

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
COĞRAFYA (BÖLGESEL COĞRAFYA) ANABİLİM DALI

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ: İSTANBUL'DAKİ
ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YER BAĞLILIĞI, DENEYİMLERİ VE
HAREKETİN SONUÇLARI

Doktora Tezi

CANAN AYBERK

ANKARA, 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
COĞRAFYA (BÖLGESEL COĞRAFYA) ANABİLİM DALI

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ: İSTANBUL'DAKİ
ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YER BAĞLILIĞI, DENEYİMLERİ VE
HAREKETİN SONUÇLARI

Doktora Tezi

Canan AYBERK

Tez Danışmanı

Prof. Dr. E. Murat ÖZGÜR

ANKARA, 2019

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
COĞRAFYA ANABİLİM DALI

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ: İSTANBUL'DAKİ
ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YER BAĞLILIĞI, DENEYİMLERİ VE
HAREKETİN SONUÇLARI

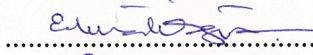
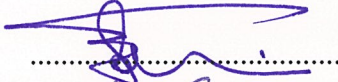
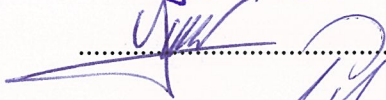
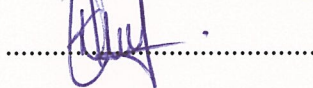
Doktora Tezi

Canan AYBERK

Tez Danışmanı

Prof. Dr. E. Murat ÖZGÜR

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı	İmzası
1. Prof. Dr. E. Murat ÖZGÜR	
2. Doç. Dr. Salih ŞAHİN	
3. Doç. Dr. M. Murat YÜCEŞAHİN	
4. Dr. Öğr. Üyesi İlkay SÜDAŞ	
5. Dr. Öğr. Üyesi Kerime KARABACA K	

Tez Sınavı Tarihi: 01.07.2019

T. C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Prof. Dr. E. Murat Özgür danışmanlığında hazırladığım “Uluslararası Öğrenci Hareketliliği: İstanbul'daki Uluslararası Öğrencilerin Yer Bağlılığı, Deneyimleri ve Hareketin Sonuçları (Ankara, 2019)” adlı doktora tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih:

Adı ve Soyadı: Canan AYBERK

İmzası:

ÖNSÖZ

Maraton; atletizmde, sert tabanlı yollarda yapılan uzun mesafeli dayanıklılık koşusudur. Uzun süren zorlu bir süreç olması ve yolun çetinliği hasebiyle doktora sürecini bir maratona benzetiyorum. Benim için zaten zorlu geçecek bu sürecin, darbe girişimi ile aynı döneme denk gelmesi durumu daha da zorlaştırdı. Bu zorlu maratona destek almadan tamamlamam imkânsızdı. Bu yüzden bu süreçte yanımda olan herkese teşekkür ederek tezime başlamak istiyorum.

Doktora tezimin bütün aşamalarında yanımda olan, danışman hocam olmasından ve kendisini tanımış olmaktan büyük onur duyduğum E. Murat Özgür'e teşekkür etmek istiyorum. Bireysel bir araştırmacı olabilmemiz için sağladığı özgürlük alanına, yapıcı eleştiri ve tavırlarına, özverisine, gerek derslerde gerekse tez görüşmeleri sürecinde verdiği akademik katkı için kendisine çok teşekkür ederim.

Gerek aldığım dersler gerekse ders dışında yaptıkları yorum ve eleştirileriyle tezime katkı sağlayan C. Erdem Bekaroğlu'na, Nuri Yavan'a ve M. Murat Yüceşahin'e; pozitifliği ve hümanist tavrı ile İzmir'den kalkıp gelen ve değerli yorum ve eleştirilerini paylaşan İlkay Südaş'a çok teşekkür ederim. Ayrıca katkılarından dolayı Sayın Salih Şahin'e ve Kerime Karabacak'a teşekkür ederim.

Doktora boyunca karşılaştığım resmi birçok sorunu aşma konusunda destek olan ve bu tezin hazırlanması için uygun ortam oluşturulmasına büyük katkı sağlayan İhsan Çiçek ve Necla Türkoğlu hocalarıma ayrıca teşekkürü borç bilirim.

Her tez çalışması gibi bu çalışma da katılımcılar olmadan gerçekleşmesi mümkün değildi. Görüşme yaptığım kişilere ve onlara ulaşma noktasında destek sağlayan tüm kişi, kurum ve kuruluşlara teşekkür ederim.

Tabi ki en büyük teşekkürü aileme hak ediyor. Varlıkları benim en büyük desteğim. İlk olarak demokratik tutumları ile bizim birer birey olmamızı sağlayan, bunu yaparken de hep arkamızda olduğunu hissettiren ve bu tezi hazırladığım süreçte maalesef kaybettiğim babama teşekkür ederim. Bu dünyada olmasan da, sen hâlâ sırtımızı dayadığımız dağımızsın. Hayatımdaki tüm zorlu süreçlerde yanımda olan ve elinden gelen desteği esirgemeyen, varlığından güç aldığım kız kardeşim Nurgül Ayberk'e ayrıca teşekkür etmek istiyorum.

Doktora sürecini birlikte deneyimlediğim ofis arkadaşlarım Hatice Turut, M. Tahsin Şahin, Fatih Altuğ, Hatice Kılar, Suat Tuysuz, Serdar Ceylan ve tez sürecinde sayısız desteğini gördüğüm Ergin Gökkaya'ya doğrudan ve dolaylı katkıları için ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	I
İçindekiler	III
Şekiller Listesi.....	IX
Çizelgeler Listesi.....	X
Haritalar Listesi.....	XI
Kısaltmalar.....	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Önceki Çalışmalar	4
1.2. Uluslararası Öğrenci Politikalarında Türkiye'nin Amacı	11
1.3. Araştırmanın Amacı ve Problemi.....	14

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yer Bağlılığı.....	19
2.1.1. Yer Bağlılığının Önemi ve Sonuçları.....	20
2.1.2. Yer Duygusunu Nasıl Açıklayabiliriz?	22
2.1.3. Kimlik ile Yeri Nasıl İlişkilendirebiliriz?	23
2.1.4. Yer Bağlılığının Boyutları.....	26
2.1.4.1. Kişi Boyutu	27
2.1.4.2. Yer Boyutu	29
2.1.4.3. Süreç Boyutu	31
2.1.5. Analiz Aralığı/Ölçeği	33
2.1.6. Yer Bağlılığının Belirleyicileri.....	34

2.1.6.1. Sosyo-Demografik Değişkenler	34
2.1.6.1.1. Bir Yerde Yaşama Süresi	34
2.1.6.1.2. Yaş	35
2.1.6.1.3. Evin Mülkiyet Durumu	36
2.1.6.1.4. Doğum Yeri	36
2.1.6.2. Sosyal Değişkenler	36
2.1.6.2.1. Güvenlik Hissi	36
2.1.6.2.2. Sosyal Bağlar/Bağlılık	36
2.1.6.3. Fiziksel Değişkenler	37
2.2. İmaj	38
2.3. Ulus Ötesi Alan	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

3.1. Araştırmanın Felsefi Arka Planı	43
3.2. Araştırmacı Hakkında Öz-Düşünsel Notlar	48
3.3. Yöntem	50
3.4. Örneklem	51
3.5. Veri Toplama/Oluşturma Teknikleri	55
3.5.1. Görüşme	56
3.5.2. Gözlem	57
3.5.3. Anket	59
3.6. Veri Analizi	59
3.7. Araştırma Süreci	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN HAREKETLİLİK ÖNCESİ

4.1. Yaşam Evresi.....	65
4.2. Türkiye İmajı.....	67
4.2.1. Din ve Modernite: ‘Hem Avrupalı hem Müslüman ülke’	71
4.2.2. Ülkeyi Bir Kent ile Özdeşleştirmek: ‘Türkiye deyince İstanbul’	73
4.2.3. İyi Toplum: ‘En çok bildiğim şey şuydu; insanları çok iyi’	73
4.3. Türkiye İmajının İnşa Süreci.....	73
4.3.1. Medya ve İnternet.....	74
4.3.2. Gerçek Kişilerden Bilgi Edinme	77
4.3.3. Mekânsal Deneyim.....	77
4.3.4. Eğitim-Öğretim Deneyimi.....	79
4.4. Motivasyonlar.....	80
4.4.1. Hedef Ülke Çekicilikleri	82
4.4.1.1. Coğrafi ve Sosyo-Kültürel Yakınlık	82
4.4.1.2. Burs ve Çalışma İmkânları	85
4.4.1.3. Nitelikli Eğitim İhtiyacı/Olanakları	86
4.4.2. Kaynak Ülke İticilikleri.....	86
4.4.2.1. Kötü/Yetersiz Eğitim.....	87
4.4.2.2. Pahalı Eğitim	87
4.4.2.3. Kaynak Ülkede Eğitim Kısıtlılığı.....	88
4.4.2.4. Ayrımcılık Sorunsalı	89
4.4.3. Alternatif Ülkelerin İticilikleri	89
4.4.3.1. Alternatif Ülkelerin Uzak ve Pahalı Olması: ‘Amerika çok fazlasıyla uzak, Avrupa çok pahalı’	89

4.4.3.2. Alternatif Ülkelerin Geri Kalmışlığı: ‘Müslüman bir ülkede okumak istiyorum başka nereye gidebilirim ki’	90
4.4.3.3. Sosyo-Kültürel Farklılık: ‘Türkiye bizden. Ama Avrupa’da yabancısın’	91
4.4.4. Bireysel Faktörler.....	92
4.4.4.1. Yurt Dışında Eğitim Görme Arzusu.....	93
4.4.4.2. Akademik Tercihler.....	93
4.5. Hareketlilik Öncesi Köken Ülke Bağlılığı	93

BEŞİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE DENEYİMİ

5.1. Hareketlilik Kararının Şekillenmesi: Aday Öğrencilik.....	96
5.2. Hareket ve Yerleşme: Her Anlamda Yabancı	100
5.3. Uyum Evresi: Misafir Öğrenci.....	108
5.4. Deneyimin Sona Yaklaşması	111

ALTINCI BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİNİN SONUÇLARI

6.1. Yer Bağlılığı.....	113
6.1.1. Türkiye ile Kurulan İlişkiler.....	114
6.1.1.1. Türkiye Benim İkinci Vatanım: ‘Gidemiyorum İstanbul’dan’	114
6.1.1.1.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’ye Bağlılık Geliştirmesinde Etkili Olan Faktörler.....	116
6.1.1.1.1.1. Dönüm Noktası: ‘Türkiye’ye gelmem benim için hayatımın dönüm noktası diyebilirim’	116
6.1.1.1.1.2. Fiziksel Çekicilikler: ‘Âşık olunası şehir’	117
6.1.1.1.1.3. Fırsatlar: ‘İnsan ne ararsa buluyor İstanbul’da’	118

6.1.1.1.1.4. Zaman ve Deneyim: ‘İnsanlara gözünün ve gönlünün alışması’	119
6.1.1.1.1.5. Bireysel Özellikler.....	121
6.1.1.1.1.6. Sosyal İlişkiler: ‘İnsanlar katıyor önemi’	122
6.1.1.1.1.6.1. Barınılan Yer	124
6.1.1.1.1.6.2. Dil.....	124
6.1.1.1.1.6.3. Sosyo-Kültürel Benzerlik	125
6.1.1.1.1.6.4. Dernekler	126
6.1.1.1.1.6.5. İş Deneyimi	126
6.1.1.1.1.6.6. Türk Toplumunun Misafirperverliği	127
6.1.1.1.1.6.7. Medeni Durum	127
6.1.1.2. Gezmeye ve Alış-Verişe Geleceğim Yer	128
6.1.1.2.1. Başka Yerlerle İlişkiler: ‘Orada Ailem Var’	128
6.1.1.2.2. İstanbul’un İticilikleri: ‘İstanbul Gezilecek Bir Yerdir, Yaşanacak Değil’	130
6.1.1.2.3. Deneyimin Sınırlanması: ‘Kendimi Sınırlar İçinde Götürüyorum’	131
6.1.1.2.4. Ayrımcılık: ‘Ben Burada Fark Ettim ki Siyah Oldum’	133
6.1.1.2.5. Romantik İlişki ve Çocuk Sahibi Olma: ‘Aile Orada Sen Burada Zor Geliyor, Yalnız Hissediyorsun’	135
6.1.1.2.6. Sosyal İlişkiler.....	136
6.1.1.2.6. Geçicilik	139
6.1.2. Köken Ülkeye Yer Bağlılığı.....	139
6.1.2.1. Memleket Bağlılığının Farkına Varmak: ‘Senin Evin Senin Evin yani, Memleketin Senin Memleketin’	140

6.1.2.2. Memlekete Yabancılaşmak: ‘Gözden Irak Gönülden Irak’	142
6.2. Gelecek Planları	143
6.2.1. Uluslararası Öğrenciler Gelecekte Nerede Yaşayacak?	144
6.2.2. Uluslararası Öğrenciler Ne Yapacak?	146
6.3. Ulus Ötesi Ağlar, Pratikler ve Kurumlar.....	149
6.3.1. Türkiye’nin Tanıtımı ve Öğrenci Hareketliliğinin Göç Sistemine dönüşümü: ‘Türkiye nasıl bir ülke, biz de gelelim mi?’	151
6.3.2. Ekonomik Pratikler ‘Ben öğrenciyim, ekonomik bir faaliyetim yok’ .	153
6.3.3. Sistem Transferi: ‘Türkiye hep örnek benim için, bir model’	155
6.3.4. Ulus Ötesi Kurumlar: ‘Kendi memleketimdeymiş gibi hissediyorum’	155
6.3.5. Sosyo-Kültürel Pratikler.....	159

YEDİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

<i>KAYNAKÇA</i>	172
<i>EKLER:</i>	195
Ek 1. Anket Soruları.....	195
Ek 2. Görüşme Soruları.....	200
<i>ÖZET</i>	203
<i>ABSTRACT</i>	205
<i>ÖZGEÇMİŞ</i>	207

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dünya’da yükseköğretime kayıtlı uluslararası öğrenci sayılarının yıllara göre artışı	3
Şekil 2. Uluslararası öğrenci sayılarının yıllara göre artışı ve gelecek tahmini	3
Şekil 3. Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre dağılımı	12
Şekil 4. Üçlü yer bağılılığı modeli	27
Şekil 5 Turizm bölgesi imajı oluşturulmasında genel bir çerçeve.....	39
Şekil 6. Varış yerinin hareketlilik öncesi imaj oluşumunun genel çerçevesi	40
Şekil 7. Çalışmada veri analiz süreci	60
Şekil 8. Yararlı turizm modeli	70
Şekil 9. Hareketlilik öncesi uluslararası öğrencilerin Türkiye ile ilişkileri.....	71
Şekil 10. Hareketlilik öncesi uluslararası öğrencilerin Türkiye imajı oluşturma yolları	74
Şekil 11. İmaj oluşumunda basamak teorisi	79
Şekil 12. Türkiye burslarından tesadüfen haberdar olan uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geliş süreci.....	97
Şekil 13. Türkiye'de üniversite okuma hayali olan uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geliş süreci.....	99
Şekil 14. Kendi imkânları ile Türkiye'ye gelen öğrencilerin üniversiteye başlama yolculuğu	101
Şekil 15. Burslu olarak Türkiye'ye gelen öğrencilerin üniversite eğitimine başlama yolculuğu	102
Şekil 16. Uluslararası öğrencilerin gelecek planları	144
Şekil 17. Türklerle uluslararası öğrenciler arasında sosyal ilişkilerin gelişim şeması	167

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Tezin araştırma soruları.....	16
Çizelge 2. Görüşme yapılan öğrencilerin bazı özellikleri	55
Çizelge 3. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim alma motivasyonları	82
Çizelge 4. Uluslararası öğrencilerin ilişkilenme şekilleri.....	109
Çizelge 5. Uluslararası öğrencilerin ilişkilenme şekilleri ve özellikleri	123
Çizelge 6. Öğrencilerin barınma şekilleri ve birlikte barındıkları bireyler.....	124
Çizelge 7. Uluslararası Öğrenci Federasyonuna (UDEF) bağlı uluslararası öğrenci dernekleri	158

HARİTALAR LİSTESİ

<i>Harita. 1. 2017-2018 Eğitim öğretim döneminde Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımı</i>	<i>12</i>
<i>Harita. 2. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı.....</i>	<i>55</i>



KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

BÖP: Büyük Öğrenci Projesi

FSM: Fatih Sultan Mehmet

KYK: Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

OHAL: Olağanüstü Hal

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi

UDEF: Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu

Vd.: Ve diğerleri

Vs.: Vesaire

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

YÖS: Yabancı Öğrenci Sınavı

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akrabalar Topluluğu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca birçok ekonomik, politik ve toplumsal değişim yaşanmış olup, bu değişimlerin lokomotif gücü genellikle ekonomik faaliyetler olmuştur. Göçebe bir yaşam tarzına sahip olan ilk insanlar, toplayıcılık ve avcılık yaparak hayatlarını devam ettirmiştir. İnsanoğlunun temel geçim kaynağı daha sonraları tarım ve hayvancılık olmaya başlamış ve yerleşik hayata geçildiği için toplumsal bir yapı oluşmaya başlamıştır. Hem avcılık ve toplayıcılık hem de tarım faaliyetleri için ihtiyaç duyulan güç ise kas gücü olmuş ve nüfus fiziksel anlamda önemli bir yer tutmuştur. Ancak Sanayi Devrimi'nin yaşanmasıyla birlikte sanayi toplumuna doğru bir dönüşüm yaşanmıştır. Sanayi toplumunda insan gücünün yanı sıra fosil yakıtlar ve makine gücü de yer almıştır. Şu anda ise bilgi çağında yaşamaktayız ve buna bağlı yeni toplumsal değişimler yaşanmaktadır. Bilgi toplumunda makine ve insan gücünün yerini bilgi, bilgisayar teknolojileri, düşünce ve akıl gücü almıştır.

Bilgi toplumuna geçiş bir dizi değişikliği beraberinde getirmiştir. “Yaşanan dönüşümü kavramak için ilgilendiğimiz konuya göre kavram çiftleri oluşturuyoruz, bunlar yardımıyla yaşanan dönüşümü betimlemeye çalışıyoruz: Sanayi toplumundan bilgi toplumuna, fordist üretim biçiminden esnek üretim biçimine, ulus devletler dünyasından küreselleşmiş dünyaya, moderniteden postmoderniteye geçiş vb. de olduğu gibi” (Tekeli, 2010: 109). “Bu gelişmelerin toplumun örgütlenmesinde, üretimin nitelik değiştirmesinde ve yaşam kalıplarımızın yeniden tanımlanmasında çok önemli sonuçları olmakta ve bunların sonucunda da bilginin anlamı, işlevi ve yorumlanışı değişmektedir” (Tekeli, 2010: 110).

Peki, içinde yaşadığımız bilgi toplumu nedir? Gültan (2003), bilgi toplumunu en temel meta konumundaki bilginin, yaşamın her alanında her geçen gün artan bir hızla ve

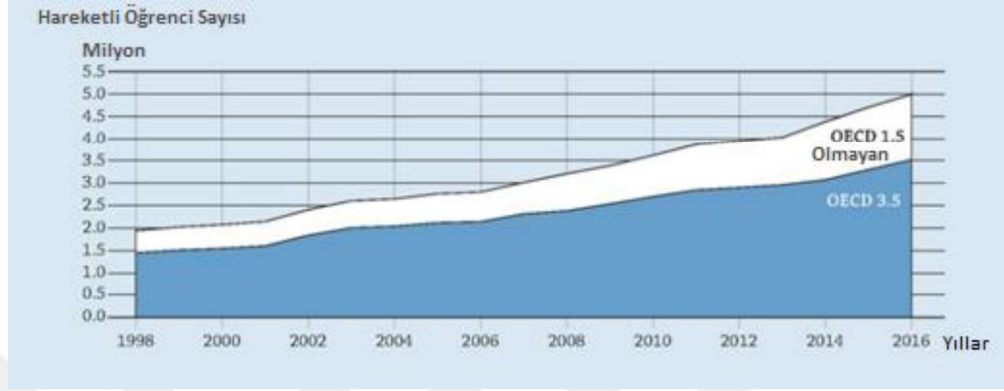
küresel ölçekte, sürekli akıp arttığı, esneklik, çeşitlilik, yaratıcılık, yenilik gibi kavramların belirleyici olduğu, eğitilmiş bireyin ön plana çıktığı etkileşimi son derece yüksek ağ yapısında bir toplum olarak tanımlamaktadır. Tekeli (2010)'nin belirttiği gibi bilgi toplumunda bilgiye yaklaşım da değişmiştir. Bu dönemde bilgi-üretim ilişkisi kurulmuş, bilginin üretimi de iş içinde olmaya başlamış ve üretime bağlanmıştır. Bilginin üretilmesi buluş ya da yenilikler yoluyla olurken, yayılması öğrenme yoluyla olmaktadır. Öğrenme ise yaşam içinde ve eğitim öğretim kurumları aracılığıyla olmaktadır.

Bilgi bu kadar önemli hale geldikten sonra ona ulaşmak da önemli olmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak kolaylaştığı gibi bilginin mekânsallığı da erozyona uğramaktadır. Ancak en yeni bilgi; en önemli, ekonomik değeri yüksek ve ulaşılması gereken bilgidir. Bunun yanında kodlanmamış bazı bilgiler sadece o mekânda bulunmak suretiyle elde edilebilir. Sonuç olarak tüm gelişmelere rağmen kodlanmamış ve yeni üretilen bilgiye ulaşmak hâlâ zordur.

Bilgi toplumunda önemli kurumlardan birisi, belki de birincisi üniversitelerdir ve üniversiteler her türlü bilgiye ulaşmada önemli kanallardan biridir. Ancak bilindiği gibi günümüzde üniversiteler standart değildir ve ülke içinde ve dışında farklı özellik ve kalitede üniversiteler bulunmaktadır. Kaliteli ve ihtiyacına cevap verecek üniversitelerde eğitim almak isteyen bireylerin çoğu bunun için hareket etmek durumunda kalmaktadır. Ülke içinde iyi bir üniversitede eğitim almak isteyen bireylerin çoğu kentler arasında, dünyadaki kaliteli üniversitelerde eğitim görmek isteyen bireylerin çoğu ise ülkeler arasında hareket etmek durumunda kalmaktadır.

Bilginin bu kadar önemli olduğu günümüzde hem üniversite eğitimine olan talep artmakta hem de üniversite eğitimi için hareketlilik artmaktadır. Hatta uluslararası öğrenci hareketliliğinin artış hızı, diğer göçmen sayılarındaki artış hızından çok daha

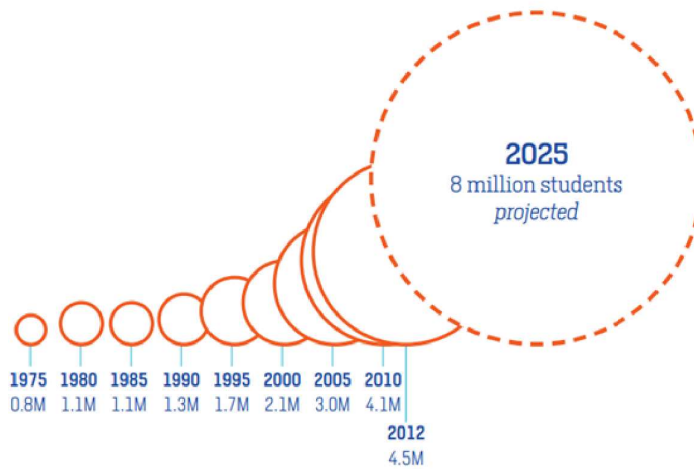
fazladır. 2000 yılında 2,1 milyon olan uluslararası öğrenci sayısı, 2010 yılında 4,1 milyona çıkmış ve on yılda neredeyse iki kat artmıştır. Öğrenci hareketliliğinin daha da artmaya devam edeceği ön görünmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Dünya’da yükseköğretime kayıtlı uluslararası öğrenci sayılarının yıllara göre artışı

Kaynak: OECD, 2018: 224

Uluslararası öğrenci hareketliliği 1990’lı yıllardan sonra önemli bir ivme kazanmış 2000’lerden sonra artış daha da hızlanmıştır (Şekil 2). Sayıları hızlı bir şekilde artan ve göçmenler içinde önemli bir yere sahip bu nüfus grubu geçmişte yapılan göç araştırmalarında yeterince ilgi görmemiştir. Bununla birlikte son yıllarda bu konuya olan ilginin artış eğiliminde olduğu gözlenmektedir.



Şekil 2. Uluslararası öğrenci sayılarının yıllara göre artışı ve gelecek tahmini

Kaynak: Atlas Project Infographic, 2015:1

Sayılarının bu kadar hızlı artması ve bilgi toplumunda son derece önemli olmasının yanında uluslararası öğrenciler ekonomik getiri sağlaması, gelişmiş ülkelerde boşalan üniversiteleri doldurması, beyin göçüne öncülük etmesi, diasporik bir güç olarak görülmesi, kültürel çeşitliliğe ve üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkı sağlaması gibi çeşitli nedenlerden dolayı önemlidir ve çalışılması gereken bir konudur.

1.1. Önceki Çalışmalar

Uluslararası öğrenci hareketliliği literatürüne tematik olarak bakacak olursak çeşitli konular tartışılmaktadır. Bu çeşitliliğin yanında bazı konular ön plana çıkmaktadır. Yapılan literatür değerlendirmesinde öne çıkan konulardan ilki öğrencilerin motivasyonlarıdır. Uluslararası öğrenciler, ekonomik getiri sağlamaları, kültürel çeşitliliğe katkı sunmaları, ucuz işgücü ve potansiyel vasıflı göçmen olarak görülmeleri, genç nüfusun azalmasıyla boşalma tehlikesi yaşayan üniversiteleri ayakta tutmaya katkıda bulunmaları, üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkı sağlamaları vb. açılardan önemli bir göçmen grubu olduğu belirtilmişti. Bu yüzden ülkeler, üniversiteler, araştırmacılar öğrencileri neyin motive ettiğini anlamaya önem vermektedir. Bu başlık altında öğrencilerin neden yurt dışında eğitim almak istedikleri, hangi motivasyonlarla ülke ve üniversite seçtikleri, belirli bir faktörün öğrencilerin motivasyonuna etkileri gibi konular ele alınmıştır. Tabii ki öğrencilerin motivasyonları başlı başına bir çalışma konusu olabilirken bazen de çalışmanın bir bölümünü oluşturmuştur.

Findlay ve arkadaşları (2010) yaptığı çalışmada İngiliz uluslararası öğrencilerin yurt dışında okumalarındaki motivasyonlarını ve deneyimlerini ele almıştır. Çalışmada en önemli motivasyon olarak dünya standartlarında eğitim alma arzusu karşımıza çıkmakta, bunu macera arayışı ve uluslararası kariyer isteği takip etmektedir. Findlay ve arkadaşları (2012) yaptıkları bir başka çalışmada uluslararası öğrenci hareketliliğinin

motivasyonlarını ve bunun anlamlarını incelemiştir. İstatistiksel yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmanın bulguları arasında dünya standartlarında eğitim almak ve uluslararası kariyere ilk adımı atmak istatistiksel olarak anlamlı olan motivasyonlar olarak karşımıza çıkarken; macera arayışı, öğrenim ücretleri ve yurtdışında eğitim alma noktasında aile teşvikleri istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Tekelioğlu ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmada ise Türkiye'deki bir vakıf üniversitesi örneklem alınarak uluslararası öğrencilerin ülke ve üniversite seçiminde etkili olan faktörler araştırılmıştır. Araştırmacılar en önemli faktörler olarak eğitim kalitesine, dini yapıya ve burs imkânlarına işaret etmiştir. Hawthorne (2014) çalışmasında öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen eğitim ve göç politikalarını incelemiştir. Kritz (2015) ise Afrikalı uluslararası öğrencilerin yurt dışında eğitim görmesinde Afrika'daki eğitim kapasitesinin düşük olmasının etkili olup olmadığını, yani eğitim kapasitesinin düşük olmasının öğrencilerin yurtdışında eğitim almalarında itici bir motivasyon kaynağı olup olmadığını incelemiş ve sonuçların çeşitlilik gösterdiğini bulmuştur. King ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmada ABD'de eğitim gören İngiliz öğrencilerin motivasyonları, deneyimleri ve kariyer beklentilerini araştırmıştır. Waters ve Brooks (2010) İngiliz öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmada yaygın kabulün aksine uluslararası öğrencilerin heyecan ve macera arayışında olduklarını, ayrıca buna ek olarak çoğu kez bunu kariyer başlamasının ertelenmesi ve öğrenci hayat tarzının devamı için bir fırsat olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Kahanec ve Kralikova (2011) yaptıkları çalışmada uluslararası öğrenci hareketliliğinde etkili olan politikaları incelemiştir. Abdolalizadeh (2014) çalışmasında kırsal bölgelerdeki üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrencilerin karar sürecinde etkili olan faktörleri incelemiştir. Akintounde (2009) çalışmasında ABD'de özellikle Batı Virginia'da eğitim gören uluslararası öğrencilerin motivasyonlarına yönelik faktörleri tanımlamayı amaçlamıştır. Alkarzon (2015) çalışmasında ABD'de eğitim gören uluslararası öğrencilerin üniversite seçmesinde

etkili olan faktörleri araştırmıştır. Benzer şekilde birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, burada sadece bir kısmına yer verilebilmiştir.

Literatürdeki bir diğer önemli konu başlığı, öğrencilerin gelecekte nerede yaşayacakları ve beyin göçü meselesidir. Uluslararası öğrencilerin gelecekte yaşamak istedikleri yer hem kaynak hem de hedef ülke için önemli bir konudur. Gelişmiş ülkeler kendi ülkelerinde eğitim alan uluslararası öğrencileri potansiyel ve kolay uyum sağlayabilecek vasıflı göçmen olarak görürken, gelişmekte olan ülkeler yurt dışına eğitim almak için gönderdikleri vatandaşlarını ülkenin kalkınmasına katkı sağlayacak bireyler olarak görmektedir ve geri dönmelerini beklemektedir. Bu yüzden uluslararası öğrencilerin eğitimleri bittikten sonra ne yapacakları literatürün ilgi duyulan konulardan biridir. Dreher ve Poutvaara (2005) yaptıkları çalışmada 1971-2001 yılları arasındaki öğrenci akışları ile sonraki göç akışlarının ilişkisini incelemiştir. Findlay (2002) hazırladığı raporda “öğrencilerin geri dönüşü hakkında ne biliyoruz?” başlığı altında öğrencilerin İngiltere’de kalma veya kaynak ülkeye dönme durumunu tartışmıştır. Güngör (2010) eğitim, küreselleşme ve beyin göçü konularını teorik açıdan ele almıştır. Albert ve Hazen (2005) hazırladıkları çalışmada odak grup görüşmesi tekniğini kullanarak ABD’de eğitim gören öğrencileri gitmeye ya da kalmaya motive eden faktörleri araştırmıştır. Çalışmanın bulgularında bu faktörler *profesyonel, sosyal ve kişisel* olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Çeşitli varyasyonlar olmakla birlikte profesyonel faktörler kalmayı; sosyal ve kişisel faktörler daha çok dönmeyi motive etmektedir. Hawthorne (2008) yaptığı çalışmada vasıflı göçmen olarak uluslararası öğrencilere artan talebi ele almıştır. Güngör ve Tansel (2008) tarafından yapılan araştırmada yurt dışında eğitim gören Türk öğrencilerin geri dönüş niyetleri ele alınmıştır. Dziwornu ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları çalışmada uluslararası öğrencilerin mevcut yaşadıkları yerin göç niyetlerini nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Literatürde öne çıkan bir başka konu, öğrenci hareketliliğinin coğrafyasıdır. Burada hareketliliğin zamansal ve mekânsal boyutuna odaklanılmıştır. Bu konuyu ele alan makalelerde hedef ve kaynak ülkelerin hangileri olduğu, göç paternleri ve bunların zamansal değişimi incelenmektedir. Öğrenci motivasyonları hareketliliğin mekânsal boyutunu etkilediği için bu konu zaman zaman motivasyonla birlikte ele alınmıştır. Perkins ve Neumayer (2014) yaptıkları çalışmada motivasyonlar, sınıf avantajlarının yeniden üretilmesi ve uluslararası hareketli öğrenciler için ülkelerin rekabeti bağlamında uluslararası öğrenci hareketliliğindeki çeşitliliği anlamaya çalışmışlardır. Verbik ve Lasanowski (2007) yaptıkları araştırmada ABD, İngiltere ve Avustralya'yı ana oyuncular olarak; Fransa ve Almanya'yı orta güçler olarak; Japonya, Kanada ve Yeni Zelanda'yı gelişen destinasyonlar olarak, Malezya, Singapur ve Çin'i ise yeni gelişen hedef ülkeler olarak sınıflandırmış ve bunları detaylıca incelemiştir. Ruiz (2014) yaptığı çalışmada 2001- 2012 yıllarında ABD'de eğitim gören uluslararası öğrencilerin nereden geldiklerini ve ABD'de hangi büyük kentlerde eğitim gördüklerini ve genel özelliklerini incelemiştir. Bhandari ve Laughlin (2009) hazırladıkları kitap bölümünde uluslararası öğrencinin kim olduğu, kimin nereye gittiği, eski ve yeni aktörler hakkındaki gelişmeler, beyin göçü, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için önemli sonuçlar gibi başlıkları ele almışlardır.

Literatürde incelenen bir diğer konu başlığı öğrenci deneyimleridir. Hareketlilik sürecini öğrencilerin nasıl deneyimlediği konusunda yapılan çalışmalar burada ele alındı. Findlay ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmada uluslararası öğrenci hareketliliğinin altında yatan anlamın ne olduğu, öğrencilerin hareketliliği nasıl deneyimlediği, hareketlilikle ilişkili öğrencilerin çıkarlarının ne olduğu, öğrenci göçünün mekânsallığının yanında anlamının haritalanmasının araştırmacılara ne sağlayacağı gibi konular araştırılmıştır. Beltekin ve Radmard (2013) yaptıkları çalışmada Ankara Üniversitesinde eğitim alan uluslararası öğrencilerin üniversitenin

akademik iklimine, akademik süreçlere, fiziksel ortama ve üniversitenin akademik niteliğine ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik bir bakış açısı ortaya koymuştur. Akhurst ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada İngiltere’de eğitim gören Polonyalı uluslararası öğrencilerin yaşama, eğitim ve çalışma deneyimlerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışma, deneyimlerin keşfiyle öğrencilerdeki değişimleri ortaya koyarak literatüre katkı sağlamıştır. Marin’in (2013) yaptığı çalışmada ele aldığı konulardan biri de Romanyalı öğrencilerin Erasmus Programı kapsamındaki bazı deneyimleridir.

Literatürde konu hakkında genel görünümü ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Burada bir ülkenin, bölgenin ya da bir milletin yurtdışına eğitim için gönderdiği bireyleri ya da öğrenim için gelen bireyleri nicel ya da nitel olarak betimleyen çalışmalar toplanmıştır. Marin’in (2013) yaptığı çalışmada öğrenci deneyimlerinin yanında istatistiki olarak Romanyalı öğrencilerin genel çerçevesini de ortaya koymuştur. Özer (2012) Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin durumunu ele almakta, Belyavina ve arkadaşları (2013) ülke dışında eğitim gören ABD’li öğrencilerin genel bir resmini çizmektedir.

Bir diğer başlık ise ağ konusudur. Brooks ve Waters (2010) ağın hareketliliği nasıl etkilediğini ve ağın hareketlilik sermayesi üzerine olan etkilerini incelemiştir. Rienties ve Nolan (2014) çalışmalarında sosyal ağ analizi kullanarak uluslararası öğrenciler ve ev sahibi ülke öğrencilerinin öğrenme ve arkadaşlık ağlarını anlamaya çalışmıştır. Li ve Chen (2014) ABD’de eğitim gören Çinli öğrenciler arasında sosyal sermaye için hedef ve kaynak ülkedeki sosyal ağ sitelerini kullanmalarının etkilerini araştırmıştır.

Bir diğer konu başlığı ise uluslararası öğrencilerin ya da uluslararası öğrenci hareketliliğinin etkileridir. Bilindiği gibi öğrenci hareketliliği bireyleri, kaynak ülkeyi ve hedef ülkeyi; sonuç olarak da dünyayı değiştirmektedir. Fakhoury (2015)

çalışmasında Arap demokrasisi hakkında Berkeley Üniversitesi'ndeki Arap ulus aşırı öğrenci derneklerinin söylemlerini analiz etmiştir. Gao (2009) ise çalışmasında Çinli öğrencilerin ev sahibi ülkelerde kalabilmek için yaptığı lobi faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin yerel kurumlara olan etkilerini incelemiştir. Mavroudi ve Warren (2013) akademik hareketliliğin ve uluslararası öğrenci hareketliğinin göç politikalarına etkisini ortaya koymuştur. Robertson (2013) çalışmasında Avustralya'da öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yaptığı protestoların etkilerini konu almıştır. Waters ve Leung (2012) çalışmalarında Hong Kong'da yerel paternlerin yeniden üretiminde ulus aşırı yükseköğretimin rolünü incelemiştir. Hawthorne ve To (2014) mezuniyetten sonraki yıllarda çalışma oranlarını ortaya koyan bir araştırma ile Avustralyalı işverenlerin uluslararası öğrencilerle öğrenim-göç yoluna tepkilerini incelemiştir. Findlay (2011) ise uluslararası öğrenci hareketliliğinin değişen doğasını incelemiştir.

Kimlik ve öğrencilerin yer ile ilişkisi literatürde tartışılan konulardan biridir. Ancak bu çalışmalar çok sınırlıdır ve çalışmaların çoğunluğu Erasmus hareketliliğinin Avrupalılık kimliğine etkisi üzerine odaklanmıştır. King ve Gelices (2003) ve Van Mol (2011) Erasmus programı kapsamında öğrenci hareketliğinin Avrupalılık kimliğine ve daha sonraki göç etme ihtimaline etkisini incelemiştir. Terrazas-Carrillo ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri yere bağlanmasını incelemiştir.

Uyum literatürde karşımıza çıkan bir diğer konu başlığıdır. Adewale (2015) çalışmasında ABD'de dört yıllık özel üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrencilerin uyum ve devamlılığını incelemiştir. Kılıçlar ve arkadaşları (2012) Türkiye'deki turizm bölümünde öğrenim gören, Türk dünyasından gelen öğrencilerin uyum sorunlarının akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Dil ile ilgili uyum sorunları ile akademik başarı arasında düşük düzeyde ters yönlü ilişki tespit edilmiş, ancak bununla birlikte mali, sosyo-kültürel, oryantasyon ve kişisel problemlerle ilgili

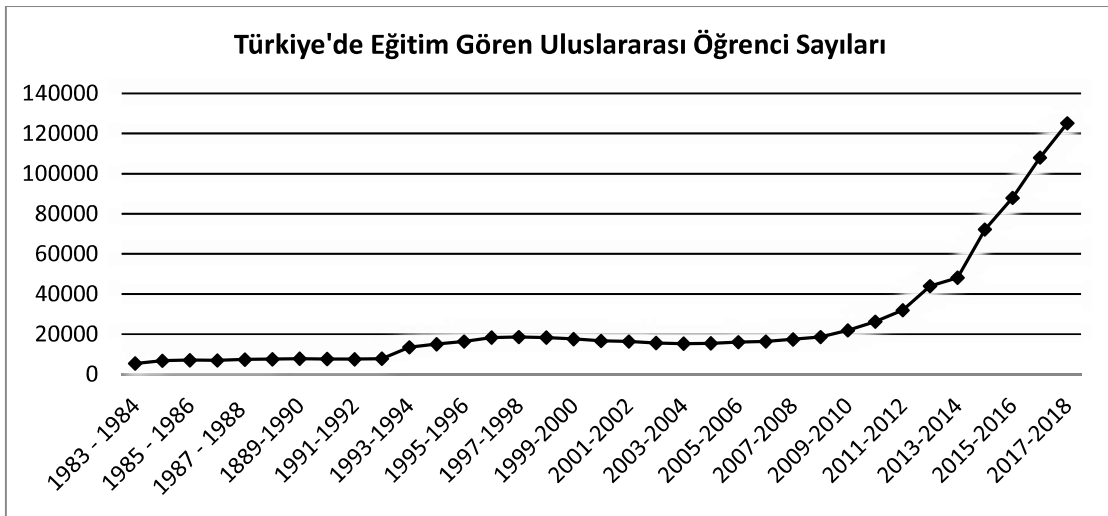
uyum sorunları ile akademik başarı arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Chirkov ve arkadaşları (2007) yaptıkları araştırmada yurt dışında eğitim alan uluslararası öğrencilerin uyumunun öğrencilerin motivasyon ve hedeflerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Chirkov ve arkadaşları (2008) Kanada’da eğitim alan uluslararası öğrenciler üzerine hazırladıkları çalışmada ise sadece motivasyonun uyum üzerindeki rolü araştırılmıştır. Gaol ve arkadaşları (2015) Shandong’daki üniversitelerde eğitim alan uluslararası öğrencilerin kültürler arası uyumunu ele almıştır. Josek (2015) çalışmasında çeşitli arkadaşlık ilişkilerinin farklı kültürel bağlamlardan gelen uluslararası öğrencilerin uyumuna etkisini araştırmıştır. Lei ve Gan (2004) yaptıkları araştırmada Çin’de eğitim alan uluslararası öğrencilerin kültürlerarası uyumunu, kültürleşme tutumlarını, sosyal ağlarını ele almıştır. Li ve arkadaşları (2014) yaptıkları araştırmada Çin’de eğitim alan uluslararası öğrencilerin dil ve kültürler arası uyumunu araştırmıştır. Mao ve Liu’nun (2016) yaptıkları araştırmada Çin üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerin kültürlerarası uyumu ve kültürel zekâ arasındaki bir moderator olarak sosyal destek konusu araştırılmıştır. O’Reilly ve arkadaşları (2010) yaptıkları araştırmada İrlanda’daki kısa süreli uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel uyumu ve psikolojik iyi olma durumunu araştırmıştır. Rienties ve arkadaşları (2012) ise araştırmalarında sosyal, akademik ve etnik köken entegrasyonunun uluslararası öğrencilerin akademik başarılarındaki rolünü incelemiştir. Sam ve arkadaşları (2015) yaptıkları araştırmada psikolojik değişkenler ve hayat memnuniyeti korelasyonuna odaklanmış, Gana’daki uluslararası öğrencilerin uyumu anlaşılmaya çalışılmıştır. Yu (2010) da yaptığı araştırmada Çin’deki uluslararası öğrencilerin uyumunda motivasyon ve dil tutumlarının rolünü araştırmıştır.

Özetleyecek olursak literatürde öğrencilerin motivasyonları, gelecekte nerede yaşayacakları ve beyin göçü, öğrenci hareketliliğinin coğrafyası, öğrenci deneyimleri, genel görünümü, ağ, öğrenci hareketliliğinin etkileri, kimlik ile öğrencilerin yer ile

ilişkisi ve uyum konuları karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon, uyum, hareketliliğin coğrafyası, beyin göçü ile ilişkisi gibi bazı konular literatürde ön plana çıkarken öğrencilerin yer ile kurduğu ilişki çoğunlukla ihmal edilmiştir. Bu konu öğrencilerin kimlikleri, motivasyonu, uyumu, gelecekte nerede yaşayacakları gibi birçok konu ile yakından ilişkilidir. Bu yüzden, uluslararası öğrenci hareketliliğinin yersel/mekânsal bir bakış açısıyla ele alınması ilişkili olduğu başka birçok konuya ışık tutacaktır.

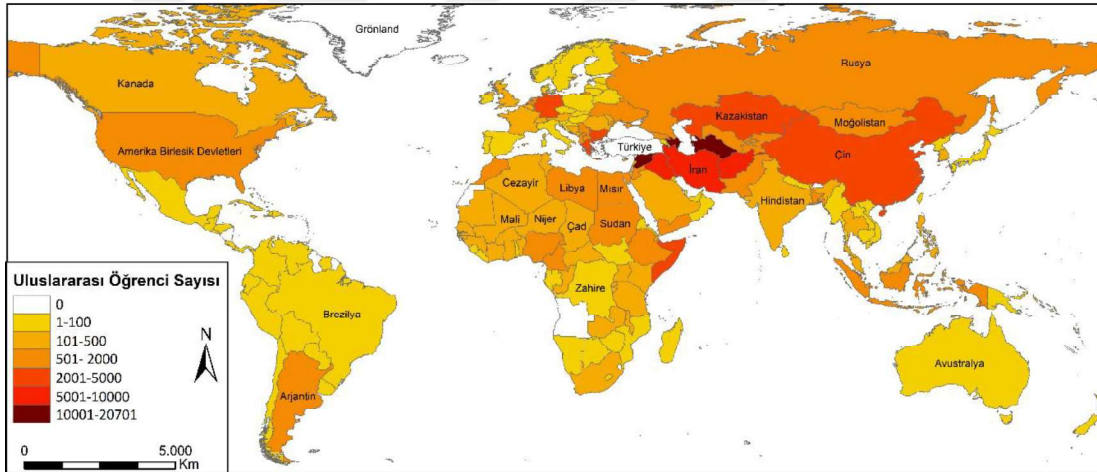
1.2. Uluslararası Öğrenci Politikalarında Türkiye'nin Amacı

Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrenci sayıları her geçen gün artmaktadır. 1983 yılından itibaren elde edilebilen YÖK verileri incelendiğinde uluslararası öğrenci sayılarının artışını üç dönem halinde ele almak mümkündür. 1983-1984 eğitim öğretim yılında başlayan ve 1992-1993 eğitim öğretim dönemine kadar devam eden uluslararası öğrenci sayılarının az olduğu ve artışın düşük olduğu dönem ilk dönemdir. Bu dönemde uluslararası öğrenci sayısı 7.000 civarındadır ve az miktarda değişim görülmektedir. 1993-1994 eğitim öğretim yılından itibaren uluslararası öğrenci sayılarının artmaya başladığı dikkat çekmektedir. Bu düşük artış miktarı 2008-2009 eğitim öğretim yılına kadar devam etmektedir. 1993-1994 eğitim öğretim yılı ile 2008-2009 eğitim öğretim yılı arasındaki erken gelişim dönemi ikinci dönemdir. 2009-2010 eğitim öğretim yılından sonra uluslararası öğrenci sayıları hızlı bir artış sürecine girmiştir. Bu sürekli artış dönemi hâlâ devam etmektedir. 1983-1984 eğitim öğretim döneminde 5.378 olan uluslararası öğrenci sayısı 2017-2018 döneminde (Harita 1) 125.138’e ulaşmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin yıllara göre dağılımı

Kaynak: YÖK’ten temin edilen veriler yazar tarafından düzenlenmiştir.



Harita. 1. 2017-2018 Eğitim öğretim döneminde Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin köken ülkelerine göre dağılımı

Kaynak: YÖK’ten temin edilen veriler haritaya aktarılmıştır.

Uluslararası öğrenci sayılarındaki değişim Türkiye’nin izlediği politika ile yakından ilgilidir. “Uluslararası öğrenci konusu Türkiye’de 90’lı yılların başından itibaren bir politika alanı olarak ele alınmaya başlamıştır. Bu durumun bir yansıması olarak, eğitim alanında ortaya çıkan en önemli proje, Büyük Öğrenci Projesi (BÖP)’dir” (Levent ve Karaevli, 2013:107). “1990’lı yılların başında Sovyetler Birliği’nin dağılmasının ardından, Türkiye, bağımsızlığını kazanan ülkelerle ilişkilerini güçlendirmek için farklı dış politika stratejileri geliştirmiştir. Eğitim, bu dönemde geliştirilen dış politika stratejilerinin en önemlilerinden birisi olmuştur” (Kavak ve

Baskan, 2001). Bu dış politika stratejileri sonucunda “BÖP kapsamında 1992-1993 akademik yılından itibaren, Türkiye’ye Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları’ndan burslu olarak öğrenci kabul edilmektedir” (Levent ve Karaevli, 2013:107). Büyük Öğrenci Projesi 1993-1994 eğitim-öğretim döneminde uluslararası öğrenci sayılarının artmaya başlamasının ve bu artışın devam etmesinin sebebidir. “Proje 1992-1993 öğretim yılında başlamıştır. Başlangıç aşamasında sadece 5 Türki Cumhuriyet ile sınırlı iken izleyen yıllarda diğer Türk ve Akraba topluluklarına da yaygınlaştırılmıştır. Yine, başlangıç aşamasında 10.000 bursun 7.000’ i yükseköğrenim (ön lisans, lisans ve lisansüstü), 3.000’i de orta öğrenim için planlanmıştır” (Kavak ve Baskan, 2001). BÖP’ün devamı olan Türkiye Bursları günümüzde de devam etmektedir. Her yıl on binlerce öğrenci bu burstan faydalanarak Türkiye’de eğitim görmektedir. Burs almadan da birçok öğrenci kendi imkânları ile ya da farklı kurumlardan aldıkları burslarla Türkiye’de eğitim görmektedir.

Sonuç olarak bu politikalar kapsamında birçok uluslararası öğrenciye burs verilmektedir, uluslararası öğrenci hareketliliği doğrudan ve dolaylı yollardan desteklenmektedir. “Türkiye’de uluslararası öğrencilere genel olarak üç farklı kanaldan burs sağlanmaktadır: Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) kapsamında sağlanan devlet bursları, Bakanlıklarca veya farklı devlet kurumlarınca sağlanan hükümet bursları ve çeşitli vakıf/derneklerce sağlanan özel burslar. Burslu öğrencilerin bütün uluslararası öğrenciler içindeki payının %40 civarında olduğu tahmin edilmektedir” (Özoğlu vd., 2012: XXIX).

Peki, bu kadar burs verilmesinin ve uluslararası öğrencilerin desteklenmesinin amacı nedir? BÖP’ün amacı; Türk Cumhuriyetleri ve Topluluklarının eğitim düzeyini arttırmak, yetişmiş insan gücü gereksinimini karşılamaya yardımcı olmak, Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek olarak ortaya konmuştur (Brifing Raporu, 2000’den aktaran Kavak ve Baskan, 2001:96).

Günümüzde ise Türkiye Bursları Yönetmeliği'nde bu amaç açıkça şu şekilde tanımlanmaktadır: “Türkiye Burslarının amacı, Türkiye'nin uluslararası alanda geliştirdiği kültürel, siyasal ve ekonomik ilişkilerin uluslararası öğrenciler tarafından tesis edilecek bağlar ile güçlendirilmesi, ülkemizin kültür ve medeniyeti ile yükseköğretim alanında sağladığı birikimin küresel düzeyde paylaşımının sağlanması, yükseköğretim kurumlarımızın uluslararasılaşmasına nitelikli uluslararası öğrencilerle katkı sunulmasıdır” (Türkiye Bursları Yönetmeliği, 2014).

Bu tanımlarda özetle öğrencilerin var olan toplumlar arası bağları güçlendirmesi, Türkiye'nin birikimini küresel düzeyde paylaşmak, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasına katkı sağlamak, Türk Cumhuriyetleri ve Topluluklarının eğitim düzeyini arttırmak olarak dört amaç göze çarpmaktadır. Bu tanımlamalara göre gelişmiş ülkelerin aksine Türkiye'de eğitim alan uluslararası öğrenciler, potansiyel vasıflı işgücü, ekonomik getiri sağlayan ve boşalan üniversiteleri ayakta tutan bireyler olarak görülmemektedir. Politikanın asıl amacı öğrencilerin gelip Türkiye'de eğitim alması, bu sayede üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkı sağlanması ve ülkelere döndüklerinde Türkiye ile olumlu bağlantılar kurmasıdır. Öğrencilere dönmedikleri takdirde aldıkları bursları ödeyeceklerine dair senet imzalatılması, kurulan bağları devam ettirmek için kaynak ülkelere Türkiye mezunları derneklerinin açılması ve finanse edilmesi, öğrencilere verilen çeşitli kurslar bu durumun kanıtlarıdır.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Bu bölümde ilk olarak bilgi toplumunda uluslararası öğrencilerin yeri ve önemi ortaya konmuştur. Daha sonra literatürde hangi konuların tartışıldığı ve hangi konularda boşluk olduğu ele alınmıştır. Bir sonraki adımda ise Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına yer verilmiştir. Tüm bunların ışığında da bu tez çalışmasının amacı ve

problemi şekillenmiştir. Literatürde en büyük boşluğun uluslararası öğrencilerin yer ile kurduğu ilişki üzerine olduğu görülmektedir. Yer ile kurulan ilişki ayrıca uluslararası öğrenci literatüründeki diğer birçok önemli konu başlığı ile de yakından ilgilidir. İnsanların yer ile kurduğu ilişkiler birey ya da grupların günlük pratiklerini ve kararlarını etkilemektedir. İnsanların nerede yaşayacaklarına, okuyacaklarına hatta kiminle evleneceklerine karar vermelerinde bile yer ile kurulan ilişki önemlidir. Literatür değerlendirmesi kısmında belirtilen konu başlıklarına bakıldığında çoğu insanın yer ile kurduğu ilişki ile bağlantılı konulardır. Sonuç olarak hem literatürde boşluk olması hem de literatürdeki diğer önemli konu başlıkları ile ilişkili olmasından dolayı uluslararası öğrencilerin yer ile kurduğu ilişki konusu ön plana çıkmaktadır.

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına bakacak olursak dünyadaki genel eğilimin aksine bir gidiş ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını kısaca özetleyecek olursak; Öğrencilerin Türkiye'de eğitim alması, bu sayede Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkı sağlamak ve öğrencilerin ülkelerine dönüp Türkiye ile bağlarını devam ettirmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçların hedefe ulaşmasının temelinde ise yer ile kurulan ilişki vardır. Bu öğrencilerin Türkiye'ye gelebilmeleri için Türkiye hakkında olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları gerekir. Geldikten sonra üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkı sağlamaları için Türkiye'ye yer duygusu hissedip, bağlılık geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitim bittikten sonra köken ülkelerine dönebilmeleri için köken ülke bağlılıklarının olması ve devam etmesi gerekir. Aksi takdirde Türkiye'de kalmak isteyebilir ya da başka bir ülkeye geçebilirler. Ülkelerine döndükten sonra veya başka bir ülkeye gittikten sonra Türkiye ile bağlarını devam ettirebilmeleri için Türkiye deneyimleri sırasında buraya bağlılık geliştirmeleri önem arz etmektedir. Kısacası Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikalarının amacına ulaşabilmesi, buraya gelen öğrencilerin hayat tatmini hissedebilmeleri için, üniversitelerin sadece nicel değil nitel

anlamda da uluslararasılaşması için öğrencilerin yer ile kurdukları ilişkileri anlamamız ve anlamlandırmamız gerekmektedir. Çalışma bu bağlamda uluslararası öğrencilerin yer ile kurdukları ilişkileri ele almayı amaçlamaktadır.

Tez çalışması İstanbul'da eğitim gören uluslararası öğrencilerin hareketlilik deneyimlerinin yer ile kurdukları ilişkileri nasıl etkilediğini ve bu öğrencilerin Türkiye ile nasıl bir bağ kurduklarını anlamayı ve anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Bu konuyla ilişkisi açısından tezde öğrencilerin motivasyonları, gelecek kararları ve ulus ötesi bağlantıları da ele alınmıştır. Tüm bunlar ışığında aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur (Çizelge 1).

Çizelge 1. Tezin araştırma soruları

Motivasyon	Uluslararası öğrenciler, Türkiye'ye neden ve nasıl geliyor?
Yer Bağlılığı	Uluslararası öğrenciler için mekân yere nasıl dönüşüyor? Bu dönüşümün temel unsurları nelerdir? Uluslararası öğrenciler, Türkiye'ye yer bağlılığı hissediyor mu? Hissediyorlarsa bu süreç nasıl işliyor? Hissetmiyorlarsa neden hissetmiyorlar? Hareketlilik deneyimi öğrencilerin yer ile olan ilişkilerini nasıl etkiliyor?
Ulus Ötesi Bağlar	Uluslararası öğrenciler, Türkiye'de bulundukları süre içinde hedef ile köken ülkeler arasında ne tür bağlar ve bağlantılar kuruyor? Uluslararası öğrenciler, hedef ülkede, köken ülkeden başka öğrenciler ve göçmenlerle ne gibi ulus aşırı topluluk ilişkileri geliştiriyor? Bu bağlantıların bir göç sistemine/ ulus aşırı alana dönüştürme olasılığı var mı?

Gelecek Planları	Uluslararası öğrencilerin gelecekle ilgili ne tür planları var? Bu planlar arasında Türkiye (İstanbul) ne kadar yer buluyor? Yer ile kurulan pozitif ve negatif ilişki uluslararası öğrencilerin gelecek planlarını nasıl etkiliyor?
-------------------------	--

Bu çalışma yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan giriş bölümünde ilk olarak bilgi toplumuna geçiş ve bilgi toplumunda üniversitelerin ve uluslararası öğrencilerin yerinin ne olduğu ve uluslararası öğrencilerin ne kadar önemli bir nüfus grubu olduğu ele aldıktan sonra literatürde tartışılan başlıklar ele alınmış ve var olan boşluklar ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra Türkiye'deki uluslararası öğrenci politikalarının amacı genel olarak ele alınmıştır. Araştırmanın amacı ve problemi tartışıldıktan sonra bölümlerin içeriğine yer verilerek ilk bölüm tamamlanmıştır.

İkinci bölümde ise araştırmanın kuramsal ve kavramsal arka planı ve insanın yer ile kurduğu ilişkinin teorik boyutu detaylandırılmıştır. Ek olarak imaj ve ulus ötesi alan oluşumunun teorik çerçevesine yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm araştırmanın felsefi arka planına yani araştırmanın epistemolojik, ontolojik ve metodolojik temellerine; araştırma probleminin nasıl felsefi bir duruşla hangi yöntemler kullanılarak nasıl çözüleceğine ilişkindir. Bu bölümde kullanılacak araştırma stratejisi ve yöntemleri, örneklem, veri toplama/oluşturma ve analiz teknikleri gibi konuları içerecek metodolojik yaklaşımlar ele alınmıştır.

Dördüncü bölümde çalışmaya konu olan öğrencilerin içinde bulundukları yaşam evresi, motivasyonları ve Türkiye'ye gelmeden önce yer ile kurdukları ilişkiler, yani köken ülke bağılılıkları ve Türkiye imajları ortaya konulmuştur.

Beşinci bölümde çalışmaya konu olan uluslararası öğrencilerin Türkiye deneyimleri dört başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar altında öğrencilerin günlük pratikleri ve Türkiye’de neler yaşadıkları kapsamlı olarak resmedilmiştir.

Altıncı bölümde ise öğrenci hareketliliğinin çalışma konusu bağlamında çıktılarının ne olduğu; uluslararası öğrencilerin yer bağlılıkları, ulus ötesi bağları ve gelecek planları ele alınmıştır.

Tez, sonuç ve tartışma bölümüyle tamamlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın literatür ile ilişkisi, özgün çıkarımları ve literatüre katkıları ele alınmış, belirlenen araştırma sorularına bulunan cevaplar ve yeni araştırma soruları irdelenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yer Bağlılığı

Bilindiği gibi zaman ve mekân varlığın öncülleridir. Varlıktan söz edebilmek için öncelikle zamanın ve mekânın var olması gerekir. Bir varlık olan insan için de durum aynıdır. İnsanlar belirli zaman ve mekânlarda var olurlar. İnsanın var olduğu andan itibaren çevresiyle ilişkisi kurmaya başlar ve insanlar hayatları boyunca çeşitli mekânlar ile çeşitli ilişkiler kurarlar. “1960’lı yıllardan günümüze kadar geçen sürede disiplinler arası bir yaklaşımla gelişen ve ‘çevre psikolojisi, coğrafya, mimarlık, tasarım ve planlama’ gibi birçok farklı disiplinin üretmekte olduğu çeşitli çalışmalarla zenginleşen ‘yer bağlılığı’ konusu, insanın mekânla kurduğu ilişkinin sorgulanması ve içinde yaşadığı çevreyle de tıpkı diğer insanlarla veya nesnelerle kurduğu biçimde bir ilişki kurduğunun fark edilmesi açısından büyük öneme sahiptir” (Karakuş, 2007:52).

İnsan ile yer arasında kurulan bağ ve bağlantılar literatürde “yer sevgisi” (Topophilia) (Tuan, 1974), “kökleşmişlik” (rootedness) (Relph, 1976; Buttimer, 1980), “yer bağımlılığı” (place dependence) (Stokols ve Shumaker, 1981), “yer kimliği” (place identity) (Proshansky, 1978; Proshansky vd., 1983), “kent kimliği” (urban related identity) (Lalli, 1992), “yer duygusu” (sense of place) (Hummon, 1992), “yer bağlılığı” (place attachment) (Low ve Altman, 1992), “topluluk duygusu” (sense of community) (Sarason, 1974), “topluluğa bağlılık” (community attachment) (Kasarda ve Janowitz, 1974), “yerleşim kimliği” (settlement-identity), “yere uyum” (place congruence) gibi birçok kavram üzerinden tartışılmaktadır.

“Yer bağlılığı çalışmaları ile ilgilenirken araştırmacıların karşılaştığı ana zorluk ampirik ve teorik anlamda mevcut yaklaşımların çeşitliliğidir” (Hidalgo ve Hernandez, 2001: 273). “Bununla birlikte bu alandaki ana zorluklardan biri bu kavramlar arasındaki

ilişkiler ile ilgili netliğin eksikliğidir” (Hidalgo ve Hernandez, 2001) “Öyle ki farklı kavramlar hakkında konuştuğumuzu ya da farklı isme sahip aynı kavram hakkında konuşup konuşmadığımızı söylemek zordur” (Hidalgo ve Hernandez, 2001: 273). Hidalgo ve Hernandez (2001:273) yaptıkları çalışmada bazı araştırmacıların bu kavramlardan bir tanesini diğerlerini kapsayacak şekilde jenerik bir kavram olarak kullandığını, bazı araştırmacıların ise bu kavramlar arasında bir ayırım yapmaksızın onları örtüştürdüğünü, bazılarının ise bağlılık ve kimlik kavramlarını eş anlamlı olarak kullandığını belirtmişlerdir. Fakat bu kavramlar içerisinde “yer bağlılığı” ve “yer kimliği” kavramları yapılan çalışmalar içerisinde daha fazla kullanılmaktadır (Lewicka, 2008). Bu yüzden bu çalışmada yer kimliği ve yer bağlılığı kavramlarına odaklanılacaktır.

2.1.1. Yer Bağlılığının Önemi ve Sonuçları

Yer bağlılığı birçok önemli süreç ile doğrudan ya da dolaylı şekilde ilişkili olması nedeniyle önemli bir kavramdır ve çalışmaya değerdir. Bir yere, bağlılık duyduğumuzda orada iyi ve güvende hissederiz, kimliğimizi orada inşa edebiliriz. Bağlılık duyduğumuz yerden ayrılmak, bu yere bir zarar gelsin istemeyiz, onu koruyup kollarız. Bağlı olduğumuz yerin bozulmasını istemeyiz. Bunlar literatürde farklı şekillerde ele alınmıştır.

Literatürdeki çalışmaların çoğu yer bağlılığını olumlu bir olgu olarak ele almaktadır. Low ve Altman’ın (1992) editörlüğünü yaptıkları kitabı değerlendirdikleri ilk bölümde yer bağlılığının bir kişi, grup veya kültürün kimliğinin oluşmasına, korunmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunduğu ve bağlılığın birey, grup ve kültürün öz-gurur, özsaygı, öz-değerlerini teşvik etmede rol oynadığını kitaptaki yazılardan çıkarım yaparak belirtmişlerdir. Topluluk memnuniyeti ve bağlılığının artması ile algılanan bireysel iyi olma arasında pozitif ilişki olduğu (Theodori, 2001), yer bağlılığının daha fazla yerel sosyal sermaye sağladığı (Kasarda ve Janowitz, 1974;

Mesch ve Manor, 1998), yer bağılılığının istikrarlı bir benlik duygusu yarattığı (Twigger-Ross ve Uzzell,1996), bağıllık geliştiren bireylerin daha fazla güvenlik duygusu hissettikleri (Billig, 2006; Brown, Perkins ve Brown, 2003) gibi sonuçlar elde eden çalışmalar yer bağılılığını olumlu ele alan çalışmalara örnek verilebilir. Lewicka (2011:218) çalışmasında yere bağıllık hisseden kişilerin bağıllık hissetmeyenlere kıyasla daha yüksek bir tutarlılık duygusu gösterdiklerini, genel olarak hayatlarından daha memnun olduklarını, daha güçlü sosyal sermaye ve mahalle bağlarının olduğunu, aile köklerine daha fazla ilgi duyduklarını, daha güvenilir ve genellikle daha az egosantrik insanlar olduklarını yaptığı kapsamlı bir anket sonucunda bulmuştur. Ona göre “Ayrıca, yer ile gelişen duygusal bağ, kimlik krizlerinin aşılmasında ve sürekli değişen dünyada insanlara ihtiyaç duydukları durağanlık, kararlılık hissini vermeye yardım etmektedir” (Lewicka, 2008:211).

Yer bağılılığını olumlu bir olgu olarak ele alan ya da olumlu sonuçlar bulan çalışmaların yanında yer bağılılığının olumsuz sonuçlarını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bağıllık geliştiren bireylerin hareketliliğinin azalması ve dolayısıyla kısıtlı yaşam olanaklarına sahip olması (Fried, 2000), deprem, sel veya radyasyon gibi doğal tehlikeler karşısında hareket etme isteksizliği (Druzhinina ve Palma-Oliveira, 2004), yerinden edilen göçmenlerin sıkıntı ve üzüntü duymaları (Fried, 1963; Fullilove, 1996) gibi sonuçlar elde eden çalışmalar yer bağılılığını olumsuz sonuçları açısından ele alan çalışmalara örnek verilebilir.

Yer bağılılığının eylemsel yönü de vardır yani yer bağılılığı insan davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. Yer bağılılığı, çevresel risk algısı ve yeri koruma tutumları ile ilişkilidir (Kyle, Graefe, Manning ve Bacon, 2004; Nordenstam, 1994; Stedman, 2002; Vorkinn ve Riese, 2001). “Genellikle, yere bağlı kişiler, doğal kaynakların korunmasına yönelik faaliyetlerde, ikamet yeri veya doğal yüksek nitelikli alanlarda faaliyetlerde bulunmaya daha isteklidirler (Lewicka, 2011:218). Vaske ve

Kobrin (2001) ve Scannell ve Gifford (2010b) çevresel sorumlu davranışlar ile yer bağlılığı ve yer kimliği arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Carrus, Bonaiuto ve Bonnes (2005), bölgesel kimlik ve korunan park alanları için destek arasında pozitif bir ilişki saptamıştır.

Yer bağlılığının yer temelli aktiviteler üzerine etkisi üzerine yapılan araştırmalar sınırlıdır ve bu çalışmalardan elde edilen bulgular tutarsızdır (Scannel ve Gifford, 2010a; Uzzell, Pol, ve Badenas, 2002; Vaske ve Kobrin, 2001). Öte yandan, literatürde yer bağlılığı ve yerle ilgili faaliyete katılım arasında ilişki olmadığını ya da ilişkinin negatif yönde olduğunu gösteren çalışmalar da vardır. “Yerle ilişkili aktiviteler çevreyi koruyan değişiklikleri desteklemek veya değişikliklere ve var olan durumun korunmasına direnç göstermek gibi farklı biçimlerde olabilir” (Lewicka, 2011:219).

2.1.2. Yer Duygusunu Nasıl Açıklayabiliriz?

Bir yerin anlamı bireyden bireye değişebilmektedir. Yani yerler kendi başına anlamlı değildir. Zira böyle olsaydı tüm bireyler için aynı anlamı ifade etmeleri gerekirdi. Yere, insanlar anlam yüklemektedir. Peki, neden insanlar yerlere anlamlar yüklerler? Bununla ilgili açıklamaları Rose (1995) çalışmasında yer duygusunu üç başlık altında ele almıştır: yer duygusu doğaldır, yer duygusu altta yatan güç yapıları tarafından üretilir ve yer duygusu kimlik politikalarının bir parçasıdır. Burada yer bağlılığı yerine yer duygusu kavramının kullanılması sebebi yazarın yer duygusunu tercih etmesidir.

İlk açıklama, yer duygusunun insanın doğal ihtiyacı olduğu ve davranışına temel oluşturduğudur. “Aidiyet hissettiğin bir yere sahip olma isteğinin doğal insan tutumu olduğu tartışılıyor. Bazen bu isteğin alansal hâkimiyet içgüdüsü olduğu varsayılır. Yer ihtiyacının daha çok bir tür hayatta kalma stratejisi olduğu iddia edilir” (Rose, 1995:98).

Ancak bazı araştırmacılar bu kadar çeşitliliğin olduğu bir dünyada böylesi genel bir açıklamaya şüpheyile bakmaktadır.

Yer duygusunun doğal bir içgüdü ve varoluşsal bir ihtiyaç olduğu tartışmalarının yanında doğal olmaktan uzak olduğu yönünde tartışmalar da vardır. İnsan; düşünen, analiz yapabilen bir varlık olduğu için yer duygusunu insanların aktif şekilde verdikleri anlamların bir sonucu olarak gören bir görüş de mevcuttur. “Bu görüşe göre yer duygusu, insanların aktif şekilde verdikleri anlamların bir sonucudur. Dünyayı anlamlandırma vasıtasıyla oluşturulan sistemin bir parçasıdır. Bu görüşü yer duygusunun kültürel açıklaması olarak tanımlayabiliriz. Bu tartışma çizgisini takip ederek, yer duygusu etrafımızdaki dünya ile ilgili bizim kültürel yorumumuzun bir parçası olarak görülebilir” (Rose, 1995:98-99). Yer duygusunun altta yatan yapılar tarafından oluşturulduğu görüşünde yer duygusunun çok kişisel olduğuna yeterince vurgu yapılmamıştır. Son olarak yer duygusunun kimlik politikalarının bir parçası olduğu görüşü vardır.

2.1.3. Kimlik ile Yeri Nasıl İlişkilendirebiliriz?

Literatürde genellikle yer ile kurulan pozitif ilişkiler ele alınmaktadır, ancak insanlar yerler ile farklı türlerde ilişkiler kurabilmektedir. Rose (1995) çalışmasında kimlik üzerinde etkili olabilecek yer hakkındaki duygu ve düşünceleri üç farklı şekilde tanımlamıştır. Yer, bizim kimliğimize üç farklı şekilde etki edebilir. Bunlar: kimliği bir yer ile tanımlamak, bir yere karşı tanımlamak ve yer ile tanımlamamak. Burada yer kimliğinin kullanılmasının sebebi yazarın bu kavramı tercih etmesidir. Ancak kastedilen yer bağlılığıdır.

Birincisinde “kimliğin belirli bir yere bağlı olmasının bir yolu, o yere ait olduğunuzu hissetmektir” (Rose, 1995:89). Hayatımızda pozitif anlamlar taşıyan yerler kimliğimizin bir parçası olur. O yerlere aidiyet hissederiz ve o yerlerden ayrılmak

istemeyiz. Yerin özellikleri, kimliğimizin bir parçası haline gelir ve kimliğimizi o yer ile tanımlarız. Yer ile ilgili pozitif duygular ve düşünceler literatürde yer duygusu, yer kimliği, yer bağlılığı vs. gibi kavramlar üzerinden tartışılmaktadır. İç içe geçen bu kavramlar, çalışma temelini oluşturduğu için bunlar bu bölümün devamında ele alınacaktır.

Düşünün ki Türkiye’deki üniversitelerden birini kazandınız. O üniversitenin bulunduğu kente gidip, orada eğitim görmeye başladınız ve orayı çok sevdiniz. Yazları memleketinize gittiğiniz zaman orayı özleyorsunuz. O kentte ve üniversitedeyken kendinizi evinizde, konforlu ve güvende hissediyorsunuz. O kentte okumuş olmaktan gurur duyuyorsunuz. Kentin pratiklerini günlük hayatınızda uyguluyorsunuz, kente uyum sağlıyorsunuz. O kentliler ne yaparsa siz de yapıyorsunuz, onların yapmadıklarını yapmıyorsunuz. Kimliğinizi o kentte üniversite eğitimi almış olmakla tanımlıyorsunuz. İşte o kent sizin kimliğinizin bir parçası haline gelmiştir. Mesela ben lisans eğitimimin sonuna doğru kendimi eğitim aldığım kent olan Samsun ile tanımlıyordum. Nerelisin diye soranlara fahri Samsunluyum diyordum. Şimdi de nerede bir Samsunlu ile tanışsam hemşerim gibi hissedirim.

“İnsanlar bir yere ait olduklarını hissettikleri için yer ve kimliğin bağlantılı olduğu fikri kesinlikle yer ile kimlik arasındaki tek bağlantı değildir. Bununla birlikte insanlar kendilerinden çok farklı hissettikleri bazı yerler ile kendilerini zıt olarak tanımlayarak yer duygusunu oluştururlar” (Rose, 1995:92). Yer, en basit tanımıyla anlamlı bir lokasyondur. Anlam ise olumlu olmak zorunda değildir. Yani yerlere karşı sadece olumlu duygu ve düşüncelerimiz yoktur. Bazen yerlere karşı olumsuz ya da karşıt duygu ve düşüncelerimiz de olabilir. Bilindiği gibi kimlik ne olduğumuz kadar ne olmadığımızı da içinde barındırır. Kişinin kendini yere karşı tanımlaması bir bakıma ne olmadığını ortaya koyması demektir.

Düşünün ki Türkiye’deki üniversitelerden birini kazandınız. Kazandığınız üniversitenin bulunduğu kent sizin kimliğinizden tamamen farklı. Tercih yaparken bu durumun bilincinde değildiniz. Üniversiteye gittiniz ancak kenti sevmediniz, kente aidiyet geliştiremiyorsunuz. Kendinizi o kentin pratikleri ile özdeşleştiremiyorsunuz. O kentlilerin yaptıklarını yapmıyorsunuz, hatta eleştiriyorsunuz. Kentin ne fiziksel ne de sosyal ortamına bağlılık geliştiremediniz. O kentte eğitim aldığınızı söylemek rahatsız ediyor sizi. Kentte mümkün olduğu kadar az vakit geçiriyorsunuz. Bir an önce üniversiteyi bitirip kent ile bağınızı koparmak istiyorsunuz. O kentin kimliğine karşıt bir duruş geliştiriyorsunuz ya da o kente karşı olumsuz duygular besliyorsunuz. Kendinizi tanımlarken o kentin kimliğine zıt olarak tanıtılıyorsunuz. Hangi kentte okuduğunuzu mümkün olduğu kadar söylemiyorsunuz. Söylediğiniz zaman da kentle ilgili eleştirileri sıralıyorsunuz.

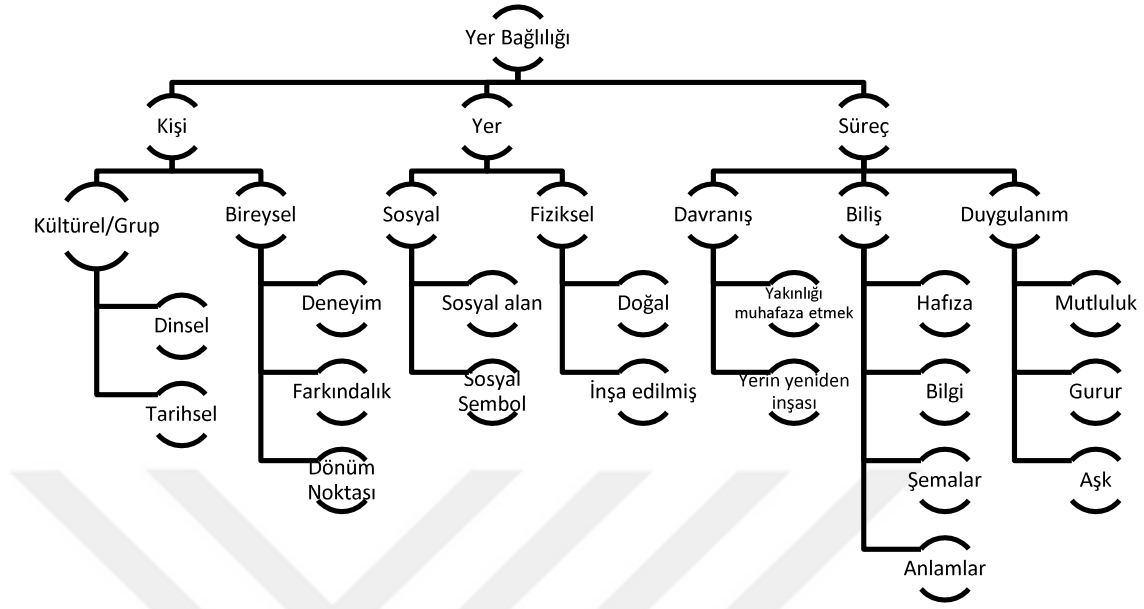
Kimliğimizi yer ile tanımlamamak yerin kimliğimizin üzerinde bir etkisinin olmadığı durumdur. Rose (1995) başka bir yere duyduğunuz güçlü bir yer duygusunun yeni bir yere yer duygusu geliştirmenizi zorlaştırabileceğini, bulunduğunuz yerde yabancı olmamız (göçmen olmak gibi), gönülsüz gelmiş olmamız (zorunlu göç), bulunduğumuz yerde pozitif karşılanmamamız yer duygusu hissetmemizi zorlaştırdığını ve bu gibi sebeplerden yer duygusu geliştirilemediğini belirtmiştir.

Düşünün ki Türkiye’de bir üniversite kazandınız. Üniversitenin bulunduğu kente gittiniz ve eğitime başladınız. Kente karşı duygularınız olumlu da değil olumsuz da değil. Kendinizi o kentli olmakla tanımlamıyorsunuz. Okuduğunuz kenti kimliğinizi tanımlamak için de kullanmıyorsunuz, ancak eleştirmiyorsunuz da. Bu kent sizin kimliğiniz üzerinde herhangi bir etki oluşturmamıştır.

2.1.4. Yer Bağlılığının Boyutları

“Son zamanlarda yer bağlılığı teriminin kullanımı üzerinde bir fikir birliği var gibi görünüyor. Genel olarak yer bağlılığı özel yerler ile insanlar arasındaki bir duygusal bağ veya bağlantı olarak tanımlanır” (Hidalgo ve Hernandez, 2001:274). Yer bağlılığı insanların yerlerle geliştirdiği bağlara işaret etmektedir (Giuliani, 2003; Hidalgo ve Hernandez, 2001; Low ve Altman, 1992; Manzo, 2003; Pretty, Chipuer ve Bramston, 2003; Williams, Patterson, Roggenbuck ve Watson, 1992). Hernandez ve arkadaşları (2007) çalışmalarında yer bağlılığını insanların kalmayı tercih ettiği; rahat ve güvenli hissettikleri belirli alanlarla kurduğu duygusal bağ olarak tanımlamıştır. Göregenli ve arkadaşları (2014) ise yer bağlılığını insanların mekânla etkileşimlerinde genel olarak paylaştıkları bir eğilim ve mekâna yönelik yaşadıkları duygusal bağ olarak tanımlamaktadır. Shumaker ve Taylor (1983) ise yer bağlılığının bireyler ve onların yerleşme çevreleri arasındaki pozitif duygusal bağ veya ilişki olduğunu belirtmiştir.

İngiliz psikanalist John Bowlby 1958 yılında ilk kez bağlılık teorisini ortaya atmıştır. Bu teoride insanlar; özellikle anne-bebek arasındaki bağlılık ele alınmıştır. Scannell ve Gifford (2010a) bağlılık teorisi üzerine yaptıkları bir çalışma ile yer bağlılığı ile ilişkilendirmişler ve üçlü yer bağlılığı modelini oluşturmuşlardır (Şekil 4). Bu model yer, kişi ve süreç olmak üzere üç boyutludur.



Şekil 4. Üçlü yer bağılılığı modeli

Kaynak: Scannell ve Gifford, 2010a:3

2.1.4.1. Kişi Boyutu

Bu boyutta “odak, aktör ya da kimin bağlandığı ve bağlanma derecesi üzerindedir” (Okoli, 2013:50). Yer bağılılığının kişi boyutu, birey ya da grup olarak verilen yerin anlamlarına işaret eder. “Yer bağılılığı hem kişi hem de grup seviyesinde gerçekleşir ve terimin biri diğerini vurgulama eğiliminde olmasına rağmen, ikisi birbiriyle örtüşebilir.” (Scannell ve Gifford, 2010a:2). Lewicka (2011) çalışmasında yer bağılılığı literatürünün yer boyutundan çok, kişi boyutunu vurguladığını belirtmiştir.

Bireysel olarak bir mekânın anlamlı bir yer haline gelmesinde deneyim, farkındalık ve dönüm noktası gibi faktörler önemlidir. Scannell ve Gifford (2010a) birey seviyesinde yer ile kişisel bağın gerekli olduğunu belirtmiştir. Önemli kişisel deneyimler, yerler ile kişiler arasında bağlantılar gelişmesine ve yerlere anlam yüklenmesine sebep olur. Deneyim bir mekâna anlam yüklenmesindeki önemli bir alt boyuttur. Tuan (1977) çalışmasının neredeyse tamamında deneyime vurgu yapmıştır.

Bireyler beş duyu organı vasıtasıyla yeri deneyimliyor ve bu deneyimin sonucu olarak anlam yüklüyorlar. “Soyut ve yabancı bir mekân, deneyim ile anlam taşıyan somut bir yer haline gelir” (Tuan, 1974, 1977). “Yerler sadece kendi başına önemli değildir, daha ziyade anlam yaratan ‘yerinde deneyim’ denilebilir” (Manzo, 2005:74). “Önemli kişisel deneyimler aracılığıyla coğrafi lokasyon ile kişi arasında gelişen bağ, o lokasyonu anlamlı yapar” (Okoli, 2013:52). Mekânın anlamlı bir yere dönüşmesinde deneyimin önemli olmasının yanında deneyim öznel, kişiye özeldir. Örneğin, yere bağlılık, kişisel hatıralar çağrıştıran yerler için güçlüdür ve bu tarz yere bağlılığın değişmez benlik duygusuna (stable sense of self) katkı sağladığı düşünülmektedir (Twigger-Ross ve Uzzell, 1996). “Benzer şekilde farkındalıklar ve dönüm noktaları (örneğin ruh eşinle ilk tanıştığın yer) gibi önemli kişisel deneyimler ile yer anlamlı olur” (Scannel ve Gifford, 2010a:2)

Yer bağlılığı grup/kültür düzeyinde de olabilmektedir. Low ve Altman (1992) bir grup insanın yere atfedilen sembolik anlamlar aracılığıyla aynı yere topluca bağlanabileceğini belirtmiştir. Böyle paylaşılan bir bağlılık, grup veya topluluk için yerin kültürel önemi (Mazumdar vd., 2000) ya da paylaşılan dini inançlar (Mazumdar ve Mazumdar, 2004) nedeniyle ortaya çıkabilir. Kültür; paylaşılan semboller, değerler ve tarihi deneyimler vasıtasıyla üyelerini yere bağlar (Scannel ve Gifford, 2010a:2). Grup olarak yer bağlılığı dini temelli de olabilir. “Din aracılığıyla bazı yerlerin anlamı kutsanmış konuma yükselir” (Mazumdar ve Mazumdar, 2004). Mekke, Kudüs buna en güzel örneklerdir. Bunun yanında insanlar çeşitli türbeler, tapınaklar, kiliseler, camiler, mezarlıklar gibi yerlere grup olarak kutsal görüp bağlanabilirler. “Benzer şekilde bir peyzaj kullanımı gibi benzer yer deneyimleri olan insanlar, o mekânın ortak anlamlarını paylaşacaklardır” (Greider ve Garkovich, 1994).

Din aracılığıyla ortaya çıkan yer bağlılığı genellikle grup seviyesinde iken ve dinlerin kutsal yerlerin önemini tayin etmesine rağmen kutsal yerlere bağlılık bireysel

de olabilir. Mazumdar ve Mazumdar (2004) yerin kişisel deneyim vasıtasıyla ruhsal öneme sahip olabileceğini belirtmişlerdir. “Bu yüzden yer bağlılığının bireysel ve kültürel boyutu tamamen bağımsız değildir. Kültürel yer anlamları ve değerleri bireysel yer bağlılığının kapsamını etkiler ve yerdeki deneyimler eğer pozitifse kültürel yer bağlılığını devam ettirebilir ve genişletmesi muhtemeldir” (Scannell ve Gifford, 2010a:3).

2.1.4.2. Yer Boyutu

Burada bağlanma nesnesi olan yer ele alınmaktadır. “Belki de yer bağlılığının en önemli boyutu yerin kendisidir” (Scannell ve Gifford, 2010a:4). Lewicka, (2011) yerin bağlanma nesnesi olmasına rağmen literatürde insanlardan daha az dikkat çektiğini belirtmiştir. Scannell ve Gifford’un (2010a) ortaya koyduğu yer bağlılığı teorisinde yer, fiziksel (doğal ve inşa edilmiş) ve sosyal (sosyal alan ve sosyal sembol) iki alt boyutlu olarak ele alınmıştır. Mazumdar ve Mazumdar, (1993, 2004) yaptıkları çalışmalarda sosyal ve fiziksel faktörleri yer bağlılığına ya da yer duygusuna katkıda bulunan faktörler olarak tanımlamıştır.

Yer, fiziksel olarak inşa edilmiş ve doğal olmak üzere iki alt boyutta ele alınmaktadır. “Anlamlı bir lokasyon” olarak tanımlanan yer, sosyal bir boyuta ve aynı zamanda elle tutulur, çok gerçek bir fiziksel temele sahip bir varlıktır (Lewicka, 2011:213). Lewicka (2010) yeri kavramsal olarak hem ikamet edilen alanları (ev, konut, mahalle, kent vb.) hem de dinlenme veya eğlence için gidilen yerleri (doğa, yazlık evler, ormanlar vb.), doğal ve yapılandırılmış çevreleri içeren geniş bir anlama sahip olduğunu belirtmiştir. Binalar, caddeler, yollar, parklar gibi somut, insanlar tarafından inşa edilmiş fiziksel yapıların yanında göller, nehirler, ormanlar gibi doğal unsurlar da yerin parçasıdır. Bir dizi çalışma yer duygusunun ya da yer bağlılığının fiziksel boyutunu ele almaktadır. “Yer asla tamamen boş değildir, çünkü fiziksel ortam yerin anlamı için önemli ham materyal katkısı yapar” (Stedman, 2003: 823). Stokols ve Shumaker (1981)

yer bağılılığının tanımında bir yerin fiziksel özelliklerinin bireyin hedeflerini desteklemek için olanaklar ya da kaynaklar sağladığı için bağılılığın merkezi olarak vurgulamaktadır.

Bireyler yerin bir parçasını oluşturan insanlara da bağıllık geliştirebilmektedir. Yerin sosyal boyutunu oluşturan bu alan; sosyal alan ve sosyal sembol bileşenlerinden oluşmaktadır. “Bununla birlikte, yer bağılılığı ile ilgili araştırmaların çoğu (ve ilgili kavramlar) yer bağılılığının sosyal yönüne odaklanmıştır; insanlar sosyal ilişkileri ve grup kimliğini kolaylaştıran yerlere bağlanırlar” (Scannel ve Gifford, 2010a:4). Yüksek sosyal bağılılığın kişiler arası yüksek etkileşimden kaynaklandığını ortaya koyan çalışmalar vardır (Fried, 1963; Young ve Willmott, 1962). “Yoğunluk, yakınlık, aktivite ve diğer sosyal alanların varlığı gibi belirli fiziksel özellikler, bu etkileşimleri etkilemektedir (örneğin Fried, 2000), ama bağıllık yerin kendi yönlerinden ziyade yerde yaşayan başkalarına yöneltildiğinde sosyal temelli bir yer bağılılığı olarak düşünülmektedir” (Sacannel ve Gifford, 2010a:4).

Yer üzerine yapılan araştırmaların büyük bir kısmı, yer bağılılığı ya da yer duygusunun ön göstergesi olarak ortamlardaki sosyal ilişkilerin rolüne vurgu yaparlar. Riley (1992) bağılılığın yalnızca bir yerin fiziksel özelliklere değil, aksine temelde yerdeki diğer insanlarla olan ilişkileri içeren anlamlara ve deneyimlere karşı geliştiğini belirtmiştir. Hidalgo ve Hernandez (2001) üç farklı ölçekle yer bağılılığının fiziksel ve sosyal boyutunu ölçtükleri çalışmada yer bağılılığının sosyal boyutunun fiziksel boyutundan daha güçlü olduğunu bulmuşlardır. Relph (1976) çalışmasında bir yerin aslında insanlardan oluştuğu ve görünüş ya da peyzajın göreceli olarak önemsiz bir zemin olduğunu belirtmiştir. Woldoff (2002) çalışmasında yer bağılılığını insanlara ve yerin sağladığı sosyal etkileşime bağıllık olarak ele almıştır. Lalli (1992) çalışmasında fiziksel yere bağılılığın sadece yerde var olan sosyal bağların bir sembolü olduğunu belirtmiştir. Bir insan bir lokasyona bağlandığında o kişi için o lokasyon özeldir çünkü

o kişinin ait olduğu grubun bir sembolüdür ve o yer kişinin kendi kimliğini yansıtır (Twigger-Ross ve Uzzell, 1996). Low ve Altman (1992) birçok yazarın yere olan bağlılığı diğer insanlara örneğin aile, arkadaşlar, topluluk ve kültüre dayandığı araştırmaların da bulunduğunu ve böylelikle de sosyal ilişkilerin bağlılık sürecinde yerin kendisiyle eşit önemde veya ondan daha önemli olabileceğini belirtmektedir. Riger ve Lavrakas (1981) yaptıkları çalışmada sosyal bağlar ve yer bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele aldılar ve sosyal bağlanma ve davranışsal (fiziksel) kökleşmişliği topluluk bağlılığının iki boyutu olarak tanımladılar. Sosyal bağlanmayı; komşularının çocuk sayılarını bilme, muhitin bir parçasını hissetme ve komşularını tanımlamaları yoluyla ölçtüler. Kökleşmeyi (fiziksel bağlanma) ise ikamet süresi, mülkiyet ve olası kalış süresi yoluyla ölçtüler.

2.1.4.3. Süreç Boyutu

Bu boyut bağlanmanın nasıl gerçekleştiğine odaklanır, yani yer ile olan bağlanmanın psikolojik süreçlerine işaret eder. Jorgensen ve Stedman (2001) duygu, biliş ve davranış kavramlarını yer duygusunun bileşenleri olarak tanımlamışlardır. “Duygu hislerle ilgilidir, biliş bilginin ölçümü ile; davranış ise bireylerin duygu ve düşüncelerinde nasıl davrandıklarını ele alır” (Okoli, 2013: 57).

Duygu, yer bağlılığının gelişmesinde bir bileşen olarak tanımlanmaktadır. İnsan ve yer arasındaki ilişki duygusal bağlar içerir (Cuba ve Hummon, 1993; Fullilove, 1996; Giuliani, 2003; Hidalgo ve Hernandez, 2001; Manzo, 2003, 2005). “Topophilia” kelimesi ya da “yer sevgisi” insan yer arasındaki duygusal bağa işaret eder” (Tuan, 1974). Benzer şekilde, göç ve mülteci literatüründe diaspora ve yerinden edilme durumlarında yere bağlılık, kaybedilen yerler için özlem yoğunluğu olarak tanımlanmıştır (Scannell ve Gifford, 2010a:3). Yer ile kurulan bu duygusal bağın doğası hakkında ortak bir görüş yoktur ve araştırmacılar bu ilişkiyi sevgi (Tuan, 1974), gurur (Brown, Perkins ve Brown, 2003; Lewicka, 2010; Scannell ve Gifford, 2010), memleket

özlemi (Hidalgo ve Hernandez, 2001), mutluluk ve rahatlama (Jogersen ve Stedman, 2001, 2006) gibi farklı duygular üzerinden değerlendirmektedir.

Biliş, sürecin bir diğer bileşenidir. İnsan ile yer arasındaki bağlar ayrıca bilişsel bir bileşene sahiptir (Lewicka, 2008, 2011; Scannell ve Gifford, 2010a). “Ortamlar; insanların kendileri ile ilişkilendirdiği anlamlar, hatıralar ve inançlardan ve bu gibi ortamlara aşinalıktan dolayı önem kazanırlar” (Lewicka, 2008, 2011; Scannell ve Gifford, 2010a; Stedman, 2003). Bir yerin bilgisinin bir kişinin zihninde geliştirilmesi süreci, yerle ilgili aşinalık gerektirir (Fullilove, 1996; Tuan, 1977).

Hafıza bilişin önemli bileşenlerinden biridir. İnsanlar unutulmaz olayların gerçekleştiği yerlere anlam atfederek bağlılık geliştirir; yerler ayrıca bir bireyin çocukluğundaki anılarına ya da geçmişteki bazı unutulmaz zamanlara bağlandığında anlamlı olabilir (Hay, 1998; Manzo, 2005; Twigger-Ross ve Uzzell, 1996).

Şema ya da organize düşünce kalıbı yer bağlılığı sürecini aydınlatmaya yardımcı olmak için yer duygusu kavramına uygulanabilir. Bireyler yerlerin belirli türlerine veya kategorilerine bağlanabilirler, çünkü “şema, birinin eklenebileceği yer türlerine özgü özellikler hakkında bilgi içerir” (Scannell ve Gifford, 2010a:3). “Bir favori yer, yer ile ilgili yerin özel karakterini ve kişinin kişisel bağlantılarını nihai olarak temsil eden bilgi ve inançları için bir tür yer şeması olabilir. Buna karşılık, bu bilişler kişinin benlik konseptine dâhil edilebilir” (Scannell ve Gifford, 2010a:3). Bireyler kendileri ile yer arasında benzerlikler gördüklerinde yere bağlılık gerçekleşir öyle ki yer, kendilerinin veya kimliklerinin bir yansıması olarak görülür; anılar, tercihler, düşünceler, değerler gibi fiziksel ortama ilişkin bilişler benlik tanımlarının bir parçası haline gelir (Scannell ve Gifford, 2010a). “Bilişsel düzeyde yere bağlılık, insanlar için önemli olan yerlerle ilgili hatıralara, bilgiye, inançlara, anlamlara karşılık gelmektedir” (Hidalgo, 2013:256).

Başka bir ifadeyle, insanlar hatıralar, bilgiler, inançlar aracılığıyla yerin anlamını oluşturmakta ve o yere bağlanmaktadır.

Sürecin üçüncü bileşeni ise davranıştır ve yakınlık sürdürme davranışından ve yerin yeniden inşasından oluşur (Scannell ve Gifford, 2010a). Yakınlıkları sürdürme davranışı, bir alandaki ikamet süresi veya bir yerde geçirilen süre uzunluğu olarak literatürde vurgulanır. Bir yerde geçirilen süre, aşinalığı artırabilir, bu da artan bir güvenlik duygusuna yol açabilir (Gifford vd., 2009) ve yer bir kaç yaşam aşamasını temsil ettiği için veya zaman geçtikçe daha güçlü ve derinleşen sosyal ilişkileri artırır (Hay, 1998). Yerin yeniden yapılandırılması, yer duygusu geliştirmenin bilişsel süreci ile bağlantılı olan başka bir davranıştır. Örneğin, bireyler zorla veya gönüllü olarak taşınırlarsa bıraktıkları veya sahip oldukları yeri yeniden oluşturma veya yeniden inşa etme eğilimindedirler. Bu, bağını korumanın bir yolu olarak bağlandıkları yere benzer bir yer seçerek başarılabilir (Gans, 1962; Michelson, 1976). Bu anlamda, Hidalgo ve Hernandez (2001:27) yere bağlılığı “bireylerin yakın olma eylemlerini sürdürme eğiliminde oldukları belirli yerler ve bireyler arasındaki olumlu duygusal bağ” olarak tanımlamaktadır.

2.1.5. Analiz Aralığı/Ölçeği

Shamai ve Ilatov (2005) yere bağlılığın ölçeğe göre değiştiğini ortaya koymuştur. İnsanların yere bağlılıklarının oda, ev, daire, bina, mahalle, ilçe, şehir, ülkenin bir bölgesi, kıta, tüm dünya gibi farklı ölçekte olabileceğini birçok araştırmacı dile getirmiştir (Cuba ve Hummon, 1993; Gieryn, 2000; Jordan, 1996; Low ve Altman, 1992; Moser, Ratiu, ve Fleury-Bahi, 2002). “İnsan yer ilişkisi ile ilgilenen araştırmacıların çoğu sadece tek bir alan ölçeğine odaklanmakta ve bağlılığın farklı yer ölçeklerine göre karşılaştırmasından kaçınmaktadır. Yer bağlılığı araştırmalarında en çok tercih edilen ölçek mahalledir, mahallenin ardından ev, şehir ve daha az sıklıkla ulusal bölgeler ve kıtalar gelmektedir” (Lewicka, 2011:211). Hidalgo ve Hernandez

(2001) çoğu araştırmada mahalle düzeyinin seçilmesini, bağlılık çalışmalarının ikametgâh memnuniyeti çalışmaları üzerinde etkili olması ve mahalleye bağlılığın ev, şehir, bölge ölçeğindeki diğer yerlerden daha fazla olmasıyla ilişkilendirmiştir.

Çalışmalar en fazla mahalle ölçeğinde olsa da literatürde farklı ölçeklerde çalışmalar da mevcuttur. Literatürdeki bu çalışmaların bir kısmı sadece bir ölçekte tasarlanmışken bir kısmı birden çok ölçeğin karşılaştırmasını yapmıştır. Hidalgo ve Hernandez (2001) tek ölçekte tasarlanmış çalışmaların farklı ölçekteki yerlere duyulan bağlılığın karşılaştırılmasına imkân vermediğini belirtmişlerdir.

2.1.6. Yer Bağlılığının Belirleyicileri

İnsanların yer ile kurduğu ilişkilerde bazı belirleyiciler vardır. “Literatürde yere bağlılığı açıklayan araştırmalarda bağımsız değişkenler olarak sosyo-demografik, sosyal ve fiziksel değişkenler üzerinde durdukları görülmektedir” (Lewicka, 2010:37).

2.1.6.1. Sosyo-Demografik Değişkenler

2.1.6.1.1. Bir Yerde Yaşama Süresi

Literatürdeki en önemli değişkenlerden biri zamandır. Bir yerde geçirilen süre yani bir yerin ne kadar deneyimlendiğinin mekânın anlamlı bir yer haline gelmesinde önemli olduğunu belirten çalışmaların yanında zamanın belirleyici olmadığını söyleyen çalışmalar da vardır. Relph (1976) çalışmasında bir yerde deneyimin artması durumunda yer duygusu ya da yer bağlılığının da artacağını belirtmiştir. Yani bir yerde uzun kalınması ve etkileşimin çok olması daha fazla deneyim birikmesine ve yer hakkında daha güçlü duyguların oluşmasına neden olur.

Bir yerde geçirilen sürenin uzunluğunun yanında deneyimlenen yerlerin değiştirilmesi yer ile olan ilişkiyi etkiler. Küreselleşme, kentleşme, göç/hareketlilik, iletişim ve ulaşım olanaklarının gelişmesi günümüzde yer ile kurulan bağ üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bireyler hayatının farklı dönemlerinde farklı yerde

yaşayabildikleri gibi bir yılın farklı dönemlerinde farklı yerlerde yaşayabilmekte ya da aynı anda farklı yerlerle ilişki kurabilmektedir. Mchugh ve Mings (1996) yazlık ve kışlık evleri arasında taşınan mevsimlik göçmen olan emekliler üzerine yaptıkları çalışmada hâlâ evinde kökleşmiş olanlar, iki ev arasında şüpheliler ve kayıtsız olanlar olmak üzere üç grup insan buldular. Her grubun zamanı sırasıyla dairesel, sarkaç ve çizgisel olmak üzere farklı anladıklarını belirtmişlerdir.

Tuan (1977) çalışmasında birinin bir yerde biriktirdiği daha fazla deneyimin daha büyük yer duygusu ya da yer bağlılığı oluşturduğunu belirtmiştir. Relph (1976) yer duygusunun ve yer bağlılığının zamana bağlı olduğunu iddia etmektedir. Tuan (1977) ve Relph (1976) bir yerdeki ikamet süresinin yer duygusunun potansiyel bir kestiricisi olduğunu savunmaktadır ve bir yerde daha uzun yaşayan bireylerin, daha az zaman harcayanlara kıyasla, yerin fiziksel özelliklerine bağlanacağını ve daha ileri düzey sosyal ilişkiler geliştirme ihtimali olduğunu öne sürdüler. Buna karşın Stedman (2002) yaptıkları çalışmada ikamet süresinin yer hissini öngörmede bir faktör olmadığını keşfetti. Deneyim türleri ve bireylerin bir ortamla etkileşim şekli verdikleri anlamlara katkıda bulunur (Stedman, 2003).

2.1.6.1.2. Yaş

Mekânın anlamlı bir yer haline gelmesinde bireyin içinde bulunduğu yaşam evresi önemlidir. Yaşam evresi hem bireyin deneyimlediği ve ilişkili olduğu yerleri belirlerken hem de süreç üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca bireyin hayatı boyunca fiziksel kabiliyetleri değişmektedir. Fiziksel kabiliyet ve hareket kabiliyeti ise mekânı deneyimleme üzerinde etkili olmaktadır. Bir bebeğin, yaşlının ya da bir yetişkinin hareket ve fiziksel kabiliyetleri aynı değildir ve bu durum yer ile ilişkileri üzerinde etkilidir. “Yaşam tarzındaki değişikliklerle birlikte, insanların yaşadığı veya ziyaret ettiği yerler de değişmeye eğilimlidir” (Lewicka, 2011:209).

2.1.6.1.3. Evin Mülkiyet Durumu

Literatürde öne çıkan bir diğer konu mülkiyet durumudur. Ancak bu çalışmada kalıcı olmak durumu olarak ele alınacaktır. Mülkiyet durumu sınırlı bir kavramdır. Mülk sahibi olmak kalıcılığa gönderme yapar. Bu anlamda, Brown ve arkadaşları (2003) çalışmalarında ev sahibi olan katılımcıların hem eve hem de mahalleye bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.6.1.4. Doğum Yeri

Doğum yerinin de yer ile kurulan ilişkide kritik önemi vardır. Yer kimliği ile yer bağlılığı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Kaba ve Südaş, 2018, Lalli, 1992, Göregenli vd., 2014).

2.1.6.2. Sosyal Değişkenler

2.1.6.2.1. Güvenlik Hissi

Bağlılığı etkileyen bir diğer önemli değişken ise güvenlik hissidir. Güvenlik hissi hem bir yerin geçmiş suç hikâyeleri hem de kişinin öznel olarak hissettiği güvenlik hissiyle ilişkilidir (Lewicka, 2010). Güvensizlik hissi veya suç işlenmesi korkusu insanları yaşam alanları olan mahallelerinden uzaklaştırabilmekte ve hatta insanların mahallelerine olan bağlılıklarını sarsabilmektedir (Brown vd., 2003). Bu bağlamda, Brown ve arkadaşları (2003) araştırmalarında hem ev hem de mahallede düşük düzeyde suç işlenmesi durumunu hisseden katılımcıların yere olan bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca mekânların ölçeği büyüdükçe güvenlik hissi azalmaktadır.

2.1.6.2.2. Sosyal Bağlar/Bağlılık

Yerleşim yerlerinde bağlılığı etkileyen sosyal değişkenlerden birisi de sosyal bağlardır (Lewicka, 2010:38). Sosyal bağlar komşuluk ilişkileri, mahalledeki arkadaş sayısı, mahalledeki sosyal aktivitelere katılım ve aktivitenin sıklığı, ilişkilerin

yüzeyselliği ve derinliği gibi çeşitli şekillerde kavramsallaştırılabilir: Mahalle içerisindeki arkadaş sayısı, akrabalar ve sosyal aktivitelere katılım sıklığı (Kasarda ve Janowitz, 1974), tesadüfi sosyal karşılaşmalar (Flening, Baum ve Singer, 1985), mahalle sakinleriyle olan ilişkilerin yüzeysellik ve derinlik açısından özellikleri (Lewicka, 2005, 2010) gibi faktörler önemlidir. Sosyal bağlar genellikle yapılan araştırmalarda çeşitli ölçeklerdeki yerleşim yerlerinde bağlılığı etkileyen pozitif bir değişken olarak görülmüştür (Kasarda ve Janowitz, 1974; Lewicka, 2005; 2010; 2011; Brown vd., 2003). Örneğin, Lewicka (2011) çalışmasında sosyal bağların yere bağlılık üzerinde en önemli değişkenlerden birisi olduğunu belirlemiştir.

2.1.6.3. Fiziksel Değişkenler

Yere bağlılık düzeyini etkileyen fiziksel değişkenler ise, yerin sahip olduğu yeşil alanların/parkların genişliği, evin tipi, genişliği, mimari ayırt edicilik, estetik olarak beğenilen yapıların varlığı ve yerdeki yapıların görünümü ile ilgilidir. Bir yerin bu özelliklere sahip olması yerin olumlu algılanmasını sağlamakta; yere olan bağlılık düzeyinin artmasını beraberinde getirmektedir (Lewicka, 2010; Göregenli vd., 2014). Fiziksel değişkenler bireylerin yerin fiziksel boyutuna bağlılık geliştirmesini sağlamaktadır.

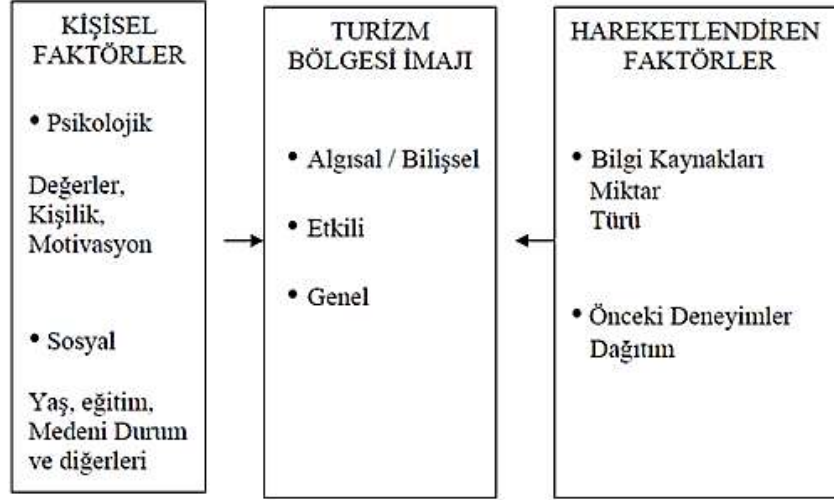
2.2. İmaj

“İmajın genel tanımı, herhangi bir kişi, kuruluş ya da durum hakkında tüm görüşlerin toplamı olarak ifade edilmektedir” (Balta-Petekoğlu, 1997:130). “Akademik alanlarda yapılan çalışmalarda imaj; ‘durum, yer, kişi ve nesneler hakkında bireylerin zihinlerinde canlandırdıkları, algılamalarına ve tavırlarına etki eden psikolojik ve sosyal nitelikli bir kavram’ olarak ifade edilmektedir” (Akyurt, 2008:82). “Seyahate çıkmadan önceki ilk imaj oluşum aşaması, turistlerin hedef seçim süreçlerinde en önemli aşamadır (Gunn 1972; Mercer 1971). Bunun yanında seyahat ile imaj oluşumu devam etmekte seyahat sonrasında imaj yeniden şekillenmektedir. Uluslararası öğrencilerin de zihinlerindeki Türkiye imajı öğrencilerin Türkiye’ye gelme motivasyonu üzerinde çok etkili olmuştur.

“İmaj oluşumu, özellikle modern toplum anlayışının başladığı 19.yüzyıl sonlarından itibaren ortaya çıkmış ve 20.yüzyıl sonlarından itibaren bir sanayi haline dönüşmeye başlamıştır. Ülkelerin, işletmelerin, kişilerin olumlu ve farklı bir imaj oluşturma çabaları uzman işletmelerin ve kişilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur” (Yazıcı Emir, 1996:34). İmaj üzerine ilk çalışmalar olan Boulding (1956) ve Martineau (1958) insan davranışının nesnel gerçeklik yerine imaja bağlı olduğunu öne sürmüştür. “Bireylerin zihinlerinde duyumların ve algılamaların bilişsel süreçlerde işleme girmesi sonucunda imgelere ait resimler oluşmaktadır ve bunlara ‘imaj’ denmektedir. Her bireyin kendi imajları ve her objenin de zihinlerde yarattığı farklı imajlar bulunmaktadır. Bu işlem iki taraflıdır ve çevreyi algılayan kişinin yaşamı süresince geçmişteki anıları, deneyimleri ve yetenek sınırları ile beklentileri imaj oluşumunda etkili olmaktadır” (Atalay, 2014:41).

İmaj, bireylerin zihninde oluşan bir kavram olduğu için birçok farklı faktörden etkilenebilmektedir. Baloğlu ve Mccleary (1999) yaptıkları literatür incelemesinden

sonra gerçek ziyaret veya önceki deneyimlerin olmadığı durumlarda imaj oluşumunun turizm motivasyonları, sosyo-demografik veriler ve çeşitli bilgi kaynakları olmak üzere üç belirleyicisinin olduğunu ortaya koymuşlardır (Şekil 5).



Şekil 5 Turizm bölgesi imajı oluşturma süreci

Kaynak: Baloglu ve McCleary 1999:870

Baloglu ve McCleary (1999) yine aynı çalışmada ayrıca turizm faaliyeti öncesinde varış yeri imajının oluşumunu model haline getirmişlerdir (Şekil 6).

2.3. Ulus Ötesi Alan

“Literatürde öğrenci hareketliliğinin artması, hem genel anlamda malların, sermayenin, insanların, fikirlerin artan küresel akışları hem de yükseköğretimin küreselleşmesinin bir ürünü olarak kavramsallaştırılmıştır” (Altbach ve Teichler 2001; Kwieck, 2001). Öğrenci hareketliliği küreselleşmenin bir ürünü olarak kavramsallaştırılırken aynı zamanda küreselleşmeyi de hızlandırmaktadır. Hareketlilik ve göç küreselleşme için önemli kavramlardır. Klasik anlamda göç, göçmenin köken ülkeden ayrılmasıyla başlayan ve hedef ülkeye yerleşmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Ancak günümüzde gelişen ulaşım, iletişim imkânları ve küreselleşmeyle birlikte süreç böyle işlememektedir. “Göç, yalnızca coğrafi anlamda bir hareketlilikten ibaret olmayıp, hem göç-veren ülke ile göç-alan ülkeyi, hem de göçmenlerin kendilerini bu iki ulusal alandaki kişiler, kurumlar ve süreçler ile ilişkili hale getiren çok daha geniş kapsamlı bir hareketliliği içinde barındıran bir olgudur” (Şenay, 2010:1).

“Dünyada iletişimin ve hareketliliğin yoğunlaşması, göçmen birey ve gruplarına sahip oldukları sosyal ağlara yenilerini ekleme fırsatı sunarak ulus-aşırı sosyal-kültürel, siyasi ve ekonomik alanların ortaya çıkışını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle de uluslararasılık ve ulus-aşırı toplumsal alan oluşumu, göç çalışmalarında son yıllarda ağırlıklı olarak incelenen konular arasına girmiştir” (Özgür, 2015:9). “Bu durum yalnızca göç araştırmalarına yeni gündem konuları kazandırmakla kalmamış, aynı zamanda uluslararası göçün kavramsal ve yöntemsel açılardan ele alınış ve inceleniş şeklini de büyük oranda değiştirmiştir” (Şenay, 2010:1). Uluslararasılaşma göçmenlerin gittikleri toplumlarda ve kökende değişimler yarattıkları, göçmenlerin iki yer arasında yeni bir alan ortaya çıkardığı varsayımına dayanır (Glick-Schiller vd., 1992; Özgür, 2018; Portes vd., 1999, Vertovec, 1999; Kearney, 1995; Olwig, 2003). Yani kısaca uluslararasılaşma iki ya da daha fazla yerli olma halidir.

Ulus ötesi alan oluşumunun köken ülke, kaynak ülke ve bireyler olmak üzere genel anlamda üçayağı vardır. Literatürde konuyu farklı açılardan ele alan çalışmalar mevcuttur. Bunlardan ilki göçmen bireylerin konumu üzerinden ele alan çalışmalardır. “Ulus ötesi alanların oluşumu olgusunun birey odaklı (bireylerin sahip olduğu sosyal ağlar, bireylerin günlük eylemleri gibi) bir bakış açısıyla incelenmesinin yöntemsel açıdan daha uygun olduğunu ifade etmekte; bunu ulus ötesi toplumsal alanların temelde devletler tarafından değil, bireylerin devlet politikalarına verdiği tepkiler neticesinde ortaya çıktığı savıyla açıklamaktadır” (Portes vd., 1999:220). Ancak tabi ki kaynak ve hedef ülkelerde ulus ötesi alan oluşumunda önemlidir. Çünkü “devletler ulus ötesi alanların oluşumunda son derece etkin aktörlerdir” (Levitt vd., 2003; Kearney, 1995; Massey, 1999). Bu yüzden sadece birey merkezli analiz yapmak sınırlı kalmaktadır. Kaynak ve hedef ülkelerin göçmenlere yönelik politikaları da araştırılmalıdır. Ancak kaynak ülkenin rolü göç literatüründe az ele alınmıştır. Østergaard-Nielsen, (2003) kaynak ülke perspektifinin az ele alınmasının sebebini uluslararası göç çalışmalarının ve kuramlarının ağırlıklı olarak Avrupa ve Amerika’da çıkmış olması ile ilişkili olduğunu dile getirmiştir. Bu sebep aynı zamanda çalışmaların göç alan ülke merkezli olmasını da sağlamıştır.

Aktörler dışında literatürdeki bir diğer konu kategorilerdir. Ulus ötesi alan oluşumu sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi gibi kategoriler üzerinde tartışılmaktadır. Ancak bu kategoriler birbirinden net şekilde ayrılmamaktadır. Ayrıca “her göçmen topluluğu ulus ötesi değildir” (Guarnizo ve Diaz, 1999). “Bunu anlamak için göçmenlerin günlük ekonomik, politik, kültürel hayatları, pratikleri ve ağları incelenmelidir” (Faist, 2010; Levitt ve Glick-Schiller, 2004; Portes vd., 1999; Smith ve Guarnizo, 1998; Vertovec, 1999, 2009).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu bölümde araştırmanın felsefi arka planına (ontolojik ve epistemolojik temelleri), araştırmacının öz-düşünümsel pozisyonu, araştırma yöntemi, örnekleme, veri toplama/oluşturma araçları, analiz teknikleri üzerinde durulacaktır.

3.1. Araştırmanın Felsefi Arka Planı

Coğrafyanın çalışma konusu mekândır. Ancak dünyada yaşanan değişimlere paralel olarak mekân kavramı da değişim göstermiştir. Çalışmanın giriş kısmında ele alındığı gibi avcılık ve hayvancılıktan bilgi toplumuna geçiş süreci mekânlarda yaşandı. Bu değişimler mekân kavramını ve bu kavramın ele alınış biçimini de derinden etkilemiştir. Tarım ve hayvancılık dönemindeki mekân kavramı ve mekânı ele alışımızla sanayi ya da bilgi toplumundaki mekân kavramı ve mekânı ele alışımız aynı olmaz. Bu yüzden coğrafyanın (burada kastedilen beşerî coğrafyadır) araştırma nesnesi değişmese de mekân kavramı ve coğrafyacıların mekânı ele alış tarzı değişmek zorunda kalmıştır ve değişmiştir. Mekân değişmeye devam ettiği için beşerî coğrafyanın değişimi de devam edecektir. Sonuç olarak; coğrafyacılar mekânı farklı dönemlerde farklı şekillerde ele almıştır ve günümüzde coğrafyada çok paradigmatlı bir dönem yaşanmaktadır. Peki, bu çalışmada mekânı nasıl ele alınmıştır? Burada bu husus sebepleriyle birlikte ortaya konacaktır. Paradigma seçerken karşımıza iki durum çıkmaktadır; bunlardan birincisi çözmek istediğimiz problemin hangi paradigma ile çözülebileceği, ikincisi ise araştırmacının duruşu yani ontolojik ve epistemolojik kabulleridir.

Araştırma sorularımız ve çözmeyi amaçladığımız problemlerimiz bizi hangi paradigmaya götürüyor, ilk olarak bunu inceleyelim. Bu çalışmada araştırma konusu olarak uluslararası öğrenci hareketliliği ve yer ile ilişki konuları seçilmiştir. Çalışmada

anlamak istediğimiz şey uluslararası öğrencilerin hareketlilik sürecini nasıl anlamlandırdığı ve Türkiye’yi nasıl deneyimlediği ve bu deneyimleri sonucunda yer ile nasıl ilişkiler kurduklarıdır. Deneyimleri ve süreci anlamak ise bizi post-pozitivist araştırma programlarından anlamacı, hümanist araştırma programına ve nitel araştırma tasarımına götürmektedir.

İkinci husus ise araştırmacının konumudur. Bir araştırmacı olarak insanın her zaman rasyonel bir varlık olmadığına bu yüzden bireylerin aynı durumlarda farklı davranabildiklerine ya da rasyonel olmayan davranışlar sergileyebildiklerine, sosyal dünyanın kapalı bir sistem olmadığına, araştırmacının tamamen tarafsız olmasının imkânsız olduğuna inanıyorum. Ayrıca gerçekliğin bireyin zihninde inşa edildiğini, bu yüzden bireyin düşünce ve deneyimlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Sonuç olarak hümanist araştırma geleneği, duruş olarak bana en yakın araştırma programlarından birisidir ve cevaplamak istediğim araştırma soruları için uygun bir araştırma programıdır. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada hümanist araştırma programı kullanılmıştır.

Hümanist coğrafya, post pozitivist araştırma geleneklerinden biridir ve öznesini kaybeden coğrafyaya tepki olarak çıkmıştır. Ley (1980) ‘Öznesiz Bir Coğrafya: Hümanist Bir Eleştiri’ isimli çalışmasında, coğrafyada öznenin kayboluşunu Fransız ekolünden başlayarak ele almaktadır. O dönemde Fransız sosyolog Emile Durkheim takipçileri ile Vidal grubu arasında tartışmaların yaşandığını, bu tartışmanın en önemli yanının Durkheim’in Comte’un pozitivist metodolojisi ve epistemolojisine olan ilgisi onu Vidal’in anlamaya daha çok önem veren yorumlamacı yaklaşımı ile ters düşmesi olduğunu belirtir. Durkheim’in fen bilimlerinde uygulanan bilimsel metotların, sosyal bilimlere de uygulanabileceğini savunan doğa bilimci pozisyona daha sempati ile baktığını ve insana teorik olarak aktif bir rol vermediğini belirtir. Bu noktada Durkheim, Vidal’in insan faktörüne daha aktif rol veren ve ‘possibilizm’ kavramı ile tanımlanan

yaklaşımına ters düşer. Bu dönemde baskın olan yaklaşım eleştirilere maruz kalmıştır. “20. yüzyılın ilk yarısında, özellikle de 1925-1950 döneminde, Batı dünyasında egemen olan bölgeselcilik yaklaşımı/ritüeli 1950’li yıllara gelindiğinde birçok noktadan eleştiriye maruz kalmıştır” (Yavan, 2014: 11). 1948 yılında Harvard Üniversitesi coğrafya bölümünün, coğrafyanın bir bilim olmadığı ve bilimsel açıdan yetersiz olduğu gerekçesiyle kapanmasıyla bu tartışmalar daha da artmıştır ve coğrafya kimlik krizine girmiştir. Bu krizin temelinde ise o dönemde hâkim olan bölgesel coğrafya geleneğinin açıklayıcı yasalar ortaya koyamaması, açıklayıcı olmak yerine tasvirici olması, gözler kentlere çevrilmişken bölgesel coğrafyanın hâlâ kırsal bölgeleri ele alması gibi birçok sebep yatmaktadır.

Bu süreç sonrasında bazı coğrafyacılar bilimsel bir coğrafya inşa etme yönünde çalışmalar yapmışlardır. Bu dönemde ortaya çıkan, coğrafyayı gerçek bir bilim yapmayı hedefleyen, doğanın ve toplumun mekânsal yasa ve modellerini inşa etmeyi amaçlayan yeni coğrafya anlayışına pozitivist coğrafya adı verildi. Cresswell (2013) çalışmasında pozitivistimin beş prensibe dayandığını belirtir. Bunlar gözlenebilir gerçeklik, bilimsel bilginin bazı paylaşılan gerçeklik duygusu tarafından desteklenmesi, test edilebilen teori, bilimsel bilginin devam eden bir süreç olmasıdır. Pozitivizm test edilebilir, gözlenebilir, kanıtlanabilir, ölçülebilir bilgi ile ilgilenir. Pozitivist coğrafya ontolojik olarak gerçekliğin dışarda bir yerde var olduğunu, gerçekliği beş duyu organımızla algılayabileceğimizi, eğer algılayamıyorsak onun bilimsel bilgi olmadığını, araştırmacının objektif olduğunu ve bireylerin rasyonel varlıklar olduğunu varsayar. Bilimin amacını açıklayıcı ve evrensel yasalar ortaya koymak olarak gördüğü için açıklayıcı ve evrensel yasalar keşfetmeyi amaçlar. Bunları yaparken de nicel yöntemleri kullanır. Coğrafya disiplininde 1950-60 yılları arasında hâkim araştırma geleneği olarak yoluna devam eden pozitivism 1960’lardan sonra eleştirilere maruz kalmaya başlamıştır. “Pozitivist-kantitatif coğrafya anlayışına karşı yapılan bu eleştiriler sonrası

coğrafya, 1970’lerden itibaren post-pozitivist yaklaşımların (Hümanist, Marksist, Feminist, Postmodernist, Postyapısalcı) etkisi altında kalmıştır” (Yavan, 2014:3).

Düşünün ki, yurt dışında üniversite okumaya karar verdiniz. Her anlamda istediğiniz yerde ve üniversitede eğitim alma şansınız var. Ne yaparsınız? Hangi ülke ya da üniversiteyi tercih edersiniz? Okumak istediğiniz bölümde en iyi olan üniversiteyi mi tercih edersiniz? Okurken ya da mezun olduktan sonra iş imkânı sunan bir ülkeyi mi? Yoksa arkadaşınızın ya da sevgilinizin gittiği yere mi gidersiniz? Ya da daha önce tatil için gittiğiniz ve sevdiğiniz bir ülkeyi mi tercih edersiniz? Belki de kültürel olarak size yakın, yabancılik çekmeyeceğiniz bir ülkeyi tercih edersiniz. Belki de sadece memleketine yakın olan ülkeye gitmek isteyeceksiniz. Önceliğiniz aynı dinden olmak da olabilir. İzlediğiniz bir filmin geçtiği yerde de öğreniminizi tamamlamak isteyebilirsiniz.

Yukarıda bahsedildiği gibi pozitivist araştırma geleneği, insanı rasyonel bir varlık olarak kabul eder. Yani rasyonel insan, maliyet-yarar analizi yapar ve her zaman mantıklı, sağduyulu karar verir. Rasyonel bir insan, eğitim almak istediği bölümde en iyi olan üniversiteyi tercih eder ancak insanlar yukarıdaki diğer seçeneklere ya da yukarıda olmayan başka seçeneklere göre davranabilmektedir. Yani insan rasyonel değildir. İnsanlar anlaşılması zor ve karmaşık canlılardır. İnsanlar umutları, hayalleri, arzuları ve duyguları olan varlıklardır. Tüm bunlar rasyonel davranmayı engeller. Bu yüzden 1970’lerden sonra pozitivistimin insanı rasyonel bir varlık olarak görmesine eleştiriler geldi. Bu eleştiriyi yapan insanlardan bir kısmı hümanist coğrafyacılardı.

Hümanistik coğrafyayı sadece pozitivistime bir cevap, bir eleştiri olarak düşünmek yanlış olur. Bu amaca da hizmet etti ama hümanist coğrafya bir ihtiyaca binaen ortaya çıkmıştır ve büyük bir boşluğu doldurmuştur. İnsansızlaşan beşeri coğrafyaya aktör olarak insanı getirmiştir. “Hümanist coğrafyanın ortaya çıkışının ana

nedeni yapısalcılığın bazı formlarının (Marksizm gibi) ve mekânsal bilim gibi yaklaşımların insan dünyasından insanı kasten silmelerine dair inançtı” (Cresswell, 2013:105). Çevresel determinizm, fiziki çevreyi aktör olarak ele aldı ve insanı fiziki çevrenin etkisinde kalan pasif bir varlık olarak gördü. Pozitivizm insanı duygudan, arzudan, hayallerden yoksun rasyonel bir varlık olarak gördü. Marksist coğrafyacılar ise indirgemeci yaklaşım ile insanı yapının etkisinde pasif bir varlık olarak konumlandırmıştır. Tüm bu yaklaşımlar insansız bir coğrafyanın ortaya çıkmasına sebep oldu. Hümanist coğrafya ise coğrafyaya insanı yeniden getirdi, insanı aktör olarak konumlandırdı.

Yer kavramı coğrafyacılar tarafından uzun yıllar kullanılmasına rağmen bu kavramın kavramsallaştırmasını hümanist coğrafyacılar yapmıştır. Heidegger’in çalışmaları hümanist coğrafyacıları etkilemiştir. “Heidegger kariyeri boyunca ‘var olmak (being)’ kavramının doğasını anlamak için çabaladı. Heidegger için olmak bir yerde olmaktı. Bunu tanımlamak için kullandığı kelime ise ‘dasein’ ya da ‘orada olmak’tı. ... Bu dünyada olma fikri onun ‘dwelling’ fikrini geliştirdi” (Cresswell, 2009:3). Dwelling düşüncesi ve bu düşüncenin yuva ile ilişkisi açıkça hümanist girişimin merkeziydi. Hümanist coğrafyacı Tuan (1991) çalışmasında coğrafyayı insanın yuvası olarak yeryüzünün çalışılması olarak tanımlamıştır. Tuan için yuva anahtar kavramdı. İnsanlar yeryüzünü nasıl bir yuva haline getiriyorlar? “Bir konutu yuvaya dönüştürmek, ona duygusal ve estetik olarak yatırım yapmak anlamına gelir, anlam vermeyi gerektirir. Tuan için coğrafyacıların görevini açık bir şekilde yuva kelimesini ortaya koymaktır. İnsanlar dünyayı nasıl anlamlı kılıyor? Bu soru hümanist coğrafyanın ruhunu özetliyor” (Cresswell, 2013:110).

Hümanist paradigma, ontolojik olarak gerçekliğin bireyin zihninde inşa edildiğini savunur. Gerçekliğe ulaşmak için bireyin zihnindeki gerçekliğe bakmamız gerekir. Bu da bizi göreceli mekân anlayışına götürür. Hümanist coğrafyacılar nitel

araştırma yöntemlerini kullanırlar. “Görüşmeler, sözlü tarih ve katılımcı gözlemleri, hümanist coğrafyacılar tarafından uygulanan ve 1970'lerin ortalarından önce nadiren coğrafyacılar tarafından kullanılan yöntemlerdir” (Ley 1974; Rowles 1980). Nitel araştırmada “amaç, insan davranışını, içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktır. İnsan davranışı ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir ve bu yaklaşımda araştırmaya dâhil olan bireylerin görüşleri ve deneyimleri büyük önem taşır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011:41). İnsanı ve toplumsal olanı anlamak için nitel araştırma yapılır. Bu, “algıların ve olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik niteliksel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39).

3.2. Araştırmacı Hakkında Öz-Düşünsel Notlar

Araştırmada önemli bir konu da araştırmacının konumudur. Hümanist coğrafyanın kullandığı nitel araştırma tasarımı, “Gözlemci gözlenenden soyutlanmış ve uzak değildir. ‘Nesnellik diye bir şey yoktur’ fakat bakış açısı vardır. Bakış açısı belli bir görüş ve uzaklıktan bir görüş anlamına gelir. Yani nereden baktığınız ne gördüğünüzü de etkiler” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 28). Bu yüzden “Nitel araştırmacılar, toplumsal-tarihsel bağlamda konumlandırılmış olarak kendileri hakkındaki düşünceleri ve bir öz değerlendirmeye başlar. Bu, son derece öz-bilinçli bir biçimde toplumsal benliğin kabul edilmesi ya da araştırmacının toplumdaki konumunun kabulüdür” (Neuman, 2010: 22). Bu sebeplerden dolayı burada konu ile ilişkili olarak kendi konumumu anlatacağım.

2003 yılında üniversite eğitimi için gittiğim Samsun’da yaşamaya başladım. Lisans, tezsiz ve tezli yüksek lisans eğitimi için Samsun’da on yıl kaldım. Daha sonra iş dolayısıyla Siirt’e taşındım ve orada üç yıl yaşadım. Doktora eğitimi için Ankara’da yaşamak üzere Siirt’ten ayrıldım. Doktora eğitimim süresince Ankara’da yaşadım. Tüm

bunların yanında İngilizce kursu için Sivas, Kayseri ve Eskişehir’de en az birer ay bulundum. Hayatım eğitim için hareket etmekle geçti. Ailemin yanından üniversite eğitimi için ayrıldım ve tatiller dışında tekrar dönmedim. Bu süreçte deneyimlediğim kentler ile bağ ve bağlantılar geliştirdim ve bu kentler benliğimin bir parçası haline geldi. Onları hayatımdan çıkarsam başka bir kişi olurdum. Bunun yanında bu hareketlilik deneyimlerimin yerler ile kurduğum ilişkileri etkilediğini fark ettim. Artık yerler ile derin bağlar kuramıyorum. Çünkü yaşadığım yerden ayrılacağımı biliyorum ve ayrılacağım yer ile derin bağ kurmak istemediğimi fark ettim. Bunun altında kendimi koruma iç güdüsünün yattığını düşünüyorum çünkü bağıllık geliştirdiğiniz yerden ayrılmak birey için çok yıpratıcı bir durum. Bağıllık geliştirmesiniz ayrılırken çok yıpranmazsınız da. Tabi ki bunu fark etmem zaman aldı, çünkü Samsun’a bağıllık geliştirmiştım. Üniversite öğrencisi iken nerelisin sorusuna “Fahri Samsunluyum” derdim. Ömrümü Samsun’da geçirmek istiyordum. Ancak hayat şartları elvermedi ve Samsun’dan ayrıldım. Bugün geldiğim noktada semt, kent, ülke aidiyetim ve kimliğim çok düşük düzeyde. Nereye ait hissediyorsun dersiniz de evime ait hissediyorum. Zaten nerelisin sorusuna hiçbir zaman basit cevap veremedim. Çünkü Sivas’ın Yeniçubuk kasabasında doğdum. Bu kasaba Sivas’a bağlı olmasına rağmen Kayseri’ye daha yakın bir kasabadır. Resmi olarak Sivaslı olmama rağmen gayri resmi Kayseriliyim. Nerelisin sorusuna hangi cevabı versem yalan söylemiş gibi hissettim hep. Aslında ne tam bir Kayseriliyim ne de tam bir Sivaslı. Bazen ikisi hakkında hayatımda hiç duymadığım şeyler soruyorlar. Bu sorular karşısında kötü hissediyorum. Mesela yemekten örnek verecek olursak Sivas’ın hiç bilmediğim yemekleri var. Ya da bir Kayserili kadar Kayseri Mantısını iyi bilmem. Aslında hareketlilik öncesi hayatımda da yer kimliğim ve yer bağıllığım net değilmiş. Hareketlilik sayesinde yer ile kurduğum ilişki daha da karmaşık bir hâl aldı.

Doktora eğitimim sırasında uluslararası öğrenci olan arkadaşlarım oldu. Benim yaşadığım deneyimleri bu öğrencilerin uluslararası ölçekte ve daha derin yaşadıklarını fark ettim. Bilmedikleri bir ülkeye gelmişlerdi ve Türkiye ile ilişki kurmaya çalışıyorlardı. Onların mekânsal deneyimlerinin nasıl olduğunu ve bu deneyimlerin onları nasıl etkilediğini, nasıl bir yer kimliğine ve bağlılığına sahip olduklarını merak ettim. Bu çalışma bu merakın bir çıktısıdır.

3.3. Yöntem

Çalışmada hümanist coğrafya yaklaşımı tercih edilmiştir. “Peki, hümanistler hangi metodolojiyi kullanırlar? Genel cevap olarak hümanistler nitel metotları kullanırlar. Bu yöntemler arasında insan sezgileri ve onlar arasındaki dünyanın basit gözlemi vardır: dünyaya bakmak ve onun hakkında düşünmek” (Cresswell, 2013:110). Bu çalışmada nitel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, deneyimlerin anlaşılabilmesi için en doğru araştırma tasarımıdır.

Bu tez çalışmasında inandırıcılık ve tutarlılığın sağlanması için çeşitleme yapılmıştır. Araştırmada birden fazla veri toplama yönteminin kullanılmasına veri çeşitlemesi (data triangulation) denir. Çeşitleme (triangulation), farklı veri kaynakları, veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür. Daha çok veri toplamayla ilişkilendirilen çeşitleme, örneklem ve analiz çeşitlemesini de içermektedir. Çeşitlemede temel ilke; farklı bireyler ve ortamlardan farklı yöntemlerle veri toplamak ve bu yolla ortaya çıkabilecek önyargı ve yanlış anlamaların önüne geçmektir. Çeşitleme, araştırma sonuçlarının farklı boyutlardan değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olmaktadır. Veri çeşitlemesi ayrıca yöntemlerin zayıf yönlerini aşma noktasında da önemlidir. Bu çalışmada veri, veri toplama yöntemi, örneklem tekniği, analiz, veri toplamada zaman ve mekân çeşitlemesi yapılmıştır.

3.4. Örneklem

Bilindiği gibi nitel ve nicel araştırmada örneklem kavramı farklı anlamlar taşımaktadır. Nicel araştırmada örneklem; ulaşılması çok zor ya da imkânsız olan evreni temsil eden sınırlı sayıda birey, olgu ya da olaylar yoluyla evren hakkında genellemelere ulaşmak için kullanılır. Bu indirgemeci bir yaklaşımdır, evrende her şeyin normal dağılım gösterdiğini varsayar ve olasılık kuramından türetilmiş bir araştırma aracıdır. Bu tarz bir araştırma tasarımında seçkisiz (random) örnekleme yöntemleri kullanılır.

Nitel araştırmalara temel olan epistemolojik sayıltılar, pozitivist epistemoloji karşıtı bir duruş sergiler. Bu nedenle, olasılıklı/seçkisiz örnekleme teknikleri tercih edilmez. İndirgemeci bir yaklaşım benimsemez, sonuçları evrene genelleme amacı yoktur. Marshall ve Rossman (2014) çalışmalarında araştırma amacına uygun olduğu düşünülen örneklem grubunun araştırmacı tarafından seçilmesini ifade eden amaçlı/maksatlı örneklemenin, nitel araştırmalarda kullanılan yaygın olasılıksız örnekleme teknikleri olduğunu belirtir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. “Örneklem genelde küçük, ancak zengin ve derin bilgi sağlayacak şekilde oluşturulmaktadır” (Akturan, 2013:196). Yıldırım ve Şimşek (2011) amaçlı örnekleme; aşırı ve aykırı durum örnekleme, maksimum çeşit örnekleme, benzeşik örnekleme, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, doğrulayıcı ve yanlışlayıcı örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme olmak üzere dokuz başlıkta ele almıştır.

Araştırmada hümanist araştırma programı ve nitel araştırma tasarımı kullanıldığı için doğal olarak amaçlı örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri arasından ise araştırmanın amacına uygun oldukları için maksimum çeşitlilik

ve kartopu örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Örnekleme yöntemi çeşitlemesi yaparak iki yöntemi birlikte kullanmak çalışmayı daha güçlü kılmıştır, çünkü örneklem yöntemleri birbirlerinin sınırlılıklarını asgariye indirmektedir.

Maksimum çeşitlilik tekniği nitel araştırmada “en fazla kullanılan örnekleme biçimidir. Burada araştırmacı çok çeşitli özelliklere sahip, farklı birimleri örneklem kapsamına alır. Bu bağlamda araştırmacı heterojen bir örnekleme grubu oluşturmaya çalışır” (Akturan, 2013:199). Yıldırım ve Şimşek (2011) maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanıldığı bir araştırmanın bulgularının ve sonuçlarının başka bir yöntemle ulaştığımız sonuçlara oranla daha zengin olabileceğini belirtmiştir. Patton (1987) çalışmasında maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturma örnekleme dâhil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması gibi en az iki yararının olduğunu belirtmektedir. Tabii ki maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç evrene genelleme yapmak değildir, burada amaç durumlar arasında ne tür benzerlikler ya da ortaklıkların ve farklılıkların var olduğunu keşfetmektir.

Kullanılan diğer örneklem yöntemi ise kartopu örnekleme yöntemidir. “Kartopu örnekleme araştırmacının bir örnek olayla başladığı, daha sonra o örnek olaydan aldığı bağlantılı ilişkilerle ilgili bilgilere dayanarak başka örnek olaylar belirlediği ve süreci tekrarladığı rastlantısal bir örneklem türüdür” (Neuman, 2010: 324). “Küçük başlayıp karlar üzerinde yuvarlandıkça büyüyen ve daha fazla kar toplayan bir kartopu analojisine dayanır. Kartopu örnekleme çok aşamalı bir tekniktir. Bir ya da birkaç kişi örnek olayla başlar ve başlangıçtaki örnek olaylar temelinde yayılır” (Neuman 2010: 325).

Çalışmaya konu olan uluslararası öğrenciler farklı ülkelerden, okullardan, eğitim sistemlerinden, sosyo-ekonomik çevrelerden, kültürlerden, dinlerden vs. gelmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi farklı gruplardan oluşan öğrenciler arasındaki benzerlikler ve farklılıkları anlamak, olayı derinlemesine ortaya koyabilmek adına hayati bir öneme sahiptir ve bu yüzden tercih edilmiştir. Kartopu örneklem ise uygun olan katılımcılar yoluyla örnekleme genişletmek için çok işlevseldir. Bu iki yöntemi birlikte kullanmak kartopu örneklemin sınırlılıklarından olan benzer kişilerle görüşme ihtimalini de ortadan kaldırmıştır. Çeşitli şekillerde uluslararası öğrencilerle bağlantılar kurulmuş, daha sonra kartopu örneklem yöntemi kullanılarak örneklem genişletilmiştir ve mümkün olduğu kadar cinsiyet, eğitim alınan bölüm/üniversite, geline bölge, ten rengi, din, dil, medeni durum, burs durumu gibi farklı özelliklerdeki öğrencilerle görüşülerek örneklem çeşitlemesi yapılmıştır.

Araştırma sahası olarak İstanbul kenti seçilmiştir. İstanbul'un seçilmesinin çeşitli sebepleri vardır. Bunlardan ilki en fazla uluslararası öğrenci İstanbul'dadır. YÖK verilerine göre 2017-2018 öğretim yılında Türkiye'de eğitim gören toplam 125.138 uluslararası öğrencinin 35.735'i yani yüzde 28,5'i İstanbul'da eğitim görmektedir. Bunun dışında mekânsal süreçlerin etkilerini gözlemleyebilmek için İstanbul başka kentlerin sunamayacağı birçok fırsat sağlamaktadır. Küresel bir kent olan İstanbul'u diğer küresel kentlerle kıyaslamak daha kolay olduğu için küresel ölçekte Türkiye'deki mekânsal süreçleri kıyaslama imkânı sunması da önemli bir faktördür. Öğrencilere okurken fırsatlar yakalama imkânı sağlaması, memnuniyeti arttıracak imkânlarının olması, kaliteli ve köklü üniversitelere sahip olması, öğrencilerin kendi ülkelerinden gelen başka göçmenleri barındırması, kent insanlarının göçmene görece olarak daha alışıksız olması, uluslararası öğrenci derneklerinin sayısının daha fazla olması gibi faktörler İstanbul'un seçilmesinde etkili olmuştur. Ayrıca İstanbul dışındaki kentlerin

çıktıları zayıf olacaktı. İstanbul büyük resmi görmek adına başka kentlerden elde edilemeyecek veriler sağlamıştır.

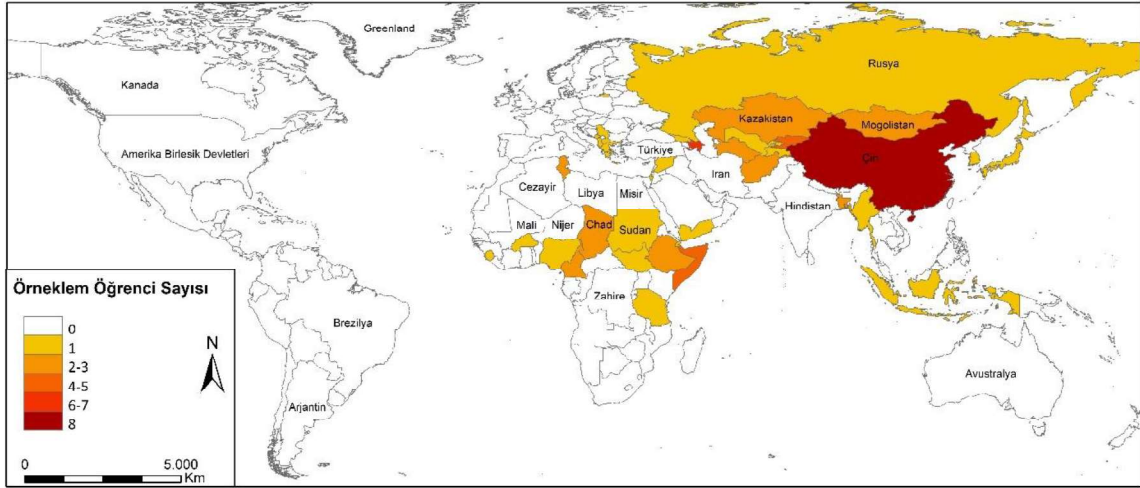
İstanbul’da bir sınırlama yapmadan çalışmanın zor olacağı düşüncesi ile çalışma başlangıçta İstanbul’daki üniversiteler arasından en fazla uluslararası öğrenciye sahip ve en eski üniversite olan İstanbul Üniversitesi ile sınırlandırılmıştı. Ancak saha deneyimleri şunu gösterdi ki; çalışmayı İstanbul Üniversitesi ile sınırlamak uluslararası öğrencilerin yer ile kurduğu ilişkiyi anlama noktasında önemli faktörlerden biri olan üniversiteyi devre dışı bırakmıştır. Yani uluslararası öğrencilerin yer ile kurduğu ilişkiyi eğitim görülen üniversitenin nasıl etkilediğini anlamamız için farklı üniversitelerinde çalışmaya dâhil edilmesi gerekmiştir. Ayrıca sadece İstanbul Üniversitesinde eğitim gören öğrencilere ulaşmak zor olmuştur. Bu sebeplerden çalışmayı İstanbul Üniversitesi ile sınırlamak hem veri toplamayı zorlaştırmış hem de çalışmayı olumsuz anlamda sınırlandırmıştı. Bu yüzden ilk saha deneyiminin ardından İstanbul’daki diğer üniversiteler de çalışmaya dâhil edilmiştir.

Görüşme, gözlem gibi tekniklerle veri toplanması/oluşturulması için gereken zaman, para, enerji ve organizasyon güçlükleri, verinin yoğunluğu ve çokluğu nitel araştırmada örneklemin sınırlı tutulmasına yol açar ve örneklem büyüklüğü nicel araştırmalardaki büyüklüğe erişmez. Çalışmada toplam 71 uluslararası öğrenci ile görüşülmüştür ve 66 saatlik görüşme kaydı ortaya çıkmıştır. Bulgular yeteri kadar derinlik ve doygunluk seviyesine ulaştığı ve görüşmeler tekrar etmeye başladığı için veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

Çalışmada 33 farklı ülkeden (Harita 2), 15 farklı üniversiteden, 45 farklı bölümden toplam 71 uluslararası öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşme yapılan öğrencilerin bazı özelliklerine aşağıdaki çizelgede yer verilmiştir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Görüşme yapılan öğrencilerin bazı özellikleri

Cinsiyet	38 kadın
	33 erkek
Din	67 Müslüman
	2 Hristiyan
	2 Budist
Öğrenim seviyesi	1 ön lisans
	44 lisans
	18 yüksek lisans
	8 doktora
Medeni durum	66 bekâr
	2 nişanlı
	7 evli



Harita. 2. Çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı

3.5. Veri Toplama/Oluşturma Teknikleri

Çalışmada görüşme, katılımlı gözlem ve anket yoluyla oluşturulan verilerle öğrencilerin deneyimleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Gözlem, görüşme ve anketin birlikte kullanılması, elde edilen verilerin birden fazla yöntemle teyit edilmesini sağlar. Görüşmeyle elde edilen verilerde olabilecek bazı abartmalar gözlem ile saptanabilir. Gözlemle elde edilebilecek verilere perspektif kazandırmak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Ankettten elde edilen veriler ise desteklemek için kullanılmıştır.

3.5.1. Görüşme

Araştırmada kullanılacak metotlardan birisi görüşme tekniğidir. “Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarındandır. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur. Aynı zamanda başkalarını anlamak için en güçlü yöntemlerdendir” (Punch, 2011:166). “Derinlemesine görüşme açık uçlu ve keşif odaklı bir metottur. Görüşmenin amacı, görüşmecinin duygularını, bakış açısını ve perspektifini derinlemesine keşfetmektir. Bunun için özellikle belirli aktörlerin kişisel görüşlerinin önem kazandığı konularda derinlemesine görüşme tekniği kullanılır.” (Baş vd., 2013:111). “Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar” (Büyüköztürk vd., 2013:150). Tüm tanımlamalardan anlaşılacağı gibi görüşme yöntemi katılımcıların bakış açılarını ortaya çıkaran ve deneyimlerine ilişkin daha derin, zengin veriler sunan bir veri oluşturma aracıdır. Bu yüzden de veri toplama tekniği olarak çalışmada tercih edilmiştir.

Görüşme tekniği kaynaklarda farklı başlıklar altında ele alınmış olsa da genel olarak üç grupta toplamak mümkündür. Bunlardan ilki yapılandırılmış görüşmedir. Yapılandırılmış görüşmede sorular görüşme öncesinde belirlenmiştir ve görüşme sürecinde bu sorulara tamamen bağlı kalınır. İkincisi ise yapılandırılmamış görüşmedir. Yapılandırılmamış görüşmede sorular yoktur ve görüşme sohbet formatında gelişir, görüşme esnektir ve keşfe yöneliktir. Sonuncusu olan yarı yapılandırılmış görüşme ise bu ikisi arasında bir yerededir. Görüşme soruları vardır, ancak bu sorulara tamamen bağlı kalma zorunluluğu yoktur. Görüşmenin seyrine göre esneklik yapılabilir. Bu çalışmada bunlardan yarı yapılandırılmış olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Sorular önceden hazırlandığı için süreci yönetmek ve verileri analiz etmenin daha kolay olması ve

sorulara tamamen bağı kalma zorunluluğu olmadığı için keşif sürecini engellememesi bu tekniğin tercih edilme sebebidir.

3.5.2. Gözlem

“Gözlem, herhangi bir soru yöneltme söz konusu olmadan insanları, nesneleri ve olayları sistematik bir şekilde gözleyerek teşhis ve not etme sürecidir” (Akturan vd., 2013:99). “Alan çalışmalarında araştırmacının gözlemlerini içeren notlar diğer tekniklerle oluşturulan verileri zenginleştiren önemli bir veri kaynağıdır (Kümbetoğlu, 2012:126). Araştırmacıya ilk elden veri toplama imkanı sunan gözlem; “araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar (Büyüköztürk vd., 2013:140).

Akturan ve arkadaşları (2013) gözlem tekniğini katılımlı, katılımsız ve mekanik olmak üzere üç başlık altında ele almaktadır. Araştırmacının veri toplarken topluluk içinde aktif olarak yer aldığı ve kişilerin davranışlarını doğrudan gözlemleyerek, kişilerle konuşarak davranışın gerisinde yatan unsurları ortaya çıkarmaya çalıştığı katılımlı gözlemi; gözlemci olarak katılım ve tam katılım başlıkları altında ele alınmıştır. Gözlemci olarak katılımda araştırmacı, öncelikle araştırılan kişilerle iyi ilişkiler geliştirir ve grup içindeki davranışları gözlemler. Araştırmacının kimliği araştırmaya konu olan kişiler tarafından bilinmektedir. Tam katılımda ise araştırmacı toplulukla birlikte zaman geçirir ve sosyal faaliyetlerde bulunur. Araştırmacının kimliği araştırmaya konu olan kişiler tarafından bilinmemektedir. Bir diğer gözlem şekli ise katılımsız gözlemdir. Katılımsız gözlemde araştırmacı davranışı sadece gözlemlemekte ve kaydetmektedir. Bu da katılımcı olarak gözlem ve tam gözlem olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Katılımcı olarak gözlem derinlemesine görüşmelerde kullanılan bir yöntemdir. Görüşme sürecinde formel veya enformel gözlem yapılabilir. Tam

gözlem araştırmacı ile kişiler arasında belirli bir mesafe vardır. Toplulukla veya kişilerle iletişim halinde değildir, kimliği bilinmemektedir.

Uluslararası öğrenciler her zaman dikkatimi çekmiştir. Ancak uluslararası öğrenciler üzerine çalışma fikri ortaya çıktığı andan itibaren etrafımdaki uluslararası öğrencilerle ilişki kurmaya çabaladım. Hatta bunun için Ankara Üniversitesi bünyesinde öğrenci topluluğu kurduk ve etkinlikler düzenledik. Bu süreçte uluslararası öğrencilerle yakın temaslarda bulunma fırsatım oldu. Bu öğrencileri çeşitli mekânlarda gözlemleme fırsatı buldum. Evlerine ziyarette bulundum. Sokakta onlarla birlikte yürüdüm, birlikte seyahat ettim. Doğal olarak bu süreçte yapılan gözlemler, sohbetler ve değerlendirmeler grubu tanımam noktasında bana çok yardımcı oldu. Tabi ki bunlar sistematik olmayan gözlemlerdi. Ancak bu gözlemlerin uluslararası öğrencilerin ne demek istediklerini anlamamda çok faydası oldu. Öğrenciler bana Türk yemeklerini yemekte zorlandıklarını söylemişlerdi ve ben de onları anladığımı düşünmüştüm. Ancak öğrencilerin hazırladığı geleneksel yemekleri yedim ve iki gün mide rahatsızlığı çektim. Kamusal alanda laf atıldığını, rahatsız edici bakışlar olduğunu, taciz edildiklerini söylediklerinde de anladığımı düşünmüştüm ama onlarla birlikte kamusal alanı kullandığımda bunun ne denli rahatsız edici olduğunu biraz daha iyi anladım. Şüphesiz ki bu durumda bile onları yeterince anlamış sayılmam, ama eskiye göre daha iyi anladığımı fark ettim. Bu yüzden tezimde gözlem yöntemini kullanmaya karar verdim. Ayrıca veri çeşitlemesi yapmanın çalışmamın inandırıcılığını artıracak olması da bu yöntemi kullanmamın diğer bir nedenidir.

Çalışmada katılımlı gözlem metodundan gözlemci olarak katılım tekniği kullanılmıştır. Bu gözlem tekniğinde araştırmacı, öncelikle araştırılan kişilerle iyi ilişkiler geliştirir ve grup içindeki davranışları gözlemler. Araştırmacının kimliği araştırmaya konu olan kişiler tarafından bilinmektedir. Uluslararası öğrencilerin gittiği mekânlara gittim, katıldığı toplantılara katıldım. Evlerinde misafir oldum. Kısacası

mümkün olduğu kadar uluslararası öğrencilerin günlük yaşantılarının içine girdim ve onları gözlemledim. Çalışmanın başında öğrencilerin kaldıkları mekânlarda (Öğrenci yurtlarında) kalmayı planlamıştım ancak resmi prosedürlerin engellemesi nedeniyle bunu gerçekleştiremedim.

3.5.3. Anket

Çalışmada kullanılan veri toplama tekniklerinden birisi de ankettir. Anket nicel araştırma tasarımında kullanılan bir veri toplama yöntemi olmasına rağmen bu çalışmada destekleyici veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Çalışmaya konu olan öğrenciler için geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Böylece belirli konulardaki eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır.

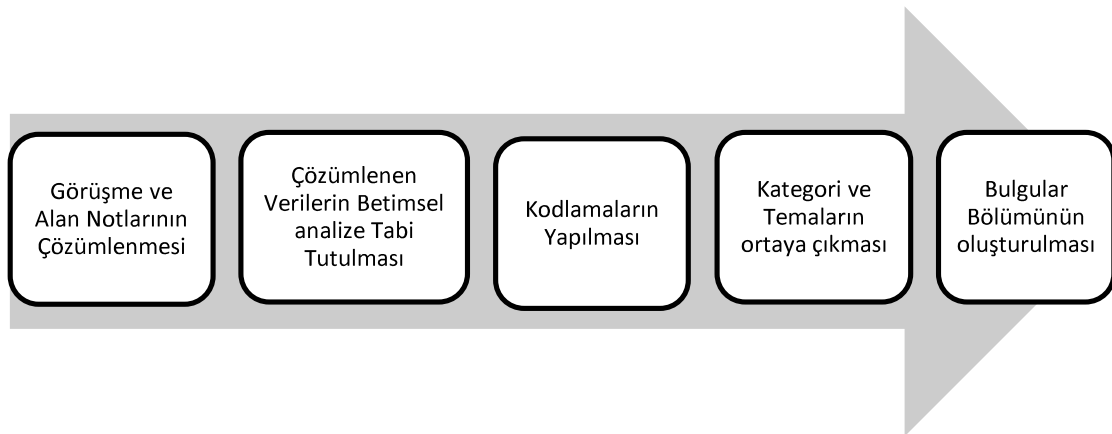
3.6. Veri Analizi

Her ne kadar veri oluşturma/toplama ve veri analizini ayrı başlıklar altında ele almış olsam da nitel araştırmada bu süreçler birlikte işlemektedir. Nitel araştırmada “analiz ve veri oluşturma süreci iç içe geçebilir, bir araya getirilen alan notları yeni kavram, tanımlama ve yaklaşımların geliştirilmesine, bazılarının yeniden tanımlanmasına, bazılarının değiştirilmesine neden olabilir” (Kümbetoğlu, 2012: 151).

“Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, örüntüleri (pattern) ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir” (Bogdan ve Biklen, 1992:147). “Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma, farklı bazı özellikler taşır ve veri analizinde bir takım yeni yaklaşımları gerektirir. Bu nedenle araştırmacının gerek araştırmanın gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak var olan analiz yöntemlerini gözden geçirmesi ve kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011:222).

Nitel araştırmada tam standartlaşmış bir veri analiz sũreci yoktur. Nitel araştırmalarda veri analizinde tũmevarımsal bir mantık ẽn planda olduğu için ham verilerin kodlanarak temalara ve kategorilere ulaşılması hedeflenir ki bu yolla bir içerik analizi ve kavramsallaştırma gerçekleştirilir. Bu analiz aracılığıyla kavramsallaştırma, ele alınan konuya ilişkin mevcut kuramlarla ilişki kurulması, onlara katkı sağlanması ve açıklayıcı kuramlar yoksa gũmũlũ bir kuramın keşfedilmesi için bũyũk ẽnem taşır. Aynı zamanda katılımcıların paylaştıkları dũřũnce ve deneyimler de doğrudan alıntılarla betimsel analize tũbi tutulur.

Çalışmada ẽncelikli olarak saha notları ve gũrũřmeler ũzũmlenmiřtir. ũzũmlenen veriler araştırma sorularına uygun biçimde içerik analizine tabi tutulmuş ve kodlamalar yapılmıştır. İçerik analizine tũbi tutulan bu kodlanmış verilerden kategoriler ve temalar ortaya çıkartılmıştır. “İçerik analizinde verilerin daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesiyle ortaya çıkarılan kodlar ve bu kodlar arasındaki ilişkiler, verilerin altında yatan olguyu açıklamada ẽnem taşır” (Yıldırım ve şimşek, 2013:260). Bu kategoriler ve temalar araştırma soruları ve literatũr ile ilişkilendirilerek bulgular kısmı oluşturulmuştur (şekil 5). Verilerin bu şekilde dũzenlenmesinin ardından gerekli yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır.



şekil 7. Çalışmada veri analiz sũreci

3.7. Araştırma Süreci

Ortaya çıkan araştırma bir sürecin ürünüdür. Bu sebepten dolayı süreci anlatmak araştırma tasarımının nasıl şekillendiğini ve bu çalışmanın nasıl ortaya çıktığını gözler önüne serecektir. Doktoraya başladığımda ilgimi çeken birkaç alan vardı. Ders döneminin başlarında bu konular arasından göç konusu ön plana çıktı ve göç ile ilgili ne çalışabilirim diye düşünmeye başladım. Bu süreç beni bir şekilde uluslararası öğrenci hareketliliği konusuna getirdi.

Tez konusuna karar verdikten sonra hem teorik anlamda hem pratik anlamda derinleşmeye yönelik çalışmalar yaptım. Ancak tez önerisini hazırlamaya başlayana kadar ne çalışacağım çok belirgin değildi. Tez önerisi hazırlama sürecinde en çok üzerinde durduğumuz nokta ise araştırma problemiydi. Bu konuyu nasıl problematize edeceğimiz üzerine danışmanımla uzun tartışmalar yaptıktan sonra insan yer ilişkisi üzerine çalışmayı inşa etmenin doğru olacağına karar verdik. Bu şekilde çalışmanın çerçevesi ortaya çıkmış oldu ve tez önerisi şekillendi.

Tez önerisi kabul edildikten sonra sıra veri toplama aşamasına gelmişti. Bu konu üzerine daha önce saha gözlemlerim ve çalışmalarım olmasına rağmen doktora tez saham olan İstanbul benim için tamamen yeniydi. Çünkü daha önceki deneyimlerimin hepsi Ankara ile ilgiliydi. Bu yüzden içimde bir merak ile yola çıktım. Acaba İstanbul nasıldı, neler farklıydı ya da neler benzerdi? Bu sorularla saha çalışmalarına başladım ve toplamda altı kere İstanbul'a gittim. Her bir saha çalışması, benim için farklı bir deneyim oldu.

İlk saha deneyimimde deyim yerindeyse tutunacak bir dalım yoktu. Nereden başlayacağım konusunda birkaç fikirden başka elimde bir şey yoktu. Kentin tamamen yabancıyım. Daha önce İstanbul'da birkaç kez kısa süreli bulunmuştum. Ancak bunlar da turistik ziyaretlerdi. Bunun yanında *15 Temmuz* sonrası saha çalışmalarına

başladığım için İstanbul yabancılara kucak açmıyordu. Kent tedirgindi, insanlar tedirgindi. Her yerde bir gerginlik, endişe ve korku psikolojisi hâkimdi. Kapılar kapanmış ve geçilemez olmuştu. Geçilmez kapıları tükenmiş bir araştırmacı olarak aşmaya çalışıyordum. Bunun yanında Olağanüstü Hal (OHAL) nedeniyle başlangıç noktası olarak düşündüğüm bazı etkinlikler de iptal edilmişti. Yani kara bir başlangıç yapmıştım. Darbe sadece ülkeye yapılmamıştı, tezime de darbe yapılmıştı sanki. Gerek darbe sonrasında bölümde yaşananlar gerekse veri toplama aşamasında yaşananlarla darbe yapılmış bir tez bu, darbenin tezi. Çünkü 15 Temmuz sonrasına denk gelen bu çalışma birçok açıdan darbeden ve OHAL'den etkilenmiştir. Devlet yurtlarını, uluslararası öğrenci akademilerini, uluslararası öğrenci derneklerini ve İstanbul Üniversitesini başlangıç noktası olarak düşünmüştüm. Ancak OHAL sebebi ile Uluslararası Öğrenci Akademileri açılmamıştı, İstanbul Üniversitesine giriş çok zordu. Resmi prosedürler nedeniyle devlet yurtlarında kalmama izin verilmemişti. Sadece uluslararası öğrenci dernekleri kucaklayıcı davranmıştı. Ama tabi ki bu engelleri aşmanın bir yolunu bulmalıydım. Kişisel bağlantılar yoluyla İstanbul Üniversitesi'ne girmeye başladım. İstanbul Üniversitesi'nden nicel veri temin edebilmek ve giriş izni için resmi kanallar aradım ve resmi yazışma sürecini başlattım. Dernek başkanları, İstanbul Üniversitesi kurum yetkilileri, daha önce uluslararası öğrenci akademisi açan kurumlarla görüşmeler yaptım ve bağlantılar kurdum. Buralarda karşılaştığım uluslararası öğrencilerle sohbet ettim ve iletişim bilgilerini aldım. Genel olarak İstanbul'daki uluslararası öğrencilere nasıl ulaşabileceğimi ve mevcut durumun nasıl olduğunu anlamaya çalıştım. Görüşme soruları ve daha sonraki saha ziyaretlerim için altlık oluşturdum.

Sahaya ikinci gidişimde ne yapacağımı biraz daha bilerek yola çıktım. İstanbul Üniversitesi Coğrafya Bölümü'nün yardımı ile İstanbul Üniversitesi'ne geçici giriş izni aldım. Artık az da olsa sahayı biliyordum ve bağlantılarım vardı. Artık görüşmelere

başlama sırası gelmişti, ancak saha ile ilgili bilgim yetersiz olduğu için görüşme sorularını geliştirmemiştim. Bu yüzden öğrencilerle yapılandırılmamış görüşmeler yapmaya başladım. Daha önceki deneyimlerim, literatür bilgim ve önceki İstanbul ziyaretim ışığında görüşmeleri yönlendirdim ama mümkün olduğu kadar keşif kapısını açık tuttum. Bu ziyaretimde toplam dokuz uluslararası öğrenci ile görüşme yaptım. Bu öğrencilere daha önceki bağlantılarım ve dernekler aracılığıyla ulaştım. Görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kayıt altına aldım.

Üçüncü saha deneyiminden önce yaptığım görüşmeler, deneyimlerim ve literatür ışığında görüşme sorularını geliştirdik. Geliştirdiğimiz görüşme soruları ile sahaya gittim ve on öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirdim. Bu öğrencilere yine dernekler aracılığıyla ulaşmanın yanında kartopu yöntemiyle ve İstanbul Üniversitesi'nin kampüsü ve kütüphanesinde ulaştım.

Dördüncü saha çalışmamda artık kenti tanıyordum, birçok bağlantılarım oluşmuştu. Görüşme soruları da ortaya çıkmıştı. Bir önceki sahada yaptığım görüşmeler ışığında görüşme sorularını gözden geçirmekle birlikte literatürden yararlanarak anket soru formu oluşturduk. Dokuz öğrenci ile hem anket uygulaması yaptım hem de görüşme gerçekleştirdim.

Beşinci defa sahaya gitmeden önce anketi de gözden geçirdik. Anlaşılmayan soruları revize ettik. Yirmi öğrenci ile hem görüşme gerçekleştirdim hem de anket formu uyguladım. Son yani altıncı saha çalışmasında sorular üzerinde oynama yapmadan yirmi üç öğrenci ile anket formu uyguladım ve görüşme yaptım.

Tüm saha deneyimlerinin ortak yanlarına bakacak olursak görüşmeler 20 ile 120 dakika arasında değişmekle birlikte ortalama 45 dakika sürdü. Görüşmelerin uzun sürmesi bazı noktalarda sıkıntılı oldu. Kısıtlı zamanı olan öğrenciler görüşme yapmak istemedi ya da sınav döneminde öğrenciler bu zamanı bana ayırmadılar. Görüşmeler

uzun sürdüğü için katıldığım organizasyonların sonrasında birçok öğrenci olmasına rağmen ancak bir ya da iki öğrenci ile görüşme yapabildim. Ben bir görüşmeyi bitirene kadar tüm öğrenciler dağılmış oluyorlardı. Bunun yanında görüşme mekânı olarak mevcut şartlarda ne uygunsa onu tercih etmek zorunda kaldım. Genel olarak baktığımızda restoranda, okul kafeteryasında, bahçede, evde, derslikte görüşmeleri gerçekleştirdim. Görüşmeler yaparken bazı öngörülemez sorunlar da yaşadım. Mesela kafeye oturuyorsunuz, gayet sessiz güzel bir ortam. Ancak görüşmenin ortasında bir çift geliyor yan masaya oturuyor ve gürültülü bir şekilde konuşuyor. Bunun gibi sorunlar yüzünden yer yer görüşme kalitesi düştü. Saha çalışmasını tamamlandıktan sonra kaydedilen veriler çözümlendi, analiz edildi ve bu tez ortaya çıktı.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN HAREKETLİLİK ÖNCESİ

İnsanın hayatını bir yolculuk olarak göreceğ olursak bu tez, çalışmaya konu olan uluslararası öğrencilerin hayat yolculuklarının Türkiye'deki bölümünde yer ile kurdukları ilişkiye mercek tutmayı amaçlamıştır. Ancak Türkiye ile kurdukları ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için hareketlilik öncesi bazı konuların bir arka plan olarak ortaya konması gerekmektedir. Bu bölümde öğrencilerin içinde bulundukları yaşam evresi, motivasyonları ve Türkiye'ye gelmeden önce köken ülke ve Türkiye ile kurdukları ilişkiler ele alınacaktır.

4.1. Yaşam Evresi

Yer ile kurulan ilişkiyi etkileyen faktörlerden bir tanesi birey ya da grubun içinde bulunduğu yaşam evresidir. Bulduğumuz yaşam evresi yer ile kuracağımız ilişkiyi önemli oranda ve farklı açılardan etkilemektedir. Low ve Altman (1992) çalışmalarında yer bağlılığının çocukluk, orta yaş ve ileri yaş durumuna göre değiştiğini belirtmiştir. İçinde bulunulan yaşam evresi yer ile kurulan ilişkiyi farklı boyutlarda etkilemektedir. İlk olarak fiziksel kabiliyetler üzerinde etkili olmaktadır. Deneyim yer ile kurulacak ilişkide en önemli faktörlerden biridir ve mekânı deneyimlemek fiziksel kabiliyetler ile yakından ilişkilidir. Bir çocuğun, gencin, orta yaşlının ya da yaşlının fiziksel kabiliyetleri aynı değildir. Bu durum mekânı deneyimleme ve mekânın zihinde inşa edilmesi yani hafıza oluşturma süreci üzerinde oldukça etkilidir. Bunun yanında hareketlilik kabiliyeti yüksek bireyler daha geniş ya da daha uzaktaki mekânları deneyimleme şansına sahiptirler. İkinci olarak yaşam evresi bireyin ya da grubun ihtiyaçlarını belirler. İhtiyaçlar da deneyimlenen mekânın türünü belirler. Bir çocuk oyun parkına, kreşe, okula ihtiyaç duyarken, yaşlı bir insan için huzur evi, park, hastane gibi tesisler ön plana çıkmaktadır. Bu durum da bireylerin deneyimledikleri ve bağ geliştirdikleri mekânlar üzerinde çok etkili olur. Üçüncüsü mevcut yer

bağılılıklarımızdır. Bir çocuğun yeni oluşan yer bağılılıkları varken, yaşlı bireyler daha kemikleşmiş ve kökleşmiş yer bağılılıklarına sahiptir. Önceki bağılılıklarımız kuracağımız yeni bağılılıkları da etkilemektedir. Bir yaşlının yeni bir yere bağılılık geliştirmesi ya da yaşadığı yere bağılılığı ile bir çocuğun ya da orta yaş grubundaki bir bireyinki değışiklik göstermektedir. Tuan (1977) çalışmasında bebeklerin çok kaba mekân ve yer kavramlarına sahip olduğunu ve zamanla bu kavramların karmaşık bir hal aldığını belirtmiştir.

Çalışmaya konu olan uluslararası öğrencilerin en küçüğü 20, en büyüğü 37 yaşındadır. Yani Türkiye'yi deneyimleme süreci ergenlik döneminin sonuna ve orta yaşın başına denk gelmektedir. Lisans öğrencileri genellikle 20'li yaşların başında iken lisansüstü eğitimi gören öğrenciler 25 yaşının üzerindedir. Lisans öğrencilerinin süreci lise döneminde ya da lise döneminin hemen sonrasında başlamaktadır. Lisansüstü öğrencilerinininki ise lisansın/yüksek lisansın sonunda ya da biraz sonrasında başlamaktadır. Bu dönemdeki bireylerin özelliklerine bakacak olursak, bunların genç ve dinamik bireyler olduğu söylenebilir. Fiziksel ve zihinsel olarak istedikleri mekânları deneyimleyecek sağlam alt yapıya sahiptirler ve fiziksel olarak bağımsız bireylerdir. Mekânı deneyimlemelerinde zihinsel veya fiziksel herhangi bir engelleri yoktur. Bu bireylerin eğitim, barınma, eğlence ve sosyalleşme ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır. Bu ihtiyaçlarla bağlantılı olarak mekânlarla ilişkiler kurmakta ve bu mekânları deneyimlemektedirler. Yer ile kurdukları ilişkilerine bakacak olursak bu bireylerde yer bağılılığı oluşmaya başlamıştır ancak bu, ileri yaş gruplarında görülen kemikleşmiş bir yer bağılılığı ve kimliğı değildir. Bu yaşlar bireyler için kariyerlerinin şekillendiğı, kimliğin ve kişiliğın oturduğu, hayatlarının geri kalanı için kritik olan bir dönemdir. Bu durum kısmen de olsa çalışmayı sınırlamıştır. Çünkü öğrenciler tam kişiliklerinin oluşma dönemi olduğu için, yaşadıkları şeyin ne kadarının hareketlilik sonucu ne

kadarının kişiliklerinin oturması ile ilgili olduğunu ayırmak çok zordur. Öğrencilerin kimliklerinin şekillendiği bu dönemi bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

Türkiye tabi ki de ayrı bir yer. Şöyle, burada diyorum tabi ki de kimliğim artık burada oluştu (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

4.2. Türkiye İmajı

“Destinasyon imajı, bireylerin bir destinasyon hakkındaki bilgileri (inanç), duyguları ve izlenimleridir” (Crompton 1979; Baloglu ve McCleary 1999). Uluslararası öğrenciler için hareketlilik öncesi Türkiye imajı hem karar verme sürecinde etkili olmakta hem de burada yer ile kurdukları ilişki için temel oluşturmaktadır. Bu yüzden burada, hareketlilik öncesi uluslararası öğrencilerin Türkiye hakkındaki imajlarına yer verilecektir.

Yer bağlılığı oluşturabilmek için o yer hakkında bilgi sahibi olmamız, yani o yer ile ilgili zihnimizde imajlar olması gerekmektedir. Varlığından haberdar olmadığımız bir yer ile ilişki kuramayız. “Yer, sadece bizi çevrelemekle kalmıyor, aynı zamanda dolaylı olarak dünyayı - gazete, film, müzik ve edebiyatı - deneyimlediğimiz medyanın çoğunda önemli bir bileşen” (Cresswell, 2004:125). Yani, bir yerin bilgisi doğrudan deneyimle edinilebildiği gibi medya, kitap, sinema, edebiyat gibi araçlar sayesinde ya da ağlar gibi dolaylı yollardan edinilebilir. Bu yer gerçek olabileceği gibi hayal ürünü de olabilir. Bir romanda ya da bir filmde geçen kurgusal bir yer ile bile ilişki kurulabilir. Ya da hiç gitmediğimiz ama dolaylı yoldan bilgisine sahip olduğumuz yerler ile de ilişki kurabilir ve buralara bağlılık geliştirebiliriz. Bu süreç aslında mekânı deneyimleme ya da dolaylı yollardan mekânın bilgisini edinme, bu edinilen bilgilerin zihinsel süreçlerle işlenip zihinde mekânın inşa edilmesi ve bu inşa edilen mekâna duygusal bağ geliştirilmesi ve mekânın yere dönüşmesi sürecidir. Tabi ki her deneyimlenen mekân

yere dönüşecek diye bir şart da yoktur. Çünkü her deneyimlediğimiz ya da bilgisine sahip olduğumuz mekân ile duygusal bağ geliştirip aidiyet kurmuyoruz.

Çalışmaya konu olan uluslararası öğrencilerin çoğu buraya gelmeden önce Türkiye hakkında hiç bilgilerinin olmadığını dile getirmiştir. Bu öğrencilerin bir kısmı burslu öğrencilerdir. Türkiye'ye gelme fikri hiç akıllarında yokken bir şekilde burstan haberdar olup, başvuru yapıp kazanan öğrenciler, Türkiye ile ilgili araştırma yapmış ve ilk defa Türkiye ile ilgili bilgi edinmişlerdir. Katılımcılar hareketlilik öncesinde Türkiye hakkında hiç bilgilerinin olmadığını aşağıdaki şekillerde ifade etmiştir:

Gerçekten hiç bilmiyordum. Yok, zaten Moğolistan'da hiç Türkiye bilgisi yok (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2. Sınıf).

Hiç, hiçbir fikrim yoktu. Başkentini bile biz İstanbul sanıyorduk buraya gelmeden (K71, Çin, Erkek, Lisans 2. Sınıf).

Türkiye'ye dair hiçbir şey bilmiyordum. Sadece babamın tanıdığı bir arkadaş var. O Türkiye iyi bir yer dedi, babam da izin verdi (K22, Tanzanya, Kadın, Lisans 6. Sınıf).

İki ülke arası mesafeler çok uzak ondan dolayı yani Türkiye hakkında hatırlamıyorum, fazla bilgim yoktu (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3. Sınıf).

Türkiye hakkında bilgim yoktu. Yani sadece isim olarak biliyordum. Türkiye'nin Osmanlı Devleti olduğunu falan. Medresede bir dersimiz olduğu için sadece isim olarak biliyordum (K35, Burkina Faso, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Bir grup öğrenci ise Türkiye'yi çok yakından takip ettiklerini, Türkiye'de olup biten her şeyden haberdar olduklarını dile getirmiştir. Bunlar daha çok Türk kökenli ve Türkçe bilen ya da yakın coğrafyadan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin etrafında Türkiye'de eğitim gören çok kişi vardır. Hatta bu öğrencilerin bir kısmı Türkiye'ye

gelme hayali ile büyümektedir. Ağlar vasıtasıyla Türkiye’deki eğitim imkânlarından haberdar olan öğrenciler de gelmeden önce Türkiye’yi yakından takip etmektedir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

Türkiye bizim için sonradan ortaya çıkmış bir seçenek değil. Hep var olan bir seçenektir. Benim ablam da başvuru yapmıştı... Türk kanallarını izliyorduk zaten (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Türkiye’de benim akrabalar da yaşıyorlar, Bursa tarafında göçmenler. Türkiye benim için çok yabancı ülke değil (K12, Gürcistan, Erkek, Lisans 1. Sınıf).

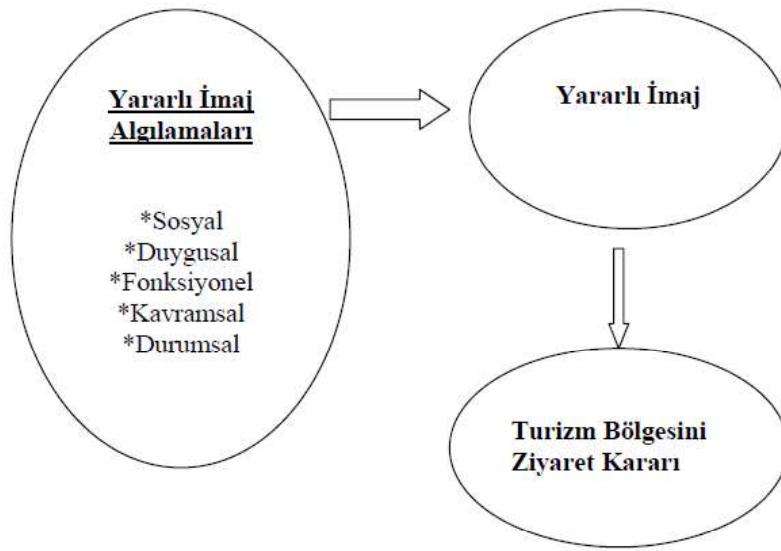
Bir grup öğrenci ise Türkiye hakkında az da olsa çeşitli kanallardan edindikleri bazı bilgilere sahip olduklarını dile getirmiştir. Bu bilgiler daha çok genel kültür mahiyetinde bilgilerdir. Kısaca çalışmaya konu olan öğrencilerin çoğunun Türkiye hakkında ya hiç bilgisi ve deneyimi yoktur ya da çok az bilgiye ve deneyime sahiptir. Bu yüzden genel olarak Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye’ye karşı bir bağlılık hissetmemektedirler. Ancak Türk kökenli olan Türkiye’yi anavatanı olarak gören öğrenciler ya da yakın coğrafyalardan gelen öğrenciler Türkiye hakkında bilgi sahibidir ve Türkiye’ye farklı düzeylerde yer bağlılığı hissetmektedir. Türk kökenli katılımcı azınlık durumunda olduğu köken ülkesi ile Türkiye’ye aynı şeyleri hissettiğini şu şekilde kelimelerle dile getirmiştir:

Herhangi bir olumsuzluk yok vatanımız olarak görüyoruz orasını, burası ne kadar vatanımızsa orası da o kadar vatanımız (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Çok az öğrenci Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkında olumsuz düşüncelerinin olduğunu dile getirmiştir. Söz konusu olumsuz düşünce ise Müslümanların terörist olduğu imajıdır. Sayısı az olan bu öğrenciler biraz araştırma

yaptıktan ve Türkiye’yi deneyimledikten sonra düşüncelerinin yersiz olduğunu kısa sürede anlamıştır.

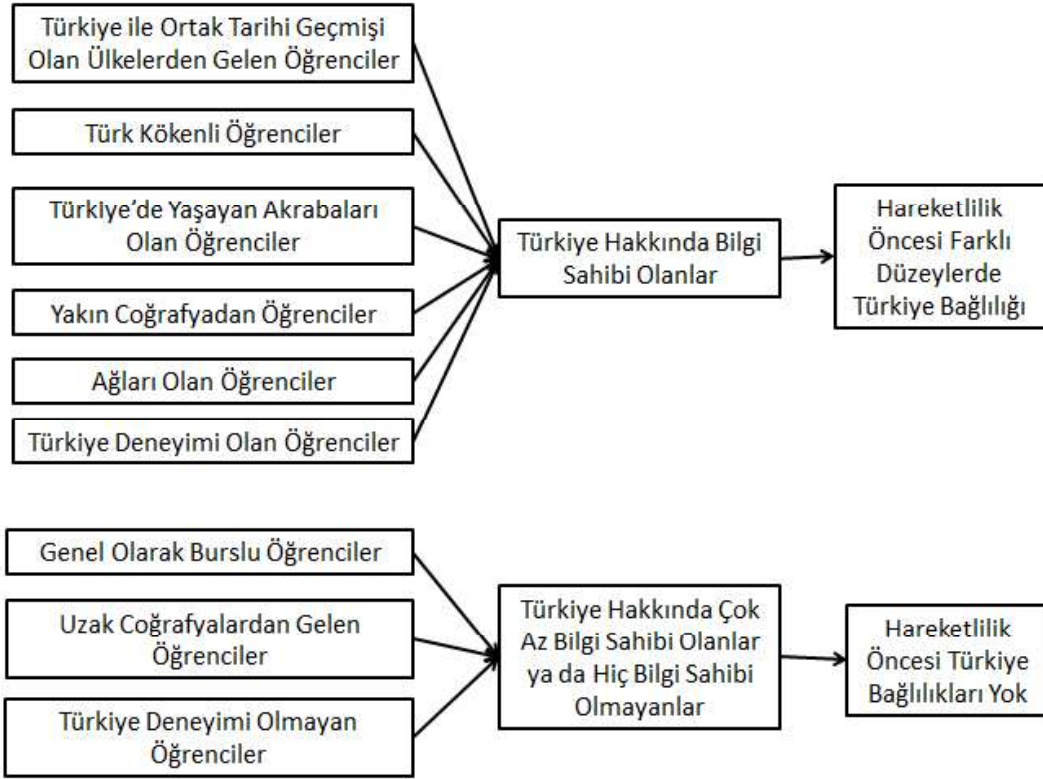
Genel anlamda öğrencilerin Türkiye’ye karşı duyguları ya nötr ya da olumlu olmak durumundadır. Öğrenciler Türkiye hakkında olumsuz imajlara sahip olsa ya da karışık yer kimliği geliştirmiş olsalar Türkiye’ye gelme ihtimalleri düşüktür, çünkü hareketlilik kararına imajlar etki etmektedir. Yararlı turizm imajı modelinde görüldüğü gibi hareketlilik kararında olumlu imajlar önemlidir (Şekil 8).



Şekil 8. Yararlı turizm modeli

Kaynak: Tapachai ve Waryszak 2000

Konuyu genel olarak toparlayacak olursak Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkında bilgisi olan ve bilgisi olmayan ya da çok az bilgi sahibi öğrencilerden oluşan iki grup karşımıza çıkmaktadır. Türkiye hakkında bilgisi olan grup Türkiye’ye karşı olumlu duygular beslerken Türkiye hakkında bilgi sahibi olmayan öğrenciler genel olarak nötrdür (Şekil 9)



Şekil 9. Hareketlilik öncesi uluslararası öğrencilerin Türkiye ile ilişkileri

Peki, çalışmaya konu olan öğrenciler Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkında nasıl bir zihinsel inşaya sahipti?

4.2.1. Din ve Modernite: ‘Hem Avrupalı hem Müslüman ülke’

Türkiye’nin belki de en öne çıkan imajı Müslüman topluma sahip bir ülke olmasıdır. Bunun yanında Asya ile Avrupa kıtası arasında konumu itibari ile hem doğu hem batı kültürünün bünyesinde toplayan bir ülkedir. Tüm öğrenciler neredeyse Türkiye’nin Müslüman olduğunu bildiğini söylediler. Katılımcılar bu durumu şu şekillerde ifade etmiştir:

Şöyle hani İslam’ı yaşayan bir ülke olarak biliyordum (K41, Kazakistan, Erkek, Doktora 3. Yıl).

Zaten Müslüman ülke deyince direk Türkiye gelir bizim aklımıza. Müslüman ülke çok ama şey sahip çıkan ülke. Türkiye güçlü, evet o açıdan (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye tabi ki Müslümanlar yaşıyor çok. Gelirken düşünüyordum ki herkes kapalı olacak, herkes dindar olacak. Laik ülke düşünmüyordum. Televizyonda öyle gösteriyorlar çok (K12, Gürcistan, Erkek, Lisans 1. Sınıf).

Türkiye'nin modern bir Avrupa ülkesi olduğunu düşünen öğrenciler de vardır. Bu algı Türkiye'nin İstanbul üzerinden tanınması ile yakından ilişkilidir. Birçok öğrenci Türkiye için modern ve Avrupalı kelimesini kullanmıştır. Bir katılımcı Türkiye'nin Avrupa ülkesi olduğunu düşündüğünü şu şekilde dile getirmiştir:

Bizim oradakilerin çoğu Türkiye deyince Arap diye biliyor. Ben tam tersini düşünüyordum, Avrupalı oldukları düşünüyordum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Çalışmaya konu olan uluslararası öğrenciler Türkiye'nin hem modern hem de Müslüman oluşuna çok vurgu yapmışlardır. Hatta bu durum bazı öğrencileri çok etkilemiş ve bunun nasıl olabildiğine şaşırmıştır. Türkiye'nin hem modern hem de Müslüman olduğunu düşünen katılımcılar düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Dine çok düşkün olduğunu, aynı zamanda da daha modern bir dünyanın, daha modern diye düşünüyordum (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye bizi hem Avrupa'da hem Müslüman ülke olmasından şaşırtıyordu, seviyorduk, yani böyle bir olumlu şey vardı (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

4.2.2. Ülkeyi Bir Kent ile Özdeşleştirmek: ‘Türkiye deyince İstanbul’

Çalışmaya konu olan öğrencilerin çoğu Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye’yi İstanbul üzerinden tanıdıklarını dile getirmişlerdir. Türkiye deyince akıllarına İstanbul gelmekte ve Türkiye’nin her yerini İstanbul gibi algılamaktadırlar. Bu durum Türkiye’yi gelişmiş ve modern olarak algılamamanın altında yatan temel sebep de olabilir. Öğrencilerin Türkiye’yi medyadan, tarih derslerinden, turizm aracılığıyla tanımaları ve bu alanlarda da İstanbul ön plana çıktığı için Türkiye deyince İstanbul düşünmeleri çok normaldir. Bir katılımcı Türkiye’yi İstanbul’dan ibaret görmesini şu şekilde dile getirmiştir:

Türkiye ve İstanbul’u aynı olarak düşünüyordum. Çünkü içine girip yaşamayınca bunu anlayamıyorsun. Ya da daha genç, daha küçüktüm ki anlayamamıştım. Şu an bakınca İstanbul tamamen farklı, ama o zamanki aklımla aynıydı. Aynı gibi. Yani Türkiye deyince İstanbul. Başka şehirler zaten bilmiyordum (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

4.2.3. İyi Toplum: ‘En çok bildiğim şey şuydu; insanları çok iyi’

Bazı öğrencilerde Türkiye’ye gelmeden önce Türklerin iyi insanlar olduğunu düşünmektedir. Bir katılımcı bu durumu şu kelimelerle dile getirmiştir.

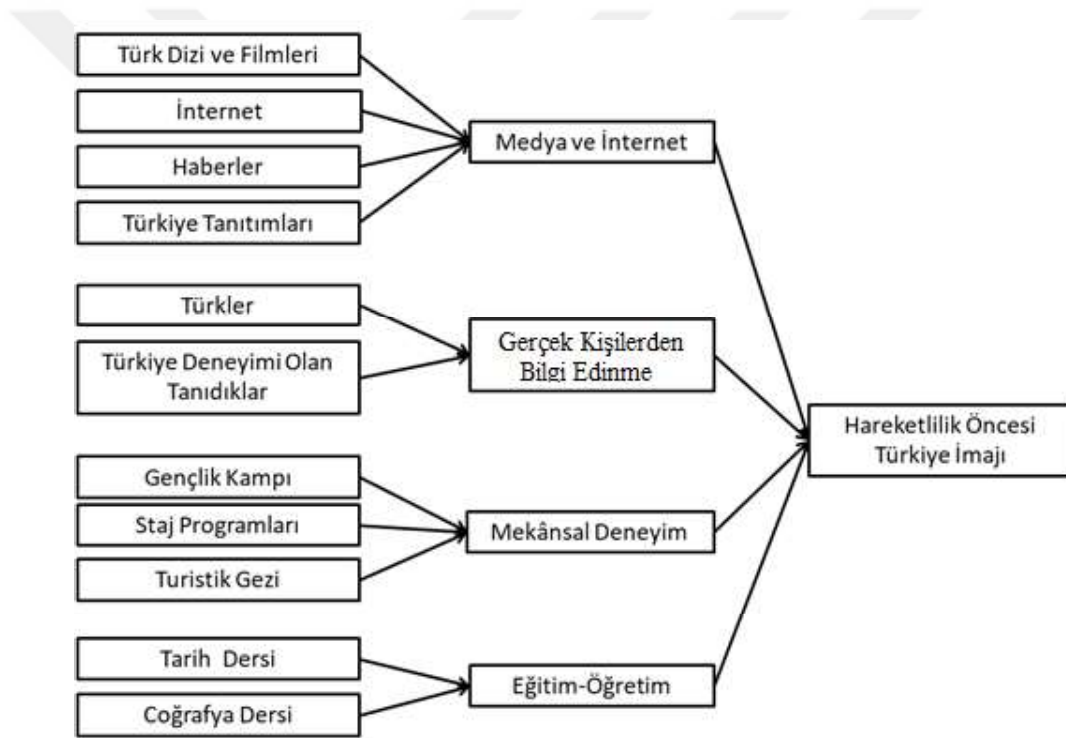
En çok bildiğim şey şuydu; insanları çok iyi. Medyadan hani şeyden gördüğüm kadarıyla insanları çok iyi diye düşünüyordum (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

4.3. Türkiye İmajının İnşa Süreci

“İmaj oluşumunu; bilgilenme düzeyi, sahip olunan yargılar ve sunulan olanaklar/hizmetler olmak üzere üç grupta toplayabiliriz. Bireyin bilgilenme düzeyi, farklı iletişim kanalları ve süreçlerinden elde edilen bilgi ve verileri içermektedir” (Akyurt, 2008:85). İmajın hareketlilik kararı üzerindeki öneminden bahsedilmişti. Bu

yüzden öğrencilerin Türkiye imajlarının nasıl oluştuğunun ortaya konulması gelecekte potansiyel öğrencilerin nasıl motive edileceğinin de bir yol haritası olacaktır. Bu kanallar daha etkin şekilde kullanılır ve olumlu bir Türkiye imajı oluşturulursa Türkiye’de eğitim almak isteyen öğrencilerin sayıları artacaktır.

Çalışmaya konu olan uluslararası öğrencilerin hareketlilik öncesindeki Türkiye imajlarının çoğu dolaylı yoldan edinilmiş bilgiler yoluyla oluşmakla birlikte bir grup öğrenci doğrudan Türkiye’yi deneyimleyerek Türkiye imajını oluşturmuştur (Şekil 10).



Şekil 10. Hareketlilik öncesi uluslararası öğrencilerin Türkiye imajı oluşturma yolları

Bu bölümde hareketlilik öncesi, öğrencilerin Türkiye imajının hangi yollarla oluştuğuna yani bilgi kaynaklarına yer verilecektir.

4.3.1. Medya ve İnternet

Dolaylı yoldan Türkiye bilgisine ulaşma yollarından biri medya ve internettir. Son dönemde Türk dizileri dünya çapında izlenmektedir ve çok fazla izleyiciye ulaşmıştır. “Türkiye’nin tanıtımında ve reklamının yapılmasında sayısı her geçen gün

artan Türk dizilerinin rolünün de büyük olduğu kabul edilmektedir. Türk dizileri birçok değerlendirmede Türkiye'nin 'yumuşak gücü' olarak ifade edilmektedir" (Arbatli ve Kurar, 2015:38). Türk dizi ve filmleri öğrencilerin de Türkiye hakkındaki bilgi edinmelerinde önemli bir kanaldır.

Dışarıdan bakınca dine düşkün bir ülke. Hani Türk filmlerini izlediğim zaman, şu ezan sesi var ya her filmde vardır, Türk filmlerinde. Ben küçüklükten izlediysem (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Bir de sosyal medyalarından, şeyden televizyonlardan duyuyorduk ki biraz kapalı bir ülke, yabancıları pek tanımıyorlar (K34, Kamerun, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye bilgisini dizilerden edindim. Bir de abim var burada okumuş (K64, Çad, Kadın, Lisans, 3. Sınıf).

Bilindiği üzere dizi ve filmlerde gerçeklik olduğu gibi aktarılmaz daha çok izlenmesi için abartılara ya da gerçekte olma ihtimali düşük olaylara yer verilebilmektedir. Bu yüzden buradan edinilen bilgiler tam olarak gerçeği yansıtmaz. Yani Türk dizi ve filmlerinden öğrencilerin edindikleri bilgiler Türkiye gerçeğinden uzak olabilmektedir. Katılımcılar Türkiye bilgisini dizi ve filmlerden edindiklerini şu şekillerde ifade etmişlerdir:

Sadece filmlerden dizilerden bir şey vardı kafamızda. Dizilerde gördüğümüz gibi boğazlar, denizler falan, insanlar benim kafamda herkes mafya gibi öyle bir şeyler vardı. Geldikten sonra fark ettim öyle olamadığını (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Türkiye hakkında gelmeden önce farklı bir düşüncedeydim. Türkiye'yi televizyondan izliyordum. Televizyonda görüyordum. Böyle açık saçık, öyle tam

bir Avrupa modeli olarak görüyordum (K51, Azerbaycan, Kadın, Yüksek Lisans, 2. Sınıf).

Buraya geldikten sonra dizilerdeki gibi olmadığımı gördük (K41, Kazakistan, Erkek, Doktora 3. Yıl).

Gününüzde bilindiği gibi internet yaygın olarak kullanılmaktadır. Uluslararası öğrenciler Türkiye'ye gelmeden önce internetten araştırma yapmış ve internetten Türkiye hakkında bilgiler edinmişlerdir. Bu bilgiler dizi ve filmlerden edinilen bilgilere göre gerçeğe daha yakın bilgilerdir. Bir katılımcı Türkiye hakkında internetten yaptığı araştırmayı şu şekilde dile getirmiştir:

Ben Google'dan aradım Türkiye hakkında. Wikipedia'dan okudum birkaç şeyde. Bir de Türkiye'de okumuş olan Moğol bir öğrencinin tez araştırması vardı. O çok etkiledi beni (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Turist çekmek için yapılan tanıtımlar yoluyla da Türkiye'yi tanıyan öğrenciler vardır. Öğrenciler bu tanıtımlar üzerinden Türkiye'yi değerlendirmiştir. Bir katılımcı Türkiye'yi turizm amaçlı hazırlanan reklamlardan dolayı Türkiye'yi Antalya ve Bodrum'dan ibaret sandığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

Hep şey var reklamlar filan var işte. Antalya, Bodrum, İzmir'dir. O şehirleri biliyordum ve artık Türkiye hakkında sanki Türkiye tamamen bir Antalya'dan oluşuyormuş, Bodrum'dan oluşuyormuş gibi geliyordu. (K69, Özbekistan, Lisans 4.Sınıf).

Bu reklamlarda Türkiye'nin sadece turistik değerleri tanıtılmaktadır. Bu yüzden Türkiye hakkında sınırlı bilgi sağmaktadır. Ancak tanıtımda kullanılan yerler çekici mekânlardan seçildiği için olumlu imajlar oluşmasını sağlamaktadır.

4.3.2. Gerçek Kişilerden Bilgi Edinme

Türkiye’yi tanımanın önemli kanallarından biri insanlardır. Özellikle kendi imkânlarıyla Türkiye’ye gelen öğrencilerde Türkiye’de eğitim alma fikri tanıdıkları bireyler aracılığıyla oluşmaktadır. Ağlar birçok açıdan süreci etkilemektedir ve kolaylaştırmaktadır. Daha önce Türkiye’de bulunmuş, Türk tanıdıkları olan hemşeriler, Türkiye’de eğitim gören veya eğitimini tamamlamış bireyler Türkiye ile ilgili önemli bilgi kaynaklarıdır. Öğrenciler bu kişilerden çok çeşitli konularda Türkiye bilgisi edinebilmektedir. Bilgi edinmenin ötesinde bu kişiler sürece dâhil olabilmekte ve süreci kolaylaştırmaktadır. Katılımcılar bu durumu şu şekilde dile getirmişlerdir:

Abim buradaydı, üniversite okuyordu. Türkiye’ye gelmemi tavsiye etti. Ben de düşünüyordum. ‘Tamam’ dedim, işte buraya geldik (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Arkadaşlardan duydum. Arkadaşlar geldiler okuyorlardı. Bize (köken ülkeye) geldiler hemen iş buldular. O yüzden Türkiye’yi seçtim (K12, Gürcistan, Erkek, Lisans 1. Sınıf).

Ağlar üzerinden edinilen bilgiler gerçeğe yakın bilgiler olmakla birlikte nesnel bilgilerdir. Bunun yanında ağlar üzerinden edinilen bilgiler çok çeşitlidir. Yani sınav başvurusundan Türk kültürünün özelliklerine kadar farklı konularda ağlar üzerinden bilgi edinilebilmektedir. Çalışmaya konu olan öğrencilerin ağlar üzerinden edindikleri bilgiler genel olarak olumludur. Zaten olumsuz bilgi edinselerdi, gelme motivasyonları oluşmazdı.

4.3.3. Mekânsal Deneyim

Genel olarak öğrenciler Türkiye bilgisine dolaylı yoldan ulaşmaktadır, ancak bazı öğrenciler hareketlilik öncesi Türkiye’yi doğrudan deneyimlemiştir. Öğrencilerin bir kısmı kurs, kongre, yaz okulu, turistik faaliyetler gibi sebeplerden Türkiye’ye gelme

ve Türkiye'yi deneyimleme şansı bulmuştur. Gençlik kampı ve staj programı için gelen katılımcılar hareketlilik öncesi Türkiye'ye seyahat deneyimlerini ve bu deneyimlerinin Türkiye'ye karşı hislerini nasıl etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir:

İlk olarak ben şeye geldim, gençlik kampı vardı. 2015 Eylülde bir haftalık kamp vardı. O zaman Türkiye bana ait geldi. Önceden korkuyordum, hiçbir şey kalmadı. Havası, iklimi, yemekleri bana ait gibi geldi (K46, Kırgızistan, Kadın, Doktora 2. Yıl).

Aslında ilk, bir staj programı ile geldim. 3 aylık bir stajdı. Geldiğim zaman ortamı beğendim, eğitimin bize göre daha kaliteli olduğunu düşündüm (K54, Azerbaycan, Kadın, Yüksek Lisans 2. Yıl).

Gezmek için daha önce Türkiye'ye gelen bir katılımcı ise bu deneyimini şu sözlerle anlatmıştır:

Daha önce, üniversiteye gelmeden önce de Türkiye'ye gelmiştim. Bayağı bir şehir gezmiştim. Çanakkale, Tekirdağ, Edirne. Zaten bize bir saat, çok yakın. Türkiye'ye gelmem dolayısıyla biliyordum yani Türkiye'yi (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Basamak teorisi ziyaretin imaj üzerinde etkisi olduğu ortaya konmuştur (Şekil 11). Deneyim mekânın mevcut imajını etkilemekte, deneyim sonrasında bireyin mekân hakkındaki imajı yeniden şekillenmektedir.



Şekil 11. İmaj oluşumunda basamak teorisi

Kaynak: Gunn, 1994:255

Deneyim yoluyla oluşan imajlar diğer yolla oluşan imajlardan daha güçlüdür ve farklıdır. Bir kere bireyin birinci elden deneyimine dayanır, dolaylı yoldan edinilmiş imajlar değildir. Motivasyon üzerinde en etkili bilgi kaynağıdır.

4.3.4. Eğitim-Öğretim Deneyimi

Uluslararası öğrenciler ilk ve orta öğrenimleri sırasında aldıkları tarih ve coğrafya gibi derslerden Türkiye hakkında bilgiler edinmiştir. Burada daha çok Osmanlı Devleti üzerinden Türkiye hakkında fikir sahibi oldukları ve Türkiye'nin tarihini ve coğrafyasını öğrendikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu durumu şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Türkiye'nin uzun bir tarihi olduğunu biliyordum. Çok eskiden beri güçlü bir devlet olduğunu tarih dersinde gördük (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Biz tarih okuyorduk, coğrafya okuyorduk. Coğrafya iyi eğitim alıyorduk. Zaten Atatürk tarihi okuyorduk, Osmanlı tarihi okuyorduk. Okulda görüyoruz biz bu eğitimi. Sadece televizyon değil yani (K12, Gürcistan, Erkek, Lisans 1. Sınıf).

Ders bilgileri. Yani biraz lise, din bilgisi falan (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Bu bilgi kaynağı öğrencilere genel kültür bilgileri sağlamaktadır. Bu bilgilerin genel olarak güncel yanı zayıftır. Ancak köken ülke ile Türkiye arasındaki ortak noktalar hakkında bilgi sağladığı için Türkiye ile yakınlık hissi oluşturabilmektedir ya da gelmeyen öğrenciler için tam tersi olabilmektedir.

4.4. Motivasyonlar

Literatür değerlendirmesi bölümünde ortaya konulduğu gibi literatürdeki önemli araştırma konularından biri öğrencilerin neden yurt dışında eğitim almak istedikleri ve hangi motivasyonlarla hangi ülkeleri tercih ettikleridir. Öğrencileri Türkiye'ye gelme motivasyonlarını anlamak, bu çalışmanın amaçlarından biridir. Türkiye uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli hedef ülkeler arasında olmadığı halde uluslararası öğrencilerin neden burayı tercih ettikleri önemli bir sorudur ve bu bölümde bu sorunun cevabı ortaya konacaktır.

Literatürde uluslararası öğrencilerin motivasyonları arasında kısaca dünya standartlarında eğitim alma arzusu (Findlay vd. 2010; Findlay vd. 2012), burs ve çalışma imkânı (Tekelioğlu, 2012), macera ve heyecan arayışı (Waters ve Brooks, 2010), yabancı dil öğrenme ya da geliştirme isteği (Arredondo vd., 2018), öğrenme ortamı (Ahmad ve Hussain 2017a), coğrafi yakınlık (Ahmad ve Hussain 2017a), kültürel zenginleşme veya profesyonel gelişim (Arredondo vd., 2018), kurumlar (Bastford ve Van Riemsdijk 2017), kişisel gelişim (Bastford ve Van Riemsdijk 2017), derinlemesine bir kültürü deneyimlemek (Bretag ve Van Der Veen 2017), ağırları

genişletmek (Bretag ve Van Der Veen 2017), kendilerini gelecekteki diğerk mezunlardan ayırmak (Bretag ve Van Der Veen 2017) gibi faktörler yer almaktadır.

Uluslararası öğrencilerin varış yeri seçimleri ve motivasyonları üzerine yapılan önceki çalışmalar, çoğunlukla İngilizce konuşulmayan ülkelerden İngilizce konuşulan ülkelere olan öğrenci hareketliliğine odaklanmıştır (Ahmad ve Hussain, 2017a; Arredondo vd. 2018). Uluslararası öğrenciler dünyanın farklı yerlerinden hareketliliği deneyimlemektedir. Bu kadar farklılığın içinde genel bir motivasyon ortaya koymak güçtür. Afrikalı bir öğrenci ile Avrupalı bir öğrencinin motivasyonu farklılık gösterecektir. Hatta aynı bölge ya da ülkeden ama farklı sosyal sınıftan iki öğrencinin motivasyonu bile farklılık gösterebilmektedir. Bu yüzden literatürde genel kabul gören ve tüm uluslararası öğrenciler için geçerli motivasyon kaynakları bulunmamaktadır. Ancak hareketliliğin temelinde daha iyi bir eğitim ve kariyer sahibi olmak yer almaktadır. Ancak daha iyi bir eğitim ve kariyerden ne anlaşıldığı bireylere göre değişmektedir. Bu yüzden uluslararası öğrencilerin motivasyonları birçok faktöre göre değişebilmektedir. Öğrenci hareketliliğinde genel eğilim az gelişmişten daha gelişmişe ya da çok gelişmişe gitmektir. Aynı standartlarda bir hareketlilik gerçekleşiyorsa köken ülkede eğitimin önünde ücretlerin çok yüksek olması gibi engeller vardır ve öğrenciler o engeli aşıp üniversite eğitimi almak için hareketliliğe katılmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin motivasyonlarını literatürde itici-çekici faktörler çerçevesinde ele alan çalışmalar vardır (Ahmad ve Hussain 2017a; Ahmad ve Hussain 2017b; Arredondo vd. 2018). Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim alma motivasyonlarını da itici-çekici ve bireysel faktörler gibi birkaç başlık altında toplamak mümkündür (Çizelge 3).

Çizelge 3. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim alma motivasyonları

Tema	Alt tema
Hedef ülke çekicilikleri	Coğrafi ve sosyo-kültürel yakınlık
	Burs ve çalışma imkânları
	İyi eğitim olanakları
Kaynak ülke iticilikleri	Kötü/yetersiz eğitim
	Pahalı eğitim
	Kaynak ülkede eğitim alma şansının olmaması
	Ayrımcılığa maruz kalmak
Alternatif ülke iticilikleri	Alternatif ülkelerin uzak ve pahalı olması: Amerika çok fazlasıyla uzak, Avrupa çok pahalı
	Alternatif ülkelerin geri kalması: Müslüman bir ülkede okumak istiyorum başka nereye gidebilirim ki?
	Sosyo-kültürel farklılık: ‘Türkiye bizden. Ama Avrupa’da yabancısın’
Bireysel faktörler	Yurt dışında okuma isteği
	Akademik tercihler

4.4.1. Hedef Ülke Çekicilikleri

Uluslararası öğrencileri motive eden en önemli faktörden birisi Türkiye’nin sahip olduğu çekiciliklerdir. Din, coğrafi ve kültürel yakınlık, iş fırsatları, kaynak ülkeye göre daha iyi eğitim olanakları Türkiye’yi çekici kılan başlıca faktörlerdir. Öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmesinin altında yatan ana etmenler bunlardır. Tekelioğlu ve arkadaşları (2012) Türkiye’de özel bir üniversitede eğitim gören uluslararası öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmada en önemli motivasyon kaynakları olarak eğitim kalitesi, din ve burs imkânlarını saptanmıştır.

4.4.1.1. Coğrafi ve Sosyo-Kültürel Yakınlık

Coğrafi ve kültürel yakınlık, uluslararası öğrencilerin motivasyonları arasındadır. Memleketlerine kolay bir şekilde gidip gelebilmek ve çok fazla uyum sıkıntısı yaşamamak öğrenciler için önemlidir. “Göçmenlerin ev sahibi toplum içerisinde eşit bir

üye olarak kabul edilmesi kültürel benzerliklerin fazla olduğu durumlarda daha kolay gerçekleşmektedir. İki kültür arasındaki farklılıklar arttıkça adaptasyon başarısı düşmektedir. Büyük kültür farklılıkları daha fazla kültür aktarımı, daha fazla kültür öğrenme ve değişim gerektirmektedir” (Zafer, 2016:88). Yakın kültür ve coğrafyalardan gelen öğrenciler birçok açıdan uyum sıkıntısı çekmemektedir. Bunun bilincinde olan öğrenciler için Türkiye önemli bir hedef ülkedir. Bazı katılımcılar coğrafi ve sosyo-kültürel yakınlık ilişkisini şu şekillerde ifade etmiştir:

Yunanistan’a yakın, gidip gelme açısından sorun yok. Mesafe olarak yakın olması kültürel olarak da yakın olması anlamına geliyor, yakın olan yerler birazcık daha birbirine benziyorlar (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

O kadar çok farklı kültür değil, yani çok değişik değil. Karadeniz falan bize yakın. Bende Karadenizliyim. Benim nine laz. Lazların kültürü ve bizim kültür çok benziyor (K12, Gürcistan, Erkek, Lisans 1. Sınıf).

Literatürde önemli motivasyon kaynakları arasında eğitim dili de vardır. Uluslararası öğrenciler eğitim dili İngilizce olan ülkeleri tercih etmektedirler. Ancak bu çalışmada durum biraz farklılaşmaktadır Anadili Türkçe olan katılımcı Türkiye’yi tercih etme sebebinin dil ve kültürel yakınlık olduğunu şu cümlelerle dile getirmiştir:

Daha çok anadilimden dolayı tercih ettim. Ben Türk olduğum için benim için iki seçenek vardı. Yani ya Yunanistan’da kalacaktım ya Türkiye’ye gelecektim. Ana dilim, yaşadığım kültür biraz daha Türkiye’ye yakın, ailem, inançlarım biraz daha yakın olduğu için Türkiye’ye geldim (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Türkiye’yi hem öğrenciler hem de aileler için çekici kılan en önemli faktör Türk toplumunun çoğunluğunun İslam dinine mensup olmasıdır. Türkiye’ye gelen

uluslararası öğrencilerin çoğunun dini de İslam'dır. Uluslararası öğrenciler öğrenim gördükleri ülkede inançlarından dolayı ayrımcılığa maruz kalmak istemedikleri ve dini gerekliliklerini kolaylıkla yerine getirmek istedikleri için Türkiye'yi tercih etmişlerdir. Öğrenciler İslam dininden dolayı Türkiye'yi tercih ettiklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Avrupa'ya gitmeyi düşünüyordum. O zaman hep şu soruyu soruyorum kendime yani. Bu Avrupalılar genellikle İslam dinine aykırı davranıyorlar. Yemekten başka bir sürü İslam'a aykırı şeyler var, ben nasıl yaşarım diye. Hep tereddüt içerisindeydim. İstanbul'a geldiğimde ise bu tür düşünceler yoktu. Daha rahat yaşayacağımı da biliyordum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye İslam, Müslüman bir ülke olduğu için burayı tercih ettik. (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Aslında Çin'de de bursum vardı ama %50 idi, ailem Çin'i daha çok tercih etmedi. Türkiye'yi tercih etti, Türkiye bir İslam ülkesidir diye tercih etti (K22, Tanzanya, Kadın, Lisans 6.Sınıf).

Ancak Türkiye'de eğitim almaya gelmeyen öğrenciler için din itici bir faktör de olabilir. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) burslusu katılımcı Türkiye hükümetinden burs kazandıktan sonra medyadan gördüğü terörist Müslüman algısından dolayı korktuğunu, başka bir katılımcı ise ilk geldiğinde bu yüzden arkadaşlarına soğuk davrandığını şu cümlelerle dile getirmişlerdir:

Genel olarak Müslümanlar yaşıyor, ben çok korktum çünkü zaten medyada Müslüman olan herkes terörist, kötü olan diye gösteriyor (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Müslümanların radikal olması, Müslümanların terörist olması vesaire hani o algıda büyüyorsun. Buraya geldiğimde işte arkadaşımınla tanıştım ki yine çok soğuk davranıyordum (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Kore’de bizim tarihi derste İslam’a bakışı biraz Batı ülkenin bakışına göre tarih yazıyor. Dolayısıyla biraz korkunç olaylar. New York’taki terör bomba onun için biraz olumsuz bakışlar çok var (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Burada bilgi edinme kanallarından edinilen olumsuz imajların öğrencilerin motivasyonunu ve Türkiye’ye geldikten sonra ilişkilerini nasıl etkilediği açık bir şekilde görülmektedir. Bu yüzden imajlar önemlidir. Ancak olumsuz imajlar yine deneyin ve internette araştırma yapmak gibi başka bilgi edinme kanalları ile değiştiği görülmektedir.

4.4.1.2. Burs ve Çalışma İmkânları

Farklıklardan dolayı genel bir motivasyon kaynağından bahsetmenin zor olduğu belirtilmişti. Ancak iyi gelire sahip öğrenciler için çok geçerli olmasa da burs ve çalışma imkanı genellikle önemli bir motivasyon kaynağıdır. Yani, burs imkanı kendi başına öğrenciler için en büyük motivasyon kaynağıdır. Katılımcıların bir kısmının aklında Türkiye’de eğitim görme fikri yokken Türkiye burslarından bir şekilde haberdar olmuşlardır. Daha sonra bursa başvuru yapıp kazanan öğrenciler burstan dolayı Türkiye’de eğitim görmeye karar vermişlerdir. Türkiye’de eğitim görme hayali olan öğrenciler de burs alarak gelmek için çabalamıştır. Öğrenciler Türkiye’ye gelme noktasında bursun önemini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Burada % 100 olduğu için hem yani bir bakayım olmazsa geri dönerin diye öyle geldim (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Burs almam avantaj oldu. Mesela orada olsam ailem sürekli bana aylık vermek zorundalar, masraf çıkar. Gidince o kalacak onlar için. Yani ekonomik açıdan da onlar için iyi olacak (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Orada okusaydım o parası var, bu parası var, şu parası var. %100 burs kazandığım için izin verdiler (K22, Tanzanya, Kadın, Lisans 6.Sınıf).

4.4.1.3. Nitelikli Eğitim İhtiyacı/Olanakları

İyi eğitim olanakları da genel motivasyon kaynakları arasında ele alınabilir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin merkezinde eğitim kalitesi yüksek yerlerde eğitim alma vardır. Ancak daha iyi eğitim olanakları görecelidir. Eğitim sisteminin daha kötü olduğu ülkelerden gelen öğrenciler için Türkiye iyi eğitim olanaklarına sahip iken daha iyi eğitim olanaklarının olduğu ülkelere gelen öğrenciler için durum tam tersidir. Çalışmaya konu olan öğrencilerin çoğu Türkiye'nin eğitim sistemini beğendikleri için, daha iyi şartlarda eğitim almak için Türkiye'ye gelmişlerdir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

Türkiye bizim komşu ülke. Türkiye'de biliyorum, duydum iyi eğitim veriyorlar ben de geldim (K12, Gürcistan, Erkek, Lisans 1. Sınıf).

Ama hayalim İstanbul Üniversitesi'di. İstanbul Üniversite'sinin kapı var ya o. Herkesin hayalini kurduğu o kapı. Hani oydu ve öyle geldim yani (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

4.4.2. Kaynak Ülke İhticilikleri

Uluslararası öğrenci sayısı her geçen gün artsa bile öğrencilerin çoğu hâlâ vatandaşı olduğu ülkede eğitim almaktadır. Ancak bazı öğrenciler kaynak ülkedeki olumsuzluklardan dolayı başka ülkelerde üniversite eğitimini tamamlamaktadır. Çalışmaya katılan uluslararası öğrenciler de bazı sebeplerden dolayı kendi ülkelerinde

eğitim görmek istememişler ve Türkiye'ye gelmişlerdir. Burada katılımcıların neden kendi ülkelerinde eğitim almadıkları ele alınacaktır.

4.4.2.1. Kötü/Yetersiz Eğitim

Öğrencilerin bir kısmı kaynak ülkedeki eğitimi kötü ve yetersiz gördüğü için Türkiye'ye gelmiştir ve burada üniversite eğitimine başlamıştır. Ülkesindeki eğitim sisteminin iyi olmadığını düşünen ve ülkesinde alanında doktora programı bulamayan katılımcılar bu durumu şu kelimelerle ifade etmiştir:

Şimdi ilk başta bizim Kırgızistan'da eğitim çok iyi değil yani Rus sistemi (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf)

Etiyopya'daki üniversiteler özellikle iktisat alanında doktora eğitimi vermiyorlardı. Bunun için burs arıyorsun internette falan (K32, Etiyopya, Erkek, Doktora, 4. Yıl).

Ülkesinde üniversite eğitimine başlayan ancak eğitim kalitesini beğenmediği ve ayrımcılığa maruz kaldığını düşündüğü için arayış içinde olan katılımcı da bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

Ülkemde kaliteli bir eğitim aldığımı hiç düşünmedim bunun çözümünü hep arıyordum.Hocalar bize bilerek Müslüman olduğumuz için ya da ne bileyim farklı etnik gruptan geldiğimiz için olumsuz şeyler bazı olumsuzluklar sergileyebiliyorlardı. Bu yüzden fırsatları araştırıyordum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

4.4.2.2. Pahalı Eğitim

Kaynak ya da alternatif ülkelerde eğitim ücretlerinin yüksek olması, Türkiye'de görece ucuz olması ya da burs ve çalışma imkânlarının olması öğrencilerin Türkiye'ye

gelmesinde etkili olmuştur. Kaynak ülkede eğitim ücretlerinin yüksekliğini katılımcılar şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

Eğitim olarak iyi, herkes üniversiteye gidebildiği kadar gidiyor ama buraya göre ücreti yüksek (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Şu anda üniversitede okuma oranı çok yüksek, yüzde 80-85 falan üniversiteye giriliyor ama okumak çok pahalı devlette. Buradaki özel gibi (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

4.4.2.3. Kaynak Ülkede Eğitim Kısıtlılığı

Kaynak ülkede üniversiteye girişlerin rüşvetle olması, mezun olduktan sonra değiştirilemeyen lise diploma notuna göre üniversiteye giriş yapılması, ailenin düşük gelirli ve kalabalık olmasından dolayı üniversiteye gitme ihtimalinin olmaması ya da düşük olması gibi sebeplerden dolayı da öğrenciler Türkiye'yi tercih edebilmektedir. Bir katılımcı kendi ülkesinde rüşvet vermeden üniversite okuması zor olduğu için Türkiye'ye gelmeye karar verdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Üniversiteye giriş rüşvetle olduğu için ülkemde okumadım. Yeterli parayı verirsen istediğin bölümde ve üniversitede okuyabilirsin (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Bir katılımcı ise kendi ülkesinde lise son sınıfta aldığı puanla üniversiteye girildiğini ve bu sınava bir kere girilme hakkı verildiğini ve alınan puan değiştirilemeyeceği için Türkiye'de eğitim görmeye karar vermiştir:

Puanın kötü ise Tunus'ta kalıp hiçbir şey yapamazsın. Eğer sen iyi bir şey okuyabiliyorsan Tunus'ta senin için çok faydalı olur. Ama eğer ne bileyin sana iyi bir şey gelmediyse sana, yurt dışında çok daha iyi şeyler yapabilirsin. Bu yüzden Türkiye'ye geldim (K61, Tunus, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

4.4.2.4. Ayrımcılık Sorunsalı

Çok az da olsa ülkelerinde etnik ya da dini olarak azınlık durumunda oldukları için ayrımcılığa uğrayan öğrenciler yurt dışında eğitim almak istemiş ve bu isteğin sonucunda Türkiye’de eğitim görmeye başlamıştır.

Tabii ki orada üniversiteye başlamıştım. Ben bir sene okudum orada. İşte siyasi bir sorun vardı. Az önce dediğim gibi ülke etnik farklılıktan dolayı eyalete bölünmüş onun etkisi var. Şöyle mesela tarihten beri bir etnik grubu ülke yönetiyor. İşte sürekli yüksek makamlara gelenler işte üniversitede hocalık bakanlıkta olanlar aynı şeyden gelen insanlar. Ben o grupta değilim hep baskı gören etnik grubundayım (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Çin’de etnik ve dini açıdan azınlık durumunda olan öğrencilerin bir kısmı yaşanan ayrımcılıktan dolayı kendi ülkelerinde eğitim görmek yerine Türkiye’de eğitim görmeyi tercih etmişlerdir.

4.4.3. Alternatif Ülkelerin İticilikleri

Türkiye uluslararası öğrenci hareketliğinde önemli bir hedef ülke olmamasına rağmen uluslararası öğrenci sayısı her geçen gün artmaktadır. Peki, neden bu öğrenciler alternatif ülkeleri değil de Türkiye’yi tercih ediyorlar? Burada Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin neden alternatif ülkeleri tercih etmedikleri ortaya konacaktır. Alternatif ülkeler uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli hedef ülkeler olan dünyanın gelişmiş ülkeleri ve toplumun çoğunluğunun Müslüman olduğu ülkeler olmak üzere iki grupta ele almak yerinde olacaktır.

4.4.3.1. Alternatif Ülkelerin Uzak ve Pahalı Olması: ‘Amerika çok fazlasıyla uzak, Avrupa çok pahalı’

Köken ülkeye yakınlık, hedef ve köken ülke arasında ulaşımın kolay olması uluslararası öğrencilerin bir kısmı için önemli bir konudur. Bu durum Türkiye’nin tercih

edilme sebepleri arasında olduğuna Türkiye'nin çekicilikleri arasında yer vermiştik. Bazı hedef ülkelerin uzak olması da öğrencilerin o ülkeyi tercih etmeme sebebidir. Katılımcılar eğitim almak istedikleri halde Avrupa ve ABD'ye uzak ya da pahalı olduğu için gitmemiştir. Öğrenciler bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Babam da dedi ki Amerika çok fazlasıyla uzak, Avrupa çok pahalı, Kazakistan yine Rus sistemi (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf)

Ben Amerika'ya gidecektim. Ama çok pahalı olduğu için benim finans sorun oldu (K12, Gürcistan, Erkek, Lisans 1. Sınıf).

4.4.3.2. Alternatif Ülkelerin Geri Kalmışlığı: 'Müslüman bir ülkede okumak istiyorum başka nereye gidebilirim ki'

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde popüler olan İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya ve ABD gibi ülkelerin dışında gelişmiş Müslüman topluma sahip ülkeler Türkiye'ye alternatif ülkelerdir. Ancak bu ülkelerin sayısı azdır. Sayıca az olan bu ülkelerin içinde bulunduğu siyasi, sosyal ve ekonomik sorunlardan dolayı öğrenciler Türkiye'yi tercih etmektedir. Bir öğrenci ile görüşme sırasında geçen bir diyalogu paylaşmak istiyorum. Müslüman bir ülkede eğitim almak isteyen öğrenciye neden başka bir Müslüman ülke değil de Türkiye diye sordum ve öğrencinin verdiği cevap "Başka gidilecek gelişmiş Müslüman ülke var mı?" oldu. Suriye'de üniversite eğitimi almaya başlayan bir katılımcı ülkede yaşanan siyasi sorunlardan dolayı Türkiye'de eğitimine devam etmeye karar verişini şu ifadelerle anlatmıştır:

Lise bittikten sonra Şam'a gittim orada üniversiteye yazıldım. Halep'te okumaya başladım. Ondan sonra da 2 yıl devam ettim ama oradaki malum durumlardan dolayı ve Türkiye'ye de yatay geçiş yani öyle bir fırsat sunulduğu için Türkiye'ye intikal etmeye karar verdim. (K1, Filistin, Erkek, Lisans 5. Sınıf).

Bir katılımcı Mısır'da eğitim görürken yaşanan siyasi sıkıntılar yüzünden nasıl oradan ayrılıp Türkiye'ye geldiğini şu ifadelerle anlattı:

Mısır'da darbe oldu. Yani karışık bir durum vardı. Ondan sonra da ağabeyim de işte burada başvurular falan yaptı. Ondan sonra öyle bir haber geldi hemen buraya gel dedi, memleketten direk buraya geldim (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Aynı katılımcı Mısırdaki eğitim görürken ülkede yaşadıkları olumsuzlukları ve memnuniyetsizliğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Önce Mısır'a gittim orada bir buçuk sene dil öğrendim. Ama oradaki atmosferi beğenmedim. Okula gidiyoruz okulda işte hiçbir şey planlı değil. Ondan sonra kararlar bir anda aniden değişebiliyor. İşte okula gidiyorsunuz bugün ders yok. Herhalde bugün de yoktur diye gelmiyorsunuz ders oluyor. İşte çok tuhaf bir şey sokaklar caddeler falan kirli, her yer toz, duman, çöp. Yerli halk da yabancılara iyi davranmıyor (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

4.4.3.3. Sosyo-Kültürel Farklılık: 'Türkiye bizden. Ama Avrupa'da yabancısın'

Alternatif ülkelerin - burada kast edilen gelişmiş batılı ülkelerdir - farklı din ve kültürlerle sahip olması da öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmeleri sebepleri arasındadır.

Avrupa'da yaşamın daha zor olacağını düşünüyorum. Çünkü bizim kültürümüze yabancı, Türkiye değil (K41, Kazakistan, Erkek, Doktora 3. Yıl).

Rusya dediğin zaman gözünde farklı bir kültür, daha farklı bir bakış canlanıyor. Diğer ülkelerde zaten aynısı yani. Türkiye İslam, Müslüman bir ülke olduğu için burayı tercih ettik. (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Hani inancımızdan dolayı Avrupa'dan mesela daha çok problemle karşılaştık, her ne kadar özgür olduğunu savunsalar da biz inancımızdan dolayı özgür olamazdık, diye düşünüyorum (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Türkiye bizden. Ama Avrupa'da yabancısın sen ne yaparsan yap (K51, Azerbaycan, Kadın, Yüksek Lisans, 2. Sınıf).

Avrupa yabancı ama Türkiye çok yabancı değil öyle (K41, Kazakistan, Erkek, Doktora 3. Yıl).

Farklı bir kültür ya da din ile temas asimile olma korkusu yaratmaktadır. Bu durum özellikle ailelerde daha baskın olarak görülmektedir. Bu yüzden aileler çocuklarının Türkiye'de eğitim görmesini istemiştir. Öğrenciler bu durumu net bir şekilde dile getirmeseler de konuşmanın bağlamından bu anlaşılmaktadır:

Yani Rusya, Ukrayna, Beyaz Rusya olabilirdi, bunların arasında kaldım ve Türkiye vardı. Babamın tercihiyle Türkiye'ye geldim. ...Kazakistan'ı tercih etmemi söylediler. Oraya gidecektim babam yine tedirgin oldu, oraya göndermek istemedi (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Ben şimdi düşünüyorum da Yunanistan'a gitseydim, orada üniversite kazanmıştım, gitseydim asimile olabilirdim, asimile olacaktım, kültürüm biraz değişecekti (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

4.4.4. Bireysel Faktörler

Öğrencileri hareketliliğe motive eden bir diğer başlık bireysel özelliklerdir. Burada iki alt başlık karşımıza çıkmaktadır.

4.4.4.1. Yurt Dışında Eğitim Görme Arzusu

Çalışmaya konu olan uluslararası öğrencilerin neredeyse hepsinin yurt dışında eğitim görme düşüncesi dikkati çekmektedir. Katılımcılar yurt dışında okuma düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Yurtdışı odaklı düşünüyordum. Ya Avrupa'ya, en fazla hani Kazakistan ya da Amerika olacaktı. Sonra Türkiye'de vardı işte listede (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Dışarı çıkanlar çok var bende. Çünkü benim ailemde herkes çıkıyor, herkesin bir yabancı dili var, herkes dışarı çıkıyor. Abim de Çin'de okudu. O yüzden böyle bir dışarı çıkma hayalim vardı (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

4.4.4.2. Akademik Tercihler

Bireyin ilgi duyduğu ya da eğitim almak istediği disiplin de Türkiye'yi tercih sebepleri arasında karşımıza çıkmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı, Osmanlı Tarihi ve İslami Bilimler, İslam Tarihi gibi bölümler için öğrenciler Türkiye'yi tercih etmek durumunda kalmışlardır. Katılımcılar bu durumu şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

Benim amacım İslami Bilimler okumak olduğu için orada öyle bir şans yok O yüzden İstanbul çok farklı (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Ben Osmanlı Tarihi okuduğum için Türkiye'ye geldim (K44, Japonya, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl)

4.5. Hareketlilik Öncesi Köken Ülke Bağlılığı

Çalışmaya başladığımda öğrencilerin köken ülke ile olan bağlarını anlamaya çalışmıyordum. Ancak veri toplamaya başladıktan kısa bir süre sonra öğrencilerin kendi ülkelerine veya geldikleri yere olan bağlılıklarının yeni kurulacak yer bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu gördüm. Öğrencilerin Türkiye ile kurdukları bağı daha iyi

anlayabilmek için köken ülke ile kurdukları bağılılığı da anlamam ve anlamlandırmam gerektiğini düşündüm. Bu yüzden bu bölümde çalışmaya konu olan uluslararası öğrencilerin hareketlilik öncesi köken ülke bağılılıklarına yer verilmiştir.

Uluslararası öğrenciler Türkiye'ye ilk geldiklerinde ailelerinden, okullarından, arkadaşlarından, oradaki düzenlerinden ayrılıp gelmektedir. Köken ülkelerine dair anılar ve hafızaları çok tazedir. İlişkileri çok canlıdır. Çoğu uluslararası öğrencinin tüm yaşantısı memleketinde geçmiştir. Genel olarak köken ülke bağılılıkları yüksektir. Sonuçta doğup büyüdüğü ve hem ailelerinin hem de akraba ve arkadaşlarının hâlâ yaşadığı yerdir.

Bazı uluslararası öğrencilerin ise Türkiye'ye gelmeden kendi köken ülkelerine bağılılıkları oldukça düşüktür ya da ülkeye değil sadece bir bölgeye bağılılık hissetmektedirler. Bu öğrencilerin sayısı azdır. Bu durumun böyle olmasının bazı sebepleri vardır. Örneğin küçük yaştan itibaren yabancı müzik dinleyip küresel eğilimleri takip eden bir katılımcının köken ülke bağılılığı çok yüksek değildir:

İngilizce öğrenmeye bir ilgim vardı, küçükken bir de bir yabancı insanlarla konuşuyordum İngilizceyi pratik yapmak için. Sonra oradan İngilizce müzik dinlemeye başladım, filmleri falan izliyordum. Ondan dolayı şey de mesela Moğol müzikleri hiç dinlemiyorum şimdi bile, Moğol müziklerinin ne olduğunu pek bilmiyorum daha uluslararası bir şeylere (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Köken ülkede ayrımcılık, azınlık olma durumu gibi olumsuz deneyimleri olan öğrenciler tüm ülkeye değil de kendi yaşadıkları eyalete ya da bölgeye bağılılık geliştirmiştir. Bir katılımcı tüm ülkede değil kendi bölgesinde sadece vatanında hissettiğini şu kelimelerle dile getirmiştir:

Tabi kendi bölgemde olduğun zaman vatanımda bazen hissediyorum. Etiyopya sözünü çok kullanmıyordum. Çok baskıya uğradığımız için daha çok kendi bölgemizi önemsiyorduk. Etiyopya demiyorduk (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).



BEŞİNCİ BÖLÜM

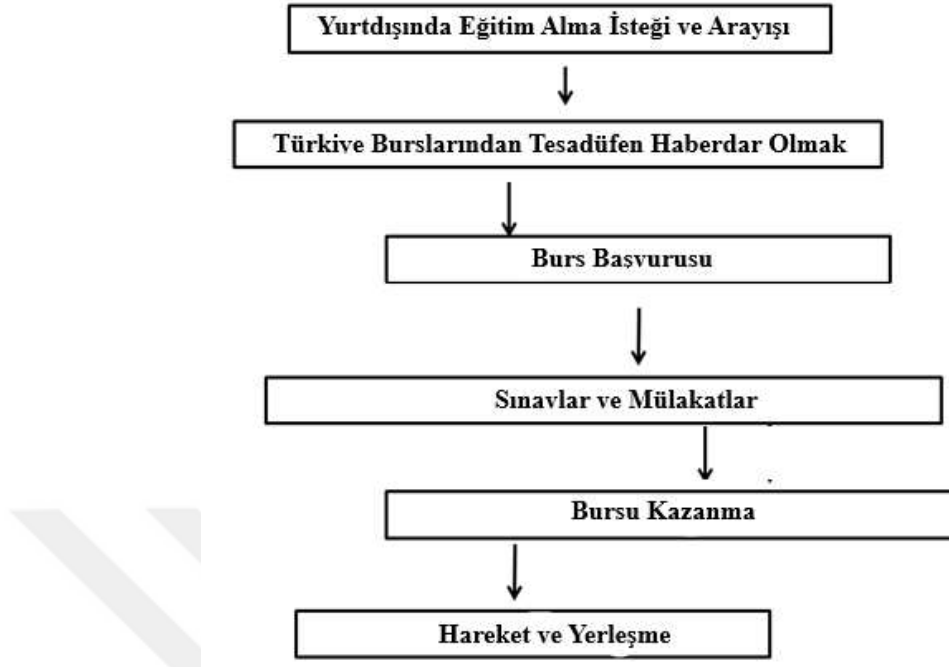
ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE DENEYİMİ

Bu tezin ana amacı uluslararası öğrencilerin Türkiye ile geliştirdiği bağları anlamaktır. Bu bağları anlayabilmek için uluslararası öğrencilerin Türkiye imajlarının ortaya konması gerekmektedir. “Çevresel özelliklerin mantıksal gruplandırılması ve belli ilkelere göre bir araya getirilmesi ile imajlar, gerçeğin zihinsel temsilleri olmaktadır. İnsan somut ve nesnel çevreyi fiziksel bileşenleri, mekândaki olgular (renk, koku, ışık, ses vb.) ile fiziksel uyaranları ile algılamaktadır” (Atalay, 2014:41). Algılama ise deneyim ile gerçekleşmektedir. Bir mekânın anlamlı bir yer haline gelmesinde en önemli faktörlerden biri kuramsal ve kavramsal çerçeve bölümünde bahsedildiği gibi deneyimdir. O yüzden bu bölümde uluslararası öğrencilerin Türkiye deneyimleri ele alınacaktır. Katılımcıların Türkiye deneyimlerini ise dört başlık altında toplamak mümkündür.

5.1. Hareketlilik Kararının Şekillenmesi: Aday Öğrencilik

Uluslararası öğrencilerin hareketlilik kararlarının şekillenmesi genel hatları ile ortaya koyacak olursak fırsatlardan haberdar olma, başvuru, kabul ve kayıttan oluşmaktadır. Bu dönem uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye gelmelerinin henüz netleşmediği dönemdir.

Türkiye’deki eğitim ve burs imkânlarından haberdar olmak sürecin ilk aşamasını oluşturuyor. Haberdar olma süreci ise iki şekilde işlemektedir. Öğrencilerin bir kısmının hareketlilik öncesinde Türkiye’de eğitim görme gibi bir düşünceleri yoktur. Ancak bir şekilde Türkiye burslarından haberdar olup, başvuru yapmış, bursu kazandıktan sonra Türkiye’ye gelmişler ya da yurt dışında eğitim görmek için araştırma yaparken tesadüfi bir şekilde Türkiye’deki fırsatlardan haberdar olmuşlar ve Türkiye’ye gelmişlerdir (Şekil 12).



Şekil 12. Türkiye burslarından tesadüfen haberdar olan uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geliş süreci

Sadece yurt dışında eğitim alma düşüncesi olan ancak Türkiye'ye gelme planı olmayan bir katılımcı eğitim sisteminin yetersizliğinden ve ülkesinde yaşadığı ayrımcılıklardan dolayı yurt dışında eğitim imkânlarını araştırmasını ve Türkiye'deki burstan haberdar olmasını şöyle dile getirmiştir:

İnternette her yere bakıyorduk hangi üniversitelere başvurulur diye. Hangi ülke bu fırsatı sunuyor araştırıyorduk. Bir gün arkadaşım burs haberi verdi, burs imkânı var Türkiye'de falan dedi, tavsiye etti. Başvuralım dedim. Beraber gittik işte başvurdum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Başka bir katılımcı ise ABD'de eğitim almayı düşünürken bir anda Türkiye eğitim alma fikrinin ortaya çıkışını şu cümlelerle ifade etmiştir:

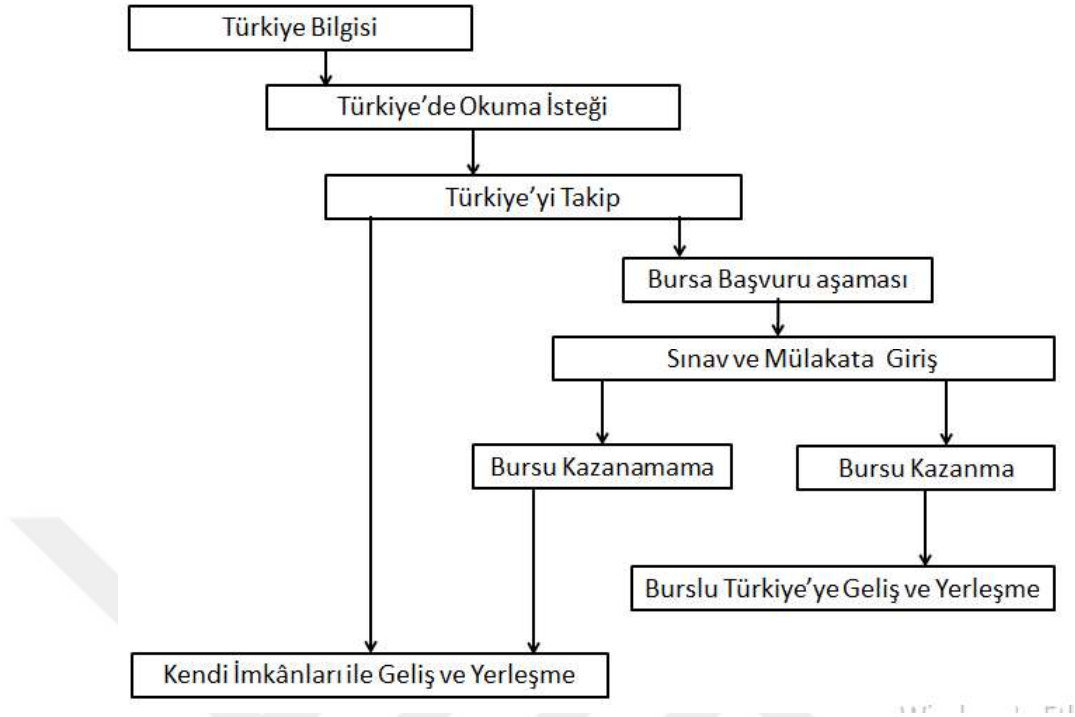
Amerika'ya gitmeyi düşünüyordum. Annem bana YTB, Türkiye bursları hakkında bir newspaper gösterdi. Gazetede ilanı vardı, onu gösterdi (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) ile gelen katılımcı ise haberdar olma ve başvuru sürecini şöyle aktarmıştır:

Türkiyeliler oraya geldiler sınav var diye şey yaptılar, haber verdiler. İşte öyle geldik. (K55, Somali, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Bir arkadaş vardı. Kuran-ı Kerim yarışması için daha önce gelmişti, burada 10 gün kaldı. Kaldıktan sonra bu yarışmada ikinci olmuştu. Burkina Faso'ya geri dönmüş ve döndükten sonra Türkiye'ye getiren adamla bağlantısını sürdürmüş. O yüzden burs çıktığında ilk ona geldi. O da benim en yakın arkadaşım olduğu için bana haber vermişti (K35, Burkina Faso, Erkek, Lisans 4.Sınıf).

Öğrencilerin bir kısmı ise hareketlilik sürecinin çok öncesinde Türkiye'deki eğitim fırsatlarından haberdardır ve uzun süredir Türkiye'de eğitim görme hayali kurmaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmı Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının (YTB) organize ettiği Türkiye burslarına başvurmuş, kazanmış ve Türkiye'ye gelmiştir. Bir kısmı ise kendi imkânları ile Türkiye'de eğitim görmektedir (Şekil 13).



Şekil 13. Türkiye’de üniversite okuma hayali olan uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye geliş süreci

Hareketlilik öncesi de Türkiye’yi takip eden burslu bir katılımcı Türkiye hakkında şunları dile getirmiştir.

Türkiye bizim için sonradan çıkmış bir seçenek değil zaten var olan bir şeydi yani (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Bir grup öğrenci ise Türkiye’ye başta çalışmak için gelip üniversite eğitimine başlamıştır. Çocuk bakıcılığı yapmak için gelen katılımcı Türkiye’ye gelişini şu kelimelerle ifade etmiştir:

Ben bizim oralı bir çalışanın yerine çocuk dadılığı için geldim, yani çalıştım. (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Bir katılımcı turizm sektöründe rehberlik yapmak için Türkiye’ye gelmiş daha sonra üniversite eğitimine başlamıştır:

Benim babamın arkadaşı burada yaşıyor, ondan dolayı turizm için geldim.

Turizm işleri, rehberlik işleri için çalışmaya geldim, sonra üniversiteye başladım (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Eğitim fırsatlarından haberdar olan öğrenciler bu dönemde burs, gerekli sınavlar, vize, dil eğitimi vs. için başvurular yapmıştır. Öğrencilerin bir kısmı üniversite eğitimi almaya gelmeden önce hak kazanırken, çalışma ve Türkçe eğitimi için gelen öğrenciler daha sonra üniversite eğitimi almaya hak kazanmıştır. Katılımcılardan biri başvurusunu nasıl yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

Hepsi internet üzerinden yani çoğunluk internet üzerinden yapmış bulundum.

Sınavlarımı araştırdım ve uluslararası bir sınav düzeyini kabul ettiğini öğrendim. O sınava girdim ve o şekilde şey yapmış oldum, başvurmuş oldum (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

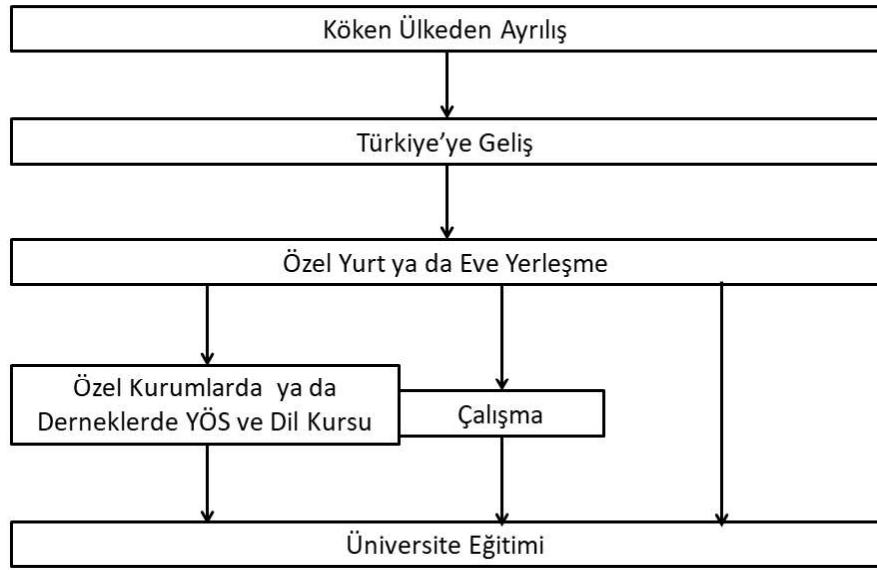
Afrikalı bir katılımcı ise burslardan haberdar oluşunu ve başvuru sürecini şu şekilde dile getirmiştir:

Yurtdışından gelen burslar oluyor hani, Afrika'da çok olur bu, Türkiye'den ya da başka yerlerden burs inkâmı olur. Bir de Türkiye'den ve İslam Kalkınma Bankası daha çok İslam ülkelerine yardım ediyorlar. Yüksek liseyi bitirince orada başvuru yaptım (K22, Tanzanya, Kadın, Lisans 6.Sınıf).

5.2. Hareket ve Yerleşme: Her Anlamda Yabancı

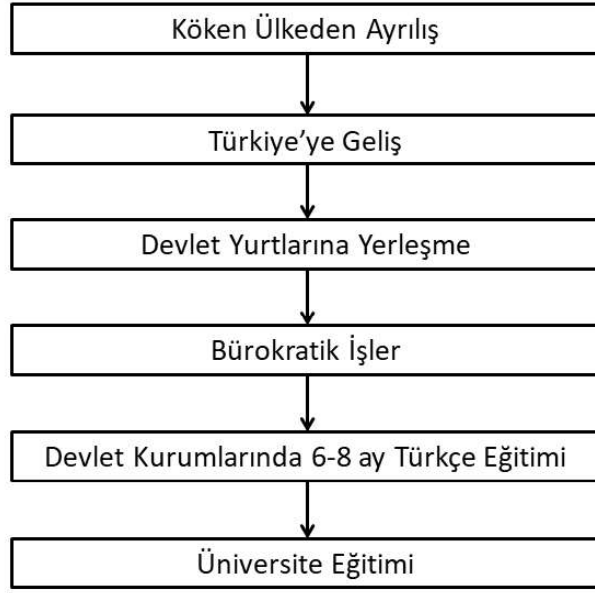
Başvuru ve kabul aşamasını geçen uluslararası öğrenciler burslu ya da burssuz olarak üniversite eğitimi görmek için Türkiye'ye gelmiştir. Burslu ve burssuz öğrencilerin süreçleri bazı noktalarda farklılaşmaktadır. Kendi imkânlarıyla Türkiye'ye eğitim görmeye gelen burssuz öğrenciler birkaç farklı gruba ayrılmaktadır. Üniversiteye kabul alıp, direk üniversite eğitimi görmeye gelen öğrenciler ilk grubu oluşturmaktadır.

Türkçe dil eğitimi görmemelerinin nedeni ya Türkçe bilmeleri ya da okudukları üniversite ve bölümlerin dilinin Türkçe olmamasıdır. İkinci grubu ise dil eğitimi almak için Türkiye'ye gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler Türkiye'ye herhangi bir üniversiteye kabul almadan gelmiş öğrencilerdir. Bu öğrenciler Türkçe dil eğitimi görmek ve YÖS sınavına hazırlanmak için Türkiye'ye gelmiştir. Türkiye'de özel dil kurslarında ya da derneklerde Türkçe öğrenip, YÖS sınavına hazırlanmaktadır. Bir diğer grup ise Türkiye'ye çalışmak için gelmiş ve daha sonra Türkiye'deki üniversitelerde eğitim görmeye başlamıştır (Şekil 14).



Şekil 14. Kendi imkânları ile Türkiye'ye gelen öğrencilerin üniversiteye başlama yolculuğu

Burslu gelen öğrencilerde ise daha tek tip bir süreç işlemektedir. Burslu öğrenciler Türkiye'ye gelip devlet yurtlarına yerleşmekte, resmî kurumlarda dil eğitimine başlamaktadır. Dil eğitimden sonra üniversite eğitimine geçiş gerçekleşmektedir (Şekil 15).



Şekil 15. Burslu olarak Türkiye'ye gelen öğrencilerin üniversite eğitimine başlama yolculuğu

Bu başlık altında öğrencilerin Türkiye'ye gelişleri ve üniversite eğitimine başlamaları arasındaki deneyimleri ele alınacaktır. Uluslararası öğrenciler Türkiye'ye geldiklerinde ilk olarak barınacak bir yer arayışı içine girmiştir. Bu dönemde uluslararası öğrenciler devlet yurtlarında, özel yurtlarda ya da arkadaşlarıyla evde ikamet etmektedir.

Öğrencilerin karşılaştıkları ilk problem dil problemidir. Öğrencilerin çoğu Türkçe bilmemekle birlikte Türklerde de yabancı dil bilen azdır. "İnsanlar arasında iletişimi sağlayan çeşitli araçlar vardır. İnsanlar birbirleri ile renk, mekanik sesler, çeşitli beden hareketleri vb. yollarla iletişim kurarlar. Bunlar arasından en yaygın en hızlı en sağlam ve en ekonomik olanı dil aracılığı ile yapılan iletişimidir ki diğer saydığımız yollar ile yapılan iletişim hem sınırlı hem de zordur" (Lembet, 2012:50). Dil aracılığıyla iletişim kuramayan öğrenciler bu süreçte birçok zorluk çekmiştir ve dil problemi yüzünden Türklerle sınırlı iletişim kurabilmişlerdir. Bu dönemde öğrenciler daha çok aynı dili konuşabildikleri bireylerle ilişkilenebilir. Bu durum uyum, kültürleşme ve sosyalleşme açısından bir dizi etki doğurmuştur.

İlk geldiğimde kimseyle iletişim kuramıyordum. Çünkü dil bilmiyorum. Çok zordu (K64, Çad, Kadın, Lisans, 3. Sınıf).

Hiç Türkçem yok. Bir de buradaki insanların İngilizcesi çok az olduğu için ilk başta çok çok zorlandım. (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Kendini yalnız hissediyorsun ve daha çok. Arapça bilenlerle yakınlık kuruyorsun. İlk dönemde Türklerle yani çok zorlandım. Yani dil konusunda zorluklar çektim (K35, Burkina Faso, Erkek, Lisans 4.Sınıf).

İlk geldiklerinde öğrencilerin halletmesi gereken bir dizi bürokratik işlemler vardır. Türkiye'deki bürokratik yapıya yabancı olan ve Türkçe bilmeyen bu öğrenciler bu işlemleri hallederken birçok problem yaşamıştır. Ancak daha önce gelen uluslararası öğrencilerin de yardımı ile bu problemleri aşmışlardır.

Bu dönemin bir diğer özelliği uluslararası öğrenciler memleketlerinden yeni ayrılmış oldukları için memleket bağları güçlüdür. Türkiye'ye ise tamamen yabancıdırlar ve genel olarak Türkiye'ye karşı güçlü bağları yoktur. Bunların yanında uluslararası öğrenciler Türkiye'de ya çok az kişi tanıyorlar ya da hiç kimseyi tanımıyorlar ve Türkiye hakkında sınırlı bilgiye sahipler.

Uluslararası öğrenciler barınma ve bürokratik işleri hallettikten sonra genel olarak dil eğitimine başlamaktadır. Türkiye burslarından burs kazanan öğrenciler devlet kurumlarında Türkçe dil eğitimine başlarken, kendi imkânları ile gelen öğrencilerin çoğu ise derneklerde ya da özel kurslarda Türkçe eğitimine başlamaktadır. Türkçe dil kursları 6-8 ay civarı sürmektedir. Bir grup öğrenci ise dil eğitimi ile birlikte veya dil eğitimi almadan Türkiye'de Yabancı Öğrenci Sınavına (YÖS) hazırlanmaktadır. Öğrencilerin çok azı ise Türkçe eğitimi almadan üniversite eğitimine başlamaktadırlar. Bunun sebebi ise okudukları bölüm ya da üniversitede eğitim dilinin Türkçe olmaması ya da bu öğrencilerin Türkçe bilmesidir.

Benim okuduğum üniversite %100 Arapça olduğu için Arapçada bir sıkıntı çekmedim. Zaten hazırlık vardı, sınava girdim geçtim Arapça hazırlığı, direk birinci sınıftan başladım (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Tabi sınavı kazanabilmek için belli bir Türkçe dil bilgisine sahip olmak gerekiyordu, Türk olduğumuz için Türkçe sınavına girip başarıyla geçtim bir sıkıntı olmadı yani (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Dil eğitimi sırasında uluslararası öğrencilerin hayatları hafta içi barındıkları yer ile dil kursu arasında geçmektedir. Bu dönemde uluslararası öğrenciler daha çok köken ülkeden gelen ve diğer uluslararası öğrencilerle vakit geçirmektedir. Türkçe kurslarında zaten birlikte olan uluslararası öğrenciler yurtlarda da birlikte zaman geçirmektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkçe bilmemeleri, yurtlardaki Türk öğrencilerin de yabancı dil bilmemeleri iletişim problemi yaratmaktadır. Dil probleminin yanında kültürel farklılık da aradaki ilişkiyi olumsuz etkilemektedir. Uluslararası öğrenciler arasında aynı durumu deneyimlemeleri ve deneyimleri üzerinden empati kurabilmeleri dolayısıyla güçlü bağlar oluşabilmektedir.

Ben ilk geldiğimde bir yurttan kaldım. Orada kalan öğrencilerin %80'i yabancıydı. O yüzden herkes benim gibi aynı zamanda geldiği için, birbirine çok yakın oldu, ikinci ailem gibi oldu. Aynı zorlukları her zaman yaşıyoruz. Aynı zamanda geldik. Herkes farklı bir şeyler olduğu için o zaman arkadaşlarla zor zamanlarımızı geçirdik (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Uluslararası öğrencilerin hafta sonları, arkadaşları ile gezerek ve sosyalleşerek geçmektedir. Bu dönemde birçok öğrenci tabiri caizse İstanbul'un altını üstüne getirmektedir. Yani öğrenciler İstanbul'un birçok yerini bu dönemde keşfetmektedir. Bu dönemde uluslararası öğrencilerin genel olarak Türkiye'nin fiziksel boyutunu deneyimledikleri ancak sosyal boyutunu çok az deneyimledikleri bir dönemdir.

Öğrenciler Türk toplumu ile derin sosyal ilişkiler ve bağlar geliştirememektedir. İlk geldiğinde çoğunluğunu uluslararası öğrencilerin oluşturduğu devlet yurdunda kalan bir katılımcı yurttaki sosyal ilişkilerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yeni geldiğimde sadece okuldan yurda, yurttan okula gidiyordum ve yavaş yavaş tanımaya başladım. İstanbul'u boş zamanlarımızda gezmeye oraya buraya gitmeye başladık (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Diğer bir katılımcı ise köken ülkeden gelen öğrencilerle bu dönemdeki ilişkisini şu şekilde ifade etmiştir:

Yani, aslında ilk geldiğimde aynı ülkeden geldiğim çok fazla öğrenci vardı, fazla sorun yaşamadım. Çünkü dediğim gibi hem devlet yurdunda kalıyorduk hem de orada daha önceden gelen öğrenciler olduğu için onlarla zaman geçiriyordum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Çoğunluğun aksine geldiğinde özel bir yurda yerleşen katılımcı burada daha çok Türklerle arkadaşlık geliştirmiştir. Geliştirdiği bu arkadaşlıklar onun Türkçe öğrenmesini ve uyum sağlamasını kolaylaştırmıştır. Dil kursuna gitmeden Türkçe öğrenen katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Ben abim aracılığıyla geldiğim için fazla bir şey yaşamadım. Geldim, yurda yerleştim. Türkçe o zaman konuşamıyordum, az bir şey anlıyordum. Ona rağmen herkes çok iyi davrandılar. Yanlış bir kelime söylediğim zaman doğrusu bu diye öyle düzeltiyorlardı. Çevredeki insanlar çok iyi olduğu için ben alıştım. (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Türklerle yakın ilişki geliştirmenin dil becerisinin gelişmesi açısından ne kadar önemli olduğu katılımcının cümlelerimden anlaşılmaktadır. Bu katılımcı dil kursuna

gitmeden Türkçeyi öğrenmiştir. Görüşme sırasında da gayet akıcı ve anlaşılır bir Türkçesi vardı. Görüşme boyunca iletişimde hiçbir sıkıntı yaşamadım.

Evde kalan öğrenciler ise genellikle köken ülke ya da bölgeden gelen öğrencilerle birlikte kalmaktadır. Bu durum öğrencilerin burada yaşamasını kolaylaştırırken Türkiye'ye uyumunu zorlaştırmaktadır. Bu öğrenciler evde kendi dillerini konuşup, kendi yemeklerini pişirip, kendi kültürel pratiklerini yapmaktadır. Bu durum onların Türkçelerinin gelişimini, Türk kültürünü tanımalarını ve Türk arkadaşlar edinmelerini olumsuz etkilemektedir. Katılımcılar bu durumu şöyle ifade etmektedir:

İlk başta arkadaşlarımla geldim. Beş arkadaş vardı aynı liseden mezun olduk.

Aynı evde kaldık (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Ankara'da Tanzanyalı arkadaşlarımla bir evde kalmıştım. O zaman hiç fark yoktu. Sanki başka bir yerde değil gibiydim (K22, Tanzanya, Kadın, Lisans 6.Sınıf).

Dil eğitiminin sonuna doğru öğrencilerin Türkçe dil becerileri gelişse de Türklerle kurdukları ilişki çok değişmemektedir. Başta kurulan sosyal ilişkiler genel olarak dil eğitiminin sonuna kadar devam etmektedir. İlk başta öğrenciler Türkçe bilmediği için böyle bir sistem gelişmiş ancak daha sonra insanlar hayatlarında değişiklik yapmak istemediği için devam etmiştir. Nihayetinde öğrenciler mecbur kalınca bu düzeni değiştirmişlerdir. Üniversite hayatının başlaması da öğrencileri mecbur bırakmıştır.

Dil eğitiminin arkasından öğrenciler üniversite eğitimine başlamaktadır. Üniversite eğitiminin başlamasıyla dil eğitimi boyunca yurt ya da ev ile dil kursları arasında geçen düzenleri ve daha çok uluslararası öğrencilerle kurdukları sosyal ilişkileri büyük orada değiştirmiştir. Dil kurslarının yerini üniversite kampüsleri almış barınma şekli değişmese de öğrencilerin bir kısmı eğitim görülecek kampüse daha yakın

bir yere taşınmıştır. Yani öğrenciler tamamını uluslararası öğrencilerin oluşturduğu sınıf ortamından çoğunluğunu Türklerin oluşturduğu bir akademik ortama geçmiştir. Dil eğitimi aldıkları dönemde samimiyet geliştirdikleri arkadaşlarıyla daha az görüşmek zorunda kalmışlardır. Dil eğitimi boyunca barındıkları yerlerde ve eğitim gördükleri kurumlarda baskın grup uluslararası öğrenciler iken üniversite eğitiminin başlaması ile baskın grup Türkler olmuştur ve öğrencilerin Türklerle yakın temas kurabilecekleri ortamlar oluşmuştur.

Bu dönemin en önemli özelliği öğrencilerin Türklerle artan temasları sonucu kültür şoku yaşamalarıdır. Öğrenciler ilk geldikleri andan itibaren kültür şoku yaşamaya başlamaktadır ancak dil becerilerinin gelişmesi ve temas ile kültür şokunun en şiddetli dönemi üniversite eğitiminin başına denk gelmektedir. Güvenç (1996:122) kültür şokunu bir kültürden başka bir kültüre giden bireylerin uyum sağlamakta karşılaştıkları güçlükler, sıkıntılar, bunalımlar ve gösterdikleri tepkiler olarak tanımlamaktadır. Bir katılımcı yaşadığı kültür şokunu şu kelimelerle dile getirmiştir:

Burada ilk başta çok çok zorlandım. Çünkü kültürü çok çok farklı (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Yaşanan kültür şokunun şiddeti köken ülke kültürü ile Türk kültürü arasındaki farka göre değişmektedir. Kültür farkı azaldıkça kültür şokunun şiddeti de azalmaktadır, hatta köken ülke kültürü Türk kültürüne yakın olan öğrenciler kültür şoku yaşamamaktadır. Örneğin Türk kökenli olan ve Türkçe bilen öğrenciler kolay uyum sağlamaktadır ve kültür şoku yaşamamaktadır. Türk kökenli olan katılımcı bu durumu şu kelimelerle dile getirmiştir.

Oradaki kültür ile buradaki kültür arasında çok az bir fark var. Türkiye'nin bir kenti gibi. Yemekler aynı, müzik aynı. Dinlediğim müziği burada da dinliyorum,

evde yediğim yemeği burada da yiyorum, sıkıntı yaşamadım (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Sürecin bu evresinde öğrenciler akademik dile ve sisteme uyum sağlamakta da güçlük çekmektedir. Dil kurslarında gördükleri Türkçe daha çok günlük konuşma dilinde kaldığı için öğrenciler akademik dile uyum sağlamakta zorlanmaktadır.

Öğrencilerin dil eğitimi sırasında kurdukları düzenlerinin bozulması, kültür şokunun en şiddetli yaşandığı dönem olması ve akademik dile ve eğitim sistemine uyum güçlüğünden dolayı bu dönem öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri en zor dönemdir ve bu dönemde öğrenciler çok güçlü bırakıp gitme isteği hissetmektedir. Ancak bir ya da iki dönem sonunda öğrenciler bozulan düzenlerini yeniden kurup, kültürel şoku kısmen atlatıp, akademik dile alışıp, eğitim sistemini çözüp uyum sağlamaktadır:

İlk dönem zaten çok kötü geçtiği için ilk dönem vazgeçmek istedim; yani kaçmak, gitmek istedim. Dedim ya işte okulumu taşıyacağım, ben de Ukrayna’ya gideceğim (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Bir yıl çok zorlandım, şimdi üçüncü yılım daha alıştım (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Ben buraya ilk geldiğimde, ilk 3 ayda, gideceğim diyordum, yapamayacağım diyordum. Artık anneme babama geleceğim, döneceğim diyordum. Ama o süreci atlattıktan sonra artık zaten dönesi gelmiyor insanın (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf)

5.3. Uyum Evresi: Misafir Öğrenci

Bu dönem üniversite eğitiminin ikinci ya da üçüncü döneminde başlamaktadır ve en belirgin özelliği öğrencilerin gitme düşüncesinden vazgeçmeleri ve uyum sağlamaya başlamalarıdır. Uyum sağlamalarında üniversite sistemine ve akademik Türkçeye

alışmış, kültürel şokun en şiddetli dönemini geçirmiş olmaları ve bozulan sosyal ilişki dengesinin yeniden oturması en önemli etkenlerdir.

Ben adapte olmaya başladım ve baktım dersleri çok iyi yapabiliyorum, dedim ki ya nereye gidiyorum adapte oldum yapabiliyorum yani. Okul çok iyi dedim o şekilde kaldım (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

İlk başta ilk bir yıl dediğim gibi çok zor olduğu için pek de sevmek bir şey yoktu. Öyle çok zor geliyordu. Yani ilk uyum sağlamak için zor santıyordum. Sonradan şimdi daha çok yakın arkadaş edindim, daha alışmaya başladım. Neyin ne olduğunu anlayabiliyorum. O yüzden nasıl davranacağımı onu anlamaya başladığım için daha yakın hissediyorum (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Bu dönemin en önemli özelliklerinden birisi oturan sosyal ilişkilerdir. Öğrenciler bu dönemde yakın bireysel ve kurumsal ilişkiler geliştirmişlerdir. Öğrenciler farklı ilişki kurma stratejileri uygulamakta ya da uygulamak zorunda kalmaktadır ve bunun sonunda ilişki kurdukları gruplar değişmektedir (Çizelge 4).

Çizelge 4. Uluslararası öğrencilerin ilişkilene şekilleri

Sadece Köken Ülkeden Öğrenciler ve Bireyler
Sadece Uluslararası Öğrenciler ve Bireyler
Türk ve Köken Ülkeden Öğrenciler
Herkes
Hiç Kimse

Çünkü ben uluslararası çok arkadaşlarım olduğu için onlarla zaman geçiriyorum öyle o yüzden Türk insanlarla pek şey yok ilişkim (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Arkadaşlarımın hepsi Türk. Uluslararası öğrencilerle hiç tanışmadım üniversitede. Tanıdığım olmadı yani. Birkaç arkadaşım var. Diğerleri de zaten okulda görüştüğüm arkadaşlar da var. Sürekli onlarlayım. Birde ikinci planda da oradan gelen burada okumayan akraba, arkadaş falan var. Liseden falan işte arkadaşlarım. Bir de onlar ikinci dereceden (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türklerle daha çok geçiriyorum ve bu dört senedir böyle oldu. Yani şöyle, ev arkadaşım Azeri. Ama onun dışında genelde Türklerle. (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Uluslararası öğrenciler zamanlarını bu dönemde hafta içi daha çok üniversite ile barınılan yer arasında geçirmektedir. Sosyal ilişkilerini ise fakülte ve barındıkları yerdeki arkadaşları arasından seçtikleri bireylerle kurmaktadır. Öğrenciler derslerden vakit bulduklarında ise kurs vb. faaliyetlere gitmektedir.

Normalde dersin olduğu günler okula sabah gidiyorum işte. Ondan sonra işte dersim bittikten sonra kütüphanede oturuyorum, akşama kadar öyle geçiyor. Dersin olmadığı günlerde bazen dışarıdan kurslara gidiyorum. Zamanımı doldurmaya çalışıyorum, boş kalmamaya çalışıyorum. Bazen boş kalacaksam Bab-ı Âleme geliyorum, arkadaşlarımla vakit geçiriyorum, kitap okuyorum (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Mesela okulun olduğu günler, sabah kalktım, okula geldim, derslere girdim, not tuttum. Eski çalıştığım yer, çocuğun olduğu yer, o evde kalıyorum, oraya gidiyorum (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Öğrencilerin hafta sonu rutinleri biraz daha değişmektedir. Hafta sonların sosyal faaliyetlere, seminerlere, kurslara ve gezmeye daha çok zaman ayırmaktadırlar. Bu

faaliyetleri yanında köken ülkeden insanlar buluşup memleket yemekleri pişirme, ülke tanıtım günleri düzenleme/katılma gibi faaliyetler yapmaktadırlar.

Hafta sonları sosyal faaliyetler yaparım. Memleketten insanlarla oraya özgü yemekleri yaparız beraber. Onu yeriz. Ya da işte kendi aramızda kutlama yaparız. Dua okutuyorsa ona gideriz. Bunlara hep katılırım yani kendi aramızda. Arkadaşlarla görüştüğümüz zaman işte sahile ineriz (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Öğrenciler hafta içi mecbur olduğu kişilerle görüşürken hafta sonu yakın ilişki geliştirdikleri bireylerle görüşmektedir. Hafta için daha çok Türklerle zaman geçiren öğrenciler hafta sonu biraz daha köken ülkeden bireyler ve uluslararası öğrencilerle vakit geçirmektedir.

5.4. Deneyimin Sona Yaklaşması

Üniversite eğitiminin sonuna yaklaşıldığında artık öğrenciler Türkiye'yi çok iyi tanımışlardır. İyi düzeyde mekân ve toplum bilgisine sahip olmuşlardır. Oturmuş sosyal ilişkileri vardır. Türkçe dil becerileri çok gelişmiştir.

İlk geldiğinizde zaten hiçbir şey bilmiyorsun. İlk yolda geldiğinde alıp geliyorsun. İlk giriyorsun şimdi yeri daha iyi anlayınca nerede ucuz olduğu nerede daha konforlu olduğunu mesela bazı insanları sahiplerini bile tanışmış oluyorsun. Sonra oraya tekrar tekrar gidiyorsun öyle (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Yani 5 senedir buradayım artık alıştım Türkiye'yi tanıdığım insanları tanıdım, yemekleri, her şeyi. İnsanlar ne düşünüyor nasıl şey yapıyor (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Bir önceki dönemden bu dönemi ayıran şey bu dönemde öğrenciler gelecek kaygısı yaşamaya başlamıştır. Bir üst eğitim seviyesine geçiş için başvurular, gelecek kaygısı, burs kesilmesi riski öğrencilerin gündemini oluşturmaktadır.



ALTINCI BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİNİN SONUÇLARI

Uluslararası öğrenci hareketliliği bireyleri, grupları, kaynak ve hedef ülke toplumlarını farklı açılardan etkilemektedir. Tüm etkilerin çıktılarını ele almak başlı başına bir ya da birden fazla çalışma konusudur, ancak burada araştırma konusuyla ilgili sonuçlar ele alınacaktır. “Göç ve sosyal hareketler, sosyal, kültürel ve ekonomik değişmeye yol açan veya ona ivme kazandıran olgulardır. Göç sürecinde insanlar yeni çevrelerinde sosyokültürel değişmelere neden oldukları gibi, kendileri de değişmektedir. Bunlar bilgi, inanç ve değerlerde; teknoloji ve maddi kültürde, aile, eğitim, din, ekonomi gibi çeşitli kurumlarda, sanatta, sosyal tabakalaşma ile gruplar arası ilişkilerde, aynı zamanda insanların dünya ve kendilerine ilişkin kabullerinde görülen değişimlerdir” (Durugönül, 1997:95).

6.1. Yer Bağlılığı

Yer ile kurulan ilişkiyi etkileyen en önemli faktörlerden biri hareketliliklerdir. Hareketliliği yer bağlılığını olumsuz etkileyen bir olgu olarak ele alan çalışmalar vardır. Hareket düzeyi yüksek olan insanların, düşük düzeyde yere bağlılık geliştirdikleri (Barcus ve Brun, 2009; Akerlund, 2013; Gustafson, 2014, Lewicka, 2011a), toplum hareketli hale geldikçe, bağlılık duygusu olmayan yurttaşların artma eğiliminde olduğu (Lewicka, 2011b), hareketliliği, insanın yerle olan öznel ilişkisinde gelişen yer duygusu, kökleşmişlik, bağlılık gibi yerle ilişkili eğilimlere karşı tehdit (Tuan, 1977) olduğunu belirten çalışmalar buna örnek olarak verilebilir.

Peki, uluslararası öğrencilerin hareketlilik deneyimi onların yer bağlılığını nasıl etkilemiştir? Uluslararası öğrenciler, Türkiye’ye yer bağlılığı hissediyor mu? Hissediyorlarsa, bu süreç nasıl işliyor? Hissetmiyorlarsa; neden hissetmiyorlar? Uluslararası öğrenciler için başlangıçta bir mekân olan Türkiye yere nasıl dönüşüyor?

Bu dönüşümün temel unsurları nelerdir? Hareketlilik deneyimi uluslararası öğrencilerin yer ile kurdukları ilişkileri nasıl etkilemektedir? Bu bölümde bu soruların cevaplarına yer verilecektir.

6.1.1. Türkiye ile Kurulan İlişkiler

Uluslararası öğrenciler üniversite eğitimi için Türkiye'ye gelmekte ve hayatlarının en önemli yıllarını Türkiye'de geçirmektedir. Peki, Türkiye deneyimi uluslararası öğrencilerin Türkiye ile kurduğu ilişkiyi nasıl etkilemektedir? Hareketlilik deneyimi bir grup öğrencide Türkiye bağlılığının oluşmasına ya da var olan bağlılığın artmasına sebep olurken bir grup öğrencinin Türkiye ile olan bağlarını ya hiç etkilememiş ya da olumsuz etkilemiştir. Yani burada bağlılık geliştiren ve geliştirmeyen iki grup karşımıza çıkmaktadır.

6.1.1.1. Türkiye Benim İkinci Vatanım: 'Gidemiyorum İstanbul'dan'

Uluslararası öğrencilerin önemli bir bölümü Türkiye'ye karşı bağlılık geliştirmiştir. Bu öğrencilerin bir kısmı geldiklerinde zaten bağlılık hisseden ama Türkiye deneyimi ile bağlılığı artan öğrencilerdir. Bir kısmı ise Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında çok bilgisi ve bağlılığı olmayan ancak Türkiye deneyimi ile bağlılık geliştiren öğrencilerdir. Bağlılığın en önemli göstergelerinden biri ayrılamamak ve ayrıldığında özlemektir. Katılımcılar Türkiye bağlılıklarını, Türkiye'den ayrılamadıklarını ve Türkiye özlemlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Şöyle anlatayım hani gidemiyorum. İstanbul'dan ben gidemiyorum. Eve gidiyorum, 15 günde geri dönüyorum. Orası benim doğup büyüdüğüm yer (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye'yi tabii ki hiçbir zaman unutmam. Bir de Türkçe konuşmayı unutmak istemiyorum. Bu yüzden buradaki arkadaşlarımla hiçbir zaman bağlantımı koparmak istemiyorum. Bir fırsatını bulduğum her zaman gelmek istiyorum.

Türkiye ile bağlantımı koparmak istemiyorum (K34, Kamerun, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

İstanbul'u çok seviyorum, memleketime gittiğim zaman özliyorum (K34, Kamerun, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Burası ne kadar vatanımız ise orası da o kadar vatanımız (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Kendimi Etiyopyalı hissediyorum. Tabii ki iki memleket ya da şehir yani ikinci bir şans verilirse Türkiye hissediyorum. (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Ankette ise öğrencilerin İstanbul üzerinden Türkiye ve İstanbul bağlılıklarını yordayan sorulara öğrenciler çoğunlukla çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğrenciler “İstanbul’un benim bir parçam olduğunu hissediyorum” ve “İstanbul benim için çok özel bir yerdir” önermesine yüzde 70 oranında, “İstanbul benim için çok şey ifade ediyor” önermesine yüzde 74 oranında, “İstanbul’a içten bir bağlılık hissediyorum” önermesine yüzde 57 oranında, “Başka bir yerden ziyade İstanbul’da yaşamaktan (eğitim almaktan) memnunum” önermesine yüzde 80 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu oranlar net olarak öğrencilerin çoğunun hayatlarında Türkiye’nin ve İstanbul’un özel bir yerinin olduğunun ve öğrencilerin Türkiye’ye bağlılık hissettiklerinin göstergesidir.

Öğrenciler, daha ağırlıklı olarak yer kimliğini yordayan “İstanbul’da kendimi evimde gibi hissediyorum” önermesine yüzde 55 oranında, “Kendimi İstanbullu olarak tanımlıyorum” önermesine yüzde 36 oranında, “İstanbul’u memleketim olarak görüyorum” önermesine yüzde 41 oranında, “İstanbul’da yaşamak başka bir yerde yaşamaktan daha önemlidir” önermesine yüzde 38 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Burada oranların göreceli olarak düşmesi öğrencilerin Türkiye’yi daha az memleketleri olarak gördüklerinin ve Türkiye’nin daha

az kimliklerinin bir parçası olduğunun göstergesidir. Bu çalışmada yer kimliği yerine yer bağlılığı kavramına odaklanılmasının ana nedeni de budur. Öğrencilerin sınırlı bir zaman için Türkiye’de bulunmaları ve memleketlerine geri dönecek olmaları yer kimliği geliştirmelerini olumsuz etkilemektedir. Sonuç olarak verilere baktığımızda öğrencilerin önemli bir kesiminin Türkiye’ye bağlılık geliştirdiği anlaşılmaktadır.

6.1.1.1.1. Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’ye Bağlılık Geliştirmesinde Etkili Olan Faktörler

Uluslararası öğrenciler için gelmeden önce mekân olan Türkiye, deneyimle yere nasıl dönüşüyor? Bu dönüşümün temel unsurları nelerdir? Yani uluslararası öğrencilerin neden ve nasıl Türkiye’ye bağlılık geliştirmiştir? Bu bölümde bu soruların cevaplarına yer verilecektir.

6.1.1.1.1.1. Dönüm Noktası: ‘Türkiye’ye gelmem benim için hayatımın dönüm noktası diyebilirim’

Teori kısmında belirtildiği gibi insanlar hayatlarındaki önemli olayların gerçekleştiği yerlere bağlılık hissetmektedir (Scannel ve Gifford, 2010a). İstanbul’un ve Türkiye’nin öğrencilerin hayatlarında önemli değişimlere sebep olması ve hayatlarında dönüm noktası olması Türkiye’ye bağlılık geliştirmelerinde önemli bir faktördür. Öğrenciler Türkiye’de yetişkin olmuştur ve kariyerleri için Türkiye bir dönüm noktası olmuştur. Bu sebeplerden dolayı Türkiye öğrencilerin hayatlarında özel bir yere sahiptir. Bir katılımcı bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir:

Mısır’da devam etseydim, istemeyerek de devam etseydim şu anda geldiğim noktaya gelemeyebilirim. Burada öğrendiğim şeyleri öğrenemezdim, dini hayata bakışım farklı olurdu. İyi ki gelmişim burada ilişkiler olsun, uluslararası ilişkiler olsun, siyaset olsun çok şey öğrendim. Dünyaya bakış açım daha geniş oldu, dediğim gibi hayatımın dönüm noktası oldu (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Benim hayatımdaki en önemli zamanlardan birisi. Doktora alıyorum burada, burada yaşıyorum. Bunun için çok anlamlı bir zaman olduğunu düşünüyorum (K42, Etiyopya, Erkek, Doktora, 3. Sınıf).

Uluslararası öğrencilerin kariyerinde Türkiye'nin önemini yanı sıra öğrenciler Türkiye'de geçirdikleri zaman diliminde hayatlarının önemli gelişmelerini deneyimleyebilmektedir. Hayat arkadaşını Türkiye'deki eğitimi sırasında bulan ve ilk çocuğu Türkiye'de dünyaya gözlerini açan bir katılımcı Türkiye'nin hayatlarındaki önemini şu ifadelerle dile getirmiştir:

İstanbul çok önemli bir şehirdir bizim için. Çünkü hayatımın yarısını burada buldum. O da öğrenci burada. İlk çocuğumuz da burada doğdu (K41, Kazakistan, Erkek, Doktora 3. Yıl).

6.1.1.1.1.2. Fiziksel Çekicilikler: 'Âşık olunası şehir'

Bir yerin fiziksel çekiciliklere sahip olması yerin fiziksel boyutuna bağlılık için önemli bir faktördür. Bilindiği gibi yerin fiziksel boyutunun doğal ve inşa edilmiş olmak üzere iki alt boyutu vardır (Scannel ve Gifford, 2010a). İstanbul ise her iki açıdan da çekici bir kenttir. Öğrenciler Türkiye'ye gelir gelmez araştırma sahası olan İstanbul'u gezmeye başlamıştır ve İstanbul'un farklı yerlerini deneyimlemişlerdir. Öğrenciler kısa sürede birçok fiziksel çekiciliği olan İstanbul'un ve dolayısıyla Türkiye'nin fiziksel boyutuna bağlılık geliştirmiştir. Öğrencilerin çoğu ilk geldiklerinde nasıl büyülendiklerini ve sevdiklerini dile getirmiştir. Şehrin fiziksel boyutuna bağlılık geliştiren bir katılımcı fiziksel çekiciliklere hayranlığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

İstanbul genel insanlardan daha şehir olarak seviyorum. Zaten ilk tek transcontinental şehir. 20 dakika sonra bir bakınca kendini Asya'da buluyorsun, bir bakıyorsun Avrupa'da buluyorsun. O çok bence müthiş bir şey, çok güzel ve bir de boğaz manzarası falan. Her yerin bir güzel şeyi var. Mesela

her semtin bir başka tarihi duygusu var mı diyeyim, yapısı var. Mesela Kadıköy'e gidince çok genç insanlar takılıyor orada, Taksim'e gidince herkes yabancı herkesin böyle bir merakı var. Mesela şey Bebek'e gidiyorsun orası da çok manzara falan çok güzel. Arnavutköy. Yerlerde çok farklı oluyor. Bir Balat'a gidiyorsunuz orası da bambaşka bir şey. Kuzguncuk da çok güzel mesela. Her semt başka başka olduğu için farklı hissedebiliyorsun (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

İstanbul'a bayılıyorum ben. Âşık olunası şehir (K51, Azerbaycan, Kadın, Yüksek Lisans, 2. Sınıf).

“İstanbul’un manzarası bende güçlü hisler oluşturuyor” önermesine yüzde 68 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 22 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 10 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevapları verilmiştir. “İstanbul’un tarihi dokusu bende güçlü hisler uyandırıyor” önermesine yüzde 70 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 20 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 10 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. “İstanbul fiziksel özellikleri açısından benim için özel bir yerdir” önermesine yüzde 70 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 18 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 12 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Bunları genel olarak değerlendirecek olursak İstanbul’un fiziksel özellikleri öğrencilerde güçlü hisler oluşturmaktadır ve bağlılık gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

6.1.1.1.1.3. Fırsatlar: ‘İnsan ne ararsa buluyor İstanbul’da’

Bir mekânın sunduğu fırsatlar o mekânın yere dönüşmesinde ve bağlılık geliştirilmesinde büyük öneme sahiptir. Konu uluslararası öğrenciler olunca bu daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü bu öğrenciler çok genç ve dinamiktir. Bunun yanında

kariyerlerini inşa ettikleri dönemde olmaları fırsatları daha da önemli kılmaktadır. İstanbul birçok fırsatın olduğu küresel bir kenttir. İstanbul'un sunduğu bu fırsatlar kendilerini yetiştirme döneminde olan uluslararası öğrencilerin İstanbul'a bağlılık geliştirmesine sebep olmaktadır. Bir katılımcı İstanbul'u sevdiğini şöyle dile getirmiştir:

İstanbul şöyle cennet ile cehennemi aynı yerde olan bir şehir. İstanbul dinamik bir şehir olduğu için ben bunu seviyorum (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Manzarası muhteşem bir de İstanbul'da herkes ne ararsa bulabiliyor diye düşünüyorum (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

“İstanbul'un fırsatlar şehri olduğunu düşünüyorum” önermesine yüzde 82 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 14 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 4 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. “İstanbul'un sunduğu fırsatları başka bir yerde bulamazdım” önermesine yüzde 53 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 35 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 12 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin net şekilde İstanbul'un fırsatlar sunduğunu düşünmektedir ve bu durum öğrencilerin Türkiye'ye bağlılık geliştirmelerine büyük katkı sağlamaktadır.

6.1.1.1.1.4. Zaman ve Deneyim: 'İnsanlara gözünün ve gönlünün alışması'

Yer ile kurulan ilişkiyi etkileyen bir diğer faktör zaman ve deneyimdir. “Fiziki unsurlar ve anlamların yanı sıra, yerler, deneyimleri de içermekte, bu deneyimler aracılığıyla kendi kimliklerini kazanmakta ve diğer yerlerden ayrılmaktadır” (Kaba ve Südaş, 2018). Bir yerde deneyimlerin birikmesi o yere bağlılık geliştirmede çok önemlidir. Deneyim birikebilmesi için ise zaman kritik bir öneme sahiptir. Ancak zaman ile bağlılık gelişimi arasındaki ilişki literatürde farklı şekillerde ele alınmıştır.

Bazı çalışmalar zaman ile yer bağıllığı arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koyarken, bazı çalışmalar ise zaman ile yere bağıllık arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye bağıllıklarında ise zaman ve deneyim daha çok sosyal ilişkilerle bağlantılıdır ve zaman ve deneyim daha derin sosyal ilişkiler geliştirebilmek için önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişen olumlu sosyal ilişkiler yer bağıllığı üzerinde güçlü etkiye sahiptir. Bir katılımcı Türkiye’de geçirdiği zamanın Türkiye’deki sosyal ilişkilerini nasıl geliştirdiğini ve bu durumun Türkiye’ye olan bağıllığını nasıl etkilediğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Arkadaşlıklar kurulunca alıştım yani buraya ve Kırgızistan’a ikinci gidişte üçüncü gidişte artık yani özlemeye başlıyor burayı insan. Buranın kültürünü tanımak Türklerle beraber oturup aynı espriye yapabilmek mesela kolay bir şey değil. Ama onun için bir zaman lazım. Dört sene vakit aldı yani ama oluyor ister istemez (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Zamanla öğrencilerin gözleri ve gönülleri alışmaktadır. Zaman kilit faktörlerden biridir. Bir katılımcı Türkiye’yi evi gibi hissetmesinin nedenini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Sosyal ortam belki de yani arkadaşlarla bir aile gibi olabiliyorsun. Yani yabancı bir yere gittiğinizde sokaktaki bir insanla diyalog girmekten çekinirsiniz ama burada öyle bir çekince olmuyor... O rahatlığı veriyor, muhtemelen insanlara gözünün ve gönlünün alışması (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Deneyim ile Türkiye’ye karşı ön yargılar yıkılabilmektedir. Gelmeden önceki Türkiye hakkındaki korkularının zamanla birlikte oluşan deneyimle nasıl değiştiğini bir katılımcı şöyle ifade etmiştir:

Türkiye 'yi ikinci bir ev gibi görüyorum çünkü gelmeden önce çok korkuyordum.

Ben siyah olduğum için nasıl hissediyorlar siyah insanlara karşı? Buraya geldikten sonra fark ediyorsun ki her ülke gibi yani. İyi tarafı da var, kötü tarafı da var (K34, Kamerun, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Deneyim ve zaman fiziksel çekiciliği olmayan yerlerin fiziksel boyutuna bağlılık geliştirmede de önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Herhangi bir özel çekiciliği olmayan yer, orada yaşanan güzel anılar vasıtasıyla anlamlı hale gelebilir. Bunun için de deneyim olmazsa olmazdır. Öğrencilerin yaşadığı ve üniversitelerinin bulunduğu semtler buna güzel örnektir. Bu semtlerin özel bir çekiciliği olmasa dahi öğrencilerin çoğu barındıkları ve eğitim gördükleri semtlere bağlılık hissetmekte, bu semtlerin her yerini bilmekte ve orada kendilerini güvende hissetmektedir. Çünkü bu semtlerin her yeri onlar için anılarla doludur. Anılar ise zaman ve deneyimin ürünüdür. Bir katılımcı barındığı semt olan Ataşehir'e karşı olan duygularını şu ifadelerle dile getirmiştir:

Ataşehir'i de çok severim, Ataşehir deyince farklı bir şekilde kalbim atar.

Mesela bu yol var ya benim Ataşehir'den buraya geldiğim yol orası artık bana ezber gibi geliyor, her şeyi bilirim yani (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

6.1.1.1.1.5. Bireysel Özellikler

Öğrencilerin bireysel özellikleri yer ile olan ilişkiyi etkileyen bir diğer faktördür. Öğrencilerin pozitif bakış açıları ve genelleme durumları yer ile olan ilişkiyi etkilemektedir. Aynı olumsuz deneyimi yaşasalar bile bazı öğrencilerin Türkiye bağlılıkları olumsuz etkilenmemektedir. Afrikalı, kadın, Hristiyan olan katılımcı yaşadığı birçok olumsuzla ve ayrımcılığa rağmen Türkiye'ye bağlılık hissetmektedir. Ancak yaşadığı olumsuzlukları genellememekte, girişken tavrı ile dostluklar geliştirmekte ve burada kendine göre bir hayat inşa etmektedir.

Buraya geldikten sonra fark ediyorsun ki her ülke gibi yani. İyi tarafı da var, kötü tarafı da var (K34, Kamerun, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Sosyal olmak da yer ile ilişki açısından önemlidir. Sosyal öğrenciler aktif olarak mekânı deneyimlemektedir. Bu durum onların dil becerilerinin gelişmesine, dostluklar ve arkadaşlıklar geliştirmelerine, sorunlarını çözebilmelerine, yalnız hissetmemelerine, mekânı deneyimlemelerine sebep olmaktadır. Bunların hepsi yer ile kurulan ilişkiye olumlu anlamda birçok katkı yapmaktadır.

6.1.1.1.1.6. Sosyal İlişkiler: ‘İnsanlar katıyor önemi’

Bir yere -özellikle yerin sosyal boyutuna- bağlılık geliştirmede kilit faktörlerden biri sosyal ilişkilerdir. Bir yeri özel yapan oradaki insanlardır. Yeri anlamlı kılan şeyin insanlar olduğunu lisans hayatımda deneyimlemiştim. 3. ve 4. sınıfta nerelisin diye soranlara fahri Samsunluyum diyordum. Samsun’u çok seviyordum, gelecekte Samsun’da yaşama planları yapıyordum. Lisans eğitimi bittikten sonra yüksek lisansa başladım. Ancak Samsun eski Samsun değildi çünkü Samsun’u deneyimlediğim arkadaşlarım yoktu, onlar mezun olup gitmişlerdi. Benim için çok özel yerler vardı Samsun’da ama artık oralardan keyif alamıyordum. O yeri özel yapan arkadaşlarıymış. Birde şunu fark ettim Samsun’u benim için özel yapan Samsunlular değilmiş başka illerden gelen arkadaşlarıymış. Uluslararası öğrencilerde de aynı durumu gözlemledim. Kenti onlar için anlamlı kılan şey onların burada geliştirdikleri arkadaşlıkları ve dostluklarıdır. Bir katılımcı kendini Türkiye’ye bağlayan şeyin burada geliştirdiği arkadaşlıklar olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

Burada insanların önemiyle Türkiye ve İstanbul’un önemini şey yapıyorum taşıyorum, insanlar katıyor önemi. O yüzden yani İstanbul’un yeri de farklı burada arkadaşlarımın, manevi ailemin de yeri farklı o yüzden burayı artık evim gibi sahipleniyorum (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Ankette öğrenciler “İstanbul’da kurduğum sosyal ilişkiler buraya bağlanmamı sağlıyor” önermesine yüzde 59 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 27 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 14 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevapları verilmiştir. Bu cevaplardan anlaşılıyor ki sosyal ilişkiler bağlanmanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin Türkiye’ye bağlılık geliştirmesinde sosyal ilişkilerin önemi anlaşılmaktadır. Peki, uluslararası öğrenciler kimlerle nasıl ve neden ilişkilenebilir? Sosyal ilişkilerin gelişmesinde zaman ve deneyimin kritik öneminin yanı sıra öğrencilerin sosyal ilişkilenebilirlik şekilleri de önemlidir. Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin farklı gruplarla ilişki geliştirdiği ve geliştirdiği ilişkilerin yer bağlılığı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Çizelge 5).

Çizelge 5. Uluslararası öğrencilerin ilişkilenebilirlik şekilleri ve özellikleri

Yakın İlişki Kurulan Gruplar	Özellikleri
Sadece Köken Ülkeden Bireyler	Türkiye’nin sosyal boyutuna düşük bağlılık Yüksek köken ülke bağlılığı
Sadece Uluslararası Öğrenciler ve İnsanlar	Dünya vatandaşlığı Türkiye’nin sosyal boyutuna düşük bağlılık
Türk ve Köken Ülkeden Öğrenciler	Yüksek Türkiye bağlılığı Yüksek köken ülke bağlılığı
Herkes	Yüksek Türkiye bağlılığı Yüksek köken ülke bağlılığı
Hiç Kimse	Düşük Türkiye bağlılığı

Çizelgede görüldüğü gibi öğrenciler farklı gruplarla yakınlık geliştirmektedir. Ancak öğrencilerin Türkiye’ye bağlılık geliştirebilmeleri için özellikle Türklerle sosyal ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Türklerle güçlü sosyal ilişkiler geliştiren öğrenciler Türkiye’ye yüksek bağlılık geliştirmektedir. Peki, uluslararası öğrenciler Türklerle

hangi bağlamlarda ilişki kurmaktadır? Türklerle öğrencilerin ilişki geliştirmesi üzerine etki eden faktörler nelerdir?

6.1.1.1.6.1. Barınılan Yer

Öğrencilerin ilişkilene şekli üzerinde etkili olan önemli faktörlerden ilki barınılan yerdir. Barınılan yer öğrencilerin sosyal ilişkilene şekilleri üzerinde etkilidir. Çünkü barınılan yer öğrencilerin temas kurabileceği bireyler üzerinde etkilidir. Devlet yurtlarında ve özel yurtlarda kalan öğrencilerin Türk öğrencilerle ortak mekân paylaşımı artmakta ve yakın ilişki geliştirme ihtimali yükselmektedir (Çizelge 6).

Çizelge 6. Öğrencilerin barınma şekilleri ve birlikte barındıkları bireyler

Burslu Öğrenciler	Devlet Yurtları	Türk Öğrencilerin Çoğunlukta Olduğu Karma Yurtlar
		Uluslararası Öğrencilerin Çoğunlukta Olduğu Yurtlar
Burssuz Öğrenciler	Özel Yurt	Türk Öğrencilerin Çoğunlukta Olduğu Karma Yurtlar
	Ev	Köken Ülkeden Öğrenciler
		Karma Uluslararası Öğrenciler

Yurtlarda kalan öğrencilerin evlerde kalan öğrencilere göre Türklerle ilişki kurma ve Türk kültürünü öğrenme ihtimalleri daha yüksektir. Çünkü evlerde kalan öğrenciler ya köken ülkeden öğrencilerle ya da uluslararası öğrencilere kalmaktadır. Öğrenciler zamanın önemli bir kesimini barındıkları yerde geçirdikleri için bu etkileşimi etkilemektedir.

Kültürü tabii ki insanlardan öğreniyorum. Yurtta yaşıyorum, 3 Türk arkadaşım kalmıştı. Birçok şeyi görerek öğreniyoruz yani. Gözlemleyerek, davranışlarına, giyimine bakarak (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

6.1.1.1.6.2. Dil

Bir diğer önemli faktör dildir. Öğrenciler rahat iletişim kurabildikleri bireylerle irtibat kurmaktadır. Ancak öğrencilerin Türkçe dil becerileri zaman içinde geliştiği için

dil faktörünün sosyal ilişkilere etkisi de zamana göre değişmektedir. Deneyimin başında öğrencilerin Türkçe dil becerileri çok iyi olmadığı için bu dönemde daha çok köken ülkeden ve diğer uluslararası öğrencilerle ilişkilenecek durumunda kalmaktadır. Bu dönemde dil yetersizliği yüzünden etkileşim çok düşüktür. Türkçe dil becerisinin gelişmesiyle dil becerisinin sosyal ilişkiler üzerindeki etkisi de azalmaktadır.

Türkçe bilmediğim zamanlarda çok zorlandım. Çünkü kimse ile konuşamıyorsun. Ailende yok, arkadaşta yok, çok yalnız hissediyorsun. Ancak Türkçe öğrenince birçok Türk arkadaşın oluyor (K41, Kazakistan, Erkek, Doktora 3. Yıl).

Öğrenciler süreç içerisinde Türkçe dil becerilerini geliştirseler bile ana dillerini konuşurken daha konforlu hissetmektedirler. Bu yüzden aynı dili konuştukları bireylerle sürecin her aşamasında ilişkilenecek eğilimindedirler.

6.1.1.1.6.3. Sosyo-Kültürel Benzerlik

Sosyal bağlar üzerinde etkili olan bir diğer faktör ise köken ülke kültürü ile Türk kültürü arasındaki kültürel farklılıktır. Kültürel farklılık ne kadar az ise öğrenciler Türklerle o kadar kolay ilişkilenecek ve Türkiye'ye uyum sağlamaktadır.

İstanbul dünyanın başkenti tabii ki öyle düşünüyorum. Çünkü ben mesela başka bir Avrupa ülkesine gidersem böyle şeyleri bulamam, olamayacağımı düşünüyorum çünkü. İnsanlar Müslüman oldukları için bize karşı olumlu davranıyorlar, misafirperverler (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Türk toplumu ile aynı dinden ve etnik kökenden öğrenciler Türklerle daha yakın ilişkiler kurabilmektedir. Müslümanlığın ve aynı etnik kökene sahip olmanın yakınlık üzerine etkisini bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

Türk halkına karşı ilişkimiz olmasa da herkes Müslüman olduğu için ya da Türk olduğu için Türk olduğumuz için o bağlamda bir şeyimiz var, yakınlık hissediyorum (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

6.1.1.1.6.4. Dernekler

Zaman ve mekân paylaşımı ilişki geliştirebilmenin ön koşuludur. Dernekler yaptığı organizasyonlarla öğrencilerin deneyimi paylaşımlarını sağlayarak öğrencilerin kaynaşmasına ortam hazırlamaktadır. Bunun yanında öğrencilerin derneklerden gördükleri destekler de öğrencilerin Türklere karşı sevgi ve aidiyetlerini arttırmaktadır.

6.1.1.1.6.5. İş Deneyimi

Öğrencilerin bir kısmı çalışmaktadır. Çalışan öğrenciler ise Türklerle daha yakın ilişki kurmak zorunda kalmaktadır ve Türk kültürünü daha yakından gözlemleme imkânı bulmaktadır. Bunun yanında çalışmak Türkçe dil becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin ekonomik olarak sorunlarını çözebilmeleri vs. gibi hususlara katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişmesi ve olumlu deneyimler yaşamaları öğrencilerin Türklerle daha yakın ilişkiler geliştirmesini sağlamaktadır. Bu durum da bağlılık gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Ben bizim oralı bir çalışanın yerine çocuk dadılığı için geldim, yani çalıştım.

Onlar benim şu andaki olgunluğumu yakalamam da çok yardımcı oldular.

Onların öyle bir katkısı oldu ki, şu anda bu şekildeyim. Mesela yurttaki kalsaydım daha farklı bir hayatım olabilirdi (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

İş dolayısıyla İstanbul'un birçok yerini deneyimlemek zorunda kalan bir katılımcı olumsuz anlamlar yüklediği bir semte yüklediği anlamların nasıl değiştiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Mesela medikalde çalışmıştım ben. Gazi Osman Paşa hiç gittiğim yer değildi benim. Hep böyle ona şey bakıyordum, nasıl bir yer burası falan. İş yüzünden

gitmek zorunda kaldım. Hiç de öyle şey yer değilmiş. O kadar kötü değil (K51, Azerbaycan, Kadın, Yüksek Lisans, 2. Sınıf).

6.1.1.1.1.6.6. Türk Toplumunun Misafirperverliği

Türklerin sıcakkanlı ve misafirperver olması öğrencilerin yer bağlılığı geliştirmesine katkı sağlamıştır. Öğrencilerin neredeyse hepsi Türkleri sıcakkanlı ve misafirperver olarak tanımlamıştır. Bir katılımcı bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

Türk toplumu genel olarak sıcak. Bir yardıma ihtiyacın olduğunda yardım ediyorlar, hani negatif bir şey pek görmedim (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Türkler misafirperverler, insana yardım etmek istiyorlar, misafir etmeyi seviyorlar. Türkleri yardım sever olarak görüyorum (K41, Kazakistan, Erkek, Doktora 3. Yıl).

“İstanbul’da yaşayan insanların beni dışladığını düşünüyorum” önermesine yüzde 8 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 14 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 79 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevapları verilmiştir. Öğrencilerin çoğu burada ayrımcılığa maruz kalmadıklarını söylemiştir. Türklerin sıcakkanlı olması ve öğrencilerin Türkler tarafında dışlandığını düşünmemesi sosyal ilişkilerin gelişmesini kolaylaştırmaktadır.

6.1.1.1.1.6.7. Medeni Durum

Medeni durum yerel halk ile ilişki kurma noktasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Evli olan ve Türkiye’de yaşayan öğrenciler evlerini kurarken ve kurduktan sonra komşularıyla daha yakın ilişkiler kurabilmektedir. Bekâr öğrenciler Türk ailelerle görüşmeler ve ziyarete gitseler bile bu sınırlı kalmaktadır ve devamlılık arz etmemektedir. Ancak evli uluslararası öğrenciler Türk komşularıyla düzenli olarak

görüşmekte ve yardımlaşmaktadır. Bu görüşmeler ve yardımlaşmalar uluslararası öğrencilere Türk kültürünü tanıma, Türklerle yakın ilişkiler geliştirme ve bağlılık oluşturma fırsatı vermektedir.

Evlenince Türk ailelerle, komşularla iyi irtibata geçtik. Ailece görüşmeye başladık. Bekârlıkta genç arkadaşlarla dolaşıyorduk. Şimdi ailecek, bir de kirada kaldığımız ev sahibinin yardımını görünce, onların evine davet edilince daha iyi tanıdık, daha iyi ilişkiye girdik (K41, Kazakistan, Erkek, Doktora 3. Yıl).

6.1.1.2. Gezmeye ve Alış-Verişe Geleceğim Yer

Uluslararası öğrencilerin bir bölümü Türkiye'ye bağlılık geliştirmemiştir. Öğrenciler "İstanbul'un benim bir parçam olduğunu hissediyorum" önermesine yüzde 12 oranında, "İstanbul benim için çok özel bir yerdir" önermesine yüzde 6 oranında, "İstanbul benim için çok şey ifade ediyor" önermesine yüzde 12 oranında, "İstanbul'a içten bir bağlılık hissediyorum" önermesine yüzde 16 oranında, "Başka bir yerden ziyade İstanbul'da yaşamaktan (eğitim almaktan) memnunum" önermesine yüzde 4 oranında az katılıyorum ya da hiç katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Oranlar sayıları azda olsa bir grup öğrencinin hayatında Türkiye'nin ve İstanbul'un özel bir yerinin olmadığını ve bu öğrencilerin Türkiye'ye bağlılık hissetmediğinin göstergesidir.

Peki, uluslararası öğrencilerin bağlılık geliştirmesini olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?

6.1.1.2.1. Başka Yerlerle İlişkiler: 'Orada Ailem Var'

Türkiye'ye olan bağlılığı olumsuz etkileyen faktörlerden ilki köken ülke ile ilişkilerdir. Aile, akrabalar, özel günler, kültür vs. köken ülke bağlılığının en önemli bileşenleridir. İnsanoğlunun genel olarak ailesi ile kopmaz bağları vardır. Aile nerede ise orası ile olan bağlar da devam eder. Köken ülke ilişkilerinde ve bağlılığında aile

ilişkileri en önemli faktördür. Bu yüzden uluslararası öğrencilerin ailelerin Türkiye’de olmaması Türkiye’ye bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Kültürün ve akrabaların önemini bir katılımcı şu kelimelerle ifade etmektedir:

Ülkedeki birçok şeyi burada yapma şansınız olmuyor, burada bireysel olarak yaşıyoruz. Akraba falan yok, sizde biliyorsunuz. Arkadaşların da belli bir sınırı var. Orada mesela akrabalara gidiyorsunuz düğünler var, bayramlar var ve kendi yerel kıyafetlerinizi giyiyorsunuz (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Türkiye’ye bağlılık geliştirmiş bir öğrenci köken ülke ile Türkiye arasındaki farkı şu şekilde anlatmıştır:

Ben Batı Trakya’yı buradan ayrı görmüyorum. Akrabalarım var tabii ki, orada akrabalarım olduğu için daha evim gibi. Burası yabancı değil bana, ikisi benzer ama orada ailem var (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Ailesi ile gelecekte Türkiye’de yaşama ihtimali olmadığını düşünen bir katılımcı bu yüzden Türkiye’de yaşamayı düşünmemektedir:

Ailemle burada yaşayabilir miyim? Kendime bu soruyu soruyorum, bunun biraz benim için zor olduğunu düşünüyorum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Bir katılımcıyı köken ülkeye bağlayan en önemli şeyin aile ve akrabaları olduğu, yoksa kendini İstanbullu olarak tanımlayabileceğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

Zaten oraya bağlayan, Türkmenistan’a bağlayan en önemli şey aile ve akraba bağları. Yoksa yani belki hani onlar olmasaydı ben kendimi şu an tam olarak İstanbulluyum diyebilirdim. Bir tek orası bağlıyor başka bir şey yok yani (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye'ye bağlılık geliştirmeme sebebini burada doğup büyümemeye bağlayan bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

Kendi memleketinde gibi hissetmiyorsun yani. Burada doğup büyümediğim için (K35, Burkina Faso, Erkek, Lisans 4.Sınıf).

Türkiye'de kalmayı hiç düşünmedim. Etiyopya'da Türkiye gibi olacak ve o yüzden oraya gitmeliyim diye düşündüm. İstedğim zaman gelebilirim diye düşünüyorum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Kaynak ülkesi Kore olan bir katılımcı Kore'yi telefona Türkiye'yi ise telefonun kılıfına benzetmiştir. Ne olursa olsun Türkiye'nin Kore'nin yerine geçemeyeceğini bu metafor üzerinden dile getirmiştir:

Ben hâlâ Kore pasaportu tutuyorum. Ben Kore'ye aitim. Şey gibi düşünebiliriz cep telefon, kılıf gibi cep telefonun kendi identity ama kılıf değiştiriliyor. Ben Türkiye'de Türkiye kılıfı ama bu komple değiştirmek pasaportu değiştirmek gibi. Telefonu değiştirmek gibi (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Köken ülke bağlılığının yanında öğrencilerin dünya vatandaşı olması Türkiye'ye bağlılık geliştirememelerinin bir diğer nedenidir. Çünkü bir yere yüksek bağlılığınız varsa dünya vatandaşı olamazsınız. Ailesi Moğolistan'da olduğu için kendini Moğolistanlı dünya vatandaşı olarak tanımlayan Bir katılımcı mezun olduktan sonraki hayatında Türkiye'nin yerini şu kelimelerle ifade etmiştir.

Zaten 5 yıl burada geçireceğim, yeter diye düşünüyorum, başka yerler daha çok var, yeni yerler denemek istiyorum (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

6.1.1.2.2. İstanbul'un İticilikleri: 'İstanbul Gezilecek Bir Yerdir, Yaşanacak Değil'

İstanbul çok büyük, küresel ve çok karışık bir kenttir. Bu durum beraberinde birçok sorunu da getirmektedir. Bunlardan en önemlisi güvenlik problemidir. Güvenlik

problemi yakın ilişki kurmayı olumsuz etkilemektedir ve etkileşimi düşürmektedir. Güven hissi bir yere bağlılığın en temel özelliğidir. Lisans eğitimini Sakarya’da tamamlayan yüksek lisansına İstanbul’da devam eden bir katılımcı İstanbul’da insanlarla ilişki geliştirmenin zorluğundan şu şekilde bahsetmiştir:

İstanbul çok kalabalık olduğu için insanlar biraz daha güvenmiyor birbirlerine. Sakarya’da başka ülkeden gelen kişileri daha kolay kabul edebiliyorlar (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Öğrenciler İstanbul’u sevseler ve bağlılık geliştirseler bile sevmedikleri birçok özellik vardır. Bu özellikler bazı öğrencilerin bağlılık geliştirmesini olumsuz etkilemektedir. Bir katılımcı bunları şu şekilde cümlelere dökmüştür:

Ulaşımı pahalı, yemek yiyorsunuz 10-15 lira para. Bir de çok kalabalık. Kalmak istiyorsanız küçük evlerde kalmanız gerekir. Herkes kendi derdinde (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

İstanbul güzeldir ama kalabalık. Gerçekten İstanbul çok kalabalık... O yüzden bazen şey diyorum İstanbul gezilecek bir yerdir yaşanacak değil (K41, Kazakistan, Erkek, Doktora 3. Yıl).

Sonuç olarak trafikten, kalabalığa, çevre kirliliğinden pahalılığa İstanbul’un birçok olumsuz yanı vardır. Bunların hepsi öğrencilerin duygu ve bağlılıklarını olumsuz etkilemektedir.

6.1.1.2.3. Deneyimin Sınırlanması: ‘Kendimi Sınırlar İçinde Götürüyorum’

Bazı sebeplerden dolayı uluslararası öğrencilerin deneyimleri sınırlanmaktadır. Deneyim ise bağlılık geliştirmek için en önemli faktörlerden biridir. Deneyimi sınırlayan en önemli problem ise güvensizliktir. Uluslararası öğrenciler güven problemi

yaşadığı için deneyimleri sınırlanmaktadır. Deneyimleri sınırlandığı için güvenlik hissi oluşmamaktadır. Bu durumun kendi içinde bir kısır döngüsü vardır.

Benim başıma bir şey gelirse en çok üzülecek olan annem, babam. Benden uzaktayken başıma bir şey gelmesini de istemiyorum, onlardan uzaktayken. O yüzden yani monoton bir hayat olmasını istiyorum. Ben farklı bir şey yapmayım ki başıma bir şey gelmesin ve onlar da rahat olsunlar. Bu şekilde kendimi sınırlar içinde götürüyorum (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye’de yabancı kadınlar ayrımcılık, ırkçılık ve özellikle cinsel tacize maruz kalmaktadır (Coşkun, 2016, Barın, 2015). Türk erkekleri yabancı kadınlara bakış açılarından dolayı kadın öğrencilere farklı teklif ve davranışlarda bulunabilmektedir. Kadın öğrencilerin çoğu Türkiye’de kadın uluslararası öğrenci olmanın zor olduğunu ve günlük rutinleri içerisinde taciz edildiklerini dile getirmiştir. Bu durum da güvensizlik hissi oluşturmaktadır, Türkiye deneyimini sınırlandırmakta ve olumsuz etkilemektedir.

İstanbul’da şu var yabancı uyruklu biri görüldüğü zaman, sokakta düşen para olur, ya sahipsiz bir cüzdan gibi, onun gibi bakıyorlar. Ben bunu zaten geldiğimden beri fark ediyorum. Mesela karşı cins, erkekler bu bakışla bakıyor (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Ben kendimi çok kötü hissediyorum, çok kötü bakanlar var ve kötü şeyler teklif ediyorlar. Mesela bir kere bakkala ekmek almaya gitmiştim, hemen bana tanışalım mı falan demişti. Ben sadece ekmek almak istemiştim. Dedesinden küçük çocuğuna kadar herkes böyle çok kötü teklifte bulunabiliyorlar (K49, Moğolistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türkler çok meraklı insanlar, özellikle kadınlara çok daha fazla soruyor. Bana on tane soruyor, Koreli kadına yirmi tane soruyor. Kadın sever erkekler var.

Ayrıca yabancıları çok merak ediyorlar (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Bir yerde çalışıyordum. Elbise ile gitmiştim. Git elbiseni değiş gel demişti, çok kötü olmuştum... Her defa böyle giyiyordum. Bana diyor ki açık giyiyorsun her defa (K51, Azerbaycan, Kadın, Yüksek Lisans, 2. Sınıf).

Kadın bir uluslararası öğrenci, maddi sıkıntılardan dolayı çalışmak zorunda olduğunu ve çalışırken çok kez tacize uğradığını anlattı. Hatta bir kere patronunun tecavüz etmeye çalıştığını ve patronunun elinden zor kurtulduğunu anlatmıştır. Bunun üzerine işten ayrıldığını ve patronunun son maaşını vermediğini dile getirmiştir. Karakola giden öğrenciye polis çalışma izninin olmadığını, şikâyetle bulunursa kedisinin de sorun yaşayacağını söylemesi üzerine şikâyetle de bulunamamıştır.

Deneyimi sınırlayan bir diğer faktör ise asosyalliktir. Asosyal öğrenciler daha çok kendi içinde yaşayan bireylerdir. Aslında bu öğrenciler resmi olarak hareketliliği deneyimlese de gayri resmi olarak tam bir hareketlilik deneyimi yaşadıklarını söylemek zordur. Bu öğrenciler okuldan yurda, yurttan okula bir hayat yaşayan ve sosyal ilişkileri olmayan bireylerdir. Deneyim olmayınca bağılılık gelişmemektedir. Görüşme yaptığım öğrencilerden biri okul dışında tüm gününü yurttan internette geçirdiğini anlatmıştır. Türkçe dil becerisi çok zayıf olan bu öğrencide doğal olarak Türkiye'ye bağılılık da oluşmamıştır.

6.1.1.2.4. Ayrımcılık: 'Ben Burada Fark Ettim ki Siyah Oldum'

Öğrenciler Türkiye'de ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Maruz kaldıkları ayrımcılık onların Türkiye ile kurdukları ilişkiyi olumsuz etkilemektedir. Özellikle Afrikalı ya da siyah tenli öğrenciler ayrımcılığa uğramaktadır. Siyah tenli öğrencilerin görünürlüğünün yüksek olması, Afrika'nın Türkiye'deki imajı Türklerin bu öğrencilere farkında olarak ya da olmayarak dışlayıcı davranışlar sergilemesine neden olmaktadır.

Siyahi uluslararası öğrencilere kiralık ev verilmemesi, saatçi muamelesi yapılması, sokakta gidip dokunma, laf atma, gözle taciz gibi birçok dışlayıcı davranışa maruz kalmaktadır. Bu durum onların Türkiye deneyimlerini olumsuz etkilemektedir.

Çocuklar hatta yani yaşlı insanlar, adam büyük olduğu halde seni garipsiyor. Yani böyle Allah Allah garipsenecek ne var. Siyah olduğumuz için renkten dedim. Yani ne düşünüyor bana bunu yapıyor, bakışlar yani rahatsız oldun. Dışarıda insanlarla sorun yaşadık (K35, Burkina Faso, Erkek, Lisans 4.Sınıf).

Afrika'nın çoğunun geride kaldığını bugün de düşünenler oluyor çok. Afrika'da su var mı, yemek, ev var mı? Uçak var mı? Otobüs var mı? Araba var mı? Şeklinde soruları çok acı veriyor. Çünkü Afrika'da hiçbir arabanın ya da uçak olmadığı yer yok dünyada (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Geldiğim zamanda zorlandığım şeyler: görmek, bakış. İlk başlarda çok zorlandım. Farklı bakıyorlardı. Mesela ben burada fark ettim ki siyah oldum çünkü memleketle duruyorum. Herkes siyah (K34, Kamerun, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Farklı dinden olmak da bir ayrımcılık sebebi olabilmektedir. Ancak bu çok görünür bir durum olmadığı için yoğun bir ayrımcılık yaşanmasına sebep olmamaktadır. Öğrenci söylemez ise kimse öğrencinin tabi olduğu dini bilmemektedir.

Buraya gelmeden bir iş adamı bana burs verecekti. Benim Hristiyan olduğumu öğrendikten sonra burs vermekten vazgeçti (K34, Kamerun, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Öğrencilerin çoğu ayrımcılığa maruz kalmaktadır, ancak ayrımcılık bazı öğrencilerin Türkiye ile olan bağlılığına zarar verirken bazı öğrencilerin bağlılıklarını etkilememektedir. Bu iki grup arasındaki temel fark ise bu durumu genelleştirme ya da

o insan ya da gruba özgü olduğunu düşünmesidir. Genelleştirme bağıllık üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Her yerde iyi ve kötünün olabileceği yaklaşımı önemlidir. Bu yaklaşıma sahip öğrenciler ayrımcılığa maruz kalsalar bile Türkiye'ye olan yer bağıllıkları olumsuz etkilenmemektedir.

Ancak önemli bir konu resmi ayrımcılıklar ya da prosedürlerdir. Öğrenciler resmi prosedürlerle ilgilenirken onlara buraya ait olmadıkları mesajı veriliyorsa bu öğrencilerin Türkiye bağıllığını olumsuz etkilemektedir. Çok basit işlemler öğrencilerde ötekileşme hissi yaratmakta ve bu resmi bir durum olduğu için de öğrenciler genelleştirmektedir. Mesela kimlik kartı uluslararası öğrenci olduğu için geç çıkan, bu yüzden okul yemekhanesinde bir süre yemek yiyemeyen, okula girişlerde gereksiz prosedüre maruz kalan bir katılımcı kendinin bu ülkenin vatandaşı olmadığını ve Türk öğrencilerden farklı olduğunu yani öteki olduğunu hissetmiştir. Bu durum katılımcının yer bağıllığının üzerinde olumsuz etki yapmıştır.

6.1.1.2.5. Romantik İlişki ve Çocuk Sahibi Olma: 'Aile Orada Sen Burada Zor Geliyor, Yalnız Hissediyorsun'

Yer bağıllığında romantik ilişki ve çocuk sahibi olmak önemli konulardan biridir. Çünkü aile yer ile ilişkide çok belirleyicidir. Aile nerede ise orası ile bağ kopamaz. Birçok öğrenci köken ülkenin önemini vurgularken ailesinin orada olduğunu belirtmiştir. Yani ailenin orada yaşaması o ülkeyi vazgeçilemez yapmaya tek başına yetmektedir. Bunun yanında bireyler ebeveynlerinden ayrı yaşayabilmekte ancak kolay kolay kendi kurdukları ailelerden yani eşlerinden, çocuklarından ayrı yaşayamamaktadır. Bu yüzden duygusal ilişkiler yer ile kurulan ilişki üzerinde çok etkilidir. Öğrencilerin romantik ilişkileri yer ile kurulan ilişkinin hem nedeni hem sonucu olabilmektedir. Bireyler bağıllık hissettikleri kültürden bireyler ile romantik ilişkiler kurmaktadır. Romantik ilişkilerine göre gelecek planları yapmakta ve bu planlar yer ile kurulan bağı etkilemektedir. Türkiye bağıllığı yüksek bireylerin Türk sevgilisi

olmakta ve Türk sevgilisi olan bireyler de Türkiye'ye daha fazla gelecek planlarında yer vermekte ve bağlılık geliştirmektedir. Ancak öğrencilerin romantik ilişkilerinin olduğu bireyler köken ülkeden ya da başka bir ülkeden ise öğrencilerin gelecek planlarında Türkiye az yer almakta ve bu Türkiye ile bağlarını olumsuz etkilemektedir. Nişanlıları köken ülkede olan 3 katılıcı eğitimleri biter bitmez köken ülkelerine dönüp evleneceklerini ve hayatlarına köken ülkede devam edeceklerini dile getirmiştir.

Çocuk sahibi olan bireyler ise çocuklarının geleceklerini düşündükleri için ona göre yer ile ilişkilerini düzenlemektedir. Çocuklarının kendi kültürlerinde veya iyi şartlarda yaşamalarını istemektedir.

Türkiye’de yaşamak benim için iyiydi, bebek için onun için başka ülkeye taşınmayı düşünüyorum. Kendi memleketim olabilir. Başka ülkede çalışabilirim. Ben mezun olduktan sonra başka ülkelere gidebilirim (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Eşi köken ülkede olan öğrenciler hep gitme düşüncesinde oldukları için ve burada geçici olduklarını düşündükleri için Türkiye'ye bağlılık geliştirmemiştir. Evli olan ve eşi köken ülkede yaşayan, Türkiye'ye bağlılık geliştirmemiş katılımcı evli olmasının Türkiye'ye bağlılığını nasıl etkilediğini şu şekilde dile getirmiştir.

Kendimi burada misafir olarak hissediyorum. Özellikle aile kurunca öyle hissediyorsun, orada eşin. Ne kadar güzel şehir olsa bile, ne kadar iyi iş imkânı bulsan bile. Onun buraya götürmek imkânı yoksa. Onun için yaz geldi mi hemen ders bitirdin mi hemen oraya gidiyorum. Tabi aile orada sen burada zor geliyor, yalnız hissediyorsun (K42, Etiyopya, Erkek, Doktora, 3. Sınıf).

6.1.1.2.6. Sosyal İlişkiler

“İstanbul’da kurduğum sosyal ilişkiler buraya bağlanmamı sağlıyor” önermesine yüzde 14 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevapları verilmiştir. Bu

oranlardan anlaşılıyor ki sosyal ilişkiler bağlanmanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. “İstanbul’daki yerli halk ile sorunsuz yaşıyorum” önermesine yüzde 16 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevapları verilmiştir. “Burada bağlılık oluşturduğum insanların çoğu İstanbul’un yerlisidir” önermesine yüzde 36 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 25 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 39 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevapları verilmiştir. “İstanbul’da kendimi asla yalnız hissetmem” önermesine yüzde 54 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 24 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 22 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevapları verilmiştir. “İstanbul’un yerli insanlarıyla özel bir ilişkim var” önermesine yüzde 42 oranında çok katılıyorum ya da tamamen katılıyorum, yüzde 33 oranında orta düzeyde katılıyorum, yüzde 26 oranında az katılıyorum veya hiç katılmıyorum cevapları verilmiştir. Ancak cevaplardan yerel halk ile ilişkilerin çok iyi olmadığı ve yerli halka olan bağlılığın düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Daha çok köken ülkeden ya da diğer uluslararası öğrencilerle ilişki geliştirmiş öğrencilerin Türkiye’ye ve Türk toplumuna karşı bağlılıkları düşüktür. Genel olarak evde kalan öğrenciler köken ülkeden ya da diğer uluslararası öğrencilerle ilişki geliştirmektedir. Dil eğitimi sırasında köken ülkeden öğrencilerle evde kalan Somalili bir katılımcı bu durumu şu kelimelerle ifade etmiştir:

Evimiz küçük bir Somali gibi. Somali dilinde konuşuyoruz ama Türkçe de konuşuyoruz. Tüm arkadaşlarım da Somali’den (K55, Somali, Kadın, Lisans, 4. Sınıf).

Bu öğrenci Somalili arkadaşları ile Türkiye’de küçük bir Somali kurmuştur. Görüşme yaparken 4. sınıf olmasına rağmen Türkçe dil becerisinin gelişmemiş olduğu dikkat çekiyordu. İstanbul’u sevdiğini söylüyordu ama görüşmenin genelinden

İstanbul'u değil İstanbul'da kurduğu küçük Somali'yi sevdiği anlaşıyordu. Küçük Somali'nin içinde olması bu katılımcının Türkçe dil becerisinin gelişmesini, Türk kültürünü tanımasını ve Türkiye'ye bağlılık geliştirmesini engellemiştir. Ancak bu katılımcı uyum sıkıntısı çekmemiştir. Çünkü zaten kendi yemeğini yapıp, kendi dilini konuşup, Somalilerle kendi kültürünü yaşamaktadır.

Uluslararası öğrenciler genel olarak İstanbul'da yerli insanlarla bağlar geliştirememektedir. Bunun en büyük sebebi yakın etkileşim kurabilecekleri alanların olmamasıdır. Okulda da Türk öğrencilerle yakın ilişkiler geliştirmeyen öğrencilerin Türklerle teması sızdır. Öğrencilerin önemli bir kısmı okulda Türk öğrencilerle yakın ilişkiler kurmamakta, Türk arkadaşları ile çok fazla okul dışında görüşmemektedir.

Türkiye'de öğrenciler arasında dikkat çeken bir diğer durum da dindir. Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin çoğu İslam dinine mensuptur ancak azda olsa farklı dinden uluslararası öğrenciler vardır. Müslüman olmayan bu öğrenciler de zaman zaman ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar ve bu durum onların Türkiye deneyimini etkilemektedir. Budist bir katılımcı Türkiye'de farklı dinlere hoşgörü ile bakılmadığını anlatmak için Çin Mahallesi örneğini vermiştir:

Dünyanın her yerinde Çin Mahallesi vardır ama Müslüman ülkelerinde yok.

Ben bu kadar açık kapı yok diye düşünüyorum. En çok önemlisi yemek, domuz eti yemiyorlar. Çin yemeklerinde domuz eti çok önemli bir yemek. Domuz etine bakış içkiye bakış da kötü (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Din farklı olduğu için çok farklılıklar var ben öyle düşünüyorum (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Türklerle ortak mekân paylaşımı olmayan öğrenciler ya da ortak mekân paylaşımı olsa bile olumsuz deneyimleri olan öğrenciler Türklerle yakın ilişkiler geliştirememekte doğal olarak Türkiye'nin sosyal boyutuna bağlılık da oluşmamaktadır.

6.1.1.2.6. Geçicilik

Öğrencilerin kısa süreli olarak burada olduklarını düşünmeleri buraya bağlanmalarını olumsuz etkilemektedir. Köken ülkelerine geri döneceklerine dair senet yaptırılan öğrencilerin bir kısmı Türkiye'ye geçici olarak baktıkları için çok derin bağlar geliştirmemektedir. Literatürdeki ev sahibi olan mahalle sakinlerinin daha yüksek bağlılık hissetmesinde olduğu gibi öğrenciler kalıcı olmadıklarını için derin bağlılık geliştirmemektedir.

Türkiye burslusu olarak Türkiye'de eğitim görmeye gelen öğrencilere mezun olduktan sonra geri döneceklerine dair senet imzalatılmaktadır. Bu senet eğitimi tamamlayan öğrencilerin köken ülkelerine dönmedikleri takdirde aldıkları bursların tahsil edeceğinin garantörüdür. . Bu durum öğrencilerin Türkiye'yi geçici görmelerine sebep olmaktadır. Türkiye'ye geçici gözü ile bakmak ise buraya geliştirilen bağlılığı olumsuz etkilemektedir.

6.1.2. Köken Ülkeye Yer Bağlılığı

Doğal olarak uluslararası öğrencilerin neredeyse hepsi hareketlilik öncesi köken ülkelerine bağlılık hissetmektedir. Ancak bazı sebeplerden dolayı öğrencilerin bir kısmı tüm ülkeye değil yaşadıkları bölgelere bağlılık hissetmektedir. Türkiye deneyimi bir grup uluslararası öğrencinin köken ülke bağlılıkları üzerinde herhangi bir değişim yaratmamıştır, var olan bağlılıkları devam etmektedir.

Benim ülke her zaman benim vatan olacak. İlk önce benim ülke için her şeyi yapabilirim (K12, Gürcistan, Erkek, Lisans 1. Sınıf).

Türkiye deneyimi uluslararası öğrencilerin çoğunun köken ülke bağlılığını etkilemiştir. Hareketlilik deneyimi köken ülke bağlılığını iki şekilde etkilemiştir.

6.1.2.1. Memleket Bağlılığının Farkına Varmak: ‘Senin Evin Senin Evin yani, Memleketin Senin Memleketin’

Hareketlilik deneyimi bir grup uluslararası öğrencinin köken ülkeleri ile bağlılıklarının, vatanın öneminin farkına varmalarına neden olmuştur. Divan şairi Hayali’nin şiirinde ifade ettiği gibi “O mâhiler ki deryâ içredir, deryâyı bilmezler”. Yani balıklar denizin içindedir ama denizin farkında değildir, denizi bilmezler. Ancak denizden çıkınca denizin farkına varırlar. Bu öğrencilerde ülkelerinden ayrılıp Türkiye’ye gelince ülkelerinin hayatlarındaki önemini fark etmiştir. Bazı uluslararası öğrenciler de köken ülkede iken fark etmedikleri şeyleri hareketlilik sürecinde fark ettirmiştir. Bu durum köken ülkelerine bağlılıklarını artırmıştır. İlk olarak Türkiye’deki insanların köken ülke hakkında sorular sormaları bireylerin de kendi ülkelerini daha iyi tanımlarını sağlamıştır. Bir katılımcı bu durumu şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Şimdi çok yüksek söyleyebilirim bağlılığımı. Eskiden böyle çok düşünmüyordum yani. Kamerunlu olduğumu hissediyordum, ama onun üzerinde çok düşünmüyordum çünkü benim için belliydi gibi. Ama burada gelince onu çok fark ediyorsun. Yabancı olmak bazen zor oluyor. Çok zor oluyor açıkçası. Yabancı hissediyorum Türkiye’de. İlk başta çok hissediyordum, şimdi azaldı. Biz genelde böyle bir şey söylüyoruz: Senin evin senin evin yani. Memleketin senin memleketin yani. Ne kadar zaman yaparsan da yani başka bir yerde başka bir ülkede. Kendi memleketini özleyeceksin. Orada hissettiğin şeyi anlatamazsın yani. O hissettiğini hiçbir yerde hissetmezsin. Yani sadece ülkende hissedebilirsin. Sadece evinde hissedebilirsin (K34, Kamerun, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye’deki insanların köken ülke hakkında sorular sorması öğrencileri bu soruları cevaplamak için araştırma yapmaya sevk etmiştir, bu durumda köken ülke

bilgilerinin ve farkındalıklarının artmasına sebep olmuştur. Bir katılımcı bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir:

Ben de buraya geldiğimde kendi kültürümü, kendi tarihimi pek de bilmiyordum. Buraya gelince insanlar “Ben Moğolistan’dan ilk seni tanıyorum”, “Moğolistan nasıl?”, “Moğolistan öyle mi, tarihi nasıl?” deyince ben de bilmediğim için ben bunu okumam lazım diye annemden arıyorum bana böyle bir tarihi kitap ver. Okumaya başlıyorum, öyle kendi ülkeme anlıyorum (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Bazı öğrencilerde gittikleri yerlerdeki vatan kavramından ve vatanın önemli olmasından etkilenmiştir.

Kendi ülkeme bağlılığım yüksek diye düşünüyorum özellikle oradayken bazen hissetmiyordum. Ben yüksek lisans için Kore’ye de gitmiştim. Türkiye’ye de gelmiştim. Doktora şimdi burada yapıyorum. Bu ülkelerden öğrendiğim şeylerden birisi vatan ya da ülkeyi sevmeye ne kadar önemli olduğu (K42, Etiyopya, Erkek, Doktora, 3. Sınıf).

Tüm bunların yanında öğrenciler Türkiye’de bazı haklara sahip olsalar da bu haklar verilip alınabilen haklardır, yetersizdir ya da uygulanabilir olmayan düzenlemelerdir. Öğrenciler Türkiye vatandaşı olmadıkları için verilmiş haklara sahip değildirler. Mesela öğrencilere çalışma hakkı verilmiştir, ancak çok fazla prosedürü olduğu için işverenler öğrencileri resmi olarak çalıştırmamaktadır. Projelerde çalışan bir katılımcı yapılan yasal değişikliklerden sonra projelerde çalışamadığını anlatmıştır. Başka bir katılımcı işverenin onu çalıştırmak istediğini ancak çok fazla külfet getirdiği için çalıştıramadığını anlamıştır. Yani öğrenciler Türkiye vatandaşı değildir ve verilen haklara verildiği kadar ve verildiği süre kadar kullanabilmektedir. Bunun alt metni siz buraya ait değilsiniz, haklarınız güvence altında değil demektir. Bu durum öğrencilere

köken ülkelerinin kıymetinin farkına varmalarını sağlamıştır çünkü uluslararası öğrenciler köken ülkesinde tüm haklara sahiptir. Bu da köken ülke aidiyetinin farkına varmalarına sebep olmuştur.

6.1.2.2. Memlekete Yabancılaşmak: ‘Gözden Irak Gönülden Irak’

Bazı öğrenciler hareketlilik sürecinin bir sonucu olarak köken ülkelerine yabancılaşmaktadır, yani bağlılıkları azalmaktadır. Bu yabancılaşmanın altındaki çeşitli faktörler bulunmaktadır. İlk faktör deneyimin azalmasıdır yani gözden irak olan gönülden de irak olmaktadır. Uluslararası öğrenciler Türkiye’ye geldikten sonra şartlara bağlı olarak köken ülke deneyimleri azalmaktadır. Önemli bir kısmı köken ülkeye çok az gitmektedir ya da hiç gitmemektedir. Köken ülkede az zaman geçirdikleri için orası ile olan bağları zayıflamaktadır. Bir katılımcı köken ülkeye nasıl yabancılaştığını şu ifadelerle dile getirmiştir.

Şu an sadece tek bağım ailemle ve akrabamla. Yani onun dışında bir sosyal etkinliktir, bir yerde aktifliğimi göstermektir, arkadaşlarımla vakit geçirmektir böyle hiçbir şeyim yok yani. Kırgızistan da şu an bir sürü yeni mekân açıldı. Yeni yerler açıldı değişti bu dört senede, ama ben bilmiyorum. Çünkü ben Kırgızistan’a gittiğimde çok dışarıya çıkmıyorum. Sosyal hayatım maalesef orada yok. Şöyle deyim ailem olmasa orada yaşamam biraz zor olur.... Kırgızistan’da artık arkadaş yok mesela orada (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Mekânsal yakınlık olmayınca tabi ki iletişim ve bağlar sanal ortamdan devam etmektedir. Bu durumda bilgi akışını devam ettirse de bağlılığı etkilemektedir:

Burada da sosyal medyadan haberleşiyorum. İşte kim doğum yaptı, işte falan fotoğraflarını takip ederim falan. Bağ her zaman vardır (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Ülkeye bağlılığı yüksek bile olsa memleketlerinde az zaman geçirdikleri için oraya yabancılaştıklarını bir katılımcı şöyle dile getirmiştir.

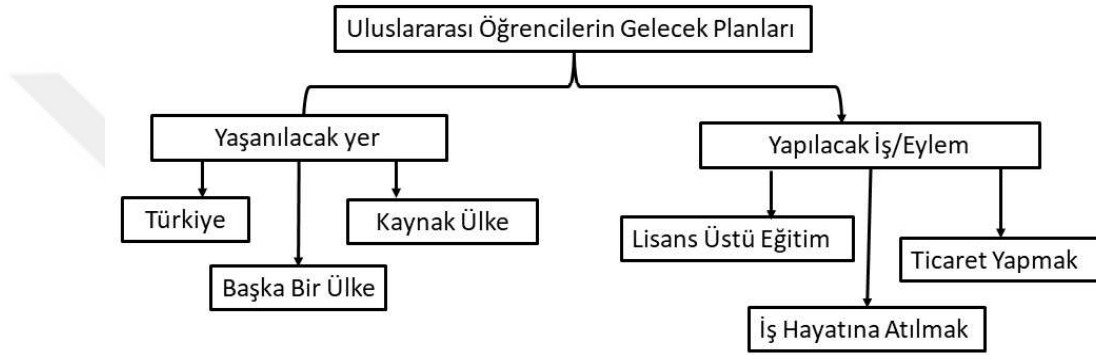
Türkiye şu an evim diyebilirim, Batı Trakya'ya dönsem şu an orada yabancılık çekebilirim. Şu an burada benim 5. yılım ve 5 yıldır Batı Trakya'dan uzağım. Yani bir kaç ayım orada geçiyor, geri kalan sürem burada geçiyor. Evim gibi oldu diyebilirim aslında, dışarı çıktığında kaybolma hissi duymuyorum, sokaklara çıktığında kaybolma gibi bir endişem yok. (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

6.2. Gelecek Planları

Literatürdeki önemli konulardan biri öğrencilerin gelecekte neler yapacağıdır. Bu konu literatürde beyin göçü ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Uluslararası öğrencilerin gelecek planları hem kaynak hem de hedef ülke için önemli bir konudur. Gelişmiş ülkeler kendi ülkelerinde eğitim alan uluslararası öğrencileri potansiyel ve kolay uyum sağlayabilecek vasıflı göçmen olarak görürken, gelişmekte olan ülkeler yurt dışına eğitim almak için gönderdikleri vatandaşlarını ülkenin kalkınmasına katkı sağlayacak bireyler olarak görmektedir ve geri dönmelerini beklemektedir. Ancak Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında öğrenciler vasıflı göçmen olarak görülmek yerine köken ülkelerin kalkınmasına katkı sağlayacak, Türkiye ile köken ülke arasındaki bağları geliştirecek bireyler olarak görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin yer ile kurduğu ilişkiler ve hareketlilik deneyimi tabi ki onların gelecek planlarını da etkilemiştir. Peki, çalışmaya konu olan uluslararası öğrencilerin gelecekle ilgili ne tür planları var? Bu planlar arasında Türkiye (İstanbul) ne kadar yer buluyor? Öğrencilerin yer ile kurdukları ilişki bu planları nasıl etkiliyor? Bu bölümde bu soruların cevaplarına yer verilecektir.

Uluslararası öğrencilerin gelecek planlarına baktığımızda karşımıza iki başlık çıkmaktadır (Şekil 16). Bunlardan ilki öğrencilerin yaşayacakları yerdir. Hareketlilik deneyimi ve yer ile kurulan ilişkiler öğrencilerin yaşamak istedikleri yer üzerinde etkilidir. İkinci olarak karşımıza çıkan konu öğrencilerin gelecekte ne iş yapacaklarıdır. Gelecekte yapılacak eylem de bazı durumlarda hareketlilikten ve yer ile kurulan ilişkiden etkilenmektedir.



Şekil 16. Uluslararası öğrencilerin gelecek planları

6.2.1. Uluslararası Öğrenciler Gelecekte Nerede Yaşayacak?

Öğrencilerin gelecek planlarında en önemli konulardan biri nerede yaşayacaklarıdır. Öğrencilerin gelecekte nerede yaşayacakları yer ile kurdukları ilişki ile yakından bağlantılıdır. Çünkü genel olarak bireyler bağlılık geliştirdikleri ve kendilerini evlerinde hissettikleri yerde yaşamak istemektedir. Ancak günümüzde bireyler hayatlarında birden çok yer ile ilişki içindedir ve birden fazla yere bağlılık hissetmektedir. Özellikle küreselleşmenin etkisiyle bu durum günümüzde çok karışık bir hal almıştır. Bu yüzden yer bağlılığı bazı bağlamlarda bütün halde ele alınması gerekmektedir.

“İstanbul’da kesinlikle kalmak, burada yaşamak isterim” önermesine öğrencilerin yüzde 14’ü hiç katılmıyorum, yüzde 24’ü az katılıyorum, yüzde 37’si orta düzeyde katılıyorum, yüzde 20’si çok katılıyorum, yüzde 6’sı tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Bu oranlardan anlaşılacağı üzere öğrencilerin çoğunun Türkiye’de

kalma planı yoktur. Uluslararası öğrencilerin çoğu memleketine dönüp hayatlarına memleketlerinde devam etmeyi planlamaktadır.

Memleketlerine dönmek isteyen öğrencilerde de iki grup karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler memleketlerine dönüp ya Türkiye'ye sadece gezi amaçlı fırsat olursa gelmeyi ya da memleketlerinde hayatlarına devam edip Türkiye ile olan bağlarını mümkün olduğu kadar devam ettirmeyi planlamaktadır. Bu iki grup arasındaki temel fark yine yer bağlılığıdır. Türkiye'ye yer bağlılığı geliştirmiş öğrenciler memleketlerine dönme planı yapsa da Türkiye ile bağlarını devam ettirmek istemektedir.

Gelecekle ilgili planlarım ilk başta eğitimi bitirdikten sonra geri dönmek istiyorum. Tabii bütün aldıklarım tecrübe, eğitim hepsini kullanarak bir şey yapmayı düşünüyorum. Tabii oraya gittiğimde tamamen bağımı koparmayacağım kendi imkânlarımla buraya gelip burada yeni bir şey varsa alıp orada çalışmayı düşünüyorum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Burada akıllara öğrenciler Türkiye'ye karşı yer bağlılığı hissediyorlarsa neden kalmıyorlar sorusu gelebilir. Bu öğrencilerin kökleri (Ailesi, akrabaları, kültürü, arkadaşları vb.) memleketlerindedir. Her ne kadar Türkiye'ye bağlılık geliştirseler de köken ülkelerine daha fazla bağlılık hissetmektedirler ve bu yüzden dönme planları yapmaktadırlar. Yani yer bağlılığı bir bütün halinde ele alınması gereken bir konudur. Köken ülkeye duyulan bağlılık buraya olan bağlılık ile ilişkilidir.

Türkiye'ye karşı yer bağlılığı geliştirmemiş öğrenciler eğitimleri bitince Türkiye'den ayrılıp daha sonra Türkiye'ye fırsat olursa bir turist gibi gezmeye gelmeyi planlamaktadır. Türkiye'ye bağlılık geliştirmemiş ve üçüncü bir ülkede lisansüstü eğitime devam etmeyi planlayan bir katılımcı Türkiye'nin geleceğindeki yerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Sadece gezmeye bir gün. Bir gün değil de mesela bir yüksek lisans bittikten sonra ne diyeyim İstanbul'a çok arkadaşım olacak arkadaşlarım burada kalacak var. Kalanlar da var onları ziyaret etmeye bir seyahate gelme olabilir (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Öğrencilerin sadece az bir kısmının Türkiye’de kalma planları yaptığı belirlenmiştir. Türkiye’de kalma planı yapan öğrencilerin Türkiye’ye yer bağlılıkları yüksektir ve bazı sebeplerden dolayı ülkelerine yer bağlılıkları düşüktür. Türkiye’ye bağlılık hisseden ve burada akrabaları olan bir katılımcı gelecekte yaşayacağı yer hakkındaki fikirlerini şu ifadelerle aktarmıştır. Katılımcının ifadelerinden anlaşılacağı gibi sadece Türkiye’de yaşama kararını değil yaşayacağı kenti bile yer bağlılığı üzerinden belirlemektedir:

Türkiye’de kalmayı düşünüyorum aslında ama neresi olur bilmiyorum. Ben şu an bana yakın gelen İstanbul, Sakarya ve Bursa. Bursa’da akrabalarım var, sık sık giderim oraya. Bu üç şehir dışında diğer şehirler bana birazcık daha yabancı geliyor (K8, Yunanistan, Erkek, Yüksek Lisans 1. Yıl).

Hareketlilik ve Türkiye deneyimi bazı öğrencilerin hayatlarını kökten etkilemiştir. İlk geldiklerinde her hangi bir bağlılıkları olmayan ve sadece eğitim almak için Türkiye’ye gelen öğrenciler Türkiye deneyimi ile birlikte Türkiye’ye bağlılık hissetmeye başlamışlar ve gelecek planlarına dâhil etmiştir. Bir katılımcı Türkiye deneyiminin gelecek planlarına etkisini net şekilde şu ifadelerle dile getirmiştir:

İlk geldiğimde gitmeyi düşünüyordum ama şimdi burada kalmayı düşünebilirim (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

6.2.2. Uluslararası Öğrenciler Ne Yapacak?

Uluslararası öğrencilerin gelecek planlarında diğer bir önemli konu ise gelecekte yapılması planlanan iş/eylemdir. Burada karşımıza üç seçenek olarak çıkmaktadır. İlki

öğrencilerin eğitimlerine devam etmesi, ikincisi hayata atılıp mesleklerini yapmaları, üçüncüsü ise ticaret yapmalarıdır.

Öğrencilerin gelecek planları arasında lisansüstü eğitime devam etmek ön plana çıkmaktadır. Ancak bu konunun yer bağlılığı ile ilişkisi lisansüstü eğitimin nerede yapılacağı konusudur. Bir grup öğrenci Türkiye’de devam etmek isterken bir grup öğrenci başka bir ülkede lisansüstü eğitim almayı planlamaktadır. Öğrencilerin yer ile kurdukları ilişki lisansüstü eğitimi nerede alacakları üzerinde de çok etkilidir. Türkiye’de devam etmek isteyen öğrenciler Türkiye ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip öğrencilerdir. Türkiye’ye yer bağlılığı geliştirmiş bir katılımcı bu durumu şu kelimelerle ifade etmiştir:

Şu an yüksek lisansa devam edeceğim, 2 sene burada yine öğrenciliğe devam edeceğim (K57, Kırgızistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Hatta lisansüstü eğitimi, Türkiye’de kalmak için bir sebep olarak kullanan öğrenciler de vardır. Bu öğrenciler de Türkiye’ye bağlılık hissedenden ama eğitim bitince Türkiye’den ayrılmak istemeyen öğrencilerdir. Lisansüstü eğitime devam etmeyi burada kalabilmek için düşünmektedirler. Türkiye’ye bağlılık geliştirmiş bir katılımcı neden yüksek lisans yapmayı düşündüğünü şu cümlelerle ifade etmiştir:

Gitmek istemiyorum, bir şekilde beni bağlaması için yüksek lisans yapmayı düşünüyorum. ... Diyeceğim ki, ben yüksek lisans okuyorum gidemeyeceğim (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye’ye yer bağlılığı geliştirmemiş bir katılımcı ise yeni kültürler ve yeni deneyimler için başka bir ülkede lisansüstü eğitim almayı planladığını aşağıdaki şekilde dile getirmiştir. Kendini Moğolistanlı bir dünya vatandaşı olarak tanımlayan bu katılımcının yer ile kurduğu ilişkiye paralel bir gelecek planı vardır:

Almanya olabilir ya da Avrupa'da bir ülke olabilir, her yer için açık yani. Türkiye yoktu, şimdi buradayım o yüzden yani her yerde olabilir. Okulumu bitirdikten sonra başka yerde yüksek lisans yapmayı düşünüyorum (K67, Moğolistan, Kadın, Lisans 2.Sınıf).

Bir grup öğrenci ise memleketlerine dönüp orada mesleklerini yapmayı planlamaktadır. Burada ise Türkiye ile kurulan bağ, devam ettirilecek ilişkiler üzerinde önemli olmaktadır. Memleketlerine dönecek öğrencilerde Türkiye'ye karşı bağlılık oluşmuş ise bu öğrencilerin gelecek planlarında Türkiye'nin yeri vardır. Bunun nasıl olacağını öğrenciler de tam olarak kestirememekte, ancak uygun şartlarda Türkiye ile ilişkilerine devam etmek istemektedirler. Hatta bazı öğrenciler Türkiye'yi bir rol model ülke olarak görmekte ve gelecekte Türkiye'de öğrendiklerini kendi ülkesine aktarmak istemekte bunu yaparken de Türkiye ile ilişkilerini devam ettirmeyi planlamaktadır.

Etiyopya da yaşamayı düşünüyorum. Burada bitirip orada zaten çalışmıştım araştırma görevlisi olarak. Burada doktora bittikten sonra oraya dönüp orada bir profesör ya da öğretmen olarak üniversitede çalışacağım (K42, Etiyopya, Erkek, Doktora, 3. Sınıf).

Mezun olduktan sonra ülkeme dönüp orada öğretmenlik yapacağım (K64, Çad, Kadın, Lisans, 3. Sınıf).

Bir grup öğrenci ise iki ülke arasında ticaret yapmayı düşünmektedir. Bu öğrenciler daha neyi nasıl yapacaklarını bulamamıştır ve arayış içindedir. Ancak iki ülke ile bağlantılarının olmasının bir avantaj olduğunu ve bunu ticaret yaparak kullanabileceklerini düşünmektedirler. Türkiye ile köken ülke arasında ticaret yapmak isteyen bir katılımcı bunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

Ticarette uğraşmak istiyorum. Yani Türkiye ile kendi ülkem arasında. Memleketim doğuda, Türkiye'de bulunmayan ürünleri getirmek istiyorum.

Türkiye’de kurulan şirketler fabrikalar ile anlaşıp kendi memleketime taşımak istiyorum (K35, Burkina Faso, Erkek, Lisans 4.Sınıf).

Öğrenciler eğitimleri devam ettiği için aktif ticaret ile uğraşmamakta ancak gelecek planlarında yer verebilmektedir. Bu durumu bir katılımcı şu ifadelerle dile getirmiştir:

Kendim ticaret yapmayı düşünüyorum. Bu konuda da tabii ki uğraşıyorum yani.

Tabii şu an daha eğitimimi bitiremediğim için biraz çok hızlı ilerletemiyorum.

Ama yakında öyle bir şey yapacağımı düşünüyorum. Yani öyle dernek gibi bir şey olmayı hedefledik arkadaşlarla beraber. Yakında öyle bir şey yapacağız ticarete başladım, yani öyle denedim. İnşallah okul bittikten sonra da hızlı bir şekilde bir şeyler yapacağımı düşünüyorum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

6.3. Ulus Ötesi Ağlar, Pratikler ve Kurumlar

Uluslararası öğrenciler hayatlarının önemli bir bölümünü memleketlerinde geçirdikten sonra eğitim için Türkiye’ye gelen bireylerdir. Türkiye bu bireylerin hayatlarında önemli bir yer işgal etmektedir. Çünkü bu bireylerin çoğu burada olgunlaşmakta ve yetişkin birer birey olmaktadır. Hayatlarının belirli bir döneminde Türkiye’de yaşamaktadırlar. Öğrenciler Türkiye’de yaşadıkları zaman diliminde Türkçe öğrenmekte, Türk kültürünü deneyimlemektedir. Yani öğrencilerin hareketlilik deneyimi sonucunda iki ülke ile ilişkili bir hayatları olmaktadır. Peki, bu iki yer ile ilişkili olmayı uluslararası öğrenciler nasıl deneyimlemektedir? Uluslararası öğrenciler, Türkiye’de bulundukları süre içinde hedef ile köken ülkeler arasında ne tür bağlar ve bağlantılar kuruyor? Uluslararası öğrenciler, hedef ülkede, köken ülkeden başka öğrenciler ve göçmenlerle ne gibi ulus aşırı topluluk ilişkileri geliştiriyor? Bu

bağlantıların bir göç sistemine / ulus aşırı alana dönüştürme olasılığı var mı? Bu bölümde bu soruların cevapları verilecektir.

Uluslararası öğrenciler bazı noktalarda diğer göçmenlerden ayrılmaktadır, hatta öğrenciler için göçmen kavramı tam oturmamaktadır. Çünkü öğrenciler kısa süre için Türkiye’de bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin ulus ötesi bağlantılarını anlayabilmek için öncelikle bu grubun diğer göçmenlerden ayrılan özellikleri ortaya konmalıdır.

İlk olarak bu öğrenciler sınırlı bir süre için Türkiye’de bulunmaktadır, bu yüzden birçok yerde bu öğrenciler için misafir öğrenci kavramı kullanılmaktadır, hatta öğrencilerin bir kısmı da kendini misafir öğrenci olarak tanımlamaktadır. Diğer göçmenlerin çoğu kalıcı olarak ikinci bir ülkede yaşamaya başlamaktadır. Kalıcı ya da geçici olmak ulus ötesi ilişkileri etkilemektedir. Öğrencilerin geçici olmalarının yanında sayıları artarak yenileri gelmeye devam etmektedir. Yani öğrenciler mezun olduktan sonra yerlerine yenileri gelmektedir. Yani belirli aralıklarla yenilenen bir grup ile karşı karşıyayız. Ek olarak bu grup homojen bir grup değildir. 1 numaralı haritada görüldüğü gibi öğrenciler farklı ülkelerden gelen bireylerdir ve heterojen bir gruptur.

İkinci husus ise bu bireylerin öğrenci olmasıdır. Aslında bu bir eğitim turizmidir. Öğrencilerin odak noktası eğitimlerini tamamlamaktır. Bu yüzden öğrencilerin çoğunun ekonomik ve politik faaliyetlerle direk ilişkisi yoktur. Öğrenciler eğitimden kalan vakitte bazı kültürel faaliyetlere katılmaktadır. Ekonomik faaliyetler birçok açıdan lokomotif görevi gördüğü için önemli olmasına karşın öğrenciler konumları itibari ile bu alanda çok aktif değildir. Diğer göçmenler ise ekonomik alanlarda çok aktiftir. Hatta bazen göçün ana motivasyonu ekonomik faaliyetlerdir.

Bir diğer önemli nokta bu öğrencilerin içinde bulundukları yaşam evresidir. Öğrenciler genç, dinamik ve öğrenmeye açık bireylerdir. Bu yüzden kısa sürede

Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmekte ve sistemi çözmektedirler. Bunun yanında genç birey oldukları için köken ülke bağlılıkları yaşlı bireyler gibi ileri düzeyde değildir. Aynı zamanda köken ülkeden küçük yaşta ayrılmalarından dolayı oradaki ağları da çok güçlü ve geniş değildir. Grup kendini yenilediği için grubun yaş aralığı da değişmemektedir. Yani yaşam evreleri sabittir. Kalıcı göçmenler hedef ülkede hayatlarının farklı yaşam evrelerini deneyimleyebilmektedir ancak öğrenciler için bu durum geçeli değildir.

Öğrencilerin bir diğer özelliği çok dilli olmalarıdır. Ulus ötesi alan için dil önemli bir noktadır. Uluslararası öğrenciler ortalama üç dil bilmektedir. Son olarak öğrenci hareketliliğinin mazisi çok uzun değildir. Giriş bölümünde ortaya konduğu gibi öğrenci sayıları 2000'lerin başından itibaren dikkat çekici bir artış göstermiştir.

Sonuç olarak uluslararası öğrenciler kendi bağlamlarında iki ülke ile iç içedir. Ancak iki yerli olma kavramı uluslararası öğrencilere tam uymamaktadır. Çünkü bu öğrenciler Türkiyeli değildir, geçici süre için Türkiye'de bulunmaktadır. Ulus ötesi göçmenler için kullanılan Türk-Amerikalı ya da Türk-Alman gibi tanımlamalar uluslararası öğrenciler için kullanılabılır görünmemektedir. Yine de öğrencilerin iki yer ile ilişkilerinin olması hem köken ülkede hem Türkiye'de hem de köken ülke ile Türkiye arasındaki ilişkilerde bazı sonuçlar doğurmaktadır. Peki, bu sonuçlar nelerdir?

6.3.1. Türkiye'nin Tanıtımı ve Öğrenci Hareketliliğinin Göç Sistemine dönüşümü: 'Türkiye nasıl bir ülke, biz de gelelim mi?'

Uluslararası öğrenciler gelip Türk kültürünü tanıdıktan sonra edindikleri bilgi ve izlenimleri çevresindeki insanlarla paylaşmaktadır. Aslında öğrenciler birer Türkiye tanıtıcısıdır. Öğrencilerin Türkiye tanıtıcısı olmasının yanında Türkiye'ye geldikten sonra öğrencilerin aile ve akrabaları da Türkiye'yi takip etmeye başlamaktadır. Bunların hepsi Türkiye'nin tanıtımına ve imajına katkıda bulunmaktadır.

En önemli katkıda muhtemelen yükseköğretim kurumlarının tanıtılmasında olmuştur. Uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki eğitim fırsatlarından haberdar olmasında en önemli kanallardan bir ağılardır. Bu ağlar içinde burada daha önce eğitim görmüş uluslararası öğrencilerin yeri büyüktür. İstanbul uzun süredir uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan bir kenttir. Bu yüzden birçok öğrenci eğitimini tamamlayıp ülkelerine dönmüştür. Eğitimine devam eden ve eğitimini tamamlamış öğrenciler yeni gelecek öğrenciler için birer elçi, aracı belki de engel olmaktadır. Ancak genel olarak öğrenciler Türkiye hakkında olumlu şeyler aktardıklarını söylemiştir. Bazı katılımcılar köken ülkelerinde Türkiye hakkında nasıl bilgi aktardıklarını şu cümlelerle ifade etmiştir:

Gerçekten ders çalışmak ve bir şeyler öğrenmek istiyorsanız İstanbul Üniversitesi’ne gelin diyorum arkadaşlara (K53, Türkmenistan, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Bana hep soruyorlar işte ben de Türkiye’ye gelmek istiyorum, ne yapayım, tavsiye eder misin falan diyorlar. Mesela tıp okumak istiyorsa gelmemeli yani Tunus da daha iyi bir bölüm okuyorsan Tunus’ta kalmak daha fırsatla ama iyi bir şey okumuyorsan dışarıda daha büyük fırsatlar var (K61, Tunus, Kadın, Lisans 4. Sınıf).

Türkiye nasıl bir ülke biz de gelelim mi? Ben objektif bakışında biraz anlatırım tarih daha çok anlatırım. Çünkü bende düşünceleri anlatırsam benim düşünceler onları düşünceleri olur. Ben benim olumsuz düşününce onlar da olumsuz olur, olumlu düşününce onlar olumlu olur. O yüzden ben daha çok tarihi olarak (K63, Güney Kore, Erkek, Lisans 3.Sınıf).

Öğrencilerin eşleri, dostları, akraba ve arkadaşları burada kaldıkları zaman zarfında ziyarete gelebilmektedir. Öğrenciler gelen bu bireyleri gezdirmektedir.

Öğrenciler Türkiye’de olmasa bu insanlar gelmeyecektir. Çünkü Türkiye’ye gelme fikri oluşmayacak ve seyahat maliyeti fazla olacaktır. Ziyaret sırasında bizzat Türkiye’yi deneyimleyen bu insanlar birinci elden Türkiye bilgisi edinmektedir.

Günümüzde sosyal medya çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Uluslararası öğrenciler de bulundukları yaşam evresi ve kuşak itibari ile sosyal medyayı aktif olarak kullanmaktadır. Öğrenciler Türkiye’deki deneyimlerini sosyal medya üzerinden paylaşmaktadır. Bu paylaşımlar köken ülkedeki bireylere de ulaşmaktadır. Bu da bir çeşit Türkiye tanıtımıdır.

Sonuç olarak tüm bunlar köken ülkelerdeki birçok kişinin Türkiye farkındalığının artmasına ve Türkiye’deki fırsatlardan haberdar olmasına neden olmuştur. İstanbul, Türkiye’de öğrenci hareketliliğini en uzun deneyimleyen kenttir. Bu anlamda sistem emareleri görünmektedir. Çantasını alıp üniversite eğitimi almaya gelen öğrenciler vardır. Birçok öğrencinin daha önce akrabası, komşusu Türkiye’de eğitim almıştır. Bu öğrenciler de bu yüzden Türkiye’ye gelmiştir. Öğrenci hareketliliği ile ilgili Ankara’da da çalışmalarım olmuştur. Ankara’daki öğrencilerin çoğu burs kazanıp gelen öğrencilerdi. Hiç çantasını alıp gelen öğrenciye denk gelmemiştim. Ancak İstanbul’un Ankara’dan çok farklı olduğunu gördüm. İstanbul’da öğrencilerin çoğu burs kazandığı için gelmiyor. Fırsatlardan haberdar oluyor, İstanbul’u biliyor ve okumak için geliyor. Fırsatlardan da Türkiye’de okuyan bireyleri tanıyarak haberdar oluyorlar. Yani artık İstanbul’daki öğrenci hareketliliği tamamen devlet tarafından gerçekleştirilmemektedir. Devlet hiç öğrenci getirmese bile İstanbul’a öğrenciler eğitim almak için gelecektir. Bu da bir sistemin başlamakta olduğunun emaresidir.

6.3.2. Ekonomik Pratikler ‘Ben öğrenciyim, ekonomik bir faaliyetim yok’

Uluslararası öğrenciler köken ülkeleri ile Türkiye arasında ticari amaçlı bazı bağ ve bağlantılar kurmaktadır. Uluslararası öğrencilerin öğrenci olduklarını ve bu yüzden

doğrudan ekonomik faaliyetlerde bulunmadığını belirtmiştik. Ancak çok azda olsa öğrencilerin küçük faaliyetleri vardır. Eminönü'nden aldığı bazı ürünleri kendi ülkesinde Instagram üzerinde pazarlayan ve bu sayede geçimini sağlayan bir katılımcı hikâyesini şöyle anlatmıştır:

Burada geçimimi kendi imkânlarımla sağlıyorum. Sosyal medya üzerinden satışlara başladım. Yavaş yavaş geliştirdim. Türkiye'den Bakü'ye Instagram üzerinden genel olarak tekstil ürünleri satıyorum özel siparişle. (K27, Azerbaycan, Erkek, Lisans 3. Sınıf).

Uluslararası öğrencilerin ekonomik faaliyetlere katkıları daha çok dolaylı yoldan olmaktadır. Birçok öğrenci ülkelerinden Türkiye'ye gelen iş adamlarına çevirmenlik, danışmanlık vs. yaptıklarını dile getirmiştir. Fuarlarda görev alan öğrenciler buralardan eğitimlerine devam edebilmek için ekonomik getiri elde ederken biryandan da iki ülke arasında ekonomik faaliyetlerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Hatta bazı öğrenciler memleketlerindeki tanıdık iş adamlarını teşvik etmektedir.

Kendi memleketimden ticaret için gelenleri gezdiriyorum. Yani hangi ürünü satmak istedikleri falan yerleri biliyorum, yani götürüyorum. Yani ara sıra Türkçe bilen öğrenci ihtiyaç var. Ben gidiyorum (K35, Burkina Faso, Erkek, Lisans 4.Sınıf).

Tanıtım amaçlı çok aktiviteler yapmak isterdim yeni bir karar aldım. Azerbaycanlı da iş adamları falan var, mesela onları davet edip tanıtım falan yapmak istiyorum (K27, Azerbaycan, Erkek, Lisans 3. Sınıf).

Öğrencilerin belki de en büyük ekonomik katkısı tüketici olmalarıdır. Öğrenciler birer tüketici olarak ulus ötesi kurumların ayakta kalmasını sağlamaktadır. Burada köken ülke ile ilgili kurumlara katkı sağlarken başka yerlerde Türkiye ile bağlantılı kurumların ayakta kalmasına destek olmaktadır. Bir öğrenci Türkiye'de ayrıldıktan

sonra Türk yemeklerini çok özlediğini ve bulunduğu ülkede Türk yemeği yapan yerlere gittiğini dile getirmiştir. Bir öğrenci Erasmus ile Almanya'ya gidince oradaki yemekleri yiyemediğini ve Türk lokantalarına gittiğini belirtmiştir.

6.3.3. Sistem Transferi: 'Türkiye hep örnek benim için, bir model'

Bazı uluslararası öğrenciler Türkiye'nin köken ülkeleri için güzel bir rol model olarak görmektedir. Türkiye'yi rol model bir ülke olarak gören bir katılımcı bunu şu kelimelerle dile getirmektedir:

Türkiye ve İstanbul benim için geleceğimin ışığı olarak bakıyorum. Bundan sonra ben bir şey yaparsam üniversite mi geliştirmek için bir şey yaparsan İstanbul ve Türkiye'yi örnek alacağımı düşünüyorum. O yüzden Türkiye hep örnek benim için, bir model (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Aynı katılımcı mezun olduktan sonra bile Türkiye'de ki gelişmeleri takip edip köken ülkeye transfer edeceğini şöyle dile getirmiştir:

Mutlu hissediyorum, oraya sahip çıkabilirim şeklinde hissediyorum. Yani orası bana ait, onu Türkiye gibi yapabilirim. Mesela 30-40 yıl önce de Türkiye'ye baktığında böyle değildi Türkiye'yi buraya getiren insanların yaptıkları şeyleri yaparım bir şekilde. Artık bu insanların değişmesi bizim sorumluluğumuz hele yurt dışında okuyanların sorumluluğu olarak görüyorum (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

6.3.4. Ulus Ötesi Kurumlar: 'Kendi memleketimdeymiş gibi hissediyorum'

Uluslararası öğrenciler Türkiye'ye gelme ve burada yaşama sürecinde birçok şeye ihtiyaç duymaktadır. İhtiyaç duydukları şeylerin bir kısmını ulus ötesi kurumlar tarafından karşılanmaktadır. Öğrenciler bu kurumların ayakta kalabilmesine destek sağlarken bu kurumlar da öğrencilerin Türkiye'ye uyumunu kolaylaştırmaktadır.

İstanbul küresel bir kenttir. İstanbul’da birçok farklı kültürden restoranlar vardır. Geldiğinde yemek farklılığı yüzünden sıkıntı çeken bir katılımcı bu sıkıntısını ulus ötesi bir kurum olan Uygur Sofrası restoranları ile aştığını şöyle dile getirmiştir. Bu restoranlarda öğrenciler memleket hasreti de gidermektedir:

Yemek konusunda ilk başta biraz sıkıntı çekmiştim alışamadım. Farklı geldi ama zamanla alıştım yemeklere. Ama haftada en az bir iki kere kendi lokantalarımıza gidiyorum, orada yemeye çalışıyorum. Bizim yemekleri yedikten sonra diyoruz oh be bu yemekleri yedikten sonra karnından dibine kadar yiyip giriyor bu yemekler. Okulda, orada, burada yediğimiz yemekler şuraya kadar geliyor daha aşağı inmiyor. Mesela bizim kendi kültürümüze göre süslenmiş resimler asılmış yemekler hepsi bizim yemekler kendi dilimizi konuşuyoruz. Kendi memleketimde imiş gibi hissediyorum (K3, Çin, Kadın, Lisans 1. Sınıf).

Biliyoruz tabi ki öğrenci her sene öğrenci buluşmaları yapabiliyoruz. Onun haricinde derneklerin yemek falan yapıyoruz. Habeşistan restoranı diye kendi yemeklerimiz, kültürel yemeklerimiz. Yemek, kıyafet falan daha çok yemekler üzerinden kendi yöresel (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Bazı semtlerde belli milletlerden insanlar toplanmış durumdadır. Bayramlarda ve özel günlerde buralara giden öğrenciler kendilerini yabancı bir ülkede gibi hissetmemektedir. Ayrıca öğrenciler buralarda kökken ülkelerden yöresel ürünlere ulaşabilmektedir ve alış-verişlerini buralardan yapmaktadır. Bu alış-veriş öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlarken bu kurumların devamlılığını da sağlamaktadır

Evet, mesela Kurban Bayramı’nda Ramazan Bayramı’nda bayram namazından sonra toplanıyor herkes. Öğlene kadar hazırlıklar falan yapılıyor. Öğleden sonra bayramlaşma. Zeytinburnu ve Sefaköy’e gidiyorum sabahtan akşama

kadar gir-çık, gir-çık herkes dolaşıyorum (K13, Azerbaycan, Erkek, Lisans 3. Sınıf).

Öğrenciler Yüksek Öğretim Kurumu'nun, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın, üniversitelerin, Türkiye'nin yabancılarla ilgili politikalarını vb. etkilemektedir. Öğrenciler bu kurumların yapılarının değişmesine neden olmaktadır. Özellikle Yüksek Öğretim Kurumu uluslararası öğrencilerinde ihtiyaçlarını dikkate alarak bazı değişimlere gitmektedir. Bu değişimler yavaş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olsa da her geçen gün daha iyi olmaktadır.

Belirli bir kültürün içine doğan birey genel olarak o kültürün pratiklerini normalleştirir ve günlük yaşamında uygular. Hareketlilik deneyimi ise bu kültürel pratiklerin, ailenin, arkadaşların, ana dilin geride bırakılmasına sebep olur. "Göç sonrası, kişiler sosyalleşme, bilgilenme, danışma ve yardım alma gibi pek çok destek mekanizmasından mahrum kalır" (Koelet ve de Valk, 2016:613). Kendini yeni bir dil, kültür ve sistemin içinde bulan birey bu sistemi çözmeye ve adapte olmaya çalışır. Ayrıca sosyal bir varlık olan insan gittiği yeni yerde sosyalleşme ihtiyacı da duyar. Bu ihtiyaçlar göçmeni dernek kurmaya ve derneklerin faaliyetlerine katılmaya sevk eder. Bu dernekler göçmenin yeni yer bağlılığını ve sosyalleşmesini etkilemektedir.

Uluslararası öğrenciler için de durum aynıdır ve uluslararası öğrencilerin Türkiye'de ilişki kurduğu kurumlardan biri derneklerdir. İstanbul küresel bir kent olduğu için uluslararası öğrencilerin ulaşabileceği farklı amaçlara hizmet eden çok sayıda dernek vardır. Bu derneklerin başında uluslararası öğrenci dernekleri gelmektedir. Farklı çaplarda öğrenci dernekleri olsa da en göze çarpanları Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP) çatısı altında toplanan 8 dernektir (Çizelge 7). UDEP internet sitesinden misyonunu şu şekilde tanımlamaktadır: UDEP; Türkiye'yi, okumak için tercih eden öğrencilere ev sahipliği yapmak, onları tanımak, birbirleriyle

kaynaştırmak, eğitim ve ğretim hayatları boyunca karşılaşabilecekleri maddi ve manevi ihtiyaçların çözümüne ortak olmak ve ülkemizde edindikleri birikimleri farklı coğrafyalara taşıyabilecek vasıflı insanlar olabilmelerine katkı sağlayabilmek amacıyla kurulan uluslararası ğrenci derneklerinin kurduğu bir sivil toplum kuruluşudur.

Çizelge 7. Uluslararası ğrenci Federasyonuna (UDEF) bağlı uluslararası ğrenci dernekleri

Bab-ı lem Uluslararası ğrenci Derneği
Başakşehir Uluslararası ğrenci Derneği
İstanbul Uluslararası ğrenci Derneği
Mihmandar Uluslararası ğrenci Derneği
Mihrimah Uluslararası ğrenci Derneği
Msenna Uluslararası ğrenci Derneği
Sefire-i lem Uluslararası ğrenci Derneği
Turkuaz Uluslararası ğrenci Derneği

Kaynak: <http://www.udef.org.tr/tr/derneklerimiz/> Ulaşım: 25.12.2018

Uluslararası ğrencilerin birçoğu bu derneklerde kültürel pratiklerini yerine getirebildiklerini ve bu derneklerin farklı kültürleri tanıma imkânı sunduğunu ve yaşadıkları sorunları aşma noktasında yardım gördüklerini dile getirmişlerdir.

Derneklere gidiyoruz. Mihmandar Derneği var. Çok sağ olsunlar bizi bir araya getiriyorlar. Tek bizi değil Türkiye’de bütün ülkelerden gelen uluslararası öğrencileri bir araya toplarlar. Bu birbirimizin kültürlerini öğrenmek için iyi bir fırsat. Bunu değerlendiriyoruz (K29, Afganistan, Erkek, Lisans 3. Sınıf).

Sonuç olarak öğrenciler derneklerin ayakta kalmasına destek olurken dernekler de ğrencilerin Türkiye’deki evleri olmaktadır. Bir katılımcı nasıl rutinlerinin bir parçası olduğunu şu kelimelerle ifade etmiştir:

Ben derslerim olduğu zaman okula gidiyordum. Hafta sonları ma yapıyoruz falan bizim arkadaşlarla. Onun dışında dernekleri falan geliyoruz öyle geçiriyoruz. Yani hafta sonları ya spor yapıyoruz yani futbol oynuyoruz ya da derneklere gidiyoruz. Etiyopyalı öğrencilerle takım kurarak futbol oynuyoruz. Bazen konferans falan olunca konferanslara gidiyoruz, tenis falan oynuyoruz derneklerde, bizim derneğimiz var orada. Sürekli oraya gidiyoruz, boş zamanımızda oraya gidiyoruz. Habeşistan Kalkınma ve İşbirliği Derneğı diye bir yer var (K4, Etiyopya, Erkek, Lisans 4. Sınıf).

Bu kurumların dışında bir de sanal sivil toplum kuruluşları vardır. Bunlar köken ülkeden gelen öğrenci ve öğrenci olmayan bireylerle sanal ortamlarda kurulan kurumlardır. İhtiyaçtan ortaya çıkan bu sanal STK'lar öğrencilerin birçok probleminin çözümüne katkı sağlamaktadır. Buralarda öğrenciler yaşadıkları problemleri yazıp çözüm arayabilmekte, başkalarının yaşadıklarından öğrenebilmekte, kendi aralarında dayanışabilmektedir ve isteyen tüm bireyler bu bilgilerden faydalanabilmektedir.

Görüldüğü gibi öğrenciler ulus ötesi kurum kurma noktasında pasif kalmaktadır. Bunun ana nedeni giriş bölümünde saydığımız grubun özellikleridir. Bu yüzden öğrenciler kurum kurmak yerine var olan kurumlardan beslenmekte ve bu kurumları beslemektedir. Öğrenciler bu anlamda öncü ya da kurucu değil destekçi ulus ötesi bireylerdir.

6.3.5. Sosyo-Kültürel Pratikler

Bu öğrenciler köken ülkenin kültürünü buraya, Türk kültürünü köken ülkeye taşıyan birer kültür elçisidir. Öğrenciler ülke tanıtım günleri yaparak, farklı platformlarda stantlar açarak kendi kültürlerini tanıtmaktadır. Buradaki insanlarla geçirdikleri süre zarfında öğrenciler Türk kültürünü öğrenip bunu kendi ülkesine aktarırken kendi kültürünü de burada tanıtmaktadır. Özellikle dernekler bu konuda aktif

rol oynamaktadır. Öğrenciler tarafından derneklerde düzenli şekilde ülke tanıtım günleri yapılmaktadır.



YEDİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

“Zaman ve mekân varlığımızın en temel parametreleridir” (Wallerstein, 1998:71). Varlığın var olabilmesi için öncelikle zamanın ve mekânın olması gerekir. Bir varlık olan insan için de durum aynıdır. İnsan belirli bir zamanda ve mekânda var olur, var olduktan sonra doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileşimde olduğu mekânlarla bağ ve bağlantılar geliştirir. Hatta birey kendini ilişkili olduğu zaman ve mekân üzerinden inşa eder. İnsanın yer ile kurduğu bu ilişkiler bireyin hayatını ve kararlarını birçok açıdan etkiler. Bir yere bağlılık duyduğumuzda orada iyi ve güvende hissederez, kimliğimizi orada inşa edebiliriz. Bağlılık duyduğumuz yerden ayrılmak istemeyiz. Bağlılık duyduğumuz yere bir zarar gelsin istemeyiz, bu yeri koruyup kollarız. Bağlı olduğumuz yerin bozulmasını, değişmesini istemeyiz. Hareketlilik ise yer ile kurulan ilişkileri çok derinden etkileyen bir olgudur (Barcus ve Brun, 2009; Akerlund, 2013; Gustafson, 2014, Lewicka, 2011a, Lewicka, 2011b, Tuan, 1977). İçinde yaşadığımız bilgi çağında bilgi ve eğitimli nüfus çok önemlidir. Bu yüzden eğitimli nüfusun hareketlilik deneyimi ve yer ile ilişkisi de ayrı bir önem arz etmektedir. Bu çalışmada genel anlamda Türkiye’ye eğitim görmek için gelen öğrencilerin motivasyonları, yaşam evreleri, gelmeden önceki Türkiye imajları, hareketlilik deneyimi ve bu deneyimin öğrencilerin yer ile kurduğu ilişkiye nasıl yansıdığı, öğrencilerin gelecek planları ve ulus ötesi bağlantıları ele alınmıştır.

Uluslararası öğrenciler bulundukları yaşam evresi itibari ile genç, dinamik sağlıklı ve yetişkin bireylerdir. Burada oldukları dönem tam kişiliklerinin şekillendiği dönemdir. Öğrencilerin yaşlı bireyler gibi kemikleşmiş yer bağlılıkları yoktur. Bu öğrenciler kafe, yurt, park, okul gibi daha çok eğitim ve sosyalleşmeye yönelik mekânları kullanmaktadır. Ayrıca mekânı deneyimleme noktasında herhangi bir sınırlılıkları da yoktur.

Bir yer hakkındaki duygu, düşünce, izlenimler o yerin zihinsel temsilleri yani imajdır. Uluslararası öğrenci hareketliliği turizm açısından eğitim turizmidir. Varış yeri seçiminde yerin imajı önemlidir. “Turistlerin satın alma tercihlerinin ve memnuniyet düzeylerinin belirlenmesinde en önemli unsur turizm bölgesi imajıdır. Potansiyel turistlerin turizm bölgesi ile ilgili sahip oldukları imaj, o bölgenin geleceğini belirleyen ana unsur olarak kabul edilebilir. Turizm ürünü soyut ve birbirine benzer olduğu için turizm bölgeleri arası rekabet imajlar aracılığı ile gerçekleşmektedir” (Akyurt, 2008:96).

Hareketlilik öncesinde katılımcıların Türkiye hakkında sınırlı bilgisi vardır ve katılımcılar Türklerin iyi insanlar olduğu, Türkiye’nin modern bir ülke olduğu, Türk toplumunun çoğunun İslam dinine mensup olduğu, Türkiye’nin İstanbul’dan ibaret olduğu gibi imajlara sahiptir. Öğrenciler bu imajları medya ve internet, gerçek kişilerden bilgi edinme, mekânsal deneyim ve eğitim-öğretim kanalları ile edinmiştir. İmaj kanalları için de en etkili olan ve gerçeğe yakın imajlar oluşturan kanal mekânsal deneyimdir, ancak çok az öğrenci mekânsal deneyim yoluyla Türkiye imajına sahip olmuştur. “Turizm bölgesinin imajı ziyaretten önce ve sonra farklılaşmaktadır” (Gunn, 1994, Echtner (1991). Öğrencilerin de Türkiye ziyaretlerinden sonra Türkiye imajları yeniden şekillenmiştir. Etkili ikinci imaj oluşum yolu ise gerçek kişilerden enformasyondur. Bu önemli bir kanaldır ancak bu kanla üzerinden edinilen bilgiler nesnel bilgilerdir. En yaygın imaj kaynağı ise medya ve internettir. Ancak medya ve internetten edinilen bilgilerin bir kısmı gerçeği yansıtmamaktadır.

Genel olarak Türkiye hakkında olumlu ya da nötr duygu ve düşüncelere sahip öğrenciler Türkiye’ye gelmektedir. Tapachai ve Waryszak (2000) çalışmalarında olumlu imaja sahip bireylerin turistik faaliyete katıldığını dile getirmiştir. Bu yüzden hedef kitleye yönelik olarak imaj çalışması yapılması, özel ve kamu kuruluşlarının ortak çabalarıyla uygun bir imaj yönetimi geliştirilmesi uluslararası öğrenci sayılarını artırmak adına yararlı olacaktır.

Peki, olumsuz Türkiye imajına sahip öğrenciler Türkiye hakkında ne düşünmektedir. Öğrencilerin neden Türkiye'ye geldiği üzerine yapılmış birkaç çalışma vardır (Tekelioğlu vd. 2012, Demirhan, 2017, Özoğlu vd., 2012 vb.) ancak neden gelmedikleri ve gelmeyen öğrencilerin nasıl bir Türkiye algısı olduğu bilinmemektedir. Birçok ülke uluslararası öğrenci pazarındaki payını arttırmak istemekte ve uluslararası öğrencileri çekmeye çalışmaktadır. Türkiye de uluslararası öğrenci sayılarını arttırmak isteyen ülkeler arasındadır. Bu yüzden gelmeyen öğrencilerin neden gelmediği ve nasıl bir Türkiye imajına sahip olduklarının bilinmesi potansiyel öğrencileri Türkiye'ye çekmek için yol gösterici olacaktır. Örneğin çalışmanın bulgularından biri İslam dinine mensup olmayan öğrenciler arasındaki terörist Müslüman imajından dolayı öğrencilerin gelme kararı öncesinde tedirgin olduğudur. Bu imaj öğrencileri burs kazandıkları halde tedirgin etmiş ve gelip gelmeme noktasında tereddüde düşürmüştür. Ancak burs kazandığı için internetten Türkiye hakkında araştırma yapan katılımcı bu düşüncesinin yersiz olduğunu anlamış ve Türkiye'ye gelmeye karar vermiştir. Bu yüzden gelmeyen öğrencilerin Türkiye imajları önemlidir. Çünkü öğrencilerin neden gelmediklerini ortaya koyacaktır. Bu konu üzerine yapılacak çalışmalar alana katkı sağlayacak ve politika yapıcılara yol gösterici olacaktır.

Literatürdeki önemli konulardan biri uluslararası öğrencilerin motivasyonlarıdır. Motivasyonun yer ile kurulan ilişkiye etkisi açısından ve Türkiye uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli bir hedef ülkesi değilken bu öğrencilerin neden Türkiye'yi tercih ettiğinin anlaşılması açısından bu başlığa yer verilmiştir.

Türkiye'ye gelen öğrenciler de her uluslararası öğrenci gibi daha iyi eğitim almak için Türkiye'ye gelmiştir. Ancak literatürde uluslararası öğrencilerin motivasyonları arasında yer alan dünya standartlarında eğitim alma arzusu (Findlay vd. 2010; Findlay vd. 2012), macera ve heyecan arayışı (Waters ve Brooks, 2010), yabancı dil öğrenme ya da geliştirme isteği (Arredondo vd., 2018), öğrenme ortamı (Ahmad ve

Hussain 2017a), kültürel zenginleşme veya profesyonel gelişim (Arredondo vd., 2018), kurumlar (Basford ve Van Riemsdijk 2017), kişisel gelişim (Basford ve Van Riemsdijk 2017), derinlemesine bir kültürü deneyimlemek (Bretag ve Van Der Veen 2017), ağırları genişletmek (Bretag ve Van Der Veen 2017), kendilerini gelecekteki diğer mezunlardan ayırmak (Bretag ve Van Der Veen 2017) gibi motivasyonlara çalışmanın bulgularına da rastlanılamamıştır. Ancak literatürde yer alan burs ve çalışma imkânı (Tekelioğlu vd. 2012), coğrafi yakınlık (Ahmad ve Hussain 2017a) gibi motivasyonlar çalışmanın bulguları ile uyushmaktadır.

Çalışmaya konu olan öğrencilerin motivasyonlarının genel bir değerlendirmesini yapacak olursak en önemli faktörden birinin din olduğu görülmektedir. Daha iyi şartlarda ve eğitim sisteminde, Müslüman bir ülkede eğitim almak isteyen öğrenciler Türkiye'yi tercih etmektedir. Bu anlamda dünyada Türkiye'nin güçlü bir Müslüman rakibi yoktur ve gelişmiş ülkelerden bu açıdan ayrılmaktadır. Yani gelişmiş batılı ülkelere göre Türkiye'ye gelen öğrenciler farklılaşmaktadır. Uluslararası öğrencilerin gelişmiş batılı ülkelerde eğitim görmemesinin en önemli nedeni bu ülkelerin coğrafi ve kültürel olarak uzak olmasıdır. Türkiye'yi çekici kılan önemli bir diğer faktör coğrafi ve kültürel yakınlıktır. Öğrenciler geldikleri ülkede kültürel farklılıktan dolayı zorluk yaşamak istememektedir. Öğrencilerde ve özellikle ailelerde asimilasyon korkusu vardır. Bu yüzden Türkiye özellikle öğrencilerin ailelerinin tercih ettiği bir hedef ülkedir. Kültürel yakınlığın din ile ilgisi vardır ama tamamen örtüşmemektedir. Coğrafi ve kültürel yakınlık konusunda Türkiye avantajlı bir konuma sahiptir. Konum itibari ile birçok kültüre ve ülkeye yakındır.

Uluslararası Öğrencilerin Türkiye deneyimi ilk yıl dil kursu ve barınılan yer arasında geçerken, üniversiteye başlamayla birlikte üniversite ile barınılan yer arasında geçmektedir. Dil kursu sırasında öğrenciler daha çok köken ülkeden ve uluslararası öğrencilerle yakın ilişkiler geliştirmektedir. Üniversite eğitimi sırasında ise öğrenciler

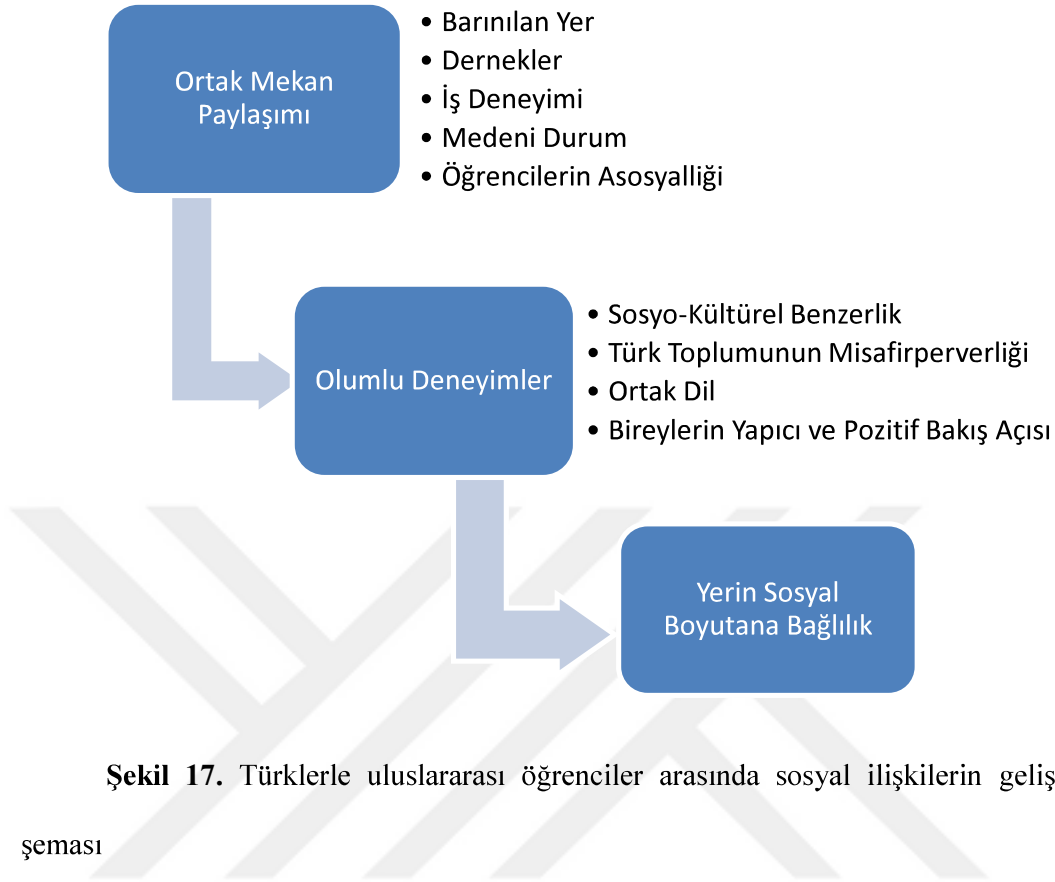
farklı gruplarla ilişkiler geliştirebilmektedir. Hafta içi okul ve kurslarla geçen zaman hafta sonu yerini sosyal, kültürel ve turistik faaliyetlere ve kurslara bırakmaktadır. Uluslararası öğrencilerin devam ettiği üniversite ortamı, barınılan yerdeki ilişkiler ve kurslar öğrencilerin sosyal hayatlarını şekillendirmektedir. Sosyal ilişkilerde öğrenciler köken ülkeden/bölgeden gelen öğrencilerle/insanlarla, Türklerle, uluslararası öğrencilerle yakın ilişkiler kurabildikleri gibi bunlardan iki ya da üçü ile birden ilişkide kurabilmektedir.

Öğrencilerin hareketlilik deneyimlerinin çalışma ile ilişkili üç önemli sonucu vardır. Bunlardan ilki yer bağlılığı konusudur. Öğrencilerin Türkiye'ye bağlılık geliştirmesinde Türkiye'nin hayatlarında dönüm noktası olması, Türkiye'nin fiziksel çekicilikleri, kentin sunduğu fırsatlar, mekânda geçirilen zaman ve edinilen deneyim, sosyal ilişkiler ve öğrencilerin bireysel özellikleri önemlidir. Yerin sosyal ve fiziksel olmak üzere iki boyutu vardır (Scannell ve Gifford, 2010a). Öğrenciler Türkiye'ye yerleştikten sonra İstanbul'u gezmeye ve deneyimlemeye başlamıştır ve çoğu dil eğitimi boyunca yoğun şekilde İstanbul'u gezmiştir. Zaten İstanbul "âşık olunacak" bir kenttir ve fiziksel çekiciliklere sahiptir. Bu süreçte öğrenciler İstanbul'un hem inşa edilmiş hem de doğal çekiciliklerine hayran kalmışlardır ve neredeyse hepsi İstanbul'un fiziksel boyutuna bağlılık geliştirmiştir. Bir çekiciliğe sahip olmayan sıradan mekânlara ise öğrenciler geçirilen zaman ve deneyim ile anılar oluşturmak suretiyle bağlılık geliştirmiştir. İstanbul birçok fiziksel çekiciliğe sahip bir kenttir ve öğrenciler kentin fiziksel boyutuna kolaylıkla bağlılık geliştirmiştir. Fiziksel çekiciliği olmayan bir kentin fiziksel boyutuna uluslararası öğrencilerin bağlılık geliştirip geliştirmediği, geliştirdilerse nasıl geliştirdiklerinin çalışılması literatüre katkı sağlayacaktır.

Türkiye'nin sosyal boyutuna bağlılık daha karışık bir konudur. Dil eğitimi boyunca Türkçe dil becerileri gelişmediği için öğrenciler daha çok köken ülkeden kişiler ve uluslararası öğrencilerle ilişkilenebilir. Bu yüzden bu dönemde Türk kültürü

ve Türklerle ilişkileri zayıftır. Yani bu dönemde Türkiye'nin sosyal boyutuna bağlılık genel olarak düşüktür. Dil eğitimi sonrasında ise öğrenciler farklı ilişki şekilleri geliştirmiştir. Bu ilişki şekilleri içinde Türklerle yakın ilişki kuran öğrenciler Türkiye'nin sosyal boyutuna bağlılık geliştirmiştir. Yüksek sosyal bağlılık kişiler arası yüksek etkileşimden kaynaklanmaktadır (Fried, 1963; Young ve Willmott, 1962).

Türklerle uluslararası öğrenciler arasında sosyal ilişkilerin gelişmesi için yüksek etkileşim gerekmekte bunun için de öncelikle ortak mekân paylaşımı şarttır. Dil kursu esnasında öğrencilerin Türkçe becerisinin zayıf olmasının yanında Türklerle ortak mekân paylaşımının sınırlı olması Türklerle etkileşimini sınırlandıran bir faktör olmuştur. Ortak mekân paylaşımı olmazsa olmazdır ve bireylerin öncelikle ortak bir mekânda buluşmaları gerekir. Bu yüzden barınılan yer, dernekler, iş deneyimi, medeni durum, öğrencilerin asosyal olmaması vb. faktörler ortak mekân paylaşımı açısından önemlidir. Bunun yanında aynı ortamı paylaşan bireyler arasında ilişki gelişebilmesi için olumlu deneyimler yaşanması gerekmektedir. Bunun içinde sosyo-kültürel benzerlik, Türk toplumunun misafirperverliği, ortak dil ve bireylerin pozitif ve yapıcı bakış açısı önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Şekil 17).



Tabii ki tüm öğrenciler Türkiye'ye bağlılık geliştirememiştir. Bir grup öğrenci Türkiye'ye bağlılık hissetmemektedir. Bu öğrenciler eğitimlerini tamamlayıp memleketlerine dönmek istemekte ve döndükten sonra fırsat olursa Türkiye'ye gitmeye gelmeyi planlamaktadır. Öğrencilerin bağlılık geliştirmemesinde başka yerlerle güçlü olan ilişkileri, İstanbul'un iticilikleri, deneyimlerinin sınırlanması, yaşadıkları ayrımcılıklar, romantik ilişkileri ve çocuk sahibi olmaları, sosyal ilişkileri ve bireysel özellikleri etkilidir.

Öğrencilerin Türkiye'ye bağlılık geliştirememesinin en önemli sebebi başka yerlerle özellikle köken ülke ile olan ilişkileridir. Öğrencilerin Türkiye'de doğup büyümemesi, ait oldukları kültürün, aile ve akrabalarının Türkiye'de olmaması Türkiye bağlılığını olumsuz etkileyen en önemli faktördür. Başka bir yere yüksek bağlılık duyan öğrenciler buraya yüksek bağlılık geliştirememektedir.

Bu öğrencilerin çoğu Türkiye'nin fiziksel boyutuna bağlılık geliştirmiştir. İstanbul âşık olunası bir kenttir ve bu öğrencilerin çoğunu etkilemiştir. Bu yüzden öğrenciler mezun olduktan sonra gezmeye gelmeyi planlamaktadır. Ancak şehrin trafiği, kalabalık olması gibi özellikleri öğrencilerin fiziksel boyuta olan bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Yer in sosyal boyutuna bağlılık ise yine ilişkilene şekli ile yakından ilişkilidir. Türklerle ilişki geliştirmeyen öğrenciler Türkiye'nin sosyal boyutuna bağlılık hissetmemektedir. Sadece uluslararası öğrenci ve insanlarla ilişki kuran öğrenciler kendilerini daha çok dünya vatandaşı olarak tanımlama eğilimindeyken, köken ülke bağlılığı yüksek öğrenciler de köken ülkeden öğrencilerle ilişki kurma eğilimindedir.

Peki, bu öğrenciler neden Türklerle ilişki geliştirememiştir? Bunun iki ana sebebi vardır. İlki ortak mekân paylaşımının sınırlı olmasıdır. Öğrencilerin barınma tercihleri, asosyal kişilikte olmaları, bazı sebeplerden deneyimlerini sınırlamaları ortak mekân paylaşımını sınırlandıran faktörlerdir. İkincisi ortak mekândaki deneyimlerin olumsuz olmasıdır. Kadınlar, siyah tenliler ve farklı dinden öğrenciler olumsuz ve ırkçı davranışlara maruz kalabilmektedir. Kültürel farklılık olumsuz deneyim ihtimalini arttırmaktadır. Bu olumsuz davranışlar öğrencilerin Türklerle kurduğu ilişkiyi olumsuz etkilemektedir. Ancak olumsuzluk yaşamak kötü bir durum olsa da yer ile bağı her zaman olumsuz etkilememektedir. Bir katılımcının dediğı gibi: “Ara sıra bir şeylerle karşılaşyorsun ama onu İstanbul'un değıl de yaşamın bir parçası olarak bakıyorum. Memlekette iken de aynı sorunu yaşayabilirim, o yüzden sürekli olumlu şeylere bakıyorum”. Yani olumsuz deneyimler yer ile ilişkilendirildiğinde yer bağlılığını olumsuz etkilemektedir.

Yer bağlılığında bir diğ er önemli konu hareketliliğ in öğrencilerin köken ülke ile olan ilişkilerini nasıl etkilediğ idir. Literatürde hareketliliğ in yer ile kurulan ilişkiyi olumsuz etkilediğı yönünde çalışmalar (Barcus ve Brun, 2009; Akerlund, 2013; Gustafson, 2014, Lewicka, 2011a, Lewicka, 2011b, Tuan, 1977) olsa da bu çalışmaların

aksine hareketlilik deneyimi bir grup öğrencinin köken ülke bağlılığını artırmıştır. Öğrencilerin köken ülke dışında nereye giderlerse gitsinler tam o ülkenin vatandaşı olamayacaklarını, ülkelerinde hissettikleri gibi hissedemeyeceklerini anlamaları köken ülke bağlılığını artırmıştır. Bunun yanında köken ülkeden ayrılma ile oradaki şeylerin farkına varılması ve Türkiye’de köken ülke ile ilgili gelen sorulara cevap verirken köken ülke farkındalığının artması köken ülke bağlılığını olumlu etkilemiştir.

Ancak yukarıdaki bahsi geçen çalışmaları destekler nitelikte hareketlilik deneyimi bir grup öğrencinin köken ülke bağlılığı azaltmıştır. Öğrencilerin köken ülke bağlılığının azalmasının en önemli nedeni orada geçirilen zamanın ve deneyimin azalmasıdır. Zaman ve deneyimin azalması sosyal ilişkileri zayıflatmıştır. Bu da yer bağlılığını olumsuz etkilemiştir. Yani gözden uzak olan gönülden de uzak olmuştur.

Peki, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikaları amacına ulaşıyor mu, ulaşması mümkün mü? Türkiye öğrencilerin gelip Türkiye’de eğitim almasını, bu sayede üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkı sağlanmasını, eğitimleri sırasında Türkiye’yi sevip bağlılık geliştirmesini, eğitimleri bittikten sonra ülkelerine dönmelerini ve ülkelerine döndüklerinde Türkiye ile olumlu bağlantılarını devam ettirmelerini amaçlamaktadır. Ancak Türkiye’ye yüksek bağlılık geliştiren bireyler köken ülkelerine dönmek istememektedir. Buraya bağlılık geliştirmeyen bireyler ise köken ülkelerine döndüklerinde Türkiye ile olan ilişkilerini bitirmektedir. Bireylerin iki yere yüksek bağlılık hissetmeleri ise olası değildir. Bunun yanında öğrencilere ülkelerine geri döneceklerine dair imzalatılan senetler öğrencilere Türkiye’nin geçeci olduğu duygusu yaşattığı için Türkiye bağlılığını olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilerin gelecek planında iki başlık ortaya çıkmıştır: Öğrenciler gelecekte nerede yaşayacaklar ve ne iş yapacaklar? Öğrencilerin çoğu köken ülkeye dönmeyi planlarken bir kısmı Türkiye’de kalmayı, çok azı başka bir ülkeye geçmeyi

planlamaktadır. Öğrencilerin gelecekte nerede yaşayacağını etkileyen önemli faktörlerden biri yer bağlılığıdır. Türkiye’de kalmayı planlayan öğrenciler Türkiye’ye karşı yer bağlılığı hisseden öğrencilerdir. Başka bir ülkeye geçiş yapmayı düşünen öğrenciler ise Türkiye’ye yer bağlılığı geliştirmemiştir. Köken ülkeye dönmeyi planlayan öğrencilerin durumu biraz daha karışıktır. Bu öğrenciler içinde Türkiye’ye yer bağlılığı geliştirmiş öğrenciler de vardır geliştirmemiş öğrenciler de vardır. Öğrenciler lisansüstü eğitime devam etmeyi, köken ülkeye dönüp mesleğini yapmayı ya da ticaret yapmayı planlamaktadır. Öğrencilerin lisansüstü eğitimi nerede yapacakları, iki ülke arasında ticaret yapıp yapmayacakları, köken ülkeye dönünce Türkiye ile ilişkilerini devam ettirip ettirmeyecekleri yer ile kurdukları ilişkilerle bağlantılıdır.

Uluslararası öğrenciler hareketlilik deneyimi ile birlikte iki yerle ilişkili hale gelmiştir. Peki, ulus ötesi göçmen olmuşlar mıdır? Çünkü “her göçmen topluluğu ulus ötesi değildir” (Guarnizo ve Diaz, 1999.). Öğrenciler ulus ötesi göçmen olamamışlardır. Çünkü uluslararası öğrenciler klasik anlamda göçmen değildir, öğrencileri göçmen olarak tanımlamak zordur. Öğrencileri turist olarak tanımlamak daha uygun olabilir. Çünkü öğrenciler eğitim turizmine katılmış bireylerdir. Bu yüzden uluslararası öğrenciler iki yerli de olamamaktadırlar. Çünkü geçici süreliğine eğitim için Türkiye’de dilerler, Türkiyeli değiller. Geçici süre için burada olmalarından dolayı bir ulus ötesi alan oluşturma ihtimalleri yoktur ancak var olan ulus ötesi alanlardan beslenmekte ve bu alanları beslemektedirler. “Ne şekilde olursa olsun göçmen ağlarının ortaya çıkışı, göçmenlerin hem yüzleşeceği problemlerin çözümünü sağlama hem de yaşam kalitelerini artırma arayışlarının bir ürünüdür” (Deniz, 2018:173). Durum böyle olduğu için uluslararası öğrenciler yaşadıkları sorunların bir kısmına ulus ötesi alanlar yardımı ile çözüm bulmaktadır. Ulus ötesi alan öğrencilerin uyumunu kolaylaştırırken uluslararası öğrenciler de ulus ötesi alana destek olmaktadır. Öğrencilerin ulus ötesi alan ile ilişkilerini anlamak için mezuniyet sonrasına bakmak gerekmektedir. Çünkü

Öğrenciler öğrencilik dönemlerinde öncü ya da kurucu değil destekçi ulus ötesi bireylerdir. Mezun olduktan sonra öncü ya da kurucu ulus ötesi bireyler olabilirler. Bu yüzden bu alanda yapılacak çalışmalar literatüre katkı sağlayacaktır.

Uluslararası öğrenciler bağlamları sebebiyle iki yerli göçmen olamasalar da iki yer ile ilişkileri olan bireylerdir. Bu iki yer ile ilişki bazı ulus ötesi çıktılar doğurmaktadır. Öğrenciler iki ülke ile ilişkisinin çıktılarını Türkiye'nin Tanıtımı, ekonomik pratikler, sistem transferi, ulus ötesi kurumlar, sosyo-kültürel pratikler gibi başlıkları altında toplamak mümkündür.

Bu öğrenciler sayesinde Türkiye'nin özellikle yükseköğretimin tanıtımı yapılmaktadır. İstanbul uzun süredir uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır. Bu yüzden buradaki öğrenci hareketliliği artık bir sisteme dönüşmeye başlamıştır. Hiçbir devlet desteği olmasa bile öğrenci hareketliliği devam eder. Zaten mevcut durumda öğrencilerin önemli bir kısmı kendi başlarına gelmiştir ve burada eğitimlerine devam etmektedirler.

KAYNAKÇA

- Abdolzadeh, M. (2014). Influential factors in international students' college choice of a rural, regional university, (Doctoral dissertation), Eastern Kentucky University, Kentucky.
- Adewale, T. O. (2015). Integration and persistence of international students in a U.S. private four-year institution: A qualitative case study, (Doctoral dissertation) The University of North Carolina, Charlotte.
- Ahmad, S. Z. and Hussain, M. (2017a). An investigation of the factors determining student destination choice for higher education in the United Arab Emirates. *Studies in Higher Education* 42(7), 1324-1343.
- Ahmad, S. Z. and Hussain, M. (2017b). The analytic hierarchy process of the decision-making factors of African students in obtaining higher education in the United Arab Emirates. *Compare-a Journal of Comparative and International Education* 47(2), 163-176.
- Akhurst, J., Janik, M., Szewczyk, M., Mucha, M., Westmancoat, H., Lever, V., & Walmsley, A. (2014). Polish young peoples' narratives: impacts of living and studying in The UK. *International Migration*, 52(1), 192-208.
- Akintunde, A. (2009). Factors associated with international students' motivations to study at west virginia university, (Master dissertation) West Virginia University, West Virginia.
- Akturan, U. (2013). Nitel araştırmalarda rnekleme. Baş, T., & Akturan, U (Eds). Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo7.0 ile Nitel Veri Analizi (195-204), 2.basım, Ankara: Seçkin Yayınları.

- Akturan, U., Ataçkarapınar, M., Ünverdi, K. B., Yıldız, D., Mizan, E. (2013). Gözlem. Baş, T., & Akturan, U (Eds). Nitel araştırma yöntemleri nvivo7.0 ile nitel veri analizi (99-102), 2.basım, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Akyurt, H. (2008). Turizm bölgesine yönelik talebi etkileyen faktörlerden imaj ve Çeşme örneği (Yayınlanmamış doktora tezi), DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alberts, H. C., Hazen, H. D. (2005). “There are always two voices...”: international students' intentions to stay in The United States or return to their home countries. *International Migration*, 43(3), 131-154.
- Alkarzon, A. (2015). Recruitment and the decision-making process of international students: A case study of international students' selection of a host country and academic institution, (Doctoral dissertation), Northern Illinois University, Illinois.
- Altbach, P.G. and Teichler, U. (2001). Internationalisation and exchanges in a globalized university, *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.
- Arbatli, M. S., & Kurar, İ. (2015). Türk dizilerinin Kazak-Türk kültürel etkileşimine ve Türkçenin yaygınlaşmasına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(2), 31-48.
- Arredondo, C., Zapatero M. I. R., Naranjo, M. I. P., L. M., & López-Guzmán, T. (2018). Motivations of educational tourists in non-English-speaking countries: the role of languages. *Journal of Travel & Tourism Marketing* 35(4), 437-448.
- Atalay, N. (2014). Çevresel stres ve imaj ilişkisine fenomenolojik bir bakış . *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 13(26), 35-48.
- Atlas Project Infographic. (2015).. <http://www.iie.org/~media/Files/Services/Website-2015/Project-Atlas-Infographic-2015.pdf?la=en> (Son Erişim: 01.09.2016)

- Baloğlu, Ş., McCleary, K. W. (1999). A model of destination image formation, *Annals of Tourism Research*, 26(4), s.871.
- Balta-Peltekoğlu, F. (1997). “Kurumsal iletişim sürecinde imajın yeri”, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4, 129-140.
- Barın, H. (2015). Türkiye’deki Suriyeli kadınların toplumsal bağlamda yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 10-56.
- Basford, S. and van Riemsdijk, M. (2017). The role of institutions in the student migrant experience: Norway's quota scheme. *Population Space and Place* 23(3).
- Baş, T., Usta, Y., Uyar, E. Ö. (2013). Derinlemesine Görüşme. Baş, T., & Akturan, U (Eds). Nitel araştırma yöntemleri nvivo7.0 ile nitel veri analizi (111-116), 2.basım, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Başer, H. H. (2015). Kent imajı oluşumuna etki eden unsurların kentin markalaşması sürecindeki rolü: Konya örneği (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Beltekin, N., Radmard, S. (2013). Türkiye’de lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerinin üniversiteye ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 250-269.
- Belyavina, R., Li, J., & Bhandari, R. (2013). New frontiers: US students pursuing degrees abroad. Institute of International Education.-New York: IIE, 22..
- Bhandari, R., Laughlin, S. (2009). Global student mobility: moving towards brain exchange higher education. In R. Bhandari, S. Laughlin(Eds). On The Move: New Developments In Global Mobility, (1-15). Institute Of International Education.

- Billig, M. (2006). Is my home my castle? Place attachment, risk perception, and religious faith. *Environment and Behavior*, 38, 248-265.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education: introduction and methods, Boston: Allyn And Bacon.
- Boulding, K. E. (1956). The image: knowledge and life in society. Ann Arbor MI: University of Michigan Press.
- Bretag, T. and Van Der Veen, R. (2017). Pushing the boundaries': participant motivation and self-reported benefits of short-term international study tours. *Innovations in Education and Teaching International* 54(3), 175-183.
- Brooks, R., & Waters, J. (2010). Social networks and educational mobility: the experiences of UK students. *Globalisation, Societies And Education*, 8(1), 143-157.
- Brown, B. B., Perkins, D. D., & Brown, G. (2003). Place attachment in a revitalizing neighborhood: Individual and block levels of analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 259-271
- Buttimer, A. (1980). Home, reach, and the sense of place. In A. Buttimer, & D. Seamon (Eds.), *The human experience of space and place* (pp. 166-187). New York: St. Martin's Press
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 15.basım, Ankara: Pegem Akademi.
- Carrus, G., Bonaiuto, M., & Bonnes, M. (2005). Environmental concern, regional identity, and support for protected areas in Italy. *Environment and Behavior*, 37,237-257.

- Chirkov, V. I., Safdar, S., De Guzman, J., Playford, K. (2008). Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada. *International Journal Of Intercultural Relations*, 32(5), 427-440.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal Of Intercultural Relations*, 31(2), 199-222.
- Coşkun, E. (2016). Türkiye'nin göç rejiminde toplumsal cinsiyet faktörü: Ugandalı göçmen kadınlar örneği. *Fe Dergi*, 8(1). 91-104
- Cresswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4nd ed. Sage Publications.
- Cresswell, T. (2004). *Place: a short introduction*, Wiley-Blackwell
- Cresswell, T. (2009). Place. In Kitchin, R., & Thrift, N. (Ed) *International encyclopedia of human geography* 8, Elsevier
- Cresswell, T. (2013). *Geographic thought: a critical introduction*. John Wiley & Sons.
- Crompton, J. L. (1979). An assessment of the image of Mexico as a vacation destination and the influence of geographical location upon the image. *Journal of Travel Research*, 17 (4): 18–23.
- Cuba, L., & Hummon, D. M. (1993). A place called home: Identification with dwelling, community and region. *The Sociological Quarterly*, 34, 111-131.
- Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(5), 547-562.

- Deniz, A. (2018). Rusya-Türkiye göç sistemi: İstanbul'da karma evlilikler ve uluslararası pratikler. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dreher, A., & Poutvaara, P. (2005, May). Student flows and migration: an empirical analysis (Report No:8). Germany: Institute for the Study of Labor
- Druzhinina, I., & Palma-Oliveira, J. M. (2004). Radioactive contamination of wild mushrooms: a cross-cultural risk perception study. *Journal of Environmental Radioactivity*, 74, 83-90
- Durugönül, E. (1997). Sosyal değişim, göç ve sosyal hareketler, II. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Toplum ve Göç Sempozyumu Bildiri Kitabı, Sosyoloji Derneği Yayınları, Ankara, 95-100
- Dziwornu, M. G., Yakar, M., Temurçin, K. (2016). Migration intentions of international students in Turkey: a case study of African students at Süleyman Demirel University. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 227-249.
- Echtner, C. (1991). *A Measurement of Tourism Destination Image*, National Library of Canada:Ottawa, Canada.
- Erol, M., & Ersever, O. G. (2014). Göç krizi ve göç krizine müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68.
- Faist, T. (2010). Towards transnational studies: World theories, transnationalisation and changing institutions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1665-1687.
- Fakhoury, T. (2015). Transnational immigrant narratives on Arab democracy: the case of student associations At UC Berkeley. *International Migration*, 53(3), 8-21.

- Findlay, A. (2002). From brain exchange to brain gain: policy implications for the UK of recent trends in skilled migration from developing countries. In *International Migration Papers* No. 43.
- Findlay, A. M. (2011). An assessment of supply and demand-side theorizations of international student mobility. *International Migration*, 49, 162–190.
- Findlay, A. M., King, R., Geddes, A., Smith, F., Stam, M. A., Dunne, M., ... & Ahrens, J. (2010). Motivations and experiences of UK students studying abroad. BIS Research Paper, 8.
- Findlay, A. M., King, R., Smith, F. M., Geddes, A., Skeldon, R. (2012). World class? An investigation of globalization, difference and international student mobility. *Transactions Of The Institute Of British Geographers*, 37(1), 118-131.
- Findlay, A. M., Stam, A., King, R. And Ruiz-Gelices, E. (2005). International opportunities: searching for the meanings of student migration. *Geographica Helvetica*, 60 (3), 192-200.
- Fried, M. (1963). Grieving for a lost home. In L. J. Duhl (Ed.), *The urban condition* (pp. 151-171). New York: Basic Books
- Fried, M. (2000). Continuities and discontinuities of place. *Journal of Environmental Psychology*, 20, 193-205.
- Fullilove, M. T. (1996). Psychiatric implications of displacement. *American Journal of Psychiatry*, 153, 1516-1523.
- Gans, H. (1962). *The urban villagers: group and class in the life of Italian-Americans*. New York: Free Press of Glencoe.

- Gao, J. (2009). Lobbying to stay: the Chinese students' campaign to stay in Australia. *International Migration*, 47(2), 127-154.
- Gaol, H., Mu, S. C., & Zhang, C. X. (2015). Investigation and consideration on cross-cultural adaptation of international students in universities in Shandong Province. In G. Lee (Ed.), 2015 3rd International Conference On Education Reform And Management Innovation (Vol. 78, Pp. 435-440). USA: Information Engineering Research Inst.
- Gieryn, T. F. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology*, 26, 463-496.
- Gifford, R., Scannell, L., Kormos, C., Smolova, L., Biel, A., Boncu, S., ... & Kaiser, F. G. (2009). Temporal pessimism and spatial optimism in environmental assessments: An 18-nation study. *Journal Of Environmental Psychology*, 29(1), 1-12.
- Giuliani, M. V. (2003). Theory of attachment and place attachment. NA.
- Glick-Schiller, N., Basch, L. and Blanc-Szanton, C. (1992). (Ed). *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered*. New York: New York Academy of Sciences.
- Göregenli, M. (2015). *Çevre psikolojisi: insan-mekân ilişkileri*. (3.baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Göregenli, M., Karakuş, P., Kösten, E. Y. Ö., Umuroğlu, İ. 2014. "Mahalleye bağlılık düzeyinin kent kimliği ile ilişkisi içinde incelenmesi". *Psikoloji Dergisi* 29, 73-85.
- Greider, T., & Garkovich, L. (1994). Landscapes: The social construction of nature and the environment. *Rural Sociology*, 59, 1-24.

- Guarnizo, L. E. And Diaz, L. M. (1999). Transnational migration: a view from Colombia. *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2), 397-421
- Guarnizo, L. E. and Diaz, L. M. 1999. Transnational migration: a view from Colombia. *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2), 397-421
- Gunn, A., C. (1994). *Tourism planning, basics concepts cases*, Third edition, USA
- Gunn, C. (1972). *Vacationscape: Designing tourist regions*. Austin: Bureau of Business Research, University of Texas.
- Gültan, S. (2003). *Bilgi toplumu sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Güngör, N. D. (2010). Eğitim, küreselleşme ve beyin göçü. *Atılım Üniversitesi Dergisi*, 9, 33-36
- Güngör, N. D., & Tansel, A. (2008). Brain drain from Turkey: an investigation of students' return intentions. *Applied Economics*, 40(23), 3069-3087.
- Güvenç, B. (1996). *İnsan ve kültür* (7.baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hawthorne, L. (2014). Indian students and the evolution of the study-migration pathway in Australia. *International Migration*, 52(2), 3-19.
- Hawthorne, L. (November, 2008). The growing global demand for students as skilled migrants. Washington DC: Migration Policy Inst..
- Hawthorne, L., & To, A. (2014). Australian employer response to the study-migration pathway: the quantitative evidence 2007-2011. *International Migration*, 52(3), 99-115.

- Hay, R. (1998). Sense of place in developmental context. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 5-29
- Hernandez, B., Hidalgo, M. C., Salazar-Laplace, M. E., & Hess, S. (2007). Place attachment and place identity in natives and non-natives. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 310-319.
- Hidalgo, M. C. (2013). Operationalization of place attachment: *Aconsensus proposal*. *Estudios de Psicología* 34, 251-259.
- Hidalgo, M. C., & Hernandez, B. (2001). Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of environmental psychology*, 21(3), 273-281.
- Hummon, D. M. (1992). Community attachment. Local sentiment and sense of place. In I. Altman, & S. M. Low (Eds.), *Place attachment* (pp. 253-277). New York and London: Plenum Press.
- Jordan, T. (1996). Recent German research on space-related attachment and regional identities. *Geografiska Annaler, Series B*, 78, 99-111
- Jorgensen, B. S., & Stedman, R. C. (2001). Sense of place as an attitude: lakeshore owners' attitudes toward their properties. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 233-248.
- Josek, M. (2015). International students' friendship networks and sociocultural adaptation. Krejci, I., Flegl, M., Houska, M. (Eds). *Efficiency and responsibility in education*, (223-230). Prague: Czech Universty.
- Kaba, B., Südaş, İ. (2018). "Mavişehir'in belirli kuralları vardır" kapalı yerleşmelerde insan-mekân ilişkileri, Ege Üniversitesi yayınları: İzmir, Bornova

- Kahanec, M., & Králiková, R. (December 2011). Pulls of International Student Mobility. IZA Discussion Paper No. 6233
- Karakuş, P. 2007. “İzmir Kültürpark’ının İzmirliiler açısından anlamı ve Kültürpark hakkındaki temsilleri”. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi. 281 sayfa.
- Kasarda, J. D., & Janowitz, M. (1974). Community attachment in mass society. *American Sociological Review*, 39, 328-339.
- Kastenholz, E. (2002). The Role and Marketing Implications of Destination Images on Tourist Behavior: The Case of Northern Portugal, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Aveiro, Portekiz
- Kavak, Y., Atanur Baksan, G. (2001). Türkiye’nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92 -103
- Kearney, M. (1995). The local and the global: the anthropology of globalization and transnationalism,” *Annual Review of Anthropology*, 24: 547-565.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y., & Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 61, 157-172.
- King, R., & Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the European ‘year abroad’: effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal Of Population Geography*, 9(3), 229-252.
- King, R., Findlay, A., Ahrens, J., & Geddes, A. (2013). British students in The United States. H. Hazen, H. Alberts (Eds) In International students and scholars In The United States (Pp. 25-45). Macmillan US: Palgrave.

- Koelet, S., & de Valk, H. A. (2016). Social networks and feelings of social loneliness after migration: The case of European migrants with a native partner in Belgium. *Ethnicities, 16*(4), 610-630.
- Kritz, M. M. (2015). International student mobility and tertiary education capacity in Africa. *International Migration, 53*(1), 29-49.
- Kümbetoğlu, B. (2012). Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. (3. Basım) İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Kwiek, M. (2001). Globalization and higher education, *Higher Education in Europe, 26*(1), 27-38
- Kwiek, M. (2001). Globalization and higher education. *Higher education in Europe, 26*(1), 27-38.
- Kyle, G. T., Graefe, A., Manning, R. E., & Bacon, J. (2004). Effect of involvement and place attachment on recreationists' perceptions of setting density. *Journal of Leisure Research, 36*, 209-231.
- Lalli, M. (1992). Urban-related identity: theory, measurement and empirical findings. *Journal of Environmental Psychology, 12*, 285-303.
- Lawrence, D. L. (1992). Transcendence of place: The role of la placeta In Valencia's Las Fallas. In I. Altman, & S. M. Low (Eds.), *Place attachment* (pp. 211-230). New York and London: Plenum Press.
- Lei, L. Y., & Gan, Y. Q. (2004). Social networks, acculturation attitudes and cross-cultural adaptation of international students in China. *International Journal of Psychology, 39*(5-6), 198-198.

- Lembet U. Z. (2012). Kltr dil ve tketim ve reklam ilişkisi. Eds. M. Babaoğul, A. şener & B. Buğday, Tketici Yazıları (2012) 44-65. Ankara.
- Levent, F., & Karaevli, . (2013). Uluslararası ğrencilerin eğitimine ynelik politikalar ve Trkiye için neriler, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 97-117
- Levitt, P. and Glick Schiller, N. (2004). Transnational perspectives on migration: conceptualizing simultaneity. *International Migration Review*, 38 (3), 1002-1039.
- Levitt, P., Dewind, J., Vertovec, S. (2003). International perspectives on transnaitonal migration: an introduction, *International Migration Review*, 37(3), 565-575.
- Lewicka, M. (2005). Ways to make people active: the role of place attachment, cultural capital, and neighborhood ties. *Journal of Environmental Psychology* 4, 381–395.
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of environmental psychology*, 28(3), 209-231.
- Lewicka, M. (2010). What makes neighborhood different from home and city? Effects of place scale on place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 35-51
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years. *Journal of Environmental Psychology*, 31(3), 207-230.
- Lewicka, M., & Bańka, A. (2008). Psychologia řrodowiskowa. *Psychologia*, 2.
- Ley, D. (1974). The Black inner city as frontier outpost: images and behavior of a philadelphia neighborhood, Association of American Geographers, Washington, DC.

- Ley, D. (1980). Geography without man: a humanistic critique. *Human Geography: An Essential Anthology*, 192-210.
- Li, C. Y., Wang, Y., & Zhu, H. X. (2014). Study on the intercultural and language adaptation of international students in China - based on survey of international students in wuhan. In L. Lee (Ed.), 2014 2nd International Conference On Social Sciences Research (Vol. 5, Pp. 129-134). Singapore: Singapore Management & Sports Science Inst Pte Ltd.
- Li, X., & Chen, W. (2014). Facebook Or Renren? A comparative study of social networking site use and social capital among Chinese International Students In The United States. *Computers In Human Behavior*, 35, 116-123.
- Low, S. M., & Altman, I. (1992). Place attachment. In. Place attachment (pp. 1-12). Springer, Boston, MA.
- Manzo, L. C. (2003). Beyond house and haven: toward a revisioning of emotional relationships with places. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 47-61.
- Manzo, L. C. (2005). For better or worse: exploring multiple dimensions of place meaning. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 67-86
- Mao, R., & Liu, Y. (2016). Social support: a moderator between cultural intelligence and cross-cultural adaptation of international students in Chinese Universities. *In International Forum of Teaching and Studies*, 12(2), 32-36).
- Marin, E. (2013). The mobility of Romanian students in Europe. *Social And Behavioral Scienceces*, 116, 4884-4888
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). Designing qualitative research. Sage Publications.

- Martineau, P. (1958). The personality of the retail store. *Harvard Business Review* 36(January-February),47-55.
- Massey, D. S. (1999). International migration at the dawn of the twenty-first century: the role of the state, *Population and Development Review*, 23(2), 303-322.
- Mavroudi, E., & Warren, A. (2013). Highly skilled migration and the negotiation of immigration policy: Non-EEA postgraduate students and academic staff at English universities. *Geoforum*, 44, 261-270.
- Mazumdar, S., & Mazumdar, S. (1993). Sacred space and place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 13, 231-242
- Mazumdar, S., & Mazumdar, S. (2004). Religion and place attachment: a study of sacred places. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 385-397
- Mazumdar, S., Mazumdar, S., Docuyan, F., & McLaughlin, C. M. (2000). Creating a sense of place: the Vietnamese-Americans and little Saigon. *Journal Of Environmental Psychology*, 20(4), 319-333.
- McHugh, K. E., & Mings, R. C. (1996). The circle of migration: Attachment to place and aging. *Annals of the Association of American Geographers*, 86, 530-550.
- Mercer, D. (1971). The role of perception in the recreation experience: a review and discussion. *Journal of Leisure Research* 3,261-276.
- Mesch, G. S., & Manor, O. (1998). Social ties, environmental perception and local attachment. *Environment and Behavior*, 30, 504-519.
- Michael (1995). The local and the global: the anthropology of globalization and transnationalism, *Annual Review of Anthropology*, 24: 547-565.

- Michelson, W. (1976). *Man and his urban environment: A sociological approach, with revisions*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Moser, G., Ratiu, E., & Fleury-Bahi, G. (2002). Appropriation and interpersonal relations. from dwelling to city through the neighborhood. *Environment and Behavior*, 34, 122-136.
- Neuman, W. L. (2010), Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar I. (Özge, S. Çev.) İstanbul: Yayın Odası Yayınları (2006).
- Nordenstam, B. J. (1994 March). When communities say NIMBY to their LULUS: Factors influencing environmental and social impact perception, Paper presented at the 14th Annual Meeting of the International Association for Impact Assessment, Quebec, Canada.
- OECD. (2018). *Education at a glance*, Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Okoli, D. T. (2013). *Sense of place and student engagement among undergraduate students at a major public research university (Doctoral dissertation)*, Colorado State University. Libraries
- Olwig, K. F. (2003). Transnational” socio-cultural systems and ethnographic research: views from an extended field site, *International Migration Review*, 37(3), 787-811.
- O'Reilly, A., Ryan, D., & Hickey, T. (2010). The psychological well-being and sociocultural adaptation of short-term international students In Ireland. *Journal Of College Student Development*, 51(5), 584-598.
- Østergaard-Nielsen, E. (2003). The politics of migrants’ transnational political practices, *International Migration Review*, 37(3), 760-786.

- Özer, M. (2012). Türkiye'de uluslararası öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 10-13.
- Özgür, E. M. (2018). Küresel göçün sosyo-mekânsallığı: ulusötesi mekânlar/yerelötesi yerler, topluluklar, kimlikler. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 16 (1), 1-35
- Özgür, E. M., Yüceşahin, M. M., Hasta, D. ve Yavuz, S. (2015). Rusya ve Azerbaycan'dan Türkiye'ye Göç ve Antalya'da Ulus Aşırı Toplumsal Alan Oluşumu. 112K480 No'lu TÜBİTAK-SOBAG 1001 Projesi, Ankara.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2012). Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler. Ankara: Seta.
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Sage.
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180(3), 246-259.
- Portes, A., Guarnizo, L. E., Landolt, P. (1999). The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field, *Ethnic and Racial Studies*, 22(2): 217-237.
- Pretty, G. H., Chipuer, H. M., & Bramston, P. (2003). Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 273-287
- Proshansky, H. M. (1978). The city and self-identity. *Environment and Behavior*, 10, 147-169.

- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57–83
- Punch, K. F. (2011). Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar. (Z. Etöz Çev.) 2. Basım, Ankara: Siyasal Kitabevi. (2005).
- Relf, E. (1976). Place and placelessness. London: Pion Limited.
- Rienties, B., & Nolan, E. M. (2014). Understanding friendship and learning networks of international and host students using longitudinal social network analysis. *International Journal Of Intercultural Relations*, 41, 165-180.
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685-700.
- Riger, S., & Lavrakas, P. J. (1981). Community ties: patterns of attachment and social interaction in urban neighborhoods. *American Journal of Community Psychology*, 9, 55–66
- Riley, R. B. (1992). Attachment to the ordinary landscape. In I. Altman, & S. M. Low (Eds.), *Place attachment* (pp. 13–35). New York: Plenum.
- Robertson, S. (2013). Campus, city, networks and nation: student-migrant activism as socio-spatial experience in Melbourne, Australia. *International Journal Of Urban And Regional Research*, 37(3), 972-988.
- Rose, G. (1995). Place and identity: a sense of place. In Doreen Massey and Pat Jess (eds.) *A place in the world? Place, cultures and globalization*, Oxford: Open Universty, 88-132.

- Rowles, G. (1980) Towards a geography of growing old. In A. Buttner and D. Seamon (eds), *The Human Experience of Space and Place*, Croom Helm, London, pp. 55–72.
- Ruiz, N. G. (2014). The geography of foreign students in US higher education: Origins and destinations. Global cities initiative: A joint project of Brookings and JPMorgan Chase, Washington, DC.
- Sam, D. L., Tetteh, D. K., & Amponsah, B. (2015). Satisfaction with life and psychological symptoms among international students in Ghana and their correlates. *International Journal Of Intercultural Relations*, 49, 156-167.
- Sarason, S. (1974). The psychological sense of community: prospects for a community psychology. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scannell, L., & Gifford, R. (2010a). Defining place attachment: a tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 1-10.
- Scannell, L., & Gifford, R. (2010b). The relations between natural and civic place attachment and pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 289-297.
- Shamai, S., Ilatov, Z. (2005). Measuring sense of place methodological aspects. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 96, 467-476.
- Shumaker, S. A., & Taylor, R. B. (1983). Toward a clarification of people place relationships: a model of attachment to place. In N. R. Feimer, & E. S. Geller (Eds.), *Environmental psychology: Directions and perspectives* (pp. 219–251). New York: Praeger.

- Smith, M. P. ve Guarnizo, L. E. (Ed) (1998). *Transnationalism from below. comparative urban and community research* V6. New Brunswick: Transaction Publishers
- Stedman, R. (2002). Toward a social psychology of place. *Environment and Behavior*, 34, 561–581.
- Stedman, R. (2003). Is it really just a social construction? The contribution of the physical environment to sense of place. *Society and Natural Resources*, 16, 671–685.
- Stokols, D., & Shumaker, S. A. (1981). People in places. In J. Harvey (Ed.), *A transactional view of settings. Cognition, social behavior and the environment* (pp. 441-488). Hillsdale, NJ,: Lawrence Erlbaum Associates.
- Şenay, B. (2010) Ulusasiri toplumsal alanlar, ulusasiri kimlikler: Avustralyalı Türkler örneği. içinde R. O.Dönmez, P. Enneli and N. Altuntaş (ed.). *Türkiye’de Kesişen ve Çatışan Dinsel ve Etnik Kimlikler*, İstanbul: Say Yayınları, , pp. 255-287
- Tapachai, N., Waryszak, R. (2000). An examination of the role of beneficial image in tourist destination selection, *Journal of Travel Research*, 39(1), 37-44.
- TDL: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.5c549c102835a1.92813679. (Son Erişim: 22.07.2018)
- Tekeli, İ. (2010). *Mekânsal ve toplumsal olanın bilgibilimi yazıları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- 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.

- Terrazas-Carrillo, E. C. & Hong, J. Y. & Pace, T. M. (2014). Adjusting to new places: international student adjustment and place attachment. *Journal Of College Student Development*, 55(7), 693-706.
- Theodori, G. L. (2001). Examining the effects of community satisfaction and attachment on individual well-being. *Rural Sociology*, 66, 618-828.
- Tuan, Y. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minnesota: The University of Minnesota Press
- Tuan, Y. F. (1991) A view of geography. *Geographical Review*, 81, 99–107.
- Türkiye Bursları Yönetmeliği. (2014). T.C. Resmi Gazete, 29033, 17 Haziran 2014.
- Twigger-Ross, C. L., & Uzzell, D. L. (1996). Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 205–220.
- Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu.
<https://www.udef.org.tr/tr/sayfalar/hakkimizda/>. (Son Erişim: 25.12.2018)
- Uzzell, D., Pol, E., & Badenas, D. (2002). Place identification, social cohesion, and environmental sustainability. *Environment and Behavior*, 34, 26-53.
- Van Mol, C. (2011). The influence of European student mobility on European identity and subsequent migration intentions. Dervin F (ed). In *Analysing the Consequences of Academic Mobility and Migration* (s. 29-50). Cambridge Scholars Publishing: Newcastle.

- Vaske, J. J., & Kobrin, K. C. (2001). Place attachment and environmentally responsible behavior. *The Journal of Environmental Education*, 32, 16-21.
- Verbik, L., & Lasanowski, V. (2007). International student mobility: patterns and trends. *World Education News And Reviews*, 20(10), 1-16.
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 22, 445-462
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge
- Vorkinn, M., & Riese, H. (2001). Environmental concern in a local context. The significance of place attachment. *Environment and Behavior*, 33, 249-263
- Wallerstein, I. (1998). "The time of space and the space of time", *The Future of Social Science. Political Geography*, 17(1), 71-82.
- Waters, J., & Brooks, R. (2010). Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. *British Journal Of Sociology Of Education*, 31(2), 217-228.
- Waters, J., & Leung, M. (2012). Young people and the reproduction of disadvantage through transnational higher education in Hong Kong. *Sociological Research Online*, 17(3), 6.
- Williams, D. R., Patterson, M. E., Roggenbuck, J. W., & Watson, A. E. (1992). Beyond the commodity metaphor: Examining emotional and symbolic attachment to place. *Leisure Sciences*, 14, 29-46
- Woldoff, R. A. (2002). The effects of local stressors on neighborhood attachment. *Social Forces*, 81, 87-116.

Yavan, N. (2014). Batı coğrafyası geleneği üzerine. Bekaroğlu E. ve Özdemir, A.R. (Eds) (2014). Bir disiplinin iç dünyası: modern Türk coğrafyası üzerine söyleşiler. (s. 17-51) İstanbul: İdil Yayıncılık

Yazıcı Emir, İ. (1996). *Kitle iletişiminde imaj*, İm Yayın Tasarım, İstanbul.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 8. Basım, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Young, M., & Willmott, P. (1962). Family and kinship in East London. London: Pelican.

Yu, B. H. (2010). Learning Chinese abroad: The Role of language attitudes and motivation in the adaptation of international students In China. Journal Of Multilingual And Multicultural Development, 31(3), 301-321.

Yüksek Öğretim Kurumu, <https://istatistik.yok.gov.tr/>. (Son Erişim: 27.10.2016)

Zafer, A. B. (2016). Göç çalışmaları için bir anahtar olarak “kültürleşme” kavramı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(30), 75-92.

Zafer, A. B. (2016). Göç çalışmaları için bir anahtar olarak “kültürleşme” kavramı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(30), 75-92.

EKLER:

Ek 1. Anket Soruları

Merhaba,

Ben Canan Ayberk. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümünde araştırma görevlisiyim.

Türkiye’de (İstanbul’da) eğitim gören lisans ve lisansüstü uluslararası öğrenciler üzerine doktora tezi hazırlamaktayım ve bu tez kapsamında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Çalışmanın amacı genel hatlarıyla İstanbul’da eğitim gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları kente mekânsal bağlılık ve yer duygusu geliştirip geliştirmediklerini anlamaktır. Bu amaçla size farklı sorular sorulmaktadır. Araştırmanın amacının tam olarak gerçekleştirilebilmesi için bu görüşme sırasında bizimle paylaşacağınız bilgiler son derece önemlidir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde genel bilgilere dair kısa cevaplı sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise göç sürecinizi ve Türkiye ile olan ilişkilerinizi anlamaya yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır. Görüşme 45 dakika civarında sürecektir. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşme devam ederken herhangi bir zamanda istemeniz durumunda görüşmeden ayrılabilirsiniz. Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler araştırmacıda saklı kalacak ve toplanan bilgiler kimliğiniz açıklanmadan yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Görüşme metin haline getirildikten sonra sizinle paylaşılacak, isterseniz metin üzerinde ekleme ve çıkarmalar yapabileceksiniz. Görüşme formunda bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu ve sizin kendi deneyiminiz olması araştırmanın niteliği açısından çok önemlidir, işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ediyorum.

Araştırma Sorumlusu

Canan Ayberk

1. Cinsiyet:	2. Dininiz nedir?
Erkek () Kadın ()	İslamiyet () Hristiyanlık () Musevilik () Diğer: Lütfen Belirtiniz:.....
3. Doğum Yeri ve Yılı	4. Eğitim Aldığı Program:
Lütfen Belirtiniz:	Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()
5. Milliyetiniz Nedir?	6. Üniversite:
Lütfen Belirtiniz:.....	Lütfen Belirtiniz:
7. Okuduğunuz Bölüm:	8. Medeni Durum:
Lütfen Belirtiniz: Sınıf:	Evli () Bekâr () Diğer:.....
9. Evli ise Eş Mesleği ve Çocuk Durumu:	10. Eşin Uyruğu nedir?
Lütfen Belirtiniz:	Lütfen Belirtiniz:
11. Eşiniz nerede yaşıyor?	12. Baba Mesleği ve Yaptığı İş
Lütfen Belirtiniz:	Lütfen Belirtiniz:
13. Anne Mesleği ve Yaptığı İş	14. Kardeş Sayısı:
Lütfen Belirtiniz:.....	Lütfen Belirtiniz:
15. Sevgili Varsa Uyruğu Nedir?	16. Aile üyeleriniz Nerede Yaşıyor?
Yok () Var () Uyruğu:	Anne: Lütfen Belirtiniz:..... Baba: Lütfen Belirtiniz:..... Kardeşleriniz: Lütfen Belirtiniz:.....
17. Kaynak Ülke/ Bölge – Kent:	18. Ne iş yapıyorsunuz? (Çalışıyorsanız)
Lütfen Belirtiniz:.....	Lütfen Belirtiniz:
19. Ülkenize Gitme Sıklığınız nedir?	20. Türkiye’de Kalma Süresi (Yıl)
Lütfen Belirtiniz:	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 1 yıldan az
21. Nerede kalıyorsunuz?	

Aşağıda, yerlerle kurduğunuz ilişkileri anlamaya yönelik bir dizi etmene yer verilmiştir. Her bir etmeni dikkatlice okuduktan sonra her bir madde için yalnızca tek bir seçeneği işaretleyiniz ve lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta Düzeyde katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
	1	2	3	4	5
1. İstanbul'un benim bir parçam olduğunu hissediyorum.	2	10	18	37	33
2. İstanbul benim için çok özel bir yerdir.	0	6	24	32	38
3. Kendimi İstanbullu olarak tanımlıyorum.	6	27	31	18	18
4. İstanbul'a içten bir bağlılık hissediyorum.	4	12	27	35	22
5. İstanbul benim kim olduğum hakkında çok şey söylüyor.	4	20	25	31	20
6. İstanbul benim için çok şey ifade ediyor.	0	12	14	42	32
7. İstanbul'da kendimi evimde gibi hissediyorum.	4	14	27	31	24
8. İstanbul'u memleketim olarak görüyorum.	12	25	22	25	16
9. İstanbul yapmayı sevdiğim şeyler için en iyi yerdir.	2	6	32	38	22
10. İstanbul ile karşılatırılabilecek başka bir yer yoktur.	14	33	27	16	10
11. Başka bir yerden ziyade İstanbul'da yaşamaktan (eğitim almaktan) memnunum.	0	4	16	42	38
12. İstanbul'da yaşamak başka bir yerde yaşamaktan daha önemlidir.	6	24	32	22	16
13. İstanbul'da yaptığım şeyleri başka bir yerde yapamazdım.	6	18	27	25	24
14. İstanbul'da yaptığım şeylerden aldığım keyfi başka bir yerde de alabilirim.	4	18	33	29	16
15. İstanbul'un sunduğu fırsatları başka bir yerde bulamazdım.	4	8	35	35	18
16. Kendimi hiçbir yerin parçası olarak hissetmiyorum.	49	29	14	4	4
17. Kendimi hiç bir yere ait hissetmiyorum.	63	22	10	4	2
18. Dünyada her yer benim için özeldir.	24	18	14	16	29
19. Dünyada benim için özel hiç bir yer yoktur.	75	14	10	0	2
20. Her yere kolaylıkla bağlanabilirim.	18	27	27	22	6
21. Hiçbir yere kolay bağlanamam.	30	28	24	12	6

22. Hiçbir yer kimliğimi tanımlamaz.	41	22	20	8	10
23. Hiçbir yerle köklü bağ kuramam.	41	29	20	6	4
24. Kendimi tamamen kendi memleketime ait hissediyorum.	6	20	20	18	37
25. Türkiye’deyken kendi memleketimi çok özlüyorum.	4	24	16	29	27
26. En kısa zamanda kendi memleketime dönmek istiyorum.	8	16	35	14	27
27. Kendimi memleketimle tanımlarım.	8	18	20	20	35
28. İstanbul’da kesinlikle kalmak, burada yaşamak isterim.	14	24	37	20	6
29. İstanbul gelecek planlarımda çok önemli bir yer tutar.	4	10	32	22	32
30. İstanbul’un geleceğini, gelecekte nasıl bir yer olacağını merak ediyorum.	0	2	20	40	38
31. İstanbul’un manzarası buraya bağlanmamı sağlıyor.	2	2	20	48	28
32. İstanbul’da kurduğum sosyal ilişkiler buraya bağlanmamı sağlıyor.	4	10	27	35	24
33. İstanbul’da kendimi bir Türkiye vatandaşı gibi hissediyorum.	20	22	22	29	8
34. Kendimi ne Türk topluma ne de kendi toplumuma ait hissediyorum.	59	16	16	8	2
35. Kendimi hem Türk toplumuna hem de kendi toplumuma ait hissediyorum.	10	12	22	34	22
36. İstanbul’daki yerli halk gibi yaşıyorum.	6	18	33	20	24
37. İstanbul’daki yerli halk ile sorunsuz yaşıyorum.	10	6	27	27	29
38. Burada bağlılık oluşturduğum insanların çoğu İstanbul’un yerlisidir.	14	25	25	22	14
39. İstanbul’da kendimi asla yalnız hissetmem.	4	18	24	29	25
40. İstanbul’un yerli insanlarıyla özel bir ilişkim var.	8	18	33	24	18
41. İstanbul’da yaşayan insanların beni dışladığını düşünüyorum.	57	22	14	2	6
42. İstanbul’un manzarası bende güçlü hisler oluşturuyor.	0	10	22	30	38
43. İstanbul’u fiziksel olarak düşündüğümde ona bağlandığımı hissediyorum.	6	20	30	34	10
44. İstanbul’un tarihi dokusu bende güçlü hisler uyandırıyor.	2	8	20	40	30
45. İstanbul fiziksel özellikleri açısından benim için özel bir yerdir.	0	12	18	46	24
46. Uzakta olduğumda İstanbul’u özlerim.	0	4	18	40	38
47. İstanbul’a kök saldığımı düşünüyorum.	6	16	31	27	20
48. İstanbul özel hayatım açısından anlamlı bir şehirdir.	2	8	24	41	25
49. İstanbul’da benim için çok özel anlam taşıyan yerler var.	2	4	24	41	29

50. İstanbul'un fırsatlar şehri olduğunu düşünüyorum.	0	4	14	47	35
51. Beni İstanbul'a bağlayan şey, okuduğum üniversitedir.	5	20	27	18	30

Not: Tabloya öğrencilerin verdiği cevapların yüzdelik dağılımı da eklenmiştir.



Ek 2. Görüşme Soruları

1. Buraya nereden geldiniz? Geldiğiniz yer ve içinde yaşadığınız sosyal çevre hakkında biraz bilgi verebilir misiniz?
2. Türkiye'ye geliş hikâyenizi anlatabilir misiniz? Uluslararası bir öğrenci olmak için hangi nedenlerle Türkiye'yi tercih ettiniz? Türkiye'de eğitim alma kararını nasıl ve kimlerle aldınız? O dönemde neler yaşadınız ve buraya nasıl geldiniz?
3. Buraya gelmeden önce nasıl bir Türkiye ve İstanbul imajına sahiptiniz? Türk toplumu hakkında neler biliyordunuz? Mekân ve toplum hakkındaki bilgilerinizi nasıl, hangi yollardan elde etmiştiniz?
4. Yeni bir mekâna ve sosyal ortama giren biri olarak İstanbul ve burada yaşayan insanlarla ilk temasınız nasıl oldu? İlk geldiğiniz zamanlarda ne tür mekânsal ve sosyal/kültürel deneyimler yaşadınız? Anlatabilir misiniz?
5. Geçen zamanla birlikte hem kendi kültürünüzü sürdürme hem de yeni bir kültüre uyum konusunda neler yaşadınız?
6. İstanbul'da kendi kültürünüzü nasıl, kimlerle ve mekânsal olarak nerelerde sürdürmeye çalışıyorsunuz? Kültürünüze ilişkin neler yapıyorsunuz?
7. Yeni karşılaştığınız kültürden nasıl etkileniyorsunuz? Yeni kültürle etkileşim, kimlerle ve nerelerde gerçekleşiyor? Türk kültürüne ilişkin neler (ne gibi pratikler) yapıyorsunuz?
8. Geçmişten günümüze kadar düşündüğünüzde kültürel anlamda ülkenizdeki hayatınıza göre neler değişti?
9. Şimdi yaşadığınız kentin kültürel uyum ya da uyumsuzluk yaşamanızdaki rolü hakkında neler söyleyebilirsiniz.
10. İstanbul'da gündelik bir rutin olarak kentin nerelerinde kimlerle ve hangi sıklıkta zaman geçiriyorsunuz?
11. Ve buralarda neler yapıyorsunuz? Bu aktiviteler size neler hissettiriyor?

12. Kullandığınız mekânlarda zaman içinde ne gibi değişiklikler oldu?
13. İstanbul'un hangi bölgelerini daha fazla tanıyorsunuz? Bu bölgeleri öğrenme-tanıma nasıl gerçekleşti? Bu kent parçaları, sizin için ne tür anlamlar ifade ediyor?
14. Sizin için İstanbul, fiziksel görünüm, yaşam koşulları, fırsatlar, insan ilişkileri vb. açılardan nasıl bir kent? Buraya uyum sağladığınızı düşünüyor musunuz? Değerlendirir misiniz?
15. Bir bütün olarak İstanbul (Türkiye, üniversite) kenti sizin için ne tür anlamlar ifade ediyor? Kent hakkında neler hissediyorsunuz?
16. Kente bu tür anlamlar yüklemenizi ve hisler taşımanızı sağlayan temel faktörler neler olabilir? İstanbul kentine karşı sevgi, bağlanma, aidiyet gibi hisler duymanız ya da duymamanızda ne tür faktörler etkili oluyor?
17. İstanbul'a karşı hisleriniz ve ona yüklediğiniz anlamlar zaman içerisinde nasıl değişikliğe uğradı?
18. Türkiye ve Türk toplumu hakkında neler hissediyorsunuz? Yerli halk ile ilişkileriniz nasıl? Kendinizi onlara ne kadar yakın hissediyorsunuz? Şimdi içinde bulunduğunuz topluma uyum sağlama konusunda neler düşünüyorsunuz?
19. Burada bulunduğunuz süre içinde Türkiye ile kendi ülkeniz arasında ne tür bağlantılar/ilişkiler kurdunuz?
20. Türkiye'de yaşayan kendi ülkenizden gelmiş öğrencilerle ve diğer insanlarla ilişkileriniz nasıl? Birlikte nerelerde neler yapıyorsunuz?
21. Gelecekle ilgili ne tür planlarınız var? Bu planlar arasında İstanbul (Türkiye) ne kadar yer alıyor? Türkiye'de İstanbul dışında başka bir yerde yaşama fikri sizin için ne ifade ediyor?
22. Uluslararası bir öğrenci olarak İstanbul'da eğitim almanız Türkiye'ye uyumunuzu nasıl etkiledi?

23. Türkiye’de yaşıyan biri olarak burada siz kimsiniz? Kendinizi kimlik olarak nasıl tanımlarsınız? [Yabancı, öteki, göçmen, eğitim göçmeni, uluslararası öğrenci, misafir, Türk toplumunun bir parçası vb.]
24. İstanbul’un yeni bir kimlik kazanma da nasıl bir rolü oldu?
25. Kendinizi nereye ait hissediyorsunuz? Neden?



ÖZET

Ayberk, Canan, Uluslararası Öğrenci Hareketliliği: İstanbul'daki Uluslararası Öğrencilerin Yer Bağlılığı, Deneyimleri ve Hareketin Sonuçları, Doktora Tezi, Danışman: Prof. Dr. E. Murat Özgür, 224 s.

Zaman ve mekân varlığın öncülleridir. Varlığın var olabilmesi için öncelikle zamanın ve mekânın var olması gerekir. Bir varlık olan insan için de aynı durum geçerlidir. İnsan belirli bir zamanda ve mekânda var olur, var olduktan sonra doğrudan ya da dolaylı yoldan etkileşimde olduğu mekânlarla bağ ve bağlantılar geliştirir. Hatta birey kendini ilişkili olduğu zaman ve mekân üzerinden inşa eder. İnsanın yer ile kurduğu bu ilişkiler bireyin hayatını ve kararlarını birçok açıdan etkiler. Bir yere bağlılık duyduğumuzda orada iyi ve güvende hissederiz, kimliğimizi orada inşa edebiliriz. Bağlılık duyduğumuz yerden ayrılmak istemeyiz. Bağlılık duyduğumuz yere bir zarar gelsin istemeyiz, bu yeri koruyup kollarız. Bağlı olduğumuz yerin bozulmasını istemeyiz. Hareketlilik ise yer ile kurulan ilişkileri çok derinden etkileyen bir olgudur. İçinde yaşadığımız bilgi çağında bilgi ve eğitimli nüfus çok önemlidir. Eğitimli nüfusun yer ile ilişkisi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bu çalışma İstanbul'da eğitim gören uluslararası öğrencilerin hareketlilik deneyimlerinin yer ile kurdukları ilişkiyi nasıl etkilediğini ve bu öğrencilerin Türkiye ile nasıl bir bağ kurduklarını anlamayı ve anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Bu konuyla ilişkisi açısından öğrencilerin motivasyonları, gelecek kararları ve ulus ötesi bağlantıları da ele alınmıştır. Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma tasarımı, örneklem yöntemi olarak kartopu ve maksimum örnekleme yöntemi, veri toplama yöntemi olarak ise gözlem, görüşme ve anket kullanılmıştır. Kaydedilen veriler çözümlenmiş ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Hareketlilik deneyimi çalışmaya konu olan öğrencilerin Türkiye ile ilişkilerini çeşitli şekillerde etkilemiştir. Öğrencilerin bir kısmı Türkiye'ye bağlılık geliştirmiştir. Öğrencilerin Türkiye'ye bağlılık geliştirmesinde Türkiye'nin hayatlarında dönüm

noktası olması, Türkiye'nin fiziksel çekicilikleri, kentin sunduğu fırsatlar, mekânda geçirilen zaman ve edinilen deneyim, sosyal ilişkiler ve öğrencilerin bireysel özellikleri önemlidir. Bir grup öğrenci ise Türkiye'ye bağlılık geliştirememiştir. Öğrencilerin bağlılık geliştirmemesinde başka yerlerle olan ilişkileri, İstanbul'un iticilikleri, deneyimlerinin sınırlanması, yaşadıkları ayrımcılıklar, romantik ilişkileri ve çocuk sahibi olmaları, sosyal ilişkileri ve bireysel özellikleri etkili olmuştur. Gelecek planlarına baktığımızda öğrencilerin çoğu köken ülkeye dönmeyi planlarken bir kısmı Türkiye'de kalmayı, çok azı başka bir ülkeye geçmeyi planlamaktadır. Bunun yanında öğrenciler çoğunlukla lisansüstü eğitime devam etmeyi, köken ülkeye dönüp mesleğini yapmayı ya da ticaret yapmayı planlamaktadır. Hareketlilik deneyini öğrencileri iki yer ile ilişkili hale getirmiştir. İki ülke ile ilişkisinin çıktılarını Türkiye'nin Tanıtımı, ekonomik pratikler, sistem transferi, ulus ötesi kurumlar, sosyo-kültürel pratikler gibi başlıkları altında toplamak mümkündür. Öğrenciler ulus ötesi alan oluşunun da aktör değil daha çok destekleyicidir ve öğrenci hareketliliği sisteme dönüşme yolunda ilerlemektedir.

Anahtar kelimeler: Uluslararası öğrenci hareketliliği, yer bağlılığı, hareketlilik, İstanbul, yer

ABSTRACT

Ayberk, Canan, International Student Mobility: Place Attachment, Experiences of International Students in Istanbul and Results of the Mobility, PhD. Thesis, Advisor: Professor E. Murat Özgür, 224 p.

Time and space are the premises of existence. For existence to exist, first of all there must be time and space. The situation is the same for the human being. Human beings exist at a particular time and space, and after their existence they develop attachment and bond with place where they interact directly or indirectly. Even, the individual builds himself on places he is associated with. These relationships affect the life and decisions of the individual in many ways. When we feel attachment to place, we feel good and safe, we can build our identity there. We don't want to leave where we are attached. We don't want any harm to our place of attachment, we protect this place. Mobility is a phenomenon that deeply affects the place attachment. Knowledge and educated population is very important in the information era. The relationship between the educated population and the place has particular importance. Purpose of this study is that experience of the mobility of international students studying in Istanbul understand and make sense how it affects the relationship with the place and how do they establish a bond with these students to Turkey. Students' motivations, future plans and transnational connections are also discussed. Qualitative research design as a method, snowball and maximum sampling method as sampling method, observation, interview and questionnaire as data collection method were used. The recorded data were transcribed and analyzed descriptively. The mobility experience influenced the students' relations with the place in various ways. Some of the students have developed attachment to Turkey. A group of students has developed attachment to Turkey because Turkey is a milestone in their lives, Turkey has physical attractiveness, İstanbul where students live has many opportunities, Students spent time, gained experience, have

social relations in Turkey, and because of individual characteristics of students. A group of students has not developed attachment to Turkey. Students do not develop attachment to Turkey when they have strong place attachment with other places, their experience in Turkey has limit, they have romantic relationships at other country and having children, they are discriminated against, they have not social relations with Turkish. The mobility experience made the students associated with two places. when it comes transnationalism Students is not an actor but supportive. Student mobility in İstanbul is moving towards becoming a system.

Key words: International student mobility, place attachment, mobility, İstanbul, Place

ÖZGEÇMİŞ

İLETİŞİM BİLGİLERİ
Canan AYBERK
E-mail: cananayberk@hotmail.com, canan.ayberk@siirt.edu.tr
Adres: Siirt Üniversitesi Kezer Yerleşkesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Merkez/Siirt
EĞİTİM BİLGİLERİ
Doktora: Ankara Üniversitesi, SBE, Coğrafya Anabilim Dalı (2019)
Yüksek Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, SBE, Coğrafya Anabilim Dalı (2013)
Tezsiz Yüksek Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, SBE, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı (2009)
Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü (2007)
Doktora Tezi
Uluslararası Öğrenci Hareketliliği: İstanbul'daki Uluslararası Öğrencilerin Yer Bağlılığı, Deneyimleri ve Hareketin Sonuçları (2019): (Danışman: Prof. Dr. E. Murat ÖZGÜR)
MESLEKİ VE AKADEMİK DENEYİM
Araştırma Görevlisi, Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Siirt. (Eylül 2010-Haziran 2013).
Araştırma Görevlisi (ÖYP), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Bölümü, Ankara. (Temmuz 2013- Ekim 2018).
Araştırma Görevlisi, Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Siirt. (Kasım 2018-Devam Ediyor).
YAYINLAR
Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler.
Ayberk, C., (2018). Yer Bağlılığı Açısından Ters Yüz Filminin Nitel Analizi, <i>Coğrafi Bilimler Dergisi</i> , 16 (2), 273-287.
Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Özet olarak Yayımlanan Bildiriler
Ayberk, C., Özgür, E.M., (2016). International students in Turkey: how is their migration process?, American Association of Geographers (AAG) Annual Meeting, 29 Mart-2 Nisan, San Francisco, U.S.A.
Ayberk, C., Özgür, E.M., (2015). Türkiye'deki Uluslararası Öğrenciler: Kim Bunlar? Neden ve Nasıl Geldiler?, Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi, 21-23 Mayıs 2015, Ankara, Türkiye
Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sözlü Olarak Sunulan Bildiriler
Ayberk, C., (2018). Ters yüz (Inside Out) filminin yerle kurulan ilişki açısından değerlendirilmesi, <i>TUCAUM 2018 Uluslararası Coğrafya Sempozyumu</i> , 3-6 Ekim 2018, Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.
Kitap Değerlendirmeleri
C., Kurtar, E., Bekaroğlu, C., Ayberk, F., Altuğ, T., Şahin, H., Turut (2017). Ulusların düşüşü: Güç, zenginlik ve yoksulluğun kökenleri. <i>Mülkiye Dergisi</i> , 41(2), 167-170.
ÜYESİ OLUNAN BİLİMSEL KURULUŞLAR
American Association of Geographers (AAG).
BİLİMSEL TOPLANTILARDA GÖREV ALMA

2018, <i>Sempozyum Düzenleme Kurulu Üyesi</i> , TUCAUM 2018 Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, 3-6 Ekim, Ankara.
2016, <i>Sempozyum Yürütme Kurulu Üyesi</i> , TUCAUM 2016 Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, 13-14 Ekim, Ankara.
2014, <i>Sempozyum Yürütme Kurulu Üyesi</i> , TÜCAUM VIII. Coğrafya Sempozyumu, Ankara Üniversitesi DTCF Coğrafya Bölümü, 23-24 Ekim 2014, Ankara.

