyebilirim. (K16, Sağlık B., E, 7)

Mesela biz derste anlatım yaparken daha çok Türkiye’den örnekler vererek tartışma yapıyoruz. Tabii ki farklı kültürlerden gelen insanlar, farklı toplumsal yapı içerisinden gelen insanlar bunları bilmedikleri için öğrenmede bizim öğrencilere göre daha fazla zorluk çekiyorlar. Yani Türk toplumunu, Türkiye’de meydana gelen siyasi-toplumsal olayları ilk anda bilmedikleri için derste anlatılanları idrak etmekte biraz zorluk çekebiliyor. Ama zamanla Türkiye’yi tanıdıkça Türkiye’de meydana gelen toplumsal ve siyasal olayları öğrendikçe anlama güçlükleri yavaş yavaş ortadan kalkabiliyor. (K6, İletişim, E, 11)

Türk öğrenciler olduğunda çok daha üst düzeyden çok daha hızlı, çok daha böyle derinlemesine inip anlatırsınız bir şeyleri, daha böyle sofistike bir dil

kullanırsınız falan. Ama orada kardeşlerimiz olunca kimi zaman daha basite indirgiyorsunuz. Mesela lisansüstü düzeyde sadece teori ile değil, teoriyle sokağı birleştirirsiniz, hayatı birleştirirsiniz falan. Bu kimi zaman bir espri ile, kimi zaman bir örneği, kimi zaman dün akşam televizyondaki bir haberi anlatmayı gerektirir. Bu örneği verdiğiniz zaman o yabancı uyruklu kardeşimde karşılığı olmuyor. Yani gündeme yabancı olduğu için, kültüre yabancı olduğu için falan. Tekrar ediyorum kültüre farklılık anlamında söylüyorum. Olumsuzluk ya da sorun olarak değil. Söylemiyorum. (K8, İletişim, E, 5)

Benzer şekilde, Amerika'daki Çinli öğrencilerin İngilizce diline hâkim oldukları ve TOEFL belgesine sahip oldukları halde iletişimde zorluk çektikleri, sınıfta yapılan şakaların altında neler olduğunu anlayamadıkları tespit edilmiştir (Ercan, 2012: 102). Bundan dolayıdır ki öğrencinin yaşadığı sıkıntılar, geldiği coğrafya ile hedef ülkedeki kültürel farklılıklarla yakından ilişkilidir.

Akademisyenlerin çoğu, uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye ilk geldiklerinde çeşitli sebeplerle uyum sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Uyum sorunu hem sosyal yaşama hem üniversite ortamına hem akademik alana yönelik çeşitli haller almaktadır. Uyum sorunu sebepleri ise başta dil problemi olmak üzere, kültürel farklılıklar ve kişisel etmenler olarak öne çıkmaktadır. Uyum sorunlarının sebepleri çeşitli olsa da hepsinin ortak noktası yabancı öğrenci merkezli olmasıdır. Yani akademisyenlerin çoğuna göre uyum probleminin sebebi uluslararası öğrencilerdir. Bunlar öğrencilerin dil yetersizliği, kültürel farklılığı ile tutum ve davranışlarıdır.

Bir yıla yakın sanırım TÖMER'de eğitim alıyorlar ama!

Uyum sürecinde en fazla dile getirilen ilk durum dil problemidir. Akademisyenler, öğrencilerin hepsinin dil sorunu yaşadıklarını ve bu durumun adaptasyon sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Akademisyenlere göre, en çok uyum sorununu daha önce hiç Türkçe eğitimi almamış öğrenciler yaşamaktadır. Öğrencinin Türkçe ile ilişkisi ne kadar artarsa uyum sorunu az olmaktadır.

Afrika'dan gelen öğrencilerde ciddi dil ile ilgili problemimiz oluyor. Tabi derslerimiz bizim Türkçe. Bazı şeyleri anlayamayabiliyorlar. Afrika'dan gelenlerde onu görüyoruz. Hatta bir zamanlar sınavlarda - zamanla yarışan 40

saniye, 45 saniye süren sınavlar- mesela bazı öğrencilerimiz “cevapları biz İngilizce yazsak olur mu?” diyordu. Çünkü Türkçe düşünmesi bile zaman alabiliyordu. O yüzden de bazı konularda bize gelen geri tepkilerden, sorulardan da hissettiğimiz, Türkçe ile ilgili, Afrika’dan gelen çocukların Türkçe ile ilgili problemi oluyor. Türki cumhuriyetlerden gelen çocuklar aslında kendi buldukları ortamın bir devamı gibi, Türkçe dil açısından bir problem yok. (K23, Tıp, E, 10)

Öğrenciler TÖMER’e gidip geldiği için tabii birazcık dil bilgisi ile geliyorlar ama hala gerçekten uyum sorunu yaşıyorlar. Hani bir yıla yakın sanırım TÖMER’de eğitim alıyorlar ama. Dil konusunda problem yaşadığını söylüyor öğrencilerimiz. (K17, Sağlık B., K, 4)

Türkiye’ye kültürel olarak, dil olarak ne kadar yakınsa problem o kadar az oluyor.

Uyum sürecine etki eden diğer bir durum ise kültürdür. Kültür farklılığı, dil sorunundan sonra en fazla değinilen etkidir. Uzak kültürlerden gelen öğrencilerin uyum sürecinin yakın kültürden gelen öğrencilere nazaran daha fazla olduğu, kültür farkı arttıkça uyumun daha da zorlaştığı ortak görüşlerdendir. Din ve yaşam tarzı farklılığı da bu durumu etkileyen başlıca etmenlerdir.

Öğrenciler Müslüman bir ülkeden Müslüman bir ülkeye geldikleri için çok fazla bir adaptasyon sorunu yaşamıyorlar. En azından kültür ve kimlik açısından. Ancak dil açısından ciddi problem yaşıyorlar. İletişim kurmakta zorlanıyorlar, Türkçeyi öğrenmekte zorlanıyorlar. Onun dışında mesela, yurttan kalan öğrenciler 1-2 yıldan sonra eve çıkabiliyorlar, evde kalabiliyorlar. Yani bu, hani yabancı bir ülkede kiralık bir evde oturmak belirli bir güven gerektiriyor, adaptasyon gerektiriyor yani. Bunu kısa sürede sağlayabildiklerini görüyorum ben. (K4, Hukuk, E, 4)

Orta Asya, Türk cumhuriyetlerinden gelenler daha rahat hem dini hem yaşam anlamında. Ama diğer Müslüman olmayan ülkelere gelenlerin adaptasyonu biraz daha geç oluyor, hem dil öğrenme noktasında. Diğer Türk cumhuriyetlerinden gelenler birkaç ay sonra alışabiliyorlar, yeme içme kültürü de bir. Ama Müslüman da olsa Afrika’dan gelenler, Hindistan’dan gelenlerle güçlüklerle anlaşabiliyoruz. (K18, Edebiyat, E, 30)

Kültür olarak bizden farklı ülkelere gelenler biraz daha fazla adaptasyon problemi çekiyorlar. Özellikle Afrikalı öğrenciler biraz adaptasyon problemi

çekiyorlar diye düşünüyorum dışardan gözlemlediğim kadarıyla. Yani kültürel olarak bize tabi daha uzak. Mesela bu Azerbaycan'dan gelen öğrenciler çok adaptasyon problemi çekmiyor. Dil engelleri yok, kültürel engelleri yok. Kültürümüz yakın, dilimiz yakın dolayısıyla çok adaptasyon problemi çekmiyorlar ama Afrikalı öğrenciler renkleri farklı, dilleri farklı, dolayısıyla onlar daha çok adaptasyon problemi çekiyorlar. Türkiye'ye kültürel olarak, dil olarak ne kadar yakın ne kadar aşınaysa adaptasyon problemi o kadar az oluyor. Bu boşluk ne kadar büyürse o kadar da zor oluyor. (K11, İİBF, E, 5)

Kendini buraya veremedi sürekli geldiği yerle ilişkisi vardı.

Öğrenci etkisi direkt olarak uluslararası öğrencilerin tutum ve davranışlarından kaynaklanan problemlerdir. Akademisyenlere göre uyum problemi yaşanmasındaki diğer bir etken uluslararası öğrencilerin bilinçli veya bilinçsiz, doğrudan veya dolaylı şekilde dahil olduğu tutum ve davranışlardır. Yerli öğrencilerle kaynaşmaktan kaçınmak, hocasıyla konuşmaktan çekinmek, ailevi ya da kişisel sorunlar yaşanması, maddi imkânsızlıklar gibi etmenler öğrencilerin uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.

Burada sadece Türkiye'ye uyum sağlayamama değil de memleketi ile bağıni koparamama da adaptasyonu etkiliyor. Örneğin Keşmirli bir öğrencim vardı, kendini buraya veremedi sürekli geldiği yerle ilişkisi vardı. Memleketinden kopmadığını da hissediyorsunuz. Diyalogun gecikmesi uyumu etkiliyor. Kendi memleketine bağlılığı sürdürüyor. (K18, Edebiyat, E, 30)

Kişisel bazda başarılı olan, uyumlu olmak isteyen, çaba gösteren gayet uyumlu, başarılı hiçbir adaptasyon problemi yok. Gerek Türkçe'nin konuşulmasında gerek algıda gerek yaşam tarzında hiçbir sıkıntı yok. Ama bir kısım da var, ben tamamen bunu milliyetten ziyade, kökenden ziyade kişilerin kendisine bağlamayı tercih ediyorum. (K19, Edebiyat, E, 10)

Çok şey yapıyorlar, kendi gruplarıyla ya da yabancı uyruklularla bir arada olmaya çalışıyorlar. Çok Türklerin içine karışmıyorlar onun için de dilleri biraz daha geç geliyor. (K14, Sağlık B., K, 3)

Bu noktada akademisyenlerin uluslararası öğrencileri kendi sorunlarıyla baş başa bıraktıkları görülmekte ve sorunların çözümünde rol almak istemedikleri, öğrencinin kendi sorununu kendisinin çözüp gelmesi gerektiği anlayışı ortaya çıkmaktadır. Yani

akademisyenlere göre öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal, kültürel ve akademik zorlukları yine öğrencilerin kendileri çözmesi gereklidir.

Bizim uyum sorunumuz onların bize uyum sorundan daha fazla.

Katılımcılardan çok azı uyum sürecinin yerli öğrenci ve hoca boyutuna dikkat çekmiştir. Buna göre yerli öğrenci uluslararası öğrenciye nasıl yaklaşacağını bilememekte, yer yer tepkisel yaklaşmakta veya belirli amaçlar güderek yakınlaşmaktadır. Bu da yabancı öğrencilerin uyum sürecini zorlaştırmakta veya uzamasına sebep olmaktadır. Ayrıca akademisyenlerin uluslararası öğrencilere olan tavırları da bu süreçte etkili olmaktadır.

Bence bizim onlara uyum sorunumuz ortaya çıkıyor. Bizim uyum sorunumuz onların bize uyum sorundan daha fazla. Yabancı öğrencilerle Türk öğrenciler birbirleriyle çok fazla kaynaşmıyor. Bana gelen Türk öğrenci “hocam bunlar yurttta bedava kalıyorlar, yemeği bedava yiyorlar” dedi bir kere sinirlendim. Bu adam gelmiş Fransızca biliyor, İngilizce biliyor bilmem ne biliyor, başka ülkeden gelmiş, git onunla dilini geliştir. Öğren bakalım Kamerun’da nasıl yaşıyorlarmış, Afrika’da nasıl yaşıyorlarmış, kültürü nasılmış, inancı nasılmış, çağır evine ona bir yemek yedir. O da sana belki ikram eder, kendi kültürel bir şeyini yapar, ufkunu aç yani dünyayla bütünleş. Bunu bir fırsat olarak gör. Belki ilişki kurarsın seni oraya davet eder gidersen bir hafta orada kalırsın. Başka bir ülkeyi görmüş olursun. Yani hep kafamızın ucunda “onlara verdiler bize vermediler, onlara yaptılar bize yapmadılar, onların bilmem nesi var” bu yanlış bir mantık, içe kapatıcı bir mantık. “Yurdu bedava vermişler, bilmem ne” ne yani niye oraya takılıyorsun ki sana ne. Bizimkiler mesela yaklaşırken bir şey yapmak istiyorlar yani birisi Hristiyan’ı Müslüman yapmak istiyor, Kamerun’dan geleni milliyetçi yapmak istiyor, solcu yapmak istiyor, örgütlemek istiyor. (Yerli öğrencilerin) kültürel bir rahatlık, kendini tanıma, alışveriş gibi konularda problemleri var. (K9, İletişim, E, 5)

Hoca- cemaat ilişkisi. Şimdi dersin hocası oradaki yabancı uyruklu öğrenciye bu şekilde davrandığı zaman sınıftaki bütün Türk öğrenciler de aynı yardımı yapıyor. (K17, Sağlık B., K, 4)

Yukarıda K9’un deneyimlerinde paylaştığı gibi “baskın grubun kendilerine benzeyen farklı grupların davranışlarını ve değerlerini teşvik ederken, kendileriyle benzer yanı olmayan grupları sindirme politikası gütmesi düşüncesi” (Howard-Hamilton, 2012)

kimi zaman hâkim olabilmektedir. Bu durum ayrıca Hills'in(2007) çokkültürlü eğitimin beş aşamaları sıralamasında en altta yer alan “tek kültürcülük” (ulusal kültürün dayatılması) aşamasının örneğidir. Yeli öğrencilerin “farklılıklara tahammül” aşamasına geçememiş olması akademisyenlerin önlem alması gereken bir konudur. “Yabancı” ve “yerli” arasındaki mesafenin çokkültürlü bir ortamda kapanmadığı ya da kapanmasının çok yavaş olduğu durumlarda “yabancı” olanın “yerleştirilmeye” çalışılması olağan bir durum olarak karşımıza çıkmaya devam edecektir.

Türkiye'de çok uyum sorunu olduğunu sanmıyorum.

Öğrencilerin uyum sorunu yaşamadıklarını belirten katılımcı sayısı ise çok azdır. Akademisyenler, öğrencilere yardım ettiklerini ve bu yüzden öğrencilerin uyum sorunu yaşamadıklarını düşünmektedirler.

Türkiye'de çok uyum sorunu olduğunu sanmıyorum. Yabancılara çok duyarlı davranıyoruz. Özellikle Konya'daki hocaların daha ilgili ve yardımcı olduklarını düşünüyorum. Hatta Ankara'daki bazı hocalar aşırı yardımcı oluyorsunuz diyor. Türkiye çapında Konya bu anlamda birinci olabilir. (K26, Tıp, E, 15)

Uyum sorunu pek olmuyor yani onu bir taraftan biz yardım ediyoruz, bir taraftan üniversitenin işte gerekli kurumları var onlar yardımcı oluyorlar. Evli olanlar var içlerinde, çocukları olanlar var. Onların kendilerinden ziyade çocukları biraz sıkıntı çekebiliyor. (K20, Edebiyat, E, 10)

3.1.3. Öğrencilerle Kişisel İlişkiler

“Kişisel ilişki” yalnızca akademisyenlerin uluslararası öğrencilerle kurduğu bir ilişki düzeyinin adı değil aynı zamanda bu iki tarafın ilişkisinin genel geçer adı olarak da anlaşılabilir. Zira akademisyenler kurumsal politikaları yeterli görmedikleri durumlarda, ki bu çok fazla karşılaşılan bir durumdur, kişisel inisiyatifle ilişkileri sürdürmektedir. Bu nedenle akademisyenler, onlara maddi yardım da dahil olmak üzere pek çok noktada kurumlara alternatif olabilmektedir. Akademisyenler, uluslararası öğrencilerle olan hem kişisel hem de hoca-öğrenci ilişkilerini kendi davranışları açısından hoşgörülü olarak tanımlamaktadırlar. Ama buna karşın öğrencilerin aynı derecede cevap vermedikleri,

soğuk veya ilgisiz davrandıkları dile getirilmiştir. Uluslararası öğrencilerle ilgili görüşlerin bu kadar çeşitlilik arz etmesi, kurumsal süzgeçten geçmeden doğrudan gelişen bir hoca-öğrenci ilişkisiyle yakından ilgilidir.

Ülkelerine gidince kişi değil Türkiye imajı kalacak onlarda.

Akademisyenlerin çoğu uluslararası öğrencilere daha hoşgörülü ve samimi davrandıklarını ifade etmektedirler. Bu davranışın altında yatan motivasyon ise çeşitli sebeplerle olabilmektedir. Genel olarak öğrencinin başarısı için daha kolay iletişim kurmaya, onu rahat ettirme yönelik davranışlar görülmektedir. Ülke imajı için öğrenciyi hoşgörülü davranmak da diğer önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bu durum akademisyenlerin uluslararası öğrenciliğin kamu diplomasisi boyutunu yeterince dikkate aldıklarını göstermektedir.

İşin açığı memnun etmeye çalışıyoruz hani bizimle ilgilenmediler desinler istemiyorum ben gittiklerinde. Ben Türk öğrencilerden daha çok ilgilendiğimi düşünüyorum ya da onlara iki katını anlatıyorum daha iyi anlamaları için zaman olarak fazla oluyor yani. (K12, İİBF, E, 1)

Elimizden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyoruz. Bir öğrencinin bilgisayarı çalınmış yurtta, ne yapalım dedik gittik yeni bir bilgisayar aldık kendimiz. Bir öğrencinin ablası ölmüş, çocuk bilet parası olmadığı için gidemiyor ona uçak bileti aldık. İyi intiba bırakmak lazım. Ülkelerine gidince kişi değil Türkiye imajı kalacak onlarda. (K20, Edebiyat, E, 10)

Gelin diyorum. Geliyorlar mı? Gelmiyorlar.

Akademisyenlerin bir kısmına göre öğrencilerle olan kişisel ilişkilerinde en büyük problem öğrencilerin ilgisiz davranışlarıdır. Öğrencilerin zorunlu olan görüşmelere bile gelmedikleri, davete icabet etmedikleri veya biraz mesafeli durdukları en sık belirtilen görüşlerdendir.

Bazı öğrenciler biraz uzak duruyorlar. Biraz belki sosyaliteleri açısından, biraz uzak duruyorlar ama sosyal olanlar bu dönemi birazcık daha kolay hallediyorlar. Ders başarıları da daha iyi oluyor. İçine kapanık öğrencilerimiz var. Onlara mesela daha da sıcak davranmaya çalışıyoruz ama bazıları

dediğim gibi ne kadar biz bu mesajı versek de bazıları çok yaklaşmıyorlar. (K23, Tıp, E, 10)

Benim tavrımdan da kaynaklanıyor olabilir, biraz çekiniyorlar. Onu ben hissediyorum, ama yardımcı olmaya çalışıyorum. “Gelin” diyorum, “yanıma gelin” diyorum. “Sorunuz varsa çözelim, kaynak tavsiye edebilirim, yani önerilerde bulunabilirim” diyorum. Geliyorlar mı? Gelmiyorlar, açık söyleyeyim. Yapabileceğim bir şey yok bunun haricinde. (K5, İletişim, K, 7)

Öğrencilerin bazı akademisyenlere karşı mesafeli durması öğrencinin yaşadığı uyum sorunuyla olabileceği gibi akademisyenlerin öğrencilere karşı olan tavırları da bu duruma sebep olabilmektedir.

Gerçekten çok boynu bükükler yani çok garibanlar.

Öğrencilerin insani ilişkiler bazında tutumları akademisyenlerce beğenilmektedir. Öğrencilerin kişisel olarak hiçbir saygısızlık görmediklerini, hata yapmaktan korktukları için genelde dikkatli davrandıkları belirtilmiştir.

Herhangi bir saygısızlık veya bizi zorlayacak bir şey olmadı bugüne kadar. Tam tersine olumlu. Çalışmalar dışında herhangi bir problem yaşamadık. Genelde Türkçe'den kaynaklı. (K2, Hukuk, K, 1)

Gerçekten çok boynu bükükler yani çok garibanlar. Afrikalı öğrencinin biri hocanın odasında koltuktan kalktı şöyle yaptı (eliyle koltuğu temizledi), ben o gün o kadar etkilendim ki, yani o görüntüyü unutamam. (K21, Edebiyat, K, 5)

Sonuç olarak akademisyenler uluslararası öğrencileri genel olarak sorunsuz ve saygılı olarak görmekle beraber öğrencileri soğuk ve uzak olarak nitelendirmektedirler. Bu düşüncelerin oluşmasında akademisyenlerin çokkültürlü eğitim tecrübelerinin ne derece etkili olduğu da önemlidir. Bu nedenle sonraki bölümde akademisyenlerin çokkültürlü eğitim deneyimleri incelenmeye çalışılmıştır.

3.2. AKADEMİSYENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM DENEYİMLERİ

Bu bölümde akademisyenlerin çokkültürlü eğitim ve uluslararası öğrencilere ilişkin görüşleriyle beraber çokkültürlü eğitimin akademisyenlerin gözünde ne anlama geldiği ve çokkültürlü eğitimin etkileri anlaşılmaya çalışılmıştır. Akademisyenlerin çokkültürlü eğitim ilgisini ve tecrübelerini anlamak üniversitedeki çokkültürlü eğitim ortamının anlaşılabilmesi için ön şarttır.

3.2.1. Akademisyenlerin “Çokkültürlü Eğitim” Algısı

Akademisyenlerin çokkültürlü eğitim algısının çokkültürlü eğitimi olumlu bulan, temkinli yaklaşan veya gereksiz gören yaklaşımlar olarak çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Çokkültürlü eğitime karşı olumlu görüşleri olan akademisyenlerin bakış açıları genel olarak akademik yönden, derse katkısı açısından veya ülkeye katkısı açısından olmaktadır. Çokkültürlü eğitime mevcut öğrencileri üzerinden veya fakültelerin mevcut durumu üzerinden yaklaşan akademisyenlerin ise daha çok temkinli veya olumsuz bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada çokkültürlü eğitime bakış açısının kişinin algısıyla doğru orantılı olduğu görülmektedir.

Herhangi bir kültürü referans noktası olarak almayan nötr bir eğitim.

Akademik açıdan ele alındığında çokkültürlü eğitimin akademiye zaten olması gereken bir durum olduğu, bilimin herhangi bir kültürden bağımsız, her kültüre eşit seviyede bir eğitimi sunması gerektiği şeklinde yaygın bir görüş vardır. Bu anlamda çokkültürlü eğitim belli bir kültür merkezli değil, her kültüre eşit mesafede, eşit fırsat sağlayan bir eğitim olarak görülmektedir.

Çokkültürlü eğitimde kullanılan terminolojinin, inceleme konularının vs. herhangi bir kültüre referans vermeksizin bütün dünya kültürlerini kapsayacak şekilde yapılmasının çokkültürlülüğü doğal olarak sağlayacağını düşünüyorum. Yani herhangi bir kültürü referans noktası olarak almayan nötr bir eğitim. Nötrden bahsettiğim o. Bu doğal olarak çokkültürlü eğitimidir. Yani özel olarak çokkültürlü yapmaya çalışmanın anlamlı bir şey olduğunu düşünmüyorum, bu yüzeysel bir şeydir. Şunu kastediyorsak yani Selçuk üniversitesi işte Afrika kültürüne uygun aynı zamanda Afganistan kültürüne, aynı zamanda Arap kültürüne aynı zamanda Türkiye kültürüne uygun bir eğitim versin. Bunu

anlamsız buluyorum eğer çokkültürlülükten kasıt buysa. Ama çokkültürlülükten kasıt "kültür nötr" eğitimse kuşkusuz eğitimin olması gerektiğini düşünüyorum. Yani bilimsel objektivite mümkün olduğunca bilişsel yanılgılarımızdan, kültürel yanılgılarımızdan arınmaya çalışarak bilim yaparız mümkün olduğunca. Dolayısıyla bunlardan kuşkusuz arınmak lazım kültürel yanılgılarımızdan, hatalarımızdan, eğilimlerimizden. Eğitimin kültür bağımsız olması gerektiğini düşünüyorum. (K11, İİBF, E, 5)

Bu durum çokkültürlü dersin hedefleri (Mattai, 1991) ile örtüşüyor gözükmektedir. Lakin her kültüre eşit mesafede olmaya çalışmak kültürel etmenleri göz ardı etmek sonucunu doğurabilir, ki bu durum öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir.

Onları zenginleştireceğiz, kendimizi zenginleştireceğiz.

Çokkültürlü eğitimi, eğitim ortamı için olması gereken bir konu olarak düşünenlerin aynı düşünceyi ülke için de paylaştığı görülmektedir. Yani çokkültürlü eğitim salt bir eğitim olarak görülmeyip sosyal sermaye, kamu diplomasisi aktörü ve yumuşak güç aracı olarak görülmektedir.

Biz bu yaşadığımız muhteşem coğrafyada çokkültürlü yaşadık bu zamana kadar. Ne zaman ki biz tek renk olmaya başladık, tek renge evirildik zaten o zaman fakirleştik, güçsüzleştik, yalnızlaştık. Bir insanın sosyal sermaye hikayesi, ne kadar güçlüyse siz her tür güçlüsünüz. Beşerî sermaye anlamında da güçlüsünüz ötekinde de. İşte sosyal sermayemizi biriktirecek alanlarımızı çoğaltacağız. Kültürümüzü çokkültürlü hale getireceğiz. Diğer kültürlerle beraber yaşayacağız. Onları zenginleştireceğiz, kendimizi zenginleştireceğiz. Aynı şekilde bizim sınır ötesi farklı kültürle de aynı ilişkileri kurmamız, yaşatmamız lazım. Buradaki belki tartışılacak konu çokkültürlülüğün nasıl bu topraklar için gerekli olduğunu düşünüyorsak, eğitim anlamında da düşünüyorum. Buradaki belki çok ileri politik bir tartışmadır, bu devlet eliyle olacak mı yoksa bırakacaksın sokağa, bugüne kadar yüzlerce binlerce yıldır yaptığı gibi sokak bunu kendi kendine mi yapacak? (K8, İletişim, E, 5)

Gelmiş gitmiş buradan ne olacak, bu çokkültürlülük değil ki.

Akademisyenlerin çoğu çokkültürlü eğitime karşı olumlu yaklaşıma sahip olmakla beraber çeşitli çekincelere de sahiplerdir ve temkinli yaklaşmaktadırlar. Bu bağlamda mevcut sistemde çokkültürlü eğitimin olanaksız olduğu, öğrenci sayısının ve çeşidinin yeterli olmadığı görüşü hakimdir.

Temas varsa iletişim varsa, insanların birbirini tanınması, öğrenmesi iyi bir şey. Çokkültürlülük, “bunların hepsini bir araya koyduk al çokkültürlü oldu” değil. Bunlara doğru şekilde strateji geliştirilmesi, planlanması, hedeflerin konması gerekiyor. Yoksa çokkültürlü eğitim dediğin aynı sınıfta oturdular, o orada uyudu o da orada uyudu, bak biz de çokkültürlü eğitim yapıyoruz bunlar da geldi ne güzel oldu değil. Adama sormuşlar, “çok sesli müzikle ilgili ne düşünüyorsunuz?” diye, o da “ne güzel işte, bir saz çalacağına beş saz çalınıyor” demiş. Şimdi çokkültürlü eğitim de böyle bir şey değil yani. O kültür orada dinliyor, o orada dinliyor ortada yeni bir şey çıkmamış sentez mentez yok. Bir diyalog yok, hocayla yok, öğrenciyle yok. Gelmiş gitmiş buradan ne olacak, bu çokkültürlülük değil ki. O olsa ne olacak olmasa ne olacak. Ama oturup bir şey paylaşıyorsa bir kültürel alışveriş transfer varsa, hocayı zenginleştiriyorsa, onunla aynı sınıfta paylaşanı zenginleştiriyorsa bu işe yaramıştır. Öbürü koridorlarda çekik gözlü görmüşüm, siyah görmüşüm ya da sarışını görmüşüm o kadar. (K9, İletişim, E, 5)

Çokkültürlü eğitimden bahsetmemiz için öncelikle yani sınıfta çok farklı kültürden, çok farklı ülkeden olması lazım bu bir, yani seksen kişi varsa bunun 30 kişisi farklı ülkelerden gelmiş olması lazım. Çokkültürlü eğitim demek bir anlamda şu demek bir yerde, öğrenciye daha fazla zaman ayırabilmek, öğrenciyle belki bire bir ilgilenebilmek demek. Benim sınıfım olmuş bugün 100 kişi yani ben bu 100 kişiyi normal öğrencinin ismini bilemiyorum. Öğrenci amele gibi şey yapıp gidiyor. Öğrencinin ben isimlerini aklımda tutamıyorum yani. Sınıfa giriyorum 100 kişi. Yani Türk vatandaşı olan öğrenciyle bir bireysel, spesifik bir onunla ilgilenmem mümkün olmuyor, hadi kaldı ki çokkültürlü eğitimden bahsedelim. Bunu bence ben şahsen bir çokkültürlü eğitim ortamı olarak değerlendirmem, neden? Ya çokkültürlü eğitim olması için mesela İngilizce derslerin falan olması lazım yani. Öğrencinin kültürünü aktarabileceği veya o tarz bir durum yok. (K16, Sağlık B., E, 7)

Bu tür hocalar çok az.

Akademisyenlerin fazla değinmediği diğer bir konu ise eğitmen boyutudur. Bazı akademisyenler genel olarak akademisyenlerin çokkültürlü eğitim şartlarını sağlayamadığı, bu nedenle şu aşamada çokkültürlü eğitim düşüncesinin zor olduğu dile getirmektedirler. Çözüm olarak ise akademisyenlerin de yurtdışına gitmeleri ve benzer tecrübeleri yaşamaları gerektiği dile getirilmiştir.

Belli temel bilgileri alıp farklı kültürleri sentezlerseniz iyi şeyler çıkar. Hoşgörü tahammül saygı artırılabilir. Irk din dil ayrımı olmadan yaşamayı öğretir. Bu tür bir eğitim de bu sentezi bilen görmüş geçirmiş öğretmenler lazımdır. Tıp için örneğin bu tür hocalar çok az. Çıkıp en az birkaç ayını yurt dışında geçirmesi lazım. O ortamın psikolojisine girmeden burada sentez yapmak zor. (K25, Tıp, K, 16)

Biz biraz daha açığız, diğer alanlar gibi değil.

Akademisyenlerin çokkültürlü eğitim algısı görev yaptıkları fakültelere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Eğitime başlamadan önce spesifik alanlarda bilgi sahibi olmanın ön şart olduğu Hukuk ve Tıp fakültesi gibi bölümlerde öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime bakış açısını olumsuz yönde etkilemektedir. Sosyal bilimlerde ise tam tersine çokkültürlü eğitime bakış açısı daha olumlu yönde seyretmektedir.

Yani şu anda bizim üniversitemiz için çok elverişli olmadığını düşünüyorum. Yani aslında kendi bölümümüz için. Bir kere zaten biz Türk hukukunu anlatıyoruz iş orada zorlaşıyor yani mantık açısından ve anlamsızlaşıyor da bir yerde. Çünkü yabancıların Türk hukukunu bilmesi belki karşılaştırmalı hukuk açısından faydalı olabilir ama hukuk öyle dünyanın her yerinde genel geçer bir şey vermez size. Gittiğiniz yerin hukukunu bilerseniz işinize yarar. (K2, Hukuk, K, 1)

Belki diğer bölümler çok onun hikayesi umurlarında değildir ama bizim bölümümüzle de alakalı yani. Şimdi bunlar yaşayıp, gören bilen insanlar orayı. Fransa'da sarı yelekliler ile ilgili mesela Fransa'dan gelen Afrikalı bir öğrenciye sorduk direkt, o oradan anlattı. Bölüm açısından ben verimli buluyorum ama başka bölümler açısından nasıl olur bilmiyorum hani açıkçası. Biz biraz daha açığız, diğer alanlar gibi değil. (K21, Edebiyat, K, 5)

Beynin küresel dünyada Türk'ü, Rus'u, Fransız'ı, Alman'ı yok.

Karşılaşılan çeşitli sorunlara rağmen çokkültürlü eğitimin gerekliliği konusunda neredeyse tüm akademisyenler arasında olumlu yönde mutabakat vardır. En olumsuz düşüncede olanlar bile çokkültürlü eğitimin faydaları olacağını göz ardı etmemektedir.

Böylesi gerekli değil. Bu şekilde olacaksa bence gerekli değil. Ya şöyle tamam tamamen de gereksiz demek de doğru değil. Burada yüksek lisans doktora eğer uygun bir şekilde yapmışsa öğrenci, gittiği zaman da evet o ülkedeki bir memur olacak güzel bir yere gelecek belki bir bağlantı olmuş olacak, bir gönül bağı olmuş olacak belki ama gerçekten başarılı olan öğrenciler bunu zaten yapabiliyorlar. (K3, Hukuk, K, 6)

Tıpkı paranın yeşili, kırmızı olmadığı gibi, beynin de küresel dünyada Türk'ü, Rus'u, Fransız'ı, Alman'ı yok. İyi beyinleri çekip onlardan faydalanmak gerekiyor. (K10, İİBF, E, 17)

Biraz geç uyandık böyle şeylere.

Akademisyenlerin çokkültürlü eğitimin ülkeye olan katkısı noktasında buldukları ortak fikir ise bu politikaların elzem olduğudur. Akademisyenlerin neredeyse tümüne göre çokkültürlü eğitim, uluslararası alanda kamu diplomasisi aktörü ve yumuşak güç unsuru olarak ülkeye katkı sağlamaktadır. Bu nedenle bu politikalar daha fazla desteklenmeli ve genişletilmelidir.

Çokkültürlü eğitim ülkenin dünyayla bütünleşmesini sağlar. Dünyayı daha yakından tanıma fırsatını sağlar. En azından Türkiye'nin tanıtılması noktasında da çokkültürlü eğitimin etkisi var. Mesela onlar bizim için birer tanıtım elçisi. Türkiye'den iyi izlenimlerle ayrıldıklarında ve bu izlenimlerini kendi ülkelerindeki çevrelerine aktardıklarında bu, Türkiye için güzel bir tanıtımdır. Çok iyi bir tanıtımdır. Türkiye'nin bu politikaları çok çok daha desteklemesi lazım. (K6, İletişim, E, 11)

Biraz geç uyandık böyle şeylere. Belki 30-40 yıl önce 50 yıl önce başlasaydık Şimdi dünyanın her tarafında bizim yetiştirdiğimiz, Türkçeyi bilen, bize saygı, sevgi duyan bir sürü gönüllü elçimiz olacaktı. Ama yeni yeni başlıyoruz biz bu işlere yeni yeni önemini kavradık. Sayılarının da giderek artırmamız gerektiğini düşünüyorum. (K23, Tıp, E, 10)

3.2.2. Akademisyenlerin Uluslararası Öğrenciliğe İlgisi

Görüşülen akademisyenlerin neredeyse hiçbiri kişisel ilgi duyarak veya özel çaba göstererek uluslararası öğrencilerle ilgili bir eğitime, sempozyuma ya da toplantıya katılmamıştır. Yine akademisyenlerin çoğu, uluslararası öğrencilerin düzenlediği veya onlar için düzenlenen tanışma toplantıları, kültürel geceler, kültürel toplantılar gibi

etkinliklere de hiç katılmamıştır. Bu durum ise akademisyenlerin uluslararası öğrencileri ders ortamı dışında sosyal ve kültürel anlamda tanıma fırsatını kaçırdıklarını, böylece onlarla empati kurma becerilerini geliştiremediklerini göstermektedir.

Bir eksiklik de olmadı hayatımda açıkçası bilmediğim bir şey ile ilgili.

Hiçbir etkinliğe katılmayan akademisyenler, sebep olarak gerek duymadıklarını, bilerek gitmediklerini, hiç davet almadıklarını veya haberleri olmadığını belirtmişlerdir.

Yok katılmadım. Daha doğrusu öyle bir bilgim de olmadı. Programı duyup gördüğüm bir şey de olmadı. O yüzden hani bir eksiklik de olmadı hayatımda açıkçası bilmediğim bir şey ile ilgili. (K15, Sağlık B., K, 3)

Ben hiç katılmadım, davet de edilmedim. Belki davet edilsek katılabilirdik ama bilmiyoruz hani açıkçası. (K21, Edebiyat, K, 5)

Hep duydum ama hani hiç katılmadım. Genellikle hani afiş olarak öğrenciler hep bir yerlere asar ama böyle bir etkinliklerine katılmadım. (K13, Sağlık B., K, 5)

Davet ettiler ama katılmadım. (K24, Tıp, E, 16)

Haberi olmadığı için etkinliklere gitmeyen akademisyenlerin bu bahanelerine karşın bazı akademisyenler afişlerde veya duyurularda görüp gitmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumda haberi olmama durumu ilgisizlik olarak görülebilir. Davet almadıkları için katılmadıklarını söyleyenlere karşı bazı hocaların davet edilmeleri, öğrencilerin hoca seçmesi olarak değerlendirilebilir. Bu ise akademisyenlerin öğrencilerle olan akademik ilişkilerinin sosyal ilişkilere de yansıdığını gösterebilir.

Onlara “yanınızdayız” demek için, onu hissettirmek için katılmaya çalışıyorum.

Uluslararası öğrencilerin etkinliklerine katılan az sayıdaki akademisyenin görüşlerine göre katılımlarda farklı güdülerin devreye girdiği görülmüştür. Etkinliklere katılım daha çok ya milli ya da dini duygularla olmaktadır. Ortak amaç olarak ise

uluslararası birlik ve beraberlik duygularını göstermektir. Katılımlar dolaylı olarak kamu diplomasisi ve yumuşak güç aracı olarak nitelendirilebilir.

Kazakların milli günüyle ilgili, Azerbaycan, Karabağ, Hocalı katliamı gibi konularda düzenlenen gün veya gecelere birkaç kez katıldım. Hem onlarla hem hal olmak hem acılarını hissetmek adına. (K18, Edebiyat, E, 30)

Bir ara Filistin öğrenciler bir araya gelmişlerdi üniversitenin Filistinlileri onlarla bir araya geldik mesela. Bazen ramazanda böyle şeyler oluyor, toplu yurtdışından gelen öğrencilerin olduğu, onlara katılmaya çalışıyorum yani onlara “yanınızdayız” demek için onu hissettirmek için öyle şeylere katılmaya çalışıyorum. (K23, Tıp, E, 10)

Örnek olarak, Türkiye’ye sırasıyla en çok uluslararası öğrenci gönderen ilk 14 ülkenin Türkiye ile gerçekleştirmiş oldukları dış ticaretin hacimleri bakımından sıralamaları karşılaştırıldığında, Türkiye’nin yoğun olarak ekonomik ilişkiler içerisinde olduğu ülkelerden ziyade kültürel, sosyal ve tarihsel ilişkiler bakımından yakınlığa sahip olduğu ülkelerle uluslararası öğrenci ilişkisi görülmektedir (Yakupoglu, 2014: 111). Yani, akademisyenlerin bu tavrı, ülkenin genel uluslararası ilişkiler tavrı ile örtüşmektedir.

Fakat bu durum “baskın grubun kendilerine benzeyen farklı grupların davranışlarını ve değerlerini teşvik etme politikası” (Howard-Hamilton, 2012) özelliği taşımaktadır. Masumane şekilde yapılan bu davranış ile diğer uluslararası öğrencilerin çalışmalarına engel olunmasa da sadece belirli kesimlere destek veriyor olmak ve bunu göstermek diğer gruplar açısından “negatif ihmalkar” (şekil 1) davranış etkisi yaratmaktadır.

3.2.3.Çokkültürlü Eğitimin Kişisel Etkisi

Akademisyenlerin büyük bir kısmı çokkültürlü eğitim ortamının kendilerine kişisel etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir. Bu katkı akademik yönden olduğu gibi ayrıca sosyal ve kültürel yönden de olmaktadır. Az da olsa çokkültürlü eğitim ortamının katkı sağlamadığını, hatta olumsuz etkisi olduğunu düşünenler de olmuştur.

Ufuk açıcı görüşmeler, konuşmalar oluyor, biz de istifade ediyoruz.

Akademik yönden olumlu katkı sağladığını düşünenler genel olarak yabancı öğrencilerin kendilerine yeni bir ufuk açtıklarını, öğrencilerden daha önce bilmedikleri konular veya yöntem öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Mesela Hukuk Tarihi üzerine çalışıyorum, Sudanlı bir arkadaş ile Sudan hukuku üzerine konuştuk. Sudan'da İslam hukuku kurallarının tam anlamıyla uygulandığı bilgisine ulaştım, sonra bunun peşine düştüm belki şu anda ben bununla ilgili bir akademik makale hazırlayacağım. Sudan Ceza kanununu buldum mesela Arapça olarak indirdim, onu okuyorum mesela. Yani bu noktada ufuk açıcı görüşmeler, konuşmalar oluyor, biz de istifade ediyoruz. (K4, Hukuk, E, 4)

Şöyle ki ister istemez arkeolog, arkeoloji kendi alanıyla ilgili konuşacak olur isem, farklı sistemleri onların ağzından dinleyebiliyoruz, farklı materyalleri onlar aracılığı ile görebiliyoruz. Çünkü biz Anadolu arkeolojisi yapıyoruz, klasik arkeoloji yapıyoruz. Gördüğümüz materyal ile atıyorum farklı ülkedeki materyal farklı olabiliyor, değişik olabiliyor. Bunu gözleme şansımız olduğu için bu da bir şanstır tabi doğal olarak. (K19, Edebiyat, E, 10)

Başka hayatlar da varmış.

Akademisyenler çokkültürlü ortamın kendilerine akademi haricinde çeşitli alanlarda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunlar daha çok farklı ülkelerin sosyal ve kültürel yapılarıyla ilgili alanlar olmuştur. Yabancı öğrenciler, akademisyenler için ilgili ülkeleri tanıma anlamında birincil ve en güvenilir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

Ben farklı kültürleri tanımayı seviyorum. Bazen öğrenciler geldiğinde ülkeleriyle ilgili sorular soruyorum. Ondan sonra, onların ülkelerindeki durumu anlamak hoşuma gidiyor, onların kültürlerini tanımak hoşuma gidiyor. Dolayısıyla farklı kültürleri, özellikle mesela ben Afrika ile ilgili hiç bilgi sahibi değildim. Coğrafyasını, siyasal coğrafyasını falan da çok bilmiyordum. Gelen giden öğrencilerle sohbet esnasında Afrika'nın oradaki kültürlerle, oradaki etnik yapı ile ilgili epey bilgilendiğimi düşünüyorum. Bu tür kazançlarımız oldu. (K11, İİBF, E, 5)

Medyanın bize göstermediği yerlerden geliyor ki bizim için hala kapalı kutu, kapalı görüntüler alanı. Batı medyası buraları bize çok şey yapmıyor yani ben orada şunu öğreniyorum başka hayatlar da varmış, onların da böyle gelenekleri varmış, görenekleri varmış. Kendi kültürüme baktığımda onların bizim için yaptığı gözlemler benim içerden yaptığım gözlemlerden çok daha değerli oluyor. Bizim kendimizle ilgili biraz pohpohlarken göremediğimiz şeyleri onlar bize söyleyebiliyorlar. Bu olumlu bir olay. (K9, İletişim, E, 5)

Akademisyenlerin bu tavrı çokkültürlü değişim matrisindeki (tablo 8) bireysel değişimin ilk hedefi olan çokkültürlü farkındalığın artırıldığı ve kişilerin başkalarını ve çevrelerini nasıl gördüklerini anlama konusundaki değişiminin kazanıldığını göstermektedir.

Bizim vatandaşımızın bize bir katkısı olmuyor ki yabancıların bize ne katkısı olsun.

Akademisyenler arasında çok olmasa da çokkültürlü eğitim ortamının kendilerine katkısı olmadığını, hatta olumsuz bir etkisi olduğunu düşünenler de vardır. Buna göre akademik seviyesi ve hazırbulunuşluğu düşük olan öğrenciler daha çok angarya iş çıkartıcı ve vakit kaybettirici olabilmektedir.

Kişisel olarak bir etkisi olmadı. Daha çok yani normalde ben, danışmanlığımdaki bir öğrenciye ayıracağım vakitten daha çok vakit ayırmak zorunda kalıyorum. Öyle bir etkisi oldu tam tersine. (K2, Hukuk, K, 1)

Bizim vatandaşımızın bize bir katkısı olmuyor ki yabancıların bize ne katkısı olsun. Yani eğitim, öğrenci profili kötüye gidiyor. (K10, İİBF, E, 17)

Şöyle aslında ben en başta bu tecrübeyi yaşamadan önce katkısı olacağını düşünüyordum. Nitelikli öğrenci gelecek bize, verdiğimiz çalışmalara nitelikli cevaplar getirecek, literatürleri düzgün tarayacak edecek, biz de bir şey öğreneceğiz hep cepten yemeyeceğiz diye düşünüyordum ama işin açığı öğrenci bizim öğrencilerden daha vasat, gelen öğrenciler. Derse katılım sıfır neredeyse. Ha belki bizim sabrımızı artırdı diyelim yani başka çok bir katkı işin açığı kendimce görmüyorum. (K12, İİBF, E, 1)

Akademisyenlerin çoğu ise çokkültürlü eğitim ortamının faydalı olabilmesi, bir sonuca ulaşabilmesi için kaliteli öğrenci ön şartı koymaktadır. Yurtdışından gelen kaliteli

öğrencinin eğitim ortamını değiştireceği, katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Mevcut olan öğrencilere yönelik bir eğitim verme ve fayda sağlayabilme çabası akademisyenlerin göz ardı ettikleri konu olmuştur.

Sonuç olarak, akademisyenlerin çokkültürlü eğitim deneyimleri ve tutumları genel olarak olumlu seyretmektedir. Yaşadığımız dünyadaki küresel ilişkiler gereği çokkültürlü eğitimin kaçınılmaz olduğu ve mutlaka olması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitime sadece bir eğitim olarak değil aynı zamanda bir kamu diplomasisi unsuru, Türkiye'ye katkı sağlayan bir durum olarak bakılmaktadır. Uluslararası öğrencilerle başta dil yetersizliğinden kaynaklanan iletişim sorunu olmak üzere çeşitli sorunlar yaşayan akademisyenlerin ise çokkültürlü eğitime mesafeli yaklaştıkları görülmüştür. Akademisyenler genel olarak çokkültürlü eğitim ortamının kendilerine kişisel olarak hem sosyal hem kültürel hem de akademik yönden katkı sağladığını belirtmişlerdir. Çokkültürlü eğitim ortamının hem kişisel olarak kendilerine hem de eğitim, sosyal ve siyasal alanlarda yaptığı katkılardan dolayı akademisyenler çokkültürlü eğitimin gerekliliği konusunda ortak paydada buluşmaktadırlar. Bir sonraki bölümde ise akademisyenlerin bu tutumunun davranış halini alıp almadığı incelenecektir.

3.3. ÜNİVERSİTEDE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMI

Bu bölümde akademisyenlerin çokkültürlü eğitim deneyimleri, aktör olarak çokkültürlü eğitimi uygulama yöntemleri ve tecrübeleri ile bu konuya ilişkin görüşleri alınarak uluslararası öğrencilerin yüksek öğretimde çokkültürlü eğitime olan etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Çokkültürlü eğitim çok boyutlu bir yapı arz etse de en önemli karşılığını şüphesiz akademik ortamda, derslerde, sınıfta ve diğer eğitim ortamlarında bulmaktadır. Akademik başarı ve bunun için gerçekleştirilen çalışmalar, yapılan düzenlemeler ve ön hazırlıklar çokkültürlü eğitimin varlığı ve sürdürülebilmesi için en önemli belirleyenlerdir. Bu nedenle bu çalışmada çokkültürlü eğitimin en somut gerçekleşme ortamı olan sınıflarda ve buna bağlı olarak sınıf dışı ortamlarda nelerin yapıldığı ya da yapılamadığı önemlidir. Eğitim ortamının öğrencilerle beraber bir diğer

önemli aktörü olan akademisyenlerin bu konu hakkındaki görüşleri, algı ve deneyimleri çokkültürlü eğitim imkanının değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Akademisyenlere göre çokkültürlü eğitim ortamının eğitim sürecine etkileri çeşitli şekillerde olmaktadır. Akademisyenlerin büyük bir kısmı çokkültürlü eğitim ortamının hem ders içeriğine hem de yerli öğrencilere katkı sağladığını dile getirirken bir kısım ise çokkültürlülüğün katkısı olmadığını, aksine olumsuz etkisi olduğunu dile getirmiştir.

Farklı kültürel uygulamalar aslında ne kadar güzel ne kadar hoş bir şey.

Akademisyenlerin büyük bir kısmı çokkültürlü eğitim ortamının eğitim sürecine katkısının çeşitli şekillerde olduğunu dile getirmişlerdir. Bu katkılar ders içeriğini zenginleştirme, ders işleme şeklini geliştirme, içerik için örnek çeşitliliğinin sağlanması, dersi daha küresel hale getirmesi, birincil kaynaktan öğrenme, konuyla ilgili kültürel farkındalık oluşturma gibi şekillerde olabilmektedir.

Eğer sınıftaki kitle homojen bir kitleyse hitabınız, ders anlatma biçiminiz ona göre değişiyor. Verdiğiniz örnekler, referans ettiğiniz şeyler vs. değişiyor. Mesela herhangi bir ülkeden veya evrensel bir örneğe başvurma ihtiyacı hissetmiyorsunuz. Neden? Öğrencinin hepsi buradan, Türkiye'den, hepsi Türk. Dolayısıyla Türkiye'den bir örnekle devam ediyorsunuz. Ama sınıf ortamında farklı kültürlerden öğrenciler bulunduğu zaman ister istemez onların da anlayabileceği örnekler tercih etmeye başlıyorsunuz. O zaman daha evrensel, daha insan doğasına yönelik örnekler tercih etmek durumunda kalıyorsunuz. Dolayısıyla bizi, öğretim üyelerini çokkültürlü bir eğitime doğru yönlendiriyor ister istemez. Yani hem eğitim sistemimize, eğitimcilerimize katkısı olur, derslerimizi, müfredatlarımızı tasarlarlarken, hitap ederken kendimizi yenilemek, geliştirmek anlamında katkısı olur. (K11, İİBF, E, 5)

Bizim hiç aklımıza gelmeyen farklı kültürel uygulamaların aslında ne kadar güzel ne kadar hoş bir şey olduğunu ya da davranış olduğunu fark edebiliyoruz. Bunu hem derse hem kliniğe aktarabiliyoruz. Çünkü sağlıkta şiddet olaylarının bir kısmı da bu kültürel farkındalık eksikliğinden meydana geliyor. (K13, Sağlık B., K, 5)

Akademisyenlerin uluslararası öğrencilerin olduğu ders ortamında örneklerini daha evrensel vermesi ve farklı kültürlerden referanslar göstermesi, çokkültürlü eğitimin boyutlarından (şekil 4) içerik oryantasyonu boyutu ihtiyacının karşılandığını göstermektedir.

Akademisyenler, çokkültürlü eğitimin yerli öğrencilere dünya vatandaşı olma yolunda vizyon katarak katkı sağlayacağı ve aynı zamanda kendi kimliklerini daha iyi anlama fırsatı vereceği düşünmektedir.

Yerli öğrencilerimize de katkı sağlayacağını düşünüyorum ben. İnsani gelişim ya da üniversite eğitiminden elde edilecek kazançlar sadece bilgi şeklindeki kazançlar değil. Sosyal etkileşim ile öğreniyoruz, üniversitenin sağladığı kültürel sosyal imkanlarla da öğreniyoruz. Arkadaş grupları içinde rol almak, efendim oranın bir parçası olarak da hem kendimizi tanıyacağımızı hem öğrenme sürecimizin devam edeceğini düşünüyorum. Bu bakımdan farklı kültürlerden, yabancı kültürlerden arkadaşlarının olmasının onlara çok şey katacağını hem dünyayı tanımada hem kendilerini anlamada önemli olacağını düşünüyorum. (K11, İİBF, E, 5)

Bu düşünce çokkültürlü değişim matrisindeki (tablo 8) grup değişiminin hedefi olan grubun yeniden yapılandırılması hedefini göstermektedir. Amaç, grup üyelerinin çokkültürlülük ilkeleri doğrultusunda, değişim sürecine katılmasıdır. Böylece grup yeni bir tanım kazanır ve kültürel çeşitlilik içselleştirilmiş olur.

Bana ne katabilir? Sadece renk katar. Bunun dışında bana bir şey katamaz.

Çokkültürlü eğitim ortamının eğitim sürecine herhangi bir katkısı olmadığı düşünüen akademisyenler ise daha çok öğrencilerin yetersizliğinden ve geldikleri ülkelerden şikâyet etmektedirler. Gelen öğrencinin kalitesinin düşük olduğu, yüksek profilli öğrenciler geldiği takdirde katkı sağlanabileceği en sık değinilen konulardan biridir.

Yani eğitim sürecine katkısı olması için benim şahsi görüşüm bizim eğitim sistemimizden daha iyi eğitim sistemine sahip olan bir yerdeki öğrencilerin geldiği zaman ancak biz eğitimimize artı katkı sağlayabiliriz. Bize gelen öğrencilerin büyük çoğunluğu ya da hemen hepsi eğitim sistemi özellikle tıp

eğitimi alanında ne yazık ki bizden daha geride olan ülkeler. O nedenle onların eğitimimize katkı sağladığını söyleyemem. (K22, Tıp, E, 17)

Yani çok çeşit olursa katkısı olabilir. Sürekli Afrika, sürekli Kırgız değil, Avrupalı öğrencilerin de gelmesi gerekiyor yani. Bizim onlara katkımız var çünkü onlar bir tık bizim arkamızdan geliyor. Katkı olması için üstten gelmesi lazım yani Avrupa, Amerika, İngiltere, Fransa'dan gelse karşılıklı bir etkileşim olabilir. Ya eğitimde, zaten senden bir şey almaya geliyor o sana nasıl bir şey katabilir? Yani ben onu anlamadım. Bana ne katabilir yani? Sadece renk katar. Siyahı yapar. Bunun dışında bana bir şey katamaz ki yani, katması da beklenemez. (K10, İİBF, E, 17)

Özellikle Batılı öğrenci isteği akademisyenler arasında oldukça yaygındır. Batılı ve kaliteli öğrencinin üniversiteye gelmesinin bir sebep değil sonuç olduğunun farkında olunması gerekir. Çokkültürlülük yeterliliğini sağlayamayan üniversitelere bu tarz öğrencilerin gelmesi yakın gelecekte de mümkün görülmemektedir.

Çokkültürlü eğitim ortamının eğitim sürecine olumsuz etkileri olduğunu düşünen akademisyenler daha çok öğrencilerin hazırbulunuşlukları yüzünden bu düşünceye sahiptir. Buna göre uluslararası öğrenciler hem dil hem de akademik yetersizlikleri sebebiyle dersin olağan seyir hızını yavaşlatmaktadır. Ayrıca akademisyenlerin yerli öğrencilerle ve uluslararası öğrenciler arasında ikilemde kalmalarına sebep olmaktadır.

Yani bence, benim için süreci yavaşlatıyor gibi. Bir şeyleri ilerletmek istiyorsunuz ders mahiyetinde. Hani anlayabilen taraf var, daha fazlasını isteyebilen taraf var, bir de normal şartlar altında devam etmek zorunda olduğunuz taraf var. Hani bir onun hakkına giriyormuş gibi oluyorsunuz, bir onun hakkını gözetiyormuş gibi oluyorsunuz. O yüzden o arayışı bulmak derste de sosyal bir ortamda da hepsinde bence esasında hepsinde sıkıntı oluşturuyor. (K15, Sağlık B., K, 3)

Hiçbir katkı sağlamıyor. Aksine zarar da veriyor yani. Bence zarar veriyor çünkü dersleri çoğu zaman, doktora benim en fazla 10'a kadar öğrencim olabiliyordu dersi biraz daha ben şey yapıyorum, bire bir yapıyorum, sohbet ediyorum, bir konu belirliyorum o konu bazen öğrenciler anlatıyor, tartışıyoruz. Avrupa insan hakları mahkemesi şöyle bir karar aldı diyoruz bunların büyük çoğunluğu yabancı olduğü zaman bizim hukuk sistemimizi bilmiyor, derse katılmıyorlar o yüzden onlara göre daha basitleştirerek anlatmaya çalışıyoruz ya da anlayabileceği şekilde yapmaya çalışıyoruz. (K3, Hukuk, K, 6)

Bazı akademisyenler çokkültürlü ortamın eğitime katkısının olmamasının sebebi olarak öğrencileri göstermektedirler. Öğrencilerin derslerde pasif kaldıkları, hiçbir katkı sağlamadıklarını belirtmişlerdir. Akademisyenler ayrıca uluslararası öğrencilerin derse katkı sağlayabilmesi için üst düzey öğrenci beklediklerini sıkça dile getirmektedirler. Bu durumda mevcut çokkültürlü eğitim ortamının katkı sağlayabilecek bir noktaya gelmesi açısından farklı öğretim yöntem veya teknikleri kullanmak yerine hazır, kaliteli yetişmiş bir öğrenci bekledikleri söylenebilir.

Yani bir katkı sağlamıyor. Yani işte öğrencinin derse katılması gerekir. Kendi ülkesinden kendi şeyinden örnekler vermesi gerekir. Derse katılan pek yabancı uyruklu öğrenci görmedim. Yabancı uyruklu öğrenciler derse çok katılmıyor. Derse katılma konusunda sıkıntı çektiklerini söyleyebilirim. Ha çocuklara ben sosyal politika anlattığımda çocuk da şunu dese; “şurada şöyle, Suriye’de şöyle ya da Türkmenistan’da böyle” dese. Belki bir şeylerden bahsetmeye başlarız ama yok. (K16, Sağlık B., E, 7)

Lisans sınıflarında daha kalabalık daha yoğun olan sınıflarda derse çok fazla katkıları olmuyor ama yüksek lisans ve doktora biraz daha katılım ve karşılıklı öğrencinin çabasının ön plana çıktığı yerlerde bu öğrencilerin yaptıkları sunumlarla, hazırladıkları ödevlerle, ders sırasında yaptığımız o muhabbetler ve derslere katılımlarıyla bir faydaları var ama ben normal lisans sınıflarında bunu görmedim. Ben sorarsam şey yaparsam “sizin oralarda nasıl?” diye sorarsam bir şey olur. (K9, İletişim, E, 5)

Çokkültürlü eğitime olumsuz bakan akademisyenlerin, öğrencilerin dil yetersizliğini ve akademik yetersizliklerini sebep göstermektedir. Diğer taraftan ise öğrencileri derse dahil edebilme, farklı yöntemler kullanabilme becerilerinin eksikliğinden kaynaklanmış olabilme ihtimali göz ardı edilmektedir.

3.3.1. Çokkültürlü Eğitim Süreci

Akademisyenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ele alınırken direkt olarak eğitim ortamı ve süreciyle ilgili sorunlar sınıf ortamında karşılaşılan sorunlar olarak ele alınmıştır. Eğitim sürecine dolaylı yoldan etki eden sorunlar ise sınıf dışında karşılaşılan sorunlar olarak incelenmiştir.

Sınıf Ortamı: “Anlamıyoruz daha ne bekliyorsun gibi bakıyor.”

Dil problemi öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkların en büyük sorumlusu olarak gösterilmektedir. Akademisyenlerin görünürde karşılaştıkları ilk sıkıntı dil konusudur. Uluslararası öğrencilerin neredeyse tamamını dil açısından yetersiz görmektedirler. Eğitim dilinin Türkçe olması sebebiyle öğrencilerin Türkçe ders işleyebilecek seviyelerde eğitim almaları gerekliliğini sürekli dile getirmektedirler.

Buraya, benim şahsi görüşüm Türkçe bilmeden geliyor, yani yazamıyor bile ya. Soruya cevap veremiyor çocuk yani. Cümle kuramıyor daha, herhangi Türkçe bir şey versen onu okuyup anlayamayacak düzeyde. (K16, Sağlık B., E, 7)

En düşük notları alıyorlar çünkü genellikle çok ciddi bir Türkçe sıkıntısı ile geliyorlar. Bizim derslerimiz hukuk dersi olunca zaten terimler Türk'e bile ağır, dili Türkçe olana. Sonradan öğrenen için kâbus gibi oluyor. (K2, Hukuk, K, 1)

Bana göre problem yeterli dil öğrenimini gerçekleştirilmeden, yani Türkçeyi tam öğrenmeden buraya gelmiş olmaları. Sanki dille alakalı gibi, derse katılmıyorlar çok fazla ve katılmamayı da biraz tolere etmemizi bekliyorlar. “Anlamıyoruz” diye bunu açıkça söylüyor. Normalde bir öğrenci anlamıyorum ben diyemez. Anlamıyorsan git bırak dersin ama o “anlamıyoruz daha ne bekliyorsun” gibi bakıyor, tolere etmemizi bekliyorlar. En büyük sıkıntı bence derse katılım, onu da dil sorununa bağlıyorum ben. Yani ciddi bir Türkçe öğrenmeleri gerekiyor. (K12, İİBF, E, 1)

Bazen frene basmak veya seviyede bir tık küçültme yapmamız gerekebiliyor.

İlk aşama olan dil bilgisi yetersizliğinin aşıldığı durumlarda ortaya çıkan durum ise uluslararası öğrencilerin akademik yetersizliğidir. Akademik yetersizlik, öğrencilerin eksik eğitim almış olmasıyla olabileceği gibi Türkiye'ye veya eğitim gördüğü alan dair bilgi eksikliği veya gerekenden farklı türden bilgilere sahip olması olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bu durum ise akademisyenlere ders esnasında büyük sıkıntılar yaşatmaktadır.

Öğrencilerin genel olarak seviyesi bizim öğrencilerimizin seviyesinden belirgin düşük olduğu için biz bazı verdiğimiz eğitimlerde o öğrencilerin aşırı mağdur

olmaması için bazen frene basmak veya seviyede bir tık küçültme yapmamız gerekebiliyor bu bizim öğrencilerimizin dezavantajına oluyor. (K22, Tıp, E, 17)

Geldikleri ülkelerdeki almış oldukları özellikle lisans düzeyinde almış oldukları derslerle bizim bilimsel anlamda almasını gerekli gördüğümüz dersler arasında fark oluyor. Bilimsel bir hazırlık almaya başladıklarında bu arkadaşlarımızda bir hayal kırıklığı, bir gönül kırgınlığı oluyor. Şayet böyle bir şey yapıldığında buraya gelen kardeşlerimizin arkadaşlarımızın lisans düzeyinde aldıkları dersleri de gözeterek eleyerek gelirlerse sanırım bir sorunu da ortadan kaldırmış oluruz. (K8, İletişim, E, 5)

Hocam ben hiçbir şey bilmiyorum Türkiye ile ilgili.

Akademik bilginin yetersiz veya farklı olması durumu en çok hukuk ve tıp fakültelerinde sorun olarak görülmektedir. Hukuk fakültesinde ülkenin tamamen farklı hukuk yapısı ders işlemeyi zorlaştırırken tıp fakültesinde ise öğrencilerin temel bilgilerden yoksun olarak gelmesi akademisyenleri sıkıntıya sokmaktadır.

Mesela bir öğrencim bana şey demişti. “Hocam ben hiçbir şey bilmiyorum Türkiye ile ilgili, birdenbire Türk hukuk sistemi içerisinde buldum kendimi ve hiçbir şey bilmiyorum Türkiye ile ilgili” dedi. Tabi İngilizce olarak anlattı bunu. “Bir hazırlık sınıfı yok” dedi. Yani hiçbir şey olamadan ben hukuk sistemi içerisine daldım dedi. Ama hani o hazırlığı ona verebilecek olan da ben değilim. Dersi seçtikten sonra diğer ders alanları da düşünmek zorundayım. Ya öncesinde böyle bir hazırlık dönemi olursa hiçbir problem olmaz zaten. (K3, Hukuk, K, 6)

Temel etken öğrencinin temel bilgi ile gelmiş olması. Fizik, kimya, biyoloji sağlamsa başarılı oluyor. Gelen öğrenciler çok az gördüğü için başarısızlık oluyor. Orada eğitimi daha az görüyorlar. (K25, Tıp, K, 16)

Bir şekilde derse çekmeye çalışıyoruz.

Sınıf ortamında akademisyenlerin öğrencilerde karşılaştıkları dil problemi ve yetersiz akademik bilginin yanı sıra değindikleri bir diğer konu öğrencilerin farklı eğitim alt yapısına sahip olmalarıdır. Akademisyenlere göre öğrencinin eğitim ortamındaki davranışı, içinde büyüdüğü eğitim sisteminin bir yansıması olarak görülmektedir. Uluslararası öğrencinin geldiği ülkedeki sistemde hoca-öğrenci arasındaki ilişki şeklinin

veya ders işleme yöntem ve metotlarının Türkiye’dekinden farklı olması durumu hem akademisyenleri hem de öğrencileri eğitim sürecinde zorlamaktadır.

Eğitim kültüründen, eğitim geçmişinden kaynaklanan farklılıklarımız olduğu için bu farklılıklar devam ediyor. Ama bu farklılık bence bir sorun değildir bunu belirtmem gerekiyor bu farklılık bir farklılıktır, başkalıktır, aksine bizi zenginleştirir. Ben böyle bakıyorum. Mesela işte eğitim kültüründe bizde daha böyle tartışmaya dönük daha katılımcı, etkileşimli, öğrencinin de dersin merkezinde olduğu bir eğitim sistemi, lisansüstü eğitim sistemi bunu şey yaparız ki lisansta da bunun temellerini atarız biz. Ama gelen arkadaşların büyük bir kısmında dersin sorumlusu tahtada anlatmış bunlar not almış sonra işte bir sınav falan her neyse, böyle gelmişler. Bu da bizim sistemimizde farklılık arz ediyor, ama bunu aşmaya çalışıyoruz. Kimi zaman dille, kimi zaman ödevle, kimi zaman soru sorarak, kimi zaman sizin memlekette bu işler nasıl oluyor diyerek, ona anlattırmaya çalışarak bir şekilde derse çekmeye çalışıyoruz. Sorun olarak bunu görüyorum onun dışında sadece bir farklılıktır. Saygı duyulacak farklılıktır. (K8, İletişim, E, 5)

Akademisyenlerin uluslararası öğrenciyi derse dahil etmek için çeşitli çabalarda bulunması, çokkültürlü eğitimin eşitlikçi pedagoji boyutunu (şekil 4) uygulama çabası olarak gösterilebilir.

Onların seviyeleri hiçbir zaman Türk öğrencilerin seviyesinde olmuyor.

Akademisyenlere göre öğrencilerin geliş şartları yaşanan problemlerin kaynağı olarak görülmektedir. Özellikle Tıp Fakültesi akademisyenleri sık sık yerli öğrencilerinin yüksek sınav başarısıyla geldiklerini, kalitelerinin çok iyi olduğunu, yabancı öğrencilerin ise geliş şartlarını bilmediklerini, yeterli derecede elemenden geçmediklerini söylemektedirler. İletişim Fakültesinde ise tam tersi bir durum göze çarpmaktadır. Bu fakültede ise yerli öğrencilerin üniversiteye giriş sınav sıralaması nedeniyle kalitelerinin düşük, yabancı öğrencilerin ise daha kaliteli oldukları görüşü vardır.

Bu öğrencilerin seviyesi, yani akademik seviyesi, özellikle lise eğitimleri hiçbir zaman Türk öğrencilerin seviyesinde de olmuyor. Yani örneğin, 1000’de 7, 1000’de 8 gibi çok yüksek derecelere gelen Türk öğrencilerin yanında yabancı öğrenciler ayrı sınavlarla buraya geldiği için onların seviyeleri hiçbir zaman

Türk öğrencilerin seviyesinde olmuyor. Dolayısıyla ders içeriğini kavramada hem dil hem diğer öğrencilere göre akademik seviyelerinin düşük olması nedeniyle burada çok zorlanıyorlar ve bir yabancı uyruklu öğrencinin sene kaybetmeden mezun olma yüzdesi çok düşük bizim fakültemizde, ki bazıları 2,3,4,5 sene kaybediyorlar fakülteyi tamamlayabilmek için. (K22, Tıp, E, 17)

Türk öğrencilere göre derse gösterdikleri özen, ödevlerindeki yaratıcılık, dünyaya olan ilişkileri daha farklı, şaşırtıcı. Birde tabii burada şu ayrımı görmek gerekiyor, şimdi işin doğrusu bizim üniversitemiz Türkiye'deki üniversite seçilme sırasında ilk sıralarda değil. Bize gelen öğrenciler Türkiye'nin en iyi seçilmiş öğrencileri değil, genel olarak ortalama. Ama bize dışardan gelen öğrenciler oraların genelde en iyi öğrencileri. (K9, İletişim, E, 5)

Bir problem var mı bilmiyoruz. Yani tamamen soyut takılıyorlar.

Yabancı öğrencilerle yerli öğrencilerin kaynaşması öğrencilerin hem sosyal hem akademik uyumuna hem de ders başarılarına doğrudan etki edecek derecede önemlidir. Akademisyenlere göre yeni gelen yabancı öğrencilerin çoğu kaynaşmaktan çekinmekte ve daha çok kendi ülke veya bölgesinden gelen öğrencilerle arkadaşlık yapmaktadır. Bu da uyumu ve başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Ders bazında bir problemi var mı bilmiyoruz. Öğrenciler arası bir problemi var mı bilmiyoruz. Yani tamamen soyut takılıyorlar. Ancak böyle hani birkaç sene burada kalanlar biraz daha iletişim kurmaya başlıyorlar. Onlar da hani bir iki öğrenci belki geçmez. Kendince artık biraz daha Türkçeyi öğrenip anlamaya başladıkça herhâlde kendilerine güvenleri geliyor hani ortamlarına göre. (K15, Sağlık B., K, 3)

Türk bir öğrenci ile arkadaşlık yaptıklarında en azından anlamadıkları şeyi ona sorma şeyleri daha fazla oluyor ama kopukluk olduğunda da anlamadıkları şeyi yanındaki yabancı uyruklu da anlamadıysa biraz da "hoca ne demek istedi, ne istemişti?" diye bir kopukluk olabiliyor. (K17, Sağlık B., K, 4)

İnsan doğası gereği bulunduğu ortamda ilk olarak kendisine benzer kişileri aramaya ve onlarla iletişime geçmeye çalışmaktadır. Hele ki farklı bir ülke, farklı bir kültür, farklı insanların olduğu bir ortam ise bu durum daha da belirginleşmektedir.

Sınıf Dışı: “Herkes dış ticaret işi buluyor kendine.”

Eğitim ortamında olmayıp ama dolaylı yönden eğitim sürecini etkileyen problemler akademisyenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Sınıf dışı problemlerin de akademisyenleri en az sınıf içerisinde karşılaştıkları problemler kadar yorduğu öne çıkmaktadır.

Sınıf dışı problemlerin başında öğrencilerin kişisel tutum ve davranışları veya maruz kaldığı durumlar önemli rol oynamaktadır. Ekonomik, ailevi veya kişisel sorunlar eğitim sürecini olumsuz etkileyen ana problemler olarak ortaya çıkmaktadır.

Herkes dış ticaret işi buluyor kendine. Mesela uluslararası bir şirketin dış ticaret şeyine gidiyor. Orada çevirmenlik yapıyor. E yani şimdi şey de diyemiyorsun parayı belki ülkesine gönderiyor falan. Yani başka başka ilişkiler giriyor. (K21, Edebiyat, K, 5)

Eğer böyle iç karışıklığı olan bir ülkedelerse aileler. Çocukların akılları biraz orada kalıyor açıkçası. Ailelerinin orada sıkıntı yaşadıklarını, yaşam tehdidi yaşadıklarını, memleketlerine gidemediklerini, çok ciddi stres altında olduklarını da söyleyen öğrencilerimiz de var. Bence bu birazcık da başarı durumlarını etkiliyor. (K17, Sağlık B., K, 4)

Amfide yer problemi.

Eğitimi etkileyen sınıf dışı problemlerin diğer boyutu ise öğrencilerin doğrudan etkili olmadığı, dolaylı yönden sebep olduğu problemler öne çıkmaktadır. Öğrencilerin devamsızlıkları, derslerden kalmaları, sene tekrarı yapmaları gibi durumlar akademisyenler için angarya yükler çıkarmakta ve ciddi sıkıntılara yol açmaktadır.

Ders kalkıyor öğrenci daha önce kalmış ama geçmesi gerekiyor mezun olabilmesi için. Yönetmelik değiştiği için geçme kuralları değişmiş çok uzun süre kalan öğrencilerde bu tarz problemler yaşıyoruz maalesef. Bunu tabi dekanlıkla çözüyoruz yani bu tarz durumlar tek başımıza karar verebileceğimiz şeyler değil ama danışmanlık olarak cidden hocaları zorluyor bu. (K17, Sağlık B., K, 4)

Bazıları 2,3,4,5 sene kaybediyorlar fakülteyi tamamlayabilmek için. Onlar sene kaybedip sürekli birikince bu sefer bizim öğrencilerimizin eğitimi de etkileniyor.

Çünkü 1. Sınıfa 20 öğrenci alınıyor diyelim. Ee 10'u, 15'i kaldı, bir dahaki seneye 20 öğrenci bir daha geliyor, onlardan da kalıyor. 1. sınıfta, 2. sınıfta mevcutlar aşırı şişmeye başlıyor. Bu sefer amfide yer problemi. Sınav yapılacağı zaman orada ayrı bir düzen var, onlara sınav esnasındaki salon sayısı problemleri ortaya çıkıyor. (K22, Tıp, E, 17)

Ben amfiye girer ders anlatır çıkarım. Dönem sonunda da sorumu sorarım.

Uluslararası öğrencilerin olduğu çokkültürlü eğitim ortamında problem yaşamadığını belirtenlerin akademisyenlerin sayısı çok az olmuştur. Problem yaşanmıyor olmasının sebebi ise öğrencilerin uyumlu, yeterli veya başarılı olmaları değil, akademisyenlerin uluslararası öğrencilere olan tutumlarıdır. Problem yaşamayan akademisyenlerin ortak noktası sınıfta yabancı öğrenci yokmuşçasına ders işlemek olarak karşımıza çıkmaktadır. Normal ders işleme şeklinde devam edildiği için sorun görülmemektedir.

Ben amfiye girer ders anlatır çıkarım. Dönem sonunda da sorumu sorarım. Ben bir problemle karşılaşmadım. (K24, Tıp, E, 16)

Bize yansıyan bir problem yok. Ya devam zorunluluğuna uymadıkları için ya sınıf geçme sırasında notları yetersiz olduğu için itiraz etme amacıyla bize gelirler onun dışında kendilerinin bize “biz yabancı uyruklu olduğumuz için, bize farklı şey uygulanıyor, biz o nedenle zorluk çekiyoruz” diye bize yansıyan bir problem olmadı. (K22, Tıp, E, 17)

Eğitim ortamında yabancı öğrenci yokmuş gibi davranılmakta veya öğrencilerin şikâyeti ya da talebi olmadığı için bir problemin olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilere yabancı oldukları için olumsuz anlamda ayrımcılık yapılmadığı için var olan durumun öğrenciler için problemsiz olduğu görüşü de vardır. Bu durum ise yine “ihmalkâr negatif” yaklaşım olarak gösterilebilir ve sonuçları itibariyle öğrenciye zarar vermektedir.

3.3.2. Farklı Öğretim Yöntem ve Şekilleri

Bu kısım çokkültürlü eğitimin en somut gerçekleşme ortamı olan sınıflarda ve buna bağlı olarak sınıf dışı ortamlarda akademisyenlerin davranışlarını incelemektedir.

Akademisyenlerin çokkültürlü eğitim adına neler yaptığı veya yapmadığına değinilerek çokkültürlü davranış profilleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Zenci demiyoruz, siyahi diyoruz daha kibar.

Akademisyenlere göre farklı etnik kökenden, kültürden veya toplumdaki öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamında ders işlemek zaman zaman zor olabilmektedir. Yıllarca nispeten homojen kültüre sahip bir eğitim sisteminden gelen ve aynı şekilde sınıflarda dersler veren akademisyenler için sınıflarında farklı kökenden uluslararası öğrencilerin olması ders içeriğini, ilgili örnekleri, konuşma üsluplarını ve davranışlarını gözden geçirmeleri zorlamaktadır.

Mesela çoğu öğrenci siyahi, Afrikalı zaten çok büyük bir kısmı. Zenci demiyoruz mesela, siyahi diyoruz daha kibar. Ya da onların tarihine ilişkin bazı örnekler veriliyorsa biraz daha kibar, hatta sorarak onları da konuşmaya teşvik ederek yani o sömürgecilik ile ilgili kısımları mesela. İşte onların zorlandıkları alanları falan irrite etmemeye dikkat ediyoruz. Hristiyan öğrenci için ben açıkçası bazen zorlanıyorum çünkü ağızdan bazen işte “elin gavuru” çıkıyor. Olmaması lazım bir kere yaptım onu, hemen toparlamaya çalıştım. Allahtan gavurun anlamını bilmiyorlar ama yani hoş değil şimdi. Ama bunu da şey için değil, “elin gavuru çalışmış yapmış hani biz Müslümanlar kendimizi sorgulayalım biraz” diye çıktı ağızdan. Ama hoş değil yani olmamalı. (K21, Edebiyat, K, 5)

Bu davranış ise çokkültürlü eğitimin eğitimcilere kazandırmak istediği hedeflerinden biridir. Eğitiminin uluslararası öğrenciler olan ortamda herhangi bir etnik veya kültürel grup ile ilgili rahatsız edici veya basmakalıp ifadeler kullanmaması öğrencinin derse uyumu ve katılımı açısından önem arz etmektedir.

Tekrar tekrar bastırarak, “anladın mı? anladın mı?”

Akademisyenlerin uluslararası öğrenciler karşısında normal ders yöntem ve metotlarından farklı olarak en fazla başvurdukları yöntem, bu öğrencilere fazladan zaman ayırmak veya tekrarlara başvurmak şeklinde olmaktadır. Fazladan zaman ayırmak hem

ders içi hem ders dışı vakit kaybına yol aması sebebiyle akademisyenler arasında en fazla rahatsızlığa yol açan durum olmasına rağmen yine de bu yöntemi kullanmaktan başka are bulamamaktadırlar. Bu durum ayrıca yerli öğrencileri de rahatsız edebilmekte, konu tekrarları öğrencileri sıkabilmektedir. Bu da çok kültürlü eğitimde yerli Ğrenci boyutunun da dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Onlar için ayrıca gerekirse daha fazla zaman ayırıyoruz. Danışmanı olduğumuz bir Türk'e nazaran daha çok zaman ayırıyoruz. (K4, Hukuk, E, 4)

Yabancı uyruklularda mesela benzer kelimeleri daha fazla kullanarak, tekrar ederek ya da anladığını illa hani tekrar tekrar bastırarak, "anladın mı? anladın mı?" tarzında hani sorularla teyit etmeye çalışıyoruz, yani teyitler fazlalaŐıyor. (K15, Sağlık B., K, 3)

Onlardan talep gelirse tekrar ediyorsunuz konuyu, anlamadığı açıktır, barizdir veya farklı örneklerle açıklamaya çalışıyoruz. Daha farklı örneklerle olayı açıklıyorsunuz biraz daha ayrıntıya iniyorsunuz. Onlar anlıyorsa kendi ülkelerden örnekler veriyorlar. Ha diğer öğrenciler sıkılıyor o zaman da. (K5, İletifim, K, 7)

İngilizce yazabilirsiniz.

Akademisyenlerin en çok mustarip olduğu konu olan dil yetersizliği sorununa yaklaşımları ise çoğunlukla öğrencilere dil serbestliği tanımak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu serbesti ise daha çok İngilizce zerine olmaktadır. Akademisyenler kendi istekleriyle veya öğrencilerden gelen talepler doğrultusunda öğrencilerin ödevlerini İngilizce olarak yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Lisans seviyesinde ortak sınavlar, ortak dersler gibi belli standartların olması bu kademedede bunu zorlaŐtırmaktadır. Fakat ortak sınavların olmadığı, daha çok bireysel çaba veya ödevlere dayalı olan yüksek lisans seviyesinde ise bu yöntem daha rahat uygulanabilmektedir. Yüksek lisans seviyesinde esnekliğin daha fazla olmasından dolayı akademisyenler daha rahat etmekte ve çokkültürlü eğitime bakış açıları yüksek lisans seviyesinde daha olumlu olarak öne çıkmaktadır.

Bu öğrencilerin hemen hemen hepsi eğitim dili olarak aslında yerel dilleri farklı olsa da İngilizce biliyorlar, dolayısıyla anlaşılmadığımız yerde İngilizceden devam ediyoruz ya da onların getirdiği kaynakları Türkçeleştirmeye çalışıp anlatmaya alışıyoruz. Farklı olarak işte daha çok İngilizce kaynak incelemiş oluyoruz onlarla birlikteyken. (K14, Sağlık B., K, 3)

Lisansüstünde işin içine bir derece İngilizce girdiği için tolere edilebiliyor çokkültürlülük. Hem İngilizcesi hem Türkçesi olan raporlar vermeye özen gösterdim. Ama lisansta hiçbir şeyi yok. (K16, Sağlık B., E, 7)

Ödev yaptırma, akademik yazım vb. hususlarda ben şöyle bir kolaylık sağlıyorum, “İngilizce yazabilirsiniz” diyorum mesela lisansüstü öğrencilere. (K11, İİBF, E, 5)

Türkçe konusunda hassas olup farklı bir dil ile eğitim faaliyeti yapılmasına karşı çıkan akademisyenlerin ise ya milli duyguların ön plana çıkması sebebiyle ya da farklı bir dilde eğitim yapılmasının eğitim sürecine zarar vereceği düşüncesinde oldukları görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “biz yabancı uyrukluysanız bize yardımcı olun” diye -ki bu konuda çok hassasım- yabancı dilde seminer yazmayı, tez yazmayı talep ediyorlar. Benim asla kabul edemeyeceğim bir şey. Buradaki eğitim dili Türkçe olduğu için bizim ortaya koyacağımız tezin de Türkçe olması lazım. Benim İngilizce düzeyim yeter yetmez ayrı bir tartışma konusu. Ben iyi kötü İngilizce biliyorum. Arapça yazayım dese ne olacak? Rusça yazayım dese ne olacak? Bu bir sıkıntı. (K8, İletişim, E, 5)

Görüldüğü üzere akademisyenlerin bir kısmı uluslararası öğrencilere dil serbestliği tanırken bir kısmı ise asla müsamaha göstermemektedir. Bu durum ise bazı akademisyenlerin çokkültürlü eğitimin aşamalarından (şekil 1) en alt seviyedeki tek költürcülük boyutunda kaldığı, bazı akademisyenlerin ise farklı költürleri kabul etme aşamasına geçtiğini göstermektedir.

Onlara Türkiye ile ilgili ödev vermiyorum.

Akademisyenlerin uluslararası öğrencilerin olduğu eğitim ortamında başvurduğu diğerk bir yöntem ise öğrencilere kendi költür veya ülkelerine yönelik çalışma konuları

vermesidir. Bu yöntemin en çok, sınıf ortamında eğitmen için büyük bir dezavantaj olan uluslararası öğrencinin hem akademik bilgisinin hem de dil bilgisinin yetersiz olması durumunu avantaja çevirmek maksadıyla kullanıldığı görülmektedir. Akademisyenler, öğrencilere sahip olduğu farklı akademik ve kültürel geçmişe yönelik ödevler vererek hem öğrencinin daha rahat çalışma imkânı bulmasını hem de kendilerinin istedikleri sonuca ulaşmasını sağlamaktadırlar. Diğer bir yönden ise bu yöntem yurtdışından gelen öğrencinin geldiği ülkeye dair bilgi ve birikiminin artırılması ve kendi ülkesinden kopuk kalmaması açısından da ayrıca öğrenciye olumlu bir katkı sağlamaktadır. Bu yöntem akademisyenler arasında en sık kullanılan yöntemdir.

Onlara mesela Türkiye ile ilgili ödev vermiyorum. Mesela Azerbaycan hükümet sistemi vermiştim Azeri öğrencime. Mısır-İrak hukuku karşılaştırmalı anlatmıştı mesela birisi konuyu. Türkiye ile ilgili hiçbir şey anlatamıyorlar, zaten anlattırmiyorum da. Kendi hukukları ile ilgili bir şeyler yapmak istiyorlar ama onu da mesela Türkçe olarak anlatma onlara çok zor geliyor. (K3, Hukuk, K, 6)

Öğrencilere kendi buldukları ülkeleri, bölgeleri tanımaya yönelik, gelmişken hem kültür elçisi olsun diye Türkiye'yle ilgili hem de gittiği yerde daha bilgili, farklı olabilmesi için, köklerinden de koparmadan, coğrafyalarına, kültürlerine yönelik dersler, ödevler vermeye çalışıyorum. Böylece bulunduğu toplumda çevresiyle ilgili algıları, bilgileri değişmiş olsun ki insanları değer versin. Bir başka yerle ilgili bilgileri insanlar bazen kabul etmiyor. Burada kendi ülkesini, coğrafyasını bilmiyorsa öğrenci, bir şeyler konuşulursa orada cahil gibi kalıyor. Kendi insanlarına yardımcı olabilecek bilgiler gerekiyor. Biz burada kendimizi onlara öğretilim, parasını pulunu verdik iyi ama döndüğü zaman kendi ülkesinden koptuğunda bunun bişeyi yok. (K18, Edebiyat, E, 30)

Sıfırdan bir öğrenci gibi daha toleranslı davranıyoruz sanki.

Uluslararası öğrenciler için uygulanan normalden farklı yöntemlerden bir diğeri ise pozitif ayrımcılıktır. Akademisyenlerin neredeyse hepsi az veya çok uluslararası öğrencilere pozitif ayrımcılık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan pozitif ayrımcılık ise iki farklı amaçla karşımıza çıkmaktadır. Birincisi, öğrencilerin akademik ve dil sorunları

dolayısıyla onlara destek olmak veya hatalarını görmezden gelmek şeklindedir. İkincisi ise uluslararası öğrencileri teşvik etme ve destekleme amaçlı olarak belirlemektedir.

Öğrencinin geçmişini, tecrübesini bilmediğimiz için sanki sıfırdan bir öğrenci gibi daha toleranslı davranıyoruz sanki. Notlarını geçmesini sağlıyoruz bir şekilde. Bütün öğretim üyelerinin şikâyeti bu. Bunlara doğru düzgün dil eğitimi verin biz de tam eşit muamele yapalım. Genelde ortak görüş olarak bu çıkıyor ama mezun olup geliyorlar dil eğitimi alıyor mu bilmiyorum. (K12, İİBF, E, 1)

Yapıyorum itiraf edeyim. Özellikle onlar biraz daha, ikisi eşit yazdıysa Türkçe anlamında kâğıt anlamında, bir kere bunun daha önde olduğunu gösterir. Öbürü 14 yıldır zaten burada okumuş yani Türkiye'de okumuş, bu gelmiş onunla aynı kâğıdı veriyor. Özellikle buna yüksek veriyorum ki Türk öğrenciyi cezalandırmak için veriyorum. Çünkü biz kendi içimizde böyle bir rekabet koşulları olmadan bir halt yapacağımız yok. Ben burada Türk öğrenciye kıızıyorum. Çünkü bu buraya geliyor, ondan daha iyi Türkçe yazmış ondan daha iyi kâğıt vermiş. Ondan daha iyi bir şeye kafa yormuş, daha iyi ödev hazırlamış. (K9, İletişim, E, 5)

Akademisyenlerin büyük kısmının pozitif ayrımcılık yapmak zorunda kaldığı ve istemedikleri halde yapmaya devam ettikleri görülmüştür. Bunun en büyük müsebbibi olarak da kurumsal bir çokkültürlü eğitim politikasının veya yönetmeliğinin olmayışı olarak ortaya çıkmaktadır.

Çok da bir şey bekleyemeyeceğiniz için kabul etmek durumunda kalabiliyorsunuz.

Akademisyenler yüksek lisansta lisans dönemine göre daha serbest sınav şekli ve not verme olanaklarına sahip oldukları için bu kademedeki öğrencilere pozitif ayrımcılık daha çok ve daha rahat olarak yapılabilmektedir.

Lisansta not ortalamasını etkilemesini dolayısı ile bireysel olarak bir puan bile kimseye eklemek söz konusu olamaz. Ama yüksek lisans aşamasında karşınızdaki kişinin kapasitesine göre değerlendirmek zorunda kalıyorsunuz veya bir Türk vatandaşı öğrencinin getirmesi halinde kabul etmeyeceğiniz tezi

yabancı uyruklu öğrenciden çok da bir şey bekleyemeyeceğiniz için kabul etmek durumunda kalabiliyorsunuz. (K2, Hukuk, K, 1)

Genel olarak fakültelerde uluslararası öğrencilere pozitif ayrımcılık yapan akademisyenler çoğunlukta olmasına karşın Tıp Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde bu sayı çok azdır. Bu fakültelerde öğrencilere sınavlarda ve derslerde çok az müsamaha gösterilmektedir.

Ekstra bir puan verme durumumuz yok. Gerçekten layıkıyla nitelikli bir şekilde ebelik yapabiliyor olması gerekiyor. Böyle şişirme notlarla geçirmek çok doğru olmuyor. Nitelikli bir ebe yetiştirmek için en uygun şekilde standartlardan geçmiş uygun notları almış geçmiş olması gerekiyor öğrencilerin. (K17, Sağlık B., K, 4)

Bizde özellikle ilk 3 seneki şeylerde bunlara bir ayrıcalık tanınmıyor, eşit muamele yapıyoruz. Herkes eşit. Yani çünkü diyoruz ki biz bunu bilerek geldi bu öğrenciler, bizim eğitim dilimiz Türkçe. Ya diğer yerli öğrencilerimize de bir haksızlık olmasın diye öyle bir şey yapamıyoruz. Maalesef yapamıyoruz. Hani yapılır mı diye çok araştırdık ama yönetmelikler de elvermiyor zaten buna. Yani yapacak bir şey yok. (K23, Tıp, E, 10)

Bizim duygusallığımızı suiistimal etmeye çalışabiliyorlar.

Pozitif ayrımcılık konusunda akademisyenler tarafından dile getirilen diğer bir husus ise suiistimal konusudur. Uluslararası öğrenciler zaman zaman yabancı olma durumunu kullanarak ayrıca bir pozitif ayrımcılık beklemektedir. Akademisyenlere göre öğrenciler daha çok maddi zorlukları öne sürerek ya da dini veya milli duyguları kullanarak ayrımcılık beklemektedirler.

Bazen gerçekten mağdur olarak okuma imkânı bulmaya çalışıyor, bazen bunu açıkçası birazcık kullanmak isteyebiliyorlar. İşte “hocam benim ailem çok sıkıntıda, bu dersi geçemezsem bursum kesilirse çok ciddi sıkıntı yaşayacağım, okulu bırakmak zorunda kalabilirim, memleketime geri dönmek zorunda kalabilirim” gibi bizden not talebi ile gelebiliyor bu yabancı öğrenciler. ... Birazcık hani son zamanlarda not dilenciliği diyebilirim yani ona dönebiliyor maalesef. (K17, Sağlık B., K, 4)

Mesela bir öğrenci geldi “hocam ben Filistinliyim” dedi. “Ee?” dedim. “Ben Filistinliyim” dedi. Şeyi bekliyor ben onu geçireceğim. Ama İngilizceyi falan

düzgün konuşuyor. Nerde öğrendin İngilizceyi dedim. Filistinli köken olarak ama uzun bir süredir Avrupa'da yaşıyormuş. Onu şey olarak kullanabiliyor. Evet Filistin deyince üzülüyoruz, sonra bir öğrendim ki Filistin'de hiç yaşamamış nerdeyse. Yani kullanabiliyorlar bazıları. Bizim duygusallığımızı suiistimal etmeye çalışabiliyorlar. (K3, Hukuk, K, 6)

Benim duygularımı sömürürse, mesela "Ben Uygur Türk'üyüm. Çinliler bana baskı yapıyor" diye ağlarsa, yapmam. Çünkü çoğu yabancı yapıyor bunu. Dini sömürüyorlar, yani "siz de biliyorsunuz bunu hocam" gibi. Öyle bir sömürü muhabbetine getirirse, duygu sömürüsü, amiyane tabirle çakallık yapıp. Ama masumiyet karinesi içinde çaba gösteriyorsa yani desteğimiz olur. (K10, İİBF, E, 17)

Özel bir çabamız söz konusu olmuyor.

Öğrencilere karşı herhangi bir farklı öğretim yöntem veya metodu ile yaklaşmayan akademisyenlerin genel olarak öğrencilere göre hareket ettikleri görülmektedir. Öğrenciler tarafından bir talebin veya bir şikâyetin olmadığı durumlarda ekstra bir çaba sarf etmemekte ve her şey yolundaymış gibi davranmaktadırlar.

Yok. Farklı bir yöntem yok. Yani talep olduğu noktada herhangi bir engelleme bizden kaynaklanmaz. (K1, Hukuk, K, 18)

Hayır. Özel bir zaman harcamıyorum. Nasıl her öğrencinin sorusu ekstradan olursa, buraya gelip cevap veriyorsam onların da bir sorusu olduğu zaman geliyor biz de cevap veriyoruz. Ama özel bir çabamız gibi bir şey söz konusu olmuyor. (K19, Edebiyat, E, 10)

Bu durum ise Kuk ve Banning'in (2010) çokkültürlülüğe karşı gösterilen tutumlar arasından "ihmalkâr negatif" yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bilinçli bir şekilde olmasa dahi uluslararası öğrencinin varlığını görmezden gelerek ders ortamında hiçbir farklılık yokmuş gibi davranmak öğrenci üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Uluslararası öğrencilere karşı farklı hiçbir şey yapmamak onların dezavantajlı konumlarını görmek demektir. Akademisyenlerin öğrencilerin farklılıklarına ve buna bağlı ihtiyaçlarına tepkisiz kalması öğrenciler üzerinde negatif etki yaratmaktadır.

Sonuç olarak akademisyenlerin çokkültürlü eğitim adına yapmış olduğu davranışlar farklılık arz etmekle beraber, çokkültürlü bir eğitim ortamı akademisyenlere öncelikle üsluplarını kontrol etmeye, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye, ders içeriğini zenginleştirmeye, farklı anlatım teknikleri bulmaya, kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye ve farklı ülke ve kültürden öğrencilere yetebilmeye teşvik etmektedir. Akademisyenler çokkültürlülükle başa çıkma yöntemi olarak çoğunlukla daha fazla süre verme ve daha fazla tekrar etme yöntemini kullanmaktadırlar. Öğrencilerin dil yetersizlikleri sebebiyle İngilizce ödev yazma serbestliği tanınmaktadır. Öğrencinin hem dil sorunu hem de farklı kültürel ve akademik geçmişi sebebiyle akademisyenlerin en sık kullandıkları yöntem ise öğrencilere Türkiye ile ilgili değil, geldikleri bölgeye veya ülkelere göre çalışma konusu vermektir. Bu hem öğrencinin hem de akademisyenin karşılıklı çıkarına olan bir durum olarak görünmektedir. Akademisyenlerin çoğunlukla uyguladıkları yöntemlerden diğeri ise uluslararası öğrencilere pozitif ayrımcılık yapmaktır. Bu uygulama, doğrudan not ve puan vermek şeklinde olabildiği gibi hataları görmezden gelme veya alttan alma şeklinde de olabilmektedir.

3.4. KURUMSAL POLİTİKAYA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER

Akademisyenlerin en çok dile getirdiği konular uluslararası öğrencilerin eğitim süreçleriyle ilgili belirli bir mevzuatın veya yönetmeliğin olmayışıdır. Bu eksiliktен dolayı akademisyenler öğrenci ve üniversite yönetimi arasında sıkışıp kalmakta, kendi çözümlerini bulmaya mecbur bırakılmaktadır. Bu nedenle bu bölümde akademisyenler ile üniversitenin kurumsal yapısı arasındaki ilişki çokkültürlülük özelinde incelemeye çalışılarak akademisyenlerin, üniversitenin uluslararası öğrenci ve çokkültürlü eğitim politikasına ilişkin deneyimlerine, fikirlerine ve üniversite yönetimi ile olan ilişkilerine dair görüşlere yer verilmiştir. Görüşmeler ile mevcut durumun üniversitede uluslararası öğrenci politikasının çokkültürlü bir eğitim modeline dönüşüp dönüşmediği veya dönüşüp dönüşmeyeceği anlaşılmaya çalışılmıştır.

3.4.1. Üniversitenin Yabancı Öğrenci Politikası

Biz buna çok hazırlıklı değildik. Hâlâ da değiliz.

Akademisyenlerin çoğuna göre üniversitelerin belli bir uluslararası öğrenci planı ve politikası yoktur veya yeterli değildir. Bu nedenle de türlü sıkıntılar yaşanmaktadır. Üniversite yönetiminin uluslararası öğrencilere dair kamu diplomasisi ve eğitim yönetimine dair çalışmalarının çok yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Üniversitede yabancı uyruklu öğrencilere yönelik çok bir planlamanın yapıldığını düşünmüyorum. Hani şöyle düşünürsek bunlar turizm elçileri, gittikleri ülkelerde bizim reklamımız olacak, o zaman işte daha iyi bir etki bırakmalıyız diye düşündüklerini çok zannetmiyorum. Üniversiteden öyle bir çalışma görmedim. (K12, İİBF, E, 1)

Kaçınılmaz olduğu bir gerçek. Şimdi artık dünyada herkes her yere gidiyor. Hareketli, savaş oluyor, göç alıyoruz, göç veriyoruz dolayısıyla kaçınılmaz bir durum ama biz buna çok hazırlıklı değildik diye düşünüyorum. Hala da değiliz, çok bir şey yaptığımız yok. Belki bu göçler birdenbire oldu çok fazla sayıda göç aldık Suriye'den özellikle ama başka ülkelerden de çok gelen var. Bilmiyorum onlarla ilgili üniversite genelinde neler yapılıyor. Ama biz en azından bölüm olarak çok da yeterli olduğumuzu düşünmüyorum. Onları diğer öğrenciler gibi görüyoruz, farklı bir uygulama da yapmıyoruz. Yapmamız gerekir. (K14, Sağlık B., K, 3)

Hiç kimsenin bize sorduğu yok. Ya sizin kapasiteniz var mı? Bunları eğitebilir misiniz?

Akademisyenler, üniversitenin uluslararası öğrenci politikasında kendilerinin pasif konumda olduğu üstten dayatmacı bir tutumdan rahatsız olmaktadır. Uluslararası öğrencilerle ilgili hiçbir aşamada fikirlerinin alınmaması, kendilerinden sadece verilen görevin, eğitim verme işinin yerine getirilmesinin istenmesi akademisyenlerin yaptıkları işe yabancılaşmasına ve uluslararası öğrencilere karşı istemsiz bir tepki oluşturmalarına yol açabilmektedir.

Zimni anlamda şunu hissediyoruz. Yani devlet bunları gönderdi bir şekilde okutacağız göndereceğiz. Bize sormuyor kimse. Ya sizin kapasiteniz var mı? Siz

bunları eğitebilir misiniz? Bilmem ne yapabilir misiniz? Sizin kadronuz buna uygun mu? Hiç kimsenin bize sorduğu yok. Yani enstitü bize yazıyı gönderiyor, “alın bunları idare edin diyor, yapın, ne yaparsanız yapın diyor”. Şimdi böyle olduğu zaman bir mekanik bir ilişki oluyor. Böyle olduğu zaman bir yasak savma demiyorum ama yani gözümü kaparım vazifemi yaparım oluyor ama bu işte çok da doğru bir şey olmuyor. (K8, İletişim, E, 5)

Gelenler ile ilgili bize hiç en ufak bir şey anlatmadılar. Hatta hangi şartlarda geldiklerini bile bilmiyoruz biz öğrencilerin. Bir yazı geliyor, “şu öğrencilerin bilimsel hazırlık almayacaklarına ya da danışmanlıkların atanması” diye bir yazı. Yani hangi şartlarla enstitü kimi alıyor? Bu konuda bölümün ya da öğretim üyelerinin en ufak bir dahli de yok bilgisi de yok. Enstitü gönderiyor, diyor ki “almak zorunda olduğunuz öğrenciler var” hangi anlaşmalara tabiiler onu bilemiyoruz işte biz. Öğrenci geliyor bize sadece transkriptlerini gönderiyorlar bize bilimsel hazırlık alıp almayacaklarını soruyorlar sadece. Biz de transkript üzerinden hani el yordamıyla vermeye çalışıyoruz bir şeyler, olur veya olmaz diye. (K12, İİBF, E, 1)

Neticede değişim programları var, yabancı uyruklu öğrenci koordinatörlükleri var.

Üniversitenin başarılı bir uluslararası öğrenci politikası olduğunu düşünen akademisyenler, daha çok gelen öğrencilere yönelik üniversitenin misafirperverlik duygusu içerisinde yardımcı olmaya çalıştığını dile getirmiştir. Ayrıca uluslararası öğrencilerin üniversiteye gelip gidiyor olması da akademisyenler için başarılı bir politika sergilediğinin göstergesi olmaktadır.

Zaten, işte hani biz dünya üniversiteleri sıralamasına girmeye çalışıyoruz. İşte çeşitli kalite ile ilgili şeyleri akredite etmeye çalışıyoruz. Esasen bunların hepsi uluslararası üniversite olma, belirli sıralamaya girmeye yönelik yapılan şeyler. O yüzden bu tarz politikalar olmasa hani öğrenciler çekilmez, öğrenci hareketliliği yapılmaz. Öğrencilere belirli bir imtiyaz verilmez. Mesela bugün baktığında erasmus evi var, öğrencilerin ayrı koşulları var, yurt imkanları var düşündüğünde ayrı bir kontenjanları var. O yüzden bence bu gerekli ve bu tarz politikaların olduğunu düşünüyorum. (K15, Sağlık B., K, 3)

Neticede değişim programları var. Onun dışında yabancı uyruklu öğrenci koordinatörlükleri var. Koordinatörlükler zaten bu öğrencileri yönlendiriyor. Barınma ihtiyaçlarını karşılıyor, sosyal hayatla bütünleşmede yaşadıkları

problemler için birtakım çözümler ortaya koyabiliyorlar. Yurt imkanlarından yabancı uyruklu öğrenciler yararlanıyor. (K6, İletişim, E, 11)

Yabancı öğrencilere yapılacak uygulamalar, hassasiyetler falan yok.

Akademisyenlerin hemen hepsi üniversite tarafından kendilerine uluslararası öğrencilerle ilgili hiçbir bilgilendirme yapılmadığını belirtmiştir. Üniversite yönetiminin farklı ülkelerden gelen uluslararası öğrencilere dair iletişim, uyum, sınıf yönetimi, puanlama ve değerlendirme gibi hem sınıf içi hem sınıf dışı konularda herhangi bir politika belirlememesi, tavsiye veya önerilerde bulunmamıştır. Erasmus koordinatörü olan akademisyenler dahi kendilerine yeterince bilgilendirme yapılmadığını belirtmiştir.

Bu tarz bir şey yok üniversitede zaten. Yani yabancı öğrencilere ayrı yapılacak uygulamalar, hassasiyetler falan yok. Duymadım hiç. (K16, Sağlık B., E, 7)

Yok. Ben üç yıldır bölümün Erasmus koordinatörüyüm. Bakın üç yıldır ilk defa geçen hafta yaptı toplantı. (K12, İİBF, E, 1)

3.4.2. Uluslararası Öğrenci Politikası Önerileri

Akademisyenler üniversitenin uluslararası öğrenci politikasına yönelik çeşitli konularda önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar, öğrencilerin üniversiteye geliş şekilleri ve seçilme yöntemleri, öğrencilerin uyum sorunları, müfredat, yönetsel, mezun öğrenciler ve eğitmenlere dair öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mutlaka şartların daha ağırlaştırılması gerekir!

Akademisyenler ilk adım olarak uluslararası öğrencilerin üniversiteye geliş koşullarının değiştirilmesini, gerekirse daha da zorlaştırılmasını, akademik hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek tutulmasını, Türkçe dil bilgilerinin yeterli olmasını talep etmektedirler. Bu ilk aşama düzgün şekilde uygulanabilirse diğer aşamalardaki sorunların azalacağı öngörülmektedir.

Yabancı öğrencilerin seçilmesinde, bizim karşımıza hani yüksek lisans aşamasında geliyorsa yani asgari bir bilgi seviyesinde gelmesinin sağlanması veya lisans düzeyindeyse özellikle Türkçeyi iyi bilmesinin sağlanması çok önemli. Bu konuda belki biraz daha farklı sınavlara mı tabii tutulması gerekiyor? Öyle bir şey yapılabilir diye düşünüyorum. (K2, Hukuk, K, 1)

Şartlar biraz daha ağırlaştırılırsa öğrenciler daha azimli, daha başarılı öğrenciler gelirse daha iyi olur. Yani bizdeki yabancı öğrenciler genelde zaten geldiği yerden belli. O yüzden ciddi sorun yaşıyoruz aslında ben bu konuda çok sıkıntılıyım. Mutlaka şartların daha ağırlaştırılması gerekir. Bilimsel hazırlık olabilir, hazırlık sınıfı olabilir yoksa diğerlerine de haksızlık olacak yani. (K3, Hukuk, K, 6)

Yabancı öğrenciler için birimler var ama bunlar genellikle prosedür.

Akademisyenlere göre, uluslararası öğrencilerin üniversiteye gelişinden sonra onların hem eğitim ortamına hem üniversiteye hem de şehre uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla planlı bir şekilde hareket edilmelidir. Bu konuda öğrencilerin barınma koşullarından şehir gezilerine kadar her aşamada uyum çalışmaları yapılmalıdır.

Yabancı öğrencilerin tek bir yurttan kalması bence doğru değil. Çünkü buraya gelen bir öğrencinin bir Türk ile muhatap olması lazım, arkadaş edinmesi lazım. Eğer yabancı öğrenciler tek bir yurttan hep beraber kalıyorlarsa ne yazık ki kendi kültürümüzü onlara anlatamamış olacağız. Kendi değerlerimizi onlarla paylaşmamış olacağız, onlardan da alabileceğimiz şeyler varsa alamamış olacağız. (K4, Hukuk, E, 4)

Yoğun bir ders programından ziyade ülke tanıtılabilir. Bu öğrenciler için de ekstra bir birim kurulup, üniversitenin tanıtımı, şehrin tanıtımı ya da politikaların tanıtımıyla ilgili bir şeyler sunulabilir öğrencilere. Böylece bu hizmetle zaten öğrenci sıkıntı yaşayabileceği bir durumda gidebileceği, danışmanlık alabileceği bir birim olur. Evet rektörlüklerde yabancı uyruklu öğrenciler için birimler var ama bunlar genellikle prosedürel işler için uygulanıyor ama bunların sosyal yaşantıda ya da akademik anlamdaki şeylerini çözebilmek için bunlara danışmanlık verebilecek, belki o birim içine girebilecek ya da ayrı olarak belki fakültelerde bir şey oluşturularak öğrencilerin sorunları daha rahat giderilebilir. Daha rahat ulaşılabilir diye düşünüyorum. (K13, Sağlık B., K, 5)

Bu görüŖe göre, öğrencilerin hem sosyal hem akademik uyumlarının sağlanması adına harekete geçmesi gereken aktör üniversite yönetimi ve ilgili kurumlardır. Önceki bölümlerde ise öğrencilerin uyumlarının sağlanması açısından asıl sorumluların öğrencilerin kendileri olduğu, öğrencilerin tutum ve davranışlarını uyumlu hale getirmeleri gerektiği dile getirilmiŖti. Bu noktada akademisyenlerin uluslararası öğrencilerin yaşadıkları akademik, kültürel veya sosyal uyum problemlerinde hiçbir şekilde rol üstlenmemeleri, sorumluluk almamaları öne çıkmaktadır.

Hocaların, öğretim üyelerinin uluslararası öğrenci olmayı anlaması, öğrenmesi gerekir.

Akademisyenlerin değindiği önemli bir nokta ise çokkültürlü eğitimin en önemli aktif ayağı olan derslere giren eğitimcilerin yeterliliği konusudur. Görüşme yapılan akademisyenlere göre, uluslararası öğrencilerle derslere giren akademisyenler farklı ülkelerden gelen öğrencilerle iletişim kurma ve ders işleme becerilerine sahip olmanın yanında bu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayan, onlarla empati kurabilen kişiler olmalıdır. Bu noktada uluslararası öğrencilere en azından danışmanlık yapan akademisyenlerin ülke veya bölge bazında uzman veya bilgi sahibi olması işleri kolaylaştıracaktır.

Bu alanla ilgilenen kişilerin eğitim bilimleri alanında iyi yetişmiş olması lazım. Bu ülke çocuklarının özelliklerini bilen birisi olması lazım. Özelliklerini bilmediğiniz bir adama çalışma reçetesi veremezsiniz. Biz bunu biraz üstünkörü yapıyoruz. (K7, İletişim, E, 23)

Öğrenci alma düşüncesinden önce öğretim üyelerinin en az 3 ay yurt dışına gönderilmesi gerekiyor. Hocaların, öğretim üyelerinin uluslararası öğrenci olmayı anlaması, öğrenmesi gerekir. Dışarıyı görsünler, farklı kültürlerin eğitimini görsünler, sorunlar yaşasınlar. Çünkü önce sizin de farklı bir kültürde yabancı öğrenci olmanız gerekiyor. Dil problemi, iletişim, anlaşma vb. sıkıntıları görüp, yaşayıp anlaması gerekiyor. En olmadı hocaların hazırlanabilmesi için eğitimler verilebilir, seminerler düzenlenebilir. Çünkü öğrenciden önce öncelikle onların o vizyonlara sahip olması gerekiyor. (K25, Tıp, K, 16)

Danışmanlık verilirken hocalara gelen gruplarla ilgili, Afrika bilmem ne konusunda bizi bilgilendirirler. Afrika ile ilgili kim ilgilendiyse özellikle o hocalara Afrikalı öğrenciler verilir. Uzak Asya'dan gelenleri kim daha çok bilgilendirildiyse o konuda en çok onlara verilir. Bir sonraki aşamada o ülkelere gidip, o ülkelerde bulunmamız da sağlanabilir. Kalıcı olur yani. Genel olarak bu coğrafyadan gelen öğrencilerin danışmanı olurum, katılım daha çok olur. Öyle bir gün Çinli geldi diğer gün bilmem ne geldi olmaz. (K9, İletişim, E, 5)

Farklı kültürden geliyorlar, farklı talepleri, farklı sorunları var.

Uluslararası öğrenci ofislerinin ve uluslararası öğrencilere hizmet veren öğrenci işleri ofislerinin durumu da akademisyenlerin değindiği noktalardandır. Akademisyenler dışında uluslararası öğrencilerle muhatap olan personellerin de farklı kültürden insanlarla iletişim kurabilecek anlayış ve yeterliliğe sahip olması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Yabancı öğrenci ofisleri biraz daha etkin, verimli çalıştırılabilir diye düşünüyorum. Mesela orada görev yapan arkadaşların daha çok bilgiyle teçhiz edilmesi, donanımlı olması. Oradaki kardeşlerimize mesela işte o yabancı kültürlerle ilgili eğitimler verilebilir. "Bu insanlar nelere ihtiyaç duyarlar, nelerden çekinirler nelerden korkarlar, bunlar için ne yapmalıyız" ya da iletişim kanallarını nasıl açık tutabilirler falan bunlar gibi olabilir diye düşünüyorum. Tabi bir de şu var. Sayısını bile bilmediğim öğrenciyle bir iki kişi nasıl ilgilenebilecek? Farklı kültürden geliyorlar, farklı talepleri, farklı sorunları var. Oradaki insanlar ne yapacak? Emin olun orada görev yapan kardeşlerim de - niyetlerinden en küçük bir şeyim yok, son derece de fedakârca çalıştıklarını biliyorum- nasıl yetecekler? Kendisinin eğitim, kültür düzeyi. Düşünsene karşısındaki muhatap Türkçeyi yeni öğrenmiş oradaki kardeşim de şey değil ama, eğitimi falan belli. Bugüne kadar yine çok iyi kırıp dökmeden getirdiler. Ama biraz daha ne bileyim imkânların verilmesi, personel sayısının artırılması, eğitim açısından daha iyi olur diye düşünüyorum. (K8, İletişim, E, 5)

Farklı düşün adamlarını da bilim adamlarını da müfredata sokmak gerekir.

Akademisyenlerin çokkültürlü eğitimle doğrudan ilişkili olarak değindiği konulardan biri ders müfredatı ve ders yapısı ile ilgili önerileridir. Buna göre uluslararası öğrenci alan uluslararası bir üniversite olmak isteniyorsa müfredatı uluslararası hale getirmek elzemdir. Ayrıca uluslararası öğrencilerin ülkelere döndüklerinde işlerine yaramayacak dersler yerine ilgilerini çeken ve işlerine yarayacak derslerin programlara eklenmesi gerekmektedir.

Eğer yabancı uyruklu öğrenci alıyorsak bence- ki bunlar Türkiye'ye geliyor illa ki Türkiye ile ilgili öğrenciler, Türk bilim insanlarını tanısınlar ama - belki seçmeli olabilir bazı dersler yani. Farklı düşün adamlarını da bilim adamlarını da müfredata sokmak gerekir mesela. Direkt Türkiye'nin güncel sosyal sorunları, Türkiye'de sosyal politikalar yerine bir Batı Avrupa bilmem nesi, Afrika çalışması, Ortadoğu çalışması gibi alanlar artırılmalı. Mesela bu kadar Afrikalı öğrencimiz varken sosyoloji tarihinde ya da farklı derslerde bir Afrikalı bilim adamının bir teorisine, en azından bir yaklaşımını değinmeliyiz. Bu hem onları onore eder hem bizi geliştirir. Bir tane olsa bile yeter bu oradan yürür yani. O kadar mutlu olur ki. Çünkü yani totalde bu çocuk gidecek kendi ülkesine buradan kazanımıyla onu bir şeye çevirecek. E şimdi ne kadar işlevsel olabilir ki çok Türkiye örneği olursa. Havuz dersler bile olabilir. Birkaç tane havuz ders olur. Oradan onu seçer ama Türkiye ile de ilgili bir zorunlu ders yapılır sonuçta buraya geliyor okuyor. (K21, Edebiyat, K, 5)

Ya burada eğitim dili Türkçe, hangi uluslararası standartlarda bahsediyoruz?

Akademisyenlerin uluslararası öğrencilerle yapılan eğitim sürecinde en fazla önerdikleri konu İngilizce ders konusudur. Akademisyenlere göre uluslararası bir üniversite olmanın ilk şartının en azından seçmeli dahi olsa ders programına İngilizce dersi konulmasıdır. Aksi takdirde daha fazla uluslararası öğrenci gelmeyeceğini, mevcut sayının da azalacağını düşünmektedirler.

Şimdi bakın bizim Erasmus tan gelen öğrenci sayımız neredeyse sıfıra indi bildiğim kadarıyla. İlk zamanlar, yani bundan 6 -7 yıl önce Erasmusla anlaşmamız olduğu ülkelerden öğrenci geliyordu ama gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şeyimiz yok. Mesela yabancı dilde İngilizce ders almak istiyor öğrenci yani doğal olarak. Buraya gelirken Erasmusla öğrenci İngilizce ders alabilmek için geliyor. O olanakları sunamadığımız için biz gerçekten o uluslararası olamadığımız için artık öğrenci gelmiyor. Niye, çünkü eğitim sistemimiz uygun değil. Yani uluslararası üniversite olmak istiyorsak müfredatımızın uluslararası olması lazım. Uluslararası müfredat. Eğitim dilinin de dünyada İngilizce olduğunu düşünürsek İngilizce bir müfredata sahip olmak bu anlamda önemli. (K11, İİBF, E, 5)

Bence şu çok önemli, eğer biz uluslararası öğrenci konusunda çokkültürlülük konusundan bahsediyorsak öncelikle üniversiteye gelen Türkiye vatandaşı öğrenciler belli bir düzeyde İngilizce bilgisine sahip olacak. Sanırım bir 10 sene önce Selçuk üniversitesinde her bölüme İngilizce hazırlık şartı koyma, müfredatın belirli bir kısmını İngilizce yapma çabasına girildi, bu yapıldı. Ama

yerli öğrencilerin çoğu maalesef sıkıntı yaşadı. Demek ki altyapısı yok yani. Çocuk buraya geldiğinde belli bir düzeye sahip olacak biz de müfredatın belli bir kısmını İngilizceye ayıracağız böylece uluslararası standartlardan bahsedeceğiz. Ya burada eğitim dili Türkçe, hangi uluslararası standartlarda bahsediyoruz? Seçmeli İngilizce ders koysam hangi öğrenci seçecek bunu ne anlayacak ne yapacak. Uluslararası eğitimden bahsediyorsak bir kere İngilizce bilen öğrenci gelsin İngilizce ders verelim bu noktada bence daha etkin olur diye düşünüyorum. (K16, Sağlık B., E, 7)

Politikasızlığın politikası

Akademisyenlerin büyük bir kısmı üniversitenin belli bir uluslararası öğrenci politikası olmadığını dile getirmişlerdir. Öğrenci seçim ve kabullerinde yaşadıkları sıkıntılar ve bundan kaynaklanan öğrencilerin akademik hazırbulunuşlukların yeterli olmaması, yıllar geçmesine rağmen öğrencilerin dil sorununun çözülememesi, gibi sebepler akademisyenlerin bu düşüncede olmalarına neden olmaktadır. Bir kısım akademisyen ise gelen uluslararası öğrenci sayısının fazla olduğunu, bu öğrencilerin temel ihtiyaçlarının sorunsuz giderilebildiği şeklinde yaklaşımlarıyla üniversitenin uluslararası öğrenci politikasını yeterli ve olumlu bulmaktadır. Akademisyenler ortak kanı olarak ise üniversitenin uluslararası öğrencilerin eğitim süreçleriyle ilgili kendilerine bilgilendirme, eğitim veya mevzuat, yönetmelik tarzında hiçbir yönlendirme yapmadığını belirtmişler ve bu durumun eksikliğini dile getirmişlerdir. Bu durum ise çokkültürlü eğitimle ilgili ortak bir anlayışın hâkim olmasının önüne geçmiş ve her akademisyenin kendi yöntemlerini geliştirdiği bir sistem halini almasına sebep olmuştur. Kurumsal anlamda algılanan politikasızlık akademisyenleri kendi kişisel politikalarını ve stratejilerini geliştirmeye itmektedir. Bu stratejiler ise bireysel düzeyde sorunları gidermede hayli işlevselken çokkültürlü eğitimin öngörülebilir, verimli bir politika şeklinde ilerlemesinin önünde bir engel gibi durmaktadır.

3.5. ULUSAL POLİTİKALARA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DEĞERLENDİRMELER

Önceki bölümlerde değindiğimiz üzere akademisyenlerin büyük çoğunluğu çokkültürlü eğitimi ve uluslararası öğrencileri Türkiye'nin kamu diplomasisi faaliyeti

olarak görmekte, yabancı öğrencilere potansiyel kültür elçisi olarak değerlendirmektedirler.

Akademisyenler uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkeler, öğrenci seçimleri gibi kendilerinin müdahil olmadıkları konularda sık sık rahatsızlıklarını dile getirmektedirler. Fakat yine de çokkültürlü eğitimi Türkiye için bir fırsat olarak görmektedirler. Bu nedenle uluslararası öğrencilerle ilgili ulusal boyuttaki rahatsızlıkları ve önerilerini anlamak önem arz etmektedir. Akademisyenlerin düşüncelerine göre Türkiye’de uluslararası öğrenci politikasının çokkültürlü bir eğitim modeli dönüşüp dönüşmediği veya dönüşüp dönüşmeyeceği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda son bölümde akademisyenlerin, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasına ilişkin düşünceleri ve önerileri incelenmiştir.

3.5.1. Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Politikası

Akademisyenlerin büyük bir kısmı Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikası hakkında fikir sahibi olmadığını, YTB, Yunus Emre Vakfı, Maarif Vakfı gibi Türkiye’nin uluslararası eğitim kurumlarını hiç duymadıklarını ve bu konuda fikirleri olmadığını belirtmişlerdir.

Hiç duymadım vallahi (YTB). Bu Erasmus vb. programlarını duyuyoruz ama onun dışında hiç bilgim yok o yüzden yeterli mi değil mi noktasında da bir yorum yapamayacağım. (K1, Hukuk, K, 18)

YTB ilk defa duydum, bilmiyorum. (K26, Tıp, E, 15)

Sadece “Muslim brothers” değil, Avrupa’dan da, Latin Amerika’dan da gelsin.

Akademisyenler Türkiye’ye gelen öğrenci profilleri ile ilgili çeşitli fikirlere sahiptir. Halihazırda olduğu gibi akraba ve soydaş ülkelere öncelik verilmesini savunanların yanında Müslüman coğrafyalar ile de sıkı ilişkiler geliştirilmesinin gerektiğini düşünenler vardır. Ayrıca öğrencilerin sürekli aynı bölgelerden gelmemesini, öğrenci profilinin daha da çeşitlenmesi gerektiğini düşünenler de vardır. Değişim

programı öğrencileri ve tam zamanlı uluslararası öğrenciler ile ilgili ortak kanı ise daha fazla öğrencinin gelip gitmesi doğrultusundadır.

Bu meselelerde özellikle Türkmenlere öncelik verilmesi, bizim soydaşlarımıza öncelik verilmesi gibi şeylerde iyi adımlar atılabileceğini düşünüyorum (K2, Hukuk, K, 1)

Erasmus Avrupa ülkelerine yönelik bir proje, buna alternatif olarak biz Mevlana'yı geliştirdik, şu anda bu noktada Müslüman ülkeler arasında daha fazla iş birliği olabilir. Hem bilgi paylaşımı açısından hem kültür paylaşımı açısından daha fazla ortaklık kurulabilir. (K4, Hukuk, E, 4)

Bu bir nimet. Bu nimetin faydalarının artırılması için stratejik davranılması gerektiğini düşünüyorum. Ama dediğim gibi bu işi sadece hani "muslim brothers", "kardeşlerimiz" gelsin gibi bir açıdan değil, Avrupa'nın da Latin Amerika'nın da gerekirse, Rusya'nın da çekilmesi, çeşitlendirilmesi gerekir. Çünkü iyi olanlar buraya geldiği zaman biz onların önüne geçmiş oluruz. Yani geriden gelenler bize, onlar bizden bir şey alıyorlar tek taraflı bir şey oluyor. Buradan kimse mesela yüksek lisans yapmak için Moğolistan'a gitmez. Niye? Çünkü gerideler. Moğolistan'dan buraya çok kişi gelir. Avrupa'dan buraya gelmediğine göre biz gerideyiz. Tersine dönmesi gerekiyor. (K10, İİBF, E, 17)

Çok zorlaştırmıyoruz işi, gelsinler buradan eğitim alsınlar kültürünü tanısınlar.

Akademisyenler, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını daha çok kamu diplomasisi faaliyeti olarak görmekte, yabancı öğrencilere potansiyel kültür elçisi gözüyle bakmaktadırlar. Yapılan eğitim faaliyetinin yanında öğrenciyi kültürel anlamda da memnun etme ve etkileme amacı taşındığını belirtilmektedir.

Batı Avrupa'ya gidiyoruz hep Amerika'ya gidiyoruz yani onlar öğrenci çekiyorlar. Bence biraz Türkiye'nin de şeyi bu. O yüzden çok zorlaştırmıyoruz işi, gelsinler buradan eğitim alsınlar kültürünü tanısınlar. Bir minnet ilişkisi olsun yani Avrupa'nın yaptığının farklı versiyonu bizimkisi. (K21, Edebiyat, K, 5)

Bu öğrenciyi nasıl değerlendirebiliriz, ne yapabiliriz, kimse bana sormadı.

Türkiye’de öğrenim gören uluslararası burslu öğrencilere yönelik çalışmaları koordine etme, bu alanlarda verilen hizmetleri ve yapılan faaliyetleri geliştirme amacıyla kurulan YTB doğal olarak en fazla eleştiriyi alan kurum olmuştur. Akademisyenlere göre YTB’nin, öğrenci seçme aşamasından mezun olma aşamasına kadar geçen sürede akademisyenlerle iletişimi ve etkileşimi yetersiz olmakta, yeterince fikir alışverişi yapılmamaktadır.

YTB’nin, Türkiye’nin özellikle yoksul ülkelere uyguladığı dış politikaya paralel bir politikası olsa bence çok daha iyi olur. Ama YTB sorunlarla uğraşmak konusunda tembel. Afrika’da bazı ülkelere biliyoruz ki Hristiyan olanlara daha iyi imkanlar veriliyor, Müslüman olanlara negatif ayrımcılık yapılıyor. Dolayısıyla bu mülakatlarda Müslüman öğrenciler gerekli şeyi gösteremiyor. E bu da gidiyor o ülkeden gelen Hristiyan çocuğa burs veriyor. Ya bu Müslüman çocuğa ver ve burs verdiğin çocuğun da arkasında dur. Kesin bir “olur, olmaz” şeklinde bir yaklaşım Türkiye’ye bir fayda sağlamaz. Yani devletin uğraşlarına ket vurmak gibi bir şey bu. Hani buradan giden elemanlar, öğrencilerin seçiminde görev alan elemanlar bu gerçeği bilirlerse ona göre davranırlar. Ona göre davranmaları gerekir. (K20, Edebiyat, E, 10)

Hocaları da o yerlerle ilgili bilgilendirebilirler. Onlar nasıl geldiyse biz de oralara gidebiliriz. Bu da etkileşim olur, daha iyi onları tanımış oluruz. Bana bu öğrencilerle ilgili kimse gelip ne bir şey sordu ne bilgi verdi ne de bir şey yaptı. Ya da bu öğrenciyi nasıl değerlendirebiliriz, ne yapabiliriz, bu öğrencilerin kültürel olarak başka açılardan nasıl katkıları olabilir, Türkiye’ye getirisi götürüsü var mı, kimse bana sormadı. Bir sen geldin bana bunu sordun. Buradaki arkadaşların hiç birisi bunları düşünmemişlerdir bile. Ben olumlu buluyorum böyle temasları ama doğru yapılırsa. Yaptım oldu değil. Çocuk doğurmak da güzel bir şey ama onunla ilgili planın programın varsa, düzgün eğitim aldırıyorsan. Yoksa doğurmuşsun salmışsın işte geliyorlar buraya. (K9, İletişim, E, 5)

Fakülterele göre farklı politikalar belirlenmelidir.

Akademisyenlere göre tek bir uluslararası öğrenci politikası ile tüm fakülteleri aynı standart koşullara zorlamak sorun yaratmaktadır. Her fakültenin geliş koşulları, sınav

yöntemleri, ders işleme metotları aynı olmadığı için fakülte bazlı uluslararası öğrenci politikası geliştirilmesi gerekliliği vardır.

Mümkünse her fakülteye veya üniversiteye Ankara'da düzenli olarak toplantılar yapılabilir. Fakültelere göre farklı Politikalar belirlenmelidir. Mesela Güzel Sanatlar fakültesinin uluslararası öğrenci politikası ile tıp fakültesinin politikası aynı olamaz. Üniversite veya fakülte bazında bize de bilgilendirmeler yapılabilir. (K24, Tıp, E, 16)

Demezler mi Türkiye'den ne kazanıp geldiniz diye?

Akademisyenlere göre mezun olan öğrencilerin takibi Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında önem verilmesi gereken bir konudur. Mezun takip sisteminin yeterli olmadığı ve bu zamana kadar mezun olan öğrencilerle sağlam ilişkiler geliştirilemediği düşünülmektedir. Bu durum uluslararası eğitimin kamu diplomasisi aktörü ve yumuşak güç unsuru olması amacına hizmet etmemekte, hatta olumsuz etki yapabilmektedir.

Batı ülkeleri kendi ülkelerinde doktora yapan insanları takip eder, gittikleri ülkedeki bürokrasi ile yönetim ile onların geleceğini konuşur, tartışır. Bizde ise kendi mezunlarımıza ilgisizlik var. Mezun verdiğimiz öğrenciler bizim en iyi propagandamız olması gerekirken onları bırakıyoruz. Çok yüzüstü kalıyorlar. Gelecek konusunda kaygılı gidiyorlar. Bu konuda kaygıları var. Halbuki ülke olarak, devlet olarak şunu yapabilmeliyiz. Bu çocuklar Türkiye'de okuduğumuz zaman diplomamızın bir karşılığı var. Döndüğümüz zaman karşılığını bulacağız, bu diplomamın bir anlamı var diye düşünebilmeli. 10 yıl önce mezun olan bir Kırgız öğrencimiz oldu. Yüksek lisans, doktora yapıyordu. Buraya gelmeden önce Kırgızistan'da bir konteynerde tezgahçı olduğunu, bakkal gibi bir yerde çalıştığını biliyorduk. Döndüğünde yine aynı işi yapıyordu. Türkiye'de 5-6 yıl okuduktan sonra ve 10 yıl kaldıktan sonra demezler mi Türkiye'den ne kazanıp geldiniz diye? Komşu akraba ne der? Kendi çocuğu büyüdü şu an 20 yaşında, buraya gönderir mi dersiniz? Bu konuda oradaki elçiliğimiz, ataşeliğimiz ya da ticari anlamda iş adamlarımız, ilişki içindeki kişilerin en azından Türkiye'de okuyan insanlara öncelik vermesi ya da devletimizin bunu yönlendirmesi gerekiyor. Bu batıda var. Ayrıca yabancılar için bölgesel olarak mezunlar günü yapılabilir. Sosyal ağ üzerinden yazışıp dünyanın neresinde bir Selçuk mezunu var hangi işi tutuyor hangi iş yerinde başarılı o insanlara yönlendirebiliriz. Belli zamanlarda ödüller de verebiliriz. (K18, Edebiyat, E, 30)

Sonuç olarak, akademisyenlerin çoğu Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası ilgili fikir beyan edememiş ve konuyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları gözlemlenmiştir. Uluslararası öğrencilerin hangi koşullarda geldiklerini, hangi kurumlar aracılığıyla geldiklerini bilen akademisyen sayısı çok azdır. Özellikle yıllardır uluslararası öğrencilerin derslerine girmiş akademisyenlerin YTB'yi dahi ilk defa duydukları görülmüştür. Bu durum akademisyenlerin uluslararası öğrencilerle alakalı sadece yüzeysel bilgilere sahip olduğunu gösterebilir. Akademisyenlerin büyük bir mutabakatla değindikleri konu ise Batılı öğrenci konusudur. Öğrencilerin çoğunluğunun Orta Asya, Orta Doğu ve Afrika'dan gelmesi akademisyenleri neredeyse bıktırmıştır. Ortak söylem olarak daha fazla Batılı öğrencinin gelmesini istemektedirler. Böylece eğitim standartlarının ve kalitesinin yükseleceği düşünülmektedir. Diğer bir ortak kanı ise uluslararası öğrencilerin Türkiye'nin birer gönüllü elçileri olacağı, ileride kamu diplomasisine olumlu katkılar sağlayacağıdır. Bu nedenle her ne olursa olsun uluslararası öğrencilerin gelmesini desteklemektedirler.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın ana çerçevesini, Türkiye’deki üniversitelerde yeni bir deneyim olarak yaşanan uluslararası öğrenci hareketliliğini akademisyenler açısından, kültürel çeşitlilik ve çokkültürlü eğitim ekseninde inceleme fikri oluşturmaktadır. Yükseköğrenim görme amacıyla Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenciler, onlara akademik, sosyal ve kültürel anlamda katkı sağlayabilecek bilgiye, beceriye ve anlayışa sahip akademisyenlere ihtiyacı oluşturmuştur. Uluslararası eğitim, ulusal yükseköğretimi uluslararası standartlara getirebilmek için kalitesini artırmaya, kişiler ve kültürler arası iletişim ve etkileşim becerilerini kazandırmaya teşvik etmektedir. Çünkü uluslararası eğitim vermek belli bir standart ve kalite ihtiyacı oluşturur. Uluslararası öğrencilerin eksikliğini duyduğu temel ihtiyaç ise çokkültürlü eğitimidir. Çokkültürlü eğitim, bireylerin farklı sosyal, kültürel ve eğitim arka planlarını göz önünde bulundurarak tüm öğrenciler için eğitim eşitliğini sağlama amacıyla gerçekleştirilen eğitim metodudur. Çokkültürlü eğitim, dünyada ve Türkiye’de çoğunlukla çeşitli azınlıklara, sınıflara ya da belirli gruplara odaklanarak çeşitliliği savunurken, çıkış noktası yine homojen bir grup olmuştur. Bu çalışmada ise diğerlerinden farklı olarak çokkültürlü eğitimin hedefi spesifik olarak belirlenmiş bir grup veya azınlık değil, yine tamamen farklı sosyal, kültürel ve etnik unsurlardan oluşan bir yapı olan uluslararası öğrencilerdir.

Akademisyenler, uluslararası öğrencilerin ihtiyacını duyduğu çokkültürlü eğitimi verebilecek baş aktörler olduğu için, bu çalışmada akademisyenlerin tecrübelerinin anlaşılması ve önerilerinin ortaya çıkarılması üzerine durulmuştur. Çalışmanın amacı üniversitelerdeki çokkültürlü eğitim imkânını, akademisyenlerin perspektifinden ortaya çıkarmak ve sorgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, akademisyenlerin gözünde uluslararası öğrencilik algısının öğrenci değişim programıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu nedenle tam zamanlı bir uluslararası öğrenci algısı yeni yeni oluşmaktadır. Tam zamanlı bir uluslararası öğrenci ise yine de tam bir öğrenci olarak görülememekte, bu öğrenciler genel olarak eksik, yetersiz veya yarım olarak görülmektedirler. Fakat bu durum öğrencinin geldiği ülkeye

göre de değişkenlik göstermektedir. Öğrenci, Türkiye ile kültürel, tarihi, dini ve dilsel yakınlıkları olan bir ülkeden geliyorsa daha “az yabancı” olarak görülmekte veya hiç yabancı olarak görülmemektedir. Akademisyenlerin öğrencileri yabancı olarak görme veya görmeme durumu ile öğrencinin başarı durumu da doğru orantılı seyretmektedir. Öğrencilerin geçmişte almış oldukları eğitimin kalitesi, akademik yeterlilikleri gibi unsurlar yerine dil yeterliliği veya kültürel yakınlığı öğrencinin daha başarılı gözükmesini sağlamaktadır. Özellikle Orta Asya’daki Türki cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler ve Ortadoğu’dan gelen Türkmen öğrenciler bu nedenle daha başarılı olarak görülmektedirler. Bu durum akademisyenlerin öğrencilerin geldikleri ülke veya bölgelere göre değişen farklı algılar oluşturduklarını göstermektedir.

Akademisyenler, uluslararası öğrencilerin genel olarak uyum sorunu yaşadıklarını ve sebebinin çoğunlukla dil yetersizliği olduğunu dile getirmişlerdir. Yine aynı şekilde iletişimde öğrencilerin dil yetersizliği sebebiyle sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu noktada gözden kaçırılan durum ise kültürel boyuttur. Dil sorunu yaşamasa dahi farklı sosyal ve kültürel çevreden gelen öğrencilerin derslerde verilen örnekleri, değinilen konuları anlamadıkları görülmüştür. Bu durum ise öğrencinin akademik açıdan yetersiz veya başarısız bir profil ortaya koymasına sebep olmakta ve farklı kültürel ve akademik geçmişinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır.

Akademisyenlerin uluslararası öğrencilerle kurmuş olduğu ilişkiler tamamen kişisel inisiyatifleri çerçevesinde olmaktadır. Belirli bir kurumsal politikanın olmaması her akademisyenin kendi ilişki yöntemini belirlemesine sebep olmuştur. Bu ise öğrencilerle ilişkilerde çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkarmıştır. Kimi akademisyen öğrencilerle tamamen resmi, sınırları belirlenmiş ve mesafeli ilişki kurarken kimileri ise uluslararası öğrencilere daha hoşgörölü ve samimi davranmaktadır. Bunun nedeni ise daha çok kamu diplomasisi olarak ülke adına iyi bir imaj bırakma çabası olarak ortaya çıkmaktadır.

Akademisyenlerin çokkültürlü eğitim algıları ise tamamen konuya baktıkları açıya göre değişkenlik göstermektedir. Çokkültürlü eğitim denince uluslararası öğrencilerle yaşadıkları zorlukları, öğrencilerin dil yetersizliğini, düşük etkileşimlerini düşünen akademisyenler çokkültürlü eğitime mesafeli durmakta veya olumsuz bakmaktadır. Buna sebep olarak ise üniversitenin çokkültürlülük karşısında belirli bir stratejisi, politikası ve uygulamalarının olmasından dolayı yaşadıkları sıkıntılar öne çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitimi kültürel ve akademik katkı açısından değerlendiren veya ülkeye olan faydaları açısından bakan akademisyenler, çokkültürlü eğitimi olumlu bulmakta ve desteklemektedir.

Akademisyenlerin uluslararası öğrenciler konusunda yaşadıkları sıkıntılar hemen hemen benzer olmasına rağmen fakültelere göre değişkenlik gösteren bir çokkültürlü eğitim algıları vardır. Hukuk ve Tıp fakültesi gibi bölümlerde öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması, bu fakültelerdeki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı bakış açılarının nispeten olumsuz olmasına sebep olmaktadır. Sosyal bilimlerde ise tam tersine çokkültürlü eğitime bakış açısı daha olumlu yönde seyretmektedir. Aynı sosyal, kültürel ve akademik geçmişe sahip olan yabancı öğrenciler Tıp fakültesinde son derece başarısızken görülürken İletişim fakültesinde başarılı olarak görülebilmektedir. Bu durum bölümlerin yerli öğrenci kalitesinin, uluslararası öğrencilerin başarı imajını da etkileyebildiğini göstermektedir.

Çokkültürlü ortamın eğitime katkı sağlamadığını belirten akademisyenlerin uluslararası öğrencileri katkı sağlayacak hale dönüştürmekte zorlandıkları veya bu konuda çaba saf etmedikleri görülmektedir. Ayrıca derse katkı noktasında lisans öğrencilerinin doğal olarak derslere doğrudan etkisi yüksek lisans öğrencilere kıyasla daha az olduğu için lisans düzeyinde katkının daha az olduğu, yüksek lisans döneminde ise daha çok katkı sağlandığı görüşü oluşmuştur. Bu da yine öğrenciye verilen fırsatla paralellik izleyen bir tutumdur. Akademisyenlerin görüşlerine göre öğrenciye katkı sağlama fırsatı verilen durumlarda katkı sağlayabileceği görülmüştür.

Çokkültürlü eğitim çok boyutlu bir yapı arz etse de en önemli karşılığını şüphesiz akademik ortamda, derslerde, sınıfta ve diğer eğitim ortamlarında bulmaktadır. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin en somut gerçekleşme ortamı olan sınıflarda ve sınıf dışı ortamlarda nelerin yapıldığı ya da yapılamadığı önemlidir. Akademisyenlerin eğitim sürecinde uluslararası öğrencilerde yüzleştikleri ilk durum dil yetersizliği konusudur. Türki Cumhuriyetlerden Türkçe konuşan öğrenciler dahi dil konusunda akademisyenleri tatmin edemezken Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilerin neredeyse tamamını dil açısından yetersiz görülmektedir. Akademisyenlere göre hiçbir öğrenci ders işleyebilecek seviyede Türkçe bilmemektedir. Bunun en büyük müsebbibi olarak da TÖMER'i göstermekte ve TÖMER'de alınan eğitimin eksik ve yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Karşılaşılan ikinci durum ise öğrencilerin akademik yetersizlikleridir. Akademisyenlere göre uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu eksik eğitim almış, hazırbulunuşluğu düşük öğrenciler oldukları için akademik açıdan yetersizlerdir. Akademisyenlere göre uluslararası öğrencilerin akademik yetersizlikleri, eksik veya kalitesiz eğitim almış olmalarından kaynaklanmaktadır. Fakat öğrencinin Türkiye'ye dair veya eğitim gördüğü alana dair farklı türden bilgilere sahip olması da akademisyenler tarafından akademik yetersizlik olarak görülebilmektedir. Ayrıca, öğrencinin geldiği ülkenin eğitim sisteminin farklılığı da akademisyenleri zorlayan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci, geldiği ülkedeki hoca-öğrenci ilişkisini veya ders işleme yöntemini Türkiye'de de devam ettirmeye çalışması ile akademisyenleri zorlamaktadır. Akademisyenler, öğrencilerin akademik ve hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olmasını öğrencilerin geliş koşullarına bağlamakta, seçimin yeterince iyi yapılamadığı ve öğrencilerin yeterince sınanamadığını düşünmektedirler. Ayrıca akademisyenlere göre öğrencilerin yaşadığı ekonomik, ailevi veya kişisel sorunlar da eğitim sürecini olumsuz etkileyen problemlerdir.

Akademisyenler, farklı etnik kökenden, kültürden ve toplumdan öğrencilerin olduğu eğitim ortamında ders işlerken çeşitli sebeplerle zorlanmaktadırlar. Homojen kültüre sahip bir sınıf yerine farklı kökenden uluslararası öğrencilere ders veriyor olmaları akademisyenleri ders içeriklerini, ilgili örnekleri, konuşma üsluplarını ve davranışlarını gözden geçirmelerine mecbur bırakmaktadır. Uluslararası öğrencilere sahip ortamda

herhangi bir etnisite veya kültüre karşı rahatsız edici veya basmakalıp ifadeler kullanmamaya çalışmaktadırlar. Akademisyenler, uluslararası öğrenciler karşısında normalde uyguladıkları ders yöntem ve metotlarından farklı olarak çokça uluslararası öğrencilere fazladan zaman ayırmakta veya tekrarlara başvurumaktadırlar. Fakat bu durum hem ders içi hem de ders dışı vakit kaybına yol açmakta, ayrıca sık tekrarlar yerli öğrencileri de sıkabilmektedir. Akademisyenler, dil yetersizliği sorununa ise öğrencilere İngilizce ödev yapma serbestliği vererek çözüm bulmaya çalışmaktadırlar. Bu ise lisans aşamasında ortak sınavlar olması sebebiyle daha çok yüksek lisans aşamasında olabilmektedir. Bu durum tamamen akademisyenlerin kişisel tercihleri ve kararları ile yaptıkları bir uygulamadır. Akademisyenler, uluslararası öğrencilerin akademik bilgisinin ve dil seviyesinin yetersiz olması durumunu avantaja çevirmek amacıyla öğrencilere geçmişte sahip oldukları akademik ve kültürel bilgilere yönelik ödevler vermektedirler. Böylece hem öğrenci daha rahat çalışma imkânı bulmakta hem de akademisyenler derslerine icra etmiş olmaktadır.

Akademisyenlerin uluslararası öğrenciler için normalden farklı uyguladığı yöntemlerden bir diğeri ise pozitif ayrımcılıktır. Çoğu akademisyen istemeyerek de olsa uluslararası öğrencilere az veya çok pozitif ayrımcılık yapmaktadır. Pozitif ayrımcılık yapan akademisyenler ise bu durumdan kendileri de rahatsız olmakta, uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlara karşı üniversitede belirli bir stratejinin, politikanın veya uygulamanın olmamasından dolayı buna mecbur kalmaktadırlar. Akademisyenler, bu konuda takip edecekleri resmi bir mevzuat veya yönetmelik olmadığı için karşılaştıkları sorunlarla yine kişisel tercihlerine ve kararlarına göre başa çıkmaya çalışmaktadır.

Uluslararası öğrencilere hiçbir şekilde herhangi farklı öğretim yöntem veya metodu ile yaklaşmayan veya müsamaha göstermeyen akademisyenler ise bu öğrencileri de yerli öğrenciler gibi değerlendirmektedir. Akademisyenlerin derste uluslararası öğrencilere dair bir eksiklik görmemesi veya bu öğrencilerden farklı bir uygulama talebinin gelmemesi gibi sebeplerden dolayı sınıfta yabancı bir öğrenci yokmuşçasına normal bir şekilde ders işlenebilmektedir. Fakat ders ortamında hiçbir farklılık yokmuş

gibi uluslararası öğrencinin varlığını görmezden gelmek bu öğrenciler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Uluslararası öğrencilerin dezavantajlarını fark etmemek ve buna karşı önlem almamak onların bu durumlarını ihmal etmek demektir. Doğal olarak akademisyenlerin öğrencilerin farklılıklarına ve buna bağlı ihtiyaçlarına karşı duyarsız kalması öğrenciler üzerinde negatif etki yaratmaktadır. Ayrıca, değişen öğrenci profillerine göre üniversitelerde müfredatın çokkültürlü hale getirilmesi ise kaçınılmazdır. Müfredat değişikliğinin yapılmaması Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasının hızını yavaşlatacak bir engeldir. Müfredatın uluslararasılaşması dünyadaki küresel gelişmeleri takip etme ve bakış açısı kazabilmenin ön şartıdır.

Üniversite, akademisyenlere uluslararası öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara dair bilgilendirme, yönlendirme, eğitim verme veya mevzuat ve yönetmelik hazırlamak gibi hiçbir uygulama yapmamaktadır. Akademisyenler, uluslararası öğrencilerin eğitimi sürecinin hiçbir aşamasında fikirlerinin alınmaması, kendilerinden sadece eğitim verilmesinin istenmesi akademisyenlerin yaptıkları işe yabancılaşmasına yol açmaktadır. Mevcut bu durum ise yükseköğretimde ortak çokkültürlü bir eğitim anlayışının hâkim olmasını engellemiş, her akademisyenin karşılaştığı sorunlara kendi kişisel tercihlerine ve kararlarına göre yöntem geliştirmesine sebep olmuştur.

Akademisyenler her ne kadar türlü sorunlar yaşasalar da nihayetinde uluslararası öğrenciliği desteklemekte, Türkiye’ye uluslararası öğrenci akışının devam etmesinin ülke açısından faydalı olacağını dile getirmektedirler. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’nin birer gönüllü elçileri olacağı, kamu diplomasisi aktörü olarak daha fazla uluslararası öğrenci çekilmesi ortak görüştür. Bu durum ise akademisyenlerin karşılaştıkları zorluklara karşın Türkiye’nin kamu diplomasisi hedefleri doğrultusunda çaba sarf ettikleri görülmektedir.

Çokkültürlü eğitim ortamını olumsuz bulan akademisyenlerin ortak sorunu olarak, dersi istediği hız ve şekilde işleyemediklerini belirterek bütün öğrencilerle ortak bir ders

frekansı bulamadıkları görülmektedir. Bu noktada göze çarpan durum ise pedagojik formasyon eksikliğidir. Akademisyen olma şartları arasında öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi gibi yeterlilikler istenilmemektedir. Bu durum eğitim ortamında karşılaşılan sorunlarla başa çıkmayı güçleştirebilmekte ve çokkültürlü eğitim ortamını olumsuz olarak algılamaya sebep olabilmektedir.

Sonuç olarak, akademik, sosyal ve kültürel açıdan hassas olan ve desteğe muhtaç olan uluslararası öğrencileri görmezden gelmenin bir takım sonuçları olacaktır. Akademisyenler, yabancı dil yetersizliği ve çokkültürlü sınıf yönetimi becerisi eksikliği nedeniyle uluslararası öğrencilere karşı farklı bir yöntem kullanamamaktadır. Uluslararası öğrencilerin ise, en temel basamak olan dil basamağını bile geçememiş olması akademisyenlere uluslararası öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel geçmişini, birikimini, düşüncelerini değerlendirme, anlama ve eğitim sürecinde göz önünde bulundurma imkânı vermemektedir. Ayrıca, yönetsel aşamada bir çokkültürlülük politikasının olmaması akademisyenleri karşılaştıkları sorunlara karşı kendi kişisel politikalarını ve stratejilerini geliştirmeye itmiştir. Bu stratejiler ise bireysel düzeyde karşılaşılan sorunları gidermede işlevsel gibi gözükürken, yükseköğretimde genel bir çokkültürlü eğitim politikasının oluşmasını engellemiştir. Akademisyen, uluslararası öğrenci ve üniversite yönetiminin toplamda sebep olduğu bu durum yükseköğretimde standart bir çokkültürlü eğitim metodunun oluşmasının önüne geçmiş, kendiliğinden gelişen çok sesli bir çokkültürlü eğitim yönetimi oluşmuştur.

Öneriler

Uluslararası öğrencilerle ilgilenen ofislerin daha aktif olması ve hem öğrenci hem de akademisyenlerle sürekli iletişimde olması gereklidir. Uluslararası öğrenci ofislerinin öğrencilerin seçilme ve yerleştirme aşamalarında akademisyenlerle iletişimde olmaları akademisyenlerin ikinci plana atılmışlık hissini önüne geçecektir. Ayrıca bu ofisler YTB gibi kurumlarla akademisyenler arasında köprü görevi görerek birbiri ile sıkı ilişkilerde bulunması gereken bu iki unsuru ortak paydada buluşturabilir. Ofisler, uluslararası

öğrencilerden ise işlenen derslerin içerikleri ve yöntemleri ile ilgili geri bildirimler alarak sorunlu durumlarda düzeltilmesi amacıyla akademisyenlerle görüşmeler yapılmalıdır. Ayrıca uluslararası öğrenci ofislerinde bölge masaları kurularak dünyanın çeşitli kıta veya bölgelerinden sık gelen öğrenciler ile ilgili derin bilgi birikimine sahip ve onların kültürlerine hâkim kişiler istihdam edilerek iletişim ve uyum sürecinin kolayca aşılması sağlanabilir. Yine aynı şekilde akademisyenlere danışmanlık olarak her defasında farklı ülke veya bölgeden öğrenciler vermek yerine aynı ülke veya bölgeden öğrenciler verildiği takdirde akademisyen – öğrenci arasındaki iletişim ve uyum süreci de kolaylaştırılmış olacaktır.

Müfredat içerisinde ise uluslararası öğrencilerin faydalanamayacağı dersler yerine küresel çapta geçerliliği ve içeriği uygun olan dersler yer almalıdır. Aynı zamanda uluslararası bir üniversite olmak için İngilizce derslere de yer vererek dil yetersizliğinden doğan problemlerin de önüne geçilmelidir.

Üniversite yönetimi uluslararası öğrencilere ilişkin kurumsal bir çokkültürlü eğitim stratejisi belirlemeli, buna yönelik politika oluşturmalı ve yönetmeliklerle uygulama aşamasında akademisyenlere yol gösterici olmalıdır. Her fakültenin öğrenci seçme koşulları, sınav yöntemleri ve ders işleme metotları farklı olduğu için fakülte bazlı çokkültürlü eğitim politikası geliştirilmesi daha uygun görünmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Akçadağ, E. (2010). Dünya’da ve Türkiye’de Kamu Diplomasisi. Kamu Diplomasisi Enstitüsü. <http://www.kamudiplomasisi.org/pdf/emineakcadag.pdf> Erişim Tarihi:21.06.2018.
- Aktay, Y. (2002). Birleşen Dünyada Çoğalan Kültürler. Euroagenda / Avrupa Günlüğü,1(2), (201 – 204)
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why Multicultural Education is More Important In Higher Education Now Than Ever: A Global Perspective. International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversity, 8(1), 1-9.
- Armağan, E. (2015) Türkiye’de Uluslararası Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Problemler ve Problemlerin Çözümünde Uluslararası Öğrenci STK’larının Katkısı, UDEF (Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu). <https://www.undef.org.tr/tr/makaleler/detay/Kuresellesen-Dunyada-Uluslararası-Oğrenci-Hareketliliği-ve-Uluslararası-Oğrenciler-629/>. Erişim Tarihi: 18.11.2017
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (www.esosder.org), 15(17), (412-428).
- Avrupa Komisyonu. (2018) https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en Erişim Tarihi: 26.08.2018
- Bağlı, M., ve Özensel, E. (2013). Çokkültürlü Vatandaşlık: Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları ve Değer Yapıları. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Balı, A. Ş. (2001). Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet:" Öteki" İle Barış İçinde Birlikte Yaşamak (1.Baskı). Konya:Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Banks, J. A. (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş. (Çeviren: Hasan Aydın). Ankara: Anı yayıncılık.
- Bennett, Christine. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. Review of Educational Research, 71(2), 171-217.
- Budak, M. M., (2012). Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Öğrenci Değişim Programları ve Türkiye Uygulamaları, T.C. Başbakanlık Yurtdışı ve Akraba Toplulukları Başkanlığı Uzmanlık Tezi, Ankara 2012, s. 90-91

- Clarke, Irvine III Theresa B. Flaherty Newell D. Wright Robert M. McMillen. (2009). Student Intercultural Proficiency From Study Abroad Programs. Journal of Marketing Education. Sage Publications. 31(2), 173-181.
- CMU (Carnegie Mellon University) (2018). Teaching in Increasingly Multicultural setting. A guide for faculty. Cultural Variations in the Classroom. Eberly Center for Teaching Excellence & Intercultural Communication Center. <https://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/InternalReports/culturalvariations.pdf> Erişim Tarihi: 15.11.2018
- Cole, Donna J. (1984). Multicultural Education and Global Education: A Possible Merger. Theory Into Practice, 23(2), 151-154.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim Araştırmaları. Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi. Edam Yayınları; Çeviri: Kollektif. 1. baskı (1 Ocak 2017)
- Cull, N. J. (2009). Public diplomacy: Lessons from the past. CPD Perspectives on Public diplomacy, 2(19). Los Angeles; Figueroa Press.
- DEİK (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu). (2013). Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye'nin Konumu Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu, (Mart 2013), İstanbul: Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu
- Duman, Z. (2009). Küreselleşme, Kimlik ve Çokkültürlülük. Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 93-112.
- Ercan, M. S. (2012). Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması. YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı), Uzmanlık Tezi. Ankara
- Erdem, A. R. (2011). Küreselleşme: Türk yükseköğretimine etkisi. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; YÖK, 1, 593-601.
- Eren, E. (2017) Sivil Toplumun Dış Politika İnşasındaki Rolü: Türk Kamu Diplomasisi Örneği Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi, 2017, 2(1): 36-49
- Floyd C.E., A. Thurman. (1991). Leadership Of The Governing Board and Central Administration: Providing The Policy and Budgetary Framework For Incorporating Multi Cultural Elements Into College And University Curricula, Multicultural Education: Strategies For Implementation In Colleges And Universities, 1991(June), 115-120.

- Gay, G. (1983), Multiethnic Education: Historical Developments and Future Prospects. *The Phi Delta Kappan*, 64(8), 560-563 <https://www.jstor.org/stable/20386805>
Erişim Tarihi: 15.12.2017
- Göç İdaresi (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü), (2018). İstatistikler: Göç Tarihi. http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi_363_380 , Erişim Tarihi: 02.08.2018
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2012). *Doing Multicultural Education For Achievement And Equity (Second Edition)* New York: Routledge.
- Green, M. F., & Olson, C. (2003). *Internationalizing the Campus A User's Guide*. Washington, DC: ACE (American Council on Education).
- Günaydın, A. (2012). Niçin Türkiye? Türkiye Burslusu Uluslararası Öğrencilerin Niyet Mektuplarında Türkiye Algısı: ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi Öğrencileri Örneği. Uzmanlık Tezi, YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı). Ankara
- Gündüz, O. (2012). Uluslararası Burslu Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Görme Beklentileri ve Kariyer Hedefleri. YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı). Uzmanlık Tezi. Ankara
- Habermas, J. (2002). "Öteki" Olmak, "Öteki"yle Yaşamak. *Siyaset Kuramı Yazıları*. Çeviren: İlknur Aka. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education*, 53, 245-264.
- Howard-Hamilton, M. F., Cuyjet, M. J., & Cooper, D. L. (2012). *Understanding multiculturalism and multicultural competence among college students. Multiculturalism on campus: Theory, Models, and Practices for Understanding Diversity and Creating Inclusion (First Edition)*. Stylus Publishing. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/selcuk/detail.action?docID=911931>
Erişim Tarihi: 10.11.2017
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2002). *Multicultural Education and Human Relations: Valuing Diversity*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kalın, İ. (2010). *Türk Dış Politikası ve Kamu Diplomasisi*, (Editör: Ali Resul Usul), Yükselen Değer Türkiye, İstanbul; MÜSİAD, 49-65
- KAM (T.C. Kalkınma Bakanlığı Kalkınma Araştırmaları Merkezi). (2014). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi Araştırma Projesi Raporu*, (Yayın No: 2936), Ankara: Kalkınma Araştırmaları Merkezi

- Kavak, Yüksel ve Başkan, Gülsün Atanur, (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarına Yönelik Eğitim Politika ve Uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 92-103.
- Kaya, M. F. (2014). Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinde Lider 6 Dünya Ülkesinin Yükseköğretim Tanıtım Uygulamaları ve Türkiye Bursları Tanıtım Stratejisi İçin Bir Model Önerisi. YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı), Uzmanlık Tezi. Ankara
- Kösoğlu, N. (2003). Milli Kültür ve Kimlik. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kuk, L., & Banning, J. (2010). Student organizations and institutional diversity efforts: A typology. *College Student Journal*, 44(2), 354-361.
- Kymlicka, W. (1998). Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi. (Çeviren: Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Maarif Vakfı (Türkiye Maarif Vakfı), (2018) <https://www.turkiyemaarif.org> Erişim Tarihi: 29.12.2018
- Mattai, B. (1991). Teaching About Cultural Diversity: Challenge and Response at A community College. *Multicultural Education: Strategies For Implementation in Colleges and Universities*, 1991(June), 31-40.
- Mayo, S. & Larke, P. J. (2011). Multicultural education transformation in higher education: *Journal of Case Studies in Education*, 1, 1-9.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2005), Guidelines For Quality Provision in Cross-Border Higher Education. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35779480.pdf> Erişim Tarihi: 22.05.2018
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2009). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Higher education to 2030. Cilt:2, Paris, France.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). Education Indicators in Focus, 2013/5 [https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B014%20\(eng\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B014%20(eng)-Final.pdf) Erişim Tarihi: 22.05.2018
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2017), Education at a Glance 2017: OECD Indicators, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> ISBN 978-92-64-27983-4 Erişim tarihi: 22.05.2018

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en> ISBN 978-92-64-30339-3 Erişim tarihi: 22.05.2018
- Özensel, E. (2008). Osmanlı Zımmî Hukuku ve Çokkültürlülük. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD), (20), (65-74).
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. Akademik İncelemeler Dergisi, 7(1), (55-70).
- Özensel, E. (2013). Doğu Toplumlarında ve Türkiye’de Birlikte Yaşama Arayışı: Çokkültürlülük mü? Yoksa yeni bir model mi? Akademik İncelemeler Dergisi, 8(3), (1-17)
- Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa’da Çok Kültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi Çok Dillilik, Çok Kültürlülük ve Dünya Bireyi Olmak. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 2(4), 143-152
- Özoğlu, M., Gür, B.S., Coşkun, İ. (2012). Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler. Ankara: SETA
- Öztürk, S. (2014). Büyük Öğrenci Projesinden Türkiye Bursları Projesine Geçiş Süreci ve Türkiye’nin Öğrenci Politikasındaki Değişim. YTB (Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı), Uzmanlık Tezi. Ankara
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori. (Çeviren: Bilge Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Patricia L, Francis (1991). A Review Of The Multicultural Education Literature. Multicultural Education: Strategies For Implementation in Colleges And Universities,1991(June),1-13.
- Petrova, E. Y. (20102). Promoting cultural diversity in higher education. Sino-- US English Teaching, 9(4). 1091-1099
- Pope, R. L., Reynolds, A. L., Mueller, J. A. (2014). Creating Multicultural Change On Campus (1st Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Purtaş, F. (2013). Türk Dış Politikasının Yükselen Değeri: Kültürel Diplomasi. Gazi Akademik Bakış, 7(13), 1-14
- Schwartz, M. (2018). The Multicultural Classroom . Research Associate, for the Learning & Teaching Office. <http://www.ryerson.ca/lt/taga/index.html> Erişim Tarihi: 15.11.2018

- SDÜ (Süleyman Demirel Üniversitesi). (2018). <https://w3.sdu.edu.tr/haber/3394/yuksekogretimde-dinamik-cok-kulturlu-model-onerisi-arama-konferansi-yapildi> Erişim Tarihi: 14.01. 2018.
- Selçuk İstatistik (Selçuk Üniversitesi). (2019). http://www.selcuk.edu.tr/ogrenci_isleri/birim/web/sayfa/ayrinti/69399/tr Erişim Tarihi:15.03.2019
- Sleeter, C. E. (1996), Multicultural Education as a Social Movement Theory Into Practice, *Multicultural Education: Cases and Commentaries*, 35(4), 239-247
- Tarım, R. (2002). *Kültür, Dil, Kimlik: Behçet Necatigil'in Şiir Dünyası* (1.baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- TASAM (Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi). (2016). Eğitim Diplomasisi Çalıştayı Sonuç Raporu, 21 Nisan 2016, İstanbul: Türkiye Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi http://www.tasam.org/Files/Icerik/File/SDK_EGI_Rapor_TR_pdf_9d2b1a97-dc5e-44fc-93e3-d411a1222d58.pdf Erişim Tarihi: 09.06.2018
- TDV (Türkiye Diyanet Vakfı) (2019). <https://tdv.org> Erişim Tarihi: 28.12.2018
- Tekelioğlu, S. Başer, H., Örtlek, M., Aydın, C. (2012). Uluslararası Öğrencilerin Ülke ve Üniversite Seçiminde Etkili Faktörler: Vakıf Üniversitesi Örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 4(2), 191-200.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*, 2005/1, (75-87).
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (1989). *Multicultural teaching. A handbook of activities, information, and resources.* Needham: Allyn and Bacon.
- TİKA (Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı). (2018). www.tika.gov.tr. Erişim Tarihi: 21.09.2018
- Tunçay, M. (2003). *Çokkültürlülük Perspektifleri. Konferans Yazıları.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi, Yayın No: 2003/2
- UDEF (Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu). (2018). <https://www.undef.org.tr> Erişim Tarihi: 28.12.2018
- Ulusal Ajans. (2018). <http://www.ua.gov.tr> Erişim Tarihi: 28.8.2018

- UNESCO. (2009). Dünya Yükseköğretim Konferansı: Yükseköğretimin Yeni Dinamikleri ve Toplumsal Değişim ve Kalkınma İçin Araştırmalar, Sonuç Bildirgesi. Paris: UNESCO <http://www.yok.gov.tr/ar/web/uluslararası-iliskiler/63> Erişim Tarihi: 21.05.2018
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). (2018). Yükseköğretim Seviyesinde Öğrencilerin Küresel Akışı. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> Erişim Tarihi: 21.05.2018
- Vatandaş, C. (2002). Çok Kültürlülük (1.Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Yağcı, E., Çetin, S., Turhan, B. (2013). Erasmus Programı İle Türkiye'ye Gelen Öğrencilerin Karşılaştıkları Akademik Güçlükler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 341-350
- Yakupoglu, M. (2014). Türkiye'nin Yükseköğretim Uluslararasılaşma Stratejisi, Avustralya ile Karşılaştırılması, Uzmanlık Tezi, YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı), Ankara.
- Yalçın, C. (2004). Göç Sosyolojisi (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (2. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G., Akbulut, D. (2017). Türkiye'nin İtibarı Konusunda Bir Uluslararası Halkla İlişkiler ve Kültürel Diplomasi Aracı Olarak Yurtdışı Eğitim Programlarının Etkisi: Türkiye'de Bulunan Yabancı Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma, The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 7(1), 61-76. http://www.tojdac.org/tojdac/VOLUME7_ISSUE1_files/tojdac_v07i1106.pdf Erişim Tarihi: 14.08.2018
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, 2007-1, Ankara
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2010). Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası (Hazırlayanlar: Gökhan ÇETİNSAYA), (Yayın No:2014/2), Eskişehir; Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2018). İstatistikler, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 20.11.2018

YÖK Mevlâna (Yükseköğretim Kurulu), (2018). Mevlâna Değişim Programı.
<https://mevlana.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25.10.2018

YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı). (2018).
<https://www.ytb.gov.tr> Erişim Tarihi: 28.12.2018

Yunus Emre Enstitüsü. (2015). <https://www.yee.org.tr> Erişim Tarihi: 28.12.2018

Yükseköğretim Kanunu. (1981). T.C. Resmî Gazete, 17506, 6 Kasım 1981.

Zajda, J. (2005). Globalisation, Education And Policy: Changing Paradigms.
International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research,
Netherlands: Springer. (1-22).

EK: GÖRÜŞME SORULARI

Yaşınız kaç?

Kaç yıldır akademisyenlik yapıyorsunuz?

Kaç yıldır uluslararası öğrencilere eğitim veriyorsunuz?

(ÖĞRENCİLERİN KÜLTÜR VE KİMLİĞİ)

1. Kendi pencerenizden bölümünüzdeki yabancı öğrencilerin profilini değerlendirebilir misiniz? Hangi ülkelerden daha çok geliyorlar, akademik başarıları, öğrenme kapasiteleri, dil becerileri vb. konularda ne durumdalar sizce? En az ve en fazla problem yaşadığınız öğrenci/ler (ülke veya birey bazında) kimlerdir? Neden?
2. Öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarında geldiği ülkenin önemi sizce nedir? Belli ülkelerin daha başarılı ya da başarısız olduğu söylenebilir mi? Neden? Sizin bölümünüzde bu durum nasıl? Ülkelere göre bir farklılık görüyor musunuz?
3. Yabancı öğrencilerin adaptasyon sorunu olduğunu düşünüyor musunuz? Evetse neden adapte olamıyorlar?
4. Yabancı öğrencilerle iletişim-anlaşma problemi yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bunun kaynağı nedir sizce?
5. Uluslararası öğrencilerle kişisel istek veya beklentiler olur mu. Bireysel ilişkileriniz nasıldır?

6. Eğitim ortamında yerli öğrencilerle kıyaslandığında yabancı öğrencilerle karşılaşılan problemler ve çözüm üretme noktasında bir fark olduğu söylenebilir mi? Neden?

(KİŞİSEL FORMASYON ve İLGI)

7. Çokkültürlü eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuda bilgi sahibi olduğunuzu söyleyebilir misiniz?
8. Bugüne kadar yabancı öğrencilere ilişkin bir bilgilendirme toplantısına katıldınız mı? Bu tür faaliyetlerin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
9. Uluslararası öğrencilerin düzenlemiş olduğu etkinliklere katılır mısınız? Kültüre ilişkin günler, tanışma toplantısı vb.?
10. Danışmanı bulduğunuz yabancı öğrenci var mı? İlişkileriniz nasıldır? Problem yaşar mısınız?
11. Çokkültürlü eğitim ortamı kişisel olarak size ne kazandırdığını düşünüyorsunuz?

(ÖĞRENME ORTAMI)

12. Çokkültürlü eğitimin öğretim sürecine ne gibi etkileri var sizce? Bir katkı sağlıyor mu? Hayırsa katkı sağlayabilecek bir hale dönüştürülebilir mi?
13. Uluslararası öğrenciler için normalde uyguladığınız öğretim şekil ve yöntemlerini kullanabiliyor musunuz? Onlarla gerçekleştirdiğiniz öğretim faaliyetlerinde bir farklılık var mıdır? Ya da onlar için derse hazırlık-sınav-ödev konularında ayrı bir mesai harcıyor musunuz? Veya sizce neler yapılabilir?

14. Uluslararası öğrencilere puanlama ve değerlendirmelerde pozitif ayrımcılık yapar mısınız? Neden? Sizce yapılmalı mı?

15. Öğretim sürecinde yabancı öğrencilerle ilgili ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz? Nasıl bir çözüm buluyorsunuz?

(KURUMSAL POLİTİKA)

16. Sizce üniversitenin yabancı öğrencilere ilişkin bir politikası var mıdır? Varsa nasıl değerlendiriyorsunuz?

17. Kurumunuz sizi yabancı öğrenciler ve onlara ilişkin süreçler hakkında bilgilendirir mi? Bu bilgilendirmeler hakkında ne düşünüyorsunuz?

18. Bir problem olduğunda bu konuda kurumunuzla iletişime geçer misiniz?

19. Üniversitenin yabancı öğrencilere ilişkin kurumsal politikası bağlamında bir öneriniz var mıdır? Sizce nasıl bir yol izlemelidir?

(ULUSAL POLİTİKA)

20. Çokkültürlü eğitim gerekli midir? Neden?

21. Çokkültürlü eğitimin ülkelere ne gibi getirileri-katkıları/götürüleri olduğunu düşünüyorsunuz? Avantaj ve dezavantajları açısından değerlendirebilir misiniz?

22. Türkiye'nin oluşturduğu/oluşturmaya çalıştığı uluslararası öğrenci politikasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Hem ülkeye (veya şehre) hem de uluslararası öğrencilere yönelik olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir sizce?

23. Ulusal politika geliştirme düzeyinde, yabancı öğrenci hareketliliğine ilişkin ne tür önerilerde bulunabilirsiniz?