



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE NEOLİBERAL DÖNÜŞÜMLER VE
ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİK: ONDOKUZ MAYIS
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

Barışcan KAYA

Danışman
Prof. Dr. Selim EREN

SAMSUN
2025

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI**



**YÜKSEKÖĞRETİMDE NEOLİBERAL DÖNÜŞÜMLER VE
ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİK: ONDOKUZ MAYIS
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

Barışcan KAYA

Danışman
Prof. Dr. Selim EREN

SAMSUN
2025

TEZ KABUL VE ONAYI

Barışcan KAYA tarafından, **Prof. Dr. Selim EREN** danışmanlığında hazırlanan “**YÜKSEKÖĞRETİMDE NEOLİBERAL DÖNÜŞÜMLER VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİK: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 5.2.2025 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. İlyas SUCU Ondokuz Mayıs Üniversitesi Genel Sosyoloji ve Metodoloji Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Selim EREN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kurumlar Sosyolojisi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Özgür ATAKAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Adem İNCE Samsun Üniversitesi Toplumsal Yapı ve Değişme Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YEŞİLYURT Samsun Üniversitesi Genel Sosyoloji ve Metodoloji Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Faik Ahmet SESLİ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Doktora tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒

Hayır ☐

02/12/2024
Barışcan KAYA

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : YÜKSEKÖĞRETİMDE NEOLİBERAL DÖNÜŞÜMLER VE
ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİK: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 02/12/2024 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 8

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

02/12/2024
Prof. Dr. Selim EREN

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE NEOLİBERAL DÖNÜŞÜMLER VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİK: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Barişcan KAYA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Sosyoloji Ana Bilim Dalı
Doktora, Şubat/2025
Danışman: Prof. Dr. Selim EREN

Çalışmanın teorik ve ekonomi-politik arka planını neoliberal küreselleşme olgusu ve bu olgunun Türk yükseköğretim alanı dahil olmak üzere “yükseköğretimde uluslararasılaşma” sürecine etkileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada; eğitim alanında yaşanan neoliberal yeniden yapılanma süreciyle ivmelenen küresel rekabet ortamına odaklanılarak, yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusuyla ilişkisellik içinde uluslararası öğrenci hareketliliğinin Türkiye’deki görünümünü ve Türk yükseköğretim alanı üzerindeki etkilerini anlamak amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılarak karma yöntemler araştırmasının uygulanmış olduğu çalışmanın örneklem grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde aktif bir şekilde eğitim öğretim hayatına devam eden farklı ülkelerden ve farklı etnik kimliklerden uluslararası öğrenciler oluşturmuştur. Toplamda 388 gönüllü katılımcıyla anket uygulaması ve 10 gönüllü görüşmeciyile derinlemesine mülakat gerçekleştirilen çalışmada; katılımcıların “sosyo-ekonomik durumlarına”, “dil düzeyi ve becerilerine”, “gelenen ülkeye/bölgeye dair görüşlerine ve uluslararası eğitim sürecine iten faktörlere”, “Türkiye’ye dair düşüncelerine ve Türkiye’ye çeken faktörlere”, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ne dair genel düşüncelere ve memnuniyet düzeylerine”, “özne üzerine etki eden çeşitli neoliberal ölçütlere ve buna bağlı olarak uluslararası eğitim süreci içerisinde kazanılan/geliştirilen birtakım becerilere” ve son olarak “gelecek beklentilerine ve planlamalarına” değinilerek uluslararası eğitim sürecinin ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin farklı veçhelerinin çeşitli parametreleri sorgulanmış ve aynı zamanda araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların “dünü”, “bugünü” ve “yarınını” genel bir profili ortaya konulmaya çalışarak devlet politikaları, piyasa süreçleri ve uluslararası öğrencilerin aktif rolü çerçevesinde çok boyutlu ve ilişkisel bir analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen araştırma bulgularından hareketle; bölgesel bazda uluslararası öğrencileri uluslararası eğitim sürecine iten ve Türkiye’ye çeken faktörlerde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüş, uluslararası eğitim sürecinin kazandırmış olduğu kişisel becerilerin neoliberalizmin piyasa odaklı birey yetiştirme ideali çerçevesi üzerinden bir tartışma yürütülmüş ve bu araştırma özelinde Türkiye’nin uluslararası öğrenciler açısından geçici bir deneyim alanı olarak görüldüğü veya bu şekilde düşünüldüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Neoliberalizm, Öznellik, Yükseköğretimde Uluslararasılaşma, Uluslararası Öğrenci Hareketliliği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

ABSTRACT

NEOLIBERAL TRANSFORMATIONS IN HIGHER EDUCATION AND INTERNATIONAL STUDENTSHIP: THE CASE OF ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

Barışcan KAYA
Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Sociology
Ph.D., February/2025
Supervisor: Prof. Dr. Selim EREN

The theoretical and economic-political background of this study is based on the phenomenon of neoliberal globalization and its impact on the “internationalization in higher education” process, including the Turkish higher education sector. Accordingly, the study aims to understand the appearance of international student mobility in Turkey and its effects on the Turkish higher education system in the context of global competition, accelerated by the neoliberal restructuring process in the field of education. For this purpose, a mixed-methods approach combining both quantitative and qualitative research methods was applied. The sample group of the study consisted of international students from different countries and ethnic backgrounds who are actively pursuing their studies at Ondokuz Mayıs University. Surveys were conducted with a total 388 voluntary participants, and in-depth interviews were held with 10 voluntary interviewees. The study examined various parameters of the international education process and international student mobility by focusing on participants “socio-economic status”, “language levels and skills”, views on the host country/region and factors driving them toward international education”, “thoughts on Turkey and factors attracting them to Turkey”, “general opinions and satisfaction levels regarding Ondokuz Mayıs University”, “various neoliberal criteria influencing subject and certain skills acquired or developed within the international education process” and finally “future expectations and plans”. Through this analysis, the study sought to present a general profile of the participants “past”, “present” and “future” within a multidimensional and relational framework, taking into account state policies, market processes and the active role of international students. Based on the findings, a significant variation was observed in the factors driving international student to the international education process and attracting them to Turkey on a regional basis. Additionally, a discussion was conducted on the personal skills gained through the international education process within the framework of neoliberalism’s ideal of producing market-oriented individuals. In this specific research, it was determined that Turkey is viewed or considered as a temporary experience zone for international students.

Key Words: Neoliberalism, Subjectivity, Internationalization in Higher Education, International Student Mobility, Ondokuz Mayıs University, Turkey

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanma sürecinde pek çok güçlükle karşılaşıldı ve bu güçlükler pek çok kişinin özverisi, yardımı ve emeğiyle çözüldü.

Tüm yoğunluğuna rağmen tez sürecinde kıymetli rehberliği, sabrı ve destekleriyle güler yüzünü eksik etmeyen, akademik bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendiren ve motivasyonumu sürekli yüksek tutan danışman hocam Prof. Dr. Selim EREN'e, Tez İzleme Komitemde yer alarak metnin her aşamasını değerli görüş ve katkılarıyla kritik eden, yerinde müdahaleleriyle tezin gelişiminde önemli bir rol üstlenen saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. İlyas SUCU ve Dr. Öğr. Üyesi Özgür ATAKAN'a, ve bu çalışmanın jürisini şereflendiren Doç. Dr. Adem İNCE ve Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YEŞİLYURT'a minnettarım. Hocalarımla değerli katkıları ve teşvikleri olmadan bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı.

Doktora eğitimim boyunca akademik gelişime büyük katkı sağlayan, bana farklı sosyolojik perspektifler kazandıran, bilgi ve becerilerimi geliştirme fırsatı sunan ve üzerimde çok fazla emeğinin olduğunu bildiğim pek değerli hocam Doç. Dr. Miki SUZUKİ HİM'e teşekkürü bir borç bilirim. Kendisinin katkıları bu çalışmanın teorik arka planının oluşmasında ilham kaynağı olmuştur. Hocamla fikir alış verişinde bulunmuş olmanın gururunu her zaman yaşayacağım.

Tez çalışmasının saha sürecinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Birimi'nin kapılarını bana sonuna kadar açan Uluslararası İlişkiler Birimi Başkanı Prof. Dr. Mustafa Said KURŞUNOĞLU'na ve farklı bölgelerden uluslararası öğrencilere ulaşmamda yardım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bu süreç boyunca her zaman yanımda olan Uluslararası Öğrenci Koordinatörü Dr. Öğr. Üyesi Olcay BAYRAKTAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusunu kendine dert edinen bu çalışmanın saha sürecine asıl ivme kazandıran bizatihi yine uluslararası öğrencilerin kendileri olmuştur. İsimlerini burada tek tek sayamasam da neredeyse her bir ülkenin öğrenci temsilcisi saha çalışmasının yürütülmesinde sağladıkları kolaylık ve gösterdikleri ilgiyle bu çalışmanın tamamlanmasında en büyük katkıyı sağlamışlardır. Kıymetli desteklerini benden esirgemedikleri için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Temsilcilerinin her birine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Bu süreç boyunca değerli dostluğuyla yanımda olan ve metne sunmuş olduğu alternatif bakış açılarıyla çalışmanın mümkün olduğunca derinleşmesine ve zenginleşmesine katkı sağlayan hemderdim Pelin KAYAALP ÖZCAN'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her anında sevgileriyle ve destekleriyle bana güç veren, maddi-manevi sonuna kadar arkamda olan ve her zaman ve her koşulda tutunacak bir dalımın olduğunu bana hissettiren anneme, babama ve kıymetli kardeşime sonsuz teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

Son olarak bu uzun ve zorlu yolculukta pek çok güçlüğe birlikte göğüs gerdiğimiz, tüm endişelerime ve arızalarımın rağmen bana gösterdiği sabrı, anlayışı ve desteği kelimelerle burada tarif edemeyeceğim en büyük motivasyon ve güç kaynağım sevgili eşim Melda ERKOL KAYA'ya ve benden hiçbir zaman dostluğunu esirgemeyen patili dostum Bafi'ye en büyük ve en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Onlar insan psikolojisinin ciddi manada zorlandığı bu sancılı süreçte benim en büyük şansım oldular.

Barışcan KAYA
Samsun, 2025

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemi	1
1.3. Araştırmanın Gerekçesi	3
1.4. Araştırmanın Organizasyonu	5
2. DÜNYADA NEOLİBERAL DÖNÜŞÜM VE EĞİTİM ALANINA ETKİLERİ	7
2.1. Neoliberal Dönüşümün Tarihsel Arka Planı	7
2.2. Neoliberal Politikaların Küreselleşmesi Üzerine	21
2.3. Neoliberalizm ve Özne Üzerine	31
2.4. Neoliberalizmin Eğitim Alanına Etkileri ve Piyasa Odaklı Birey Yetiştirme İdeali ...	45
2.4.1. Üniversitelerin Neoliberal Dönüşümü	51
2.4.2. Üniversiteleri Dönüştürme Mekanizması Olarak “Bologna Süreci”	58
2.4.3. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma ve Dünyada Uluslararası Öğrenci Hareketliliği	64
3. TÜRKİYE’DE NEOLİBERALİZM, NEOLİBERAL EĞİTİM ALANININ İNŞASI VE YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA	73
3.1. Türkiye’de Neoliberal Dönüşümün İktisadi Arka Planı	75
3.2. Türkiye’de Neoliberal Dönüşüm (1980 ve Sonrası)	82
3.2.1. 1980-2001 Dönemi	82
3.2.2. 2002 ve Sonrası	89
3.3. Türk Eğitim Sisteminde Neoliberal Yeniden Yapılanma	94
3.4. Türkiye’de Yükseköğretim Alanının Neoliberal Entegrasyonu ve Uluslararasılaşma	101
3.4.1. YÖK: Öncesi ve Sonrası	102
3.4.1.1. 1980 Öncesi Türkiye Yükseköğretim Alanındaki Gelişmeler	102
3.4.1.2. 1980 Sonrası Türkiye Yükseköğretim Alanındaki Gelişmeler	108
3.4.2. Türkiye’nin Bologna Süreci Serüveni	116
3.4.3. Türkiye Yükseköğretim Alanında Uluslararasılaşma	124
4. METODOLOJİ	133
4.1. Sahanın Tanımı	133
4.2. Yöntem ve Saha	135
4.3. Katılımcıların Genel Özellikleri	139
4.4. Görüşmeci Profili	142
5. BULGULAR VE ANALİZ	144
5.1. Sosyo-Ekonomik Durum	144
5.2. Dil Düzeyi ve Becerileri	150
5.3. Geline Bölgeye Dair Görüşler ve İten Faktörler	156
5.3.1. Siyasi Yapı	157
5.3.2. Ekonomik Durum	164
5.3.3. Toplumsal Yapı	171
5.3.4. Eğitim Durumu	176
5.3.4.1. Yurtdışı Eğitimi Tercih Sebebi ve İten Faktörler	185
5.4. Türkiye’ye Dair Düşünceler ve Çeken Faktörler	193
5.4.1. Ayrımcılık/Dışlanma Olgusuna Dair Görüşler	204

5.5. Eğitim Alınan Üniversiteye Dair Genel Düşünceler	214
5.5.1. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ni Tercih Etme Sebebi ve Eğitim Kalitesine Dair Genel Düşünceler	215
5.5.2. Üniversitenin Sunmuş Olduğu Çeşitli Hizmetlerden Yararlanma ve Memnuniyet Durumu	222
5.5.3. Uluslararası Eğitim Süreci İçerisinde Yaşanılan Çeşitli Problemler ve Baş Etme Yöntemleri	227
5.6. Özne Üzerine Etki Eden Neoliberal Ölçütler: Uluslararası Eğitim Sürecinin Kazandırdığı Birtakım Kişisel Kabiliyetler/Beceriler	233
5.6.1. Özyönetim	240
5.6.2. Yaşam Boyu Öğrenme	246
5.6.3. Girişimcilik	251
5.6.4. Başarı	258
5.6.5. Rekabet	263
5.6.6. Performans ve Uyum	272
5.7. Geleceğe Dair Planlamalar ve Beklentiler	280
6. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	300
KAYNAKLAR	313
EKLER	333
EK 1: Nitel Araştırmaya Dair Etik Kurul Kararı	333
EK 2: Nicel Araştırmaya Dair Etik Kurul Kararı	334
EK 3: Anket Formu	335
EK 4: Görüşme Formu	343
ÖZGEÇMİŞ	344

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AKP	: Adalet ve Kalkınma Partisi
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ANAP	: Anavatan Partisi
AP	: Adalet Partisi
APEC	: Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği
DP	: Demokrat Parti
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
DTÖ	: Dünya Ticaret Örgütü
FED	: Amerika Birleşik Devletleri Merkez Bankası
GATS	: Hizmet Ticareti Genel Anlaşması
GATT	: Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması
GEGP	: Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı
IMF	: Uluslararası Para Fonu
KİT	: Kamu İktisadi Teşebbüsü
MÜSİAD	: Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği
NAFTA	: Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OEEC	: Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü
OMÜ	: Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
UDEF	: Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Üç Nesil Üniversitenin Özellikleri	57
Tablo 2.2. Uluslararası Öğrencilerin En Fazla Tercih Ettiği Ülkeler	66
Tablo 2.3. Dünya Geneline Yurtdışına Giden Uluslararası Öğrenci Sayısı	67
Tablo 2.4. En Çok Uluslararası Öğrenciye Sahip Olan Ülkelerin Öğrenci Çektiği Ülkeler ...	67
Tablo 3.1. MEB’e Bağlı Örgün Eğitim Veren Resmi ve Özel Okullar ve Öğrenci Sayıları ..	99
Tablo 3.2. Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci Başına Düşen Kaynak (TL Bazında)	99
Tablo 3.3. Cumhuriyet Dönemi Yükseköğretim Alanına İlişkin Çıkarılan Temel Yasalar ..	116
Tablo 3.4. Bologna Süreci Uygulama Raporu Türkiye Karnesi (2020)	123
Tablo 3.5. Öğretim Yılına Göre Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Sayıları	126
Tablo 4.1. Uluslararası Öğrenci Sayısının En Yüksek Olduğu Devlet Üniversiteleri	133
Tablo 4.2. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yıllara Göre Öğrenci Sayıları	134
Tablo 4.3. Örneklem Büyüklüklerine Göre Hata Payları	138
Tablo 4.4. Nicel Araştırma İçin Katılımcıların Demografik Özellikleri	140
Tablo 4.5. Nitel Araştırma İçin Görüşmeci Profili	143
Tablo 5.1. Katılımcıların Sosyo-Ekonomik Durumu	145
Tablo 5.2. Geline Ülkeye Kıyasla Türkiye’de Ait Hissedilen Gelir Grubu	147
Tablo 5.3. Katılımcıların Dil Düzeyi ve Becerileri	150
Tablo 5.4. Geline Bölgenin Düşünülen Genel Siyasi Karakteristik Yapısı	157
Tablo 5.5. Geline Bölgede Var Olduğu Düşünülen Genel Ekonomik Problemler	165
Tablo 5.6. Geline Bölgede Var Olduğu Düşünülen Toplumsal Problemler	172
Tablo 5.7. Geline Bölgenin Mevcut Genel Eğitim Durumu	176
Tablo 5.8. Geline Bölgede Mevcut Genel Eğitimin Öncelikli Problemi	178
Tablo 5.9. Geline Bölgede Üniversitelerin Genel Eğitim Düzeyi	179
Tablo 5.10. Geline Bölgede Üniversitelerin Bilimsel Özerklik Durumları	180
Tablo 5.11. Yurtdışı Eğitimi Tercihlerine Etki Eden Çeşitli Faktörlerin Dağılımları	185
Tablo 5.12. Bölgesel Bazda Yurtdışı Eğitimi Tercih Nedenleri	186
Tablo 5.13. Türkiye’ye Dair Görüşler ve Uluslararası Eğitimde Türkiye Tercihi	194
Tablo 5.14. Bölgesel Bazda Yurtdışı Eğitiminde Türkiye’ye Çeken Faktörler	198
Tablo 5.15. Türkiye’de Ayrımcılığa Maruz Kalma Durumu ve Genel Düşünceler	204
Tablo 5.16. Bölgesel Bazda Ayrımcılığa Maruz Kalma Düşüncesi	205
Tablo 5.17. OMÜ Tercih Etme Nedeni ve Eğitim Kalitesine Dair Genel Düşünceler	215
Tablo 5.18. Üniversitenin Çeşitli Hizmetlerinden Yararlanma ve Memnuniyet Durumu	222
Tablo 5.19. Yaşanılan Çeşitli Problemler ve Üniversitenin Çözüm Üretebilme Durumu ...	227
Tablo 5.20. Uluslararası Eğitim Sürecinde Kazanılan/Geliştirilen Birtakım Özellikler	235
Tablo 5.21. Gelecek Planlamaları ve Beklentilerine Dair Görüşler	281
Tablo 5.22. Bölgesel Bazda Farklı Bir Ülkede Yaşamak İsteme Nedeni	284

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu

Bu tez çalışmasının teorik ve ekonomi-politik arka planını neoliberal küreselleşme olgusu ve bu olgunun Türk yükseköğretim alanı dahil olmak üzere “yükseköğretimde uluslararasılaşma” sürecine etkileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada Türk eğitim sistemi içerisindeki neoliberal küreselleşme politikalarının beraberinde getirdiği değişim ve dönüşümlere odaklanılarak; devlet politikaları, piyasa süreçleri ve uluslararası öğrencilerin aktif rolü çerçevesinde çok boyutlu ve ilişkisel bir analiz hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Amerika ve Avrupa’da İkinci Dünya Savaşı sonrası, özellikle 1970’lerden sonra Amerika’da Ronald Reagan ve İngiltere’de Margaret Thatcher dönemiyle ilk pratik uygulamalarını bulmaya başlayan neoliberal politikalar günümüzde gerek küresel gerekse de ulusal/yerel alanda iktisadi, siyasi ve toplumsal yapıda ciddi değişim ve dönüşümlere neden olduğu kadar eğitim alanını da bir yeniden yapılanma süreci içerisine itmiştir. Her ne kadar ilgili alan yazında eğitim alanında yaşanan neoliberal yeniden yapılanma sürecinin özellikle ve daha çok “eğitimde özelleştirme politikalarıyla” doğrudan bir ilişkiselliği kurulsa da (Carnoy, 1995; Ercan, 1999; Gök, 2004; Hız, 2010; Kartal, 2020; Levy, 2014; Rizvi, 2016; Rutz ve Balkan, 2016; Sayılan, 2006; Uçkaç, 2019; Yıldız, 2008) en önemli sac ayaklarından birini de yüksek öğretimde uluslararasılaşma meselesi ve bu meseleyle doğrudan bağlantılı olarak sınır ötesi eğitim hareketlilikleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda neoliberalizm, toplumsal hayatın sürdürülmesi adına hayati olan temel kurumları ya da alanları (eğitim, ekonomi, sağlık, hukuk, bürokrasi gibi) sadece yeniden yapılanma süreci içerisine zorlamakla kalmamakta aynı zamanda bu yarattığı değişim ve dönüşümle birlikte insan hareketliliğini de küresel bir şekilde arttırmaktadır. Dolayısıyla eğitim alanında yaşanan neoliberal yeniden yapılanmaya ve söz konusu bu küresel hareketliliğe paralel olarak dünyanın farklı coğrafi bölgeleri içerisinde öğrenci hareketliliği de farklılaşarak dönüşüme uğramıştır. Buna göre, genelde ulusların kendi içinde oluşan öğrenci hareketliliği neoliberal küreselleşme olgusu ile birlikte uluslararası bir boyut kazanmıştır. Söz konusu bu hareketlilikle birlikte daha aktif ve görünür olmaya başlayan uluslararası eğitim, hem ülkeler arası kültürel ortaklıklara zemin hazırlarken

hem de eğitim alanında uluslararası bir pazar anlayışını geliştirmiştir (Gözübüyük-Tamer, 2014; Yıldırım ve Köksal, 2017; Yılmaz ve Güçlü, 2020). Eğitim alanında ortaya çıkan bu uluslararası pazara dahil olan veya olmaya çalışan ülkeler yükseköğretim alanında uluslararasılaşmaya yönelik uygulamaya koydukları birtakım politikalarla (öğrenci değişim programlarını aktif bir şekilde kullanma, uluslararası öğrenci çeken kuruluşlarını yaygınlaştırma, burs olanaklarını arttırma, kaliteli ve nitelikli bir eğitim sağlama gibi) uluslararası öğrencileri kendi ülkelerine çekmeye çalışmakta ve uluslararası öğrencilerin piyasaya milyar doları bulan katkılarından kendi paylarına düşeni almaya çalışmaktadırlar (Özer, 2012; TGSP, 2021). Dolayısıyla ülkeler, uluslararası öğrencileri kendi ülkelerine çekebilmek adına daha fazla rekabet eder duruma gelmişlerdir (Özer, 2012: 10). Bu durum, uluslararası öğrencilerin eğitimi konusunun genel olarak “yükseköğretimde uluslararasılaşma” daha özelde ise “uluslararası öğrenci hareketliliği” çerçevesinde bir devlet politikası olarak ele alınması ve yürütülmesi gerektiğine de işaret etmektedir. Buradan hareketle en genel anlamda bu tez çalışmasının amacı; eğitim alanında yaşanan neoliberal yeniden yapılanma süreciyle ivmelenen bu rekabet ortamında, yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusuyla ilişkisel olarak uluslararası öğrenci hareketliliğinin Türkiye’deki görünümünü ve Türk yükseköğretim alanı üzerindeki etkisini anlayabilmektir. Bu şekilde uluslararası öğrencileri ülkemize çekmeye yönelik mevcut politikalara da bir katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Söz konusu bu temel hedef, yükseköğretimde uluslararasılaşma meselesini basite indirgemekten uzaklaştırarak, bu olguyu sadece ülkemizdeki farklı üniversitelerde eğitim gören uluslararası öğrenci sayıları üzerinden okumak yerine piyasa talepleri, ekonomik getiriler, bölgesel rekabet, kamu politikaları ve kültürel etkileşimler gibi farklı kriterlerin aktif rolü çerçevesinde çok boyutlu ve ilişkisel bir analizle anlamayı gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle çalışma üç temel amacı kendine misyon edinerek araştırmanın örneklem grubunu oluşturacak olan uluslararası öğrencilerin “dünü” (kendi ülkelerindeki yaşantıları), “bugünü” (günümüzde eğitim gördüğü süreç) ve “yarınının” (gelecek beklentileri ve planlamaları) genel bir profilini çizerek, çizilen bu profil üzerinden Türkiye’de yükseköğretimde uluslararasılaşma meselesini derinlemesine ve sistematik bir şekilde açıklamayı ve okumayı kendine dert edinmiştir.

Burada anlatılanlardan hareketle çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi şekillendirilmiştir:

1) Bölgesel bazda, uluslararası öğrencileri kendi ülkelerinde eğitim almaktan ziyade uluslararası eğitim sürecine iten (siyasi, ekonomik, toplumsal ve eğitim yapılarında görülen problemlerden hareketle) ve Türkiye’de eğitim almayı onlar için cazip hale getiren/çeken faktörler nelerdir?

2) Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim aldıkları süreç içerisinde genel olarak Türkiye’ye daha özelden ise eğitim aldıkları üniversiteye ilişkin düşünceleri, beklentileri ve memnuniyet düzeyleri nasıl şekillenmektedir? Buna bağlı olarak ayrımcılık/dışlanma veya stigmatize olma durumları gibi Türkiye’de deneyimlemiş oldukları olumsuz tavır ve davranışları tetikleyen temel faktörler nelerdir?

3) Neoliberalizmin piyasa odaklı birey yetiştirme idealinden hareketle uluslararası eğitim süreci içerisinde kazanılan/geliştirilen birtakım kişisel beceriler uluslararası öğrencilerin uluslararası eğitim süreci içerisinde aktif gündelik yaşamlarına ve gelecek iş planlamalarına nasıl etki etmektedir?

4) Türkiye’de deneyimlenmiş olan uluslararası eğitim süreci, uluslararası öğrencilerin gelecek planlamalarını ve beklentilerini nasıl şekillendirmektedir? Mezuniyet sonrası yaşanmak istenilen yer açısından Türkiye, uluslararası öğrenciler için kalıcı mı yoksa geçici bir deneyim alanı mı oluşturmaktadır?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi

Türkiye’deki üniversitelere farklı ülkelerden ve farklı etnik kimliklerden uluslararası öğrencilerin yoğun ilgisi, özellikle geçtiğimiz son yirmi yıllık süre zarfı içerisinde giderek artmaktadır (Günay 2017; Yıldırım ve Köksal, 2017). Bu şekilde üniversiteler; Türk kültürünü uluslararası öğrencilere aktarım fırsatı bulmakla birlikte, hem uluslararası eğitim pazarından kazanç sağlamakta, hem de sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkiler kurulmasında öncü bir rol üstlenmektedirler. Dolayısıyla Türkiye’nin bu çekim rolünü sürdürebilmesi için yurtdışından gelen öğrencilerin memnuniyetlerinin artırılması ve beklentilerinin karşılanması konusu bir devlet politikası olarak elzem bir konum teşkil etmektedir. Memnuniyetin artırılması ve beklentilerin karşılanmasının en önemli yollarından birisi de uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunların tespiti ve bu sorunların çözümüne yönelik iyileştirmelerin yapılmasıdır. Bu çalışmanın bir yönü tam olarak bu amaca hizmet etmektedir. Böylece,

Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için bir çekim ve cazibe merkezi haline dönüşmesi adına çalışmalar yapan politika yapıcı ilgili kurum ve kuruluşlara veri sağlayabilme ve kaynak teşkil edebilme açısından önem arz etmektedir.

Diğer taraftan, ilgili alan yazına bakıldığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar beş başlık altında incelenebilir: *İlk olarak*; uluslararası öğrencilerin eğitim almayı düşündükleri ülke seçimlerini etkileyen faktörler yoğun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalarda (Akıllı, 2018; Taşoğlu, Malkawı, Al-Ameer ve Mustafa, 2021; Tekelioğlu, 2012; Yıldırım ve Köksal, 2017); genellikle vurgu; ülkenin güvenli olması, yakınlık, ulaşım, istihdam, burs imkânları, yaşam kalitesi, eğitim maliyeti ve kalitesi, bilimsel başarı ve din-dil-kültür ortaklığı üzerinedir. *İkinci olarak*; uluslararası öğrencilerin eğitim aldıkları ülkede yaşadıkları problemler üzerine yapılan çalışmalarda (Baş, 2021; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Köleoğlu, 2018; Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş, 2016; Nazir, 2023; Şahin ve Demirtaş, 2014; Topal ve Tauscher, 2020; Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017; Zavalı ve Gündoğ, 2017); genellikle dil becerisi ve sosyo-kültürel entegrasyona odaklanılmaktadır. Bununla birlikte, kamu kurum ve kuruluşlarıyla yaşanan problemler, akademik başarının artırılması ve “dışlanma”, “ayrımcılık” ve “ötekileştirme” gibi kavramlar üzerinde sıklıkla durulmaktadır. *Üçüncü olarak*; uluslararası öğrencileri kendi ülkemize çekmeye yönelik olan çalışmalarda (Bolat, 2017; Demirhan, 2017; Ekinci-Sağlam, 2021; Levent ve Karaevli, 2013;); burs, etkin danışmanlık, kurumlar arası koordinasyon, etkinlikler, teşvikler ve siyasi, kültürel ve ekonomik geri dönüşüm asıl odak noktalarıdır. *Dördüncü olarak*; uluslararası öğrencilerin ülke ekonomisine katkılarının incelendiği çalışmalarda (Akgül, 2019; Baş ve Eti, 2020; Gümüş ve Onurlubaş, 2019; Süygün ve Kaplan, 2021); uluslararası öğrencilerin istihdam alanları, meslek seçimleri, kent ekonomisine ve gayrisafi milli hasılaya katkıları üzerinde durulmaktadır. *Beşinci ve son olarak*; uluslararası öğrencilerin küresel hareketlilikleri üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda ise (Akkutay, 2017; Cevher, 2016; Ergin ve Türk, 2010; Yılmaz ve Güçlü, 2020); genellikle küreselleşmenin yükseköğretim kurumlarına etkileri ve Türkiye'nin uluslararası eğitim piyasasına daha güçlü bir şekilde entegre olmasına yönelik problemler üzerinde durulmaktadır. Buradan hareketle ülkemizde uluslararası öğrencileri konu alan çalışmaların; daha çok uluslararası ilişkiler, eğitim bilimleri, halkla ilişkiler, sosyal hizmetler, iletişim bilimleri, işletme ve iktisat alanlarında ortaya

konulduğu görölmüş ve sosyolojik bir perspektiften derinlemesine yapılmış bu tür çalışmaların çok az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Türkiye’de neoliberal küreselleşme olgusu ile eğitim arasındaki ilişkinin de ihmal edilen bir çalışma konusu olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışma, gerek söz konusu alana yönelik yeni sosyolojik bulgulara ulaşma çabası içinde olması gerekse de bunu neoliberal politikalarla ilişkisellik içerisinde girift bir yapıda sunması nedeniyle literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu şekilde, konu hakkında ileride yürütülecek sosyolojik araştırmalara da bir katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Organizasyonu

Çalışma giriş ve sonuç bölümlerini de dahil edecek olursak toplamda altı ana bölümden oluşmaktadır. Buna göre *ilk bölümde* (giriş), araştırmanın konusu, amacı, problemi, gerekçesi ve kapsamı sunulmuştur.

İkinci ve üçüncü bölüm çalışmanın literatür kısmını oluşturmaktadır. Buna göre *İkinci Bölümde* üç temel hedef belirlenmiştir. İlk olarak; neoliberalizm olarak adlandırılan çok boyutlu ve küresel nitelikli programın gelişim süreci, sistemin fikri alt yapısını kuran ideolojiler ve dünya tarihinin seyrini değiştiren bir takım önemli olaylar çerçevesinde kronolojik bir sıra da dikkate alınarak ana hatlarıyla kısaca değerlendirilmiştir. İkinci olarak; neoliberalizm ile küreselleşme kavramları arasındaki yakın ilişki incelenmiştir. Buradaki temel soru; “Dünya nasıl ve neden neoliberalleşti?” olarak belirlenmiş ve bazı temel kriterler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan, Foucaultcu perspektif üzerinden neoliberal tezahürlerin *birey/özne* üzerindeki etkilerine değinilerek teorik bir tartışma yürütölmüştür. Bu nokta, günümüz 21. Yüzyıl becerileri de diyebileceğimiz kabiliyetleri şekillendiren; sürekli başarı arzusu, yaşam boyu öğrenme, girişimcilik, rekabet, performansla yönelik çalışma, yetenekleri sürekli reform altında tutma gibi kriterlerin teorik alt yapısını oluşturma ve temellerine inme açısından önem arz etmektedir. İkinci bölümde son olarak, neoliberal politikaların eğitim alanına olan etkileri; dünyada üniversitelerin neoliberal tarzda dönüşümü ve yükseköğretimdeki uluslararasılaşma ile birlikte artan uluslararası öğrenci hareketliliği üzerinden kısa ve genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Üçüncü bölümde ise, daha çok Türkiye’deki neoliberal dönüşümü anlamak ve yurtdışı eğitim uygulaması da dahil olmak üzere onun Türk eğitim sistemine olan etkilerini derinlemesine tartışmak temel hedef olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle söz konusu bu bölümde yine üç temel hedef belirlenmiş ve ilk olarak; neoliberalizmin ülke içinde kuruluş ve gelişim sürecinin temellerine inme ve günümüzdeki yapısını daha sağlıklı bir şekilde kavrama adına Türkiye’nin 1980 öncesi iktisadi arka planına ana hatlarıyla kısaca değinilmiştir. İkinci olarak; 1980 sonrası dönemde Türkiye’deki neoliberal gelişmeler “1980-2001” ve “2002 ve sonrası” olmak üzere iki dönem üzerinden ele alınıp Türkiye’nin siyasi tarihi ile girift bir yapı içerisinde sunulmaya çalışılmıştır. Üçüncü olarak; Türk eğitim sisteminde neoliberal yeniden yapılanma süreci, belirli dönemler üzerinden Türkiye’de eğitimin tarihsel gelişimiyle birlikte açıklanmaya çalışılmış, daha sonrasında ise Türkiye’de yükseköğretim alanının neoliberal entegrasyonu ve uluslararasılaşma meselesi tartışmaya açılmıştır. Bu noktada özellikle YÖK öncesi (1980 öncesi) ve YÖK sonrası (1980 sonrası) dönem, Türkiye’nin Bologna Süreci serüveni ve Türkiye yükseköğretim alanının uluslararasılaşması konuları üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur.

Çalışmanın *dördüncü bölümü* metodoloji kısmına ayrılmıştır. Burada araştırma sahası tanımlanmış, araştırma sürecine, yöntem ve yaklaşıma ve katılımcıların genel özelliklerine yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise, araştırma bulgularına ve bulgular üzerinden gerçekleştirilen yorumlamalara yer verilmiştir. Buna göre; katılımcıların sosyo-ekonomik durumları, dil ve eğitim düzeyleri, kendi ülkelerindeki/bölgelerindeki yaşantıları ve eğitim sistemi hakkındaki görüşleri, Türkiye’ye dair düşünceleri, eğitim alınan üniversiteye dair görüşleri, gelecek beklentileri ve neoliberalizmin özne üzerindeki etkilerine bağlı olarak uluslararası eğitim sürecinin öğrencilere kazandırmış olabileceği düşünülen birtakım kişisel kabiliyetlerin analizi çok boyutlu ve ilişkisel bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın altıncı bölümünü oluşturan *sonuç bölümünde*, araştırma problemlerinden hareketle ön plana çıkan ve dikkat çeken bulgular genel anlamda toparlanarak, ortaya konulan bulgular doğrultusunda yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusu üzerinden genel ve güncel bir tartışma yürütülmüştür.

2. DÜNYADA NEOLİBERAL DÖNÜŞÜM VE EĞİTİM ALANINA ETKİLERİ

Günümüzde “neoliberalizm” olarak adlandırılan çok boyutlu ve küresel nitelikli program, tarihsel gelişim süreci içerisinde çeşitli aşamalardan ve değişimlerden geçerek günümüze ulaşmış ve sistemin fikri alt yapısını kuran ideolojiler tarih içerisinde bizzat entelektüeller, ekonomistler ve siyasetçiler tarafından sürekli geliştirilerek oluşturulmuştur. Dünya tarihi içerisinde 1970’li yıllarda temelleri atılan günümüz neoliberal mantığı, aslında İngiltere tarihinde çok önemli bir yer işgal eden “klasik liberalizm”in temel ideolojileri üzerine oturtulmuş olsa da, zaman içerisinde ondan farklı bir gelişim seyrederek, modern dünyada klasik liberalizmin temel ilkelerini radikal bir şekilde değiştirmiştir. Buradan hareketle, çalışmanın bu bölümünde hedeflenen ilk amaç; neoliberal dönüşümün tarihsel arka planını, dünya tarihinin seyrini değiştiren birtakım önemli olaylar ve entelektüel alt yapıyı kuran ve geliştiren ideolojiler çerçevesinde kısaca değerlendirmek olacaktır.

Çalışmanın bu bölümünün temel ikinci hedefini ise, iki ana argümanın oluşturduğu söylenebilir. Buna göre ilk olarak; “neoliberalizm” ve “küreselleşme” kavramları arasındaki yakın ilişkisellik üzerinden neoliberal politikaların nasıl ve neden küreselleştiği sorgulanacak, ikinci olarak ise; yeni bir yönetimsellik kipi olarak değerlendirilen neoliberalizmin özne ile kurmuş olduğu iktidar ilişkisi Foucaultcu perspektif üzerinden değerlendirilerek tartışmaya açılacaktır.

Bu bölümdeki temel üçüncü ve son amaç; neoliberalizmin, en temelde ekonomi politik alanı ilgilendiren bir kavram olarak ortaya çıkmasına rağmen, toplumsal hayatın devamı adına hayati olan diğer temel kurumları da (eğitim, siyaset, aile, din) derinden etkilemesiyle ortaya çıkmaktadır. Buna göre; bu çalışmanın konusu açısından neoliberalizmin etki alanına aldığı en önemli kurumlardan bir tanesi eğitimidir. Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde son olarak; genelde neoliberal politikaların eğitim alanına etkileri, daha özelde ise; bu etkilerin doğrudan bir sonucu olarak yükseköğretimin değişen yapısıyla birlikte artan uluslararasılaşma talebi ve dünyadaki uluslararası öğrenci hareketliliğinin seyri tartışmaya açılacaktır.

2.1. Neoliberal Dönüşümün Tarihsel Arka Planı

Günümüz neoliberal anlayışının temel özellikleri klasik liberal fikirlerce temellendirilmiş ve zaman içerisinde geliştirilmiştir. Literatürde “liberalizm”

kavramının pek çok tanımı olsa da liberalizm en temelde; bireysel haklar ve özgürlükleri temel alarak otoritenin/iktidarın “keyfi” uygulamalarına bir başkaldırıyı, bir direnişi veya bu “keyfi” uygulamalardan duyulan derin rahatsızlığı ifade etmektedir. Çünkü liberalizme göre; bireylerin yaşama, düşünce ve ifade, din ve vicdan, mülkiyet ve benzeri gibi birtakım doğal hak ve özgürlükleri, onlara doğumlarından itibaren vazgeçilemez ve devredilemez bir şekilde tahsis edilmiştir. Dolayısıyla bu doğal haklar ve özgürlükler; herhangi bir kültürden, gelenekten, dinden veya devletten değil bizatihi insan olmanın doğal bir sonucu olarak var olmuştur (Butler, 2018).

Liberalizm, kavramın kendisinden de anlaşılabilceği üzere; kökeninde “liberty” yani “özgürlük” kavramı yatmaktadır. Hatta öyle ki; liberalizmin; “anayasal hukuk üstünlüğü”, “sosyal eşitlik”, “sınırlı ve tarafsız devlet”, “özel mülkiyet hakkı” ve “serbest piyasa ekonomisi” gibi diğer temel ilkelerinin (Erdoğan, 2005), tarih içerisinde bireysel haklar ve özgürlüklerin genişletilmesi ve iktidarın bu alana “sınırlı müdahalesi” çerçevesinde geliştirilmiştir. Buradaki “sınırlı müdahale”den kasıt, liberalizmin devlete yüklediği rolün sadece; bireylerin diğer bireyleri kısıtlamalarını engelleme, onların özel mülkiyetlerini koruma, refah için emniyeti sağlama, din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin bütün kesimlere eşit mesafede durma, kısaca; devlet içerisinde yaşanacak huzurlu ve güvenli bir ortam inşa etme ilkeleri üzerine kurulu olmasıdır. Dolayısıyla liberalizm, bireysel özgürlüğe sıkı sıkıya bağlı olmasına rağmen, bu özgürlüğün sürdürülebilirliği açısından en azından bir ölçüye kadar sınırlı bir devlet müdahalesinin ve adalet sisteminin gerekli olduğuna inanmaktadır (Butler, 2018; Conway, 2011; Yıldırım, 2019).

“Liberalizmin temel iddiaları evrensel olmasına rağmen, liberalizm her şeyden önce belli tarihi şartlardan doğmuş bir doktrin ve hareket olarak anlaşılmalıdır” (Raico, 2011: 69). Buna göre “liberalizm Batı ve Orta Avrupa’da (Kıta Avrupası) iki farklı düşünce geleneğinden beslenerek gelişmiştir. Batı’da gelişen gelenek; “İngiliz”, “klasik” veya “evrimci” olarak adlandırılırken, Orta Avrupa’da gelişen gelenek; “Kıta Avrupası” ya da “kurucu” olarak adlandırılmaktadır” (Hayek, 2009: 199). İki gelenek arasındaki farklılık kendilerini ifade etme yöntemlerinde ortaya çıkmaktadır: İngiliz klasik liberalizmi, kendini daha çok siyasi otoritenin keyfi yaptırımlarına ve uygulamalarına karşı konumlandırırken, Kıta Avrupası’ndaki hakim liberal gelenek; dindarlığa, muhafazakarlığa ve güçlü ruhban sınıfına yani kiliseye karşıt olarak

kendini konumlandırmıştır. Hayek’e göre (2009: 199); “bu iki gelenekten sadece ilki (klasik) belirli bir politik doktrin geliştirebilmiş ve gelecekteki sistem (neoliberalizm) üzerine etki yapabilmiştir.” Ancak yine de, her iki gelenek de temelde bireysel haklar ve özgürlüklerin genişletilmesi ve otoritenin keyfî uygulamalarına başkaldırı ilkelerinden hareketle filizlendiği için, klasik liberalizmin genelde Avrupalı, özelde ise İngiliz olduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır.

Buradan hareketle her iki gelenek açısından liberal fikirler temelinde bireysel hak ve özgürlüklerin genişletilmesi ve “bireyin oluşumu” hususu, dünya tarihinin seyrini değiştiren birtakım önemli olaylar ve entelektüel alt yapıyı kuran ideolojiler çerçevesinde kısaca değerlendirebilir. Buna göre *ilk olarak*, dünya tarihi içerisinde gerçekleşen önemli olaylara göz atıldığında; 1215 yılında imzalanan ve “Büyük Özgürlükler Sözleşmesi” olarak da anılan Magna Carta ile iktidarın yetkileri tarihte ilk kez sınırlandırılmış ve mutlak monarşiye dayalı kurallar bütünü yasal bir çerçeveye oturtularak sınırları kesin çizgilerle belirlenmiştir. Magna Carta’nın esas önemi yeni haklar ve hürriyetler getirmesinde değil, daha çok anayasal düzeninin, hukuk üstünlüğünün ve bireysel özgürlüklerin temelini sağlaması bakımından sivil alanı kurmuş olmasında yatmaktadır (İlal, 1968; Tuncay, 2015). 15. ve 17. yüzyıllar arasındaki Rönesans ve Reform hareketleriyle birlikte, skolastik düşünce yerini rasyonel aklın rehber olduğu bir düşünce yapısına bırakmış, özellikle matbaanın ortaya çıkmasıyla birlikte bilgi herkes için mümkün hale gelerek özgür düşünce toplumun her kesimine yayılmış, Kilise’nin gücüne meydan okunarak Tanrı’ya doğrudan ve eşit bir şekilde ulaşmanın mümkün olduğu fikri insanların zihinlerine nakşedilmiş ve böylece bireyin hem dini hem de siyasi otorite üzerindeki etkinliği artarak bireyciliğe giden yolun önü açılmıştır (Butler, 2018; Yıldırım, 2019; Yıldırım, 2020). 1688 yılında İngiltere’de gerçekleşen “Şanlı Devrim (*The Glorious Revolution*) ise, krala (II. James) karşı parlamentonun (Whigler, Toryler ve Radikaller) gerçekleştirdiği, “Haklar Dilekçesi” (*Petition of Right-1628*)¹, “Büyük Uyarı” (*Great Remonstrance-1641*)²,

¹ Daha önce Magna Carta’da kabul edilen kurallar bu dilekçede tekrarlanmıştır. İngiliz yurttaşı özgür kişilerin mal ve can güvenliği kralın keyfî uygulamalarına karşı korunmuştur. Parlamento yasama iktidarının kullanımına ortak edilmiştir (Göze, 2011: 468).

² Parlamento kralın sürekli ve zorunlu iktidar ortağı yapılmıştır. Kral parlamentonun onayı olmaksızın parlamentoyu dağıtamayacaktır. Parlamento kralın daveti olmadan kendiliğinden ve sık sık toplanabilecektir (Göze, 2011: 469).

“Habeas Corpus Act.”³ (1679) ve “Haklar Bildirgesi” (*Bill of Rights-1689*)⁴ ile sonuçlanan kral ile parlamento arasındaki uzun soluklu mücadelenin, parlamentonun zaferiyle noktalandığı bir devrimdir. Şanlı Devrim, mutlak iktidarın yıkılması ve parlamenter sistemin gelişimi açısından anayasal monarşiye geçişte önemli bir aşama olmakla birlikte, çoğulcu bir toplumun temellerini atmış olmasından dolayı da önem arz etmektedir (Hill, 2016; Kama, 2016; Koç, 2017; Tilly, 1995). 18. yüzyılda gerçekleşen Amerikan Devrimi (1765-1783) ve Fransız Devrimi (1789-1799) de sonuçları bakımından bireysel haklar ve özgürlüklerin gelişiminde büyük rol oynamıştır. Buna göre; sömürgecilik hareketlerinin Avrupa’dan Kuzey Amerika’nın alt bölgelerine doğru ciddi manada arttığı 18. yüzyılda, Amerikan kolonileri ile İngiliz güçleri arasındaki çatışma 1776’da Amerikan kolonilerinin bağımsızlığını, bireylerin özgür ve eşit olduklarını, bütün gücün halkta olduğunu kısaca hukuk üstünlüğünü ve kişi hürriyetini ilan eden “Amerikan Bağımsızlık Bildirisi” ile sonlanmıştır (Bernstein, 2014; Çetin, 2002). Fransız Devrimi ise, Temmuz 1789’da baskıcı otoriteyi temsil eden Bastille Hapishanesi’nin işgaliyle filizlenmiş, Bastille’in düşüşüyle mutlak monarşiye karşı güçlü bir darbe inmiş ve hemen ardından Ağustos 1789’da “İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi” yayınlanmıştır. Bu bildiriyle birlikte; egemenlik halka verilmiş, hukuk üstünlüğü sağlanarak herkes yasa önünde eşit sayılmış, keyfi tutuklamalar, cezalar ve vergiler yasaklanmış, düşünce ve inanç özgürlüğü sağlanarak kilisenin vicdan üzerindeki tekeli yıkılmış kısaca; eski rejimin (*ancien régime*) tüm kuralları ve kurumlarına son verilerek, yeni bir düzenin kurulması amaçlanmıştır (Çetin, 2002; Gaxotte, 1969; Güvenç, 2020; Koç, 2017; Skocpol, 2004; Trask, 2005). 18. yüzyılda gerçekleşen devrimler ve yayınladıkları eşitlik, özgürlük, hukuk üstünlüğü ve adalet temalı, kişi hak ve özgürlüklerini iktidar/devlet karşısında güvence altına alan bildirgeler sayesinde liberal fikirlerin gelişimi hızlanmış ve liberalizm politik anlamını, ancak 17. yüzyılın sonları ve 18. yüzyılın başlarında ortaya çıkan Aydınlanma Çağı’nın etkisiyle birlikte kazanabilmiştir. Aydınlanmaya yol açan düşünsel temeller Rönesans ve Reform hareketleriyle atılsa da; 1688 yılında

³ Kişi güvenliğini sağlayan ve kişilerin keyfi olarak ve yargıç kararı olmadan tutuklanmalarını ve hapsedilmelerini engelleyen çok önemli bir belgedir (Göze, 2011: 470).

⁴ Parlamentosunun krala karşı kesin zaferiyle oluşturulan bildirgedir. Bu bildirgeyle birlikte; yasa yapma, vergi koyma gibi kralın çoğu yetkisi parlamentoya geçmiştir. Kralın yetkisi, oluşturulan yasayı hiçbir değişikliğe uğratmadan sadece yürürlüğe koymakla sınırlandırılmıştır. Parlamento üyelerinin seçiminin serbestçe yapılması ve parlamentoda tartışma özgürlüğü sağlanmıştır (Göze, 2011: 471).

gerçekleşen İngiliz Şanlı Devrimi'yle başlayıp 1789 Fransız Devrimiyle zirveye ulaştığı genel kabul edilen görüştür (Çetin, 2002; Çüçen, 2006; Yıldırım, 2019).

İkinci olarak, liberalizm ve bireyin oluşumunda ideolojik alt yapıyı kuran entelektüel temellere bakıldığında ilk dikkat çeken isim Aristoteles'tir. Temelleri Solon tarafından oluşturulan ve özellikle Aristoteles tarafından savunulan *isonomia* (izonomi) ideali, hukuk üstünlüğünü savunan ve otoritenin keyfi uygulamaları karşısında kendini konumlandıran bir düzenin idealidir. Buradan hareketle izonomi; köleliğin yasaklanması, haksızlığa uğrayan kişilerin korunması ve herkesin yargıya başvurma hakkına sahip olması gibi temel ilkeler üzerine şekillendirilmiştir. Kısaca izonomi; devlet yetkilerinin kısıtlanmasını, hukuk önünde eşitliği ve bireysel hakların genişletilmesi idealinin savunulduğu bir düzenin temsilidir (Aristoteles, 2012; Karatani, 2018; Kulaksızoğlu-Mercan, 2021).

Liberalizmin temellerini oluşturan fikirler Orta Çağ'da özellikle Thomas Aquinas tarafından geliştirilmeye devam edilmiştir. Aquinas, yasaların ve yasaların bütününi oluşturan hukukun rasyonel olmasına işaret ederek, bir yasanın rasyonelliğini öncelikle “ortak iyiliğe” hizmet etmesi kriteri üzerinden değerlendirmiştir. Dolayısıyla bir yasa ancak ortak çıkarı amaç edinmişse adildir. Diğer taraftan yasa koyucu, keyfi uygulamaları için adalete aykırı bir şekilde ve yetki sınırlarını aşarak kurallar koyuyorsa bu kurallara yasa gözüyle bakılmamalıdır. Çünkü bu kurallar baskıyı ve şiddeti beraberinde getirmektedir (Göze, 2011).

Bu noktada bir diğer önemli isim John Locke'tur. Özellikle “Şanlı Devrim'in ardından sivil hak ve hürriyetler, hukuk hakimiyeti ve egemenliği fikirleri entelektüel açıdan John Locke'un “keyfi iktidar”ı şiddetle eleştirdiği *Sivil Hükümet Üzerine İkinci İnceleme* (1689) adlı eserinde açıkça ifade edilir hale gelmişlerdir” (Hayek, 2009: 201). Locke'a göre (2012: 88-93): “üstün iktidar; halkın yaşamları ya da servetleri üzerinde keyfiliğe sahip değildir, anlık keyfi kararlarla değil yargıçlar eliyle adalet dağıtmakla yükümlüdür, insanın kendi onayı olmadan mülkiyetinin herhangi bir parçasını alamaz ve yasalar yapma iktidarını başka ellere devredemez”.

Fransız Devrimi'nden sonra Fransa'da Jean-Jacques Rousseau, Montesquie, Voltaire gibi isimler öncülüğünde geliştirilen liberal fikirler Almanya'da Immanuel Kant (1724-1804) tarafından temelleri atılan “*Rechtsstaat*” (Hukuk Devleti/Anayasal Devlet) anlayışıyla yankısını bulmuştur. *Rechtsstaat* kısaca; kişiler ve toplumlar arası

barışın sağlanması ve halkın refahı adına, iktidarın gücünü ve keyfi yaptırımlarını anayasayla sınırlandırarak güçlü bir hukuk devleti oluşturmak, kişisel hak ve özgürlükleri kanunlar aracılığıyla desteklemek ve bağımsız bir yargı ve güçler ayrılığını etkin bir şekilde devreye sokmak olarak özetlenebilir. Immanuel Kant'ın fikirleri ilerleyen yıllarda hukuk üstünlüğünü savunan Alman filozoflarınca Alman hukuk dünyasına aşılınmışlardır (Artantaş, 2020).

Yine de klasik liberalizmin modern anlamına kavuşmasında asıl gelişiminin Britanya kaynaklı olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Britanya'da klasik liberal fikirlerin entelektüel temelleri; özellikle John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), Adam Smith (1723-1790) ve Jeremy Bentham (1748-1832) tarafından ortaya konmuştur. John Locke'un liberal düşünceye olan katkısı; hukuk hakimiyeti, bireysel özgürlüklerin genişletilmesi ve daha da önemlisi keyfi iktidarın sınırlandırılması yönünde olmuştur. David Hume da John Locke'a benzer şekilde keyfi otoritenin eleştirisini temel almakla birlikte; Hayek'in de ifade ettiği üzere (2009: 201); "klasik liberalizmin temel ideolojisini ve ilkelerini Britanya sınırları ötesine taşımıştır". Jeremy Bentham ise, "faydacılık" ilkesi üzerinden klasik liberalizme bir katkı sağlamıştır. Bentham'a göre; insanlar tüm hayatları boyunca rasyonel bir şekilde "haz" ve "çıkart" peşinde koşmakta ve "ıstırap"tan kaçmaktadırlar. Böylece kendi faydalarını ve mutluluklarını en üst seviyeye çıkararak toplumun genel çıkarına ve mutluluğuna katkı sağlamaktadırlar. Yani "faydacı" anlayışta bireysel çıkar ve haz, kolektif mutluluğu da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, bireyler kendi arzularının peşinden gitmekte özgür bırakılmalı, iktidar bu alana müdahalede bulunmamalıdır (Bentham, 2017). Bentham'ın faydacılık ilkesi ilerleyen dönemlerde özellikle John Stuart Mill (1806-1873)'i etkilemiş ve onun tarafından savunulmuştur.

Tüm bu düşünürler arasında Adam Smith'e ayrı bir yer açmak gerekmektedir. Çünkü liberalizmi sağlam iktisadi temellere oturtan ve onu modern anlamına kavuşturan Adam Smith ve onun *Ulusların Zenginliği* (1776) adlı eseridir (Hayek, 2009; Kazgan, 2016). Dolayısıyla buraya kadar kişisel hak ve hürriyetler, hukuk üstünlüğü, anayasal düzen gibi kavramlar üzerinden geliştirilen klasik liberalizmin, bu noktadan sonra iktisadi bir zemine doğru kaydırıldığına dikkat çekmek gerekmektedir. Smith'e göre piyasa, "görünmez el" mekanizmasıyla devletin müdahalesine ihtiyaç duymadan kendi kendini dengeleyebilmekte ve bu şekilde refah artışı yaratabilmektedir (Smith, 1997). Smith burada "görünmez el" ile; bireylerin baskı,

zorlama veya hile yoluyla değil de, gönüllü mübadele ve yasal ayrıcalıklar yoluyla kazanç sağladığı toplumsal bir düzenin inşasını kastetmektedir. Buradaki kritik nokta; mübadeleyi gerçekleştiren her iki tarafında bu mübadeleden kâr/fayda sağlamalarıdır (Gündoğdu, 2017; Yıldırım, 2019). Bu anlayış çerçevesinde bireyler çoğunlukla da farkında olmadan rekabetçi koşullar altında birbirlerinin fayda maksimizasyonunu sağlayarak kolektif refaha katkı sağlamış olurlar. Yani bireyler kendileri için iyi olanı en yüksek seviyeye çıkarmaya çalışırken, bilinçsiz bir şekilde toplumun iyiliğini de olabilecek en üst seviyeye taşırlar (Raphael, 2014). Dolayısıyla mübadele; “bireysel ve toplumsal faydayı arttırdığı için tek bir ülke ile sınırlandırılmamalı, ülkeler arasında da serbest hale gelmelidir” (Yıldırım, 2019: 30). Ancak; eğer her iki taraf da gerçekleştirilen mübadeleden bir fayda sağlamıyorsa mübadelenin yapılmasının bir mantığı yoktur. Ya da gerçekleştirilen mübadele tarafların sadece birine fayda sağlıyorsa bu beraberinde fayda sağlayan tarafın sağlamayan taraf üzerindeki tahakkümünü doğurur. Bu da klasik liberalizmin hak, hürriyet, eşitlik gibi temalarıyla şekillenen temel ilkeleriyle bağdaşmayan bir durumdur. Dolayısıyla mübadele mutlak gönüllük ilkesine dayanmalı ve mübadeleyi gerçekleştiren her tarafın faydasına olacak şekilde sonuçlandırılmalıdır.

Adam Smith’in “görünmez el” mekanizmasına dayalı geliştirdiği teori; sanayi kapitalizminin emek üzerindeki baskısının artmasıyla birlikte ortaya çıkan 1848 ayaklanmaları⁵, bu ayaklanmaların etkisiyle zayıflayan sistemde işsizliğin artması ve finans dengelerinin bozulması sonucu kapitalizmin ilk genel krizi sayılan 1873 Ekonomik Krizi⁶’nin yaşanması, 1914’te patlayan I. Dünya Savaşı ve altın para sistemin çöküşü ile tamamen sorgulanır hale gelmiştir. Dolayısıyla klasik liberalizmin serbest piyasa ekonomisine dayalı temel ilkeleri de kesin bir şekilde tartışmaya açılmıştır. Ancak serbest piyasa ekonomisi, asıl darbeyi I. Dünya Savaşı’nın ardından yaşanan 1929 Dünya Ekonomik Kriziyle birlikte almıştır (Kaymak, 2010; Kazgan, 2016; Yıldırım, 2019). Bu bağlamda 20. Yüzyılın ilk dönemleri, savaşlar ve ekonomik bunalımların etkisiyle dünyadaki iktisadi alanın ciddi şekilde boğulduğu ve yıprandığı bir döneme işaret etmekle birlikte, aynı zamanda serbest piyasa ekonomisine dayalı

⁵ Ayaklanmalarla aynı yıla denk gelen Karl Marx ve Friedrich Engels tarafından yazılan *Komünist Manifesto* (1848)’nin tutkulu, ateşleyici ve devrimci söylemleri, ayaklanmaların entelektüel tabanını oluşturmuş ve etkisini daha da derinleştirmiştir.

⁶ Tüm dünya ile birlikte Osmanlı Devleti’ni de etkilemiştir.

ilkelerden de artık istenilen verimin alınamamasından dolayı ülkelerin yeni bir ekonomik model arayışı içerisinde olduğu bir döneme de işaret etmektedir.

Bu bağlamda Eric Hobsbawm (1996); 20. yüzyılın genel yapısını “aşırılıklar çağı” olarak özetlemekte ve bu yüzyılı; 1914’te başlayan I. Dünya Savaşı’ndan II. Dünya Savaşı’nın sonuna kadar süren dönemi kapsayan “felaket çağı”, hemen ardından 1970’li yılların başına kadar süren yaklaşık yirmi beş/otuz yıllık bir ekonomik büyüme, refah ve toplumsal dönüşümle geçen “altın çağ” ve yüzyılın sonuna doğru tekrar yeni bir dağılma, belirsizliklerin ve krizlerin görüldüğü bir döneme geçiş olmak üzere üç kanatlı bir resme veya bir tür tarihsel sandviçe benzetmektedir. Yani Hobsbawm’a göre kısaca 20. yüzyıl; bir krizden diğerine giden yolda, kısa bir dönem altın çağa tanık olunmuş bir geleceğe geçiş dönemidir. Hobsbawm’ın “felaket çağı” olarak nitelendirdiği dönemde; I. Dünya Savaşı’nın getirdiği yıkım ve 1929 Ekonomik Krizi’nin etkileriyle birlikte klasik liberalizme karşıt birbiriyle yarışan ve hegemonya kurmaya çalışan üç ana hareket gelişmiştir: “İlki, devrimci sol çizgide hareket eden Marksist komünizm, ikincisi; serbest piyasaya tam anlamıyla güvenini kaybeden ve ılımlı sosyal demokrasiyi savunan bir kapitalizm ve üçüncüsü; aşırı bir şekilde çarpıtılmış ulusçuluk fikirleriyle beslenen, radikal sağ bir çizgide yükselen faşizmdir” (Hobsbawm, 1996). Bu noktada *komünizm*, klasik liberalizmin özellikle özel mülkiyet anlayışına dayalı temel ilkesine, *faşizm* ise, klasik liberalizmin özgürlük, adalet, eşitlik gibi temel ilkelerine ve dünyada barış ortamının bozulmasına yönelik bir tehdit olarak düşünülmüştür. Dolayısıyla burada; klasik liberalizmin serbest piyasa ekonomisine dayalı temel ilkesini tehdit eden ancak ılımlı bir sosyal demokrasinin varlığı ve bu sayede kapitalist sistemin devamlılığı hatırına I. Dünya Savaşı ve hemen ardından yaşanan Büyük Buhran sonrası ikinci seçenek tercih edilmiştir. Bu seçeneğe en büyük entelektüel katkıyı ise John Maynard Keynes, *İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi* (1936) adlı eseriyle yapmıştır.

1929 Krizi’nin etkileri o kadar büyük olmuştur ki, Hobsbawm’ın da ifade ettiği üzere (1996: 106); “iki savaş arasındaki dönemde yaşanan bu krizle birlikte dünya ekonomisinin çöktüğü görülmüştür.” Keynes’e göre ise (2010); krizin en temel ve genel sebebi basite indirgeyerek söyleme pahasına, toplam talep yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu şekilde Keynes eserinde; literatürde genellikle “her arz kendi talebini yaratır” şeklinde özetlenen Say Yasası’nın temel ilkesinin tümünden bir reddiyesini sunarak dönemin hakim paradigmasını değiştirmekle birlikte, amacını

ortaya koyarken “klasik teori tarafından varsayılan özel durumun niteliklerinin, şu anda içinde yaşadığımız iktisadi toplum açısından hiçbir geçerliliği yoktur” (Keynes, 2010; 13) da diyerek klasik iktisadın temel öğretileriyle de bir hesaplaşma içerisine girmiştir. Çünkü ona göre, “piyasayı kendi kendine dengeleyen bir mekanizma bulunmamaktadır” (Bilir, 2019: 90). Ancak yine de şu ifade edilmelidir ki; Keynes serbest piyasa fikrine tam anlamıyla karşı değildir. Sadece serbest piyasanın kendiliğinden tam istihdam düzeyinde dengeye gelme noktasında bariz sıkıntılarının olduğunu düşünmektedir. Bu anlamda Keynes, serbest piyasanın dengeye ulaşamadığında veya denge noktasından uzaklaştığında devletin geçici olarak piyasaya müdahale etmesi gerektiğini düşünmektedir (Kazgan, 2000; Yıldırım, 2019). Yani Callinicos’un da ifade ettiği üzere (2020: 348); “Keynes’in sunduğu pratik çözümler, kapitalizmin yerine başka bir sistemin getirilmesine değil, kapitalizmin istikrara kavuşturulmasına yöneliktir”. Dolayısıyla Keynes’in yaptığı “kapitalist sistemin sürdürülmesi ve güçlendirilmesi adına oyunun kurallarını yine kapitalist sistem içinde modifiye etmekten başka bir şey değildir” (Yıldırım, 2019: 39-40). Keynesyen teori, II. Dünya Savaşı’nın sonlarında özellikle de 1944 yılında imzalanmış olan Bretton Woods Anlaşması’yla birlikte neredeyse tüm dünyada etkin bir şekilde uygulanarak, 1970’li yılların başına kadar kapitalizme altın çağını yaşatmış ve ulusal kalkınmacı döneme büyük katkı sağlamıştır.

20. yüzyılın son otuz yılı ise; 1971’de uluslararası para sisteminin terki (Bretton Woods’un çöküşü) ve 1973’te başlayan Petrol Krizi’yle birlikte, 1945-1970 yılları arasında yaşanan kapitalizmin altın çağını kapatmış ve yerini ekonomik durgunluğun, daralmaların ve stagflasyonun görüldüğü bir döneme bırakmıştır. Stagflasyon, bir ekonomide durgunluk ve enflasyonun aynı anda görülmesi, yani enflasyonla işsizliğin kafa kafaya gitmesi durumunu ifade etmektedir. Keynesyen teoriye göre ise; durgunluk ve enflasyonun birlikte görülmesi olanaksızdır, çünkü Keynes bu durumu tam olarak hesaba katmamıştır. Dolayısıyla Keynesyen teori 1973 Krizi’yle birlikte gelen stagflasyon karşısında çaresiz kalmış, herhangi bir çözüm önerisi üretememiş ve bu da teoriye olan güveni sarsmıştır (Kazgan, 2016; Öztürk ve Saygın, 2017). Bu şekilde ekonomik alanda klasik liberal fikirler Friedrich August von Hayek (1899-1992) ve Milton Friedman (1912-2006) gibi dönemin önemli iktisatçıları tarafından yeniden canlandırılarak, bu çerçeve üzerinden birtakım yeni çözüm arayışlarına girişilmiştir. Bu çözüm arayışları ise bizi, 1970’lerde başlayıp 1980’lerde etkinliğini

daha da artıran ve günümüzde küresel ekonomi politikasının ideolojisi haline dönüşen bir sistem olan neoliberalizme götürmektedir.

Neoliberalizmin doğum tarihini tam olarak vermek zordur. Ancak literatürde; 1973'te Şili'de sosyalist Allende iktidarının General Pinochet tarafından devrilmesi, Çin devlet adamı Deng Xiaoping'in 1978'de komünist Çin'i liberalleştirecek ilk adımları atmasıyla birlikte Çin'in dünyaya açılma isteği, 1979'da FED Başkanı olan Paul Volcker'ın ABD'nin para politikasını tümünden değiştirip enflasyonla mücadeleye girişmesi, aynı yıl İngiltere'de Margaret Thatcher'ın başbakan, 1980'de ise ABD'de Ronald Reagan'ın başkan seçilmesi neoliberalizmin doğuşunu temsil eden en önemli gelişmeler olarak görülmektedir. Neoliberalizmin temel ideolojisi, "klasik liberalizme geri dönüş" veya Margaret Thatcher'la özdeşleşmiş olan "*başka alternatif yok*" sloganıyla, klasik liberalizmin temel ilkelerine dayandırılarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda neoliberalizm; piyasanın özgürleştirilmesini, serbest ticaretin küreselleştirilmesini ve sermaye hareketliliğinin uluslararası düzeyde artırılmasını, müdahaleci olmayan yani sınırlandırılmış bir devlet anlayışını, buna paralel olarak devletin tek rolünün piyasa mekanizmalarının işleyişini kolaylaştırmak ve korumak olduğunu, bireysel özgürlüklerin artırılmasını, piyasaya katılımı engelleyecek olan sosyal refah yardımlarının kaldırılmasını, serbest piyasanın işlerliği ve sürdürülebilirliği açısından elzem olan rekabetin ve girişimciliğin desteklenmesini ve kamusal alanın özelleştirilmesinin toplumsal refah açısından olumlu sonuçlar doğuracağını savunan küresel nitelikli bir program olarak karşımıza çıkmaktadır (Hay, 2007).

Neoliberal politikaların uygulanmaya başlanması anlık bir olay değildir. İdeolojisinin ve ilkelerinin tam anlamıyla ve sağlıklı bir şekilde oturtulabilmesi için dünyanın farklı bölgelerinde/ülkelerinde çeşitli deneyler uygulanmıştır. David Harvey'e göre ise (2015); ilk neoliberal devlet oluşturma deneyi 1973'te sosyalist Allende iktidarının, ekonomide serbestlik anlayışını savunan ve ABD tarafından da desteklendiği bilinen General Pinochet tarafından askeri bir darbe sonucu devrilmesiyle Şili'de gerçekleşmiştir. Darbe sonrası Şili'de ekonomi yabancı sermayeye açılmış, kamusal alanlar özelleştirilmiş, emek hareketleri bastırılmış, işçi hakları zayıflamış, kısaca sosyalist rejimin savunduğu tüm değerler yıkılarak yerine "zamanın ruhuna uygun" yeni neoliberal ilkeler konulmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, Şili'de serbest ekonomi mantığına dayalı uygulanan bu politikalar ekonomik

alandaki gelişimin bir başarısı olarak sürekli canlı tutulmuştur. Burada Şili örneği, baskıcı bir devlet yapısı ile serbest piyasa ekonomisinin bir arada mümkün olabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Çünkü bu özelliğiyle ekonomisini kapitalist olmayan bir biçime dayandıran özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere neoliberal bir karşı devrimin oluşması bakımından esin kaynağı olmuştur. Bu şekilde dünyada birçok az gelişmiş ve gelişmekte olan ülke, krizde olan ekonomilerini kurtarmak ve neoliberal politikaları devreye sokabilmek adına darbeleri, baskıcı ve yıkıcı rejimlerin tehdidi altında kalmışlardır. Böylece söz konusu bu ülkelerin ekonomik, siyasi ve toplumsal yapıları da büyük ölçüde tahribata uğramıştır.⁷ (Colas, 2020; Kazgan, 2016; Şenses, 2017).

Neoliberal devlet oluşumu ve politikaları somut bir şekilde ilk kez kendini Şili’de gösterse de, etkili bir şekilde hayata geçirilmesi özellikle Margaret Thatcher Britanya’sı ve Ronald Reagan Amerika’sında olmuştur. Neoliberalizme geçiş adına her iki ülkede uygulanan politikalarda birtakım benzerlikler görülse de⁸ aslında durumun daha karmaşık ilişkileri içinde barındırdığını belirtmek gerekmektedir. David Harvey’e göre (2015); ABD’de Britanya kadar kapsayıcı bir refah devleti yapısının gelişmemesi, ABD’de neoliberal uygulamaların hem yolunu açmış hem de daha kolay kabullenilmesine neden olmuştur. Diğer taraftan Britanya’nın ABD’ye nazaran köklü bir tarihe sahip olması, daha kapsayıcı bir refah devleti yapısı geliştirmesi ve devlet aygıtının daha karmaşık ve çetrefilli bürokratik mekanizmalarla sarmalanmış olması gibi nedenlerden dolayı Britanya’da neoliberal politikaların uygulanabilmesi adına daha çetin bir savaş verilmiştir. Aslında burada gösterilmek istenen; her ne kadar her iki ülke arasında neoliberal dönüşüm adına uygulanan politikalarda benzerlikler görüle de, kültürel ve siyasi geleneklerin çok farklı olmasıdır. Daha açık bir ifadeyle buradaki kilit nokta; neoliberalizmin farklı ülkelere veya coğrafyalara farklı zamanlarda ve farklı şekillerde yayılmış olmasıdır. Tıpkı Weber’in *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*’nda (2014) Batı’ya özgü olarak düşündüğü “rasyonel kapitalizm”in farklı coğrafyalardaki toplumsal, siyasal ve kültürel bariyerleri yıkarak⁹

⁷ Yakın bir örnek olarak Türkiye’de yaşanan 12 Eylül 1980 Darbesi.

⁸ Enflasyonla mücadele, işçi-işveren ilişkilerinin düzenlenmesi, piyasada özgürlük ve benzeri.

⁹ Weber’in kastettiği bu bariyerlere örnek olarak; Hindistan’da kast sistemi ve reenkarnasyon anlayışı veya Hinduizm; ya da Çin’de, çok güçlü bir monarşizmin var olması ya da Konfüçyüsçülük ve Taoçuluk, hatta Çince’nin doğası (Weber’e göre Çin alfabesinin resimsel ve betimleyici olması sistematik düşünmeyi zorlaştırmakta ve rasyonelliğe engel olmaktadır (Ritzer ve Stepnisky, 2019: 150). Dolayısıyla Weber’e göre, rasyonel kapitalizmin farklı coğrafyalara yayılması, bu coğrafyalardaki farklı toplumsal ve kültürel bariyerlerin dayanıklılığı ile alakalı bir durumdur.

eninde sonunda farklı zamanlarda ve farklı şekillerde de olsa yayılacağını ifade etmesi gibi, neoliberalizm de tıpkı kapitalizm gibi farklı coğrafyalara farklı zamanlarda ve farklı toplumsal, siyasal ve kültürel bariyerleri yavaş yavaş zamanla yıkarak daha çok da bu bariyerlerin içine nüfuz ederek yayılmıştır.

Neoliberal dönüşümün yaşanması ve farklı toplumlardaki bariyerlerin aşılmasında kullanılan kilit kavram “toplumsal rızanın inşası” olmuştur. Toplumsal rızanın oluşturulabilmesi için ise şu iki argüman önemlidir: *İlki*; “ahlaki değerler kümesi etrafında bir rıza iklimi oluşturulması, yani geleneklere ve kültürel değerlere başvurarak politikaları geleneklere ve kültüre yaslandırmak gerekmektedir, *ikincisi* ise; toplumsal denetimin sağlanması gerekmektedir” (Harvey, 2015: 91). Ancak buradaki asıl problem; küresel bir neoliberal dönüşüm adına evrensel olarak çalışabilecek bir düşünce sisteminin yaratılmasıdır. Bu problemi çözme adına ise karşımıza stratejik ve işlevsel bir şekilde kullanılan ve asıl tahakkümü gizleyen iki kilit kavram karşımıza çıkmaktadır: “Bireyselleştirme” (*ututitarian individualism*) ve “özgürlük”. Her iki kavram da evrensel olarak güçlü kavramlardır. Pierre Bourdieu (2017b) ve David Harvey’e göre de (2015); Thatcher ve Reagan gibi neoliberal düşüncenin kurucuları bu iki kavramı temel almışlar, bu kavramları medeniyetin merkezi değerleri kabul etmişler, bireylerin seçim özgürlüğünü engelleyen her türlü kolektif yapıya karşı savaş açmışlar ve bu fikirleri Althusserci anlamda özellikle “devletin ideolojik aygıtları”nı devreye sokarak (örneğin medya gibi) insanların sağduyularına işlemişlerdir. Aslında olan ise, bireyselleştirme yoluyla kişiler arası rekabetin arttırılması, bireyin yalnızlaştırılması ve bu durumun kişilerin kendi özgür seçimleriymiş gibi sunulması veya hissettirilmesidir. Bu bir anlamda devletin artık refah devleti özelliğinden vazgeçip, kendi sorumluluklarını azaltarak, bireye fazlaca sorumluluk yüklemesi anlamına gelmektedir. Tam da bu nokta, aslında klasik liberalizm ile neoliberalizm arasındaki keskin farklılaşmayı da gözler önüne sermektedir. Özkazanç’ın da ifade ettiği gibi (2011: 12-15);

Klasik liberalizm her yönüyle oldukça modern bir nitelik taşıırken, klasik liberalizme geri dönüş mitiyle kendini kurtarmaya çalışan neoliberalizm, (örgütlü) modernliğin çözülme sürecinden beslenmekte ve bizzat bu süreci derinleştirmektedir. Bu tarihsel süreçte, klasik liberalizmin modern repertuara katmış olduğu tüm kurumsal pratik ve normların anlamını zorunlu olarak ve radikal biçimde değiştirmektedir. 19. Yüzyıl sonundan itibaren...neoliberal söylemde artık hiçbir “liberal” terim eskisiyle aynı anlamı işaret etmiyor...Sonuçta neoliberalizm küresel ölçekte iktidarın sadece piyasa modeli üzerinden yapılanmaya yöneldiği bir aşırı tahakküm biçimi olarak karşımıza dikiliyor.

Ya da Pierre Bourdieu'nün de kısaca ifade ettiği gibi (2017b: 12); “devletin sağ eli, artık sol elin yaptığının bedelini ödemek istememektedir”.¹⁰ Dolayısıyla sağduyuya yerleşen bu kavramlar asıl tahakkümü gizleyecek şekilde stratejik olarak kullanılarak olağan sayılmış ve sorgulanamaz kabul edilmiştir. Yine Bourdieu bu noktayı şöyle özetlemektedir: “Hükmedilenler, tahakküm ilişkilerine hükmedenlerin bakış açısıyla oluşturulmuş kategorilerle bakarlar, bu da bu kategorilerin doğalmış gibi görünmelerine yol açar. Bu onları sistematik bir şekilde kendi kendini değersizleştirmeye hatta aşağılamaya götürebilir” (2015: 50).

Buraya kadar bahsedilenlerden de anlaşılacağı gibi, neoliberalizm her şeyden önce bir politik-ekonomik pratikler teorisi olarak görünmektedir. Bu bağlamda neoliberalizm, Keynesyen iktisat teorisinden farklı olarak piyasanın tamamen serbest bırakılıp devletin mümkün olduğu kadar piyasaya az müdahale etmesini sağlayan ve özelleştirmeyi savunan bir sistem olarak tanımlamaktadır (Balkan ve Öncü, 2014; Kazgan, 2016). Piyasanın egemenliğinin tanınmasının en vazgeçilmez kuralı ise, devlet tarafından sınırlandırılmamış ve baskılanmamış bir rekabetçiliğin ekonomik alanda hakim kılınmasıdır. Kamusal alanın özelleştirilmesinin rekabeti arttıracığına ve bu şekilde ekonominin canlanarak kaynak dağılımını iyileştirileceğine inanılmaktadır (Kurmuş, 2010). Harvey, neoliberal doktrinin bu inancını kısaca “mülksüzleştirme yoluyla birikim” olarak adlandırmış ve dört ana özelliğini açıklamıştır (2015: 169-172): Buna göre *ilk olarak*; kamusal alanı “özelleştirme ve metalaştırma”, neoliberal politikaların en belirgin ve vazgeçilmez bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. *İkinci olarak*; “finansallaşma” yani finans sistemi, yeniden bölüşümün en etkin aracı haline gelerek zenginin daha çok zengin, fakirin ise daha çok fakir kalmasına neden olmuştur. *Üçüncüsü*; neoliberal politikalar kendini “kriz yönetimi ve manipölasyonu” sayesinde sürekli olarak etkin kılmakta ve buradan beslenmektedir. Bu şekilde özellikle, gelişmekte olan ve azgelişmiş ölkelerde bilinçli olarak yaratılan krizler servetin sürekli olarak yoksul ölkelerden zengin kapitalist ölkelere doğru akmasına neden olmaktadır. *Dördüncü ve son olarak* ise, neoliberal devlet yeniden bölüşümün temel ilkelerini belirleyerek ve kontrolünü elinde tutarak

¹⁰ Bourdieu'ye göre (2017b); devletin biri merhamet (sendikalar, sosyal yardımlaşma kuruluşları gibi), diğeri de toplumsal denetimi sağlama adına baskı mekanizmalarını elinde tuttuğu iki eli vardır. Bourdieu bunların ilkinin “sol el”, ikincisini ise “sağ el” olarak adlandırır.

gelirin alt sınıflardan üst sınıflara doğru akışını garantiye almış bulunmaktadır (“devlet eliyle yeniden dağıtım”).

Tüm bunlarla birlikte yine de neoliberalizm sadece ekonomi-politik doktrini ilgilendiren bir kavram olarak algılanmamalıdır. Çünkü; neoliberalizm aynı zamanda, “sosyalleşme yoluyla insanların sosyo-kültürel yapısını şekillendiren çok boyutlu ve nitelikli bir programdır” (McGuigan, 2014: 224). Bu, Margaret Thatcher’ın kötü şöhretli şu politikasını akıllara getirmektedir: “*Yöntem ekonomiktir, ancak asıl amaç ruhu değiştirmektir*”. Bu gerçekten de doğrudur. Neoliberalizmin kullandığı yöntem ekonomik olsa da, asıl amaç sosyo-kültürel alanın en küçük hücrelerine kadar sirayet etmek ve kolektifi parçalayarak hakimiyet kurmaktır. Bu da daha önce de ifade edildiği gibi “bireyselleştirme” ve “özgürlük” kavramlarını etkin bir şekilde sağduyulara işleyerek yapılmıştır. Dolayısıyla bu noktada neoliberalizmin tanımını yapmak da çok kolay değildir. Ancak yine de bir fikir sağlaması açısından burada birkaç tanıma değinmek gerekmektedir. Bu bağlamda Pierre Bourdieu, Margaret Thatcher’ın 1987’de döneme damgasını vuran “*toplum diye bir şey yoktur. Birey olarak erkekler ve kadınlar, bir de aileler vardır*” sözüne cevap verircesine neoliberalizmi “ortaklıkların sistemli bir şekilde yok edilmesi yönündeki siyasi bir program” olarak tanımlamaktadır (2017b: 124). Yani neoliberalizm daha güçlü tahakküm kurabilmek adına ayrıcalıklı olan zengin azınlık grubu birleştirirken (Bourdieu, 2018: 87-88), devletin toplumsal yönünü oluşturan tüm kolektif yapılara savaş açmaktadır:

Aslında bu felsefe, zenginliğin giderek artan bir şekilde yaratılmasından ve daha gizli olarak, küçük bir ayrıcalıklı azınlığın elinde toplanmasından başka bir amaç bilmez ve kabul etmez; ve bu nedenle, kârın maksimize edilmesinin önündeki her türlü engelle çevrenin tahribi ve insan kurban edilmesi de dahil olmak üzere her türlü savaşa yol açar. Thatcher, Reagan ve onların halefleri gibi *laissez-faire* taraftarları, “bırakınız yapsınlar” anlayışını pratikte uygulamamaya özen gösterirler. Ancak, tam tersine son birkaç yüzyılın toplumsal kazanımlarına [ve] tek kelimeyle sosyal devletle bağlantılı tüm uygarlık biçimlerine karşı topyekün bir savaş açarak [kontrolü] mali piyasaların mantığına teslim ederler (Bourdieu, 1998: 127).

Dolayısıyla Pierre Bourdieu’ye göre neoliberalizm, daha etkin ve problemsiz bir şekilde işleyebilmek için ekonomik alanda yaşanan serbestleştirme ve kuralsızlaştırma mantığı aracılığıyla tahakkümü önleme adına oluşturulan tüm siyasi önlemleri ve kurumları da yıkmaya çalışmaktadır. Bu şekilde, tüm kolektif yapıları tartışmaya açmayı hedefleyerek onları zayıflatmayı ana hedef olarak belirlemektedir. Bu bağlamda Pierre Bourdieu, savaş açılan kolektif yapıları şu şekilde özetler:

Manevra kabiliyeti gitgide daralan “ulus”, maaşın ve mesleki kıdemin bireysel yetkinliğe göre kişiden kişiye farklı uygulandığı ve dolayısıyla çalışanların atomize olduğu “*çalışma toplulukları*”, çalışanların haklarını savunan sendikalar, dernekler, kooperatifler gibi “*savunma kolektifleri*” [ve] piyasaların yaş gruplarına göre şekillenmesi sonucunda tüketim üzerindeki denetimini kısmen yitiren “*aile*” (2017b: 124).

David Harvey de Bourdieu’ye benzer şekilde, neoliberalizmi “emek güçlerine ve tüm diğer (seküler ya da dindar) muhalif güçlere karşı kapitalist sınıfın iktidarını ayağa kaldırma, sağlamlaştırma ve merkezileştirme amaçlı bir proje” olarak tanımlar. (2015: 1). Michel Foucault’ya göre ise (2015: 109-111) neoliberalizm, sadece ekonomi-politik bir kavram değildir. “İktidarı toplumun en ücra köşelerine kadar yayılan ve “bırakınız yapsınlar”dan ziyade müdahaleci bir temele yaslanan bir politikadır”. Türk Marksist iktisatçı Korkut Boratav ise daha sade bir şekilde neoliberalizmi “hakim sınıfların ve sermayenin sınırsız tahakkümünü hayata geçirme programı” olarak tanımlar (2016: 9). Bu tanımları daha da çeşitlendirmek mümkündür. Buradan da anlaşılacağı üzere; neoliberalizm sadece bir iktisat politikası olarak kavranamaz ve açıklanamaz. Neoliberalizm daha çok Bourdieu’nün ifade ettiği gibi, toplumsal olanı hedef alan ve kolektifi parçalayarak hakimiyet kuran, Harvey’in ve Boratav’ın ifade ettiği gibi, kapitalist sınıfın ve sermayenin tahakkümünü sağlamlaştırarak toplumsal hiyerarşinin sürdürülmesine katkı sağlayan ve Foucault’nun ifade ettiği gibi, toplumsal alanın en ücra köşelerine kadar işleyerek sosyo-kültürel yapıyı temelden şekillendiren çok boyutlu ve küresel nitelikli bir programdır. Dolayısıyla neoliberalizm, toplumsal yaşamın her alanına işleyen çok boyutlu bir program olduğuna göre, daha önce de ifade edildiği gibi; ekonomi kurumunu etkilediği kadar siyaset, aile, eğitim ve din olmak üzere toplumsal hayatın sürdürülmesi adına hayati olan diğer temel kurumları da kökten etkilemektedir. Bu çalışmanın konusu açısından ise, neoliberalizmin eğitim kurumuyla olan ilişkisi belirleyici önemdedir. Ancak bu noktaya geçmeden önce, ilk olarak neoliberal politikaların nasıl ve neden küreselleştiği sorgulanacak daha sonrasında ise “neoliberalizm ve özne” kavramı arasındaki ilişkisellik tartışmaya açılacaktır. Böylece daha ileride ele alınacak olan neoliberal politikaların eğitim alanındaki uluslararası etkisi daha iyi anlaşılacaktır.

2.2. Neoliberal Politikaların Küreselleşmesi Üzerine

Günümüzde yaşanan iletişim ve teknoloji çağında (Manuel Castells’in ifadesiyle (2008), kısaca “enformasyon çağı”) neredeyse her toplumsal olgu, olay veya

durum yanından yöresinden bir şekilde “küreselleşme” kavramı adı altında, sanki onun olumlu veya olumsuz doğal bir nedeni veya sonucuymuş gibi açıklanmaktadır. Bu durumun temel iki nedeni olduğu söylenebilir: *İlki*; Kazgan’ın da ifade ettiği üzere (2016: 55); “küreselleşme kavramının gerisinde ona temel dayanak noktası olacak herhangi bir ideolojik felsefenin ya da tarihsel bir öğretinin bulunmamasıdır”. Dolayısıyla bu durum küreselleşme kavramını esnek bir zemine oturtmakta ve onu herhangi bir ideolojiye bağlı kılmadan günümüz toplumunu anlamlandırma ve açıklamada cazip bir hale getirmektedir (çoğu zamanda bölük pörçük bir anlamlandırma ve özümseme pahasına). *İkincisi* ise; küreselleşme kavramının çok boyutluluğuyla ilgilidir. Aktel’in de ifade ettiği gibi (2001: 193); “küreselleşme sürecinin etki alanının genişliği kavrama yüklenen anlam çeşitliliğini arttırmakta, böylece kavramın analitik geçerliliğini sorgulanır hale getirmektedir.” Dolayısıyla küreselleşme kavramının bu çok boyutlu doğası nedeniyle farklı küreselleşme dinamikleri farklı bakış açılarına göre genellikle kültürel, siyasi ve ekonomik boyutlar üzerinden anlamlandırılmaktadır. Buna göre; küreselleşmenin *kültürel boyutu* toplumlar arasındaki kültürel etkileşimin ileri seviyede arttığına işaret ederek bu durumu genellikle “kültürel yakınlaşma”¹¹, “kültürel melezleşme”¹², “kültürel farklılaşma”¹³ ve “küyerelleşme/globalizasyon”¹⁴ kavramları üzerinden açıklarken, *siyasal boyut*; otoritenin ve yönetim biçimlerinin küreselleşme süreci içerisinde radikal bir dönüşümüne işaret ederek, ulus-devletlerin azalan rolüne veya hala küresel sahnede önemli olan bazı temel özelliklerine vurgu yapmaktadır¹⁵ (Aktel, 2001; Bayar, 2008; Ritzer ve Stepnisky, 2019).

¹¹ Kùltürler arasında farklılıklar varlığını sürdürmekle beraber yine de gitgide kùltürler arasında türdeşleşme eğiliminin gözlemlenmektedir.

¹² Kùltürlerin iç içe geçmesi sonucu özgün yeni değerlerin oluşması kastedilmektedir.

¹³ Küreselleşme dinamiklerinin bazen kùltürler arası bir ortaklık yaratmaktan ziyade ayrışmaları ve farklılaşmaları da tetikleyebildiği kastedilmektedir.

¹⁴ Yerel değerlerin de küresel kùltüre entegre çabası kastedilmektedir.

¹⁵ Buna göre *ilk görüş*; küreselleşme süreci içerisinde devlet, toplum ve birey arasındaki ilişkinin yeniden tanımlanması gerektiğine vurgu yaparak, liberal fikirlerin küreselleşme süreci içerisinde etkinliğinin arttığını, dolayısıyla devletin yaptırım gücünün azaldığını ve sınırlı ve müdahaleci olmayan bir devlet anlayışının varlığını savunarak ulus-devletlerin öneminin azaldığına işaret etmektedir. *İkinci görüş* ise; “küresel güvenlik sorunlarına” (örneğin terörizmin ulusal faaliyetlerini küresel düzeyde arttırması), “küresel sağlık problemlerine” (örneğin AIDS gibi küresel hastalıkların yayılması veya bu çalışmanın yazıldığı yıllarda hala devam eden Covid 19 Pandemi sürecinde ulus-devletlerin milli gelirlerinin hatırı sayılır bir kısmını pandemi yardımlarına ayırması (Örneğin Japonya 2,2 trilyon dolar, ABD 2 trilyon dolar, Almanya 750 milyar Euro, İngiltere 350 milyar sterlin, Fransa 110 milyar Euro, Hindistan 265 milyar dolar, Türkiye 100 milyar TL. Covid 19 Pandemi süreci içerisinde ekonomik destek paketleri açıklamışlardır (*Koronavirüs: Hangi ülkelerde ne tür ekonomik destek paketleri açıklandı?*). (2020, 28 Mayıs). BBC News. (<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52828167> Erişim Tarihi: 16.03.2022) ve “küreselleşen

Ekonomik boyut ise, çalışmanın bu kısmında ele alınacak olan tartışma konusunu belirlemesi bakımından önem arz etmektedir. Küreselleşmenin ekonomik boyutu kısaca; özellikle neoliberal ideolojinin en temel ilkelerinden olan serbest piyasa ekonomisinin küreselleşmesine, finans sektörünü kontrol eden uluslararası örgütlerin ve anlaşmaların artmasına (Dünya Bankası, IMF, DTÖ, OECD, GATT, GATS gibi), küresel üretimdeki radikal değişime (üretimin farklı aşamalarının farklı coğrafyalarda sonuçlanması), bu vesileyle ticaretin ve yatırımın küresel anlamda yayılmasına, sermaye hareketlerindeki artışa ve bizzat sermayenin kendisinin küresel çapta örgütlenmesine ve son olarak çok uluslu şirketlerin faaliyet alanlarının tüm dünya üzerinde genişlemesine işaret etmektedir (Aktel, 2001; Bayar, 2008). Ekonomik boyuttan türetilen küreselleşme tanımları ya da küreselleşme sürecini anlama ve açıklama çabaları, genellikle 20. yüzyılın iktisat alanında öncü isimlerinden olan August von Hayek ve Milton Friedman gibi iktisatçıların görüşlerine ve bu isimlerin büyük ölçüde etkilediği Avusturya ve Chicago Okulu iktisat öğrencileri tarafından geliştirilen fikirlere dayandırılmaktadır. Ancak bu çizgi üzerinden oluşturulan hakim paradigma, sanki küreselleşme sürecinin neoliberal iktisat politikalarının tüm dünya geneline yayılmasına paralel olarak, onun doğal bir sonucuymuş gibi ortaya çıkması, gelişmesi veya etkinliğini bu şekilde kazanmış ve arttırmış olması üzerinden şekillendirilmektedir. Dolayısıyla, küreselleşme sürecinin sadece neoliberal iktisat politikalarının evrenselleşmesine yönelik tek yönlü böylesi bir ekonomik tabanlı açıklaması, küreselleşmenin siyasal ve kültürel boyutunu atlamakta veya kaçırmaktadır. Bu bağlamda bu noktanın, küreselleşme sürecini ekonomik boyut üzerinden anlamaya ve açıklamaya çalışan paradigmanın zayıf bir yönüne işaret ettiği söylenilebilir. Ancak şu da bir gerçektir ki; küreselleşme süreci içerisinde neoliberal iktisat politikalarını etkin bir şekilde hayata geçiren ve uygulayan ileri kapitalist ülkelerin, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler üzerinde kurduğu hegemonik baskı ve tahakkümün genelde bu iktisat politikaları üzerinden gerçekleştiriliyor olması ve az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin bu konuyu sürekli güncel ve canlı tutma

göç krizine” (yüksek teknolojik silahların artması, nükleer gücün tehdit edici bir unsur olarak kullanımı, finansal küreselleşmenin hızlanması gibi yükselen teknolojiyle paralel gelişen bu süreçler, küreselleşme süreci içerisinde yaşanan savaşların, siyasal krizlerin veya ekonomik buhranların geçmişe nazaran daha ağır sonuçlarının oluşmasına veya tahribat gücünün fazlaşmasına neden olmuşlardır. Bu şekilde artan kitlesel göç dalgaları “ulusal kimlik” üzerinde tehdit edici bir boyuta ulaşmıştır) dikkat çekerek, ulus-devletlerin bahsi geçen bu konulara hala çözüm üretebilecek potansiyele sahip olduğunu, dolayısıyla da küreselleşme karşısında ulus-devletlerin öneminin hala devam ettiğine işaret etmektedir (Aktel, 2001: 199; Bayar, 2008: 28; Ritzer ve Stepnisky, 2019: 625).

arzusu, doğal olarak küreselleşme sürecinin ekonomik boyutlu bir açıklamasını, küreselleşme sürecinin kültürel ve siyasal boyutlarına nazaran ilgili alan yazında popülerliğini artırmakta, ön plana çıkarmakta ve hatta zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda küreselleşme sürecini ekonomik boyut üzerinden açıklamaya çalışan yazın (Kazgan, 2016; Saad-Filho ve Johnston, 2020; Savran, 2008; Şenses, 2004; 2009; 2017; Yeldan, 2008; 2011); aslında neoliberal iktisat politikalarının, genellikle kaçınılmaz bir süreç olduğu iddia edilen küreselleşme kisvesi altında doğal kanunlarmış gibi kaderci bir anlayışa dayandırılarak kabul ettirilmesine, meşrulaştırılmasına ve bu şekilde azgelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin neden batıdaki ileri kapitalist toplumlar gibi kalkınamadıklarını sorgulamalarının engellenmesine karşı çıkmaktadır. Kısaca, burada ele alınan tüm bu süreç “neoliberal küreselleşme” olarak tanımlanmakta (Şenses, 2004: 1) ve küreselleşme sürecini derinleştiren, onun sürekliliğini sağlayan ana dinamonun bizatihi neoliberal iktisat politikaları olduğu savunulmaktadır.

Bu noktada konusu açısından bu çalışma, ilgili literatürdeki ana çizgiye sadık kalarak neoliberalizm ile küreselleşme arasındaki yakın ilişkiyi açıklayabilmek ve anlamlandırabilmek adına ekonomik boyutlu bir perspektife ihtiyaç duymaktadır. Ancak bu durum çalışmanın, küreselleşmenin kültürel ve siyasal boyutunu atladığı veya kaçırdığı anlamına gelmemelidir. Bu bağlamda, her ne kadar aşağıda ele alınacak olan küreselleşme ile neoliberal iktisat politikalarının yakın ilişkiselliği genel bir çerçeve üzerinden ekonomik boyutlu olarak açıklansa da, daha karmaşık siyasal ve kültürel bir içeriği de içinde barındırdığı unutulmamalıdır.

Buradan hareketle, özellikle 1980 sonrasında günümüze kadar yaşanan dönem; “neoliberal iktisat politikalarının yaygın ve keskin bir küreselleşme söylemiyle neredeyse tüm dünya üzerinde uygulamaya konulduğu ve etkinliğini arttırdığı bir sürece işaret etmektedir” (Şenses, 2017: 215). Bu bağlamda, dünya ekonomisinin buraya kadar tüm bu anlatılanlardan da anlaşılabilceği üzere, tarih içerisinde çeşitli aşamalardan ve değişimlerden geçerek 21. yüzyıla neoliberal küreselleşme öncülüğünde girdiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Güler, 2011). Bu noktada Colas’ın da (2020: 132) sormuş olduğu şu soru çalışmanın bu kısmında ele alınan neoliberalizm ile küreselleşme arasındaki ilişkiselliği anlamlandırabilme bakımından önem arz etmektedir: “Dünya nasıl ve neden neoliberalleşti?” Ya da bu soruyu daha farklı bir şekilde sorarsak “neoliberal politikalar nasıl ve neden küreselleşti?”

Daha önce de ifade edildiği gibi, neoliberal politikalar farklı coğrafyalara veya ülkelere farklı zaman dilimlerinde ve farklı şekillerde yayılmışlardır. Ayrıca yayıldıkları coğrafyaların veya ülkelerin toplumsal, siyasal ve kültürel bariyerlerini yıkarak veya kendilerini bu bariyerlere yaslandırarak (daha çok içine nüfuz ederek, onunla bütünleşerek) toplumsal bir rızanın kabulü¹⁶ yoluyla aktif kılınarak toplumun en ücra köşelerine kadar sirayet edebilmişlerdir. Ancak bu noktada dünyanın farklı bölgelerinde neoliberal politikaların nasıl işlerlik kazandığını ayrı ayrı incelemek bu çalışmanın kapsamını aşacağından, çalışma burada neoliberalizm ile küreselleşme arasındaki ilişkiyi daha genel ve temel beş ana argüman üzerinden açıklamayı hedeflemektedir:

Buna göre *ilk olarak*; uluslararası ticareti ve finansallaşmayı kontrol altına alan uluslararası kurumların ve anlaşmaların özellikle 1980 sonrası dönemde küresel düzeyde etkinliğini artırmaları üzerinde durmak gerekmektedir. Öncelikle Bretton Woods sonrası hayata geçen Dünya Bankası ve IMF, neoliberal iktisat politikalarının küreselleşmesinde, kök salmasında ve etkilerinin derinleşmesinde çok önemli bir rol oynamışlardır. Daha sonra bu kurumlara; 1947 yılında imzalanan, 1948’de yürürlüğe giren “Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması” (GATT) ve bu anlaşmanın Uruguay görüşmeler turu (Uruguay Round) sonucu (1986-1994) kurumsallaştırılmasıyla birlikte 1995’te kurulan Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ)¹⁷ eklenmiştir.¹⁸ Bununla birlikte; 1948 yılında kurulmuş olan Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü’nün (OECE) mirasçısı olarak, 1961’de Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)¹⁹ kurulmuştur. Bu gelişmelere ek olarak yine Uruguay

¹⁶ “Toplumsal rıza”nın nasıl sağlandığı bu noktada önem arz eder: Kendiliğinden veya karşılıklı çıkar amaçlı bir kabul (genellikle ileri kapitalist ülkeler arasında) ya da borçlandırma yoluyla baskıcı tahakküm mekanizmalarının şiddetli ve karşı konulamaz bir şekilde uygulandığı hegemonya çerçevesinde gerçekleşen kabul (genellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde).

¹⁷ DTÖ, uluslararası ticaretin kurallarını belirleyen uluslararası bir kuruluştur. Temel hedefini; uluslararası ticaretin önündeki engelleri ortadan kaldırmak, ticaret kurallarını şeffaflaştırmak, ticaret işlemlerini kolaylaştırmak suretiyle küresel ticaret hacmini artırmak olarak belirlemiştir. Türkiye Uruguay Round sonunda Marakeş’te DTÖ’yü kuran anlaşmayı imzalayarak 26 Mart 1995 tarihinden itibaren DTÖ’ye kurucu üye olmuştur. (T.C. Dış İşleri Bakanlığı. <https://www.mfa.gov.tr/dunya-ticaret-orgutu-dto.tr.mfa> Erişim Tarihi: 17.03. 2022).

¹⁸ T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Telif Hakları Genel Müdürlüğü. “Dünya Ticaret Örgütü (WTO)”. (<https://www.telifhaklari.gov.tr/Dunya-Ticaret-Orgutu-WTO> Erişim Tarihi: 17.03.2022).

¹⁹ OECD, İkinci Dünya Savaşı sonrasında, Batı Avrupa ekonomilerinin desteklenmesi ve onarımı amacıyla, Marshall Planı çerçevesinde ABD ve Kanada’nın o dönemde yaptıkları, yaklaşık 12 Milyar Dolar civarında olan mali yardımın dağıtımına yardımcı olmak ve Avrupa ülkeleri arasındaki ticari ödemeleri serbestleştirerek geliştirmek amacıyla OECE’nin yerine ondan daha geniş bir görev tanımlı çerçevesinde kurulmuştur. OECD’nin en temel amacı ekonomik büyüme, mali istikrar, ticaret ve yatırım, teknoloji, yenilik, girişimcilik ve kalkınma alanlarında işbirliği yoluyla refahın sağlanması ve yoksullukla mücadele konularında hükümetlere yardımcı olmak belirlenmiştir. Türkiye

görüşmeler turunun bir ürünü olan ve DTÖ tarafından yürütülen “Hizmet Ticareti Genel Anlaşması” (GATS)²⁰ görüşmeler sonucu aktif bir şekilde uygulamaya konulmuştur (Colas, 2020; Çoban, 2002; Kökalan,-Çımrın, 2009; Seyidoğlu, 2003; Şenses, 2004). GATS’ın sürdürülmesinde ve etkinlik alanının genişlemesinde; Avrupa Birliği (AB),²¹ Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması (NAFTA)²² ve Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği (APEC)²³ gibi bölgesel ekonomik birleşme hareketlerinin de etkisinin büyük olduğunu belirtmek gerekmektedir (Seyidoğlu, 2003). Tüm bu uluslararası faaliyet gösteren kurum ve anlaşmalar; ister uluslararası ticareti canlandırma arzusuyla, ister küresel finansal sistemi kontrol altına almasıyla, isterse de bölgesel olarak kalkınma amacıyla olsun, neoliberal iktisat politikalarının etkin bir şekilde devreye sokulmasında ve evrensel olarak uygulanmasında kilit bir rol oynayarak neoliberal küreselleşme sürecine katkı sağlamışlardır.

İkincisi; bilginin yayılımını kolaylaştıran ve hızlandıran aynı zamanda haberleşmeyi ve iletişimi küresel ölçekte mümkün kılarak dünyayı küçülten teknolojik gelişmeler üzerinden bir çözümleme yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda özellikle televizyonun 1960’lı yıllardan sonra hızla tüm dünya genelinde yaygınlaşması farklı toplumlar ve kültürler arasındaki etkileşimi arttırmakla kalmamış, aynı zamanda

OECD’nin 20 kurucu üyesi arasında bulunmaktadır. (T.C. Dış İşleri Bakanlığı. https://www.mfa.gov.tr/iktisadi-isbirligi_ve-gelisme-teskilati-oecd_tr.mfa Erişim Tarihi: 17.03.2022).

²⁰ GATS, dünya hizmet ticaretinin serbestleştirilmesi anlayışı üzerine kurulan ve ilkeleri GATT’tan ilham alınarak oluşturulan ilk çok taraflı anlaşmadır. GATS’ın temel hedefleri; güvenilir bir uluslararası ticaret kuralları sistemini hakim kılma, tüm katılanlara adil ve tarafsız bir şekilde yaklaşma, ekonomik faaliyetleri garanti altına alınan ilkeler üzerinden gerçekleştirme ve ticaret ve kalkınmayı aşamalı serbestleştirme yoluyla düzenlenmesini sağlama olarak belirlenmiştir. (T.C. Ticaret Bakanlığı. <https://ticaret.gov.tr/hizmet-ticareti/uluslararasi-iliskiler/hizmet-ticareti-genel-anlasmasi-gats> Erişim Tarihi: 17.03.2022). Bu anlaşma Türkiye’de de 25 Şubat 1995’te TBMM tarafından onaylanmış 6 Mart 1995 itibarıyla da resmi olarak ilan edilmiştir (Kıyan ve Yüksel, 2011: 40).

²¹ Temellerini Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu, Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu’ndan alan AB, özetle; İkinci Dünya Savaşı sonrasında ekonomik, siyasi ve kültürel alanda büyük yıkıma uğrayan Avrupa’da barışın yeniden kurulması, Avrupa ülkelerinin ortak değerler etrafında bir araya gelmesi ve özellikle üye ülkeler arasında refahı artıracak şekilde ekonomik alanda kuvvetli bir işbirliğinin başlatılması fikriyle 1 Kasım 1993 tarihli Maastricht Antlaşması’nın yürürlüğe girmesiyle kurulmuştur. (T.C. Dış İşleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı. <https://www.ab.gov.tr/> Erişim Tarihi: 17.03.2022).

²² ABD, Meksika ve Kanada arasındaki müzakereler sonucunda 1994 yılında yürürlüğe girmiştir. Temel amacı, üye ülkeler arasında serbest ticaret bölgesinin geliştirilmesini sağlamak ve ticari entegrasyonun önündeki tüm engelleri kaldırmaktır (Arı, 2004).

²³ APEC, 1989 yılında Asya-Pasifik bölgesindeki ekonomik gelişmeyi ve refah düzeyini daha ileriye taşımak amacıyla kurulmuştur. Temel hedefleri; bölgede sürdürülebilir bir ekonomik büyüme sağlama, serbest ticaret ve yatırım teşvikini artırma, üye ülkelerin ekonomik entegrasyonunun güçlendirilmesini ve diğer bazı alanlarda işbirliğinin geliştirilmesini sağlama şeklinde özetlenebilir. (T.C. Dış İşleri Bakanlığı. <https://www.mfa.gov.tr/asya-pasifik-ekonomik-isbirligi-forumu.tr.mfa> Erişim Tarihi: 17.03.2022).

Thatcher'ın, Reagan'ın ve onların neoliberal ideallerini benimseyen bürokratların, entelektüellerin ve iş adamlarının seslerini tüm dünyaya duyurmasını da kolaylaştırmıştır. Diğer taraftan bilgisayar ve internetin tüm dünya genelinde yaygınlaşması ve bilgisayarın etkin kullanıma yönelik ağ tabanlı bankacılık sektörünün ve çok uluslu şirketlerin gelişimi finansal alanın küreselleşmesinde başat rol oynamışlardır (Kazgan, 2016). Bu tip gelişmeler, Üçüncü Sanayi Devrimi ya da Endüstri 3.0 olarak nitelendirilen dönemin ürünleri olarak karşımıza çıkmaktadır.²⁴ Buradan hareketle; neoliberal iktisat politikalarının asıl ivmesini, elektroniğin etkin kullanımını temsil eden söz konusu bu dönemde kazandığını söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Günümüzde ise, kapitalist endüstriyel gelişiminin geldiği son nokta olarak temsil edilen Endüstri 4.0 süreci altında; neoliberal politikaların hangi yöne doğru evrileceği, etkin olarak kullanılıp kullanılmayacağı veya dünyanın yeni ve sürdürülebilir başka bir politikaya mı ihtiyaç duyacağı gibi konular tartışılmaktadır (Yıldırım, 2019).

Üçüncü olarak komünizmin çöküşü (SSCB'nin ve Doğu Bloku'nun dağılması), neoliberal iktisat politikalarının küreselleşme sürecine etki eden en önemli tarihi olaylar arasında gösterilebilir. II. Dünya Savaşı'ndan iki süper güç olarak ortaya çıkan ve iki kutuplu dünya yapısının başrol oyuncularını olan ABD ve SSCB arasında yaşanan Soğuk Savaş dönemi 1991'de SSCB'nin dağılmasıyla sona ermiş ve bu durum neoliberal iktisat politikalarının küreselleşmesine giden yolun önünü açmıştır. Doğu'da Varşova Paktı etrafında birleşen ve liderliğini SSCB'nin üstlendiği Doğu Bloku'nun varlığı ve savunduğu komünist fikirler, o dönemde hala liberal fikirlere karşı güçlü, tehditkar ve alternatif bir yol olarak varlığını sürdürmektedir. Dolayısıyla ABD, neoliberal fikirlerin tam anlamıyla küresel bir hale getirilmesi adına attığı birçok adımda sürekli olarak SSCB'nin ve komünizmin kurduğu güçlü bariyerlerle karşılaşmaktadır. Ancak o dönemde SSCB'nin gittikçe kötüleşen ekonomisi, gelir dengesizliklerinin ve yoksulluğun artması, silahlanma yarışından kaynaklı askeri harcamaların çoğalması, yeni teknolojiye ayak uydurulamaması gibi nedenlerden dolayı ve dönemin SSCB lideri Mihail Gorbaçov'un bu problemlere çözüm bulmak

²⁴ Dünyadaki endüstriyel gelişimi temsilen; *Endüstri 1.0*; buharlı makinenin keşfi ile üretimin kol gücünden ayrılıp makineler tarafından gerçekleştirilmesine, *Endüstri 2.0*; üretimde işbölümünün tüm dünya üzerinde yaygınlaşmasına ve kitle üretiminin başlamasına, *Endüstri 3.0*; elektronik devrime ve otomasyona dayalı üretime ve *Endüstri 4.0*; günümüzde hala geliştirilme aşamasında olan yapay zeka ve otonom sistemlerin kendi aralarında iletişim kurduğu üretim teknolojilerine işaret etmektedir (Yıldırım, 2019:167-168).

amacıyla uyguladığı birtakım politikaların²⁵ tam anlamıyla başarıya ulaşamaması sonucu SSCB ile birlikte Doğu Bloku da dağılmıştır (Bulut, 2014; Karakuş, 2022). Bu şekilde ABD, tüm dünya üzerinde tek süper güç olma pozisyonunu elde ederek, toplumsal refahın sağlanması ve ekonomik kalkınmanın gerçekleşmesi adına tek alternatif yol olarak gördüğü ve evrensel değerlere dayandırarak sunduğu neoliberal iktisat politikalarını tüm dünya geneline yayma fırsatını yakalamıştır. Bununla birlikte; “1997 yılında patlak veren Asya Krizi’nin SSCB’nin dağılmasından sonra ortaya çıkan ülkeler üzerinde derin tahribatlar yaratması, artık “başka bir alternatifi kalmayan” veya sunul(a)mayan neoliberal iktisat politikalarının bu ülkelere yayılımını da hızlandırmıştır” (Şenses, 2004: 4). Dolayısıyla Colas’ın da ifade ettiği gibi (2020: 135); “Batı’da “Yeni Sağ” olarak adlandırılan hareketlerle birlikte gelişen neoliberal iktisat politikalarının küreselleşmesi, Batı’nın bir zaferi olduğu kadar, Doğu’da sol anlayışın yenilgisinin de bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır”. Diğer taraftan bu durum, liberal dönem ile neoliberal dönem arasındaki temel bir farkı da yansıtmaktadır: O da Kazgan’ın ifade ettiği üzere (2016: 23); “sistemin kontrolünün artık tam anlamıyla İngiltere’den ABD’ye geçmiş olmasıdır”. Çünkü ABD, II. Dünya Savaşı’ndan hem galip bir ülke olarak çıkmış hem de burada da ifade edildiği gibi; SSCB’nin dağılması ve komünist anlayışın büyük bir darbe yemesi sonucu Soğuk Savaş sonrası dönemde dünya sahnesinde tek süper güç haline gelmiştir. Bu gibi durumlar ABD’nin milli ekonomisini büyütürken ona küresel bir nitelik kazandırmıştır. Böylece ABD istediği zaman dünyada büyüme ivmesini artmış, istediği zamansa dünyayı krizlerle baş başa bırakmıştır. “Neoliberal dönemde ise, İngiltere’nin ABD’ye nazaran böyle bir gücü kalmamıştır. Ancak ABD’den sonra dönemin ikinci finans merkezi haline gelmiştir” (Kazgan, 2016: 23)

Dördüncüsü, ekonomisini ulusal kalkınmacı bir biçimine dayandıran özellikle gelişmekte olan ülkelerin ekonomilerinin krize girmesi, neoliberal iktisat politikalarının küreselleşmesinin temel sebepleri arasında yer almaktadır. 1973 Petrol Krizi’nin küresel etkisi sadece ileri kapitalist ülkeler için değil, aynı zamanda gelişmekte olan ülkeler üzerinde de bir şok etkisi yaratmıştır. Bu durumda birçok gelişmekte olan ülke, özellikle Batılı uluslararası finansal kurumlardan alınan dış borçlarla, bozulan veya kötüye giden ekonomilerini iyileştirebilmeyi ummuştur.

²⁵ Glasnost (açıklık) ve Perestroyka (yeniden yapılanma); SSCB’yi dünyaya açma ve liberal kılma arzusu üzerine uygulanan politikalar. Mihail Gorbaçov bu yönüyle Çin devlet adamı Den Xiaoping’e benzetilmiştir (Karakuş, 2022: 296).

Ancak krizin etkisi o kadar büyük olmuştur ki, alınan borçlar ülkelerin ekonomisini düzeltmeye yetmemiş, dahası bu ülkeler borçlarını ödeyemez hale gelmişlerdir. 1982’de Meksika’nın moratoryum²⁶ ilan etmesiyle başlayan borç ödeme krizi bölgenin diğer ülkeleriyle birlikte (Brezilya, Arjantin gibi), dünyanın diğer gelişmekte olan ülkelere de sıçramıştır. Tam da bu noktada; “uluslararası finansal kurumlar olan Dünya Bankası ve IMF işbirliğiyle, gelişmekte olan ülkelere yapısal uyum programları başlatılmıştır” (Akdemir, 2001: 45). Dolayısıyla gelişmekte olan ülkelerde ortaya çıkan borç krizi, bu ülkelerin uluslararası finansal kurumlarla yakınlaşmasına ve ilişkilerinin artmasına neden olmuştur. Bununla birlikte; 1994 Meksika ve Türkiye Krizi, 1997 Asya Krizi, 1998 Rusya Krizi, 1999 Brezilya Krizi ve 2001 Türkiye ve Arjantin Krizi özellikle IMF’nin etki alanının genişlemesine neden olmuştur (Öztürk, 2002; Seyidoğlu, 2003; Şenses, 2017). Ekonomileri bu krizlerden olumsuz etkilenen birçok gelişmekte olan ülke IMF’nin kapısını çalarak, IMF’nin “şartlılık ilkesine” dayalı eskiye nazaran daha uzun vadeli kredilerini *stand-by* anlaşmaları²⁷ çerçevesinde kabul etmek zorunda kalmışlardır. Burada vurgulanan şartlılık ilkesinden kasıt; temel iktisat stratejisinin değişmesi, yani eski ekonomik stratejinin rafa kaldırılması ve serbest piyasaya dayalı dışa dönük bir stratejiye geçilmesidir (Ercan, 2012; Şenses, 2017). Dolayısıyla IMF’nin şartlılık ilkesi; neoliberal iktisat politikalarına geçişi ve onun etkin bir şekilde uygulamaya konulmasını öngören ve bu ilke uygulanmadığı takdirde gelişmekte olan ülkelere kredi açılmayacağı tehdidini de içinde barındıran bir tahakküm mekanizması şeklinde işlemiştir (Saad-Filho, 2020; Şenses, 2017). Ayrıca bu noktada IMF, hem alacaklıların tahsilini güvence altına alan bir icra memurluğu işlevini üstlenmiş hem de vermiş olduğu yüksek miktardaki krediler sayesinde borç alan ülkelerin iç işlerine karışma fırsatını da elde etmiştir (Öztürk, 2002). Bu bağlamda Kazgan’ın da ifade ettiği üzere (2016: 33); “neoliberal iktisat politikaları gelişmekte olan ülkelere ödeyemedikleri dış borç karşılığı yaptırımlar ya da bir dayatma şeklinde kabul ettirilmiştir”.

Beşinci ve son olarak ise, çok uluslu şirketlerin serbest piyasa mantığından hareketle etkinlik düzeylerini küresel ölçekte artırması ve sermayenin küresel kaygan

²⁶ Borçlu olan bir ülke tarafından borçların tamamının veya bir kısmının ödenemeyeceğinin ilan edilmesi. Bu noktada borçlar silinmez, yeniden yapılandırılır.

²⁷ Stand-by anlaşmaları, özellikle dış ödemeler dengesi açığı veren ülkelere IMF tarafından yapılacak yardımın şartlarını içeren istikrar politikalarıdır. Diğer bir ifade ile Stand-by anlaşmaları, belli bir ekonomik ve politika programına bağlı olarak, ödeme ve geri ödemeleri belli bir takvim dahilinde yapılmak üzere talep edilen fon sağlama anlaşmalarıdır (İnan, 2019: 602).

bir zeminde hareket alanını sürekli olarak genişletmesi üzerinde durmak gerekmektedir. Bu bağlamda, ileri kapitalist ülkelerin, özellikle azgelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere yönelik uyguladığı “doğrudan” veya “kısa vadeli yatırımlar” burada iki kilit kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre doğrudan yatırımlar; genellikle zengin pazarları tercih etmekte, gittiği ülkeye uzun dönemli yerleşmekte ve hatta yerli üretim sürecinin ana mekanizmalarından biri haline dönüşebilmektedir. Bu yönüyle doğrudan yatırımlar, yerleştiği ülkenin pazarıyla girift bir yapı kazanabilmektedir. Yerleştiği ülkelerde; istihdam sağlama ve yeni teknolojik imkânlar sunma gibi olumlu etkileri bulunmakla birlikte, rekabetçi yerli üretimi yok etmek gibi olumsuz etkileri de olabilmektedir (Kazgan, 2016). Diğer taraftan kısa vadeli yatırımlar ise, kısa bir süre içerisinde yüksek kâr elde etme odaklı “geçici” yatırımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Gittiği ülkeye veya coğrafyaya herhangi bir bağlılığı yoktur. Küresel düzeydeki hareket kabiliyetinden dolayı; daha iyi ve yüksek kâr getiren bir pazar fırsatı bulduğunda, bulunduğu yeri terk ederek o ülkeye veya bölgeye taşınabilme özgürlüğüne sahiptir. Bu bağlamda kısa vadeli yatırımlar mekandan bağımsız olarak hareket etmektedirler. Ancak diğer taraftan bu küresel hareket özgürlüğü, yerel alan veya nüfus için o kadar kolay gerçekleşmemektedir (Bauman, 2014; Kazgan, 2016). Çünkü Bauman’ın da ifade ettiği üzere (2014: 15); “yerelin”; aile görevleri, ev mülkiyeti ve benzeri görevlerinin olması ve diğer taraftan mekanın değişmesinden kaynaklı oluşabilecek yüksek risk ihtimalleri yereli yerel olarak kalmaya zorlamaktadır”. Dolayısıyla, kısa vadeli yatırımların gittiği ülkelerde yarattığı istihdam olanakları da geçici bir özellik taşımaktadır. Tüm bu özellikleriyle kısa vadeli yatırımlar, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ortaya çıkan krizleri tetiklemekte başat rol oynamışlardır. Burada anlatılan her iki yatırım türünün de küreselleşme sürecine olan katkısı, neoliberal iktisat politikalarının en temel ilkesi olan ekonomik alanda gerçekleşen serbestleşmeye hız kazandırması yönüyle gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, her iki yatırım türü de, azgelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde neoliberal iktisat politikalarının yerleşmesine ve derinleşmesine katkı sağlamışlardır.

Burada genel olarak sunulan bu beş argümanın hepsi de neoliberal politikaların küreselleşmesine katkı sağlayan başat kriterler olması dolayısıyla önem arz etmektedir. Buradan hareketle; çalışmanın bu kısmında anlatılmaya çalışılan, neoliberal iktisat politikalarının etkin bir şekilde uygulandığı neoliberal küreselleşme süreci için son olarak özet bir nitelik taşıyan Zygmunt Bauman’ın şu kısa cümlesine

yer vermek gerekir (2014: 7): “Bazılarına göre küreselleşme onsuz mutlu olamayacağımız şey; bazılarına göre ise mutsuzluğun ana kaynağı” olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Neoliberalizm ve Özne Üzerine

Neoliberalizmin; devletin kamusal alandan elini çekmesi, özelleştirmeyi savunması, serbest piyasa ekonomisini hakim kılmak istemesi gibi ekonomik ve kurumsal boyutlu bariz etkileri ön plana çıkarılsa da, toplumsal aktörler üzerinde de; bireyselleşmeyi ve sorumluluğu artırması, kişiler arası rekabeti, riski, sürekli başarı arzusunu hakim kılması, yitirme korkusunu ön plana çıkarması, neoliberal gerekliliklere göre becerileri sürekli reform altında tutarak geliştirmeye zorunlu bırakması gibi zorlayıcı ve buyurgan bir iktidara da sahip olduğunu belirtmek gerekmektedir (Aratemür-Çimen 2015; Harvey, 2015; Rossi, 2018; Rutz ve Balkan, 2016; Uçkaç, 2019). Rossi’nin de ifade ettiği gibi (2018: 126); “her siyaset; öznelerini şu ya da bu şekilde yeniden biçimlendirmeye eğilimlidir, ancak neoliberalizmin ve onun ihtiraslarının asıl cüretkarlığı öznelerin bütün varoluşlarını yeniden kurmak ve aslında kendini varoluş zemininin temeli olarak sunmasında gizlidir.” Dolayısıyla neoliberalizm, bireylerden yalnızca itaat, uysallık ve disiplin talep etmekle kalmayıp, aynı zamanda neoliberal koşullar altında “neoliberal bir yaşam tarzını” dayatmaktadır. Bu neoliberal yaşam tarzında, öznenin bedeninin ve ruhunun neye dönüşeceği ise tam bir müphemlik arz etmektedir. Bu bağlamda bedenin ve ruhun disipline edilmesi ya da tüm varoluşun neoliberal ekonominin hedefleri doğrultusunda şekillen(diril)mesi neoliberalizmin gelişmesinin en vazgeçilmez öğelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öznenin neoliberal gerekliliklere göre disipline edilmesi veya denetim altına alınması ise zorunlu olarak bir iktidar ilişkisini ve iktidar alanındaki dönüşümü anlamayı gerektirmektedir. Tam da bu noktada ilk olarak Michel Foucault akıllara gelmektedir. Çünkü Hardt ve Negri’nin de ifade ettiği gibi (2003: 47); “Foucault’nun çalışmaları her şeyden önce disiplin toplumundan, kontrol toplumuna geçişi anlamamıza imkân vermektedir.” Aynı zamanda Foucault bu geçişi tanımlarken iktidarın değişen yapısıyla da alakalı önemli analizler sunmaktadır.

Baştan ifade etmek gerekirse; Foucault’nun kendi terminolojisinde hem “özne” hem “tebaa/tâbii olan” (boyun eğmiş) anlamında bilinçli bir şekilde kullandığı “*sujet*” İngilizcede ise “*subject*” kelimesi (İnce, 2021; Keskin, 2014; Yardımcı, 2017), Türkçeye “özne” olarak yerleşmiş bir kelimedir. Yani “sujet” ya da “subject”,

toplumsal düzen içindeki bireylerin hem özne hem de nesne olarak işin içine dahil edilmesini imlemektedir. Bu bağlamda; “özne sözcüğünün iki anlamı vardır: Denetim ve bağımlılık yoluyla başkasına tabi olan özne ve vicdan ya da özbilgi yoluyla kendi kimliğine bağlanmış olan özne. Sözcüğün her iki anlamı da boyun eğdiren ve tabi kılan bir iktidar biçimi telkin etmektedir” (Foucault, 2014: 63). Dolayısıyla bizim bu çalışma boyunca kullandığımız şekliyle “özne” kelimesi de tam da Foucault’nun burada kavrama yüklemiş olduğu anlamla anlaşılmalıdır.

Buradan hareketle Foucault’nun eserlerinde ön plana çıkan bilgi, iktidar, etik, söylem, delilik, cinsiyet gibi tüm olgular aslında özneye ve öznel deneyim sorunlarının anlamlandırılmasına yönelik olarak irdelenmiştir. Foucault, tüm bu olguları anlamlandırırken ya da daha doğrusu “insanların özneye dönüştürülme kiplerini” incelerken kaçınılmaz olarak iktidar alanının yapısını ve işleyişini de çözmeye ve anlamaya çalışmıştır; çünkü bu süreç, Foucault’yu her zaman iktidar/bilgi rejimleriyle kesiştirmiştir (Kalan, 2014; Read, 2012). Başka bir ifadeyle söylersek; Foucault’nun asıl amacı, özneleş(tir)me pratiklerinin tarihsel bir analizini ortaya koymaktır ve bu uğurda girdiği çözümlemeler iktidar alanına yönelik pek çok uğraşı da içinde barındırmakta veya onunla girift bir yapı sergilemektedir (Özmkas, 2020). Dolayısıyla Foucault, iktidar sorunuyla epeyce içli dışlı olduğunu itiraf etse de onun eserlerindeki temel derdin özneye ilişkin olduğu söylenebilir. Foucault’nun da ifade ettiği gibi (2014: 57-58):

Benim burada tartışmak istediğim fikirler ne bir kuramı ne de bir yöntembilimi temsil ediyor... Hedefim, iktidar fenomenini analiz etmek olmadığı gibi, böyle bir analizin temellerini atmak da değildi... Tam tersine amacım insanların, bizim kültürümüzde, özneye dönüştürülme kiplerinin bir tarihini oluşturmaktır... Yani benim araştırmalarımın genel teması iktidar değil, öznedir.

Foucault’yu kendinden önceki düşünürlerden ayıran en temel özellik, “özne ile iktidar arasındaki ilişkiyi basit bir şekilde iktidar lehine olacak şekilde kavramamış olmasında yatmaktadır” (Özmkas, 2019: 91). Bu noktada Giddens’in de ifade ettiği gibi (2020: 300); “Foucault’da iktidar meselesi, Marksist teoride görünenin tam zıttı bir yönde zuhur etmektedir”. Yani artık iktidar yalnızca devletin uygulamış olduğu bir tahakküm biçimine indirgenmemelidir. Her ne kadar iktidar, itaatkar bedenler yaratmak için özneyi kendisine tabi kılmayı amaçlasa da, Foucaultcu perspektifte iktidar aynı zamanda özneyi, bilgiyi, hazzı ve söylem biçimlerini de üreten bir araçtır (Giddens, 2020; Özmkas, 2019). Dolayısıyla Foucault’ya göre; öznesi olarak

tanıtıldığı tüm deneyimlerin merkezinde bir iktidar alanı mevcuttur ve bu iktidar klasik dönemde rastlanan ve kendini işkence etme, öldürme, cezalandırma, yasaklama şeklinde gösteren negatif iktidar anlayışından farklı olarak daha çok; üretken, yaşamı desteklemeye çalışan, yaşamın sağladığı güçleri sınırlamaya değil arttırmaya yönelik davranan ve şiddeti dışlayan pozitif nitelikli bir yapıya sahiptir (Keskin, 2014). Yani Foucault’ya göre iktidar, basitçe tabiatı gereği salt baskıcı, kısıtlayan, sınırlandıran, zorunlu olarak kötü bir yapı ya da sadece “hayır” diyebilme yeteneği değildir (Giddens, 2020; Oranlı, 2012). İktidar, çok daha karmaşık ilişkileri içinde barındıran ve toplumsalın en ücra köşelerine kadar varlığını hissettiren bir mekanizmadır. Foucault’nun ifade ettiği gibi (2007: 72);

İktidar her yerde hazır ve nazırdır... [Bu iktidarın] her an, her noktada, daha doğrusu bir noktayla bir başka nokta arasındaki her bağıntıda ürüyor olmasından kaynaklanır. İktidar her yeredir; her şeyi kapsadığından değil, her yerden geldiğinden dolayı her yeredir. Ve iktidar, sürekli, tekrara dayalı, cansız, kendi kendini yeniden üreten her şeyiyle, tüm bu hareketliliklerden yola çıkarak beliren, bunların her birini destek alan ve geri dönerek onları sabitleştirmeye çalışan genel bir sonuçtur... İktidar bir kurum, bir yapı değildir; bazılarının baştan sahip olduğu belirli bir güç değil, belli bir toplumda karmaşık bir stratejik duruma verilen addır.

Dolayısıyla Foucault iktidarı; “belirli bir kişiye, bir gruba ya da bir kuruma ait güç kullanımına veya tahakküm biçimine indirgemez” (Güner, 2019: 78). Ona göre, iktidar daha çok bir ilişki biçimi olarak ele alınmalıdır ve bu ilişki biçimi belirli stratejiler çatışmalar ve mücadeleler içerisinde zorunlu olarak karşılıklı bir çekimi, bir bağlantıyı ve sürekli bir tersine dönüşü içinde barındırmaktadır (Foucault; 2014). Bu durum, iktidar ilişkisinin olduğu her yerde aynı zamanda bir özgürlük, bir direniş ve bir mücadele imkânının da olduğunu göstermektedir. Bu tarz bir perspektif Foucault’yu; iktidar alanını tek yönlü bir biçimde incelemekten sıyırmış, onun çok boyutlu değişkenlerini ortaya koymasını sağlamıştır. Bu bağlamda Foucault, tahakkümün olduğu yerde iktidar ilişkisinden bahsedemeyeceğimizin de altını çizmektedir. Çünkü tahakküm sabit ve tek yönlü olarak çalışmaktadır. Yani, güçlünün zayıfı baskılaması, özgürlüğünü ve eylemlerini kısıtlaması kısaca iktidarın kötüye kullanımına işaret etmektedir. Oysa Foucault’ya göre, iktidar özgürlüğü dışlamaz, hatta kendi varlığı ve işlerliğini devam ettirmesi için onu bir koşul olarak görmektedir.

Bu bağlamda iktidar ilişkisi de ancak ve ancak yalnızca öznelere özgür olduğu bir ortamda işleyebilmektedir (Keskin, 2006²⁸; Keskin, 2014).

Burada bahsedilenlerden de anlaşılacağı üzere Foucault'ya göre; modern iktidarı anlayabilmek için iktidar ilişkilerine ve iktidarın uygulanış biçimine bakmak gerekmektedir. İktidarın özneye ve öznenin de iktidarla kurmuş olduğu ilişki biçimi tarihin farklı dönemlerinde farklı şekillerde cereyan ederek ilerleme göstermiştir. Bu noktada Foucault, tarihsel epistemoloji anlayışından hareketle iktidar alanını incelemeye öncelikle geleneksel iktidar modelini temel alarak başlamıştır. Foucault'ya göre, geleneksel iktidar modeli koşulsuz bir şekilde itaat ve yasa sistemine dayanmaktadır. Şöyle ki; doğa durumunda bulunan tek tek atomize bireylerin bizatihi kendisinin sahip olduğu iktidar, bireylerin bir araya gelmesiyle ve toplumda varlığını sürdürmek için bu iktidarı kullanmak istemeleriyle bir kaos durumuna neden olmaktadır. Bu noktada varlığı sürdürmenin ve kaos durumundan kurtulmanın yolu, bireylerin tek tek sahip oldukları iktidarı sözleşme yoluyla bir yasa koruyucuya devretmeleri şeklinde tezahür etmiştir (Keskin, 2006). Bu devir işlemi bir “temsiliyet” meselesidir. Yani yasa koruyucu bireylerin kendi rızalarıyla vekil tayin edilmiştir ve sonucunda temsil hakkına sahip olarak tüm iktidarı bünyesinde toplamıştır. Bu noktadan sonra Pierre Bourdieu'nün de “Vekâlet ve Siyasal Fetişizm” makalesinde ifade ettiği gibi (2014: 234); “temsil eden var olduğu için, çünkü temsil ettiği için temsil edilen grup ete kemiğe bürünüp vücuda gelmiştir ve aynı şekilde temsil edilen grup var olduğu sürece de temsil eden varlığını sürdürecektir.” Yani “temsil eden” ile “edilen” arasında karşılıklı bir bağ ve ilişki söz konusudur. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, tüm iktidarı elinde bulunduran yasa koruyucunun ya da temsil edenin zamanla kendisini “kendinde neden” olarak görmesi yanılgısına düşmesidir. Yani, temsil eden kendisini her şeyin nedeni olarak görmeye başlar ve kendisi olmadığı takdirde ona bu yetkiyi veren bireylerin tekrardan bir kaos durumuna düşeceğinin farkındalığına ulaşır. Bu sadece temsil edenden kaynaklı değil, temsil edilenin de tekrardan bir kaos durumuna düşmek istememesi, tek başına güçsüz olduğunu bilmesi ya da bir bir grup olarak çok daha güçlü olduğunun farkında olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla temsil edilen grup üzerinde; bireyin toplumsal alanda varlığını sürdürebilmesi ve kaos durumuyla karşılaşmaması için

²⁸ Keskin, F. (2006). *Michel Foucault ve İktidar Teorisi*. Nazan Gece (değerlendirme). Bilim ve Sanat Vakfı. (https://www.bisav.org.tr/Bulten/13/212/michel_foucault_ve_iktidar_teorisi Erişim Tarihi: 17.01.2023).

güçlü bir grup, grubun güçlü bir şekilde var olması ve bir aradılığı için ise güçlü bir temsilcinin var olması gerektiği inancı hakim olmaya başlar. Bu şekilde vekâlet aracılığıyla tam yetki verilen kişi, kendisine yetki veren üzerindeki iktidarını meşrulaştırır. Bu tarz bir iktidar ya da iktidarın bu tarz bir anlayışla meşrulaşması, her ne kadar güçlü bir hukuk ve yasalar çerçevesinde temellendirilse de (ve kendini çoğu kez söz konusu bu yasalar bütünüyle korumaya alsa da) daha önce de ifade ettiğimiz gibi; öldürme, işkence etme, yasaklama, itaat adına özgürlüğü kısıtlama gibi kısaca iktidarın yaşama hakkına yönelik tüm keyfi uygulamalarını da beraberinde getirmektedir. Bu da daha çok; yani işkencenin, infazın ve her türlü bedensel şiddetin geleneksel iktidar modeliyle iç içe geçişi ve onda bu denli güçlü bir şekilde yer edinmesinin sebebi; hakikati ortaya çıkarmaktan ziyade, iktidarın işleyişini gösteren siyasal bir işlem olmasından kaynaklanmaktadır. Böylece çoğu kez halka açık olarak törensel bir şekilde gerçekleştirilen şiddet ve infaz işlemleri, iktidarın herkes tarafından görülmesini ve tanınmasını sağlayan en etkili araçlar olarak kullanılmışlardır (Keskin, 1996).

Foucault'nun bahsetmiş olduğu bu geleneksel iktidar modeli 17. yüzyılın sonları ve 18. yüzyılın başlarından itibaren sanayileşme ve kapitalizmin gelişmesiyle birlikte değişmeye başlamıştır. Çünkü geleneksel iktidar modeli kapitalizmin gelişmesine ve onun üretim dinamiklerine adapte olamamış, yeni toplumsal ilişki biçimlerine hükmetmekten aciz kalmıştır. Dolayısıyla bu noktada Foucault, eskinin zorba ve baskıcı negatif iktidar anlayışının yerine daha pozitif nitelikte yeni bir iktidar biçiminin ve anlayışının hakim olduğuna işaret etmektedir. En genel anlamda bu yeni iktidar biçimiyle amaçlanan; bedenin kontrolü yoluyla bireyi kapitalist üretim süreci içerisinde maksimum verim/fayda sağlanacak bir mekanizma haline getirmek veya dönüştürmektir. Yani, Keskin'in de ifade ettiği üzere (2014: 17); “kapitalist üretim biçimi gereği, bedenin sahip olduğu güçlerin emek gücüne dönüştürülmesi ve üretim gücü olarak kullanılması; ama aynı zamanda itaatkar, uysal ve tabi kılınması” asıl meziyet olarak görünmektedir. Tam da bu yüzden, bu yeni iktidar biçimi açısından insan bedeni değerlidir ve insan yaşamı korunmayı hak etmektedir. Foucault, bu yeni iktidar biçimini *biyoiktidar* olarak adlandırmıştır ve “biyoiktidar 17. yüzyıldan itibaren belli başlı iki biçimde gelişmiş ve yaşam alanına müdahale etmiştir” (Foucault, 2007: 102-103); İlki Foucault'nun “insan bedeninin anatomo-politikası” olarak adlandırdığı bedenin terbiyesini, yeteneklerinin artırılmasını, güçlerinin ortaya çıkarılmasını,

yararlılığını, itaatkarlığını esas alan ve insan bedenine bir makine gibi yaklaşarak ekonomik denetim sistemleriyle bütünleşmesini öngören disiplinci bir iktidar anlayışıdır. İkincisi ise; ilkinin göre biraz daha geç, yani 18. yüzyılın ortasında oluşan doğrudan biyolojik süreçlere hücum ederek doğum ve ölüm oranları, sağlık düzeyi, yaşam süresi ve bunları etkileyebilecek tüm koşulları baz alarak müdahale eden ve bunlar üzerinde düzenleyici bir denetim kuran “nüfusun biyopolitikası”dır. Dolayısıyla kapitalizmin gereklilikleri doğrultusunda biyoiktidar; bir taraftan insan bedenini itaatkar ve uysal kılmaya çabalarken, diğer taraftan nüfusu düzenlemeye ve denetimi altına almaya çalışmaktadır. Bu bağlamda “biyoiktidarın, burjuva toplumunun en büyük buluşlarından biri olduğunu ve aynı zamanda kapitalizmin gelişiminin en vazgeçilmez unsuru olarak görüldüğünü söylemek yanlış olmayacaktır (Foucault, 2007; Keskin, 2006; Keskin, 2014).

Buradan da anlaşılacağı üzere; Foucault biyoiktidar kavramıyla tam olarak, beden disiplini ile nüfusun düzenleyici denetimi arasındaki bir kesişimde durmaktadır. Aslında Foucault, bu kesişimi bir “yönetimsellik” meselesi olarak ele almaktadır. Bu bağlamda Foucault; delilik, hastalık, suçluluk ve cinsellik gibi olguları ele aldığı tüm eserlerinde bireylerin ya da grupların davranışlarının yönlendirilme ve disipline edilmiş biçimini bir çeşit yönetimsellik sorunu olarak değerlendirmektedir (Keskin, 2014). Foucault’nun da ifade ettiği gibi (2015: 155-156);

İnsanların davranışlarının yönetiliş şekline tekabül eden, yönetimsellik adını verdiğim kavram... bu iktidar ilişkilerine dair bir analiz çerçevesi yalnızca. Söz konusu olan, bu yönetimsellik kavramını sınamaktır. Ardından bu yönetimsellik çerçevesinin deliler, hastalar ve suçluların davranışlarının yönetilmesiyle nasıl işlediğini görmektir; aynı şekilde, bu kavramın bambaşka bir ölçekle, söz gelimi ekonomik politikada veya tüm bir sosyal grubun idare edilmesinde nasıl işlediğini görmektir.

Foucault; yönetimsellik kavramıyla “egemenlikten ya da hükümlerlik toplumundan, temel kaygısı nüfusun idaresi olan politik iktidara doğru gerçekleşen bir yönetimsel geçişi açıklamak istemiştir” (Özpolat, 2016: 130). Foucault’nun yönetimsellik anlayışı; bireylerin doğrudan emir veya yasaklar ile yönetilmesi değil, daha çok rasyonel bir şekilde bireylerin düşüncelerini, arzularını ve tutumlarını belirli “normlar” temelinde yönetmeye ve yönlendirmeye yönelik usulleri kapsamaktadır (Ömür, 2021). Dolayısıyla bu noktadan sonra, adalet kurumları ve yasalar varlıklarını sürdürse dahi gittikçe geri plana itilerek, onun yerine iktidarın belirlediği normlar ön plana çıkmaya başlamaktadır. Yani yasa, gitgide daha fazla bir norm biçiminde

işlemeye başlamıştır (Foucault, 2007). Böylece bireyler normlara uymaya zorlanarak söz konusu bu normların tüm toplum tarafından içselleştirilmesine ve tüm gündelik ilişkilere yayılması sağlanmıştır. Bu zorlama eski iktidar biçiminde olduğu şekliyle şiddetle, cebirle, baskıyla veya ölümle değil, daha çok toplumsal yaşam alanını düzenleyerek ve pozitif ilişkiler ağıyla destekleyerek gerçekleştirilmiştir (Kalan, 2014). Burada Foucault biyoiktidarın geleneksel iktidar biçiminde görüldüğü şekliyle bedensel şiddeti ve infazı dışladığına vurgu yapsa da, bu durum bireyler üzerindeki baskının tam anlamıyla terk edildiği anlamına gelmemektedir. Çünkü Foucault’ya göre biyoiktidarın bireyler üzerindeki baskı prensibi; eskinin “öldürtme” ya da “yaşamasına izin verme” hakkını dönüştürerek modern toplumda “yaşatma” ya da “ölüme atma” gücüne bırakarak şekillenmiştir (Foucault, 2007). Böylece biyopolitika Foucault’ya göre bir “normalizasyon” toplumu oluşturmuştur. “Yani insanları normlara uymaya zorlayarak, onları “normalleştiren” bir toplum ideali gerçekleştirilmiştir” (Keskin, 2014: 18). Tam da bu noktada Foucault’ya göre; akıl hastaneleri, hapishaneler, yatılı okullar, askeri kışlalar gibi modernleşmenin doğurduğu disipline edici kapatılma mekanları, biyoiktidarın “insanı terbiye edici” ya da “normalleştirici” mekanizmaları olarak karşımıza çıkmaktadır (Kalan, 2014; Urhan, 2014). “Bu bağlamda, geleneksel iktidarın bireyi kapatma, onun güçlerini sınırlandırma ve hatta ölüme mahkum etme gibi cezalandırma anlayışının aksine, biyoiktidar modeli kapatılmada cezalandırma anlayışındaki dönüşüme de paralel olarak²⁹ kapatılma mekanları; özgürlükten mahrum bırakma, topluma tekrar kazandırma ve ıslah edici disiplin mekanlarına dönüştürülmüştür (Keskin, 1996; Keskin, 2006).

Bedensel şiddeti dışlayan, halka açık cezalandırmayı, infazı ve işkenceyi kısaca Giddens’in ifadesiyle (2020: 300); “gösteriyi alenen ortadan kaldırmayı” amaçlayan ve bununla birlikte Foucault’nun ifade ettiği üzere (2007: 106); “yaşam sorumluluğunu yüklenme görevini üstlenmiş” biyoiktidar açısından; bedenin ve nüfusun itaat ve denetim altına alınabilmesi, ayrıca bunların maksimum fayda sağlanacak şekilde üretim gücüne dahil edilebilmesi için “sürekli olarak düzene sokucu ve düzeltici mekanizmalara/tekniklere gereksinim duyulmaktadır”. Foucault

²⁹ Yani cezalandırmanın artık geleneksel iktidar modelinde görüldüğü şekliyle izleyenleri dehşete düşürecek bir hükümlerlik töreni ve bir şiddet gösterisi olmaktan çıkartılıp, daha çok gizlilik gerektiren kurallar ve teknikler çerçevesinde iktidarın daha kalıcı ve düzenli hale getirilmesi amacıyla kullanılan bir stratejiye dönüştürülmesi.

söz konusu bu mekanizmaları “dispositif” olarak adlandırmaktadır. Foucault’ya göre dispositif (2011: 119-120);

...ilk olarak; söylemler, kurumlar, mimari biçimler, düzenleyici kararlar, yasalar, idari önlemler, bilimsel sözceler, felsefi, ahlaki ve hayırseverce önermelerden -kısacası, söylenmemiş olduğu kadar söylenmiş her şeyden- oluşan, bütünüyle heterojen bir bütündür. Dispositifin unsurları bunlardır. Dispositifin kendisi ise, bu unsurlar arasında kurulabilecek ilişkiler şebekesidir. İkincisi... tam da bu heterojen unsurlar arasında var olabilecek bağın niteliğidir. Böylece, belirli bir söylem belli bir anda bir kurumun programı olarak görünebilir, başka bir anda kendisi sessiz kalan bir pratiği haklı göstermenin ya da maskeleyenin bir aracı ya da pratiğe yeni bir rasyonellik alanı açarak, ikincil düzeyde yeniden yorumu işlevi görebilir... Üçüncüsü... belirli bir tarihsel andaki başlıca işlevi acil bir ihtiyaca karşılık vermek olan bir tür formasyon[dur]. Demek ki dispositifin baskın bir stratejik işlevi vardır. Bu, örneğin, özünde merkantilist bir ekonomi açısından hareketli bir nüfusun asimile edilmesi olabilir...

Bu bağlamda Keskin’in de ifade ettiği üzere (2014: 18); “dispositifler; her zaman iktidar oyunu içinde yer alarak, güç ilişkilerini harekete geçirerek ve onları geliştirerek dengeleme ve kullanma pratiklerine sahiptirler. Bu pratikler yoluyla dispositifler; öznelerle kendileriyle ilgili hakikatler dayatarak, iktidarın şiddet kullanmadan bedeni kuşatmasını sağlamakta ve onu itaatkar ve uysal hale getirmektedirler”.

Buraya kadar anlatılanlardan anlaşılacağı üzere; Foucault, “iktidar ile özne arasındaki ilişkiyi klasik iktidar anlayışını aşan bir biçimde ele almıştır; ancak bu kavrayış biçimi tek boyutlu olmamıştır. Önceleri yalnızca baskıcı ve kapatıcı bir biçim olarak görülen iktidar, daha sonradan üretici bir niteliğe kavuşmuştur” (Özmkas, 2012: 59). Bu noktada biyoiktidar kavramına vurgu yapan Foucault, bu iktidar biçimini kapitalist üretim koşullarının ihtiyaçları veya aciliyetleri doğrultusunda bedenin ve nüfusun disipline edilmesi şeklindeki bir çeşit yönetimsellik meselesi olarak ele almıştır. Ancak günümüz neoliberal koşulları ve onun ekonomik dengeleri yeni bir yönetimsellik biçimini anlamayı gerekli kılmıştır. Bu kırılmayla birlikte Foucault biyopolitika kavramında da bir değişikliğe gitme ihtiyacı hissetmiştir. Çünkü Foucault’ya göre artık odaklanılması gereken; “bir tür olarak insanın yönetimi değil, insanların hakikat aracılığıyla yönetimi” hususudur (Yardımcı, 2017: xxii). Tam da burası Foucault’nun (2017: 33-34); “nitelenebilir yaşam”,³⁰ “varoluşun seyri” veya “yaşamı, yaşama sanatının (*tekhnê peri bion*) ilkeleri uyarınca akılcı bir şekilde dönüştürme ihtimalinin bağlaştığı” olarak tanımladığı “*bios*”un dönüşümüyle alakalıdır. Buna göre; “*bios*; artık doğum, ölüm gibi nitelikleri bilinmeye ve

³⁰ “Kazaları ve gereklilikleriyle, ama aynı zamanda onu kendimiz oluşturabildiğimiz, hakkında karar verebildiğimiz şekliyle yaşam” (Foucault, 2017: 33-34).

düzenlenmeye çalışılan tür yaşamını değil; etik-estetik bir tutum aracılığıyla şekillendirilmeye çalışılan toplumsal-politik-etik yaşamı ifade etmektedir” (Yardımcı, 2017: xxii). Foucault burada elde aldığı meseleyi adlandırmak için biyopolitikanın değil, “*biyopoetika*” kavramının kullanımının daha doğru bir tercih olacağını *Öznellik ve Hakikat*’in bir dipnotunda şu şekilde özetlemiştir;

Bunun yerine biyopoetika [biopoétique] demek meşru olurdu, zira burada, kişinin kendi yaşamına yönelik bir çeşit kişisel üretimi söz konusudur... Cinsel tutum sorununu da aynı şekilde takip etmek mümkündür: [bir tarafta] bireysel varoluşun estetik-ahlâki olarak yönlendirilmesini içeren biyopoetika ve [diğer tarafta] cinsel tutumların, politik açıdan bir nüfusun gerektirdiği düşünülen şeyler uyarınca normalizasyonunu içeren biyopolitika. (Foucault, 2017: 34).

Dolayısıyla “kişinin kendi yaşamına yönelik bir çeşit kişisel üretimi” kişinin yaşama sanatı aracılığıyla “kendi başına, kendisi üzerinde eylemde bulunarak, belirli bir ontolojik statüye kavuşmasına işaret etmekte ki bu da “varoluşun başkalaşımı”nı simgelemektedir”. Aynı zamanda bu başkalaşım “kişinin kendi üzerindeki eylemi kadar başkasıyla ve hakikatle olan ilişkisini de içermektedir” (Yarar: 2023: 121). Bu doğrultuda gerçekleştirilecek olan bir neoliberalizm incelemesi “iktidar, kavramlar, var olma ve öznellik kiplerinin kesişiminin yeniden incelenmesini gerektirmektedir” (Read, 2012: 83). Çünkü neoliberalizm, yeni bir ideolojik dönüşüme işaret ettiği gibi, aynı zamanda koşulları ve etkileri bakımından bizatihi ideolojinin kendi içindeki bir dönüşümüne de işaret etmektedir. Dolayısıyla bu noktada neoliberalizm, sadece ekonomik ve siyasal bir program olmaktan çok daha öte bir boyuta uzanmakta ve çok daha öte bir anlam kazanmaktadır. Harvey’in de belirttiği üzere (2015: 11); “neoliberalizm, düşünme biçimlerimiz üzerine öyle bir nüfuz etmiştir ki pek çoğumuzun sağduyuya dayalı dünyayı yorumlama, yaşama ve anlama şekliyle bütünleşmiş ve “ortak akıl” yollarına dahil olmuştur”. Tam da bu nokta, neoliberalizmin insan doğasına ve toplumsal varoluşa dair yeni bir anlayış olarak ele alınmasını gerektirmektedir. (Ömür, 2021; Read 2012). Byung-Chul Han’ın da ifade ettiği gibi (2021: 93);

Foucault’nun hapishanelerden, hastanelerden, ıslahevlerinden, garnizonlardan ve fabrikalardan oluşan disiplin toplumu günümüzün toplumunu yansıtmaz. Yerini çoktan camdan ofis kuleleri, alışveriş merkezleri, fitness merkezleriyle yoga stüdyoları ve güzellik klinikleri almıştır. 21. yüzyılın toplumu bir disiplin toplumu değil, başarı ve performansa endeksli bir çalışma ve yaşama toplumdur. Disiplin toplumunun yüksek duvarları artık arkaik bir görüntü sunar. Onlar emir ve yasaklardan oluşan bir olumsuzluk toplumundan arta kalan hatıralardır.

Foucault'nun disiplin toplumuna özgü kategoriler olan biyopolitika ve nüfus gibi kavramsal silahlarının günümüz neoliberal rejimini tanımlamaya ve anlamlandırmaya artık uygun olmadığını öne süren Han, bu noktada kendi argümanını ise şu şekilde geliştirmiştir (2020: 21);

Bugün dijital psikopolitika çağına doğru gidiyoruz. Bu siyaset pasif gözetlemeden aktif yönlendirmeye doğru ilerliyor. Bu da bizi özgürlüğün yeni bir krizine itiyor. Artık bizzat özgür iradedir bundan etkilenen. Big Data³¹ toplumsal iletişimin dinamiklerine ilişkin kapsamlı bilgi edinmeye olanak sağlayan çok etkili bir psikopolitik araçtır. Bu bilgi, insan ruhuna nüfuz etme ve onu düşünce öncesi düzeyde etkilemeyi mümkün kılan bir *iktidar bilgisidir*.³²

Burada vurgulandığı şekliyle; “başarı ve performans endeksli” 21. yüzyıl toplumunun disiplin toplumundan ciddi şekilde farklılaşarak ve uzaklaşarak artık “psikopolitik uygulamalar”a geçişi hususunda Han’ın büyük bir haklılık payı olsa da şunu da ifade etmek gerekmektedir: Han burada, disiplin toplumu ile günümüz neoliberal toplumu arasındaki yönetimsellik anlayışında kesin bir kopuşu savunur gibi gözükmektedir. Oysa, Foucault hem geleneksel iktidar modelindeki “hükümranlılığı/egemenliği”, hem de disiplin toplumundaki “disiplinsel iktidarı”, iktidarın kendisinden ziyade yalnızca onun mümkün olan birer formları/biçimleri olarak değerlendirmiştir. Dolayısıyla bu noktada dönüşen bizatihi iktidarın kendisi değil, çağın gereklilikleri doğrultusunda dönüşüm geçiren toplumsal ilişkiler paralelinde iktidar ilişkilerinin dönüşüm geçirmesidir. Bu bağlamda İnce’nin de ifade ettiği gibi (2021: 175-176);

Han’ın Foucault’ya yönelttiği eleştiri her ne kadar doğru argümanları içerse de onun ima ettiği üzere “biyopolitik süreçler”in *tamamıyla* devre dışı bırakıldığı ve bundan böyle *yalnızca* “psikopolitik uygulamalar”ın geçerli olduğunu söylemek, gerçeği tam anlamıyla yansıtmaz; zira nüfus, günümüzde de sağlıklı, girişimci ve rekabetçi hususiyetleriyle inşa edilirken hedeflenen unsur hâlâ bedendir. Bu süreci, Foucault’nun bahsini ettiği biyopolitik süreçlerden ayıran husus, günümüzde biyopolitik uygulamaların, insanların psikopolitik pratiklerle birlikte bedenlerini “kendi arzuları dahilinde” düzenlemeleriyle ortaya çıkmasıdır. Dolayısıyla her ne kadar Han’ın neoliberalizmin nihai hedefinin *beden* olmaktan çıkarak *ruha* yöneldiği yönündeki tespitinin haklılığı teslim edilmeliyse de Foucault’nun bahsini ettiği beden üzerinden süjeleştirmenin de hâlâ birçok uygulama yoluyla devam ettirildiği pekâlâ söylenebilir.

³¹ “Büyük Veri” anlamına gelen bu ifade teknolojik gelişmeler sonucu gerek kurum ve kişilerin kendi depolarında gerekse internette ürettikleri ve geleneksel yöntemlerle işlenebilen verilerin dışında kalan ancak gelişen dijital teknolojilerle değerlendirilmeleri halinde kullanıcılar hakkında bilgi edinmeye, öngörüselleştirmeye olanak sağlayan veri yığınına ifade etmektedir” (Han, 2020: 21).

³² “*Herrschaftswissen*”, iktidarda olanların konumları sayesinde sahip olduğu ve iktidamlarını sürdürmek için kullandıkları bilgi” (Han, 2020: 21).

Yani günümüz neoliberal toplumunda, disiplinsel iktidar bir anda silinip gitmiş ya da yok olmuş değildir. Söz konusu olan daha çok, neoliberalizmin disiplini de içerek şekilde onu kendi iktidar ilişkileri içerisinde evrimleştirmesidir. Bu bağlamda neoliberalizm, disiplini ve hatta egemenliği kendi amaçları doğrultusunda, daha çok da nüfusun “kontrolü/denetimi” hususunda kullanmaya devam etmektedir (Coşkun, 2016; Ömür, 2021). Yani burada söz konusu olan bir kopuştan ziyade daha çok bir eklemlenmedir. Dolayısıyla iktidar ilişkilerini disiplinsel bir zeminde ele almanın ötesine geçerken bu eklemlenmenin de farkında olmak gerekmektedir.

Foucault da, özellikle College de France’ta 1978-1979 yılları arasında verdiği derslerinden oluşan ve *Biyopolitikanın Doğuşu* başlığıyla yayımlanan eserinde, biyopolitikanın günümüz neoliberal toplumundaki işleyiş şeklini ve neoliberalizmin özne üzerinde kurmuş olduğu bu yeni yönetsel ilişkiyi mercek altına almaktadır. Foucault’nun bu doğrultuda gerçekleştirdiği çözümlemelerinin temel ayakları; öncelikle “yönetsel akıl sistemi”, “yönetim sanatı” veya “özgürlük yoluyla yönetme tekniği” olarak tasvir ettiği liberal sisteminin esaslarını anlamak, daha sonrasında ise, neoliberalizmin II. Dünya Savaşı sonrası Almanya’da, Alman “ordoliberal” tarafından ilk kez formüle edilmişinden başlayarak Amerika’da neoliberalizmin öncüleri sayılabilecek Chicago okulu teorisyenleri tarafından devralınmasına kadar izini sürmek olarak özetlenebilir (May, 2012; Read, 2012). Dolayısıyla bu noktada Foucault’nun neoliberalizm ve özne arasında kurduğu ilişkiyi anlayabilmek için, öncelikle Foucault’nun klasik liberalizm ile neoliberalizm arasında nasıl bir ayrıma gittiğini kavramak gerekmektedir.

Foucault’ya göre klasik liberalizm ile neoliberalizm arasındaki en temel fark, ekonomik faaliyete odaklanış biçimlerinde ortaya çıkmaktadır. Klasik liberalizm mübadeleye Adam Smith’in işaret ettiği yönde, yani “değiş-tokuş” veya “takas” mantığıyla yaklaşmakta, bu şekilde “mübadele”yi toplumun genel matrisi haline getirmektedir. Ancak neoliberalizm, toplumsal ve siyasal ilişkiler zemininde ekonomik faaliyetin kapsamını sürekli olarak genişletmektedir ve odağında mübadele değil “rekabet” vardır. Yani klasik liberalizmden neoliberalizme geçişte vurgu mübadeleden, rekabete kaymıştır (Brown, 2021; Read, 2012). Bu bağlamda Foucault neoliberallerin tahayyül ettiği piyasa üzerine kurulu toplumun, ürünlerin mübadelesi yoluyla gerçekleştirilen bir ticaret toplumu değil de, daha çok rekabet mekanizmaları üzerinden şekillendirilen bir toplum olduğunu vurgulamaktadır. Yani Foucault’ya

göre, “elde edilmek istenen ticaret etkisine maruz bırakılmış bir toplum değil, rekabet dinamiğine tabi tutulan bir toplumdur” (Foucault, 2015: 128). “Klasik liberalizm ile neoliberalizmin ortak noktası ise, her ikisinde de bireyin ekonomik bir özne olarak tanımlanması ve siyasetin tam merkezine yerleştirilmeleridir” (Read, 2012: 84). Ancak neoliberalizm rekabet mantığından hareketle (yani rekabet etme eğilimini teşvik ederek ve onu tüm toplumsal alana yayarak) özneyi tüm davranışlarında ve eylemlerinde “girişimci” olmaya sevk etmektedir. Bu bağlamda Foucault’ya göre özne, neoliberal sisteme girişimci özelliğiyle kodlanmaktadır. Çünkü, neoliberalizm, risk alma ve yatırım mantığını ön plana çıkararak ekonomi üzerinden tanımlanan girişimci bireyler üretmek istemektedir (Oranlı, 2012). Böylece bireyin, neoliberal koşullar altında ve neoliberal bir yaşam tarzında tüm hayatını bu girişimci mantığıyla idame ettirmesi beklenmektedir. Özkazanç’ında ifade ettiği üzere (2005: 636-637; 2011: 17);

Neo-liberalizm tipik olarak bireyi “girişimci” olarak tahayyül eder. Girişimcilik bireyin tüm davranışlarını yönlendirmesi gereken temel bir haslet olarak yaygınlaştırılmaya çalışılır. Girişimci, kendi hayatı üzerinde girişimde bulunarak yaşam kalitesini artırmaya çalışan, aktif, sorumlu, rasyonel, tercih sahibi bireydir. Birey böylece tüketici ve müşteri kimliğinin yanı sıra, iş yaşamında başarılı, toplumsal risklere karşı kendini hazırlayan, kendinin ve ailesinin kaderinden sorumlu kişi kimliğiyle de öne çıkarılır. Rekabeti tüm toplumsal yaşama yayarak bireylerin kendi kendini yönetmelerinin teşvik edilmesi yoluyla yönetim temel strateji halini alır.

Özkazanç’ın yukarıda verilen pasajında da vurgulandığı şekliyle temel özellikleri; “aktif”, “sorumlu”, “kendi kendini yöneten”, “başarı ve performans odaklı”, “rasyonel davranan ve risk alabilen”, “neoliberal gerekliliklere göre yeteneklerini ve becerilerini sürekli olarak yenileyebilen” söz konusu bu neoliberal girişimci özneyi Foucault, “*homo economicus*” kavramıyla ele almaktadır. Yani neoliberal homo economicus anlayışı burada; bireyi ekonomik bir varlıktan ibaret sayan, onu sürekli kişisel çıkar ve kar peşinde koşturmayı sevk eden, en az maliyetle en yüksek faydayı hedefleyen ve her şeyden önce ekonomik düşünen ve rasyonel olarak nitelendirilebilecek olan bir insanın somut bir tasviri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla buradan da anlaşılacağı üzere; mübadeleden rekabete olan kayma, aslında insanların kendilerini özneleştirmesinde veya özneleştirilmelerinde de genel bir kaymaya yol açmaktadır (Read, 2012). Tam da bu noktada Foucault’ya göre (2015: 190); “homo economicus, artık bir mübadele partneri olmaktan çıkmakta, daha çok bir girişimci, bir şirket ve hatta kendi kendisinin şirketi vasfını kazanmaktadır”

Foucault'ya göre bu farklılık çok önemlidir; çünkü neoliberalizmin merkezinde ve neoliberallerin tüm analizlerinin kalbinde tam da böylesi bir homo economicus ideali veya arzusu yatmaktadır. Yani neoliberallerin bu görüşüne göre; neoliberal homo economicus neoliberal sistemde ayakta kalabilmek için, bir girişimci olarak ve sürekli kendi kendine yatırım yaparak neoliberal doktrinin zorunlu bir koşul olarak sunmuş olduğu rekabet mantığına uyum sağlamak durumundadır. Böylece insanların üretimden tüketime, performanstan başarıya, evlilikten cinselliğe, suç işlemekten işlememeye kadar tüm pratikleri (amaçları, eylemleri ve girişimleri), maksimum kar, yatırım yapma, gelir elde etme, verimlilik gibi belirli bir fayda maliyeti hesabınca ekonomik ilişkiler düzeyine indirgenerek bu perspektif üzerinden değerlendirilmekte veya tanımlanmaktadır (Read, 2012). Bu bağlamda, öznenin neredeyse her toplumsal pratiği tıpkı bir şirketin yönetilmesinde olduğu gibi sorumluluk ve risk taşımakta ve bu pratiklerin sonuçları iyi veya kötü tamamen kişisel olarak kalmaktadır (Ören, 2015). Dolayısıyla özne, neoliberal sistemin kendisine sunmuş olduğu özgür seçim hakkına dayanarak eyleme geçirmiş olduğu pratiğin “olumlu” sonuçlanması durumunda kendi ödülünü kendi kazanacak, eyleme geçen pratiğin “olumsuz” sonuçlanması durumunda ise, kendi cezasını yine kendi çekecektir. Yani neoliberal sistemde “ödül” ve “ceza” anlayışı tamamen öznenin kendi seçimlerine, başka bir ifadeyle kendi başarısına/performansına yada kendi başarısızlığına/sorumsuzluğuna bağlanmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere neoliberalizm; rekabet mantığından hareketle, rekabet eden özneler arasında stratejiler üzerinden belirli seçimler yapma özgürlüğü sunmaktadır. Tam da bu noktada, neoliberal yönetimsellik sanki “uzaktan yönetirmiş gibi” ya da “yönetmeden yönetirmiş gibi” gözükmektedir (Read, 2012: 86). Diğer taraftan, ödülün ve cezanın öznenin kendi başarısına veya başarısızlığına bağlanması özneyi “kendilik pratiklerini” yönetmeye yani; “kendi yaşamını yönlendirmeye, uygun stratejilerle arzularına ve ihtiyaçlarına hakim olmaya, performansını sürekli mükemmelleştirip daha iyi, daha etkili, daha girişimci ve daha rekabetçi olmaya” zorunlu bırakmaktadır (Ören, 2015: 164). Kısaca neoliberal özne, neoliberal rekabet koşulları dolayısıyla kendi “insan sermayesini” her alanda en üst seviyeye çıkarmak zorundadır. Ören'in de ifade ettiği üzere (2015: 165);

Eğitimden, sosyal yaşama, deneyimden, tüketim kalıplarına, oturduğu semtten çocuğunun gittiği okula kadar tüm yaşam alanında, herkes, kişisel sermayesini yaratacak, geliştirecek ve değer katacak yaşam stratejileri bulmak, eylem tarzları oluşturmak ve geliştirmek zorundadır. Çünkü neoliberal yönetimsellik, mücadeleyi, gücü, rekabetçiliği, canlılığı ve en önemlisi başarıyı ödüllendirir;

rekabete ve daima güçlü olmaya endeksli, asla verili bir hukuki çerçeveye yetinmeyen, pragmatik, sorumlu ve rasyonel bir savaş dili üretir.

Özetle neoliberalizm; haklar ve yasalardan ziyade, çıkar, yatırım ve rekabeti temel alan, bu özelliğiyle çıkarın indirgenmesini, mübadele edilmesini ve devredilmesini yasaklayan ve insanların yönetildiği kadar kendilerini de yönettiği yeni bir yönetimsellik kipi tesis etmektedir. Bu bağlamda bir yönetimsellik kipi olarak neoliberalizm; çıkarlar, arzular ve özemler temelinde işlemektedir. Egemen iktidar gibi bedeni ya da disiplinci iktidar gibi doğrudan eylemleri kısıtlamamakta, daha çok eylemlerin koşullarına etki etmektedir (Read, 2012).

Foucault'nun, burada bahsedilen “neoliberal yönetimsellik” ve “homo economicus” kavrayışına özellikle postmodern cepheden güçlü eleştiriler yükselmektedir. Bu eleştiriler üzerinden gerçekleştirilen tartışmaları ve Foucaultcu cepheden gelen cevapları burada tam anlamıyla detaylandıramasak da genel hatlar üzerinden bir değerlendirme yapabilmek mümkündür. Örneğin Baudrillard (2013: 75); “iktidardan bu kadar çok söz edilen bir yerde, iktidar diye bir şeyin var olabilmesinin mümkün olamayacağını” ifade etmektedir. Bu bakımdan, Baudrillard’a göre, “Foucault'nun iktidar tartışması günümüzde çoktan yok edilmiş olan bir figürle alakalıdır ve dolayısıyla Foucault'nun iktidar, suç, delilik, cinsellik gibi olgular üzerinden gerçekleştirmiş olduğu tüm tartışmalar günümüz hipergerçekliğinde artık anlamlarını yitirmiş durumdadır” (Adanır, 2013: 11). Ya da yukarıda verilmiş olan Han'ın kısa pasajını hatırlatmak gerekirse; “Foucault'nun hapishanelerden, hastanelerden, ıslahevlerinden oluşan disiplin toplumu” artık “arkaik” bir görüntü sunmaktadır. Yani kısaca, disiplinci bir toplumdan ziyade artık neoliberal postmodern bir dönemde yaşadığımız vurgusu yapılmaktadır. Aslında bu noktada Foucault'ya yöneltilen eleştirilerin genel temasını oluşturan ve içeriğini dolduran ana argümanın; Foucault'nun neoliberal yönetimselliği ve bu yönetimselliğin en büyük aktörü olan “homo economicus”u sanki hala disiplinci iktidar modeline çakılarak veya ondan kopamayarak ya da hala “üretim” örüntülerinin oluşturmuş olduğu bir perspektif üzerinden inceleyerek açıklıyormuş gibi görünmesidir. Oysa postmodern cepheye göre; günümüz neoliberal koşulları üretim örüntülerinden ziyade tüketim örüntüleri üzerinden gerçekleştirilecek olan bir neoliberal yönetimsellik anlayışını tahayyül etmektedir. Bu görüşe göre “bizler”; çoktan ekonomi aynasının öbür tarafına, yani üretici pozisyondan tüketici pozisyona geçmiş bulunmaktayız. Dolayısıyla yine bu görüşe göre; Foucault'nun üretim modeline sadık kalarak sunmuş olduğu analizler

eksik kalmakta, bizim günümüzde kim olduğumuzu tam anlamıyla açıklayamamaktadır. Bu bağlamda, postmodern cepheye göre; “bizim günümüzde kim olduğumuz bir üretim meselesi değil de, artık bir tüketim meselesi haline dönüşmüştür” (May, 2012: 97). Ancak tam da bu noktada çok dikkatli olmak gerekmektedir. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi; disiplin toplumu ile günümüz neoliberal toplumu arasındaki yönetimsellik anlayışında kesin bir kopuş olmadığı gibi, üretici pozisyonundan tüketici pozisyona geçerken de kesin bir kopuştan söz edemeyiz. Çünkü bizler, günümüz neoliberal koşullarında da üretimi tamamen terk etmiş değiliz; daha çok, üreterek tüketmeye devam etmekteyiz. Dolayısıyla bu noktada, “*homo faber*”den yani rasyonel üretici insan modelinden “*homo consumens*”e yani salt tüketici insan modeline kesin bir geçiş veya sıçrama söz konusu değildir. Söz konusu olan; bizlerin günümüzde üretici özelliğimizden daha çok tüketici özelliğimizle ön plana çıkmamız veya May’ın de ifade ettiği gibi (2012: 97); “öncelikli olarak üreticiler değil de, daha çok tüketiciler olarak tanımlanmamızdır”. Foucault da zaten *Biyopolitikanın Doğuşu*’nda, neoliberal yönetimselliğin tüketimi kapsamadığını ya da tüketicinin kim olduğumuz üzerinde bir önem teşkil etmediğini söylememektedir. Onun asıl vurgulamak istediği nokta; neoliberal yönetimsellikte önemli olanın tüketim olmadığı konusudur, çünkü tüketim de tıpkı üretim gibi “girişimci” bir çerçeve dahilinde gerçekleşmektedir (May, 2012). Buna göre neoliberal özne, hem üretimini hem de tüketimini girişimci bir mantık çerçevesi üzerinden planlamakta, yönetmekte ve gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda Foucault’nun, neoliberal “*homo economicus*”u girişimci bir çerçeve üzerinden çizmesi anlamlıdır. Yani Foucault’nun çizmiş olduğu *homo economicus*; günümüz neoliberal koşullarında üretimin zorlu şartlarıyla tüketicinin yozlaştırıcılığı arasında kalmış bir girişimci öznenin prototipidir. En büyük özellikleri girişimcilik ve rekabet olan söz konusu bu neoliberal öznenin eğitim kurumları aracılığıyla üretimi ve yeniden üretimi ise, neoliberaler açısından sistemin sürekliliği ve piyasanın yararı için son derece önemlidir.

2.4. Neoliberalizmin Eğitim Alanına Etkileri ve Piyasa Odaklı Birey Yetiştirme İdeali

1970’li yıllardan sonra tüm dünyada etkin bir şekilde uygulamaya konulan neoliberal politikalar, her ne kadar iktisadi alanla özdeşleştirilse de sadece iktisat alanında köklü değişimlere yol açmamıştır. Çünkü daha öncede ifade edildiği üzere; neoliberalizm, toplumsalın en ücra köşelerine kadar işleyen çok boyutlu ve küresel

nitelikli bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, neoliberalizm toplumsal hayatın sürdürülmesi adına hayati olan diğer temel kurumları da etkisi altına almıştır. Toplumsalın devamı adına en önemli kurumlardan biri olan eğitim kurumu da bunun dışında değildir. Dolayısıyla neoliberal politikalar eğitim alanında da köklü değişim ve dönüşümlere yol açarak, eğitim alanının neoliberal politikalara uyumlulaştırılması kaçınılmaz bir hal almıştır. Uçkaç'ın da ifade ettiği üzere (2019: 785); “neoliberal politikaların etkili bir şekilde uygulanmak istediği bölgede veya ülkede “sisteme yabancılaşmadan” yerleşebilmesi için bir üst yapı kurumu olan eğitim sisteminin neoliberal yeniden yapılanması şarttır”. Çünkü eğitim sistemi bireyin sosyalizasyon sürecini gerçekleştirdiği kadar, bir toplumda bireyi ve bizzatihi toplumun kendisini yeniden yaratabilme ve ideolojisinde radikal değişiklikler yapabilme gücüne sahip en önemli kurum olarak kendini göstermektedir.

Eğitimde neoliberal yeniden yapılanma tüm dünya genelinde “1980’li yıllardan itibaren IMF ve Dünya Bankası öncülüğünde uygulanan yapısal uyum programlarıyla gündeme gelmiştir” (Sayılan, 2006: 44). Bu noktada Carnoy’un da belirttiği üzere (1995: 658); “eğitim alanında gerçekleştirilen neoliberal yeniden yapılanma süreci tüm dünya ekonomisindeki değişikliklerle birlikte en genel anlamda üç adet reforma dayandırılarak düzenlenmiştir”;

Buna göre *ilk olarak* “rekabetçilik odaklı reformlar”, hem yerel hem de uluslararası işgücü piyasalarının değişen istekleri doğrultusunda³³ çalışma becerileri edinen bireylerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Bunun için her düzeydeki eğitim, piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden şekillendirilmiş ve eğitimin içeriği de büyük ölçüde yine piyasanın taleplerine göre uyarlanmıştır. Eğitimin her düzeyinde bilgiye dayalı eğitim anlayışının yerine performansa dayalı eğitim hakim kılınarak, piyasanın talepleri doğrultusunda “insan gücü yetiştirmek” asıl hedef haline gelmiştir (Sayılan, 2006). *İkinci olarak*, eğitim alanında “finans odaklı reformlar” gerçekleştirilmiştir. Buradaki asıl hedef ise, eğitim ve öğretimi finanse etmek için mevcut kamu kaynaklarının kısıtlanması, eğitime yönelik her türlü kamu kuruluşunun büyük ölçüde özelleştirilmesi ve öğrenci başına düşen maliyetlerin azaltılmasıdır (Carnoy, 1995; Sayılan, 2006). Aynı zamanda özelleştirmeye karşı alternatif bir yol olarak sunulan her türlü muhalif politikaya karşı güçlü bir felsefi alt yapı oluşturulmak istenmiştir.

³³ Bu durum ister ulusal ister uluslararası alanda eğitim sistemini sürekli bir reform ve yeniden yapılanma hali içerisinde kalmaya mahkum etmiştir.

Dolayısıyla bu noktada refah devletinin bir gerekliliği olarak görülen eğitim maliyetlerinin karşılanması hususunda neoliberal devlet, kendi mantığına ters düşen refah devleti modelini yok sayarak kendine düşen sorumlulukları azaltırken, bireylerin sorumluluklarını sürekli olarak arttırmıştır. *Üçüncü olarak*; daha çok az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde kamusal eğitimin kalitesizliğine ve eşitlikçi olmayan yönüne vurgu yapılarak “daha kaliteli, daha nitelikli ve daha eşitlikçi” bir eğitim anlayışına dayandırılan “eşitlik odaklı reformlar” gündeme getirilmiştir. Burada eğitim, bir sosyal hareketlilik aracı olarak değerlendirilmiştir. Amaçlanan asıl kriter ise; temel eğitime bile erişemeyen en düşük gelir gruplarındaki çok sayıda genç ve yetişkine “yüksek kaliteli temel eğitim sağlamak” ve bununla birlikte eğitim açısından geri kalmış belirli gruplara (kırsal nüfus, kadınlar ve benzeri) “nitelikli ve kaliteli” eğitim olanaklarını ulaştırma kaidesiyle, bu grupların piyasanın gerekliliklerine göre yetiler kazandırılıp kalkınmalarını gerçekleştirmektir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde kırsal nüfusun daha az eğitim alması, okuma-yazma oranlarındaki düşüklük ve kadınların yüksek doğurganlıklarıyla birlikte çocuk yetiştirme rolleri neoliberal düşünce açısından endişe verici bir duruma gelmiştir. Çünkü az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde sıklıkla görülen bu tip durumlar, söz konusu bu ülkelerin neoliberal piyasaya entegre olmasını geciktirmekte ve uluslararası ticaretin önünde engel oluşturmaktadır. Bu bağlamda neoliberal düşünce, bu tarz ülkelerde tarımsal üretkenliği artırarak ekonomik kalkınmayı sağlamak ve böylece bu ülkelerin neoliberal piyasaya entegre olma süresini kısaltma mantığından hareketle eğitim alanına yatırım yapmanın son derece faydalı olacağını savunan bir görüş benimsemiştir (Carnoy, 1995). Dolayısıyla bu noktada neoliberal eğitim açısından yine bilgiye dayalı eğitimden ziyade performansa dayalı eğitimin ön plana çıktığını söylemek pek de yanlış olmayacaktır.

Eğitimin neoliberal yeniden yapılanmasına yönelik burada ele alınan tüm bu reformlar Sayılan’ın da ifade ettiği üzere (2006: 45); “eğitim alanını, iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerini karşılamak için rekabet temelinde dönüştürmüştür”. Bu şekilde “eğitimin toplumsal işlevine yön veren; toplumsal adalet, demokrasi, yurttaşlık ve eğitim hakkı gibi refah devletinin eğitim müfredatı içerisinde belirleyici öneme sahip olan temel ilkeleri gözden düşürerek, neoliberal ilkelerin dayattığı rekabet ve girişimcilik kültürü tüm dünya genelinde başat eğitsel paradigma haline getirilmiştir”. Tam da bu noktada daha önce de değindiğimiz DTÖ bünyesinde

bulunan ve yürütülen Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) kilit bir öneme sahiptir. Hatırlanacağı üzere GATS, hizmet ticaretinin tüm dünyada serbestleştirilmesini sağlayan ve ilkeleriyle uluslararası ticaretin güvenilir bir şekilde işlenmesini garanti altına alan uluslararası bir anlaşmadır. DTÖ'nün GATS ile esas olarak amaçladığı; hizmetler sektörünün dünya genelinde liberalleştirilmesi ve bu alanda serbest ticaretin küresel düzeyde işleyişinin biçimlendirilmesidir. Bu şekilde sigortacılık, bankacılık, taşımacılık, turizm, medya, iletişim ve sağlık gibi alanlarla beraber eğitim alanının da serbest piyasa koşullarına uyumu sağlanmıştır (Yıldız, 2008; Kartal, 2020). Bu bağlamda GATS ile birlikte; *ilk olarak*; kamunun, eğitim sistemi üzerindeki kontrolü zayıflamış, başta yükseköğretim alanı olmak üzere eğitimin her düzeyi küresel piyasaya açılarak ticarileştirilmiş ve bu durum eğitimde fırsat eşitliğini tamamen ortadan kaldırmıştır. Böylece maddi durumu iyi olanlar nitelikli ve kaliteli eğitimden olabildiğince faydalanırken, maddi durumu olmayanlar eğitimin sunmuş olduğu bu tarz hizmetlerden faydalanamaz hale gelmişlerdir. *İkinci olarak*; neoliberal piyasanın gerekliliklerine göre düzenlenen eğitim sistemi küresel anlamda standartlaştırılarak, özellikle uluslararası öğrenciler küresel standartlarda eğitim veren bu kurumların müşterileri haline gelmişlerdir. Bu şekilde eğitim alanı küresel piyasanın başat sermaye kaynaklarından biri haline dönüşmüştür. *Üçüncü olarak*; GATS uluslararası alandaki istihdam olanaklarını genişletmiş ve kolaylaştırmıştır. Bu bağlamda gelişmekte olan ülkelerdeki yüksek nitelikli insan gücü gelişmiş ileri kapitalist toplumlara doğru kayma eğilimi göstermiştir. Yani bu küresel hareket gelişmekte olan ülkelerin aleyhinde işlemiş ve söz konusu bu ülkeler açısından olumsuz sonuçlar doğurmuştur. *Dördüncü ve son olarak* ise; GATS'ın, eğitimin neoliberal yeniden yapılanmasını hedef alan temel ilkeleri Amerikan eğitim sistemine dayandırılarak oluşturulduğundan, uluslararası eğitim sistemi İngilizcenin hegemonyası altında kalmıştır. Bu durum doğal olarak yerel ve ulusal dillerin küreselleşen eğitim sisteminden dışlanmasına neden olmuştur (Sayılan, 2006).

Bu bağlamda yukarıda anlatılanlardan hareketle, en genel anlamda neoliberal politikalar veya neoliberal düşünce; kamunun yetersiz kaynaklara sahip olduğunu vurgulayarak, kamunun eğitim için ayrılan kaynakları etkin ve rasyonel olarak kullanmadığını ve bu durumun eşitsizliğe yol açtığını savunmaktadır. Dolayısıyla neoliberal politikalar açısından kamunun eğitim ile var olan ilişkisinin yeniden tanımlanması gerekmektedir. Burada önerilen neoliberal çözüm ise, eğitimin tamamen

piyasanın şartlarına bırakılmasıdır (Ercan, 1999). Hatırlanacağı üzere, neoliberalizmin devletin yetki alanını sınırlayarak ona sunmuş olduğu yegane görev; piyasanın üstünlüğünü sağlamak ve onun engelsiz bir şekilde işleyişini kolaylaştırmak ve korumaktır. Ayrıca kamu kurumlarının rekabetten ve girişimcilikten uzak mantığı, piyasanın işlerliği ve sürdürülebilirliği açısından neoliberal anlayışa zıt düşmektedir. Tam da bu anlayıştan hareketle kamu kurumlarının çeşitli yollarla özelleştirilmesi ve piyasanın bir mekanizması haline dönüştürülmesi neoliberal anlayış için asıl hedeftir. Bu şekilde birçok kamu kurumuyla birlikte eğitim hizmeti de piyasa koşulları çerçevesinde yeniden yapılandırılarak alınıp satılabilen bir meta haline indirgenmiş ve neoliberal politikaların en önemli ilkelerinden biri olan “rekabet” koşulları altında ticarileştirilip sermayenin emri altına sokulmuştur (Uçkaç, 2019). Ancak bu şekilde, okullar ve okulların oluşturduğu eğitim sistemi kapitalist toplumsal örgütlenmenin ve piyasanın çağrılarına cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılarak, piyasanın kültürel ve ideolojik mantığını kuşaklara aktarmanın en uygun ve verimli araçları olarak başat eşitsizlik üreten kurumları haline gelmişlerdir (Ercan, 1999; Yıldız, 2008). Yani kısaca eğitim alanında gerçekleşen neoliberal yeniden yapılanma; neoliberal anlayışın felsefi alt yapısını oluşturarak sisteme uyumlu, piyasanın mantığına göre hareket eden bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Uçkaç, 2019). Böylece neoliberal anlayışın karşısına alternatif olarak oluşabilecek herhangi bir ideolojinin bertaraf edilmesi ve sistemin sürekli olarak sürdürülmesi sağlanmak istenmektedir.

Buradan da anlaşılacağı üzere; neoliberal politikaların eğitim alanındaki asıl etkisi, sistemin sürekliliği adına bireyler üzerinde her zaman piyasanın yararına olacak şekilde “ortak akıl yaratma” (rasyonel akıl) üzerinden şekillenmektedir. Neoliberalizm sadece devletleri veya ekonomileri değil, tek tek atomize bireyleri de etkisi altına alarak yönetmektedir. Bunu da dünyayı anlama, açıklama ve anlamlandırma kategorilerimize işleyerek gerçekleştirmek istemektedir (Aratemür-Çimen, 2015; Rutz ve Balkan, 2016). Bu bağlamda “ortak akıl” yaratmada neoliberalizmin “devletten bağımsız rasyonel birey” ideali buradaki asıl hareket noktasını oluşturmaktadır. Neoliberal mantığa göre rasyonel olarak adlandırılabilen birey kısaca, sadece piyasa mantığıyla hareket eden, piyasanın sürdürülebilirliği ve etkinliği çerçevesi içerisinde düşünen “*homo economicus*” olarak adlandırılan bir birey idealidir. Söz konusu bu birey idealinin yaratılmasındaki en etkili yol ise eğitim sisteminden geçmektedir. Bu bağlamda neoliberal ilkelere göre işleyen bir eğitim sistemiyle amaçlanan; bireyi

ekonomik sistemle bütünleştirerek rekabetçi, girişimci, toplumdan önce kendi çıkarlarını gözeten ve piyasanın mantığına uygun hareket ederek piyasanın sürekli olarak devamlılığını sağlayan nesiller yetiştirmektedir.

“Ortak aklın” bir diğer tanımlayıcı özelliği ise, bireyin yalnızlaştırılması aracılığıyla sorumluluğun bireyselleştirilmesidir. Dolayısıyla daha önce de ifade edildiği gibi; eğitim alanında neoliberal devletin sorumluluğu azalırken bireylerin sorumlulukları sürekli olarak artmaktadır. Bu durum, tüm toplumsal sınıflar için geçerli olsa da buraya en güzel örnek orta sınıfa mensup ebeveynler üzerinden gösterilebilir. Çünkü bir taraftan burjuvazi sınıfına sürekli olarak öykünen, diğer taraftan alt sınıflarla toplumsal mesafesini korumaya çalışan ve işgal ettikleri sınıfsal pozisyondan düşmeme gayreti içinde olan orta sınıflar için eğitim kurumu, Pierre Bourdieu’nün de işaret ettiği üzere (2017a); toplumsal hiyerarşide yüксеlebilmenin ve sınıf düşmemenin yegane aracı olarak “kutsal” addedilen bir kurumdur. Bununla birlikte, II. Dünya Savaşı’ndan günümüze artan eğitim hizmetlerinden en çok faydalananlar ve yüksek düzeylerde başarı elde etmiş olanlar da orta sınıfa mensup ailelerde yetişen çocuklar olmuşlardır (Bilton vd., 2009). Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerdeki orta sınıfa mensup ebeveynler çocuklarının geleceğine yatırım yapma ve kültürel sermayelerinin sorunsuz aktarımı adına ekonomik sermayelerinin büyük bir kısmını bu kurumlara harcamaktan çekinmemektedirler. Ancak eğitimin alanında gerçekleşen neoliberal yeniden yapılanmayla birlikte orta sınıf aileler için eğitim süreci; iyi bir planlama ile en az riski alarak, rekabette geri kalmamayı ve başarıyı garantilemeyi zorunlu kılmıştır. Bu açıdan bakıldığında eğitim sürecinin bir strateji alanına dönüştüğü rahatlıkla söylenilebilir. Burada ebeveynlerden asıl beklenen; piyasanın mantığına göre sürekli bir reform içerisinde olan eğitim sistemiyle ilgili bilgileri sürekli güncel tutmak, öngörülü davranmak, alınan kararları sorgulamak, kısaca eğitim uzmanları gibi hareket etmektir. Yani başarısızlığın sorumlusu olmak istemeyen orta sınıf ebeveynler hem maddi hem de manevi hiç bir fedakarlıktan kaçınmayarak bütün kaynaklarını, başarısızlık riskini en aza indirmek kaygısıyla sonuna kadar kullanmaktadırlar. Dolayısıyla eğitim alanında gerçekleşen neoliberal dönüşümlerle beraber ebeveynlerin de, sınıfın yeniden üretimi adına yeni stratejiler geliştirmek zorunda kaldıklarını vurgulamak gerekmektedir (Aratemür-Çimen, 2013; Rutz ve Balkan, 2016).

Tüm bunlarla birlikte, neoliberal küreselleşme olgusunun eğitim alanında gerçekleştirdiği değişim ve dönüşümlerin en büyük etki sahası ve ilkelerinin etkin bir şekilde pratiğe döküldüğü başat alanın yükseköğretim kurumları olduğu belirtilmelidir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının neoliberal yeniden yapılanması çerçevesinde üniversitelerin neoliberal dönüşümüne daha yakından bakmamız gerekmektedir.

2.4.1. Üniversitelerin Neoliberal Dönüşümü

Yükseköğretimin tarihi kökenlerinin, M.Ö. 400’lerde Platon’un Academia’sına, M.Ö. 387’de Aristo’nun Lyceum’una ve bununla birlikte bir araştırma kurumu niteliğinde olan İskenderiye Müzesi’ne (M.Ö. 330-200) kadar uzandığı genel kabul edilen görüştür (Erdem, 2006; Erdem, 2016; Günay, 2019; Gürüz, 2003). Çetinsaya’nın da ifade ettiği üzere (2014: 21); “dünya tarihinde aslında yükseköğretim üniversite ile başlamamış; ilkçağlardan itibaren Antik Yunan’da akademiler, Hristiyan dünyasındaki katedral ve manastırlar, İslam coğrafyasındaki medreseler ve camiler yükseköğretim fonksiyonlarını icra eden kurumlar gibi hareket etmişlerdir”. “Yani bilimsel bilgi aslında üniversite dışında üretilmiş ve akademi niteliği taşıyan kurumlarda geliştirilmiştir” (Tekeli, 1994: 37). Bugünkü bildiğimiz anlamda üniversite kelimesi ise, özellikle Orta Çağ’da sıklıkla kullanılan Latince “*universitas*” kavramından türetilmiş olup, “lonca”, “birlik”, “dernek” ya da “bağımsız kişiliğe sahip ortak çıkarlar etrafında birleşen bireyler topluluğu” anlamına gelmektedir (Antalyalı, 2007; Gürüz, 2003). Bu bağlamda ilgili literatürde “*birinci nesil üniversiteler*” olarak da adlandırılan ilk üniversite tarzı örgütlenmelere 11. yüzyılın sonlarında ve 12. yüzyılın başlarında Avrupa’da rastlanmaktadır. Bu üniversite tarzı örgütlenmelerin ortaya çıkışındaki en büyük iki etken; Avrupa’nın İslam medeniyetiyle ciddi bir biçimde etkileşime girmesi ve kentleşmenin baş göstermesidir. 1088 yılında kurulan Bologna Üniversitesi, 1150 yılında kurulan Paris Üniversitesi ve tam kuruluş tarihi bilinmemekle birlikte 1096-1167 tarihleri arasında kurulduğu tahmin edilen Oxford Üniversitesi birinci nesil üniversitelerin ilk örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu üniversitelerin kurulmasından kısa bir süre sonra Avrupa’nın pek çok bölgesinde üniversite tarzı örgütlenmeler artmaya devam etmiştir. 1500’lü yılların başında ise Avrupa’da yaklaşık elli iki üniversitenin var olduğu tahmin edilmektedir (Çetinsaya, 2014; Erdem, 2016; Rukancı ve Anameriç, 2004).

Bu noktada, Avrupa'nın farklı bölgelerinde kurulan söz konusu bu ilk üniversite örgütlenmelerinin farklı pedagojik yapılanmalara sahip olduğunu ifade etmek gerekir. Buna göre, Avrupa'nın kuzeyinde kurulan üniversiteler daha çok “öğretmenler loncası (*universitas magistrorum et scholarium*)” şeklinde örgütlenmişler ve ağırlıklı olarak sanat,³⁴ felsefe ve ilahiyat eğitime önem vermişlerdir. Avrupa'nın daha güneyinde kurulan üniversiteler ise, “öğrenci loncaları (*universitas scholarium*)” şeklinde örgütlenerek, tıp, hukuk ve ilahiyat eğitime önem vermişlerdir. Dolayısıyla genel olarak birinci nesil üniversitelerin sanat, tıp, hukuk, felsefe ve teoloji alanlarında eğitim verdiklerini söylemek mümkündür (Antalyalı, 2004; Çetinsaya, 2014; Gürüz, 2003). Bununla birlikte birinci nesil üniversiteler “eğitim üniversiteleri” olarak tasarlanmışlar ve genellikle mesleki eğitime yönelik bir müfredat izlemişlerdir.

Rukancı ve Anameriç'e göre (2004); Batı dünyasında bilimsel devrimin ortaya çıkışı genel olarak üç ana etkene dayanmaktadır: *İlki*; 12. ve 13. yüzyıllar boyunca Yunan ve İslam Dünyasında geliştirilen bilimsel eserlerin hatırı sayılır bir kısmının Latinceye çevrilerek Batı'ya aktarılması, *ikincisi*; Orta Çağ'da “*studium generale*” olarak adlandırılan ve “*universitas*” kavramını da içine alan ilk üniversite örgütlenmelerinin ortaya çıkışı ve *üçüncüsü*; din ve bilimin birbirinden ayrılması sonucu iki farklı bilgi türünün ve bilgi üretme yönteminin doğuşudur. Ancak bu noktada son söylenilenden hareketle, din ve bilimin birbirinden kesin olarak ayrılması birinci nesil üniversiteler için tam anlamıyla geçerli değildir. Her ne kadar birinci nesil üniversiteler yukarıda da aktarıldığı gibi tıp, hukuk, felsefe ve sanat alanlarında eğitim hizmeti sunsalar da, Avrupa'nın hem kuzey hem de güneyinde görülen pedagojik yapılanmada ilahiyat eğitiminin var olması ve diğer bilimsel alanlara göre ön plana çıkması dikkat çekmektedir. Ayrıca birinci nesil üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin genellikle ruhban sınıfının üyeleri olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi; birinci nesil üniversitelerin kilise merkezli olması ve kilisenin denetimine tabi olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla birinci nesil üniversitelerde görülen böylesi bir pedagojik anlayış, tüm Avrupa'da Katolik öğretinin yayılmasına da imkân tanımıştır (Erdem, 2016; Rukancı ve Anameriç, 2004).

³⁴ Burada “sanat” kelimesinin Orta Çağ'daki anlamının günümüzdeki kullanımından daha farklı ve daha geniş bir anlamda kullanıldığını belirtmek gerekir. Orta Çağ'da sanat kavramı, günümüzdeki bilim, öğretim ve beceri kelimelerine daha yakın bir anlam taşımaktadır (Gürüz, 2003: 2). Bu bağlamda Orta Çağ'da sanat eğitimi; müzik, retorik, gramer, astronomi, diyalektik, geometri ve aritmetik bilim alanlarını bünyesinde barındırmaktadır (Dağ, 2019: 101).

Buraya kadar anlatılanlardan hareketle, Orta Çağ'da kurulan ilk üniversite tarzı örgütlenmelerle birlikte günümüz modern üniversitelerinin temellerinin atıldığı söylenebilir. Ancak burada bahsedilen birinci nesil üniversitelerin günümüz modern üniversite anlayışını tam olarak yansıttığı söylenemez. Çünkü birinci nesil üniversitelerde sadece eğitim ve salt bilgi aktarma odaklı bir anlayış geliştirilebilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya ve geliştirmeye dayalı herhangi bir girişime rastlanmamaktadır. Bu bağlamda birinci nesil üniversiteler; Yunan ve İslam bilgi mirasını Batı'ya aktararak özgür tartışma ortamından uzak bir çerçeve içerisinde tüm Avrupa'ya, özellikle de ruhban sınıfına ve soylulara bu bilgilerin temel eğitimini vermekle sınırlı kalmışlardır (Antalyalı, 2007).

Avrupa'da ortaya çıkan ve gelişen Rönesans ve Reform hareketleri, ihtilaller, devrimler ve Aydınlanma Çağı gibi önemli tarihi olaylar, üniversitelerin kurumsallaşmasına büyük katkı sağlarken aynı zamanda üstlendikleri görev anlayışlarının da değişmesinde etkili olmuşlardır (Güleç, 2020). Bu nokta bize aynı zamanda birinci nesil üniversitelerden modern tarzda üniversitelere geçiş sürecini ifade etmektedir. Özellikle ulus-devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte üniversiteler ulusal bir kimlik kazanarak, bireylerin ulus-devlete ait yurttaşlık bilinciyle hareket etmelerini sağlayan ve onları bu bilinç çerçevesinde yetiştiren en önemli kurumlar olmuşlardır (Erdem, 2016). Böylesi bir anlayıştan hareketle üniversiteler; devletin artan ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde tasarlanarak özellikle bürokratik alanın problemsiz işleyişine yönelik nitelikli eleman ihtiyacını karşılamak üzere yeniden yapılandırılmışlardır. Bu noktada, daha önceden kilise kontrolünde olan üniversitelerin artık siyasi otoritenin kontrolüne ve denetim sahasına girdiği söylemek yanlış olmayacaktır (Yavuz, 2017). Yani her iki durumda da üniversitelerin özerkliği konusu tartışmalı bir pozisyonda konumlanmaktadır. Ancak yine de, birinci nesil üniversitelerden modern tarzda üniversitelere geçiş döneminin en önemli özelliklerinden bir diğerinin; “üniversitelerde bireysel bilgi üretiminden toplu bilgi üretimine geçme ve salt bilgi eğitiminden araştırma odaklı bir anlayışa bürünme” olduğu unutulmamalıdır (Tekeli, 1994: 37).

Bu bağlamda 19. yüzyılın başlarında Alman idealist düşünürlerinin fikirleri temelinde ortaya çıkan ve ilk modern üniversiteler olarak kabul edilen *ikinci nesil üniversiteler*, “araştırma üniversiteleri” olarak tasarlanmışlardır. İkinci nesil üniversitelerin ilk örneği 1810 yılında Wilhelm von Humboldt tarafından kurulan

Berlin Üniversitesi'dir. Dolayısıyla ikinci nesil üniversiteler Humboldt tipi üniversiteler olarak da adlandırılmaktadır. Humboldt'un fikirleri çerçevesinde üniversiteler; daha kurumsal ve güçlü bir yapı kazanmış, araştırma alt yapıları oluşturulmuş, uzmanlaşmış kürsülere ve enstitülere kavuşmuşlardır (Çetinsaya, 2014; Çiftçi, 2010; Erdem, 2016). İkinci nesil üniversitelerin temel amacı; sadece eğitim veya bilgi aktarmak değil, aynı zamanda edinilen bilgileri araştırma faaliyetlerinde öğrencilerine etkin ve işlevsel bir şekilde kullandırmaktır. Tam da bu noktada bilginin ve araştırmanın birbirlerini destekleyecek ve geliştirecek şekilde kullanılması ikinci nesil üniversiteleri, ilk üniversite örgütlenmelerinden farklı kılan en büyük özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Yavuz, 2017). Çünkü bu şekilde birinci nesil üniversitelerde olduğu gibi salt bilgi doğrudan öğrenciye aktarılmamaktadır. Bilginin araştırma faaliyetlerinde etkin ve fonksiyonel kullanımı aynı zamanda yeni bilginin üretilmesinde en büyük rolü oynamaktadır (Güleç, 2020). Bununla birlikte ikinci nesil üniversiteler, birinci nesil üniversitelerden farklı olarak; bilimin herhangi bir dini veya siyasi otoriteden kesin olarak bağımsız olması gerektiğini ve üniversitelerin özgürlüğünü savunmaktadırlar. Böylece üniversiteler, farklı fikirlerin ve ideolojilerin rahatlıkla tartışmaya açılabilmesi, farklı kültürlerin bir arada saygı çerçevesi içerisinde kaynaşabileceği, bilimsel bilginin de bu etik akademik değerler etrafında geliştirilebileceği özgür ortamlar olacaklardır.

Özetle, Humboldt tipi üniversitenin üç önemli özelliği bulunmaktadır: *İlki*; üniversiteler eğitim işlevinin yanı sıra araştırma ve bilgi üretme işlevi de kazanmışlardır (Tekeli, 1994). *İkincisi*; üniversitelerin özerkliği konusunda önemli adımlar atılmıştır. Buna göre, üniversitelerin sahibi devlet değil, milletin bizzatı kendisidir. Devletin tek görevi; öğretim üyelerini atamak, maaşlarını ödemek ve akademik özgürlük sağlamaktır (Gürüz, vd. 1994). *Üçüncüsü*; öğretim ve öğrenme özgürlüğü üniversitelerde hakim kılınmıştır. Çünkü üniversitelerin tek amacı birinci nesil üniversitelerde görüldüğü üzere sadece mesleğe yönelik eğitim sunmak olmamalıdır. Asıl amaç; araştırma ve öğretimin birliği ilkesi gereği, bilimsel bilginin üretimi adına eğitim ve araştırma faaliyetlerinin konsensüs içerisinde yürütülmesidir (Günel, 2015; Gürüz, vd, 1994). Yani, bilgi için üretim üniversitelerin asıl hedefi haline getirilmiştir.

Humboldt tipi üniversiteler, Almanya'yı bilimsel bilgi üretiminde dünyanın zirvesine taşımakla kalmamış aynı zamanda 20. yüzyılın ilk yarısında dünyada en çok

benimsenen üniversite modeli olmuştur (Tekeli, 1994). Ayrıca bu üniversite modeli, özellikle Amerikan üniversitelerini etkisi altına alarak, onların modernleşme sürecine de büyük katkı sağlamıştır (Çetinsaya, 2014; Erdem, 2016). Bu durumun farklı nedenleri olduğu söylenebilir. Buna göre; özellikle 19. yüzyılın sonlarına kadar Amerikan yükseköğretim kurumlarının Alman yükseköğretim kurumlarına göre yeterli eğitsel altyapıyı oluşturamamış olması, Amerika’da kapitalizmin gelişimi ve sorunsuz işleyişi adına üretimin artırılması için bilimsel gelişmeye ciddi bir gereksinim duyulması ve Amerika’nın coğrafi konumundan dolayı Avrupa’dan uzak olması özellikle II. Dünya Savaşı sırasında Nazi baskısından kaçan Alman entelektüellerin Amerika’ya olan beyin göçlerini arttırması bu nedenler arasında gösterilebilir (Güleç, 2020; Günal, 2015). Bu bağlamda, Humboldt tipi üniversite modeli, Amerikan yükseköğretim kurumlarının gelişebilmesi ve yeterli eğitsel altyapıyı kazanabilmesi için eşsiz bir örnek model oluşturmuştur.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, Amerika’da Reagan, İngiltere’de Thatcher’la birlikte yeni sağ politikaların yükselişi ve beraberinde neoliberal anlayışın tüm dünya üzerinde etkili olmasına paralel olarak ulus-devletlerin zayıflaması Humboldt tipi üniversite anlayışının da yavaş yavaş sonunu getirmiştir. Dolayısıyla zamanın şartlarına uygun yeni bir üniversite modeline olan ihtiyaç artmıştır. Michael Apple’a göre (2009); II. Dünya Savaşı’ndan sonra Batı’da eğitim politikasının ana gündemini belirleyen dört politik güç bulunmaktadır. Buna göre; *ilk* politik güç neoliberallerdir. Neoliberallerin eğitim alanıyla kurduğu bağlantı ekonomi ve performans odaklıdır. Okulları küresel pazarla ilişkili olarak değerlendirirler ve pazarlama stratejileri aracılığıyla onları daha rekabetçi bir kimliğe büründürmek isterler. *İkinci* güç yeni muhafazakarlardır. Bu grup, neoliberallerin ekonomiye yaptığı vurguya katılmakla birlikte asıl hedefleri kültürün yeniden yapılandırılmasıdır. Dolayısıyla eğitim müfredatının da kültür odaklı bir dönüşüm geçirmesi gerektiğini düşünürler ve özellikle değer, ahlak ve bilgi üzerinde sıkı kontrol mekanizması kurmak isterler. *Üçüncü* güç, otoriter popülistler olarak da nitelendirilen İncil geleneğine geri dönüşmesini arzulayan Hristiyan köktencilerdir. Bu grup, çokkültürlülüğe şüpheyle yaklaşmakla birlikte tüm kontrolün öğretmenin elinde toplandığı geleneksel güç ilişkilerine dayanan bir pedagojik anlayış benimsemiştir. Son olarak *dördüncü* güç, profesyonel yönetici sınıftır. Bu sınıf, güçlü entelektüel sermayeleri ve işgal ettikleri avantajlı sınıfsal hiyerarşik pozisyon sebebiyle eğitim alanında söz hakkına sahip

olabilmektedir. Eğitimde profesyonelleşme, kalite, yönetim, verimlilik ve maliyet analizleri asıl üzerinde durdukları konulardır. Özetle, her grubun eğitim alanıyla ilgili dayatmaya çalıştığı belirli bir gündemi vardır. Ancak neoliberal politikaların güç kazanması ve etki sahasının genişlemesinden dolayı eğitim alanında en önemli başlıklar ve hayati kararlar neoliberal grup tarafından alınmıştır. Dolayısıyla II. Dünya Savaşı'ndan sonra eğitimin ana gündemi, “ekonomi ve eğitim arasında sıkı bir bağ kurulması” anlayışı çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu bağlamda, yeni geliştirilecek olan üniversite modelinin de neoliberal anlayışın arzuları doğrultusunda oluşturulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Buradan hareketle neoliberalizmin; devletin otoritesinin ve yetki alanının sınırlandırılması (devletin küçültülmesi), özelleştirmenin yaygınlaştırılması, serbest piyasa ekonomisinin hakim kılınması, her sektörde rekabet ortamının sağlanması gibi en temel ilkelerinin tüm dünyada etkin bir şekilde uygulamaya konulması, günümüzün üniversite mantığını şekillendiren *üçüncü nesil üniversitelerin* doğuşuna güçlü bir zemin hazırlamıştır. Üçüncü nesil üniversitelerin en temel özelliği; “eğitim ve araştırma işlevinin yanı sıra üniversitelere “girişimcilik” işlevini de kazandırmış olmasıdır” (Tekeli, 1994: 38). Bundan dolayı üçüncü nesil üniversiteler, “girişimci üniversiteler” olarak da adlandırılmaktadır. Bu noktada en önemli rolü Amerika oynamıştır. Humboldt tarzı üniversite modelinin Amerikan üniversitelerinin üzerinde etkisi büyük olsa da, “İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerikan üniversiteleri kendi perspektiflerini, yöntem ve anlayışlarını ortaya koymaya başlamışlardır” (Çetinsaya, 2014: 23). Bu üniversiteler; gerek girişimciliğe çok daha fazla önem vererek, gerekse de akademik kadrolarını söz konusu bu anlayış çerçevesinde oluşturarak ticarileşmeye başlamışlardır (Erdem, 2016).

Girişimci üniversitelerle birlikte; yükseköğretime olan talep ve lisansüstü eğitime verilen önem artmış, disiplinler arası ve esnek eğitim yaygınlaşmış, eğitimde kalite ve akreditasyon ön plana çıkmış, kapsamlı ve yetkin bir eğitim sağlanmak istenmiştir (Güleç, 2020). Bunlarla birlikte; piyasa odaklı bir eğitim anlayışına geçilmiş (bunun doğal bir sonucu olarak piyasanın gerekliliklerine göre hareket eden ve piyasanın çıkarlarını düşünen bireyler yetiştirilmeye başlanmıştır), yükseköğretime sunulan finansman devletin sorumluluğundan çıkarılmış (üniversiteler büyük bir finansal kaynak sorunuyla karşı karşıya kalmışlardır), eğitim alanında özelleştirme yaygınlaştırılmış, eğitimde fırsat eşitsizliği artmış, yükseköğretim kurumları arasında

uluslararası rekabet ve ticarileşme hız kazanmıştır (Günel, 2015; Tekeli, 1994). Ayrıca finansal problemler yaşamaya başlayan üniversiteler; vakıflar, dernekler ve şirketlerle olan bağlantısını artırarak çok kurumlu bir yapı haline dönüşmüştür. Bu gelişmeye paralel olarak da üniversite-sanayi işbirliği kurulmuş ve ortak AR-GE projeleri başlatılmıştır (Erdem, 2016).

Üniversite-sanayi işbirliğiyle amaçlanan; “üniversitedeki bilgi birikiminin sanayiye aktararak sanayinin kalkınmasını sağlamak, kalkınan sanayideki yeni teknolojinin de üniversitelere geri dönüşümünü sağlayarak yeni bilgi üretimini kolaylaştırmaktır” (Kurt ve Yavuz, 2013). Bu şekilde üniversitelerin bilimsel ilerlemeyi sağlaması hedeflenirken, sanayinin de yeni teknolojilerin ve ekonomik büyümenin ana dinamosu olması amaçlanmıştır (Kiper, 2010). Üniversite-sanayi işbirliği ile gerçekleştirilen bu tarz yüksek kazançlı akademik projeler, üçüncü nesil üniversitelerin en büyük finans kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Bu gibi faktörler neticesinde bilgi git gide ticarileşmeye başlamış, üniversitelerin ise bilgiye ve araştırma yönelik eğitim misyonları daha çok piyasa odaklı ve girişimci bir nitelik kazanmıştır. Kısaca üçüncü nesil üniversiteler, kapsamlı eğitim ve araştırma faaliyetlerin yanı sıra elde edilen bilimsel bilgi ve verilerin sanayi ve bilimsel platformlarda paylaşılmasını ve ticarileşmesini hedeflemişlerdir (Güleç, 2020).

Tablo 2.1. Üç Nesil Üniversitenin Özellikleri

	ROLLER		
	Birinci Nesil Üniversiteler	İkinci Nesil Üniversiteler	Üçüncü Nesil Üniversiteler
Amaç	Eğitim	Eğitim ve Araştırma	Eğitim, Araştırma ve Teknik Bilgi Kullanımı
Rol	Doğruyu Savunma	Doğayı Keşfetme	Değer Yaratma
Metot	Skolastik	Modern Bilim, Monodisipliner	Modern Bilim, Disiplinler arası
Oluşum	Profesyoneller	Profesyoneller ve Bilim İnsanları	Profesyoneller, Bilim İnsanları ve Girişimciler
Oryantasyon	Evrensel	Ulusal	Küresel
Dil	Latince	Ulusal Diller	İngilizce
Organizasyon	Uluslar, Fakülteler ve Kolejler	Fakülteler	Enstitüler
Yönetim	Şansölye	Yarı zamanlı Akademisyenler	Profesyonel Yönetim

Kaynak: Wissema, J. M. (2009). *Towards the Third Generation University*. Northampton: Edward Elgar Publishing. pp. 23.

Üniversiteler, zaman içerisinde değişen dünya ile paralel olarak büyük bir dönüşüm süreci içerisine girmişlerdir. Her dönemin farklılaşan ihtiyaçları üniversitelerin de bu ihtiyaçlara göre yeniden yapılanması sonucunu doğurmuştur.

Wissema'nın da ifade ettiği gibi (2009: 43); “her çağ hak ettiği üniversiteye sahip olmuştur”. Buna göre üniversitelerin geçmişten günümüze yaşadığı dönüşüm kısaca şu şekilde özetlenebilir: Birinci nesil üniversiteler, eğitim ve salt bilgi aktarma odaklı bir anlayışla hareket etmişlerdir. İkinci nesil üniversiteler, eğitim ve araştırma faaliyetlerini belli bir konsensüs içerisinde yürüterek yeni bilgi üretimini hedeflemişlerdir. Üçüncü nesil üniversiteler ise, neoliberal politikaların da etkisiyle eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanı sıra girişimci bir rol de üstlenerek küresel nitelikli bir eğitim anlayışını benimsemişlerdir. Üçüncü nesil üniversitelerin bu tarzda bir eğitim anlayışını geliştirmesinde en büyük etken, Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın oluşturulması adına Bologna Süreci içerisinde gerçekleştirilen bildirgelerdir. Dolayısıyla bu bildirgeleri daha yakından incelemek günümüz yükseköğretim mantığını kavrayabilmemiz açısından son derece önemlidir.

2.4.2. Üniversiteleri Dönüştürme Mekanizması Olarak “Bologna Süreci”

“Avrupa Yüksek Öğretim Alanı” olarak da adlandırılan Bologna Süreci, kısaca üniversitelerin yerel, ulusal ve küresel piyasalarla uyumlaştırılma sürecini ifade etmektedir. Bu olgunun arka planında neoliberal küreselleşme olgusu yatarken, Bologna Süreci üniversitelerin bu yönde dönüşümünü sağlayan uluslararası bir proje olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla Bologna Süreci'ndeki asıl kriter; Avrupa'daki üniversiteleri; “dünyanın en rekabetçi bilgi tabanlı ekonomik gücü” olarak yeniden düzenlemektir. Bu ana kriterden yola çıkarak Bologna Sürecinin üç temel hedefinden söz edilebilir: Buna göre *ilk olarak*; yüksek bilim ve teknoloji ile Avrupa'yı küresel rekabette destekleyecek biçimde üniversitelerin neoliberal piyasanın mantığına göre yeniden şekillendirilmek, *ikincisi*; Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı küresel bir pazara dönüştürmek için gerekli koşulları oluşturmak, ve *üçüncüsü*, kamunun eğitim alanındaki kontrolünü zayıflatarak yükseköğretim alanını özelleştirme yoluyla neoliberal piyasa için yeni bir sermaye kaynağı yaratmaktır (Gümüş ve Kurul, 2011). Ancak burada belirtmek gerekir ki; 2010 yılına kadar farklı ekollere sahip çeşitli Avrupa üniversiteleri arasında bir denge kurmaya çalışarak Avrupa'da bir yükseköğretim alanı oluşturmaya çalışan bu süreç, 2010 yılından sonra hedeflerini tüm dünyada etkili olacak şekilde genişletmiştir.³⁵

³⁵ YÖK. Bologna Süreci Nedir? (<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> Erişim Tarihi. 14.05.2022).

Bologna Sürecini başlatan tarihsel dinamiklere bakıldığında ilk dikkat çeken bildirge, Bologna Üniversitesi'nin 900. yıldönümünde Avrupa'daki saygın üniversitelerin rektörleri öncülüğünde 1988 yılında imzalanan "Magna Charta Universitatum"dur. Bu bildirmede genel olarak; gelecekte üniversitelerin iyi yönetimi, akademik özgürlük ve kurumsal özerklik ilkeleri ön plana çıkmakla birlikte, üniversitelerin bir "kültür üretimi merkezi" olmaları yönündeki ısrarlı vurgu bu bildirgeyi, ilerleyen dönemlerde Bologna Sürecine etki eden ve daha çok eğitim alanının küresel alanda piyasalaştırılmasına yönelik ilkeleri içinde barındıran diğer bildirmelerden farklı bir pozisyona yerleştirmektedir (Gümüş ve Kurul, 2011; Ünvan, 2020). Bu bağlamda Magna Charta Universitatum'un dikkat çeken temel ilkelerine göre; üniversiteler bulundukları ülkelerin coğrafi ve tarihi koşullarından özerk kurumlar olarak gelişeceklerdir, üniversitelerin genç kuşaklara bilgi aktarma ve yayma görevi toplumun tümünü kapsayacak şekilde genişletilecektir, üniversitelerde hoşgörü ortamı ve farklı kültürler arasında diyaloga açıklık hakim kılınarak üniversiteler birer kültür üretim merkezi haline dönüştürülecek, böylece üniversitelerde sağlıklı ve ideal eğitim ortamı sağlanarak akademik özgürlüğün önü açılacak ve akademik bilgi geliştirilip, zenginleştirilebilecektir.³⁶

1997 yılında Bologna Sürecine hizmet eden başka bir sözleşme gündeme gelmiştir. Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından geliştirilen "Lizbon Tanıma Sözleşmesi";³⁷ bir yükseköğretim kurumu tarafından verilen belgenin, başka bir yükseköğretim kurumu tarafından tanınmasını garanti altına alan ve her iki tarafı da bağlayıcı nitelikte olan bir metindir. Bu sözleşmeyle birlikte, yükseköğretim alanının sunmuş olduğu herhangi bir disiplinden başarılı bulunan ve yeterliliklerini kazanan öğrencilerin, bu yeterliliklerini farklı ülkelerin eğitim sisteminde değer kaybetmeksizin kullanabilmelerinin önü açılmıştır (Ünvan, 2020).

Magna Charta Universitatum'dan on yıl sonra 1998'de "Sorbonne Ortak Bildirgesi" yayınlanmıştır. Bu bildirmede; Avrupa'nın sadece ekonomik alanda ön plana çıkmaması gerektiği aynı zamanda "bilgi Avrupası" olması gerektiği vurgulanmaktadır. Üniversitelerin yaklaşık 750 yıl önce Avrupa'da doğduğuna ve o

³⁶ YÖK. Magna Charta Universitatum. (<https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05. 2022).

³⁷ Tam adı, "Avrupa Bölgesinde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme". Türkiye, Sözleşmeyi 01.12.2004 tarihinde imzalamış ve Sözleşme 01.03.2007 tarihinde yürürlüğe girmiştir. (<https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05. 2022).

tarikhlerde öğrenciler ve akademisyenlerin kıta içinde serbestçe dolaşarak bilgiyi hızla yayabildiğine işaret edilerek, günümüzdeki üniversitelerin bu özelliklerini kaybetmeye başladıkları dile getirilmektedir. Dolayısıyla Avrupa genelinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin birçoğu ulusal sınırlar dışında öğrenim görememekte ve bu tür olanaklardan faydalanamadan mezun olmaktadır.³⁸ Bu bağlamda Sorbonne Ortak Bildirgesi, uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliklerine dikkat çekerek Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın bu kriterlerin de hesaba katılarak inşa edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sürece adını veren Bologna Bildirgesi ise, 1999'da yürürlüğe girmiştir. Bu bildirmede Magna Charta Universitatum'un temel ilkeleri doğrultusunda çalışmalar yapılacağı belirtilmekle birlikte, Sorbonne Ortak Bildirgesi'nde öne çıkan hedefler onaylanmıştır (Gümüş ve Kurul, 2011; Ünvan, 2020). Ayrıca Bologna Süreci'nin temel hedeflerinden altısı bu bildiri ile ilan edilmiştir. Buna göre; kolay anlaşılır ve karşılaştırılabilir yükseköğretim belgeleri oluşturulacak (örneğin diploma eki uygulaması), yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı sisteme geçilecek, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) uygulamaya sokulacak, öğrencilerin ve akademisyenlerin uluslararası hareketliliği arttırılacak ve yaygınlaştırılacak, yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri oluşturulacak ve son olarak yükseköğretimde Avrupa boyutu geliştirilecektir.³⁹

Bologna Bildirisi'nin yayımlanmasından iki yıl sonra 2001'de ülkemizi de içeren üç yeni ülkenin (Türkiye, Hırvatistan ve Kıbrıs Rum Kesimi) katılımı ile "Prag Bildirgesi" hayata geçmiştir. Otuz iki Avrupa devletinin yükseköğretimden sorumlu bakanları, kaydedilen ilerlemeleri gözden geçirmek ve sürecin ilerleyen yıllardaki yönünü ve önceliklerini belirlemek amacıyla Prag'ta toplanmışlardır. Toplantı için Prag şehrinin seçilmesi, Avrupa'nın tamamını bu sürece dahil etme isteğinin bir sembolü olarak anlaşılmaktadır. Prag'ta Bologna Sürecine, Bologna Bildirgesi'nden sonra üç ana hedef daha eklenmiştir: Yaşam boyu öğrenimin teşviki, öğrencilerin ve

³⁸ YÖK. Sorbonne Ortak Bildirgesi (Paris, Sorbonne 25 Mayıs 1998): Avrupa Yükseköğretim Sistemi'nin Uyumlu Hale Getirilmesi İçin Ortak Bildirge. (<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05.2022).

³⁹ YÖK. 19 Haziran 1999 tarihli Bologna Bildirgesi: Avrupa Yüksek Öğretim Alanı Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Bildirgesi. (<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05.2022).

yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımı ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi.⁴⁰

2003 tarihli “Berlin Bildirgesi” ile 2005 yılında Norveç'in Bergen şehrinde gerçekleşecek olan toplantıya kadar, Bologna Sürecine bir ivme kazandırılmak istenmiştir. Buna göre Berlin Bildirgesi'yle üç öncelik alanı belirlenmiştir: Yükseköğretimde kalite güvencesini arttırmak, lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı eğitim sistemi misyonunu geliştirmek ve öğrenim sürelerini tanımlamak.⁴¹

2005 yılında gerçekleşen “Bergen Bildirgesi” ile Bologna Süreci'nin kurumsal yapılaşmasının yavaş yavaş tamamlanmaya başladığı görülmektedir. Bu bildirgeyle Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği (ENQA) tarafından önerilen standartların kabul edilmesi gerektiği öne sürülerek, Avrupa'daki yükseköğretimin kalitesi güvence altına alınmak istenmiştir. Ayrıca Bergen Bildirgesi'yle 2010 yılına kadar gerçekleştirilmesi beklenen ana hedeflere bir giriş yapılmıştır. Özellikle burada “yükseköğretim alanının Avrupa için rekabet edilebilirliğin anahtarı olacağı” ve “kurumlara sürdürülebilir kaynak sağlanmasının gerekliliği” üzerine yapılan vurgular, yükseköğretim alanının ticarileşmesine yönelik açık ifadeler olarak dikkat çekmektedir (Gümüş ve Kurul, 2011).

2007 yılında yayınlanan “Londra Bildirgesi”nin Bologna Süreci dahilinde gerçekleştirilmiş olan daha önceki bildireler neticesinde kaydedilen ilerlemenin bir değerlendirilmesine odaklandığı söylenebilir (Ünvan, 2020). Bu bildirgeyle; 2010 yılı Avrupa Yükseköğretim Alanı'na bir geçiş kapısı olarak değerlendirilmiş ve 2010 yılından sonra da Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın geliştirilmesine üye ülkelerin mevcut işbirliğiyle devam edilmesine işaret edilmiştir.⁴² Ayrıca daha önce Bergen Bildirgesi'nde yükseköğretim alanının ticarileşmesine yönelik vurgular, Londra Bildirgesi'nde de tekrarlanmıştır (Gümüş ve Kurul, 2011). Örneğin “...istihdamı geliştirmek ve Avrupa'nın çekiciliği ile rekabet gücünü artırmak üzere, kurumsal özerklik, akademik özgürlük, fırsat eşitliği ve demokratik ilkelere dayalı bir Avrupa

⁴⁰ YÖK. Avrupa Yükseköğretim Alanına Doğru (Prag, 19 Mayıs 2001): Avrupa'da Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Bildirgesi. (<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05.2022).

⁴¹ YÖK. Bologna Süreci Berlin: “Avrupa Yüksek Öğretim Alanını Gerçekleştirmek” (Berlin 19 Eylül 2003): Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesi (<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05.2022).

⁴² YÖK. Londra Bildirgesi (18 Mayıs 2007): Avrupa Yükseköğretim Alanı'na Doğru: Küresel Dünyanın Getirdiği Zorluklarla Mücadele. (<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05.2022).

Yükseköğretim Alanı oluşturmaktayız” ya da “...sürekli değişen dünyada, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın rekabet gücünü korumak ve küreselleşmenin getirdiği zorluklarla mücadele edebilmesini sağlamak amacıyla, yükseköğretim sistemlerimizi sürekli olarak bu değişimlere adapte etmek ihtiyacının bilincindeyiz” gibi referans sayılabilecek ifadeler bu durumu kanıtlar niteliktedir.

2009 yılında yayınlanan “Leuven Bildirgesi”nde ise, bu tarihten itibaren yükseköğretim alanın on yıllık temel hedefleri belirlenmiştir. Buna göre bu bildirgeyle; yükseköğretime eşit erişim ilkesi çerçevesinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, yaşam boyu öğrenme, iş piyasasına yüksek beceri düzeyi ve yeterliklere sahip elemanlara ihtiyaç duyulmasından kaynaklı istihdam edilebilirliğin artırılması, öğrenci merkezli öğrenme, yükseköğretimde araştırma, yenilik ve yaratıcılığın geliştirilmesi, yükseköğretim kurumlarının daha fazla uluslararası hale getirilmesi, buna paralel olarak akademisyen ve öğrencilerin uluslararası hareketliliklerinin artırılması⁴³, akademik araştırmalarda veri toplama tekniklerinin geliştirilmesi, yükseköğretim kurumları hakkında daha detaylı bilgi sağlanması adına şeffaflığın artırılması ve çeşitli finansman kaynakları sağlamak adına daha dikkatli davranılması kriterleri ön plana çıkmaktadır.⁴⁴ Bu noktada özellikle son söylenilenden hareketle; çeşitli finans kaynakları sağlamak adına eğitim alanında gerçekleştirilen bu nakit bulma savaşının, eğitim kurumlarının bizatihi kendisini giderek daha fazla “kar eksenli bir yapılaşmaya ve online bir nitelik kazandırmaya zorladığını belirtmek gerekmektedir” (Giroux, 2009: 32).

2010 yılında gerçekleşen “Budapeşte-Viyana Bildirgesi”yle, Kazakistan’ın da sürece dahil olmasıyla üye ülke sayısı kırk yediye ulaşmıştır. Bildirgede, bağımsız değerlendirme raporları göz önünde bulundurularak Bologna Sürecinin genel olarak yükseköğretim alanında olumlu sonuçlar doğurduğu ve önemli başarılar kaydedildiği belirtilmektedir. Ancak, yine bu raporlar göstermektedir ki; kalite güvencesi, tanıma, hareketlilik ve sosyal boyut gibi Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın temel ilkelerini oluşturan uygulamalar bazı ülkelerde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte bu ülkelerde Bologna Sürecine yönelik bir takım protestolara da rastlanmaktadır. Budapeşte-

⁴³ 2020 yılında, Avrupa yükseköğretim alanına dahil olan ülkelerdeki mezunların en az %20’sinin yurtdışında bir süre eğitim veya staj amaçlı bulunmaları hedeflenmektedir.

⁴⁴ YÖK. Bologna Süreci 2020: Yeni On Yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı (Leuven ve Louvain-la-Neuve, 28-29 Nisan 2009). Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesi. (<https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05.2022).

Viyana Bildirgesi'nde söz konusu bu durum gündeme alınarak, öğrencilerden ve akademisyenlerden gelen eleştirilere kulak verileceği, Bologna Sürecinin temel hedeflerinin ve reformlarının daha şeffaf bir şekilde anlatılıp aktarılacağı vurgulanmaktadır.⁴⁵

2012 yılında yayınlanan “Bükreş Bildirgesi”nde, üç temel hedef belirlenmiştir: Herkes için kaliteli yükseköğretim sağlamak, mezunların istihdamını artırmak ve daha iyi öğrenmenin bir aracı olarak hareketliliği güçlendirmek. Burada ele alınan üç temel hedef, söz konusu dönemde Avrupa'nın içinde bulunduğu ekonomik ve mali krizin yıkıcı sosyal etkileri ve yükseköğretime ayrılan fonların azalmasıyla birlikte mezunların iş bulamamaları buhranından hareketle oluşturulmuştur. Bükreş Bildirgesi'nde vurgulanan bu krizden çıkış yolu yükseköğretim alanından geçmektedir. Bu bağlamda, krizden kurtulmanın ve ekonomik büyümenin; yaratıcı, yenilikçi ve eleştirel düşünebilme kabiliyetine sahip bireyler tarafından gerçekleştirileceğine olan güçlü inanç neticesinde, mümkün olan en fazla kaynağın yükseköğretim alanına tahsis edileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte 2015 yılı için öncelikli hedefler planlanmıştır. Buna göre dikkat çeken hedeflere bakıldığında; yükseköğretime erişim artırılacak ve genişletilecek, öğrenci merkezli öğrenme güçlendirilecektir. Kalite Güvencesi için Avrupa Standart ve İlkeleri'nin yeniden gözden geçirilmesi önerilecek ve “Küresel Düzlemde Avrupa Yükseköğretim Alanı” stratejisinin uygulanması değerlendirilecektir. Eğitim programları; istihdam edilebilirlik, yaşam boyu öğrenme, problem çözme ve girişimcilik becerileri üzerinden işverenlerle işbirliği yoluyla geliştirilecektir.⁴⁶ Özellikle bu son nokta; yükseköğretim alanının iş dünyasına göre biçimlenmesini kolaylaştırmış ve üniversitelerin zaten kuşkulu olan yarı özerk niteliğini zedelemiştir. İşverenler aracılığıyla piyasanın yükseköğretim alanına böylesi bir müdahalesi, üniversitelerin en temel ilkelerinden biri olan demokratik bir toplumsal yaşam yaratabilme idealini zayıflatmıştır. Bu şekilde üniversiteler, öğrencilere temel demokratik değerleri ve eleştirel becerileri kazandırmak yerine, piyasanın gelecekteki elemanlarını yetiştiren, onlara piyasanın

⁴⁵ YÖK. Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) Oluşturulmasına Dönük Budapeşte-Viyana Deklarasyonu (BVD) (12 Mart 2010). (<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05.2022).

⁴⁶ YÖK. 26-27 Nisan Tarihli Bologna Bakanlar Konferansı'nda Kabul Edilen Bükreş Bildirgesi: Potansiyelimizin En İyisini Gerçekleştirmek: Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı güçlendirmek. (<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> Erişim Tarihi: 14.05.2022).

değerlerini ve şirket kültürünü aşıl原因, daha bilinçli ve eğitimli tüketici kimlikler yaratan kurumlara dönüşmüşlerdir (Giroux, 2009).

Son olarak Erivan (2015), Paris (2018) ve Roma (2020) Bildirgeleri'nde; eğitimin ve öğrenimin ilişkisini ve kalitesini arttırmak, hızla değişen işgücü piyasaları göz önünde bulundurularak yükseköğretim mezunlarının istihdam edilebilirliklerini geliştirmek, nüfusun giderek çoğalması ve göçlerin artması dolayısıyla demografik çeşitlilik hesaba katılarak yükseköğretim alanını daha kapsayıcı bir hale dönüştürmek, görüş birliğine varılan yapısal reformları uygulamak ve ortak programlar için üye ülkelerle sürekli işbirliği içinde olmak Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın esas görevleri olarak belirtilmiştir (Kurtoğlu, Erdoğan ve Durman, 2022; Ünvan, 2020).

2.4.3. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma ve Dünyada Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Neoliberal küreselleşme olgusunun beraberinde getirdiği girişimcilik ruhu, günümüz yükseköğretim kurumlarına disiplinler arası eğitim, kurumlar arası işbirliği, yenilikçilik ve uluslararası rekabet gibi küresel boyutlu yeni temel misyonlar yüklemiştir. Bu temel misyonlar çerçevesinde yükseköğretim kurumlarında “uluslararasılaşma” giderek önem kazanmıştır. Uluslararasılaşmanın temel hedefinin kısaca; akademik, politik, ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda çok uluslu işbirlikleri kurmak olduğu söylenebilir. Dolayısıyla uluslararasılaşma; kültürlerarası müzakereleri ve etkileşimleri artırmak, bilginin ve teknolojinin uluslararası transferini sağlamak ve bunun neticesinde yeni bilgi üretimine uluslararası bir boyut kazandırmak için yükseköğretim kurumlarının kullandığı en etkili araçlardan biri olarak görünmektedir. Bu şekilde, ülkelerin zenginleşip, güçlenebileceği ve yeni ilişkiler kurabileceği güçlü ve küresel bir yükseköğretim alanı oluşturulmak istenmektedir (YÖK 2021a).⁴⁷

Buradan hareketle; “neoliberal küreselleşme olgusunun eğitim alanındaki en önemli yansımalarından biri sınır ötesi eğitim hareketlilikleridir. Bu değişimin bir sonucu olarak, sınır ötesi eğitim hareketlilikleri dünya genelinde sürekli artmaktadır” (Yıldırım ve Köksal, 2017: 297). Bu süreç *ilk olarak*, ülkelerarası kültürel işbirliklerinin bir gereği olarak sürdürülmektedir. Bu şekilde farklı ülkelerde eğitim

⁴⁷ YÖK (2021a). *Yükseköğretimde Yeni YÖK Projeleri: Yükseköğretimde Hedef Odaklı Uluslararasılaşma*. (<https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz> Erişim Tarihi: 01.06.2022).

gören uluslararası öğrenciler, eğitim sürecinde bilgi ve becerilerini geliştirirken, aynı zamanda bulundukları ülkenin kültür ve anlayışı ile karşılaşmakta ve bu kültür ve anlayışı kendi ülkelerine tekrar taşıyıp yaymaktadırlar. Diğer taraftan bu durum, aynı zamanda göç olgusuyla paralel olarak bazen olağan dışı ikamet zorunluluklarını da doğurabilmektedir. Bu nokta ise; sosyal, kültürel ve ekonomik bir entegrasyonu zorunlu kılmaktadır. Söz konusu bu entegrasyon bağlamında değerlendirilebilecek “birlikte yaşama kültürü”, farklı kültürlerle sahip olan bireylerin bir arada yaşamaları için son derece önemli bir konu arz etmektedir (Yıldırım ve Köksal, 2017). Bu bağlamda hoşgörü ve saygı çerçevesi içerisinde yaşanabilecek toplumsal bir ortam hazırlamak, ülkelerin uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi haline gelmesinde büyük rol oynayacaktır. *İkinci olarak* bu süreç; entelektüel getiri ve götürü açısından değerlendirilmektedir. Uluslararası öğrencileri özellikle de en yetenekli olanları ve gelecek vaat edenleri ülkeye çekmek asıl hedefler arasındadır. “Beyin kazancı” olarak nitelendirilen bu süreç, bir ülkede yüksek niteliklere sahip olan bir kişinin farklı bir ülkeye olan göçü sonucu, göç edilen ülkeye fayda sağlaması durumu olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan “beyin göçü” ise, yüksek niteliklere sahip kişinin başka bir ülkeye göç etmesi olarak tanımlanmakta ve göçü veren ülkenin kaybı olarak görülmektedir (Yılmaz ve Güçlü, 2020). *Üçüncü olarak* bu süreç; eğitim alanında uluslararası bir ortak pazar anlayışını doğurmaktadır. Dolayısıyla ülkeler, küresel eğitim endüstrisinden pay alabilmek için birbirleriyle yarışmakta ve bu yarıştan kopmama adına uluslararası öğrencilere yönelik eğitim politikalarını sürekli bir reform içerisinde tutmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda söz konusu bu küresel eğitim endüstrisinin en önemli ayaklarından biri uluslararası öğrencilerin ülkeler arası dolaşımıdır. Yani ülkelerdeki uluslararası öğrencilerin varlığı, bir “eğitim ekonomisi” oluşturmakta ve söz konusu ülkeler önemli bir küresel pazar haline dönüşmektedir (Gözübüyük-Tamer, 2014; Yıldırım ve Köksal, 2017; Yılmaz ve Güçlü, 2020).

Küresel ekonomiye 200 milyar dolardan fazla katkısı olan uluslararası öğrenci pazarının önemli bir kısmını Amerika, Avustralya, İngiltere, Almanya, Rusya, Kanada ve Fransa elinde tutmaktadır. Örneğin sadece “Amerika’da 2018-2019 eğitim öğretim yılında yaklaşık 1 milyon uluslararası öğrenci ABD ekonomisine 41 milyar dolardan fazla katkı sağlamıştır. Bu katkı, üniversitelerin finansmanı için de çok önemli bir pay olmuştur. Uluslararası öğrenciler İngiltere ekonomisine 20.3 milyar sterlin katkı sağlarken, Avustralya ekonomisine ise 32.2 milyar dolar yıllık katkı sağlamıştır”

(TGSP 2021: 16).⁴⁸ Bu bağlamda, özellikle “son yirmi yıldır üniversitelerin küresel ekonomik pazarın hem “oyun alanı” hem de “oyuncusu” olmaya başladığı söylenilebilir. Bu dönüşüm üniversiteleri sosyal politikanın parçası olmaktan ziyade ekonomik politikanın bir parçası haline getirmektedir” (Yıldırım ve Köksal, 2017: 298). Bununla birlikte, “bu pazarın en önemli figürleri olan uluslararası öğrencilerin dünya genelinde sayısı; 1975 yılında yalnızca 800 bin iken, bu sayı 2010 yılında 4,5 milyona ulaşmıştır. Bugün 7,5 milyona ulaşmış bu sayının 2030 yılında ise yaklaşık 20 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir” (YTB, 2021).⁴⁹

Aşağıda verilen Tablo 2.2 ve Tablo 2.3’te UNESCO verilerine göre⁵⁰ uluslararası öğrencilerin en fazla tercih ettiği ülkeler ve dünya genelinde yurt dışına giden öğrenci sayıları verilmektedir. Tablolardan da görüleceği üzere, dünyada en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkeler Amerika, Birleşik Krallık ve Avustralya olarak gözükmektedir. “Türkiye’nin ise, “uluslararası öğrenci sayısını son beş yılda %160 oranında artırarak ilk on sıra içerisinde yer alması” dikkat çekmektedir (Süygün ve Kaplan, 2021: 27). Dünya genelinde yurtdışına en fazla öğrenci gönderen ülkeler ise Çin, Hindistan ve Vietnam’dır. Türkiye ise bu pozisyonda 24. sırada yer almaktadır.

Tablo 2.2. Uluslararası Öğrencilerin En Fazla Tercih Ettikleri Ülkeler

Sıra No	ÜLKE	2016	2017	2018	2019	2020	2021
1	ABD	971.417	984.898	937.314	-	957.475	833.204
2	Birleşik Krallık	432.001	435.734	452.079	489.019	550.877	600.589
3	Avustralya	335.512	381.202	444.514	509.160	458.279	378.439
4	Almanya	244.575	258.873	311.738	333.233	368.717	376.359
5	Kanada	189.478	209.979	224.548	279.168	323.157	312.630
6	Fransa	245.349	258.380	229.623	246.378	252.444	252.856
7	Türkiye	87.903	108.076	125.138	154.505	185.047	224.048
8	Japonya	143.457	164.338	182.748	202.907	222.661	-
9	Çin	137.527	157.108	178.271	201.177	225.100	221.653
10	Hollanda	89.920	96.289	104.015	108.353	124.876	135.535

⁴⁸ Türkiye Gençlik STK’ları Platformu (TGSP) (2021). *Sivil Toplum Kuruluşları İçin Bir Rehber: Türkiye’de Ulusları Öğrenciler*. İsmail Hıra ve Kürşat Karaca. (haz.). Ankara: Selika Ajans.

⁴⁹ (<https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/> Erişim Tarihi: 01.06.2022).

⁵⁰ (<http://data.uis.unesco.org/> Erişim Tarihi: 08.12.2023).

Tablo 2.3. Dünya Genelinde Yurtdışına Giden Uluslararası Öğrenci Sayısı

Sıra No	ÜLKE	2017	2018	2019	2020	2021
1	Çin	928.338	997.618	1.059.684	1.095.780	1.021.303
2	Hindistan	341.562	377.993	460.871	516.693	508.174
3	Vietnam	94.642	108.341	125.547	136.101	137.022
4	Almanya	122.975	122.543	122.667	123.534	126.359
5	Özbekistan	35.033	42.344	52.820	86.248	109.945
6	Fransa	94.760	99.572	103.006	108.757	105.790
7	ABD	86.708	86.059	102.177	108.525	102.691
8	Suriye	53.440	64.473	74.775	86.994	99.050
9	Kazakistan	84.859	88.119	89.347	90.338	91.860
10	G.Kore	105.453	101.696	101.581	102.078	90.196
24	Türkiye	45.689	47.380	47.188	50.952	52.171

Diğer taraftan YÖK verilerine göre,⁵¹ ülkemizde uluslararası öğrenci sayısı 2019-2020 döneminde 185.047 iken, 2020-2021 döneminde 224.048'e yükselmiştir. Günümüzde ise bu rakam 336 bini aşmış durumdadır.⁵² Dolayısıyla Türkiye tüm dünya genelinde uluslararası öğrenci hareketliliğinin en yoğun olduğu ülkelerden biri konumundadır. Ancak burada ek olarak belirtmek gerekir ki; Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu iç karışıklıkların ve savaşların yoğun olarak yaşandığı Orta Doğu bölgesindendir. Türkiye'nin söz konusu bölgeyle ilgili izlemiş olduğu iyi niyetli göç politikasına paralel olarak bu bölgelerden gelen uluslararası öğrenci sayısında da büyük oranda artış gözlenmektedir. Bu durum aşağıda, en çok uluslararası öğrenciye sahip olan ülkelerin en çok hangi ülkelere öğrenci çektiği bilgisini veren Tablo 2.4'te de açıkça görülmektedir.⁵³

Tablo 2.4. En Çok Uluslararası Öğrenciye Sahip Olan Ülkelerin Öğrenci Çektiği Ülkeler

1. ABD	2. Avustralya	3. Birleşik Krallık	4. Almanya	5. Rusya	10. Türkiye
1 Çin	Çin	Malezya	Çin	Kazakistan	Suriye
2 Hindistan	Hindistan	Singapur	Rusya	Belarus	Azerbaycan
3 G. Kore	Malezya	Çin	Hindistan	Türkmenistan	Türkmenistan
4 Suudi A.	Vietnam	Pakistan	Avusturya	Özbekistan	Irak
5 Kanada	Endonezya	Nijerya	Bulgaristan	Azerbaycan	İran
6 Tayvan	Nepal	Hong Kong	Türkiye	Ukrayna	Afganistan
7 Japonya	Singapur	Gana	Ukrayna	Tacikistan	Somali
8 Vietnam	G. Kore	Umman	Fransa	Ermenistan	Mısır
9 Meksika	ABD	Bir. Arap Emr.	Polonya	Kırgızistan	Yemen
10 Brezilya	Pakistan	Mısır	İtalya	Moldova	Ürdün

⁵¹ (<https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.06.2022).

⁵² (<https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 30.07.2024).

⁵³ Türkiye yükseköğretim alanının uluslararasılaşmasına dair güncel durum değerlendirmesi detaylı şekilde daha ileri sayfalarda ele alınacaktır.

Buraya kadar aktarılanlardan da anlaşılacağı üzere, yükseköğretim alanı uluslararasılaşma açısından büyük bir potansiyel taşımaktadır. En az, ileri kapitalist ülkeler kadar gelişmekte olan ülkeler de yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunda stratejiler belirleyip bunları hayata geçirmeye çalışmaktadırlar (YÖK 2021a). Bu stratejiler benzer standartlar çerçevesinde şekillense de, her ülkenin uluslararası öğrenci profili ve beklentisi farklılık gösterebilmektedir. Kültürel değerler, tarihi süreç, iç siyaset, dış ilişkiler, kalkınma düzeyi, refah, ve yükseköğretimde gelişmişlik gibi temel faktörler uluslararası yükseköğretimin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Koyuncu, 2019; TGSP 2021). Bu noktada, en çok uluslararası öğrenciye sahip olan bazı ülkelerin uluslararası öğrenci politikalarına değinmek önem arz etmektedir.

Buradan hareketle öncelikle, en çok uluslararası öğrenciye sahip ülke olan ABD ile başlanabilir. ABD'nin uluslararası eğitim arenasında boy gösterişi II. Dünya Savaşı yıllarına rastlamaktadır. Nasyonal Sosyalizmin Avrupa'da yarattığı büyük yıkımdan ve baskıdan kaçan bilim insanlarının ilk durağı ABD olmuştur. ABD'nin uluslararası öğrenciler için bir çekim merkezi haline gelmesi ise, II. Dünya Savaşı'ndan sonra başlamıştır (Levet ve Karaevli, 2013). II. Dünya Savaşı'ndan güçlü çıkan ABD, "Soğuk Savaş döneminde Sovyet Bloku'na ve komünizme karşı akademik, teknolojik, ekonomik ve ideolojik üstünlük kurmak amacıyla yükseköğretimde uluslararasılaşmaya son derece önem vermiştir" (TGSP: 2021: 16). Bunun en güzel örneği 1946 yılında Senatör J. William Fulbright ile başlatılan ve günümüzde hala ABD'nin en prestijli uluslararası eğitim programı olarak karşımıza çıkan Fulbright programıdır. "Fulbright programı bağımsız bir vakıf olan Uluslararası Eğitim Enstitüsü (IEE) tarafından yürütülmekte ve Dışişleri Bakanlığı'na bağlı Eğitim ve Kültürel İlişkiler Dairesi tarafından desteklenmektedir" (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 39) Programın amacı, eğitim ve kültürel değişim yoluyla, ülkeler arasında ortak bir anlayış geliştirmektir. Fulbright programıyla, Amerikalı öğrenciler ve akademisyenler dünyanın birçok yerinde eğitim ve araştırma imkânlarından yararlanmakta, dünyanın her tarafından gelen öğrenci ve akademisyenler ise, Amerika'da araştırma ve eğitim alma hakkına sahip olabilmektedirler. Bu program, bugün için dünyada 160 ülkede bulunan Fulbright komisyonları ile yürütülmekte ve yaklaşık 360 bin öğrenciye burs sağlamaktadır.⁵⁴ Diğer taraftan ABD, dünyanın pek

⁵⁴ (<https://fulbrightscholars.org/> ve <https://fulbright.org.tr/> Erişim Tarihi: 02.06.2022).

çok yerinde bulunan “şube kampüs”leriyle yükseköğretimin alanının uluslararasılaşmasına ivme kazandırmaktadır. Şube kampüsler, özellikle 2000’li yıllardan sonra ABD’nin eğitim pazarı olarak gördüğü farklı ülkelerde eğitim şubeleri açmasıyla ortaya çıkmıştır. Şube kampüsler, ABD’nin yükseköğretim vizyonunu yurtdışına taşıyarak, yurtdışında eğitim görme imkânına sahip olmayan öğrencilerin kendi ülkelerinde uluslararasılaşmasına imkân tanımaktadır. Ayrıca ABD şube kampüslerle birlikte, kendi kültürünü ve ideolojisini bu ülkelere yayabilmektedir. Bu özelliklerine ek olarak ABD; demokrasi ve küresel vatandaşlık, İngilizceye hakimiyet, nitelikli ve kaliteli eğitim, yeterli burs imkânlarını sağlama gibi vurgularla uluslararası öğrenciler için dünyanın en büyük çekim ve cazibe merkezi olarak kalmaya devam etmektedir (Alkın, 2020; TGSP, 2021).

Uluslararası öğrencilerin Avrupa’da yükseköğrenim için en çok tercih ettiği ülke İngiltere’dir. İngiltere’nin yükseköğretim alanına yönelik uluslararasılaşma çalışmaları British Council ile yürütülmektedir. Merkezi Londra’da bulunan kurumun 100’den fazla ülkede faaliyet gösteren pek çok ofisi bulunmaktadır. İngiliz hükümetiyle ortak çalışan British Council’in kaynaklarının bir kısmı devlet tarafından sağlanmakla birlikte önemli bir bölümü İngilizce eğitimi, sınavları ve uluslararası ticari faaliyetlerden gelmektedir (YÖK 2021a). British Council; İngiliz yükseköğretimini küresel bir marka haline getirmek, uluslararası eğitimi ülke genelinde yaygınlaştırmak, uluslararası öğrencilere verilen desteği artırmak, uluslararası öğrenci akışını bozan durumları tespit etmek ve ortadan kaldırmak, ilgili kurumlarda çalışan personellerin profesyonellik düzeylerini geliştirmek gibi temel hedefler edinmiştir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012; TGSP, 2021). Diğer taraftan, İngiltere’nin ABD’ye benzer şekilde uluslararası öğrencilere yönelik genel politikasının daha çok gelir temelli olduğu söylenebilir. İngiltere’nin AB üyesi ülkelere gelen öğrencilere, kendi yurttaşlarından talep ettiği kadar harç ücreti talep etmesi, buna karşılık AB üyesi olmayan ülkelere gelen öğrencilerden çok daha fazlasını istemesi bu durumu kanıtlar niteliktedir (Alkın, 2020). Yukarıda verilmiş olan Tablo 2.4’te görüleceği üzere İngiltere’de öğrenim gören uluslararası öğrenciler daha çok AB dışı ülkelere gelmektedir. Bu bağlamda, İngiltere’nin uluslararası öğrenci hareketliliğinden kazanmış olduğu finans kaynağının çoğu AB dışı ülkelerdendir. Buraya ek olarak; bu tez çalışmasının da yazım aşamasında olduğu Mayıs 2022 tarihinde İngiltere’nin Brexit sonrası göç politikalarına paralel olarak

uluslararası öğrenci politikalarını da ilgilendiren çok sıcak bir gelişme yaşandığını belirtmek gerekir. Buna göre İngiltere, son beş yıl içerisinde İngiliz Hükümeti tarafından esas alınan üç yükseköğretim derecelendirme kuruluşunun (Times Higher Education, Quacquarelli Symonds ve Academic Ranking of World Universities) en az ikisinde dünyanın en iyi ilk 50 üniversitesinden mezun olanlar için nerede doğduklarına bakılmaksızın ve herhangi bir şirketin sponsorluğuna ihtiyaç duyulmaksızın “Yüksek Potansiyelli Birey” (High Potential Individual - HPI) programı kapsamında yeni bir vize imkânı tanımıştır. Bu program kapsamında, lisans ve yüksek lisans mezunlarına iki yıl, doktora derecesine sahip olanlar için ise üç yıl süreli olmak kaydıyla geçici oturma ve çalışma izni verilebilecektir. Daha sonrasında belirli şartların yerine getirilmesi halinde bu kişiler uzun süreli oturma ve çalışma hakkını kazanabileceklerdir. Ancak İngiltere, başvurular için 750 Sterlin vize ücretinin yanı sıra sağlık hizmetlerinden yararlanmak için ek ücret talep etmektedir. Ayrıca başvuran kişilere, yanlarında ailelerini de getirebilme hakkı tanınmakla birlikte en az 1270 Sterlin geçim fonuna sahip olması beklenmektedir. Bunlarla birlikte programa başvuran kişilerin, ya İngilizce konuşulan bir ülkeden geldiğini göstermesi ya da en az B1 düzeyinde İngilizce bildiğini gösteren uluslararası geçerliliği olan bir belge sunması veya testten geçmesi gerekmektedir.⁵⁵ Dolayısıyla bu programla da, İngiltere’nin gelir temelli bir yaklaşım benimsediği söylemek mümkündür. Kısaca; programın aktif ve etkili bir şekilde uygulanmasıyla, nerede doğduğuna bakılmaksızın dünyanın en seçkin üniversitelerinde okuyan en parlak ve en iyi zihinlerin İngiltere’ye çekilmesi ana hedef olarak belirlenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin Avrupa’da yükseköğrenim için en çok tercih ettiği ikinci ülke ise Almanya’dır. Almanya’nın yükseköğretim alanın uluslararasılaşmasına katkı sağlayan en prestijli kurumu, 1925 yılında kurulan ve günümüzde aktif olarak faaliyetlerine devam eden Almanya Akademik Değişim Servisi (Deutscher Akademischer Austauschdienst-DAAD)’dir. DAAD, dernek statüsünde ve Alman üniversiteleri ile öğrenci topluluklarından oluşan bir kuruluştur ve bütçe bakımından çeşitli bakanlıklar ve özellikle de Dış İşleri Bakanlığı tarafından desteklenmektedir.

⁵⁵ Dünyanın En İyi Üniversitelerinden Mezun Olanlar İçin İngiltere’de Yeni Vize Programı. (2022, 30 Mayıs). *BBC News*. (<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-61631782> Erişim Tarihi: 02.06.2022). İngiltere’nin Yeni “Yüksek Potansiyelli Birey” Vizesinin Şartları Neler, Kimler Başvurabiliyor ? (2022, 30 Mayıs). *Euro News*. (<https://tr.euronews.com/2022/05/30/ingiltere-nin-yeni-yuksek-potansiyelli-birey-vizesinin-sartlar-neler-kimler-basvurabiliyor> Erişim Tarihi: 02.06.2022).

Almanya'daki ana merkezlerinin (Bonn ve Berlin) dışında, 60 ülkede 15 dış temsilcilik ve 56 danışma merkeziyle dünyanın dört bir yanındaki öğrencilere ve araştırmacılara burs olanakları sunmaktadır. Ayrıca ülkeler arası akademik işbirliklerini desteklemektedir. DAAD'ın temel görevi; öğrencilere ve akademisyenlere sadece burs desteği sağlamaktan ibaret değildir. Alman kültürünü ve dilini güçlendirme, bilimsel üretim ve akademik gelişim konularında yurtdışında ilgili politika yapıcı kurumlara kaynak sağlama ve danışmanlık hizmeti sunma gibi faaliyetler de temel görevleri arasındadır.⁵⁶ Ayrıca DAAD, AB ile yükseköğretim alanının güçlendirilmesi ve uluslararasılaşmasında stratejiler belirleme, işbirlikleri kurma ve oryantasyon programları düzenleme konularında ön plana çıkan bir organizasyondur (YÖK 2021a). Almanya'nın uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline gelmesinde DAAD'ın etkisi büyük olmakla birlikte, hükümetin uluslararası öğrencilere yönelik politikalara ABD ve İngiltere'de görüldüğü kadar gelir temelli bir anlayışla yaklaşmaması, harç miktarlarının düşük olması ve bursların büyük çoğunluğunun devlet tarafından sübvansede edilmesi gibi etkenler Almanya'nın uluslararası öğrenciler için cazibesini arttıran en önemli faktörler arasındadır.

Avrupa'da İngiltere ve Almanya'dan sonra uluslararası öğrenciler için çekim merkezi olan bir diğer önemli ülke Fransa'dır. Fransa'nın, yurtdışında Fransız yükseköğrenimini teşvik eden, uluslararası öğrencileri ve araştırmacıları ülkeye çeken en etkin kurumu 2010 tarihinde kurulan, endüstriyel ve ticari nitelikli bir kamu kurumu özelliği taşıyan Campus France'dır. Campus France'ın 126 ülkede 260 şubesi bulunmakla birlikte kurumun temel amacı; uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliğini teşvik etmek, burs programlarını yönetmek ve mezunlar ağını koordine etmektir. Ayrıca, Fransız yükseköğretim kurumlarına ve araştırma kuruluşlarına uluslararası kalkınma stratejileri ve politikaları kapsamında destek vermektir. Hükümet tarafından finanse edilen burslu öğrencilerin ülkeye olan entegrasyonundan da sorumlu olan Campus France, öğrencilerin okul sonrası ülkede çalışmaları için izin olanakları sağlama adına konsolosluklar ve elçiliklerle sürekli irtibat ve işbirliği halindedir.⁵⁷ Fransa'da da, Almanya'da olduğu gibi eğitim harçlarının düşük tabanda tutulması, yeterli ve iyileştirilmiş burs olanaklarının sağlanması ve genellikle bursların

⁵⁶ (<https://www.daad-turkiye.org/tr/> Erişim Tarihi: 03.06.2022).

⁵⁷ (<https://www.campusfrance.org/fr/> Erişim Tarihi: 03.06.2022).

devlet tarafından sübvansede edilmesi uluslararası öğrenciler için Fransa'yı bir çekim merkezi haline getirmektedir.

Sınır ötesi eğitim hareketliliklerine yönelik uygulamış olduğu politikalarla yükseköğretim alanının uluslararasılaşmasına hız kazandıran en önemli ülkelerden bir diğeri Çin'dir. 1970'li yıllara kadar komünist ideolojiler ile dışa kapalı bir yönetim anlayışı içerisinde olan Çin'in 1970'lerden sonra neoliberal küreselleşmenin de ısrarcı baskısıyla Deng Xiaoping önderliğinde dünyaya açılma isteği, Çin yükseköğretim alanını çağın gerekliliklerine uygun yeni reformlara sürüklemiştir. Xiaoping'in sunmuş olduğu; "Çin eğitimi modernleşmeyle yüzleşmeli, dünyayla yüzleşmeli ve gelecekle yüzleşmeli" şeklindeki düşünsel temelden hareketle, Zhang'a göre (2010); Çin yükseköğretim alanı genel olarak altı temel reformla yeniden yapılandırılmıştır: Buna göre; yükseköğretimin amaç ve hedefleri, modernleşme ve küreselleşme olgusunun gerekliliklerine göre gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiş, Çin yükseköğretim alanının liderliği neoliberal ilkelerin bir gereği olarak merkezsizleştirilmiş, yükseköğretimin etki alanı genişletilmiş ve küresel bir seviyeye ulaştırılmış, neoliberalizmin en temel politikaları ve ilkeleri yükseköğretimin bazı alanlarında etkin bir şekilde uygulamaya konulmuş, yükseköğretimde kalite kontrol standartları üst seviyelere çekilmiş ve son olarak uluslararası işbirliği ve ortaklıklar yükseköğretim alanında aktif ve üretken hale getirilmiştir. Bu politikalardan hareketle, Çin günümüzde yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmalarını; öğrencilerini yurtdışında eğitime gönderme⁵⁸, gelişmiş ülkelerin yükseköğretim modellerini Çin yükseköğretimine entegre etme ve uluslararası yükseköğretim kurumları ile Çin yükseköğretim kurumları arasında işbirlikleri kurma ve ortak projelerde yer alma ilkeleri çerçevesinde sürdürmektedir. Ayrıca Çin, dünyada en üst sıralarda yer almasını hedeflediği seçkin üniversiteler kurmak ve geliştirmek konusunda önemli adımlar atmaya devam etmektedir. Bu bağlamda hükümet yükseköğretim alanına ve bazı üniversitelere daha fazla finans kaynağı ayırmaya başlamıştır. Bu şekilde Çin, yurtdışına öğrenci gönderdiği kadar, yurtdışından öğrenci çekebilmek için de şartlarını uluslararası öğrenciler açısından cazip hale getirmeye çalışmakta ve uluslararası eğitim pazarında daha üst düzey bir çekim merkezi haline gelebilmek için güçlü adımlar atmaya ve politikalar geliştirmeye kararlı görünmektedir (YÖK 2021a).

⁵⁸ Daha önce verilen Tablo 2.3'te görüleceği üzere Çin 1 milyondan fazla öğrencisini yurtdışı eğitimine göndermektedir.

3. TÜRKİYE’DE NEOLİBERALİZM, NEOLİBERAL EĞİTİM ALANININ İNŞASI VE YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA

Çalışmanın bir önceki bölümünde; neoliberalizm olarak adlandırılan çok boyutlu ve küresel nitelikli programın klasik liberal ilkeler üzerine oturtularak ve ondan çok daha farklı bir gelişim seyrettiği vurgulanarak dünya tarihi içerisinde genel bir gelişim serüveni sunulmaya çalışıldı. Bununla birlikte, neoliberal politikaların eğitim alanına olan etkileri; dünyada üniversitelerin neoliberal tarzda dönüşümü ve yükseköğretimdeki uluslararasılaşma ile birlikte artan uluslararası öğrenci hareketliliği üzerinden kısa ve genel bir değerlendirme yapıldı. Çalışmanın bu bölümü ise daha çok; Türkiye’deki neoliberal dönüşümü anlamaya ve yurtdışı eğitim uygulaması da dahil olmak üzere onun Türk eğitim sistemine olan etkilerini derinlemesine tartışmayı hedeflemektedir.

Türkiye’de neoliberal politikaların etkin bir şekilde uygulamaya konulması ve söz konusu bu politikaların Türk eğitim sistemine olan etkileri anlık bir gelişme olarak seyretnemez. Bilakis, öncesi ve sonrası olan ve doğurduğu toplumsal nedenler ve sonuçlarla hem yapı hem de fail üzerinde zorlayıcı ve buyurgan bir iktidara sahip olan, ki bu şekilde özellikle de 1980 sonrası Türkiye’de paradigmatic ya da zihinsel diyebileceğimiz bir dönüşüme sebebiyet veren güçlü bir argüman olarak karşımıza çıkmaktadır. Tam da bu noktada; devletin kamusal alandan elini çekmesini, özelleştirmeyi ve serbest piyasa ekonomisinin hakim kılınmasını savunan, bununla birlikte, bulunduğu coğrafya açısından daha öncede vurgulandığı gibi; sisteme yabancılaşmadan ya da daha çok sistemin içine nüfuz ederek etkin bir şekilde uygulamaya konulabilmesi adına toplumsal aktörlerin “*homo economicus*”lar (neoliberal özneler/aktörler) olarak yeni tarzda bir dönüşümünü⁵⁹ arzulayan neoliberalizm için eğitim kurumu kilit bir önem taşımaktadır. Kısaca; Türkiye’de de tüm dünyada olduğu gibi, neoliberal politikaların etkin bir şekilde uygulamaya konulabilmesi, bulunduğu coğrafyada herhangi bir bariyerle karşılaşmadan sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi ve yeni neoliberal özneler/aktörler yaratılabilmesi adına eğitim kurumu başat bir rol oynamaktadır. Bu anlamda, neoliberal politikaların özellikle 1980

⁵⁹ Bireyselleşmenin ve sorumluluğun artırılması, kişiler arası rekabeti, riski, sürekli başarı arzusunun hakim kılma ve tüm bunlarla birlikte bireyler üzerinde “yitirme korkusu”nu ön plana çıkarma kriterleri gibi.

sonrası etkili olmaya başladığı Türkiye’de, eğitim kurumunun da neoliberal tarzda bir inşası Türkiye siyaset arenasında çok güçlü bir şekilde gündeme alınmıştır.

Buradan hareketle; bu bölümdeki ilk temel hedef; 24 Ocak 1980 kararlarıyla birlikte Türkiye’de ilk pratik uygulamalarını bulmaya başladığı kabul edilen neoliberal politikaların ülke içinde kuruluş ve gelişim sürecini iktisadi arka plan çerçevesinde kısaca değerlendirmek olacaktır. Daha sonrasında ise 1980 sonrası dönemde neoliberalizmin ülke içindeki gelişim seyri incelenecektir.

Türkiye ekonomisinin 24 Ocak 1980 kararlarıyla birlikte neoliberal düzene adaptasyonunun sağlanmasıyla ülke içinde hizmet sektöründe büyük bir gelişime yaşanmıştır. Neoliberal gerekliliklere göre yeniden şekillenen hizmet sektöründe meydana gelen yeni uzman ve profesyonel açığını kapatabilmek amacıyla Türk eğitim sisteminin de neoliberal yeniden yapılanması dönemin Türkiye’inde neredeyse bir zorunluluk halini almıştır. Bu bağlamda, neoliberal politikaların Türk eğitim sistemi üzerindeki derin etkilerinin tartışmaya açılması bölümün temel ikinci hedefini oluşturmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde üçüncü ve son olarak hedeflenen nokta; Türk yükseköğretim alanının neoliberal politikalar çerçevesinde uluslararasılaşması ve Türkiye’deki uluslararası öğrenci hareketliliğinin seyrini tartışmaya açmaktır. Bu doğrultuda; daha önce ele alındığı üzere üniversitelere “girişimci” bir rol kazandıran Bologna Süreci’nin Türk yükseköğretim alanı üzerindeki etkilerine, yükseköğretim alanında gerçekleşen uluslararası işbirlikleri ve değişim programlarına, Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliğine yön veren bazı önemli kurum ve kuruluşlara ve söz konusu bu kuruluşların Türkiye’nin uluslararası öğrenciler için bir çekim ve cazibe merkezi haline gelmesinde uluslararası öğrencilere yönelik uyguladıkları bir takım politikalara yer verilerek açıklanması önem arz etmektedir.

Son olarak belirtmek gerekir ki, yukarıda söylenilenlerden ve çizilen haritan da anlaşılacağı üzere; çalışmanın bu bölümünde ele alınan her bir alt başlık neredeyse ayrı birer tez konusu olabilecek içeriği ve detayı bünyesinde barındırıyor olmasından dolayı, burada elinizdeki çalışma yukarıda hedefleri sıralanan her bir alt başlığı fazlaca detaya girmeden ancak Türk eğitim sisteminin neoliberal tarzda dönüşümüne öncülük eden gelişmeleri de gözden kaçırmama gayreti içerisinde genel hatlar üzerinden tartışmaya açacaktır.

3.1. Türkiye’de Neoliberal Dönüşümün İktisadi Arka Planı

Kuruluşundan günümüze Türkiye’nin iktisadi koşulları ile küresel, toplumsal ve siyasi konjonktür arasında girift bir yapı ve ilişkisellik söz konusudur. Buna göre; Türkiye’nin tarihsel süreç içerisinde benimsemiş olduğu iktisat politikaları, bağımlı kapitalist bir coğrafya olarak Batı ile paralel ve uyumlu ancak kendine özgü dinamikler çerçevesinde bir gelişim ve dönüşüm seyri izlemiştir (Eroğlu, Kangal ve Yeter, 2019; Özkazanç, 2005; Özkazanç, 2011). Türkiye’deki iktisat politikalarının tarihsel gelişimini inceleyen literatür genel olarak değerlendirildiğinde (Akyıldız ve Eroğlu, 2004; Aydın, 2007; Bağcı ve Tekin, 2020; Boratav, 2005; Eroğlu, Kangal ve Yeter, 2019; Kabaş, 2015; Kazgan, 2006; Kepenek ve Yentürk, 2001; Memiş, 2020; Şenses, 2017; Uçkaç, 2010), Türkiye’nin farklı dönemler içerisinde uygulamış olduğu iktisat politikalarının temel felsefesini; dönemler içerisinde yaşanan savaşlar, krizler, ekonomik bunalımlar ve durgunlukların beraberinde getirmiş olduğu ağır olumsuz bilançoya karşı “aciliyetler” üzerinden verilen bir reaksiyon, önlem alma veya iyileştirme gayretinin belirlediği görülmektedir. Bu noktada, Türkiye’de neoliberal düşüncenin analizine girişmeden hemen önce, Türkiye’de neoliberalizmin günümüzdeki yapısını daha sağlıklı bir şekilde kavrayabilmek ve açıklayabilmek adına kısa ve genel bir değerlendirmeye bile olsa; kuruluşundan, neoliberal politikalarla ilk kez tanışılan 1980’li yıllara kadar olan tarihsel süreç içerisinde Türkiye ekonomisinin geçirmiş olduğu değişimin ve dönüşümün ana hatlarıyla incelenmesi önem arz etmektedir.

Buna göre ilk olarak, 1923-1929 Korkut Boratav’ın (2005); “*açık ekonomi koşullarında yeniden inşa*” olarak tanımladığı dönem üzerinde durmak gerekmektedir. İlgili literatürde 1923-1929 döneminin daha çok “devlet kapitalizmi” modeline uygun olduğuna dair görüşler mevcut olsa da 1923’ten 1929 Dünya Ekonomik Buhranı’na kadar olan devre, genellikle liberal ekonomik yaklaşımın geçerli olduğu bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, klasik iktisadi sistemin dünyaya hakim olduğu bu yıllarda, Türkiye Cumhuriyeti de söz konusu bu ekonomik modeli uygulamaya çalışmıştır (Memiş, 2020). Ekinci’ye göre de (1991: 789); “İzmir İktisat Kongresi’nde alınan kararlarla birlikte yeni Türk Devletinin takip edeceği iktisadi sistem “liberal kapitalizm” olarak belirlenmiştir”. Bu bağlamda Türkiye ekonomisinin rotası; dönemin farklı bir alternatif yolu olarak Bolşevikler tarafından sunulan sosyalizme karşıt olarak, ileri kapitalist ülkelerde olduğu gibi, özel sektör ağırlıklı ve

piyasa ekonomisine yönelik bir iktisadi kalkınma modeline doğru çizilmiştir (Memiş, 2020).

Ancak tam da bu noktada dikkatli olmak gerekmektedir. Çünkü Türkiye'nin bu dönemde iktisadi kalkınma yolu olarak benimsemiş olduğu liberal kapitalizm, dünya konjonktürüyle benzerlikler taşımakla birlikte, içeriğinde daha çok sosyal devlet modelinin unsurlarını da barındırıyor olmasından dolayı ondan aynı derece farklılaşmaktadır. Örneğin İzmir İktisat Kongresi'nin; “yabancı sermayeye karşı olunmadığı ancak ülkeye zararlı olmayacak şekilde girişinin sağlanması, yerli sanayinin korunmaya çalışılması veya bazı yabancı kurum ve kuruluşların devletleştirilmesi (özellikle demiryolları, liman ve rıhtım alanlarında), gibi kararları yukarıda öne sürülen hususu temellendiren önemli dayanak noktalarını oluşturmaktadır (Akyıldız ve Eroğlu, 2004; Ekinci 1991). Yani, bir taraftan ülkenin sanayisi ve ticareti geliştirilerek ulusal sermaye güçlendirilmeye çalışılırken, diğer taraftan yabancı sermayenin Türkiye'ye yatırım yapması özendirilerek ve özel girişime öncelik verilerek Türkiye'nin uluslararası piyasaya entegre edilmesi hedeflenmektedir (Bağcı ve Tekin, 2020). Bu bağlamda, Türkiye'nin bu dönemde benimsemiş olduğu iktisadi kalkınma modeli daha çok karma ekonomik bir modeli yansıtmaktadır. Ancak 1929 yılında bir taraftan Dünya Ekonomik Buhranı'nın etkisiyle yaşanan küresel kriz, diğer taraftan Osmanlı Devleti'nin borçlarının ödenmeye başlanmasıyla hazineye binen ağır yük ve baskı 1923-1929 döneminde benimsenmiş olan iktisadi kalkınma modelini krize sokarak beklenen performansı verememesine neden olmuştur. Dolayısıyla dönemin sonlarına doğru yaşanan bu iki gelişme Türkiye'yi yeni bir ekonomik model benimsemek zorunda bırakmıştır.

Bu noktada ikinci olarak, yine Korkut Boratav'ın (2005); “*Korumacı-Devletçi Sanayileşme*” olarak tanımladığı 1930-1939 dönemine bakıldığında iki temel belirleyici özellik dikkat çekmektedir: “Korumacılık” ve “Devletçilik”. 1923-1929 döneminde denenen liberal politikalardan beklenen verimin alınamaması ve yabancı sermayeden ekonomik kalkınma adına yeterince faydalanılamaması gibi durumlar Türkiye'yi devletçi politikalara geçiş adına gerekli güçlü zemini hazırlamıştır (Memiş, 2020). 1929 Krizi, gelişmiş kapitalist düzeni tam anlamıyla boğduğundan, ileri kapitalist ülkelerin Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler üzerindeki cebrini bir nevi de olsa kırmıştır. Bu aynı zamanda, ileri kapitalist ülkeler tarafından sanayileşmesi bir şekilde engellenen gelişmekte olan ülkeler açısından etkin bir sanayileşme hamlesini

devreye sokma veya sanayileşme sürecini tamamlama adına büyük bir fırsat yaratmıştır. Pek çok gelişmekte olan ülke gibi, Türkiye de bu fırsatı kullanarak sanayileşmesi adına gereksinin duyduğu makine ve teçhizatları uygun koşullarda ucuza mal etme imkânını bulmuştur. Tam da bu noktada Kazgan'ın da ifade ettiği gibi (2006: 70); “1930’lu yılların getirmiş olduğu bu yeni koşullarla birlikte, devletçilik, dışa görelî kapalı bir ekonomik yapıda büyük ölçüde iç kaynaklarla finanse edilen sanayileşme girişiminin motoru olmuştur”. Başka bir deyişle Boratav'ın ifade ettiği gibi (2005: 59); “bu yıllarda dünya ekonomisi büyük buhranın içinde sürüklenirken, Türkiye ekonomisi dışa kapanarak devlet eliyle bir milli sanayileşme denemesi içine girmiş ve bu deneme ana hatlarıyla başarılı olmuştur.” Kısaca bu dönemde; Türkiye, kendi öz kaynaklarıyla ciddi bir iktisadi kalkınma hamlesine girişmiş, devletin bizatihi kendisi bu noktada temel yatırımcı, üretici ve denetleyici bir rol kazanmış ve ithal ikameci mantık ön plana çıkarılmıştır (Akyıldız ve Eroğlu, 2004; Boratav, 2005; Kazgan, 2006; Memiş, 2020; Uçkaç, 2010).

Buradan hareketle 1930-1939 döneminin genel özelliklerine bakıldığında; devletçilik uygulaması somut düzeyde 1934'te Birinci Beş Yıllık Sanayileşme Planı'nın (1934-1938) uygulamaya konulmasıyla başlamıştır. Bu plan, iktisadi kalkınmada önceliği tamamen sanayiye veren bir nitelik taşımaktadır (Kepenek ve Yentürk, 2001). Bu bağlamda; Türkiye'nin farklı il ve ilçelerinde farklı sektörlerde çok önemli işler başaran fabrikalar açılmıştır.⁶⁰ Bununla birlikte güçlü ve sağlam bir bankacılık sistemi oluşturulmaya çalışılmış⁶¹ ayrıca devlet eliyle kalkınmaya hizmet edecek kurumlar oluşturulmuştur⁶². Burada dikkat çekilmesi gereken nokta, bu alanlardaki gelişmelerin çok büyük oranda Kamu İktisadi Teşebbüsü (KİT) olarak hayata geçirilmiş olmasıdır. Kazgan'ın da ifade ettiği gibi (2006: 71); “KİT’ler, özel kârlılık değil sosyal fayda ilkesine göre kurulduğu için Anadolu’nun azgelişmiş yörelerine de götürülebilmiş bu yörelerde ekonomik faaliyeti canlandırarak, çeşitlendirerek ve istihdam olanaklarını artırarak refah artışı sağlamış ve kentlere kitlesel göçleri sınırlandırmıştır”. Kısaca KİT’ler; 1930’lu yıllardan 1970’li yıllara

⁶⁰ Örneğin; Bakırköy, Kayseri, Nazilli, Ereğli ve Bursa’da dokuma; Keçiözümlü, Zonguldak ve Divriği’de maden; İzmit’te kağıt; Gemlik’te kimya, İstanbul’da toprak alanlarında kurulan çeşitli fabrikalar (Memiş, 2020).

⁶¹ Buna göre; “ekonomik kalkınmayı sağlamak ve para politikasını yönetmek” amacıyla 11 Haziran 1930’da Merkez Bankası kurulmuş ardından 1933’te Sümerbank ve Belediyeler Bankası (İller Bankası), 1935’te Etibank, 1937’de Denizbank ve 1938’de Halkbank kurulmuştur (Memiş, 2020).

⁶² Örneğin; 1935’te Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü (MTA), yine 1935’te Elektrik İşleri Etüt İdaresi ve 1938 yılında Toprak Mahsulleri Ofisi kurulmuştur (Memiş, 2020).

kadar Türkiye'nin neredeyse tüm altyapı kurum ve kuruluşlarına sirayet ederek, Türkiye'deki sanayileşme hamlelerinin lokomotif olmuştur.

Üçüncü olarak; II. Dünya Savaşı "sırası" ve "sonrası" dönemi kapsayan 1940-1960 arası dönemin bir değerlendirmesini yapmak gerekmektedir. Türkiye her ne kadar II. Dünya Savaşı'na dahil olmasa da, savaşın tüm olumsuz ekonomik etkilerini derinden hissetmiştir. II. Dünya Savaşı'nın etki alanının çok büyük olması ve savaşa girme tehlikesi Türkiye'yi ister istemez bir seferberlik durumuna sokarak, hükümeti yoğun bir şekilde savunma alanına yönelik büyük harcamalar yapmaya itmiştir. Bununla birlikte; fahiş fiyat artışları ve karaborsacılık gibi dönemin ekonomisine zarar veren sorunlar baş göstermiştir (Eroğlu, Kangal ve Yeter, 2019; Memiş, 2020). Hükümet, savaş koşullarının da etkisiyle çeşitli iktisadi önlemler almak zorunda kalmış⁶³ ancak alınan önlemlerin ömrü; zaman içerisinde gerçek amaçlarının dışına çıkmasından veya kullanılmasından ötürü çok fazla sürmemiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere; II. Dünya Savaşı süresince (1940-1945), Türkiye ekonomisi bir durgunluk içerisine girmiştir. Tam da bu yüzden Boratav (2005); II. Dünya Savaşı sırasında yaşanan bu süreci Türkiye ekonomisinin gelişimi açısından "bir kesinti" dönemi olarak tanımlamıştır.

II. Dünya Savaşı sonrası dönem (1946-1960) ise, Türkiye açısından hem siyasi hem de iktisadi anlamda yeni bir dönüm noktasına işaret etmektedir. Bilindiği üzere II. Dünya Savaşı sonrası yeni küresel konjonktür, bir uçta ABD diğer uçta SSCB olmak üzere iki kutuplu bir yapı kazanmıştır. Bu noktada Türkiye, Sovyet yayılmacılığını bir tehdit olarak algılamış ve tercihini Batı'ya yaklaşarak yani, ABD'nin yanında yer alarak kullanmıştır⁶⁴ (Eroğlu, Kangal ve Yeter, 2019; Memiş, 2020). Buradan hareketle 1947-1950 yılları arasında ABD, "devletçilik politikasının terk edilmesi ve yabancı sermayenin teşvikini" içeren raporlarını⁶⁵ Türkiye sunarak Marshall Planı dahilinde Türkiye'yi savaş sonrası iktisadi yardımda bulunacağı ülkeler

⁶³ Milli Korunma Kanunu, Varlık Vergisi, Toprak Mahsulleri Vergisi, Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu gibi.

⁶⁴ II. Dünya Savaşı'ndan sonra Sovyetlerin Türkiye'den toprak talebinde bulunması ve Boğazlarda Sovyet üsleri kurulması talebi Türkiye'yi kesin bir şekilde SSCB'den uzaklaştırmıştır (Atatürk Ansiklopedisi. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/marshall-planı/> Erişim Tarihi: 04.03.2023).

⁶⁵ American Standart Oil Şirketi'nden Max Weston Thornburg tarafından hazırlanan 1949 yılında "Türkiye Nasıl Yükselir?" ve 1950 yılında "Türkiye'nin Ekonomik Durumunun Tenkidi" adlı iki çalışmayı rapor eden *Thornburg Raporu* ve 1949 yılında Dünya Bankası tarafından görevlendirilerek James Barker tarafından hazırlanan ve 1951'de Cumhurbaşkanı Celal Bayar'a sunulan *Barker Raporu*. Özellikle Barker Raporu Demokrat Parti'nin on yıllık iktidarı boyunca Türkiye'nin iktisat politikalarına önemli ölçüde yön vermiştir (Semiz ve Toplu, 2021: 118).

listesine eklenmiştir (Memiş, 2020; Semiz ve Toplu, 2021). Bu bağlamda Marshall yardımıyla başlayan bu süreç; Türkiye’de 1930’lu yıllardan itibaren uygulanan sıkı devletçilik politikasını geri plana iterek, Türkiye’nin uzun vadede hem iktisadi hem de siyasi alanında radikal değişikliklerinin başlangıcını oluşturmuş ve aynı zamanda bu dönemde liberal bir anlayışa geçişin de anahtarı olmuştur.

Türkiye açısından, II. Dünya Savaşı sonrası dönemde yaşanan en önemli gelişmelerden bir diğeri ise, Demokrat Parti (DP)’nin, ekonomik refah ve özgürlük vurgusuyla 1950, 1954 ve 1957 seçimlerini kazanarak iktidara gelmiş olması ve 27 Mayıs 1960 darbesine kadar olan süreç içerisinde on yıl boyunca Türk siyasi hayatına yön vermesidir. DP’nin iktidarda olduğu 1950-1960 arası dönem iktisadi açıdan kısaca değerlendirildiğinde; 1930’lu yıllardan itibaren izlenen korumacı-devletçi içe dönük iktisadi politikaların yavaş yavaş gevşetilerek, serbest ticaretin teşvik edildiği ve artırıldığı dışa dönük bir liberal kalkınma programı izlenmiştir (Boratav, 2005). Özel teşebbüsün gelişimini engelleyen bariyerler ortadan kaldırılmış ve yabancı sermaye yatırımlarını teşvik eden kanunlar çıkarılmıştır (Memiş, 2020). Bununla birlikte, Marshall Planı ve bu plan dahilinde oluşturulan Barker Raporu’nun da etkisiyle, “savaş öncesi devlet eliyle sanayileşme politikasının yerini, dış yardım yolu ile tarımsal alanda büyüme politikası almıştır” (Bağcı ve Tekin, 2020: 179). Bu çerçevede içerisinde kırsal kalkınma projelerine, tarımsal verimliliğin artırılmasına, özellikle tarım alanında makineleşmeye büyük önem verilmiş ve Türkiye bu dönemde Kore Savaşı’nın (1950-1953) da etkisiyle tahıl ihracatçısı bir ülke konumuna gelmiştir (Keyder, 2017; Memiş, 2020). Savaş döneminde tarım ürünlerine olan talep artmış ve tarıma dayalı büyüme modelinin eksiklikleri hissedilmemiştir. Ancak savaşın sona ermesiyle birlikte; Türkiye açısından küresel elverişli ortam kaybolmuş, tarım ürünlerine olan talep hızla düşmüş ve söz konusu modelin yetersizlikleri kendini göstermeye başlamıştır. Bu noktada DP hükümeti, önceki liberal politikalardan vazgeçmek zorunda kalarak tekrardan devletçi kontrol mekanizmalarını devreye sokmak istemiştir (Bağcı ve Tekin, 2020; Keyder, 2017). Ancak özellikle dönemin sonlarına doğru; dış açıklar artmaya ve kronikleşmeye başlamış, ödeme güçlükleri ortaya çıkmış, enflasyon baş göstermiş, döviz rezervleri hızla tükenme eğilimine girmiş kısaca, ekonominin ciddi bir darboğaza girmesinin önüne geçilememiştir (Ahmad, 1996; Memiş, 2020; Uçkaç, 2010). Bu bağlamda DP’nin; iktisadi kalkınma yolunda izlemiş olduğu liberal politikaları çok da planlı ve istikrarlı bir şekilde uygulamadığını söylemek yanlış

olmayacaktır. Özetle; DP'nin iktidar olduğu 1950-1960 dönemi; çok partili dönem içerisinde liberal politikaların ivme kazandığı ve hızlı bir büyüme sürecine şahit olduğu, ancak uygulanan plansız ve istikrarsız liberal politikalar neticesinde yeterli verimin tam anlamıyla sağlanamadığı gibi dönemin sonlarına doğru ekonominin ciddi bir bunalım içerisine sürüklendiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Burada *dördüncü ve son olarak* iktisadi açıdan DP'nin plansız liberal politikalarına karşıt olarak gelişen bir süreç olarak da niteleyebileceğimiz ve ilgili literatürde “*planlı kalkınma*” ya da “*ithal ikameci sanayileşme*” olarak da tanımlanan 1960-1980 arası dönemi incelemek gerekmektedir. 27 Mayıs 1960 darbesinin gerçekleşmesine gerekçe sunan ve darbe koşullarını hazırlayan, siyasi temele dayandırılmış pek çok iddia⁶⁶ bulunmakla birlikte DP iktidarının özellikle son dönemlerinde içinden çıkılmaz hale gelen bozuk iktisadi koşullar da bir o kadar darbenin gerekçelendirilmesine gereken zemini hazırlamıştır (Bulut, 2009; Dağdemir ve Küçükkalay, 1999). Öyle ki, Ahmad'ın da ifade ettiği gibi (1996: 329); “Milli Birlik Komitesi'nin⁶⁷ DP'lilerden devraldığı ekonomi iflas etmiş, on yıllık enflasyoncu politikalar altın ve döviz rezervlerini fiilen tüketmiş, yaklaşık 850 milyon dolar civarında dış borç birikmiş, ticaret dengesi bozulmuş ve ihracat yıllık 300 milyon dolar civarında donup kalmıştır”. Bu bağlamda, DP iktidarının plansız ve istikrarsız bir şekilde uyguladığı işlevselliğini yitirmiş liberal politikalardan sıyrılmak ve ekonominin kararlı bir duruma getirilerek bunalımdan çıkmasını sağlamak amacıyla, iç ve dış ekonomik koşullar da gözetilerek dönemin yöneticileri tarafından planlı ve programlı bir kalkınma çizgisinin izlenmesi gerektiği hususunda görüş birliğine varılmıştır. Bu görüş birliğinin en somut göstergesi ise, 30 Eylül 1960 tarihinde Devlet Planlama Teşkilatı'nın (DPT) kurulmasıdır. DPT; ülke ekonomisinin tamamını ilgilendiren planlamanın oluşturulması, koordine edilmesi ve uygulanmasından sorumlu tutulmuş, ayrıca DPT yürütücülüğünde uygulanacak kalkınma planları ile daha kararlı bir ekonomik ortam oluşacağı ve bu kararlı ortamda ekonomik

⁶⁶ DP iktidarının demokratik esaslardan uzaklaşması ve partizanca tavırlar sergilemeye başlaması, halkın iradesini kötüye kullanarak ve halkı kutuplaştırarak toplumsal ortamı germesi, muhalefeti, basını ve akademiye susturarak özgürlükleri kısıtlaması, dini politikaya alet etmesi, bir zümre tahakkümünü kurması ve tüm bunlar neticesinde parti programını göz ardı ederek siyasal parti olma özelliğini kaybetmesi gibi iddialar.

⁶⁷ Milli Birlik Komitesi (MBK); 1960 darbesiyle birlikte hükümeti DP iktidarından devralan, başında Kara Kuvvetleri Komutanı Orgeneral Cemal Gürsel'in olduğu Türk Silahlı Kuvvetlerine mensup 38 üyesi bulunan askeri cunta.

kalkınmanın daha hızlı gerçekleştirileceği düşünülmüştür (Eroğlu, Kangal ve Yeter, 2019; Kabaş, 2015).

Bu bağlamda; Türkiye iktisadi alanı açısından darbe sonrası süreçte DPT ile başlatılan planlı kalkınma dönemi; daha önceki dönemde uygulanan ve işlevselliğini kaybeden liberal politikaların terk edilmesi anlamına geldiği gibi, sermaye kullanımının bir plana ve programa bağlanarak kamu harcamalarının kısılmasını, ithalata bağımlılığı azaltarak ithal ikameci sanayileşme stratejisinin ön plan çıkarılmasını ve desteklenmesini ve ekonomik alanda özellikle de yabancı sermaye açısından daha güvenilir bir ortam yaratılmasını temin edecek önlemlerin alınması anlamına da gelmektedir (Eroğlu, Kangal ve Yeter, 2019; Memiş, 2020). 1960-1980 arası dönemde DPT öncülüğünde dört adet beş yıllık kalkınma planı devreye sokulmuş ve bu kalkınma planlarının arasında ince ayrımlar olmasına rağmen temel felsefe; uzun erimde yerli üretimin desteklenmesiyle ve planlı bir kalkınma politikasının izlenmesiyle ekonomik büyümenin sağlanması olmuştur. Dolayısıyla bu dört kalkınma planı “ekonomik ve toplumsal yapının tüm yönlerini gözeterek gelişmenin uzun dönemli bir yol haritasını çizmişler, kamu kesimi için emredici, özel kesim için ise yol gösterici nitelikte olmuşlar, ekonominin her yıl belirli bir hızda büyümesini temel amaç edinmişler ve sanayileşmeye öncelik vermişlerdir” (Kepenek ve Yentürk, 2001: 143-144).

Türkiye’nin 1960’lı yıllardan 1980’li yıllara kadar yaklaşık yirmi yıllık bir zaman dilimi içerisinde iktisadi gelişmenin etkin bir aracı olarak uygulamaya koyduğu planlı kalkınma modeli; 1973 Petrol Krizi’yle ve Keynesyen modelin çıkmaza girmesiyle birlikte dünya konjonktürüne paralel olarak 1980’lere doğru ağır bir ekonomik ve siyasi bunalım içinde sürüklenmiş ve yavaş yavaş işlevselliğini yitirmiştir. Neredeyse tüm dünya ülkelerinde görüldüğü üzere, Türkiye de bu dönemde söz konusu ekonomik bunalımdan kurtulabilmek ve ekonomisini istikrara kavuşturabilmek adına yeni ve işlevsel iktisadi çözüm yöntemleri geliştirmek zorunda kalmıştır. Bu noktada 1980 ve sonrası dönem; yine dünya konjonktürüyle paralel olarak nihayetinde Türkiye’nin artık neoliberal politikalarla tanıştığı ve bu politikaların çeşitli bürokratik ve ekonomik mekanizmalarla geliştiği ve geliştirildiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. 1980 sonrası Türkiye’nin neoliberal tarzda dönüşümü, bu çalışmanın tam da merkezinde yer alan konulardan biri olduğundan ayrı bir başlık halinde incelenmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür.

3.2. Türkiye’de Neoliberal Dönüşüm (1980 ve Sonrası)

1980’li yıllar tüm dünyada; yavaş yavaş devletçilik modellerinin terk edilmeye başlandığı, dışa açık serbest piyasa ekonomisinin ön plana çıktığı ve devletin ekonomiye asgari müdahalesini savunan neoliberal politikaların hakim olduğu yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğançay, 2016). Türkiye’de de neoliberal politikaların etkili olmaya başlaması, Avrupa’yla paralel bir süreç içerisinde gelişim göstererek 1980’li yıllara denk gelmektedir. Bu bağlamda ilgili literatüre göre; neoliberalizm Türkiye’de ilk pratik uygulamalarını, 12 Eylül 1980 darbesi sonrası Turgut Özal’lı Anavatan Partisi (ANAP) hükümeti döneminde bulmuş, ancak özellikle 2000’li yıllardan sonra Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidarı döneminde çok daha etkili olmaya başlayarak uygulama alanını genişletme imkânına sahip olmuştur (Akçay, 2019; Boratav, 2016; Kurmuş, 2010; Balkan ve Öncü, 2014; Rutz ve Balkan, 2016). Buradan hareketle; öncelikle neoliberal politikaların Türkiye’de hazırlanma ve ilk uygulanma evresi olarak 1980-2001 dönemi ele alınacak, daha sonrasında ise 2002 sonrasında AKP iktidarıyla ivme kazandığı dönemin bir değerlendirilmesi sunulmaya çalışılacaktır.

3.2.1. 1980-2001 Dönemi

1970’li yıllarda dünya genelinde etkisi büyük olan ekonomilerdeki olumsuz süreç, Türkiye’yi de etkisi altına almış bununla birlikte, özellikle Petrol Krizi, Kıbrıs Barış Harekatı ve ülke içindeki siyasi çatışmalar⁶⁸ Türkiye’nin huzur ortamını ve ekonomisini derinden sarsacak şekilde etkilemiştir (Doğançay, 2016). Dolayısıyla ulusal kalkınmacılığa dayalı ithal ikameci sanayileşme modeli krize girmiş ve 1970’lerin sonundan itibaren hem yeni bir kalkınma modeli, hem de devletin yapısına dair farklı arayışlar kendini göstermeye başlamıştır. Tam da bu noktada, Adalet Partisi (AP) Genel Başkanı Süleyman Demirel başkanlığında kurulan 43. Türkiye Hükümeti⁶⁹ döneminde oluşturulan 24 Ocak Kararları, bu farklı arayışların somutlaşmış bir şekli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Süleyman Demirel 1979 yılında Başbakanlık Müsteşarlığında göreve getirdiği Turgut Özal’a yeni bir ekonomik istikrar programı hazırlama görevi vermiş ve bu program kısa sürede hazırlanarak 24 Ocak 1980’de kamuoyuna sunulmuştur (Boratav,

⁶⁸ Sağ-sol kavgası, etnik kimliğe dayalı çatışmalar, işçi hareketleri, öğrenci hareketleri, terör eylemleri gibi.

⁶⁹ 12 Kasım 1979-12 Eylül 1980 tarihleri arasında görev yapmıştır.

2005; Öztürk, Nas ve İçöz, 2008). Bu yeni ekonomik istikrar programının Türkiye ekonomik yapısında belirlemiş olduğu temel sorun alanları; enflasyon, ihracatın durgunlaşması, dış borç yükünde ağırlaşma, petrol ve enerji yetersizliği, finansman sıkıntısı, yurtiçi tasarruflarda azalma, işsizlik ve vergi yükünde adaletsizlik şeklinde özetlenebilirken tespit edilen bu temel sorun alanlarının çözümüne yönelik uygulanması hedeflenen ana ilkeler ise; ekonomi yönetiminde istikrarın sağlanması, enflasyonun kontrol altına alınması, ihracatın ve tasarrufların hızla artırılması, esnek bir kur ve gerçekçi bir faiz politikasının izlenmesi, finans açığının kapatılarak istihdamın artırılması, özel sektörden azami ölçüde faydalanılması ve özel yabancı sermayenin teşvik edilmesidir (TCMB, 1981). Bunlarla birlikte, 24 Ocak Kararlarının en temel ve belirgin özelliği; “piyasalardaki denetimleri kaldırmayı ve piyasaları rekabete açmayı hedeflemesidir” (Mumyaz, 2019: 1905). Dolayısıyla; serbest piyasa ekonomisine geçiş, kamunun ekonomi içindeki payının azaltılması, faiz oranları ve döviz kuru rejiminin serbestleştirilmesi, sanayinin ve kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi ve ithal ikameci politikalardan vazgeçilerek döviz girdisi sağlayacak yabancı sermayenin teşvik edilmesi gibi ilkeler, bu en temel hedefi gerçekleştirebilmek adına uygulanması elzem olan temel iktisadi hamleler olarak belirmektedir (Doğançay, 2016; Rutz ve Balkan, 2016). Bu bağlamda, 24 Ocak Kararlarının amacı kısa vadede; ödeme güçlüklerinin çözülmesi, enflasyonun düşürülmesi, ekonomik büyümenin hızlandırılması gibi temel ekonomik problemlerin giderilmesiyle, uzun vadede; kamu kesiminin daraltılması, özelleştirme ve piyasalara yönelik hamlelerde devletin müdahalesinin kaldırılması ve ihracata dayalı bir büyüme ile ekonomik istikrarın sağlanmasıdır (Borataş, 2016; Doğançay, 2016; Öztürk, Nas ve İçöz, 2008). Böylece, Türkiye iktisadi alanının temel yapı taşları yerine oturtulmak istenmiş ve hızlı bir ekonomik kalkınmayı başlatmak asıl hedef olarak belirlenmiştir. Bu şekilde, ülkede sanayileşmenin gelişmesi arzulanarak ve dışa açık serbest piyasa ekonomisi benimsenerek devlet, ulusal kalkınmacı politikaları yavaş yavaş terk etmeye başlamış ve serbestleştirme dönemine geçiş sağlanmıştır. Burada söylenenlerden de anlaşılacağı üzere; 24 Ocak Kararları en temelde serbest piyasa ekonomisinin ilkelerini baz aldığından ve bu ilkeleri savunduğundan neoliberal bir anlayışı yansıtmaktadır (Öztürk, Nas ve İçöz, 2008; Rutz ve Balkan, 2016).

Bununla birlikte, 24 Ocak Kararları kamuoyuna sunulduktan sonra hemen etkin bir şekilde uygulamaya konulamamıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri iç ve dış

politik ve iktisadi bunalımın da etkisiyle, Boratav'ın da ifade ettiği üzere (2005: 148); “Demirel hükümetinin Özal'ın sermaye çevrelerini gözeterek hazırlamış olduğu söz konusu iktisadi kararları uygulayabilecek ve geliştirebilecek yeterli donanımdan ve araçlardan yoksun olmasıdır”. Tam da bu noktada 12 Eylül 1980'de gerçekleşen askeri darbenin, 24 Ocak programının önündeki bu önemli engeli ortadan kaldırdığı söylenebilir. Buna ek olarak; yaşanan bu darbe sürecinin sadece Türkiye'ye özel olmadığı da bu noktada belirtilmelidir. Durmuş'a göre (2011); uluslararası sermayenin tasarladığı bu yeni iktisadi düzen her ülkede bir takım politik sonuçlar doğurmuştur. Örneğin; Amerika'da Reagan'ın, İngiltere'de Thatcher'ın iktidara gelmesi kapitalist ülkeler düzeyinde neoliberal uygulamaları başlatmıştır. Diğer taraftan, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin de bu yeni düzene bir dizi operasyonla güçlü bağlarla eklemlenmeleri sağlanmıştır: Bu operasyonlardan ilki; IMF ve Dünya Bankası gibi uluslararası örgütlerin, iktisadi bunalım içinde olan bu ülkelere çoğunlukla stand-by anlaşmaları yoluyla uzun vadeli kredi karşılığında dayattıkları yapısal uyum programlarıdır. İkinci operasyon ise doğrudan, dayatılan bu yapısal uyum programlarının hayata geçirilmesiyle alakalıdır. Söz konusu bu ülkelerde, eski ekonomik stratejinin rafa kaldırılıp dayatılan yapısal uyum programlarını uygulatarak neoliberal düzene bağlılığın artırılması adına askeri darbelerin düzenlenip, askeri diktatörlüklerin kurdurulduğu söylenebilir. Örneğin; neoliberal politikaların tüm dünyada devreye sokulduğu ve etkin bir şekilde uygulamaya konulduğu 1970-1985 arası dönemde, IMF ve Dünya Bankası'nın yapısal uyum politikalarını takip eden az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki askeri darbe ve darbe girişimlerinin sayısına kısaca bakıldığında; Bolivya'da altı, Arjantin'de üç, Brezilya'da iki, Kore, Filipinler ve Şili'de bir ve Türkiye'de iki kez (1971 ve 1980) askeri darbe ve darbe girişimi gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, kriz içerisinde bulunan bu az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin neoliberal düzene entegrasyonu ve bu entegrasyon sürecinin beraberinde getirdiği ekonomik, politik ve toplumsal sonuçlar, askeri darbeler eşliğinde bir yapısal uyum göstermeye zorlandığından birbiriyle az çok benzerlik göstermektedir.

Elbette ki, Türkiye'de dahil olmak üzere burada bahsedilen darbe ve darbe girişimlerinin tek sebebinin küresel iktisadi konjonktür olduğu söylenemez veya tek başına bu dinamikle açıklanamaz. Dünyanın farklı bölgelerinde gerçekleşen bu darbe ve darbe girişimlerinin bölgesel konjonktüre bağlı değişkenlik gösteren pek çok toplumsal ve siyasal farklı içsel parametrelerinin olduğu da açıktır. Dolayısıyla

“darbeye giden yolda, yani darbe sürecinin tam öncesinde toplumsal, politik ve iktisadi krizin iç içe geçtiği söylenebilir” (Durmuş, 2011: 104). Türkiye’de 12 Eylül 1980’de gerçekleşen darbe de böylesi çok yönlü bir kriz sürecinin ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Darbe öncesi dönemde yaşanan; sağ-sol, Alevi-Sünni, Türk-Kürt, laik-anti-laik cephelemler tarafından gerçekleştirilen kanlı çatışmalar, sağ-sol örgütlerin terör faaliyetleri, faili meçhul cinayetler, gazeteci ve siyasetçilere yönelik suikastlar ve suikast girişimleri, özellikle Türkiye’nin doğu bölgelerinde güvenlik ve bölücülük sorunlarının hat safhaya yükselmesi, bazı şeriat taraftarlarının devleti dinsizlikle suçlaması, Atatürk ilke ve inkılaplarına yönelik tahrip edici tutumları ve bu çerçeveden gerçekleştirdikleri protestolar ve mitingler, yine bazı şeriat taraftarlarının ve bazı aşırı sol grupların İstiklal Marşı’na yönelik protestoları,⁷⁰ bölgesel düzeyde halk komitelerinin oluşması ve yeri geldiğinde bu komitelerin kendi kurduğu halk mahkemelerince devlet kanunlarına aykırı bir şekilde kişileri ölüm cezasına çarptırıp infaz etmesi,⁷¹ 1973’ten 1980’lere kadar süren siyasi istikrarsızlık ve hükümet arayışları⁷² ve ciddi iktisadi kriz⁷³ gibi gelişmeler Türkiye toplumsal konjonktürünün çok yönlü bunalımını yansıtmaktadır. Aynı zamanda burada genel hatlarıyla değinilen söz konusu bu gelişmeler 12 Eylül darbesinin gerekçelerini de oluşturmaktadır.

Bu gelişmeler neticesinde; 12 Eylül 1980’de Türk Silahlı Kuvvetleri ülke yönetime el koymuş, ülkede sıkı yönetim ilan edilmiş, parlamento dağıtılmış, kabinenin görevine son verilmiş, siyasi partilerin faaliyetleri durdurulmuş, meclis üyelerinin dokunulmazlıkları kaldırılmış ve siyasi parti liderleri (Süleyman Demirel, Bülent Ecevit, Necmettin Erbakan ve Alparslan Türkeş) tutuklanmıştır (Zürcher, 2000: 405). Darbenin hemen sonrasında Genelkurmay Başkanı Orgeneral Kenan Evren resmen devlet başkanı ilan edilmiş ve Bülend Ulusu’ya hükümet kurma emri verilerek 44. Türkiye Hükümeti kurulmuştur (Aydın ve Taşkın, 2018; Zürcher, 2000). Darbeyi izleyen süreçte, anarşi ve terörle mücadele kapsamında; sağ ve sol kesimden pek çok kişi gözaltına alınmış, fişlenmiş, idama mahkum edilmiş ve Türk vatandaşlığından çıkarma işlemleri gerçekleştirilmiştir (Akça, 2018). Bununla birlikte, yükseköğretim alanı da bu durumdan nasibini almıştır. Oran’a göre (1992: 373); üniversitedeki

⁷⁰ Bazı tören, merasim ve kutlamalarda İstiklal Marşı okunurken şeriat taraftarı gruplar “ezan sesi duymak istiyoruz” diye bağırırken, bir takım aşırı sol grupların enternasyonal marşını okuması gibi.

⁷¹ Örneğin söz konusu dönem içerisinde Fatsa’da gerçekleşen olaylar.

⁷² Sağlıklı bir şekilde işleyecek hükümetin bir türlü kurulamaması, cumhurbaşkanı seçilememesi gibi.

⁷³ Süleyman Demirel’in “70 sente muhtacız” sözü durumu özetlemektedir.

öğrenci hareketleri konusunda Milli Güvenlik Konseyi genel olarak üç noktada görüş birliğine varmıştır: “Üniversitenin özerkliği anarşinin kaynağı olmuştur, akademi içerisindeki farklı kurumların varlığı yükseköğretimin işleyişini bozmaktadır ve öğrencileri bu hale hocalar getirmiştir”. Milli Güvenlik Konseyi bu varsayımlar neticesinde ve yaşanan olağanüstü koşulları da göz önünde bulundurarak üniversiteleri kontrol altında tutmak amacıyla üniversitelerin özerkliğini kaldırmaya yönelik hamleler gerçekleştirmiştir. Buradan hareketle; 6 kasım 1981’de 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile İhsan Doğramacı başkanlığında Yüksek Öğretim Kurulu kurulmuş ve daha sonrasında sıkıyönetim komutanlarına işten atma yetkisi tanıyan 1402 sayılı Sıkıyönetim Kanunu⁷⁴ ile sisteme karşı olduğu düşünülen özellikle sol görüşlü akademisyenler görevlerinden uzaklaştırılmışlardır⁷⁵ (Alpkaya ve Tellal, 1999; Küçükcan ve Gür, 2009; Oran, 1992; Özbudun ve Demirer, 2006).

Tüm bu gelişmelerle birlikte askeri rejim, bozuk iktisadi alanın düzenlenmesine yönelik adımlar da atmak istemiştir. Uygulanan çözüm ise, darbe öncesi dönemde Turgut Özal tarafından hazırlanan 24 Ocak Kararlarının etkin bir şekilde hayata geçirilmesine yönelik olmuştur (Saraçoğlu, 2015). Bu noktada “Milli Güvenlik Konseyi; darbe öncesi dönemde IMF ile yapılan stand-by anlaşmalarına bağlı kalacağını ilan etmiştir” (Mumyalmaz, 2019: 1906) Buradan hareketle; “24 Ocak Kararlarının uygulanmasından sorumlu Turgut Özal ve ekibi, özellikle IMF ve Dünya Bankası’na iktisadi statükonun korunacağı güvencesini vermek üzere görevde tutulmuş ve Özal ekonomiden sorumlu başbakan yardımcılığı görevine getirilmiştir” (Aydın ve Taşkın, 2018: 327). Özal göreve getirildikten hemen sonra, darbe öncesi AP hükümeti döneminde uygulamaya konulamayan 24 Ocak Kararlarının gerektirdiği önlemleri hızla tamamlamaya koyulmuştur (Mumyalmaz, 2019). Bu gelişmelerden sonra Boratav’ın da ifade ettiği gibi (2005: 148); “Özal sadece fiilen değil, resmen de ekonominin patronu konumuna gelmiştir” ve Aydın ve Taşkın’ın işaret ettiği üzere (2018: 327); Özal, 12 Eylül darbe sürecinde “yirmi iki ay başbakan yardımcısı olarak

⁷⁴ 1982 Anayasası ile birlikte güvence altına alınmıştır.

⁷⁵ Bu akademisyenler daha sonra 1402’likler olarak anılmıştır. Bu isimlerden bazıları; *Ankara Üniversitesi’nden* Rona Aybay, Mete Tunçay, Cem Eroğul, Baskın Oran, Bahri Savcı ve Korkut Boratav; *İstanbul Üniversitesi’nden* Aydın Aybay, Nuri Karacan, İdris Küçükömer, Gençay Gürsoy, Yücel Sayman, Bülent Tanör, Hüseyin Hatemi ve Niyazi Öktem; *Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nden* Kurthan Fişek; *Boğaziçi Üniversitesi’nden* Orhan Silier ve Mehmet Ali Kılıçbay; *Gazi Üniversitesi’nden* de Yalçın Küçük ve Tahir Hatipoğlu’dur (Küçükcan ve Gür, 2009: 133).

tüm ekonomik gelişmelerden ve konulardan sorumlu olmasının avantajını 1983 seçimleriyle ANAP’la iktidara geldikten sonra çok iyi kullanacaktır”. Bu bağlamda;

Ordunun bizzat siyasal iktidarı elinde bulundurduğu 1980-1983 dönemi, ülkenin hızla neoliberal politikalara istikrar paketleri ve yapısal uyum programlarıyla eklemlendiği dönem [olmuştur]... Gerek 24 Ocak Kararları gerekse de askeri yönetim altında IMF ile imzalanan 1980-1983 yıllarını kapsayan stand-by anlaşması ve Dünya Bankası ile de 1980-1984 yılları arasındaki Yapısal Uyum Kredileri’ne ilişkin anlaşmalar, askeri rejimin sağladığı göreceli istikrar ortamında dünya kapitalizmiyle bütünleşmenin araçları olmuş[lardır] (Kaya-Özçelik, 2011: 77-78).

Bu noktada konumuz açısından 12 Eylül 1980 darbesinin ekonomi-politik sonuçlarından kısaca bahsetmek gerekmektedir. Burada tekrardan David Harvey yardımı çağrılabilir çünkü; 1980 darbesi ve 24 Ocak Kararları ile birlikte 1983 sonrası ANAP hükümeti döneminde etkin bir şekilde uygulamaya konulan neoliberal politikaların, Türkiye özelinde de David Harvey’in “mülksüzleştirme yoluyla birikim” diye adlandırdığı süreçle paralel bir şekilde gelişim gösterdiği söylenebilir (Balkan ve Öncü, 2014). Bu çalışmanın da daha önceki sayfalarında bahsedildiği gibi; David Harvey (2015), Amerika ve Avrupa’da neoliberal politikaların gelişmesini ve kök salmasını genel ve temel dört ana argümana dayandırarak açıklamaktaydı Özelleştirme ve metalaştırma, finansallaşma, devlet eliyle yeniden dağıtım ve kriz yönetimi ve manipülasyonu. Buna göre; kamusal alanın özelleştirilmesi tıpkı ileri kapitalist ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de neoliberal uygulamaların önemli bir boyutunu oluşturmuştur. Her tür kamu hizmeti, sosyal yardım hizmeti ve kamu kuruluşları özelleştirilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de; çoğu yabancı ortaklı olmak üzere birçok yatırım bankası kurulmuş, yerli ve yabancı yatırımcılar için bir finans piyasası oluşturulmaya çalışılmış ve böylece yeni finansal kurumlar ortaya çıkmıştır. Neoliberalizmin asıl başarısı ise, refah ve geliri yaratmak yerine yeniden dağıtımını sağlamak olmuştur. Devlet bu anlamda yeniden dağıtım mekanizmasının başlıca aktörü olmuştur. Yeniden dağıtım özelleştirme programlarıyla eğitime, sağlık hizmetlerine yapılan kısıtlamalarla gerçekleştirilmiştir. Piyasanın serbestleşmesiyle birlikte refah devleti özelliği giderek azalmaya başlamış, yerli ve yabancı sermaye lehine vergi reformları yapılmış, buna karşılık eğitime, sağlık ve sosyal hizmetlere ayrılan bütçe azaltılmış ve bu hizmetlerin kalitesi git gide düşmüştür (Balkan ve Öncü, 2014; Rutz ve Balkan 2016).

1990’lı yıllara gelindiğinde ise, Türkiye açısından yeni bir dönem başlamıştır. 1991 yılına kadar iktidarda kalan Özal’lı ANAP hükümeti yukarıda söylenilenlerden

de anlaşılacağı üzere; ilk başlarda Türkiye’de neoliberal dönüşümleri gerçekleştirmeyi ve ekonomiyi liberalleştirmeyi başarmıştır. Ancak daha sonra; Özal’ın 1989 yılında cumhurbaşkanı olması, akabinde 1993 yılında vefatı, darbe döneminden kalan siyasi yasakların kalkmasıyla birlikte 1980 öncesinin köklü siyasi partilerinin tekrardan siyaset arenasına geri dönmesi ve 1991’den 2002 yılına kadar kurulan istikrarsız koalisyon hükümetleri neoliberal politikaları bir çıkmaza sokmuş ve Türkiye’nin iktisadi alanı tekrardan bir bunalım içerisine sürüklenmiştir (Boratav, 2005; Memiş, 2020; Mumyalmaz, 2019; Yıldırım, 2019). Dolayısıyla 1991’den 2002 yılına kadar süren koalisyon hükümetleri dönemi, ilgili literatürde Yıldırım’ın da ifade ettiği gibi (2019: 144); “hem neoliberal politikalarda duraksama hem de iktisadi ve siyasi krizlerin yaşandığı bir dönem olarak karşımıza çıktığından “kriz dönemi” olarak ifade edilmiştir”.

Türkiye söz konusu bu dönemde 1994 ve 2001 yıllarında gerçekleşen iki büyük iktisadi krizle baş başa kalmıştır. 1994’te yaşanan kriz; döviz kurunun kontrolden çıkması, yükselen faiz ve enflasyon, dış ticaret ve geniş bütçe açığı ve artan borç ile birlikte kendisini göstermiştir (Memiş, 2020; Yıldırım, 1999). Bu kötü gidişatı durdurabilmek için 5 Nisan 1994’te “Olağanüstü İstikrar Tedbirleri” alınıp iktisadi alan biraz olsun rahatlatılsa da, yine de 1994 krizinden sonra; yurtiçi mali piyasalar üzerindeki baskı, faiz oranlarının yükselmesi, yüksek ve değişken enflasyon ortamı devam etmiş,⁷⁶ kısaca kriz öncesinde etkili olan birçok iktisadi dengesizlik kriz sonrasında da etkisini hissettirmiştir (Kepenek ve Yentürk, 2001). Bununla birlikte; 1997 Asya Krizi ve 1998 Rusya Krizi’nin de etkileriyle ekonomide tekrardan bir durgunluk dönemi başlamış, bu durgunluğu yüksek faiz, yüksek enflasyon ve işsizlik takip etmiştir. Böylece ekonomide daralma ve stagflasyon baş göstererek 2001 Krizi patlak vermiş ve Türkiye iktisadi alanı derinden sarsılmıştır (Memiş, 2020; Yıldırım, 2019). 2001 Krizi’nden çıkış yolu olarak Kemal Derviş tarafından hazırlanan ve ana çizgileri IMF ve Dünya Bankası tarafından çizilmiş olan, bu özelliğiyle Türkiye’de uygulanan neoliberal modelin bir başka aşaması olarak kabul edilebilecek “Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı” (GEGP) devreye sokulmuştur. Programın temel amacı; “iktisadi istikrarsızlığı hızlı bir şekilde ortadan kaldırmak ve bir daha geri dönmeyecek şekilde ekonominin yeniden yapılandırılmasına yönelik altyapıyı

⁷⁶ Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCBM). “Türkiye’nin Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı”. (<https://www.tcmb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 26.03.2022).

oluşturmak” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda; “kesin bir siyasi taahhüt ve destek, şeffaflık ve hesap verilebilirliğin sağlanması, yolsuzlukla mücadelenin güçlendirilmesi, rasyonel olmayan müdahalelerin önlenmesi ve tüm bunlarla birlikte piyasalarda güven ortamının yeniden sağlanması” hedeflenmiştir. Bu hedeflerden hareketle nihai amaç; “ekonomide sürdürülebilir bir gelişme ortamını sağlamak, kaynak kullanma sürecindeki verimliliği artırmak, serbest piyasa koşullarında rekabet gücünü geliştirmek ve ekonomide büyümeyi, yatırım ve istihdamı artırarak refah düzeyini kalıcı bir biçimde yükseltmek” olarak ifade edilmiştir (TCMB)⁷⁷. 2002 yılı sonrasında GEGP, çalışmanın ilerleyen sayfalarında da değinileceği üzere, AKP iktidarı döneminde özellikle 2008 yılına kadar etkin bir şekilde uygulamaya konulacaktır.

3.2.2. 2002 ve Sonrası

2000’li yıllara gelindiğinde; halkın istikrarsız ve zayıf koalisyon hükümetlerine olan tepkisi, yaklaşık on yıllık süre zarfı içerisinde yaşanan büyük iktisadi ve politik krizler ve uzun yıllar Türkiye siyasi alanında istikrarlı bir şekilde gelişim gösteren merkez sağ bir partinin bulunmayışından kaynaklı merkez sağ siyaset geleneğinde hissedilen boşluk AKP’yi 3 Kasım 2002 seçimleriyle tek başına iktidara getirmiştir. AKP, 2004 yılında düzenlenen “Uluslararası Muhafazakarlık ve Demokrasi Sempozyumu”nda kendi siyaset felsefesini şu şekilde tanımlamıştır:

Adalet ve Kalkınma Partisi kendi siyaset felsefesini “Muhafazakar Demokrasi” olarak belirlemiştir. Bu bağlamda AK Parti kendi geleneğimizden hareketle oluşturacağı değerler sistemini evrensel standarttaki muhafazakar siyaset çizgisiyle buluşturarak yeniden üretmek amacındadır. Genel anlamda muhafazakarlığın genlerine ve tarihi kodlarına uygun bir şekilde demokratik açılımları da içselleştirecek bir biçimde, ama özellikle siyaset yaptığımız coğrafyanın toplumsal ve kültürel yapısına yaslanarak yeni bir çizginin ortaya konması kuşkusuz Türkiye siyasetine yeni bir soluk getirecektir. AK Parti, muhafazakar demokrasi anlayışı ile Türk siyasetinin farklı bir boyut getirerek Türk siyasetinin bugünü ve yarınında ülke ve millet menfaatleri çerçevesinde belirleyici olma gayretindedir (UMDS, 2004: 5).

AKP’nin benimsemiş olduğu “muhafazakar demokrasi” siyasetinin kökeninde; Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte gelen yeni düzenin, İslamcı ideolojiye yönelik geliştirmiş olduğu baskıcı tutuma karşı bir tepkinin olduğu söylenebilir. Akçaoğlu’nun da işaret ettiği üzere (2019); Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte modernleşme yolunda atılan adımlar, Batılı bir yaşam tarzını yakalayabilme arzusu ve Kemalist ideolojiyle

⁷⁷ Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB). “Türkiye’nin Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı”. (<https://www.tcmb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 26.03.2022).

şekillenen yeni seküler düzenin sağlam temellere alınmak istenmesiyle İslamcı ideoloji bastırılmıştır. İlerleyen yıllarda da bu geleneğin Türkiye’deki en güçlü temsilcileri olan Milli Görüş Partileri (Milli Nizam Partisi, Milli Selamet Partisi, Refah Partisi, Fazilet Partisi) çeşitli gerekçelerle kapatılmışlardır. Ancak bununla birlikte özellikle 1980 darbe sürecinden itibaren Cumhuriyet devrimleriyle barışık meşru muhafazakarlık için bir alanın da açılmış olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Özellikle 2000’li yıllardan sonra, açılan bu alandan faydalanmak isteyen reformist İslamcılar daha ılımlı bir muhafazakarlık anlayışı çerçevesinde milli görüş geleneklerinden sıyrılarak toplumun her kesimine hitap edebilecek bir siyasal hareket yaratma arzusuyla yeni bir siyasal konum arayışına girişmişlerdir. Bu arayışın varış noktası ise, 2001’de AKP’nin kuruluşuyla birlikte vücut bulan “muhafazakar demokrasi” olmuştur. Bu şekilde, “İslamcı siyasetin güzergahında yeni bir döneme kapı aralanmış ve AKP ile birlikte muhafazakarlık, kapitalist piyasa ekonomisiyle ve mevcut siyasi düzenle barışık yeni bir muhafazakarlığa doğru evrilmiştir”. Bu bağlamda AKP, yeni sağ siyasetin ve yeni muhafazakar ideolojinin bir temsilcisi olarak konumlanmış ve Türkiye siyasi alanında yerini almıştır.

AKP’nin iktidara geldiği 2002 yılından 2008 yılına kadar olan ekonomi yönetiminde büyük ölçüde IMF gözetiminde hazırlanan Derviş’in GEGP reformuna sadık kaldığı söylenebilir. Bu bağlamda Akçay’ın da ifade ettiği üzere (2019: 55); GEGP’yi uygulamak, “AKP için iktisadi anlamda pek çok yeni kapıyı açmaya yarayan bir anahtar işlevi görmüştür”. Buna göre; bu programın etkin bir şekilde uygulamaya konulması ile birlikte AKP hükümeti; Türkiye-AB ilişkilerini geliştirme fırsatı yakalamış, uluslararası sermaye ile neoliberal reformların uygulanabilmesi için güçlü bir iktisadi zeminde ittifakların kurulabilmesinin önü açılmış ve AKP’nin Türkiye’de geçmiş dönemlerde farklı siyasi partiler tarafından uygulanan ve işlevini çeşitli sebepler neticesinde yitirmiş olan farklı iktisadi kalkınma projelerine yönelik tavır almasını ve bu yönde kendi uygulamış veya uygulayacak olduğu neoliberal iktisat politikalarına meşru bir zemin hazırlamasını sağlamıştır. Bu şekilde AKP, özelleştirmelerle, emek piyasasında gerçekleştirdiği reformlarla ve Merkez Bankası’nın bağımsızlaşması yoluyla sağlanan parasal ve mali istikrarla neoliberal argümanlarını devreye sokarak, Türkiye’de 1980’de 24 Ocak Kararlarıyla başlayan neoliberal uygulamaları önemli ölçüde derinleştirebilmiş ve ivme kazandırabilmiştir (Akçay, 2019).

Bununla birlikte; “ilk yıllarda AKP’nin koalisyon hükümetlerinin yapmış olduğu hatalara düşmeyerek iktisadi alanda olumlu gelişmeler kat ettiğini söylemek de mümkündür” (Yıldırım, 2019: 151). Buna göre; 2001 Krizi sonrası yükselen enflasyon tek haneli rakamlara düşürülebilmiş, bütçe açığı sorunu büyük ölçüde çözülebilmiş, ihracat arttırılabilmiş ve bu artışa paralel olarak büyüme potansiyeli yükselmiş, iktisadi alanda güven ortamının artmasıyla yabancı sermaye girişi hızlanmış, bankacılık kesiminde iyileştirmeler yapılmış, mali disiplin sağlanabilmiş ve gayrisafi yurtiçi hasılda önemli artışlar meydana gelmiştir (Eğilmez, 2016; Yıldırım, 2019). Bu noktada; söz konusu dönem içerisinde iktisadi alanda yaşanan bu olumlu gelişmelerde hükümet politikalarının önemli bir payı olduğu kadar, küresel iktisadi iklimin böylesi bir gelişime müsait olmasının da büyük ölçüde etkili olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Öyle ki, “bu dönemde küreselleşme sürecinin de hızlanmasıyla dünya konjonktüründe bir parasal sermaye bolluğu yaşanmış ve neredeyse tüm gelişmekte olan ülkelerde yüksek bir büyüme hızı gerçekleşmiştir” (Altıok, 2007: 58). Bu bağlamda örneğin, Eğilmez’in yapmış olduğu bir analize göre (2015); Türkiye, gayrisafi yurtiçi hasılasını önemli ölçüde arttırmış olsa da, kendi grubundaki gelişmekte olan ülkelerin toplam gayrisafi yurtiçi hasıla artışına göre geride kalmıştır.

Bu gelişmelerle birlikte, özelleştirmeye yönelik uygulamalar da ivme kazanmıştır. AKP’nin parti programında özelleştirme; “daha rasyonel bir ekonomik yapının oluşması için önemli bir araç” olarak görülmekte, “ekonomide verimi arttırmayı, devleti tam rekabet ortamını bozabilecek faaliyetlerden çıkarmayı sağlayacak bir uygulama” olarak ifade edilmekte ve böylece; “ülke ekonomisinin rekabet gücünün artırılmasıyla, siyasi ve ekonomik gelecek açısından stratejik bir önem taşıdığı” kabul edilmektedir (Ak Parti, 2002: 34-40). AKP’nin “2002 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi”nde ise, KİT’lerin “kamu mülkiyetinin avantajlarını kullanarak riski olmayan bir ortamda çalışmalarının piyasa mekanizmasının işleyişini bozmakta olduğu” ve “siyasi müdahaleler sonucu ekonomik rasyonelliğini yitirerek kamuya yük haline gelen KİT’lerin özelleştirilmesinin kaçınılmaz hale geldiği” ifade edilmektedir (Ak Parti, 2015: 48). Tam da bu anlayıştan hareketle; özellikle 2008 yılına kadar içerisinde Türk Telekom, TÜPRAŞ, PETKİM, ERDEMİR ve TEKEK gibi Türkiye’nin önde gelen büyük şirketleriyle beraber pek çok KİT de dahil olmak üzere yaklaşık 34 milyar dolarlık büyük ölçekli bir özelleştirmenin gerçekleştirildiğini bu

noktada ifade etmek gerekmektedir (Altıok, 2007; Angın ve Bedirhanoglu, 2013; Ertugrul, 2009; Yildirim, 2019).

2002 yılından sonra Türkiye’de belli bir ekonomik büyüme yaşansa da, iktisadi alanda Türkiye’nin kronik problemlerinden biri olan işsizlik de dahil olmak üzere cari açık sorunu tam olarak çözülememiştir. Öyle ki; 2003-2008 arası dönemde mali disiplini zorlayan ve hatta bozulmasına neden olan en büyük iktisadi sorunlar; istihdam yaratamama sonucu yükselen işsizlik ve ihracat artış oranının yüksek olmasına rağmen, ithalatın daha fazla artması sonucu dış ticaret açığı sorunun giderilememesidir. 2001 Krizi sonrasında AKP hükümeti işsizlik oranını tek haneli rakamlara kadar düşürmüş olsa da söz konusu dönemin sonlarına doğru işsizlik oranı çift haneli rakamlara ulaşmış (yaklaşık %14 civarı) ve 2009 yılı sonrasında da giderek yükselmeye devam etmiştir. Diğer taraftan, AKP hükümetinin iktisadi alanda uzun vadeli düzenlemeleri yapmaktan kaçınmış olmasıyla ithalatın artması ekonomik büyümeyi dışa bağımlı hale getirmiş bu da mali disiplinin sarsılmasına yol açmıştır (Eğilmez 2016; Yildirim, 2019).

2007’de Amerika’da başlayan ve 2008’de tüm dünyayı etkisi altına alan 2008 Krizi’nin etkileri ile Türkiye’de dış talebin ve yabancı sermayenin azalması sonucu özellikle 2009 yılının ilk çeyreğinde bir ekonomik daralma ve yüksek işsizlik yaşansa da, 2008 yılına kadar etkin bir şekilde uygulamaya konulan ve neoliberal iktisadi önlemleri almaya zorlayan GEGP, krizin etkilerinin uzun sürmesini engellemiş ve bu kriz ucuz atlatılmıştır (Yildirim, 2019). Krizin ucuz atlatılmasında bu dönemde Türkiye’nin finans alanının iyi yönetilmiş olması ve bankaların krize güçlü ve hazırlıklı bir durumda yakalanmış olmasının payı da büyük olmuştur. Bununla birlikte; ilerleyen yıllarda esnek ve serbest piyasa politikası ve özelleştirme uygulamaları devam ettirilmek istenmiştir. Ancak, 2008 ve sonrasında yaşanan Ergenekon ve Balyoz davaları, 17-25 Aralık soruşturmaları ve 15 Temmuz darbe girişimi süreçlerinin de etkisiyle, Türkiye’nin iç siyasetinde çeşitli sorunlar ortaya çıkmaya başlamış ve güven ortamının sarsılmasıyla birlikte; AB ile ilişkiler zayıflamış, yabancı sermaye girişleri hızla düşüşe geçmiş, tekrardan işsizlik ve enflasyon baş göstermiş ve iktisadi büyümede gerileme meydana gelmiştir (Eğilmez, 2016; Yildirim, 2019). Dolayısıyla genel bir değerlendirme olarak; 2009 yılı sonrası yaşanan ve Türkiye siyasi alanını krize sokan bu gelişmeler neticesinde, Türkiye’nin iktisadi sorunlarının siyasi sorunlarının gerisinde kaldığı söylemek mümkündür.

Burada son olarak değinilmesi gereken ve belki de en önemli nokta; neoliberal politikaların etkin bir şekilde uygulanabilmesi adına “toplumsal rıza”nın kazanılabilmesinin son derece önemli olduğu hususudur. Bu noktada AKP hükümetinin, Türkiye’de farklı sınıfsal fraksiyonlara uygulamış olduğu farklı stratejilerle toplumsal rızayı elde edebildiği söylenebilir. Bu bağlamda Akça’ya göre (2018); AKP hükümeti Türkiye’de toplumsal rızayı üç ana unsur çerçevesinde kazanmıştır. Buna göre *ilk olarak*; “hakim sınıf fraksiyonlarını başarıyla birleştirebilmiştir”. AKP hükümetinin sermaye girişlerini hızlandırması, sermaye birikim stratejisine önem vermesi, esnek ve serbest piyasa ekonomisini savunması, taşeronluk sistemini desteklemesi ve yaygınlaştırması gibi uygulamaları Türkiye’de neoliberal politikaları destekleyen MÜSİAD ve TÜSİAD gibi burjuvazinin farklı fraksiyonlarını birleştirmiş ve hükümeti desteklemeleri sağlanmıştır. *İkinci olarak*; “neoliberalizmin ekonomik açıdan ve siyaseten dışladığı tahakküm altındaki sınıfların rızasını kazanabilmiştir”. Buna göre; yoksulluğun tamamen ortadan kaldırılması yerine sürdürülebilir seviyede tutulmasını amaçlayan tedbirleri içinde barındıran ve bu şekilde zaten pasif olan tahakküm altındaki sınıfları daha da pasifleştiren yeni neoliberal sosyal politika stratejileriyle, işçi sınıfının en örgütsüz ve enformel kesimlerinin, yeni kent ve kır yoksullarının ve özellikle ev hanımlarının rızasını almakta başarılı olmuştur. *Üçüncü olarak*, “etkin kimlik politikalarıyla özellikle dindar-muhafazakar Türklerin ve Kürtlerin rızasını alabilmiştir”. Buna göre, kimlikleri nedeniyle dışlandıklarını hisseden dindar-muhafazakar kesimlerin kimliklerinin korunacağı sözü verilmiş ve bu kesimler kamusal hayatın her alanına dahil edilmiştir. Böylece sonuç olarak; siyasal İslamcı ve milli görüş geleneklerinden sıyrıldığını öne süren AKP’nin, özellikle iktisadi alanda merkez sağ geleneği ile neoliberal uygulamaları yeni dinamiklerle, bağlamlarla ve eklemlemelerle uyumlu olacak şekilde yeniden canlandığı söylemek mümkündür.

Diğer taraftan, Türkiye’de neoliberal politikalara geçiş adına toplumsal rızanın kazanılabilmesi basitçe sadece 1980 sonrası kurulan hükümetlerin siyasi stratejileriyle değil, özellikle ve daha etkin bir şekilde eğitim kurumları aracılığıyla toplumun uzun yıllar böylesi bir dönüşüme hazırlık süreciyle gerçekleşmiştir. Bu bağlamda tam da bu noktada konumuz açısından; özellikle neoliberal dönem dahil olmak üzere, Türk eğitim alanının tarihsel gelişimine ve Türk eğitim sisteminin geçirmiş olduğu değişim ve dönüşümlere odaklanmak ve bir değerlendirmesini sunmak yerinde olacaktır.

Böylece hem bahse konu olan bu durumu daha iyi kavrayabilmek hem de Türk eğitim sisteminin neoliberal yeniden inşasını daha sağlıklı bir şekilde açıklayabilmek mümkün olacaktır.

3.3. Türk Eğitim Sisteminde Neoliberal Yeniden Yapılanma

Türkiye’de neoliberal politikaların en çok etkili olduğu alanlardan biri eğitim kurumu olmakla birlikte, Türkiye’de eğitim alanının neoliberal yeniden inşasını Türkiye’de eğitimin tarihsel gelişimiyle birlikte açıklamak gerekmektedir (Gök, 2004; Sayılan; 2006; Rutz ve Balkan, 2016). Bu bağlamda ilgili literatürde; Türk eğitim tarihi içerisinde eğitimin devlet tarafından sağlanan bir kamu hizmeti olarak tanınması ilk kez Osmanlı İmparatorluğu döneminde 1839 Tanzimat Fermanı’nın ilanı ile gerçekleştiği, 1856 Islahat Fermanı ile geliştirildiği, 1859’da Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulmasıyla ve 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin uygulamaya konulmasıyla eğitim alanının organize edilip, büyük ölçüde teşkilatlandırıldığı kabul edilmektedir (Alkan, 2008; Gök, 2004; Somel, 2015; Somel, 2019; Yorulmaz, 2010). II. Abdülhamid döneminde; Tanzimat döneminde eğitim alanında başlatılan bu reform süreci 1869 Nizamnamesi’nin etkin bir şekilde pratiğe dökülmesiyle birlikte daha da ivmelenmiş, memleketin en ücra taşra bölgelerine kadar modern okullar tesis edilmeye çalışılmış, eğitim aracılığıyla “sosyal disiplinizasyon” sağlanmak istenmiş ve Batı’nın toplumsal ve kültürel zararlı etkilerinden kurtulabilmek adına eğitim alanında özgül bir modernleşme denemesine girişilmiştir (Erdoğan, 2016; Fortna, 2011; Somel, 2019; Tekeli, 1985). II. Meşrutiyet dönemi ise; Tekeli’nin de işaret ettiği gibi (1985: 473); “Cumhuriyet döneminde eğitim alanında gerçekleştirilecek olan uygulamaların veya düşüncelerin denendiği bir hazırlık evresi olarak nitelendirilmektedir”. Bu dönemde, eğitim alanına yönelik olan tartışmalar eğitim stratejilerine ve felsefine yönelik gerçekleştirilmiş, modern eğitim kurumlarının memleket genelinde yaygınlaştırılması asıl hedeflerden biri olarak belirlenmiştir.

Cumhuriyet’in ilanından hemen sonra ise, 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkartılmış ve bu kanunla birlikte eğitim alanında köklü bir reform hareketine girişilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun getirmiş olduğu yeni düzenlemelerle birlikte; tüm bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış, tüm dini eğitim ve öğretim kuruluşları kapatılmış, yabancı okullar ile azınlık okulları da dahil bütün okullar devletin denetimi ve gözetimi altına alınarak tek bir çatı altında birleştirilmiş, özetle eğitim alanında planlı bir yapılanma başlatılmıştır. Bununla

birlikte, Batı eğitim sistemi örnek model alınarak laik ve çağdaş bir zemine oturan modern bir ulusal eğitim sistemi kurulmak istenmiştir. Cumhuriyet tarihi açısından modernleşme ve Batılılaşma yolunda ilk somut adımların atıldığı bu dönemde eğitime önemli ve kritik bir görev yüklenmiştir. Bu durumun en önemli sebebini ise; Türkiye'nin geleneksel İslami bir toplum yapısından seküler değerlerin benimsendiği modern bir topluma dönüşebilmesi ve böylece Batı uygarlığıyla ortak bir paydada birleşilebilmesinin yolunun öncelikle her yönüyle eğitim alanının modernleştirilmesi gerektiğine yönelik olan inanç ve motivasyon belirlemiştir. Bu şekilde; eğitim kurumları, eğitim müfredatı, pedagojik anlayış ve dönemin zihniyetini yansıtan nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilme prosedürü bu inanç ve motivasyon doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Dolayısıyla bu dönemde, eğitim alanında gerçekleştirilen söz konusu bu değişim ve dönüşümlerin Batılılaşma taraftarı olan seküler kesimler tarafından içtenlikle benimsendiği söylenebilirken, zıt bir görüş olarak muhafazakar kesimler tarafından aynı şekilde tepkiyle karşılandığını da ifade etmek mümkündür. Yani kısaca, söz konusu bu dönemde eğitim; köklü toplumsal reformların gerçekleştirilebilmesi ve modernleşmenin zorunlu bir gerekliliği olarak düşünülen yeni çağdaş ve laik değerlerin toplumsal alanının en ücra köşelerine kadar kök salması için kullanılan etkin bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozaslan ve Çokoğullar, 2015; Gök, 2004).

1950'li yıllara gelindiğinde, eğitim hala bir kamu hizmeti olarak görülmeye devam edilmektedir. Bu dönemde özel okul sayısı çok az olmakla birlikte bu okulların çoğu azınlık ve özel yabancı okullardan oluşmaktadır. Ancak 1950'li yıllardan itibaren Maarif Kolejlerinin de açılmasına paralel olarak özel okulların sayısında önemli bir artış meydana gelmiştir. Maarif Kolejleri devletin kendi özel liseleri olmakla birlikte günümüzdeki Anadolu Liseleri'nin de selefi konumunda olduğu söylenebilir. Özel okul sayısındaki artışla birlikte 1965 tarihinde "Özel Öğretim Kurumları Kanunu" çıkartılmış, Türk veya azınlık gruplar tarafından işletilen her türlü özel okul, özel dersane ve diğer özel eğitim kuruluşları bu yasa uyarınca Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla devletin gözetimi ve denetimi altına alınmıştır (Gök, 2004; Uygun, 2003). Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı özel okulları kendi denetimi altına almış olsa da; Maarif Kolejlerinin açılması, özel okul sayısındaki hatırı sayılır artış ve bu okullara yönelik ilgili kanunun çıkartılmış olması gibi gelişmeler ilgili literatürde kamusal

eğitim hizmetinde yavaş yavaş gerçekleşen bir değişiminin ve dönüşümünün ilk sinyalleri olarak kabul edilmiştir.

1950’li yıllarda Türk eğitim sistemi açısından bir diğer önemli gelişmenin Amerikan tarzı eğitim sistemine geçiş hazırlıkları olduğu söylenebilir. Bu noktada özellikle 1950-1960 dönemi (DP dönemi), tek parti rejimi tarafından temelleri atılan ve yerleştirilmeye çalışılan Türk milli eğitim ideolojisinin yeniden revize edildiği ve süreklilik kazandırılmak istendiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu revize işlemi sırasında en çok gözetilen ve dikkat edilen iki nokta; eğitim alanında belirli bir istikrarın sağlanabilmesi ve Batılı eğitim sistemiyle Türk eğitim sistemini ortak bir paydada buluşturabilme maksadı olmuştur. Bu düşünceden hareketle Türkiye’ye, Türk eğitim sisteminin farklı öğretim kademeleri hakkında incelemeler yapıp analizler sunabilecek özellikle ABD’den uzmanlar davet edilmiş, davet edilen Amerikalı uzmanların Amerikan ve Batı tarzı toplumların ihtiyaçları düşünülerek hazırlanan raporları⁷⁸ doğrultusunda ise, Türk eğitim sistemi açısından problemli bir sürecin başlamış olduğu ifade edilebilir. Çünkü geleneksel temellere dayanan Türk eğitim sistemi bu düzenlemeleri hemen sindirememiş, raporlar doğrultusunda sunulan daha çok öğrenci merkezli yeni eğitim sistemine yabancı kalınmıştır. Bununla birlikte, bu raporlar objektif olarak değerlendirildiğinde, Türk eğitim sisteminin temel eksikliklerini⁷⁹ gözler önüne serebilmiş ve bu doğrultuda Türk eğitim sistemi açısından gerekli düzenleyici hamlelerin atılmasına doğrudan katkı sağlamışlardır. Dolayısıyla söz konusu bu raporlarla birlikte Türkiye’de Amerikan tarzı eğitim sistemine geçiş de hız kazanmıştır (Marım ve Sam, 2018).

Türkiye’de eğitim sistemi ve eğitimin niteliği 24 Ocak 1980 Kararları ile birlikte önemli ölçüde değişmeye başlamıştır. 24 Ocak Kararları ile neoliberal politikaların etkin bir şekilde devreye girmesiyle eğitim, piyasa mekanizmasının bir parçası haline

⁷⁸ Bu raporlardan bazıları; Watson Dickerman’ın “*Türkiye’de Halk Eğitimi Raporu*”, Kate Wofford’un “*Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Raporu*”, John Rufi’nin “*Türkiye’de Ortaöğretim, Müşahedeler, Problemler ve Tavsiyeler Raporu*”, Roben J. Maaske’nin “*Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Raporu*”, Lester Beals’in “*Rehberliğin Lüzumu Hakkında Raporu*”, Ellsworth Topkins’in “*Türkiye Cumhuriyeti Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş Raporu*”, M. Costat’ın “*Türkiye’de Meslek Okulları Hakkındaki Raporu*”, Elizabeth S. Gorvine’nin “*Kız Teknik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Raporu*”dur (Marım ve Sam, 2018). (Ayrıntılı bilgi için bkz. Marım, Y. ve Sam, R. (2018). “1950-1960 Arası Amerikalı Uzman Raporları Bağlamında Türk Eğitim Sistemine Çizilen Yol Haritası”. *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*. (30). 11-33).

⁷⁹ Her kademe mezun öğrenci sayısının azlığı, sınıfların kalabalık oluşu, okulların ve öğretmenlerin yeterli kaliteye ve donanıma sahip olmaması, müfredatın yetersizliği, okul başarılarının düşüklüğü ve benzeri.

gelerek, alınıp satılabilen bir meta haline indirgenmiştir. Dolayısıyla tam da bu noktada, 1980'lere kadar devletin sorumluluğu olarak kabul edilen eğitim hizmetinin 1980'lerden sonra geri plana itildiğini söylemek mümkün hale gelmektedir (Yıldız, 2008; Sayılan, 2006; Gök, 2004; Aratemür-Çimen, 2015). Türkiye'deki eğitim sistemin neoliberal dönüşümü, esas olarak 1990'lı yıllarda özellikle Dünya Bankası, IMF ve OECD'nin "eğitimin sermaye için yeni yatırım alanı olması" yönündeki söylemleri ve "sermayenin yeni bir alan olarak eğitimin özelleştirme politikalarına açılması ve metalaşması" kavramları üzerinden gerçekleşmiştir (Sayılan, 2006; Dağtaş ve Ünal, 2019). Bununla birlikte Türkiye, DTÖ tarafından yürütülen hizmetler sektörüne ilişkin GATS'a 1994 yılında DTÖ kurucu üyesi olarak imza atmış ve anlaşma TBMM'de 25 Şubat 1995'te onaylanmıştır. Bu şekilde, tıpkı ileri kapitalist ülkelerde olduğu gibi ve IMF'nin yapısal uyum programlarını uygulayan pek çok gelişmekte olan ülkelerde görüldüğü gibi, Türkiye'de de eğitim alanının neoliberal koşullara entegrasyonu güçlü bir biçimde sağlanmış ve eğitimde serbest piyasa koşulları hakim olmaya başlamıştır (Yıldız, 2008; Kartal, 2020).

Tüm bu gelişmelerin belki de en önemli sonucu, 1980 sonrası Türkiye'de paradigmatic ya da zihinsel diyebileceğimiz bir değişim ve dönüşümü yaratmış olmasıdır. Bu bağlamda, tam da bu noktaya verilebilecek en güzel örnek; Türkiye'de neoliberal doktrinin gerektirdiği düşünsel altyapıyla donanmış, girişimci ruhlu ve bu nitelikler üzerinden kendini tanımlayan "*yeni orta sınıf*"ın filizlenmesidir. Keyder'in de işaret ettiği üzere (2013); 1980 sonrası Türkiye'de neoliberal iktisat politikalarının da etkisiyle hem "hizmet sektörü büyümüş", hem de "eğitim olanakları" genişlemiştir. Bu şekilde büyük şehirlerle beraber bazı Anadolu kentlerinde daha profesyonel iş yönetimi normları yerleşmiş ve giderek "uzman"lara (profesyonellere) duyulan ihtiyaç artmıştır. Tüm bunlar; 1980 sonrası Türkiye'de hızlı bir sosyoekonomik değişimi başlatarak yeni bir orta sınıf yaşamı olarak adlandırabileceğimiz hayat tarzını mümkün kılan toplumsal koşulların yaygınlaşmasına neden olmuştur. Böylece kendi yaşam koşullarına, bilgi alanlarına, uzmanlık sahalarına ve önceki nesillerin eskimiş kurallarını reddeden yeni ve genç bir nesil ortaya çıkmıştır. Bu yeni ve genç nesil; üniversite eğitimi, üst düzey yabancı dil bilgisine sahip, dünyanın farkında olan ve küresel bir kimlikle donanmış olan özellikleriyle potansiyel olarak yeni orta sınıfın mensupları haline gelmişlerdir. Bu bağlamda; Şimşek'e göre (2020); yeni orta sınıf, neoliberalizmin yükselen hizmetleri içinde yer alan ve bütün dünyada sayıları gittikçe

artan, gösteriŒi tüketime fazlaca önem veren ve laik arzuya dönük taleplerinden ötürü muhafazakar İslami iktidarın karşısına dikilen bir kesim olarak, Sencer Ayata'ya göre ise (2005); toplumsal hiyerarŒi içerisinde kendilerinden daha alt pozisyonları işgal eden bireylerle arasına toplumsal bir mesafe koymak isteyen, bu bakımdan da uydu kentlerde yaşamayı tercih eden, gösteriŒi tüketime özenen, bununla birlikte sekülerlik, açık fikirlilik ve rasyonellik gibi temel ilkeleri benimseyen ve 1980 sonrası Türkiye'de Batılı yaşam tarzını içselleştirmiş bir sınıf olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimin neoliberal politikalarla sağlam bir temele oturtularak piyasanın ihtiyacına cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması daha çok 2000'li yıllardan sonra AKP iktidarı dönemiyle gerçekleştiği kabul edilmektedir. AKP'nin parti programında eğitim; "her alandaki kalkınmanın en önemli unsuru" olarak görülmekte ve "beşeri sermayeyi etkin kullanmayan toplumların, rekabet şanslarını kaybetmeye mahkum olduğu" ifade edilmektedir. Bununla birlikte; "özel sektörün eğitim yatırımlarında bulunmasını sağlamak amacıyla özendirici düzenlemeler yapılarak özel öğretim kurumlarının yaygınlaştırılacağı ve mevcut okulların %100 kapasite ile çalışmalarını temin eden düzenlemeler yapılacağı" belirtilmekle birlikte, "başarı kıstası esas alınarak maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının da özel okullarda okuyabilmelerini sağlamak amacıyla devlet tarafından hizmet satın alınması yoluna gidileceği ve talep oluşturularak özel sektörün eğitim yatırımlarına kaynak ayırmasının temin edileceği" ifade edilmektedir (Ak Parti, 2002). Bu bağlamda, neoliberalizmin en önemli özelliklerinden birinin özelleştirme politikaları olduğu ve böylece eğitim alanında gerçekleştirilecek olan özelleştirmelerle eğitimin kalitesinin ve etkinliğinin artırılabilceğine olan inanç düşünüldüğünde, 2000'li yıllardan sonra Türkiye'de özel okul ve bu okullarda okuyan öğrenci sayısındaki hatırı sayılır artış bahse konu olan bu durumun en somut göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aşağıda verilen Tablo 3.1'e bakıldığında Türkiye genelinde AKP hükümetleri döneminde özel okul sayısı ve bu okullarda okuyan öğrenci sayısının yıldan yıla bir artış gösterdiği görülmektedir. Fakat bu tamamıyla hükümetin neoliberal dönemde sosyal devlet sorumluluklarından çekilmesi veya ebeveynleri özel okullara yönlendirmesi anlamına gelmemektedir. Devlet okullarına yatırım yapılmaya devam edilmekle birlikte, Tablo 3.2'de Türkiye'de AKP hükümetleri döneminde, devlet okulları olan Anadolu İmam Hatip Liselerini de içinde barındıran Mesleki ve Teknik

Ortaöğretime ayrılan öğrenci başına düşen kaynağın diğer öğretim kademelerine göre daha fazla olduğu görülecektir.

Tablo 3.1. Türkiye’de Öğretim Yılına Göre MEB’e Bağlı Örgün Eğitim Veren Resmi ve Özel Okullar ve Öğrenci Sayıları⁸⁰

Öğretim Yılı	RESMİ		ÖZEL		RESMİ+ÖZEL	
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
2007/2008	42.186	13.784.080	3.785	386.797	45.971	14.470.877
2008/2009	42.071	14.074.079	3.896	423.253	45.967	14.497.332
2009/2010	42.007	14.688.342	4.091	458.108	46.098	15.146.450
2010/2011	41.950	15.164.318	4.335	498.118	46.285	15.662.436
2011/2012	41.761	14.821.197	4.664	535.788	46.425	15.356.985
2012/2013	55.648	15.239.702	5.942	613.064	61.590	15.852.766
2013/2014	55.224	15.228.934	6.710	371.136	61.934	15.600.070
2014/2015	52.033	14.950.897	7.474	823.515	59.507	15.774.412
2015/2016	51.620	14.540.339	9.581	1.174.409	61.201	15.714.748
2016/2017	53.098	14.731.376	10.053	1.217.755	63.151	15.949.131
2017/2018	53.870	14.946.713	11.694	1.351.712	65.564	16.298.425
2018/2019	54.036	15.088.592	12.809	1.440.577	66.845	16.529.169
2019/2020	54.715	15.189.878	13.870	1.468.198	68.585	16.658.076
2020/2021	53.624	16.775.338	13.501	1.310.605	67.125	18.085.943
2021/2022	56.204	17.577.338	14.179	1.578.233	70.383	19.155.571

Tablo 3.2. Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci Başına Düşen Kaynak (TL Bazında).

	2017 YILI	2018 YILI	2019 YILI
Okul Öncesi	1.356	1.906	1.820
İlköğretim	5.286	5.372	5.373
Genel Ortaöğretim	8.513	8.025	7.239
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	10.754	10.851	11.679

Kaynak: Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2020). *Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı: Eğitim İzleme Raporu 2020*. s. 35.

Bu nokta iki açıdan önemlidir: *İlki*; dünya konjonktürü açısından eğitim alanının özelleştirilmesi ve mesleki ve teknik okullara diğer öğretim kademelerine göre çok daha yüksek miktarlarda yatırım yapılması, özellikle 1980’li yıllardan sonra neoliberal politikaların tüm dünyada etkili bir şekilde uygulamaya konulmasıyla birlikte neoliberal doktrinin kurallarını benimseyen ister ileri kapitalist ülkelerde isterse de gelişmekte olan ülkeler de olsun Levidow’un da ifade ettiği üzere (2020: 259); “eğitim alanını ticari değerlere ve mesleki becerilere tabi kılarak neoliberal entegrasyonun ve

⁸⁰ 2007/2008 eğitim öğretim yılından 2021/2022 eğitim öğretim yılları arasında MEB Örgün Eğitim İstatistikleri incelenerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. (<http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> Erişim Tarihi: 01.04.2023). Tablo, okul öncesi ilköğretim (Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri), Mesleki ve Teknik ortaöğretim (Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri) kapsamaktadır. Örgün eğitim veren Açıköğretimler ve özel eğitim veren okullar dahil edilmemiştir.

sürdürülebilirliğinin sağlanmasına hizmet eden bir gösterge” olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de de benzer bir durumun var olduğu söylemek mümkündür. *İkincisi* ve belki de Türkiye açısından daha da önemlisi; AKP’nin benimsemiş olduğu yeni muhafazakar siyasetin aslında eğitim alanına somut bir şekilde yansması olarak değerlendirilebilir.

Tam da bu noktada kısa da olsa İmam Hatip Liseleri’nden bahsetmek gerekmektedir, çünkü yeni muhafazakar siyasetin eğitim alanındaki en somut göstergesi İmam Hatip Liseleri’ne verilen önemde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, ilk olarak 1951 yılında imam ve müezzinleri yetiştirmek üzere kurulmuş meslek liseleri olan İmam Hatip Liseleri, 1971 yılında gerçekleşen askeri muhtıra sonrası kapatılmış, 1985’de ise özellikle muhafazakar orta sınıfların din ağırlıklı bir müfredat çerçevesinde nitelikli eğitim talebini karşılamak üzere tekrar açılmıştır. 1997 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla ve İmam Hatip Okulları’nın meslek lisesi olarak yeniden düzenlenmesiyle birlikte bu okullara talep giderek düşmüştür. Ancak 2012 yılında AKP hükümetinin ilk, orta ve lise yılları öğretimini dört yıllık dönemlere bölen ve üniversite öncesi öğretimi böylece on iki yıla çıkaran eğitim reformuyla (4+4+4 Sistemi) İmam Hatip Liseleri’nin orta okul bölümleri açılmıştır. Bu şekilde İmam Hatip Okulları tekrar elden geçirilerek öğrenci sayısı artırılmıştır. Yine de hükümetin bu politikalarına rağmen Anadolu İmam Hatip Okulları’nın genel anlamda istenilen başarıyı gösterememekle birlikte yeterli doluluk oranını da yakalayamadığını söylemek mümkündür⁸¹ (Balkan ve Öncü; 2014; Aratemür-Çimen; 2015).

Buraya kadar anlatılanlardan yola çıkarak kısaca ve genel olarak AKP hükümetleri döneminde eğitim alanında gerçekleştirilen şu ikili mantığın ön plana çıktığı söylenebilir: Bir taraftan neoliberal politikaların bir gerekliliği olarak özelleştirme hareketiyle özel okullar desteklenirken, diğer taraftan da eğitim sistemi ve müfredatı muhafazakarlaştırılarak, muhafazakar değerleri benimsemiş ve bu değerlerle barışık bir toplumsal kimlik yaratılmak istenmiştir. Burada görülen ikili mantık aslında daha önceki sayfalarda da değinildiği üzere; AKP’nin kuruluş yıllarından itibaren benimsemiş olduğu “muhafazakar demokrasi” siyasetiyle piyasa odaklı mekanizmaların birlikte yürütüldüğünün somut bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte AKP hükümetleri döneminde din içerikli derslerin arttırılmasıyla eğitim müfredatının muhafazakarlaşması, Türkiye’de Cumhuriyet’in

⁸¹ Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi bu noktada bir istisna sayılabilir.

erken yıllarından itibaren Kemalist ideolojiyle yetişmiş seküler kesimler tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Dolayısıyla seküler kesim, kendi sınıfını ve seküler bir hayat tarzını yeniden üretebilmek için muhafazakarlaşan eğitimin görece daha az hissedildiği özel okullara yönelmişlerdir (Gök, 2004; Aratemür-Çimen, 2015; Altun-Aslan, 2019; Kızıl, 2019).

Bununla birlikte, günümüzde özel okullara yönelme hareketliliği sadece seküler kesimler için değil aynı zamanda muhafazakar kesimler içinde bir o kadar geçerli bir durum olarak gözükmektedir. Örneğin Balkan ve Öncü'nün; sınıfsal yeniden üretim pratiklerini, seküler ve muhafazakar kesimler olarak iki farklı cepheden karşılaştırmalı ve ilişkisel olarak incelemiş oldukları nicel bir araştırmaya göre (2014); özellikle seküler ve muhafazakar yeni orta sınıf ailelerin sınıfsal yeniden üretim pratiklerinde güçlü benzerliklerin var olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda araştırmaya göre; neoliberal dönemde Türkiye'de en az seküler ebeveynler kadar muhafazakar ebeveynlerde; çocuklarını özel okullarda okutmaya çalışmakta, iyi bir yabancı dil eğitimi aldirmek istemekte, yurtdışı eğitimine sıcak bakmakta, lisansüstü eğitim aldirmada seküler ailelere göre daha amaçlı ve istekli davranmakta ve hatta Anadolu İmam Hatip Liseleri'ne mesafeli durmaktadırlar. İlgili literatüre göre bu durumun en önemli sebebi ise; yine özellikle 2000'li yıllardan sonra AKP hükümetleri döneminde uygulanan yeni muhafazakar siyaset ile piyasa odaklı mekanizmaların bir konsensüs içerisinde etkin bir şekilde devreye sokulmasıyla İslamcı sermayenin yükselişi ve böylece girişimci yeni muhafazakar bir sınıfsal kesimin ve fraksiyonlarının oluş(turul)muş olmasıdır.

Eğitim alanında neoliberal dönüşüm kapsamında gerçekleştirilen tüm bu temel gelişmelerle birlikte, Türkiye'de de tıpkı Avrupa'da olduğu gibi eğitim alanında gerçekleştirilen neoliberalleşme sürecinin başat etki sahasının daha çok yükseköğretim alanı olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Türkiye yükseköğretim alanının neoliberal yeniden yapılanması çerçevesinde “uluslararasılaşma” deneyimini incelemek çalışmanın konusu açısından önem arz etmektedir.

3.4. Türkiye’de Yükseköğretim Alanının Neoliberal Entegrasyonu ve Uluslararasılaşma

Türkiye yükseköğretim sisteminin uzun bir geçmişi olmakla birlikte, bu sistemin genel yapısı, durumu ve işleyişi Cumhuriyet tarihinin farklı dönemleri içerisinde gerek

siyasi gerekse de akademik anlamda olsun üzerinde yoğun olarak tartışılan bir konu olagelmıştır. Günümüzde de bu tartışma; “yükseköğretimin mevcut durumu”, “amaçları”, “nitelikli ve kaliteli doktoralı öğretim üyesi yetiştirme”, “özerklik”, “yükseköğretime erişim”, “liyakat”, “AR-GE projeleri”, “okullaşma oranları”, “yeterli mesleki beceri edindirme (nitelikli insan gücü)”, “toplumsal sorunlar karşısında yeterlilik ve çözüm üretebilme”, “yerel ve ulusal ekonomiye katkı”, “üniversite-sanayi iş ortaklığı”, “küresel değerlere entegrasyon”, “rekabet”, “yeniden yapılanma” ve “uluslararasılaşma” gibi daha pek çok sayabileceğimiz çok yönlü ve çeşitli kavram ve konular üzerinden hala devam etmektedir (Günay ve Günay, 2017; Gür, 2011; Gür ve Çelik, 2011; Hız, 2010; Kendir, 2020; Küçükcan ve Gür, 2009; Sallan Gül ve Gül, 2014; Şenses, 2007; Tekerek, 2023). Bu noktada çalışmanın konusu açısından bizim burada daha çok üstünde duracağımız ve işleyeceğimiz ana temalar öz olarak; “neoliberal entegrasyon (yeniden yapılanma)”, “uluslararasılaşma” ve “küreselleşme” gibi kavramlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmalar olmakla birlikte özellikle 1980 sonrası yukarıda bahse konu olan tartışmaların merkezindeki ortak paydanın da Yükseköğretim Kurulu (YÖK) olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öncelikle Türkiye yükseköğretim alanında YÖK öncesi ve sonrası yaşanan birtakım önemli gelişmelere yükseköğretim alanına ilişkin çıkarılan temel yasalar üzerinden değinerek, Türkiye’nin yükseköğretim tarihini kısaca ve genel olarak değerlendirmek önemli gibi gözükmektedir.

3.4.1. YÖK: Öncesi ve Sonrası

3.4.1.1. 1980 Öncesi Türkiye Yükseköğretim Alanındaki Gelişmeler

Osmanlı Devleti’nin özellikle geç dönem tarihinde kurulan ve geliştirilen, modernleşme adına atılan en büyük adımlardan biri sayılan ve döneminin aciliyetlerine/ihtiyaçlarına göre sürekli reform altında tutulan yükseköğretim kurumları şüphesiz Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte büyük dönüşümler geçirmeye devam etmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009). Cumhuriyet’in kurulduğu ilk yıllarda ülkemizde yükseköğretim kurumu olarak sadece İstanbul Darülfünunun olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Cumhuriyet’in yönetici kadroları Darülfünunun; öğretim kadrosunun yetersiz olması, öğrenim kalitesinin düşük kalması, ders programlarının tam anlamıyla saptanmaması, örgütleniş şeklinde ve yönetmelikte eksikliklerin olması, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerden uzak kalması, yeterli bilimsel yayın üretilmemesi ve ödeneklerin yetersiz kalması gibi nedenlerden

ötürü Osmanlı Devleti'nden yetersiz ve çokça eksiklikleri olan bir Darülfünun devraldıkları konusunda genel bir görüş birliğine varmışlardır (Başar, 1997; Hız, 2010). Bu eleştirilerden hareketle öncelikle 1924 yılında 493 sayılı yasa⁸² çıkarılmış ve bu yasa ile; Osmanlı Devleti'nden devralınan eğitim kurumları hızla değiştirilmeye başlanmış ve Darülfünunun akademik niteliğini artırmaya yönelik birtakım tedbirler alınarak İstanbul Darülfünunu ve ona bağlı Tıp, Hukuk, Edebiyat ve İlahiyat ve Fen medreselerinin bilimsel özerkliğe sahip yükseköğretim kurumları olduğu kabul edilmiştir (Başar, 1997; Kılıç, 1999; Sallan Gül ve Gül, 2014).

Bu gelişmelerle birlikte yine de Darülfünundan beklenen performansın alınamaması ve belki de daha da önemlisi yapılmış olan ve yapılması planlanan inkılapların düşünsel öncülüğünde ve temellendirilmesinde Darülfünunun yeterli seviyede görülmemesi ya da vazifesini tam anlamıyla karşılayamayacağına dair olan inanç, yükseköğretim alanında daha büyük bir reform yapma gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda ilk iş olarak çağdaş ve nitelikli bir Türk üniversitesi inşa etmek amaçlanmış ve bu maksatla Avrupalı uzman görüşüne ihtiyaç duyulmuştur. Söz konusu bu ihtiyaç neticesinde İsviçreli profesör Albert Malche 1932'de Türkiye'ye davet edilerek Türk eğitim sistemi ve özellikle Darülfünun üzerine incelemelerde bulunmuş ve mevcut hükümete kapsamlı bir rapor sunmuştur (Alpkaya ve Tellal, 1999; Aydemir, 2020; Başar, 1997; Doğramacı, 2007; Günay ve Günay, 2017; Kılın ve Kalaycı, 2020; Tez, 2023; YÖK, 2021b). Rapor, Türkiye'deki Darülfünun meselesini; gerek hocaların, kütüphanelerin, bilimsel yayınların, yayın organlarının, uygulamalı eğitim açısından laboratuvarların ve sosyal tesislerin yetersizliğine vurgu yaparak, gerek kongrelerin ve konferansların daha sık yapılması ve Batı ilmiyle daha sıkı ilişkiler kurulması gerektiğinin altını çizerek, gerekse de üniversite içi seçimlerin mahiyetine ve gerekliliğine değinerek çok geniş ve kapsamlı bir açıdan değerlendirebilmiştir (Başar, 1997; Doğramacı, 2007; Erdem, 2012; Günay, 2019; Kılın ve Kalaycı, 2020; Tez, 2023; Yazar ve Averbek, 2018).

Malche'nin raporu Darülfünunun iyileştirilmesine yönelik büyük bir adım olarak kabul edilmiş, rapor üzerinde çalışılarak ilgili yasa tasarısı hazırlanmış ve TBMM'ye sunulmuştur (Aydemir, 2020; Erdem, 2012). Böylece 31 Mayıs 1933 tarihinde, 1.

⁸²493 Sayılı İstanbul Darülfünununun Şahsiyeti Hükmiyesi Hakkında Kanun (https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200493.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

Maddesi; “*İstanbul Darülfünunu ve ona bağlı bütün müesseseler kadro ve teşkilâtlar ile beraber 31 Temmuz 1933 tarihinden itibaren mülğadır*” hükmü ile başlayan ve 2. Maddesi; “*Maarif vekilliği 1 Ağustos 1933 tarihinden itibaren İstanbul’da (İstanbul Üniversitesi) adı ile yeni bir müessese kurmaya memurdur*” (T.C. Resmi Gazete, 1933: S. 2420) olarak devam eden 2252 sayılı Kanun⁸³ yürürlüğe girerek Cumhuriyet tarihinin ilk yükseköğretim reformu gerçekleştirilmiştir (Günay ve Günay 2017; Gür ve Çelik: 2011; Tez, 2023). Bu kanunla birlikte; İstanbul Darülfünunu modern anlamda yeniden yapılandırılarak “İstanbul Üniversitesi” adıyla yeni bir üniversite kurulmuş ve yükseköğretim kurumları bu tarihten sonra yavaş yavaş yurt geneline yayılmaya başlamıştır (Hız, 2010; Tekerek, 2023; YÖK, 1988).

Türkiye’de 1980 öncesi yükseköğretim alanında gerçekleşen bir diğer önemli adım 13 Haziran 1946 tarihinde çıkarılan 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu⁸⁴ ile atılmıştır (Alpkaya ve Tellal, 1999; Aydemir, 2020; YÖK, 1988). İstanbul Üniversitesi’nin kuruluşu ile birlikte gelen reform heyecanı ve toplumunun nitelikli insan gücüne duyduğu artan gereksinim halkın yükseköğretim kurumlarına duyduğu talebi hızla arttırmıştır. Bununla birlikte 1946 yılında çok partili demokratik bir hayata geçilmiş olması Başar’ın da ifade ettiği gibi (1997: 36); “üniversitenin yönetim yapısının da demokratikleşmesini gündeme getirmiştir”. Bu bağlamda 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu’nun Türk Yükseköğretim alanına katmış olduğu en büyük değerlerden biri; üniversiteleri “*özerkliği ve tüzel kişiliği olan yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleri*” olarak, fakülteleri ise “*bilim ve yönetim özerkliğine ve tüzel kişiliğe sahip*” olarak tanımlamış olmasıdır (T.C. Resmi Gazete, 1946: S. 6336). Böylece üniversitelerin özerk hale getirilmesinde önemli bir adım atılmıştır (Alpkaya ve Tellal, 1999; Tekerek, 2023; Yazar ve Averbek, 2018; YÖK, 1988). Ayrıca kanunda; hap bilgidен ziyade araştırmayı temel alan bir eğitim, halkın bilgi düzeyini artıracak bilimsel verilerin paylaşması ve üniversite ile hükümet arasındaki işbirliğinin geliştirilmesine yönelik temel meseleler üzerinde de durulmuştur (T.C. Resmi Gazete, 1946: S. 6336). Tüm bunlarla birlikte, Kanun’un 78. Maddesi gereği “Ankara’da Hukuk, Dil ve Tarih-Coğrafya, Fen ve Tıp Fakültelerini içine alan “Ankara

⁸³ *İstanbul Darülfünununun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun*(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc012/kanuntbmmc012/kanuntbmmc01202252.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁸⁴ *4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu* (https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc028/kanuntbmmc028/kanuntbmmc02804936.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

Üniversitesi” kurulmuştur” (T.C. Resmi Gazete, 1946: S. 6336). Böylece “tek üniversiteli İstanbul merkezli yükseköğretim yapısı son bulmuş ve İstanbul dışında da üniversite kurulmuştur” (Sallan Gül ve Gül, 2014: 53).

Genel olarak değerlendirildiğinde; 1933’ten 1946’ya kadar geçen sürede Türk yükseköğretim alanında önemli adımlar atıldığı, yükseköğretimin düzeyinin yükseldiği ve üniversitede başarı artışının sağlandığı söylenebilir (Doğramacı, 2007). Ayrıca 1946 yılına gelindiğinde Türkiye’de; İstanbul Üniversitesi (1933’te 2252 sayılı Kanunla), İstanbul Teknik Üniversitesi (1944’te 4619 sayılı Kanunla)⁸⁵ ve Ankara Üniversitesi (1946’da 4936 Sayılı Kanunla) olmak üzere üç büyük üniversite kurulmuş olmakla birlikte, bu üniversitelere 1960’lara gelindiğinde; Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955’te 6594 sayılı Kanunla)⁸⁶, Ege Üniversitesi (1955’te 6595 sayılı Kanunla)⁸⁷, Atatürk Üniversitesi (1957’de 6990 sayılı Kanunla)⁸⁸ ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1959’da 7307 sayılı Kanunla)’nin⁸⁹ de eklenmesiyle bu sayı yediye yükselmiştir. (Gür ve Özoğlu, 2015; Kılıç, 1999; YÖK, 2021b).

27 Mayıs 1960 darbesi Türk siyasi hayatında yeni bir dönem açmakla birlikte yükseköğretim alanında da bir kırılmaya işaret etmektedir. Askeri yönetim ilk iş olarak 114 sayılı Kanunu⁹⁰ devreye sokarak 28 Ordinaryüs Profesör, 57 Profesör, 44 Doçent, 6 Başasistan, 11 Asistan ve 1 Öğretim Görevlisi olmak üzere toplam 147 akademisyenin çeşitli gerekçelerle üniversite ile ilişkisini kesmiş (T.C. Resmi Gazete, 1960: S. 10641), ancak bu kanun içlerinde tanınmış bilim insanlarının da olması⁹¹ sebebiyle çok geçmeden büyük tepkilerle karşılanmıştır (Küçükcan ve Gür, 2009; Gür

⁸⁵ *İstanbul Teknik Üniversitesi Hakkında Kanun*

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc026/kanuntbmmc026/kanuntbmmc02604619.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁸⁶ *Karadeniz Teknik Üniversitesi Adıyla Trabzon’da Bir Üniversite Kurulması Hakkında Kanun*

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc037/kanuntbmmc037/kanuntbmmc03706594.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁸⁷ *Ege Üniversitesi Adıyla İzmir’de Bir Üniversite Kurulması Hakkında Kanun*

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc037/kanuntbmmc037/kanuntbmmc03706595.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁸⁸ *Atatürk Üniversitesi Kanunu*

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc039/kanuntbmmc039/kanuntbmmc03906990.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁸⁹ *Orta - Doğu Teknik Üniversitesi Kanunu*

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc041/kanuntbmmc041/kanuntbmmc04107307.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁹⁰ *Üniversiteler Öğretim Üyelerinden Bazılarının Vazifelerinden Affına ve Bazılarının Diğer Fakülte ve Yüksek Okullara Nakline Dair Kanun*

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc043/kanunmbkc043/kanunmbkc04300114.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁹¹ Ali Fuat Başgil, Sabahattin Eyüpoğlu, Haldun Taner, Tarık Zafer Tunaya, Mina Urgan gibi isimler.

ve Çelik, 2011; Tekerek, 2023). 114 Sayılı Kanunun kamuoyunun baskısıyla yanlış olduğunu kabul eden askeri yönetim 4936 sayılı Kanunun bazı maddelerinde değişikliklere giderek ve eklemeler yaparak 115 sayılı Kanunu⁹² yürürlüğe koymuştur (Başar, 1997). Söz konusu bu kanunda dikkat çeken en önemli düzenleme; “Ordinaryüs Profesörlüğün kaldırılması” ve daha önceki yürürlüğe konulan kanunlarda görüldüğünün aksine “Milli Eğitim Bakanlığı’nın üniversite üzerindeki denetleme imkânının sınırlandırılmış” olmasıdır (Güler, 2022: 219). Dahası 1961 Anayasası ile üniversitelere sunulan özerklik hem yönetsel hem de bilimsel açıdan daha da genişletmeye çalışılmıştır. Anayasanın 120. Maddesine göre; üniversiteler, “bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişiler” olmakla birlikte “üniversitelerin kendi seçtikleri organlar tarafından yönetilmesi” güvence altına alınmış, bu şekilde üniversitelerin idari ve bilimsel özerkliği Anayasa’da yerini almıştır (Alpkaya ve Tellal, 1999; Aydemir, 2020; Başar, 1997; Doğramacı, 2007; Gür ve Çelik, 2011; Kılın ve Kalaycı, 2020; Tekerek, 2023; YÖK, 1988). Ayrıca öğretim üyelerinin siyasi rol üstlenmelerinin ve görev alabilmelerinin önu parti genel merkezlerinin sınırları dışına çıkmayacak şekilde genişletilmiştir (Günay, 2019; Sallan Gül ve Gül, 2014).

Tüm bu gelişmelerle birlikte 1968’de yaşanan öğrenci hareketleri üniversitelerin özerklik meselesini büyük tartışmalar içine sokmuş ve sorgulanmasına neden olmuştur. Tekeli’nin de belirttiği gibi (2010, 197-198); 1968 olaylarında öğrencilerin eleştirileri en genel anlamda iki ana hat üzerinden gelişmiştir: İlki; “tıpkı dünyadaki diğer hareketlerde görüldüğü gibi kapitalist/emperyalist sistemin adaletsiz işleyişine yönelik geliştirilen sert eleştiri”, ikincisi ise; “üniversitelerdeki eğitimin kalitesizliği, öğretim üyelerinin öğrencilere karşı anti-demokratik tutumu ve öğrencilere sunulan yaşam koşullarının uygunsuzluğu” üzerinedir. 1968 olaylarıyla birlikte baş gösteren ve yurt genelini etkileyen büyük çaplı olaylar dizisi, Türkiye’deki üniversiteleri bir kaos durumuna sokarak sağlıklı şekilde çalışmalarının önüne geçmiştir. Bununla birlikte, üniversitelerin özerk kuruluşlar olması nedeniyle hükümetin üniversite içinde gerçekleşen olaylara müdahale edememesi ve dahası üniversite yönetiminin olayları bastırmada etkisiz kalışı üniversitelerin özerkliği meselesini eleştirilere tamamen açık hale getirmiştir (Başar, 1997). Bu durumun akabinde 1971 askeri muhtırasından sonra

⁹² 13.6.1946 Tarih ve 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu’nun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Madde Eklenmesi Hakkında Kanun
(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc043/kanunmbkc043/kanunmbkc04300115.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

ilk iş olarak, 1488 sayılı Kanun⁹³ ile üniversitelere özerklik tanıyan 1961 Anayasasının 120. Maddesi'nde değişikliğe gidilme kararı alınmış ve “*öğrenim ve öğretim hürriyetlerinin tehlikeye düşmesi ve bu tehlikenin üniversite organlarınca giderilmemesi halinde*”, eğitim özgürlüğünü engelleyen eylemleri önlemeye yönelik dış müdahaleye izin veren tedbirler alınmıştır (Günay, 2019; Gür ve Çelik, 2011; Kılın ve Kalaycı, 2020; Sallan Gül ve Gül, 2014; T.C. Resmi Gazete, 1971: S. 13964).

1973 yılına gelindiğinde Hacettepe Üniversitesi (1967'de 892 sayılı Kanunla)⁹⁴, Boğaziçi Üniversitesi (1971'de 1487 sayılı Kanunla)⁹⁵, Diyarbakır (Dicle) Üniversitesi (1973'te 1785 sayılı Kanunla)⁹⁶, Çukurova Üniversitesi (1973'te 1786 sayılı Kanunla)⁹⁷ ve Anadolu Üniversitesi'nin de kurulmasıyla (1973'te 1787 sayılı Kanunla)⁹⁸ Türkiye'de üniversite sayısı on ikiye yükselmiştir (Tekeli, 2010; YÖK, 2021b). Bununla birlikte 1973'te yürürlüğe konulan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu⁹⁹ ile üniversitelerin akademik ve idari yönden teşkilatlandırılmasına ivme kazandırılmak istenmiştir. Bu kanun ile; üniversitelerin tek bir çatı altında birleştirilerek daha kolay denetlenmelerinin ve koordinasyonlarının en üst düzeye çıkarılması hedeflenmiş ve bu hedeften hareketle “Yükseköğretim Kurulu”, “Üniversite Denetleme Kurulu” ve “Üniversitelerarası Kurul” olmak üzere üç yeni kurul oluşturulmasına karar verilmiştir (Başar, 1997; Doğramacı, 2007; Kılıç, 1999; T.C. Resmi Gazete, 1973: S. 14583; Yazar ve Averbek, 2018). Dolayısıyla 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu Türkiye'de yükseköğretim alanını planlayacak ve koordine

⁹³ Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Geçici Maddeler Eklenmesi Hakkında Anayasa Değişikliği

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc054/kanuntbmmc054/kanuntbmmc05401488.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁹⁴ Hacettepe Üniversitesi Kurulması Hakkında Kanun

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc050/kanuntbmmc050/kanuntbmmc05000892.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁹⁵ Boğaziçi Üniversitesi Adiyle İstanbul'da Bir Üniversite Kurulması Hakkında Kanun

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc054/kanuntbmmc054/kanuntbmmc05401487.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁹⁶ Diyarbakır Üniversitesi Kuruluş Kanunu

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc057/kanuntbmmc057/kanuntbmmc05701785.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁹⁷ Çukurova Üniversitesi Kuruluş Kanunu

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc057/kanuntbmmc057/kanuntbmmc05701786.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁹⁸ Anadolu Üniversitesi Kanunu

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc057/kanuntbmmc057/kanuntbmmc05701787.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

⁹⁹ 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601750.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

edecek bir üst kurul önermesi bakımından önem arz etmekle birlikte kendinden daha önce yürürlüğe konulan kanunlardan da bu özgünlüğü yönüyle ayrılmaktadır. Ancak kanunun önermiş olduğu Yükseköğretim Kurulu ile ilgili madde; “kurulda üniversitelerden gelen üye sayısının hükümetten gelenlere göre az olması ve bu durumun üniversitenin özerkliğine aykırı bulunması” nedeniyle Anayasa Mahkemesi tarafından lağvedilmiştir (Doğramacı, 1988: XXIV; Doğramacı, 2007: 22).

1974’te ise, üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme meselesinin tek merkezden yapılacak olan bir sınav üzerinden gerçekleştirilmesine karar verilerek Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuştur. Bu noktada 1960’lı yılların sonlarına kadar üniversitelerin merkezi bir sınav olmaksızın öğrenci alımlarında izlemiş oldukları birer yöntem olan; başvuru sırasına göre öğrenci alımı, kayıt yaptırılacak fakülte eğitiminin liselerin fen ya da edebiyat alanlarıyla uyumluluğu, öğrencilerin lise mezuniyetlerinin esas alınması ve kimi üniversitelerin kendi sınavlarını kimi üniversitelerin ise ortak sınav yaparak öğrenci kabulü uygulamaları gerek aday sayısındaki artış, gerek objektiflikten uzak kalınması, gerekse de üniversitelere öğrenci kabulünde belli bir standardizasyonun yakalanamaması gibi nedenlerden ötürü ihtiyaca cevap veremeyecek hale gelmiş ve bu durum öğrenci seçme ve yerleştirme işlemlerini tek merkezden yürütecek bir kuruma olan gereksinimi artırmıştır.¹⁰⁰ Bu bağlamda ÜSYM’nin kurulması ve üniversitelere girişte tek merkezden yürütülen sınav uygulamasının başlatılmasıyla 1970’li yıllar öncesinde uygulanan üniversitelere öğrenci yerleştirme uygulamaları da son bulmuştur (Kılıç, 1999). Bununla birlikte ÜSYM, bu tez çalışmasının da daha ileri sayfalarında ayrıntılı olarak ele alacağımız 2547 sayılı YÖK Kanunuyla birlikte Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adını alarak YÖK’ün bir alt kuruluşu haline dönüştürülmüş ve 2011’de 6114 sayılı Kanun¹⁰¹ ile Başkanlık statüsüne yükseltilmiştir.

3.4.1.2. 1980 Sonrası Türkiye Yükseköğretim Alanındaki Gelişmeler

12 Eylül 1980’de gerçekleşen darbe, Türkiye’nin siyasi hayatında yeni bir döneme kapı aralamış ve Türkiye yükseköğretim alanı da bu durumdan nasibini alarak Mili Güvenlik Konseyi tarafından söz konusu dönemin işleyişine uygun fonksiyonel

¹⁰⁰ (<https://www.osym.gov.tr/TR.8789/hakkinda.html> Erişim Tarihi: 06.02.2024).

¹⁰¹ *Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun* (https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc095/kanuntbmmc095/kanuntbmmc09506114.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2024).

şekilde işleyecek yeni düzenlemelere gidilmesi kararı alınmıştır. Darbe öncesi dönemde Tekeli'nin de işaret ettiği üzere (2010: 204); “üniversite içinde yaşanan politik kargaşalar nedeniyle artan güvenlik sorunları, üniversitenin kendini yeniden üretmekte zorlanması, toplumun beklentilerini karşılayamaması, kapasitelerinin çok altında çalışması, planlama, denetleme ve koordinasyon eksikliği, üniversite içi siyasi gruplaşmaların ve bölünmelerin bilimsel çalışmaların önüne geçmesi” gibi nedenler üniversitenin büyük saygınlık kaybetmesine neden olmuş ve bu durum; yürürlüğe girdiği 1981 yılından günümüze çokça eleştirilen ve birçok maddesi bu eleştiriler ve yeni ihtiyaçlar dahilinde birçok kez değiştirilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunun¹⁰² hazırlanmasına giden yolu oluşturmuştur (Günay ve Günay, 2017; Gür ve Özoğlu, 2015; Yazar ve Averbek, 2018).

2547 sayılı YÖK Kanunuyla, Türkiye yükseköğretim alanında gerek akademik gerekse de idari anlamda köklü değişikliklere gidilerek üniversitesinin amaçları ve ilkeleri yeniden düzenlenmiştir (T.C. Resmi Gazete, 1981: S. 17506). Bu anlamda “2547 sayılı Kanun, yükseköğretim alanına katkı sağlayan ancak sistemsal bir değişiklik yaratmayan diğer kanunlara kıyasla Türkiye'nin yükseköğretim sistemini değiştirmeye yönelik atılan büyük bir adım olarak kabul edilmektedir” (Tekeli, 2010: 212). Söz konusu kanunla birlikte daha önce Anayasa Mahkemesi tarafından lağvedilen Yükseköğretim Kurulu; “Devlet Başkanı tarafından rektörlük yapmış kişiler arasından seçilen sekiz, üniversiteler dışı üst düzey devlet hizmeti yapmış veya yapmakta olan kişilerden seçilen altı, Genelkurmay Başkanlığı'nın kendi bünyesinden seçilen bir, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kendi bünyesinden seçilen iki ve Üniversitelerarası Kurulca en az yirmi beş yıl öğretim üyeliği yapmış sekiz öğretim üyesinden seçilen üyelerden oluşarak” ve “tüm yükseköğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren, bu kanunla kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip, sürekli görev yapan bir kuruluş” olarak tanımlanarak (T.C. Resmi Gazete, 1981: S. 17506) çok daha geniş yetkilerle kurulmuştur. Böylece YÖK gibi tüm yükseköğretim kurumlarını¹⁰³ tek bir çatı altında birleştiren bir üst kuruluşla, üniversiteler üzerindeki denetleme

¹⁰² 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc064/kanunmgkc064/kanunmgkc06402547.pdf Erişim Tarihi: 07.02.2024).

¹⁰³ Ortaöğretime dayalı en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü; (üniversiteler, yüksekokullar, enstitüler, konservatuvar ve akademiler) (T.C. Resmi Gazete, 1981: S. 17506).

yetkisi artırılarak yükseköğretim alanında yeni bir dönem başlatılmıştır (Alpkaya ve Tellal, 1999; Gür ve Çelik, 2011; Sallan Gül ve Gül, 2014; Tekerek, 2023; YÖK, 2021b). Bu durum, üniversitenin yönetsel özerkliğine büyük bir darbe vurarak “yükseköğretim alanını merkezîyetçi bir yeniden yapılanmaya sokmuş ve üniversiteyi siyasi otoriteye bağlayan bir sistem oluşturmuştur” (Sallan Gül ve Gül, 2014: 54).

Bununla birlikte ilgili kanunla; 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu yürürlükten kaldırılmış, daha önce seçimle gerçekleşen yönetici seçimleri atama usulüne dönüştürülmüş, öğretim elemanları ve öğrencilerin siyasi partilere ve her türlü siyasi yan kuruluşlara üye olmaları ve faaliyet göstermeleri yasaklanmış, bazı fakültelerin kürsüleri kaldırılmış ve bölüm sayıları azaltılmış, akademik unvanlar (doktora, doçent, profesör) eşdeğer kabul edilmiş, her yıl oluşturulacak olan üniversite faaliyet raporlarının ve üniversitelerin her yıl kabul edecekleri öğrenci kontenjanının YÖK tarafından denetlenmesi kararlaştırılmış, ÖSYM, YÖK’ün bir alt kuruluşuna dönüştürülmüş, öğrencilerden harç alınması uygulaması yasallaşmış ve kamu yararına kurulan ve kar amacı gütmeyen kuruluşların yükseköğretim alanına girmesinin yolu açılmıştır (böylece Türkiye’de özel vakıf üniversiteleri açılmaya başlamıştır). (Alpkaya ve Tellal, 1999; Başar, 1997; Hız, 2010; Kılıç, 1999; T.C. Resmi Gazete 1981: S. 17506; Tekeli, 2010). Bu noktada özellikle belirtmek gerekir ki; Türkiye’de öğrencilerden harç alma uygulamasının başlatılması ve özel vakıf üniversitelerinin açılmaya başlaması ilgili literatürdeki yaygın kanıya göre; genel olarak yükseköğretim alanının daha özelleşme ile üniversitelerin, maddiyata dayanan bir müessese haline dönüşmesi ve üniversite eğitim hizmetlerinin rekabete açılması yönünden büyük bir adım olduğu düşünülerek neoliberal küreselleşme ile birlikte dünyada yaşanan eğitimde özelleştirme faaliyetlerinin bir sonucu olarak değerlendirilmiştir (Hız, 2010; Kılıç, 1999; Sallan Gül ve Gül, 2014; Şenses, 2007).

21 Aralık 1981’de İhsan Doğramacı Yükseköğretim Kurulu’nun ilk başkanı olarak atanmıştır. Doğramacı’ya göre (1992); 2547 sayılı YÖK Kanunun başlıca hedefleri özetle; yükseköğretim kurumlarının sayısını artırmak, meslek yüksekokullarına gerekli önem verilerek memlekete nitelikli insan gücü kazandırmak ve nitelikli akademisyenler yetiştirilerek eğitimin kalitesini artırmaktır. Bu bağlamda, 2547 sayılı YÖK Kanunu ile birlikte, Türkiye’deki üniversite sayısında ve yükseköğretim kurumlarının çeşitliliğinde bir artış olduğunu bu noktada belirtmek gerekmektedir: Öyle ki, 1973’e gelindiğinde Türkiye’deki üniversite sayısının on ikiye

ulaştığını daha önce belirtmiştik. 1973'ten 1981 öncesi YÖK'ün kuruluşuna kadar geçen sürede bu sayı (yani YÖK öncesi dönem toplam üniversite sayısı); Cumhuriyet Üniversitesi (1974'te 1788 sayılı Kanunla)¹⁰⁴, İnönü Üniversitesi (1975'te 1872 sayılı Kanunla)¹⁰⁵, Fırat Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi (dört üniversite 1975'te 1873 sayılı Kanunla)¹⁰⁶ ve Erciyes Üniversitesi'nin de (1978'de 2175 sayılı Kanunla)¹⁰⁷ kuruluşuyla birlikte on dokuzu ulaşmıştır (Günay ve Günay, 2017; Gür ve Özoğlu, 2015; Kılıç, 1999; Tekeli, 2010; YÖK, 2021b). 1981 yılı 2547 sayılı YÖK Kanunun kabulünün hemen ardından üniversiteler hızlı bir şekilde teşkilatlandırılmış ve 20 Temmuz 1982 tarihinde "41 Sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"¹⁰⁸ ve bu kararnamenin değiştirilerek kabulüne dair çıkarılan 2809 sayılı Kanunla¹⁰⁹ 1982'de; Akdeniz Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mimar Sinan Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi kurularak kısa sürede üniversite sayısı yirmi yediye yükselmiştir (T.C. Resmi Gazete, 1982: S. 17760; Tekeli, 2010; YÖK, 2021b). Bununla birlikte Ankara'da 1984'te İhsan Doğramacı vakıfları tarafından kurulan ve 1992'de 3785 sayılı Kanunla¹¹⁰ kamu tüzel kişiliği kazanan Türkiye'nin ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi kurulmuştur. Bu tarihten sonra devlet üniversitelerine ek olarak vakıf üniversitelerinin de açılmasıyla yükseköğretim kurumlarının sayısı sürekli artmaya devam etmiştir. Örneğin onar yıllık aralıklarla bakıldığında; 1993 yılına gelindiğinde Türkiye'de 3'ü vakıf olmak üzere

¹⁰⁴ Cumhuriyet Üniversitesi Kanunu

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc057/kanuntbmmc057/kanuntbmmc05701788.pdf Erişim Tarihi: 07.02.2024).

¹⁰⁵ İnönü Üniversitesi Kanunu

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc058/kanuntbmmc058/kanuntbmmc05801872.pdf Erişim Tarihi: 07.02.2024).

¹⁰⁶ Dört Üniversite Kurulması Hakkında Kanun

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc058/kanuntbmmc058/kanuntbmmc05801873.pdf Erişim Tarihi: 07.02.2024).

¹⁰⁷ Kayseri Üniversitesi Kurulması Hakkında Kanun

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc062/kanuntbmmc062/kanuntbmmc06202175.pdf Erişim Tarihi: 07.02.2024).

¹⁰⁸ (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17760.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2024).

¹⁰⁹ Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanun

(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc066/kanunmgkc066/kanunmgkc06602809.pdf Erişim Tarihi: 07.02.2024)

¹¹⁰ 28.3.1983 Tarih ve 2809 Sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesi Hakkında Kanun(https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc075/kanuntbmmc075/kanuntbmmc07503785.pdf Erişim Tarihi: 07.02.2024).

toplam 55 üniversite varken, bu sayı 2003 yılında 53'ü devlet ve 24'ü vakıf olmak üzere toplamda 77'ye, 2013'te 104'ü devlet, 71'i vakıf olmak üzere toplamda 175'e yükselmiştir (Günay, 2019; Tekeli, 2010; YÖK 2021b). Günümüz 2023-2024 döneminde ise toplam üniversite sayısı, 129'u devlet ve 79'u vakıf olmak üzere 208'e ulaşmıştır (YÖK).¹¹¹ Bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki; özellikle 2000'li yıllardan sonra görülen üniversite sayısının hızlı artışında AKP hükümetinin “her ile bir üniversite” sloganı ve bu siyasi anlayış çerçevesinde geliştirdiği eğitim politikalarının rolü büyük olmuştur (Gür ve Özoğlu, 2015). Tekerek'in de ifade ettiği gibi (2023: 20); “özellikle 2006 yılından sonra AKP hükümeti fakülte ve yüksekokulları birer üniversiteye dönüştürerek sadece üç yıl içerisinde 41 ile 41 üniversite kurmuş ve ülkede neredeyse üniversitesiz bir şehir kalmamıştır”.

1980'li yıllar tüm dünyada görüldüğü üzere, Türkiye'de de neoliberal politikalar çerçevesinde yapısal uyum programlarının devreye girdiği bir dönem olmuştur (Hız, 2010). Türkiye yükseköğretim sistemi de, bu programlar dahilinde devletin yavaş yavaş kamusal alandan çekilerek piyasa odaklı mantığın işlemeye başladığı neoliberal bir anlayış içinde yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır (Salan Gül ve Gül, 2014: 55). Bu noktada küçük bir parantez açıp Türkiye'deki yükseköğretim modelinin çok kısa bir değerlendirmesini sunmak gerekmektedir. Aynı zamanda bu değerlendirme buraya kadar anlatılan Türkiye yükseköğretim sisteminin de kısa ve genel bir özetini sunacaktır. Çalışmanın daha önceki sayfalarında “Üniversitelerin Neoliberal Dönüşümü” başlığı altında üç nesil üniversitenin genel özelliklerinden bahsetmiştik. Özetle; birinci nesil üniversiteler merkeziyetçi ve otoriter, Kıta Avrupa modelini oluşturan ikinci nesil Humboldt tipi üniversiteler bilimsel ve idari yönden özerk ve araştırma odaklı ve II. Dünya Savaşı sonrası yeni sağ politikaların yükselişiyle günümüzün üniversite mantığını şekillendiren üçüncü nesil Anglo-Saxon modelini yansıtan girişimci üniversiteler neoliberal politikaların etkisiyle çok daha girişimci ve piyasa odaklı bir yükseköğretim modeli çizmekteydiler. Ancak bu noktada konuya Türkiye açısından bakıldığında, Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllardan günümüze Türkiye'nin izlemiş olduğu yükseköğretim modelini burada sayılan modellerin herhangi birine bütünüyle entegre etmenin oldukça zor olduğunu ifade etmek

¹¹¹ (<https://istatistik.yok.gov.tr/> ve <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> Erişim Tarihi: 07.02.2024).

gerekir.¹¹² Öyle ki; Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllarda Türkiye'nin bir bütün olarak toplumsal, siyasi ve ekonomik inşasında izlenen merkeziyetçi yapılanma anlayışı, yükseköğretim kurumlarının ve yönetiminin de tek merkezli bir şekilde devlet eliyle yürütülmesine neden olmuş ve bu anlamda üniversiteler de daha çok merkeziyetçi bir model anlayışı çerçevesinde teşkilatlandırılmış ve idare edilmişlerdir (Ekinci, Türkkaş Anasız ve Iliman Püsküllüoğlu, 2018; Gök,2024). Bununla birlikte 1960'lı yıllara gelindiğinde 115 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesi ve 1961 Anayasası'nın 120. Maddesiyle; üniversitelerin özerkliğinin hem yönetsel hem de bilimsel açıdan genişletilerek anayasal güvence altına alınması, akademisyenlerin serbestçe araştırma ve yayın yapmasına izin verilmesi ve yapmış oldukları bilimsel çalışmalar nedeniyle herhangi bir soruşturma veya kovuşturmaya maruz kalmayacaklarının garanti altına alınması özerklik ve araştırma odaklı bir yükseköğretim modeli anlayışı çerçevesinde Kıta Avrupa modelini ve Humboldt ilkelerini temel alan bir üniversite çizgisinin yakalanmaya çalışıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ancak 1973'e gelindiğinde yakalanmaya çalışılan bu çizgi; 1750 sayılı Kanunla üniversitelerin idari özerkliğini sınırlandırılması ve tüm yükseköğretim alanını idare edecek, denetleyecek ve koordinasyonunu sağlayacak bir üst kurul önermesi (YÖK) bakımından tekrardan merkeziyetçi bir yapıya doğru evrilmiştir (Ekinci, Türkkaş Anasız ve Iliman Püsküllüoğlu, 2018). 1981 yılında ise 2547 sayılı YÖK Kanunu'nun devreye girmesiyle daha önce de ifade edildiği gibi; özellikle vakıf üniversitelerinin açılmaya başlaması eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesinde ve ticarileşmesinde atılan büyük bir adım olarak, üniversite öğrencilerinden harç alma uygulamasının başlatılması ise yükseköğretim alanının maddiyata dayanan bir zemin üzerine inşa edilip teşkilatlandırılması olarak değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak ilerleyen yıllarda (özellikle 2000'li yıllardan sonra); neoliberal piyasa mantığından hareketle yükseköğretim kurumlarında bütçe kısıtlamasına gidilerek üniversitelerin kendi finans kaynaklarını kendileri yaratmaları beklenmiş, bazı üniversiteler araştırma üniversitelerine dönüştürülerek¹¹³ üniversite-sanayi işbirliği içerisinde gerçekleştirilen AR-GE projeleri desteklenmiş, çeşitliliğe, şeffaflığa, hesap verilebilirliğe,

¹¹² Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Ekinci, C. E., Türkkaş Anasız, B. ve Iliman Püsküllüoğlu, E. (2018). Yükseköğretim Modelleri ve Türkiye Yükseköğretim Modelinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*. 3(2). 778-791.

¹¹³ YÖK (2020a). *Yükseköğretimde Yeni YÖK Projeleri: Yükseköğretimde İhtisaslaşma ve Misyon Farklılaşması: Araştırma Üniversiteleri*. (<https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz> Erişim Tarihi: 07.02.2024).

performansa, kaliteye, esnekliğe, akreditasyona, yeni bilgi üretimine ve yaratıcı beceriye, kısaca üniversitelerin uluslararasılaşan sermaye birikim süreçleriyle olan entegrasyonuna büyük önem verilmiş, böylece Türkiye yükseköğretim sistemini küresel piyasaya açarak veya entegre ederek, daha rekabet edilebilir hale getirmeye yönelik hamleler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Erdem, 2016; Güleç, 2020; Günal, 2015; Tekeli, 1994). Aslında burada sayılan özellikler Türkiye’deki yükseköğretim modelinin, Kıta Avrupa modelini terk ederek daha çok neoliberal iktisadi doktrinin bakış açısını yansıtan Anglo-Saxon bir modele yaklaştığının göstergesidir. Ancak buradaki temel çelişki, Ekinci ve arkadaşlarının da ifade ettiği gibi (2018: 788); “devlet, üniversitelerin piyasa odaklı davranmasını istemekle birlikte piyasa odaklı olmayı engelleyen merkezîyetçi tutumundan vazgeçmemektedir”. Bu bağlamda ülkemizde yükseköğretim alanını kontrol eden ve denetleyen bir mekanizma olarak Yükseköğretim Kurulu bu merkezîyetçi anlayışın en somut göstergesi olarak kabul edilmekle birlikte, Anglo-Saxon modelin de tam anlamıyla işlevsel bir şekilde çalışmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu noktada Türkiye’deki yükseköğretim modelinin bir yanının hala merkezîyetçi bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Ancak bununla birlikte ilgili literatürdeki genel kanıda (Aybarç Bursalıoğlu ve Selim, 2015; Aydemir, 2020; Balyer ve Gündüz, 2011; Başkan, 2001; Gümüş ve Kurul, 2011; Gürüz, 2003; Kendir, 2020; Kılıç, 1999; Sallan Gül ve Gül, 2014; Şenses, 2007); Türkiye’nin yükseköğretim modelinin 2547 sayılı YÖK Kanunu ile birlikte Anglo-Saxon bir modele doğru evrilmiş olduğu yönündeki vurgu da unutulmamalıdır.

Bu küçük parantezi kapattıktan sonra, Türkiye’nin siyasi hayatını etkilediği kadar yükseköğretim alanını da derinden etkileyen iki önemli gelişmeyi daha burada aktarmak gerekmektedir. Bunlardan *ilki*; İslamcı siyasetin bir tehdit olarak düşünülmesiyle birlikte 1997’de yaşanan 28 Şubat süreciyle “irtica ile mücadele” kapsamında ordunun siyasete müdahalesidir. Bu bağlamda “1990’lı yılların ortalarına kadar üniversite ile YÖK arasında özerklik temelinde yaşanan gerilim 28 Şubat süreciyle birlikte, Refah-Yol Hükümeti’ne bir tepki, daha çok da Refah Partisi karşıtlığı temelinde laiklik eksenli bir ittifaka dönüşmüştür” (Gür ve Çelik, 2011: 23). Söz konusu bu dönemde ordunun laik eğitime vurgu yapması ve tüm yükseköğretim alanının bu talep doğrultusunda şekillendirilmesini istemesi üzerine, “YÖK’ün bu konudaki temel misyonu da “irticai kadrolaşmayla mücadele” olarak belirlenmiştir” (Kendir, 2020: 396). 28 Şubat 1997 tarihli MGK kararları ile birlikte Tevhid-i

Tedrisat'ın özüne uygun laik bir eğitim anlayışı çerçevesinde; “sekiz yıllık kesintisiz eğitimin tüm yurttan uygulamaya konulması, tarikatlarla bağlantılı özel yurt, vakıf ve okulların devletin yetkili organlarınca denetim altına alınması, Kur'an kurslarının Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu ve kontrolünde faaliyet göstermeleri, genç nesillerin Atatürk ilke ve inkılaplarına sadık, vatan ve millet sevgisi doğrultusunda yetiştirilmesi, kıyafetle ilgili kanuna aykırı olarak ortaya çıkan Türkiye'yi çağ dışı bir görünüme yöneltmek uygulamalara mani olunması ve bu konudaki kanunun özellikle tüm kamu kurum ve kuruluşlarında titizlikle uygulanması” gerektiği kararlaştırılmıştır (TİHEK, 2022: 20-21).¹¹⁴ Bu noktada özellikle “sekiz yıllık kesintisiz eğitim” maddesinin tüm ülke genelinde uygulamaya konulmasıyla birlikte YÖK tarafından meslek liselerine katsayı uygulamasının getirilmesi ve böylece İmam Hatip Lisesi mezunlarının ilahiyat dışındaki fakültelere girişinin zorlaşması ve ayrıca kıyafetle ilgili kanunun devreye sokulmasıyla birlikte başörtülü öğrencilerin; kampüslere alınmaması, yükseköğretim kurumlarına olan erişimlerinin kısıtlanması, derslerde öğretim üyeleriyle ve arkadaşlarıyla problemler yaşamaları gibi olaylar Türkiye yükseköğretim alanının gündemine oturmuş ve özellikle muhafazakar kesim tarafından eleştirilmiştir (Gür ve Çelik, 2011; Tekerek, 2023). Yükseköğretim alanını derinden etkileyen *ikinci* önemli gelişme ise 15 Temmuz 2016 darbe girişimidir. Darbe girişiminin ardından dönemin AKP hükümeti, “darbe teşebbüsü ve terörle mücadele çerçevesinde alınması zaruri olan tedbirler ile bunlara ilişkin usul ve esasları belirleyen” 667 sayılı KHK¹¹⁵ ile terör faaliyetleri ile ilişkisi tespit edilen; 35 adet özel sağlık kurum ve kuruluşunu, 1043 adet özel öğretim kurum ve kuruluşu ile özel öğrenci yurtları ve pansiyonları, 1229 adet vakıf ve dernekler ile bunların iktisadi işletmelerini, 19 adet sendika, federasyon ve konfederasyonu kapatmıştır (T.C. Resmi Gazete, 2016: S. 29779). Bununla birlikte darbe girişiminin ardından yükseköğretim alanında da yeni bir sayfa açılmıştır. Bu noktada YÖK, yükseköğretim kurumları ve akademisyenler üzerinde daha otoriter ve merkeziyetçi bir tavır takınmış ve darbe girişimi ve terörle ilişkisi tespit edilen 15 vakıf üniversitesi 667 sayılı KHK ile kapatılmıştır (T.C. Resmi Gazete, 2016: S. 29779; Tekerek, 2023) .

¹¹⁴ Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu (TİHEK), (2022). *İnsan Hakları Bağlamında 28 Şubat Darbesi Raporu*. Ankara: MRK Baskı.

¹¹⁵ *Olağanüstü Hal Kapsamında Alınan Tedbirlere İlişkin Kanun Hükmünde Kararname*. (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160723-8.htm> Erişim Tarihi: 10.02.2024).

Aşağıda verilen Tablo 3.3’te görüldüğü üzere genel olarak değerlendirildiğinde; Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze Türkiye yükseköğretim alanına ilişkin beş temel yasanın çıkarıldığı söylenebilir. Günay’a göre ise (2019: 122); “bu kanunlardan sadece 1933, 1946 ve 1981 düzenlemeleri yükseköğretim alanına ilişkin köklü sistemsel değişiklikler yapması nedeniyle reform olarak kabul edilmekte, diğerleri ise birer düzenleme niteliği taşımaktadır”.

Tablo 3.3. Cumhuriyet Dönemi Yükseköğretim Alanına İlişkin Çıkarılan Temel Yasalar

31 Mayıs 1933	2252 Sayılı Üniversite Kanunu
13 Haziran 1946	4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu
27 Ekim 1960	115 Sayılı 4936 Sayılı Kanunun Bazı Maddelerini Değiştiren Kanun
20 Haziran 1973	1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu
4 Kasım 1981	2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu

Kaynak: Tekeli, 2010: 194

Buraya kadar anlatılanlardan da anlaşılacağı üzere; her ne kadar Türkiye özerk ve demokratik üniversiteler oluşturulması meselesinde farklı dönemler içerisinde merkeziyetçi yapılanmadan kaynaklı çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalsa da, 2000’li yıllara kadar bir şekilde yönünü hep Kıta Avrupa modeli çizgisinde tutabilmiştir (Gümüş ve Kurul, 2011). Ancak 2000’li yıllardan sonra, izlenilen yükseköğretim modeli daha önce de işaret edildiği gibi; küresel piyasaya, uluslararasılaşmaya, girişimciliğe ve neoliberal entegrasyona büyük önem veren Anglo-Saxon bir çizgiye doğru kaydırılmıştır. Bu durumun belki de en önemli sebebi; Türkiye’nin Bologna Sürecine dahil olması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda yerini almış olmasıdır. Dolayısıyla Bologna Süreci’nin etkisiyle birlikte Türkiye yükseköğretim alanında da özellikle “uluslararasılaşma” meselesi ön plana çıkarak 2000’li yıllar sonrası yeni bir döneme kapı aralanmıştır. Bu tez çalışmasının daha önceki sayfalarında Bologna Süreci ve bu süreç içerisinde gerçekleştirilen bildirgeler hakkında detaylı bir analiz sunulduğundan tam da bu noktada yükseköğretim alanının uluslararasılaşması çerçevesinde daha çok Türkiye özelinde bir Bologna Süreci değerlendirmesi yapmak anlamlı olacaktır.

3.4.2. Türkiye’nin Bologna Süreci Serüveni

Türkiye’nin Bologna Süreci serüveni 19 Mayıs 2001’de Prag Bildirgesi ile birlikte başlamıştır. Tekrar hatırlatmak gerekirse Bologna Süreci’nin amacı; üye ülkelerin uluslararası bir işbirliği içerisinde belirlediği ortak ilkeler ve temel hedefler çerçevesinde Avrupa’da yükseköğretim alanının standardizasyonunu ve

koordinasyonunu sağlayarak Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı oluşturmak, Avrupa yüksek öğretiminin geleceğini planlamak ve yükseköğretim sistemlerini birbirine daha uyumlu hale getirerek yeniden yapılandırmaktır. Bu amaç çerçevesinde birçok üye ülke küresel rekabet gücünü artırabilmek için en genel anlamda Bologna Süreci'nin öne çıkan temel hedefleri arasında yer alan; yaşam boyu öğrenme, diploma eki uygulaması, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)'nin hayata geçirilmesi, öğrenci merkezli öğrenme, yeterlilikler çerçevesi, yükseköğretimin üç kademeli sisteme (lisans, yüksek lisans, doktora) dönüştürülmesi, kalite güvencesi ve uluslararasılaşma gibi kriterleri benimseyip uygulamaya geçirerek yükseköğretim alanlarında yeniden yapılanma yoluna gitmişlerdir (Arslan ve Bahadır, 2007; Çelik, 2012; Erdoğan, 2014; Erdoğan, Kurtoglu ve Durman, 2022; Vural Yılmaz, 2016). Türkiye'nin Bologna Süreci'ne dahil olmasıyla birlikte yükseköğretim sistemi de bu temel hedefler çerçevesinde hızlıca yeniden bir yapılanma süreci içerisine çekilmiştir. “2007 yılında YÖK tarafından hazırlanan “Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi”¹¹⁶ raporu, tam anlamıyla Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın beklentilerine göre hazırlanmış olması bakımından bu duruma en iyi örneği teşkil etmektedir” (Gümüş ve Kurul, 2011: 91). Bu bağlamda Bologna Süreci'ne ait öne çıkan yukarıda saydığımız temel hedeflerin uygulanması meselesini genel hatlarıyla Türkiye özelinden değinebiliriz:

İlk olarak; “yaşam boyu” ya da “hayat boyu öğrenme” basitçe bireyin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla tüm hayatı boyunca her türlü eğitim, öğretim ve öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanabilir” (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 38). Ancak zaman içerisinde değişen ve gelişen neoliberal doktrinin penceresinden bakıldığında yaşam boyu öğrenme; işgücü piyasasının gereklilikleri doğrultusunda işgücü verimliliğinin artırılması ve piyasanın talep ettiği alanlara insan gücü yetiştirilmesine yönelik gündelik yaşamımızın bir parçası haline getirilen bir 21. Yüzyıl becerisi veya stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Gül Yücel, 2022; Güllüpınar ve Gökalp, 2014; Hız, 2010; Özkale, 2022; Rossi, 2018; Yıldız, 2010). Bu noktada bireyin hızla değişen bilgiye dayalı topluma uyum sağlaması ve rekabetçi ve esnek bir küresel piyasa ortamında ayakta kalabilmesi neoliberal uygulamaların sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla gerekli eğitsel altyapının hazırlanarak bireyin bu yönde geliştirilen bir eğitim sistemi içerisinde yetişmesi,

¹¹⁶ (<https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>. Erişim Tarihi: 18.02.2024).

sisteme uygun gerekli ve temel eğitimin verilmesi ve tüm yaşamı boyunca aldığı eğitimi yine bireyin kendisi tarafından doğru mesaja veya doğru koda sahip olacak şekilde kategorileştirip içselleştirmesi (her zaman piyasanın önceliği) bu döngüsel mekanizmanın ve performans odaklı *homo economicus*ların yeniden üretimi açısından değerlidir. Türkiye’de ise, 1980’lerden sonra neoliberal politikaların devreye girmesiyle, 1990’lı yılların başlarından itibaren yaşam boyu öğrenme merkezleri, daha çok “sürekli eğitim merkezleri” adıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak özellikle 2000’li yıllardan sonra Bologna Süreci’nin de etkisiyle farklı alanlarda uzmanlık kazanmak isteyen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan yaşam boyu öğrenme merkezleri üniversitelerin bünyesi altında da faaliyet göstermeye başlayarak sayıları gittikçe artmıştır (Sallan Gül ve Gül, 2014). Buna göre; günümüzde “Türkiye Üniversiteler Sürekli Eğitim Merkezleri Konseyi (TÜSEM)”ne bağlı 93’ü devlet üniversitelerinde, 46’sı ise vakıf üniversitelerinde olmak üzere toplam 139 sürekli eğitim merkezi faaliyet göstermektedir¹¹⁷ ve bu sayının artan talep doğrultusunda daha da yükseleceği beklenmektedir.

İkinci olarak; “diploma eki” ve “AKTS sistemi”nin Türkiye yükseköğretim alanında uygulamaya geçirilmesi bir arada verilebilir. Bunlar, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda diplomaları ve öğrenim sürelerini standardize ederek uluslararası geçerlilik ve tanımada ön plana çıkan temel kriterler olmakla birlikte, Türkiye’de Bologna Süreci’nin kurumsallaşmasına zemin hazırlayan belki de en önemli iki gelişmedir. 1997 yılında yürürlüğe giren Lizbon Tanıma Sözleşmesini, Türkiye 2004 yılında imzalamış, 2007’de yürürlüğe koymuş ve böylece yükseköğretim ile ilgili tüm belgelerin uluslararası ortamda tanınması kolaylaşmıştır (Gümüş ve Kurul, 2011; Kurtoğlu, Erdoğan ve Durman, 2022). Özellikle bu noktada diplomanın yanında verilen ve tamamlayıcı bir belge niteliği taşıyan diploma eki; diplomanın derecesi, düzeyi, kullanım alanı ve AKTS ile uyumluluğu hakkında kapsamlı bilgilere yer vererek diplomanın sadece verilen ülkede değil aynı zamanda farklı ülkeler tarafından da anlaşılmasını ve tanınmasını sağlayarak yükseköğretim alanında uluslararası hareketliliğe ve transfer sürecine ivme kazandırmıştır (Atalay, 2022). Diğer taraftan AKTS, daha özelde öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak üzere geliştirilmiş bir sistemdir. Buna göre; Avrupa ülkelerinin eğitim ve not derecelendirme sistemleri arasında farklılıkların olması belirli bir süre için Socrates-Erasmus Programı ile

¹¹⁷ (<https://tusemkonseyi.org.tr/> Erişim Tarihi: 18.02.2024).

yurtdışında eğitim gören öğrencilerin kendi ülkelerine döndüklerinde almış oldukları eğitimin kendi yükseköğretim kurumları tarafından tanınmamasına neden olmuştur (Atalay, 2022; YÖK, 2001). Uluslararası öğrenci hareketliliğindeki artışa paralel olarak bu tanınmama sorununun giderek büyümesi ortak bir derecelendirme sistemine olan ihtiyacı artırmıştır. Bu durumun sonucunda AKTS, “öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurtdışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde tanınmasını garanti altına alma” adına geliştiren bir sistem olarak tasarlanmıştır (YÖK, 2001: 1). Bologna Süreci ilkelerinin Türkiye’de etkin bir şekilde uygulamaya konulmasının ardından kısa bir süre içerisinde hemen hemen her üniversite öğrenci bilgi otomasyonlarını AKTS sistemine başarılı bir şekilde uyarlayabilmiş, böylece uluslararası öğrenci hareketliliğine hız kazandırılmış ve yurtdışında alınan eğitimlerde karşılaşılan denklik problemleri büyük oranda çözülmüştür (Gümüş ve Kurul; Kurtoğlu, Erdoğan ve Durman, 2022). Bununla birlikte neoliberal eleştirinin penceresinden bakıldığında; Bologna Süreci ile ortak bir derecelendirme sistemine geçilmesi, yükseköğretim sistemlerinde bir türdeşlik yaratarak, tüm dünya ülkeleriyle her zaman piyasaya göre hareket eden ve piyasanın gerekliliklerini önceleyen aynı tip öğrenci yetiştirilmesine hizmet eden bir kriter olması yönünden eleştirilmiştir (Gümüş ve Kurul, 2011; Kendir, 2020; Yıldız, 2010).

Bununla birlikte AKTS sistemi; yenilikçi öğretim yöntemlerini ve koşullarını teşvik eden, öğrenci merkezli öğrenmeye dayanan, öğrenciye sorumluluk aşılayan ve altyapısı buna göre hazırlanan öğrencinin iş yüküne dayalı bir kredi sistemi olarak geliştirmek istenmiştir (Atalay, 2022). Dolayısıyla bu noktada *üçüncü olarak* Bologna Süreci’nin temel ilkelerinden bir diğeri olan “öğrenci merkezli öğrenme” ön plana çıkmaktadır. Aslında Türkiye’de öğrenci merkezli öğrenmeye geçiş Bologna Süreci ile birlikte atılmış yeni bir adım değildir. Bu çalışmanın daha önceki sayfalarında da değinildiği üzere; 1950’li yıllarda Amerikan tarzı eğitim sistemine geçiş hazırlıklarıyla birlikte bu uygulama hayata geçirilmek istenmiş ancak geleneksel temellerinden tam anlamıyla sıyrılamayan Türk eğitim sistemi bu düzenlemeyi hemen sindiremeyerek sistemi bünyesinde tam olarak oturtamamıştır. Bologna Süreci ise öğrenci merkezli öğrenmeyi; eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinin temel dinamiği ve yükseköğretimin temel bir işlevi olarak kabul etmiş, üye ülkelere bu koşullar çerçevesinde sunmuştur (Gaebel, Zhang ve Iucu, 2022; Kavak, Uysal ve Kısa 2022). Bu bağlamda, hem Türkiye hem de Avrupa Yükseköğretim Alanı için Atalay’ın da

ifade ettiği gibi (2022: 82); “öğreten merkezli öğrenmeden öğrenen merkezli öğrenmeye geçiş Bologna Süreci’nin yükseköğretim alanına getirdiği en önemli paradigma değişikliklerinden biri olmuştur”. Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin akademik performansını, devamlılığını ve motivasyonunu artırmaya odaklanan, bununla birlikte öğretmenin de öğrenciyle birlikte aktif öğrenimini savunan ve bu anlamda akademik eğitimin çok yönlü ihtiyaçlarına cevap veren ilişkisel ve kapsayıcı bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Gaebel, Zhang ve Iucu, 2022). Diğer üye ülkelerle birlikte Türkiye’de dahil olmak üzere yükseköğretim alanında öğrenci merkezli öğrenmeye geçişi sağlamak ve bu uygulamayı hızlıca devreye koyabilmek adına üniversiteler özelinde; gerekli teknolojik alt yapının sağlanması, öğrenci merkezli kütüphanelerin yaygınlaştırılmasına, aktif ve uygulamalı öğrenme için laboratuvarların ve sosyal tesis alanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanı standartlarına göre tekrar düzenlemesine ve araştırma üniversitelerinin yaygınlaştırılmasına büyük önem verilmiştir (Kavak, Uysal ve Kısa, 2022). Böylece öğrencilerin; kendi bireysel öğrenme yollarını keşfetmeleri, farklı hızlarda ve farklı yaşam standartlarında dahi olsa yaşam boyu öğrenmeye olan katılımlarının artırılması ve henüz mezun olmadan iş dünyası ile etkileşimlerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır (Atalay, 2022; Erdoğan, Kurtoglu ve Durman, 2022).

Tüm bunlarla birlikte öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir öğrencinin neleri yapıp neleri yapamayacağı, hangi alanlarda yetkin olup hangi alanlarda olmadığının tespiti önem arz etmektedir. Bu noktada ise *dördüncü olarak* Bologna Süreci’nin bir başka temel ilkesi olan “yeterlilikler çerçevesi” ön plana çıkmaktadır. Yeterlilikler çerçevesi, 2001 yılından itibaren Bologna Süreci’nin gündeminde olan bir konudur (Çelik, 2012). Toprak ve Akbıyık’ın da ifade ettiği gibi (2022: 49); “yeterlilikler çerçevesi, ulusal ve uluslararası ortamda diplomaların tanınmasını ve karşılaştırmasını sağlamak, yeterlilik türleri arasında ilerlemeyi teşvik etmek ve yükseköğretim alanından temin edilen bilgiyi işgücü piyasasının ve toplumun ihtiyaçlarına daha uygun hale getirmek üzere geliştirilmiştir.” Bu anlamda yeterlilikler çerçevesi, resmi otoritelerce tanınan her türlü öğrenme sürecini kapsayan “öğrenme çıktıları”dır. Türkiye’de de 2006 yılında YÖK tarafından öncelikle “Yükseköğretim Yeterlilikler Konseyi” oluşturulmuş, bu konsey görevini 2008 yılına kadar sürdürmüştür. Konsey çalışmalarını genel olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı için tanımlanan bilgi, beceri ve yetkinlik standartlarını baz

olarak gerçekleştirmiştir. Ancak çalışmaları daha geniş bir ölçeğe taşımak adına 2010 yılında “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)” YÖK tarafından kabul edilmiştir (Kurtoğlu, Erdoğan ve Durman, 2022; Toprak ve Akbıyık, 2022). Türkiye’nin yükseköğretim sistemi Bologna sürecinde öngörülen üç düzeyli (lisans, yüksek lisans ve doktora) sisteme uyumludur. Ancak, “Avrupa Üst Yeterlilikler Çerçevesi”nin ara yeterlilikler olarak nitelendirdiği kısa düzey programları da bünyesinde barındırıyor olmasından dolayı Türkiye’de TYYÇ’nin kapsamına önlisans da dahil edilerek dört düzey ile tanımlanması uygun bulunmuştur.¹¹⁸ Bu bağlamda bu dört program üzerinden TYYÇ bünyesinde yükseköğretim alanında ulusal yeterlilikler çerçevesi geliştirme çalışmaları devam etmektedir.

Beşinci olarak Bologna Süreci’nin, Türkiye’nin yükseköğretim alanında uygulamaya koyması açısından biri en rahat ve tartışmasız diğeri ise en problemlili ve eleştirilen iki kriterinden daha bahsetmek gerekmektedir. Bunlardan ilki; yükseköğretimin üç kademeli sisteme (lisans, yüksek lisans, doktora) dönüştürülmesidir. “Üçlü sistem” hiç şüphesiz Avrupa Yükseköğretim Alanı’nı dönüştüren en önemli hamlelerden biridir. Ancak bu noktada Türkiye yükseköğretim sistemi, Bologna Süreci’nden çok daha önce üç kademeli bir yükseköğretim modeli benimsediğinden Bologna Süreci’nin Avrupa’da en çok tartışılan hedeflerinden biri olan bu ilke (özellikle Almanya, İspanya ve Avusturya bu sisteme geçişte en çok zorlanan ülkeler arasındadır) Türkiye’de neredeyse hiç tartışılmadan kabul edilmiş ve işlevini sürdürmeye devam etmiştir (Çelik, 2012). Diğer kriter ise; Türkiye’de uzun yıllar boyunca bağımsız bir kalite kurulunun bulunmamasıdır. Bu durum Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda Türkiye için en büyük eleştiri konusunu oluşturmuştur (YÖK, 2018). Çünkü “Bologna Süreci’nin en önemli unsurlarından biri kalite güvencesinin yükseköğretimde vazgeçilmezliğidir ve bunun sorumluluğu yükseköğretim kurumlarına verilmiştir” (Vardar, 2022: 99). Bu bağlamda öncelikle 2008 yılında Avrupa ölçeğinde kapsayıcı bir kurum olarak “The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)” kurulmuş, ilerleyen yıllarda ise ulusal kalite güvencesi kurumlarının tüm üye ülkelerde yavaş yavaş temelleri atılmaya başlamıştır. Bu kurumların amacı genel olarak, yükseköğretim kurumlarının sürekli gelişimlerini desteklemek ve eğitim ve araştırmanın kalitesini ve niteliğini güçlendirmektir (Kavak, Uysal ve Kısa, 2022). Bu kapsamda Türkiye’de Bologna

¹¹⁸ (<http://tyyc.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 19.02.2024).

Süreci'nin de bir gerekliliği olarak yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini yapacak, akreditasyonlarını sağlayacak ve Türkiye'de yükseköğretimden sorumlu kurum olan YÖK'ün eğitime ilişkin kararlarını objektif bir perspektiften değerlendirip kamuoyu ile paylaşacak bir kalite güvencesi kurulunun oluşturulması kaçınılmaz hale gelmiştir (YÖK, 2018). Bu bağlamda öncelikle 2005'de "Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)" kurulmuş ancak bu komisyon YÖK bünyesinde olduğundan dolayı objektif bir değerlendirmeden uzak olduğu düşünülerek Bologna Süreci kapsamında sert eleştirilere maruz kalmıştır (Arslan ve Bahadır, 2007; Erdoğan ve Bulut Şahin, 2022; Soyer ve Güler, 2021). 2015'te ise bu durumu aşma adına, "Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)" kurulmuştur. YÖKAK ilk başta YÖK'ün yetki alanı dahilinde olsa da yine YÖK'ün başlatmış olduğu girişimler sonucunda 2017 yılında idari ve mali açıdan bağımsız bir Kalite Kurulu'na dönüşmüştür (Soyer ve Güler, 2021; YÖK, 2018). YÖKAK, "Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının sürekli gelişimine ve bireylerin evrensel yeterliliklere ulaşmasına katkı sağlamak üzere yükseköğretim alanında kalite güvencesi sistemini güçlendirmeyi" kendine misyon olarak edinmiş ve "tüm paydaşlar arasında işbirliğine dayalı ilişkiler kurmayı, kalite kültürünü güçlendirecek iklimi ve ortamı sağlamayı ve kalite kültürünün yayılımını teşvik etmeyi" stratejik amaçları olarak belirlemiştir". 3 Mart 2023 tarihinde YÖKAK, Bologna Sürecinin önemli adımlarından biri olan EQAR tescilini başarıyla tamamlamıştır.¹¹⁹

Bologna Süreci'ne üye ülkelerin Bologna Süreci'ne ait ilke ve hedefleri yerine getirme ve uygulama düzeylerine göre durum tespit raporları ve Bologna karnesi oluşturulmaktadır. Bu karneler, üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerini Avrupa Yükseköğretim Alanı kriterlerine göre şekillendirmek, adaptasyonunu sağlamak, eksikliklerini tespit etmek veya diğer üye ülkelerle kıyaslama bakımından belirleyici bir öneme sahiptir. Türkiye'nin Bologna Süreci'ne dahil olmadan önce yükseköğretim sisteminde üçlü modeli benimsemesi ve diğer Bologna Süreci hedeflerini yerine getirmek maksadıyla kararlı ve ivedilikle hareket etmesi ilk yıllarda Türkiye'yi Bologna Süreci'ne üye diğer ülkelere göre avantajlı bir konuma yükseltmiştir (Kurtoglu, Erdoğan ve Durman, 2022). Ancak ilerleyen yıllarda Bologna Süreci ilke ve hedeflerinin daha derin ve ayrıntılı bir mahiyet kazanması neticesinde Türkiye yükseköğretim alanına dair birtakım eksiklikler de göz önüne çıkmaya başlamıştır.

¹¹⁹ (<https://yokak.gov.tr/> Erişim Tarihi: 19.02.2024).

Aşağıda verilen Tablo 3.4’de Türkiye’nin üç dönem Bologna Sürecine ait uygulama raporunu içeren Türkiye karnesi gösterilmektedir. Buna göre Türkiye yükseköğretim sistemi, 2020 yılında; “dış kalite güvencesi ve AKTS sisteminin uygulanmasında”, “diploma eki uygulamasında” “ulusal yeterlilikler çerçevesinde”, “EQAR kalite güvencesine açıklık düzeyinde” ve “akademik hedefler için otomatik tanınma düzeyinde” tam puan almıştır. Diğer taraftan tabloda Türkiye’nin zayıf olduğu kriterlerin de olduğu gözükmemektedir. Bu bağlamda puanlandırmaya göre genel bir değerlendirmeye; Türkiye yükseköğretim alanının son yıllarda gelişimini artırdığı görülmekle birlikte, Bologna Süreci ilke ve hedefleri dahilinde hala birtakım eksikliklerinin olduğunu da bu noktada ifade etmek gereklidir.

Tablo 3.4. Bologna Süreci Uygulama Raporu Türkiye Karnesi (2020)

GÖSTERGELER	2015	2018	2020
Dış Kalite Güvencesi ile AKTS Sisteminin Uygulanmasının İzlenmesi	4	5	5
Diploma Eki Uygulanma Düzeyi	4	5	5
Ulusal Yeterlilikler Çerçevelerinin Uygulanma Düzeyi	4	5	5
EQAR Ajanslarının Sınır Ötesi Kalite Güvencesine Açıklık Düzeyi	3	5	5
Akademik Hedefler İçin Otomatik Tanınma Düzeyi	-	2	5
Dış Kalite Güvence Sisteminde Öğrenci Katılım Düzeyi	2	3	4
Dış Kalite Güvencesinde Uluslararası Katılım Düzeyi	3	2	4
Non-formal ve İnformal Önceki Öğrenmenin Tanınması	3	1	4
Yetersiz Düzeyde Temsil Edilen Grupların Yükseköğretime Erişimini Destekleyici Tedbirler	4	3	3
Kamu Tarafından Desteklenen Kredilerin ve Hibelerin Taşınabilirliği	1	1	3
Yetersiz Temsil Edilen Gruplardan Öğrenci Hareketliliğini Destekleme	1	2	3
Dış Kalite Güvence Sisteminin Gelişim Evresi	3	2	2
Yetersiz Düzeyde Temsil Edilen Grupların Yükseköğretimi	-	2	2
Tamamlamasını ve Yükseköğretimde Kalmasını Destekleyici Tedbirler			
Lisans ve Yüksek Lisansın Uygulanma Düzeyi	5	-	-
Bir Sonraki Düzeye Erişim	4	-	-

Kaynak: YÖK (2020)¹²⁰

Not: “1” en düşük “5” en yüksek puanı temsil etmektedir.

Bologna Süreci’nin temel hedeflerinden olan “uluslararasılaşma” ilkesi yukarıda saydığımız ancak bu başlık altında değinmediğimiz tek kriterdir. Bu tez çalışmasının kapsamı açısından Türkiye yükseköğretim alanında uluslararasılaşma önemli bir kriter olarak değerlendirildiğinden bu kriterin ayrı bir başlık altında incelenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

¹²⁰ YÖK (2020). *Avrupa Yükseköğretim Alanı 2020: Bologna Süreci Uygulama Raporu Türkiye Karnesi* (<https://uluslararasi.yok.gov.tr/Sayfalar/avrupa-yuksekokretim-alani-ile-uyum-projesi/bologna-sureci.aspx> Erişim Tarihi: 18.02.2024).

3.4.3. Türkiye Yükseköğretim Alanında Uluslararasılaşma

Bologna Süreci'nin Türkiye yükseköğretim sistemine getirdiği yukarıda saydığımız temel kriterler olan; yaşam boyu öğrenme, diploma eki, AKTS, öğrenci merkezli öğrenme, yeterlilikler çerçevesi, üç kademeli sistem ve kalite güvencesi gibi uygulamaların tümü aslında Türkiye yükseköğretim alanının uluslararasılaşmasına giden yolun da hazırlayıcısı olmuşlardır (Erdoğan ve Bulut Şahin, 2022). Neoliberal doktrinin kuralları çerçevesinde şekillenen 21. yüzyılın küreselleşen dünyası pek çok alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da kıyasıya bir rekabete sahne olmaktadır. Tıpkı ileri kapitalist ülkeler gibi gelişmekte olan ülkeler de yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunda kendi kültürel değerlerini ve tarihi süreçlerini de hesaba katarak stratejiler belirlemekte ve bu stratejilerden hareketle uluslararası yükseköğretim pazarında söz sahibi olmaya çalışmaktadır (YÖK, 2017). Türkiye de son yıllarda yükseköğretim alanında uluslararasılaşmaya yönelik ivedilikle uygulamış olduğu hedef odaklı stratejiler ve politikalarla bu alanda en önemli oyuncularından biri konumuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, uluslararası akademik araştırma ve projeler yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli boyutlarını oluşturmakla birlikte Türkiye yükseköğretim alanında uluslararasılaşmanın en görünür biçimi daha çok uluslararası öğrenci hareketliliği olarak göze çarpmaktadır.

Buna göre, Türkiye'de uluslararası öğrencilere ilişkin ilk düzenleme 1983 tarihinde 2922 sayılı "Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun"¹²¹ ile yapılmıştır (YÖK, 2021a). Kanun kapsamında uluslararası öğrenci kavramı, çeşitli anlaşmalarla Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencileri kapsamaktadır. Mevzuatımızdaki ilk uluslararası öğrenci tanımı ise 30 Nisan 1985 tarihli "Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik"te yapılmıştır (YÖK, 2021a). Buna göre uluslararası öğrenci "her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi" olarak tanımlanmıştır.¹²²

Bununla birlikte ülkemizdeki uluslararası öğrenci hareketliliğinin kısa ve uzun dönemli olarak iki şekilde gerçekleştiği söylenebilir: Kısa dönemli öğrenci hareketliliği; bir aydan bir yıla kadar alınan eğitimin bir bölümünün bir başka ülkede devam ettirilmesi ve o ülkede alınan derslerin öğrencinin kendi ülkesinde de eğitimine

¹²¹ (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18196.pdf> Erişim Tarihi: 22.03.2024).

¹²² (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18740.pdf> Erişim Tarihi: 22.03.2024).

dahil etmesi ve tanınması olarak nitelendirilmektedir. Kısa dönemli öğrenci hareketliliği genellikle Erasmus+ ve Mevlana gibi değişim programları ile mümkün olmaktadır (Cevher, 2016). Erasmus, 1987 yılında uluslararası öğrenci hareketliliğini desteklemek amacıyla başlatılmıştır ve günümüzde hala AB'nin en popüler öğrenci değişim programlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, yükseköğretimde kaliteyi artırmak, yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle ve iş dünyasıyla işbirliğini güçlendirerek ortak projeler üretip hayata geçirmek Erasmus programının temel amaçlarından biridir. Günümüzde Erasmus+ programı 28 AB üyesi ülke ile AB üyesi olmayan ancak programa dahil olan Türkiye, Norveç, İzlanda, Lihtenştayn ve Makedonya'yı kapsamaktadır. 1987 yılından bu yana yaklaşık 3,5 milyondan fazla öğrenci Erasmus programı dahilinde yurtdışı eğitimlerini gerçekleştirebilmiştir (YÖK 2021a). Türk yükseköğretim sisteminde 2013-2014 eğitim öğretim yılında başlatılan Mevlana Değişim Programı ise, hem öğrenci hem de öğretim elemanı değişimini mümkün kılan ve tüm finansmanı YÖK tarafından sağlanan uluslararası bir değişim programıdır. Diğer değişim programlarından farklı olarak, hiçbir coğrafi bölge ayrımı olmaksızın “uluslararası hareketlilik”, programa dahil olan bütün dünyadaki yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır.¹²³ Bu bağlamda 2013'ten itibaren 82 farklı ülkenin yükseköğretim kurumları ile ülkemiz yükseköğretim kurumları arasında üç bine yakın anlaşma imzalanmış ve bu anlaşmalar dahilinde 5.000'den fazla öğrenci ve 3.000'den fazla öğretim elemanı programa dahil edilmiştir. Ayrıca değişim programına dahil olarak Türkiye'ye gelen öğretim elemanlarına aylık ulaşım ve yaşam desteği de sağlanmaktadır (YÖK, 2021a).

Diğer taraftan uzun dönemli öğrenci hareketliliği ise, öğrencinin bir diploma almak amacıyla bulunduğu ülkenin dışında eğitim görmesi anlamına gelmekte ve ülkemizde genellikle Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) ile mümkün olmaktadır (Cevher, 2016). YÖS, 1981'den 2010'a kadar ÖSYM tarafından gerçekleştirilmiş, ancak bu yıldan sonra üniversiteler kendi bünyelerinde ücretli olarak bu sınavı düzenlemeye başlamışlardır. Dolayısıyla aslında YÖS, daha önce ifade ettiğimiz çeşitli akademik projelerle veya AR-GE yoluyla kendi finans kaynaklarını kendi yaratmaları beklenen üçüncü nesil üniversitelerin genel özellikleri hatırlandığında, Türkiye'de bu sınavı düzenleyen üniversiteler açısından da çok büyük bir finans

¹²³ (<https://mevlana.yok.gov.tr/temel-bilgiler> Erişim Tarihi: 22.03.2024).

kaynağı oluşturmaktadır. Bununla birlikte YÖS, 2023 yılından itibaren tekrar ÖSYM bünyesinde gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Bu noktada Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayılarına genel olarak değinmek gerekmektedir. Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısı, özellikle 2010 yılından sonra YÖK’ün üniversitelere uluslararası öğrenci kabulüne ilişkin esneklik tanınmasından sonra yıldan yıla önemli ölçüde artış göstermiştir. Aşağıda verilen tabloda YÖK verileri baz alınarak son altı yıllık eğitim-öğretim döneminde hem cinsiyete hem de üniversite türüne göre Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayıları verilmiştir. Görüleceği üzere Türkiye, bu kısa süre zarfı içerisinde uluslararası öğrenci sayısını iki kat fazlasına çıkarmayı başarmıştır.

Tablo 3.5. Öğretim Yılına Göre Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Sayıları

	ERKEK	KADIN	TOPLAM	DEVLET	VAKIF (MYO Dahil)
2018-2019	100.220	54.285	154.505	123.818	30.687
2019-2020	119.611	65.436	185.047	144.417	40.630
2020-2021	142.998	81.050	224.048	173.151	50.897
2021-2022	162.108	98.181	260.289	195.378	64.911
2022-2023	179.670	122.024	301.694	214.458	87.236
2023-2024	194.076	142.290	336.366	226.141	110.225

Kaynak: YÖK¹²⁴

Tabloda bir başka dikkat çeken nokta ise; devlet üniversiteleri gibi vakıf üniversitelerinin de küresel eğitim endüstrisinin en önemli ayaklarından biri olan uluslararası öğrenci pazarında yıldan yıla çok daha aktif bir rol oynamaya başlaması ve bu durumun uluslararası öğrenci sayılarına yansımış olmasıdır. Türkiye’deki devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinin uluslararası öğrenci çekme politikalarını karşılaştırmalı ve ilişkisel bir şekilde sunan Bulut Şahin ve Eriçok’un yapmış oldukları bir araştırma göre (2023), son yıllarda vakıf üniversitelerinde görülen bu durumun en önemli nedenleri arasında; unvan çeşitliliğinin ve personel sayısının az olması sebebiyle uluslararası organizasyonlara yönelik gerçekleştirilen iletişimin hızlı ve pratik bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, uluslararası öğrenci ofislerinin çok daha aktif bir şekilde çalışması ve uluslararasılaşma çalışmalarını sürdüren ofis çalışanlarının uzmanlardan ve çoğunlukla yabancı uyruklu ofis çalışanlarından seçilmesi, esnek uluslararasılaşma stratejilerine ve uluslararası öğrenci çekme politikalarına yıldan yıla daha fazla önem verilmesi, uluslararası öğrenci çekmeye yönelik çeşitli teknolojik

¹²⁴ (<https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 22.07.2024).

olanakların, dijital platformların ve sosyal medya mecralarının etkin şekilde kullanımı, uluslararası öğrenci çekmeye yönelik kurulan kurum, kuruluş ve derneklerle iletişimin hat safhada tutulması, iş dünyasıyla olan ilişkilerin genişletilmesi ve son olarak uluslararası pazarda vakıf üniversitelerinin markalaşma ve kendini pazarlama arzusu gösterilmektedir.

Bu bağlamda Türkiye'nin uluslararası öğrenci hareketliliğinin en yoğun yaşandığı ülkelerden biri konumunda olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak daha önceki sayfalarda da ifade edildiği üzere; Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu iç karışıklıkların ve savaşların yoğun olarak yaşandığı Orta Doğu bölgesindendir ve Türkiye'nin bu bölgeye yönelik izlemiş olduğu olumlu göç politikalarına paralel olarak bu sayı günden güne artmaya devam etmektedir. Bu bağlamda 2023-2024 YÖK verilerine göre¹²⁵ dikkat çeken rakamlara bakıldığında bu bölgeden Türkiye'deki üniversitelerin genelinde (vakıf üniversiteleri dahil); 60.750 Suriye, 28.924 İran ve 13.153 Irak uyruklu uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bunları takiben sırasıyla; Mısır'dan 10.695, Yemen'den 7.927, Ürdün'den 7.145, Filistin'den 5.644, Fas'tan 5.062, Libya'dan 3.667, Cezayir'den 2.533, Lübnan'dan 1.835 ve Tunus'tan 1.631 uluslararası öğrenci bulunmaktadır.

Farklı bölgelerden dikkat çeken başka rakamlara bakıldığında ise; Güney Asya ülkeleri olan Afganistan'dan 9.149, Pakistan'dan 4.552 uluslararası öğrenci bulunurken, bir Güney Doğu Asya ülkesi olan Endonezya'dan 5.227 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Sahra Altı Afrika ülkeleri olan Somali'den 8.872, Sudan'dan 5.847, Nijerya'dan 3.756 ve Çad Cumhuriyeti'nden 3.135 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Avrupa'dan gelen uluslararası öğrencilerde ise Türkiye Almanya'dan 4.957 Bulgaristan'dan ise 5.645 uluslararası öğrenciyi misafir etmektedir.¹²⁶ Ancak bu noktada Almanya'dan ve Bulgaristan'dan gelen öğrencilerin çok büyük bir kısmının Türk kökenli olduğunu ifade etmek gerekmektedir.

Bununla birlikte Türkiye, 1992-1993 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulamaya konulan “Büyük Öğrenci Projesi” ile de Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden çok sayıda uluslararası öğrenciyi kendine çekmekte ve misafir etmektedir. Bu proje, SSCB'nin 1990'lı yıllarda dağılmasından sonra Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile bağımsızlığına kavuşan Türk ve Akraba Topluluklar ile Türkiye

¹²⁵ (<https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 22.07.2024).

¹²⁶ (<https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 22.07.2024).

arasında başlayan ekonomik, siyasal ve kültürel ilişkilerin bir yansıması olarak görülebilir. SSCB'nin dağılmasından sonra yeni oluşmuş bağımsız devletlerin bağımsızlıklarını tanıyan ilk ülkeler arasında Türkiye yer almıştır. Sovyetler döneminde Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Tacikistan ve Türkmenistan ile Türkiye arasında dış şartlardan dolayı bağlar zayıflamasına rağmen, 1991 yılından sonra bu bağlar yeniden güçlenmiş ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile siyasi, ekonomik ve kültürel bağların güçlendirilmesi amaçlanmıştır. “Büyük Öğrenci Projesi” ile eğitim alanındaki ilişkiler geliştirilerek Türkiye dostu bir nesil yetiştirmek asıl hedef olarak belirlenmiştir (Ergin ve Türk, 2010). Böylece Türkiye; her yıl Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen binlerce öğrencinin Türkiye’de devlet burslusu olarak okumasını sağlamakla birlikte, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) ve Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP) gibi kurum ve kuruluşlarla hem Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerini geliştirmekte hem de eğitim pazarının en önemli figüranları olan uluslararası öğrencileri ülkeye çeken çekici faktörleri artırabilmek için ciddi çalışmalarda bulunmaktadır. Buna göre, 2023-2024 YÖK verileri baz alınarak¹²⁷ dikkat çeken rakamlara bakıldığında bu bölgeden Türkiye’deki üniversitelerin genelinde (vakıf üniversiteleri dahil); 40.354 Azerbaycan ve 29.126 Türkmenistan uyruklu uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu ülkeleri takiben sırasıyla; 11.958 Kazakistan, 6.247 Özbekistan, 2.282 Kırgızistan ve 1.033 Tacikistan uyruklu uluslararası öğrenci bulunmaktadır.

Bu noktada ise yukarıda da belirtildiği üzere Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliğine yön veren YTB ve UDEP gibi birtakım önemli kurum, kuruluş ve projelerden kısaca bahsetmek gerekmektedir. Türkiye’de ilgili konu hakkında politika üretici bir pozisyonda bulunan ve en prestijli olarak dikkat çeken kurum YTB’dir. YTB, “yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızla ilgili çalışmalar yapmak, sorunlarına çözüm üretmek, akraba topluluklar ile sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerin geliştirilmesine yönelik faaliyetler yürütmek ve ülkemize gelen uluslararası öğrencilerin eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması için ilgili kurumlar arasındaki koordinasyonu sağlamak” üzere 2010 tarihli 5978 sayılı “Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” ile

¹²⁷ (<https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 22.07.2024).

kurulmuştur (T.C. Resmi Gazete, 2010: S. 27544).¹²⁸ Bu bağlamda YTB'nin en genel anlamda üç ana faaliyet alanını kendine misyon edindiği söylenebilir: İlki; “dünyanın dört bir yanında yaşayan yaklaşık 7 milyonluk Türk diasporasının kimlik, kültür, ana dil ve ana vatana olan bağlılıklarının korunması ve güçlendirilmesi için faaliyetler yürütmek ve politikalar üretmek”, ikincisi; “ortak bir tarih ve kültürü paylaştığımız soydaş ve akraba topluluklar olan özellikle Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle sosyal, kültürel ve akademik ilişkileri geliştirmek” ve üçüncüsü; “kendi bünyesinde kurduğu Uluslararası Öğrenci Daire Başkanlığı'nın yürütücülüğünde Türkiye yükseköğretim alanı açısından uluslararası öğrenci hareketliliğine katkı sağlayarak Türkiye'yi bu konuda bir çekim ve cazibe merkezi haline getirmektir”.¹²⁹ Bu noktada YTB, 2012'den günümüze “Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki karşılıklı akademik iş birliğinin geliştirmesi, uluslararası eğitim alanında fırsat eşitliğinin yakalanması ve bölgesel ve küresel kalkınmaya katkı sağlanması amacıyla”¹³⁰ Türkiye Bursları adı altında dünyanın birçok ülkesinden Türk üniversitelerine uluslararası öğrenci çekmekte, bu öğrenciler eğitim hayatları boyunca burslu olarak okutulmakta ve Türkçe eğitimi ve birçok sosyal faaliyetlerin giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır (YÖK, 2021a). YTB, günümüzde Türkiye Bursları kapsamında halihazırda eğitimine devam eden yaklaşık 15.000 bursiyere burs imkânı tanımaktadır.

Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliğine yön veren bir başka kuruluş UDEF'tir. UDEF daha çok, Türkiye'de öğrenim gören veya görmek isteyen uluslararası öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlayan, bununla birlikte Türkiye'de uluslararası öğrenci derneklerinin kurulmasını teşvik eden ve bu derneklerle ortak çalışmalar yürütüp koordinasyonlarını sağlayan çatı bir kuruluş olarak ön plana çıkmaktadır. Buna göre UDEF, bünyesinde bulundurduğu 63 uluslararası öğrenci derneği ile yaklaşık 75.000 uluslararası öğrencinin ikamet izinleri, burs, barınma, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri ile birlikte bürokratik sorunlarının çözümü ve her türlü ihtiyaçlarının karşılanması noktasında aktif bir rol üstlenmektedir. Diğer taraftan UDEF, eğitim ve sosyal çalışmalar başlığı altında bünyesinde bulundurduğu derneklerinin koordinasyonunu sağlayarak uluslararası öğrencilerin

¹²⁸ *Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun.* (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100406-1.htm> Erişim Tarihi: 24.03.2024).

¹²⁹ (<https://ytb.gov.tr/kurumsal/baskanlik> Erişim Tarihi: 24.03.2024).

¹³⁰ (<https://ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari> Erişim Tarihi: 24.03.2024).

birbiriyle tanışmasını ve kaynaşmasını sağlayacak çeşitli etkinlikler¹³¹ düzenlemektedir. Ayrıca UDEF, her yıl Türkiye'nin farklı üniversitelerinde düzenlediği Uluslararası Öğrencilik Sempozyumları ile uluslararası öğrencilerin hem kendi ülkelerini tanıtmalarına imkân vermekte hem de ilgili konu hakkında akademik çalışmaların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.¹³²

05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla bir kamu vakfı olarak kurulan Yunus Emre Vakfı (Enstitüsü), uluslararası eğitim alanında Türkiye'yi temsil eden bir diğer önemli kuruluştur. Yunus Emre Vakfı; "Türkiye'nin uluslararası alanda bilinirliğini, güvenilirliğini ve itibarını artırmayı, Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmayı, bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyaya sunmayı ve Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmeyi" kendine temel misyon olarak belirlemiştir. Bu misyon çerçevesinde yurt dışında 80'den fazla kültür merkezi kurarak "Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkçe öğretimi desteklemekte, ulusal veya uluslararası etkinliklerde ülkemizi temsil etmektedir".¹³³ Diğer taraftan 17 Haziran 2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kar amacı gütmeyen bir kuruluş olarak kurulan Türkiye Maarif Vakfı, uluslararası eğitim arenasında okul öncesinden yükseköğretime, örgün öğretimden yaygın eğitime kadar Türkiye Cumhuriyeti adına uluslararası eğitim faaliyeti yürütme yetkisine sahip bir diğer önemli vakıf olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı, dünyada 67 ülke ile temas halinde olup bu ülkelerin 52'sinde aktif eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Ayrıca yaygın eğitim amaçlı kurslar, etüt merkezleri ve kültür merkezleri gibi tesisler kurmakla birlikte öğrencilere çeşitli burs olanakları da (eğitim amaçlı burslar, nakdi destekler, barınma, eğitim materyalleri vb.) sunmaktadır.¹³⁴

Uluslararası Öğrenciler Enstitüsü (IOIS), Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliğine katkı sağlayan ve ivme kazandıran diğer bir kuruluştur. IOIS, uluslararası eğitim, sınav ve belgelendirme alanında kar amacı gütmeyen uluslararası bir kuruluş olarak Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarıyla kamu menfaatlerini gözeterek şekilde etkin ve verimli işbirlikleri tesis etmekte ve ortak

¹³¹ Ülke tanıtım günleri, yemek ve piknik etkinlikleri, sportif faaliyetler, kültürel ve toplumsal bilgilendirme günleri gibi.

¹³² (<https://udef.org.tr/> Erişim Tarihi: 24.03.2024).

¹³³ (<https://yee.org.tr/tr> Erişim Tarihi: 24.03.2024).

¹³⁴ (<https://turkiyemaarif.org/> Erişim Tarihi: 24.03.2024).

alışmalar yürütmektedir. Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının uluslararası tanıtımı ve görünürlüğünü artırmak IOIS’in temel hedeflerinden biridir. Bununla birlikte IOIS, Türkiye’de ilgili otoritelerin belirlediğ uluslararasılaşma amaç, hedef, ve stratejilere bağlı kalarak uluslararası ğrenci hareketliliğne hız kazandırılmasına ve bu sürecin srdrlebilirliğne katkı sağlamaktadır. Ayrıca, Türkiye’nin yükseköğretim alanının dünya çapında bir cazibe merkezi haline dönüştürülmesini ve Türkiye’deki uluslararası ğrenci oranının Avrupa bölgesi ortalamasının üzerine çıkarılmasını kendine temel misyon olarak edinmiştir.¹³⁵

YK’un “Yükseköğretimde Yeni YK Projeleri” kapsamında hedef odaklı uluslararasılaşma ilkesinden hareketle geliştirdiğ dijital bir platform olan “Study in Türkiye”,¹³⁶ Türkiye yükseköğretim alanının uluslararasılaşmasına katkı sağlayan bu noktada sayabileceğimiz önemli bir proje olarak karşımıza çıkmaktadır. Study in Türkiye ile birlikte; Türkiye’de bulunan üniversitelerin yurt dışında tanıtımı, görünürlüğünün arttırılması, Türkiye yükseköğretim sistemi hakkında uluslararası öğrencilerin ve ğretim elemanlarının tek bir merkezden doğru ve güncel bilgilere pratik bir şekilde ulaşması hedeflenmiştir. Bu hedeften hareketle Study in Türkiye dijital platformunda; Türkiye’nin ve Türk yükseköğretim sisteminin genel tanıtımı, Türkiye’de bulunan niversiteler ve fakülteler hakkında detaylı bilgilendirme ieriğ, Türkiye tarafından uluslararası öğrencilere sağlanan çeşitli burslar, vize ve oturma izinleri, denklik ve tanınma, sağlık sistemi ve konaklama, çeşitli ğrenci ve mezun görüşleri gibi rehberlik ve danışma hizmetleri sunulmaktadır (YK, 2021a). Özetle Study in Türkiye, Türkiye yükseköğretim alanının küreselleşen yükseköğretim pazarında geniş kitlelere tanıtımını ve markalaşmasını kolaylaştıran bir proje olarak ön plana çıkmaktadır.

Buraya kadar aktarılanlardan da anlaşılacağı üzere özetle; küreselleşen yükseköğretim alanından büyük paylar alan tıpkı diğerklkeler gibi (ABD, İngiltere, Almanya, Fransa, Çin gibi) Türkiye de uluslararası ğrenci pazarından kendi payına düşeni alabilmek adına kendi yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşmasına yönelik kültürel değerleri, tarihi süreçleri, i ve dış siyaseti, kalkınma düzeyini, refah ve yükseköğretimde gelişmişlik gibi kriterleri hesaba katarak ve çok yönlü stratejiler belirleyip uygulamaya koyarak uluslararası öğrencilere yönelik politikalarını sürekli

¹³⁵ (<https://www.iois.org.tr/ana-sayfa.html>) Erişim Tarihi: 24.03.2024).

¹³⁶ (<https://www.studyinturkiye.gov.tr/>) Erişim Tarihi: 24.03.2024).

reform altında tutmaktadır. Böylece Türkiye’yi hem kendi coğrafyasında hem de uluslararası arenada uluslararası öğrenciler açısından bir çekim ve cazibe merkezi haline dönüştürmek temel hedef olarak belirlenmiştir.



4. METODOLOJİ

4.1. Sahanın Tanımı

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde hali hazırda eğitim öğretim hayatına devam eden farklı ülkelerden ve farklı etnik kimliklerden uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 1 Nisan 1975 tarihinde 1873 sayılı Kanun’la Samsun kentinde bölge üniversitesi olarak kurulmuş bir devlet üniversitesidir. Yaklaşık elli yıllık tarihiyle; yirmi fakülte, üç yüksekokul, on iki meslek yüksekokulu, iki enstitü, bir konservatuvar, yirmi dört uygulama araştırma merkezi ve 45.612 öğrencisi ve 2.331 akademik personeliyle günümüzde hala aktif olarak faaliyetlerini sürdürmektedir.¹³⁷ Bununla birlikte, 2020 yılında Türkiye’deki devlet üniversiteleri arasında uluslararası öğrenci sayısı bakımından ilk beş sıra içerisinde yer alan Ondokuz Mayıs Üniversitesi (YÖK, 2020b), günümüzde YÖK verilerine göre,¹³⁸ 108 ülkeden gelen 5.746 uluslararası öğrencisiyle birlikte Türkiye genelinde en çok uluslararası öğrenciyi misafir eden devlet üniversitelerden biri olma konumunu hala korumaktadır.

Tablo 4.1. Uluslararası Öğrenci Sayısının En Yüksek Olduğu Devlet Üniversiteleri¹³⁹

Sıra No.	Üniversiteler	Uluslararası Öğrenci Sayısı
1	Anadolu Üniversitesi	18.474
2	Karabük Üniversitesi	11.558
3	Atatürk Üniversitesi	11.240
4	İstanbul Üniversitesi	10.180
5	Dumlupınar Üniversitesi	7.505
6	Dokuz Eylül Üniversitesi	5.800
7	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	5.746
8	Sakarya Üniversitesi	5.196
9	Uludağ Üniversitesi	5.022
10	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4.424

Dolayısıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi, hızla küreselleşen dünyada uluslararası platformlarda rekabet edilebilmek için “yükseköğretimde uluslararasılaşma” olgusunu temel hedeflerinden biri haline getirmiş bir üniversitedir. Bu doğrultuda Ondokuz Mayıs Üniversitesi “öğrencilerine uluslararası bir kariyer kazandırmak amacıyla eğitim ve araştırma kalitesini geliştirmeye çalışmakla birlikte,

¹³⁷ (<https://www.omu.edu.tr/tr> Erişim Tarihi: 30.07.2024).

¹³⁸ (<https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 30.07.2024).

¹³⁹ YÖK istatistik veri sayfasından “Uluslararası Öğrencilerin Eğitim Birimlerine Göre Sayıları, 2023-2024” listesi incelenerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. (<https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 30.07.2024).

uluslararası etkileşimin ve iletişimin üst düzeyde olduğu bir yerleşke alanı oluşturmayı” amaçlamaktadır. “Eğitimde kalite ve sürdürülebilir gelişme anlayışının yerleşmesinde Bologna Süreci’nin kazandırdığı ivme Ondokuz Mayıs Üniversitesi için önemlidir”.¹⁴⁰ Daha önce de ifade edildiği gibi; Bologna Süreci’nin temelleri 1998 yılında Sorbonne Bildirisi ile atılmış ve Avrupa ülkeleri arasında kendi içinde uyumlu, birbirlerini karşılıklı olarak tamamlayan ve rekabet gücü yüksek bir “Avrupa Yüksek Öğretim Alanı” oluşturulması fikri ilk kez bu bildiri ile ortaya çıkmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bologna Süreci kapsamında üniversitenin uluslararası tanınırlığını sağlamak amacıyla gereken çalışmaları sürdürmekle birlikte, Erasmus ve Mevlana gibi uluslararası değişim programlarıyla da öğrenci hareketliliğine de büyük önem vermektedir. Bununla birlikte “Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkiye’de bir ilki gerçekleştirerek 2011-2012 yılından itibaren hem başvuru hem yerleştirme modülü oluşturarak OMÜ-YÖS sınavını gerçekleştirmeye başlamış ve bu sınavın sonuçları ise, Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin pek çoğunda geçerli sayılmıştır.”¹⁴¹ Ancak yine de YÖS, 2023 yılından itibaren ÖSYM bünyesine dahil edilmiştir. YÖS’ün ÖSYM’ye geçişinden sonra, Türkiye’nin uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilirliğinin artıp artamayacağı veya cazibe merkezi haline gelmesine katkı sağlayıp sağlamayacağı gibi sorular ancak ilerleyen yıllarda sonuçları itibarıyla kendini belli edecektir.

Tablo 4.2. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yıllara Göre Öğrenci Sayıları¹⁴²

YIL	Uluslararası Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
2015	2.180	51.717
2016	2.642	53.694
2017	3.443	57.956
2018	5.244	53.694
2019	5.208	52.605
2020	5.562	51.631
2021	5.139	51.235
2022	5.265	52.390
2023	4.996	50.324
2024	5.746	45.612

YÖK verilerine göre;¹⁴³ 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki uluslararası öğrencilerin 3.400’ü erkek, 2.346’sı ise kadındır. Uyuğa göre dikkat çeken uluslararası öğrenci sayıları incelendiğinde Ondokuz Mayıs

¹⁴⁰ (<https://www.omu.edu.tr/tr> Erişim Tarihi: 30.07.2024).

¹⁴¹ (<https://www.omu.edu.tr/tr> Erişim Tarihi: 30.07.2024).

¹⁴² (<https://sayilarla.omu.edu.tr/> Erişim Tarihi: 30.07.2024).

¹⁴³ (<https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 30.07.2024).

Üniversitesi'nin yoğun olarak öğrenci çektiği ülkeler; Türkmenistan (1.033), Irak (694), Afganistan (683), Azerbaycan (671), Suriye (495) ve İran (489) olarak görünmektedir. Dolayısıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde Türkiye genelinde görüldüğü üzere; Suriye uyruklu öğrenciler değil, daha çok Türkmenistan uyruklu öğrenciler bulunmaktadır. Bununla birlikte Ondokuz Mayıs Üniversitesi özelinde daha çok Orta Doğu, Orta Asya ve Güney Asya'dan uluslararası öğrenci çekildiğini söylemek mümkündür.

4.2. Yöntem ve Saha

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak “karma yöntemler araştırması” uygulanması uygun görülmüştür. Creswell karma yöntemler araştırmasını (2021: 2); “sahadan hem nicel hem de nitel veriler toplanarak iki veri setinin birbiriyle bütünleştirilmesi ve daha sonrasında bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajları kullanılarak bulguların ortaya çıkarılması ve yorumlanmasına imkân tanıyan bir araştırma yaklaşımı” olarak tanımlamıştır. Bu noktada karma yöntemler araştırması daha çok “yalnızca nitel ya da nicel araştırma yöntemlerinin tek başına yeterli olmadığı durumlarda kullanılmaktadır”. Öyle ki; nicel araştırmalar toplumsal aktörlerin gündelik yaşam deneyimlerini ve tecrübelerini derinlemesine incelemek ve anlayabilmek için yetersiz kalabilmektedir. Diğer taraftan nitel araştırmalar da büyük bir evren içinde küçük bir gruptan toplanan verilerin genellemesine imkân sunmakta yetersiz kalabilmektedir. “Bu tip durumlarda karma araştırmalar yöntemi araştırmacılar tarafından güçlü bir tasarım seçeneği olarak görülmektedir”. Farklı bir ifadeyle söylersek; her iki araştırma yönteminin bu tür zayıflıklarını kapatabilmek maksadıyla güçlü yanlarını bütünleştirip kullanmak araştırmacılar tarafından karma yöntemler araştırmasından yararlanmanın temel gerekçesi olarak kabul edilmektedir (Arslan, 2024; Baki ve Gökçek, 2012; Creswell, 2021; Kara, 2023; Toraman, 2021). Buradan hareketle; bu çalışmada ilk olarak nicel araştırma yöntemi devreye sokulmuş ve “katılımcılara” öncelikle anket tekniği uygulanmıştır. Ardından nicel verileri genişletmek ve ilgili konu hakkında derinlemesine veri çekebilmek maksadıyla nitel araştırma yöntemi kullanılarak ankete katılım gösterenler arasından seçilen “görüşmecilere” derinlemesine görüşme formu uygulanmıştır. Dolayısıyla bu noktada nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen ayrı bulgulara dikkat çekebilmek adına ilerleyen sayfalarda bulgular ortaya konulurken nicel boyut açısından ankete katılım gösterenlere “katılımcı”, nitel boyut açısından

derinlemesine görüşmeye dahil edilenlere ise “görüşmeci” ifadelerinin kullanılması tercih edilmiştir.

Bu noktada araştırmanın *nicel boyutunu* şekillendiren anket formu uluslararası öğrencilerin “sosyo-demografik özellikleri”, “gelenen ülkeye ve eğitim sistemine dair görüşleri”, “Türkiye’ye dair düşünceleri (Türkiye algıları)”, “eğitim alınan üniversiteye dair görüşleri” “özne üzerine etki eden neoliberal ölçütler” ve “gelecek planlamaları” hakkında veri çekmeye yönelik oluşturulmuştur. Araştırmanın tasarlanma aşamasında, araştırmanın evrenini oluşturan örneklem gruplarının çeşitliliği/heterojenliği (uluslararası öğrencilerin geldikleri farklı ülkeler) düşünüldüğünde daha homojen gruplar yaratılması ve oluşturulan bu homojen grupların araştırmada temsil gücünün artırılması adına verilerin sahadan tabakalı örnekleme yöntemi ile çekilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Tabakalı örnekleme yönteminde araştırma evreni öncelikle belirli homojen tabakalara bölünmekte, daha sonra her tabakadan uygun sayıda birim basit tesadüfi/rastlantısal seçim tekniğiyle seçilerek bütün tabakaların örnekleme temsil edilme gücünün artırılması hedeflenmektedir. Dolayısıyla tabakalı örnekleme yönteminde araştırma evrenini oluşturan her tabakanın araştırmada temsil edilmesi zorunludur (Gönç Şavran, 2018; Neuman, 2014). Bununla birlikte doğal olarak, araştırma evrenine yönelik ön verilere/bilgilere sahip olunması gerekmektedir.

Bu bağlamda öncelikle, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı’ndan 2023/2024 eğitim öğretim dönemi “uyruklara göre” ve “eğitim alınan birimlere (fakülte/enstitü/yüksekokul) göre” aktif öğrenim hayatına devam eden güncel uluslararası öğrenci sayıları alınmış (toplam 4880 uluslararası öğrenci), daha sonra araştırma evrenindeki tüm birimler homojen gruplar oluşturabilmek adına geldikleri coğrafi konumlara/bölgelere göre tabakalara ayrılmıştır. Burada dikkat çeken nokta; araştırma evreni içerisinde yer alan bazı tabakaların birim sayısı bakımından anlamlı ve gerekli büyüklükte olmamasıdır (örneğin Kuzey ve Güney Amerika’dan (toplamda 17 öğrenci) ve Okyanusya’dan (sadece Avustralya’dan 4 öğrenci) gelen öğrenci sayısının çok az olması). Bununla birlikte pilot çalışma sırasında ilgili birimlerden (Uluslararası İlişkiler Birimi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ve Öğrenci Temsilcileri) elde edilen bilgilere göre; bu bölgelerden gelen öğrencilerin bir çoğunun aktif olarak üniversitede bulunmuyor oluşu ve eğitimlerini uzaktan devam ettirmeleri, söz konusu bu

bölgelerden gelen öğrencilere ulaşamama problemini doğurmuş, dolayısıyla araştırma evrenini oluşturan her tabakanın çalışmada temsil edilememe durumunu ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan söz konusu bu durum tabakalı örnekleme yönteminin doğasına ters düştüğünden, bu noktada örnekleme tekniğinin değiştirilmesine karar verilmiş ve *küme örnekleme* yöntemi kullanılması uygun görülmüştür.

Küme örnekleme yönteminde de tıpkı tabakalı örnekleme yönteminde olduğu gibi araştırma evreni belirli homojen kümelerle bölünmekte ancak araştırma evrenini temsilen ulaşılamayan bazı kümeleri araştırmada temsil etme zorunluluğunu doğurmamaktadır. Bu noktada küme örnekleme yöntemi, genellikle coğrafi olarak geniş bir alana yayılmış olan araştırma evrenlerinde ve araştırma evreni içerisinde olan ancak ulaşılması güç olan belirli kümelerle ulaşılamadığı durumlarda kullanılmaktadır. Dolayısıyla veriler, araştırma evrenini oluşturan her homojen kümeden değil evreni temsil ettiği düşünülen belirli homojen kümelerden seçilerek sahadan çekilmektedir (Gönç Şavran, 2018; Neuman, 2014). Küme örnekleme yönteminin yukarıda saydığımız bu özellikleri bir taraftan araştırmanın sürdürülebilirliği açısından belirli avantajlar sağlasa da diğer taraftan örneklemin temsil gücünü düşürerek bir dezavantaj yaratmaktadır. Söz konusu bu dezavantajdan sıyrılmak pek mümkün olmasa da olumsuzluklarını minimuma düşürmek maksadıyla araştırmacı tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin yoğun olarak öğrenci çektiği bölgeler tespit edilmiş, daha sonra evreni temsil ettiği düşünülen; Orta Doğu (1755 öğrenci), Orta Asya (1523 öğrenci), Güney Asya (602 öğrenci), Afrika (374 öğrenci) ve Avrupa (278 öğrenci)¹⁴⁴ olmak üzere toplamda 5 küme oluşturulmuştur. Bu bağlamda; araştırma evreni içerisinde yer alan ancak birim sayısı bakımından anlamlı ve gerekli büyüklükte olmayan ve ulaşılması güç olan çok daha küçük kümeler araştırmada temsil edilmemiştir.

Bu noktada bir diğer problem ise, yine yukarıda verilen rakamlardan anlaşılacağı üzere; araştırma evrenini temsil edecek olan farklı kümelerin birim sayılarında bir dengesizlik olmasıdır (en yüksek birim sayısı 1755 iken, en düşük birim sayısı 278'dir). Yani bu noktadaki asıl problem; farklı bölgelerden gelen uluslararası öğrenci sayılarının birbirine yakın olmayışından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu problemi aşma ve örneklemin temsil gücünü artırabilme adına her kümeden orantısız ve eşit sayıda birim seçmek yerine her bir kümenin örneklemdaki yeri/büyüklüğüne göre aynı

¹⁴⁴ Burada, Avrupa'dan gelen 278 öğrencinin 111'ini Almanya'dan gelen öğrencilerin oluşturduğunu ve bu öğrencilerin neredeyse tamamının Türk uyruklu olduğunu ifade etmek gerekmektedir.

oranda birim seçmenin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda yukarıda da görüleceği üzere oluşturulan kümelerdeki toplam birim sayısı 4.532'dir. Aşağıdaki tabloda ise Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a göre (2004: 50); %5 hata payı için ($\alpha= 0.05$) örneklem büyüklükleri gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Örneklem Büyüklüklerine Göre Hata Payları

Evren Büyüklüğü	+ -0.03 örneklem hatası (d)			+ -0.05 örneklem hatası (d)			+ -0.10 örneklem hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	246	323	96	61	81

Dolayısıyla tabloya göre %95 güven aralığında %5 hata payı için bu araştırma özelinde minimum 357 katılımcı ile görüşmenin yeterli olacağı görülmektedir. Buradan hareketle; oluşturulan her bir kümede yaklaşık %10'luk bir temsil edilme oranı yakalanmaya çalışılmış ve farklı bölgelerden ve ülkelerden gelen toplamda 388 gönüllü katılımcıya araştırmacı tarafından oluşturulan anket uygulanmıştır. Anket uygulaması Mart 2024-Temmuz 2024 tarihleri arasında beş aylık bir zaman dilimi içerisinde yeterli doygunluğa ulaşıldığı düşünüldüğünde tamamlanmış olup, genel olarak Ondokuz Mayıs Üniversitesi Atakum Kurupelit Merkez Yerleşkesi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda; veriler daha çok kütüphane, yaşam merkezi, fakülteler ve özellikle Uluslararası İlişkiler Birimi'nden çekilse de araştırma sürecine asıl ivme kazandıran noktalar; kampüs içerisinde gerçekleştirilen ülke tanıtım günleri, spor etkinlikleri, mezuniyet törenleri gibi çeşitli etkinlikler ve neredeyse her ülkenin öğrenci temsilcileriyle kurulan güçlü iletişim olmuştur. Nicel verilerin değerlendirilmesinde ve analizinde ise SPSS programı kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle örneklem grubunu oluşturan katılımcılardan elde edilen verilerin frekans dağılımlarına yer verilmiş bununla birlikte bazı noktalarda değişkenler arası ilişkilerin saptanmasında ki-kare analiz testlerinden ve çoklu yanıtların verildiği sorularda Multiple Response veri seti analizlerinden faydalanılmıştır.

Burada son olarak şu noktaya da değinmek gerekmektedir: Daha önce de ifade edildiği gibi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ndeki toplam uluslararası öğrenci sayısı 4.880 olarak görünmektedir. Araştırmaya dahil edilen kümelerdeki toplam birim sayısı ise 4.532'dir. Bu anlamda örnekleme temsil edilmeyen kümeler ve birim sayıları toplam uluslararası öğrenci sayısına göre çok da anlamlı bir fark yaratmadığından örneklemin temsil edilme gücünde de bir zayıflama olmadığı düşünölmektedir.

Diğer taraftan araştırmanın *nitel boyutunu* şekillendiren görüşme formunun temelde iki amaç açısından oluşturulduğu ve devreye sokulduğu söylenebilir. İlki; daha çok neoliberal politikalarla şekillenen günümüz dünyasında “uluslararası eğitim sürecinin” öğrencilere kazandırmış olabileceği düşünölen ve neoliberal doktrinin sürdürülebilirliği açısından elzem olan 21. yüzyıl becerileri de diyebileceğimiz bazı kişisel kabiliyetler (özyönetim, yaşam boyu öğrenme, girişimcilik, başarı ve rekabet, yaratıcılık ve yenilikçilik ve performans ve uyum) hakkında öğrencilerin görüşlerini çekmeye yöneliktir. Dolayısıyla bu noktada araştırmanın nitel boyutu özellikle “özne üzerine etki eden neoliberal ölçütler” hususunda araştırmanın nicel boyutunu desteklemek için devreye sokulmuştur. İkincisi ise; uluslararası öğrencileri uluslararası eğitim sürecine iten faktörleri, Türkiye'ye çeken faktörleri ve gelecek planlamalarını tespit etmek ve bunları derinlemesine anlayıp açıklamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu bağlamda gelineñ ülkenin; siyasi, ekonomik ve toplumsal yapısı, eğitim anlayışı, üniversitelerin eğitim kalitesi, uluslararası öğrencilerin yurtdışı eğitimini tercih etme sebepleri ve mezuniyetten sonraki planlamaları hakkında derinlemesine veri çekmek bir diğer asıl hedef olmuştur. Bu doğrultuda farklı ülke ve bölgeden gelen toplamda 10 gönüllü görüşmeci ile görölmüş, izinleri doğrultusunda ses kaydı alınmış, kişilik haklarına zarar verebilecek olan sorulardan kaçınılmış ve kimlikleri gizli tutulmuştur. Nitel verilerin analizinde öncelikle uluslararası öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları deşifre edilmiş, ardından deşifre metni tekrar gözden geçirilerek üzerine çeşitli notlar alınmış ve araştırmanın amacına yönelik görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan temel vurgulardan hareketle bir analiz gerçekleştirilmiştir.

4.3. Katılımcıların Genel Özellikleri

Çalışmada karma yöntemler araştırması kullanılmış olmasından dolayı burada katılımcıların ve görüşmecilerin genel demografik özellikleri nicel ve nitel araştırma yöntemleri açısından iki ayrı şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 4.4. Nicel Araştırma İçin Katılımcıların Demografik Özellikleri

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	154	39,7
	Erkek	234	60,3
	Toplam	388	100,0
Yaş	18-25	320	82,5
	26-30	55	14,2
	31-35	12	3,1
	36+	1	0,3
	Toplam	388	100,0
Medeni Durum	Evli	14	3,6
	Bekar	369	95,1
	Cevap Vermeyen	5	1,3
	Toplam	388	100,0
Dini İnanç	İslam	368	94,8
	Hristiyan	8	2,1
	İnanmıyor	6	1,5
	Cevap Vermeyen	6	1,5
	Toplam	388	100,0
Gelinen Bölge	Orta Asya	131	33,8
	Orta Doğu	138	35,6
	Güney Asya	53	13,7
	Afrika	41	10,6
	Avrupa	25	6,4
	Toplam	388	100,0
Fakülte	Tıp	16	4,1
	Diş Hekimliği	21	5,4
	İlahiyat	15	3,9
	Mühendislik	52	13,4
	İktisadi ve İdari Bilimler	48	12,4
	İnsan ve Toplum Bilimleri	23	5,9
	Fen	22	5,7
	Eğitim	57	14,7
	Sağlık Bilimleri	39	10,1
	Spor Bilimleri	21	5,4
	Veterinerlik	4	1,0
	Ziraat	29	7,5
	Turizm	10	2,6
	İletişim	16	4,1
	Hukuk	2	0,5
	Güzel Sanatlar	6	1,5
	Mimarlık	6	1,5
	Cevap Vermeyen	1	0,3
	Toplam	388	100,0
Eğitim Seviyesi	Lisans	348	89,7
	Yüksek Lisans	35	9,0
	Doktora	5	1,3
	Toplam	388	100,0
Gelinen Program	YÖS	281	72,4
	YTB	59	15,2
	Diploma Puanı	44	11,3
	Cevap Vermeyen	4	1,0
	Toplam	388	100,0
İkamet Durumu	Aile Yanı	24	6,2
	Devlet Yurdu	60	15,5
	Özel Yurt	114	29,4
	Ev (Aile/Arkadaş/Tek)	189	48,7
	Cevap Vermeyen	1	0,3
	Toplam	388	100,0

Bu bağlamda ilk olarak yukarıda verilen Tablo 4.4'te nicel araştırma için katılımcıların demografik özellikleri cinsiyet, yaş, gelinen bölge, dini inanç, medeni durum, fakülte, eğitim seviyesi, Türkiye'ye gelinen program bilgisi ve ikamet durumlarına yer verilmiştir.

Buna göre; örneklem grubunu oluşturan katılımcıların "cinsiyet" dağılımlarına bakıldığında; %39,7'sinin kadın, %60,3'ünün erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Bu noktada, araştırmacı saha süreci içerisinde her ne kadar bu oranları birbirine yakın tutmaya çalışsa da özellikle Güney Asya, Orta Doğu ve Afrika bölgelerinden gelen bazı kadın katılımcıların araştırmaya gönüllü katılım gösterme konusunda çekingen bir tutum sergilemesinden dolayı burada örneklem grubunun cinsiyet açısından yeterince birbirine yakın oranlarda temsil edilemediğini açık sözlülükle ifade etmek gerekmektedir.

En fazla görüşülen yaş grubu aralığını ise %82,5 ile 18-25 yaş aralığındaki katılımcılar oluşturmaktadır. Bu yaş aralığındaki katılımcıların büyük çoğunluğu lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcılardır. Diğer taraftan 26 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcılar toplamda %17,6'lık bir oranla temsil edilmişlerdir. Bu katılımcılar ise genelde lisansüstü eğitim düzeyinde öğrenim görenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların %95,1 oranla çok büyük bir çoğunluğu bekardır. Bununla birlikte %94,8 oranla katılımcıların yine çok büyük bir kısmı İslam inancına sahiptir. Bunda Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin yoğun olarak İslamiyet'i benimseyen ülkelerden öğrenci çekiyor olmasının büyük bir payı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların; %35,6'sı Orta Doğu, %33,8'i Orta Asya, %13,7'si Güney Asya, %10,6'sı Afrika ve %6,4'ü Avrupa bölgesinden Türkiye'ye eğitim görmeye gelmekte olup bu bölgelerde yer alan çeşitli ülkelerin vatandaşlarıdır. Burada dikkat edilen nokta daha önce de ifade edildiği gibi; örneklemin temsil gücünü artırabilme adına her bir kümenin örneklemtedeki büyüklüğüne göre hemen hemen aynı oranda birim seçilmeye çalışılmış olmasıdır. Ancak bununla birlikte bu araştırma sadece oluşturulan coğrafi bölgeler bazında değil aynı zamanda Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin yoğun olarak öğrenci çektiği ülkeler de göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiş olmasından dolayı genel kanının ortaya çıkarılabilmesi adına aynı bölge içerisinde yer alan bazı ülkelerin (örneğin Orta Doğu'dan Irak, Suriye ve İran, Orta Asya'dan Türkmenistan ve Azerbaycan ve Güney

Asya'dan Afganistan) yine aynı bölge içerisinde yer alan diğer ülkelere göre daha fazla temsil edilme oranı yakaladıklarını bu noktada belirtmek gerekmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların “fakülte” dağılımlarına bakıldığında; toplamda 17 fakültede eğitim-öğretim hayatına devam katılımcılara ulaşılmış olup yoğun olarak; Eğitim Fakültesi'nde (%14,7), Mühendislik Fakültesi'nde (%13,4), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde (%12,4) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde (%10,1) eğitimlerine devam eden katılımcılarla görüşülmüştür. Ayrıca söz konusu bu fakülteler Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde Tıp ve Diş Hekimliği Fakülteleri ile birlikte en fazla uluslararası öğrenciye sahip olan fakülteler olarak da dikkat çekmektedir. Bununla birlikte katılımcıların %89,7'si lisans düzeyinde öğrenim görmekte olup lisansüstü eğitim öğretim hayatına devam eden katılımcılar toplamda %10,3'lük bir oranla temsil edilmişlerdir. Katılımcıların Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ne geldiği eğitim programı dağılımına bakıldığında ise; %72,4 oranla büyük çoğunluk YÖS ile, %15,2'lik bir kısım YTB Türkiye Burslarıyla ve %11,3'lük bir kesim ise diploma puanı ile üniversiteye giriş yaparak eğitim-öğretim hayatlarına devam eden katılımcılardan oluşmaktadır.

Son olarak, katılımcıların ikamet durumları dağılımı incelendiğinde; %48,7'sinin ev, %29,4'ünün özel yurt, %15,5'inin devlet yurdu ve %6,2'sinin aile yanında ikamet ettiği görülmektedir. Devlet yurdunda ikamet eden katılımcıların geneli burslu okuyan öğrencilerden oluşmakla birlikte, ev ve özel yurttaki ikamet edenlerin geneli kendi imkânlarıyla eğitim-öğretim hayatlarına devam eden katılımcılardan oluşmaktadır.

4.4. Görüşmeci Profili

Aşağıda verilen Tablo 4.5'te araştırmanın nitel boyutu açısından görüşmeci profili bilgileri yer almaktadır. Görüşmeler genellikle Uluslararası İlişkiler Birimi, merkez kütüphane ve çeşitli öğrenci kulüplerinin okuma ve etkinlik salonlarında gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşmeye dahil edilen görüşmeciler daha öncesinde gerçekleştirilen anket uygulamasına katılım gösteren gönüllü katılımcılardan oluşmaktadır. Burada dikkat edilen nokta ilk olarak; mülakat soruları içerisinde yer alan “girişimcilik”, “rekabet”, “risk”, “performans” gibi bazı kavramların algılanabilmesinden kaynaklı oluşabilecek bir takım problemlerin önüne geçebilmek maksadıyla görüşmeye dahil edilen görüşmecilerin daha çok Türkçeyi iyi algılayıp akıcı bir şekilde konuşabiliyor olmaları temel ölçütlerden biri olarak kabul

edilmiştir. Uygulanan diğer bir ölçüt ise, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin yoğun olarak öğrenci çektiği bölgelerdeki ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerle derinlemesine görüşme gerçekleştirilerek bir çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış olmasıdır.

Tablo 4.5. Nitel Araştırma İçin Görüşmeci Profili

Kod	Cinsiyet	Ülke	Eğitim Düzeyi
G1	Kadın	Kırgızistan	Lisans
G2	Erkek	Irak	Lisans
G3	Erkek	Somali	Lisans
G4	Kadın	Kazakistan	Lisansüstü
G5	Erkek	Gine	Lisansüstü
G6	Kadın	Özbekistan	Lisansüstü
G7	Kadın	Afganistan	Lisans
G8	Erkek	İran	Lisans
G9	Erkek	Türkmenistan	Lisans
G10	Erkek	Suriye	Lisans

Buna göre Tablo 4.5 incelendiğinde, Orta Asya bölgesi; Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan, Orta Doğu bölgesi; Irak, İran, Suriye, Güney Asya bölgesi; Afganistan, Afrika bölgesi ise; Somali ve Gine ile temsil edilmiştir. Bu noktada Avrupa bölgesi Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin öncelikli olarak öğrenci çektiği bir bölge olarak görünmemesinden dolayı ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi özelinde bu bölge içerisinde temsil edilecek öğrencilerin genelinin Türk kökenli olmaları kriterleri göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından araştırmanın nitel boyutunda temsil edilmemesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu durum bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak da kabul edilebilir. Diğer taraftan araştırmanın nitel boyutuna dahil edilenlerin 4'ü kadın 6'sı erkek görüşmecilerden oluşmakta ve bu görüşmecilerin 3'ü lisansüstü, 7'si lisans düzeyinde eğitimlerini sürdürmektedir.

5. BULGULAR VE ANALİZ

Çalışmanın bu bölümünde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden elde edilen araştırma bulguları birbirlerini desteleyecek şekilde bir arada sunulmuştur. Dolayısıyla araştırma bulguları çok boyutlu, bütüncül ve ilişkisel bir yaklaşımla ele alınarak bir analize tabi tutulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu katılımcıların uluslararası eğitim süreçlerine yönelik çeşitli konularda genel algılarının ortaya konulmasına yardımcı olurken, nitel boyutu ise görüşmecilerin bu süreç içerisinde deneyimlemiş oldukları farklı tecrübelerin derinlemesine bir analizinin yapılmasına imkân tanımıştır. Bu şekilde istatistiki verilerin sunduğu genel algı ve geniş perspektif ile görüşmecilerin bireysel anlatılarında ortaya çıkan çok daha derin vurgular bir araya getirilerek daha zengin ve kapsamlı bir analize ulaşılması hedeflenmiştir. Buradan hareketle bu başlık altında; katılımcıların “sosyo-ekonomik durumlarına”, “dil düzeyi ve becerilerine”, “gelenen bölgeye/ülkeye dair görüşlerine ve uluslararası eğitim sürecine iten faktörlere”, “Türkiye’ye dair düşüncelerine ve Türkiye’ye çeken faktörlere”, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ne dair genel düşüncelere ve memnuniyet düzeylerine”, “özne üzerine etki eden çeşitli neoliberal ölçütlere ve buna bağlı olarak uluslararası eğitim süreci içerisinde kazanılan/geliştirilen birtakım becerilere” ve son olarak “gelecek beklentilerine ve planlamalarına” değinilerek uluslararası eğitim sürecinin ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin farklı veçhelerinin çeşitli parametreleri sorgulanmış ve aynı zamanda araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların “dünü”, “bugünü” ve “yarınının” genel bir profili ortaya konulmaya çalışılmıştır.

5.1. Sosyo-Ekonomik Durum

Aşağıda verilen Tablo 5.1’de katılımcıların sosyo-ekonomik durum dağılımları; Türkiye’de çalışma durumu, burs alma durumu, burs alınıyorsa hangi kurumlar aracılığı ile alındığı, aylık ortalama gelirleri, aylık gelirin en çok harcandığı yerler, anne-baba meslekleri ve kendilerini ait hissettikleri gelir grubu gibi çeşitli kriterler üzerinden gösterilmektedir. Buna göre Tablo 5.1’in kısa bir değerlendirmesi sunulduğunda; katılımcıların %93,6’lık büyük kısmı Türkiye’de herhangi bir meslek icra etmemektedirler. Diğer taraftan ara/sıra çalışanlar ve bir meslek icra edenler %6,4’lük küçük bir kısmı oluşturmakla birlikte elde edilen verilere göre daha çok tercümanlık, garsonluk, yazılım ve çeşitli tamir işleri gibi geçici ve herhangi bir güvencesi olmayan işlerle uğraşmaktadırlar.

Tablo 5.1. Katılımcıların Sosyo-Ekonomik Durumu

		<i>n</i>	%
Türkiye’de Çalışma Durumu	Evet	11	2,8
	Hayır	363	93,6
	Bazen/Ara Sıra	14	3,6
	Toplam	388	100,0
Burs Alma Durumu	Evet	75	19,3
	Hayır	313	80,7
	Toplam	388	100,0
Burs Alınan Kurum	Türkiye Cumhuriyeti	55	73,3
	Gelenen Ülke	8	10,7
	Çeşitli Ulusal ve Uluslararası Dernekler	12	16,0
	Toplam	75	100,0
Aylık Ortalama Gelir	5.000 TL ve altı	174	44,8
	5.000-10.000 TL	160	41,2
	10.000-15.000 TL	30	7,7
	15.000-20.000 TL	11	2,8
	20.000 TL ve üzeri	11	2,8
	Cevap Vermeyen	2	0,5
	Toplam	388	100,0
Aylık Gelir Harcaması	Eğitim	73	18,8
	Sağlık	4	1,0
	Barınma/Beslenme	257	66,2
	Sosyal Aktivite	32	8,2
	Giyim-Kuşam	14	3,6
	Cevap Vermeyen	8	2,1
	Toplam	388	100,0
Anne Meslek	Ev Hanımı	284	73,2
	Memur	44	11,3
	Esnaf	4	1,0
	Çiftçi	2	0,5
	Serbest Meslek Grupları (Doktor, Avukat vb.)	33	8,5
	Yönetici	1	0,3
	İşçi	8	2,1
	Geçici İşler	4	1,0
	Cevap Vermeyen	8	2,1
	Toplam	388	100,0
Baba Meslek	Memur	87	22,4
	Esnaf	49	12,6
	Çiftçi	28	7,2
	Serbest Meslek Grupları (Doktor, Avukat vb.)	74	19,1
	Yönetici	50	12,9
	İşçi	48	12,4
	Geçici İşler	34	8,8
	İşsiz	6	1,5
	Cevap Vermeyen	12	3,1
	Toplam	388	100,0
Gelenen Ülkede Ailenin Aylık Gelirine Göre Ait Hissedilen Gelir Grubu	Alt Gelir Grubu	28	7,2
	Alt-Orta Gelir Grubu	94	24,2
	Orta Gelir Grubu	200	51,5
	Üst-Orta Gelir Grubu	60	15,5
	Üst Gelir Grubu	6	1,5
	Toplam	388	100,0
Türkiye’de Aylık Gelire Göre Ait Hissedilen Gelir Grubu	Alt Gelir Grubu	152	39,2
	Alt-Orta Gelir Grubu	143	36,9
	Orta Gelir Grubu	80	20,6
	Üst-Orta Gelir Grubu	9	2,3
	Üst Gelir Grubu	4	1,0
	Toplam	388	100,0

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların burs alma durumuna bakıldığında %19,3'ünün burs aldığı görülmekle birlikte, %80,7'sinin herhangi bir kurum ya da kuruluştan burs almadığı görülmektedir. Burs almayan katılımcılar genelde üniversiteye YÖS veya diploma puanı ile giriş yaparak eğitim-öğretim hayatlarına kendi imkânlarıyla devam eden katılımcılardan oluşmaktadır. Bununla birlikte burs alan katılımcıların %73,3'ü Türkiye Cumhuriyeti tarafından sağlanan burslarla özellikle de YTB-Türkiye Bursları ile öğrenimlerine devam etmektedir. Diğer taraftan burs alan katılımcıların %16,0'sı çeşitli ulusal veya uluslararası kurum ve kuruluşların sunduğu burs imkânlarından faydalanırken, %10,7'si kendi ülkeleri tarafından sağlanan burslardan yararlanmaktadır.

Katılımcıların Türkiye'de çalışma durumları ve burs alma durumlarının dağılımı incelendikten sonra aylık ortalama gelir dağılımlarına bakıldığında; 5.000 TL ve altı ile geçinen katılımcılar %44,8 ile en yüksek orana sahip olup bu grubu takiben %42,2'lik yakın bir oranla 5.000-10.000 TL aylık ortalama gelire sahip olan katılımcılar yer almaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların büyük çoğunluğunun (%87) düşük gelir grubu içerisinde yer aldığı söylenebilir. 10.000-15.000 TL aylık gelire sahip olan katılımcıların oranı %7,7 iken, 15.000-20.000 TL ve 20.000 TL ve üzeri aylık gelire sahip olan katılımcılar %2,8 ile aynı orana sahiptirler. Bununla birlikte katılımcılar %66,2 oranla aylık gelirlerinin büyük kısmını barınma/beslenme ihtiyaçlarına, %18,8 oranla ise eğitim masraflarına ayırmaktadırlar.

Katılımcıların baba ve anne meslekleri bir arada değerlendirmeye alındığında; örneklem grup içerisinde baba mesleğinde babaları memur olan katılımcıların oranı %22,4 anneleri memur olanların oranı ise %11,3'tür. Bu noktada memur grubu, katılımcıların baba mesleğinde en yüksek oranla temsil edilirken anne mesleğinde ise ikinci sırada yer almaktadır. Bunun yanı sıra babaları doktor, avukat, mimar, mühendis gibi serbest meslek gruplarını icra eden katılımcıların oranı %19,1'dir. Bu oran anne mesleğinde %8,5 olarak görünmektedir. Baba meslek durumunda burada verilen meslekler dışında sırasıyla babaları yönetici (%12,9), esnaf (%12,6) ve işçi (%12,4) olan katılımcılar gelmektedir. Diğer taraftan dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta katılımcıların %73,2'sinin annesinin ev hanımı olmasıdır. %1,0 oranla çok küçük bir kısım ise geçici işlerde çalışmaktadır. Dolayısıyla örneklem grubunu oluşturan katılımcıların annelerinin %74,2'lik bir oranla büyük çoğunluğunun düzenli bir gelirinin olmadığı söylenebilir. Bu oran baba meslek dağılımına bakıldığında ise geçici

işlerde çalışanların oranının %8,8, herhangi bir meslek icra etmeyenlerin oranının %1,5 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla burada da katılımcılarının %10,3 oranla babalarının düzenli bir gelirin olmadığı ifade edilebilir.

Son olarak örneklem grubunu oluşturan katılımcıların kendilerini ait hissettikleri gelir grubu dağılımları incelendiğine; katılımcıların yarısından biraz fazlası (%51,5) kendi ülkelerindeki hanelerinin aylık gelirlerine göre yaşam standartlarını düşündüklerinde kendilerini orta gelir grubu içerisine dahil ederken, %24,2'si kendilerini alt-orta gelir grubuna ait hissettiklerini belirtmişlerdir. Kendilerini ülkelerinde üst-orta gelir grubuna ait hisseden katılımcıların oranı %15,5, alt gelir grubuna ait hissedenlerin oranı ise %7,2'dir. Sadece %1,5'lik bir kesim kendilerini ülkelerinde üst gelir grubuna dahil etmiştir. Diğer taraftan bu duruma katılımcıların Türkiye'deki aylık gelirlerine göre yaşam standartları açısından bakıldığında kendi ülkelerine kıyasla ters bir orantı göze çarpmaktadır. Buna göre, örneklem grubunu oluşturan katılımcıların %39,2'si Türkiye'de kendilerini alt gelir grubuna ait hissederken, %36,9'u alt-orta gelir grubuna ait hissetmektedir. Bununla birlikte kendilerini Türkiye'de orta gelir grubuna dahil edenlerin oranı %20,6 olarak görülmektedir. Bu bağlamda geline ülkeye kıyasla kendilerini orta gelir grubuna ait hisseden katılımcılarda Türkiye'deki yaşam standartlarına göre yaklaşık %30'luk bir azalma gerçekleşmiştir. Burada sunulan verilerden hareketle geline ülkeye göre Türkiye'de katılımcıların yaşam standartlarında ve konfor düzeylerinde bir azalma olduğunu söylemek mümkündür. Aşağıda verilen Tablo 5.2'de bu durum çok daha net bir şekilde gözler önüne serilmektedir.

Tablo 5.2. Geline Ülkeye Kıyasla Türkiye'de Ait Hissedilen Gelir Grubu

		Türkiye'de Ait Hissedilen Gelir Grubu					Total
		Alt Gelir Grubu	Alt-Orta Gelir Grubu	Orta Gelir Grubu	Üst-Orta Gelir Grubu	Üst Gelir Grubu	
Alt Gelir Grubu	<i>n</i>	22	6	0	0	0	28
	%	78,6	21,4	0,0	0,0	0,0	100,0
Alt-Orta Gelir Grubu	<i>n</i>	76	15	3	0	0	94
	%	80,9	16,0	3,2	0,0	0,0	100,0
Orta Gelir Grubu	<i>n</i>	53	108	34	5	0	200
	%	26,5	54,0	17,0	2,5	0,0	100,0
Üst-Orta Gelir Grubu	<i>n</i>	1	14	41	4	0	60
	%	1,7	23,3	68,3	6,7	0,0	100,0
Üst Gelir Grubu	<i>n</i>	0	0	2	0	4	6
	%	0,0	0,0	33,3	0,0	66,7	100,0
Total	<i>n</i>	152	143	80	9	4	388
	%	39,2	36,9	20,6	2,3	1,0	100,0

Buna göre, ülkelerinde kendilerini alt gelir grubuna ait hisseden katılımcılar Türkiye’de de kendilerini %78,6 oranla yine alt gelir grubuna ait hissetmektedirler. Bununla birlikte dikkat çeken nokta; ülkelerinde kendilerini alt-orta gelir grubuna ait hisseden katılımcılar Türkiye’de kendilerini %80,9 oranla alt gelir grubuna, orta gelir grubuna ait hisseden katılımcılar Türkiye’de kendilerini %54,0 oranla alt-orta gelir grubuna ve üst-orta gelir grubuna ait hisseden katılımcılar Türkiye’de kendilerini %68,3 oranla orta gelir grubuna ait hissetmektedirler. Dolayısıyla katılımcıların bakış açısından Türkiye’de hissedilen yaşam standartlarının ve konfor düzeylerinin kendi ülkelerine kıyasla en az bir kademe düştüğünü söylemek bu noktada mümkündür.

Katılımcıların çeşitli kriterler üzerinden gerçekleştirilen sosyo-ekonomik durum incelemesinde buraya kadar aktarılan ve dikkat çeken nicel veriler üzerinde tekrar bir göz gezdirildiğinde; katılımcıların %93,6’sı Türkiye’de herhangi bir meslek icra etmemekte, %80,7’si herhangi bir kurum veya kuruluştan burs almamakta %87,0’si aylık ortalama gelire göre düşük gelir grubu içerisinde yer almakta %74,2’sinin anneleri %10,3’ünün ise babaları düzenli bir gelir elde edememekte ve %39,2’si Türkiye’de kendisini alt gelir grubuna, %36,9’u ise alt-orta gelir grubuna ait hissetmektedir. Bu durumda ilk akla gelen “bu öğrencilerin uluslararası eğitim süreci içerisinde finans kaynaklarını nereden sağladığı, harç miktarlarını nasıl karşıladığı ve Türkiye’de çeşitli gereksinimlerini ve geçimlerini nasıl idame ettirdikleri?” gibi önemli sorulardır. Sonuçta farklı bir ülkede uluslararası eğitim süreci içerisinde yer almak birçok öğrenci açısından prestijli bir pozisyon olarak görülse de aynı zamanda hem aileler hem de öğrencinin kendisi için maliyetli bir süreç olduğunu da kabul etmek gerekmektedir. Bu anlamda akla gelen bu sorular geline ülkenin ekonomik durumu, para biriminin TL karşısındaki değeri, bireyin ailesiyle/akrabalarıyla olan ilişkisi, sosyal sermayesinin genişliği, ailenin bakmakla yükümlü olduğu kişi sayısı gibi çeşitli faktörlerin ilişkisellik içinde çok boyutlu bir analizi çerçevesinde cevaplandırılmasını gerekmektedir. Ancak bu noktada Suriye uyruklu görüşmecimiz bu duruma kısa ve öz olarak şu ifadeleriyle açıklık getirmiştir;

...Burada burslu okuyan öğrenciler diğerlerine göre biraz daha şanslı. Çünkü Türkiye’nin burs imkânları bence hiç kötü değil. Kalacak yer ve beslenme konusunda birçok kişinin ihtiyacını gerçekten karşılayabiliyor. Burs alanlar için büyük bir avantaj sağlıyor bu. Ama birçok öğrencinin kendi imkânlarıyla okumaya çalıştıklarını arkadaşlarımdan da biliyorum. Şu an bence Türkiye’de yabancı öğrencilerden alınan eğitim harç miktarları geçen yıllara göre çok yüksek. Mesela Tıp için yanlış bilmiyorsam 210.000 TL olması lazım... Eskiden daha avantajlıydı ama şimdi öğrenciler biraz daha zorlanmaya başladılar. Sanırım Türkiye’nin son

zamanlardaki ekonomik durumundan da kaynaklanıyor. O yüzden birçoğu yazın ülkelerine dönmüyorlar. Uçak biletleri de çok pahalı. İstanbul, Antalya, İzmir gibi yerlere çalışmaya gidiyorlar. Aslında çok fazla para da kazanamıyorlar. Hem çalışıp hem de farklı yerleri görüyoruz diyorlar. Ama bunu çok fazla söylemek istemiyorlar. Çünkü bu bazen onlara problem yaşatabiliyor. Şu an bazı öğrenciler gelecek dönemki harç paralarını bu şekilde toplamaya çalışıyorlar. Mesela ben de eskiden burada yeni gelen yabancı öğrencilere matematik kursları veriyordum. Bu kursları para kazanmak için verdim. Çünkü ailem artık çalışmıyor. O yüzden benim bir şekilde bir para kazanma yolu bulmam gerekiyordu... Bazılarının da babası, kardeşi yurtdışında yaşıyor orada çalışıyor. Onlar gönderiyorlar. Mesela benim abim de Almanya'dan para gönderiyor. Bir de şöyle bir şey daha var. Gelen öğrencilerin birçoğu artık hangi ülkeden geliyorsa önceden bir arsasını, evini ya da arabasını satıp bir para kaynağı olarak kullanıp harç miktarlarını öyle ödüyorlar. Mesela biz de birkaç şeyimizi sattık. Evimizi sattık, bir arabamız vardı mesela onu sattık. Genelde böyle oluyor. Bir de çok fazla borç alıyorlar. Çocuklarını okutabilmek için çok fazla borç alan aileler de var. Tanıdığım çoğu insan borçla okuyorlar (G10, Orta Doğu).

Burada görüşmecimizin ifadelerinde iki önemli nokta dikkatleri çekmektedir: İlki; farklı bölgelerden gelen birçok uluslararası öğrencinin özellikle yaz dönemlerinde ülkelerine dönmeyip kendi imkânları dahilinde eğitim masraflarını çıkarabilmek amacıyla Türkiye'nin çeşitli kentlerinde farklı iş alanlarında ucuz iş gücüyle çalışıyor olmaları ve bu durumu izinsiz çalışmadan kaynaklanabilecek bir takım çeşitli problemlerin önüne geçebilmek maksadıyla çok fazla dile getirmek istememeleridir. Aslında bu noktanın çalışmanın saha sürecinde yaşanan gayri resmi görüşmelerde de birçok uluslararası öğrenci tarafından dile getirildiğini burada ifade etmek gerekmektedir. Dolayısıyla görüşmecinin bu konudaki ifadeleri nicel verilerde ortaya çıkan katılımcıların %93,6'lık büyük bir oranla Türkiye'de herhangi bir meslek icra etmediklerini belirtmelerinin bir açıklaması niteliğinde olabilir. İkinci olarak görüşmecinin ifadelerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise ailelerin çocuklarını borçla okutma meselesidir. Bu noktada nicel verilere geri dönülüp tekrar faydalanıldığında; örneklem grubunu oluşturan katılımcıların aslında %91,2'sinin ülkelerindeki hanelerinin aylık gelirine göre toplumsal hiyerarşi açısından kendilerini dahil ettikleri gelir grubunun orta sınıf ve fraksiyonlarında yer alan bir pozisyon olduğu görülecektir (katılımcılar kendi ülkelerinde %24,2 oranla alt-orta gelir grubuna, %51,5 oranla orta gelir grubuna ve %15,5 oranla üst-orta gelir grubuna ait hissettiklerini belirtmişlerdir). Orta sınıf ve fraksiyonları açısından eğitim kurumu; toplumsal hiyerarşide yükselebilenin, sınıf düşmemek adına alt gruplarla toplumsal mesafenin artırılabilmesinin veya bulunulan hiyerarşik pozisyonun korunması açısından sınıfsal yeniden üretimin yegane aracı olarak görülmekte veya düşünülmektedir (Bourdieu, 2017a; Bourdieu ve Passeron, 2015; Bourdieu ve Passeron 2019; Swartz, 2015). Bununla birlikte bu tez çalışmasının daha önceki sayfalarında da ifade edildiği gibi;

özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra diğer toplumsal sınıflara kıyasla artan eğitim hizmetlerinden en çok faydalanan orta sınıf ve fraksiyonları olmuştur (Bilton vd, 2009: 104). Dolayısıyla tam da bu noktada görüşmecimizin de ifadelerinden yola çıkarak, eğitim kurumunun orta sınıflar açısından günümüzde hala önemli bir rol ve pozisyonda yer aldığını aynı zamanda dünyanın farklı ülke ve bölgelerindeki orta sınıf ve fraksiyonları içerisinde yer alan ailelerin borçla dahi olsa çocuklarının eğitim konusundaki geleceklerine yatırım yapmaktan çekinmediklerini ve vazgeçmediklerini ifade etmek mümkündür.

5.2. Dil Düzeyi ve Becerileri

Tablo 5.3. Katılımcıların Dil Düzeyi ve Becerileri

		n	%
Türkiye’ye Gelmeden Önce Türkçe Dil Düzeyi	Bilmiyor	219	56,4
	Başlangıç	37	9,5
	Orta	42	10,8
	İyi	67	17,3
	Çok İyi/Akıcı	22	5,7
	Cevap Vermeyen	1	0,3
	Toplam	388	100,0
Türkiye’ye Geldikten Sonra Türkçe Dil Düzeyi	Başlangıç	3	0,8
	Orta	97	25,0
	İyi	151	38,9
	Çok İyi/Akıcı	137	35,3
	Toplam	388	100,0
Türkçe Öğreniminde Yararlanılan Kaynaklar	Aile	68	17,5
	TÖMER	192	49,5
	Arkadaş Çevresi	73	18,8
	Türkiye’deki Kurslar	8	2,1
	Gelen Ülkedeki Kurslar	7	1,8
	Dijital Platformlar	39	10,1
	Cevap Vermeyen	1	0,3
	Toplam	388	100,0
Türkçe Dil Becerilerinde Yaşanılan Güçlükler	Okuma	12	3,1
	Okuduğunu Anlama	25	6,4
	Yazma	48	12,4
	Duyduğunu Anlama	28	7,2
	Konuşma	149	38,4
	Herhangi Bir Güçlük Çekmedim	126	32,5
	Toplam	388	100,0
Türkçe Dışında Yabancı Dil Bilme	Evet	286	73,7
	Hayır	98	25,3
	Cevap Vermeyen	4	1,0
	Toplam	388	100,0

Tablo 5.3’de katılımcıların dil düzeyi ve beceri durumları; Türkiye’ye gelmeden önce ve geldikten sonra Türkçe dil düzeyleri, Türkçe öğreniminde en çok yararlanılan kaynaklar, Türkçe dil becerilerinde yaşanan çeşitli güçlükler, Türkçe dışında iyi derecede yabancı dil bilme gibi çeşitli kriterler üzerinden gösterilmiştir. Buna göre

Tablo 5.3'ün kısa bir değerlendirmesi sunulduğunda; örneklem grubunu oluşturan katılımcıların yarısından fazlası (%56,4) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe bilmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, %17,3'ünün Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe dil düzeyi "iyi", %10,8'inin "orta" ve sadece %5,7'sinin "çok iyi/akıcı" olduğu görülmektedir. Bu noktada bu katılımcıların genelinin Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan ve Özbekistan gibi Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrenciler olduğunu, bir kısmının ise Orta Doğu bölgesinde özellikle İran, Irak ve Suriye'nin kuzey bölgelerine zamanında yerleşmiş olan Türkmen ve Azeri kökenli öğrencilerden oluştuğunu belirtmek gerekmektedir. Dolayısıyla söz konusu bu öğrencilerin Türkçeye dair belirli alt yapılarının uyrukları itibariyle daha öncesinden oluşmuş olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan katılımcıların Türkiye'ye geldikten sonra Türkçe dil düzeyi durumları değerlendirildiğinde genel olarak Türkçe öğrenimine ilişkin bir gelişme kat edildiği söylenebilir. Buna göre Türkiye'ye geldikten sonra katılımcılar; %38,9 oranla Türkçe dil düzeylerini "iyi", %35,3 oranla "çok iyi/akıcı" ve %25,0 oranla "orta" olarak belirtmişlerdir.

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Türkçe öğrenimine yönelik en çok yararlandıkları kaynaklara bakıldığında; katılımcıların %49,5 oranla büyük bir kısmı Türkçe öğrenmeye yönelik gerekli alt yapı ve eğitimi Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) almışlardır. TÖMER bu anlamda birçok uluslararası öğrencinin Türk dili ve kültürüyle tanışmasında en önemli ve ilk temas merkezlerinden biri olması, Türkçenin dünyanın farklı bölge ve ülkelerinden gelen insanlarına tanıtılması ve öğretilmesi, Türkiye algılarında olumlu bir kanaate ulaşmaları gibi edinmiş olduğu çeşitli misyonları nedeniyle hem Türkiye hem de üniversiteler açısından kritik bir önem taşımaktadır. Diğer taraftan arkadaş çevresi (%18,8), aile (%17,5) ve çeşitli dijital platformlar (sosyal medya, online kurslar, diziler, filmler, oyunlar ve benzeri) Türkçe öğrenimine ilişkin katılımcıların en çok faydalandığı diğer kaynakları oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme aşamasında dil becerileri açısından en fazla yaşadığı güçlüklerin başında sırasıyla; %38,4 oranla "konuşma", %12,4 oranla "yazma", %7,2 oranla "duyduğunu anlama", %6,4 oranla "okuduğunu anlama" ve %3,1 oranla "okuma" becerileri gelmektedir. Katılımcıların %32,5'i ise, Türkçe öğrenimine dair herhangi bir güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin geneli daha önce ifade edildiği gibi; Orta Asya ve Orta Doğu'nun kuzey bölgelerinden

gelen ve daha öncesinden Türkçeye dair alt yapıları bulunan Türk uyruklu öğrencilerdir. Bununla birlikte bir kısmı ise, dil öğrenmeye yatkın olduklarını ifade eden ve Türkçe öğrenmenin kolay olduğunu düşünen katılımcılardır. Örneğin Somali uyruklu görüşmeci bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Açıkçası dilden dolayı pek bir zorluk yaşamadım. Ben zaten Arapça da bildiğim için Türkçe bana kolay geldi. Çünkü çok benzer kelimeler var. Mesela kalem, kütüphane gibi. TÖMER’de de güzel bir eğitim aldım. En iyi öğrencilerden biri bendim. Bir de bence kültürümüz de çok ayrı değil. İkisi de Müslüman ülke sonuçta. Türkiye’nin kültürü çok hoşuma gidiyor. Mesela TÖMER’de bir hocamız vardı her hafta sonu bizi kültür merkezlerine götürüyordu. Ben de oralarda öğrenmiş oldum hem dili hem de Türk kültürünü. Çok hoşuma gitti (G3, Afrika).

Diğer taraftan katılımcıların Türkçe dışında yabancı bir dil bilme dağılımlarına bakıldığında; %73,7 oranla büyük çoğunluğunun Türkçe dışında iyi derecede en az bir yabancı dil bildikleri, %25,3 oranla herhangi bir yabancı dil bilmedikleri görülmektedir. Yabancı dil bilen katılımcıların büyük çoğunluğunun özellikle İngilizceyi iyi konuşup algılayabilmekte olduğunu, Rusça ve Fransızcanın ise katılımcıların iyi derecede algılayıp konuşabildiği diğer diller arasında yer aldığını burada ifade etmek gerekmektedir. Bu noktada Orta Asya Türki Cumhuriyetleri’nin uzun süreler boyunca Sovyet etkisi altında kalmasından dolayı bu bölgelerden gelen uluslararası öğrenciler tarafından özellikle gündelik ve akademik hayatta geline ulkenin diline kıyasla Rusçayı çok daha fazla kullandıkları dikkat çekmektedir. Bu konuyu Özbekistan uyruklu görüşmeci şu ifadelerle açıklamıştır;

...Eskiden Özbekistan’da eğitimde kullanılan kaynaklar daha çok Rusçaydı, Türkçe bayağı azdı. Türkçe bizim Özbekistan’daki günlük hayatımıza da zaten son dört beş senede çok daha fazla girmeye başladı... Bir ara alfabemiz değişti ama bizim için bir sıkıntı yaratmadı. Yani şu an her iki alfabe de kullanılıyor. Eğitimde, resmîyette Latin alfabesinin kullanılmasına özen gösterilmeye çalışıyor. Halk arasında her ikisi de kullanılıyor. Mesela annem babam Kiril alfabesinde yazıyor ama Latin alfabesiyle de okuyabiliyor. Ben de öyleyim. Latin alfabesiyle okuyorum, yazıyorum ama Kiril alfabesini de kullanıyorum. Bazen bir şey okuduğumda Latin’den okudum Kiril’den okudum hiç fark etmiyor. Birbirine benzer alfabeler zaten pek de farklı bir şey değil (G6, Orta Asya).

Benzer şekilde Kazakistan uyruklu görüşmeci bu durumu özellikle eğitim sisteminde kullanılan dil açısından şu şekilde açıklamıştır;

...Bizde eğitim sistemi çoğunlukla Rus ideolojisine göre yapılandırılmış durumda ve bu bir baskı yaratıyor. Çünkü bizim kullandığımız kitaplar, kaynaklar %70 Rus kaynaklarından oluşuyor. Derslerin neredeyse yarısı Rus dilinde işleniyor. Mesela ben Kazak dilinde eğitim seçtim diyelim bana ders veren hoca Rusça da anlatabilir Kazakça da anlatabilir. Buna çok fazla dikkat edilmiyor. İngilizce Batı kaynakları da kullanıyoruz ama çok az (G4, Orta Asya).

Türkmenistan uyruklu bir diğer görüşmeci ise, Türkmenistan'ın bazı bölgelerinde Rusçanın hala çok etkin bir dil olduğunu ve gündelik hayatta da sıklıkla kullanıldığını şu şekilde vurgulamıştır;

...Mesela ben Türkmenistan'dan geliyorum. Annem Rus, babam Türkmen. Türkmen-Rus karışımıyım, yani melezim. İki kültürü de gördüm, iki kültürde de yaşadım ama Türkmencem Türkçeye ve Rusçaya göre daha zayıf. Türkmenceyi görmediğimden değil, Türkmence evde pek konuşulmadığından. Türkmenistan'da tanıdığım birçok aile var böyle yaşayan. Hatta başka Türkmen öğrencilerle karşılaştıysanız bazılarının Türkmencelerinin de Türkçelerinin de çok zayıf olduğunu görürsünüz. Ama Rusçayı çok iyi bilirler. Çünkü Türkmenistan'ın bazı bölgelerinde hala Rusça çok etkili bir dil (G9, Orta Asya).

Burada görülene benzer bir durum Afrika Kıtası'nda yer alan ülkeler için de geçerlidir. Afrika ülkeleri ve halkları çok uzun yıllar boyunca çeşitli Avrupa devletlerinin sömürgesi altında yaşamışlar ve sömürü geçmişlerine göre İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve Portekizce gibi çeşitli Avrupa dillerini benimsemek zorunda bırakılmışlardır. Bu bağlamda günümüzde birçok Afrika ülkesi söz konusu bu dilleri kendi yerel dillerine kıyasla resmi veya gündelik yaşamda çok daha yaygın olarak kullanılmaktadırlar. Bu durumu Gine uyruklu görüşmecimiz Fransızca üzerinden avantajları ve dezavantajlarıyla şu ifadelerle temellendirmektedir;

...Aslında Afrika'da yer alan ülkelerin, halkların kendilerine ait konuştukları bir yerel dilleri zaten var. Ama Avrupa ülkeleri bizim topraklarımızı çok uzun süreler sömürdükleri için kendi dillerini de buradaki ülkelere kabul ettirmişler. Mesela Gine'de halk genellikle kendi arasında yerel dille konuşuyor. Ama resmi dil Fransızca olduğu için Fransızca'yı daha çok kullanmak zorundalar. Çünkü devlet işlerinde, eğitimde işler hep Fransızcayla oluyor. Bazen insanlar bundan şikayet ediyor. Çünkü yerel dilleri önemli gören insanlar da var. Ama bu halk açısından öyle çok fazla bir probleme neden olmuyor. Çünkü herkes zaten Fransızca öğreniyor. Dediğim gibi eğitim dili de Fransızca. Bir de bu dönemde Fransızca gibi bir dil bilmek bazen insanlara başka ülkelerde iş bulma veya eğitim alma açısından bazı avantajlar da sağlayabiliyor (G5, Afrika).

Buradan hareketle en genel anlamda söz konusu bu bölgelerin farklı ülkelerinden gelen uluslararası öğrencilerin, kendi dilleri haricinde yaygın olarak kullanmış oldukları bu dilleri ana dilden ziyade bir yabancı dil olarak görüp kabul ettikleri bu noktada ifade edilebilir. Dolayısıyla aynı zamanda yine burası daha önce değindiğimiz nicel verilerde ortaya çıkan katılımcıların %73,7 oranla büyük çoğunluğunun Türkçe dışında iyi derecede en az bir yabancı dil bildiklerini belirtmelerinin de bir açıklaması niteliğinde olabilir

Dil beceri ve yeterliliği sadece gündelik hayata adaptasyonla değil özellikle uluslararası eğitim süreci içerisinde akademik adaptasyonla da bağlantılı bir olgu

olduğu unutulmamalıdır (Ercan, 2012: 18). Bu bağlamda görüşmecilerden bazıları daha çok Türkçenin akademik bir dil olarak kullanımı konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Afganistan uyruklu görüşmeci bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Ben buraya gelmeden önce de Türkçe biliyordum. Kendi ülkemde Türk bir okulda eğitim aldım çünkü. Türkçeyi çok iyi konuşabiliyorum, anlayabiliyorum. Bu konuda herhangi bir problem yaşamıyorum. Ama akademik Türkçe biraz farklı. Gerçekten bazı kelimeleri anlamada ya da işte o okuduğum yazının aslında ne demek istediğini anlamada çok zorlandığım zamanlar oluyor. Şu anda kendimi en çok geliştirmeye çalıştığım konulardan biri bu. Ama zamanla oluyor. Gerçekten ilerde bu konuda daha iyi olacağımı düşünüyorum (G7, Güney Asya)

Benzer şekilde lisansüstü eğitim düzeyinde öğrenim gören Özbekistan uyruklu görüşmeci özellikle Türkiye’de kendi bilim alanında üretilen akademik yazıların gelinen ülkeye kıyasla çok daha kaliteli olduğu vurgusunu yaparak, Türkçenin akademik bir dil olarak kullanımı hususunda güçlük çektiği noktayı şu şekilde ifade etmiştir;

...Benim buraya gelmeden önce tek hedefim kendi alanımda iyi bir eğitim almak, dili iyi öğrenmek, birazda Türkiye’den haberdar olmaktı. Ama buraya geldikten sonra bunların o kadar da önemli olmadığını düşünmeye başladım. Çünkü farklı ülkelerden gelen öğrenciler de genel olarak bir sene içinde Türkçeyi öğrenebiliyorlar. Yani dil öğrenmek o kadar zor bir şey değil. Seni buradaki diğer öğrencilerden çok da farklılaştırıyor. Önemli olan burada kendini bilimsel anlamda geliştirmek, o alanda uzmanlaşabilmek. Ben de açıkçası burada bunun için çalışıyorum. Çok fazla makale, akademik yazılar okumaya çalışıyorum. Alanımla ilgili yeni edebiyat, eski edebiyat daha derin bilgilere ulaşmaya çalışıyorum. Ama Türk dili alanında yüksek lisans yapmama rağmen bazı kavramları anlamada hala güçlük çekiyorum. Çünkü bence Türkiye’de bilimsel makalelerin kalitesi Özbekistan’a göre çok yüksek. O yüzden bazen çok zorlanıyorum, hatta lisansüstü eğitim için kendimi yetersiz hissettiğim zamanlarda oluyor (G6, Orta Asya).

Yine lisansüstü eğitim düzeyinde öğrenim gören başka bir görüşmeci ise bu konuyu farklı bir perspektif üzerinden değerlendirerek, uzun yıllar boyunca akademik bir dil olarak Türkçeye çok fazla maruz kalmanın bazı dezavantajlarına dikkat çekmiştir;

...Ben altı yıldan uzun bir süredir Samsun’da yaşıyorum. Türkiye’de eğitim almış olmamın dil açısından bana birçok avantajları olacağını biliyorum. Ama bazı konularda bir dezavantaj da oluşturabiliyor. Kendi memleketine döndüğünde biraz kendi dilini unutuyorsun gibi oluyor. Burada çok fazla kaldığın için özellikle bilim alanında bazı kavramları unutuyorsun kendi dilinde kullanamıyorsun, bu konularda biraz problem yaşayabiliyorsun. Şimdi bir örnek vereyim. Geçen günlerde matematik alanında bir ders izlemeye başlamıştım Fransızca olarak. Fransızca benim neredeyse ana dilim, çocukluğumdan beri konuştuğum bir dil. Öğrenmek istediğim kavramlar yeni olduğu için Fransızca olarak bana anlatılan kelimeleri gerçekten anlayamadım. Türkçe olarak çevirdim ondan sonra anlayabildim. Yani ana dilimden Türkçeye çeviri yaptım. Burada altı yıldan fazla

kaldım ama kullandığım akademik materyaller genelde Türkçe olduğu için buna aslında fark etmeden çok alışmışım (G5, Afrika) .

Bununla birlikte dil, Ercan'ın ifade ettiği gibi (2012: 19); “karşılıklı etkileşimle yeni düşünceler oluşturulmasında en önemli etkidir. Dolayısıyla bu anlamda dilin düşünce ile arasında bir etkileşimi söz konusudur. Düşüncenin ortaya çıkması ve gelişmesi ancak dil ile mümkündür”. Bu noktada İran uyruklu görüşmeci dilin en önemli özelliklerinden biri olarak gösterilen “düşünceler oluşturma” hakkındaki görüşlerini bir toplumun gelişiminde yabancı bir dil hatta “tek bir kelime” dahi öğrenmenin önemi ile bağdaştırarak şu ifadelerle dile getirmiştir;

...Şimdi dille alakalı şöyle bir durum var. Mesela Çinlilerin matematiği iyidir. Araştırmışlar dillerinde yazı şekilleri bile sayıları öğretiyor çocuğa. “İki”yi öyle bir yazıyorlar ki “2”yi gösteriyor sana. Matematikten, Çince den hiç anlamayan birine bile bu “bir” ve “iki”yi göstersen der ki; “bu sanki bundan bir tane fazladır”. Dilin ne kadar etkisi var bir toplumun gelişiminde bu çok önemlidir. Başka bir dil öğrenmek veya sadece bir kelime bile öğrenmek insana çok şey katar bu çok önemlidir. Geçen arkadaşlarla tartışıyorduk, yanlış anlaşılmasın yeri gelmişken burada bir örnek olarak vermek isterim. Mesela “karakter” meselesi, “karaktersizlik” terimi İran’da yoktur. Terim olmadığı için de kültürel olarak bunu düşünemiyor. Mesela orada “iyi” var “kötü” var. “İyi insan”, “kötü insan”, “iki yüzlü insan”, “saf insan”. Bu terimleri biliyor ve kafasında böyle insanları düşünüp bir fikre sahip olabiliyor. Kafasında ayırabiliyor yani. Bir terimin olması oranın kültürünü çok etkiliyor. Ama yeni bir terim getirdiğin zaman onu kültürüyle bağdaştıramıyor. Bu gerçekten yoktu mesela bizde “karaktersiz” kelimesi. Şimdiye kadar hiç duymamış adam. O yüzden “karaktersizliğin” de ne demek olduğunu hiç bilmiyor. Anlatmak gerekir karaktersizlik budur sonra o düşünmeye başlayacak şu karaktersizdir bu karakterlidir diye kafasında ayıracak. Yani benim burada dil öğrenmem hatta tek bir kelime dahi öğrenmem hem benim için hem ülkem için faydalıdır (G8, Orta Doğu).

Genel bir değerlendirmeye; eğitim alınan ülkenin dilini öğrenme konusunda yaşanan güçlükler farklı ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin entegrasyon süreçleri açısından en yaygın ve en güçlük çektiği problemler alanların başında gösterilmektedir. Dil ve iletişim konusunda yaşanan problemler; uluslararası öğrencilerin kendilerini ifade edebilme yetersizliği, gelinen kültüre uyum sağlayamama, sosyal aktivitelerden uzak kalma, arkadaş gruplarına girmekte zorlanma, çeşitli konularda yardımlaşamama, alınan eğitimi algılayamama, akademik başarısızlık, yetersiz hissetmeden kaynaklı motivasyon bozukluğu, stres, endişe ve özgüven eksikliği gibi çok çeşitli psikolojik ve sosyo-kültürel uyum problemlerini beraberinde getirebilmektedir (Aslan ve Babirzade 2020; Can, Poyrazlı ve Pıllay, 2021; Ercan, 2012; Gönültaş, Kul ve Al-Khatip; Şeker, 2020; Güçlü, 1996; Kesten, Kıröglü, ve Elma, 2010; Musaoğlu, 2016, Özyürek, 2009; Şahin ve Demirtaş, 2014;

Ülper ve Çetinkaya, 2017; Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017). Dolayısıyla dil ve iletişim konusunda yaşanan bu tür problemler uluslararası eğitim süreci içerisinde farklı alanlarda oluşabilecek çeşitli problemler üretmeye de son derece açıktır. Buna göre bu araştırma özelinde; araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Türkiye'ye geldikten sonra Türkçe dil düzeylerini “iyi” (%38,9) ve “çok iyi/akıcı” (%35,3) olarak belirten katılımcıları baz aldığımızda %74,2 oranla büyük çoğunluğunun en azından gündelik hayatta kendilerini ifade etme veya çeşitli ihtiyaçların karşılanması gibi konularda dille ilgili dikkat çekici bir sorununun bulunmadığı söylenebilir. Diğer taraftan, görüşmeciler ifadelerinde bazı öğrencilerin Türkçe'nin akademik bir dil olarak kullanımı hususunda güçlük çektiği görülmektedir. Dolayısıyla genel olarak Türkçe dil becerilerinde gündelik hayatta ciddi zorluklar yaşanmasa da bu durumun Türkçe'nin akademik bir dil olarak kullanımı konusuna aynı şekilde yansımadağı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçe akademik metinleri anlama ve akademik yazım becerileri hususunda uluslararası öğrenciler çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalabilmektedir.

5.3. Gelenen Bölgeye Dair Görüşler ve İten Faktörler

Çalışmanın bu bölümünde dünyanın farklı coğrafi bölgelerinden Türkiye'ye yurtdışı eğitim almaya gelen uluslararası öğrencilerin geldikleri bölgeye dair görüşleri; gelenen ülkenin siyasi, ekonomik ve toplumsal yapısına ve aynı zamanda eğitim sistemi ve anlayışına değinilerek açıklanmış ve genel bir değerlendirme sunulmuştur. Bununla birlikte uluslararası öğrencilerin yurtdışı eğitimini tercih etme nedenlerine yer verilerek onları yurtdışında eğitim almaya iten faktörlerin parametreleri sorgulanmış ve hem nicel hem nitel araştırma verilerinden faydalanılarak bölgeler üzerinden çok boyutlu bir analiz gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda çalışma açısından katılımcıların geldikleri ülkeye ve bölgeye dair görüşleri onların Türkiye'ye gelmeden önce kendi ülkelerindeki geçmiş yaşantılarını yani “dününü” anlama bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca kendi ülkelerinde veya bölgesel bazda yaşanan bir takım siyasi, ekonomik, toplumsal ve eğitim alanlarına yönelik problemler, öğrencileri kendi ülkelerinde eğitim almaktan ziyade onları uluslararası eğitim sürecine iten faktörlerin açıklanması hususunda da bizlere bir fikir sunacaktır.

Bu bağlamda tam da bu noktada konu hakkındaki araştırma bulgularına geçmeden önce şöyle bir uyarıda bulunmak gerekmektedir: Burada gelenen bölgenin çeşitli problemlerine yönelik oluşabilecek genel fikirlerin o bölge içerisinde yer alan

ülkelerin siyasi, ekonomik, toplumsal ve eğitim problemleri özelinden üretildiğinin unutulmaması gerekmektedir. Yani kısaca araştırmada, farklı ülkelerin kendilerine özgü olan problemlerinden yola çıkılarak bulunulan coğrafi bölgenin genel problemlerine ulaşılmaya çalışılmış ve bu şekilde bir değerlendirme sunulmuştur. Dolayısıyla burada geline bölgenin genel problemlerine dair oluşabilecek fikirlerin o bölge içerisinde yer alan tek bir ülke için genellenmemesi gerekmektedir. Bu uyarıdan sonra konu hakkındaki bulgulara geçilebilir.

5.3.1. Siyasi Yapı

Tablo 5.4. Geline Bölgenin Düşünülen Genel Siyasi Karakteristik Yapısı

		Genel Siyasi Karakteristik			Total
		Demokratik ve Adil Bir Düzen Mevcut	Demokratik ancak Sivil Huzursuzluklar Mevcut	Anti-demokratik ve Otoriter Bir Düzen Mevcut	
Orta Asya	<i>n</i>	34	68	28	130
	%	26,2	52,3	21,5	100,0
Orta Doğu	<i>n</i>	2	57	79	138
	%	1,4	41,3	57,2	100,0
Güney Asya	<i>n</i>	1	4	48	53
	%	1,9	7,5	90,6	100,0
Afrika	<i>n</i>	4	26	11	41
	%	9,8	63,4	26,8	100,0
Avrupa	<i>n</i>	16	9	0	25
	%	64,0	36,0	0,0	100,0
Total	<i>n</i>	57	164	166	387
	%	14,7	42,4	42,9	100,0

$\chi^2=160,349^a$ *df*: (8) $p < .005$

Tablo 5.4'te araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların geldikleri bölgeye göre geline bölgenin genel siyasi karakteristiği hakkındaki görüşleri değişkenler arası ilişkiler şeklinde sunulmuştur. Buna göre; Orta Asya bölgesinden gelen katılımcıların yarısından fazlası %52,3 oranla “ülkelerinin demokratik bir düzen içerisinde yönetildiğini ancak sivil huzursuzlukların da mevcut olduğu” konusunda bir görüş belirtmişlerdir. Afrika bölgesinden gelen katılımcılar da %63,4 oranla Orta Asya'dan gelen katılımcılara benzer bir görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte, Orta Doğu'dan ve Güney Asya'dan gelen katılımcılar sırasıyla %57,2 ve %90,6 oranla ülkelerinde “anti-demokratik ve otoriter bir düzenin mevcut olduğunu” belirtmişlerdir. Bu noktada özellikle Güney Asya bölgesinden gelen ve bu yönde görüş belirten katılımcıların çoğunun günümüzde Taliban yönetimi altında bulunan Afganistan'dan gelen uluslararası öğrenciler olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Ülkelerinde genel olarak “demokratik ve adil bir düzenin mevcut olduğunu” belirtenlerin ise %64,0 oranla sadece Avrupa bölgesinden gelen katılımcılar olduğu

dikkat çekmektedir. Diğer taraftan dikkat çeken başka bir nokta ise, Avrupa bölgesinden gelen katılımcıların aksine Orta Doğu (%1,4), Güney Asya (%1,9) ve Afrika (%9,8) bölgelerinden gelen katılımcıların “ülkelerinde demokratik ve adil bir yönetim biçiminin varlığı” hususunda çok düşük oranlarda bir görüş belirtmiş olmasıdır. Bu bağlamda genel bir değerlendirme yapılacak olursa; farklı bölgelerden gelen katılımcı görüşlerine göre bölgelerin genel siyasi karakteristik yapısının anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaştığını söylemek mümkündür.

Bununla birlikte; yukarıda elde edilen istatistiki veriler üzerinden yapılan yorumlar farklı bölgelerin siyasi karakteristiği hakkında genel bir fikre ulaşılmasında bizlere yardımcı olsa da, bölgelerdeki temel siyasi problemlerin ortaya konulması açısından yetersiz kalmaktadır. Bu noktada nitel araştırma bulgularını devreye sokup farklı bölgelerden gelen görüşmecilerin ifadelerine başvurmak elzem görünmektedir. Buna göre derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgularda ilk dikkat çeken nokta “temsiliyet” meselesi ile ilgilidir. Halkın kendi rızasıyla temsil etme hakkını alıp vekil tayin edilen kişilerin daha sonrasında yine halk tarafından bir siyasi yozlaşma içerisine girmiş olduğu düşüncesi farklı coğrafi bölgelerdeki halklar tarafından tepkiyle karşılanabilmekte ve refah düzeylerini düşürebilmektedir. Bu durum ahlaki yozlaşmayı ve büyük toplumsal huzursuzlukları beraberine getirmekle birlikte halkların siyaset kurumuna olan güvenlerini sarsabilmekte ve azaltabilmektedir. Örneğin Kırgızistan uyruklu bir görüşmeci bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Bizim insanlarımızın eğitim seviyesi biraz düşük. Okuma-yazma biliyorlar ama araştırmayı hiç sevmiyorlar. “Uyma” davranışını çok gösteriyorlar. Bizim ülkemizde siyasi partiler propagandayı çok iyi yapıyorlar mesela. Sosyal medyayı çok iyi kullanıyorlar. Neredeyse her siyasi partinin kendine ait kanalları var. Öyle olunca da Türkiye’de olduğu gibi siyasi partiler seçim döneminde televizyon kanallarını ve sosyal medyayı çok iyi kullanıyorlar. Ayrıca kapı kapı dolaşıp seçmenlerden oy istiyorlar, hatta bazen para bile veriyorlar ya da “bizi seçerseniz ihtiyaçlarınızı karşılarız” gibi sözler veriyorlar. Halk bu sözlere pek inanmasa da, hayırlı olmayacağını bildiği halde o an ihtiyacı olduğu için çoğunlukla kabul ediyor, oy veriyor. Ama sonra beş yıl boyunca aldıkları paranın on kat, yüz kat fazlasını geri veriyorlar. Çünkü siyasetçiler insanlar için çalışmıyorlar, ceplerine devletin paralarını dolduruyorlar ve gidiyorlar (G1, Orta Asya).

Görüşmecilerin ifadelerinde dikkat çeken bir diğer nokta; yine temsiliyet meselesi ve siyasetçilerin göstermiş olduğu bu siyasi yozlaşmayla bağlantılı olmakla birlikte farklı coğrafi bölgeler içerisinde yer alan ülkelerde iktidar sahibi hükümetlerin halkın refah düzeyini yükseltecek seviyedeki yatırımları yeteri kadar yapmadıkları

yönünde yer alan vurgulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda Somali uyruklu görüşmecimiz bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir;

...Somali ile Türkiye siyaset olarak birbirinden çok farklı. Mesela Türkiye’de siyasetçi olmak istesen özgür şekilde seçime girebilirsin değil mi? Somali’de öyle değil, farklı kabileler [klan] var onlar belirliyor. Senin kabilen güçlü olduğu sürece istediğin şeyi kazanabilirsin. Cumhurbaşkanı bile olabilirsin. Ama mesela eğitilisin, yurtdışında çok iyi eğitim almışsın, çok iyi bir mesleğin var ama kabilen güçlü değil bundan dolayı hiçbir şekilde siyasetçi falan olamazsın. Bir de bizim insanların eğitim seviyesi biraz düşük çünkü eğitim çok pahalı, cahil insanlar çok var. Siyasetçiler insanları çok çabuk kandırıyorlar. Diyorlar ki; “eğer ben seçilsem bu yatırımı yapacağım, bunu geliştireceğim” ama seçildikten sonra hiçbir şey yapmıyorlar. Sanki hiçbir umut vermemiş gibi hareket ediyorlar. Devlet hiçbir şeyi karşılamıyor. Mesela örnek vereyim; bizim mahallemizde düzgün bir yol bile yok. Devlet oraya hiçbir yatırım yapmıyor. Yol yaptırmak için o mahalledeki insanlar kendi aralarında para toplayıp yol masrafını kendileri karşılamaya çalışıyorlar. Siyasetçiler sadece konuşuyor, ama hiçbir yardım yok. Ekonomide, sağlıkta, eğitimde herkes kendi kendini yönetmeye karşılamaya çalışıyor. Gerçekten insanlar artık bu durumdan çok yoruldu, çok zorlanıyorlar (G3, Afrika).

Somali uyruklu görüşmecinin ifadelerine benzer şekilde Kırgızistan uyruklu başka bir görüşmeci ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır;

...Biz Kırgızistan’da bir şeyin yapılması için devletten beklemiyoruz. Onlardan zaten umudu kesilmiş büyüklerimizin. Biz de Z kuşağı olarak her şeyi kendimiz yapmamız, hiç kimseden bir şey beklemeden kendi ayaklarımızın üstünde durmamız gerektiği söylenerek büyütüldük. Yani büyüklerimiz mecburiyetten bize küçüklüğümüzden beri hep sorumluluk yükledi. O yüzden bir sorunumuz olduğu zaman devletten bir şey beklemiyoruz, kendimiz çözmeye çalışıyoruz, öyle bir alışkanlık kazandık. Mesela, bizim köyümüzde sokaklarda ışıklandırma, aydınlatma sistemi yoktu. İnsanlar kendi aralarında para biriktirip ışıkları sokaklara koydular. Ya da mesela yollar bozuktu onu da bir iş adamı düzelttirdi. Spor salonu kurulacak örneğin yine insanlar kendi aralarında para biriktirip yaptırmaya çalışıyor. Orada çalışan işçilere verilen yemekleri halk kendi aralarında sıra sıra veriyor. Maalesef öyle bir sistem var bizde. O yüzden Türkiye’ye ilk geldiğimde çok şaşırmıştım. Burada ulaşımda sorun yok, yollar dağların tepesinde bile çok güzel. Bunları gördükten sonra insanların Türkiye’de neden hala şikayetçi olduklarını ilk senelerimde anlayamıyordum. Ama şu an Türkiye’de yaşamaya devam ettikçe bu durumun normal olduğunu da anlamaya başladım. Sanırım böyle şeyler insanların problemi olmamalı devletin bir problemi olmalı (G1, Orta Asya).

Burada görüşmecilerin ifadelerinde de anlaşılacağı üzere; farklı coğrafi bölgelerdeki ülkelerde iktidar sahibi hükümetlerin halkın refah düzeyini yükseltecek seviyedeki yatırımları yeteri kadar yapmadıkları durumlarda, insanların hükümetlerden umudunu kesip kendi aralarında bir görev paylaşımı yaparak ortak bir sorumluluk bilinci içerisinde kendi ihtiyaçlarını karşılama yoluna gitmesi bu noktada dikkat çeken bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan siyasi yapıya yönelik görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan bir başka ve çok önemli vurgu ise; bazı mevcut iktidarların anti-demokratik ve otoriter bir biçimde halklarına yönelik

uygulamış oldukları siyasi baskı ve çeşitli alanlarda özgürlüklerin kısıtlanması konusunda oluşan büyük memnuniyetsizlik üzerine şekillenmiştir. Öyle ki bu nokta, bazı ülkelerde etnik çatışmalar ve iç karışıkların artmasına neden olarak insanları ülkelerini terk etme durumuna kadar sürüklemiş ve dünya genelinde büyük göç dalgalarına yol açarak farklı bölgelerde çeşitli toplumsal problemlere sebebiyet vermiştir. Günümüzde ise bu duruma verilebilecek en somut örnekler yakın dönem içerisinde Afganistan ve Suriye’de yaşananlar olarak gösterilmektedir. Buradan hareketle; Afganistan uyruklu bir görüşmecimiz ülke yönetiminin Taliban’ın kontrolü altına girmesinden sonra artan siyasi baskı ve kısıtlamaları bir kadın gözünden şu şekilde dile getirmiştir;

...Biz üç sene önce ülkemizi kaybettik, Taliban’ın ellerine geçti. Ondan dolayı çok zorluklar yaşadık. Kadınlar okula gidemiyorlar. Zaten ben o yüzden Türkiye’ye geldim. Üniversiteyi kapattılar ve her şey değişti bizim için. Çok zor şeyler yaşadık. Halk açısından bayağı problemler doğdu, iç savaşlar oldu, birçok kişi ülkeden kaçtı. Çünkü Taliban onları bulsaydı orada ölebilirlerdi. O yüzden bayağı insan kaçtı. Bir de mesela geleceği düşünen insanlar ülkede kalmak istemediler çünkü hiçbir gelecek göremediler. Kadınlar zaten hiçbir şey yapamadıkları için çok fazla baskı altında yaşıyorlardı. Ülkeyi terk etmekten başka hiçbir çare bırakmadılar insanlara. Eskiden hiç böyle şeyler yoktu. Taliban’dan sonra biz bunları yaşamaya başladık. Halk hiç mutlu değil ve çok korkuyorlar. Yani en azından benim gördüğüm halk böyle... Yurtdışına eğitim almaya giderken bile baskı yapıyorlar. Benim eğitim almak için çıktığımı bile bilmiyorlar. Zaten ülkeden tek başıma çıkamıyorum. Kesinlikle bir erkek yanımda olması gerekiyor. Baba, amca, dayı, erkek kardeş. Tek başıma çıkamam yani yurtdışına. Kadın olduğum için bana izin vermiyorlar. Afganistan’a da senede bir kere gidebiliyorum yaz geldiğinde. Onda da ilk İran’a gidiyorum. İran’dan Afganistan’a gidiyorum. Çünkü benim şehrim İran’a çok yakın 4 saat falan aramız arabayla. Benim için daha kolay oluyor. Hem kontrole takılmıyorum, hem de sınırdan daha rahat geçiyorum. Çünkü sınırda o kadar soru sormuyorlar. “Sen kadınsın neredeydin?”, “niçin tek başınasın?” diye. Çok kalabalık olduğu için kaçabilirim. Yani kendi ülkeme kaçarak giriyorum. Benim için en acı verici olanı da bu sanırım (G7, Güney Asya).

Görüşmecinin ifadelerinde dikkat çeken önemli bir nokta; “kadınların okula gidememesi”, “zaten ben o yüzden Türkiye’ye geldim” ve “yurtdışına eğitim almaya giderken bile baskı yapıyorlar” vurgularının yapılmış olmasıdır. Bu bağlamda farklı bölge ve ülkelerde anti-demokratik ve otoriter rejimlerde uygulanan “cinsiyet eşitsizliği”nin bireylerin yurtdışı eğitimini tercih etme nedenlerinde ön plana çıkan bir faktör olduğunu bu noktada söylemek mümkün hale gelmektedir. Diğer taraftan Suriye uyruklu başka bir görüşmeci ise halk nezdinde ülkesinde yaşanan siyasi baskı ve kısıtlamaların yol açtığı çeşitli problemleri ahlaki ve siyasi yozlaşma ile ilişkisel bir şekilde şu ifadelerle aktarmıştır;

...2011'den sonra biraz biliyorsunuz ülke durumları değişti. Suriye Cumhurbaşkanı Esad'a karşı bir ayaklanma oldu. Ondan sonra bizim de artık hayatımız değişti diyebilirim... O dönemde tutuklananlar çok oldu. 2013'te benim babam da tutuklandı, içeride 2 yıl kaldı. Kameralarla tespit ettiklerini yakalıyorlardı. Kimi görüyorlarsa onu alıyorlardı. "Niye çıkıyorsun, niye bağıyorsun, niye Esad'ı istemiyorsun" diye. Bir de bazı insanlar gerçekten çok kötü niyetliydi. Kendi arkadaşlarını bile bazen yalan söyleyerek "bu adam Esad'a karşı, ona karşı duranları destekliyor" diye ihbar ediyorlardı. Para kazanmak için ya da hükümete yakın olabilmek için yapıyorlardı bunu. Hükümette zaten baskı yapıyordu halka. Şimdi şöyle bir şey var. Suriye'de 40 yıldır Esad yönetiyor. Şu an Beşşar Esad var ondan önce de babası vardı Hafız Esad. Zorla yönetiyor ülkeyi. Suriye'de hiç siyaset yok mesela orada hiç bir şey konuşamazsın. Bir siyasi parti açamazsın, farklı bir fikir savunamazsın. Ekonomi de çok kötüydü. İlk olarak insanlar korkuyorlardı; "biz yaşıyoruz, maddi durumumuz çok iyi değil ama yani yaşıyoruz sonuçta bir şey yapmamıza gerek yok" diyorlardı. Ama ayaklanma sebepleri sadece ekonomik sebeplerden değildi. O ülke artık Esad'ın yönetimi altında yaşanamaz bir hale geldi. Bir defa halka çok fazla baskı vardı. Nereye gidersen git mesela herhangi bir işini halledebilmek için devlet kurumlarına gittiğinde o işin en az bir hafta sürüyordu. Sistem yetersiz geliyordu, rüşvet istiyorlardı ya da tanıdık birini bulman gerekiyordu. Artık insanlar kendilerini tutamamaya başladı. Çünkü baskıdan, kendi fikirlerini söylememekten bıkmışlardı artık. Bir de biliyorsunuz diğer Arap ülkelerinde ilk başta Tunus'ta başlayan Arap Baharını Suriyeli insanlar da gördü. Tunus'ta, Mısır'da başarılı bir şekilde bitti. "Bizde yapalım, bizde yaşamak istiyoruz, bizde değiştirmek istiyoruz" dediler. Yani sonuçta sadece bir değişim istiyorlardı. 40 yıldır aynı kişi yönetiyor. Zaten tek parti var, babadan oğula devam edip gidiyor, bir de farklı biri yönetsin, bir değişsin artık. Sadece bunu istiyordu halk (G10, Orta Doğu).

Bu noktada her iki görüşmecimizin ifadelerinden yola çıkarak şu iki çıkarsamayı yapmak mümkündür: İlki, siyasi baskı ve kısıtlamalar iç karışıklıkları beraberinde getirerek farklı etnik kimlikler arasında huzursuzluklara neden olmakta ve etnik çatışmalar doğurabilmektedir. İkincisi ise, iktidar ile halkın arasının açılmasına yol açarak bu durumu iç savaşa kadar götürebilmektedir. Bu bağlamda etnik çatışma ve iç savaş meselesi farklı ülke ve bölgelerin siyasi yapısı, işleyişi ve temel karakteristiği açısından belki de en önemli problem olarak görülmektedir. Irak uyruklu bir görüşmecimiz kendi ülkesinden bir örnekle ortaya çıkan bu görüşü şu şekilde temellendirmektedir;

...Dikkat ederseniz Orta Doğu hep karışık, hep bir savaş var. Mesela kendi ülkemden örnek vereyim. Bizim halkımız çok iyi ve çok güçlü bir halk. Bizim ülkede sürekli savaş oluyor. İsterseniz araştırın, her 10 yılda bir kesin bir olay çıkıyor. 1980'lerde İran'la 8 yıl savaştık. 1990'larda Kuveyt'e girdik, 2003'te Amerika'yla savaştık. 2013-2014'te iç savaş yaşadık. Ama halk o kadar savaş yaşamasına rağmen hiç yılmadı hala yaşamaya devam ediyor. Mesela 2014'te bizim şehirlerimiz Musul, Tıkrît, Anbar, Kerkük bu şehirlere çok fazla zarar geldi. Ama biz her defasında yeniden başladık, yeniden kurduk. Bu savaşlar dış güçlerin etkisiyle olduğu kadar, daha çok iç siyasetten kaynaklandı. Ülkemizde çok fazla kimlik var. Dinden dolayı, mezhepten dolayı sürekli savaşlar çıkıyor. Bizim en büyük sorunumuz iç savaş, bizi çok etkiliyor ve hala etkilemeye devam ediyor. İyi bir yöneticimiz olmadığı için de bunu durduramıyorlar. Ülkemizdeki farklı kimliklerin arasını iyi yapamıyorlar. O yüzden de bu hiç bitmiyor (G2, Orta Doğu).

Görüşmecilerin ifadelerinde ön plana çıkan bir diğer nokta, iktidar tarafından uygulanan siyasi baskı ve kısıtlamalarla ilişkisel olarak medya, bilim, sanat, edebiyat gibi çeşitli alanlarda ortaya çıkan “sansür” uygulamasıdır. Kazakistan uyruklu bir görüşmecimiz ülkesinde hala etkili olduğunu ifade ettiği Komünist ideoloji üzerinden genel olarak Orta Asya ülkelerinin sansür uygulamasına yönelik çekmiş olduğu büyük sıkıntıyı şu sözlerle dile getirmiştir;

...Çoğu insan Kazakistan'ı kapalı bir devlet olarak düşünüyor. Ama Kazakistan'ı siyaset olarak, ekonomik olarak kapalı bir ülke gibi görmek yanlış olur. Sadece bizde ideoloji olarak bazı problemler var. Komünist ideoloji hala biraz devam ediyor. Kendi kültürümüzü açıklamak istiyoruz ama bunu yaparken kavga etmek istemiyoruz. Siyasette, politikada, tarihte, kültürde her tarafta denge yakalamak istiyoruz. Millet olarak Kazak olarak bizim tarihimize geldiğimizde biraz o konular kapatılıyor. “Bunu söylemeye gerek yok”, “bunu yayınlamaya gerek yok” deniyor. Sadece bilimde değil kültürde sinemada da öyle. Mesela kendi tarihimizi anlatan, kendi aydınlarımızı anlatan filmler çekiliyor ama “bunu göstermeye gerek yok” diye bazı sahneler kesiliyor. Sansür hala devam ediyor ve bu siyasetten kaynaklanıyor. Bu sadece Kazakistan için de geçerli değil. Orta Asya devletlerinin çoğunda böyle bu durum. Çünkü bu ülkelerde Rus etkisi hala devam ediyor. Mesela biz onlara karşı bir şey söylersek bize bir şey yapabilirler diye korkuluyor. Rus mebuslarından bu konularda açık açık konuşanlar bile var. Kazakistan diye bir devletin olmadığını, toprakları geçici kullanmak için verdiklerini söylüyorlar. Bu yapılanlar hiç diplomatik değil ve bunu Orta Asya devletlerinin hepsine yapmaya çalışıyorlar. Hala üzerimizde baskı kurmaya çalışıyorlar. Devletler de mecbur olarak dengeli bir siyaset izlemek istiyorlar (G4, Orta Asya).

Gine uyruklu başka bir görüşmeci ise, özellikle ülkesinde gerçekleşen darbe sonrası toplumsal algıyı kontrol etme açısından Althusserci pencereden de iktidarın en önemli ideolojik aygıtlarından biri olarak görülen medya alanında uygulanan sansüre dikkat çekerek basın-yayın ve ifade özgürlüğünün bastırıldığını şu şekilde ifade etmiştir;

...Genel olarak insanlar mutlu diyebilirim. Afrika'da o zaten doğuştan bir şey, normal yani. Ama son zamanlarda Gine biraz karışık. 2021'de bir darbe olmuştu. Ondan sonra hala normale dönemedi. Ülke normalde hızlı geliyor ama biraz kısıtlamalar var, siyasi sorunlar hala devam ediyor. Siyasi sorunlardan dolayı mutsuzluklar var. Adaletsizlik çok fazla. Mutsuzluk adaletsizlikten, iktidardan kaynaklanıyor. Darbe olduktan sonra önce bir huzur geldi ama şimdi her şey eskiye geri döndü. Kısıtlamalar var, özgürlükler kısıtlanıyor, baskı var. Şu anda mesela medyalar istedikleri gibi konuşmıyor maalesef. Konuştuğunda kesin bir sorun çıkartıyorlar onlara. Halka her şeyi göstermiyorlar. Her yerde sansür yapıyorlar. Eğer bu sansüre uymazlarsa, istemedikleri bir şeyleri halka gösterirlerse vergi kaçırma gibi falan büyük suçlarla suçlayıp kapatabiliyorlar. Korkutuyorlar aslında insanları öyle diyebiliriz (G5, Afrika).

Konu hakkında özellikle Orta Asya bölgesinden gelen bazı görüşmecilerin ifadelerinde dile getirilen bir diğer önemli vurgu ise; geline ülkelerde demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesine rağmen demokrasinin gerektirdiği ilke ve

değerlerin tam anlamıyla uygulanmamasından kaynaklı bir takım siyasi problemlerin ortaya çıktığı yönünde bir görüş belirtilmiş olmasıdır. Bu noktada Özbekistan uyruklu görüşmeci konu hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

...Bizde iktidar çok güçlü, yani demokratik falan deniyor ama mesela oylamalarda sadece bir kişiye oy veriliyor. Zaten cumhurbaşkanımız çok değişmedi. İlk Cumhurbaşkanımız vefat ettikten sonra başbakan geldi öyle devam ediyor herkes ona oy veriyor. Yani vermek istemesek de onun yerine gelecek böyle güvendiğimiz bir aday yok. Ülke çok partili aslında ama diğer adaylar hiç güçlü değil, çok fazla tanınmıyorlar. Sadece seçime yakın zamanlarda kendilerini tanıtmaya çalışıyorlar. Ama dediğim gibi iktidarın zaten herkes kim olacağını biliyor. O yüzden çabalamaya gerek yok diye düşünülüyor. 1991 bağımsızlıktan sonra 2016'da ilk cumhurbaşkanı vefat etti. O zamandan beri aynı iktidar yönetiyor. Halk çok mutlu değil aslında, biraz siyasi baskılar var (G6, Orta Asya).

Benzer şekilde Kazakistan uyruklu görüşmeci demokraside farklı fikirlerin temsil edilebilme özelliğine vurgu yaparak fikir ve ifade özgürlüğüne ve aynı zamanda iktidar karşısında durabilen iyi bir muhalefetin önemine dikkat çekerek görüşlerini şu şekilde aktarmıştır;

...Ben sadece Kazakistan'da çok iyi bir demokrasi olsun istiyorum. Demokrasi içerisinde yetişen insanlar olsun istiyorum. Komünistler de olsun, liberaller de olsun, iyi bir muhalefette olsun. Kanunumuzda biz demokratik bir ülkeyiz ama muhalefet düşüncesinde olan partiler, insanlar düşüncelerini tam söyleyemiyorlar, korkuyorlar. Farklı düşüncelere, özgürlüklere biraz daha açık olmak gerekiyor. Kazakistan'da muhalefet partileri kurmak isteyenler çok. Ama pek başarılı olamıyorlar. Çünkü susturuyorlar. İktidar çok güçlü olduğu için mücadele edemiyorlar. Ama iktidar karşısında durabilen iyi bir muhalefet olursa bence bu ülkemiz açısından çok daha iyi olacak (G4, Orta Asya).

Burada görüşmeci ifadelerinde siyasi yapı ve problemlerine dair dikkat çeken son nokta, özellikle Orta Doğu bölgesinde iktidarda yer alan bazı hükümetlerin günümüz dünyasına ayak uyduramamaları ve yeni kuşak nesillerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir siyasi donanım ve ideolojiye sahip olmamaları yönündeki vurgudur. Bu anlamda İran uyruklu bir görüşmeci kendi ülkesinden hareketle Orta Doğu bölgesinin bu konu hakkındaki genel durumunu şu şekilde özetlemiştir;

...Benim babam da siyaset alanında. Az çok biliyorum siyaseti, siyasi olayları. Şimdi şöyle ülkede memnun olanlarda var, olmayanlarda var. Çünkü ülke yönetmek böyle ne bileyim bir turnuvada futbol takımı yönetmek gibi bir şey değil. Her ırktan, her fıkirden, her dinden, her mezhepten olan insanları yönetmek, bunları aynı kurallar çerçevesinde hepsini memnun edecek şekilde yönetmek çok zordur. Ama benim fikrime göre, İran'da şimdiki yönetim sisteminden memnun olmayanların sayısı memnun olanlardan daha fazladır. Yani bir şeyler değişsin istiyorlar artık. Bence bu Orta Doğu'da sadece İran'a da özgü değil. Orta Doğu'da hükümetlerle milletlerin arası biraz açılmış durumda. Hükümetlerde genel olarak yaşlı insanlar duruyor şimdi. Orta Doğu'daki liderlerin geneline bakın 60-70 yaş üstü hepsi. Biraz eski kafada kaldıkları için bu belki çok doğru bir terim değil ama o zamanlarda yaşamışlar ve yeni dünyaya, yeni neslin isteklerine kendilerini adapte edememişler. Şimdiki yeni nesil daha çok özgürlük istiyor, daha fazla

“hiçbir şeye karışamazsınız” diyor. Mesela benim babamla bile bu konuda bizim anlaşmazlıklarımız, farklılıklarımız oluyor. Babam diyor ki; “her şeyi serbest bırakırsan taş taş üstünde durmaz, bir koşullar bir çerçeveler lazım”. Ama ben öyle düşünmüyorum mesela. Ben diyorum ki; “yok, insan özgürdür, her şeyi nasıl isterse öyle yaşar”. Belki onlar haklılar, onlar tecrübeliler, biz daha genciz biz anlamıyoruz neyin ne olduğunu. Ama şunu çok iyi biliyorum; Orta Doğu hükümetlerinin biraz olsun refaha kavuşabilmesi için artık günümüzdeki bu dünyaya ayak uydurması lazım, genç nesillerin isteklerini biraz dinlemeleri lazım (G8, Orta Doğu).

Görüşmecilerin ifadelerinden yola çıkarak görüleceği üzere farklı bölgelerde ortaya çıkan temel siyasi problemlerin; “temsiliyet”, “refah düzeyini yükseltecek yatırımların yapılmaması” “siyasi baskı ve özgürlüklerin kısıtlanması”, “etnik çatışma ve iç savaş”, “sansür”, “demokratik bir rejim içerisinde demokratik ilke ve değerlerin uygulanmaması” ve “genç kuşakların ihtiyaçlarına cevap verememe” vurguları etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu problemler her ne kadar ülkelerin kendilerine özgü birer problemleri olarak düşünülse de özellikle siyasi baskı, etnik çatışmalar ve çeşitli özgürlüklerin kısıtlanması gibi büyük siyasi problemlerin parlak ve güvenli bir gelecek adına öğrencileri daha özgür, daha nitelikli ve daha güvenli bölgelerde eğitim almaya itmekte olduğunu söylemek mümkündür.

5.3.2. Ekonomik Durum

Farklı coğrafi bölgelerin genel iktisadi problemlerini ortaya koyabilmek amacıyla katılımcılara anket uygulaması esnasında çoklu yanıt verebilecekleri şekilde kendi perspektiflerinden günümüzde ülkelerinde görülen en önemli ekonomik problemler sorulmuştur. Bu bağlamda konu hakkında nicel araştırma bulgularının yorumlanmasına geçmeden önce buraya şu uyarıyı bırakarak başlamak gerekmektedir: Bu tarz çoklu yanıtların verildiği veri seti analizlerinde bir katılımcı birden fazla seçenek işaretleyebildiği için oluşturulan tablolarda nicel araştırmalara yönelik kullanılan programa bağlı olarak (SPSS-Multiple Response) “n” sayısı araştırmanın örneklem grubunu oluşturan gerçek katılımcı sayısını geçmektedir. Dolayısıyla bu tarz çoklu yanıt analizlerinde “n” sayısı gerçekte olan katılımcı sayısını değil de seçeneklerin katılımcılar tarafından kaç kez işaretlendiğini göstermektedir. Söz konusu bu durum tabloların yorumlanması hususunda herhangi bir dezavantaja neden olmamaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de katılımcıların çeşitli konular hakkındaki genel görüşlerini öğrenme açısından çoklu yanıt veri seti analizlerinden faydalandığı görülecektir. Dolayısıyla bu tip tablolar yorumlanırken bu uyarıyı dikkate almak gerekmektedir.

Tablo 5.5. Geline Bölgede Var Olduğu Düşünülen Genel Ekonomik Problemler

		Genel Ekonomik Problemler							Total
		Gelir Dağılımı Eşitsizliği	İşsizlik	Enflasyon	İşsizlik ve Enflasyon	Borçluluk	Büyüme Yetersizliği	Problem Yok	
Orta Asya	n	77	74	4	20	25	65	23	131
	%	58,8	56,5	3,1	15,3	19,1	49,6	17,6	
Orta Doğu	n	112	69	4	59	85	112	1	138
	%	81,2	50,0	2,9	42,8	61,6	81,2	0,7	
Güney Asya	n	48	20	2	32	46	50	1	53
	%	90,6	37,7	3,8	60,4	86,8	94,3	1,9	
Afrika	n	27	23	5	11	22	26	0	40
	%	67,5	57,5	12,5	27,5	55,0	65,0	0	
Avrupa	n	8	2	1	0	4	1	15	25
	%	32,0	8,0	4,0	0	16,0	4,0	40,0	
Total	n	272	188	16	122	182	254	40	387

Bu bağlamda Tablo 5.5'in genel bir değerlendirilmesi sunulduğunda ilk bakışta bölge ayırt etmeksizin katılımcıların ülkelerinde var olduğunu düşündüğü ekonomik problemler arasında en çok belirtilen seçeneklerin; “gelir dağılımı eşitsizliği”, “yıllık büyüme yetersizliği”, “işsizlik” ve “borçluluk” olduğu dikkat çekmektedir. Diğer taraftan bölgeler bazında bakıldığında; Orta Asya bölgesinin en önemli ekonomik problemleri arasında; gelir dağılımı eşitsizliği (%58,8), işsizlik (%56,5) ve yıllık büyüme yetersizliği (%49,6) gösterilmektedir. Orta Doğu ve Güney Asya bölgelerinde var olduğu düşünülen en önemli ekonomik problemler; ilk oran Orta Doğu’yu ikincisi ise Güney Asya’yı temsil edecek şekilde gelir dağılımı eşitsizliği (%81,2, %90,6), yıllık büyüme yetersizliği (%81,2, %94,3) ve borçluluk (%61,6, %86,8) olarak benzerlik göstermektedir. Afrika bölgesinde ise gelir dağılımı eşitsizliği (%67,5), yıllık büyüme yetersizliği (%65,0) ve birbirine yakın oranlarda işsizlik (%57,5) ve borçluluk (%55,0) katılımcıların işaret ettiği en önemli ekonomik problemler olarak gösterilmektedir. Diğer taraftan Avrupa bölgesinden gelen katılımcılar %40,0 oranla ülkelerinde iktisadi alana dair herhangi bir problemin olmadığı yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Ancak %32,0’lık bir kısım ise gelir dağılımı eşitsizliğinin varlığına dikkat çekmişlerdir. Tabloda dikkat çeken bir diğer önemli nokta; her ne kadar farklı bölgelerin en önemli ekonomik problemleri arasında ön plana çıkmamış olsa da “işsizlik ve enflasyon” seçeneğinin hatırı sayılır miktarda katılımcılar tarafından işaretlenmiş olmasıdır. Buradan hareketle bu noktadan iki önemli çıkarsama yapmak mümkündür: İlki bu seçenek, ülkelerinde “işsizlik” olduğunu belirten katılımcıların bir kısmının dağılımını bu seçeneğe kaydırmış olmakla birlikte tabloda dikkat

edileceği üzere tek başına büyük bir iktisadi problem olan “enflasyon” seçeneğinin diğer ekonomik problemlere kıyasla katılımcılar tarafından neden bu kadar az belirtildiğinin bir açıklaması niteliğinde olabilir. Çünkü “işsizlik” seçeneğinde olduğu gibi ülkelerinde “enflasyon” olduğunu belirten katılımcıların bir kısmının dağılımı da yine bu seçeneğe kaymıştır. İkincisi ise, “işsizlik ve enflasyon” seçeneğini belirten katılımcıların genellikle Orta Doğu (%42,8) ve Güney Asya (%60,4) bölgelerinde yer alan ülkelere gelen katılımcılar olduğu dikkat çekmekle birlikte aslında bu katılımcılar bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ülkelerinde iktisadi alanda nadir görülen ancak en önemli ve endişe verici problemlerden biri sayılan hem işsizlik hem enflasyonun aynı anda ve bir arada görüldüğü ve ekonomide bir durgunluğun yaşandığı bir nevi “stagflasyon” durumuyla karşı karşıya olduklarına dair bir görüş belirtmişlerdir. Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında ise; Avrupa bölgesini dahil etmezsek katılımcıların bakış açısından farklı bölgelerde var olduğu düşünülen genel ekonomik problemlerin birbirleriyle benzerlik gösterdiğini söylemek bu noktada mümkündür.

Konu hakkında daha derin ve ayrıntılı bilgilere ulaşmak maksadıyla nitel araştırma bulguları devreye sokulduğunda ekonomik problemlere dair farklı ülkelere gelen görüşmeci ifadelerinde dikkat çeken ilk vurgunun enflasyona ve işsizliğe dair olduğu görülmektedir. Bu konu hakkında Özbekistan uyruklu bir görüşmeci Türkiye ile kendi ülkesini kıyaslayarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir;

...Ekonomi çok iyi diyemem, ama Türkiye'deki gibi fiyatlar çok fazla değişmiyor yavaş yavaş değişiyor. Burada mesela bir şey alacağım bir gün başka fiyat, diğer gün başka fiyat. Dolar üzerinden karşılaştırdığımızda da aslında benziyor ülkelerimiz. Para değerlerimiz dolar karşısında hemen hemen aynı diyebiliriz. Ama Türkiye'de neden böyle bir şey var bilemiyorum. Asgari ücret bizde de çok aşağılarda, o yüzden insanlar çoğunlukla yurtdışına çalışmaya gidiyorlar. Daha çok Rusya'ya gidip çalışıyorlar. Türkiye'de de yurtdışına çalışmaya giden insanların çok olduğunu duydum. Enflasyon, işsizlik neredeyse bizde hep vardı. Yani iş bulmak, çalışmak, geçinmek bizim ülkemizde biraz zor. Halk ekonomik olarak maalesef zorlanıyor. Ama sanırım Türkiye'de son zamanlarda böyle bir durum yaşanıyor. Halk son zamanlarda biraz zorlanmaya başlamış (G6, Orta Asya).

Afganistan uyruklu başka bir görüşmecimiz ise işsizliğe ve maaşların düşüklüğüne vurgu yaparak zaten yoksulluktan muzdarip olan halkın günümüzde Taliban yönetimi altında çok daha zor şartlar altında geçinmeye çalıştıklarını şu sözlerle dile getirmektedir;

...Ekonomi şu an çok kötü, işsizlik çok fazla. Çünkü insanların birçoğu işlerini kaybettiler. Taliban gelince hepsini değiştirdi. Kendi istedikleri kişileri işe aldılar. Şu an ülkede yaşayan insanlar çok zor durumlarda yaşıyorlar. Hatta ben haberleri takip ettiğim zaman görüyorum. Şimdi Taliban maaşları da çok düşürdü. Zaten azdı daha da azalttılar. Yoksulluk hep vardı bizim ülkemizde, halk fakirdi. Ama bir şekilde geçiniyorlardı. Şimdi durum çok daha kötü oldu. İnsanlar zaten zor geçiniyorlardı artık hiç geçinmiyorlar (G7, Güney Asya).

Kırgızistan uyruklu bir diğer görüşmecimiz, genç kuşaklar arasındaki işsizliğe dikkat çekmekle birlikte genç nüfusun iş bulma konusunda yaşadığı büyük problemi ahlaki bir yozlaşma biçimi olarak görülen rüşvetle bağdaştırarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Yaşam tarzı olarak Kırgızistan dağlık bir ülke ve çok da mineral zenginliklerimiz olmadığı için bizim ülkemizde insanlar daha çok tarımcılıkla, hayvancılıkla, çiftçilikle uğraşarak geçimlerini sağlıyorlar... Çok gelişmiş bir sanayimiz olmadığı için genç kuşaklar arasında işsizlik de biraz fazla. Gençler yeteri kadar iş bulamıyorlar. Bulanlar da işe girebilmek için sürekli birilerine rüşvet vermek zorunda kalıyorlar. Yani rüşvet de var Kırgızistan'da maalesef. O yüzden bunların haricinde ülkede zengin bir kesimin de var olduğunu söyleyebilirim. Bu zengin kesimi çoğunlukla devlette çalışanlar oluşturuyor. Devlet memurları, büyük makam sahipleri en zengin kesim diyebiliriz. Çünkü rüşvetle zengin oluyorlar. Daha doğrusu eskiden çok daha fazlaydı ama şu an yavaş yavaş çözülmeye başladı son beş senedir. Mesela küçüklüğümde ben hatırlıyorum dedem halalarını okutmak için son ineğini satıp kızlarının okul ve rüşvet parasını vermişti. Okulu bitirdikten sonra çalışmak için işe girerken bu sefer de eğitimlerinin yetersiz olduğunu tanıdık ve rüşvet lazım olduğunu söylemişlerdi. Yani hem okumak için hem işe girmek için rüşvet istemişlerdi (G1, Orta Asya).

Bu bağlamda rüşvet bir ülkenin hem toplumsal hem de ekonomik yapısı açısından çok büyük sorunları beraberinde getirebilmektedir. Örneğin toplumsal açıdan düşünüldüğünde; büyük yolsuzluklara neden olarak kurumlara olan güvenin azalmasına neden olabilmekte ya da bazı kişilerin diğerleri karşısında haksız ayrıcalıklar elde etmelerine imkân tanıyarak toplumsal adalet ve eşitliğe zarar verip hukuk üstünlüğünün zayıflamasına yol açabilmektedir. Diğer taraftan ekonomik açıdan düşünüldüğünde; kamu kaynaklarının amacı dışında kullanımına neden olarak ekonomik verimliliği ve kalkınmayı azaltabilmekte, yerli ve yabancı yatırımcılar açısından ülkedeki ekonomik alana dair olan güven ortamını sarsabilmekte ve gelir dağılımı eşitsizliğine neden olarak bir kesimin haksız kazançla çok fazla zenginleşmesine başka bir kesimin ise yoksulluk içinde kalabilmesine neden olabilmektedir. Yukarıda verilen görüşmecimizin ifadeleri dikkat edileceği üzere rüşvetle ilgili daha çok bu son söylenilen husus üzerinde somut bir örnek oluşturmaktadır. Yani rüşvet, gelir dağılımı eşitsizliğine neden olarak haksız bir kazançla devlet memurluğu gibi bir meslek dalını icra eden belli bir grubu bir ülkenin zengin kesimi arasına yerleştirecek kadar güçlü bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada Kırgızistan uyruklu görüşmecinin ifadelerine benzer bir görüşü Gine uyruklu başka bir görüşmecimiz şu şekilde dile getirmektedir;

...Ekonomik olarak son yıllarda çok büyük bir enflasyon söz konusu. Eskiye çocukluğuma göre şu anda durumlar daha kötü görünüyor. Genelde insanlar madencilik, tarımcılık, hayvancılıkla geçiniyor. Ama daha çok madencilikle uğraşıyorlar. Son zamanlarda tarıma olan ilgi de çok fazla arttı. Devlet memurları da çok fazla ama ticaret yapanlar çok daha fazla. En zengin olanlar da onlar zaten, ticaret yapanlar. 1980'li yıllara kadar hatta 1990'lı yıllara kadar böyle değildi, memurlar daha zengindi. Çünkü çok fazla denetleme yoktu, rüşvet alıyorlardı. Devletin malını istedikleri gibi kullanıyorlardı. O yüzden onlar şimdi zengin aileler oldular. Memur olmayan hiçbir şekilde zengin olamıyordu zaten. Ama artık bu değişti denetlemeler arttı. Memurlar artık istedikleri gibi davranamıyorlar. Şimdi ticaret yapanlar çok daha fazla. Artık memurlar değil onlar kazanıyorlar (G5, Afrika).

Bu görüşmecimizin ifadelerinde de dikkat edileceği üzere; memur grubu rüşvet aracılığıyla belirli bir dönem bir ülkenin zengin kesimi arasına girebilmiş hatta günümüzde de zenginliklerini devam ettirebilmiştir. Ancak burada dikkat çeken çok daha önemli bir nokta görüşmecinin artık bu durumun değiştiğini ülkede memurların değil ticaretle uğraşanların zenginleşmeye başladığı yönünde olan vurgusudur. Bu değişimin temel sebebi sorulduğunda ise aslında çok da yabancı olmadığı bir senaryo ile karşılaşmıştır. Bu bağlamda Gine uyruklu görüşmecimiz sözlerine şu şekilde devam etmiştir;

Bu değişimin sebebini bildiğim kadarıyla şöyle açıklayabilirim. 1985'e kadar Gine daha kapalı bir devlettir kendi kendine kalkınmaya çalışıyordu. Her şey devletin elindeydi ama ekonomi çok kötü olduğundan kendi maaşın bile eline geçmiyordu. Annem anlatıyor mesela bana, her hafta belirlenen bakkallardan gidip erzak alıyormuşsun. Bunu devlet veriyormuş, kendi yiyeceğini bile devlet belirliyormuş. Makarna verirse demek ki o hafta hep makarna yiyeceksin, pirinç verirse bütün hafta pilav yiyeceksin. Yani istediğin şeyi bile yiyemiyorsun, istediğin gibi yaşayamıyorsun o kadar kısıtlanmışlar. Tek bir fikir varmış, hatta ülkede tek bir siyasi parti varmış. Cumhurbaşkanı, meclis, bakanlar bunların hepsi var ama her şey bir adamın elindeymiş. Tepki verenler de hemen hapisaneye atılıyormuş. Mesela gittiğin her aileden bir kişi kesin hapisteymiş. Artık herkes o kadar kısıtlı yaşıyormuş ki özgürlük olmadan, sürekli baskı altında artık devleti açmaktan başka çare kalmamış. Askerler yönetimi ele almış. "Artık bu böyle olmayacak biz karar vereceğiz" demiş. Askerler "biz ülkeyi açacağız" diye söz vermiş. Artık bunun yapılması gerekiyormuş. Biz ülkeyi açacağız dedikten sonra bütün halk sokağa inmiş buna olumlu tepki vermiş. Çünkü halk o kadar zorlanmış ki hepsi bunu istiyormuş. 1990'lı yıllardan sonra da liberalizm etkili olmaya başlamış, serbest piyasaya geçilmiş. Şimdi kısıtlama yok, insanlar daha özgür, kendi maaşın cebine geliyor, artık herkes istediği gibi ticaret yapmaya başladı, çoğu kişi ticaretten zengin olmaya başladı (G5, Afrika).

Görüşmecimizin bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere ve bu tezin daha önceki sayfalarında değinildiği üzere; dünyanın farklı coğrafi bölgelerinde eski ekonomik stratejinin rafa kaldırılıp neoliberal düzene geçiş aşamasında özellikle 1970-1985 arası dönemde azgelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere uygulanan askeri darbe ve darbe

girişimi operasyonlarının bu noktada bir kez daha önemli ve kritik bir pozisyonda rol aldığı ortaya çıkmaktadır. Yani Durmuş’un ifadelerini burada tekrar hatırlatacak olursak (2011: 102-104); “yapısal uyum programlarını uygulatarak neoliberal düzene bağlılığın artırılması adına dünyanın farklı bölge ve ülkelerinde askeri darbeler düzenlenip, askeri diktatörlükler kurdurulmuştur. Bu durum az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin bu yeni düzene güçlü bağlarla eklemelenmelerinde son derece kritik bir rol oynamıştır”. Bu bağlamda görüşmecimizin; “ordunun yönetimi ele alması”, “ülkenin dışarıya açılması”, “1990’lı yıllardan sonra liberalizmin etkili olması” ve “serbest piyasaya geçilmesi” gibi ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Gine’de yaşananlar bu durumun en somut örneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yine bu konuyla bağlantılı olarak Kazakistan uyruklu başka bir görüşmecinin ifadelerinde ülkesinin yavaş yavaş planlı ekonomiyi terk etmeye başlaması ve özelleştirmelerin artarak serbest bir piyasa ekonomisine doğru geçişin sinyallerine rastlanmaktadır. Görüşmecimiz bu konu hakkındaki görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir;

...Ekonomik durumumuz şu an eskiye göre çok daha iyi. Eskiden daha çok tarımcılık ve hayvancılık vardı. Sovyetler Birliği’nde her beş yılda bir ekonomik planlar yapılıyordu. O planlar üzerinden ekonomi yürütülmeye çalışılıyordu. Endüstri, tarım bu şekilde planlı olarak yapılıyordu. Şu anda da ekonomi devletin kontrolünde. Ama yine de şimdi biraz daha serbest hale geldi. Dışarıdan gelen, ticaret yapan yabancı firmalar arttı. Bunlar ekonomiye katkı sağlıyorlar. Yerel halk da çoğunlukla bu firmalarda çalışabiliyor. Yavaş yavaş özelleştirmeler de artıyor. Buralarda da insanlara çeşitli iş imkânları sağlanıyor. Yani çalışma durumu iyi diyebilirim... Çünkü Kazakistan artık Rus etkisinden kurtulmak istiyor. Sadece ekonomide değil her alanda kendini daha fazla dışarı açmak istiyor. Mesela Kazakistan bağımsız olalı 33 yıl oldu ve bu 33 yılda bütün dünyada uluslararası etkinliklerde yer aldı, ev sahipliği yaptı. 2017’de EXPO oldu, Asya Kış Oyunları oldu, Birleşmiş Milletler’de görev yapan ilk Müslüman devletlerden biri oldu. Dediğim gibi Kazakistan hiçbir zaman kapalı bir devlet olmak istemedi. Ama işte ülkedeki Rus ideolojisi hala bir şeyleri bazen engelleyebiliyor (G4, Orta Asya).

Görüşmecilerin ifadelerinde ekonomik problemlere yönelik dikkat çeken bir başka önemli nokta ise ekonominin iktidar sahibi hükümetler tarafından yeterince iyi yönetilmediği vurgusu üzerine şekillenmiştir. Bu bağlamda Somali uyruklu bir görüşmecimiz konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Somali’nin ekonomisi şu an hiç iyi değil. Geçmişte Somali’de çok büyük bir savaş yaşanmış. Sonra Somali iki bölgeye ayrılmış. Bu savaştan bütün Somalililer etkilenmiş. Neredeyse herkes ailesinden birini kaybetmiş, çok kötülmüş. O zaman ekonomi de kötü olmuş. İnsanlar aç kalmış, göç etmiş. Hala bu savaşın ekonomi üzerinde kötü etkileri olduğunu söyleyen insanlar var. Ama şimdi Somali’de genelde hayvancılık yapılıyor. Tarım da var ama topraklardan pek faydalanılmıyor. Madenlerimiz de var. İnsanlar ticaretle de çok uğraşıyorlar.

Somali'nin sahili de çok büyük. Eskiden balıkçılık çok yapılmıyormuş ama sonra korsanlık başladı, halk korktu biraz artık o da çok yapılamıyor. Bir de Amerika, Avrupa Somali sahillerine sürekli kimyasal atıklarını bırakıyor. En çok da bu etkiledi zaten. Balıklar zehirlendi öldüler, insanlar hastalandılar. Bizim siyasetçiler halka zaten yardım etmiyorlar ama bu olayları da durduramıyorlar. Böyle olursa ekonomi nasıl düzelsin. İyi siyasetçi olsalardı bunların hiçbirine izin vermezlerdi. Ama belki duymuşsunuzdur daha yeni Somali ile Türkiye bu konularda anlaşma yaptılar. Türkiye Somali denizlerini koruyacak diye. İnşallah bunu durdururuz (G3, Afrika).

Irak uyruklu başka bir görüşmecimiz benzer şekilde ekonominin iyi yönetilmediğine vurgu yapmakla birlikte ülkedeki huzur, güvenlik ve savaş sorunlarına da dikkat çekerek tüm bu problemlerin iktidara gelecek iyi bir lider ve siyasetçilerle aşılabileceğine dair olan inancını şu sözlerle dile getirmiştir;

...Savaşlar bizi çok etkiledi. Bu savaşların ekonomimize kötü yanları da oldu tabi, ama bizi ekonomik olarak yine de yıkamadı. Neden? Çünkü bizim ülkemiz bu dünyada üçüncü veya dördüncü petrol kaynaklarına sahip. Ama yöneticiler bu kaynakları yeterince iyi kullanamıyorlar. Bize iyi bir yönetici gelirse biz bu dünyada ekonomide birinci sıraya bile gelebiliriz. Bunların dışında bizde toprak var maden var. Bizim aslında öncelikli sorunumuz ekonomi değil, biz huzur sıkıntısı yaşıyoruz. Halkta savaşın yorgunluğu var. Halk artık savaştan çok yoruldu. Irak'ta çok şehitler, çok yetimler var. Dediğim gibi bizim sorunumuz ekonomi değil, huzurun olmaması. Güvenliği sağlayacak iyi bir yönetici hiç gelmedi. Bizim en büyük problemimiz güvenlik. Çünkü güvenlik bizde hiç yok. Güvenlik olursa, huzur olursa, iyi bir yönetici, iyi bir lider olursa ekonomi bizde bir şekilde halledilir (G2, Orta Doğu).

İran uyruklu başka bir görüşmecimiz ise, görüşmecinin kendi tabiriyle “küresel ekonomi oyununda” İran'ın yer aldığı küresel pozisyonu, iktidardaki yönetimin bu oyunda yetersiz kalışını ve küresel ekonomide söz sahibi olan Amerika, Çin, Rusya gibi diğer devletler tarafından İran'ın nasıl baskı altında tutulduğunu şu şekilde özetlemiştir;

Ekonomik durumu çok iyi değil İran'ın. Çok zengin bir ülke. Yeraltı kaynakları çok zengin. Yani petrolü göze batıyor ama petrolden daha çok bakırı var, demiri var, altını var. Madenleri çok iyi. Mesela bakırı İran'ın kuzey batısından güney doğusuna kadar altından geçen bir tane var. Başa baş yani. Onu bir beş yüz sene çıkarıp satsan yine bitmez. Çok zengin bir ülkedir ama yönetim biraz sıkıntılı. Küresel anlamda ekonomi oyununu iyi yönetemiyorlar. İran bildiğiniz gibi Doğu takımında oynuyor. Rusya'yla oynuyor, Çin'le oynuyor, Batı'ya karşıdır ve bu oyunu da kaybediyor. Mesela Türkiye zaman zaman Rusya'yla oynuyor, arada bir iki F-35 Amerika'dan alıyor. Yani ortada oynuyor ve güzel çıkarıyor bu oyunu. İran tamamen Doğu'da oynadığı için bazı oyunları başlamadan kaybediyor. Sürekli ambargolar uygulanıyor. Bu ambargolar şimdi Doğu'dakilerin de işine geliyor. Nasıl mesela? Çin şimdi alttan İran'ı destekliyor ama işin arkasında Amerika ambargo uyguladığı zaman Çin İran'ın petrolünü %30'luk bir indirimle alıyor. Yani aslında Amerika'nın İran'ı ambargoyla baskı altında tutması Çin'in işine geliyor. Kendi aralarında yukarıdan paylaşıyorlar İran'ı. Çin İran'ı Amerika'nın eline yem olarak veriyor. Mesela Rusya. Zaman zaman çok kritik yerlerde İran'ın arkasında durmuyor. Geliyorlar İran'ın lehine bir sürü laf ediyorlar. Ama tam zamanı geldiğinde arkasında durmuyorlar... Yani umurlarında değil, her zaman İran'ı harcayabiliyorlar. Ama işte bizim baştakiler

güzel çıkaramıyorlar bu oyunu. Bunlara baş kaldıramıyorlar ne Putin'e ne Çin'e. Çünkü öyle bir oyun gidiyor ki orada, onlara göre her zaman İran'ın onlara ihtiyacı var. Oradan da baskı var. Nasıl örnek vereyim; hani eskiden haraç toplayanlar vardı. Mesela dersin ki; "ben sana niye haraç vereyim", şöyle cevap verirdi; "ben olmazsam hırsız gelir mağazandan, senden zorla para alır. Ben burada seni koruyorum, senin güvenliğini sağlıyorum". Sen ona karşı çıksan o gece kesin hırsız girecek o mağazaya. Çünkü o hırsız zaten para çalanların adamı. Sonra sana diyecek ki; "bak senin ihtiyacın varmış korunmaya". Yani tam olarak böyle bir şey yarattılar; "sizin bize ihtiyacınız var!". "Yok!" dediğin zaman gösteriyorlar sana nasıl ihtiyacın olduğunu (G8, Orta Doğu).

Burada son olarak Suriye uyruklu görüşmecimiz ülkesinde yaşanan iç savaştan sonra ortaya çıkan ağır ekonomik bilançoya dikkat çekmektedir. Suriyeli görüşmecinin aşağıda yer alan ifadeleri önemlidir. Çünkü burada ekonomik alana dair farklı bölgelerden gelen görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan "işsizlik", "yoksulluk", "enflasyon", "siyasi iktidar tarafından ekonominin iyi yönetilememesi" gibi çeşitli problemler tek bir ülkede vücuda gelmiştir ve bu durum görüşmecinin perspektifinden "ekonomik bir çöküş" olarak nitelendirilmiştir;

...Eskiden ekonomik durum çok kötü diyemem. Dedğim gibi insanlar bir şekilde yaşıyorlardı. Bir memurun maaşı mesela benim annem Fransızca öğretmeni 7000-8000 Suriye Lirası gibi bir şeydi. O zamanda dolar 50 liraydı. Yine çok kötü değildi ama iyi de değildi. Lüks bir hayat yoktu. Sadece en temel ihtiyaçlarını karşılayarak yaşıyorlardı bir şekilde. Mesela Suriye'de çalışan bir memur hayatta ev, araba alamazdı. Ancak başka bir para kaynağı varsa ya da iyi bir ticaret yapıyorsa ancak öyle alabiliyordu... Şimdi siz bana soruyorsunuz ya ülkenizin ekonomik durumu nasıl diye, Suriye'de şu anda bir ekonomi falan kalmadı. Suriye'de ekonomi çöktü. Zaten devlet kurumlarında çalışan bir insanın maaşı ayda 10-15 dolar arası değişiyor. Gerisini siz düşünün işte. Para birimi desen çok düştü, artık paranın değeri kalmadı. Hiç kalmadı yani. İşsizlik var, yoksulluk var, enflasyon var. Ülkede bunları düzeltebilecek hiç kimse yok. Böyle bir ortamda nasıl bir ekonomiden bahsedebiliriz ki... Orada mesela şimdi nasıl yaşıyorlar? Dışarıdan gelen paralarla. Mesela diyelim ki yaşlı kişilerin oğulları kızları yurtdışında yaşıyorlar. Onlardan gelen paralarla yaşamaya çalışıyorlar. Yani yurtdışından birilerinin gönderdiği paralarla yaşam dönüyor. Ama ticaretle var tabi. Para ne kadar değersiz olsa da ticaret yapanlar bir şekilde yaşamlarını devam ettirebiliyorlar. Ama memurların işi çok zor, yaşayamıyorlar. Statülü bir işin de olsa artık bu çok zor (G10, Orta Doğu).

5.3.3. Toplumsal Yapı

Burada farklı coğrafi bölgelerin genel toplumsal problemlerini ortaya koyabilmek amacıyla katılımcılara çoklu yanıt verebilecekleri şekilde kendi perspektiflerinden günümüzde ülkelerinde görülen en önemli toplumsal problemler sorulmuştur. Buna göre Tablo 5.6 incelediğinde; Orta Asya bölgesinden gelen katılımcılara göre eğitim alanına dair sorunlar¹⁴⁵ %63,8 oranla en önemli toplumsal

¹⁴⁵ Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde katılımcı görüşlerinden hareketle farklı ülkelerin eğitim alanına dair çeşitli sorunları daha ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

problem olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte Orta Doğu ve Güney Asya bölgelerine bakıldığında ilk dikkat çeken nokta neredeyse tüm toplumsal problemlerin oranının diğer bölgelere kıyasla çok daha yüksek seyretmesidir. Bu bağlamda Orta Doğu bölgesinde katılımcıların ülkelerinde var olduğunu işaret ettiği en önemli toplumsal problemler; etnik çatışma (%89,9), eğitim (%87,0), göç (%76,1), cinsiyet eşitsizliği (%66,7), suç/şiddet (%66,7) ve çeşitli çevre sorunları (%65,2) olarak görülürken Güney Asya bölgesinde; etnik çatışma (%96,2), göç (%94,3), eğitim (%92,5) ve çevre sorunları (%81,1) olarak belirtilmiştir. Görüleceği üzere bu bölgelerden gelen katılımcılara göre ülkelerinde var olduklarını düşündükleri toplumsal problemler çeşitlilik arz etmektedir.

Tablo 5.6. Gelinen Bölgede Var Olduğu Düşünülen Toplumsal Problemler

		Genel Toplumsal Problemler										Total
		Etnik Çatışmalar	Suç/Şiddet	Yoksulluk	Göç	Eğitim	Sağlık	Hızlı Nüfus Artışı	Cinsiyet Eşitsizliği	Çevre Sorunları	Problem Yok	
Orta Asya	<i>n</i>	25	41	11	50	83	19	14	18	37	22	130
	%	19,2	31,5	8,5	38,5	63,8	14,6	10,8	13,8	28,5	16,9	
Orta Doğu	<i>n</i>	124	92	43	105	120	66	54	92	90	0	138
	%	89,9	66,7	31,2	76,1	87,0	47,8	39,1	66,7	65,2	0,0	
Güney Asya	<i>n</i>	51	41	30	50	49	38	35	38	43	0	53
	%	96,2	77,4	56,6	94,3	92,5	71,7	66,0	71,7	81,1	0,0	
Afrika	<i>n</i>	14	25	10	17	36	26	6	3	18	0	41
	%	34,1	61,0	24,4	41,5	87,8	63,4	14,6	7,3	43,9	0,0	
Avrupa	<i>n</i>	13	8	0	3	2	2	0	2	0	9	25
	%	52,0	32,0	0,0	12,0	8,0	8,0	0,0	8,0	0,0	36,0	
Total	<i>n</i>	227	207	94	225	290	151	109	153	188	31	387

Afrika bölgesinden gelen katılımcılara göre ise, eğitim alanına dair sorunlar (%87,8), madde bağımlılığı, hastane, ilaç yetersizliği gibi çeşitli sağlık sorunları (%63,4) ve suç/şiddet (%61,0) ülkelerinde var olduğunu düşündükleri en önemli toplumsal problemler arasında gösterilmiştir. Diğer taraftan Avrupa bölgesinden gelen katılımcılar %52,0 oranla ülkelerinde etnik çatışma olduğuna dair bir görüş belirtmekle birlikte %32,0 oranla da suç/şiddetin olduğuna işaret etmektedir. Bu katılımcıların geneli Avrupa bölgesinden gelen gurbetçi öğrencilerdir ve anket uygulaması esnasında Avrupa'nın farklı ülkelerinde göçmen karşıtı grupların veya bireylerin kötü muamelesine maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bölgeden gelen katılımcılar %36,0 oranla ise bölgede herhangi bir toplumsal problemin olmadığı yönünde bir görüş belirtmişlerdir.

Konu hakkında nitel araştırma bulgularına bakıldığında görüşmecilerin ifadelerinde ülkelerinde var olduğunu düşündükleri toplumsal problemlere dair ortaya çıkan vurguların da çeşitlilik arz ettiği görülmektedir. Buna göre Özbekistan uyruklu bir görüşmecimiz “erken yaşta evliliğe” vurgu yaparak bu durumun özellikle kadınlar açısından büyük bir problem teşkil ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir;

...Mesela çok dikkat edilmiyor ama bizde erken yaş evliliği çok. Üniversite zamanında evlenip gidiyorlar. Bu bence büyük bir problem çünkü bu yüzden eğitimlerini yarıda bırakanlar çok oluyor. Aslında ben de sırf bu yüzden gelecek planlamalarımı çok daha önceden yapmaya başladım. Üniversiteden sonra kendimi yeterli hissetmediğim halde zaman kaybetmemek için hemen yüksek lisans kazanmam şarttı. Bu yüzden ara veremedim. Çünkü biliyorum evlenme konuları, iş konuları açılacaktı. Bu konular sizdeki kadar özgür değil bizde. Erkekler için belki öyle değil ama kadınlar için evlendikten sonra okuması çok zor. Evle, çocukla falan sürekli ilgilenmen gerekecek. Arkadaşlarımdan evlenenler oldu. Onları görünce, kendilerine bile zaman ayıramadıklarını görünce ben yüksek lisans yapmayı daha çok istedim. O yüzden üniversiteyi bitirdikten sonra karar verip hemen yüksek lisans kazandım. Doktora yapmayı da düşünüyorum ama kendimi şu an çok yeterli hissetmiyorum. Kendimi hazırlamaya, geliştirmeye çalışıyorum. Ama kariyerimi kesinlikle devam ettireceğim (G6, Orta Asya).

Görüşmecimizin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere erken yaşta evlilik özellikle kadınların yaşamlarını birçok açıdan kısıtlayabilmektedir. Evlilik sebebiyle eğitimlerini yarıda bırakan kadınlar yeterli akademik donanıma ulaşamamakta, yeterli mesleki beceri edinememekte, dolayısıyla işgücüne katılımında zorluklar yaşamakla birlikte ekonomik bağımsızlıklarını elde edememektedir. Bu durum kadınları hayatları boyunca eşlerine veya ailelerine bağımlı kılabilmekte veya şiddete, istismara ve yoksulluğa maruz kalma risklerini artırabilmektedir. Dolayısıyla erken yaşta evlilik bölge, kültür ayırt etmeksizin bütün toplumlar açısından büyük bir toplumsal problem teşkil etmektedir.

İran uyruklu başka bir görüşmecimiz ülkesinde görülen en önemli toplumsal problemi dini boyut üzerinden vurgulayarak Türkiye’de de uzun yıllar toplumsal ve siyasi hayatın merkezinde gündem olan ve laik ve muhafazakar kesimler arasında şiddetli tartışmalara ve ayrışmalara sebebiyet veren “başörtüsü” olduğuna dikkat çekmektedir. Bu konu hakkındaki düşüncelerini görüşmecimiz şu sözlerle dile getirmiştir;

Bence şu an İran’da gündem olan en önemli toplumsal problem başörtüsü. Geçen sene isyan başladı başörtüsünden dolayı. Ülkede bir başörtüsü sıkıntısı var. Kadınların daha çok istekleri var yani şu an hükümetten. Aslında toplumda aktif olarak rol alıyor kadınlar. Ama hicap olmazsa hiçbir devlet kurumuna giremezsin. Bırakın devlet kurumunu halkın çok olduğu yerlerde mesela belki kendi sokağınızda hicapsız gezebilirsiniz ama ana caddelerde öyle kalabalık yerlerde kesinlikle hicapsız gezemezsiniz. O başörtüsü olacak, o koşullar sağlanacak ve

buna da kadınlar karşı çıkıyor artık. “Biz niye kendimizi korumalıyız?”, “eğer ben başörtüsü takmıyorum diye erkek günaha düşüyorsa erkek bakmasın o zaman”, “o fikrini, düşüncelerini değiştirsin, günaha düşmesin”, “ben bu sıcakta başımı örtmek zorunda mıyım o siyah şeyle, bu bana haksızlık değil midir?” yani kadınların hükümetten genelde istekleri budur. Karşı tarafta çok iyi karşılaşmıyor bu isteği. Biraz dine bağlıyor. “Biz o zaman dinin koşullarını yerine getirmiyoruz, bu günahdır” diyor. Burada bence biraz doğru söylüyorlar. Gerçekten İslam’da bu günah. Hatta Türkiye’nin bu kurallarda ben biraz esnemiş olduğunu düşünüyorum. Ama orada esnemiyor ve bu da insanların git gide dinle arasının açılmasına sebep oluyor. “Eğer din bunu istiyorsa, din bugün burada bu sıcakta altında, bu güneşin altında “sen başını örteceksin ki oradaki erkek günaha düşmesin” diyorsa ben o dinin askeri değilim” diyorlar. “Ben kendi yolumu çizerim o zaman” diyorlar. Böyle bir fısıltılar oluyor (G8, Orta Doğu).

Suriye uyruklu bir diğer görüşmecimiz ise, Suriye’de yaşanan iç savaş sonrası günümüzde ülkesinde görülen en büyük toplumsal problemin “göç” olduğuna dikkat çekmekte ve konu hakkındaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmektedir;

Şimdi Suriye’de en önemli toplumsal problem insanların ülkeden göç etmesi, ülkeyi terk etmesi. Başka seçenek yoktu çünkü. O yüzden herkes farklı ülkelere gitti. Aileler dağıldı. Mesela ben kendi ailemden konuşayım. Annem, babam Mersin’de, ablam İstanbul’da, ben buradayım, abim Almanya’da. Diğer aileler de aynı şekilde. Bir çocuk Almanya’da, diğeri Türkiye’de, bir başkası İngiltere’de genelde herkesin durumu böyle... Genelde insanlar Avrupa’ya doğru göç ettiler. Özellikle 2015’te. Amerika tarafına giden pek olmadı. Çok nadirdir en azından benim bildiğim öyle. Zaten giden de kaçak olarak gitmeye çalışıyor oralara. Genelde gidenler Türkiye’ye, Almanya’ya ve İngiltere’ye gittiler. Bazı insanlarda Mısır’a, Lübnan’a ve Ürdün’e gitti. Arap ülkelerine gitmek isteyenler de oldu yani. Ama bunların haricinde diğer Arap ülkelerine pek giden olmadı (G10, Orta Doğu).

Suriye’de 2011’de başlayan iç savaş büyük bir kriz haline dönüşerek milyonlarca insanı yerinden etmiş ve özellikle komşu ülkelere ve Avrupa ülkelerine doğru büyük bir göç dalgasının başlamasına neden olmuştur. Dolayısıyla bu durum sadece Suriye için değil söz konusu bu bölgeler içerisinde yer alan ülkeler için de önemli bir insani mesele haline dönüşmüştür. Ancak bu büyük göç dalgasının göç edilen ülkelere gerek çeşitli sosyal ve kültürel entegrasyon problemlerine yol açıyor olduğu gerekse de eğitim, sağlık ve altyapı gibi çeşitli hizmetlerin üzerinde bir baskı ve yük oluşturarak bu tür hizmetlerin fonksiyonel bir şekilde çalışmasını engellediği iddiası, göçmenler ile yerel halk arasında çeşitli gerilimlerin ortaya çıkmasına ve aynı zamanda bu gerilimin tırmanmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, son zamanlarda Suriye’de toplumsal hayatın ve gündelik yaşamın normale döndüğü, güvenliğin ve istikrarın sağlandığı ve kriz sürecinin yavaş yavaş sona erdiğine dair gerek dünya basınında, gerek yerel basınlarda gerekse de bir takım sosyal medya kanallarında çeşitli haberlere rastlanabilmektedir. Suriye uyruklu görüşmecimiz ise bu durumun aslında gerçekte böyle olmadığını sadece medyada tüm dünya halkalarına “gösterilenin” bu olduğunu ifade ederek sözlerine şu şekilde devam etmiştir;

Son zamanlarda Suriye’de sanki hiçbir şey yokmuş gibi, durumu normalleştirmeye çalışıyorlarmış gibi gösteriyorlar. Ama hiç normal değil. Sadece medyada öyle görünüyor. Şu an “Suriye’de savaş yok, herkes dönenebilir” diyorlar. Ama mesela bir kaç gün önce Lübnan’dan geri dönen bir Suriyeli tutuklandı ve bir gün sonra öldüğü haberi geldi. Şimdi mesela oraya bir Türk olarak giderseniz size bir şey yapmazlar orayı ülke koşullarını size iyi göstermeye çalışırlar. Çünkü iyi niyetli görünmek istiyorlar herkese. “Biz insanlara bir şey yapmıyoruz” demek istiyorlar yani. Ama şu an Esad’a karşı olan bir Suriyeli ülkesine dönmek istese onu hayatta bırakmazlar. Esad’ın son yıllarda diğer Arap ülkelerinde de bir gücü oluşmaya başladı. Bazı Arap ülkeleri son zamanlarda Suriye’deki bu rejimi desteklemeye başladı. Ama öncesinde hiç konuşmuyorlardı bu konularda hatta Esad oradaki toplantılara katılamazdı. Şu an normalleştirme gibi bir şey göstermeye çalıştıklarından biraz daha eski gücüne geliyor gibi duruyor (G10, Orta Doğu).

Somali uyruklu başka bir görüşmecimiz ülke içerisinde yaşanan etnik çatışmalara vurgu yaparak klanlar arasında geçen çatışmaların toplumsal hayatın işleyişini derinden sarstığını ve gündelik yaşamı zorlaştırdığını şu sözlerle dile getirmektedir;

Somali’de yaşam biraz zor. Kabileler [klanlar] arasında yıllardır sürekli çatışmalar oluyor. Ya toprakları paylaşamıyorlar ya da birbirlerinden güçlü olmaya çalışıyorlar. Ama arada kalan sürekli halk oluyor. Çünkü halka da baskı yapıyorlar. Bu yüzden insanlar evlerini bahçelerini, hayvanlarını bile terk etmek zorunda kalıyorlar. Başka yerlere gidiyorlar. Sürekli düzenleri bozuluyor. Çocuklar okula gidemiyor. İnsanlar parasız kalıyor. Onları koruyacak kimse olmadığından da çok korkuyorlar. Çatışmaların bitmesini istiyorlar, artık barış olsun istiyorlar. Ama bu çok zor görünüyor (G3, Afrika).

Burada son olarak Afganistan uyruklu görüşmecimiz öncelikle Taliban yönetimi altında toplumsal yapıda meydana gelen değişimi kendi perspektifinden şu şekilde dile getirmiştir;

Eskiye göre her şey değişti. Kurallar değişti, düşünceler değişti, kıyafetler değişti, lehçeler değişti. Mesela benim şehrim başka şehirlerden gelenler çok oldu konuşmaları değişik biz hiç anlamıyorduk onları. Bir anda şehirdeki insanların hepsi değişti. Dışarıya çıktığımda şaşırdım. Ben kimseyi tanımıyorum şehirde. “Daha önce yaşayan insanlar nereye gitti” diye soruyordum kendime. Herkes gitmiş, tanıdığım arkadaşlarım komşularımız göç etmiş gitmiş. Ama göç edemeyenlerin hepsi değişmiş. Hem kıyafetlerini hem de düşüncelerini değiştirmişler. Sadece Taliban’la yakın olabilmek için mecburiyetten kendilerini değiştirdiler. Her şey o kadar değişti yani (G7, Güney Asya).

Görüşmecimize Afganistan’da gördüğü en önemli toplumsal problem sorulduğunda ise “cinsiyet eşitsizliğine” vurgu yaparak Taliban yönetimi altında kadınların yaşadığı büyük zorlukları kısaca şu sözlerle özetlemiştir;

Afganistan’da kadın olmak, bir kadın olarak yaşamak şu anda gerçekten çok zor. Kadınların hiçbir özgürlüğü yok, hiçbir hakkı yok. Hayatları çok kötü. Korkuyorlar ama hiçbir şeyden şikayet bile edemiyorlar. Çünkü şikayet edecek kimseleri yok. Böyle bir hakları da yok. Sadece susmak zorundalar. Dışarı bile çıkamıyorlar. Bu çok tehlikeli çünkü birileri görürse hemen şikayet ediyorlar.

Mesela ben şimdi Afganistan'da olsaydım şu an burada sizinle oturup bu röportajı yapamazdım. Sadece evde kalabilirdim. O kadar, kadınların hayatı işte bu kadar. Sadece evde oturmak. Eğitim alamazdım, eğitimsiz de hiçbir şey değilsiniz bu dünyada. Çok zor bir durum. Milyonlarca kız Afganistan'da eğitim alamıyorlar. Bu kızların geleceklerini aldılar. Bin günü geçti. Böyle düşününce ben kendimi çok şanslı sayıyorum (G7, Güney Asya).

5.3.4. Eğitim Durumu

Farklı bölgelerin siyasi, ekonomik ve toplumsal yapıları ve bu alanlara yönelik çeşitli problemler katılımcıların genel görüşleri ve görüşmecilerin ifadelerinde yer alan vurgulara değinilerek incelenip değerlendirildikten sonra burada farklı bölgelerin mevcut genel eğitim durumu, eğitim kalitesi ve üniversitelerin yapısı ve işleyişi hakkında yine katılımcı görüşlerinden hareketle genel bir değerlendirme sunulmaya çalışılacaktır. Bu nokta çalışmanın konusu açısından da farklı bölgelerden yurtdışı eğitimini tercih eden uluslararası öğrencilerin böyle bir tercih yapma sebeplerinin incelenmesi ve onları kendi ülkelerinden iten faktörlerin ortaya konması ve tespiti açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda öncelikle burada, değişkenler arası ilişkilerin sorgulanması ve farklı bölgelerden gelen katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla ki-kare analiz testlerinden de fazlasıyla yararlanılmıştır. Sonrasında ise görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan çeşitli vurgular üzerinden konu hakkında daha derin bulgular ortaya konulmuştur.

Tablo 5.7. Geline Bölgenin Mevcut Genel Eğitim Durumu

		Mevcut Genel Eğitim Durumu			Total
		Herkese Eşit ve Kolay Erişilebilir	Sosyal Bir Hak Ancak Fırsat Eşitliği Yok	Erişim Zor ve Eğitsel Alt Yapı Yetersiz	
Orta Asya	<i>n</i>	38	80	13	131
	%	29,0	61,1	9,9	100,0
Orta Doğu	<i>n</i>	10	74	53	137
	%	7,3	54,0	38,7	100,0
Güney Asya	<i>n</i>	3	8	42	53
	%	5,7	15,1	79,2	100,0
Afrika	<i>n</i>	1	27	13	41
	%	2,4	65,9	31,7	100,0
Avrupa	<i>n</i>	23	2	0	25
	%	92,0	8,0	0,0	100,0
Total	<i>n</i>	75	191	121	387
	%	19,4	49,4	31,3	100,0

$\chi^2=191,944^a$ *df*: (8) $p < .005$

Buradan hareketle Tablo 5.7'de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların kendi ülkelerinin mevcut genel eğitimi hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak gelinen bölgenin mevcut genel eğitim durumu sunulmuştur. Buna göre;

tabloya ilk bakışta Orta Asya, Orta Doğu ve Afrika bölgelerinden gelen katılımcı görüşlerinde bir benzerliğin var olduğu dikkat çekmektedir. Bu bölgelerden gelen katılımcıların çoğunluğu kendi ülkelerindeki mevcut genel eğitim durumunu sırasıyla %61,1, %54,0 ve %65,9 oranlarla “eğitimin sosyal bir hak olduğu, ancak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamadığı” yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla söz konusu bu bölgeler bazında genel olarak konuşulduğunda, toplumdaki her kesim için eğitime erişimin kolay olmadığını söylemek mümkündür. Güney Asya bölgesinden gelen katılımcılarımızın ise çoğunluğu %79,2 oranla kendi ülkelerinde “eğitime erişimin zor olduğunu ve yeterli eğitsel alt yapının mevcut olmadığını ya da tam anlamıyla sağlanamadığı” yönünde genel bir görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşün, söz konusu bölge açısından eğitim alanında; müfredat yetersizliği, yeterli okullaşmanın sağlanamaması, öğretmen sayısında yetersizlikler veya yeterli akademik donanıma sahip olunamaması gibi çeşitli problemlerin var olabileceğine işaret ettiğini söylemek mümkündür. Diğer taraftan Avrupa bölgesinden gelen katılımcıların neredeyse tamamı %92,0 oranla ülkelerinde “eğitimin herkese eşit olarak sağlandığı ve her kesim için kolay erişebilir olduğu” yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda Avrupa bölgesinin mevcut genel eğitim durumu diğer bölgelere kıyasla çok daha problemsiz durmaktadır. Çünkü eğitime kolay erişim, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve yeterli eğitsel alt yapının oluşturulması gibi çeşitli faktörler sadece eğitim kurumuna yönelik gerçekleştirilen iyileştirici reformlarla sınırlı olmayıp farklı bölgelerdeki ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, siyasi rejimleri, toplumsal ve kültürel yapılarıyla da doğrudan ilişkili olan olgulardır. Buradan hareketle farklı bölgelerden gelen katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak bazı bölgeler arasında mevcut genel eğitim durumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını söylemek mümkündür.

Aşağıda verilen Tablo 5.8’de ise örneklem grubunu oluşturan katılımcıların görüşlerinden hareketle farklı bölgelerde görülen mevcut genel eğitimin öncelikli problemleri sunulmuştur. Buna göre; Orta Asya ve Orta Doğu bölgesinden gelen katılımcılar sırasıyla %51,1 ve %51,8 oranla ülkelerinde eğitim alanının öncelikli genel problemini “teknolojik altyapı yetersizliği” olarak belirtmişlerdir. Afrika bölgesinden gelen katılımcılar her ne kadar bu seçeneği ilk sıraya koymamış olsalar da %36,6 oranla eğitim alanına dair en önemli problemlerden biri olarak göstermişlerdir. Bu bağlamda söz konusu bölgeler açısından eğitim alanına yeterli yatırım ve kaynaklar ayrılarak; farklı eğitim dallarında kullanılabilecek güncel

teknolojik ürünlerin sağlanması, var olan müfredatın bu anlamda yeniden güncellenmesi veya modern teknolojik programların kullanımına yönelik eğitimlerin güçlendirilmesi önemli gibi gözükmektedir.

Tablo 5.8. Gelenen Bölgede Mevcut Genel Eğitimin Öncelikli Problemi

		Mevcut Genel Eğitimin Öncelikli Problemi				Total
		Nitelikli Eğitime Erişim Zorluğu	Yeterli Eğitsel Alt Yapı Eksikliği	Teknolojik Alt Yapı Yetersizliği	Problem Yok	
Orta Asya	<i>n</i>	28	9	67	27	131
	%	21,4	6,9	51,1	20,6	100,0
Orta Doğu	<i>n</i>	47	17	71	2	137
	%	34,3	12,4	51,8	1,5	100,0
Güney Asya	<i>n</i>	31	16	5	1	53
	%	58,5	30,2	9,4	1,9	100,0
Afrika	<i>n</i>	17	8	15	1	41
	%	41,5	19,5	36,6	2,4	100,0
Avrupa	<i>n</i>	0	1	2	21	24
	%	0,0	4,2	8,3	87,5	100,0
Total	<i>n</i>	123	51	160	52	386
	%	31,9	13,2	41,5	13,5	100,0

$\chi^2=196,202^a$ *df:* (12) $p<.005$

Diğer taraftan Güney Asya ve Afrika bölgelerinden gelen katılımcılar ise sırasıyla %58,5 ve %41,5 oranla öncelikli problem olarak “kaliteli ve nitelikli eğitime erişimin zorluğuna” işaret etmişlerdir. Orta Doğu bölgesi açısından da bu durum %34,3 oranla eğitim alanında öne çıkan en önemli problemlerden biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu bölgeler için ise; eğitim müfredatının modern ve herkesi kapsayıcı bir şekilde güncellenmesi ve genişletilmesi, kaliteli, nitelikli ve modern bir eğitim hizmeti sunabilecek donanımlı öğretmen sayısının artırılması ve okullaşmanın sağlanması ve aynı zamanda okulların yeterli fiziksel ve teknolojik altyapıya kavuşturulması önemli gibi gözükmektedir. Avrupa bölgesinden gelen katılımcılarımızın %87,5 oranla büyük çoğunluğu ise, kendi ülkelerinin mevcut genel eğitim durumunda görülen herhangi bir problemin olmadığı yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda genel olarak farklı bölgelerden gelen katılımcı görüşlerinde gelenen bölgenin mevcut genel eğitim problemlerine dair anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı söylenebilir.

Farklı bölgelerden gelen katılımcıların ülkelerindeki mevcut genel eğitim durumlarına dair görüşleri verildikten sonra daha özelde üniversitelerin eğitim kalitesine ve niteliğine yönelik algılarının da ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Tablo 5.9’da katılımcı görüşlerinden hareketle gelenen bölgede üniversitelerin genel eğitim seviyelerinin mevcut bir durumu sunulmuştur. Bu noktada

araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların geldikleri ülkeler çok çeşitlilik arz ettiğinden dolayı tek tek ülke bazlı hareket edilememiş dolayısıyla genel algının ortaya çıkartılması adına yine bölgesel bazda hareket edilmiştir. Yani burada aslında farklı bölgelerdeki ülkelere yer alan birçok üniversitenin katılımcı görüşleri dahilinde genel bir değerlendirmesi sunulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla daha önce de ifade edildiği gibi; burada bölgesel bazda ortaya çıkan genel fikirlerin ve sonuçların bölgeler içerisinde yer alan tek tek ülkeler açısından genellenmemesi gerekmektedir. Özellikle burada bu durum çok daha fazla hissedilir olduğundan tekrar bir hatırlatma yapılma ihtiyacı doğmuştur. Örneğin Tablo 5.9'a bakıldığında; Güney Asya bölgesinin farklı ülkelerinden gelen katılımcıların %66,0 gibi bir oranla üniversitelerin “kalitesiz ve niteliksiz” bir eğitime sahip olduğunu belirttikleri görülecektir. Ancak bu Güney Asya'daki tüm ülkelerde üniversitelerin ve eğitimlerinin genel anlamda kalitesiz ve niteliksiz olduğunu göstermemektedir. Elbette ki bu büyük coğrafi bölge içerisinde diğerlerinden daha kaliteli ve nitelikli eğitim veren farklı ülkeler ve bu ülkeler içerisinde yer alan üniversiteler bulunmaktadır. Burada söylenmek istenen sadece buradan çıkartılan genel sonuçların farklı bölgelerden ve ülkelere gelen katılımcıların düşüncelerinde ortaya çıkan ve bölgesel bazda oluşturulan genel algılar olmasıdır.

Tablo 5.9. Geline Bölgede Üniversitelerin Genel Eğitim Düzeyi

		Üniversitelerin Genel Eğitim Düzeyi				Total
		Kaliteli ve Nitelikli	Kaliteli ancak Eğitsel Alt Yapı Yetersiz	Eğitsel Alt Yapı Yeterli Ancak Kalitesiz	Kalitesiz ve Niteliksiz	
Orta Asya	<i>n</i>	37	70	16	8	131
	%	28,2	53,4	12,2	6,1	100,0
Orta Doğu	<i>n</i>	19	83	5	31	138
	%	13,8	60,1	3,6	22,5	100,0
Güney Asya	<i>n</i>	4	12	2	35	53
	%	7,5	22,6	3,8	66,0	100,0
Afrika	<i>n</i>	4	22	6	8	40
	%	10,0	55,0	15,0	20,0	100,0
Avrupa	<i>n</i>	22	3	0	0	25
	%	88,0	12,0	0,0	0,0	100,0
Total	<i>n</i>	86	190	29	82	387
	%	22,2	49,1	7,5	21,2	100,0

$\chi^2=164,176^a$ *df*: (12) $p < .005$

Buradan hareketle Güney Asya bölgesinden gelen katılımcıların ülkelerindeki üniversitelerin eğitim kalitesine ve niteliğine dair ortaya çıkan genel algıları yukarıda verilen örnek vesilesiyle ortaya konulmuştur. Diğer taraftan Orta Asya, Orta Doğu ve Afrika bölgelerinden gelen katılımcılar sırasıyla %53,4, %60,1 ve %55,0 oranlarla

ülkelerindeki üniversitelerin eğitimlerinin “kaliteli olduğunu ancak yeterli eğitsel alt yapıya sahip olmadığı” yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla daha önce de ifade edildiği gibi; söz konusu bu bölgelerde bilimsel ve teknolojik alt yapının geliştirilmesi, donanımlı eğitici kadro sayısının artırılması ve fiziksel anlamda yeterli okullaşmanın sağlanması önemli gözükmektedir. Avrupa bölgesinden gelen katılımcılarımızın geneli ise %88,0’lık bir oranla bölgesel bazda üniversitelerin genelinde “kaliteli ve nitelikli” eğitim yapıldığına işaret etmişlerdir. Bu bağlamda genel olarak örneklem grubunu oluşturan katılımcı görüşlerinde, farklı bölgelerde görülen üniversitelerin genel eğitim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Tablo 5.10. Gelinen Bölgede Üniversitelerin Bilimsel Özerklik Durumları

		Üniversitelerin Bilimsel Özerklik Durumları			
		Bağımsız ve Özgür Bir Bilim Mevcut	Kısmen Özgür Bir Bilim Mevcut	Belirli Otoritelerce Baskılanmakta	Total
Orta Asya	n	27	84	20	131
	%	20,6	64,1	15,3	100,0
Orta Doğu	n	4	63	71	138
	%	2,9	45,7	51,4	100,0
Güney Asya	n	1	13	39	53
	%	1,9	24,5	73,6	100,0
Afrika	n	5	23	13	41
	%	12,2	56,1	31,7	100,0
Avrupa	n	15	9	1	25
	%	60,0	36,0	4,0	100,0
Total	n	52	192	144	388
	%	13,4	49,5	37,1	100,0

$$\chi^2=127,458^a \text{ df: (8)} p < .005$$

Tablo 5.10’da ise örneklem grubunu oluşturan katılımcıların görüşlerinden hareketle gelinen bölgede üniversitelerin bilimsel özerklik durumları gösterilmektedir. Buna göre Orta Asya ve Afrika bölgelerinden gelen katılımcılar sırasıyla %64,1 ve %56,1 oranla kendi ülkelerindeki üniversitelerde “kısmen özgür bir bilim anlayışının mevcut olduğu” yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla söz konusu bu bölgelerde sadece bazı üniversitelerde özgür bir bilim anlayışının var olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan Orta Doğu ve Güney Asya bölgelerinden gelen katılımcılarımız ise sırasıyla %51,4 ve %73,6 oranla ülkelerindeki üniversitelerde “bağımsız ve özgür bir bilim anlayışının mevcut olmadığına” veya “üniversitelerin bilimsel özerkliklerinin belirli siyasi otoritelerce baskılanmakta olduğuna” işaret etmektedirler. Hatırlanacağı üzere; bu bölgelerden gelen katılımcılarımız kendi ülkelerinin genel siyasi karakteristiğini de “anti-demokratik ve otoriter bir düzenin mevcut olduğu” yönünde bir görüş belirterek açıklamışlardı. Dolayısıyla bu nokta yine

üniversitelerin özerklik durumları ile ülkelerin mevcut siyasi rejimlerinin doğrudan bağlantılı olduğunu kanıtlayan bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan Avrupa bölgesinden gelen katılımcılarımız ise %60,0 oranla ülkelerinde “bağımsız ve özgür bir bilim anlayışının var olduğunu” ve “bilimin otoriteler tarafından baskılanmadığını” belirtmişlerdir. Bu bağlamda genel olarak örneklem grubunu oluşturan katılımcı görüşlerinde, farklı bölgelerde görülen üniversitelerin bilimsel özerklik durumlarında anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Üniversitelerin özerklik durumları ülkelerin siyasi rejimleri ve yönetim sistemleriyle doğrudan bağlantılı bir olgudur. Bu bağlamda genelde anti-demokratik ve otoriter bir düzenin görüldüğü ya da demokratik bir rejimin benimsendiği ancak demokrasinin gerektirdiği ilke ve esaslarının uygulanmadığı toplumlarda; gerek araştırılan bilimsel konulara müdahale edilerek gerek akademik yayın kısıtlamalarına gidilerek gerekse de akademisyenlerin ifade özgürlükleri sınırlandırılarak, özetle akademik özgürlüklerin çeşitli yönlerine müdahale edilerek üniversitelerin bilimsel özerklikleri kısıtlanabilmektedir. Siyasi iktidar bunu genellikle toplum üzerinde ideolojik kontrolü sağlamak için yani siyasi otoritesini sarsacak herhangi bir durumdan kaçınmak için yapsa da bu durum bilimsel objektifliği sarsmakta, akademisyenlerin eleştirel tartışma yapmasını engellemekte yani akademik özgürlüğün ve bilimsel gelişimin önüne set çekebilmektedir.

Farklı bölgelerden gelen katılımcı görüşlerinden hareketle, genel anlamda mevcut eğitim durumunun daha özelde ise üniversitelerin eğitim düzeyleri ve bilimsel özerklik durumlarının istatistiki veriler üzerinden irdelenip bölgesel bazda genel bir değerlendirmesi sunulduktan sonra burada nitel araştırma bulguları devreye sokulup özellikle eğitim alanında yaşanan problemlere dair görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan çeşitli vurgulara değinilebilir. Ancak görüşmecilerin ifadelerinde genel eğitim durumu ve üniversitelerde yaşanan problemler birbiriyle iç içe değerlendirildiğinden bu noktada herhangi bir ayrıma gidilme ihtiyacı hissedilmemiştir. Buna göre derinlemesine görüşmelerden elde edilen bulgularda ilk dikkat çeken nokta; üniversitelerin bilimsel özerklik durumları ile ilgili olmuştur. Bu bağlamda farklı ülke ve bölgelerden gelen bir dizi görüşmeci tarafından üniversitelerde özgür bir bilim anlayışının yeterince olmadığı, çeşitli sebeplerle siyasi iktidar

tarafından baskılandığı vurgusu yapılmıştır. Kazakistan uyruklu bir görüşmecimiz bu konu hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir;

...Kazakistan'da şöyle bir durum var. Kazakistan'a bizim toprağımıza diğer ülkelerden zorunlu göç ederek gelen milletler oldu. Bu yüzden şimdi bizde 62'den fazla millet yaşıyor. Bu konularda araştırma yapmak isteyen, bir şeyler yazmak isteyen biri her istediği şeyi yazamıyor. Danışman hocalar uyarıyor; "bunu böyle söylememiz biraz doğru olmaz, bunu böyle düzeltelim" diye uyarıyorlar. Çünkü orada siyasi bir konu açılrsa bil ki ondan sonra tartışmalar ya da problemler başlayacak. Onlar da baskı altında kalıyorlar, her şeyi yazamıyorlar. Zaten bizim iki tarafımızda iki büyük komşumuz var: Çin ve Rusya. O yüzden bizim çok daha dikkatli olmamız gerekiyor. Bu yüzden de siyaset ve tarih konusunda bir tartışmaya girmek pek uygun görülüyor, bundan sakınılıyor... Tabi ki bu durum üniversitelerde özgür şekilde bilim yapılmasını engelliyor. Ama dediğim gibi problemlerin yaşanmaması için bunu gerekli görüyorlar. Mesela ben burada tarih alanında doktora eğitimi alıyorum. Ülkeme döndüğümde mecbur Astana'da ya da Almatı'da çalışmayı düşünüyorum. Çünkü oradaki bazı üniversitelerde hala özgürlükçü bir anlayış var (G4, Orta Asya).

Görüşmecinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere; burada bilimsel özerkliğin kısıtlanmasında siyasi iktidar tarafından ön plana çıkarılan asıl hususun "farklı etnik kimliklerin hassasiyetleri" olduğu görülmektedir. Yani siyasi iktidar farklı etnik kimlikler arasında ortaya çıkabilecek olası bir çatışmanın önüne geçebilmek ve toplumsal huzurun sürdürülebilirliğini sağlayabilmek açısından bilimsel özgürlükleri kısıtlayabilmektedir. Ancak bu durum daha önce de ifade ettiğimiz gibi; aslında bilimsel objektifliği sarsmakta ve bilimsel gelişimin önüne set çekmektedir. Diğer taraftan bilimsel özerkliğin kısıtlanması hususunda benzer bir durumu Irak uyruklu başka bir görüşmecimiz bu sefer "mezheplerin hassasiyetlerine" dikkat çekerek ve aynı zamanda ülkesinin genel eğitim durumundan da kısaca bahsederek konuyu şu şekilde değerlendirmiştir;

...Eğitimimiz Allah'a şükürler olsun şu anda biraz daha iyileşmeye başladı. 2003'ten sonra Amerika-Irak Savaşı'yla eğitim sistemimiz çok bozulmuştu. Binalarda, derslerde biraz sıkıntılar vardı. Bazı çocuklar okula gidemiyorlardı. Yine biraz sıkıntılar var ama şu anda halkın %80'i eğitim alıyor. Bizde asıl sıkıntı mezun olduktan sonra yaşıyor. İş zor buluyoruz. Bir de mesela Türkiye'de üniversite bittikten sonra hemen yüksek lisans kazanabilirsiniz. Yer var. Ama bizde pek yer olmuyor. Her yıl çok az öğrenci alıyorlar. Çok sıkışma ve doluluk var orada sıkıntı yaşıyoruz. Üniversitelerde de aslında çok kötü bir eğitim yok ama sadece dinden dolayı biraz baskı yaşıyor. Çünkü bizde Irak'ta şöyle bir şey var: Arap var, Kürt var, Türkmen var milletler arasında pek sıkıntı yaşanmıyor. Ama Şii'ler ve Sünni'ler arasında mezhep sıkıntıları yaşıyor. Mesela Şii'ler Sünni'ler hakkında ya da Sünni'ler Şii'ler hakkında bir şey yazarsa özellikle de mezhepleri hakkında o zaman her iki tarafta sıkıntı yaşarız. O yüzden bu konulara pek girmek istemezler, yayınlamak istemezler dikkat ederler. Ama eğitim şu anda yine de kötü değil, sadece dini konularda her şey yazılmaz dikkat edilir. Çünkü biz iç savaşı zaten bu yüzden yaşadık. Ortam biraz sakinleşsin, huzur gelsin diye böyle bir durum var (G2, Orta Doğu).

Burada da görüleceği üzere uzun yıllar iç savaş yaşayan Irak'ta, mezhepler arası olası bir çatışmanın önüne geçebilmek ve bu çatışmanın verebileceği çeşitli hasarlardan mümkün olabildiğince kaçınabilmek için görüşmecimizin tabir ettiği şekliyle; ülkede “ortamın sakinleşmesi” ve “huzurun gelmesi” bakımından siyasi iktidar üniversitelerin bilimsel özgürlüklerini sınırlandırmıştır. Diğer taraftan görüşmecimiz ülkesindeki genel eğitim durumunun problemlerinden de kısaca bahsederek; fiziksel ve bilimsel alt yapı yetersizliğine, yeterli kontenjanın sağlanamamasına ve mezuniyet sonrası işsizliğe işaret etmiştir. Üniversitelerin bilimsel özerkliklerinin kısıtlanmasına dair başka bir vurgu ise Suriye uyruklu görüşmecimizden gelmiştir. Ülkesinde siyasetin, eğitimin ve bilimin içine fazlasıyla girdiğini belirten görüşmecimiz üniversiteler içerisinde yer alan çeşitli öğrenci topluluklarının siyasi iktidar tarafından üniversiteleri kontrol ve baskı altında tutan birer mekanizmaya dönüştürüldüğünü ve bu toplulukların üniversite içerisinde üstlendiği rolleri şu şekilde açıklamıştır;

...2011'den önce eğitim iyiydi aslında Suriye'de. Hatta tek pozitif yön eğitimiymi diyebiliriz. Eğitim ücretsizdi, üniversiteler dahil. Öğretmenler iyiydi. Şu anda zaten ana memur kadrosu hemen hemen aynı kaldı Suriye'nin. O yüzden eğitimi konusunda pek bir değişiklik olduğunu sanmıyorum. Ama eğitim üzerinde baskı hep vardı. Şimdi savaştan dolayı, ayaklanmalardan dolayı baskı çok daha fazla arttı. Siyaset eğitimin içine çok giriyor Suriye'de. Mesela üniversiteleri çok etkiliyor. Üniversitedeki hocalar istedikleri her şeyi yazamıyorlar. Korkuyorlar çünkü, başlarına bir şey gelsin istemiyorlar. Bir de zaten Esad'a karşı olan hocalar terk etti ülkeyi. Yurtdışına gitti birçoğu. Yerlerine hiç bir eleştiri yapmayan, hiçbir şey söylemeyen, yazmayan, onları destekleyen hocaları getirdiler. Yani aslında genel olarak üniversitelerin durumu çok iyi değil, baskı altındalar. Özgürlük yok. Çünkü siyaset bilimin içine çok girdi. Bir de şöyle bir durum var. Üniversitelerde mesela öğrenci toplulukları var. Bu öğrenci topluluklarının çoğunu Esad yönetiyor. Onu destekleyen öğrenciler zaten bu topluluklara girebiliyor. Üniversitelerde Esad'a karşı bir şey olursa hemen şikayet ediyorlar. Yalan yanlış şikayetler yüzünden bir sürü insan hocalar, öğrenciler hep baskı altında kalıyorlar. Yani herkes tehdit altında aslında. Çünkü birileri tarafından sürekli gözetleniyorlar. Ama o topluluktaki öğrencilere hem okurken hem de mezun olduktan sonra çok büyük avantajlar sağlıyorlar (G10, Orta Doğu).

Siyasi iktidar tarafından çeşitli öğrenci topluluklarının üniversiteleri kontrol ve baskı altında tutan birer mekanizmaya dönüştürülmesi, iktidar tarafından uygulanan baskının farklı bir boyutunu göstermesi bakımından dolayı bu noktada önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında burada görülen durum yukarıda verilen diğer görüşmecilerin ifadelerinde rastlandığı gibi siyasi iktidarın üniversiteler üzerinde doğrudan kurmuş olduğu bir baskı türüdür. Ancak burayı farklı kılan nokta siyasi iktidarın burada bu baskıyı öğrenci toplulukları üzerinden dolaylı bir şekilde yapıyormuş gibi gözükmesidir. Yani siyasi iktidarın bizatihi kendisi bu noktada

görünür değildir. İktidarını vekaleten öğrenci topluluklarına bırakmıştır. O yüzden aslında var olan durum siyasi iktidarın öğrenci topluluklarında çoktan vücuda gelmiş olması, yani zaten hep orada olmasıdır. Bu bağlamda ülke içerisinde farklı şehirlerdeki farklı üniversiteler ve bu üniversiteler içerisindeki çok çeşitli öğrenci toplulukları düşünüldüğünde siyasi iktidar tarafından üniversitelere uygulanan baskı daha geniş bir alana yayılmakta ve daha etkili bir şekilde uygulanabilmektedir. Dolayısıyla üniversiteler de bu şekilde iktidar tarafından daha rahat kontrol altında tutulabilmektedir.

Eğitim alanında yaşanan problemlere dair görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan bir başka vurgunun ise eğitimde maddiyatın çok fazla ön plana çıkması ve yine rüşvetle ilgili olduğu görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi; rüşvet ahlaki bir yozlaşma biçimi olmakla birlikte bir ülkenin toplumsal, siyasi ve ekonomik yapısında çeşitli büyük problemlere neden olabilmekte ve halkın kurumlara olan güvenini sarsabilmektedir. Bu noktada ise rüşvet eğitim alanına dair ortaya çıkan bir problem olarak kendini göstermiştir. Bu bağlamda Özbekistan uyruklu görüşmecimiz eğitim alanında kendi tabiriyle “rüşvetin resmi hale dönüştürülmesi” ve eğitimde maddiyatın ön plana çıkmasıyla eğitimde kalite ve niteliğin fazlasıyla azalması, eğitimin içinin boşalması durumunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

...Bizim ülkemizde üniversiteye gidenler çok. Üniversiteyi sizde kazanması çok zor ya bizde öyle değil. Kazanıyorsun devlet üniversitelerinde bile parasını ödersen okuyorsun. Böyle bir şey var. Bir de şöyle bir durum var, eskiden yoktu bu sonradan geldi. Mesela benim puanım üniversiteye girmeye yetmedi. Diyelim ki üç puanım yetmedi, onu paraya çeviriyorlar onu ilk sene ödüyoruz sonra okuyabiliyoruz. Bu puanın miktarı da bölüme göre değişiyor. Önceden rüşvet vardı, rüşvet vererek okul kazanma durumu vardı. Ama sonradan bu çok sertleşti, önüne geçmeye çalıştılar. Rüşvet eğitimde bayağı azaldı. Şu an hiç yok diyebiliriz, çünkü gerek yok! Aslında baktığında hiçbir şey değişmedi. Şimdi devlete ödeyerek yine giriyoruz. Yani rüşvet aslında resmi hale dönüştürüldü. Ama bu anlattığım durum tıp alanında geçmiyor diye biliyorum. Çünkü ora parayla bitirilecek bir alan değil. Sonuçta onlar insan canıyla uğraşacaklar. Her şey paraya çevrildikten sonra artık bazı iyi üniversitelerde okumanın bile bir anlamı kalmadı. Hatta artık son zamanlarda insanlar üniversite okumanın pek de faydalı olmadığını düşünmeye başladı. Zaman kaybı olarak düşünülüyor. Çünkü sadece yoklama için gidip, parasını verip bir diploma alabilirsiniz. Üniversite bitirmek öyle çok zor bir şey değil. Çünkü eğitimde maddiyat ön plana çıktı (G6, Orta Asya).

Burada son olarak görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan eğitim alanındaki problemlere dair bir diğer vurgunun cinsiyet eşitsizliğine yönelik olduğu görülmektedir. Buna göre Afganistan uyruklu görüşmecimiz ülkesinin mevcut genel eğitim durumunu eskiye göre kıyaslayarak Afganistan'ın yarı nüfusunun yani kadınların günümüzde hiçbir şekilde eğitim alamadıklarını ve bu durumun gelecekte

kadınların annelik rollerinde ve çocukların ilk eğitiminde büyük problemlere neden olacağını şu sözlerle dile getirmiştir;

...Daha önce de 20 sene önce Taliban geldi ülkemize her şey berbat oldu. Sonra devlet geldi. Bu 20 senede bence her şey değişti. Ülkemiz eskiden insanlara bayağı masraf ediyordu eğitim konusunda. Mesela birçok öğrenciyi dışarda yurtdışına eğitim için gönderiyordu, burs veriyordu. Öğrenciler gidiyorlar başka ülkelerde yüksek lisans yapıyorlardı, doktora yapıyorlardı. Sonra yeniden ülkeye geliyorlardı eğitim veriyorlardı. İşte bu bence gayet güzeldi. Eğitim daha da ilerliyordu daha da iyileşiyordu. Diğer öğrencilere, ülkeye çok büyük katkı sağlıyorlardı. Tamam daha önce de o kadar iyi değildi eğitim ama yine de şimdiye göre çok çok daha iyiydi. Mesela şu anda Afganistan'ın yarı nüfusu kadınlar yarı nüfusu erkeklerden oluşuyor. İşte yarı nüfus şimdi okuyamıyor yani. Bu çok kötü bir şey. Bir ülkenin yarısı eğitim alamıyor. Kadınların ileride çocukları olacak anne olacaklar ve çocuklara eğitim verecekler. Şimdi onların eğitimi yoksa nasıl eğitecekler çocuklarını. Üniversiteler de sadece erkekler için. İşte şimdi ülke daha berbat olmaya başlıyor. Bu gelecekte çok büyük problem olacak bence. Ama maalesef ülkemizde insanlar o kadar geleceği düşünmüyorlar. Sadece bugünü geçirsinler onu düşünüyorlar. Yani bugünü düşünüyorlar geleceği düşünmüyorlar (G7, Güney Asya).

5.3.4.1. Yurtdışı Eğitimi Tercih Sebepleri ve İten Faktörler

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların yurtdışı eğitim tercihlerine etki eden ve bu anlamda onları ülkelerinden iten faktörlerin daha ayrıntılı bir şekilde tespit edilmesi ve ortaya konulabilmesi adına bu noktanın ayrı bir başlık altında ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda öncelikle yurtdışı eğitim tercihlerine etki eden çeşitli faktörlerin genel dağılımlarına yer verilmiş ardından görüşmecii ifadelerinde ön plana çıkan vurguların bir değerlendirilmesi sunulmuştur.

Tablo 5.11. Yurtdışı Eğitimi Tercihlerine Etki Eden Çeşitli Faktörlerin Dağılımları

		n	%
Yurtdışı Eğitimi Tercih Nedeni	Nitelikli ve Kaliteli Eğitim Almak	99	25,5
	Diplomanın Uluslararası Tanınırlığı	77	19,8
	Gelinen Ülke Koşullarının Elverişsizliği	74	19,1
	Daha Ucuz Eğitim İmkânı	7	1,8
	Gelecekte İyi Bir Kariyer	68	17,5
	Farklı Bir Dil ve Kültür Öğrenmek	16	4,1
	Dünyanın Farklı Bölgelerini Gezme/Görmek	17	4,4
	Kendini Keşfetmek ve Tecrübe Edinmek	30	7,7
	Toplam	388	100,0
Yurtdışı Eğitimi Tercihinde Aile Desteği	Hiç Destek Olmadılar	11	2,8
	Kısmen Destek Oldular (Çekimser)	138	35,6
	Tamamen Destek Oldular	237	61,1
	Cevap Vermeyen	2	0,5
	Toplam	388	100,0
Destek Olmayan ve Çekimser Kalan Ailelerin Sebepleri	Genelde Alınan Kararlara Destek Olmama	5	3,3
	Eğitim Aldırmak/Okutmak İstememe	5	3,3
	Uzaklıktan Kaynaklı Korku/Kaygı	69	45,7
	Ekonomik Durumun Elverişsizliği	57	37,7
	Yapılacak İşlerin/Sorumlulukların Olması	12	7,9
	Türkiye'yi Güvenli Bulmama	3	2,0
	Toplam	151	100,0

Buna göre Tablo 5.11’de katılımcıların yurtdışı eğitimi tercihlerinde ön plana çıkarmış oldukları faktörler; “nitelikli ve kaliteli eğitim almak” (%25,5), “alınmak istenen diplomanın uluslararası tanınırlığı ve geçerliliği” (%19,8), “gelenen ülkenin siyasi, ekonomik ve toplumsal koşullarının elverişsizliği” (%19,1) ve “gelecekte iyi bir mesleki donanım ve kariyere sahip olmak” (%17,5) olarak görünmektedir. Bununla birlikte katılımcılar %61,1 oranla ailelerinin yurtdışı eğitim için almış oldukları bu kararlarında onlara “tamamen destek olduklarını” belirtmişler, %35,6’lık bir kesim ise, ailelerinin bu kararlarında “çekimser kaldıklarını”, %2,8’lik bir kesim de ailelerinin “hiç destek olmadıklarını” yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda çocuklarının bu kararına “çekimser kalan” ve “hiç destek olmayan” ailelerin çocuklarına bu yönde bir görüş belirtmelerinde ortaya çıkan en önemli iki temel kriterin “uzaklıktan kaynaklı korku/kaygı duyulması” (%45,7) ve “ekonomik durumun elverişsizliği” (%37,7) olduğu görülmektedir.

Tablo 5.12’de ise, farklı bölgelerden gelen katılımcıların yurtdışı eğitimini tercih etme nedenleri gösterilmektedir. Bu tablo yurtdışı eğitim tercihi açısından farklı bölgelerden gelen katılımcı görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmanın var olup olmadığı tespit etmek açısından önem arz etmektedir.

Tablo 5.12. Bölgesel Bazda Yurtdışı Eğitimi Tercih Nedenleri

	Yurtdışı Eğitimi Tercih Nedenleri									
		Nitelikli Eğitim	Diploma Tanınırlığı	Elverişsiz Ülke Koşulları	Daha Ucuz Eğitim	İyi Bir Kariyer	Farklı Dil ve Kültür Öğrenme	Farklı Bölgeler Gezme	Tecrübe Edinme	Total
Orta Asya	<i>n</i>	48	18	7	0	26	7	8	17	131
	%	36,6	13,7	5,3	0,0	19,8	5,3	6,1	13,0	100,0
Orta Doğu	<i>n</i>	25	34	45	0	22	6	3	3	138
	%	18,1	24,6	32,6	0,0	15,9	4,3	2,2	2,2	100,0
Güney Asya	<i>n</i>	9	11	21	0	9	2	0	1	53
	%	17,0	20,8	39,6	0,0	17,0	3,8	0,0	1,9	100,0
Afrika	<i>n</i>	16	14	1	0	7	1	2	0	41
	%	39,0	34,1	2,4	0,0	17,1	2,4	4,9	0,0	100,0
Avrupa	<i>n</i>	1	0	0	7	4	0	4	9	25
	%	4	0,0	0,0	28,0	16,0	0,0	16,0	36,0	100,0
Total	<i>n</i>	99	77	74	7	68	16	17	30	388
		25,5	19,8	19,1	1,8	17,5	4,1	4,4	7,7	100,0

$\chi^2=238,321^a$ *df:* (28) $p<.005$

Buna göre; Orta Asya bölgesinden gelen katılımcılarımızın yurtdışı eğitimini tercih etme nedenlerinde “kaliteli ve nitelikli eğitim almanın” (%36,6) ön plana çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan Orta Doğu bölgesinden gelen katılımcılarımız için “gelenen ülkenin siyasi, ekonomik ve toplumsal koşullarının elverişsizliği” (%32,6) ve

“diplomanın uluslararası tanınırlığı” (%24,6) yurtdışı eğitimini tercih etme nedenlerinde ön plana çıkan faktörler olarak görünmektedir. Benzer bir durum Güney Asya bölgesinden gelen katılımcılarımızın görüşlerinde de ortaya çıkmaktadır. Bu katılımcılarımız %39,6 oranla yurtdışı eğitim tercihlerinde “ülkelerinin siyasi, ekonomik ve toplumsal koşullarının elverişsiz olmasının” ve %20,8 oranla “alınmak istenen diplomanın uluslararası tanınırlığı ve geçerliliğinin” etkili olduğunu belirtmişlerdir. Afrika bölgesine bakıldığında ise “nitelikli ve kaliteli eğitim alma” arzusu (%39,0) ve “diplomanın uluslararası tanınırlığı ve geçerliliği” (%34,1) söz konusu bu bölgeden gelen katılımcılarımız açısından yurtdışı eğitimini tercih etmelerinin en önemli sebebi olarak gösterilmektedir. Son olarak Avrupa bölgesinden gelen katılımcılarımız diğer bölgelerden farklı olarak %36,0 oranla “kendini keşfetmek, olgunlaşmak ve tecrübe edinmeyi” ve %28,0 oranla “alınmak istenen eğitimin maliyet bakımından ucuz olmasını” yurtdışı eğitim tercihlerinde ön plana çıkarmışlardır. Bu bağlamda farklı bölgelerden gelen katılımcı görüşlerinden hareketle ön plana çıkarılan yurtdışı eğitimi tercih nedenlerinin bölgesel bazda anlamlı bir şekilde farklılaştığını söylemek mümkündür. Bu aynı zamanda bölgesel bazda öğrencileri yurtdışı eğitime iten faktörlerin de anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlamına gelmektedir.

Bu bağlamda nicel araştırma bulgularından hareketle, katılımcıların yurtdışında eğitim alma kararlarını etkileyen faktörlerin çok yönlülük arz ettiği söylenebilir. Bu araştırma özelinde ön plana çıkan bu faktörler hep birlikte değerlendirildiğinde; aslında temelde eğitimde yüksek standartlara ulaşma arzusunun yer aldığı görülmektedir. Geline ülke koşullarının elverişsizliği ise bu arzunun hayata geçirilmesinde büyük bir engel oluşturmakta ve aynı zamanda geleceğe yönelik bir belirsizliğe ve güvensizliğe neden olmaktadır. Dolayısıyla bu belirsizlikten sıyrılıp daha iyi bir eğitim ve gelecekte daha iyi yaşam koşullarına ulaşma isteği, dünyanın farklı bölge ve ülkelerindeki birçok öğrenciyi harekete geçirerek yüksek eğitim standartları sunan ülkelere yöneltmektedir. Bu durum uluslararası eğitim sürecine ivme kazandıran ve yurtdışı eğitiminin cazibesini artıran en önemli faktörlerden biridir. Ayrıca uluslararası alanda tanınırlığı olan bir diplomaya sahip olmak, mezuniyet sonrası işgücü piyasasında daha fazla fırsat oluşturarak gelecekte iyi bir kariyere sahip olunabilmesi açısından büyük avantajlar yaratabilmektedir. Bu bağlamda, farklı bölge ve ülkelerdeki öğrencilerin yurt dışında eğitim alma tercihleri;

daha nitelikli ve kaliteli bir eğitim arayışına ve arzusuna bağlı olmakla birlikte aynı zamanda daha güvenli bir gelecek yani geleceği garanti altına alma arzularından ve mesleki donanım ve kariyer hedeflerinden beslenmektedir. Bununla birlikte bu değerlendirmenin uluslararası eğitim sürecinin yalnızca bir boyutunu gösterdiği unutulmamalıdır. Çünkü bu değerlendirme bu araştırma özelinde yani bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcı görüşlerinde yurtdışı eğitim tercihlerinde ön plana çıkan faktörlerden hareketle yapılmıştır. Dolayısıyla burada ele alınan konuyla ilgili farklı bölge ve ülkelerde yapılan araştırmalarda ön plana çıkan faktörler değiştikçe yapılan değerlendirmeler de farklı senaryolara ve yorumlamalara açıktır.

Konu hakkında nitel araştırma bulgularına bakıldığında ise görüşmecilerin ifadelerinde yurtdışı eğitim tercihlerine ve onları uluslararası eğitim sürecine iten faktörlere dair ortaya çıkan vurguların da çeşitlilik arz ettiği görülmektedir. Buna göre Somali uyruklu bir görüşmecimiz hem “eğitimin kalite ve niteliğine” hem de “daha ucuz eğitime” vurgu yaparak konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Bizim eğitim sistemimiz İngiltere’den alınmış. Bütün dersler İngilizce olarak veriliyor. Eğitim genel olarak çok kötü değil ama ben Türkiye’de yaşayan biri olarak bu gözle baktığımda bizim üniversitelerimizin eğitim kalitesi çok kötü. Bir de çok pahalı. Türkiye mesela daha ucuz. Orada [Somali] üniversite okumuş olsaydım bir dönemde 600 dolar diğer dönem 600 dolar bir sene için 1200 dolar para verecektim. Ama burada bir dönemde 10.000 TL bir sene de 20.000 TL veriyorum. Dolara çevirsek işte bugün 32 TL’den hesaplırsak 625 dolar gibi bir fiyat çıkıyor. Yani hemen hemen Somali’deki bir dönem fiyatı. Aslında şöyle de bir şey oluyor; oradaki eğitimin hem pahalı hem kötü olmasından dolayı insanlar yurtdışı eğitim almayı tercih ediyor. Zaten neden tercih etmesinler ki. Daha ucuza daha iyi eğitim alabiliyorsun. Ama tabi bu her ülke için geçerli değil. Önceden bir araştırma yapmak gerekiyor. Bende yurtdışı eğitimini bu sebepten dolayı tercih ettim. Hem ekonomik olarak hem de eğitim kalitesi olarak düşündüm (G3, Afrika).

Görüşmecimizin ifadelerinden de anlaşılabacağı üzere; geleneksel ülkede eğitimin niteliğinin ve kalitesinin iyi olmaması ve aynı zamanda eğitim almanın insanlara pahalı bir seçenek olarak sunulması öğrencileri ve aileleri daha uygun maliyetli ve aynı zamanda nitelikli ve kaliteli eğitim fırsatları sunan ülkelere yönlendirebilmektedir. Bu durum öğrencilere ve ailelere ekonomik avantajlar sağlamakla birlikte aynı zamanda uluslararası eğitim süreci içerisinde farklı tecrübeler ve deneyimler yaşamalarına da imkân sunmaktadır. Dolayısıyla söz konusu bu durum, öğrencileri uluslararası eğitim sürecine iten önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkesindeki eğitimin kalite ve niteliğine vurgu yapan Özbekistan uyruklu başka bir görüşmecimiz ise bu noktada özellikle lisansüstü eğitim almanın önemine dikkat çekerek uluslararası eğitimi tercih etme nedenini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Benim yurtdışında eğitim almak istememin nedeni aslında biraz okuduğum bölümle alakalı oldu. Ben kendi ülkemde de üniversiteyi zaten Türk dili ve edebiyatı alanında okudum. Ama bizim ülkemizdeki okulların bu konuda eksiklikleri var. Verilen eğitim maalesef çok kaliteli değil. Çalışma alanı olarak da üniversitelerde ya da sadece bazı kurumlarda çalışabiliyoruz. Yani çalışma alanımız da çok kısıtlı. Bizim alanımızda yüksek lisans yapmadan bir işe girmek çok zor. Ben kendi ülkemde de eğitime devam etmek istedim ama eğitim çok iyi olmadığından dolayı yurtdışında eğitim almanın daha mantıklı olacağını düşündüm. Türkiye Burslarına başvurup şansımı denemek istedim. Kazandım ve Türkiye'ye geldim. Ama kazanamayıp kendi ülkemde yüksek lisans yapmayı yine deneyecektim (G6, Orta Asya).

Bu noktada görüşmecimizin ifadelerinde ortaya çıkan bir diğer önemli vurgu uluslararası eğitim tercihinin eğitim alınan bölümle ilgili olması hususudur. Yani bu noktada “alınan eğitimin gelinen ülkede sınırlı iş seçenekleri sunması” farklı bölge ve ülkelerdeki öğrencileri uluslararası eğitim almaya iten bir diğer önemli faktör olarak karşımıza çıkarmaktadır. İran uyruklu bir diğer görüşmecimiz bahse konu olan bu olguyu farklı bir boyuttan ele alarak okumak istediği ve şu an halihazırda eğitimini aldığı bir meslek dalının ülkesindeki nüfuz sahibi kişiler tarafından kendi aralarında bölüşüldüğüne vurgu yaparak ve bu durumun İran’da bu meslek dalını icra etmek isteyen öğrenciler açısından yurtdışı eğitimini tercih etmelerinde önemli bir rol oynadığını belirterek düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır;

Ben daha önce İran’da Tahran Üniversitesi’nde Elektrik Mühendisliği okudum. Ama ekonomik durumlardan bakıldığında mühendislik alanı Orta Doğu’da çok iyi değil. O yüzden emeğime, çabama yazık oluyor diye düşündüm. Bende tekrardan sınava girdim ve diş hekimliğini kazandım... Şimdi, İran’da şöyle bir durum var. Bir kısım var üstteler. Belki öyle bir hayat yaşıyorlar ki New York’ta bile öyle bir hayat yaşayamazsın. Mesela İran’da tıp, diş hekimliği hepsi mafya elinde. 21 tane tıpcımız milletvekili, öyle bir kurallar getirmişler ki yılda sadece 300 kişi diş hekimi alıyorlar. Türkiye yılda 11.000 kişi alıyor. Bir düşünün nüfus aynı. Yani kendi aralarında bölüşmüşler koskoca bir meslek dalını. Mesela oradaki bir diş hekimi Türkiye’deki bir diş hekiminden belki on katı daha fazla para kazanıyor. Çünkü kimseyi sokmuyorlar o çevrenin içine. Böyle bir sofralar var, o sofralara da belli insanlar girebiliyor. İşte ben yurtdışı eğitimini bu yüzden tercih ettim. Çünkü o sofradan yemek yedirmezlerdi bize. Zaten İran’da yurtdışına giden öğrencilerin %80’i özellikle tıp, diş hekimliğini orada okuyamadıkları için gidiyor. İran Sağlık Bakanlığı’nın onayladığı üniversitelere geliyorlar, ki burayı onaylıyor. Mesela ben burayı bitirdikten sonra İran benim sertifikayı kabul ediyor diş hekimliği olarak. Her sene bizim Sağlık Bakanlığı her ülkeden hangi üniversiteleri onaylıyoruz diye bir liste açıyor. “Bu okullarda okursanız geri döndüğünüzde sertifikalarınızı onaylayacağız” diyor. Bu alanda eğitim görmek isteyen öğrenciler de ona göre hareket ediyorlar (G8, Orta Doğu).

Görüşmecilerin ifadelerinde yurtdışı eğitim tercihlerine dair ortaya çıkan bir diğer önemli faktörün “Batı tarzında eğitim alma arzusu” olduğu görülmektedir. Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde özellikle üniversitelerce benimsenen bilimsel yöntem ve yaklaşımlar büyük ölçüde Batı tarzı eğitim standartlarıyla uyumlu olacak şekilde güncellenmiştir. Bu durum bilimsel bir araştırmanın nasıl yapılması veya

yapılmaması gerektiği hususunda küresel manada belli bir standardizasyonun yakalanması açısından önemlidir. Ancak bilimin sabit kurallarla işleyişi fikrinin gerçekçi olmadığını belirten ve bu anlamda özgürlükçü ve çoğulcu bir bilim anlayışını ön plana çıkararak bilimin tek tipleştirilmesini büyük ölçüde eleştiren Paul Feyerabend (2017) gibi epistemolojik anarşizmin savunucuları söz konusu bu duruma karşı cepheden saldırıya geçse de, günümüzde bilimsel yöntem ve yaklaşımlar bilimsel güvenilirliğin korunması ve bilgi üretiminde tutarlılığın sağlanabilmesi kriterlerinin karşılanması açısından belirlenen kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmeye devam edilmektedir. Bu noktada dünyada bilimin daha çok Batı tarzı eğitim sistemiyle gerçekleştirildiğine, ülkesinde eğitim alanında daha çok Rus kaynaklarından yararlanıldığına ve dolayısıyla eğitimde bu Sovyet dönemi mirasının izlerinin hala var olduğuna dikkat çeken Kazakistan uyruklu bir görüşmecimiz bu durumun ülke eğitiminin Batı tarzı eğitim veren diğer ülkelere kıyasla geride kaldığına vurgu yaparak konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Ben lisans ve yüksek lisansımı kendi ülkemde yaptım ve zaten ben biliyorum ülkedeki eğitimin nasıl hangi şartlar altında verildiğini. Biz çoğunlukla Rus tarihçilerin yazdığı kaynakları kullanıyoruz. Bu yüzden bazı şeyler Avrupa eğitimi alanlara göre bizim düşüncemize farklı geliyor. Ama şu anda dünyada bilim Avrupa eğitimiyle yapılıyor. Araştırmalar bu dille yazılıyor. Aslında biz o yüzden bazı konularda biraz geride kalıyoruz. Mesela bizde İkinci Dünya Savaşı “Büyük Vatan Savaşı” ya da “Vatanseverlik Savaşı” diye anlatılıyordu ve biz 2017, 2018’den itibaren “İkinci Dünya Savaşı” diye kullanıyoruz. Aslında çoğunlukla böyle kullanmamız lazım. Ama ideoloji ders kitaplarına da işliyor. Ben daha çok Avrupa eğitimin içinde bulunmak istedim. Bunu daha çok görmek, daha çok tecrübe etmek, buradan daha çok şey almak istedim. Türkiye’de de zaten Avrupa eğitimi veriliyor. Türkçeye çevrilen Batı kaynakları kullanılıyor. Onlar olayları bizim kaynaklarımıza göre tamamen başka taraftan anlatıyor. Daha derin bilgiler veriliyor (G4, Orta Asya).

Görüşmecilerin uluslararası eğitimi tercih etme nedenlerinde ortaya çıkan bir diğer önemli faktörün, “ülke koşullarının elverişsizliği” olarak görünmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi; gelineen ülkenin siyasi, ekonomik ve toplumsal koşullarının elverişsizliği farklı bölgelerdeki birçok öğrenciyi yurtdışı eğitimi için harekete geçiren ve bu anlamda uluslararası eğitim sürecine ivme kazandıran en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu noktada Suriye uyruklu bir görüşmecimiz kendisi açısından uluslararası eğitimin bir tercihten ziyade daha çok bir zorunluluk arz ettiğini şu kısa cümleleriyle ifade etmiştir;

Şimdi şöyle benim babam 5 defa tutuklandı. Son tutuklandığında 2 yıl kaldı. Çok yıprandı. O çıktıktan sonra burada artık yaşayamayız dedi. Çünkü biz orada yaşamaya devam etseydik onu alıp öldürürlerdi artık. O yüzden ülkeyi terk etmek

zorunda kaldık. Yani benim eğitime yurtdışında devam etmekten başka bir seçeneğim hiç olmadı (G10, Orta Doğu).

“Olgunlaşmak, kendini denemek, tecrübe edinmek” görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan bir diğer uluslararası eğitimi tercih etme nedenidir. Bu nokta; öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşimde bulunması, bağımsızlıklarının ve özyönetim becerilerinin gelişmesi ve gündelik yaşamlarında çeşitli zorluklarla baş edebilme yeteneklerinin güçlenmesi bakımından önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Gine uyruklu bir görüşmecimiz konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Benim ülkemde eğitim çok kötü değildi fakat bizim kültürümüze göre bir insanın kendisini tamamlaması için biraz tecrübe alması gerekiyor. Olgunlaşmak, kendini denemek gibi. Farklı insanları, farklı yaşamları görmek gibi. O yüzden ben yurtdışı eğitiminin bunun için güzel bir fırsat olduğunu düşündüm. Ülkemde yurtdışında eğitim gören biri tecrübeli görünüyor. Yurtdışına çıktığında hiç bir kağıt, hiç bir diploma getirmesen bile orada oturanlardan daha fazla tecrübe kazanmış sayılıyor. Çünkü sen yeni kişilerle tanıştın, ülkedeki insanlardan daha fazla yerler gördün. Bu benim ülkemde çok değerli bir şey (G5, Afrika).

Gine uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde özellikle Afrika bölgesinden gelen öğrencilerin uluslararası eğitim tercihlerine dair dikkat çeken önemli bir vurgu daha bulunmaktadır. Bu vurgu, dünyanın farklı ülkelerinde uluslararası eğitim süreci içerisinde yer alan birçok Afrikalı öğrencinin eğitim almak istedikleri bölümü son zamanlarda daha amaçlı bir şekilde tercih ettiklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda Gine uyruklu görüşmecimiz Afrikalı öğrencilerin son zamanlarda amaçlı bir şekilde genelde daha çok tarım alanlarında eğitim görmeyi tercih ettiklerini ifade ederek bu durumun genel sebeplerini şu şekilde açıklamıştır;

Şimdi yurtdışında eğitim alan Afrikalı öğrenciler genelde tarım alanlarında eğitim görmeyi tercih ediyorlar. Çünkü ülkelere döndüklerinde o tecrübelerini aktaracaklar. Sanırım Atatürk demiş “ekonominin temeli tarımdır” diye. Bence de öyle. Yani bir ülkenin gelişmesi için ilk önce tarımdan başlamak gerekiyor. Afrika ülkelerinin o konuda eksiklikleri çok fazla. Şimdi son zamanlarda bizim çok potansiyelimiz var. Tarımda daha fazla potansiyellerimiz varken biz en çok madencilikle uğraşıyoruz. Çünkü Afrika’nın madenleri çok zengin, orada daha hızlı bir şey elde edebiliyorsun, daha hızlı paralar kazanabiliyorsun. Toprağa girdiğinde belki bir haftada altın bulabiliyorsun ama tarım yapacaksın beklemek zorundasın. Her gün geleceksin çalışacaksın, bitki ekeceksin, sulayacaksın. Bu iş daha uzun olduğu için insanlar önceki yıllarda tarımı bırakıp madencilığe gitmişler. Ama artık hem maden bitiyor hem de tamamen çevreyi bozuyor. Mesela bir altın madeninin yakınlarda hiçbir ağaç göremezsin. Maden sürdürülebilir bir şey değil ama tarım öyle, tarım hep var bitmez. Başka bir şey de Afrika ülkeleri artık temel ihtiyaçlarını bile yurtdışından alıyor. Pirinci, mısırı bile yurtdışından almaya başladık. Şimdi bizde mısır böyle yere atsan bile çıkar. Topraklar çok verimli. Ama kullanamıyoruz. Çünkü tarım konusunda bilgi eksikliğimiz çok var. Böyle olunca devletler tarım yapanlara daha fazla fırsat vermeye başladı. Girişimci olmak istiyorsun, tarımla uğraşırsan daha kolay daha hızlı sermaye bulabiliyorsun Afrika’da. Madencilikle uğraşanlara göre devletten daha fazla yardım isteyebiliyorsun ve bu konuda başarımda daha kolay. Çünkü

madencilikte çok büyük yabancı firmalar, şirketler var. Onlarla rekabet etmen çok zor. Madencilik alanı daha çok yabancı şirketlerin elinde. Tarım öyle değil daha çok devlet desteği ile yapılmaya çalışılıyor. O yüzden şu an Afrikalı öğrenciler yurtdışında daha çok tarım alanında eğitim almayı tercih ediyorlar. Çünkü Afrika ülkeleri artık tarıma daha çok yönelmek istiyor (G5, Afrika).

Son olarak görüşmecilerin ifadelerinde uluslararası eğitim tercihlerine dair ön plana çıkan bir başka faktör; “dünyanın farklı bölgelerini gezmek, görmek ve yeni kültürlerle, insanlarla karşılaşmak” olduğu görülmektedir. Bu nokta öğrencilerin sosyal ve kültürel becerilerinin gelişimi, bu konulara yönelik farkındalıklarının artması ve yeni sosyal normlarla tanışmaları bakımından önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Afganistan uyruklu görüşmecimiz konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Ben Taliban gelmeden önce de yurtdışında eğitim almak istiyordum. Çünkü mesela başka ülkeleri görmek, başka insanlarla tanışmak, farklı kültürleri öğrenmek, anlamak hep istiyordum. Bir de tek başıma yaşamak istedim aslında. Eskiden beri çok istiyordum bunu. Başka ülkelerde tek yaşayacağım falan bunu düşününce beni heyecanlandırıyordu. Taliban da gelince artık buna kesin bir şekilde karar verdim (G7, Güney Asya).

Benzer şekilde Türkmenistan uyruklu görüşmecimiz ise bir ülkenin kültürünü, insanlarını, yaşam stilini yerinde görmenin önemine vurgu yaparak ve uluslararası eğitim sürecinin bu konuda yaratmış olduğu avantaja dikkat çekerek bu konu hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

...Ben başka ülkeleri başka kültürleri keşfetmek istedim. Merak ettim. Yeni insanlar tanımak, yeni tecrübeler kazanmak istedim. Mesela sen sadece kendi ülkende yaşıyorsun ama bu dünyada başka ülkelerin, başka kültürlerin de var olduğunu biliyorsun. Televizyondan, sosyal medyadan görüyorsun. Ama bu sana o ülkeyi gelip görmen kadar etki etmiyor. Yani ben dünyayı, insanları daha çok tanımak istedim. Ben Orta Asya'ya hayranım. Benim hep böyle Türki ülkeleri gezmek gibi bir hayalim vardı. Şu anda bu hayalimi gerçekleştirmeye çalışıyorum. Yurtdışında eğitim almak böyle avantajlar da sağlıyor (G9, Orta Asya).

Son olarak nicel ve nitel araştırma bulgularından hareketle gelinen bölgeye dair görüşlerin ve yurtdışı eğitime iten faktörlerin genel bir değerlendirmesini sunmak gerekmektedir. Burada farklı bölge ve ülkelerden gelen katılımcı görüşlerinden hareketle gelinen ülkenin siyasi, ekonomik ve toplumsal yapısında görülen çeşitli problemler incelenmiş ve bununla birlikte mevcut eğitim durumu, üniversitelerin genel eğitim düzeyi ve bilimsel özerklik durumlarına yer verilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların yurtdışı eğitimini tercih etme nedenlerinde ön plana çıkan temel faktörler tespit edilerek genel bir değerlendirme sunulmuştur. Buna göre aslında burada farklı coğrafi bölgelerde görülen ve farklı alanlara dair söz konusu bu

problemler birbirilerinden bağımsız bir yapıya sahip değil aksine birbirlerini çeşitli şekillerde doğrudan veya dolaylı yollardan etkileyen problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin bir ülkenin siyasi yapısında görülen problemler beraberinde iktisadi, toplumsal ve eğitim alanlarında da çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ya da iktisadi alanda yaşanan problemler diğer kurumları da büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla bu noktada sadece tek bir alanda/kurumda yaşanan problemler farklı coğrafi bölgelerdeki genç kuşakları uluslararası eğitim sürecine iten, onları bu amaç uğruna harekete geçiren tek bir temel sebebi doğurmamaktadır. Çünkü bu tümüyle siyasi, ekonomik, toplumsal ve eğitim yapılarında görülen çok daha karmaşık ilişkilerin bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda; “siyasi baskı”, “özgürlüklerin kısıtlanması” ve “sansür” gibi siyasi yapıda görülebilecek çeşitli problemler farklı bölge ve ülkelerin genç kuşakları üzerinde kendi potansiyellerini gerçekleştirme, daha özgür ve güvenli yaşama ve daha nitelikli eğitim alma arzusunu doğurabilmektedir. “Enflasyon”, “işsizlik” ve “yoksulluk” gibi iktisadi alanda görülen çeşitli problemler genç kuşakları yurtdışında daha yüksek standartlı bir yaşam ve parlak bir kariyer yaratabilecek olanaklar aramasına neden olabilmektedir. “Etnik çatışma”, “cinsiyet eşitsizliği” veya “erken yaşta evlilik” gibi çeşitli toplumsal problemler yine farklı bölgelerin genç kuşaklarını sosyal açıdan daha adil, daha güvende hissettikleri ve hukuk üstünlüğünün olduğu toplumlara doğru itebilmektedir. Ancak burada bu araştırma açısından görülen en önemli nokta eğitim alanında; eğitim sisteminin yetersizliklerinden kaynaklı ortaya çıkan “nitelikli ve kaliteli eğitim alma”, üniversitelerin bilimsel özerkliklerinin belirli otoritelerce kısıtlanmasından kaynaklı “daha özgür üniversitelerde daha özgür bir bilime erişim” ve alınan eğitimin uluslararası alanda geniş iş fırsatlarına erişimi kolaylaştıracak “uluslararası tanınırlığı ve geçerliliği olan bir diploma” arzusu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tüm bu faktörler hep birlikte uluslararası eğitim alma arzusunu güçlendiren temel nedenler olarak ön plana çıkmaktadır.

5.4. Türkiye’ye Dair Düşünceler ve Çeken Faktörler

Bu bölümde katılımcıların “Türkiye’ye dair görüşlerine” yer verilmiş ve onları Türkiye’de uluslararası eğitim almaya çeken faktörlerin parametreleri sorgulanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların uluslararası eğitim açısından Türkiye’yi tercih etme nedenlerine, Türkiye’ye gelmeden önce ve geldikten sonra Türkiye algılarına, Türkiye’de uluslararası öğrenci olmanın avantajlarına ve dezavantajlarına ve

Türkiye’de ayrımcılık olgusuna dair temel görüşlerine yer verilerek yine nicel ve nitel veriler üzerinden çok boyutlu bir analiz sunulmuştur. Bu anlamda çalışma açısından katılımcıların Türkiye’ye dair düşünceleri ve Türkiye’deki eğitim süreçleri, günümüzdeki yaşantılarını yani “bugününü” anlama açısından son derece önemlidir.

Tablo 5.13. Türkiye’ye Dair Görüşler ve Uluslararası Eğitimde Türkiye Tercihi

		n	%
Türkiye’ye Gelmeden Önce Türkiye Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu	Bilgi Vardı	135	34,8
	Kısmen Bilgi Vardı	241	62,1
	Hiçbir Bilgi Yoktu	11	2,8
	Cevap Vermeyen	1	0,3
	Toplam	388	100,0
Türkiye Hakkında Bilgi Edinmede En Çok Yararlanılan Kaynak	Aile/Arkadaş Çevresi	225	58,0
	İnternet/Sosyal Medya	74	19,1
	Gelen Ülkedeki Kurumlar	12	3,1
	Türkiye’deki Kurumlar (YTB, UDEF vb.)	25	6,4
	Türk Dizi ve Filmler	43	11,1
	Cevap Vermeyen	9	2,3
	Toplam	388	100,0
Yurtdışı Eğitiminde Türkiye İlk Tercih mi?	Evet	308	79,4
	Hayır	80	20,6
	Toplam	388	100,0
Türkiye Dışında Gidilmek İstenen Ülkenin Cezbedici Faktörleri	Kaliteli ve Nitelikli Eğitim	27	36,0
	Yeterli Burs Olanakları	2	2,7
	Diplomanın Uluslararası Tanınırlığı	10	13,3
	Çalışma ve Oturma İzni Alma	5	6,7
	Dil ve Kültür Öğrenme Fırsatı	8	10,7
	Daha Ucuz Eğitim	1	1,3
	Gelecekte Güçlü Kariyer İmkânı	20	26,7
	Çeşitli Sosyal ve Kültürel Aktiviteler	2	2,7
	Toplam	75	100,0
Yurtdışı Eğitiminde Türkiye Tercihinin Temel Nedeni	Kaliteli ve Nitelikli Eğitim	38	9,8
	Gelen Ülke Koşullarının Elverişsizliği	49	12,6
	Coğrafi ve Kültürel Yakınlık	82	21,1
	Türkiye’nin Müslüman Bir Ülke Olması	84	21,6
	Diplomanın Uluslararası Tanınırlığı	75	19,3
	Türkiye’deki İstihdam Olanakları	5	1,3
	Yeterli Burs İmkanları	4	1,0
	Ucuz Eğitim	12	3,1
	Aile ve Arkadaş Tavsiyesi	25	6,4
	Türkiye’deki Kurumların Tanıtım Faaliyetleri	14	3,6
	Toplam	388	100,0
Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Olmanın Avantajları	Türkiye’nin Güvenli Bir Ülke Olması	133	34,3
	Farklı Yaşam Tarzlarına Açık Olması	65	16,8
	Ekonomik Olarak Avantajlı Olması	20	5,2
	Doğal Güzelliklerinin Olması	85	21,9
	Sosyal Aktivite/Eğlence Seçenekleri	85	21,9
	Toplam	388	100,0
Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Olmanın Dezavantajları	Türkiye’nin Güvenli Bir Ülke Olmaması	10	2,6
	Farklı Bir Kültüre Adaptasyon	73	18,8
	Türkçe Öğrenmenin Zorluğu	27	7,0
	Kozmopolit/Kalabalık Bir Ülke Olması	33	8,5
	Ekonomik Sorunlar	204	52,6
	İnsanların Önyargılı Davranması	39	10,1
	Cevap Vermeyen	2	0,5
	Toplam	388	100,0

Buradan hareketle Tablo 5.13'te örneklem grubunu oluşturan katılımcıların uluslararası eğitimde Türkiye tercihlerine etki eden çeşitli faktörlerin dağılımları verilmiştir. Buna göre; katılımcıların %34,8'i Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'nin etnik, kültürel ve toplumsal yapısı hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtirken, %62,1 oranla kısmen bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkiye hakkında az da olsa bir bilgi sahibi olduklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte katılımcıların %58,0'i Türkiye hakkında edinmiş oldukları bilgileri en çok aile ve arkadaş çevresinden edindikleri görülmektedir. Bu katılımcıların genelde Türki Cumhuriyetlerden veya farklı bölgelerden gelen Türk uyruklu (Orta Doğu'nun farklı ülkelerinde yaşayan Azeri ve Türkmen uyruklu öğrenciler ve Avrupa'da yaşayan gurbetçi öğrenciler) uluslararası öğrenciler olduklarını bu noktada ifade etmek gerekmektedir. İnternet ve sosyal medya ise (%19,1) Türkiye hakkında bilgi edinmede katılımcıların faydalandığı bir diğer önemli kaynak olarak görünmektedir.

Diğer taraftan katılımcıların büyük çoğunluğu %79,4 oranla uluslararası eğitim tercihlerinde Türkiye'yi ilk tercihleri olarak belirtmişlerdir. Bu noktada katılımcıların %20,6'sının ise Almanya, İngiltere, Fransa, Amerika, Çin ve Kanada başta olmak üzere özellikle Avrupa ve Doğu Asya'da bulunan çeşitli ülkeleri uluslararası eğitim tercihlerinde ilk sıraya koymuş olduklarını da bu noktada ifade etmek gerekmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi; söz konusu bu ülkeler dünya genelinde en çok uluslararası öğrenciyi çeken ve dolayısıyla en çok uluslararası öğrenciye sahip olan ülkeler konumundadırlar. Uluslararası öğrencileri bu ülkelere çeken faktörler ise bu çalışmanın örneklem grubu açısından; eğitim olanaklarının çok daha nitelikli ve kaliteli olması (%36,0), parlak bir gelecek için iyi bir mesleki donanım ve güçlü bir kariyer fırsatı sunması (%26,7), alınan diplomanın uluslararası tanınırlığı ve geniş çevrelere hitap etmesi (%13,3) ve eğitim alınmak istenen ülkenin dilini ve kültürünü öğrenme fırsatı (%10,7) olarak görünmektedir.

Bununla birlikte örneklem grubunu oluşturan katılımcıların genel görüşlerinden hareketle uluslararası öğrencilerin yurtdışı eğitimlerinde Türkiye'yi tercih etme nedenlerine yani uluslararası öğrencileri Türkiye'ye çeken çeşitli faktörlere bakıldığında; ilk olarak "Türkiye'nin Müslüman bir ülke olması" (%21,6) bu noktada en önemli çeken faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun temel nedeni daha önce katılımcıların demografik özelliklerinden bahsederken ifade edildiği gibi,

örneklem grubunu oluşturan katılımcıların %94,8 oranla çok büyük bir kısmının İslam inancına sahip olmasıdır. Dolayısıyla Türkiye’de ibadetleri rahatça yerine getirebilme avantajı ve aynı dine sahip olma duygusunun vermiş olduğu güven hissiyatı burada farklı bölge ve ülkelerden gelen katılımcılar açısından öne çıkan tercih nedeni olarak görülmektedir. İkinci olarak ve yakın bir oranla “coğrafi ve kültürel yakınlık” (%21,1) katılımcıların Türkiye’yi tercih etme nedenlerinde öne çıkan bir diğer önemli faktör olarak görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin benzer yaşam tarzlarında dil ve kültür olarak aşına oldukları bir toplumda eğitim görmeleri sosyal hayata daha hızlı entegre olmalarını sağlamakla birlikte dil konusunda çeşitli engellerle karşılaşma olasılıklarını da azaltarak yine aynı şekilde akademik hayata da hızlı bir şekilde entegre olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla coğrafi ve kültürel yakınlığın özellikle Türkiye Cumhuriyetlerinden Türkiye’ye eğitim almaya gelen uluslararası öğrenciler açısından sosyal ve kültürel adaptasyon kolaylığı sağladığını burada söylemek mümkündür. Ayrıca bu araştırma özelinde özellikle Orta Asya bölgesinden gelen uluslararası öğrenciler için kendi dillerine ve kültürlerine yakın bir ülkede eğitim görüyor olmanın vermiş olduğu güven hissiyatının öne çıkan en önemli çeken faktörler arasında olduğu da söylenebilir. Üçüncü olarak uluslararası öğrencileri Türkiye’ye çeken bir başka önemli faktörün “mezuniyet sonrası alınacak olan diplomanın uluslararası tanınırlığı” (%19,3) olduğu görülmektedir. Önceki sayfalarda da değinildiği gibi; Türkiye’deki üniversitelerin birçoğu özellikle Bologna Süreci’nden sonra kalite standartlarını genişleterek uluslararasılaşma yolunda önemli adımlar atmayı başarmış ve bu alanda söz sahibi olan oyuncular haline gelmişlerdir. Dolayısıyla günümüzde Türkiye’deki birçok üniversite farklı bölge ve ülkelerden gelen uluslararası öğrenciler açısından önemli olarak görülen; uluslararası standartlarda eğitim alma, uluslararası eğitim sürecinde kazanılan çeşitli beceri ve niteliklerin dünya çapında kabul görmesi ve farklı bölge ve ülkelerde iş fırsatlarına erişimle daha geniş bir kariyer yelpazesi oluşturma düşüncesi gibi kriterleri karşılayabilecek bir donanıma sahiptir. Bu bağlamda Türkiye’nin uluslararası öğrencilere sunmuş olduğu uluslararasılaşmaya yönelik bu tür olanaklar yurtdışı eğitim tercihinde Türkiye’yi ön plana çıkaran ve uluslararası öğrencileri Türkiye’ye çeken en önemli faktörler arasında yerini almaktadır. Dördüncü olarak “gelenen ülkenin siyasi, ekonomik ve toplumsal koşullarının elverişsizliği” (%12,6) uluslararası eğitim tercihinde Türkiye’nin tercih edilmesinin bir diğer önemli sebebidir. Bir önceki bölümde de bahsedildiği üzere; farklı bölge ve ülkelerde görülen siyasi baskı, yetersiz ifade özgürlüğü, etnik

çatışmalar, iç savaş, çeşitli iktisadi ve toplumsal problemler genç kuşaklarda yaşanan bölgeye göre daha adil, daha özgür ve daha güvenli bir ortamda yaşama ve eğitim alma arzusunu doğurabilmektedir. Dolayısıyla bu durum komşu ülkelere doğru öğrenci hareketliliklerini de hızlandırmaktadır. Bu bağlamda konuya Türkiye açısından bakıldığında, burada anlatılana benzer bir durumun yaşandığı ifade edilebilir. Özellikle son yıllarda Orta Doğu bölgesinde yaşanan etnik çatışmalar ve iç karışıklıkların Türkiye'ye olan öğrenci hareketliliğini ivmelendirdiğini söylemek bu noktada yanlış olmayacaktır. Diğer taraftan tabloda dikkat çeken iki farklı noktadan daha bahsetmek gerekmektedir: İlki, hatırlanacağı üzere katılımcılar genel olarak uluslararası eğitimi tercih etme nedenlerinde “nitelikli ve kaliteli eğitim” alma düşüncesini ön plana çıkarmışlardır. Ancak burada görüleceği üzere Türkiye tercihlerinde “nitelikli ve kaliteli eğitim alma” (%9,8) düşüncesi oran olarak biraz daha düşük kalmıştır. Bu durumun temel sebebi farklı yorumlamalara açık olsa da yine de burada katılımcıların yurtdışı eğitiminde Türkiye'yi tercih etme sebeplerinde farklı motivasyonlarla karar verdiklerini söylemek mümkündür. Bu bağlamda yukarıda bahsedilen katılımcıların ön plana çıkarmış olduğu çeken faktörlere tekrar bakıldığında bu araştırma özelinde; “dini boyutun”, “kültürel yakınlığın”, “güçlü bir kariyer arzusunun” ve “daha özgür ve güvenli bir ortamda eğitim alıyor olmanın” vermiş olduğu motivasyon katılımcıların kararlarını çok daha derinden etkilemiş gibi gözükmektedir. Yani nitelikli ve kaliteli eğitim alma düşüncesi her ne kadar burada önemini yitirmese de uluslararası öğrenciler açısından huzurlu ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda eğitim görmek bu noktada kararlarında çok daha fazla ön plana çıkmıştır. İkincisi ise, burs imkânlarının (%1,0) ve Türkiye'de uluslararası eğitime ivme kazandırabilecek olan kurumların yurtdışında ülke tanıtım faaliyetlerinin (%3,6) katılımcıların Türkiye tercihlerinde çok düşük oranlarla temsil edilmesidir. Dolayısıyla bu noktada Türkiye açısından burs imkânlarını daha da güçlendirmek ve Türkiye'nin yurtdışında tanıtım faaliyetlerini mümkün olduğunca artırmak uluslararası öğrencileri ülkeye çekme açısından önemli bir kriterler olarak ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların Türkiye tercihlerine yönelik öne çıkan faktörler incelendikten sonra Tablo 5.13 incelenmeye devam edildiğinde Türkiye'de uluslararası öğrenci olmanın avantajları ve dezavantajları hakkında genel görüşler de ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre örneklem grubunu oluşturan katılımcılar; “Türkiye'nin güvenli bir ülke olması” (%34,3), “doğal güzellikleri” (kültürel aktivite ve gezi

etkinlikleri için çeşitli seçenekler sunması) (%21,9), “sosyal aktivite ve eğlence açısından çeşitli seçenekler sunması” (%21,9) ve “Türkiye’nin farklı yaşam tarzlarına açık bir ülke olması” (özgür, rahat ve çokkültürlü bir yaşam sunması) (%16,8) kriterlerini Türkiye’de uluslararası öğrenci olmanın birer avantajı olarak ön plana çıkarmışlardır. Yine bu kriterler farklı bölge ve ülkelerdeki uluslararası öğrencileri Türkiye’de eğitim almaya çeken önemli faktörler arasındadır. Diğer taraftan dezavantaj yaratan hususlara bakıldığında; “ekonomik sorunlar” (hayat pahalılığı, geçinememe, barınma problemi ve benzeri) (%52,6), “farklı bir kültüre adaptasyon” (%18,8) ve “insanların önyargılı davranması” (%10,1) kriterleri katılımcı görüşlerinde birer dezavantaj olarak ön planla çıkarılmış olduğu görülmektedir. Özellikle “insanların önyargılı davranma” hususunun “ayrımcılık/dışlanma” olgusu ile ilişkisel bir biçimde bu çalışmanın ilerleyen sayfalarında daha ayrıntılı bir şekilde inceleneceğini de burada ifade etmek gerekmektedir.

Tablo 5.14. Bölgesel Bazda Yurtdışı Eğitiminde Türkiye’ye Çeken Faktörler

		Yurtdışı Eğitiminde Türkiye Tercihini Etkileyen Faktörler										
		Nitelikli Eğitim	Elverişsiz Ülke Koşulları	Kültürel Yakınlık	Müslüman Bir Ülke Olması	Diploma Tanınırlığı	İstihdam Olanakları	Yeterli Burs	Ucuz Eğitim	Öneri/Tavsiye	Kurumsal Tanıtım	Total
Orta Asya	n	15	4	66	15	13	0	1	4	8	5	131
	%	11,5	3,1	50,4	11,5	9,9	0,0	0,8	3,1	6,1	3,8	100,0
Orta Doğu	n	14	34	11	26	45	1	0	0	6	1	138
	%	10,1	24,6	8,0	18,8	32,6	0,7	0,0	0,0	4,3	0,7	100,0
Güney Asya	n	2	9	0	32	3	2	0	0	0	5	53
	%	3,8	17,0	0,0	60,4	5,7	3,8	0,0	0,0	0,0	9,4	100,0
Afrika	n	3	2	0	11	12	2	3	2	3	3	41
	%	7,3	4,9	0,0	26,8	29,3	4,9	7,3	4,9	7,3	7,3	100,0
Avrupa	n	4	0	5	0	2	0	0	6	8	0	25
	%	16,0	0,0	20,0	0,0	8,0	0,0	0,0	24,0	32,0	0,0	100,0
Total	n	38	49	82	84	75	5	4	12	25	14	388
	%	9,8	12,6	21,1	21,6	19,3	1,3	1,0	3,1	6,4	3,6	100,0

$\chi^2=304,977^a$ df: (32) $p<.005$

Bunlarla birlikte Tablo 5.14’te katılımcıların uluslararası eğitim açısından Türkiye’yi tercih etme sebeplerinin bölgesel bazda bir dağılımı gösterilmiştir. Dolayısıyla bu nokta farklı bölgelerden gelen katılımcıların Türkiye tercihinin etkileyen faktörlerde bir farklılaşmanın var olup olmadığını tespit etme açısından önem arz etmektedir. Ayrıca yukarıda değinilen ve katılımcıların genel algılarında Türkiye’yi tercih etme nedenlerinde öne çıkan faktörleri temellendirmek açısından da gerekli olarak görülmektedir. Buna göre; Orta Asya bölgesinden gelen katılımcılar için

“coğrafi ve kültürel yakınlık” (%50,4) yurtdışı eğitimi açısından Türkiye’ye çeken en önemli faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Orta Doğu bölgesinden gelen katılımcılar açısından, “alınan diplomanın uluslararası tanınırlık/geçerlilik sunması”, (%32,6), “gelenen ülke koşullarının elverişsiz olması” (%24,6) ve “Türkiye’nin Müslüman bir ülke olması” yurtdışı eğitiminde Türkiye’yi tercih etme nedenlerinde öne çıkan ve çeken temel faktörler olarak belirtilmiştir. Güney Asya bölgesinden gelen katılımcıların çoğunluğu ise “Türkiye’nin Müslüman bir ülke olması” (%60,4) faktörünü ön plana çıkarmışlardır. Afrika bölgesinden gelen katılımcılar birbirine yakın oranlarda “diplomanın uluslararası tanınırlığı ve geçerliliği” (%29,3) ve “Türkiye’nin Müslüman bir ülke olması” (%26,8) faktörlerini Türkiye’yi tercih etme nedenleri olarak göstermişlerdir. Son olarak Avrupa bölgesinden gelen katılımcılar; “aile/arkadaş çevrelerinin tavsiyesini” (%32,0), “daha ucuz bir eğitime erişimi” (%24,0) ve “coğrafi ve kültürel yakınlığı” yurtdışı eğitiminde Türkiye’yi tercih etme nedenleri olarak işaret etmişlerdir. Bu bağlamda farklı bölgelerden gelen katılımcı görüşlerinden hareketle ön plana çıkarılan uluslararası eğitimde Türkiye’yi tercih etme nedenlerinin bölgesel bazda anlamlı bir şekilde farklılaştığını söylemek mümkündür.

Farklı bölge ve ülkelerden gelen uluslararası öğrencileri Türkiye’ye çeken faktörlere dair daha derin ve ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla nitel araştırma bulguları devreye sokulduğunda görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan vurgularda ilk dikkat çeken noktanın “coğrafi ve kültürel yakınlık” olduğu görülmektedir. Buna göre İran uyruklu bir görüşmecimiz Türk kimliğini ön plana çıkararak kendisini Türkiye’de uluslararası eğitim almaya yönelten etkileri kısaca şu şekilde açıklamıştır;

...Aslında Avrupa ülkelerinden birini de gidebilirdim ama ben Avrupa insanı değilim. Soğukkanlı değilim, öyle “kuru kuru merhabana merhaba sonra geç işini yap” öyle bir insan değilim. Ben Türk’üm, Azeri’yim. İran’da 40 milyon Türk yaşıyor bu arada. Bu kültürü biliyorum. Ben Türkiye televizyonuyla büyüdüm. Türk programlarını, dizilerini, filmlerini hepsini izledim. Türkiye’yi takip ediyorum, biliyorum, insanını, şarkılarını biliyorum. Benim canım sıkılırsa açar Türk şarkılarını dinlerim. Avrupa’nın rock şarkıları bilmem neleri ilgimi çekmiyor. Kültürü, dili, yaşam tarzları bana hiç yakın değil. Gidip oralarda ne yapacağım. O yüzden ilk değil tek tercihim Türkiye’ydi (G8, Orta Doğu).

Kazakistan uyruklu bir diğer görüşmecimiz ise hem Türkiye Burslarından kabul almış olmasına hem de dil ve kültür benzerliğine dikkat çekerek konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

Ben yurtdışı eğitimi almak için önce Güney Kore’ye başvurdum. Sonra Türkiye Burslarına başvurdum. Türkiye Burslarının cevabı daha erken geldi. Ben de bu yüzden Türkiye’yi tercih ettim. Daha önceden de dört kere Türkiye

Burslarına başvurmuştum ama kabul edilmedim. Mülakatların, makalelerin, çalışma alanlarının iyi olması gerekiyor. Ama Türkiye'ye daha önceden 2018'de yüksek lisans yaparken değişim programıyla da gelmiştim. Hocalarla, arkadaşlarla anlaşmam konuşmam daha iyi. Bu yüzden de ben Türkiye'yi seçtim. Çünkü dil, kültür konusunda çok yabancılık çekmiyorum. Sonuçta bizler aynı kültürün insanlarıyız (G4, Orta Asya).

Görüşmecinin ifadelerinde, kültürüne aşına olduğu bir ülkede eğitim almak istemenin yanı sıra ön plana çıkan bir başka vurgunun, başvurmuş olduğu Türkiye Burslarının cevabının daha hızlı ve erken bir şekilde sonuçlandırılmış olmasıdır. Dolayısıyla burs başvuru süreçlerinin diğer ülkelere göre mümkün olduğunca daha erken tarihlerde başlatılması, daha hızlı ve sorunsuz bir şekilde sonuçlandırılması ve yeterli imkânların öğrencilere sağlanması bu noktada uluslararası öğrencileri Türkiye'ye çeken ve Türkiye'nin bu konudaki cazibesini artıran önemli bir kriter olarak dikkat çekmektedir.

Görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan uluslararası öğrencileri Türkiye'ye çeken faktörlere dair dikkat çeken bir diğer noktanın yine coğrafi ve kültürel yakınlığa bağlı olarak “dil öğrenmek veya geliştirmek” vurgusu olduğu görülmektedir. Buna göre Kırgızistan uyruklu bir görüşmecimiz yurtdışı eğitiminde Türkiye'yi tercih etme nedenini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Ben burslu olarak Kırgızistan'da Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Gazetecilik bölümünü kazandım. Bir sene Türkçeyi orda öğrendim, daha sonra ise geliştirmek istedim. Kırgızistan'da Türkçeyi kullanabileceğim çeşitli ortamlar vardı. Ama yine de tam olarak kullanamayacağımı ve bir gelişme gösteremeyeceğimi düşündüm. Yurtdışı eğitimi için Türkiye'yi tercih etmemin en önemli sebeplerinden biri bu. Yani kendi kültürüme çok yakın bir ülkede dil öğrenmek (G1, Orta Asya).

Irak uyruklu başka bir görüşmecimiz hem farklı bir dil öğrenmenin önemine vurgu yaparak hem de “Türkiye'nin ekonomisinin eskiden daha iyi olduğuna ve daha ucuz eğitim olanakları sağladığına” dikkat çekerek Türkiye'yi tercih etme sebebini şu şekilde dile getirmiştir;

Yurtdışı eğitimi şöyle. İlk tercihim olarak Türkiye'yi tercih ettim. Sizin bir atasözünüz var; bir dil bir insan iki dil iki insan. Dedim iki insan olalım. Farklı bir kültürde yaşamak, oranın dilini öğrenmek bence çok önemli bir şey. İnsana birçok avantajlar sağlayabiliyor. Geldikten sonra sizin eğitiminizin sistem olarak bizimkinden daha yüksek, daha iyi olduğunu anladım. Keşke bu tecrübeyi Iraklılar da görebilse, Irak'ta da yapılabilse. Türkiye'nin üniversite sistemleri, eğitim sistemleri çok daha iyi. Ama şöyle bir durum da var. Eskiden Türkiye'nin ekonomisi çok daha iyiydi, bu kadar pahalı değildi. Daha avantajlıydı, eğitim de daha ucuzdu. Ben biraz Türkiye'yi bu yüzden de tercih etmiştim. Ekonomik olarak sıkıntı yaşamıyordum. Son zamanlarda durum dolardan dolayı biraz zorlaştı. Ama şu an bütün dünyada böyle bir durum var. Mesela benim arkadaş burada eğitim aldı, yaşadı sonra Kanada'ya gitti. Orasının vatandaşlık alma ve ekonomik olarak

daha iyi olacağını düşündü. Bazen görüşüyoruz Türkiye’den daha zor yaşadığını anlatıyor (G2, Orta Doğu).

Özbekistan uyruklu bir diğer görüşmecimizin ifadelerinde yine dil geliştirme arzusunun ön plana çıktığı görülmekle birlikte, aynı zamanda “kültür benzerliği”, “aynı dini inanca sahip olma” ve “Türkiye’nin Türk öğretmenler tarafından tanıtım faaliyetleri” gibi farklı kriterlerin uluslararası öğrencileri Türkiye’ye çekme bakımından önemli bir rol oynadığına dikkat çekilmektedir. Buna göre görüşmecimiz konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir;

Türk Dili ve Edebiyatı okuduğum için, dilimi geliştirmek istediğim için tabi ki Türkiye ilk tercihimdi. Çünkü diğer ülkelere başvurmam için tamamen farklı bir alandan başvurmak gerektiğini düşündüm. Yani İngilizcenin daha güçlü olması lazım. Özbekistan’da Türk dilini öğretebileceğim özel kurslar, üniversiteler gibi alanlar var. Özel şirketlerde yada tercümanlık işlerinde de çalışabilirsin. Bir de Türkiye’den gelen öğretmenlerimiz anlatıyordu Türkiye’yi. Ondan dolayı da biraz haberimiz oluyordu. Dört yıl Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi aldığım için dili, edebiyatı, kültürü, tarihi hakkında da bilgim vardı. Burayı seçmemin bir sebebi de kültür benzerliği ve dinimizin aynı olmasıydı. Böylece kendimde bir cesaret bulabildim (G6, Orta Asya).

Bu bağlamda görüşmecimizin ifadesinden de anlaşılacağı üzere, “ülke tanıtım faaliyetleri” ve “aynı dini inanca sahip olma” düşüncesi farklı bölge ve ülkelerdeki öğrencileri Türkiye’de uluslararası eğitim almaya çeken iki önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre yine Özbekistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerine benzer şekilde Afganistan uyruklu bir diğer görüşmecimiz Türkiye’yi tercih etme sebebini kısaca şu sözlerle dile getirmiştir;

...Ben zaten Afganistan’da Türk bir okulda eğitim alıyordum. Maarif Vakfı’nın okullarında. Onlar çok yardımcı oldular. Türkiye’yi çok güzel tanıttılar. Bir de mesela hocalarımı gördüğüm zaman ne kadar yakın olduğumuzu fark ettim. Yani gerçekten mesela birçok kültür, hem Müslüman bir ülke olması bana çok yakın gibi geldi. İşte ondan Türkiye’yi tercih ettim. Bir de sınavlara girmiştım, Türkçem vardı. Yol benim için açıldı yani (G7, Güney Asya).

Görüleceği üzere Türkiye’nin dünyanın farklı bölge ve ülkelerinde okullar açması ve Türkiye’nin tanıtım faaliyetlerini bu okullar aracılığıyla gerçekleştirmesi öğrencileri uluslararası eğitim açısından Türkiye’ye çeken çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bununla birlikte Türkiye’nin uluslararası eğitim alanına yönelik gerçekleştirmiş olduğu bu tarz bir yaklaşım; Türkiye’nin kültürel değerlerinin, tarihinin ve dilinin yurtdışına tanıtılması, Türkiye ile diğer ülkeler arasında eğitim alanında işbirliklerinin teşvik edilmesi ve köprülerin kurulması, yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının ana dillerini ve kültürlerini unutmadan eğitim almasının sağlanması yani diaspora ile ilişkilerin artırılması ve nihayetinde Türkiye’nin

uluslararası imajının güçlenmesi bakımından da kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda Türkmenistan uyruklu başka bir görüşmecimiz, Afganistan uyruklu görüşmecimize benzer şekilde kendi ülkesinde Türkiye Cumhuriyeti tarafından kurulmuş olan bir okulda eğitim gördüğünü belirterek ve Türk eğitim sistemi tarzında bir eğitim aldığına vurgu yaparak yurtdışı eğitiminde Türkiye'yi tercih etme sebebini şu şekilde açıklamıştır;

Ben Türkmenistan'dayken Türkiye Cumhuriyeti'nin kurduğu Türk bir okulda okudum. Yani Türk eğitim sistemi tarzında bir eğitim aldım. O yüzden Türkiye ilk tercihim oldu. Çünkü Türk eğitim sistemini gördüm, o eğitim sistemi içerisinde büyüdüm. Şimdi başka bir ülkede pat diye başka bir eğitim sistemine geçsem bu benim için büyük sıkıntı olurdu. Çünkü bir sisteme alışmışsın, o sistemi biliyorsun. Öğretmenlerimiz de zaten Türkiye'yi bize çok iyi anlatıyorlardı. Bir de benim konuştuğum dil genellikle Türkçe ve Rusça. Dil konusunda da bir avantajım olur diye düşündüm. Çünkü dil öğrenmek gerçekten çok uğraştırıcı bir şey. Gittiğin ülkede yaşayabilmek için de o dili öğrenmek zorundasın. Türkiye'de en azından böyle bir engelle karşılaşmadım. Bu benim tanıdığım, bildiğim, içinde yaşadığım kültür. Benim kültürüm yani (G9, Orta Asya).

Her iki görüşmecimizin de ifadelerinden anlaşılacağı üzere; Türkiye'nin kurmuş olduğu bir okulda Türk eğitim sistemine aşinalık kazandırmak, Türkiye'nin tanıtım faaliyetlerini bu okullar aracılığıyla gerçekleştirmek ve dil ve kültür benzerliklerini ön plana çıkarmak Türkiye'nin uluslararası eğitim pazarında farklı bölge ve ülkelerdeki öğrencileri Türkiye'ye çekme, Türkiye'nin cazibesini artırma ve diğer ülkelerle rekabet edebilme açısından uygulamış olduğu önemli stratejik hamleler olarak gözükmektedir.

Görüşmeci ifadelerinde yurtdışı eğitiminde Türkiye'yi tercih etme nedenlerinde ön plana çıkan bir başka ve çok önemli nokta, "aynı dini inanca sahip olma" yani "Türkiye'nin Müslüman bir ülke olması" vurgusudur. Buna göre Somali uyruklu bir görüşmecimiz Türkiye'nin özgür bir ülke olmasına ve kendisi açısından ibadetlerini rahatça yerine getirebilme avantajına dikkat çekerek Türkiye'yi tercih etme nedenini şu sözleriyle açıklamıştır;

Türkiye'de okumak benim babamın tavsiyesi. Babam Türkiye'de okumamı istedi. Çünkü Türkiye hem Müslüman bir ülke hem de bir taraftan özgürlüklerin olduğu bir ülke. İstedğin gibi yaşayabilirsin kimse sana karışmaz, eğitimi güzel, dinini rahatlıkla sağlayabilirsin. Bu sebeplerden dolayı Türkiye'yi tercih ettim. Türkiye'de daha önce okuyan arkadaşlarım da vardı ama ne yalan söyleyeyim onlar burayı bana hiç tavsiye etmediler. Türkiye'de ayrımcılık çok yapıyorlar renk, kültür farkı var ayrımcılık yaşayabilirsin gitme dediler. Ama ben şu an buradayım ve geldiğimden beri bambaşka bir dünya var, vallahi memnunum. Bu yüzden gelmeden önce endişeliydim tavsiye etmemişlerdi ama geldikten sonra kafamda çok daha iyi bir Türkiye oluştu (G3, Afrika).

Dikkat edileceği üzere burada görüşmecinin ifadesinde ortaya çıkan bir başka önemli nokta “tavsiye” ve “ayrımcılık/dışlanma” meselesine dair olan vurgudur. Buna göre; uluslararası öğrencilerin herhangi bir ülkeyi yurtdışı eğitimi açısından tercih etmesinde pozitif veya negatif yönde yapılan aile veya arkadaş tavsiyelerinin çok önemli bir payı olduğu gerçektir. Dolayısıyla bu tavsiyeler ailelerin ve öğrencilerin tercihlerine doğrudan etki edebilme potansiyeline sahiptir. Örneğin yukarıda verilen ifadede görüşmecinin babası çocuğuna Türkiye’de eğitim almasını tavsiye etmekte ancak diğer taraftan Türkiye’de daha önceden eğitim alan arkadaş çevresi ayrımcılık/dışlanma meselesine işaret ederek öğrenciyi bir iklimde bırakmakta ve bir kaygı/endişe hali içerisine doğru itmektedir. Bu bağlamda Türkiye’nin farklı bölgelerden öğrenci çekme potansiyelinin zarar görmemesi ve daha da artırılması adına farklı yaşam tarzlarına açık, özgür ve çokkültürlü yaşam sunan bir ülke izlenimi vermesi kritik bir öneme sahiptir. Bunun için ise gerek yerel halka gerek akademik personele gerekse de üniversite içerisinde halihazırda eğitimlerine devam eden öğrencilere bu konuda gerekli temel eğitimin verilerek bilinçlendirilmesi, farkındalıklarının artırılması ve gelen uluslararası öğrencilerin misafirperverlikle karşılanması ve aynı zamanda birer kültür elçileri olarak kabul görmesi bu hassas konu açısından son derece önemlidir.

Burada son olarak Gine uyruklu görüşmecimiz uluslararası eğitime yönelik gelinen ülkede oluşan bir takım endişelere işaret ederek (özellikle yerel kültüre ve genç kuşaklara verilebilecek olan zararların önüne geçme, erkenden önlem alma açısından) yurtdışı eğitiminde Türkiye’yi tercih etme sebebini şu ifadeleriyle açıklamıştır;

Benim Türkiye’yi tercih etmem aslında şöyle oldu. Bizim ülkemizde bu konuda bazı çekinceler olabiliyor. Hangi ülkede eğitim aldığına göre değişiyor tabi bu. Mesela şöyle; “bu şimdi yurtdışında eğitim aldı geldi farklı yerler gördü farklı kültürler gördü ama bizim kültürümüze zarar verecek mi, öğrencilerimize, gençlere neler anlatacak” gibi. Benim ülkemde Türkiye’den gelenlere güvenilir diye bir algı var. Şimdi, Gine’ye Türkiye’den gelenler oluyor genelde inşaatlarda, limanlarda, hava limanlarında çalışıyorlar. Rusya’dan gelenler oluyor genelde okullarda, madenlerde çalışıyorlar. Genel olarak Ruslar ve Türkler daha disiplinli görünüyor işlerde. Sözlerini tutuyorlar, işleri istediğin gibi zamanında teslim ediyorlar. O yüzden bu ülkelerde eğitim alırsan hiç bir problemin olmuyor. Ama Fransa’da eğitim alan biri dil konusunda problem yaşamıyor, orada rahat okuyor ama ülkeye geri döndüğünde onun için işler öyle kolay olmuyor. Daha dezavantajlı oluyorlar. Mesela öğretmen olsan neredeyse bir yıl içinde her hafta denetlenirsin. Onlar daha çok denetleniyorlar çünkü biraz endişeleniyorlar. Çünkü bizim ülkemizde Fransa’ya karşı geçmişe tarihe yönelik kötü bir algı var. Hani “bu şimdi Fransa’ya gitti geri geldi Fransa’nın bir çocuğu oldu mu olmadı mı? Fransızlar bunun beynini yıkamış mı? Artık Fransız gibi mi düşünüyor? Kendi kültüründen uzaklaşmış mı? Fransızlar onu kullanıp bize zarar verebilir mi?” gibi düşünceler var. Çünkü artık yabancı bir ülke gelip de açık açık başka bir ülkeyi

sömürüyor. O halktan birini kullanarak diğerlerini sömürmeye çalışıyor. Türkiye’den gelen, Rusya’dan gelen, Çin’den gelen sömürgecilikle uğraşmadığı için pek fazla sorgulanmıyor. Ama Avrupa’dan Amerika’dan gelenlere kesinlikle bu gözle bakılıyor. Ben aslında biraz da bu sebeplerden dolayı Türkiye’yi tercih ettim. İlk tercihim Türkiye olmuştu. Bir de annemim tavsiyelerinden dolayı. Annem Türkiye’yi biraz biliyordu. Türkiye Müslüman bir ülke olduğu için de Türkiye’yi tercih ettim (G5, Afrika).

Görüleceği üzere burada bir ülkenin diğer bir ülkeye vermiş olduğu olumlu ve güçlü imaj uluslararası eğitim açısından olumlu ve güçlü imaj çizen ülkenin cazibesini artırarak öğrenci çekme potansiyelini kuvvetlendirmiştir. Dolayısıyla Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerde bu olumlu imajını daha fazla güçlendirmesi Türkiye’ye uluslararası öğrencileri çekme yani öğrenci hareketliliğinin yönünü Türkiye çevirerek ivmelendirmesi bakımından son derece önemli görünmektedir. Yine diğer taraftan görüleceği üzere burada da bir aile tavsiyesinin var olduğuna işaret edilmiştir. Aile tavsiyesi ve Türkiye’nin Müslüman bir ülke olması yine farklı bölgelerden öğrencileri Türkiye’ye çeken çok önemli bir faktör olma pozisyonunu bu noktada da korumuştur.

5.4.1. Ayrımcılık/Dışlanma Olgusuna Dair Görüşler

Çalışmanın bu bölümünde, uluslararası öğrencilerin uluslararası eğitim süreci içerisinde Türkiye’de ayrımcılığa maruz kalma durumu ve nedenleri üzerinde durulacaktır. Bu nokta uluslararası öğrencilerin gündelik hayatlarında tecrübe etmiş oldukları çeşitli deneyimlerden farklı kesitler sunması ve Türkiye algılarının ortaya konulması bakımından önem arz etmektedir.

Tablo 5.15. Türkiye’de Ayrımcılığa Maruz Kalma Durumu ve Genel Düşünceler

		n	%
Türkiye’de Ayrımcılığa Maruz Kalma Durumu	Evet Düşünüyorum	75	19,3
	Bazı Durumlarda Düşünüyorum	147	37,9
	Hayır Düşünmüyorum	165	42,5
	Cevap Vermeyen	1	0,3
	Toplam	388	100
Türkiye’de Ayrımcılığa Maruz Kaldıklarını Belirten Katılımcıların Düşünceleri	Türk İnsanın Önyargılı Olması	92	18,1
	Dil ve Kültür Farklılıkları	64	12,6
	Fiziksel Görünüş	40	7,9
	Türkiye Siyasetinin Etkileri	153	30,2
	Türkiye Medyasının/Sosyal Medyanın Etkileri	158	31,2
	Toplam	507*	100,0

* “n” sayısı gerçek kişi sayısını geçmektedir.

Bu bağlamda Tablo 5.15’e bakıldığında; bölge ayırt etmeksizin genel olarak katılımcılar %42,5 oranla Türkiye’de “herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadıklarını” düşünürken %19,3 oranla “ayrımcılığa maruz kaldıklarını”, %37,9 oranla ise “bazı durumlarda ayrımcılığa maruz kaldıklarını” belirtmişlerdir. Dolayısıyla genel algıda

katılımcıların yarısından fazlasının %57,2 oranla uluslararası eğitim sürecinde bazı durumlarda bile olsa Türkiye’de ayrımcılığa uğradıklarını düşünmekte olduğu görülmektedir. Türkiye’de ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirten katılımcıların genel algılarında ortaya çıkan temel faktörlerde ise Türkiye medyasının/sosyal medyanın (%31,2) ve Türkiye siyasetinin etkileri (%30,2) ön plana çıkarılmıştır. Buna göre bazı katılımcılar açısından Türkiye’de medya ve siyasetin; “ayırıcı söylemlerle ve bu söylemleri normalleştirilmesiyle”; “ayırıcılığı tetikleyen”, “belirli gruplara karşı önyargıyı pekiştiren” ve sonuç olarak “biz” ve “onlar” ayrımı yaratarak toplumsal huzursuzluğa yol açan” güçlü bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların %18,1’i “Türk insanının önyargılı bir yapıya sahip olduğunu” düşünmekte, %12,6’sı ise ayrımcılığa uğrama nedenini “dil ve kültür farklılıklarına” bağlamaktadır. %7,9’luk bir diğer kesim ise ayrımcılığa uğrama nedeninin “fiziksel görünüşten” (giyim şekli, ten rengi saç-sakal tarzı ve benzeri) kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Tablo 5.16’da katılımcı görüşlerinden hareketle bölgesel bazda ayrımcılığa uğrama düşüncesi gösterilmektedir.

Tablo 5.16. Bölgesel Bazda Ayrımcılığa Maruz Kalma Düşüncesi

		Ayrımcılığa Maruz Kalma Nedeni					Total
		İnsanların Önyargılı Olması	Dil ve Kültür Farklılıkları	Fiziksel Görünüş	Türkiye Siyaseti	Türkiye Medyası	
Orta Asya	n	17	6	10	6	2	32
	%	53,1	18,8	31,3	18,8	6,3	
Orta Doğu	n	44	36	6	98	104	113
	%	38,9	31,9	5,3	86,7	92,0	
Güney Asya	n	25	13	5	38	39	49
	%	51,0	26,5	10,2	77,6	79,6	
Afrika	n	5	9	19	10	12	25
	%	20,0	36,0	76,0	40,0	48,0	
Avrupa	n	1	0	0	1	1	1
	%	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	
Total	n	92	64	40	153	158	220

Buna göre; Orta Asya bölgesinden gelen katılımcıların %53,1 oranla “insanların önyargılı davranması” faktörünü ön plana çıkardığı görülmektedir. Orta Doğu ve Güney Asya bölgesinden gelen katılımcılar ise ilk oran Orta Doğu’yu ikinci oran Güney Asya’yı temsil edecek şekilde; “Türkiye medyasını” (%92,0; %79,6), “Türkiye siyasetini” (%86,7; %77,6) ve “insanların önyargılı davranması” (%38,9; %51,0) faktörlerini Türkiye’de ayrımcılığa maruz kalma nedeni olarak işaret etmişlerdir. Afrika bölgesinden gelen katılımcılar diğer bölgelerden farklı olarak “fiziksel görünüş” (%76,0) faktörünü ön plana çıkarmışlardır. Bu bağlamda farklı bölgelerden

gelen katılımcı görüşlerinden hareketle genel olarak bir değerlendirme yapılacak olursa; özellikle Güney Asya ve Orta Doğu bölgesinden gelen katılımcıların diğer bölgelere kıyasla çok daha fazla ayrımcılığa maruz kaldıklarını düşündükleri görülmektedir. Bu noktada tekrardan hatırlatmak gerekirse; Orta Doğu bölgesinden 131, Güney Asya bölgesinden ise 53 gönüllü katılımcıya anket uygulanmış ve Orta Doğu bölgesinden gelen katılımcıların 113'ü, Güney Asya bölgesinden gelen katılımcıların ise 49'u Türkiye'de uluslararası eğitim sürecinde bazı durumlarda bile olsa ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Konu hakkında nitel araştırma bulgularına bakıldığında görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan uluslararası eğitim sürecinde ayrımcılığa/dışlanmaya uğrama nedenlerinin bir çeşitlilik arz ettiği görülmektedir. Aynı zamanda bu vurgular ayrımcılık olgusunun daha derin ve farklı boyutlarını göstermesi bakımından da önem arz etmektedir. Bu bağlamda görüşmecilerin ifadelerinde ayrımcılığa maruz kalma nedeni olarak düşünülen ve dikkat çeken ilk vurgunun “fiziksel görünüşten” kaynaklı olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre Somali uyruklu bir görüşmecimiz Karabük'te gerçekleştiği iddia edilen bir olaya¹⁴⁶ işaret ederek eskiye nazaran son zamanlarda Afrika bölgesinden gelen öğrencilere karşı ayrımcılık olgusunda bir artış olduğunu belirtmiş ve ayrımcılığa uğrama düşüncesi hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

Somali'de çok sosyal biriydim, buradaki gibi değildim. Herkesle sohbet edebiliyordum, hemen bir ilişki kurabiliyordum. Açıkçası burada çok fazla arkadaşım yok. O yüzden sohbet kurarken çok zorlanıyorum. Yine de eskiden burada ayrımcılığa uğradığımı düşünmüyordum. Buradaki insanlar gerçekten çok iyiler, güler yüzlü insanlar, sanki bana öz kardeşleri gibi davranıyorlar. Yine öyleler, iyiler. Ama bu son zamanlarda haberlerde de çıkmıştı ya Karabük'te çıkan olaylardan dolayı bize karşı biraz ayrımcılık durumu arttı. O da görünüşümüzden dolayı. Bazen bize diyorlar; “burada ne işiniz var Karabük'e gidin!”. Burada bir tek duyduğum o oldu. Ama beni gerçekten üzmüştü. Onun haricinde hiçbir şey yok, görmedim (G3, Afrika).

Görüşmecinin ifadelerinden de anlaşılabacağı üzere; Türkiye'nin bir şehrinde yaşandığı iddia edilen bir olay Türkiye'nin farklı şehirlerinde eğitim öğretim hayatına devam eden birçok Afrikalı öğrenciyi zan altında bırakma potansiyeline sahip olacak kadar büyük ve güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu duruma benzer başka bir örneğe ise Gine uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde rastlanmaktadır. Görüşmecimiz

¹⁴⁶ Karabük'te bazı kadın ve erkek öğrencilerin Afrikalı öğrencilerle birliktelik yaşadktan sonra HPV ve HIV gibi cinsel yollarla bulaşan hastalıklara yakalandığı iddia edilen ve bir dönem Türk medyasına gündemine oturan olay.

özellikle pandemi sürecinden sonra yabancılara karşı gösterilen ayrımcılık olgusunda bir artış meydana geldiğini belirtmekle birlikte aynı zamanda Türkiye’de seçim dönemlerinde medya ve siyasetin etkilerine değinerek söz konusu bu iki faktörün “yabancıları çok daha fazla “görünür” kılıp” ayrımcılık olgusunu tetiklediğine işaret etmiştir;

Ayrımcılığa uğradığımı evet bazen düşünüyorum, bazen oluyor. Nereye gidersen git bir ayrımcılığa uğrayabilirsin zaten. Ama Türkiye’de son zamanlarda çok olmaya başladı. Çoğunlukla görünüşten dolayı oluyor. Açıkçası pandemiden sonra çok görmeye başladım diyebilirim. Ondan önce bu kadar çok fazla olmuyordu... Bir örnek vereyim sadece; pandemi zamanında kısıtlamalar olmuştur hatırlıyorsun aylarca evde kaldık. Ondan sonra dışarı çıkınca bazı insanlara göre Covid yabancılardan geçiyor gibi bir algı oluşmuş. Siyasetten mi oldu, medyadan mı oldu bilmiyorum. Şimdi hatırlıyorum ben bir mağazaya gitmiştim, herkes kendi eline kolonya döküp giriyor. Ben girerken kadın benim her yerime kolonya dökmüştü, o kadar döktü ki az daha gözlerim bozuluyordu. Bir de ayrımcılık seçim zamanlarında çok oluyor. Bazı siyasi partilerin seçim kampanyalarından dolayı. Medyanın siyasetin yanlış bilgi vermesinden dolayı oluyor. Hani Türklerin gerçekten kim olduğunu sadece köylere gittiğinde anlayabiliyorsun. Orada insanlar doğal olarak yaşadıkları için nasıl sempatik olduklarını orada görebiliyorsun. Ama merkezlerde öyle değil. Şimdi düşün sabahtan akşama kadar insan çalışıyor, sinirleniyor. Tam tramvaya binerken bir de iki üç yabancı da görüyorsun orada. Sanki onlar yüzünden evine rahat gidemiyorsun gibi oluyor. Hani biz çok fazla görünüyor gibi oluyoruz (G5, Afrika).

Özellikle Afrika bölgesinden gelen öğrencilerle birlikte Orta Asya bölgesinden gelen öğrencilerin de uluslararası eğitim süreci içerisinde fiziksel görünüşlerinden ötürü problem yaşadıkları görülmektedir. Buna göre Kazakistan uyruklu bir görüşmecimiz ayrımcılığa uğrama düşüncesi hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

Ayrımcılık bazen oluyor. Bazen üniversitede oluyor, bazen halk arasında, bazen yurttaki KYK’da da oluyor. Fiziksel görünüşten dolayı yabancı olduğumuz anlaşıyor. Mesela bir yerde geziyorsun bir şey sormak istiyor sana “bu yabancı bu bir şey bilmez!” deyip geçiyorlar. Ya da sen bir şey soruyorsun böyle yüzüne bakıyor cevapta vermiyor. Bazen mesela yurttaki yemek almak için sıraya giriyoruz bazı Türk öğrencilere çok iyi davranan güzel konuşan ablalar seni gördüğünde susuyor ve “istersen al istemezsen bırak!” diye davrandığı oluyor. Bazı durumlarda oluyor böyle şeyler. Ben bunun görünüşten kaynaklandığını düşünüyorum. Ama ona göre bütün insanlar böyle diye düşünmeye gerek yok. Bana çok iyi davranan arkadaşlarım da var. Bu yüzden ben bütün Türkiye’de ayrımcılık var diye bir genelleme yapamam (G4, Orta Asya).

Kırgızistan uyruklu başka bir görüşmecimiz Türkiye’de dışlandığını düşünmese de bazı durumlarda fiziksel görünüşten dolayı hoş karşılamadığı sorular aldığını ifade etmekle birlikte uluslararası eğitim süreci içerisinde çokkültürlü bir ortamda yaşamanın da kendi önyargılarını tamamen kırdığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

Türkiye’de beni dışladıklarını düşünmüyorum. Ama farklı bir ülkeye gitsem belki Müslüman olmayan bir ülkeye önyargılı davranabilirlerdi. Bazen nadir de olsa burada da oluyor. Bilmiyorum mesela bazen bana diyorlar işte Türkçe biliyor musun diye dalga geçer gibi işaret diliyle konuşuyorlar ya da Japon musun, Çinli misin, Koreli misin diye görünüşünden dolayı soruyorlar. Hoş bir şey değil tabi bu. Ama buna önyargı mı diyeyim merak mı diyeyim onu bende tam anlayamıyorum. Kendime onların dediklerini önyargı olarak kabul etmek istemiyorum. Türk öğrencilerle veya Türk halkıyla genel anlamda bir problem yaşamıyorum. Türkiye’yle ilgili aklımda kötü bir anı yok çok şükür. İleride ne olacak bilmiyorum tabi ki. Ben önyargılıydım ama. Türkiye ve burada uluslararası bir ortamda okumam o önyargımı giderdi. İnsanların farklı renklerine, fiziksel olarak farklı görünenlere, farklı ülkelere olan önyargımı buradaki ortam tam anlamıyla yok etti. Çünkü çok farklı insanlar görüyorsun, senden farkının olmadığını anlıyorsun ve her şey aslında ne kadar normalmiş diyorsun (G1, Orta Asya).

Görüşmecimizin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere; uluslararası eğitim süreci bireylere çokkültürlü ve farklı yaşam tarzlarına açık bir ortam sağlayarak empati yeteneklerini geliştirmekte ve önyargılı oldukları bazı konuları görüşmecimizin ifadesiyle “tam anlamıyla yok edebilmektedir”. Dolayısıyla empati yeteneğinin gelişmesi uluslararası öğrencilerin kendi deneyimlerini zenginleştirmesi, diğer öğrencilerle olan pozitif etkileşimlerinin artması, çeşitli sorunların barışçıl yollarla çözülmesi ve yeni bir kültüre uyum ve adaptasyonlarının hızlanması açısından kritik bir öneme sahip olarak görünmektedir. Bu bağlamda Irak uyruklu bir görüşmecimiz Türkiye’de herhangi bir ayrımcılığa uğramadığını, “kolay” ve “iyi” yaşadığını ifade ederek bunu empati yeteneğini geliştirmiş olmasına bağlamaktadır;

...Bugün nereye gidersen git bütün dünyada kesinlikle bir sıkıntı yaşarsın. Türkiye’de veya Irak’ta doğduğun yerden ayrı bir yere git yaşı orda bile kesinlikle bir sıkıntı yaşarsın. Ama ben Allah’a şükür burada yaşadığım sürece pek bir sıkıntı yaşamadım... Mesela burada Türk halkından biraz bahsedelim. Türkiye’ye gelmeden önce Türkler hakkında neredeyse hiç bilgim yoktu. Türkler, Türk milleti gerçekten çok çalışkan bir millet, gerçekten çok güçlü bir millet. Nerede olursa olsun, hangi şehirden, hangi dini tutuyorsa tutsun “vatan” söz konusu olduğunda kimse kolay kolay vatanını satmıyor. Kötü söz söyletmiyor. Gerçekten milliyetçi bir halk. Vatanını, bayrağını çok seviyor iyi tutuyor. Ama mesela sen bir yabancıysan ve dışlanmadan Türkiye’de okumak, yaşamak, çalışmak istiyorsan Türk milletini önce iyi tanıman, anlamaman lazım. Eğer anlıyorsan burada çok güzel yaşayacaksın, çok faydasını göreceksin. Bunu gerçekten çok samimi olarak söylüyorum. Ben Türk milletini iyi anladım. Ne istiyorlar biliyorum onun için burada iyi yaşıyorum, kolay yaşıyorum. Mesela ben burada bir yerde çalışıyorum. Ustamı anladım ne istiyor, mahalleimde komşumu anladım ne istiyor, sınıfta sıra arkadaşımı anladım ne istiyor. Bunları öğreniyorsun ve faydasını görüyorsun. Sonuçta farklı ülke, farklı kültür, farklı kurallar. Burada biraz empati yapmak gerekiyor, empati yeteneğini geliştirmen gerekiyor. Bu yeteneği kazandıktan sonra hangi ülkeye gidersen git kolay ve iyi yaşayabilirsin... Şimdi mesela kendi oturduğum mahalleimde bütün komşular beni tanıyor, bana oğlum diyorlar. Ev sahibim abim gibi oldu. Hanımı diyor ki; “oğlum senin annen burada yok”, “senin annen burada benim”. Sen ne yemek istiyorsan söyle ben yaparım sana diyor (G2, Orta Doğu).

Görüşmecilerin ifadelerinde ayrımcılığa maruz kalma nedeni olarak düşünülen ve dikkat çeken bir diğer vurgunun “burs alma durumu” olduğu görülmektedir. Özellikle uluslararası öğrencilere Türkiye Cumhuriyeti tarafından sağlanan çeşitli burslar diğer bazı öğrenciler tarafından ayrımcılığa sebebiyet veren bir dışlama faktörüne dönüştürülmüş gibi gözükmemektedir. Bu bağlamda Özbekistan uyruklu bir görüşmecimiz Türkiye’de Türki Cumhuriyetlerden gelen bir öğrenci olmasından dolayı pek yabancı karşılanmadığını ancak burs alıyor olma durumunun diğer öğrenciler tarafından rahatsızlıkla karşılandığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

Arkadaşlarımla da bu konuda konuşuyoruz. Biz Özbek yani Türki halk olduğumuz için bizi pek yabancı karşılamıyorlar, yani bizdensin diyorlar. Ama duyduğuma göre diğer ülkelerden gelen bazı öğrencilere yapıyorlarmış, fark ediyorlarmış... Ama bizim biraz rahatsız olduğumuz sadece YTB’den burs aldığımız için oluyor. Zaten adı burs, bursu kim kazanıyorsa ona ödeniyor. Bu diğer öğrencileri biraz rahatsız ediyor. Sanki onların parasını alıp biz harcıyormuşuz gibi düşünüyorlar. Yani genel olarak bana ayrımcılık yapılmıyor, hep iyi insanlarla karşılaşıyorum ama sadece burs konusunda böyle bir durum yaşıyoruz (G6, Orta Asya).

Türkmenistan uyruklu bir diğer görüşmecimiz ise yine Özbekistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerine benzer şekilde Türki Cumhuriyetlerden gelen bir öğrenci olmasından dolayı Türkiye’de hoş karşılandığını ifade etmiştir. Ancak ayrımcılık nedeninin kendi ifadesiyle “ırkla değil, parayla ilgili olduğunu” belirtmekle birlikte uluslararası öğrencilere sağlanan bursların aslında yerel ekonomiye de büyük katkı sağladığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

Ben burada hiç uğramadım doğrusu ama Orta Asya’dan gelen yabancı arkadaşlarımdan bazılarının uğradığı oldu. O da daha çok YTB bursu alıyorlar diye. “Bizim paramızı, malımızı yiyorsunuz” diyorlar. Ben böyle bir şeye denk gelmedim. Ama dediğim gibi bazı Türk öğrenciler böyle söylüyorlarmış arkadaşlara. Ama bu bir ayrımcılık mıdır bilmiyorum. Çünkü ben mesela Türkmenistanlıyım dediğim de hemen “aynı bizdensiniz” diyorlar, misafirperver davranıyorlar. Din aynı, kültür aynı bence bizler seviyoruz burada. Ama işte sadece YTB’li olma durumu herhalde insanların canını biraz sıkıyor. Bende böyle bir duruma denk gelmeyeyim diye YTB’li olduğumu söylemiyorum. Burada söz konusu para zaten, hani ırkla bir alakası yok. Yani ben yabancı bir ülkeden geliyorum ya da Türkmen olduğum için değil. Şimdi ekonomi açısından bilinçsiz bir insan “siz bizim paramızı yiyorsunuz” der. Ekonomiden biraz bile anlayan insan bunu demez. Türkiye bana para veriyor ama ben o parayı gidip dışarıda harcamıyorum yine Türkiye’de harcıyorum. O para yine Türkiye’de kalıyor. İşte bunu düşünmüyor böyle söyleyenler. O parayla ben ihtiyaçlarımı karşılıyorum evet ama asıl yaptığım şey bana gelen parayı dağıtmak. Aslında benim aracılığımla devlet buradaki halka da para kazandırıyor. Böyle yaparak hem ülkesinde okuyan yabancı öğrenciyi hem de halkını mutlu ediyor. Onlara destek oluyor, fırsat sağlıyor. Bunun çok kişiye faydası var bunu göremeyen kördür yani. İşte bunu anlayamıyorlar sürekli “siz bizim paramızı yiyorsunuz, siz bizim paramızı yiyorsunuz” diyorlar. Tamamen bomboş bir cümle bu. Birde mesela sadece bir örnek vereyim çok abartı bir örnek olacak belki ama atıyorum yarın öbür gün Allah göstermesin, Türkiye’ye bir şey olsa Anadolu kültürü bizde yaşıyor olacak. Türk

kültürünü, Anadolu’yu biz tanıtacağız, biz anlatacağız tüm dünyaya. Bu sadece bir örnek tabi ki. O yüzden kimseyle kötü geçinmeye, kimseyi böyle basit konular için kırmaya gerek yok. Herkes birbirine saygı duysun o yeter (G9, Orta Asya).

Görüşmecilerin ifadelerinde ayrımcılığa maruz kalma nedeni olarak düşünülen başka bir vurgunun “bir ülkenin başka bir ülkeye vermiş olduğu imajın o ülkede yaşayan bazı bireyler tarafından çeşitli sebeplerle negatif bir şekilde kodlanmış olması” hususu olduğu görülmektedir. Bu noktada özellikle “nerelisin?” sorusu karşıdan gelen cevaba göre zihinde daha önceden o yöreyle ilgili kodlanmış olan pozitif veya negatif birtakım kategorileri devreye sokarak ya da ön plana çıkararak bireyin karşı tarafa olan davranış şeklini yönetmekte veya belirlemektedir. Bu bağlamda Afganistan uyruklu bir görüşmecimiz “Afganistan uyruklu bir birey olmanın” Türkiye’de yaşayan bazı insanlara vermiş olduğu genel izlenimde olumsuz bir etki yarattığını ve bu durumun ayrımcılık olgusunu tetiklediğini şu ifadeleriyle dile getirmiştir;

...Hayır diyemem evet de diyemem. Bazı insanların bakışlarından anlıyorsunuz zaten ne düşünüyor. Burada iyi arkadaşlar yaptım Türk arkadaşlarım çok iyiler. Ama bazı durumlar oluyor yine de. Mesela soruyorlar “nerelisin?”, “Afganistanlıyım” diyorum “aaa tamam” deyip hemen kaçıyorlar yani. Öyle şeyler oluyor işte. Afganistanlıyım deyince genel olarak çok iyi karşılanmıyorsun maalesef. Çünkü bazı insanlar Afganistan’ı çok kötü bir ülke olarak biliyor, haberlerde gördüğü her şeye inanıyorlar. Herkesi öyle sanıyorlar, pek düşünmüyorlar, her şeyi doğru kabul ediyorlar. O yüzden hemen kaçmayı tercih ediyorlar. O insanlar bir genelleme yapıyorlar aslında. Mesela Afganistan’da benim şehrimde arkadaşlarım, herkes aynı hepimiz aynıydık. Bana öyle geliyordu. Çünkü yaşantılar aynı ortam aynı falan. Ama burada çok farklı insanlarla görüşüyorsun. “Öyle de varmış, şöyle de varmış, herkes de iyi değilmiş, herkese güvenmek gerekmiyormuş” diyorsun... Ama bazen Türkiye’de güzel şeyler de oluyor. Mesela otobüste, yolda amcalar teyzeler bazen beni gördüğü zaman tatlı tatlı konuşuyorlar, misafirperver davranıyorlar. Çok cana yakınlar. Yani yabancı olduğum halde beni sevmeleri çok hoşuma gidiyor (G7, Güney Asya).

Benzer şekilde Suriye uyruklu başka bir görüşmecimiz yine “nerelisin?” sorusuyla başlayan ve “sadece Suriyeli bir birey olmanın” karşı tarafta yaratmış olduğu negatif izlenim üzerinden hareketle tetiklenen ayrımcılık/dışlanma durumunu “bireysel değerlendirmeden ziyade kimlikler üzerinden gerçekleştirildiğine” vurgu yaparak düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

Ben üniversitede çalışıyorum intern olarak. Yabancı olduğum dilimden çok belli oluyor zaten. Her gün “nerelisin?” diye kesin bir soru alıyorum. Ben “Suriyeliyim” deyince çok farklı şeyler geliyor. Bazı insanlar beğenmiyor ya da sinirleniyor. “Niye Suriyeli biri bana bakıyor hastanede, beni tedavi etmeye çalışıyor” diye. Bazı insanlar iyi niyetli yaklaşılmaya çalışıyor ama onlarda “olsun çocuğum hepimiz insanız, Suriyeli olmak kötü bir şey değil, Suriyelilere benzemiyorsun, sen iyi bir insansın” diyorlar. Aslında bu da ayrımcılık ama iyi niyetli olduklarını anlayabiliyorsunuz sonuçta. Benim en çok duyduğum “sen

Suriyelilere hiç benzemiyorsun” oluyor. Tüm Suriyelileri aynı tipteymiş gibi sanıyorlar. Orada da bir genelleme var aslında. Çünkü genelde herkesin aklında bir “Suriyeli” esmer bir insan olmalı gibi bir algı var. Esmer değilse Suriyeli değil gibi bir anlayış oluşmuş. Ne alaka anlayamadım. Suriye Arap bir ülke ama aynı zamanda orada Çerkez, Ermeni, Türkmen gibi birçok ırk yaşıyor. Çok fazla millet var Suriye’de... Sonuçta her gün bir şekilde buradaki Suriyeli öğrenciler ayrımcılıkla uğraşmak zorunda kalıyor. Bunu da söylemek gerekiyor çünkü bu bir gerçek. Bu yüzden bazen kendime “daha akıcı Türkçe konuşabilseydim keşke” dediğim çok oluyor. Yani dışlandığımı hissediyorum. Sonuçta herkes seni bireysel olarak değerlendirmiyor, seni sadece Suriyeli bir çocuk olarak görüyor. Evet “iyi bir Suriyeli” diyorlar ama sonuçta seni sadece Suriyeli olarak görüyorlar (G10, Orta Doğu).

İran uyruklu bir diğer görüşmecimiz ise yine dolaylı yoldan “negatif kodlanan ülke imajına” vurgu yaparak ancak bu durumun temel tetikleyicisinin “siyaset” ve “medya” olduğuna işaret ederek eğitim almış olduğu üniversitede uluslararası öğrenciler için düzenlenen bir etkinlikten örnekle Türkiye’de ayrımcılık/dışlanma olgusuna dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Ayrımcılık bana uygulanmasa bile ben zaman zaman şahit oluyorum. Mesela okulumuzda [Ondokuz Mayıs Üniversitesi] geçenlerde uluslararası öğrenciler için bir turnuva düzenlendi. Ben futbol koordinasyonundaydım. Yani olayın yakından birebir şahidiyim. Okulda, üniversitenin içinde tüm ülkelerin temsil edildiği bir turnuvada birileri sadece Suriye’yi ve Afganistan’ı gündeme getirdi. O turnuvada Türkiye’de vardı, Azerbaycan, İran, Filistin, Afrika ülkeleri de vardı. Ama medya sadece Suriye ile Afganistan’ın oynadığı bir yarı final maçını final maçıymış gibi gösterip bu iki ülkeyi ve öğrencilerini bayraklarını açıyorlar diye gündeme getirdi. Siyasi bir güç de var bunun arkasında bu çok belli. Böyle ulusal kanallarda bile gösterildiğine göre ve bu yalan bir haber. Bunun arkasında bir kışkırtma var. Türkiye’de birileri sürekli halkı yabancılara karşı kışkırtmaya çalışıyor. Şimdi bu habere bakıyorsun sosyal medyada yorumları görüyorsun bu kışkırtmalardan haberleri bile olmayan insanlar geliyor “bir bitmediler” diyor. Birisi gelmiş sosyal medyadan yazmış “arkadaşım bana neden böyle diyorsun, ben burada öğrenciyim, yalvararak gelmemişim ki yurtdışında eğitim almak istemişim kurallara uygun bir şekilde gelmişim”. Bunlar öğrenci ve senin ülkenin koyduğu kurallara göre gelen öğrenciler. Üniversite yabancı öğrenci aldığı sürece kendi reytingini de yükseltiyor zaten. Yani üniversitenin karı var bu işte ve gelen yabancı öğrenci parasını ödüyor ve dediğim gibi yalvararak gelmiyor buraya. Birçok ülkede binlerce üniversite var bu insanlar koşulları değerlendiriyorlar ve ona göre geliyorlar. Bu noktada işin mantığına bakarsak; “bu iyi mi kötü mü, gelen yabancı kültürü değiştiriyor mu değiştirmiyor mu, ülkenin avantajına mı değil mi?” bunlar senin yani o ülkenin önceden araştıracağı şeyler. Halk burada problemini her ne olursa olsun gelen yabancı öğrenciyle değil de yönetimle çözmesi gerekiyor. Eğer hükümet diyorsa ki “biz ne kadar çok yabancı öğrenci alırsak o kadar iyidir” ve halk da buna karşıysa o zaman sen yine de yönetiminle sorununu çözeceksin. Diyeceksin ki “üniversiteye yabancı öğrenci alma” halk bunu isteyecek ve yönetimde almayacak. Yani o gelen öğrenciler kendi kafasına göre gelmemiş kurallara göre gelmiş. Yönetimdekiler bir karar çıkarmış sonuçta. “Yurtdışından öğrenci alın” demişler. Sen bu sefer öğrenciye “senin burada ne işin var?” dediğin zaman bu çok saçma bir şey oluyor. Çok da bir anlamı olmuyor (G8, Orta Doğu).

Bununla birlikte yine İran uyruklu görüşmecimiz ayrımcılık/dışlanma olgusunun uluslararası öğrenciler açısından psikolojik boyutunu da değerlendirerek farklı bir

ülkede eğitim alan bir bireye ayrımcılık ile baskı yapmanın doğru bir davranış şekli olmadığını ve ülke imajı açısından da olumsuz bir durum yarattığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

...Bir de bu olaya psikolojik açıdan bakmak gerekiyor; bir ülkeden başka bir ülkeye göç etmek bir insanın üstünde tam 1500 kredi strese neden oluyor. Mesela sen buradaki annesinden babasından uzak, ülkesini terk etmiş, tek yaşayan daha 21 yaşındaki bir kız çocuğuna o 1500 kredinin üstüne ayrımcılıkla şunla bunla bir kaç kredi daha eklersen o kız çocuğu burada ne yapsın, nasıl yaşasın. Onun hakkı değil böyle bir davranış. Siz eğer istemiyordunuz o da başka ülkeye giderdi, o bölümü başka yerde okurdu veya gidemezdi derdi ki “ben gidemiyorum, kalırım ülkemde”. Ama bu koşullara göre gelmiş, geldikten sonra sen şusun sen busun diye bir baskı yapmak ne vicdanen doğrudur ne dinen doğrudur ne de insani bakış açısından doğrudur. Bunun ülkeye de hem siyaset olarak hem ekonomik olarak çok büyük zararları vardır (G8, Orta Doğu).

Dolayısıyla bu noktada uluslararası öğrencilere ayrımcılık üzerinden yapılan psikolojik baskı ve bu baskının yaratmış olduğu duygusal yük bu öğrencilerin kendilerini eğitim aldıkları ülkede; güvensiz ve değersiz hissetmelerine, özgüvenlerinin sarsılmasına, depresyon, anksiyete gibi çeşitli psikolojik rahatsızlıklara, yeni bir kültüre rahat bir şekilde adapte olamamalarına ve akademik motivasyonlarının azalmasına neden olabilmektedir. Diğer taraftan yukarıda verilen birçok görüşmecinin ifadelerinde de vurgulandığı üzere özellikle “medya” ve “siyaset” uluslararası öğrenciler tarafından Türkiye’de ayrımcılık/dışlanma olgusunu tetikleyen çok önemli iki faktör olarak algılanmaktadır. Bu duruma başka bir örnek ise Suriyeli görüşmecimizin ifadelerinde rastlanmaktadır. Buna göre görüşmecimiz, İran uyruklu görüşmecinin ifadelerine benzer şekilde eğitim almış olduğu üniversite tarafından uluslararası öğrencilerin etkinliklerine yönelik düzenlenen bir futbol turnuvasından örnekle Türkiye’de ayrımcılık/dışlanma olgusunun temel tetikleyicisinin “medya” ve “siyaset” kaynaklı olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

...Ayrımcılık her ülkede, her toplumda, her yerde var o kesin. Ama şöyle, özellikle Türkiye’de ben burada yaşadığım için konuşuyorum bence siyaset ve medya durumu çok karıştırıyor. Bazı siyasi partiler oy almak için bir provokasyon yaparak Suriyelileri kullanıyorlar. Ben tabi ki Suriyeliler hiç yanlış yapmadı demiyorum, tüm Suriyeliler iyi demiyorum. Suriyeli olsun, İranlı olsun, Iraklı olsun veya Türk olsun her yerde kötü insanlar var. Yanlış yapanlar burada okuyan Suriyeli öğrencilerin de hakkına giriyorlar. Ama gerçekten bizim ne alakamız var. Bence bu hiç mantıklı bir şey değil. Bunu siyaset ve sosyal medya yapıyor. Bilinçli olarak halkı Suriyelilere karşı kızdırıyorlar. Haberlerde Suriyelilerin yaptıkları kötü şeyler, siyasette Suriyeliler, Twitter’da her hafta “Suriyeliler” birinci trend olarak çıkıyor. Bir de çoğu provokasyon bu haberlerin. Mesela bir örnek vereyim: Geçen haftalarda üniversite uluslararası öğrencilerin etkinliği için bir futbol turnuvası düzenledi. Turnuvada farklı ülkeler kendi aralarında belki 40 maç oynadı. Bu 40 maçın hepsi bırakılıp sadece Suriye-Afganistan maçı tüm Türk mediasında paylaşıldı. Ben hatırlıyorum oraya “Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde Suriyelilerle Afganistanlılara maç düzenledi, bayrak açtılar” diye haberler yapıldı.

Sanki Ondokuz Mayıs Üniversitesi özellikle Suriyelileri seçti, Afganistanlıları seçti gelin maç yapın dedi. Öyle bir şey yok. Bir turnuva düzenlendi ve her ülke birbiriyle karşı karşıya geldi. Sonuçta üniversitenin yapmış olduğu uluslararası bir turnuvada bayrak çok normal bir şekilde açılabilir. Ben çıkıp sokakta Suriye bayrağı açmadım. Ben öğrenciyim, turnuvada kendi ülkemi takımımı destekledim. Kampüs içinde üniversitenin yapmış olduğu bir turnuvada bir insanın kendi ülkesini desteklemesinden, bayrağını açmasından ne olacak yani. Bir de bu haberlerde “Suriyeliler toplumsal güvenlik sorunu” diye yazmışlardı. Yani biz dünyadaki bütün Suriyeliler tehlikeli insanlarmış gibi bir algı yaratılmaya çalışılıyor. Bir öğrencinin bir saatlik bir futbol maçında kendi bayrağını açması mı toplumsal güvenlik sorunu yaratıyor bu ülkede. Bu nasıl bir tehlike. O yüzden Samsun’da yaşamayan ya da bu üniversitede öğrencisi olmayan bir insan onu görünce tabi ki sinirlenecek. “Benim ülkem, benim vergilerim niye Suriyelilere gidiyor” diye soracak. Bir de üstüne bayrak açıyorlar diye kızacak. İşte böyle bize karşı düşmanlık başlatıyorlar. Ama bunların asıl sebebi medya bir de siyaset (G10, Orta Doğu).

Bu noktada son olarak yine Suriye uyruklu görüşmecimiz Türkiye’de ayrımcılık olgusunun her ne kadar “medya” ve “siyaset” üzerinden ateşlendiğini ifade etse de hukuki boyutta da ceza ve yaptırımların daha caydırıcı bir özellikte olması gerektiği hususuna dikkat çekerek ve kendisinin bir arzusu olarak Türkiye’nin bahse konu olan bu olgu üzerine çok daha fazla gitmesi gerektiğini, böylece kendi ifadesiyle “bu durumu kötüye kullanmak isteyen her iki taraftan insanlar için” hukuk üstünlüğünün geçerli olduğu bir ortamda ayrımcılık/dışlanma olgusunun basite indirgenmekten ziyade caydırıcı cezai yaptırımları olan bir mesele haline dönüştürülmesi gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir;

...Aslında ayrımcılık her yerde var evet ama en azından üstte bir yasa var. Mesela diyelim ki ben bir kişiden nefret ediyorum. Ama ona zarar veremem. Niye çünkü veririm bana ceza uygulanacak bunu biliyorum. Ama Türkiye’de şöyle bir şey var, çok fazla buna önem verilmiyor gibi sanki. İnsanlara yaptırımlar çok az gibi geliyor bana. Mesela Almanya, İngiltere, Amerika oradaki halk ayrımcılık yapmıyor mu? Tabi ki yapıyorlar. Türkiye’de ayrımcılık yapıyorlar diyorlar ama bu ülkelerin yanında Türkiye’de olanlar hiç bir şey. Bunlar daha ayrımcılar. Ben bunu biliyorum. Ama arada şöyle bir fark var. Bu ülkelerdeki insanlar bunu gösteremiyorlar. Evet seni sevmiyorlar bunu biliyorsun ama sana şiddet uygulayamıyorlar. Yasaları onları engelliyor. Ama Türkiye’de böyle bir durum yok gibi. Yani en azından ben böyle hissediyorum. İnsanlar engellenmiyor çok fazla. Benim isteğim yasal olarak, hukuk olarak Türkiye’nin bu konunun üstüne daha çok gitmesi. Buna bir çözüm bulunmalı artık. Ben bu halkı çok seviyorum, iyi niyetinden şüphe duymuyorum. Bunu biliyorum çünkü ben burada büyüdüm. Ama kötü niyetli insanların baskısına çok gelmesinler. Onlara çok inanmasınlar ya da her duydukları gördükleri şeye inanmasınlar. Türk halkı misafirperverdir bazı Suriyeliler de bu iyi niyeti kullanmasınlar. Türkiye çok daha iyi bir davranışı hak ediyor. İyi geçinmek zor değil bence ama bunu kötüye kullanmak isteyen her iki taraftan insanlar var. Bunun böyle olmaması gerektiğini düşünüyorum ben sadece (G10, Orta Doğu).

Neticede, ayrımcılık/dışlanma olgusu uluslararası öğrencilerin uluslararası eğitim süreçlerinde maruz kaldıkları en önemli problemlerden biri olarak görünmektedir (Baş, 2021; Gül ve Şaşman-Kaylı, 2020; Küçükşen, 2020; Şahin ve

Çelik, 2020; Türel, 2021). Öyle ki söz konusu bu problem, öğrencilerin akademik başarılarını düşürmekle birlikte motivasyonlarının azalmasına, psikolojilerinin bozulmasına hatta eğitimlerini yarıda bırakmalarına bile sebep olabilecek kadar ciddileşebilmektedir. Bu bağlamda “ayrımcılık/dışlanma” meselesi bir ülkenin uluslararası eğitimdeki itibarını temelden sarsabilmekte ve uluslararası öğrencilerin ülkeye çekilmesi konusunda son derece caydırıcı bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu bağlamda daha önce de ifade edildiği gibi; ayrımcılık/dışlanma olgusuna dair bizatihi yerel halka, öğrencilere, idari personele, akademik kadroya ve hatta üniversite içerisinde çeşitli birimlerde çalışan gruplara gerekli temel eğitimin verilerek bilinçlendirilmesi ve bu konudaki farkındalıklarının artırılması uluslararası öğrencilerin algılarında pozitif bir Türkiye imajı yaratılması bakımından son derece önem arz etmektedir. Bu önemlidir çünkü “Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uluslararası eğitim sürecinde biriktirmiş oldukları olumlu veya olumsuz tutumlar, Türkiye’nin diğer ülkeler arasındaki imajını” doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir (Küçükşen, 2020: 120) Uluslararası öğrenciler bugün burada birer öğrenci olmakla birlikte aynı zamanda mezuniyet sonrası gelecek hayatlarında Türkiye’yi, Türk dilini ve Türk kültürünü yurtdışında tanıtacak, yeri geldiğinde temsil edecek, yeri geldiğinde ise Türkiye’de eğitim almayı diğer insanlara tavsiye edecek birer kültür elçileridirler. Dolayısıyla üniversite eğitime devam eden uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülkede misafirperverce karşılanmaları, sosyal iletişimlerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin problemsiz bir şekilde devam etmesi kısaca Türkiye’ye dair algılarında olumlu bir imaj yaratılması Türkiye’nin yükseköğretim alanının uluslararasılaşması ve uluslararası öğrenciler için cazibesinin artırılması büyük katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yukarıda Suriye uyruklu görüşmecimizin de ifadelerinde işaret ettiği üzere; uluslararası eğitim süreci içerisinde ayrımcılık/dışlanma olgusunu basite indirgmeden hukuk üstünlüğünün geçerli olduğu, farklı yaşam tarzlarına açık, çokkültürlü ve saygılı bir ortam oluşturmak Türkiye’nin uluslararası eğitimde diğer ülkelerle rekabeti ve bir çekim merkezi haline dönüştürülmesi açısından son derece elzem bir konum teşkil etmektedir.

5.5. Eğitim Alınan Üniversiteye Dair Genel Düşünceler

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların “eğitim alınan üniversiteye dair genel algılarına” yer verilmiş ve aynı zamanda eğitim aldıkları süreç içerisinde temel problemlerinin ve memnuniyet düzeylerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu

nokta uluslararası eğitim süreci içerisinde katılımcıların yine “bugününü” anlama açısından son derece önemlidir. Buradan hareketle, öncelikle katılımcıların Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etme nedenlerine ve kendi ülkelerindeki ve Türkiye’deki diğer üniversitelere kıyasla Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin eğitim kalitesine dair algılarına yer verilmiştir. Ardından uluslararası eğitim süreci içerisinde üniversitenin sunmuş olduğu çeşitli hizmetlerden (akademik hizmetler, kütüphane hizmetleri, kampüs yaşamına dair hizmetler ve sosyalleşme olanakları) yararlanma ve memnuniyet durumlarının bir analizi yapılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların yurtdışı eğitim sürecinde yaşadıkları problemlere ve bu problemlere Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin etkin çözüm üretebilme yeterliliğine ayrıca değinilmiştir.

5.5.1. Ondokuz Mayıs Üniversite’sini Tercih Etme Sebebi ve Eğitim Kalitesine Dair Genel Düşünceler

Burada ilk olarak katılımcıların Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etme sebeplerinde yer alan çeşitli faktörlere değinilecektir. Bu bağlamda Tablo 5.17’de katılımcıların Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etme nedenleri ve eğitim kalitesine dair genel düşünceleri gösterilmektedir.

Tablo 5.17. OMÜ Tercih Etme Nedeni ve Eğitim Kalitesine Dair Genel Düşünceler

		n	%
Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni Tercih Etme Nedenleri	Kaliteli ve Nitelikli Eğitim	189	48,7
	Aile/Arkadaş Tavsiyesi	105	27,1
	Şehrin Çeşitli Olanakları	50	12,9
	Yıllık Öğrenim Ücretinin Ucuzluğu	15	3,9
	Üniversitenin Burs Olanakları	6	1,5
	Barınma İmkanlarına Kolay Erişim	21	5,4
	Cevap Vermeyen	2	0,5
	Toplam	388	100,0
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Hakkında Bilgi Edinilen Kaynaklar	Aile/Arkadaş Çevresi	220	56,7
	İnternet/Sosyal Medya	122	31,4
	Gelinen Ülkedeki Kurumların Tanıtımları	13	3,4
	Türkiye’deki Kurumların Tanıtımları	33	8,5
	Toplam	388	100,0
Gelinen Ülkedeki Üniversitelere Kıyasla Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin Eğitim Kalitesine Dair Görüşler	Kaliteli ve Nitelikli	309	79,6
	Kaliteli Ancak Eğitsel Altyapı Yetersiz	63	16,2
	Eğitsel Altyapı Yeterli Ancak Kalitesiz	14	3,6
	Kalitesiz ve Niteliksiz	2	0,5
	Toplam	388	100,0
Türkiye’deki Diğer Üniversitelere Kıyasla Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin Eğitim Kalitesine Dair Görüşler	Kaliteli ve Nitelikli	194	50,0
	Kaliteli Ancak Eğitsel Altyapı Geliştirilebilir	160	41,2
	Eğitsel Altyapı Yeterli ancak Kalite Artırılabilir	27	7,0
	Kalitesiz ve Niteliksiz	5	1,3
	Cevap Vermeyen	2	0,5
	Toplam	388	100,0

Buna göre; örneklem grubunu oluşturan katılımcıların %48,7'si Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ni tercih etme nedeni olarak “kaliteli ve nitelikli bir eğitime erişimi” işaret etmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların kaliteli ve nitelikli eğitim alma arzusu genel olarak tıpkı “yurtdışı eğitimi tercih nedenlerinde” olduğu gibi Türkiye'deki üniversite seçimlerinde de etkili olan ve ön plana çıkarılan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların %27,1'i “aile/arkadaş çevresinin tavsiyesi” üzerine Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde eğitim almayı tercih etmişlerdir. Daha önce de ifade edildiği üzere, çevre tarafından pozitif veya negatif yönde yapılan “tavsiyeler” uluslararası öğrencilerin yurtdışı eğitimi açısından ülke tercihlerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Yine bu noktada da “tavsiyeler” bu önemli rolü oynamaya devam etmekle birlikte bu kez daha çok ülkelerden ziyade üniversiteler özelinde bir çekim etkisi yaratmış oldukları gözlemlenmektedir. Dolayısıyla bu anlamda “kişinin kendi çevresinden edinmiş olduğu tavsiyeler” uluslararası eğitim açısından yine burada en önemli çeken faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ni tercih etme sebebi olarak gösterdikleri bir diğer önemli etkenin “şehrin (Samsun) sunmuş olduğu çeşitli olanaklar” (%12,9) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim alınan üniversitenin bulunduğu şehrin konumu, iklimi, barınma olanakları, doğal güzellikleri ve sosyal hayat açısından farklı seçenekler sunabilme potansiyeli gibi çeşitli özellikleri bu noktada örneklem grubunu oluşturan katılımcılar tarafından Türkiye'de üniversite tercihlerini etkileyen önemli faktörler arasında işaret edilmiştir. “Yıllık öğrenim ücretinin ucuzluğu” (%3,9), “üniversitenin burs olanakları” (%1,5) ve “barınma imkânlarına kolay erişim” (%5,4) ise düşük oranlarda diğer tercih nedenleri olarak gösterilmiştir.

Katılımcıların Ondokuz Mayıs Üniversitesi tercihlerinde üniversite hakkında bilgi edindikleri kaynaklara bakıldığında da %56,7 oranla yine “aile/arkadaş çevresinin” önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Dolayısıyla burada Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden mezun olan ya da halihazırda eğitimlerine devam eden farklı bölge ve ülkelerden bazı uluslararası öğrencilerin, uluslararası eğitim süreci içerisinde kendi yaşamış oldukları birtakım olumlu deneyimleri arkadaşlarına aktararak onların da aynı deneyimlerden faydalanmasını istemekle birlikte üniversiteye de uluslararası öğrenci çekme açısından büyük fayda sağladığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan katılımcıların %31,4'ü ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi hakkında edinmiş oldukları bilgileri internet/sosyal medya aracılığıyla sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların

genel anlamda üniversite seçimlerinde kendi araştırmalarını yapmış olduklarını söylemek bu noktada mümkündür.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların genel algılarında, gelinen ülkedeki üniversitelere kıyasla Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin eğitim kalitesi ve niteliği %79,6'lık büyük bir oranla "kaliteli ve nitelikli" olarak belirtilmiştir. %16,2 oranla ise katılımcılar Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde "verilen eğitimin kaliteli olduğunu ancak yeterli eğitsel altyapıyı (farklı bilim dallarında kullanılan çeşitli materyaller ve yeterli teknolojik alt yapı) barındırmadığına" dair bir görüş belirtmişlerdir. Diğer taraftan Türkiye'deki diğer üniversitelere kıyasla Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin eğitim kalitesi ve niteliği değerlendirildiğinde katılımcıların genel algılarında yine benzer bir duruma rastlanmaktadır. Buna göre, katılımcıların %50,0'si yine çoğunluk olarak Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde verilen eğitimi "kaliteli ve nitelikli" bulmakla birlikte "eğitimin kaliteli olduğu ancak yeterli eğitsel altyapıyı barındırmadığı ve geliştirilmesi gerektiği" görüşü oran olarak (%41,2) fazlaca artmış görünmektedir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinden hareketle; Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde verilen eğitimin genel algıda "kaliteli ve nitelikli olduğu" ancak bununla birlikte "çeşitli bilimsel materyaller ve teknolojik alt yapı olarak bir gelişime/reforma tabi tutulması gerektiği" görüşü ön plana çıkarılmıştır.

Uluslararası eğitim açısından Türkiye'de Ondokuz Mayıs Üniversite'sini tercih etme nedenlerine dair görüşmecilerde ifadelere ortaya çıkan vurgulara bakıldığında ise ilk dikkat çeken noktanın burada da "aile/arkadaş tavsiyesi" olduğu görülmektedir. Buna göre Irak uyruklu görüşmecimiz Ondokuz Mayıs Üniversite'sini tercih etme nedeninde bu üniversitede eğitimlerine devam eden ve daha önce mezun olan arkadaşlarının tavsiyelerinin etkili olduğunu belirtmekle birlikte bu durumun "barınma" açısından da bir kolaylık sağladığına vurgu yaparak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde arkadaşlarım vardı. O yüzden burayı tercih ettim. Mesela ben Gaziantep'i, Sinop'u da kazandım gitmedim. Arkadaşlarım buradaydı. Daha öncesinde bu üniversitede okumuş, yaşamış arkadaşlarım da vardı. Samsun'u bana çok anlatıyorlardı. Deniz var, insanları kötü değil diye. Burada da çok Iraklı arkadaşlarla tanıştım. Onlar da bana okulu, şehri anlattılar. Bir de kalacak yer açısından da iyi oldu. O yüzden tercih ettim (G2, Orta Doğu).

Irak uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde ortaya çıkan bir başka önemli vurgunun "şehrin çeşitli olanakları" olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda benzer şekilde Somali uyruklu bir diğer görüşmecimiz üniversite tercihinde yine aile/arkadaş

tavsiyesini ön plana çıkararak ancak şehrin çeşitli olanaklarının da Türkiye’deki üniversite tercihinde etkili olduğuna işaret ederek düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır;

Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni önceden hiç bilmiyordum. Ama yine de herkes bir yere gitmeden önce ora hakkında bilgi almak ister. Ben de gelmeden önce bu okulda lisans bitiren bir arkadaşım vardı, ona sordum. O bana bu okulu tavsiye etti. Hem Samsun hem de üniversite hakkında güzel şeyler söyledi, fotoğraflar attı. Benim çok hoşuma gitti. Biraz da internetten araştırdım. Sahil kenarında güzel bir şehir, üniversitenin de güzel olduğunu gördüm. Sonra YÖS’e girdim ve bu okulu tercih ettim (G3, Afrika).

Görüleceği üzere uluslararası öğrencilerin üniversite tercihlerinde çevreden edinilen tavsiyeler kadar şehrin çeşitli olanakları da görüşmecilerinde ön plana çıkarılan bir çeken faktör olarak karşımıza çıkarılmıştır. Bununla birlikte Afganistan uyruklu başka bir görüşmecimiz yine şehrin çeşitli olanaklarının Türkiye’deki üniversite tercihinde etkili olduğunu belirtmekle birlikte Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etmedeki temel nedenin kendi ülkesinde “Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin tanıtım faaliyetleri” olduğuna dikkat çekerek görüşlerini şu şekilde aktarmıştır;

...Afganistan’da bizim okulumuza Ondokuz Mayıs Üniversitesi geliyordu. Bize konferanslar veriyorlardı. Okulu oradan tanıdım. Orada Samsun’u gördüğümde Samsun’u sevdim. Denizi var, okulu güzel sonra araştırdım biraz. Çok hoşuma gitti. Ondan seçtim Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni (G7, Güney Asya).

Bu bağlamda görüşmecimizin ifadelerinden hareketle yurtdışında ülke ve üniversite tanıtım faaliyetlerinin, uluslararası öğrencilerin ilgisini tanıtılan ülkeye ve üniversiteye yönlendirme açısından büyük bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Üniversitelerin yurtdışındaki bu tür faaliyetleri sayesinde farklı bölge ve ülkelerdeki öğrencilere; ülke kültürünün tanıtımı, üniversitelerin sunmuş olduğu eğitimin kalitesi, burs imkânları ve mezuniyet sonrası çeşitli fırsatlar hakkında detaylı bilgiler sunulurken uluslararası öğrencilerin ülkeye çekilmesi hususunda üniversitelerin cazibesi artırılabilir ve ülke imajı güçlendirilebilmektedir.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etme nedeni olarak görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan bir diğer önemli vurgunun “Türkiye Bursları Programı” ve “YTB ile seçilen üniversite tercih süreci” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Kırgızistan uyruklu görüşmecimiz Türkiye’de üniversite tercih etme sürecini ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi seçimini şu sözleriyle aktarmıştır;

...Benim Türkiye Bursları programı dikkatimi çekti. Neden başvurmayayım diye düşündüm. Zaten Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde okuyorum. Kaybedecek bir şeyim yok, kabul edilirse edirim edilmezse de olsun dedim. Motivasyon mektubu, referans mektupları ve başarılarımı gönderdim. Onlardan geçtim, daha sonra mülakat oldu onu da geçtim. YTB ile 12 üniversite seçtim ve daha sonra burslu olarak Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde eğitim sürecime başladım (G1, Orta Asya).

Benzer şekilde Kazakistan uyruklu görüşmecimiz Türkiye'de üniversite seçiminde YTB ile üniversite tercih sürecinin etkili olduğunu ifade etmekle birlikte eğitim aldığı bilimsel alan (Tarih) sayesinde Samsun şehri hakkında daha önceden bilgi sahibi olduğunu belirterek söz konusu bu etkenin Ondokuz Mayıs Üniversitesi tercihinine etki ettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Ondokuz Mayıs Üniversitesi seçimim şöyle oldu: YTB ile biz 12 üniversite seçiyoruz. Önce Selçuk Üniversitesi'nde hazırlık okudum. Çünkü bende "Türk Tarihi" yoktu. O eğitimi orada aldım. Sonra oradaki seçimlerimde Ondokuz Mayıs Üniversitesi çıktı. Ama Samsun'u önceden biliyordum, Kurtuluş Savaşı, Milli Mücadele'nin başladığı yer araştırmıştım. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ni de o zaman araştırmıştım. Şehir, üniversite hoşuma gitmişti. Öyle oldu (G4, Orta Asya).

Türkiye'de üniversite seçiminde YTB ile üniversite tercihinin etkili olduğunu vurgulayan Türkmenistan uyruklu bir diğer görüşmecimiz gelinen ülkede internet kısıtlamalarına/sınırlandırmalarına dikkat çekerek üniversite tercihi sürecinde Türkiye'deki üniversiteler hakkında yeterli bilgiye erişim sağlayamadığını bu nedenden ötürü arkadaşlarının seçimlerine ve tavsiyelerine göre hareket ederek üniversite tercihlerini sıraladığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

YTB ile 12 ayrı üniversite tercih ettim ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi geldi. Ama şöyle bir şey oldu. Türkmenistan'da internet biraz sıkıntılı olduğu için üniversiteleri seçerken bilgi erişimim biraz zor oldu. Ondan dolayı ben seçimlerimi arkadaşlarımın seçimlerine göre yaptım. Onlar üniversiteler konusunda benden daha fazla bilgi toplayabilmiş, araştırmaları daha derin yapmışlar. O yüzden onlar hangi üniversiteleri tercih ettiyse ben de onları tercih ettim. Ondokuz Mayıs Üniversitesi seçimlerimde orta sıralardaydı. İlk tercihim de sanırım Osmangazi Üniversitesi'ydi. Çünkü birkaç tane arkadaşım Eskişehir'de eğitim görüyordu. Eskişehir hakkında onlardan tek kötü bir şey duymadım. Sonra internette baktım Eskişehir küçük Avrupa sanki. Çok güzel göründü, öyleymiş de zaten. Ama Samsun da güzel bir şehir. Buradan da memnunum (G9, Orta Asya).

Görüşmecimizin bu ifadelerinde de YTB ile üniversite tercih sürecinin haricinde yine arkadaş tavsiyesinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Diğer taraftan Özbekistan uyruklu başka bir görüşmecimizin ifadelerinde diğer görüşmeciler gibi YTB tercih sürecine vurgu yapılmakla birlikte ülke tanıtım faaliyetlerinin izlerine de yine bu noktada rastlanmaktadır. Bu bağlamda görüşmecimiz üniversite tercih sürecini şu sözleriyle aktarmıştır;

Bu üniversiteye YTB tercihleri ile geldim. 12 tane üniversite seçme imkânı var. Bölümünüzü yazıyorsunuz ve hangi üniversitelerde bölümünüz varsa onu size otomatik olarak çıkartıyor. Ben de 12 tane üniversite sıraladım. Sonraki süreç üniversitelere bağlı. Kontenjanlar, öğrenci alımları gibi. İlk tercihim İstanbul'du. Ama İstanbul kalabalık bir şehir, yaşamak pahalı ve zor diye duydum. Bir arkadaşım orada ve hiç memnun değil. Bir kız için sanırım daha da zor. Özbekistan'a Türkiye'den Elazığ [Fırat] Üniversitesi'nden gelen eğitim veren bir öğretmenimiz vardı. Bize Elazığ'ı tanıtmıştı, orayı da yazmıştım. Ama deprem olduktan sonra oralardan bayağı korktum. Bende Samsun sanırım üç ya da dördüncü sıradaydı. Burası geldi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi çok güzel, öğretmenleri çok beğendim. Samsun'u çok sevdim, çok memnunum tam benlik. Mesela alışma sürecim çok uzun sürmedi. Yabancı öğrenciler zaten çok fazla. Eğitim iyi, şehir çok güzel, ben çok memnunum burada (G6, Orta Asya).

Burada görüşmecimizin ifadelerinde ortaya çıkan ve dikkat çeken bir diğer önemli vurgu; Türkiye'de eğitim alınmak istenen şehrin “kalabalık”, “pahalı” ve “yaşam şartlarının zor olması” gibi çeşitli birtakım olumsuz özelliklerinin uluslararası öğrencilerin üniversite seçimlerinde caydırıcı bir özelliğe sahip olması hususudur. Bu bağlamda yukarıda verilen diğer görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıktığı üzere şehrin çeşitli olanakları uluslararası öğrencilerin Türkiye'de üniversite seçimlerine pozitif etki edebileceği gibi burada Özbekistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde belirttiği üzere bazı olumsuz özellikler negatif yönde bir etki doğurabilmektedir. Dolayısıyla eğitim alınmak istenen şehrin pozitif ve negatif farklı koşullarının bir arada değerlendirilmesi, uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki üniversite tercihlerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Burada anlatılan duruma benzer bir vurgu Gine uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde rastlanmaktadır. Buna göre görüşmecimiz Türkiye'nin büyük şehirlerinde eğitim almak istediğini belirtmekle birlikte, belirlemiş olduğu şehirlerin farklı koşullarını göz önünde bulundurup değerlendirerek Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ni tercih etme nedenini şu ifadeleriyle açıklamıştır;

Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ni kendim araştırdım. Ben büyük şehirlerde kalmak istiyordum. İstanbul, Ankara, İzmir, Konya, Samsun gibi. İlk bu şehirleri araştırdım. İstanbul'da üniversiteler biraz pahalı, yaşam pahalı olabilir diye düşündüm. Ankara da, İzmir de İstanbul gibi. Oralarda da çok fırsat bulamadım. O yüzden ya Samsun ya Konya gibi düşündüm. Konya'da güzel olabilirdi aslında ama oradaki arkadaşlarım dinle çok iç içeydi. Ben aslında biraz da o yüzden oraya gitmek istemedim. Bu eğitim sürecinde biraz daha özgür kalmak istedim. Kendimi denemek istedim. O yüzden Samsun'u tercih ettim. Burada pek tanıdığım bir arkadaşım da yoktu. Sadece bir kişi tanıyordum ama onunla da çok samimi değildik. Burayı tercih ettikten sonra onu tanıdım açıkçası (G5, Afrika).

Burada görüşmecinin ifadelerinde ortaya çıkan bir diğer önemli nokta, bizatihi uluslararası eğitim sürecinin uluslararası öğrencilere özgür bir ortamda kendini denemelerine ve farklı deneyimler tecrübe etmelerine fırsat sağlayacak bir ortam hazırlamasıdır. Dolayısıyla bu süreç uluslararası öğrencilerin bağımsızlıklarını ve

özgüvenlerini kazanmalarında, kendilerini keşfetmelerinde ve yeni beceriler edinmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin bu durumu bir fırsata çevirerek hem kişisel hem de akademik anlamda kendilerini geliştirmeleri gelecekte donanımlı birer birey haline gelmelerine de yardımcı olacaktır.

Görüşmecilerin ifadelerinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etme nedeni olarak ortaya çıkan bir diğer önemli vurgu “gelinen ülke koşullarından hareketle” Türkiye’de bir üniversite tercihi yapılıyor olmasıdır. Ancak bu noktanın bu çalışma açısından sadece İran’dan Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ne sağlık alanında (Tıp, Diş Hekimliği gibi) eğitim almak amacıyla gelen öğrenciler için geçerli olduğunu da ifade etmek gerekmektedir. Hatırlanacağı üzere İran uyruklu görüşmecimiz daha önceki bir ifadesinde; “İran Sağlık Bakanlığı’nın her yıl dünyanın farklı ülkelerinden diplomalarını kabul ettiği üniversitelerin bir listesini yayınladığını ve sağlık alanında yurtdışı eğitimi almak isteyen birçok İran uyruklu öğrencinin bu listeye göre hareket ettiğini” belirtmiştir. Bu bağlamda İran uyruklu görüşmecimiz Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin de İran Sağlık Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu listede yer aldığını ve diplomasını kabul ettiği üniversiteler arasında olduğuna işaret ederek Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etme nedenini şu ifadeleriyle açıklamıştır;

...Türkiye’de İran Sağlık Bakanlığı’nın onayladığı dört üniversite seçtim kendime. Ondokuz Mayıs Üniversitesi de seçtiğim üniversiteler arasındaydı. Ben İzmir Ege Üniversitesi’ni istiyordum. Her üniversite kendi sınavını yapıyor yabancılar için. Biz tek tek giriyoruz sınavlara. Tek seçim diş hekimliği yazıyordum. Yaşımdan dolayı tıp olmazdı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin sınavına girdim, burası geldi, buraya girdim direk (G8, Orta Doğu).

Genel olarak değerlendirildiğinde; görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan “arkadaş tavsiyesi”, “YTB ile üniversite tercih süreci”, “ülke ve üniversite tanıtım faaliyetleri” gibi Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etme nedenleri aslında uluslararası öğrencilerin Türkiye’de üniversite seçimlerini şekillendiren çok boyutlu bir karar alma sürecini yansıtmaktadır. Bu bağlamda arkadaş tavsiyeleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin halihazırda eğitimlerine devam eden ve mezun olan uluslararası öğrencilerine yansıtmış olduğu memnuniyet ve güven ortamına işaret ederken, YTB tarafından sunulan tercih desteği uluslararası öğrencilere üniversite seçimlerinde yönlendirme ve rehberlik hizmeti sağlayarak öğrencilerin üniversitelere yerleşim sürecine kadar YTB’nin bir danışmanlık rolü üstlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte “ülke ve üniversite tanıtım faaliyetlerinin” Türkiye’nin yurtdışında kültürel ve akademik cazibesini artıran ve uluslararası arenada ülke imajını güçlendiren bir faktör

olarak dünyanın farklı coğrafi bölgelerini kapsayacak şekilde genişletilmesi Türkiye'nin uluslararası öğrenciler açısından bir çekim merkezi haline dönüştürülmesi adına önemli görülmektedir.

5.5.2. Üniversitenin Sunmuş Olduğu Çeşitli Hizmetlerden Yararlanma ve Memnuniyet Durumu

Burada ikinci olarak katılımcıların uluslararası eğitim süreci içerisinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin sunmuş olduğu akademik hizmetler, kütüphane hizmetleri, kampüs yaşamına dair hizmetler ve sosyalleşme olanakları gibi çeşitli hizmetlerden faydalanma ve memnuniyet düzeylerinin istatistiki bir değerlendirilmesi sunulacaktır.

Tablo 5.18. Üniversitenin Çeşitli Hizmetlerinden Yararlanma ve Memnuniyet Durumu

		n	%
Yeterli Olmadığı Düşünülen ve Geliştirilmesi Beklenen Akademik Hizmet	Kütüphane Hizmetleri	29	4,3
	Öğrenci İşleri	81	12,1
	Çeşitli Teknolojik Destek	138	20,7
	Derslikler	141	21,1
	Akademik Etkinlikler	109	16,3
	Akademik Danışmanlık ve Rehberlik	42	6,3
	Problem Yok	128	19,2
	Toplam	668*	100,0
Yeterli Olmadığı Düşünülen ve Geliştirilmesi Beklenen Kütüphane Hizmeti	Akademik Kaynak Çeşitliliği	94	19,5
	Fiziki Çalışma Ortamı	55	11,4
	Kütüphane Çalışanları	16	3,3
	Çeşitli Teknolojik Destek	96	19,9
	Problem Yok	221	45,9
	Toplam	482*	100,0
Yeterli Olmadığı Düşünülen ve Geliştirilmesi Beklenen Kampüs İçi Hizmet	Yemekhane	103	12,0
	Yurt Koşulları	67	7,8
	Temizlik	146	17,0
	Ulaşım	106	12,3
	Güvenlik	11	1,3
	Spor Alanları	112	13,0
	Sosyal Mekanlar	253	29,4
	Problem Yok	63	7,3
	Toplam	861*	100,0
Ders Dışı Zamanlarda Kampüs İçinde En Çok Vakit Geçirilen Yer	Yaşam Merkezi/Kafeterya	119	30,7
	Kütüphane	84	21,6
	Fakülte/Bölüm	118	30,4
	Öğrenci Kulüpleri	12	3,1
	Spor Merkezleri	51	13,1
	Cevap Vermeyen	4	1,0
	Toplam	388	100,0
Sosyalleşme Olanaklarının Yeterlilik Durumu	Yetersiz Seviyede	80	20,6
	Kısmen Yeterli Seviyede	240	61,9
	Yeterli Seviyede	68	17,5
	Toplam	388	100,0
Sosyalleşme Olanakları Bakımından Öncelikli Geliştirilmesi Beklenen Hizmet	Öğrenci Kulüplerinin Etkinliklerin Artırılması	20	6,3
	Yeterli Fiziki Ortamın Sağlanması	191	60,1
	Kampüs İçi Kültürel Etkinliklerin Artırılması	107	33,6
	Toplam	318	100,0

* “n” sayısı gerçek kişi sayısını geçmektedir

Buna göre Tablo 5.18’de ilk olarak araştırmının örneklem grubunu oluşturan katılımcıların “yeterli olmadığını düşündükleri ve geliştirilmesini bekledikleri akademik hizmetlere” bakıldığında; katılımcılar %21,7 oranla “eğitim alınan dersliklerin”, %20,7 oranla “çeşitli eğitsel teknolojik desteğin” ve %16,3 oranla farklı bilim dallarında gerçekleştirilebilecek olan konferans, seminer panel gibi “çeşitli akademik etkinliklerin” yeterli düzeyde olmadığına işaret ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda dersliklerin yeterli ve güncel teknolojik destek sağlanarak modern eğitimin ihtiyaçlarına göre donatılması ve farklı bilim dallarında eğitim gören öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyecek çeşitli akademik etkinliklerin artırılması bu noktada uluslararası öğrencilerin memnuniyetleri açısından önemli gözükmemektedir. Bununla birlikte katılımcılar %12,1 oranla “öğrenci işlerini”, %6,3 oranla “akademik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini” ve %4,3 oranla “kütüphane hizmetlerini” akademik hizmetler konusunda yetersiz buldukları görülmektedir. Diğer taraftan %19,2 oranla katılımcılar üniversitenin uluslararası öğrencilere sunmuş olduğu akademik hizmetlerde “herhangi bir problemin olmadığını” dolayısıyla mevcut durumun yeterli olduğuna dair bir görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların “yeterli olmadığını düşündükleri ve geliştirilmesini bekledikleri kütüphane hizmetlerine” bakıldığında; katılımcılar %19,9 oranla internet, bilgisayar, e-yayın gibi “çeşitli teknolojik desteği” yetersiz bulmakla birlikte bu orana yakın bir oranla “akademik kaynak çeşitliliği” (%19,5) konusunda bir yetersizliğe vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte merkez kütüphanenin “fiziki çalışma ortamının yetersizliğine” işaret edenlerin oranının ise %11,4 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kütüphane hizmetlerinin geliştirilmesi açısından ilk olarak; dünyadaki çeşitli akademik veri tabanlarına ve dijital kaynaklara erişimleri kolaylaştıracak ve hızlandıracak bir internet bağlantısı ve bununla birlikte güncel teknolojik gereksinimlere cevap verebilecek şekilde donatılmış yeterli sayıda modern bilgisayarların temini, ikinci olarak; gerekli bütçenin ayrılarak farklı bilimsel alanlara yönelik farklı dillerde yayımlanan basılı ve dijital kaynakların çeşitliliğinin artırılması veya zenginleştirilmesi, üçüncü olarak ise, öğrencilerin bireysel veya grup halinde çalışabilecekleri konsantrasyonlarını bozmayacak ve verimliliklerini üst düzeye çıkaracak rahat ve ergonomik bir çalışma ortamının yaratılması veya bu ortamın geliştirilmesi bu noktada uluslararası öğrencilerin memnuniyetleri açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte katılımcılar %45,9 oranla Ondokuz Mayıs

Üniversitesi'nin halihazırda öğrencilerine sunmuş olduğu kütüphane hizmetlerinde “herhangi bir problemin olmadığı” yönünde bir görüş belirterek mevcut durumun yeterliliğine işaret etmişlerdir.

Üniversitelerin öğrencilerine sunmuş olduğu kampüs içi çeşitli hizmetler, kampüs yaşamının kalitesini doğrudan etkileme potansiyeline sahiptir. Buna göre, katılımcıların “yeterli olmadığını düşündükleri ve geliştirilmesini bekledikleri kampüs içi hizmetlere” bakıldığında öne çıkan faktörlerin; “sosyal mekanlar” (%29,4), “temizlik” (%17,0), “spor alanları” (%13,0), “ulaşım” (%12,3) ve “yemekhane hizmetleri” (%12,0) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda her ne kadar üniversitenin sosyalleşme olanaklarına birazdan ayrıntılı bir şekilde değinecek olsak da, bu noktada öğrencilerin ders dışı zamanlarda kampüs içinde sosyalleşebilecekleri, dinlenebilecekleri ve farklı ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin kültür alışverişinde bulunabilecekleri sosyal mekanları zenginleştirmek ve geliştirmek, öğrencilerin üniversiteye olan aidiyetlerinin artırılması açısından önem arz ettiğini söylemekle yetinilebilir. Bununla birlikte, hem öğrencilerin hem akademisyenlerin hem de üniversite personelinin sağlığı ve kampüs yaşamının genel kalitesi açısından temizlik hizmetlerinin artırılması ve geliştirilmesi çeşitli hastalıklarının yayılma riskini azaltması bakımından son derece önemlidir. Ayrıca kampüs içinde spor alanlarının geliştirilmesi veya mevcut alanların bakımının ihmal edilmemesi uluslararası öğrencilerin çeşitli spor etkinliklerine teşviki, bu etkinlikler sayesinde sosyalleşmelerine imkân tanınması ve motivasyonlarının artırılması açısından gerekli görünmektedir. Diğer taraftan burada katılımcılar yeterli olmadığını düşündükleri kampüs içi hizmetlere “ulaşım” faktörünü de dahil etmişlerdir. Ancak bu durumun temel sebebinin daha çok ekonomik temelli olduğunu söylemek gerekmektedir. Dolayısıyla katılımcılar burada otobüs, dolmuş, tramvay gibi üniversite içerisine verilen ulaşım hizmetlerinin “pahalı” olduğu yönünde bir görüş belirterek “ulaşım” faktörünün yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Son olarak katılımcılar yemekhane hizmetlerinin yetersizliğine ve geliştirilmesi gerektiğine dair bir görüş belirtmişlerdir. Ancak bu durumun farklı bölge ve ülkelerden gelen öğrencilerin yemek kültürleriyle veya damak zevkleriyle yakından alakalı olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla Türk mutfağı bir bölgeden gelen uluslararası öğrenciler açısından lezzetli bulunmakla birlikte diğer bir bölgeden gelen uluslararası öğrencilerin damak zevklerine hitap etmeyebilir. Burada önemli olan nokta ise; yemekhane hizmetlerinin hijyen

standartlarına uyarak öğrencilerin günlük alacağı protein, karbonhidrat ve kalori ihtiyacını karşılayabilme potansiyeli ve öğrencilerin beslenme saatleri içerisinde uzun süre boyunca sıra bekleme, oturacak yer bulamama gibi çeşitli zorluklar yaşamalarının önüne geçilmesidir.

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların “ders dışı zamanlarda kampüs içinde en çok vakit geçirdiği yerlere” bakıldığında ise, “Yaşam Merkezi/kafeteryalar” (%30,7), “fakülte/bölüm” (%30,4) ve “kütüphane” (%21,6) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu mekanların Ondokuz Mayıs Üniversitesi açısından kampüs yaşamının merkezinde yer aldığı söylenebilir. Bu noktada özellikle Ondokuz Mayıs Üniversitesi merkez kampüsü içerisinde bir Yaşam Merkezinin bulunması öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmesi bakımından önemli görünmekle birlikte üniversite yerleşkesinin dağınık ve büyük bir alana yayılmış olması bazı fakültelerde okuyan öğrencilerin bu imkânlardan çoğunlukla yararlanamamasına neden olmaktadır. Her ne kadar bu noktaya uzak kalan fakülteler açısından üniversite içerisinde otobüs, dolmuş ve tramvayla ulaşım imkânı sağlansa da daha önce de ifade edildiği gibi, ulaşım ücretlerinin öğrenciler tarafından “pahalı” bulunması bu durumu alternatif bir seçenek olarak kılmaktan uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla üniversite yerleşkesi içerisinde farklı bölgelere (ilçeler dahil) öğrencilerin bu tarz imkânlardan faydalanılabileceği ve sosyalleşebileceği sosyal mekanların oluşturulması öğrenci memnuniyeti açısından önemlidir. Diğer taraftan ders dışı zamanlarda en çok vakit geçirilen yer olarak “eğitim alınan fakülte/bölümü” belirten katılımcıların daha çok Tıp, Diş Hekimliği gibi zorlu bir akademik eğitimin verildiği bölümlerde okuyan ve aynı zamanda merkez kampüs içerisinde yer almayan fakültelerde eğitim gören uluslararası öğrenciler tarafından işaret edildiğini bu noktada ifade etmek gerekmektedir. Bununla birlikte kampüs içerisinde en çok vakit geçirilen yer olarak “kütüphaneyi” işaret eden katılımcıların ise daha çok yurttan veya arkadaş ortamında evde kalan ve sessiz ve ideal bir ortamda odaklanarak çalışmak isteyen uluslararası öğrenciler olduğu söylenebilir.

Üniversitenin kampüs içerisinde uluslararası öğrencilere sunmuş olduğu “sosyalleşme olanaklarının yeterlilik durumuna” bakıldığında ise; katılımcılar %20,6 oranla üniversitenin sosyalleşme olanaklarını “yetersiz seviyede”, %61,9 oranla ise “kısmen yeterli seviyede” görmektedirler. Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan katılımcıların %82,5 oranla büyük çoğunluğunun üniversitenin sunmuş olduğu

sosyalleşme olanaklarını “tam anlamıyla yeterli bulmadığını” söylemek bu noktada mümkündür. Diğer taraftan %17,5 oranla katılımcılar üniversitenin mevcut sosyalleşme olanaklarının “yeterli seviyede” olduğuna dair bir görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte üniversitenin kampüs içerisinde sunmuş olduğu sosyalleşme olanaklarını “yetersiz” ve “kısmen yeterli” bulan katılımcıların görüşlerinden hareketle, sosyalleşme olanakları bakımından öncelikli olarak üniversiteden geliştirmesi beklenen hizmetlerin %60,1 oranla “yeterli fiziki ortamın sağlanması” ya da “kampüs içi rekreasyon alanlarının geliştirilmesi” olduğu belirtilmiştir. Bu nokta önemlidir çünkü kampüs içi rekreasyon alanlarının geliştirilmesi kampüs yaşamının kalitesine doğrudan etki eden ve pozitif katkı sağlayan büyük bir potansiyele sahiptir. Farklı bir deyişle; “üniversitelerde öğrencileri akademik başarıya taşıyacak olan eğitim programlarının yanı sıra üniversite kampüslerinde gerçekleştirilecek olan rekreasyon aktiviteleri de son derece önemlidir” (Toprak, Serçek ve Özaltaş Serçek, 2014: 592). Bu bağlamda üniversitelerde; öğrencilerin kültür alışverişinde bulunabileceği ve sosyalleşebileceği mekanların ve çeşitli spor dallarının uygulanmasına yönelik alanların oluşturulması veya geliştirilmesi, öğrencilerin farklı bir ülkede ve kültürde bulunmalarının yaratmış olduğu stresle baş edebilmelerine yardımcı olabilecek piknik, gezi ve doğa yürüyüşleri gibi çeşitli aktivitelerin yapılabileceği doğayla iç içe yeşil alanların artırılması, kampüs içerisinde üniversite yerleşkesinin planlamasına uygun olarak gerekli peyzaj düzenlemelerinin yapılması gibi gelişmiş rekreasyon alanları oluşturmak (Bosna, Bayazıt ve Yılmaz, 2018; Öztaş ve Mumcu, 2023; Toprak, Serçek ve Özaltaş Serçek, 2014; Vural, Meral ve Şenyiğit Doğan, 2019), farklı bölge ve ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin ders dışı boş zaman aktivitelerini en iyi şekilde değerlendirmelerine ve farklı bir kültüre adaptasyonlarının hızlanmasına olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, iyi tasarlanmış ve bakımlı rekreasyon alanlarının hem eğitimlerine devam eden öğrenciler hem de uluslararası öğrenci adayları için üniversitelerin çekiciliğini arttırdığını söylemek bu noktada yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla bu faktör uluslararası eğitim açısından üniversitelerin tercih edilme oranını büyük ölçüde artırma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, Türkiye’deki üniversitelerin uluslararası eğitim pazarında diğer ülkelerle rekabetinde kampüs içi rekreasyon alanlarını geliştirilmesi son derece önemli bir rol oynayacaktır. Diğer taraftan katılımcılar %33,6 oranla “kampüs içi kültürel ve sosyal etkinliklerinin artırılması ve çeşitlendirilmesi”, %6,3 oranla ise “öğrenci kulüpleri etkinliklerinin artırılması ve çeşitlendirmesini” sosyalleşme olanakları bakımından üniversiteden

geliştirilmesi beklenen hizmetler olarak belirtmişlerdir. Söz konusu bu hizmetlerin de yine kampüs içi rekreasyon alanlarının ve aktivitelerinin geliştirilmesine bağlı olarak arttırılıp çeşitlendirilebileceğini söylemek bu noktada mümkündür.

5.5.3. Uluslararası Eğitim Süreci İçerisinde Yaşanılan Çeşitli Problemler ve Baş Etme Yöntemleri

Tablo 5.19. Yaşanılan Çeşitli Problemler ve Üniversitenin Çözüm Üretebilme Durumu

		n	%
Uluslararası Eğitim Sürecinde Yaşanılan Problemler	Maddi Kaynaklı Problemler	95	24,5
	Kültürel Kaynaklı Problemler	48	12,4
	Psikolojik Kaynaklı Problemler	86	22,2
	Alınan Eğitimle İlgili Problemler	22	5,7
	İletişim/Dil Problemleri	14	3,6
	Sağlık Problemleri	12	3,1
	Ayrımcılık/Ötekileştirme/Dışlanma	48	12,4
	Problem Yok	61	15,7
	Cevap Vermeyen	2	0,5
	Toplam	388	100,0
Akademiye Yaşanılan Problemler	Dil ve İletişim Problemi	33	6,9
	Ders Dışı Zamanlarda Yeterince Görüşememe	54	11,3
	Akademik Danışmanlık ve Rehberlik	42	8,8
	Değerlendirme/Not Verme	29	6,1
	Ders Sunum Becerileri	66	13,8
	Yabancı Olmaktan Kaynaklı Önyargılı Tutum	15	3,1
	Problem Yok	239	50,0
	Toplam	478*	100,0
Türk Öğrencilerle Yaşanılan Problemler	Dil ve İletişim Problemi	44	8,4
	Arkadaş Gruplarına Girmekte Zorlanma	165	31,4
	Yabancı Olmaktan Kaynaklı Önyargılı Tutum	127	24,1
	Problem Yok	190	36,1
	Toplam	526*	100,0
Çeşitli Problemler Karşısında Öncelikli Yardım İstene Kışiler	Aile	250	64,4
	Gelinen Ülkedeki Arkadaşlar	61	15,7
	Türkiye’deki Arkadaşlar	29	7,5
	Akademik Danışman	13	3,4
	Öğrenci Temsilcilikleri	32	8,2
	Cevap Vermeyen	3	0,8
	Toplam	388	100,0
Üniversitenin Uluslararası Öğrencilerin Problemlerine Çözüm Üretebilme Yeterliliği	Yetersiz	33	8,5
	Kısmen Yeterli	129	33,2
	Yeterli	226	58,2
	Toplam	388	100,0
Üniversitenin Problemlere Çözüm Üretmede “Yetersiz” Kaldığı Hissedilen Alan	Öğrencilerle Olan İletişimin Zayıf Olması	80	50,0
	Çalışanların Deneyimsizliği ve Tecrübesizliği	12	7,5
	Öğrenci Temsilcilerinin Aktif Olmaması	38	23,8
	Öğrencilere Yeterince Danışılmaması	30	18,8
	Toplam	160	100,0
Ondokuz Mayıs Üniversitesini Diğer Öğrencilere Tavsiye Etme Durumu	Tavsiye Etmem	14	3,6
	Kararsızım	86	22,2
	Tavsiye Ederim	288	74,2
	Toplam	388	100,0

* “n” sayısı gerçek kişi sayısını geçmektedir.

Burada üçüncü ve son olarak katılımcıların uluslararası eğitim süreci içerisinde yaşadıkları çeşitli problemlere ve katılımcı görüşlerinden hareketle bu problemlere Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin etkin çözüm üretebilme yeterliliğine değinilerek istatistiki veriler üzerinden genel bir değerlendirilme sunulacaktır. Bu bağlamda Tablo 5.19'da katılımcıların “uluslararası eğitim süreci içerisinde yaşadıkları çeşitli problemlere” bakıldığında; hayat pahalılığı, geçinememe, barınma sorunları gibi çeşitli “maddi kaynaklı problemler” (%24,5), farklı bir ülke ve kültürde bulunuyor olmanın getirmiş olduğu aile, ülke özlemi, yalnızlık, stres, pişmanlık gibi duygusal yüklerle beraber gelen “psikolojik kaynaklı problemler” (%22,2), farklı bir ülkenin kültürüne, diline, insanına alışamamanın beraberinde getirdiği “kültürel kaynaklı problemler” (%12,4) ve “ayrımcılık/dışlanma olgusundan kaynaklı oluşan problemler” (%12,4) katılımcılar tarafından ön plana çıkarılmıştır. Bu bağlamda uluslararası eğitim süreci, uluslararası öğrenciler için farklı birçok fırsata imkân tanısa da süreç içerisinde yaşanan bu tür problemler söz konusu bu deneyimi zorlaştırabilmektedir. Dolayısıyla uluslararası eğitim süreci içerisinde oluşabilecek çeşitli problemlerin üstesinden gelmek uluslararası öğrencilerin memnuniyetlerinin artırılması açısından son derece önemlidir. Bunun için hem üniversitelerin hem de bir bütün olarak Türkiye yükseköğretim alanının gerekli ve yeterli altyapıya kavuşturulması, politika üretici ilgili kurumların pratik ve hızlı çözüm önerileri geliştirmesi ve Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliğine yön veren bir takım resmi veya özel önemli kurum ve kuruluşların (YTB, UDEF, Yunus Emre Vakfı, Türkiye Maarif Vakfı ve benzeri) işbirliği içerisinde bu konu üzerine hassasiyetle eğilmesi gerekmektedir. Böylece uluslararası öğrencilerin süreç içerisinde karşılaştıkları zorlukları hafifletmek ve Türkiye’de daha olumlu bir deneyim yaşamalarını sağlamak mümkün olabilecektir. Bu bağlamda yukarıda katılımcıların ön plana çıkarmış oldukları problemlerden hareketle uluslararası öğrencilere; aylık geçimlerini sağlayabilecekleri ve barınma ve eğitim masraflarını karşılayabilecekleri yeterli miktarda burs ve finansal imkân sağlanması, öğrencilerin kültürel şok, yalnızlık, stres, depresyon gibi duygusal yüklerinin hafifletilmesi ya da yerel kültüre adaptasyonlarının sağlanması adına üniversitelerde ücretsiz psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunabilecek birimlerin oluşturulması veya mevcut birimlerin geliştirilmesi, daha önce de ifade edildiği gibi, farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen öğrencilerin kültür alışverişinde bulunabilecekleri ve sosyalleşebilecekleri rekreasyon alanlarının oluşturulması ve aktivitelerin zenginleştirilmesi ve yine daha önce

vurgulandığı üzere, ayrımcılık/dışlanma olgusuna dair gerekli hassasiyetin ve farkındalığın oluşturulması adına halka, öğrencilere, akademik kadroya ve çalışan gruplara temel eğitimin verilmesi uluslararası eğitim süreci içerisinde oluşabilecek çeşitli problemlerin üstesinden gelebilme açısından bu noktada son derece önemli gözükmemektedir.

Diğer taraftan örneklem grubunu oluşturan katılımcıların “akademisyenlerle yaşadıkları problemler” incelendiğinde; %13,8 oranla “ders sunum becerileri”, %11,3 oranla “ders dışı zamanlarda yeterince görüşememe” ve %8,8 oranla “akademik danışmanlık ve rehberlik” faktörlerinin ön plana çıkarılmış olduğu görülmektedir. Buna göre; farklı bölümlerde farklı akademisyenlerin uygulamış olduğu öğretim teknik ve yöntemleri bazı öğrencilere hitap etme açısından yeterli görünmemektedir. Bu noktada; “ilgili bilimsel alana yönelik verilen bilgilerin güncel olmaması”, “monoton bir şekilde gerçekleştirilen ders sunumu”, “akademisyenlerin derse yeterince hazırlıklı gelmemeleri”, “ele alınan konuyu farklı perspektiflerden ziyade tek yönlü bakış açısıyla değerlendirme ve dolayısıyla çok yönlülüğü yakalayamama” gibi çeşitli konularda öğrencilerden akademisyenlere yönelik farklı şikayetler yükselbilmektedir. Dolayısıyla bu tip şikayetlerin önüne geçebilmek adına öğrencilerden dersin işleyişine yönelik belirli aralıklarla bir geri bildirim alınması hem akademisyen ve öğrenci memnuniyeti açısından hem de verilen dersin kalite ve niteliğini artırma bakımından son derece önemlidir. Ayrıca burada akademisyenlerin dikkat etmesi gereken başka bir nokta, Bologna Sürecinin de temel ilkelerinden biri olan ve aktif öğrenimi savunan “öğrenci merkezli öğrenmeyi” eğitim-öğretim sürecine yönelik temel ilkelerden biri olarak kabul etmeleridir. Böylece öğrencilerin ilgili bilimsel alana yönelik akademik performanslarının ve motivasyonlarının artırılması ve öğrencilerin kendi bireysel öğrenme yollarını keşfetmelerine imkân tanınması öğrenci-akademisyen ilişkilerini de güçlendirecektir. Diğer taraftan ders dışı zamanlarda akademisyenlere olan erişimin daha kontrollü ve planlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına esneklikten ziyade haftanın belirli günlerinde düzenli randevu saatlerinin belirlenmesi burada bir öneri olarak sunulabilir. Bu şekilde hem akademisyenler daha planlı ve programlı hareket ederek zamandan tasarruf sağlayabilir hem de öğrenciler akademisyenlere daha hızlı ulaşım sağlayarak danışman hocalarıyla veya bölümlerindeki diğer hocalarla geçirmiş oldukları süreyi daha etkin ve verimli kullanabilir. Bununla birlikte öğrenciye sağlanan iyi bir akademik

danışmanlık ve rehberlik hizmeti ise üniversite eğitim süreci içerisinde bir öğrencinin pozitif gelişimine katkı sağlayan belki de en büyük ve en önemli faktördür. Özellikle bu noktada konu uluslararası öğrenciler olduğunda akademik danışmanlığın önemi çok daha kritik bir öneme ulaşmaktadır. Çünkü ülkesinden eğitim almak amacıyla ayrılmış ve farklı bir ülkeye ve kültüre gelmiş olan genç bir bireye akademik danışmanlık sağlamak her iki taraf açısından da belirli bir özveri, sabır ve hoşgörü gerektiren hassas bir konu olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda burada ön plana çıkan temel husus her uluslararası öğrenciye uygun bir danışmanın atanması durumudur. Dolayısıyla ya bizzat üniversitenin kendisi uluslararası öğrenciye bir akademik danışman atayacak ya da danışman seçme işlemi doğrudan öğrencinin kendisine bırakılacaktır. Bu noktada hem öğrenci ile akademisyen arasında gelecekte yaşanabilecek olası çeşitli problemlerin minimuma indirilmesi hem de her iki tarafın memnuniyet düzeylerinin artırılması açısından ikinci seçenek çok daha uygun görünmektedir. Diğer taraftan tüm bunlarla birlikte katılımcılar %50,0 oranla “eğitim aldıkları bölümdeki akademisyenlerle herhangi bir problem yaşamadıklarını” belirterek mevcut durumdan memnun olduklarına işaret etmişlerdir.

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların “Türk öğrencilerle yaşadıkları problemler” incelendiğinde; “arkadaş gruplarına girmekte zorlanma” (%31,4) ve “yabancı olmaktan kaynaklı önyargılı tutum” (%24,1) faktörlerinin ön plana çıkarılmış olduğu görülmektedir. Bu noktada özellikle arkadaş çevresiyle yaşanan çeşitli problemlerin uluslararası öğrencilerin sosyal ve kültürel uyum süreçlerini olumsuz yönde etkilediği ve yavaşlattığı söylenebilir. Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin Türk öğrencilerle etkileşimini ve iletişimini kuvvetlendirecek çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerin sıklıkla yapılması ve üniversitenin bu etkinlikleri teşviki; öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarına, önyargılarının kırılmalarına ve empati yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu noktada özellikle öğrenci kulüplerine büyük iş düşmektedir çünkü öğrenci kulüpleri uluslararası öğrencilerin Türk öğrencilerle bir araya gelerek çeşitli etkinlikler düzenleyebileceği, kültür alışverişinde bulunabileceği, dil becerilerinin gelişimi açısından pratik yapabileceği ve gerekli sosyal ve akademik motivasyonu sağlayabileceği bir ortam sunma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda öğrenci kulüpleri, öğrenciler arasında kültürlerarası farkındalığın artırılmasında önemli bir rol oynamakla birlikte ayrımcılık/dışlanma olgusuna dair oluşan olumsuz algının kırılmasında da kritik bir

pozisyonda durmaktadır. Ayrıca üniversiteler söz konusu bu problemlere yönelik geliştirecekleri veya geliştirmiş oldukları çeşitli projelerin uygulanması hususunda öğrenci kulüplerinin aktif katılımıyla kendisine büyük bir destek alanı yaratabilecektir. Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin sosyal ve kültürel uyum süreçlerinin hızlandırılmasında ve ayrımcılık/dışlanma olgusuna dair oluşan olumsuz algının kırılmasında öğrenci kulüplerini çeşitlendirmek ve etkinliklerini artırmak uluslararası öğrencilerin memnuniyetleri açısından bu noktada ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların uluslararası eğitim süreci içerisinde yaşamış oldukları çeşitli problemlerle baş edebilme adına “öncelikli olarak yardım isteyecekleri kişilerin” dağılımlarına bakıldığında; “aile” faktörünün %64,4 oranla büyük ölçüde ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Buna göre, aile her ne kadar uzakta olsa da uluslararası öğrencilerin duygusal ve maddi destek sağlayabilecekleri, kendilerini güvende hissedebilecekleri, moral ve motivasyonlarını destekleyebilecekleri en güvenli liman olma özelliğini korumaktadır. Dolayısıyla farklı bir ülkede kültürel bağların korunması, ailenin vermiş olduğu ahlaki ve etik normların dışına çıkılmaması ve kritik karar verme süreçlerinde veya uzun vadeli planlamalarda destek ve onay alınması gibi durumlar açısından aile kurumu, uluslararası eğitim süreci içerisinde öğrencilerin gündelik yaşamlarında aktif bir rol oynamaya devam etmektedir. Diğer taraftan “akademik danışman” (%3,4) ve “öğrenci temsilcilikleri” (%8,2) faktörlerinin katılımcı görüşlerinde düşük oranlarla temsil edildiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerle akademik danışmanları arasında bir güven ortamının sağlanması ve öğrenci temsilciliklerinin öğrencilere yeterince tanıtılarak ne tür hizmet ve destekler sunduğuna dair belirli aralıklarla öğrencilere bilgilendirme yapılması uluslararası öğrencilerin çeşitli problemlerini çözme konusunda üniversitenin daha aktif bir rol kazanmasına yardımcı olacaktır.

Katılımcı algılarından hareketle, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin uluslararası öğrencilerin çeşitli problemlerine etkin bir şekilde çözüm üretebilme yeterliliğine” bakıldığında; katılımcıların çoğu %58,2 oranla üniversitenin uluslararası eğitim süreci içerisinde ortaya çıkan çeşitli problemlere etkin bir şekilde çözüm üretebildiğine dair bir görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar %33,2 oranla üniversitenin bu konuda “kısmen yeterli”, %8,5 oranla ise “yetersiz” olduğuna vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla katılımcılar %41,7 oranla üniversitenin uluslararası eğitim süreci içerisinde ortaya çıkan çeşitli problemlere “tam anlamıyla bir çözüm

geliştiremediğine” işaret etmişlerdir. Bu bağlamda, “kısmen yeterli” ve “yetersiz” bulan katılımcıların görüşlerinden hareketle üniversitenin çeşitli problemlere çözüm üretmede zayıf kaldığı hissedilen alanlara bakıldığında; %50,0 oranla ön plana çıkarılan faktörün “ilgili birimlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin zayıf ve güçsüz olması” olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar %23,8 oranla “öğrenci temsilcilerini aktif bulmamakta” ve %18,8 oranla “üniversitenin çeşitli problemlerin tespiti açısından uluslararası öğrencilere yeterince danışmadığına” işaret etmişlerdir. Dolayısıyla öncelikli olarak üniversitenin ilgili birimleriyle uluslararası öğrencilerin iletişimini ve etkileşimini güçlendirmek gerekmektedir. Bu noktada yine üniversite ile öğrenci arasında bir güven ortamının yaratılması ve uluslararası öğrencilerden belirli aralıklarla çeşitli problemlerine dair geri bildirim alınması problemlerin henüz başlamadan önüne geçilmesinde önemli bir rol oynayacak ve böylece uluslararası öğrencilerin uluslararası eğitim süreci içerisinde daha olumlu deneyimler yaşamalarına imkân tanıyacaktır. Ayrıca farklı ülkeleri temsilen seçilen öğrenci temsilcilerinin görev ve sorumluluklarını netleştirerek aktif rollerinin artırılması ve kendi ülkelerinden gelen öğrencilerin çeşitli problemlerini dönem dönem raporlaştırarak ilgili birimlere sunması üniversitenin uluslararası öğrencilerle daha sıkı ve güçlü bir iletişim kurmasına büyük bir katkı sağlayacaktır.

Tüm bunlarla birlikte burada son olarak örnek grubunu oluşturan katılımcılara “Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde eğitim almayı kendi çevrelerindeki diğer öğrencilere tavsiye edip etmeyeceği sorulmuş ve katılımcılar %74,2 oranla büyük ölçüde “tavsiye edeceklerine” dair bir görüş belirtmişlerdir. Diğer taraftan “kararsız” kalan katılımcıların oranı %22,2, “tavsiye etmeyeceklerine” dair görüş belirten katılımcıların oranı ise %3,6 olarak görünmektedir. Bu bağlamda elbette ki üniversiteler uluslararası öğrencilerin uluslararası eğitim süreci içerisinde yaşadıkları problemlere tam anlamıyla sorunu kökünden çözebilecek pratik ve hızlı çözümler geliştirme konusunda zorlanabilmektedirler. Çünkü uluslararası öğrencilerin farklı bir ülkede eğitim aldıkları süreç içerisinde yaşadıkları problemler burada da anlatıldığı üzere çeşitlilik arz edebilmektedir. Dolayısıyla bu noktada önemli olan; bu çeşitli problemlerin henüz başlamadan önüne geçilebilmesi ya da başladıktan sonra etkin çözümler üretilebilmesi adına yeterli donanımda birimlerin ve tecrübeli kadroların oluşturulması ve bu şekilde üniversite ile öğrenci arasında bir güven ortamı yaratılarak ilgili birimlerinin bu konu üzerine daha aktif ve hassasiyet içerisinde eğilmeleridir. Bu

bağlamda burada üniversitelerde uluslararası eğitim sürecine yönelik bu tarz bir yapılanma; Türkiye'nin uluslararası öğrenciler açısından cazibesini ve çekim gücünü artıracak önemli bir faktör olarak görünmekle birlikte aynı zamanda üniversitelerin uluslararasılaşmasına yönelik çeşitli kriterlerin karşılanması ve hızlandırılması hususuna da büyük bir katkı sağlayacaktır. Diğer taraftan verilen eğitimin kalite ve niteliğinin sürekli artırılması ve üniversitenin uluslararası öğrencilere sunmuş olduğu çeşitli hizmetlerin (akademik hizmetler, kütüphane hizmetleri, kampüs yaşamına dair hizmetler ve sosyalleşme olanakları gibi) sürekli bir reform altında tutularak güncel gereksinimlere cevap verecek şekilde modernleştirilmesi Türkiye'deki üniversitelere dair uluslararası öğrencilerin algılarında pozitif bir imaj yaratarak “üniversite tavsiyelerinin” olumlu bir yöne doğru çekilmesinde etkili olacaktır.

5.6. Özne Üzerine Etki Eden Neoliberal Ölçütler: Uluslararası Eğitim Sürecinin Kazandırdığı Birtakım Kişisel Kabiliyetler/Beceriler

Çalışmanın bu bölümünde; neoliberal yönetimsellikle ilişkisel olarak uluslararası eğitim sürecinin uluslararası öğrencilere kazandırmış olabileceği düşünülen ve özne üzerine etki eden birtakım kişisel kabiliyetler üzerinde durulacaktır. Bu nokta özellikle neoliberalizmin piyasa odaklı birey yetiştirme ideali, yani bireylerin piyasa koşullarına uyum sağlayacak şekilde eğitilmesi ve yönlendirilmesi itibarıyla bu çalışma açısından merkezi bir önem taşımaktadır.

Özne üzerine etki eden neoliberal ölçütler ilgili literatürdeki ortak vurgulardan hareketle; “özyönetim”, “yaşam boyu öğrenme”, “girişimcilik”, “başarı ve rekabet”, “yaratıcılık ve yenilikçilik” ve “performans ve uyum” becerileri şeklinde oluşturulmuştur (Aratemür Çimen, 2013; Foucault, 2014; Foucault, 2015; Harvey, 2015; May, 2012; Oranlı, 2012; Ömür, 2021; Ören, 2015; Özkazanç, 2005; Read, 2012; Rossi, 2018; Rutz ve Balkan, 2016; Sayılan, 2006; Türkkaş Anasız, 2023; Uçkaç, 2019; Yılmaz ve Genel, 2021). Dünyanın farklı bölgelerinden ve farklı ülkelerinden gelen dolayısıyla farklı kültürlerin mensupları olan uluslararası öğrenciler bölge, ülke, kültür fark etmeksizin, neoliberal yönetimsellik anlayışından hareketle geliştirilen bu kabiliyetlerin özne üzerinde yaratmış olduğu çeşitli etkilerin araştırılması ve incelenmesi açısından bizlere de bir fırsat sunmaktadır. Bu anlamda neoliberalizmin piyasa mantığından hareketle 21. yüzyılın standart veya tek tip insan modelinde aranan bu kişisel kabiliyetler hakkındaki görüşlerin eğitim alınan süreç içerisinde henüz oluşum aşamasındayken incelenmesi ve değerlendirilmesi bu noktada

bizlere piyasa odaklı rasyonel bireyin imali hususunda önemli veriler sağlayacaktır. Bu bağlamda bizim buradaki neoliberal yönetimselliğe olan temel eleştirimiz, uluslararası eğitim sürecinin uluslararası öğrencilere kazandırmış olduğu çeşitli kabiliyetlerden ziyade, daha çok bu kabiliyetlerin kazanılması/edinilmesi veya geliştirilmesi hususunda bir “baskı”, “zorunluluk” ve “yetersizlik” hissiyatının özne üzerindeki tahakkümüne yönelik olacaktır. Buna göre burada ele alınacak olan kabiliyetler, öncelikle katılımcıların genel algılarının ortaya çıkarılması bakımından nicel bulgulardan hareketle istatistiki veriler üzerinden bir analize tabi tutulacak ardından konu hakkında daha derin ve ayrıntılı bilgilere ulaşabilmek amacıyla derinlemesine görüşmelerden faydalanılarak görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan vurguların bir analizi sunulacaktır.

Bu bağlamda aşağıda verilen Tablo.5.20’ye ilk bakışta becerilere dair her bir farklı kategori altında sıralanan çeşitli kriterlerin araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcılar tarafından genel olarak birbirine yakın oranlarda işaretlendiği görülmektedir. Dolayısıyla bu noktada çeşitli kriterlerin birbirine yakın olarak temsil edilmesi, uluslararası eğitim sürecinin uluslararası öğrencilerin kişisel gelişimlerine çok yönlü ve çok boyutlu bir şekilde etki ettiğine işaret etmektedir. Diğer taraftan burada becerilere dair sunulan farklı kategoriler daha ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde ilk olarak; “özgüven artışı” (%18,9), “uzun vadeli hedefleri daha açık ve net bir şekilde planlama” (%15,1), “yoğun kaygı durumlarında stres yönetimi” (%14,8) ve “sosyo-kültürel becerilerin gelişimi ve farkındalık artışı” (%14,7) katılımcıların “özyönetime dair olan becerilerde” ön plana çıkardığı kabiliyetler olarak dikkat çekmektedir. Kendilik tekniklerine/pratiklerine bağlı olarak özyönetim kabiliyetlerinin uluslararası eğitim süreci içerisinde deneyimlenen farklı tecrübeler etrafında kazanımı veya gelişimi, uluslararası öğrencilerin farklı bir ülke ve kültüre uyum sağlamasını hızlandırarak yaşamlarını daha rahat bir şekilde idame ettirmelerine büyük ölçüde katkı sağlayabilmektedir. Ancak bununla birlikte üniversite ile meslek yaşamı arasındaki yakın ilişkisellik düşünüldüğünde ve bu duruma neoliberal cephenin penceresinden bakıldığında, eğitim alınan süreç içerisinde kazanılan veya geliştirilen bu çeşitli beceriler aynı zamanda öğrencileri gelecek yaşamlarında küresel iş piyasasında daha aktif, etkin ve özgüvenli birer çalışan olmalarına zemin hazırlayarak piyasa odaklı bir dünya sistemine entegre olmalarını da aynı ölçüde kolaylaştırabilmektedir.

Tablo 5.20. Uluslararası Eğitim Sürecinde Kazanılan/Geliştirilen Birtakım Özellikler

		n	%
Özyönetim	Özgüven Artışı	318	18,9
	Zaman Yönetimi ve Organizasyon Becerileri	203	12,0
	Yoğun Kaygı Durumlarında Stres Yönetimi	250	14,8
	Sosyal ve Kültürel Beceriler (İletişim ve Empati)	248	14,7
	Öncelikleri Belirleme/Saptama Becerileri	226	13,4
	Anlık Etkili Karar Alma Becerileri	187	11,1
	Uzun Vadeli Hedefleri Net Planlama	254	15,1
	Toplam	1686*	100,0
Yaşam Boyu Öğrenme	Eğitim Alınan Alana Yönelik Güncel Takip	271	16,6
	Çeşitli Konuları Öğrenmeye Karşı Merak	190	11,7
	Araştırma Becerileri Gelişimi	234	14,4
	Eleştirel Düşünme Yeteneği Gelişimi	214	13,1
	Farklı Öğrenme Stratejilerini Uygulama Becerisi	187	11,5
	Öğrenmenin Sürekli Hale Gelmesi	247	15,2
	Güçlü ve Zayıf Yönleri Keşfetme	285	17,5
	Toplam	1628*	100,0
Girişimcilik	Liderlik ve İkna Kabiliyetinin Gelişimi	171	15,1
	Çeşitli Problemler Karşısında Pratik Çözüm Üretebilme	261	23,1
	Mevcut Kaynak ve Fırsatları İyi Değerlendirme	263	23,2
	Geleceğe Yönelik Planlamalarda İleri Görüşlülük	262	23,1
	Kontrollü Şekilde Risk Alabilme Kabiliyeti	175	15,5
	Toplam	1132*	100,0
Başarı ve Rekabet	Başarılı Olunabilecek Çeşitli Alanların Farkındalığı	274	19,4
	Başarı İçin Disiplinli Bir Hayat Tarzı Edinme	174	12,3
	Başkalarının Yardımına İhtiyaç Duymadan Çalışabilme	273	19,3
	Başarılı Olma Durumlarında İstikrarlı Kalabilme	244	17,3
	Başarısızlık Durumlarında İçsel Motivasyon Yönetimi	265	18,8
	Rekabet Ortamlarında Farklı Stratejiler Geliştirme	181	12,8
	Toplam	1411*	100,0
Yaratıcılık ve Yenilikçilik	Bağımsız ve Özgür Düşünebilme Kabiliyeti	295	24,7
	Kişisel Özelliklerin Doğru Zamanda/Yerde Kullanımı	223	18,7
	Disiplinler Arası İlişkiler Kurabilme Becerisi	241	20,2
	Özgün Fikirleri Hayata Geçirme Cesareti	159	13,3
	Teknoloji ve Yeni Yöntem ve Yaklaşımlara Olan İlgi	277	23,2
	Toplam	1195*	100,0
Performans ve Uyum	Farklı Bireylerle Etkili ve Ortak Grup Çalışması	278	15,7
	Farklı Bireylerin Güçlü Yanlarından Faydalanma	178	10,1
	Değişen Koşullara Karşı Hızlı Adapte Olabilme	309	17,4
	Verilen Görevlere Karşı Sorumluluk Bilinci	274	15,5
	Aynı Anda Birden Fazla İş Yapabilme (Çok Yönlülük)	229	12,9
	Üretkenlik ve Verimlilik Gücü Artışı	204	11,5
	Modern Dünyaya Uyum	299	16,9
	Toplam	1771*	100,0

* “n” sayısı gerçek kişi sayısını geçmektedir.

Uluslararası eğitim süreci içerisinde “yaşam boyu öğrenmeye dair olan becerilere” bakıldığında; “kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesi” (%17,5), “eğitim alınan alana yönelik güncel gelişmelere olan merakın artması” (%16,6), “öğrenmenin sürekli hale gelmesi” (%15,2) ve “araştırma becerilerinin gelişimi” (%14,4) katılımcıların ön plana çıkarmış olduğu kabiliyetler arasında gösterilmektedir. Neoliberal cephenin penceresinden bakıldığında yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimi, öznenin sürekli olarak kendi becerilerini geliştirmesi ve kendisini dönemin

piyasa koşullarına göre adapte etmesi için gerekli bir araç olarak görülmektedir (Gül Yücel, 2022; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Güllüpnar ve Gökarp, 2014). Dolayısıyla bu perspektif açısından neoliberalizmin hızla değişen piyasa dinamiklerine ayak uydurabilmek veya rekabet edebilmek için öznenin, sürekli olarak yeni bilgiler öğrenmesi, yeni yetenekler edinmesi ve bu anlamda kendisini sürekli ve zorunlu olarak güncellemesi beklenmektedir (Aksu, 2015). Bu nokta öznenin küresel piyasada “esnek”, “uyumlu” ve “yeniden şekillendirilebilir” bir işgücü olarak değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda öznenin piyasanın bu tür gerekliliklerini karşılayacak bir eğitim sistemi içerisinde yetişmesi, bu durumun özne açısından normalleştirilmesi ve bu algıyla hareket eden öznelerin yeniden üretimi piyasanın sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi; yaşam boyu öğrenme merkezlerinin özellikle Bologna Sürecinden sonra üniversitelerin bünyesi altında faaliyet göstermeye başlaması bu durumun en somut örneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayvacı ve Özbek, 2021; Sallan Gül ve Gül, 2014). Diğer taraftan söz konusu bu durum öznenin bir metaya dönüşme eğilimini de hızlandırmaktadır (Yılmaz ve Genel, 2021). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, “yaşam boyu öğrenci olmanın” veya Güllüpnar’ın ifadesiyle (2017: 73); “sürekli çırak olarak kalmanın” getirmiş olduğu bir yükü özne üzerinde sürekli bir baskı yaratarak, “öznenin değerini” iş piyasasındaki üretkenliklerine, güncel ve yeni beceriler edinebilme kabiliyetlerine veya rekabet edebilme güçlerine indirgeyerek özneye sürekli bir yetersizlik hissiyatının gelişimine neden olmaktadır. Dolayısıyla özne, sürekli olarak yeterince öğrenemediği, kendini geliştiremediği veya ilerleyemediği düşüncesine kapılarak başarısızlığı kişisel bir sorumluluk durumu haline getirmekte, kendini suçlamakta ve hatta aslında sistemsal sorunları bile kendi sorunları gibi görebilmektedir. Bu durum özneyi daha itaatkar ve uyumlu bir hale getirerek neoliberal sisteme olan eleştirileri yok edebilmekte, görünmez kılabilmekte veya geçersizleştirebilmektedir (Güllüpnar, 2017; Güllüpnar ve Gökarp, 2014).

Örneklem grubunu oluşturan katılımcıların uluslararası eğitim sürecinde “girişimciliğe” dair kazanılmış veya geliştirmiş olduklarını düşündükleri kabiliyetlere bakıldığında ise; “mevcut kaynak ve fırsatları en iyi şekilde değerlendirebilme” (%23,2), “çeşitli problemler karşısında hızlı ve etkili çözüm üretebilme” (%23,1) ve “geleceğe yönelik planlamalarda ileri görüşlülük (öngörü) sağlayabilme” (%23,1) becerilerinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Neoliberal yönetsellikte

“girişimcilik” becerisi öznenin kendisinde aranılan veya geliştirilmesi beklenen en önemli kişisel kabiliyetlerden biri olarak görülmektedir. Hatta neoliberal bakış açısından öznenin bizzat kendisi, kendini sürekli geliştirip her türlü piyasa koşullarına adapte olabilen bir girişimci olarak tanımlanmaktadır (Aksu, 2015; Birdal, 2024; Dardot ve Laval, 2012; Özkazanç, 2011). Dolayısıyla neoliberalizm özneyi bir girişimci gibi düşünmeye, risk almayı öğrenmeye ve her durumda rekabet edebilmeye zorlamaktadır. Yine bu bakış açısından öznenin başarı veya başarısızlığı kendi kişisel yeteneklerine ve çabasına bağlanmakta, bu da doğal olarak stres, tükenmişlik ve yetersizlik duygusunu beraberinde getirebilmektedir (Dardot ve Laval, 2012; Harvey, 2015; Oranlı, 2012; Ören, 2015; Özkazanç 2011). Bu bağlamda öznenin eğitim aldığı süreç içerisinde gelecekteki iş yaşamı dahil kazanmış veya geliştirmiş olduğu girişimciliğe dair tüm beceriler, neoliberalizmin sürekli değişen piyasasında öznenin ayakta kalabilmesine yardımcı olmakla birlikte, aynı zamanda öznenin neredeyse bütün potansiyelini kendi sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarından uzaklaşarak yalnızca piyasa taleplerine cevap verme (sadece piyasa odaklı hale gelme) ve sosyal, kültürel veya etik değerlerden ziyade ekonomik başarı odaklı hale gelmelerine de neden olabilmekte veya bu riski her zaman barındırabilmektedir.

Uluslararası eğitim süreci içerisinde “başarı ve rekabete” dair kazanılan veya geliştirildiği düşünülen becerilere bakıldığında; “başarılı olunabilecek çeşitli alanların farkındalığının sağlanması” (%19,4), “başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan tek başına çalışabilme” (%19,3), “başarısızlık durumlarında içsel motivasyon yönetimi” (%18,8) ve “başarılı olma durumlarında istikrarlı kalabilme (%17,3) katılımcıların ön plana çıkardığı kabiliyetler olarak dikkat çekmektedir. Bu noktada aslında ön plana çıkarılan neoliberalizmin “bağımsızlık” ve “bireysellik” vurgusu olduğu da söylenebilir. Öznenin piyasa odaklı bir rekabet ortamında tek başına kendi ayakları üzerinde durabilmesi için sürekli başarı peşinde koşması ve bu başarının bireysel yetenek ve çabayla taçlandırılması neoliberal yönetimselliğin özne üzerindeki tahakkümünün başka bir boyutunu göstermektedir. Bu anlamda neoliberalizm kolektif başarı ve işbirliğini özne açısından geri plana iterek veya değersizleştirerek özneyi yalnızlaştırmakta ve doğal gibi görünen bir rekabet ortamı oluşturarak sosyal bağların zayıflamasına neden olmaktadır. Kendini yetersiz gördüğü alanlarda sürekli başarı ve mükemmeliyetçilik peşinde koşan özne, başarıya yönelik katı bir odaklanma ile içsel motivasyonunu sürekli en üst seviyede yönetmek zorunda bırakılmaktadır. Ayrıca

neoliberal yönetimsellik bununla da yetinmeyip başarılı olma durumlarında öznenin bu başarısında istikrarlı kalmasını beklemektedir. Çünkü başarı neoliberal piyasada durağan değil sürekli yenilenmesi gereken bir hedef olarak görülmekte veya düşünülmektedir. Dolayısıyla bu durum özneyi sürekli bir rekabet ve yarış içerisinde tutarak stres ve tükenmişliği arttırmakta, ruhsal sağlığa zarar vermekte ve doğal olarak birtakım psikolojik rahatsızlıkları beraberinde getirebilmektedir (Doğan ve Kurt, 2023; Kahveci ve Sever, 2018; Rossi, 2018; Sarıçalı, 2022).

Katılımcıların uluslararası eğitim süreci içerisinde “yaratıcılık ve yenilikçiliğe” dair kazandıkları veya geliştirmiş olduklarını düşündükleri becerilere bakıldığında; “bağımsız ve özgür düşünebilme” (%24,7), “dünyada yaşanan hızlı teknolojik gelişmelere, yeni yöntem, fikir ve yaklaşımlara olan ilginin artması” (%23,2), “disiplinler arası ilişkiler kurabilme (%20,2) ve “yetenekli olduğu düşünülen kişisel özelliklerin doğru zamanda ve en iyi şekilde kullanımı” (%18,7) kabiliyetlerinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Neoliberal cephenin penceresinden bakıldığında öznenin yaratıcı ve yenilikçi olma özelliği, öznenin doğal bir gelişim sürecinden daha çok bir zorunluluk halini yansıtmaktadır. Çünkü neoliberal yönetimsellik yaratıcılığı ve yenilikçiliği piyasa mantığıyla hareket ederek ticarileştirmekte ve kazanç elde etmek için araçsallaştırmaktadır. Başka bir ifadeyle söyleyecek olursak; öznenin yaratıcılık ve yenilikçilik becerisi piyasada değer yaratması gereken bir faaliyet alanı olarak kabul edilmekte ve rekabet ve kar elde etme amacına hizmet için kullanılmaktadır. Bu çoğunlukla neoliberal düzende piyasanın sürekli yenilik talebinden kaynaklanmaktadır (Canpolat, 2020; Dursun, 2018; Kaya, 2016; Toros, 2021). Buradan hareketle Kaya’nın da ifade ettiği gibi (2016: 46); “burada “üretme” mantığı bir “yaratma” mantığına dönüştürülmüştür. Yani “üretme”, her işçinin bir diğerinin yerini alabildiği, işçinin robotlaştığı bir etkinliğe işaret ederken “yaratma”, daha çok yaratıcının ürününde kendi değerini taşıdığı, ürünün yaratıcısına ayrılamaz bir şekilde bağlı olduğu bir üretim etkinliğine işaret etmektedir”. Dolayısıyla bu yaklaşımdan hareketle; özne yaratıcı olamadığı durumlarda başarısızlıkla stigmatize edilerek sürekli olarak piyasa tarafından dışlanma korkusuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum ise daha önce ifade edildiği gibi; öznenin içsel motivasyonunu sürekli en üst seviyede yönetmek zorunda kalmasına ve aynı zamanda yoğun rekabet içerisinde kendini kanıtlama kaygısı/çabası içerisine girmesine neden olmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere; neoliberal yönetimsellik bir taraftan öznenin yaratıcı

ve yenilikçi bir özellikte olmasını ve yetişmesini teşvik ederken öte yandan piyasanın beklentilerine uygun hareket etmeyi de zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bu durum öznenin gerçek anlamda özgün ve yaratıcı fikirler ortaya koymasından ziyade daha çok piyasanın talebine uygun “yaratıcı” veya “özgün” görünümlü ama aslında öyle olmayan birtakım fikirleri ön plana çıkarma eğilimi içerisine sokmaktadır. Yani bu noktada yaratıcılık ve yenilikçilik özgünlükten çok piyasanın ihtiyaçlarına cevap verecek uygun bir üretim süreci için kullanılmaktadır.

Burada son olarak uluslararası eğitim süreci içerisinde “performans ve uyuma” dair kazanılan veya geliştirildiği düşünülen becerilere bakıldığında; “değişen koşullara karşı hızlı adapte olabilmek” (%17,4), “modern dünyaya uyum sağlama” (%16,9), “farklı bireylerle etkili ve ortak grup çalışması yapabilmek” (%15,7) ve “verilen görevlere karşı sorumluluk bilinci geliştirme” (%15,5) katılımcıların ön plana çıkardığı kabiliyetler olarak dikkat çekmektedir. Neoliberal piyasa dinamiklerinin beraberinde getirdiği rekabet anlayışı, özne üzerinde performansa dayalı bir çalışma baskısı yaratmakla birlikte piyasanın talep ve beklentilerine uyum gösterme zorunluluğunu da özneye dayatmaktadır. Bu bağlamda öznenin değeri çalışma performansına, verimliliğine ve ürettiği işin niteliğine indirgenmektedir. Bu durum öznenin duygusal, sosyal ve kişisel ihtiyaçlarını geri plana iterek kendisini özgürce ifade etme kapasitesini sınırlandırmaktadır. Bununla birlikte performansa dayalı çalışma sisteminde öznenin sürekli olarak denetlenmesi, çalışma performansına göre ödüllendirilmesi ya da başarısızlıkla itham edilmesi iş konusundan bir güvencesizliğe ya da belirsizliğe neden olarak özneyi kaygı, stres, tükenmişlik gibi psikolojik problemlerle karşı karşıya bırakmakla birlikte iş yaşamından alınan tatmini de büyük ölçüde azaltmaktadır. Dolayısıyla özne iş tatmininden çok performans odaklı hareket etmeye yönlendirilerek kendi performansını sürekli arttırmaya çabalamakta ve bu şekilde icra etmekte olduğu işi güvence altına almaya çalışmaktadır. Söz konusu bu durum ise, iş yerinde bireyler arasındaki rekabeti önemli ölçüde arttırarak arkadaşlık ilişkileri arasındaki ince çizgisinin belirsiz hale gelmesine neden olmaktadır (Birdal, 2024; Dardot ve Laval, 2012, Han, 2019; Yılmaz ve Genel, 2021).

Bu bağlamda neoliberalizm, piyasa mantığını öznenin günlük yaşamına, sosyal ilişkilerine, kişisel hedeflerine ve karar alma süreçlerine dahil eden veya sürekli bu tür bir beklenti yaratarak özneyi domine eden ve bu beklentiyi sürekli güncel tutacak mekanizmalar üreten çok kapsamlı bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dolayısıyla burada öznenin bizatihi kendisinin neoliberal süreçlere olan entegrasyonunun sağlanması neoliberal cephe açısından politikaların ve piyasanın sürdürülebilirliği adına son derece kritik bir önem taşımaktadır. Neoliberalizmin arzuladığı piyasa mantığıyla hareket eden bu özne ideali; başarılarının ve başarısızlıklarının sorumluluğunu kendisi üstlenen, kendi kendinin girişimcisi olan, risk alabilen, rekabet hırsı olan, yenilikçi ve yaratıcı özellikleri bulunan, performanslı ama aynı zamanda uyum içerisinde çalışabilen yani kısaca devletten bağımsız, kolektif bilinçten/değerlerden uzaklaştırılarak bireyselleşmiş rasyonel bir birey prototipidir (Aratemür Çimen, 2013; Özkazanç, 2005; Rossi, 2018; Yılmaz ve Genel, 2021).

5.6.1. Özyönetim

Katılımcıların uluslararası eğitim süreci içerisinde kazandıkları veya geliştirdiklerini düşündükleri birtakım becerilerin dağılımlarına ve bununla birlikte öznenin farklı beceriler kazanımı hususunun neoliberal yönetimselliğin sürdürülebilirliğine nasıl bir katkı sağladığı ve bu durumun özne üzerinde ne tür bir tahakküm gerçekleştirdiğine değinildikten sonra derinlemesine görüşmelerden faydalanılarak görüşmecilerde ifade edilen ortaya çıkan daha ayrıntılı ve derin bulgulara geçilebilir. Bu bağlamda öncelikle görüşmecilerin uluslararası eğitim süreci içerisinde geliştirmiş olduğu özyönetim becerilerine dair görüşlerinde ortaya çıkan vurgulara değinilecektir. Buna göre görüşmecilerde ifade edilen dikkat çeken ilk vurgunun “stres yönetimi” ve “özgüvenin gelişimine” dair olduğu görülmektedir. Afganistan uyruklu bir görüşmecimiz uluslararası eğitim süreci içerisinde kendine olan özgüven artışını ve stresle baş etme yöntemini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Benim özgüvenim bayağı arttı. Mesela başka bir ülkede tek başına yaşamak kolay bir şey değilmiş aslında. Yeni şeylere çok fazla bilmediğin bir sisteme alışmak zorundasın ve her işini her problemini kendin halletmek zorundasın... Şimdi yurttan kalıyorum oda arkadaşlarım var. Kalabalık yerlerde nasıl davranılır, herkesin kendi kişisel alanına nasıl saygı duyulur bunları öğreniyorsun ilk başta. Farklı kültürleri öğreniyorsun, farklı insanları tanıyorsun bunların hepsi yeni ve çok güzel şeyler. Neredeyse her gün çok şey tecrübe ediyorsun. Bazen stresli olabiliyorsun. Ama bunu kontrol etmen gerektiğini de biliyorsun. Ben öyle durumlarda sahilde yürüyorum, nefes alıyorum. Deniz çok iyi geliyor, beni gerçekten bedenim zihnim çok rahatlatıyor. Ya da ailemle görüşüyorum telefonda. Onlarla biraz gülüyoruz. Bazen de buradaki arkadaşlarımla birbirimize destek oluyoruz (G7, Güney Asya).

Görüşmecimizin ifadelerinden anlaşılacağı üzere, şehrin doğasından kaynaklı sunmuş olduğu olanaklarla birlikte, aile ve arkadaş faktörü uluslararası öğrencilerin

stresle baş etme yöntemlerine büyük bir katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte henüz aşinalık kazanılmadan farklı bir ülkenin sistemi içerisine bir anda dahil olmak ve bu sistem içerisinde kendi kendinin yönetimini sağlayabilmek özgüven artışı da beraberinde getirmektedir. Benzer bir durumu Türkmenistan uyruklu görüşmecimiz uluslararası eğitim sürecine başladığı dönemde yaşamış olduğu kültürel şoka vurgu yaparak özgüven kazanımını ve stresle baş etme yöntemini şu şekilde ifade etmiştir;

Strese karşı dayanıklılık. Beni en çok bu yönde geliştirdi. Çok ama çok geliştirdi. Teksin, ailen, arkadaşların yanında yok, hiçbir şey yok. Başıma bir şey gelse kendi kendime yardım edecek tek kişi benim zaten. Arkadaşların hepsi yabancı ve genç. Onların da yapabileceği bir şey yok. Aile desen uzakta zaten ne yapsın. Bir ara cep telefonumu cebimden çıkartamıyordum birisi alır diye. Çünkü ailemle, ülkemle tek iletişim kaynağım o. Sana küçük de olsa bir güven veriyor yani. Yabancı bir ülkede olman, yanında bir tanıdığının olmadığı düşüncesi biraz yıpratıyor insanı. Her şeye kendin önlem almak zorunda kalıyorsun ve bu biraz geriyor... O yüzden gerçekten ilk dönemim çok kötüydü. Çok stresliydim, yalnızdım. Psikolojik açıdan rahatlayabilmek için kendimi orada hissedebilmek için internet üzerinden sürekli ailemle, memleketteki arkadaşlarımla konuşuyordum. Sanki oradaymışım gibi, onların yanındaymış gibi. Çünkü düşünsene bir anda pat diye bambaşka bir ülkeye gidiyorsun. Çok ani oluyor. Kafanda kendini buna daha önceden hazırlasan da bir anda yapamıyorsun. Bir anda şok oluyorsun. Mesela Türkiye’de ilk günüm uyandım bakıyorum her şey başka, insanların konuştuğu dil başka “ben ne yapıyorum, neredeyim, beni geri götürün” öyle oldum bir an. Gerçekten çok büyük bir stres oluyor bu insan için. Aslında iki durum oluyor; insan ya kırılıyor ya da her şeyin kontrolünü ele alıp sorunlarının üstesinden gelerek kendini daha güçlü yapıp ileri gidiyor. Ben ilk dönem mesela baya kötü kırıldım. O günleri düşündüğümde bile kötü hissediyorum kendimi. Ama bu beni gerçekten yetiştirdi. Çünkü gelişim benim için eşittir acı. Ben buna inanıyorum. Çünkü acı çektikçe kendini zorladıkça yeni bir şeyler öğrenebiliyorsun. Evet ben çok zorlandım ama sonrasında kendi kontrolümü elime almayı öğrendim. Mesela harcama tablosu oluşturdum kendime para idaresi yapmayı öğrendim, işte ne zaman gezeceğimi ne zaman çalışacağımı öğrendim, insanlarla daha iyi iletişim kurmayı onları anlamayı öğrendim. Neyi severler neyi sevmezler, kime nasıl davranmak gerekir bunları öğrendim. Bu süreçte ben büyüdüğümü hissettim (G9, Orta Asya).

Görüşmecimizin bu ifadesinde ilk olarak, Afganistan uyruklu görüşmecinin ifadelerine benzer şekilde stresle baş etme yöntemi olarak yine aile ve arkadaş faktörünün ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Hatta burada ailenin uzakta olduğu ve herhangi bir problemle karşılaşıldığında anında müdahale edemeyeceği bilindiği halde aileyi uzaktan da olsa hissedebilme güvencesi uluslararası öğrencilerin psikolojik açıdan rahatlamalarına ve motivasyonlarını yüksek tutmalarına büyük bir destek sağlamaktadır. İkinci olarak yaşanan kültürel şok ve beraberinde gelen “kırılma” hissiyatı ya tamamen bireyin direncini kırmakta ya da “artık kontrolü ele alma vaktinin gelmiş olduğu” farkındalığının bireyin zihninde güçlü bir şekilde çakmasına neden olmaktadır. Görüşmecinin ifadelerinden anlaşılacağı üzere, burada ikinci seçeneğin galip gelmesi bireyde özgüven artışı sağlamakla birlikte sosyal ve kültürel becerilerin

gelişimini, zaman yönetimini ve ekonomik idare kabiliyetini de beraberinde getirmiştir. Özbekistan uyruklu bir diğer görüşmecimiz ise, uluslararası eğitim sürecinde yaşanan çeşitli problemlerin sadece kendisine özel olmadığını, kendisi gibi diğer öğrencilerin de farklı türlerde problemler yaşadığının farkındalığına ulaşarak bu durumu kendini rahatlatma yöntemi olarak kullandığını ve stresle ancak bu şekilde başa çıktığını şu ifadeleriyle açıklamıştır;

Ben lisans eğitimini kendi ülkemde okudum ama farklı bir şehirde başkentte okudum. Zaten uzun zamandır ailemden ayrı yaşıyorum. O zamandan beri bir şeyleri tecrübe ediniyorum, tecrübe kazanıyorum. İlk başlarda mesela insanlarla iletişim kurmakta zorlanıyordum ama sürekli etrafımdaki insanlar değişmeye başlayınca iletişim kurma becerilerim çok gelişti. Farklı insanları görmeye tanımaya başlayınca artık her şeyi kafama takmamaya başladım. Çünkü herkesin bazı sorunları olduğunu gördüm. Herkesin kendi sorunlarını çözmek için çabaladığını gördüm. Artık bir problemim varsa ya da bir şeyden rahatsız oluyorsam bunun bir dönem sonra geçeceğini biliyorum. Bu da beni daha az endişeli biri yaptı. Stres yaptığım zamanlarda artık bunu düşünüyorum. Bunun gelip geçici olduğunu biliyorum. “Bir zaman sonra bu geçecek” diyorum kendimi rahatlatıyorum. Şu an biraz farklı bir kültür farklı bir devlette olduğum için yalnızlık beni zorluyor. Şimdi yalnız kalmayı öğreniyorum, kendi kendime eğlenmeyi öğreniyorum, özgüvenimi daha da güçlü tutmaya çalışıyorum. Para hesabını önceden de yapıyordum ama burada daha dikkatli olmaya çalışıyorum. Yani her şeyi yalnız, tek başınıza yapıyorsunuz. Çünkü aileniz uzakta dertlerinizi falan anlatmanıza çok gerek yok. Biliyorsunuz ki onlar uzaktan halledemeyecek. Kendi kendinize halletmeniz gerekiyor, her şeyi kendiniz kontrol etmeniz gerekiyor. Şu an büyüdüğümü hissediyorum mesela, büyüdüm diyebilirim (G6, Orta Asya).

Bununla birlikte görüşmecinin ifadelerinde ortaya çıkan ve dikkat çeken iki önemli nokta daha bulunmaktadır: İlki, uluslararası eğitim süreci içerisinde yaşanan “yalnızlık” ve “yalnız kalmayı öğrenme” vurgusudur. Yalnız kalmayı öğrenme, aynı zamanda neoliberal özneye en çok aranan özelliklerden biri olan “bireyselleşme” olgusuna da güçlü bir zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda bireyselleşme, bireyin kendi kimliğini, düşüncelerini ve değerlerini toplumdan ve kişilerden bağımsız olarak geliştirmesine imkân tanımakla birlikte bireyin kolektiften uzaklaşarak bu değerleri geri plana itme riskini de her zaman taşımaktadır. Dolayısıyla bu noktada “yalnız kalmayı öğrenme” edimi, neoliberal öznenin/aktörün inşasında kullanılan güçlü bir silah olarak karşımıza çıkmaktadır. İkincisi ise, uluslararası eğitim sürecine başlanılan ilk dönemlere nazaran iletişim kurma becerilerinin gittikçe kuvvetlenmesi hususudur. Bu bağlamda görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan diğer bir vurgunun etkili bir şekilde iletişim kurabilme kabiliyetiyle ilişkisel olarak sosyal çevrenin ve empati yeteneğinin gelişimi olduğu söylenebilir. Buna göre, Kazakistan uyruklu görüşmecimiz uluslararası eğitim süreci içerisinde farklı kültürlerden gelen insanlarla etkili bir

şekilde bağlantı kurmanın sosyo-kültürel becerileriyle birlikte empati yeteneğini geliştirmiş olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

Bu süreçte ben çok şey kazandım. Farklı ülkelerin kültürünü, medeniyetini, tarihini farklı yerlerden gelen insanlardan öğrendim mesela. Çok fazla şehir gezdim, çok farklı etkinliklerde görev aldım. Bu görevler çok fazla insanla iletişim kurmamı onları tanımama imkân verdi. Sosyal çevrem genişledi, farklı insanlarla bağlantı kurmamı güçlendirdi. Okul da bu imkânı sağlıyor bence bize. Çünkü burada etkinlikler çok sık yapılıyor. Mesela uluslararası öğrenciler için ülke tanıtım günleri yapılıyor, seminerler oluyor, geziler yapılıyor, spor etkinlikleri düzenleniyor. Hem okul hem de öğrenciler için güzel bir durum bu... Bir de ben eskiden aklıma gelen her şeyi aklımda tartmadan karşı tarafa direkt rahatlıkla söyleyebiliyordum. Ama bundan dolayı insanların çok üzülüğünü gördüm. Şimdi öyle değilim. Burada çok farklı milletler var. Karşımdaki insanı üzmemek için çok dikkat etmeye çalışıyorum. Kendimi onun yerine koyuyorum. Yumuşatarak daha iyi bir şekilde anlatmaya çalışıyorum. Ne deniyordu buna? Empati. Empati yeteneğim gelişti diyebilirim (G4, Orta Asya).

Görüşmecinin ifadelerinden de anlaşılabileceği üzere, eğitim alınan üniversitenin uluslararası öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikleri öğrencilerin kültür alışverişinde bulunarak birbirlerini daha iyi anlamalarına, kendilerini birbirlerinin yerine koyarak pozitif etkileşimlerinin artmasına ve böylece birtakım önyargılarının kırılmalarına fırsat yaratarak uluslararası eğitim sürecinin daha problemsiz ve hoşgörü çerçevesi içerisinde sürdürülmesine büyük bir katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla daha önce de ifade edildiği gibi, üniversitelerin bu tür etkinlikleri arttırması ve sürekli olarak teşvik etmesi öğrenci memnuniyeti açısından son derece önemlidir. Kazakistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerine benzer şekilde Gine uyruklu başka bir görüşmecimiz ise uluslararası eğitim süreci içerisinde “aynı gün içinde farklı duygular yaşanabiliyor olmasına” vurgu yaparak sürecin kendisine kazandırmış olduğu özgüven artışı ve empati yeteneği hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

Bu eğitim süreci beni çok geliştirdi. Şimdi şöyle diyeyim, bunu genel olarak şöyle açıklayayım: Buraya geldikten sonra bir sorunun varsa anne babandan önce sen kendin o soruna bir çözüm bulman gerekiyor. Daha hızlı ve yardım almadan kendi sorunlarını çözmeye başlıyorsun. Kendi kararlarını kendin alman gerekiyor, özgüvenin artıyor. Üniversitede eğitim almaya başladığın günden itibaren farklı insanlarla farklı ülkelerden gelen öğrencilerle tanışıyorsun. Hani daha fazla insan görmeye başlıyorsun, daha fazla yaşam tipleri görüyorsun, daha fazla ülkeyi tanıyorsun. İletişim kurman güçleniyor. Sonra herkesin kendine göre bazı sorunları oluyor. Kendini onların yerine koyuyorsun. Bazen kendini şanslı sayıyorsun, bazen kötü hissediyorsun. Çok farklı duyguları aynı gün içinde yaşayabiliyorsun (G5, Afrika).

Bu noktada hem Kazakistan hem de Gine uyruklu görüşmecilerimizin ifadelerinden yola çıkarak uluslararası eğitim süreci içerisinde kazanılan etkili iletişim kurabilme, sosyo-kültürel becerilerin gelişimi ve empati yeteneği bireyin iletişim

tarzını karşısındaki kişinin anlık duygusal durumuna göre ayarlamasını sağlayarak bireyler arasında daha esnek ve daha duyarlı bir iletişimin gelişmesine ve bu tarz bir iletişim anlayışının öğrenilmesine/benimsenmesine imkân tanımaktadır. Aynı zamanda bu süreç duygusal ve sosyal zekanın gelişimine/güçlenmesine de katkı sağlayarak bireyin küresel dünyada kültürel çeşitlilikleri ve farklılıkları daha iyi anlamasını, bu değerlere saygı duymasını ve böylece daha aktif ve etkili iletişim kurmasını kolaylaştırarak bireyi daha uyumlu kılmaktadır. İran uyruklu görüşmecimiz ise, uluslararası eğitim süreci içerisinde geliştirilen/kazanılan özyönetim becerilerinin aslında “konfor alanının dışına çıkılmasıyla” doğrudan bağlantılı olduğuna işaret ederek süreç içerisinde deneyimlenen farklı ve zorlu tecrübelerin “insanı pişirdiğini” ve bu şekilde becerilere dair kazanımların geliştiğini şu ifadeleriyle açıklamıştır;

...Şöyle bir söz var; “çok yaşayan çok bilmez, çok gezen çok bilir”. Biri mesela 90 yaşında ama aynı yerde yaşamış hep hayatı boyunca. O sadece oranın kurallarını, oranın yaşam tarzını biliyor. Başka bir yerde yaşayamaz büyük ihtimalle. Ama çok gezen insan çok tecrübe sahibi olduğu için zaman zaman o farklı farklı tecrübeleri hayatında uygulayabiliyor. Bu bakış açısından çok güzel. Mesela şöyle bir örnek daha vereyim: Profesyonel voleybolda antrenmanlarda top her zaman daha ağırdır. Senin elin ağırlığa daha fazla alışsın ki gerçek maçlarda daha iyi performans gösterebilesin. Ben şimdi İran’la kıyasladığımda Türkiye’deki top daha ağırdır, koşullar biraz daha zordur. Ne kadar Türkiye’yi benimsesem de yine de yurt dışındayım onun bir stresi ister istemez oluyor sonra farklı bir kültürdesin. Bunlar zorluklar yaşıyor sana ama pişiriyor da bir taraftan seni. İlk başta özgüvenin artıyor, iletişim yeteneğin güçleniyor, çevren artıyor, sonra stresini yavaş yavaş kontrol etmeye başlıyorsun, para durumunu kendin ayarlıyorsun. Bunlar birbirleriyle bağlantılı zaten. Zaman zaman bunu sonra kendi hayatında uygulayabiliyorsun, kullanabiliyorsun. Ben mesela İran’da okusaydım buradaki avantajlarım olmayacaktı. Daha kolay olacaktı, daha rahat yaşayacaktım (G8, Orta Doğu).

Görüşmecimizin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, becerilerin kazanımı birbirleriyle bağlantılı bir şekilde ilerlemektedir. Yani süreç içerisinde bir becerinin kazanımı farklı becerilerin kazanımını da tetikleyebilmektedir. Bu durum süreç içerisinde farklı zamanlarda ve farklı tarzlarda deneyimlenen çeşitli tecrübelerin yaşanmışlık sırasına göre değişebilmektedir. Yani bu becerilerin kazanımında belirli bir sıranın takip edilme zorunluluğu yoktur veya böyle bir yaklaşım doğru değildir. Ancak bu görüşmecimiz açısından da daha önce Türkmenistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde ortaya konulduğu üzere, bireyde gerçekleşen özgüven artışı ve aslında “kontrolü ele alma” hissiyatı; etkili iletişim, sosyal çevrenin genişlemesi, stres kontrolü ve ekonomik idare kabiliyetlerinin kazanımını da tetiklemiş görünmektedir. Diğer taraftan Suriye uyruklu görüşmecimiz diğer görüşmecilerden farklı olarak uluslararası eğitim süreci içerisinde yaşamış olduğu bir

takım talihsiz olaylara (ayrımcılık/dışlanma) vurgu yaparak özgüveninde bir düşüş olduğunu ve bu düşüşün ters etki yaratarak kişisel özelliklerin gelişimine yönelik farklı kabiliyetlerin kazanımının/gelişiminin tetiklenmesine olumsuz bir şekilde yansıdığını şu ifadeleriyle açıklamıştır;

...Farklı kültürlerden insanlarla tanıştım. Diğer insanlara nasıl davranacağımı, nasıl konuşacağımı öğrendim. Çünkü biliyorsun millet olarak, kültür olarak çok farklı insanlar var burada. Ondokuz Mayıs Üniversitesi bu konuda gerçekten iyi. Çok fazla uluslararası öğrenciyi misafir ediyor ve bu çok güzel bir şey. Ama kişisel özelliklerime neler kattı diye düşündüğümde bilemiyorum. Mesela benim özgüvenimde aslında bir düşüş oldu. Daha çok da Suriyelilere yapılan bu ayrımcılık, dışlanmalardan dolayı. İnsanın özgüveni düşünce de otomatik olarak kişisel özelliklerinize de pek bir şey katamıyorsunuz aslında. Ya da belki çok daha zor oluyor demek daha doğru olabilir (G10, Orta Doğu).

Burada son olarak genel bir değerlendirme yapılacak olursa; uluslararası eğitim süreci içerisinde tecrübe edilerek veya deneyimlenerek özyönetime dair kazanılan özgüven artışı, stres kontrolü, zaman yönetimi, ekonomi idaresi, etkili iletişim kabiliyetinin gelişimiyle birlikte sosyo-kültürel becerilerin gelişimi ve empati gibi kabiliyetler uluslararası öğrencilerin eğitim aldıkları süreçte kişisel gelişimlerine ve akademik başarılarına pozitif bir katkı sağlar gibi görünmekle birlikte aslında gelecekteki iş yaşamına daha aktif ve özgüvenli bir şekilde katılmalarına da zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla bu pencereden bakıldığında özyönetim becerilerinin kazanımı veya gelişimi için harcanan çaba aynı zamanda öğrencileri küresel ekonominin rekabetçi yapısına uyum sağlayacak şekilde eğitmektedir. Bu bağlamda özgüven artışı bireysel sorumlulukların artışı da beraberinde getirerek kişiyi bağımsız ve kendi kendine yeten bir özne/aktör olarak şekillendirmekte, stres kontrolünün sağlanması; olası risk ve her türlü probleme karşı soğukkanlılığın korunarak hata yapma oranını mümkün olduğunca düşürmekte, zaman yönetimi; bireyin performansını, verimliliğini ve üretkenliğini doğru zamanda ve yerde kullanımını sağlamakta, ekonomik idare becerisi; bireyin kendi finansal sorumluluklarını üstlenmesini ve mevcut kaynak ve fırsatlardan en iyi şekilde yararlanabilmesine olanak tanımakta, etkili iletişimle birlikte sosyal çevrenin gelişimi; bireyin sosyal ağlarını (sosyal sermayesini) genişleterek kendisini dünyanın farklı pazarlarında/iş alanlarında ifade etme/tanıtma fırsatı sunmakta ve empati yeteneği; bireyi daha uyumlu kılarak işbirliği içerisinde ortak çalışma becerilerinin ve verilen görevlere karşı sorumluluk bilincinin gelişimine imkân tanımaktadır. Dolayısıyla özyönetim becerilerinin kazanımı veya gelişimi, bir taraftan neoliberal yönetimselliğin

birey üzerindeki zorlayıcı şartları düşünülürken bireyin tek başına ayakta kalabilmesi için son derece gerekli görülürken diğer taraftan aslında bireyin kendilik teknikleriyle/pratikleriyle kendi kontrolünü ele alması ya da kendi üzerinde kendi iktidarını kurarak kendi kendinin denetimini/sömürsünü sağlamasına hizmet etmektedir. Bu bağlamda Han'ın da ifade ettiği üzere (2019: 22); “sömüren aynı zamanda sömürülen” pozisyonuna düşmüştür ve bu noktada “avcı ve kurban artık ayırt edilebilir değildir”. Han’a göre (2020: 16); “neoliberal rejimin kendine has zekası da tam olarak burada kendini göstermektedir”. Çünkü birey içinde bulunduğu sistemi veya toplumu sorgulamaksızın başarı ve başarısızlığından sadece kendini sorumlu tutmaktadır. Söz konusu bu durum ise “sisteme karşı herhangi bir kolektif veya bireysel direnişe izin vermemekte” veya baştan önünü kesmektedir. Yani genel olarak anlatılan bu durum bize Sarıçalı'nın da kısaca ifade ettiği üzere (2022: 33); “benliğin neoliberalizm doğrultusunda kendi kendine tahakküm şeklini göstermektedir.”

5.6.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Burada ikinci olarak “yaşam boyu öğrenme” ve “kişisel gelişim” olgusuna dair görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan detaylı bulgulara yer verilecektir. Bu bağlamda ifadelerde dikkat çeken ilk vurgu, yaşam boyu öğrenmenin “hayata karşı güçlü durabilmek için”, “hayatta kalabilmek için”, “yaşamak için” gibi güçlü ifadelerle bireyin algısına ve doğal olarak tüm hayatına varoluşsal bir zorunluluk olarak zerk etmesidir. Bu bağlamda Kırgızistan uyruklu görüşmecimiz günümüzün bir kuralı olarak düşündüğü “güçlünün zayıfı öldürdüğü” bir dünyaya vurgu yaparak yaşam boyu öğrenme olgusuna dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Bizler zaten kişisel olarak kendimizi her zaman geliştirmemiz gerekiyor. Çünkü hayatta kalabilmek için bu şart. Kendimizi geliştirmedeğimiz sürece diğer insanlarla olan rekabette geriye düşeceğimizi düşünüyorum. Ben rekabeti çok seven biriyim ve diğer insanlarla rekabet edebilmek için kendimi sürekli geliştirmek zorunda hissediyorum. Hayat işte güçlü olan kazanıyor. Günümüzün kuralı da sanırım böyle. Tıpkı doğadaki gibi hayatta kalabilmek için güçlü zayıfı öldürüyor (G1, Orta Asya).

Dolayısıyla “güçlünün zayıfı öldürdüğü” bir dünyada hayatta kalmak, aynı zamanda rekabet gerektiren bir yaşam mücadelesini de zorunlu kılmaktadır. Görüşmecimizin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere; bu hayatta kalma mücadelesinde yaşam boyu öğrenme ve buna bağlı olarak sürekli gelişim, bireyin diğerlerini yani “kendini yeterince geliştiremeyenleri” oyun dışı bırakabilmek için kullanabileceği en önemli silahlardan biri olarak görülmekte veya düşünülmektedir. Benzer şekilde Irak

uyruklu görüşmecimiz yaşam boyu öğrenmenin bireye belirli avantajlar sağladığını düşünse de bunun daha çok “yıkılmamak için” ve “yaşamak için” gerekli olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

Yaşam boyu öğrenme evet bence günümüzde herkes için önemli. Çünkü kendimizi sürekli geliştirmek bize bazı önemli avantajlar sağlar. Şimdi kendimizi ne kadar geliştirebilirsek ben gelecekte o kadar rahat edeceğimizi düşünüyorum. Bir de dünya artık çok çabuk değişiyor, geliyor. Teknoloji her gün ilerliyor. O yüzden hayata karşı güçlü durabilmek için, yıkılmamak için yani yaşamak için herkes kendini sürekli geliştirmek zorunda (G2, Orta Doğu).

Bu görüşmecimizin ifadelerinde dikkat çeken başka bir nokta “dünyanın artık çok çabuk değiştiği” ve “teknolojinin her geçen gün sürekli geliştiği” vurgusu üzerinedir. Bu bağlamda görüşmecilerin ifadelerinde yaşam boyu öğrenme olgusuna dair bireyin üzerinde baskı ve zorunluluk hissiyatı yaratan diğer bir durumun bizatihi söz konusu bu husus olduğu söylenebilir. Buna göre Somali uyruklu görüşmecimiz günümüzde teknolojik ilerlemenin hızına dikkat çekerek aslında bu durumun diğer bireylerle olan rekabette geri kalmamak adına bireylerin üzerinde sürekli kendini güncelleme zorunluluğu yarattığını şu sözleriyle ifade etmiştir;

Kendimizi geliştirmek zorundayız. Çünkü günümüzde teknoloji o kadar hızlı ilerliyor ki verilere göre teknoloji hiç gelmediği bir noktaya son iki yılda ulaştı. Sürekli güncelleniyor. Bu bizim hayatımızı etkiliyor, bizim de kendimizi sürekli güncellememiz gerekiyor. Telefonlarımıza, bilgisayarlarımıza güncelleme geldikçe sanki biz de güncelleniyoruz. Çünkü oraya gelen yeniliği ister istemez öğrenmek zorunda kalıyoruz. Bazen de zorunlu tutuyorlar, mecbur öğreneceksin yani... Mesela ben bugün sadece temel yazılım bilmekle iş bulamayabilirim, ama sürekli kendimi geliştirir güncellersem o zaman şansım artar. Sürekli takip etmek gerekiyor, teknolojiyi yakalamak gerekiyor, hayatımı buna uydurmak zorundaymış gibi hissediyorum. Ne kadar çabalarsam, sonuçta o kadar kendimi katlayacakmışım, yenileyecekmişim gibi geliyor. Ama bu hiçbir zaman bitmiyor. Sürekli yetersiz kalıyorsunuz (G3, Afrika).

Bununla birlikte görüşmecinin ifadelerinde ortaya çıkan ve dikkat çeken iki önemli nokta daha bulunmaktadır: İlki, teknolojinin sürekli gelişimine bağlı olarak kullanılan teknolojik cihazlara gelen güncellemelerin de sürekli bir şekilde artıyor oluşudur. Bu aynı zamanda bireylerin teknoloji üreten şirketler tarafından sürekli olarak bir “güncelleme bombardımanına” tutulması anlamına da gelmektedir. Genelde üretici şirketler bu güncellemelerin ihtiyaçlar dahilinde geliştirildiğine vurgu yapsa da günümüzde çok sık aralıklarla gelen güncellemeler bireylerin yeni teknolojik gelişmeleri takip etmesini zorlaştırmakta ve görüşmecimizin de belirttiği üzere bireyde bir eksiklik ve yetersizlik hissiyatı doğurmaktadır. Diğer taraftan yine görüşmecimizin ifadelerinden yola çıkarak, “üretici şirketler tarafından sunulan bu güncellemelerin

bazılarının yine üretici şirketler tarafından kullanımının zorunlu tutulması” hususu; “teknoloji şirketlerinin sadece teknolojik cihaz üreticileri değil de aynı zamanda yeni teknolojik beceri üreticileri mi olduğu?” ya da “kullanılan teknolojik cihazların belirli bir süre sonra üretici şirketler tarafından güncelleme desteğinin kesilerek yeni cihaz alımıyla güncel teknolojik becerilerin tekrar kazanılmaya mı başlandığı?”, “bu durumun bir nevi yeni teknolojik ürünle beraber aslında yeni teknolojik becerilerin satın alımını mı gündeme getirdiği?” gibi birtakım soruları akıllara getirmektedir. Her ne kadar bu tez çalışmasının bir konusu olmadığından dolayı bu sorular üzerinde durulmayacak olsa da konu üzerinde çalışacak olan araştırmacılara ilham vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Görüşmecimizin ifadelerinde ortaya çıkan ve bizim için daha önemli olan ikinci nokta ise az önce de vurgulandığı üzere; birey her ne kadar sürekli öğrenerek kendini geliştirmeye adanmış da bunun hiçbir zaman yeterli olmadığı/olmayacağı düşüncesinin farkındalığından kaynaklı oluşan “yetersizlik hissiyatının” birey üzerinde kurmuş olduğu tahakkümdür. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme bir taraftan bireyin kişisel gelişimine katkı sağlıyor gibi görünse de (veya sağlasa da) aynı zamanda bir o kadar da bireyin kendini ömrü boyunca sürekli yetersiz hissetmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla daha önce Kırgızistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde ortaya konulduğu üzere; yaşam boyu öğrenme bireyin “kendini yeterince geliştiremeyenleri” oyun dışı bırakabilmek için kullanabileceği en önemli silahlardan biri olarak görülmekte birlikte, burada kılık değiştirerek ömür boyunca doldurulamayan bir “yetersizlik hissiyatı” olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani bu sefer silah, bireyin bizzat kendisine doğrultularak her an oyun dışı kalabileceği kaygısını bütün hayatı boyunca hissetmesine ve bir yük gibi taşımasına neden olmaktadır. Çünkü bu noktada artık birey, “kendisini geliştiremeyip oyun dışı kalanların” arasına her an katılabilecek potansiyel bir aday konumundadır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, bireyin sürekli kendini geliştirmek ile bir türlü doldurulamayan yetersizlik hissiyatını karşılama arasında kaldığı döngüsel bir süreç veya çıkmaz bir sokak olarak görünmektedir.

Özbekistan uyruklu başka bir görüşmecimizin ifadelerinde de yine “dünyanın hızla değiştiğine” vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda görüşmecimiz, böylesine aktif bir dünyada stabil kalmamak, diğerlerinden farklı olmak ve böylece tercih edilen biri olmak için “dönemle aynı nefeste olmak” gerektiğine işaret ederek yaşam boyu öğrenme olgusuna dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

Tabi şu an her alanda her zaman bir yenilik oluyor. Herkes kendi alanında kendisini geliştirmesi, öğrenmesi lazım. Ama yaşam boyu öğrenme bence sadece bir alana bağlı değil. İnsanın farklı yönlerden de kendini geliştirmesi gerekiyor. Zaten insan beşikten mezara kadar bir arayış içinde. Yani insanın her zaman bir arayış içinde olması lazım, kafasında bir amaçla dolaşması lazım. Çünkü insan boş kalınca umutsuzluğa kapılıyor. O yüzden sürekli gelişim içinde olması lazım. şu an çok hızlı değişen bir dünyada yaşıyoruz. Bir şeylerden habersiz olursanız tamamen geride kalmış oluyorsunuz. Bu insana kendini kötü hissettiriyor. Yani dönemle, zamanla aynı nefeste olmak gerekiyor. Kendini geliştirmezsens aynı yerinde kalıyorsun. Böyle olunca da tercih edilen biri olmuyorsun, çünkü diğerlerinden bir farkın olmuyor. Yaşadığımız bu dünyada seni diğerlerinden farklı gösteren bir şeylere ihtiyacın var (G6, Orta Asya).

Buraya kadar yaşam boyu öğrenme başlığı altında verilen görüşmeci ifadelerinde dikkat çeken önemli bir nokta doğrudan veya dolaylı bir şekilde de olsa genel olarak görüşmecilerin rekabete dair bir vurgu yapmış olmasıdır. Rekabet konusu çalışmanın ilerleyen sayfalarında ayrıca ele alınacak olsa da burada yaşam boyu öğrenme ile rekabet arasında yakın bir ilişkiselliğin var olduğunu söylemek mümkün hale gelmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme ile sürekli kendini geliştirme, rekabet edebilmenin sanki bir ön koşulu gibi gözükmemektedir. Çünkü burada sunulan ifadelerin üzerinde tekrar bir göz gezdirildiğinde; “eğer sürekli kendini geliştirmezsens rekabet edemezsin, rekabet edemezsen de günümüzün bu zorlu dünyasında hayatta kalmazsın/ayakta duramazsın” gibi baskı ve zorunluluktan doğan bir algının oluştuğu görülecektir. Bahse konu olan bu olgu, Gine uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde de kendine bir yer edinmiştir. Buna göre görüşmecimiz, günümüz dünyasının bireylerden rekabet etmesini istediğini ve bu rekabette yer almak ve kazanabilmek için yaşam boyu öğrenmenin bir zorunluluk arz ettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Bence kesinlikle kendimizi her zaman geliştirmek zorundayız. Gelişmemiz gerekiyor, sürekli öğrenmemiz gerekiyor. Çünkü dünya bir yerde kalmıyor dünya dönüyor, gelişiyor. Sen de kendini sürekli geliştirmen gerekiyor ki dünyayla aynı seviyede kalabilesin. Çok yönlü olmak gerekiyor. Her yerden az da olsa bir bilgi sahibi olmak gerekiyor, hiçbir yerde kendini yabancı hissetmemek gerekiyor. Çünkü şu an dünya herkesten bunu istiyor. Senden rekabet etmeni istiyor ve bu rekabeti kazanmak gerekiyor. Ancak bu şekilde bir yerlere gelebiliyorsun, iyi bir hayat sürebiliyorsun. O yüzden çok önemli (G5, Afrika).

Benzer şekilde İran uyruklu görüşmecimiz “en azından tek bir alanda bile olsa yarışabilmek için” yaşam boyu öğrenmenin ve kendini sürekli olarak geliştirmenin zorunluluğuna dikkat çekmekle birlikte günümüzde bu beceriyi kazanamayan bir bireyin kendi yönetimini sağlayamayacağına, çevresiyle olan ilişkilerini geliştiremeyeceğine ve hayatta doğru seçimler yapamayacağına işaret ederek söz konusu bu bireyin “oyunu daha baştan kaybedeceğini” şu şekilde açıklamıştır;

Her şey kişisel gelişime, sürekli öğrenmeye bağlıdır. Bence her şey odur. İnsanın özelliklerini genel olarak ikiye bölssek birisi genetik oluyor anneden babadan gelme diğeri de yaşamda kendisinin öğrendiği iktisabı oluyor, yani dışarıdan alıyor. Zeka gücü genettir. IQ birininki yüksektir, birininki düşüktür. Ama EQ'yu insanlar mesela diğeri insanlarla iletişim kurarak, eğitim alarak, hayatta farklı tecrübeler kazanarak dışarıdan kazanıyorlar. Şimdi birinin zeka gücü yani IQ'su düşükse ve EQ'sunu da kendisi geliştirmiyorsa bu adam hayatta ne yapabilir? Kendi hayatını yönetemez, doğru düzgün arkadaşlık ilişkileri kuramaz, evliliğinde doğru seçim yapamaz, çocuğunu doğru büyütemez, çok basit işlerde bile başarılı olamaz. Çünkü bu insan kendini geliştirmemiştir. İşte böyle bir insan böyle bir dünyada daha başlamadan oyunu kaybeder. O yüzden bu kavramlar "kişisel gelişim", "yaşam boyu öğrenme", "sürekli kendini geliştirme" her şeydir. Tabi bu biraz kişisel ilgi alanına bağlı bir durum. Mesela bir konu senin ilgin çemiyorsa eyvallah o konuda kendini geliştirme. Ama Kur'an'da da şöyle bir cümle var; "Allah'ı tanımak için ilk kendini tanımalısın" diyor. O yüzden ilk önce bir kendini tanıyacaksın; "ben nasıl bir şeyim?", "ne istiyorum?", "amacım ne?". Biraz böyle felsefeyi de kurcalayacaksın ve kendini tanıdıktan sonra illa ki ilgin çeken bir konu bulursun. İşte o konuda geliştireceksin kendini. Çünkü geliştirmen gerekiyor. En azından bir alanda bile olsa yarışabilmek için bu şart. Hayat hep bir yarış şimdi. Hayatlar hep yarış olmuş (G8, Orta Doğu).

Burada son olarak Türkmenistan uyruklu görüşmecimiz yaşam boyu öğrenme olgusunu kapitalizmin bir gerekliliğı, bir kuralı olarak değerlendirmiştir. Buna göre görüşmecimiz, kapitalizmin beraberinde getirmiş olduğı rekabet anlayışının diğeri görüşmecilerin ifadelerinde de vurgulandığı üzere yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kıldığını belirtmekle birlikte kendini geliştirme konusunda sosyal çevre desteğinin önemine dikkat çekerek düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

Kapitalizmin yüzünden evet bizler sürekli öğrenmek zorundayız, kendimizi geliştirmeliyiz. Çünkü kapitalizm eşittir rekabet demek. Rekabet demek de sürekli kendini geliştirmek, yeni bilgiler edinmek demek. Şu anın şartlarında iş piyasasında ön plana çıkmak istiyorsan üniversiteden sonra da kendini geliştirmeye devam etmek gerekiyor. Çünkü artık bilgiye ulaşmak çok daha kolay ve internet sayesinde daha ucuz. Herkes istediğı her alanda bilgi edinebilir. O yüzden sen diğerilerinden daha farklı bir birey olmak istiyorsan daha farklı daha derin bilgiler edinmelisin. Bu da zaten kendini sürekli geliştirmekle olur. Aslında bunu yapmak zorundasın diye bir şey yok. Daha iyi maçlara çıkıp daha iyi sonuçlar elde etmek istemiyorsan, ben böyle de rahatım diyorsan tamam o senin tercihindir. Ama diğeri türlü kesinlikle kendini geliştirmelisin. Bence bunda en önemli şey çevre. Çevrenin seni bu konuda desteklemesi gerekiyor ya da kendini geliştirebileceğın çevreler edinmen gerekiyor. Eğer çevren seni desteklemiyorsa, ya çevreni bırakman gerekiyor ya da onları değiştirmen gerekiyor. Bir deney vardı yanlış hatırlamıyorsam; bir yengeç dolusu kutu hayal et, bir yengeç çıkmaya çalışırken kutudan diğeri yengeçler onu aşağıya kutuya geri çekmeye çalışıyorlar. Aynı durum işte kendini geliştirmeye çalışıp çevrenden farklı olunca seni aşağıya kendi kutularına geri çekmeye çalışıyorlar. İşte bir şekilde o kutudan çıkmak gerekiyor. O yüzden kendini geliştirmeyi, öğrenmeyi bırakmaman gerekiyor ya da çevreni tamamen değiştirmen gerekiyor (G9, Orta Asya).

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa; "yaşam boyu öğrenme bireyin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla tüm hayatı boyunca her türlü eğitim, öğretim ve öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır" (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 38). Ancak görüleceğı üzere, görüşmeciler tarafından yaşam boyu öğrenme bir

tercihten ziyade daha çok bir baskı ve zorunluluk halini yansıtmaktadır. Çünkü neoliberal yönetimsellik, yaşam boyu öğrenmenin anlamını ve mahiyetini bireylerde bir türlü yeri doldurulamayan sürekli bir yetersizlik hissiyatına neden olacak şekilde dönüştürmüştür. İnce'nin de ifade ettiği gibi (2021: 202-203); “hayat boyu öğrenme, yaşamın gün geçtikçe belirsizlik, öngörülemezlik ve bitimi olmayan bir yenilenmeyle daha fazla değersizleştiği bir atmosferde, öğrenememenin insanda hâsıl ettiği yarışta geride kalıyor olma hissiyatını hedef alarak insanı bu kaygı üzerinden kendisini hayatı boyunca sürekli bir şekilde güncellemek zorunda kalacağı bir hâlet-i ruhiyeye sevk etmektedir.” Bu yüzden neoliberal yönetimsellik bireylerden sürekli olarak daha fazla bilgi ve yeni beceriler edinmelerini, sürekli kendilerini güncellemelerini, teknolojik gelişmelerin hızına ayak uydurmalarını, dünyayla aynı nefeste olmalarını, kendi sorumluluklarını üstlenmelerini ve rekabete her an hazır hale gelmelerini talep etmektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenmeye dair bu beceriler birey tarafından karşılanmadığı takdirde görüşmecilerimizin ifadelerinde de vurgulandığı üzere, günümüzün bu rekabetçi anlayışa dayalı dünyasında “hayatta kalmak”, epey zorlaşacaktır. Dolayısıyla neoliberal yönetimsellik bir taraftan bireyde bu becerilerin kazanımını veya gelişimini teşvik edip zorunlu tutarken diğer taraftan bu zorunluluğu ömür boyu güçlü bir yaşam mücadelesinin var olduğuna dayandırarak veya bireylerde bu farkındalığı oluşturup bu farkındalıkla yaşamalarını sağlayarak gerçekleştirmektedir. Buradan hareketle yaşam boyu öğrenme olgusunun, neoliberal yönetimselliğin ve bu yönetimsellik anlayışıyla oluşturulmuş olan sistemin sürdürülebilirliği açısından önemli bir yapı taşı olduğu olduğunu söylemek bu noktada mümkündür.

5.6.3. Girişimcilik

Burada üçüncü olarak “girişimcilik” kabiliyetine dair görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan ayrıntılı bulgulara yer verilecektir. Buna göre ortaya çıkan ve dikkat çeken ilk vurgu, girişimci bireyin öncelikli olarak “risk almayı bilen” ve “bundan kaçınmayan/korkmayan” bir özellik sergilemesi gerektiği fikriyatı üzerinedir. Bu bağlamda Somali uyruklu görüşmecimiz girişimciliği risk alma ile bağdaştırarak hayatın belirli aşamalarında çeşitli risklerle karşılaşılacağını ancak burada asıl önemli olanın “riskin nasıl alındığı ve nasıl geride bırakıldığı” olduğuna işaret ederek düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır;

Girişimci olmak %100 önemli. “Girişim”, “risk” dediğimiz şey şu an günümüzdeki her şeyi özetliyor. Bir mesleğe girebilmek için hayal ettiğin noktaya gelebilmek için önemli. Sonra o meslekte güzel bir yere gelebilmek için de girişimci olmak lazım. Çünkü bu hayatta kendini riske atmadan hiçbir şey kazanamazsın. Büyük riskler de alabilirsin, küçük riskler de alabilirsin. Bu var olan duruma göre değişir, ona göre hareket etmek gerekir diye düşünüyorum. Ama korkmamak da gerekir. Benim planım budur. Riskler hayatımızın bazı dönemlerinde kesinlikle gelecek ama o riski nasıl aldığın, nasıl geride bıraktığın önemli. Mesela ben bu konuda çok yetenekli olduğumu düşünmüyorum. Ama yine de illaki bir işi başarmak istediğimde risk alıyorum, bundan çok çekinmiyorum. Çünkü dünya böyle. Hayatta bu benim bir gün karşıma çıkacak. O yüzden bu konuda da kendimi şimdiden geliştirmeye çalışıyorum (G3, Afrika).

Görüşmecimizin “çünkü dünya böyle” ifadesinden de anlaşılacağı üzere; tıpkı girişimciliğin korkusuzca risk alabilmekle bağdaştırıldığı gibi burada risk bizatihi hayatın kendisiyle bağdaştırılmıştır. Bu durumun en dramatik ve çarpıcı örneği Suriye uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde ortaya çıkmaktadır. Buna göre görüşmecimiz, kendi ülkesinin toplumsal koşullarının elverişsizliğinden hareketle risk almanın kendisi için bir tercihten ziyade daha çok bir zorunluluk olduğunu, riskin bundan sonra hayatının her aşamasında olacağını ve aslında riskin kendisi için hayatın bir gerçeği olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

Bence bu dünyada insan girişimci bir özellik kazanmalı, çok önemli bir şey. Mesela ben Suriye gibi şu an toplumsal durumu çok kötü olan bir ülkeden geldiğim için sanırım benim için daha büyük bir anlam ifade ediyor. Benim her şeyi daha planlı yapmam gerekiyor, planım tutmazsa farklı planları devreye sokmam gerekiyor. Karşılaştığım problemleri çözebilmek için, onlardan çok fazla zarar görmeden kurtulabilmek için bakış açımı genişletmem gerekiyor. Bir şekilde her durumdan kendimi, ailemi kurtarmam gerekiyor. Hiçbir fırsatı kaçırmamam gerekiyor, haberdar olmam ve iyi değerlendirmem gerekiyor. Riskli olsa bile. Benim için, ben risk almalıyım diye bir durum yok çünkü ben risk almak zorundayım. Bu benim için çoğu zaman bir zorunluluk. Çünkü bir şekilde hayatımı devam ettirmem gerekiyor. Yani risk benim hayatımda hep olacak. Bence hayat da böyle zaten, risk almamak gibi bir durum pek olmuyor. Bu benim için hayatın kendisi (G10, Orta Doğu).

Bununla birlikte görüşmecimiz risk almanın kendisi için bir zorunluluk arz ettiğini ifade ederken aynı zamanda girişimci bir bireyin sahip olması gereken diğer özelliklerinden de bahsetmiştir. Bu bağlamda görüşmecimize göre girişimci bir birey; olaylara geniş perspektiften bakabilen, güncel gelişmeleri takip eden, hiçbir fırsatı kaçırmayan, çeşitli problemlere karşı etkili ve pratik çözüm önerileri geliştirebilen, bu anlamda sürekli bir B planı olan, krizi fırsata çevirebilen ve gerektiğinde risk almaktan çekinmeyen bir yapıya sahip olmalıdır. Burada görüşmecimizin işaret ettiği girişimci bireyin tüm bu özellikleri bu çalışmanın daha önceki sayfalarında da ifade ettiğimiz gibi; aslında neoliberal yönetimselliğin girişimci öznenin inşasında kullandığı ve bireye bir şekilde dayattığı tanıdık özelliklerdir. Dolayısıyla bu noktada görüşmecimiz

her ne kadar kendi ülkesinin toplumsal koşullarının elverişsizliğinden kaynaklı olarak kendinde bu özellikleri geliştirmeyi zorunlu gibi hissetse de, bu durum aynı zamanda bu özelliklerin bireyde kazanımının veya gelişiminin ister büyük ister küçük olsun hayatta karşılaşılabilecek çeşitli problemlerden bir “kurtuluş yolu” olarak görülüyor veya algılanıyor olmasını da işaret etmektedir.

Diğer taraftan girişimciliği risk alabilme kabiliyetiyle bağdaştıran Türkmenistan uyruklu başka bir görüşmecimiz ise, girişimci bireyin yeniliklere sürekli açık olması ve denemekten asla vazgeçememesi gerektiğine vurgu yaparak girişimciliğe dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

Benim için girişimcilik, yeniliklere kendini kapatmamak demek. Rakiplerinde bulunmayan bir şeyi getirip denemen demek. O belki tutacak belki tutmayacak ama bu riske girmek gerekiyor bence. Eğer tutarsa sen o çevreye yeni bir şey getirmiş olacaksın ve bunu sadece sen yapabiliyor olacaksın. Bu çok güzel bir şey. Hem işini hem seni büyütür. Tutmazsa da belki başarısız olacaksın ama yine de denemiş, tecrübe etmiş olacaksın. Tabi bunun için biraz paran da olması gerekiyor. Ama yine de girişimci biri olmak için sürekli denemek, risk almak gerekiyor diye düşünüyorum ben (G9, Orta Asya).

Bununla birlikte yine Türkmenistan uyruklu görüşmecimiz girişimci bireyin “sorumluluk alabilme”, “iyi bir liderlik ve yöneticilik özelliği sergileyebilme”, buna bağlı olarak “kendinden önce diğer çalışanlarını düşünme” ve “iş zamanında teslim edebilme” gibi çeşitli becerilere sahip olması gerektiğine değinerek ve aynı zamanda günümüzün rekabetçi piyasasında ayakta kalabilmek için pazarlama yöntem ve tekniklerini çok iyi bilmesi gerektiğine işaret ederek sözlerine şu şekilde devam etmiştir;

...Girişimcilikte çok sorumluluk almak gerekiyor. İyi bir lider olmak gerekiyor, iyi yönetmek gerekiyor, iş zamanında yapmak gerekiyor, herkese hak ettiği kazancı verebilmek gerekiyor. Bunların kontrolünü, bütün ayarlamaları yapmak gerekiyor. Yeri geldiğinde müşterilerini kendin bulmak gerekiyor. İşler kötü giderse önce kendini düşünmemen gerekiyor çünkü çalışanlar da var onlara ne olacak, onları düşünmen gerekiyor. Birde girişimci birinin bence çok iyi bir eğitim alması gerekiyor. Özellikle günümüzde iyi marketing bilmesi gerekiyor, bu konuda çok bilgili olması gerekiyor. Mesela B2B [Business to Business/işletmeden işletmeye], B2C [Business to Consumer/işletmeden tüketiciye] gibi kavramlar var. B2B’de diyelim ki bir firma kablo üretiyor, diğer firma o kabloyu alarak cep telefonu üretiyor. Ama sonra bu firma cep telefonunu müşterisine sattığında bu B2C oluyor. Yani B2B’yi aslında B2C’ye dönüştürüyor. Günümüzde büyük şirketlerin çoğu bu şekilde çalışıyor ve dünyada en çok kar eden şirketler bunlar. Mesela Apple gibi. Tabi bu bir örnek. Benim demek istediğim bence günümüzde iyi bir girişimci olmak istiyorsan kesinlikle bu farklı, değişik iş döngülerinden haberinin olması gerekiyor. O yüzden bence marketing bilmek çok önemli (G9, Orta Asya).

Kırgızistan uyruklu başka bir görüşmecimiz ise diğer görüşmecilerimizin ifadelerine benzer şekilde günümüzde girişimci bir karaktere sahip olmanın önemli olduğuna vurgu yapmakla birlikte bunun daha çok gelecekteki iş hayatı açısından önemli olduğu, daha doğrusu bu durumun iş hayatının bir gerekliliği ya da bizatihi günümüzün iş hayatını şekillendiren kurallar tarafından bireylere zorunlu olarak dayatılan bir özellik olduğuna işaret ederek düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Girişimci bir karaktere sahip olmak çok önemli. Bu insana belirli avantajlar kazandırıyor ve zorluklar karşısında hemen pes etmemeni sağlıyor. Gelecek hayatta hiç yerimizde duramayacağımızı, belki uyumaya bile fırsat bulamayacağımızı biliyorum. Hep bir koşturma içinde olacağız. Çünkü günümüzdeki iş hayatı şimdi böyle. Bizden bunu yapmamızı istiyor. O yüzden şimdiden kendimi buna alıştırmaya çalışıyorum. Koşturmaya içinde olmak bazı zamanlarda kimileri için iyi olabilir. Mesela beni iyi hissettiriyor. O yüzden gençliğimde hiç durmadan çalışmak istiyorum. Yeri geldiğinde büyümek, başarmak veya tecrübe edinmek için risk almak gerektiğini düşünüyorum ve bundan çekinmiyorum. Yapmak istediğim şeyleri riskli olsa bile tecrübe etmek istiyorum. Çünkü kaybedecek neyim var diye düşünüyorum. Ama şu an çalışmadığım için risk konusunda böyle büyük konuşuyor da olabilirim. Çalışma hayatına girince bu fikirlerim değişebilir. Çünkü o zaman kaybedecek daha çok şeyim olabilir (G1, Orta Asya).

Bu ifadede dikkat çeken bir diğer nokta, görüşmecimizin risk alma meselesine diğer görüşmecilerimizin aksine biraz daha tedbirli yaklaşıyor olmasıdır. Bu anlamda eğitim aldığı süreç içerisinde kaybedecek bir şeyinin olmadığını düşünerek risk almaktan çekinmeyen görüşmecimiz, çalışma hayatının getirmiş olduğu bir yük veya eskiye nazaran kaybedilecek çeşitli kazanımların artmasıyla risk konusuna daha temkinli yaklaşmaktadır. Aslında bu durum neoliberal yönetimselliğin bireyi sisteme uyumlu kılabilmek adına bireylerin üzerinde uygulamış olduğu tahakkümünün farklı bir boyutunu oluşturan “çalışma hayatında hataya yer olmaması” fikriyatının zihinlerde bir baskı unsuru olarak zuhur etmesiyle açıklanabilir. Buna bağlı olarak görüşmecimizin ifadesinde de işaret ettiği üzere; hata yapma endişesinden kaynaklı oluşan baskı, bireyi daha şimdiden gelecekte icra edecek olacağı mesleği ve bu meslekteki pozisyonunu garantileyememe kaygısıyla baş başa bırakmış gibi görünmektedir. Bu anlamda çalışma hayatında bu riskle her zaman karşı karşıya kalacağının farkındalığına ulaşan birey, yine çalışma hayatının bireyden bir beklentisi olarak almak zorunda olduğu riskleri daha kontrollü bir şekilde gerçekleştirmeye çalışacak ve bu durum bireye ekstradan bir baskı unsuru olarak tekrar geri dönecektir. Bu bağlamda günümüzün iş hayatını şekillendiren kurallar, girişimcilik becerisinin kazanılmasına veya geliştirilmesine dair bireyin üzerinde baskı ve zorunluluk hissiyatı yaratan ve görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan bir başka önemli unsur olarak

dikkat çekmektedir. Buna göre Kazakistan uyruklu görüşmecimiz de tıpkı Kırgızistan uyruklu görüşmecimiz gibi girişimci bir karaktere sahip olmanın gelecekteki çalışma hayatı için önemli olduğunu vurgulamakla birlikte, girişimciliğin en önemli özelliklerinden birinin “ne için savaşılabacağının bilinmesi” bakımından icra edilmek istenilen işin kriterlerini iyi bilmek olduğuna işaret ederek düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır;

İlerideki meslek hayatımızda girişimci olmak bence çok önemli. Ama önce başlamak istediğimiz işin kriterlerini iyi bilmek gerekiyor. Savaşta bile önce düşmanını tanımak gerekiyor. Ondan sonra kendini ona göre ayarlayıp öyle savaşmak gerekiyor. Girişimciliğin bence en önemli yanlarından biri bu. Yani ne için savaşacağını bilmek. Daha sonra işi alıp o alanda uzman olmak istediğinde, lider olmak istediğinde girişimci bir özellik göstermen gerekiyor. Çünkü işi elinde tutman lazım, artık her alanda uzman olan çok insan var. Senin farklı olman lazım. Diğerlerinden farklı özelliklerinin olması lazım (G4, Orta Asya).

Görüşmecilerin ifadelerinde girişimciliğe dair ortaya çıkan ve dikkat çeken başka bir vurgu ise, girişimci bir karaktere sahip olmanın büyük toplumsal olayların müphem, olumsuz ve zorlu şartları karşısında bireyi “güvence altına alma”, “korunmasını sağlama” veya “olumsuz durumlara karşı bir tampon/bariyer görevi üstlenme” hissiyatı yaratıyor olmasıdır. Bu anlamda girişimciliğin zihinlere, bireyin tek dayanak noktası olarak bu zorlu ve olumsuz şartlar altında bile olsa “kendi ayakları üzerinde durabilmesini”, “yıkılmamasını” hatta “krizi fırsata çevirmesini” sağlayacak ve gerektiğinde devreye sokulacak yegane bir silah olarak kodlandığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Gine uyruklu görüşmecimiz pandemi dönemine işaret ederek söz konusu bu hususu şu şekilde açıklamıştır;

Bence herkes az da olsa girişimci olmalı. Çünkü hayatta ne olacağı hiç belli değil. Hani burada bugün şartlar böyleyken yarın hemen değişir. Mesela bunu pandemi döneminde gördük. Herkes birden evde oturmaya başladı. Girişimci olmayanlar hiçbir şey kazanamadı, sadece çok şey kaybetti. O yüzden sürekli her şeye hazırlıklı olmak gerekiyor. Hayata tutunabilmek için her şeyimizi ortaya koymak gerekiyor, yeteneklerimizi keşfetmek, geliştirmek gerekiyor. Bunun için de çok okumak, çok fazla insanla iyi ilişkiler kurmak, çok tecrübe edinmek gerekiyor. Çünkü böyle zorlu durumlardan ancak bu şekilde kurtulabiliriz. Ben kendi ülkemde ticaretle uğraştığım için kendimde de girişimci bir özellik görebiliyorum (G5, Afrika).

Görüşmecilerin ifadelerinde dikkat çeken bir diğer vurgu, girişimciliğin veya girişimci bir karaktere sahip olabilmek için gösterilen çabanın bireyin üzerinde bir stres, baskı, zorunluluk ve yetersizlik hissiyatı yaratıyor olmasına yöneliktir. Bu bağlamda Özbekistan uyruklu görüşmecimiz her ne kadar girişimci olmanın insanın kendi karakterini ve kendi doğasına/aurasına bağlı olduğunu ifade etse de, sakın bir

karaktere sahip olmasına rağmen yine de girişimci bir özellik sergileyememesinden dolayı hayatının belirli bir aşamasında kendini yetersiz hissederek sorguladığı, kendini baskıladığı ve bunun sonucunda strese girdiği bir dönem yaşadığını şu sözleriyle dile getirmiştir;

...Girişimci olmak bilemiyorum, bence bu tamamen insanın karakterine bağlı olarak değişiyor. Mesela ben genel olarak çok atılgan biri değilim, daha sakin bir karakterim var. O yüzden ben daha sakin işler yapmayı tercih ederim. Zorunlu olmadığım sürece böyle çok kendimi yoracak işlere girişmek istemem. Ama bazı arkadaşlarım da böyle işler seviyor. Ben bazen onlara özeniyordum “niye ben de böyle değilim” diye. Öyle olmak istediğim, onlar gibi olmak istediğim zamanlar oluyordu. Kendime baskı yapıyordum, strese giriyordum yapamıyorum diye. Çünkü benim doğam onlar gibi değil. Onlar da benim gibi değiller. Sonra bunu çok fazla kafaya takmamaya başladım. Çünkü hayatta bir yerlere gelebilmek için illa ki çok atılgan olmak gerekmiyor. Yani aslında bence bu şart değil. Bazı durumlarda gerekli olabilir ama şart değil. Bence kendini tanımak, kendi auranı bilmek, hangi işlerde başarılı olabiliyorsun bunu bilmek çok daha önemli. Bunu bilersen ona göre sevdiğin işi seçersin, o işte de başarılı olursun zaten (G6, Orta Asya).

Bu görüşmecimizin ifadelerinde dikkat çeken başka bir nokta, diğer görüşmecilerin ifadelerinden farklı olarak hayatta “bir yerlere gelmek” veya “başarılı olabilmek” için bireyin girişimci bir karaktere sahip olmasının veya bu tarz bir özellik sergilemesinin zorunluluk arz etmediği düşüncesidir. Dolayısıyla görüşmecimize göre, kendini tanımak ve severek yapılan bir iş seçimi başarılı olmanın da anahtarıdır. Benzer şekilde İran uyruklu görüşmecimiz de, girişimci bir karaktere sahip olabilmenin ve aslında mutlu olabilmenin ön koşulu olarak severek icra edilebilecek bir mesleği işaret etmiştir. Bu bağlamda görüşmecimize göre, girişimci olma yolunda ilerleyen birey ancak “gençlik”, “sağlık”, “sosyal hayat” gibi insan hayatı açısından basit olmayan şeylerini vererek bunu gerçekleştirebilmektedir. Dolayısıyla bu noktada sevilen bir meslek icra edilmediği takdirde bu “fedakarlıkların” da yapılmayacağına, doğal olarak da mutluluğa veya başarıya ulaşılamayacağını imleyen görüşmecimiz düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Bence bir insan sevdiği işi yaparsa, yapmak istediği işi yaparsa girişimci bir insan olabilir. Çünkü bir yola giriyorsun, bir seçim yapıyorsun daha çok mutlu olabilmek için ve bu yolda çok şey vermek gerekiyor. Yaşımdan veriyorsun, gençliğinden veriyorsun, sağlığından veriyorsun, sosyal hayatından veriyorsun ki bir şeyler elde edebilesin. Bir insan hayatı için bu verilenler öyle basit şeyler değil. Yani çok uzun, çok stresli ve çok yorucu bir şey aslında girişimci olmak. O yüzden de sevdiğin işi yapmak çok önemli. Zaten bu kadar şeyini ancak sevdiğin bir iş olursa verebilirsin. Sevmediğin bir işte bunların pek bir anlamı kalmıyor zaten. Sonra sorumluluk almak gerekiyor, risk almak, kendini sorgulamak, geleceği planlamak gerekiyor. Çünkü bence girişimci olan bir insanın bu özellikleri taşıması gerekiyor. Bu özelliklerin hepsine birden sahip olmak da gerçekten çok zor bir iş. Yaşamayı, görmeyi, sürekli tecrübe etmeyi, bu tecrübelerden ders çıkarabilmeyi gerektiriyor. (G8, Orta Doğu).

Bu bağlamda burada her ne kadar açıkça ifade edilmese de, görüşmecimiz günümüz dünyasında mutluluk ve başarının insanın kendi hayatından yapacağı fedakarlıklara bağlı olarak geleceğine dair bir anlam yüklemiştir. Yani burada mutluluk ve başarı fedakarlıkla ilişkisel olarak kodlanmıştır. Aslında bu noktada görüşmecimiz, girişimci olma yolunda ilerleyen bireyin ya da daha doğru bir ifadeyle “bireyin girişimci bir özneye dönüşme sürecinin” bir boyutuna değinmiş gibi görünmektedir. Ancak sıklıkla ifade edildiği üzere; neoliberal yönetselliğin bireylerden risk almak, rekabet etmek, kendi sorumluluklarını üstlenmek, sürekli güncellenmek veya performanslı çalışmak gibi baskıcı ve zorlayıcı talepleri düşünüldüğünde, burada bireyin kendi hayatından yapmış olduğu fedakarlıkların başarının ve mutluluğun yakalanabilmesi veya “bedelinin ödenmesi” adına aslında bir fedakarlık değil de bir zorunluluk olduğunu, yani bireyin hayatından bir şeyler “verdiğini” değil de daha çok ondan “alındığını” akıllara getirmektedir. Afganistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde de tam da burada bahsedilen olguya dair ibarelerin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda görüşmecimiz, aslında girişimci bir karaktere sahip olmanın önemli olmak zorunda olmadığını ancak “başkalarının isteklerinden dolayı” bu tip özelliklerinin kazanılmasının veya geliştirilmesinin bireyin üzerinde bir zorunluluk, baskı ve mecburiyet hissiyatı doğurduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir;

Girişimcilik önemli. Aslında önemli olmak zorunda değil ama önemli. Eğer sen mesela iş bulmak istiyorsan böyle şeylerin üzerine çok düşmen gerekiyor, çok çabalaman gerekiyor. Çünkü maalesef kötü bir dünyada yaşıyoruz. Eğer çabalamazsan istediğin işi alamazsın. Ama aslında böyle olması gerekmiyor. Bunlar biraz başkalarının istekleri. Başkaları tarafından bize “mecbur yapacaksın” gibi “yapmak zorundasın” gibi baskı kurulan şeyler. Kendinizi baskı altında hissetmenize neden oluyorlar. Sizde yapmak zorundayım gibi hissediyorsunuz. Yapmadığınızda herkes yapıyor ben niye yapamıyorum diye düşünüyorsunuz. Çünkü biz genelde hep başarılı kişileri görüyoruz, onları örnek almaya çalışıyoruz, kendimizi onlarla kıyas yapıyoruz. Ama o kişiler oraya gelene kadar neler çekti, hangi yollardan geçti bunlarla çok ilgilenmiyoruz. Ama bence asıl buralar önemli. Biz hep sonuçta ne oldu ona bakıyoruz sadece. Çünkü dediğim gibi kötü bir dünya. Herkes çok hırslı, yarışacak çok kişi var. Zaman kaybetmek istemiyor kimse (G7, Güney Asya).

Görüleceği üzere, bireyin girişimci bir özellik kazanabilmesi veya sergileyebilmesi için; görüşmeciler tarafından gerektiğinde risk alabilmek, rekabet edebilmek, ileri görüşlü olabilmek, sorumluluk bilinci kazanmak, liderlik ve ikna becerileri geliştirmek gibi farklı alanlara hitap edebilecek çok çeşitli beceriler ön plana çıkarılmıştır. Dolayısıyla bireyin girişimci bir özellik kazanabilmesi için bu çeşitli becerileri aynı anda kendi bünyesinde barındırması/edinmesi gerektiğine dair bir algı

ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu durum girişimciliğin çok yönlü bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte ifadelerde vurgulan bu çeşitlilikten hareketle girişimcilik kabiliyetine dair genel olarak iki temel perspektif ortaya çıktığı söylenebilir: Buna göre, bir taraftan girişimci bir karaktere sahip olmanın; her an gelişebilecek olumsuz şartlara karşı devreye sokulabilecek alternatif bir yol olarak bireyi güven altında hissettirmesi, iyi ve kazançlı bir meslek edinilmesi ve mesleki kariyer açısından bireyi ön plana çıkartacak bir beceri olarak görülmesi, diğerleriyle olan rekabette bireye bir avantaj sağlaması gibi özelliklerinden dolayı pozitif yönlerini vurgulanırken diğer taraftan birey üzerinde stres, baskı, zorunluluk, sürekli kendini sorgulama ve yetersizlik hissiyatı yaratıyor olmasına işaret edilerek negatif yönleri vurgulanmaktadır. Yani bu bağlamda girişimci bir karaktere sahip olmak bir taraftan başarılı ve mutlu olmanın bir ön koşulu gibi algılanırken, öte yandan girişimciliğe dair becerilerin sürekli geliştirilmesi gerektiği düşüncesi bireyler üzerinde ciddi bir psikolojik baskı yaratmaktadır. Dolayısıyla aslında neoliberal yönetimsellik açısından bakıldığında, her iki perspektifin de bireyin sistemin sürdürülebilirliği bakımından kendini sürekli geliştirip her türlü piyasa koşullarına adapte olabilecek girişimci birer özne olarak kodlanmasına fırsat yaratmakta veya bu amaca hizmet etmekte olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle girişimci bir karaktere sahip olmanın veya bireyin bu tarz bir karakter gelişimini arzulamasının kişisel bir seçimden ziyade daha çok bir zorunluluk halini yansıttığı ortaya çıkmaktadır.

5.6.4. Başarı

Burada dördüncü olarak görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan “başarı” algısına dair detaylı bulgulara yer verilecektir. Buna göre bireyin kendini başarılı olarak atfedebilmesinin temel kriterlerinden biri olarak dikkat çeken ilk vurgunun “aileye karşı olan sorumluluk” olduğu görülmektedir. Kırgızistan uyruklu görüşmecimiz söz konusu bu hususa vurgu yapmakla birlikte kendi bakış açısından başarılı hissedebilmenin diğer bir kriteri olarak “sorumlulukları yerine getirmek”, “verilen görevleri hakkıyla teslim edebilmek” olduğuna işaret etmiş ve düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

Benim için başarı demek ailemin benimle gurur duyması demek. Onları gururlandırmak için kendi hayatımda başarılı olmak istiyorum. Onların sevinmesi beni daha da teşvik ediyor. Yani aslında aileme ve kendime karşı sorumluluklarımı, hedeflerimi yerine getirdiğimde kendimi başarılı hissediyorum. Bir de almış olduğum ya da bana verilen görevleri hakkıyla yerine getirebildiğimde bu duyguyu hissedebiliyorum (G1, Orta Asya).

Kırgızistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerine benzer bir vurgu Somali uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde ortaya çıkmaktadır. Buna göre görüşmecimiz bir taraftan başarının “pek çok insanın kabul ettiği şekliyle maddiyata dayalı zenginliğe ulaşmak olmadığını, gerçek başarının “iyi bir aile kurabilmek”, ve “iyi bir ebeveyn olabilmek” olduğunu vurgulamakla birlikte diğer taraftan başarının bir diğer kriteri olarak yaratıcılık ve keşfetme dürtüsüne işaret ederek görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

İnsanlar zengin olanları başarılı birileri sayıyorlar, böyle düşünüyorlar. Ama ben kişisel olarak düşündüğümde benim için öyle değil. Bana göre bir insan; ne kadar iyi bir anne-baba olursa, ne kadar güzel bir aileye sahip olursa, ne kadar güzel çocuklar yetiştirirse o kadar başarılıdır. Yani sen zenginsen ama aileni önemsemiyorsan, hiçbir çocuğunu iyi yetiştiremiyorsan, ahlak veremiyorsan sen başarılı biri değilsin. Yani illa başarılı sayılmak için zengin olmak gerekmiyor. Ben böyle düşünüyorum. İleride güzel bir aile yetiştirebilirsem iyi bir baba olabilirsem kendimi başarılı sayabilirim. Bir de bu dünyada insanların faydalanabileceği yeni bir şey keşfedebilirsem kendimi başarılı biri gibi görebilirim. Bu ne olursa olsun bir sistem, bir alet, küçük bir şey. Yeter ki insanların hayatını kolaylaştırsın. Yani benim için başarılı bir insan yeni bir şeyler keşfetmeye çalışmalı, insanlara fayda sağlamalı, araştırma yapmalı (G3, Afrika).

Başarıya ya da başarılı olma/hissedebilmeye dair görüşmecilerin ifadelerinde dikkat çeken bir diğer noktanın başarının disiplinle kurulan ilişkiselliği üzerine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu noktada başarıya ulaşmanın/başarılı olmanın zihinde disiplinli olmakla ilişkisel ya da eş değer bir şekilde kodlanmış olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda Gine uyruklu görüşmecimiz, “başarının başkalarının değil, bireyin kendine koymuş olduğu hedeflere ulaşabilmesi” olduğunu vurgulamakla birlikte belirlenen bu hedeflere ancak disiplinli olmakla ve zamanı verimli kullanacak şekilde yönetmekle ulaşılabileceğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Benim için başarı kendi belirlediğin hedeflere ulaşmaktır. Başkalarının değil. Bunun için önce çok çalışmak gerekli ama disiplinli olmak da gerekli. Çünkü ne kadar çok çalışırsan çalış disiplinli olmazsan etkisini göremezsin. Koşarsın koşarsın ama bir şeye varamazsın ya da yaptığını da kimse görmez. Mesela ben akademisyen olmak için çok çalışmak zorundayım ama daha çok disiplinli çalışmalıyım. Neyi ne kadar çalışacağımı bilmeliyim, zamanı iyi kullanmalıyım boşa zaman harcamamalıyım. O yüzden disiplinli olmak çok önemli (G5, Afrika).

Benzer bir vurguya Kazakistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde rastlanmaktadır. Buna göre, tıpkı Gine uyruklu görüşmecimiz gibi başarı ile disiplinli olmak arasında bir ilişkiselliğin olduğunu vurgulayan görüşmecimiz aynı zamanda gerçek bir başarının “başkalarından ödünç alarak değil, sadece bireyin kendi emeğini kullandığı takdirde” ulaşılabilecek bir olgu olduğunu şu cümleleriyle ifade etmiştir;

Başarı bence bir ödünç almak olmamalı, başarı tamamen senin olmalı. Kişiden kişiye başarının anlamı değişir tabi. Kimi için bu akademik alanda olur, kimi için

iş hayatında, kimi için sporda. Kimi için ailesini, kendisini mutlu edebilmektir. Ama başarı başından sonuna senin kendi emeğin olmalıdır. O yüzden başarılı olmak isteyen birinin ilk önce disiplinli olması lazım, kendisine güvenmesi lazım. Çünkü karşısına her an her şey çıkabilir. Denizde yüzen bir gemi gibi dalgalara karşı koyması lazım. Eğitimli olması lazım. Dil seviyesi, tarih, kültür seviyesi iyi olması lazım (G4, Orta Asya).

Diğer taraftan ifadelerinde kişisel bir başarı elde edebilmede veya bu başarıya ulaşmada sadece disiplinin yeterli olmayacağına dair vurgu yapan görüşmecilerimiz de bulunmaktadır. Bu görüşmecilerimize göre; başarıya giden yol ancak aile, iş ve çevre arasında kurulan ya da kurulması gereken bir “denge”den geçmektedir. Görüşmecilerimizin sunmuş olduğu bu perspektiften hareketle söz konusu bu denge kurulmadığı takdirde birey her ne kadar disiplinli olsa da, bir kritere diğerlerinden daha fazla önem vererek (örneğin işine) tam anlamıyla bir başarı elde etmesinin mümkün olamayacağı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Afganistan uyruklu görüşmecimiz arkadaşlarının ailelerinden verdiği bir örnekle “başarı” ve “denge” arasındaki ilişkiselliği şu şekilde kurmuştur;

Hayatında denge kurabilen insanları ben çok başarılı olarak görüyorum. Mesela bir arkadaşımın babası doktor. O kadar çok çalışıyor ki kafasında hep iş var artık hayatı berbat olmaya başladı. Ailesiyle o kadar ilgilenemiyor, dışarıya çıkamıyorlar falan. Bu işte bence çok kötü bir şey. O mesela çok disiplinli ama bir denge kuramamış. Çok iyi bir doktor, çok para kazanıyor ama hiç mutlu değil. İşte ben böyle insanları başarılı olarak göremiyorum. Sadece kafasında iş var bu hiç iyi bir şey değil. Başka bir arkadaşım daha var onun babası da doktor ama onun babasının kafasında sadece iş yok. Hem iş hem aile var. Ailesiyle zaman geçiriyor, haftanın belirli zamanlarında dışarıya çıkıyorlar. Daha programlı. Bence o başarılı bir insan. Çünkü dengeyi kurabilmiş. Böyle olunca hem ailesi mutlu hem kendisi mutlu, hem para kazanıyor hem eğleniyor. Bunların hepsinde bir disiplin gerekiyor tabi ama bir denge kurulduğu zaman insan çok daha fazla başarılı olabiliyor bence (G7, Güney Asya).

Benzer şekilde Özbekistan uyruklu görüşmecimiz, başarıya giden yolda aile, iş ve çevre arasında kurulması gereken “denge” unsurunun önemine dikkat çekmekle birlikte, kendi bakış açısından günümüzde çevre tarafından kazanılan ve onaylanan bir saygınlığın da birey açısından bir başarı olarak atfedilebileceğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Bence başarı kendi yaptığınız iş açısından olsun, karakteriniz açısından olsun insanlar arasında saygı kazanmaktır. Şimdi günümüzde bu çok kolay bir şey değil tabi. Sosyal medyada, dışarıda herkes birbirini kötülüyor. Kimse kimseyi beğenmiyor. Kıskançlıktan midir nedir tam bilemiyorum ama böyle bir şey var artık. Bana çok anlamsız geliyor. O yüzden çok bilgili olmak, kültürlü olmak gerekiyor, hatta güzel konuşmak, güzel giyinmek gerekiyor. Ama bence başarı sadece dışarıya güzel görünmekle de elde edilmiyor. Çünkü özel hayat açısından da çok önemli. Mesela dört dörtlük olmasa da aile ile iş arasında denge kurabilmek, onları aynı anda götürebilmek de bir başarıdır. Genelde başarılı insan dediğimizde çok yüksek mevkilerde olan, çok para kazanan insanlar aklımıza

geliyor ama normal hayatta baktığımızda bence kendini alanında geliştirebilmiş, insanlar arasında saygı duyulan, ailesiyle mutlu yaşayabilen yani bu dengeyi sağlayabilen insan başarılı bir insandır (G6, Orta Asya).

Görüşmecimizin bu ifadesinden hareketle; başarının ya da başarılı olmanın sadece bireyin içsel olarak elde ettiği bir kazanım olmadığı, aynı zamanda başkalarının gözünde elde edilen bir statü biçimi olarak algılandığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu perspektiften bakıldığında, bireyin kazandığı saygınlık kendi kişisel tatmine yetmeyip veya bununla sınırlı kalmayıp toplumsal bir onay ve beğeni arzusunun/ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Yani bu noktada toplumsal onay ve beğeni, başarılı hissetmenin veya içsel tatminin de bir anahtarı haline gelmektedir. Bu durum ise, bireyin sürekli olarak dışsal bir başarı ve onay arayışına girmesine neden olarak üzerinde sürekli bir baskı ve yetersizlik hissiyatının oluşmasına yol açabilmektedir.

Görüşmecilerin ifadelerinde başarı algısına dair ortaya çıkan başka bir nokta, yaşa göre hedeflerin farklılaşmasına bağlı olarak bireyde gelişen başarı anlayışının da değişebileceğine olan vurgudur. Dolayısıyla farklı yaşların farklı hedefleri; bireyin genel olarak hayattan ne istediğine, amacının ne olduğuna karar vermesini ve hedeflerini doğru bir şekilde belirlemesini zorlaştıran bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu bu durum başarının tanımını ve ona yüklenen anlamı da sürekli bir biçimde değiştirmektedir. Doğal olarak bu noktada birey, kendisi açısından başarının tam bir tanımını yapmakta zorlanmakta veya ona nasıl bir anlam yüklemesi gerektiği konusunda kararsız kalmaktadır. Buradan hareketle İran uyruklu görüşmecimiz, başarılı olmanın tam olarak ne olduğunu bilmediğini bu yüzden başarının bizatihi kendisini sorguladığını ifade etmekle birlikte konulan hedeflerin başarıyla sonuçlandırılması adına verilen çabanın ve bu çabayla geçen zamanın belirlenen hedefi ve başarının değerini daha önce ona yüklenen anlamın değerine kıyasla düşürdüğüne veya değiştirdiğine işaret ederek düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir;

Başarılı olma meselesini ben de araştırıyorum hocam. Onu bende araştırıyorum ve bilmiyorum. Cevabını da bugüne kadar alabilmiş değilim. Başarılı insan diye bize gösterilenler hakkında rutin herkesin söylediklerine baksak; disiplinlidir, kendini iyi tanıyan insanlardır, ilgi alanında çalışan insanlardır. Yani mecburen “para burada”, “güç burada”, “ben buraya gideyim” diye diyenler değil de, “ilgimi çekiyor”, “ben bu insanım”, “böyle düşünüyorum”, “o yüzden bunu yapıyorum” diyebilen insanlardır. Ama benim ilgilendiğim şeyler bunlar değil. Ben başarının kendisini soruşturuyorum. Başarı nedir, çok zengin olursak mı çok başarılıyız, yok çok mutlu olursak mı çok başarılıyız, iyi bir aile olursak mı çok başarılıyız, iyi bir meslek sahibi olursak mı, iyi bir insan olursak mı, iyi bir siyasetçi, güçlü insan olursak mı çok başarılıyız? Bunun cevabı yok bende hala araştırıyorum. Mesela hedeflerimize ulaşırsak başarı mı oluyor o

bilmiyorum. Çünkü ben o konuda da hayal kırıklığına uğradım. Gerçekleştirdiğim bazı hedefler var ama gerçekleştirdikten sonra o noktaya vardığımda bir bakmışım yok aslında o kadar da çok istememişim. Belki doğru hedefler koymadığım içindir ya da hedefler yaşa göre değiştiği içindir. Çünkü bir hedefe ulaştığında belirli bir zaman geçiyor. O sırada sen de büyüyorsun. Bu sefer gerçekleştirdiğin hedefler ya sana küçük geliyor yani tatmin etmiyor seni ya da daha başka büyük hedefler koyuyorsun bu sefer de onların peşinden koşuyorsun. Bilmiyorum yani (G8, Orta Doğu).

Burada son olarak ve aslında bir özet niteliğinde Türkmenistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerine yer vermek gerekmektedir. Buna göre, başarının daha önce disiplinle kurulan ilişkiselliği gibi mutlu olmakla/yaşamakla ilişkiselliğini kuran görüşmecimiz, günümüzde yaşanan hayatın insanın psikolojisini zorladığına ve kompleksi bir hale getirdiğine işaret etmekle birlikte, insanların bilinçli olarak sürekli yetersiz hissettirildiğine bu yüzden de tam bir mutluluğun veya başarının elde edilemediğine/edilemeyeceğine vurgu yaparak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

Başarılı olmak değişiyor aslında. Kapitalizm açısından bakarsak para kazanmak, güç elde etmek. Ama birey açısından bakarsak bence mutlu olmak, kendini iyi hissetmek. Bunun için de insanın kendinden memnun olması, kendini sevmesi gerekiyor. İnsanın kendini sevebilmesi için de psikolojisini iyi tutması gerekiyor. Çünkü günümüzdeki bu hayat insanın psikolojisini bozuyor. Çok kompleksi bir hale getiriyor. Mesela ben de eskiden çok kompleksli birisiydim. Biraz kilom vardı, biraz tipimi sevmiyordum. Kendimi de çok geliştirememiştim. İnsanlar benimle arkadaşlık kurmak pek istemiyordu. Bu da benim özgüvenimi düşürdü biraz, içine kapanık birisi yaptırı aslında beni. Ben de kilolarım yüzünden spora başladım, iyi de yol kat ettim, yeterli seviyeye geldim aslında ama hala bayılacak kadar antrenman yapmaya devam ediyordum. Gözüm kararıyordu artık. Yetersizlik hissediyorsun işte hep, daha da iyisini yapmaya çalışıyorsun biraz gurur duysunlar benimle, biraz övsünler istiyorsun. Yani şunu demek istiyorum günümüzde artık herkes böyle. Herkes kendini yetersiz hissediyor çünkü yetersiz hissettiriyorlar. Bunu bence bilinçli yapıyorlar. Daha çok yetersiz hissedelim ki daha çok çalışalım diye. Biz de yeterli hissedene kadar çalışıyoruz ama o his insana hiçbir zaman gelmiyor. Çünkü sen çok çalıştıkça çok çabaladıkça daha çok eksik olduğun yerleri görmeyi başlıyorsun. Yani yine yetersiz kalıyorsun aslında. Şimdi gelse biri seni övse “başarılı olmuşsun ne güzel” dese sende bir yeterli olma hissi başlar. Ama böyle bir şey istenmiyor günümüzde. Herkes yetersiz olsun ki herkes daha çok çalışsın, daha iyisini yapsın mantığı isteniyor (G9, Orta Asya).

Görüleceği üzere görüşmecimizin kendi deneyimlerinden yola çıkarak yapmış olduğu tespitler aslında neoliberal yönetimselliğin bireyler üzerinde yaratmış olduğu baskı, zorunluluk ve yetersizlik hissiyatına yönelik önemli bir eleştiri içerir. Bu bağlamda görüşmecimizin tespitlerinden de yola çıkarak genel bir değerlendirme yapılacak olursa; neoliberal yönetimsellik tarafından bireylerde yaratılmış olan başarı algısının bireyi sürekli kendini geliştirmeye, daha fazlasını istemeye ve eksikliklerini görmeye zorladığı anlaşılmaktadır. Görüşmecimizin de ifade ettiği gibi; başarıya ulaşma adına birey hep daha iyisini yapmaya çalıştıkça eksik yönlerini daha fazla görmekte (ya da eksiklikler daha fazla görünür hale gelmekte), bu da bireyi yeniden

ve sürekli daha fazla çabalamaya itmektedir. Bu noktada yetersizlik hissiyatının, bu döngüsel mekanizmanın hareket ettirilmesinde ve sürdürülmesinde kullanılan bir dinamo gibi çalıştığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla bireylerin kendilerini “yeterli” hissetmeleri zorlaştıkça kişisel başarı ve bir şeyler başarabilmiş olmanın verdiği içsel tatmin de sürekli olarak ileriye ertelenmektedir. Yani buradaki asıl amaç; bireyin başarı konusunda tatmin olmuş hissetmesine imkân tanınmayarak onu daha fazla performansa, üretime, verimliliğe ve çabaya sevk etmektir. Başarı konusunda bir türlü içsel tatmine ulaşamayan birey daha önce Özbekistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinden yola çıkılarak ortaya konulduğu üzere; bu sefer de genel toplumsal kanıda başarılı olduğuna dair bir onay ya da beğeni arayışına girmektedir. Bu durum ise bireyi kendi beklentilerinden çok dışsal beklentilere bağlı hale getirmektedir. Yani neoliberal yönetimsellikte başarı bir nevi bireysel bir kazanım değil de sanki bu döngüsel sistemin bireyden istemiş olduğu talepleri karşılayabilmenin ve bu şekilde kendini beğendirebilmenin bir ölçütü gibi sunulmaktadır. Bu bağlamda başarı, bireyin kendi içsel tatminiyle veya kendi potansiyelini gerçekleştirilmesiyle alakalı bir durum olmaktan da çok öte bir anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda neoliberal sistem içerisinde başarıya ulaşabilmek için bireylerden, hep daha fazlasını başarma çabasıyla disiplin, verimlilik, performans ve üretkenlik içinde kendi sorumluluklarını üstlenerek sürekli bir gelişim ve yenilenme içinde olmaları, kendi potansiyellerini zorlamaları ve kendilerini kanıtlamaları beklenmektedir. Dolayısıyla bu durum, bireyin bir takım kişisel arzularını mümkün olduğunca kısıtlamasını ve kişisel hedeflerini de bu çerçevede içerisinde yeniden revize etmesini gerekli kılmaktadır. Bu nokta neoliberal yönetimselliğin birey üzerinde kurmuş olduğu tahakkümünün farklı bir boyutunu göstermesi açısından önemlidir.

5.6.5. Rekabet

Burada beşinci olarak görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan “rekabet” algısına dair detaylı bulgulara yer verilecektir. Buna göre, ilk olarak Kırgızistan uyruklu görüşmecimiz rekabetin insanı geliştirdiğine ancak sürekli iddialı bir şekilde rekabet halinde olmanın insanı yorduğuna işaret ederek rekabetin bu yorucu etkisiyle baş etme yöntemine değinmiş ve düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

Rekabet iyi bir şey. Rekabet etmeyi seviyorum çünkü insanı geliştiriyor. Aynı yerde kalmamasına neden oluyor. Karşında rekabet edebileceğin birileri olmasa insan en doğrusunu ben yapıyorum diye düşünebilir. Ama rekabet edebileceğin başka insanlar olduğunda insan kendini sorgulamaya başlayabilir. Bu başarıyı da

etkiler. İnsanı tetikler, daha çok yapmalıyım, daha iyisini yapmalıyım diye. Çünkü bir insan bir şeyi yapabiliyorsa, başka bir insan da aynısını hatta daha iyisini yapabilir. Ben kendime sürekli bunu söylüyorum. O yüzden rekabetin iyi bir şey olduğunu düşünüyorum ve hayatta başarılı olmak istiyorum... Ama sürekli rekabet halinde olmak, her alanda iddialı olmak bazen yoruyor. Belli bir dönem oluyor mesela hiçbir şeyle uğraşmıyorum, uğraşmak istemiyorum. İnsanlarla hiç konuşmuyorum, sadece bir kitap alıp bir köşede okuyorum. Kendime biraz zaman vermeye çalışıyorum, kendimi dinliyorum. Çünkü bazen öyle bir dönem oluyor ki sürekli insan aktif olamıyor. Bunu normal kabul ediyorum. Yaptıklarımı düşünmek istiyorum, kendimi dinlemek istiyorum (G1, Orta Asya).

Özbekistan uyruklu başka bir görüşmecimiz, kendi sakin karakterine vurgu yaparak rekabet etme eyleminin kendisini strese soktuğuna, yetersiz hissettirdiğine ve üzerinde bir zorunluluk hissiyatı yarattığına işaret ederek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

Bence rekabet elinden gelen her şeyi yapmaya çalışmaktır. Ama ben böyle bir yapıda olmadığım için, daha sakin bir doğam olduğu için beni strese sokuyor, yoruyor. Çünkü her şey için kendimi yetersiz hissetmeye başlıyorum. Bir zorunluluk gibi hissediyorum. Çok çabalayıp yaptığımda veya yapamadığımda “gerçekten bu şey benim için lazım mıydı?” diye düşünüyorum. Bence mecbur kalmayınca strese girmeye gerek yok. Ama mecbur kalırsam da elimden gelen her şeyi yapmaya çalışırım (G6, Orta Asya).

Somali uyruklu görüşmecimiz ise rekabetin toplumsal gelişim açısından önemini vurgulamakla birlikte Özbekistan uyruklu görüşmecimizin aksine bu sefer hırslı bir rekabetçi karaktere sahip olmanın yaratmış olduğu psikolojik yorgunluğu kendi deneyimleri üzerinden şu şekilde açıklamıştır;

Rekabet toplumsal hayatta en önemli konulardan biri bence. Kimse tembel durmamalı, bir şeyler için çabalamalı. Üniversitede okurken de rekabet var, diğer öğrenciler var. Onlarla da aramızda bence bir yarışma var. Ne yalan söyleyeyim ben çoğu zaman çalışırken arkadaşlarımı geçebilmek için çalışıyorum. Ama ben ilkokuldan beri böyle biriyim, şimdi de böyleyim. Bu beni açıkçası yoruyor, psikolojim bozuluyor. Neden bilmiyorum kimsenin benim önüme geçmesine izin vermek istemiyorum. Kendimi “ben kıskanç biri miyim?”, “neden böyleyim?” diye çok sorguluyorum. Ama biri beni bir konuda geçtiyse ben gece gündüz hiç durmadan çalışıyorum. Benden önde gelen birini, benden bir adım daha önde olan birini görmek istemiyorum. Bu konuda kendimi çok fazla sorumlu hissediyorum. Bu beni gerçekten çok yoruyor, moralimi bozuyor. Aslında başardığımda da kendim başarıyorum, başaramadığımda da kendim başaramıyorum. Ama benim moralim, psikolojim böyle çalışmıyor sürekli “onu geçmek zorundasın” diyor. Bu benim için belki ileride iyi olabilir ama psikolojim bozulursa sağlığım bozulursa kendime zarar vermiş olacağım. Bunu inşallah düzeltmeye çalışıyorum, kendimi rahatlatmaya çalışıyorum (G3, Afrika).

Görüşmecimizin ifadesinde dikkat çeken bir diğer önemli vurgu hırslı bir rekabetçi yapıya sahip olmanın beraberinde getirmiş olduğu “kendini sorgulama” hissiyatıdır. Aslında “kendini sorgulama” vurgusuna yukarıda verilen diğer iki görüşmecimizin ifadelerinde de rastlanmaktadır. Bu bağlamda neoliberalizmin rekabet

dinamiğine bağılı olarak yaratmış olduğı bu yönetsellik kipinin, bir taraftan bireyleri rekabete kendini zorunlu hissettirerek baskı altına aldığı söylenebilirken bir o kadar da Somali uyruklu görüşmecimizin ifadesinde oraya çıktığı üzere “ben kıskanç biri miyim?”, “neden böyleyim?” gibi sorularla kendi benliklerinin sürekli sorgulanmasına neden olduğı söylenebilir. Aslında bu nokta benlik üzerinde yaratılan tahakkümün en somut örneğı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani bu bir nevi “olduğundan farklı birine dönüşme hissiyatının” bireye vermiş olduğı endişe veya korkunun bizatihi kendisidir. Bununla birlikte söz konusu bu korku ve endişenin bireyi kendi benliğini “kabullenme” veya “reddetme” arasında sıkıştırdığı da söylenebilir. Buna göre “kabullenme”, sert ve hırslı rekabetçi karakterin var oluşuna veya sürdürülebilirliğine hizmet ederken (ki bu aynı zamanda neoliberalizmin piyasa odaklı birey yetiştirme ideali için de temel önemdedir), “reddetme” ise, bireyin bir şekilde kendini ehlileştirerek veya hırslarından arınarak “ayarında” rekabet etmesine ya da rekabet etmekten tamamen vazgeçmesine neden olarak bu seferde bireyi “olduğı yerde sayma” ya da “diğerlerinden geri kalma” korkusuyla baş başa bırakmaktadır. Anlaşılağı üzere oyunun kurallarını neoliberal yönetselliğın belirlediğı bu kurgu içerisinde söz konusu bu durum birey açısından iki şekilde cereyan eden döngüsel bir süreci yansıtmaktadır. Burada anlatılan duruma benzer bir vurguya Kazakistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde rastlanmaktadır. Buna göre görüşmecimiz, rekabet etmeyi veya etmemeyi tercih etmenin her iki şekilde de insanı psikolojik olarak zorladığına ve yıprattığına işaret ederek düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

Rekabet olmasa gelişim olmaz o yüzden rekabet olması çok daha iyi. Ama rekabet etmek bazen yorucu olabiliyor. Ben yoruldum diye rekabeti bırakırsan o vakit olduğı yerde kalıyorsun. Bu insanı bence çok daha kötü hissettiriyor, insanı psikolojik olarak daha çok yoruyor. Çünkü aklında hep başkalarının sürekli ilerlediğı sende daha iyi bir yere gelebileceğı oluyor. Yani sürekli rekabet etsen de yorulacaksın etmesen de. Bu sefer diğerlerinden geride kalma hissi seni yorup yıpratacak. O yüzden bence her iki durum da insanın psikolojisini zorluyor aslında (G4, Orta Asya).

Yine Kazakistan uyruklu görüşmecimize rekabetin insanın psikolojisini zorlayan bu yorucu ve yıpratıcı etkileriyle nasıl baş edilebileceğı sorulduğunda ise “denge”ye yani “kendinle aynı seviyede, denginle rekabet etmeye” vurgu yaparak sözlerine şu şekilde devam etmiştir;

...Rekabeti kendinle aynı seviyede olan bir insanla yapman lazım. Eğer bir konuda senden çok daha iyi olduğunu bildiğın biriyle rekabet edersen biraz savaşırsın ama sonra onu geçemeyeceğini bildiğın için rekabet etmeyi çabuk bırakırsın bu sana bir şey kazandırmaz. Kendinden çok daha kötü olduğun

bildiğin biriyle rekabet edersen de zaten onu geçeceğini bildiğin için fazla önemsemez tembel davranırsın bu da sana bir şey kazandırmaz hatta rekabeti kaybedebilirsin. Ama kendinle aynı seviyede denginle rekabet edersen her iki tarafta bu rekabetten bir şeyler kazanabilir. Çünkü iki tarafta denk olduğu için birbirini geçmekte zorlanır. Zorlandıkça daha çok çabalar daha çok kendilerini geliştirirler. Mesela ben şuradaki engelin üstünden atlamak için bir sporcuyla yarışsam tabi ki o sporcu kazanacak ben onun gibi atlayamayacağım bunu zaten biliyorum burada rekabete gerek yok. Ya da bir çocukla yarışsam bu sefer de ben kazanacağım bunu da biliyorum, onu çok ciddiye almayacağım. Burada da rekabete gerek olmadığını düşüneceğim. Ama kendi dengim biriyle yarışsam bu sefer farklı yollar deneyip mesela asılarak ya da farklı şekillerde tırmanarak o engeli en hızlı şekilde geçmeyi deneyeceğim. Yani o engeli geçerken yeni şeyler deneyip tecrübe edeceğim. O da beni geçmek için farklı yollar deneyecek. Böyle denginle rekabet olursa her iki tarafta fayda sağlayacak (G4, Orta Asya).

Bu bağlamda görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan bir diğer önemli vurgunun rekabetin bu tarz negatif yönleriyle başa çıkabilmek adına rekabetin “ayarında” veya “dengeli” bir şekilde yapılması hususunun ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Ancak bununla birlikte dengenin yakalanabilmesi için bir gereklilik hatta bir zorunluluk olarak rekabet edilecek olan kişinin doğru seçimi de bu noktada son derece önemli gözükmektedir. Dolayısıyla görüşmecimizin de belirttiği üzere; rekabet edilecek alana bağlı olarak kendinden daha “yeteneksiz/kötü” veya daha “yetenekli/iyi” biriyle girilen rekabet, rekabetin burada ele alındığı şekliyle iki yönlü olan doğasında pozitif olanı yok ederek negatif doğasını harekete geçirmektedir. Söz konusu bu durum ise, rekabette bir dengenin sağlanamamasına neden olarak tarafların gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Kazakistan uyruklu görüşmecimizin burada ortaya koymuş olduğu ifadelere benzer şekilde Suriye uyruklu görüşmecimiz rekabetin tarafların gelişimi açısından pozitif etki yaratabilmesi veya iyi başlayan bir rekabetin fazla hırs sonucu kötü bir rekabete dönüşerek bireylere zarar vermemesi adına rekabetin bireyler arasında ayarında ve dengeli gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamakla birlikte yine bu noktada rekabet edilecek olan kişinin doğru seçimin de önemine işaret ederek düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir;

Rekabet bence insanın doğasında var. Ama rekabet belli bir yere kadar pozitif, ondan sonra negatif etki yapmaya başlıyor insanda. Mesela tıp okuyan bir arkadaşım rekabet etmem iyi bir şey. İkimizi de pozitif etkiler, bizi geliştirir. Herkes kendini diğerinden daha fazla geliştirmek ister, daha iyi olmak ister. Belli bir alanda ikimizin daha çok çalışmasına, daha çok enerji sarf etmemize izin verir. Rekabet buraya kadar iyi. Ama bir sonrasında ben artık her zaman bunu düşünmeye başlarsam, hayatımın her anında sürekli arkadaşımı geçmem lazım gibi bir düşünceye kapılırsam bu bende negatif etki yapar. Beni kötü etkiler, ruhsal olarak beni sıkıntıya sokar, yorar. Bir de artık o arkadaşıma karşı iyi niyetli de olamayabilirim. Beni geçtiğinde ona kötü düşünceler beslemeye başlayabilirim. Yani iyi olarak başlayan bir rekabet bir anda kötü bir rekabete dönüşüp insanları kötü etkileyebilir. O yüzden rekabeti bence ayarında yapmak dengede tutmak önemlidir. Çok hırslı olmamak gerekir diye düşünüyorum. Çünkü çok hırslı olursan arkadaşlık ilişkilerin zarar görebilir. Bir de elinden geleni yaptığın halde

rekabette sürekli geride kaldığında bu da yine seni kötü etkiler. Bu sefer de “herkes beni geçiyor”, “herkes benden daha iyi”, “ben neden yapamıyorum” diye kendi kendine psikolojik baskı yapabilirsin. Ama belki de senin rekabet ettiğin kişi seni bir rakip olarak bile görmüyordur. Sen kendi kendine ona rakip olmuşsundur onun belki bundan haberi bile yoktur. O alanında daha iyidir ve seni her seferinde geçiyordur. Bu da sana zarar verir, sürekli yetersiz hissedersin kendini. İnsanı umutsuzluğa sürükleyen bir durum bu aslında. Sonra artık “ben artık bir şey yapmak istemiyorum”, “ben artık kimseyle yarışmak istemiyorum” gibi düşünceler gelir hep aklına. Ama sen zaten biriyle yarışta değildin ki. O yüzden bence bu konuda çok dikkatli olmak gerekiyor. Rekabeti amaçlı bir şekilde yapmak gerekiyor (G10, Orta Doğu).

Görüleceği üzere, aslında burada rekabeti ayarında ve dengede tutmak bireyin ruhsal olarak sıkıntıya girmesini ve sosyal ilişkilerinin zedelenmesini önleyecek bir bariyer görevi üstlenmekte veya görüşmeciler tarafından bu şekilde düşünülmekte olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan rekabetin söz konusu bu negatif etkilerinden sıyrılabilme adına Suriye uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde ortaya çıkan bir diğer önemli vurgu rekabetin “amaçlı” bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği hususudur. Burada “amaçlı bir şekilde gerçekleştirilen rekabet”, rekabet edilecek olan kişinin doğru seçimini gerekli kıldığı gibi aynı zamanda rekabet edilecek olan “alanın” doğru seçimini de son derece gerekli kılmaktadır. Bu noktaya Bourdieu’nün alan teorisi üzerinden yaklaşıldığında; bireyin seçmiş olduğu alan, aynı zamanda birey açısından bundan sonrasında rekabetin ve mücadelenin geçeceği ve nihayetinde statünün üretilebileceği bir konumu yansıtmaktadır (2016: 79). Bu bağlamda Gine uyruklu başka bir görüşmecimiz rekabetin birey üzerinde zorlayıcı etkileriyle başa çıkabilmek adına yine makul bir seviyede gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmakla birlikte rekabetin birey açısından her alanda değil kendini geliştirdiği tercih edilen, yetenekli olunan, veya sevilen bir alanda yapılması gerektiğine işaret ederek tıpkı Suriye uyruklu görüşmecimiz gibi rekabetin amaçlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Ben rekabeti seviyorum ama rekabet abartılmadan gereklidir, makul bir şekilde yapılıyorsa çok önemlidir. Zaten rekabet olmadan insanların başarı oranı çok düşük olur, kendimizi geliştirmemiz için gereklidir. Birbirimizle bir yarış halinde olmamız gerekiyor ama bunu abartmadan yapmak gerekiyor. Çünkü herkesle rekabete girersen bu seni yorabilir. Ben bilimde kendi alanımda rekabet edebilirim ya da daha önce ticaret yaptığım için ticarette birileriyle rekabet edebilirim ama sporda kimseyle rekabet etmem. Halı sahada benden ne kadar güzel oynarsan oyna benim için hiçbir anlam ifade etmez. O yüzden önce rekabet edeceğin alanı seçmek gerek. Rekabeti sevdiğin alanda yapmak gerek. Sevmediğin bir alanda rekabet etmeye gerek yok. Sonrasında o rekabeti kazansan ne olacak hep sevmediğin bir işi mi yapacaksın. Bu çok zor, bunu istemem (G5, Afrika).

Gine uyruklu görüşmecimizin ifadelerine benzer bir vurguya Irak uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde de rastlanmaktadır. Buna göre görüşmecimiz, çeşitli

alanlarda rekabet etmenin bireyi fazlasıyla yorduğuna ve strese soktuğuna dikkat çekmekle birlikte bilinen ve yetenekli olunan bir alanın konforu içerisinde rekabet etmenin bireyin psikolojik sağlığını koruması açısından daha uygun ve yerinde olacağını şu sözleriyle dile getirmiştir;

Rekabet çok önemli bir şey, bence her yerde kesinlikle rekabet olması lazım. Önce kendinle rekabet içinde olman lazım sonra kurumsal alanlarda da rekabet edebilmen lazım. İnsan önce kendine rakip olursa sonra yarışacak başka rakipleri olursa gelişebilir. Ama ben çok rekabetçi biri olduğumu söyleyemem. Bilgi sahibi olduğum alanlarda iyi rekabet edebilirim ama farklı alanlarda rekabet etmek için kendimi zorlamıyorum. Bilmiyorum çok dikkat etmiyorum, belki de kendi sağlığım için bunun doğru olduğunu düşünüyorum. Çünkü bazen insan rekabete kendini çok fazla kaptırabiliyor. Her alanda rekabet etmek de insanı psikolojik olarak çok yoruyor, strese sokuyor. O yüzden en güzeli kendi alanında, iyi olduğun, rahat olduğun alanda rekabet etmek diye düşünüyorum (G2, Orta Doğu).

Bu bağlamda her iki görüşmecimizin de ifadelerinden hareketle; her şeyden önce burada rekabetin amaçlı bir şekilde sevilen ve yetenekli olunan bir alanda gerçekleştiriliyor olması demek aynı zamanda seilmeyen ve istenmeyen bir alanda gereksiz ve anlamsız bir rekabete girilmesini önlemek anlamına da gelmektedir. Bu önlem Gine uyruklu görüşmecimizin de işaret ettiği üzere; aslında daha sonrasında mutsuz olunacak veya seilmeyecek bir işten bireyin kendini sıyırmasında kullanabileceği bir strateji olarak da düşünülebilmektedir. Diğer taraftan bu strateji bireyin hayatı boyunca kullanabileceği basit bir strateji olarak değerlendirilmeye de açıktır. Ancak daha önce değinildiği üzere; neoliberal yönetimselliğin bireyden farklı alanlarda sürekli kendini geliştirme, daha fazla bilgi ve yeni fonksiyonel beceriler edinme, güncel teknolojik gelişmelerin hızına ayak uydurma, rekabete her an hazır halde bulunma gibi “yaşam boyu öğrenme” olgusuna dair çeşitli ve çok boyutlu talepleri düşünüldüğünde söz konusu bu stratejinin mahiyeti ciddi manada basitlikten uzaklaşmaktadır. Çünkü oyunun kurallarını neoliberal yönetimselliğin kurgulamış olduğu bir dünyada bireyin kendine yer etmiş olduğu pozisyon hiçbir zaman garantide değildir veya olmayacaktır. Yani toplumsal hiyerarşi açısından bakıldığında da birey sürekli olarak bulunduğu sınıfsal pozisyonu koruyamama veya sınıf düşme kaygısıyla baş başa bırakılacaktır.

İran uyruklu başka bir görüşmecimiz ise az önce belirtildiği üzere; bireylerin “gereksiz rekabetine” ya da “gereksiz rekabetten kendilerini koruyamadıklarına” dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda görüşmecimize göre; bireylerin birbirleriyle olan kıyası burada kilit bir önem taşımaktadır. Yani bireyler arasında oluşan gereksiz rekabetin kaynağı aslında gereksiz kıyastan kaynaklanmaktadır. Buradan hareketle

rekabetin hem olumlu hem olumsuz yönlerinin olduğunu vurgulayan görüşmecimiz kendi ifadesiyle “bugünün bize sağlanan rahatlığının rekabet sayesinde” olduğunu belirtmekle birlikte özellikle sosyal medyanın etkisiyle oluşan gereksiz kıyasın bireyleri geliştirmekten çok üzerlerinde negatif bir etki yarattığına işaret ederek düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

Rekabetin hem pozitif hem negatif yönleri var bence. Bizi geliştiren, bugüne kadar dünyayı geliştiren rekabettir. Olmazsa olmazdır. Rekabet o iphone’u, o uçağı icat etmiştir. Bugünün bize sağlanan rahatlığı rekabet sayesinde. Ama kötü tarafları da vardır. Hani daha önce dedim ya “hayatlar hep yarış olmuş”. Hayatlar maalesef hep kıyas da olmuş. Bazı insanlar boşu boşuna rekabet ediyorlar. Sürekli kendi hayatlarını başkalarıyla kıyaslıyorlar. İşte şunları gördün mü kendi evlerine şunları almışlar, işte şu kadar misafir çağırmışlar yemekleri şuradan söylemişler, düğünümüzü işte şu salonda yapacağız kalabalık olacak, ben şunların geliniyim şunların damadıyım, işte şunun şu kadar takipçisi var. Her alanda yani artık maalesef çok gereksiz rekabetler de girmiş insanların hayatlarına. Bu rekabetler gereksizdir. İnsanı hiçbir şekilde geliştirmez tersine kıskançlık yaratır, kötü düşüncelere sebep olur. Yine aslında hep sosyal medyanın etkileri bunlar. Yani rekabetin hem pozitif hem negatif etkileri vardır ama pozitif etkileri bence daha fazladır. Mesela şirketler rekabet etti ki Covid aşısı hızlı bir şekilde bulundu. Rekabet olmasaydı bu kadar hızlı bulunamazdı (G8, Orta Doğu).

Diğer taraftan Türkmenistan uyruklu görüşmecimiz diğer görüşmecilerimizden farklı olarak rekabetin olumlu ya da olumsuz yönlerine değinmekten ziyade daha çok rekabet edebilmenin ve rekabette başarılı olabilmenin bir ön koşulu olarak rekabet edilecek alanla ilgili önceden bir veriye sahip olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Yani burada görüşmecimize göre önemli olan ve asıl avantaj kazandıran nokta, bireyi rekabet esnasında diğerlerinden öne geçirebilecek ayırt edici ve nadir bulunan bilgiye sahip olmaktır. Bu bağlamda “hayatta isteklerimiz olduğu sürece rekabetten kaçamayacağımızı” belirten görüşmecimiz vermiş olduğu bir örnek üzerinden söz konusu durumu şu şekilde özetlemektedir;

Rekabet olması gerekiyor. Kendini geliştirmek, hayatta istediğini elde etmek için gerekli bir şey. Mesela çok bilinen bir örnektir ama bir kız vardır onu çok erkek kapmak ister. Ama bunun için birinin diğerinden daha iyi olması gerekiyor. Yani amaç kızın kriterlerini karşılayabilmek. Şimdi bu rekabette önde olabilmek için kızın ne hissettiğini, nelerden hoşlandığını, neleri sevdiğini bilmek gerek ki kendini ona göre geliştirip diğerlerinden öne geçebilsin. Yani önceden bir dataya sahip olmak gerekiyor ve bu bilgiyi analiz etmek gerekiyor. Bilgi eşittir güç o zaman. Mesela “her kız sakallı, kaslı ya da uzun erkekleri sever” gibi bir genelleme yapıp bu genel bilgiyle o kıza yaklaşırsak bu olmayabilir. Çünkü o kız bunların hiç birini bir erkekte sevmeyebilir. Sakalsız, kaslı olmayan ya da kısa olan birini istiyordur belki. Ama bu bilgiye sahipsek kesinlikle diğerlerinden daha avantajlı oluruz. Ha o kız olmayabilir belki ama bu seferde başka bir kıızı sevdiğimizde orada da yine bir rekabetin içine gireceğiz. Yani aslında rekabetten de kaçamıyoruz ki biz. O yüzden hayatta isteklerimiz olduğu sürece rekabet etmek zorundayız ya da hiç bir şey istemiyorsak belki rekabetten kurtulabiliriz. Bence işte bir işe başlarken ya da biriyle rekabet ederken de öyle. Önceden rekabet edeceğimiz alanda bilgi sahibi olmalıyız ki karşımızdakinden daha güçlü

olabilelim, ondan bir adım daha önde olabilelim. Yani bence önemli olan daha az insanın bildiği daha işe yarar bilgilere sahip olmak (G9, Orta Asya).

Burada son olarak Afganistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerine yer vermek gerekmektedir. Buna göre, rekabetin bireye belirli kazanımlar sağlasa da aynı zamanda birey üzerinde bir baskı ve zorunluluk yaratarak yaşamından birçok şey kaybettirdiğine vurgu yapan görüşmecimiz, bireylerin kurulan bir sistem içerisinde “sanki birilerinin oyuncularını” gibi hareket etmek zorunda bırakıldıklarına ve aslında “hayatta kalabilmek” için bireylerin bu duruma bilinçli olarak göz yumduklarına işaret ederek düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir;

Rekabet çok fazla, nereye gidersen git her yerde rekabet var. Şimdi sen kendini sürekli geliştiriyorsun. Ben de sürekli “benim yetişmem gerek” diye düşünüyorum. İşte o zorluyor insanı. Bir de mesela kendini çok zorlayıp yaptığın zaman aslında evet bir şeyler kazanıyorsun, ama bence bir şeyler de kaybediyorsun. Çünkü çok uzun süre baskı altında kalıyorsun. Bayağı zorluklar yaşıyorsun. Bunlar insanı biraz kötü hissettiriyor, yoruyor. İşte bunlar ne için var? Bence bunu bize zorla yaşattırıyorlar. Yani hepimiz aynı şeyi yapmak zorundayız. Hatta okula geldiğimizde farklı eğitimler alıyoruz belki ama aynı özellikleri kazanmaya çalışıyoruz. Bir de bunlar bana garip geliyor bazen. Böyle diyorum “niye hepimiz aynı şeyleri yapıyoruz?” İşte aslında sanki bir sistem kurulmuş gibi. Sanki biz birilerinin oyuncularını gibiyiz. Çoğu zaman böyle hissediyorum ben mesela. Son zamanlarda bence herkes bunun farkında zaten ama biz kendimizi kandırıyoruz, bunu tercih ediyoruz. Çünkü dünyada hayatta kalmak zorundayız. Onun için de iş gerekiyor. İş için de rekabet etmek gerekiyor (G7, Güney Asya).

Genel bir değerlendirmeye; buraya kadar değinilen neoliberal yönetimselliğin bireye dayatmış olduğu “özyönetim”, “yaşam boyu öğrenme”, “girişimcilik” ve “başarı” kabiliyetlerine yönelik görüşmeci ifadelerinde “önemli”, “gerekli”, “zorunlu” ve “mecbur” olduğuna dair genel bir algının ortaya konulduğunu söylemek mümkündür. Ancak “rekabet” konusunda yine rekabetin önemine vurgu yapılmakla birlikte burada görüşmecilerin söz konusu bu meseleye daha temkinli yaklaşarak daha çok bireyi hem psikolojik hem de fiziksel olarak “yıpratmış” ve “yorgun düşürdüğüne” dair genel bir kanının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda rekabetin, görüşmeciler tarafından her ne kadar bireysel gelişim ve geleceğe yönelik kariyer açısından önemli bir motivasyon kaynağı olarak kabul edilip pozitif yönlerine değinilmiş olsa da daha çok birey üzerinde yaratmış olduğu baskı ve zorunluluk unsuruna dikkat çekilerek negatif etkileri ön plana çıkarılmıştır. Buna göre ilk olarak görüşmeciler tarafından rekabetin yaşamın her alanında sürekli olarak var olduğuna dair genel bir kanının ortaya çıkarılmış olduğu görülmektedir. Tam da bu nokta aslında neoliberal yönetimselliğin piyasanın rekabet ilkesini tek tek bireyler tarafından benimsemesini talep etmesi ve bu şekilde yaşamların yani öznenin doğal ve içkin bir

parçası haline dönüştürmek istemesiyle açıklanabilmektedir (Aksu, 2015; Read, 2012). Bu anlamda buradaki asıl amaç Lazzarato'nun da ifade ettiği üzere (2013); “rekabeti tüm toplum üzerine inşa edilebilecek bir ilke haline getirerek, piyasa denilen ekonomik formun “tüm toplumsal bedene” yayılmasını sağlamaktır.” Yani farklı bir ifadeyle söyleyecek olursak; neoliberal toplumda ve onun öznesi açısından oyunun kurallarını belirleyen norm, rekabetçi bir yaşam anlayışının ruha, zihne ve bedene olan iştirakine/sirayetine göre şekillenmektedir (Aksu, 2015). “Yaşamın şirketleştirilmesi olarak da tanımlanabilecek bu yeni düzenin rekabetçi yaşam anlayışı, insanı özerk ve kendi eylemlerinden mesul bir varlık/şirket olarak ele almakla birlikte bireyin bütün öznelliğiyle, akli ve duygusal melekeleriyle oynayarak kendini sadece işine adanmasını talep etmektedir” (Aksu, 2015: 81) Özellikle bu noktada Afganistan uyruklu görüşmecimizin ifade ettiği gibi, “diğerlerine yetişme” veya “diğerlerinden geri kalmama” zorunluluğu bireylerde rekabet etme eyleminin temel tetikleyicisi olma konumunda bulunması bakımından önemlidir. Buna göre, bireyler sürekli olarak kendilerini diğerlerine yetişmeye zorladıkça belirli kazanımlar elde etseler de aynı zamanda ruhen, zihnen ve bedenlen yorgun düşerek yaşamlarından birçok şeyi de kaybetmekte oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu perspektiften bakıldığında rekabet, bireyler açısından bir gelişim aracı olmaktan ziyade daha çok zorlayıcı ve baskıcı bir sistemin parçası konumunda görünmektedir.

İkinci olarak rekabet, rekabet edilecek olan “kişinin” ve “alanın” doğru seçimini de son derece gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda rekabet kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olmaktan ziyade daha çok amaçlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gereken stratejik bir yaklaşımı gerektirmektedir. Aslında bu noktada rekabet edilecek kişinin ve alanın doğru seçiminin de birey üzerinde ekstradan bir baskı ve zorunluluk hissiyatı yarattığı/yaratacağı söylenebilir. Dolayısıyla rekabet edilecek kişiyi ve alanı doğru şekilde belirleyemeyen birey, kendisi açısından yanlış kişilerle veya yanlış bir alanda rekabete girerek ya çok fazla yetersizlik hissiyatına kapılarak psikolojik olarak kendini yıpratacak, ya da rekabet etmeye değmeyeceğini düşünerek kişisel gelişim açısından yeterli kazanımı elde edemeyecektir. Yani bu noktada rekabet edilecek alan hakkında önceden bir veriye sahip olunması ve belki de daha da önemlisi rekabetin bir “denge” içerisinde sürdürülmesi tarafların kişisel gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır.

Üçüncü ve son olarak ise yine Afganistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde belirtildiği üzere; “herkesin aynı şeyi yapması”, “aynı özellikleri kazanmak zorunda bırakılması” söylemleri bir tür tek tipleştirici sistemin varlığına işaret etmektedir. Pencerenin diğer tarafından bakıldığında ise aslında bu sistem bireylerin özgünlüklerini ve farklılıklarını yok saymaktadır. Bu bağlamda “hayatta kalabilmek”, “var olabilmek” için neoliberal sistemin gerekliliklerine boyun eğmek zorunda bırakılan bireyler, kendilerini söz konusu bu sistemin birer “oyuncusu” gibi hissederek rekabeti yaşamın kaçınılmaz bir gerçeği olarak kabul etmek zorunda kalmakta veya bırakılmaktadır.

5.6.6. Performans ve Uyum

Burada altıncı ve son olarak görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan “performans ve uyum” algısına dair detaylı bulgulara yer verilecektir. Buna göre dikkat çeken ilk vurgu tıpkı rekabet konusunda görüldüğü üzere, günümüzde performanslı ve uyum içerisinde çalışmanın önemli olduğu ancak aşırıya kaçıldığı takdirde bu durumun bireyi “yıpratacağı” ve “yorgun düşüreceği” yönündedir. Bu bağlamda Türkmenistan uyruklu görüşmecimiz sürekli yüksek performans halinde bulunmanın bireye zarar verdiğine işaret ederek bu durumun yorucu ve yıpratıcı etkileriyle baş etme yöntemi olarak “denge” unsurunun önemine dikkat çekmiş ve görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

Performanslı çalışmak önemli bence ama fazlası insana zarar verir. Mesela bir işte çalışma saatleri içerisinde kendi işini performans göstererek yapabilirsin, kendini kanıtlamak için diğer elemanlara göre daha çok çalışabilirsin. Ama eğer iş saatleri dışında da sen hala performans göstermeye çalışıyorsan bu insanı kompleksli biri yapar. Kendisine, ailesine, çevresine zaman ayıramaz. Performans göstereyim diye sadece kafasında iş olursa hayatı kaçıırır. Yani burada insanın kendisine zarar vermemesi için bir denge kurması gerekiyor. O yüzden performanslı çalışmak önemlidir ama bunu zamanında yapmak gerekir diye düşünüyorum ben (G9, Orta Asya).

Kırgızistan uyruklu görüşmecimiz de benzer şekilde günümüzde performanslı bir şekilde çalışmanın birey üzerindeki olumsuz etkilerine değinmekle birlikte aynı zamanda yüksek performansla uyum içerisinde çalışmanın verimli olabilmesi adına çalışılan alana yönelik “her şeyi” ve “herkesi” denetimi ve kontrolü altına alabilen ve aynı zamanda adil bir görev dağılımı yapabilen iyi ve güçlü bir liderin gerekliliğine dikkat çekerek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

Performanslı çalışmak günümüzde çok önemli. Ama insanız her zaman öyle olmayabiliyor. Bazı dönemler stres olacaksın, bazen depresyon olacak, bazen

yalnız kalacaksın. Çoğu zaman kendimizi zorlamamız gerekiyor. Ama bazen de sağlığını koruyabilmek için hayatı akışına da bırakmak gerekiyor. Çünkü sürekli performanslı çalışmak insanı yorar. Zihin olarak, beden olarak güçsüz düşmesine neden olur... Yüksek performansla uyumlu çalışmak da çok iyi ve verimli olabilir. Ama bunun için iyi bir liderin olması bence şart. İnsan bu şekilde daha az yorulabilir. Mesela okulda bir ödev yapacaksın, tek başına haftalar veriyorsun ama grup olarak çalıştığında paylaşıyorsun. İyi bir lider bu paylaşımı ayarlayıp her şeyi, herkesi kontrol edebilir. Böylece kısa zamanda daha verimli çalışılabilir. Ancak iyi bir lider olmadığı sürece işlerin sonucu güzel çıkmayabilir. Yani iyi bir liderle grup çalışması hem kolay hem daha verimli olur. Tabi yanında çalıştığın arkadaşlarının da sorumluluk sahibi olması önemli. Mesela bir grubumuz var, liderimiz işi iyi yönlendiremiyor, ben sorumluluk sahibi bir insanım, ama arkadaşlarım değil diyelim o zaman o iş hiç yürümez. Çünkü grup çalışmasında tek başımıza başkalarının yükünü kaldıramayabiliriz. Bu bizi çok yorar (G1, Orta Asya).

Görüşmecimizin ifadelerinde dikkat çeken başka bir önemli nokta, özellikle uyum içerisinde çalışırken performansın, verimliliğin ve üretkenliğin artırılması için çalışma grubu içerisinde bulunan her bir bireyin görev bilincine sahip olarak veya bu farkındalığa ulaşarak sorumluluğu üstlenmesi, sorumluluk almaktan çekinmemesi/kaçmaması gerektiği hususudur. Bu bağlamda görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan bir diğer önemli vurgunun “sorumluluk bilincinin” kazanılması olduğu söylenebilir. Ortak grup çalışmalarında “sorumluluk bilincinin” geliştirilmesi; bireyin hem ekip içerisindeki etkinliğini ve paylaşım kültürünü artırırken hem de işlerin daha sorunsuz ve verimli bir şekilde ilerlemesine yardımcı olarak tüm çalışma ekibinin potansiyelini en üst seviyede sergilemesine katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla ortak grup çalışmalarında uyum içerisinde performanslı çalışmak kadar ekip üyelerine sorumluluk bilincinin aşılması da kritik bir önem taşımaktadır. Kazakistan uyruklu görüşmecimiz de tam olarak bu noktaya işaret ederek kolektif çalışmalarda verimliliğin ve üretkenliğin artırılabilmesi adına insanların öncelikli olarak sorumluluk bilincine/farkındalığına ulaştırılması gerektiğine vurgu yaparak düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

Bence performanslı çalışmak zorundayız çünkü alanında yükselebilmek için, en iyisi olabilmek için bu lazım. Çalışma ortamında kendini gösterebilmek kanıtlayabilmek için bu lazım. Ama bence kolektif çalışabilmek iş hayatında daha önemli. Bir defa zaten her iş yerinde farklı departmanlar var, bir görev paylaşımı var. Bunun dışına çıkamazsın. Zaten ister istemez kolektif çalışmak zorundasın. Burada bence önemli olan aldığın görevi aksatmadan yerine getirebilmek. Herkeste bu bilinç olursa işler çok kolay devam eder. O yüzden kolektif çalışmaktan çok insanlara bu bilincin verilmesi daha önemli. Herkes birbiriyle iyi anlaşmalı iyi iletişim kurmalı. Eğer sorumluluk sadece bir insanda olursa bu hiç iyi olmaz... Benim için de kolektif çalışmak çok daha kolay olur. Hem o işin bitmesi de daha kısa zaman alır. Zamandan tasarruf edilir. Zaten şimdi şirketler buna çok önem veriyor diye biliyorum. Üç ya da beş kişinin görev paylaşımıyla iş rahatlıkla bitirilebilir. Ama tek başına performanslı çalışmak çok zor. Yaptığın her şeyi kendin kontrol etmen gerekiyor, sorumluluğu tek başına üstlenmen gerekiyor.

Ama bence bir iş yaparken başkalarının da fikirlerine ihtiyaç var. Burada da yine kolektif çalışmak daha önemli görünüyor (G4, Orta Asya).

Bu noktada benzer bir vurguya Afganistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde rastlanmaktadır. Buna göre görüşmecimiz grup içerisinde çalışmanın; görev dağılımı sayesinde daha hızlı araştırma yapabilme, yapılan işi daha hızlı sonuca götürebilme, farklı fikirlere açık hale gelme ve kişiyi çalışmaya daha fazla teşvik etme gibi çeşitli yönlerine vurgu yapmakla birlikte, bu tarz bir çalışmanın verimli olabilmesi ve grup açısından iyi bir şekilde neticelendirilmesi adına ekip üyeleri tarafından “sorumluluk bilincinin” kesinlikle geliştirilmesi gerektiğine işaret ederek görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

Bence performanslı çalışmak çok önemli. Normal hayatta insanlar bunu çok önemsemiyor, ilgilenmiyorlar. Onlar sadece sonuçta ne yaptığını bakıyorlar. Ama onu yaparken ne kadar çok çalıştığını, ne kadar emek verdiğin hep geride kalıyor. Ama iş ortamı daha resmi ne kadar çalıştığını, emek harcadığını daha önemli. O yüzden performanslı çalışmak da önemli. Grup içerisinde çalışmaksa bence o biraz insanın kendisine bağlı. Mesela bazı insanlar grupla çalışmıyorlar. Tek başına daha güzel çalışıyorlar, daha iyi araştırıyorlar. Ama ben kendimi grupla çalışmaya daha uygun hissediyorum, bana daha iyi geliyor. Çünkü farklı fikirleri duymak hoşuma gidiyor, beni daha çok teşvik ediyor. Sonra grupta herkes aynı anda birçok şey araştırabilir. Bir işi daha hızlı yapabilirsiniz. Bir de insanlar farklı görevler aldığı için daha çok çalışmak zorunda kalıyorlar. Burada çalıştığın kişilerin gerçekten iyi olması gerekiyor. Çünkü bazı insanlar çalışmak istemiyorlar. Ben o insanları hiç anlayamıyorum. Çünkü eğer biz beraber bir işe başladıysak sen niye çalışmıyorsun, amacın ne? Bunu gerçekten anlayamıyorum. Her şeyi ben yaparsam haksızlık olmayacak mı? Sen bana yardım etmediğin için ben kendimi kötü hissedeceğim. Ben yapsam bile sen bundan ne kazanacaksın ki? Kendimi biraz zorlarım ama yine bana faydası olur. Sen bir şey öğrenemeyeceksin ki! Bir de herkes yapan da yapmayan da sonunda aynı şeyi alacak. Bunu nasıl kabul edebiliyor insanlar gerçekten anlayamıyorum. İşte bu iyi bir şey değil. Böyle yerlerde daha aktif olmak gerekiyor, daha fazla iş yapmak, daha performanslı çalışmak gerekiyor. İşte o yüzden ben sadece tek başına olduğunda değil grup içerisinde de performanslı çalışmanın önemli olduğunu düşünüyorum (G7, Güney Asya).

Genel olarak bakıldığında buraya kadar verilen görüşmeci ifadelerinde dikkat çeken ortak bir vurgunun, Afganistan uyruklu görüşmecimizin de açıkça ifade ettiği üzere; “performanslı çalışmanın sadece bireysel anlamda değil, aynı zamanda ortak grup çalışmalarında da bireyler açısından önemli bir pozisyona konması gerektiği” hususudur. Dolayısıyla bu noktada aslında görüşmeciler tarafından, “uyum içerisinde performanslı çalışmanın” önemine dikkat çekilmektedir. Yani başka bir ifadeyle söyleyecek olursak burada vurgulanan asıl nokta; bireylerin yalnızca kendi sorumluluklarını yerine getirerek değil de aynı zamanda bir ekip içerisinde işbirliği yaparak ve diğer bireylerle uyum sağlayarak performanslı çalışmasının ve bu şekilde verimli ve üretken olmasının başarıya ulaşmada kritik bir rol oynayacağıdır. Bu

bağlamda başarıya ulaşma adına zorunlu olarak uyumun ya da uyum içerisinde hareket etmenin tek geçerli kural olduğu grup çalışmaları; bir taraftan bireylerin sadece kişisel becerilerini değil, aynı zamanda diğerleriyle etkili iletişim kurma ve ortak hedeflere ulaşma kapasitesini güçlendirirken diğer taraftan bireylerin iş dünyasında daha rekabetçi ve esnek bir yapıya sahip olmalarını sağlamakta ya da buna zemin hazırlamaktadır. Neoliberal cephenin penceresinden bakıldığında ise tam da bu noktanın; arzu edilen “uyumlu”, “performanslı”, “esnek” ve “çok yönlü” çalışabilen birey modelinin inşasına hizmet etmekte olduğu da söylenebilmektedir. Bununla birlikte, uyum içerisinde performanslı çalışma vurgusuna Gine uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde de rastlanmaktadır. Buna göre görüşmecimiz, uyum içerisinde performanslı çalışmanın günümüzün iş hayatının bir kuralı olduğunu belirtmekle birlikte, diğer görüşmecilere benzer şekilde sorumluluk bilincine de vurgu yaparak uyum içerisinde çalışmanın avantaj ve dezavantaj yarattığını düşündüğü birtakım yönlerini kendi perspektifinden şu şekilde değerlendirmiştir;

Performanslı çalışmak da uyum içinde çalışmak da önemli bir şey. Ama bence şimdiki iş hayatında uyum içinde olarak performanslı çalışmak bir kural gibi. Çok daha önemli ama tabi bu zor bir şey. Çünkü o an farklı insanlarla çalıştığın için her şeyi kendi istediğin gibi yapamıyorsun. Her şey senin sözlerine göre gitmiyor, farklı fikirler oluyor ve bazen senin istemediğin bir düşünceyi yapmak zorunda kalabiliyorsun. Bu bazen kötü olabiliyor ama bazen iyi de olabiliyor. Çünkü insanları dinlemeyi öğreniyorsun ve sadece senin fikrinin doğru olmadığını da bir zamandan sonra anlamaya başlıyorsun. Bu insana gerçekten bir şeyler kazandırıyor. Farklı fikirler öğrenmek, farklı yerlerden bakabilmek sadece kendi bildiğin yoldan değil de farklı yerlerden sonuca gidebilmek. İnsana sorumluluk da veriyor, diğer insanlara ayıp olmasın diye performanslı çalışmak zorunda kalabiliyorsun ya da bilmediğin bir konuyu hızlı bir şekilde öğrenebiliyorsun. Bu sorumluluk insanın üstünde bir baskı yaratıyor ama güzel bir baskı bu. Seni geliştiren bir baskı oluyor. Hedefleri daha güzel koyabiliyorsun. Birilerinden yardım alman yardım istemen de kolaylaşıyor. Kendini insanlara daha rahat gösterebiliyorsun, onları güzel yönde etkileyebiliyorsun. Yani tek başına büyük bir bina dikemezsin, inşaat edemezsin. Hatta bir makale bile yazmaya kalksan tek başına kafana göre yazamıyorsun. Daha önce çalışan başarılı insanların çalışmalarına bakman gerekiyor. Sen ne kadar tek başına performanslı çalışıyorum diye düşünsen de aslında faydalandığın makalelerin yazarlarıyla ortak çalışıyorsun. O yüzden performanslı ama uyumlu çalışmak benim için daha önemli görünüyor (G5, Afrika).

Gine uyruklu görüşmecimize benzer şekilde Özbekistan uyruklu görüşmecimiz de uyum içerisinde performanslı çalışmanın günümüzdeki iş hayatı açısından gerekliliğine işaret etmiştir. Ancak bu tarz bir çalışmanın birey açısından faydalı olabilmesi, belirli kazanımlar sağlayabilmesi ve çalışmanın hızlı ve kolay bir şekilde sonuçlandırılabilmesi için birbirini pozitif anlamda etkileyebilen, görev bilincine sahip bir çalışma ekibinin olması gerekliliğini bir ön koşul olarak sunan görüşmecimiz, aynı

zamanda diğer görüşmecilerden farklı olarak yüksek performansla sergilenen bir çalışma temposunu anlayışla karşılayabilecek, yapılan işin birey tarafından değerini anlayabilecek ve bireyin motivasyonunu sürekli yüksek tutabilecek bir “sosyal çevre ediminin” de önemine dikkat çekerek görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir;

...Bence her ikisi de günümüzdeki iş hayatı için gerekli tabi ama bu şekilde çalışabilmek için yanında da bu bilince sahip insanlar olması gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü yanınızda bu şekilde hareket etmeyen, çabalayan insanlar olmazsa o etki size de geçmez. Kendi kendinizi motive etmeniz zor olur. Ama diğerlerini gördükten sonra herkesin çabaladığını görünce siz de daha çok çalamaya başlarsınız. Birbirinizi etkilersiniz. Böylece birbirinizin açıklarını kapatabilirsiniz ve her zaman birbirinizden örnek alıp, çabalayabilirsiniz. Rekabet ederek ya da destekleyerek bir işi daha kolay bitirebilirsiniz. Hatta diğerlerinden bir artınız olabilmesi için hareket etmeye başlarsınız. Bu şekilde kendinizi geliştirebilirsiniz, yapılan işi de güzel bir şekilde bitirebilirsiniz... Yanınızda böyle bir çalışma temposunu anlayışlı karşılayacak insanlar da gerekiyor. Sizin için o işin önemli olduğunu bilmeleri gerekiyor. O yüzden yeri geldiğinde sizi destekleyecek yanınızda duracak, motivasyonunuzu yükseltecek arkadaşlar edinmeniz de çok önemli (G6, Orta Asya).

Dikkat edileceği üzere, görüşmecilerimizin ifadelerinde ortaya çıkan bir diğer önemli ortak noktanın; uyum içerisinde performanslı çalışmanın günümüz iş hayatında son derece gerekli ve vazgeçilmez bir kural haline getirilmiş olması vurgusudur. Bu bağlamda günümüz iş hayatında uyumlu çalışmak, performans gerektirdiği kadar iş yükünün bölüşülmesini yani bir görev paylaşımını da zorunlu kılmaktadır. Ancak bununla birlikte görev paylaşımına yönelik söz konusu bu zorunluluk yalnızca bireylere öylesine dayatılan bir gereklilik olmaktan öte, günümüzün küreselleşmiş iş dünyasının dinamiklerinin de bu şekilde dizayn edilmiş olmasıyla doğrudan bağlantılıdır. Türkmenistan uyruklu görüşmecimiz de tam olarak bu noktaya işaret ederek, günümüzde yüksek performanslı ve uyum içerisinde çalışmanın önemli olduğu kadar günümüz iş dünyasının bizatihi kendisinin görev paylaşımı temelinde organize edilmiş olmasına vurgu yaparak ve üretim dinamikleri açısından “sıralı” ve zamanında işi yapabilmenin/teslim edebilmenin” önemine dikkat çekerek vermiş olduğu bir örnek üzerinden görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir;

...Bir takım içerisinde çalışacaksın uyum göstermek zorundasın. Çünkü uyum göstermezsen işin potansiyeli düşer. Sorumluluk almak gerek, verilen görevleri yerine getirmek gerek. Bunu herkesin yapması lazım. Herkesin uyumlu çalışması lazım. Takım çalışmasında uyum olmazsa iyi bir ürün nasıl ortaya çıksın? Şu anda tüm dünya ortak çalışıyor. Bir araba üretilecekse bir firma tekerlek üretiyor, bir firma motorunu üretiyor başka bir firma farlarını üretiyor. Ortaya bir ürün çıkıyor ama firmalar o arabanın üretilmesi için ortak çalışıyor aslında. Burada her firmanın sorumluluk alması gerekiyor, kendi üzerine düşeni yapması gerekiyor. Bence en önemlisi de zamanında yapabilmek. Mesela arabanın kasası olmadan motorunu bir yere takamayız. Tekerleğini, farlarını takamayız. O yüzden her şeyden önce arabanın kasası olması gerekiyor. Diğerleri işlerini bitirmişler ama mesela kasa

yok. Kasanın üretilmesi beklenirse iş aksıyor o zaman. Yani ortak çalışmalarda tabi ki herkes uyumlu çalışmak zorunda ama sıralı da çalışmak zorunda. Bir düzen oluşması gerekiyor. Herkesin kendi işini zamanında yapması gerekiyor. Verimlilik de zaten bu şekilde artıyor bence. Sorumluluk artı zamanında işi yapmak (G9, Orta Asya).

Genel anlamda Türkmenistan uyruklu görüşmecimizin bu ifadeleri aslında kısaca günümüz iş dünyasının küresel üretim ağlarının ve tedarik zincirlerinin bir işleyişini yansıtmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken asıl nokta, görev paylaşımının ve sorumluluk bilincinin sadece bireysel olmaktan çıkarak kurumsal bazda da öneminin vurgulanmış olmasıdır. Yani sadece bireylerin değil, aynı zamanda şirketlerin de bir görev paylaşımı içerisinde uyumlu ve organize bir şekilde hareket etmesinin ve bu şekilde çalışmasının önemine değinilmiştir. Benzer şekilde İran uyruklu görüşmecimiz de “dünyanın artık çalışma stilinin böyle” olduğunu ifade etmekle birlikte birey açısından performanslı çalışmanın amaçsız olmaması gerektiği, daha çok sergilenen performansın ya da performans için harcanan enerjinin belirli bir amaç doğrultusunda doğru, akıllı ve verimli bir şekilde kullanılması gerektiğine işaret ederek düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir;

Bence performanslı çalışmak önemli ama bu şöyle. Boşu boşuna çok çalışmak yerine nasıl verimli çalışacağını bilmek önemli. Mesela eskiden çiftçi bir babanın ne kadar oğlu varsa hayat kalitesi de ona göre artıyordu. Daha çok yer ekebiliyordu, daha çok çalışıyorlardı, yetişen ürünleri daha hızlı toplayabiliyorlardı. Mesela birinin çok kızı olduğunda “yazık oldu buna” diyorlardı, çünkü o ilerleyemeyecekti. Hayat kalitesini artırabilmek için fiziki güç gerekiyordu o zamanlar ve bu çok önemliydi. Ama artık günümüzde öyle değil sadece fiziki performanslı çalışmakla çok bir şey olmuyor. Akılla performanslı çalışmak gerekiyor, doğru çalışmak gerekiyor... Grup şeklinde çalışmak da çok önemli. Şu an dünyanın en büyük şirketleri de zaten bu şekilde çalışıyorlar. Mesela dünyada ortaklıkla yönetilen en büyük şirket Google’dır. Belki bir milyon kişiyle ortaklıktır. Tüm dünyayla ortaklık kurmaya çalışıyorlar. Ya da Apple parçalarını Çin’e ürettiriyor. Çünkü çalışan ucuzdur. Çin mesela bazı ürünlerini İran’a ürettiriyor. Çünkü enerji ucuzdur, çalışan maaşı ucuzdur dolar bazında. Ortaklıkla işler çok büyüyor. Dünyanın artık çalışma stili böyle (G8, Orta Doğu).

Görüleceği üzere, performans ve uyum algısına dair görüşmeci ifadelerinde dikkat çeken temel vurgular; “sürekli yüksek performans halinde bulunmanın bireyi ruhen ve bedenen yıprattığı ve yorgun düşürdüğü”, performanslı ve uyum içerisinde çalışabilmek için öncelikli olarak çalışma ekibi içerisindeki bireylere “sorumluluk/görev bilincinin aşılması gerektiği”, bireyin yüksek performanslı çalışma temposunu anlayışla karşılayabilecek ve bireyin motivasyonunu yüksek tutabilecek “sosyal bir çevre edinmenin önemi”, uyum içerisinde performanslı çalışmak kadar “performans için harcanan enerjinin bir amaç doğrultusunda doğru ve akıllı bir şekilde kullanımı” ve bu akıllı kullanım sayesinde yapılan işi “sıralı” bir

şekilde gerçekleştirme ve “zamanında teslim edebilme” kriterleri etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu bağlamda neoliberal yönetimsellik ile ilişkisel olarak görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan söz konusu bu vurgulardan hareketle genel bir değerlendirme yapılacak olursa;

İlk olarak; bireylerin sürekli yüksek performans göstermeye ve değişen koşullara hızla uyum sağlamaya zorunlu teşviki, bireyin piyasa odaklı bir düzen içerisinde verimli ve üretken bir sermaye aracı olarak değerlendirilmesine ve bireyin değerinin çalışma performansına, verimliliğine ve ürettiği işin niteliğine indirgenmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda performans ve uyum süreçlerine dair kriterlerin ya da kabiliyetlerin zorunlu olarak karşılanması talebi, neoliberal yönetimselliğin piyasa odaklı birey yetiştirme inşasında kullandığı en önemli stratejik silahlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte görüşmeci ifadelerinde de vurgulandığı üzere; performanslı çalışmanın sadece bireysel çalışmalarda değil aynı zamanda grup çalışmalarında da önemli bir yere sahip olması gerekliliği, neoliberal yönetimselliğin işbirliğini veya kolektif çabayı piyasanın çıkarlarını gözeterek rekabetçi bir anlayış içerisinde sürdürülebilir kılabilmesi için araçsallaştırdığını da ortaya çıkarmaktadır.

İkinci olarak; neoliberal yönetimselliğin temelinde yatan bu anlayış, bireyi sadece kendisi için değil piyasa odaklı iş dünyası için de sürekli daha fazla performans göstermeye zorlamaktadır. Lazzarato’nun da ifade ettiği üzere (2013); “neoliberal yönetimsellikte istihdam edilebilir olmanın en önemli ön koşullarından birisi, bireyin kendisini piyasayla uyumlu hale getirmesi ve performansa dayalı bir yaşam tarzını benimsemesi” daha çok da içselleştirmesi üzerine kuruludur. Bu bağlamda performans ve uyum gündelik yaşamın vazgeçilmezi haline getirilmiş hatta yaşamın kendisine dönüştürülmüştür (Durmuşahmet, 2022). Ancak bu süreç, bireylerin ruhen ve bedenen tükenmesine yol açma ya da bu durumun oluşmasına zemin hazırlama potansiyelini de taşımaktadır. Çünkü yüksek performans baskısı, daha önce de ifade edildiği üzere; neoliberal yönetimselliğin yaratmış olduğu sistemde bireyleri sert ve güçlü bir mücadele gerektiren rekabet anlayışına sürekli olarak zorunlu kılmaktadır. Bu sistem içerisinde bireyler yüksek motivasyonlu, sürekli gelişim gösteren çalışanlar olarak veya Han’ın da ifade ettiği üzere (2022: 14); “acıya olabildiğince duyarsız, daima mutlu performans özneleri” olarak kurgulanmaktadır. Ancak bu performans ve çabanın aşırıya kaçması durumu, bireyi bedensel ve zihinsel tükenme tehdidiyle de doğrudan baş başa bırakabilmektedir.

Üçüncü olarak; bireyin performanslı çalışma temposunu anlayışla karşılayabilecek ve bireyin motivasyonunu yüksek tutabilecek “sosyal bir çevre edinme gerekliliğinin” ve “çalışma ekibi içindeki uyum zorunluluğunun” bireyin performansını artırmada önemli olduğu fikri, aslında tam da bu noktada bize neoliberal yönetimselliğin bireysel başarı ile kolektif arasında kurmaya çalıştığı bir dengeyi göstermektedir. Yani burada bireyin başarısı, sadece kendi çabasıyla değil aynı zamanda sosyal ve profesyonel çevresiyle kurmuş veya geliştirmiş olduğu uyumla ve etkileşimle ilişkilendirilmektedir. Bu noktada birey açısından “sosyal çevre”, neoliberal yönetimsellik tarafından performansın sürdürülebilirliği adına güç toplanılan/destek aranan bir motivasyon kaynağına, “profesyonel çalışma ekibi” ise bireyin performansını, üretkenliğini ve verimliliğini en üst seviyeye çıkartacak, onu sürekli rekabete teşvik edecek ve gerektiğinde denetimi sağlayacak birer araç konumuna indirgenmiştir. Dolayısıyla bu noktada özellikle uyum içerisinde performanslı bir şekilde çalışması talep edilen profesyonel çalışma ekibinin bizatihi kendisinin, neoliberal yönetimsellik açısından bir denetim mekanizması olarak işlev gördüğü de ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ekip içerisindeki her bir birey sorumluluk ve görev bilinci içerisinde öncelikli olarak kendi kendinin denetimini sağlama baskısı altında bırakılmakta, daha sonrasında ise grup performansı ve başarısı açısından yine her bir bireyin diğerinin denetiminden sorumlu tutulması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Böylesi bir ortam ve süreç içerisinde bir taraftan kendi kişisel başarılarını karşılamaya çalışan, diğer taraftan ise ekibin başarısı için performansını en üst seviyede sürdürmek ve uyum sağlamak zorunda bırakılan birey kendi hedefleri ile kolektif sorumluluklar arasında sıkışmaktadır.

Dördüncü ve son olarak; neoliberal yönetimsellik bireyin verimliliğini maksimum düzeye çıkarmayı hedeflerken, aynı zamanda performansın düzenli ve doğru bir şekilde yönetilmesini de zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, bireylerden salt olarak sürekli çalışması ve yüksek performans sergilemesi beklenmemekte, daha çok bu performans ve çaba için harcanan enerjinin düzenli, amaçlı ve planlı olarak sarf edilmesi/tüketilmesi beklenmektedir. Yani neoliberal yönetimselliğin performans anlayışı sadece sonuç odaklı değildir. Zaman yönetimini ve stratejik düşüncüyü de kapsamaktadır. Görüşmeci ifadelerinde de işaret edildiği üzere; “sergilenen performansın doğru ve akıllı kullanımı”, “iş sıralı gerçekleştirme” ve “zamanında teslim etme” gerekliliğine dair söylemler burada anlatılanlara somut bir örnek

oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireyin bu sistem içerisinde “ayakta kalabilmesi” için performanslı çalışmak kadar zamanını ve kaynaklarını en iyi şekilde yönetmesi gerekmektedir. Bu bağlamda neoliberal yönetimsellik bireyi, amaçsız bir şekilde sadece performans sergileyen bir özne olarak kodlamamıştır. Bireyi daha çok performansını piyasanın çıkarları doğrultusunda stratejik ve verimli bir şekilde yönetebilen veya organize edebilen bir özneye dönüştürmek istemektedir. Tam olarak bireyin girişimci bir özneye dönüşme sürecini yansıtan bu süreç, ruhen, zihnen ve bedenen birey açısından sancılı bir dönemin de başlangıcına işaret etmektedir.

Genel olarak toparlayacak olursak; performans ve uyum süreçlerine dair kriterlerin ya da kabiliyetlerin zorunlu olarak karşılanması talebi neoliberal yönetimselliğin piyasa odaklı birey yetiştirme inşasında kullandığı en önemli stratejik silahlardan biridir. Bu bağlamda, neoliberalizmin yaratmış olduğu piyasa dinamikleri birey üzerinde performansa dayalı bir çalışma baskısı doğurmakla birlikte piyasanın talep ve beklentilerine uyum gösterme zorunluluğunu da bireye dayatmaktadır.

Dolayısıyla bireyin değeri de çalışma performansına, uyumluluğuna, verimliliğine ve ürettiği işin niteliğine indirgenmiştir. Neoliberal yönetimselliğin kurgulamış olduğu ve “yapabilmenin” hüküm sürdüğü bu aktif dünyada Han’ın da ifade ettiği üzere (2022: 14-15); “acı çekmeye ve pasifliğe kesinlikle yer yoktur”. Çünkü neoliberal yönetimsellik, “insanları acıya olabildiğince duyarsız, daima mutlu bir performans öznesi olarak şekillendirmeyi amaçlamaktadır.” Ancak sürekli performans halinde kalmaya zorunlu bırakılan bireyler, bu durumu sürdürülebilir kılmakta zorlanarak belirli dönemlerde zihnen ve bedenen düşüş yaşayabilmektedir (Durmuşahmet, 2022: 63). Bu durum ise bireylerin üzerinde stres, depresyon, tükenmişlik ve yetersizlik hissiyatına neden olarak ruhsal sağlığı ve doğal olarak toplumsal ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

5.7. Geleceğe Dair Planlamalar ve Beklentiler

Çalışmanın bu bölümünde, örneklem grubunu oluşturan katılımcıların “geleceğe dair planlamalarına ve beklentilerine” yer verilerek mezun olduktan sonra meslek planlamalarına, hangi ülkede yaşamak istediklerine, Türkiye’nin bu durumdaki pozisyonuna ve yaşanmak istenilen ülkenin çeken faktörlerine değinilerek çok boyutlu ve bütüncül bir analiz sunulmaya çalışılmıştır. Bu nokta, katılımcılarının “yarınını” anlama açısından son derece önem arz etmektedir.

Tablo 5.21. Gelecek Planlamaları ve Beklentilerine Dair Görüşler

		n	%
Mezun Olduktan Sonra Yaşamak İstenecek Yer	Türkiye’de Yaşamak İstiyorum	83	21,4
	Kendi Ülkeme Dönmek İstiyorum	190	49,0
	Farklı Bir Ülkede Yaşamak İstiyorum	115	29,6
	Toplam	388	100,0
Türkiye’de Kalmak İsteme Nedeni	Ailenin Türkiye’de Yaşaması	29	35,4
	İş Olanakları	30	36,6
	Rahat Oturma İzni Alma	4	4,9
	Farklı Yaşam Tarzlarına Açık Bir Ülke Olması	4	4,9
	Ekonomik Olarak Avantajlı Olması	3	3,7
	Doğal Güzellikler/Kültürel Aktivite Seçenekleri	4	4,9
	Sosyal Aktivite Eğlence Seçenekleri	8	9,8
	Toplam	82	100,0
Geline Ülkeye Dönme Nedeni	Aile/Arkadaş/Ülke Özlemi	58	30,5
	Yapılacak İşlerin/Sorumlulukların Olması	47	24,7
	Daha Kolay ve Fazla İş Seçeneği	21	11,1
	Farklı Bir Ülkenin Diline/Kültürüne Alışamama	14	7,4
	Daha Ekonomik Bir Yaşam Sunması	25	13,2
	Yaşam Standartlarının Yükselmesi	25	13,2
	Toplam	190	100,0
Farklı Bir Ülkede Yaşamak İsteme Nedeni	Daha Fazla İş Seçeneği Sunması/Kariyer Fırsatı	86	76,8
	Farklı Yaşam Tarzlarına Açık Olması	10	8,9
	Daha Ekonomik Bir Yaşam Sunması	5	4,5
	Doğal Güzellikler/Kültürel Aktivite Seçenekleri	6	5,4
	Sosyal Aktivite Eğlence Seçenekleri	5	4,5
	Toplam	112	100,0
Yaşamak İstenecek/Eğitime Devam Etmek İstenecek Ülke	Almanya	25	6,4
	Amerika	25	6,4
	Avustralya	2	0,5
	Belçika	1	0,3
	Çin	1	0,3
	Finlandiya	1	0,3
	Fransa	10	2,6
	Güney Kore	4	1,0
	Hollanda	3	0,8
	İngiltere	15	3,9
	İsviçre	5	1,3
	İtalya	4	1,0
	Kanada	13	3,4
	Polonya	1	0,3
	Cevap Vermeyen*	278	71,6
	Toplam	388	100,0
Yaşamak İstenecek Bölge	Amerika	38	34,5
	Avrupa	65	16,8
	Doğu Asya	5	1,3
	Avustralya	2	0,5
	Toplam	110	100,0

* Farklı bir ülkede yaşamak istemeyenlerin toplam “n” sayısını ve oranını yansıtmaktadır.

Buna göre Tablo 5.21’de ilk olarak, “mezun olduktan sonra yaşamak istenecek yer” dağılımına bakıldığında; örneklem grubunu oluşturan katılımcıların neredeyse yarısı (%49,0) “kendi ülkelerine dönmek istediklerini/yaşamak istediklerini” belirtmişlerdir. Bununla birlikte “kendi ülkelerinden ve Türkiye’den farklı bir ülkede yaşamak isteyenlerin” oranı %29,6 iken, “Türkiye’de yaşamak istediklerini”

belirtenlerin oranı %21,4 oranla temsil edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde aslında bu durum bize, bu araştırma özelinde Türkiye'nin uluslararası öğrenciler tarafından geçici bir deneyim alanı olarak görüldüğünü ya da bu şekilde düşünüldüğünü de göstermektedir. Türkiye'de kalmayı düşünen kesim ise mezuniyet sonrası Türkiye'nin kendileri açısından, kendi ülkelerinden veya farklı bir ülkeden daha avantajlı fırsatlar sunacağını düşünmektedirler. Söz konusu bu nokta "Türkiye'de kalmak isteme nedenlerini" gösteren tabloda da açıkça görülmektedir. Buna göre Türkiye'de kalmak/yaşamak isteyen katılımcıların %36,6'sı kalmak isteme nedeni olarak Türkiye'deki "iş olanaklarına" dikkat çekmişlerdir. Diğer taraftan yakın bir oranla (%35,4) "ailenin Türkiye'de yaşıyor olması", Türkiye'de kalmak isteme nedeni olarak ön plana çıkarılmıştır. Bu noktada Türkiye'de yaşama nedeni olarak bu seçeneği belirten katılımcıların genelinin Orta Doğu bölgesinden aileleriyle birlikte Türkiye'ye sığınan iç savaş mağdurları uluslararası öğrenciler olduğunu ifade etmek gerekmektedir.

Mezuniyet sonrası kendi ülkelerine dönmek isteyen katılımcıların genel olarak dönmek isteme nedenlerine bakıldığında ise; katılımcılar %30,5 oranla "aile, arkadaş, ülke özlemine", %24,7 oranla "kendi ülkelerinde yapılacak işlerin ve sorumluluklarının olmasına" dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, uzun süre eğitim amaçlı yurtdışında yaşayan ve bu süreç içerisinde çeşitli problemlerle baş etmek zorunda kalan öğrencilerde, doğal olarak kültürlerine, tanıdık bir sosyal çevreye ve aileye karşı yoğun bir özlem görülebilmektedir. Bu noktada kendini aile yanında ve doğup içinde yetişilen kültürel ortamda daha özgür ve rahat hissetme duygusu, ana dille daha rahat iletişim kurabilme ve tanıdık sosyal çevreyle ilişkileri tekrardan canlandırabilme arzusunun öğrencilere güçlü bir geri dönme motivasyonu sağladığı söylenebilir. Ayrıca ailenin ekonomik geçimine çeşitli yollarla katkı sağlamak, annenin/babanın icra ettirmiş olduğu mesleği devralmak ya da yurtdışında alınmış olan eğitimi vatani bir sorumluluk bilinci içerisinde gelinen ülkenin toplumsal refahına ve gelişmişlik düzeyine katkı sağlamak amacıyla profesyonel bir meslek olarak icra etmek öğrencilerde geri dönme motivasyonunu sağlayan bir diğer etken olduğu söylenebilir. Bununla birlikte; görüleceği üzere katılımcılar, ülkelerine geri dönme nedeni olarak aynı oranla (%13,2), "kendi ülkelerinin ekonomik olarak daha avantajlı bir yaşam sunmasına" ve "eğitim alınan ülkeye kıyasla yaşam standartlarının yükseleceğine/kalitesinin artacağına", %11,1 oranla ise, "alınan eğitimin kendi

ülkelerinde daha kolay ve fazla iş seçeneği sunacağına” işaret etmişlerdir. Buradan hareketle geri dönme motivasyonunu teşvik eden başka bir etkenin; katılımcıların dil, sosyal çevre, alınan eğitimin kalitesi, uluslararası eğitim süreci içerisinde kazanılan/geliştirilen kişisel özellikler gibi çeşitli avantajlarını kullanarak kendi ülkelerinde daha prestijli mesleki pozisyonlarda yer alarak kariyer basamaklarını daha hızlı tırmanabileceğine olan inançları/beklentileri olduğu söylenebilir. Söz konusu bu beklentinin gerçekleşmesi halinde, sosyal statünün artışına ve yaşam standartlarının yükselmesine bağlı olarak gelineen ülke ekonomik anlamda farklı ülkelere kıyasla daha cazip ve yaşanabilir kılınabilecektir. Yani kısaca katılımcılarda bu beklentiği oluşturan temel motivasyonun arkasında aslında bu inancın var olduğu söylenebilir.

Mezuniyet sonrası yaşamak istenen yer açısından farklı bir ülkede yaşamak isteyen katılımcıların belirtmiş oldukları genel nedenin, %76,8’lik büyük bir oranla “alınan eğitimin gidilmek istenilen ülkede daha fazla iş seçeneği sunması ve kariyer fırsatı yaratması” olduğu görülmektedir. Söz konusu bu durumun aynı zamanda katılımcılar tarafından gelecekte yaşanması planlanan ülkelerin en büyük cezbedici ve çekici faktörü olarak ön plana çıkarıldığını söylemek de mümkündür. Buradan hareketle, farklı bir ülkede yaşamak isteyen veya eğitimlerine farklı bir ülkede devam etmek isteyen katılımcıların gitmek istedikleri ülkeler de bir çeşitlilik arz etmektedir. Dikkat çeken ülkelere bakıldığında ise; Almanya (%6,4), ABD (%6,4), İngiltere (%3,9), Kanada (%3,4) ve Fransa (%2,6) olduğu görülmektedir. Bu ülkeler ekonomik ve toplumsal anlamda refah ve gelişmişlik düzeyi yüksek olan ülkeler olmakla birlikte aynı zamanda hatırlanacağı üzere; dünyada uluslararası öğrenci hareketliliğinden en çok faydalanan ve bu anlamda dünyada en çok uluslararası öğrenciye sahip olan/çeken ülkeler pozisyonundadırlar. Dolayısıyla aslında tam da bu nokta bize, söz konusu bu ülkelerin sadece sunmuş oldukları kaliteli eğitim ve güçlü burs olanaklarıyla değil, aynı zamanda mezuniyet sonrasında sunmuş oldukları çeşitli iş seçenekleri ve kariyer fırsatlarıyla da uluslararası öğrencileri nitelikli iş gücü olarak kendi ülkelerine çekmiş veya çekiyor olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcıların gelecekte yaşamak veya eğitim almak istedikleri ülkelere hareketle oluşturulan “yaşanılmak istenen bölge” dağılımına bakıldığında; %34,5 oranla Amerika, %16,8 oranla ise Avrupa bölgeleri ön plana çıkarılmıştır. Diğer taraftan bu araştırma özelinde; Türkiye’ye dünyanın farklı bölgelerinden eğitim almak amacıyla gelen ancak gelecekte farklı bir ülkede yaşamak veya eğitimlerine farklı bir ülkede devam etmek

isteyen katılımcıların, “gelinen bölge bazında farklı bir ülkede yaşamak isteme nedenlerinde” anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Aşağıda verilen Tablo 5.22’de söz konusu bu durum gösterilmektedir. Bu bağlamda bölge fark etmeksizin, farklı bir bölgede yaşamak isteyen katılımcıların genel olarak ortaya koymuş olduğu nedenin burada bir kez daha “daha fazla iş seçeneği” ve “kariyer fırsatı” olduğu tespit edilmektedir. Bu noktanın bir anlamda yukarıda verilen farklı bir ülkede yaşamak isteyen katılımcıların belirtmiş oldukları genel nedenin de sağlaması/temellendirilmesi niteliğinde olduğu da belirtilmelidir.

Tablo 5.22. Bölgesel Bazda Farklı Bir Ülkede Yaşamak İsteme Nedeni

		Farklı Bir Ülkede Yaşamak İsteme Nedeni					Total
		Kariyer Fırsatı	Farklı Yaşam Tarzlarına Açıklık	Ekonomik Avantajlı Yaşam	Kültürel Aktivite İmkanları	Sosyal Aktivite İmkanları	
Orta Asya	<i>n</i>	21	1	1	2	2	27
	%	77,8	3,7	3,7	7,4	7,4	100,0
Orta Doğu	<i>n</i>	38	5	1	2	1	47
	%	80,9	10,6	2,1	4,3	2,1	100,0
Güney Asya	<i>n</i>	13	3	0	1	1	18
	%	72,2	16,7	0,0	5,6	5,6	100,0
Afrika	<i>n</i>	13	1	2	1	0	17
	%	76,5	5,9	11,8	5,9	0,0	100,0
Avrupa	<i>n</i>	1	0	1	0	1	3
	%	33,3	0,0	33,3	0,0	33,3	100,0
Total	<i>n</i>	86	10	5	6	5	112
	%	76,8	8,9	4,5	5,4	4,5	100,0

$$\chi^2=20,561^a \text{ df: (16)} \text{ } p> .005$$

Geleceğe dair planlamalar ve beklentiler hakkında nitel araştırma bulgularına bakıldığında ise görüşmecilerin ifadelerinde; gelecekte iş bulma konusuna”, “Türkiye’de alınmış olan eğitimin avantajlarına” ve “gelecekte yaşanılmak istenen yere” dair dikkat çeken üç önemli noktanın ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre ilk olarak “gelecekte iş bulma konusuna” dair görüşmeci ifadelerinde ortaya çıkan ve dikkat çeken ilk vurgunun günümüzde gittikçe yaygınlaşan ve bireysel kullanıma çok daha aktif bir şekilde açılan e-ticarete yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Somali uyruklu görüşmecimiz günümüzde teknolojinin gelişimine vurgu yaparak artık herkesin internet aracılığıyla kendi işini rahatlıkla kurabileceğine ve geçimlerini sağlayabilecek yeterli miktarda kazanç elde edebileceğine işaret ederek görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

Mezun olduktan sonra işsiz kalırsam kendi işimi kendim kurabilirim diye düşünüyorum. Teknoloji çünkü bu devirde çok ilerledi. Artık herkes kendi evinde otururken internet üzerinden kendi işini kurabilir, para kazanabilir. YouTube’dan, sosyal medyadan ya da e-ticaret yaparak artık para kazanabilirsin. O yüzden iş

dediğimiz şey şu anda bu kadar önemli değil. Yani eğitim almasan dahi bir şeyler yapabilirsin. Ben bu konuda kendime güveniyorum strese girmiyorum. İlla ki bir şeyler yaparım diye düşünüyorum. Mesela abim Somali’de evde hep bilgisayar başında, sadece internet üzerinden e-ticaret yaparak ayda 1500 dolar kazanıyor (G3, Afrika).

Benzer şekilde Kırgızistan uyruklu görüşmecimiz eğitim alınmış olunan alanda çalışılmasa bile, kişinin kendini yeteri kadar geliştirip kişisel yeteneklerini doğru kullandığı takdirde dünyanın her yerinde çalışılabileceğine işaret etmekle birlikte, günümüzde sosyal medyanın da alternatif bir geçim kaynağı olarak kullanılabileceğine vurgu yaparak düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

İşsiz kalmak beni korkutmuyor. Çünkü çalışan insana her yerde iş bulunur diye düşünüyorum. Sadece Kırgızistan veya Türkiye’de değil dünyanın neresinde olursa olsun ben yeteri kadar gayret gösterirsem, çabalarsam bir işi yapabilirim. Bu konuda kendimi pek fazla risk altında hissetmiyorum. Mesela kendi alanımda çalışmasam bile o kadar çok iş var ki. Hasta olmadığım sürece ve sağlığım olduğu sürece ayakta kalacağımı düşünüyorum. Her yerde iş bulabilirim diye düşünüyorum. Hiçbir şey yapamazsam vlogger olurum, influencer olurum, çok içerik üretir reklam alırım. Her insanın elbet bir alanda becerisi vardır. Mesela ben fotoğraf alanında ve video çekim alanında kendimi biraz geliştirdiğimi ve yetenekli olduğumu düşünüyorum. O da olmazda tekvando yapıyorum, antrenörlük için çabalarım. Yani kendi kişisel yeteneklerimi ortaya koyarak bir iş bulmaya çalışabilirim. İşte bir şey buluruz ama öncelikle sağlık olduğu sürece. Böyle düşünüyorum (G1, Orta Asya).

Bu noktada her iki görüşmecimizin de ifadelerinden hareketle; günümüzde çeşitli dijital platformların içerik üretimi ve online ticaret gibi fırsatlar sunarak bireyleri “kişisel markalaşma” süreci içerisine dahil ettikleri veya onları bu yönde cesaretlendirdiği söylenebilir (Gürel ve Arslan, 2020). Bu şekilde bireyler, çeşitli dijital platformlar üzerinden kendi becerilerini sergileyerek geniş kitlelere hitap edebilme ve kendilerine eğitimi alınan meslek dalları haricinde de alternatif kazanç yolları yaratabilme imkânına ulaşabilmektedirler. Hatta bu platformlar üzerinden kolay ve hızlı bir şekilde kariyer değiştirme imkânına da sahip olan bireyler, dijital ortamda gerçekleştirilebilecek çeşitli meslek alanlarını da keşfetmekte veya deneyimleyebilmektedirler. Aslında günümüzün bir gerçeği haline getirilen söz konusu bu durumun, bu çalışmada detaylarına girilemeyecek olsa da bir nevi geleneksel iş anlayışındaki dönüşümü yansıttığı da söylenebilir. Diğer taraftan mezuniyet sonrası iş bulma endişesinin yaşanmaması konusunda görüşmecilerin motivasyonunu tetikleyen bir diğer önemli etkenin bizatihi eğitim alınan bilimsel alanının iş piyasasındaki yüksek talebi ve prestiji/statüsü olduğu görülmektedir. Buna göre Tıp Fakültesinde eğitim gören Suriye uyruklu görüşmecimiz eğitim almış olduğu bilimsel alandan dolayı gelecekte iş kaygısı yaşamadığını ifade etmekle birlikte, yine

diğer görüşmecilerimizin de ifade ettiğı üzere günümüzde dijital platformların bir kazanç kapısı olarak değerlendirilebileceğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Tıp okuduğum için korkutmuyor. Ama tıp okumadığımı düşünürsek korkuturdu. Çünkü her alanda çok fazla mezun öğrenci var. Çoğu arkadaşım da iş bulamıyor, çalışmıyor. Ama ben her zaman onlara diyorum; “siz kendinizi doğru şekilde geliştiremediniz, boş CV ile gidiyorsunuz iş bulmaya” bu doğru değil bence. Ama aynı zamanda her insan düşünecek; “ben 4 yıl ya da 5 yıl okuduktan sonra iş bulabilecek miyim?” yoksa “bu sertifikayı bir kenara bırakıp oturacak mıyım?” diye. Bunların planlamasının yıllar önce yapılması gerekiyor bence ve ona göre hareket etmek gerekiyor. Ama şu an günümüzde artık herkes çok fazla enerji harcamadan para kazanmak istiyor. Aslında bakarsanız ben bunu çok yanlış da bulmuyorum. Çünkü amaç para kazanmaksa günümüzde ticaret yapanlar çok güzel kazanç sağlıyorlar, hem de internet üzerinden çok rahatlıkla ticaret yapabiliyorlar şu an. İyi kazananlar da var gerçekten. O yüzden para kazanmak için illa ki diploma sahibi olmak gerekmiyor. Sosyal medya da çok özendiriyor bunu. Her gün görüyoruz çünkü. İnsanları düşündürüyor “acaba bizde mi yapsak?” diye (G10, Orta Doğu).

Görüşmecimizin dikkat çekmiş olduğu başka bir önemli nokta, gelecekte icra edilmek istenen mesleğin çok önceden ya da henüz okul sıralarındayken planlanması gerektiğı ve bu plan doğrultusunda konulan hedefe göre hareket edilmesi gerektiğı hususudur. Ancak anlaşıldığı üzere görüşmecimize göre, “günümüzde herkesin çok fazla enerji harcamadan kazanç elde etmek istemesi” veya günümüzde internet üzerinden çeşitli dijital platformlar aracılığıyla telefon/bilgisayar başında “evde otururken” de bu şekilde kazanç sağlamanın mümkün olduğu düşüncesi bireyleri kendi geleceklerine dair net bir hedef koyma konusunda zorlamaktadır. Aslında bu durum, günümüzde yüksek kazanç elde etme yolunda kullanılabilecek alternatif seçeneklerin çeşitlenmiş olmasıyla doğrudan bağlantılıdır. Buradan hareketle, söz konusu bu durumun birey açısından iş seçme konusunda özgürlük, geniş bir çerçeve içerisinde kariyer planlaması yapabilme ve çalışma saatlerinde esneklik gibi pozitif yönleri inkar edilmese de potansiyel olarak iki önemli tehdidi de içinde barındırdığı söylenebilir: Buna göre ilk olarak; bireylerin eğitim almaya dair motivasyonunu ciddi şekilde azaltma ve hatta üniversiteye olan bakış açısını negatif yönde değiştirme tehlikesine neden olabilmektedir. Bu anlamda her ne kadar üniversitenin kendine misyon edinmiş olduğu birincil amacı bireylere maddi getiri sağlamak olmasa da bazı bireyler açısından bir üniversiteye girmenin, eğitim almanın ve mezuniyet sonucu verilen diplomanın bireyin gözündeki değeri abartılı bir söylem pahasına dahi olsa bir “hiç” pozisyonuna indirgenebilmektedir. İkinci olarak; kazanç elde etme yolunda günümüzde bireylere fazla seçenek sunulması bu çok çeşitli seçenekler arasında bireyde bir kafa karışıklığına sebebiyet verebilmekte ve bu kafa karışıklığı da doğal

olarak tek bir alanda uzmanlaşmaya dair karar verme sürecini zorlaştırabilmektedir. Karar verme sürecinin uzaması ya da bu süreç içerisinde yeterince net olamama durumu, bireyde sanki birçok alanda uzmanlaşmak gerektiğine, daha çok da zorunluluğuna dair bir hissiyatın gelişimine neden olurken aynı anda bir taraftan da bireydeki yetersizlik hissiyatını körüklemeye başlamaktadır. Yani kısaca günümüzde çeşitli alanlarda bireylere sunulan alternatif seçeneklerin fazlasıyla çoğalması durumunun bir yan etkisi olarak; hedeflerin rotasız kalması ya da netliğin bulanıklaşması olduğu görülmektedir. Bu noktada İran uyruklu görüşmecimizin, İran uyruklu bir sanatçının hayatından vermiş olduğu küçük bir örnek ve bu örnek üzerinden yapmış olduğu değerlendirme burada bahsettiğimiz konuyu aslında tümüyle özetlemektedir;

...Bizim bir tane oyuncumuz var, Amerika'da yaşıyor geçen onun röportajına bakıyordum. Diyor ki; "Ben Tahran'da yaşıyordum, lisedeydim çok mutluydum. Bir tane sevgilim vardı, dört beş tane arkadaşım vardı. Cep telefonu daha icat olmamıştı, ev telefonu ile konuşuyorduk. Ara sıra sevgilimle mektuplaşıyorduk. Yapabileceğim şeyler sınırlıydı, arkadaş olabileceğim insanlar sınırlıydı böyle bir ortamdaydım. Sevgili yapabileceğim sadece on erkek vardı ve biriyle de sevgiliydim. Ben böyle çok mutluydum. Şimdi bu yaşadığımız dünyayla o zamanı kıyasladığımızda bir milyon kişiyle en az sevgili olma ihtimalim var. Gel de şimdi bunları kendi kriterlerine göre ele ve üstüne bir de seçim yap". Yani artık her konuda seçim yapma şansın çok fazla ve hangisini seçsen aklın diğerinde kalabiliyor. Bu durum insanın kafasını çok karıştırıyor. İnsan artık hiçbir şeye odaklanamıyor. Günümüzde şu an insanların kafası resmen bombalanıyor. Hangi fikirde, felsefede yaşayayım, sağcı mı olayım, solcu mu olayım, komünist mi olayım, liberal mi olayım, hangi dinle, hangi mezheple yaşayayım, yoksa dini bir kenara mı bırakayım, hangi işi seçeyim, doktor mu olayım, mühendis mi olayım, yoksa diş hekimimi olayım, hangisinden daha fazla para kazanayım? Yani birçok yol vardır ama mecbur birinden gidersin. Gittiğin bu yolda çok başarılı olsan bile acaba diğer yoldan gitsem daha mı iyi olacaktı benim için diye düşünmekten kendini alamazsın. Çünkü insanlar hep istiyor, hep daha iyisi olsun istiyor ve bu isteğin de bir sonu yok bence. Ben şu an insanları gerçekten tüketen şeyin bu fazla istek ya da açgözlülük artık ne dersek bu olduğunu düşünüyorum (G8, Orta Doğu).

Diğer taraftan yine İran uyruklu görüşmecimiz, tıpkı Suriye uyruklu görüşmecimiz gibi eğitim almış olduğu bilimsel alanın kendisine vermiş olduğunu düşündüğü avantajdan dolayı mezuniyet sonrası iş bulma konusunda herhangi bir endişe yaşamadığını ancak bu durumun günümüzde az sayıda bölüm için geçerli olduğunu ve sadece bu bölümlerde okuyan öğrenciler açısından bir avantaj yarattığını kısaca şu cümlelerle ifade etmiştir;

Mesleğimden dolayı korkutmuyor. Ben hiçbir şekilde işsiz kalmam. Bu bölümü kazandığım için o altın bileziği takmışım. En kötü durumda bile bir klinikte çalışabilirim. O yüzden bunun korkusu yok bende. Ama bu durum günümüzde sadece bir iki bölüme özeldir. Tıp bitiren biri de hiçbir şey olmazsa sadece hastanelerde nöbet tutarak iyi paralar kazanabiliyor. Ama dediğim gibi maalesef bir iki bölüme özel bir avantajdır bu (G8, Orta Doğu).

Mezuniyet sonrası iş bulma korkusunun olmaması konusunda görüşmecilerin motivasyonunu tetikleyen bir diğer önemli etkenin geçmiş iş tecrübesi/deneyimine dayandırıldığı söylenebilir. Buna göre Türkmenistan uyruklu görüşmecimiz geçmiş iş tecrübelerinden dolayı iş hayatına yabancı olmadığını, risk yönetimini sağlayabildiğini ve bu durumun kendisine bir özgüven sağladığını belirterek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

Hiç korkutmuyor. İş konusunda özgüvenliyim diyebilirim. Çünkü memleketteyken lise öğrencisi olduğum halde üniversite öğrencilerine grafik tasarımı hakkında kurs vermişim. Gayet iyi bir miktarda para bile elde edebiliyordum. Bunları o zamandan yaptığıma göre demek ki ben bu konuda iyiyim. Ders verecek kadar bir bilgi sahibi olabilmişim, o kapasiteye ulaşabilmişim. Şimdi daha da geliştirdiğimi düşünüyorum. İleride bu mesleğimi devam ettirebilirim. Memlekette çevrem de iyi. İlki bu. Diğeri benim zaten bir iş geçmişim var. İş hayatına yabancı biri değilim. Bir kapasitem, bir bilgim var. Bazı tecrübelerim var, sıfırdan başlamayacağım yani. Bir müşteriyle ya da patronla nasıl konuşulacağını biliyorum. Hatalarım da oldu zaten onlardan öğrendiklerim de oldu. Şimdi ileride daha riskli bir ortamda artık ne yapmam gerektiğini daha iyi biliyorum (G9, Orta Asya).

Diğer taraftan mezuniyet sonrası iş bulma konusunda endişelerini paylaşan görüşmecilerimiz de mevcuttur. Buna göre Afganistan uyruklu görüşmecimiz iyi bir üniversitenin iyi bir bölümünden mezun olan kişilerin bile günümüzde işsiz kalabildiğine dikkat çekmekle birlikte, dünyanın artık haksızlıklara dolu bir yer olduğuna vurgu yaparak haksızlığa uğramaktan duymuş olduğu endişeyi şu şekilde dile getirmiştir;

İşsiz kalmak beni yine de biraz korkutuyor. Çünkü görüyorum iyi bir üniversite bitirmiş, iyi eğitim almış bazı kişiler bile iş bulamıyorlar. Bu konuda haksızlık çok var dünyada. İşte ben ondan biraz korkuyorum. Daha önce de söylemişim. Ben herkese iyi davranmaya çalışıyorum ama bu iyi bir şey değil biliyorum. Bu konuda benim diğerlerinden daha çok çabalamam gerekiyor. İşte bu beni çok korkutuyor. Çünkü haksızlık yapmak istemiyorum ve haksızlık yapmadığın zaman tüm fırsatlar kaçıyor. Dünya artık böyle bir yer oldu. Bu çok kötü bir şey. Ben iyi bir kariyere sahip olabilirim, başarılı olabilirim, bunun için her şeyi yapabilirim işte ama dünyada o kadar çok haksızlık var ki haksızlığa uğramaktan da haksızlık yapmaktan da çok korkuyorum (G7, Güney Asya).

Özbekistan uyruklu bir diğer görüşmecimiz ise ülkesinde kadınların çalışmasına ya da para kazanmasına dair bir beklentinin olmadığına işaret ederek mezuniyet sonrası iş bulma konusundaki endişelerini cinsiyet eşitsizliğine vurgu yaparak açıklamıştır. Bununla birlikte gelecekte icra etmek istediği meslek dalının öncelikli olarak eğitim almış olduğu bilimsel alana yönelik olmasını tercih eden görüşmecimiz hayatta karşısına çıkabilecek çeşitli aksilikler neticesinde bu düşüncesini

gerçekleştiremediği takdirde “hayatını devam ettirebilmek için” farklı alanlarda çalışmanın zorunluluğuna işaret ederek düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir;

İşsiz kalmaktan endişe duyuyorum, korkuyorum aslında ama açıkçası mezun olduktan sonra işsiz kalırsam ne yapacağım diye çok fazla düşünemedim. Bu zaten bizim ülkemizde cinsiyete göre değişen bir durum gibi geliyor bana. Erkeklerin mutlaka bir planı vardır ama kızlarınki genelde hep gelişigüze'dir. Mesela kızlar ya evlenebilir ya da evde oturarak böyle küçük işlerle uğraşır. Kızlardan çalışması, para kazanması da beklenmiyor zaten. Yapabildiği kadar bir işle uğraşması yeterli görülüyor. Ama benim ilk hedefim üniversite. Akademisyen olmak istiyorum. Eğer bu hedefimi gerçekleştiremezsem devlet işlerinde çalışabilirim. Mesela öğretmen olabilirim. Devlet işini kazanamazsam da Özbekistan'da Türk dilini öğretmek için kurslar çok fazla oralarda çalışabilirim. Ama biraz düşük ücrete razı olmam lazım. Bunların hiçbiri de olmazsa o zaman sadece akademik açıdan düşünmeyip mecburen daha başka alanlardaki işlerle uğraşmam gerekecek. Çünkü hayatı bir şekilde devam ettirmek lazım. Ama böyle bir işe girersem bu iş benim için daimi bir iş olmayacak. Sadece kısa bir süre için. Gerçek işimi bulana kadar hayatımı devam ettirebileyim diye çalıştığım bir iş olacak (G6, Orta Asya).

Geleceğe dair planlamalar ve beklentiler hakkında görüşmeci ifadelerinde dikkat çeken ikinci önemli noktanın, “Türkiye’de alınmış olan eğitimin çeşitli avantajlarına” dair olduğunu görülmektedir. Dolayısıyla, Türkiye’de alınmış olan eğitimin ve bu eğitim süreci içerisinde kazanılan/geliştirilen becerilerin ve farklı deneyimlerin görüşmecilerin geleceğe yönelik planlamalarında stratejilerine yön veren aktif bir kriter olduğu söylenebilir. Buna göre görüşmecilerin ifadelerinde ortaya çıkan ve dikkat çeken ilk vurgunun, mezuniyet sonrası alınan diplomanın uluslararası tanınırlığı (mavi diploma) üzerine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Somali uyruklu görüşmecimiz söz konusu bu kritere vurgu yapmakla birlikte, Türkiye’de eğitim almış olmanın gelecekteki başarısına etki edecek olası avantajlarını kendi bakış açısı üzerinden şu şekilde değerlendirmiştir;

Türkiye’de aldığım eğitim inşallah gelecekteki hayatımda bana başarı sağlayacak. Öyle düşünüyorum. OMÜ’den aldığım sertifikayla ülkemdeki herkes beni takdir edebilir. Mesela benim arkadaşım ülkemde sıradan bir üniversite okudu. Ben de burada okuyorum. Bu beni ülkemde ondan bir adım daha öne geçirecek. Mesela beraber bir işe başvursak Türkiye’de okuduğum için ben bir adım daha ön plana çıkabilirim. Bir de burada alacağım sertifika başka ülkelerde de geçerli olacak. Başka bir Avrupa ülkesinde de şansımı deneyebilirim. Ama kendi ülkemde okumuş olsaydım başka Afrika ülkelerinde bile sertifikamı kabul etmeyebilirlerdi. İşte bu maalesef bizim ülkemizdeki durum. Ama Türkiye’den almış olduğum sertifikayla böyle bir şey yaşanmayacak bundan eminim (G3, Afrika).

Benzer şekilde İran uyruklu görüşmecimiz Türkiye’de eğitim almış olmanın en büyük avantajlarından biri olarak mezuniyet sonrası alınacak olan diplomanın uluslararası tanınırlığına dikkat çekmekle birlikte, eğitim almış olduğu üniversitenin ve bölümün eğitim kalitesinin de gelecekte kendisine “iş daha rahat tutan diğer

üniversitelerde eğitim gören mezunlara kıyasla” bir avantaj sağlayacağına işaret ederek düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir;

Eğitim açısından bakarsak Türkiye’de okumam bana katkı sağlayacaktır. Ben şu an Türkiye’nin en iyi Dış Hekimliği Fakülteleri’nden birinde okuyorum. Yanlış bilmiyorsam geçen sene OMÜ Dış Hekimliği Türkiye çapında ikinci olmuş ve her zaman ilk beşin içindedir. Bunun tabi ki bana katkısı olacak. Bölüm hocalarımız alanlarında çok iyi. Böyle hocalardan eğitim almak insana katkı sağlıyor elbette. Bir de bu üniversite için açıkçası çok aşırı zorluyor bizi. Hani her şeyin bir pahası olur ya bunun pahasını biz emeğimizle ödüyoruz şimdi. Bence ilerde işi daha rahat tutan üniversitelere göre bizler daha iyi hekimler olacağız... Alacağımız sertifikanın da dünyada bir geçerliliği olacak. En önemli artılarından biri de bu bence. Bir yerde sabit kalmak zorunda kalmayacağım, hareket alanım genişleyecek. Beni dünyaya açacak (G8, Orta Doğu).

Görüşmecimizin ifadelerinde dikkat çeken önemli bir nokta; uluslararası tanınırlık özelliği olan bir diplomaya sahip olmanın bireyi “tek bir yerde sabit kalmak zorunda bırakmaması”, “hareket alanını genişletmesi” ve “bireyi dünyaya açma” söylemleridir. Bu bağlamda uluslararası kabul gören bir diploma, bireyin kariyerini tek bir ülke veya bölgeyle sınırlandırmaktan kurtararak bireye küresel iş piyasasında daha geniş ve zengin bir hareket alanı sağlamaktadır. Böylece dünyada çeşitli ve kaliteli iş fırsatlarına olan erişim kolaylaşarak, farklı kültürlerde ve iş ortamlarında deneyim kazanmak çok daha mümkün bir hale gelmektedir. Bu şekilde birey sadece yerel olarak değil, profesyonel anlamda kendini dünyaya açma imkânını elde ederek küresel ölçekte de daha özgür ve esnek bir kariyer planlamasına girişebilmektedir. Ancak diğer taraftan neoliberal cephenin penceresinden bakıldığında; bireyin tek bir yerde sabit kalmaması ya da yeterli olmadığı takdirde neoliberal cephe tarafından bireyin sabit bir yerle olan bağlarının (aile, arkadaş, dil, din, kültür gibi) mümkün olduğunca zayıflatarak böylesine büyük ölçekte hareket alanının genişletilmesi, aynı zamanda piyasanın çıkarları doğrultusunda bireyin emeğini en verimli ve kazançlı şekilde kullanılabilmesini de kolaylaştırmaktadır. Yani burada birey, aslında rekabetçi küresel ekonominin ihtiyaçlarına göre hareket ettirilen esnek bir işgücü olarak kodlanmaktadır. Dolayısıyla bu noktanın yine bir taraftan, neoliberal yönetimselliğin piyasa odaklı birey yetiştirme idealine katkı sağladığını söylemek de mümkündür. Bununla birlikte, Suriye uyruklu görüşmecimiz de yine uluslararası kabul gören bir diplomanın önemine işaret etmekle birlikte, gelecekteki başarısına etki edecek olan asıl faktörün iyi bir eğitim almış olmaktan ziyade daha çok Türkiye’de yaşamış olduğu olumlu ve olumsuz tecrübelerle dayanacağını şu sözlerle dile getirmiştir;

Türkiye’de okumak tabi ki iş konusunda bana avantaj sağlar. Suriye’de okumaktan daha avantajlı olacağı kesin. Sertifikanın uluslararası geçerliliği olduğu için birçok ülkede iş bulma imkânı da sağlayacak bana. Ama burada şunu da söylemem gerekiyor. Ben sanırım bu görüşmede biraz Türkiye’de yaşamının sadece dezavantajlarından bahsetmiş gibi oldum. Ama çok fazla avantajları da var. Onu hiç konuşmadım neredeyse. Ben çok küçük bir yaşta geldim Türkiye’ye. Zaten kendimi burada geliştirdim. Sadece eğitim anlamında değil, ben burada yaşadım burada büyüdüm. Birçok şeyi burada gördüm, ilk tecrübelerimi burada edindim. Yani çocukluğumun bir kısmı ve gençliğim Türkiye’de geçti benim. Burada yaşamış olmam, kendimi burada geliştirmiş olmam ileride bana kesinlikle katkı sağlayacak. Çünkü bence ileride başarılı olup olmamak bu dönemlere bağlı. Türkiye’nin de bana birçok şey kazandırdığını düşünüyorum. Burada yaşadığım tecrübeler benim için çok önemli. Çok fazla ders aldım bu tecrübelerden. İyi tecrübeler de oldu kötüleri de. Ama bunların hepsi insanı büyütüyor gerçekten. Nerede nasıl davranman gerektiğini, kendini yönetmeyi, kontrol etmeyi öğreniyorsun. Farklı bir ülkede nasıl yaşanır, arkadaşlıklar nasıl kurulur bunları öğreniyorsun. Psikolojini, motivasyonunu sürekli yüksek tutmak gerekiyor, hemen pes etmemek gerekiyor. Bunları öğreniyorsun. Bunlar bence bir insan için eğitim almaktan bile önemli. Çok iyi bir eğitim alabilirsin ama bu özellikleri kazanamayan bir insanın ben ileride gerçekten zorlanacağını düşünüyorum. Kendi ayaklarımın üstünde durmayı öğrettiği bana Türkiye, kısacası bu (G10, Orta Doğu).

Görüşmecilerin ifadelerinde Türkiye’de eğitim almış olmanın gelecekte bireye pozitif anlamda katkı sağlayacağı düşünülen bir diğer önemli vurgunun, Türkçe bilmenin önemi ve avantajları üzerine olduğu görülmektedir. Buna göre, Özbekistan uyruklu görüşmecimiz gelecekte Türk Dili ve Edebiyatı üzerine çalışmak istediğini belirterek bu alanda uzmanlaşılabilecek en iyi yerin Türkiye olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir;

Türkiye’de okumanın bana çok büyük bir artısı olacak. Çünkü ben zaten Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışmak istiyorum. Bunu en iyi Türkiye’den başka nerede öğrenebilirim ki. Türk dilini konuşan, Türk dili eğitimi veren ülkelerin hepsinde çalışma imkânı bulabilirim diye düşünüyorum. Bu bana tabi ki de bir avantaj sağlayacak. Ben şöyle düşünüyorum, öğrenmek istediğin dilde konuşan insanlarla iletişim kurmazsan, o devlete gitmezsen, onlar hakkında bilgi sahibi olmazsan, tarihini, kültürünü bilmezsen bu dili öğrenmenin ne faydası var. Mesela birçok öğrenci iyi kötü İngilizce biliyor. Ama kaç tanesi hayatında oraya gitmiş, kaç tanesi oralardaki insanlarla konuşmuş, kaç tanesi onların kültürünü biliyor. Biliyorum oralara gitmek çok kolay değil para gerekiyor ama bunlar gerçekten çok önemli şeyler bence. Yani bir dil öğrenmenin amacı tabi ki o dili konuşmaktır ama bunları da bilmek gerekiyor. Özellikle de dil ve edebiyat alanında uzmanlaşmak istiyorsan. Ben şu an Türkiye’deyim ve burada insanlarla konuşarak, arkadaşlıklar kurarak, kültürüyle yaşayarak Türk dilini ve edebiyatını öğreniyorum. Bence bu çok önemli, benim için çok büyük bir artı (G6, Orta Asya).

Türkçe bilmenin önemi ve avantajlarına dair görüşmecimizin ifadesinde işaret ettiği bir diğer önemli vurgu, Türkçeyi iyi bir şekilde konuşabiliyor ve anlayabiliyor olma kabiliyetinin Türk dili konuşan diğer ülkelerde de bireye geniş ve çeşitli bir kariyer kapısı aralayacağı hususudur. Bu noktada benzer bir vurguya Afganistan uyruklu görüşmecimizin ifadelerinde de rastlanmaktadır. Buna göre, Türkçenin

üçüncü dili olduğunu ve iyi bir iletişim becerisine sahip olduğunu belirten görüşmecimiz, bu becerisi sayesinde Orta Asya bölgesinde bulunan Türkiye Cumhuriyetlerinde de iş bulma avantajı elde etmiş olduğunu şu cümlelerle açıklamıştır;

Türkiye’de eğitim almış olmam iş bulmam konusunda bana yardımcı olur. Çünkü Türkçe üçüncü dilim olduğu için Orta Asya’da mesela Türkmenistan, Azerbaycan, Özbekistan gibi ülkelerde de iş bulabilirim. İyi iletişim kurabilirim. Bence bu konuda çok iyi oldu. Birde mesela üniversitemiz çok iyi bir üniversite olduğu için mavi diploma var, uluslararası geçerlilik sağlıyor. Başka ülkelere de gidebilirim eğitim için, iş için. Bunlar önemli avantaj sağlıyorlar (G7, Güney Asya).

Bununla birlikte burada, Türk dili konuşan ülkelerde iş bulma avantajı elde edilmiş olmasının Türkçe dil becerilerini iyi kullanmak kadar yine uluslararası kabul gören bir diplomaya sahip olmakla da doğrudan bir bağlantısının kurulmuş olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Gine uyruklu görüşmecimiz de günümüzde Türkiye’nin çok hızlı gelişen bir ülke olduğuna vurgu yaparak, uluslararası tanınırlık özelliği olan bir diplomaya sahip olmanın ve Türkçeyi iyi bir şekilde anlayabiliyor ve konuşabiliyor olmanın bireye daha geniş bir kariyer yelpazesi içerisinde yurtdışında farklı ve çeşitli iş fırsatları sunabileceğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Türkiye’de eğitim almış olmamın bana avantajları var. Şimdi Türkiye gelişmiş bir ülke sayılıyor şu an ve çok hızlı da geliyor, her alanda geliyor. Böyle bir ülkede eğitim almak büyük bir avantaj. Diplomalar uluslararası alanda kabul ediliyor. Sadece Türkçe biliyorsun diye bile yurtdışında herhangi bir Türk firmasında çalışabilirsin. O yüzden dil konusunda büyük avantajın oluyor (G5, Afrika).

Geleceğe dair planlamalar ve beklentiler hakkında görüşmeci ifadelerinde dikkat çeken üçüncü önemli noktanın, “gelecekte yaşanılmak istenen yere” dair olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ortaya çıkan vurguların farklı kriterler nedeniyle bir çeşitlilik arz ettiği söylenebilir. Buna göre ilk kriterin mezuniyet sonrası ülkesine dönmek isteyen görüşmeciler tarafından işaret edilen “memleket özlemine” dair olan vurgularıdır. Bu bağlamda Irak uyruklu görüşmecimiz Türkiye’de eğitim almış olduğu süreçten yana memnuniyetini ifade etmekle birlikte memleketine duymuş olduğu özlemini şu şekilde dile getirmiştir;

Mezuniyetten sonra kesinlikle Irak’a geri döneceğim. Çok uzun zaman burada yaşadım, memnun kaldım, Türkiye’ye misafirperverliğinden dolayı çok teşekkür ediyorum. Ama bence artık yeterli, artık ülkeme dönüp kendi işlerime bakmak istiyorum. Gençliğimi Türkiye’de yaşadım, birçok tecrübe edindim, iyi insanlarla karşılaştım. Ama gönlüm, ruhum Irak’ta. Ülkemi çok özledim, gerçekten çok özledim. Orada doğduk, orada yaşadık, orada öleceğiz Allah’ın izniyle memleketimizde (G2, Orta Doğu).

Özbekistan uyruklu başka bir görüşmecimiz ise, memleketine duymuş olduğu özlemin temel nedenini; gelecekte zorlu bir mücadelenin içine girildiği takdirde farklı bir ülkenin toplumsal koşulları içerisinde ve kültüründe yalnız kalmanın zorluklarıyla ilişkisel olarak açıklamıştır. Bununla birlikte ülkesinde, gelecekte daha rahat iş bulabilme ve kariyer planlaması yapabilme avantajına da sahip olacağını belirten görüşmecimiz düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

Çok kişi soruyor burada mı kalacaksın diye. Ben zaten hiçbir zaman yabancı bir ülkede sürekli yaşamayı düşünmedim. Sadece gezme ya da eğitim alma amacıyla düşündüm. Ben burada da kalmak istemiyorum, kendi ülkeme döneceğim. Çünkü burada yakınlarım, tanıdığım falan yok yalnızım. Şu anda eğitim alırken yalnız olmak sıkıntı değil de ileride bir mücadelenin içine girince yalnız kalınca çok zorlanacağım. Bir de benim alanıma göre Türkiye’de çalışmak benim için çok zor olur diye düşünüyorum. Ben zaten yabancıyım, Türkler benden bu alanı kesinlikle daha iyi bilirler. O dereceye gelebilmek için bana çok fazla zaman ve eğitim lazım. Burada sadece kendimi geliştirebilirim ama çalışma konusunda çok zor. Bu yüzden iş açısından, kariyer açısından kendi ülkemde daha avantajlı olacağımı düşünüyorum. Aslında burada kalma şansım olsa bile ben yine de döneceğim. Çünkü kendimi ülkemdeyken, ailemin, arkadaşlarımın yanındayken çok daha iyi hissediyorum. Ülkemi çok özledim zaten. Türkiye’yi de çok seviyorum ama ne olursa olsun yabancı bir ülkedesin. Gelecekte kimsemin olmadığı yabancı bir yerde yaşamayı çok istemiyorum (G6, Orta Asya).

Özellikle ülkesine geri dönmek isteyen görüşmecilerin ifadelerinde dikkat çeken başka bir önemli vurgunun daha önce de uluslararası öğrencilerin geri dönme motivasyonunu tetikleyen bir etken olarak işaret edildiği üzere; yurtdışında alınmış olan eğitimi vatani bir sorumluluk bilinci içerisinde geline ülkenin toplumsal refahına ve gelişmişlik düzeyine katkı sağlamak amacıyla profesyonel bir meslek olarak icra etmek olduğu görülmektedir. Buna göre Kazakistan uyruklu görüşmecimiz, komünist ideolojinin bir yanının ülkesinde hala yaşadığını ve kendi bakış açısından söz konusu bu durumun ülkesinin gelişimine olumsuz yansıdığını işaret etmekle birlikte gelecekte bir şeyleri değiştirebilmek açısından yurtdışında alınmış olan eğitimin avantajlarını da kullanarak ülkesinin bu yönde olan gelişimine katkı sağlamak istediğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Burada kalıp burada çalışmak bize biraz zor gelir. Burada öğrendiğimiz aldığımız bütün eğitimle ülkemize dönüp orada çalışsak çok daha iyi. Belki gelecekte değişebilir mi bilmiyorum ama şimdi ülkeme gitmek istiyorum. Çünkü şu an orada bir şeyleri değiştirmek için fırsatımız var. Eski sistemde kalan, hala çalışan insanların artık yerine geçmek gerek. O yüzden ülkemizde, ülke dışında eğitim alan yeni düşüncelere sahip, zamana ayak uydurabilen insanların görev alması gerek. Çünkü biz ilk Cumhuriyetimiz kurulduğunda tüm kurumlara komünist ideolojisinde okuyan, o rejimde doğan, büyüyen insanlar alındı. Sovyetler Birliği döneminde bizim Kazak yazarlarımıza, edebiyatçılarımıza aileleri, çocukları tehdit edilerek Kazak çocuklar okusunlar diye Sovyet ideolojisini iyi gösteren kitaplar yazdırıldı. “Eğer sen bunu yazmazsan senin ailen bu topraklarda yaşamayacak, sürgün edilecek, çocuğun okuldan atılacak, okula

kabul edilmeyecek, işyerinden atılacak” diye baskılarla yazdırıldı. O yazılan kitaplar, o düşünce eski dönemde o ideolojide zorunlu olarak yazıldı. O nesil bizim şu an aydın olarak gördüğümüz bazı insanları vatan haini gibi tanıyarak büyüdü. Hala bu fikirler devam ediyor, bazı kişilerde bu fikirler değişmiyor, konuşulduğunda hala yayılmaya devam ediyor. Bu nesil şu anda da hala çalışmaya devam ediyor. Eski sistemi devam ettiren bir memur kadrosu var. Yani komünist ideolojinin bir yanı hala Kazakistan’da var. Ama bu durum bizim gelişimimizi biraz engelliyor. Emekli de olmuyorlar, yeni nesil onların emekli olmasını bekliyor. Bu problemi çözmek lazım, yeni kadroların gelmesi lazım. Yeni kadro komünist Sovyet döneminin ideolojisini görmeyen o ideolojide büyümeyen Avrupa stilinde düşünen insanlardan oluşacak. Çünkü şu anda bizden küçükler, öğrencilerimiz Rus etkisinde büyümediler, sadece kitap üzerinden okuyorlar, Avrupa ideolojisinde düşünüyorlar. Büyüdüklerinde yeni işleri onlar yapacak. Çoğunluk bunu istiyor (G4, Orta Asya).

Kazakistan uyruklu görüşmecimize benzer şekilde Gine uyruklu görüşmecimiz de yurtdışında alınmış olan eğitimin avantajlarını kullanarak ülkesinin toplumsal refahına ve akademik gelişimine katkı sağlamak istediğini belirtmekle birlikte, bu emeline ulaşmak adına öncelikli hedefinin yurtdışında eğitimini tamamlamak olduğuna işaret ederek eğitim almak istediği farklı ülkelerin kendisine sağlayacak olduğunu düşündüğü çeşitli avantajları şu şekilde değerlendirmiştir;

Gelecekte kesinlikle memleketime döneceğim. Hatta tek hedefim var memleketime hizmet etmek. Benim okuduğum alan için konuşursam ülkemin buna ihtiyacı var kesinlikle bunu biliyorum. Okuduğum alanda yüksek lisans yapan doktora yapan da çok az. Geliştirmek gerekiyor. Sosyal bilimlerle uğraşanlar çok daha fazla ve iyi eğitim veriliyor. Sosyoloji, hukuk, siyaset bilimleri, uluslararası ticaret. Ama sayısal alanda çok daha düşük seviyedeyiz bu kötü etki ediyor. Matematik, fizik bu alanlarda çalışanlar çok az. Az olduğu için orada iş bulmam kolay olacaktır diye düşünüyorum. Ama mezuniyetten sonraki öncelikli planım doktora devam etmek. Şu an nerede yapmak istediğimi daha kesinleştiremedim. Aklımda iki ülke var. Biri Türkiye yine Samsun biri de Kanada. Türkiye olursa bana çok kolaylık sağlayacak. Yıllardır buradayım. Yeniden bir hayat düzenlemekle uğraşmayacağım çünkü artık bu ülkeyi tanıyorum, biliyorum. Türkçem de fena değil, dil konusunda kolaylık olacak. Hocalarla tanıyorum, çalışma yapmak istediğim hocalarla iletişimim iyi bunlar bana kolaylık sağlayacak. Kanada olursa dil avantajım olacak çünkü Kanada’nın bir bölgesinde Fransızca konuşuluyor. Fransızca konuşulduğu için oraya gittiğimde iki üç sene kalırsam Fransızca olarak eğitim alacağım. Dil sorunlarımı düzenlerim diye düşünüyorum. Ülkeme geri döndüğümde de ders anlatırken hiçbir zorluk çekmem diye düşünüyorum. Hazırlık yapmak gibi (G5, Afrika).

Dolayısıyla bu noktada öğrencilerin ülkesine daha iyi ve verimli bir hizmet sunabilmek adına mezuniyet sonrasında da eğitimlerini devam ettirme arzusu ve bir alanda uzmanlaşmak istemeleri önemli bir kriter olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda Kırgızistan uyruklu görüşmecimiz de mezuniyet sonrası eğitimini devam ettirmek istediği ülkeye dair henüz net bir karar verememiş olsa da ülkesine dönmeden önce ilk hedefinin eğitime yurtdışında devam etmek olduğunu ve ancak bu şekilde ülkesine bir faydasının dokunabileceğini şu sözlerle dile getirmiştir;

Mezun olduktan sonra benim aslında dünyaya ait olma gibi bir his var içimde. Kırgızistan'a bir gün kesinlikle döneceğim ama şu anda Türkiye'de görecekleme görmüş alacaklarımı da almış gibi hissediyorum. Şu an dünyanın farklı bir ucunda ne oluyor diye düşünmeden edemiyorum. Onu merak ediyorum. Dünyayı görmek istiyorum, farklı yerlerde eğitim nasıl onu merak ediyorum. İşte belki yapabilirsem Türkiye'den yurtdışına çıkmak isterim. Aklımda şimdilik kesinleşmiş bir ülke yok ama eğitimimi devam ettirmek ilk hedefim. Çünkü ülkeme bu şekilde çok daha yararlı olacağımı düşünüyorum (G1, Orta Asya).

Benzer şekilde Somali uyruklu görüşmecimiz de ülkesinin gelişimine katkıda bulunmak ve hatta ülkesini “zorluklardan çıkarabilmek” adına mezuniyet sonrasında da eğitimi devam ettirmenin ya da lisansüstü eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda eğitimi devam ettirme konusunda eğitim kalitesi ve güncellik kriterlerine vurgu yaparak ilk hedefinin Amerika'da eğitim almak olduğunu vurgulayan görüşmecimiz düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

İnşallah mezun olduktan sonra buradan büyük tecrübeler alıp Amerika'ya veya Avrupa'ya gitmek istiyorum. Ama ilk tercih olarak Amerika'ya gitmek istiyorum. Yerleşmek için değil ama Amerika'da eğitime devam etmek istiyorum. Çünkü eğitimi bence kaliteli, güncel bir de bayağı gelişmiş. Bu konuda dünyanın önde gelen devletlerinden biri. Somali'de Amerika'da okuyan bir arkadaşım vardı, onunla her gün bu konularda konuşuyorduk. Bence Rusya'dan Çin'den bile daha önde. Zaten benim İngilizcem de çok iyi. Orada biraz kalıp eğitim hayatım bittikten sonra ülkeme geri dönmek istiyorum. Çünkü ülkemi geliştirmek istiyorum, ülkemi bu zorluklardan çıkarmak istiyorum. Somali'yi seviyorum orası benim ülkem. Bir insan kendi ülkesini sevmese yaşamının ne anlamı olabilir. Ailemi, arkadaşlarımı da çok özleyorum onun için de geri dönmek istiyorum (G3, Afrika).

Diğer taraftan gelineen ülkenin toplumsal refahına ve gelişmişlik düzeyine katkı sağlamak amacıyla mezuniyet sonrası eğitimi devam ettirmek istemenin önemi vurgulandığı kadar görüşmeci ifadelerinde dünyayı keşfetmenin, gezip görmenin de gelineen ülkenin çeşitli alanlardaki gelişimine büyük bir katkısının olacağı vurgulanmıştır. Buna göre Türkmenistan uyruklu görüşmecimiz mezuniyet sonrası farklı ülkeleri gezip görme eyleminin bireye ve ülkesinin gelişimine sağlayabilecek olduğu avantajlara değinerek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

Eğitimimi bitirdikten sonra başka ülkeleri görmek için bir süre gezmek istiyorum. Çünkü çok gezen, gören biri bence birçok kültürü, o ülkelerin deneyimlerini, teknolojisini kendi içinde topluyor. Zihninde analiz ediyor. Kendi ülkesine döndüğünde de gerçekten çok faydalı biri olabileceğini düşünüyorum ben. İleride zaten Türkmenistan'da yaşamak istiyorum, bu şekilde ülkem için faydalı biri olacağıma inanıyorum (G9, Orta Asya).

Dikkat edileceği üzere gelecekte yaşanılmak istenen yere dair olan beklenti ve planlamalarda buraya kadar verilmiş olan görüşmeci ifadelerindeki genel vurgunun, eğitim süreci tamamlandıktan sonra bir şekilde gelineen ülkeye geri dönülecek olması

durumudur. Bununla birlikte geline ülkede veya bölgede yaşanan ve günümüzde toplumsal, siyasal ve ekonomik anlamda etkileri hala devam eden iç karışıklıklar ve savaştan dolayı gelecekte yaşanılmak istenilen yere dair açık ve net bir şekilde planlama yapamayan görüşmecilerimiz de mevcuttur. Buna göre Afganistan uyruklu görüşmecimiz, gelecekte yaşamak istediği yerin ülkesinin yönetim şeklinin değişip değişmemesine bağlı olduğuna vurgu yaparak, değişmediği takdirde ilk tercih olarak İngiltere olmak üzere Avrupa ülkelerinde yaşamak istediğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

Eğer ülkemde her şey iyileşirse ülkeme döneceğim ve orada çalışacağım. İstedğim iş zaten orada. Oraya gidip işimi bulup istediğim işte çalışacağım ve hayatıma öyle devam edeceğim. Zaten ülkemde durumlar değişirse ben yurtdışında okuduğum için daha kolayca iş bulabilirim. Çünkü eğitim konusunda Türkiye çok daha iyi. Durumlar düzelmezse Avrupa ülkelerine gitmek istiyorum. Kesin karar veremesem de İngiltere'yi çok düşünüyorum. İngiltere'ye gitmek isterim yani çünkü İngilizceyi çok seviyorum. İngilizce bildiğim için orada daha kolay uyum sağlayabilirim diye düşünüyorum. Daha iyi iş fırsatları çıkabilir diye düşünüyorum. Bilmiyorum yaşamayı, kalmayı isterim yani orada (G7, Güney Asya).

Benzer şekilde İran uyruklu görüşmecimiz Orta Doğu bölgesinde her şeyin çok hızlı değiştiğini, tam anlamıyla bir istikrarın sağlanamadığını ve bu durumun bölgede yaşayan insanların üzerinde büyük bir stres yarattığını belirtmekle birlikte, bölgede yaşanan söz konusu bu durumun kendisi açısından da gelecekte nerede yaşamak istediğine dair henüz net bir karar verememesine neden olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir;

Mezun olduktan sonra nerede kalacağım ile ilgili daha bir plan yapmadım ama şunu biliyorum açıkçası ben bir yerde duramam. O yüzden ortodonti düşünüyorum ki bir hastaya bakıyorsun mesela sonra onun takibini yapıyorsun ve başka yerlerde de bakabiliyorsun. O yüzden her şey benim istediğim gibi giderse ortodonti düşünüyorum. Bir kaç ülkede şube açma planlarım da var zaten. Mesela bir ay Türkiye, bir ay İran, bir ay başka bir yer. Çünkü bir yerde kalmak sıkar beni. Şu an bile Samsun'da mesela çok sıkılıyorum ve uzmanlığı Samsun'da yapmak istemiyorum. Türkiye içinde başka bir yere gideceğim uzmanlık için. Ama nerede yaşamak isterim? Orta Doğu'da her şey o kadar hızlı değişiyor ki ona şimdiden karar veremiyorum. Maalesef bir istikrar yok ve bu başlı başına bir streştir. "Ben ne yapacağım" onu bile bilemiyorsun. Biraz daha geleceği görüp hareket etmek istiyorsun ama onu net göremiyorsun. Hayat nereye doğru gidiyor bilemiyorsun (G8, Orta Doğu).

Suriye uyruklu diğer bir görüşmecimiz ise ülkesinde hala devam ettiğini düşündüğü güvenlik problemlerinden dolayı mezuniyet sonrası ülkesine dönmesinin zor olduğunu, bu yüzden de uzmanlık yoluna girmeden önce maddi gelir elde etme ve tecrübe kazanma açısından bir süre için daha Türkiye'de yaşamaya devam edeceğine

işaret etmekle birlikte gelecekte yüksek olasılıkla yurtdışında uzmanlığını tamamladığı ülkede yaşayacağını şu cümlelerle ifade etmiştir;

Mezuniyetten sonra Suriye'ye dönemem. Çünkü hala güvenlik sorunları devam ediyor. Hem ailem hem de benim için tekrardan Suriye'de sıfırdan bir şeylere başlamak çok zor artık. Bazı şeyler değişirse gelecekte belki. O yüzden önce Türkiye'de bir yıl pratisyenlik yapacağım o kesin. Çünkü ilk olarak bir tecrübe kazanmak istiyorum. Daha sonra uzmanlık yapmak istiyorum ama çok iyi bir üniversitede uzmanlığımı tamamlamak istiyorum. Önceliğim yurtdışı olur. İstedğim yer Amerika ama mantıklı olan yer abimden dolayı Almanya. Ama bunun için hem para kazanmam gerekiyor hem de ailemi bırakıp gitmem gerekiyor. O yüzden öncesinde 1 yıl pratisyenlik yapmak hem para kazanmak hem de tecrübe kazanmak açısından mantıklı duruyor. Biraz da kafam rahatlasın istiyorum açıkçası. 6 yıldır eğitim görüyorum, biraz da hayatı göreyim istiyorum. Ama ondan sonra uzmanlık yoluna gireceğim. Gelecekte de büyük ihtimalle uzmanlığımı aldığım ülkede yaşarım diye düşünüyorum (G10, Orta Doğu).

Geleceğe dair planlamalar ve beklentiler hakkında genel bir değerlendirme yapılacak olursa ilk olarak; özellikle günümüzde internet üzerinden gerçekleştirilen ticaretin yaygınlaşması ve sosyal medya gibi araçların alternatif birer maddi kazanç yolu olarak bireylere sunulması; iş piyasasında yeni fırsatlar yaratan, mezuniyet sonrası eğitim alınan bilimsel alanın gerektirdiği mesleğin çeşitli nedenler neticesinde icra edilemediği takdirde (atanamama, işverenle uyuşmama gibi) gelecekte iş bulma endişesini mümkün olduğunca azaltan ya da eğitimi alınan alan haricinde iş bulma motivasyonlarını ciddi mânada artıran önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu bu durum bir taraftan geleneksel iş bulma süreçlerine olan bağımlılığı azaltırken öte yandan bireylere çok daha fazla özgürlük ve esneklik sunma potansiyeline sahiptir. Yani bu noktada bizatihi bireylerin kendisi, kendi girişimciliklerini ve yaratıcılıklarını kullanarak başarıya ulaşma veya ulaşamama hususunda çok daha sorumlu ve aktif bir rol kazanmaktadır. Bu bağlamda kısaca, bu araştırma özelinde öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma endişesinin düşük olmasının temel nedeninin; yeni ekonomik modellerin ve teknolojik gelişmelerin yaratmış olduğu çeşitli fırsatlarla doğrudan bağlantılı olarak günümüzde internet üzerinden gerçekleştirilen ticaretin veya sosyal medyanın alternatif bir geçim kaynağı/aracı olarak kullanılabileceğine olan beklenti ya da inanç olduğu söylenebilir. Ancak bu durum iş piyasasındaki zorlukların tamamen ortadan kalktığı anlamına da gelmemektedir. Çünkü görüşmeciler ifadelerinde gerek cinsiyet eşitsizliğine gerek iyi bir üniversiteden/bölümden mezun olunmasına rağmen işsiz kalılabileceğine gerekse de dünyanın adaletsiz olduğu inancından kaynaklı haksızlığa uğrama korkusuna vurgu yapılarak gelecekte iş bulma konusuna dair endişelerin paylaşıldığı da görülmektedir.

Genel olarak bu endişelerin altında yatan temel nedenin ise iş piyasasının günümüzde giderek daha rekabetçi bir hal alması olduğu söylenebilir. Yani bu rekabetçi piyasada artık yalnızca bir üniversite diplomasına sahip olmak iş bulma veya icra edilen işi garantileme açısından yeterli bir kriter olarak görülmemektedir. İşveren-çalışan arasındaki uyum, güncel teknolojiye uyum sağlama, sürekli olarak farklı beceriler kazanma ve bu becerileri güncel tutma kriterleri en az bir üniversite diplomasına sahip olmak kadar önem arz etmektedir. Bu durumun alternatif bir geçim kaynağı/aracı olarak düşünülen ve bu konuda görüşmecilere güven veren internet ve sosyal medya gibi çeşitli dijital platformlar açısından da geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü e-ticaretin yapıldığı çeşitli alanlar ve bu alanları kullanıma açan dijital platformlar içerisinde de bir rekabet olacağı ve bu rekabetten kaçınılmayacağı düşünüldüğünde yeni pazarlama stratejilerinin ve teknolojik becerilerin sürekli olarak geliştirilmesi yine bu noktada zorunlu gibi görünmektedir. Dolayısıyla mezuniyet sonrası gelecekte iş bulma konusuna dair bireylerin çeşitli stratejiler geliştirmesi ve yaşam boyu öğrenmeyle ilişkisel olarak güncel ve farklı beceriler kazanmaya sürekli olarak devam etmesi hala önem arz eden bir kriter olarak karşımıza çıkmaktadır.

İkinci olarak; Türkiye’de eğitim almış olmanın gelecekte bireysel başarıya ve iş bulma konusuna dair görüşmeciler tarafından avantaj sağladığı düşünülen iki önemli kriterin mezuniyet sonrası alınan diplomanın uluslararası tanınırlığı ve Türkçe biliyor olmanın önemi ve avantajları üzerine olduğu görülmektedir. Buna göre daha önce de ifade edildiği üzere; uluslararası alanda kabul gören bir diplomaya sahip olmak bireylerin hareket alanını genişleterek sadece ulusal piyasaya bağlı kalmaktan ziyade küresel iş piyasasında da kariyerlerini geliştirme imkânı tanımaktadır. Yani bu noktada birey, çok daha geniş bir ağda kendini sunma fırsatı yakalayarak küresel iş gücünün bir parçası haline gelebilmektedir. Ancak bu durumun hızlı değişen küresel iş dinamiklerine ayak uydurma, daha fazla rekabetçi bir anlayış içerisinde performansa dayalı bir çalışma stiline adapte olma ve becerileri sürekli güncel tutma gibi zorlukları da beraberinde getirdiği unutulmamalıdır. Diğer taraftan, Türkiye’nin özellikle Orta Asya Türki Cumhuriyetleriyle güçlü ekonomik, diplomatik ve kültürel ilişkileri olan bir ülke pozisyonunda bulunması Türkçe ile iyi bir şekilde iletişim kurabilme becerilerinin kazanıldığı/geliştirildiği takdirde bu ülkelerde de çeşitli iş fırsatlarının geniş bir yelpaze içerisinde değerlendirilmesine kapı aralamaktadır. Ancak bu durumun Türkçenin etkin bir dil olarak kullanıldığı pazarlarda bireye ciddi bir avantaj

sağladığı söylenebilir. Diğer taraftan bireylerin küresel pazarda daha geniş ve çeşitli iş fırsatlarına kapı aralayabilmesi için farklı diller öğrenmek ve farklı iş yetkinliklerine sahip olması da gerekebilmektedir.

Üçüncü olarak, gelecekte yaşanılmak istenilen yere dair özellikle kendi ülkesine dönmek isteyen görüşmeciler tarafından; “memleket özlemi” ve “yurtdışında alınan eğitimi gelinen ülkenin toplumsal refahına ve gelişmişlik düzeyine katkı sağlayacak şekilde kullanma” kriterlerinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bununla birlikte gelinen ülkede veya bölgede günümüzde etkileri hala devam eden iç karışıklıklar ve savaştan dolayı gelecekte yaşanılmak istenilen yere dair açık ve net bir şekilde planlama yapamayan görüşmecilerimiz de mevcuttur. Bu bağlamda uzun bir süre boyunca farklı bir kültür içerisinde yurtdışında alınan uluslararası eğitim ve bu eğitim süreci içerisinde karşılaşılan çeşitli problemler ülke, aile ve sosyal çevre özlemini artıran ve bu anlamda uluslararası öğrencilerin ülkelerine geri dönme motivasyonunu ciddi şekilde etkileyen önemli bir kriter olarak görülmektedir. Bununla birlikte uluslararası öğrencilerin uluslararası eğitim süreci boyunca kazanmış veya geliştirmiş oldukları çeşitli bilgi ve becerileri ülkelerinin gelişimine hizmet etmek amacıyla kullanmak istemeleri durumu, uluslararası eğitimin sadece bireysel başarı için değil, aynı zamanda toplumsal faydayı da hedefleyen bir çaba olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ülkelerinde/bölgelerinde yaşanan iç karışıklıklar ve savaştan dolayı gelecekte yaşanılmak istenen yere dair net bir planlama yapılamaması durumu, öğrencilerin kişisel güvenlik kaygılarını tetiklemekle birlikte gelecekte güvenli ve huzurlu bir yaşam arayışı ile kendi ülkeleri arasında kalmalarına neden olmaktadır.

Dördüncü ve son olarak dikkat edileceği üzere; görüşmecilerin ifadelerinde gelecekte Türkiye’de yaşamak istemeye dair herhangi bir vurgunun belirtmemiş olduğu görülmektedir. Bu durum genel olarak daha önce de ifade edildiği üzere; tabi ki Türkiye’de eğitim alan her uluslararası öğrenci için geçerli olmasa da bu araştırma özelinde Türkiye’nin uluslararası öğrenciler tarafından geçici bir deneyim alanı olarak görüldüğünü ya da bu şekilde düşünüldüğünü göstermektedir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Neoliberal politikalar, 1980'lerden itibaren dünya ekonomisi ve toplumsal yapıları dönüştüren çok güçlü ve temel bir paradigmaya işaret etmektedir. İlk etkilerinin Batı'da görüldüğü (özellikle İngiltere ve ABD) bu piyasa merkezli politikalarla devletin sosyal ve ekonomik alanlardaki rolü ciddi manada küçülürken, ekonomik faaliyetlerin daha serbest bir ortamda gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bizi kendi gelişimi ve sürdürülebilirliği adına, toplumsal hayatın devamlılığını sağlayan ve hayati öneme sahip olan temel kurumların değişim ve dönüşümünü kendine misyon edinen neoliberalizm, eğitim kurumunu da bunun dışında bırakmamıştır. Eğitim alanında gerçekleştirilen neoliberal yeniden yapılanma süreciyle birlikte yükseköğretim kurumları özellikle de üniversiteler neoliberal politikalarca belirlenen ticari işleyişe uyumlu bir yapıya evriltilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte neoliberal cepheden bakıldığında günümüzde büyük ölçüde başarısının sağlanmış olduğunu söylemenin yanlış olmayacağı bu hedef, yalnızca yükseköğretim kurumlarının ya da daha özelde üniversitelerin ekonomik olarak sürdürülebilirliklerini sağlama gereksiniminden değil, aynı zamanda küresel bilgi ekonomisinin taleplerine yanıt verme arzusundan da kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarının rolü yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkarılmış, piyasanın talepleri doğrultusunda nitelikli işgücünün yetiştirilmesine hizmet eden ve uluslararası düzeyde rekabet edebilecek mezunlar yetiştirmeyi hedefleyen yapılar haline dönüştürülmüştür.

Türkiye yükseköğretim alanı da Batı kökenli oluşan bu küresel hareketten büyük ölçüde etkilenecek, söz konusu bu politikalar çerçevesinde yükseköğretim sisteminde derin değişikliklere gidilmesine neden olmuştur. Bu çalışmada da tam olarak; Türkiye yükseköğretim alanında yaşanan neoliberal yeniden yapılanma sürecine odaklanılarak, yükseköğretimde uluslararasılaşma meselesini devlet politikaları, piyasa süreçleri ve uluslararası öğrencilerin aktif rolü çerçevesinde çok boyutlu ve ilişkisel bir analizle okuyup anlamak amaçlanmıştır.

Aslında dikkat edileceği üzere; çalışma boyunca ve özellikle araştırma bulguları ortaya konulurken, her bir başlık altında verilen bulgulardan hareketle genel bir değerlendirme yapılmasına mümkün olduğunca özen gösterilmeye çalışılmıştır. Bulgular başlığı altında ise yapılmak istenilen daha çok araştırmanın örneklem grubunun “dünü” (kendi ülkelerindeki yaşantıları), “bugünü” (günümüzde eğitim

gördüğü süreç) ve muhtemel “yarınının” (gelecek beklentileri ve planlamaları) genel bir profilini çizerek bu profilin bir hikayesini ortaya koymak olmuştur. Çalışmanın bu son kısmında ise, yine bulgular başlığı altında izlenen kurgudan ve araştırma problemlerinden hareketle ön plana çıkan ve dikkat çeken bulguları genel anlamda toparlamak ve ortaya konulan bulgular doğrultusunda genel ve güncel bir tartışma yürütmek amaçlanmıştır.

Bölgesel Bazlı Çeşitli Problemlerden Hareketle Yurtdışı Eğitim Tercihine Dair

“Dün” açısından bakıldığında ortaya konulan en önemli bulgulardan biri; uluslararası öğrencileri uluslararası eğitim sürecine iten siyasi, ekonomik, toplumsal ve eğitim alanlarına yönelik ortaya çıkan çeşitli problemlerin gelinen bölge bazında bir farklılık yaratıyor olması hususudur. Bu bağlamda dünyanın farklı bölgelerinde uluslararası eğitimi tercih eden öğrencilerin bu tercihleri gelinen ülkenin/bölgenin koşullarından bağımsız değil aksine bu koşullarla doğrudan ilişkiseldir. Örneğin genel olarak değerlendirildiğinde; Orta Doğu ve Güney Asya bölgesinden gelen öğrenciler daha çok mevcut siyasi yapıdan kaynaklı problemlere dikkat çekerek siyasi istikrarsızlığa, bölgede yaşanan iç savaş ve sıcak çatışmalara ve anti-demokratik ve otoriter bir düzenin varlığına işaret ederken, Orta Asya ve Afrika bölgesinden gelen öğrenciler daha çok kaliteli ve nitelikli bir eğitime erişememe sorunsalı başta olmak üzere eğitim alanında görülen çeşitli problemlere ve siyasi yapı kaynaklı olarak ülkelerinde demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesine rağmen demokrasinin gerektirdiği ilke ve değerlerin tam anlamıyla uygulanmamasına vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte Avrupa bölgesinden gelen öğrenciler ise daha çok eğitim maliyetlerinin gelinen bölgeye kıyasla çok daha ucuz olması kriterini ön plana çıkarmışlardır. Aslında daha önce de ifade edildiği gibi; dünyanın farklı bölgelerinde ve bu bölgelerde yer alan ülkelerin kurumsal yapılarında ortaya çıkan söz konusu bu problemler birbirilerinden bağımsız bir yapıya sahip değil aksine birbirlerini çeşitli şekillerde doğrudan veya dolaylı yollardan etkileyen ilişkisel problem alanları olarak karşımıza çıkmaktadır. Tabi bu noktada siyaset, ekonomi, eğitim gibi temel kurumsal alanlarda görülen ve öğrencileri yurtdışı eğitime itmeye zorlayan bu ana problemlerin, gelinen coğrafi bölgenin toplumsal yapısına bağlı olarak alt sorun alanlarının ülkeden ülkeye farklılaşabileceği unutulmayarak veya bu nokta gözden kaçırılmayarak dünyanın farklı bölgelerinden gelen uluslararası öğrencilerin uluslararası eğitimi tercih etmesine yönelik ortak vurgularının yine de bu araştırma

özelinde büyük ölçüde “kaliteli ve nitelikli bir eğitime erişim” imkânı olduğu görülmüştür.

Dolayısıyla Türkiye’nin dünyanın farklı bölgelerinde filizlenen bu çeşitli problem alanlarından hareketle, küreselleşen eğitim alanını ve bu alanın piyasasını çok daha iyi okuması, analiz etmesi ve yükseköğretimde uluslararasılaşmaya yönelik politikalarını bu çerçevede içerisinde geliştirmesi uluslararası öğrenci hareketliliğini ivmelendirmesi ve uluslararası öğrenciler için bir çekim ve cazibe merkezi haline gelebilmesi bakımından elzemdir. Örneğin bu araştırma özelinde ortaya konulan bulgulardan hareketle; Türkiye’nin yurtiçi gerekli güvenlik ortamını sürdürülebilir kılarak uluslararası öğrenciler için uluslararası eğitim sürecini daha güvenli ve huzurlu bir hale getirmesi (özellikle ayrımcılık/dışlanmaya dair faktörleri minimum seviyeye düşürerek), kaliteli ve nitelikli bir eğitim sunmak adına nitelikli akademik kadrosunu genişletmesi ve güncel teknoloji ile desteklenen eğitsel alt yapısını çok daha güçlü kurması ve geliştirmesi (özellikle uluslararası kalite standartlarının karşılanması hususunda) ve eğitime özellikle de yükseköğretim alanına ayrılan finans kaynaklarını mümkün olduğunca arttırması (özellikle burs, etkin danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ve uluslararası alanda Türkiye ve üniversitelerinin tanıtımı/reklamı açısından) yükseköğretimde uluslararasılaşma hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından son derece önemli görünmektedir.

Bununla birlikte Türkiye’yi uluslararası öğrenciler için cazip hale getiren ve çeken en önemli kriterlerin “Türkiye’nin Müslüman bir ülke olması”, “coğrafi ve kültürel yakınlık” ve “diplomanın uluslararası tanınırlığı” olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye’nin uluslararası öğrenciler açısından bir eğitim merkezi haline gelmesinde veya dönüşmesinde, ülkenin kültürel ve dini bağlarıyla birlikte öğrencilere dünyanın farklı ülkelerince tanınır olan bir diploma sunuyor olmasının büyük bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, uluslararası öğrencilerin kendilerini yabancı gördükleri bir ülkeyi değil de daha çok kültürel ve dini anlamda yakın ve rahat hissettikleri bir ülkede eğitim almayı tercih etmeleri, ibadetleri rahatça yerine getirebilme avantajı ve benzer yaşam tarzlarında aşina olunan bir toplumda eğitim görüyor olmanın vermiş olduğu güven hissiyatıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla Türkiye’nin kültürel ortaklıklarını ve dini bağlarını uluslararası eğitim stratejilerine entegre ederek bu tür avantajlarını daha fazla ön plana çıkaracak dönemin şartlarına uygun güncel, etkin ve sürdürülebilir politikalar üretmeye ve geliştirmeye devam

etmesi yükseköğretimde uluslararasılaşma hedeflerine ulaşım açısından son derece mühim görünmektedir. Diğer taraftan mezuniyet sonrası uluslararası alanda geçerli sayılacak olan bir diplomayla bireyin “tek bir yerde sabit kalmama”, “hareket alanının genişlemesi” ve “dünyaya açılabilmesi” gibi kriterler Türkiye’nin yükseköğretimde uluslararasılaşmasına büyük bir katkı sağlayan ve küresel rekabet gücünü artıran bir etken olarak ön plana çıkmaktadır.

Türkiye ve Eğitim Alınan Üniversite Hakkındaki Genel Algıya Dair

“Bugün” açısından bakıldığında, dikkat çeken önemli bir bulgu uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye ve eğitim aldıkları üniversiteye ilişkin genel algıları ve memnuniyet düzeylerinde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin Türkiye’de eğitim aldıkları süreç içerisinde Türkiye’ye yönelik geliştirmiş oldukları genel algının daha çok pozitif yönlü şekillendiği görülse de yine de ayrımcılık/dışlanma gibi faktörler negatif bir algıya yol açarak Türkiye’nin uluslararası imajını zedeleme potansiyeline sahip güçlü bir faktör olarak gözükmektedir. Buna göre; bölgesel bazda bakıldığında ayrımcılığa neden olan faktörler; Orta Asya bölgesinden gelen katılımcılar açısından; “insanların önyargılı davranması”, “fiziksel görünüş”, Orta Doğu ve Güney Asya bölgesinden gelen katılımcılar açısından; “Türk medyası”, “Türk siyaseti”, Afrika bölgesinden gelenler açısından; “fiziksel görünüş” olarak belirtilmiştir. Derinlemesine görüşmelerde ise burada dile getirilen ayrımcılık söylemlerindeki çeşitliliğinin arttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda; Türkiye’de gerçekleşen bazı olaylar (örneğin Karabük olayı gibi), Pandemi dönemi (Covid’in yabancılardan bulaştığına dair yanlış algı), burs alma (bizim paramızı yiyorsunuz inancı), olumsuz ülke imajı (özellikle Orta Doğu ve Güney Asya ülkelerine yönelik), fiziksel görünüş (Afrika ve Orta Asya bölgesinden gelenlere) ve yine medya ve siyasetin kışkırtıcı söylemlerinden kaynaklı ayrımcılık söylemlerinin geliştiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Türkiye’nin söz konusu bu olguyu basite indirgemeden üzerine daha fazla eğilmesi, ortaya çıkarabileceği çeşitli problemlere çözüm odaklı yaklaşması ve henüz daha başlamadan önüne geçmesi, hukuk üstünlüğünün geçerli olduğu, farklı yaşam tarzlarına açık, çokkültürlü ve saygılı bir ortam yaratılması veya bu ortamın geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Diğer taraftan uluslararası öğrencilerin Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ne yönelik algılarının; kaliteli ve nitelikli eğitime erişim, akademik danışmanlık ve rehberlik, kütüphane hizmetleri (yine de akademik kaynak çeşitliliği ve çeşitli teknolojik destek

ile –güncel modern bilgisayarlar, e-yayın, daha hızlı internet erişimi gibi- geliştirilmesi bekleniyor) ve uluslararası öğrencilerin çeşitli problemlerine etkin çözüm üretebilme kabiliyeti (uluslararası öğrencilerle olan iletişimin daha aktif ve etkin bir şekilde güçlendirilmesi bekleniyor) kriterleri konusunda genel olarak yeterli görülüp pozitif yönde şekillendiği tespit edilirken, negatif algı yaratan faktörler olarak; temizlik, yemekhane ve ulaşım (daha çok maddi yönden ulaşım hizmetlerinin pahalı olduğuna yönelik bir vurgu yapılmıştır) hizmetleri, fakülte binaları ve dersliklerin modern olmaması ve sosyalleşme olanaklarının büyük ölçüde yetersizliği (yeterli finans kaynağı ayrılarak öğrencilerin kültür alışverişinde bulunabileceği ve sosyalleşebileceği mekanların ve çeşitli spor dallarının uygulanmasına yönelik alanların oluşturulması veya geliştirilmesi –kampüs içi rekreasyon alanlarının mümkün olduğunca genişletilmesi-) ön plana çıkarılmıştır.

Neoliberalizm ve Kabiliyetlere Dair

Örnekleme grubunun hem “bugünü” hem “yarını” açısından değerlendirilebilecek ve bu tez çalışması açısından merkezi önemde olan en önemli bulgulardan bazıları neoliberalizmin piyasa odaklı birey yetiştirme idealinden hareketle uluslararası eğitim süreci içerisinde kazanılan/geliştirilen özyönetim, yaşam boyu öğrenme, girişimcilik, başarı, rekabet, performans ve uyum gibi birtakım kişisel kabiliyetlerin uluslararası öğrencilerin güncel aktif yaşamlarında ve gelecek hayatlarında oynadığı veya oynayacağı düşünülen olumlu veya olumsuz etkilerin analizi gerçekleştirilirken ortaya konulmuştur. Bu bağlamda neoliberalizmin en temel varsayımlarından biri, kendi yaratmış olduğu sistem içerisinde bireyin kendi başarısını elde etme sorumluluğunu yine bireyin bizzatı kendisine devretmiş olmasıdır. Bu anlayış bireyi, kamusal alandan ya da onun kolektif dayanışma ağlarından bağımsız kılarak kendi öz değerini yine kendisinin oluşturmasını talep etmektedir. Dolayısıyla bu nokta, neoliberalizmin sadece ekonomik temelli bir sistem olmanın ötesine geçerek bireyleri belirli bir yaşam tarzına ve düşünme biçimine sevk eden ideolojik bir aygıt olarak işlev görmeye başladığını göstermektedir. Tam da böylesi bir ideolojiyi bireyin gündelik hayatının her alanına bir yönetsellik ilişkisini inşa edecek şekilde sirayet ettirebilmek için neoliberal ilkeler doğrultusunda yeniden yapılanan eğitim kurumları devreye sokulmuş ve bu doğrultuda dönüşüm geçiren günümüz eğitim kurumları, bireyi gündelik hayatın her alanında “kendi kendine yetebilen” bir özne olarak üretilmesine ve yeniden üretilmesine hizmet eden bir konuma indirgenerek bu emel

uğruna araçsallaştırılmıştır. Bu bağlamda günümüz eğitim sistemi; bir taraftan bireyleri bağımsız, kendi kendini yöneten, sürekli rekabet halinde olan ve piyasa odaklı davranış kalıplarının içselleştirilmesine aracılık ederek piyasa dinamiklerine uyum sağlayabilen özneler olarak şekillendirirken diğer taraftan bunu birtakım kişisel kabiliyetlerin edinimini veya gelişimini zorunlu tutarak gerçekleştirmektedir.

Neoliberal yönetimsellik tarafından bireyleri “daha iyi” bir “pazar oyuncusu” haline dönüştürebilmek için ön plana çıkarılan ve etkinleştirilen ve bu anlamda özneleştirme sürecinin en büyük faktörlerinden biri olan söz konusu bu kişisel kabiliyetler, bu çalışmada da uluslararası eğitim sürecinde farklı deneyim ve tecrübelerle kazanılan veya geliştirilen beceriler özelinde ele alınarak kendine merkezi bir yer edinebilmiştir. Buna göre uluslararası öğrenciler, bir taraftan her ne kadar olumsuz özelliklerine değinmiş olsalar da kendi kendinin yönetimini ve denetimini sağlayabilen, kendilerini yaşam boyu sürekli geliştiren, girişimcilik ruhuna sahip ve başarıya sürekli aç bireyler olarak (yani “özyönetim”, “yaşam boyu öğrenme”, “girişimcilik” ve “başarıya ulaşma”) söz konusu bu becerilerin henüz genç yaşta eğitim aşamasındayken edinim sürecini mezuniyet sonrası özellikle kendilerini konumlandırmış oldukları küresel ölçekteki gelecek yaşamlarında/iş hayatlarında rekabet edecekleri diğer bireylere kıyasla çok daha önemli avantajlar elde edeceklerine dikkat çekerek pozitif yönlerini vurgularken, diğer taraftan özellikle “rekabet” ve “performans” becerilerine dair kriterlere daha temkinli yaklaşarak bireyler üzerinde yaratmış olduğu psikolojik baskıya ve tahakküme, gündelik hayatın ya da şimdiki zamanın kaçırılmasına ve toplumsal bağları zayıflatma tehdidine işaret ederek negatif yönlerini vurgulamış ve bu noktada iş hayatı, aile hayatı ve sosyal çevre üçgeninde kurulan “denge” unsurunu ön plana çıkarmışlardır. Bu bağlamda neoliberalizmin piyasa odaklı bireyler yetiştirme idealinde bireylerde en çok aranan ve olması arzulanan, uluslararası eğitim sürecinin de katkılarıyla kazanılan/geliştirilen ve özne üzerine büyük ölçüde etki eden bu kişisel kabiliyetlerin, uluslararası öğrencilerin bireysel yaşamları, aile hayatları, iş hayatları ve sosyal çevreleri üzerinde uzun vadeli ve psikolojik açıdan ciddi manada zorlayan karmaşık etkiler yaratabileceği anlaşılmıştır. Dolayısıyla günümüz neoliberal koşullarında görüşmecilerimizin de pek çok kez ifade ettikleri gibi “hayatta kalmak” maksadıyla bu becerilerin kazanımından zorunlu olarak kaçılmayacağı düşünüldüğünde, en azından eğitim aldıkları süreç içerisinde bu becerilerin iş, aile ve sosyal hayatları gözetilerek dengeli bir şekilde

kazandırılması hususunda politikaların geliştirilmesi öğrencilere hem bireysel hem de toplumsal açıdan sağlıklı bir gelişim alanı sunmak açısından önem taşımaktadır.

Diğer taraftan bulgular kısmında bu konuya yönelik uluslararası öğrencilerin beyanlarında ortaya çıkan daha derin vurgulardan hareketle; söz konusu bu kişisel kabiliyetlerin edinim veya yaşam boyu hiç bitmeyen gelişim süreci, neoliberal rejimde başarısızlığı bir seçenek olarak görmeyen bireyi; sürekli performans kaygısı içinde yaşamaya zorlamakta, başarılı ve mutlu olabilmenin ön koşulunu girişimci bir karaktere sahip olmaya bağlamakta, piyasanın çıkarlarıyla bağdaşmayan kişisel arzularını mümkün olduğunca kısıtlamakta ve bu arzularını piyasanın çıkarları doğrultusunda yeniden revize etmesini gerekli kılmakta ve hatta onu kendi ahlaki değerlerini ve kendi benliğini sorgulamasına neden olarak “kabullenme” veya “reddetme” arasında sıkıştırıp benliğin kendi kendine tahakkümüne neden olmaktadır. Dolayısıyla Han’ın bizlere işaret ettiği üzere (2020), psikopolitik tekniklerce de idare edilen bu süreç bireyi ruhen, zihnen ve bedenen yorgun düşürerek, yıpranmasına neden olmakta ve tükenmesine yol açmaktadır.

Bu bağlamda neoliberal yönetimselliğin, neoliberal ilkeler doğrultusunda yeniden yapılanan günümüz eğitim sistemi aracılığıyla aslında “ahlak”a ya da “ahlaki değerlere” karşı bir savaş açtığı söylenebilir. Burada eğitim kurumu bir “özne” konumundan çok neoliberalizmin dönüştürerek yeniden yaratmış olduğu bir “nesne” konumundadır. Dolayısıyla savaşın asıl faili de yine neoliberalizmin bizatihi kendisidir. Bu anlamda günümüz eğitim sisteminin neoliberal ilkeler doğrultusunda bugün bireyden kesin bir şekilde talep ettiği husus; piyasa odaklı davranış kalıplarının ve kabiliyetlerin içselleştirilmesiyle bireyin ivedilikle piyasa koşullarına dahil olarak ve bir an önce bu koşullara uyum sağlayarak sistemin yaratmış olduğu çarkın bir dişlisi haline gelmek ve bu şekilde Adem İnce’nin de *Eğitilmiş İnsanın İmali*’nde (2021) kullandığı tabirle bir “*teknik beşer*” olarak yetişmektir. Burada “teknik beşer” kısa ve öz bir ifadeyle; huzurun, “sûkûnetin ve dinginliğin yitirilmiş olduğu istikrarsız bir ruhu” temsil etmektedir (2021: 283). Neoliberalizmin ise bireyin teknik beşer olma yolunda önüne çıkabilecek, onu engelleyebilecek hiçbir kişisel değere, toplumsal veya kültürel bariyere kesinlikle tahammülü yoktur. Dolayısıyla bu pencereden bakıldığında neoliberalizmin, teknik beşer olabilmenin parolasını “her şey mübah” anlayışına dayandığını söylemek de pekala mümkündür. O halde neoliberal yönetimselliğin kurgulamış olduğu bu sistem içerisinde piyasanın çıkarları

doğrultusunda “ilerlemenin”, “gelişmenin” veya “statü elde etme”nin yani teknik beşer olabilmenin yolu örneğin eğer tabiri caizse “bir başkasının üstüne basıp onu ezip geçmekse” (ki bu durum aynı zaman karşı tarafın tüm kişisel ve ahlaki değerlerini görmezden gelmeyi hatta onu yok saymayı gerektirmektedir) neoliberalizm aslında tam da bunu açıktan açığa olmasa da özellikle rekabet ilkesi uyarınca maskeleyerek mübah kılmıştır. Çünkü bunu yaparken aynı zamanda “ezilen” kişiye de dolaylı yoldan “her an oyun dışı kalabileceği” hatırlatmasıyla onu sürekli bir yetersizlik hissiyatına sürükleyerek sürekli kendini geliştirmeye ve reform altında tutmaya zorlamaktadır. Böylece neoliberal yönetimselliğin kurgulamış olduğu sistemin kurallarını acı bir yoldan tecrübe etmiş olan söz konusu bu birey kendi ahlaki değerleri elvermese dahi tekrardan aynı pozisyona düşmemek ve hatta çıkarmış olduğu dersler sonucu “gelişebilmek” ya da “yükselebilmek” adına bir başkasının “üstüne basıp geçmekten çekinmeyecek”, bu durumu mübah sayacak bir düzeye getirilmiştir.

Tam da bu nokta, teknik beşerin imali konusunda bireyin ahlakı ve kendi ahlaki değerlerini nasıl geri plana ittiği onu nasıl bastırdığı hususunda bizlere bir fikir sunmaktadır. Dolayısıyla burada geçen çetin savaş aslında ahlaki değerler ile neoliberal piyasanın çıkarları arasındadır. Yani neoliberal rejim bugün burada basite indirgeme pahasına aslında bize şunu söylemektedir: “Teknik beşer olacaksın veya olmak istiyorsan kendi ahlaki değerlerini, aileden almış olduğun eğitimi, örf ve geleneklerini bir kenara koymayı onları bastırıp maskeleymeyi öğrenmelisin¹⁴⁷ ve benim koymuş olduğum ilke ve değerlerle, benim arzu ettiğim bir beşer olarak gelişmelisin. Çünkü ancak bu şekilde kurmuş olduğum bu sistemde dünyevi hayallerini gerçekleştirip refah düzeyini artırabilir ve “hayatta kalabilirsin”. Ya da ahlaki değerlerinden vazgeçmeyerek ferdi planda bir insan olma yolunda ilerleyebilirsin. Ancak bu durumun sonuçlarına yine kendin katlanmaya mecbursun. Çünkü kurmuş olduğum bu sistemde oyun dışı kalıp elenmeye mahkûmsun!” Yani kısa ve öz olarak; teknik beşer olacaksın ahlaki değerleri bastırıp “her şey mübah ilkesi” gereğince hareket edip “yaşayacaksın” ya da benliğinden ve ahlakından vazgeçmeyerek “hayatta kalamayacaksın.” İşte neoliberal yönetimselliğin kurgulamış olduğu bu günümüz sisteminde birey, teknik beşer olarak üretilme sürecinin başlangıcından henüz önce tam da bu iki seçeneğin ortasında durmaktadır ve hangi

¹⁴⁷ Çünkü birey bu tip güçlü değerlerini hiçbir zaman tam anlamıyla yok edemez, onlar bireyin doğumundan itibaren habitusunu şekillendirmekte ve ona kodlanmaktadır.

yolu seçmesi gerektiği hususunda ise yine bu iki seçenek arasında sıkışıp kalmış durumdadır. Bu tip bir senaryoda bireyin ahlaki değerler yönünde bir tavır alması veya bu tip bir tavrın alınmasının beklenmesi gerçekten de çok zordur. Dolayısıyla neoliberalizmin bireysel özgürlük kisvesi altında geliştirmiş olduğu bir seçenek gibi sunulan bu durum aslında tam anlamıyla bir seçenek bile değildir. Daha çok bir zorunluluğu yansıtmaktadır.

Tabi bu noktada; “ahlaki değerler baskılanmadan bir teknik beşer olunamaz mı?” ya da “hem teknik beşer olunup hem ahlaki değerler korunabilir mi?” gibi bir soru da ortaya çıkmaktadır. Bu; bireyin, neoliberal yönetsellik anlayışının birey üzerine dayatmış olduğu baskı kriterlerine karşı ahlaki duyarlılıklarını muhafaza edebilecek eleştirel bir bilinç/farkındalık geliştirebilmesine ve dolayısıyla güçlü bir iç denetim mekanizmasına bağlı olarak teorik bakımdan mümkün görünse de pratikte oldukça zorlayıcıdır ki; bugün neoliberalizmin ilkeleri gereğince yeniden yapılanan ve dönüşüm geçiren bir eğitim sisteminde yetişen insan tipinden böylesi bir performans sergilemesini beklemek pek de gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Buradaki performans sergileme meziyeti, fiziki manada sarf edilen bir performans olmaktan daha çok; buna elverişli olmayan bir toplumsal düzen içerisinde birbirine karşıt olarak gelişen ahlaki değerler ile piyasanın ilkeleri ve çıkarlarını, bireyin kendi olma/olabilme serüveninde birbirleriyle girift bir yapı içerisinde harmanlayarak kabullenebilme ve içselleştirilme girişiminde yaşanan varoluşsal sancıların çatışmasına, yani yine bireyin bizatihi kendisinin kendisiyle olan çatışmasına tanık olduğu ve bu çatışma uğruna harcamış olduğu bir performanstır. Kaldı ki; seçenekler arasında bir denge kurulup yaşam boyu bu dengenin devam ettirilebilmesinin, yine çok da mümkün görünmeyen bir şekilde burada bahsedildiği şekliyle yaşam boyu söz konusu bu performansın sürdürülmesine bağlı olduğu bir toplumsal düzende, bir seçeneğin diğerine üstün gelmesi/baskın çıkması yüksek bir olasılık olarak karşımıza çıkacaktır. Neoliberal rejim içerisinde yaşanan bu tip bir varoluşsal çatışmada ise hangi seçeneğin diğerine üstün geleceğini tahmin etmek çok da zor olmayacaktır. Bununla birlikte, neoliberal ilkeler gereğince yeniden yapılanan bir eğitim sisteminin çıktısı olan ve daha çok tüketici özelliğiyle tanımlanan günümüzün bu insan tipinin; “hırslı”, “bencil”, “riyakâr”, “metaya düşkün olması hasebiyle elde etmiş olduğu her şeyi çok çabuk tüketen” ya da “bir şeyi elde etmeye çalışırken aynı anda gözlerini diğer vitrinlerden alamayan” dolayısıyla “aza kanaat etmeyen/açgözlü” ve benzeri

özellikleriyle tanımlandığı ve burada sayılan özelliklerin hiçbirinin ahlaki değerlerle bağdaşmadığı düşünüldüğünde yine bu durumun pek de gerçekçi bir yaklaşım olmayacağı ortaya çıkacaktır.

Muhtemel Yarına Dair

“Yarın” açısından bakıldığında çalışmada ortaya konulan en önemli bulgulardan biri, Türkiye’nin mezuniyet sonrası kendi ülkelerine dönmek isteyen uluslararası öğrenciler tarafından geçici bir deneyim alanı olarak görülmesi veya gelecekte farklı bir ülkede yaşamak isteyen öğrenciler tarafından (özellikle Avrupa ve Amerika kıtasında yer alan ülkeler açısından) bir geçiş ülkesi olarak konumlandırılmış olmasıdır. Bu durum aslında Türkiye’nin pek çok açıdan uluslararası öğrenciler tarafından bir kültürel deneyim noktası olarak kabul edilmesine rağmen, uzun vadeli bir yerleşim merkezi olarak düşünülmediğini gözler önüne sermektedir. Mezuniyet sonrası özellikle gelişmiş Batı ülkelerinde yaşama isteği uluslararası öğrenciler tarafından daha çok “daha fazla iş imkânı ve çeşitli kariyer fırsatlarıyla” ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularından hareketle, Türkiye’nin her ne kadar uluslararası öğrencilere kaliteli ve nitelikli bir eğitim alanı sunduğu (bölgeden bölgeye fark etmektedir) ve bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığı söylenebilse de mezuniyet sonrası yaşam standartları, iş imkânları ve kariyer olanakları bakımından uluslararası öğrencileri tam anlamıyla tatmin edemediği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Türkiye, uluslararası öğrenciler tarafından geçici bir aşama veya bir sıçrama tahtası pozisyonunda kalmakta bu durum ise, uluslararası öğrenci çekme konusunda Türkiye’yi küresel eğitim pazarında uzun vadeli bir tercihten ziyade kısa vadeli bir tercih olarak konumlandırılmasına neden olmaktadır.

Tüm bunlarla birlikte Türkiye yükseköğretim alanında uluslararasılaşma, dünyada özellikle eğitim alanında neoliberal yeniden yapılanma süreciyle ivmelenen küresel rekabet ortamına, Türkiye’nin politik ve ekonomik koşullarına ve dünyadaki yükseköğretim trendlerine bağlı olarak gelişim göstermeye devam etmektedir. Dolayısıyla Türkiye yükseköğretim alanının küresel ve yerel dinamiklerin etkisiyle çok yönlü bir değişim geçirdiğini ve aynı zamanda günümüzde hala bir gelişim süreci içerisinde ilerlediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte Türkiye’nin uluslararası öğrenci çekme konusunda son yıllarda kayda değer bir ilerleme kat ettiği rahatlıkla

söylenbilir.¹⁴⁸ Geline bölgeye kıyasla kaliteli ve nitelikli bir eğitim sağlama, diplomanın uluslararası tanınırlığı (Mavi Diploma/Diploma Eki uygulaması), YTB Türkiye Bursları gibi devlet destekli burs programları, uluslararası öğrenci hareketliliğine yön veren çeşitli kurum ve kuruluşların aktif rolü ve birçok üniversitenin kendi imkânları dahilinde sağlanan cazip imkânlar sayesinde Türkiye, özellikle komşu ülkelerden ve Orta Asya, Orta Doğu, Afrika ve Güney Asya bölgelerinden uluslararası öğrencileri çekmekte başarılı olmuştur. Ancak Türkiye'nin bu bölgeler üzerinde oynamış olduğu aktif çekim rolü sadece uluslararası öğrenci sayısını artırmaya yönelik salt bir gelişim çizgisiyle sınırlı kalmamalıdır. Çünkü bu sayısal büyüme uluslararası öğrencilerin ülkeye entegrasyonu, eğitim kalitesine erişimi ve mezuniyet sonrası olanakları Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma hedeflerine paralel olarak desteklenmediği takdirde sürdürülebilir olamama tehdidi ile her zaman karşı karşıyadır. Dolayısıyla bu noktada salt sayısal artırımdan çok; eğitimin niteliğinin ve kalitesinin sürdürülebilirliği, yükseköğretim alanında gerçekleştirilen alt yapı gelişmeleri, akademik araştırmalarda küresel rekabet gücü ve Türkiye'nin söz konusu alana yönelik izleyecek olduğu hedef odaklı dış politika stratejileri gibi geliştirilmesine öncelik verilmesi gereken ve hatta zorunlu olan faktörler ön plana çıkmaktadır.

Bu bağlamda en genel anlamda Türkiye açısından yükseköğretim alanında uluslararasılaşmanın devamlılığı büyük ölçüde akademik ve bilimsel kalite standartlarının yükseltilmesine bağlı gibi gözükmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi Türkiye, Bologna Süreci kapsamında yükseköğretim alanında kalite standartlarını geliştirmeye devam etmekte olan bir ülkedir. Bu noktada Türkiye açısından güncel bir durum değerlendirmesi yapılacak olursa; TÜBİTAK'ın Web of Science (WOS) veri tabanından çekmiş olduğu verilere göre 2024 yılında Türkiye kaynaklı bilimsel yayın sayısı 49.000'e yaklaşmakla birlikte (48.828) milyon kişi başına düşen bilimsel yayın sayısı ise 572 olarak belirtilmiştir.¹⁴⁹ Ayrıca bilimsel yayın sayısı bakımından

¹⁴⁸ Bu durum, çalışmanın daha önceki sayfalarında verilen “Öğretim Yılına Göre Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Sayıları” tablosunda da (Tablo 3.5) açıkça görülmektedir.

¹⁴⁹ TÜBİTAK (2024). *Milyon Kişi Başına Düşen Bilimsel Yayın Sayısı 2023*. Haber Bülteni. Sayı: 13 (Haber Bülteni Mayıs 2024 tarihi itibarıyla güncellenmiştir). (https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/202405/Milyon_Kisi_Basina_Dusen_Bilimsel_Yayin_Sayisi_Haber_Bulteni_2023.pdf Erişim Tarihi: 06.11.2024)

Türkiye'nin Dünya sıralamasındaki yeri ise 14 olarak görülmektedir.¹⁵⁰ Diğer taraftan Türkiye TÜİK'in 2023 yılı "Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması" verilerine göre AR-GE harcaması 377 milyar 542 milyon TL olarak gerçekleşmiştir.¹⁵¹ TÜBİTAK, TÜİK'in açıklamış olduğu bu verilerden hareketle "son 22 yılda AR-GE harcamasının 13 katına çıkarak 2002 yılında 1,2 milyar dolardan 2023 yılında 16,1 milyar dolara ulaştığını ve AR-GE harcamasının Gayrisafi Yurt İçi Hasıla içindeki payının ise yüzde 1,42 olduğu" açıklamasını yapmıştır.¹⁵² Bu rakamlar, Türkiye yükseköğretim alanı açısından geçmiş yıllara nazaran umut vadeden bir gelişme olarak kayıtlara geçse de maalesef ABD, Kanada, İngiltere ve Çin gibi bahse konu olan bu olguya referans oluşturabilecek ülkelere ve bununla birlikte pek çok AB ülkesine kıyasla yine de geride kalmış olduğunu bu noktada ifade etmek gerekmektedir.¹⁵³ Buradan hareketle Türkiye'nin neoliberal politikaların da körüklediği bu küresel rekabetçi ortamda gelecek yıllarda küresel manada çok daha güçlü bir pozisyonda söz sahibi bir ülke konumuna gelebilmesi için uluslararası akademik işbirliklerini ciddi şekilde arttırması, daha fazla kaliteli ve nitelikli yayın ortaya koyması ve üniversiteleri teşvik ederek küresel standartlara uygun bilimsel etkinlik ve projeler yoluyla dünyada adından söz ettirmesi bilimsel alanda öne çıkmasını sağlayacak ve bu şekilde uluslararası öğrenci hareketliliğine de ülke açısından kritik bir katkı sunacaktır.

Bu bağlamda Türkiye'nin yükseköğretim alanında uluslararasılaşma meselesini sadece uluslararası öğrenci sayısını arttırmaya yönelik bir araç olarak değil, piyasa talepleri, ekonomik getiriler, küresel rekabet ve kültürel etkileşimler gibi kriterler üzerinden çok boyutlu bir şekilde analiz etmesi ve bununla birlikte eğitimdeki kaliteyi ve niteliği yükseltecek, akademik işbirliklerini arttıracak, küresel bilgi üretimine katkı sağlayacak stratejik bir alan olarak ele alması gerektiğini ifade etmek gerekmektedir. Bu tarz bir yaklaşım ve politikanın Türkiye'yi yükseköğretim alanında

¹⁵⁰ TÜBİTAK (2024). *Bilimsel Yayın Sayısı Bakımından Türkiye'nin Dünya Sıralamasındaki Yeri* (https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/2024-05/70_Makalede_Dunya_Siralamasi.pdf) Erişim Tarihi 06.11.2024).

¹⁵¹ TÜİK (2023). *Araştırma-Geliştirme Faaliyetleri Araştırması*. (<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Arastirma-Gelistirme-Faaliyetleri-Arastirmasi-2023-53803&dil=1>) Erişim Tarihi: 06.11.2024).

¹⁵² TÜBİTAK (2024). *2023 yılı Ar-Ge Harcaması 377 milyar 542 milyon TL Olarak Gerçekleşti*. (<https://tubitak.gov.tr/tr/haber/2023-yili-ar-ge-harcamasi-377-milyar-542-milyon-tl-olarak-gerceklesti>) Erişim Tarihi: 06.11.2024).

¹⁵³ TÜBİTAK-ULAKBİM (<https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/turkiye-bilimsel-yayin-performans-raporlari/dunya-ulkeler-ve-gruplar-bilimsel-yayin-sayisi-temel-bilimler/>) Erişim Tarihi: 06.11.2024).

uluslararasılaşmaya yönelik hedeflerini sürdürülebilir kılma ve aynı zamanda küresel düzeyde saygın, güçlü ve etkili bir yükseköğretim merkezi olma yolunda mevcut durumunun çok daha ötesine taşıyacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Adanır, O. (2013). Sunuş içinde. Jean Baudrillard (yazar). *Foucault'yu Unutmak*. Oğuz Adanır (çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Ahmad, F. (1996). *Demokrasi Sürecinde Türkiye (1945-1980)*. Ahmet Fethi (çev.). İstanbul: Hil Yayın.
- Ak Parti (2002). *Kalkınma ve Demokratikleşme Programı*. Ankara: TBMM Kütüphanesi.
- Ak Parti (2015). *2002 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi*. Ak Parti Tanıtım ve Medya Başkanlığı. Erişim Tarihi: 29.03.2023. <https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/>
- Akça, İ. (2018). 1980 Sonrası Türkiye’de Hegemonya Projeleri ve Otoriterizmin Değişen Biçimleri. İsmet Akça, Ahmet Bekmen, Barış Alp Özden (der.). *Yeni Türkiye’ye Varan Yol: Neoliberal Hegemonyanın İnşaası*. (s. 27-67). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akçaoğlu, A. (2019). *Zarîf ve Dinen Makbûl: Muhafazakâr Üst-Orta Sınıf Habitusu*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akçay, Ü. (2019). Türkiye’de Neoliberal Popülizm, Otoriterleşme ve Kriz. *Toplum ve Bilim*. (147). 46-70.
- Akdemir, S. (2001). Yapısal Uyum Programları ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Ekonomik Yaklaşım*. 12(40). 45-72.
- Akgül, O. (2019). *Uluslararası Öğrencilik: Entegrasyon, İstihdam ve Politika*. İstanbul: Ravza Yayıncılık.
- Akıllı, E. (2018). Uluslararası Öğrenciler, Ulus Markalama ve İyi Ülke Endeksi: Türkiye Örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(3). 893-905.
- Akkutay, E. A. (2017). Yükseköğretimde Küreselleşme ve Yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*. 4(1). 1-16.
- Aksu, C. (2015). Neoliberal Toplumda Öznellik. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1). 66-89.
- Aktel, M. (2001). Küreselleşme Süreci ve Etki Alanları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 6(2). 193-202.
- Akyıldız, H. ve Eroğlu, Ö. (2004). Türkiye Cumhuriyeti Dönemi Uygulanan İktisat Politikaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 9(1). 43-62.
- Alkan, M. Ö. (2008). Osmanlı İmparatorluğu’nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. 6(12). 9-84.
- Alkın, R. C. (2020). *Tarihsel Kopuş ve Süreklilik Bağlamında Türkiye’de Devlet ve Sivil Toplumun Uluslararası Öğrenci Politikası*. Basılmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı. Konya.
- Alpkaya, G. ve Tellal, E. (1999). Türkiye’de Üniversitenin Gelişimi ve YÖK. *Toplum ve Hekim*. 14(4). 283-292.
- Altıok, M. (2007). Neo-liberal Yapısal Uyum Sürecinde Son Evre: AKP Hükümeti. *Toplum ve Demokrasi*. 1(1). 57-72.
- Altun-Aslan, E. (2019). *Kültürel Sermaye ve Sınıf İçi Farklılaşma: Orta Sınıfların Kültürel Sermaye Yatırımı*. Basılmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Angın, M. ve Bedirhanoglu, P. (2013). AKP Döneminde Türkiye’de Büyük Ölçekli Özelleştirmeler ve Devletin Dönüşümü. *Praksis*. (30-31). 75-95.

- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(6). 25-40.
- Apple, M. (2009). Müfredatın ve Eğitimin Yeniden Yapılandırılması: Neoliberalizmin ve Yeni Muhafazakarlığın Gündemi. Henry A. Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Paulo Freire, David Harvey (yazar). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. Eylem Çağdaş Babaoğlu (çev.). (s. 45-90). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aratemür Çimen, C. (2013). Orta Sınıf ve Eğitimde Neoliberal Yeniden Yapılanma. *Eleştirel Pedagoji*. 5(10). 10-12.
- Aratemür Çimen, C. (2015). *Differentiating Children Through Education: School Choices and Educational Practices of Middle-Class Families in Neoliberal Times*. Basılmamış Doktora Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Arı, M. T. (2004). Onuncu Yılında Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması (NAFTA). *Ekonomik Sorunlar Dergisi*. (14). 1-12.
- Aristoteles, (2012). *Atinalıların Devleti*. Ari Çokona (çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Arslan, K. (2024). *Eğitim Diplomasisi ve Yükseköğretim Politikası Bağlamında Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası Öğrenciler*. Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Arslan, M. M. ve Bahadır, H. (2007). *Bologna Süreci ve Türkiye*. Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi. (2). 222-229.
- Artantaş, O. (2020). “Rechtsstaat” Hukuk Devleti ve Kamu Personeline Rücu’un Zorunluluğu Burak Öztürk, Çiğdem Sever, Ilgın Özkaya Özlüer vd. (ed.). *Prof. Dr. Metin Günday Armağanı*. (1. Cilt). (s.157-172). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Aslan H. ve Babirzade K. (2020). Türkiye’de ve Avustralya’da Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Yüksek Lisans Öğrencilerin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39(2). 1-21.
- Atalay, S. (2022). 20. Yılda Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ve Yükseköğretime Yansımaları. Armağan Erdoğan, Mete Kurtoğlu, Mehmet Durman (ed.). *20. Yılda Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. (s. 73-97). İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.
- Ayata, S. (2005). Yeni Orta Sınıf ve Uydu Kent Yaşamı. Deniz Kandiyoti, Ayşe Saktanber (haz.). *Kültür Fragmanları: Türkiye’de Gündelik Hayat*. Zeynep Yelçe (çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Aybarç Bursalıoğlu, S. ve Selim, S. (2015). Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Yükseköğretimde Etkinliği Belirleyen Faktörler. *Bilig*. (74). 45-69.
- Aydemir, S. S. (2020). Türkiye’de Darülfünundan Üniversiteye Geçiş Süreci ve 1933 Üniversite Kanunu Sonrası Yükseköğretimdeki Gelişmeler. *Journal of History School*. (47), 2222-2243.
- Aydın, M. K. (2007). Türkiye Ekonomisinin 1980 Dönüşümü: “İthal İkamecilik’ten “Dışa Açık” Birikim Modeline Savruluş. Davut Dursun, Burhanettin Duran, Hamza Al (ed.). *Dönüşüm Sürecindeki Türkiye: Aktörler, Alanlar, Sorunlar*. (s. 303-324). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, S. ve Taşkın, Y. (2018). *1960’tan Günümüze Türkiye Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Ayvacı, H. Ş. ve Özbek, D. (2021). Türkiye’deki Üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezlerinde Gerçekleştirilen Eğitimlerin Tematik Analizi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*. 10(1). 16-36.
- Bağcı, E. ve Tekin, Ü. E. (2020). Türkiye İktisat Politikalarının Tarihsel Gelişimi ve Günümüze Yansımaları. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*. 3(3). 175-188.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(42). 1-21.
- Balkan, E. ve Öncü, A. (2014). İslami Orta Sınıfın Yeniden Üretimi. Ahmet Öncü, Neşecan Balkan, Erol Balkan (der). *Neoliberalizm, İslamcı Sermayenin Yükselişi ve AKP*. (s. 251-290). İstanbul: Yordam Kitap.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Türk Yükseköğretim Yönetim Sisteminde YÖK ile Yaşanan Paradigmatik Dönüşüm: Vakıf Üniversiteleri Çelişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(31). 69-84.
- Baş, H. (2021). *Uluslararası Öğrenciler ve Sosyal Dışlanma: Durumlar, Yaklaşımlar ve Boyutlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baş, H. ve Eti, S. (2020). Türkiye’de Uluslararası Öğrencilerin İstihdamı: Hukuki Boyut ve Koşullara Dair Bir Araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 46. 105-132.
- Başar, E. (1997). Türk Yükseköğretim Sisteminin Dünyü, Bugünü, Yarını: Üniversitelerin İleriye Dönük Gelişmeleri Üzerine Görüş ve Öneriler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1). 17-51.
- Başkan, G. A. (2001). Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1). 21-32.
- Baudrillard, J. (2013). *Foucault’yu Unutmak*. Oğuz Adanır (çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Bauman, Z. (2014). *Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları*. Abdullah Yılmaz (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye: *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*. Sayı: XXXII. 25-34.
- Bentham, J. (2017). *Ahlak ve Yasama İlkeleri*. Ömer Saruhanlıoğlu, Uğur Kaşif Boyacı (çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bernstein, H. (2014). *Tarımsal Değişimin Sınıfsal Dinamikleri*. Oya Köymen (çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Bilir, H. (2019). Entelektüel Bir İktisatçı: John Maynard Keynes. *Dört Öge*. (16). 83-97.
- Bilton, T., Bonnet, K. vd. (2009). *Sosyoloji*. Bülent Özçelik (ed.). Kemal İnal (çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Birdal, S. C. (2024). Neoliberal Belirsizlik Rejimi, Girişimci-İnsan ve Yeni Nihilizm. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 79(1). 185-207.
- Bolat, M. A. (2017). Türkiye’nin Uluslararası Öğrenci Politikası: Durum Tespiti ve Öneriler. *Uluslararası Öğrencilik, Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Perspektifler*. 8-19.
- Boratav, K. (2005). *Türkiye İktisat Tarihi: 1908-2002*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Boratav, K. (2016). *1980’li Yıllarda Türkiye’de Sosyal Sınıflar ve Bölüşüm*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Bosna, O. Ş., Bayazıt, B. ve Yılmaz, O. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılımlarına Engel Olan Faktörlerin İncelenmesi (Üsküdar Üniversitesi Örneği). *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 13(2). 200-211.

- Bourdieu, P. (1998). A Reasoned Utopia and Economic Fatalism. *New Left Review*. 227. 125-130.
- Bourdieu, P. (2014). *Seçilmiş Metinler*. Levent Ünsaldı (ev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Eril Tahakküm*. Bediz Yılmaz (ev.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2017a). *Ayrim: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. Derya Fırat şannan ve Ayşe Günce Berkkurt (ev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2017b). *Karşı Ateşler I: Neoliberal İstilaya Karşı Direnişe Hizmet Edecek Sözlere*. Sertaç Canbolat (ev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2018). *Karşı Ateşler II: Avrupa Sosyal Hareketi İçin*. Işık Ergüden (ev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J-C. (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya (ev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P ve Passeron, J-C. (2019). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*. Levent Ünsaldı, Aslı Sümer (ev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2016). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. Nazlı Ökten (ev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bozaslan, B. M. ve Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyete Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 17(3). 309-329.
- Brown, W. (2021). *Halkın Çözölüşü: Neoliberalizmin Sinsi Devrimi*. Barış Engin Aksoy (ev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bulut, R. (2014). SSCB'nin Dağılması ve Rusya Federasyonu'nda Serbest Piyasaya Geçiş. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 1(2). 7-19.
- Bulut, S. (2009). Üçüncü Dönem Demokrat Parti İktidarı (1957-1960): Siyasi Baskılar ve Tahkikat Komisyonu. *Gazi Akademik Bakış*. 2(4). 125-145.
- Butler, E. (2018). *Klasik Liberalizm: Bir El Kitabı*. Arda Akecek (ev.). Ankara: Liberte Yayınları.
- Callinicos, A. (2020). *Toplum Kuramı: Tarihsel Bir Bakış*. Yasemin Tezgiden (ev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Can, A., Poyrazlı, S. ve Pillay, Y. (2021). Eleven Types of Adjustment Problems and Psychological Well-being among International Students. *Eurasian Journal of Educational Research*. 91. 1-20.
- Canpolat, E. (2020). Toplumsal ve Bireysel Boyutlarıyla Yaratıcılık ve Emek: Yaratıcı Endüstrilerde Yaratıcı Olan Ne?. *Emek ve Araştırma Dergisi*. 11(18). 173-190.
- Carnoy, M. (1995). Structural Adjustment and the Changing Face of Education. *International Labour Review*. 134(6). 653-673.
- Castells, M. (2008). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür: Ağ Toplumunun Yükselişi*. (1. Cilt). Ebru Kılıç (ev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cevher, E. (2016). Yüksek Öğretimde Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ve Memnuniyeti. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*. 7(22). 337-349.
- Colas, A. (2020). Neoliberalizm, Küreselleşme ve Uluslararası İlişkiler. Alfredo Saad-Filho, Deborah Johnston (ed.). *Neoliberalizm: Muhalif Bir Seçki*. şeyda Başlı, Tuncel Öncel (ev.). (s. 123-139). İstanbul: Yordam Kitap.
- Conway, D. (2011). Klasik Liberalizm. Atilla Yayla (ev.). *Liberal Düşünce*. s. 64. 85-90.

- Coşkun, B. (2016). *Bir İktidar Modeli Olarak Neoliberal Yönetimsellik ve Neoliberal Özne*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Mustafa Sözbilir (çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, Z. (2012). Bologna Süreci'nin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(2). 100-105.
- Çetin, H. (2002). Liberalizmin Tarihsel Kökenleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 3(1). 79-96.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Yükseköğretim Kurulu Raporu: Ankara.
- Çiftçi, M. (2010). Girişimci Üniversite ve Üçüncü Kuşak Üniversiteler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 27.
- Çoban, A. (2002). Küreselleşmeye Karşı Olmak: Olanaklar ve Sınırlılıklar. *Praksis*. (7). 117-164.
- Çüçen, A. K. (2006). Batı Aydınlanmasının Düşünsel Kökenleri ve Eleştirisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Atatürk'ün Doğumunun 125. Yılı ve Cumhuriyetimizin 83. Yılı Özel Sayısı. 25-34.
- Dağ, N. (2019). Üniversite Üzerine Bir Tahlil Denemesi. *Eğitim ve Teknoloji*. 1(1). 100-110.
- Dağdemir, Ö. ve Küçükkalay, A. M. (1999). Türkiye'de 1960-1980 Müdahale Dönemi Ekonomileri: İktisat Politikaları ve Makro Ekonomik Göstergeler Açısından Bir Karşılaştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (3). 121-138.
- Dağtaş, E. ve Ünal, M. A. (2019). Türkiye'de Yeni Sağ Politikalar Çerçevesinde Eğitim Haberciliğinin İçerikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *İNİF-E Dergi*. 4(1). 7-36.
- Dardot, P. ve Laval, C. (2012). *Dünyanın Yeni Aklı: Neoliberal Toplum Üzerine Bir Deneme*. Işık Ergüden (çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Demirhan, K. (2017). Ulusal Alanyazında Uluslararası Öğrenciler ve Uluslararası Öğrencileri Siyasal Açıdan Düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*. 17. 547-562.
- Doğan, E. ve Kurt, A. (2023). Neoliberal Rejimin Özgür Kölesi, Performans Öznesinin Antidepresanı: New Age Akımı. *Din Sosyolojisi Araştırmaları*. 3(5). 16-39.
- Doğançay, M. (2016). Neoliberal Kuram Bağlamında Turgut Özal ve 24 Ocak Kararları. Şirin Atakan Duman (ed.). *Proceedings of International Turgut Ozal Symposium*. (s. 149-157). Ankara.
- Doğramacı, İ. (1988). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Prof. Dr. İhsan Doğramacı'nın Konuşması. Özcan Demirel ve Nizamettin Koç (ed.). *Yükseköğretimde Değişmeler*. (s. XXII-XXXVII). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Doğramacı, İ. (1992). *Yükseköğretimdeki Gelişmeler*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Durmuş, M. (2011). 12 Eylül Askeri Darbesinin Ekonomi Politikası. *Memleket, Siyaset, Yönetim*. 6(15). 95-138.
- Durmuşahmet, A. (2022). Gözetim Akışı: Byung-Chul Han'ın Disiplin Toplumu Eleştirisi Olarak Performans Toplumu ve Kültürel İklimlendirme. 4. *Boyut Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*. (20). 57-75.

- Dursun, O. (2018). Yaratıcı Endüstrilerin Aşkınsal Alanda Görünümü: Yaratıcı Endüstrilerin Yaşam Dünyasının Sömürgeleştirilmesine Etkisi. *Moment Dergi*. 5(2). 144-173.
- Eğilmez, M. (2015). *AKP'nin Ekonomide 12 Yılı*. Erişim Tarihi: 29.03.2023. <https://www.mahfiegilmez.com/2015/04/akpnin-ekonomide-13-yl.html>
- Eğilmez, M. (2016). *AKP'nin Ekonomide Üç Dönemi*. Erişim Tarihi: 29.03.2023. <https://www.mahfiegilmez.com/2016/05/akjpnin-ekonomide-uc-donemi.html>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2020). *Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı: Eğitim İzleme Raporu 2020*. Erişim Tarihi: 06.04.2023. <https://www.egitimreformugirisimi.org/>
- Ekinci-Sağlam, B. (2021). Yükseköğretimdeki Gençlerin Gözünden Gençlerin Politika ile İlişkisi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*. 9(24). 100-119.
- Ekinci, C. E., Türkkaş Anasız, B. ve Iliman Püsküllüoğlu, E. (2018). Yükseköğretim Modelleri ve Türkiye Yükseköğretim Modelinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*. 3(2). 778-791.
- Ekinci, N. (1991). İmparatorluktan Cumhuriyete, Türk Mali Politikasına Bakış. *Belleten*. 55. (214). 757-796.
- Ercan, F. (1999). Neoliberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve. *Toplum ve Hekim*. 4(4). 251-261.
- Ercan, F. (2012). *Modernizm, Kapitalizm ve Azgelişmişlik*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Ercan, M. S. (2012). *Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunlarının İncelenmesi ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentilerin Araştırılması*. Basılmamış Uzmanlık Tezi. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Ankara.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (15). 299-314.
- Erdem, A. R. (2012). Atatürk'ün Liderliğinde Üniversite Reformu: Yükseköğretim ve Bilim Tarihimizde Dönüm Noktası. *Belgi Dergisi*. (4). 376-388.
- Erdem, A. R. (2016). Üniversite Anlayışındaki Değişim: Birinci Nesil Üniversiteden Dördüncü Nesil Üniversiteye. *TYB Akademi*. 6(16). 21-52.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de Yükseköğretimin Gündemi İçin Politika Önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 4(1). 1-17.
- Erdoğan, A. (2016). *Osmanlı'da Yurtdışı Eğitim ve Modernleşme*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Erdoğan, A. ve Bulut Şahin, M. (2022). Bologna Süreci'nin Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasına Etkileri. Armağan Erdoğan, Mete Kurtoğlu, Mehmet Durman (ed.). *20. Yılında Bologna Süreci Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. (s. 117-141). İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, A., Kurtoğlu, M. ve Durman, M. (2022). *20. Yılında Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M. (2005). Liberalizm ve Türkiye'deki Serüveni. Tanıl Bora, Murat Gültekinil (ed.). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Liberalizm*. (s. 23-40). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ergin, G. ve Türk, F. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Orta Asyalı Öğrenciler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 2(1). 35-41.
- Eroğlu, İ., Kangal, N. ve Yeter, F. (2019). Tarihsel Süreçte Türkiye'de İktisadi Anlayışın Politik Kritiği. Seyfettin Erdoğan, Durmuş Çağrı Yıldırım ve Ayfer Gedikli (ed.). *International Congress of Management Economy and Policy*. (s. 699-705). İstanbul: Pazıl Reklam, Danışmanlık, Matbaa ve Organizasyon.

- Ertuğrul, N. İ. (2009). AKP ve Özelleştirme. İlhan Uzel, Bülent Duru (der.). *AKP Kitabı: Bir Dönüşümün Bilançosu*. (s. 522-555). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Feyerabend, P. (2017). *Yönteme Karşı*. Ertuğrul Başer (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fortna, B. C. (2011). II. Abdülhamid'in Saltanatı. Reşat Kasaba (ed.). *Cambridge Türkiye Tarihi 1839-2010: Modern Dünyada Türkiye*. Zuhall Bilgin (çev.). Cilt: 4. (s. 71-95). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Foucault, M. (2007). *Cinselliğin Tarihi*. Hülya Uğur Tanrıöver (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2011). *Entelektüelin Siyasi İşlevi*. Işık Ergüden, Osman Akınhay, Ferda Keskin (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2014). *Özne ve İktidar*. Işık Ergüden, Osman Akınhay (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2015). *Biyopolitikanın Doğuşu: Collège de France Dersleri: (1978-1979)*. Alican Tayla (çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Foucault, M. (2017). *Öznellik ve Hakikat: Collège de France Dersleri (1980-1981)*. Sibel Yardımcı (çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gaebel, M., Zhang, T. ve Iucu, R. (2022). AYA'da Öğrenim ve Öğretimi Geliştirmek: Yenilik ve Araştırmayla Bağlantılar. Armağan Erdoğan, Mete Kurtoğlu, Mehmet Durman (ed.). *20. Yılında Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. (s.287-295). İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.
- Gaxotte, P. (1969). *Fransız İhtilali Tarihi*. Samih Tiryakioğlu (çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Giddens, A. (2020). *Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori: Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar*. Tuncay Birkan (çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Giroux, H. A. (2009). Tutsak Alınmış Üniversiteler. Henry A. Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Paulo Freire, David Harvey (yazar). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. Eylem Çağdaş Babaoğlu (çev.). (s. 29-43). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gök, F. (2004). Eğitimin Özelleştirilmesi. Neşecan Balkan, Sungur Savran (der.). *Neoliberalizmin Tahribatı: 2000'li Yıllarda Türkiye 2*. (s. 94-110). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gönç Şavran, T. (2018). *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gönültaş, M., Kul, A. ve Al-Khatip, A. (2023). International Students Adaptation Problems and Strategies for Coping with These Problems: A Case Study. *MSKU Journal of Education*. 10(1). 60-69.
- Göze, A. (2011). *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Gözübüyük Tamer, M. (2014). *Yükseköğretimin Küreselleşen Aktörleri: Uluslararası Öğrenciler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12. 101-110.
- Gül, M. ve Şaşman-Kaylı, D. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Dışlanma Algısı Üzerine Nitel Bir Araştırma: Uşak Üniversitesi Örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 31(3). 985-1007.

- Gül Yücel, K. (2022). Yaşam Boyu Öğrenme Söyleminin Ekonomi Polisiği. *Mülkiye Dergisi*. 46(2). 505-535.
- Güleç, İ. (2020). *Üniversite Fikriyatı: Geçmişten Geleceğe Üniversitelerin Dönüşümü*. (Analiz Raporu 06). İstanbul: İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*. 2(3). 34-48.
- Güler, C. (2022). 115 Sayılı Kanunun Türk Üniversite Tarihindeki Yeri ve Önemi. *History Studies*. 14(1). 205-225.
- Güler, E. (2011). Küreselleşen Ekonomide Kapitalizmin Küresel Yüzleri. Neslihan Sam ve Rıza Sam (ed.). *Küreselleşen Dünyada Değişimin Farklı Yüzleri: Disiplinler Arası Bir Yaklaşım*. (s. 247-272). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Güllüpnar, F. (2017). Kamusalılığın Çöküşü ve Bireyin Sorumlulaştırılması Olarak “Yaşam Boyu Öğrenme”: Eğitim ve İstihdam Politikalarının Eleştirisine Bir Katkı. *Amme İdaresi Dergisi*. 50(1). 67-84.
- Güllüpnar F. ve Gökalp, E. (2014). Neoliberal Zamanın Ruhu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri: Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları’nın Eleştirel Bir Analizi. *Mülkiye Dergisi*. 38(2). 67-92.
- Gümüş, A. ve Kurul, N. (2011). *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor?*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Gümüş, N. ve Onurlubaş, E. (2019). Uluslararası Öğrencilerin Tüketim Harcamalarının Şehir Ekonomisine Katkısının İncelenmesi: Kastamonu Üniversitesi Örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(2). 174-192.
- Günel, İ. (2015). “İki Kültür’e Üniversite Üzerinden Bakmak. Ali Cenk Gedik (ed.). *Bilim Üzerine Marksist Tartışmalar: Marksizm ve İki Kültür*. (s. 153-172). İstanbul: 7 Renk Basım Yayın.
- Günay, D. (2019). *Türkiye’nin Üniversite Sorunu: Yükseköğretimin Trajik Yolcuğu*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Günay, D. ve Günay, A. (2017). Türkiye’de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(3). 156-178.
- Gündoğdu, H. G. (2017). Smith’te Tutarlılık Tartışması Bağlamında Görünmez El Metaforu ve Kendiliğinden Doğan Düzenin İktisat ve Toplum Açısından Önemi. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*. 5(2). 263-276.
- Güner, D. (2019). *Türkiye’de Sivil Toplum Çalışanları: Neoliberalizm, Özneleşme ve Karşı Tutumlar*. Basılmamış Doktora Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gür, B. S. (2011). Türkiye’de Yükseköğretimin ve Yükseköğretim Kurulu’nun Tarihi Üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1(1). 47-53.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2011). *YÖK’ün 30 Yılı*. Ankara: SETA.
- Gür, B. S. ve Özoğlu, M. (2015). Türkiye’de Yükseköğretim Politikaları: Erişim, Kalite ve Yönetim. Arife Gümüş (Ed.). *Türkiye’de Eğitim Politikaları*. (s. 299-321). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürel, E. ve Arslan, E. (2020). Kişisel Marka ve Kişisel Markalaşma: Bir Literatür Çalışması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 10(3). 694-706.
- Gürüz, K., Şuhubi, E., Şengör, A. M. C., Türker, K. ve Yurtsever, E. (1994). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji*. İstanbul: TÜSİAD.

- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim: Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*. Ankara: YÖK.
- Güvenç, C. (2020). Fransız Burjuva Devrimi: Bir Aydınlanma Hareketi Olarak Mutlak Monarşiden Cumhuriyete Geçiş. *Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(1). 64-73.
- Han, B-C. (2019). *Yorgunluk Toplumu*. Samet Yalçın (çev.). İstanbul: Açılım Kitap.
- Han, B-C. (2020). *Psikopolitika: Neoliberalizm ve Yeni İktidar Teknikleri*. Haluk Barışcan (çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Han, B-C. (2021). *Şiddetin Topolojisi*. Dilek Zaptçioğlu (çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Han, B-C. (2022). *Palyatif Toplum: Günümüzde Acı*. Haluk Barışcan (çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Hardt, M. ve Negri, A. (2003). *İmparatorluk*. Abdullah Yılmaz (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin Kısa Tarihi*. Aylin Onocak (çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Hay, C. (2007). *Why We Hate Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Hayek, F. A. (2009). Liberalizm. Ünsal Çetin (çev.). *Liberal Düşünce*. s. 55. 197-224.
- Hız, G. (2010). 1980 Sonrasında Türkiye’de Yükseköğretimde Piyasalaştırma ve Özelleştirmedeki Gelişmeler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (25). 55-80
- Hill, C. (2016). *İngiltere’de Devrim Çağı: 1603-1714*. Uygur Kocabaşoğlu (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hobsbawm, E. (1996). *Kısa 20. Yüzyıl 1914-1991: Aşırılıklar Çağı*. Yavuz Alogan (çev.). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- İlal, E. (1968). Magna Carta. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*. 34(1). 210-242.
- İnan, İ. (2019). IMF İstikrar Politikaları ve Stand-by Anlaşmalarını Gerekli Kılan Nedenler Açısından Türkiye IMF İlişkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(32). 591-640.
- İnce, A. (2021). *Eğitilmiş İnsanın İmali: Günümüz Eğitim Anlayışı Üzerine Deneme*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kabaş, T. (2015). Türkiye’de Devletçi ve Liberal Politikaların Tarihsel Olarak Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 16(2). 29-45.
- Kahveci, H. ve Sever, M. (2018). Öğretmen Görüşlerine Göre Neoliberal Bireyciliğin Öğrencilere Yansıması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 51(2). 39-67.
- Kalan, Ö. (2014). Foucault’un Biyopolitika Kavramı Bağlamında Moda ve Beden: Vouge Dergisi Üzerinden Bir Söylem Analizi. *Selçuk İletişim*. 8(3). 140-162.
- Kama, S. (2016). Parlamenter Hükümet Sistemi Olarak “Westminster Modeli” Britanya Örneği Üzerine Bir Deneme. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*. 22(2). 161-201.
- Kara, E. (2023). Karma Araştırma Yönteminin Teorik Olarak ve Örnek Araştırmalarla İncelenmesi. *Girişimcilik, İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*. 7(13). 73-90.

- Karakuş, G. (2022). Sovyetler Birliği Neden Dağıldı?. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*. 12(2), 291-299.
- Karatani, K. (2018). *İzonomi ve Felsefenin Kökenleri*. Ahmet Nüvit Bingöl (çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kartal, S. (2020). Türkiye’de Eğitim Politikalarının Dönüşümü: 1980 ve Sonrası. *Avrupa Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 7(9). 1-18.
- Kavak, Y., Uysal, F. ve Kısa, N. (2022). Bologna Sürecinin Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı ve Eğitim Fakülteleri Örneğinde Türk Yükseköğretim Sistemine Yansımaları. Armağan Erdoğan, Mete Kurtoglu, Mehmet Durman (ed). *20. Yılında Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. (s. 159-186). İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, E. (2016). Kapitalist Emek Sürecinin Öğeleri Ekseninde Kültürel Endüstriler ve Yaratıcı Emek. *İletişim Araştırmaları*. 14(1). 43-74.
- Kaya Özçelik, P. (2011). 12 Eylül’ü Anlamak. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 66(1). 73-93.
- Kaymak, M. (2010). 1873-1896 Krizi: Mit Mi Gerçeklik Mi?. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 65(2). 165-194.
- Kazgan, G. (2000). *İktisadi Düşünce veya Politik İktisadın Evrimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kazgan, G. (2006). *Tanzimat’tan 21. Yüzyıla Türkiye Ekonomisi: Birinci Küreselleşmeden İkinci Küreselleşmeye*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kazgan, G. (2016). *Liberalizmden Neoliberalizme: Neoliberalizmin Getirisi ve Götürüsü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kendir, H. (2020). Türkiye’de Üniversitelerin Dönüşümü: Küreseli Yakalamak ya da Ulusal ve Yerelle Bütünleşerek Taşralaşmak. *Toplum ve Hekim*. 35(5). 389-400.
- Kepenek, Y. ve Yentürk, N. (2001). *Türkiye Ekonomisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Keskin, F. (1996). Foucault’da Şiddet ve İktidar. *Cogito: Şiddet*. Sayı: 6-7. (s. 117-122). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Keskin, F. (2006). *Michel Foucault ve İktidar Teorisi*. Nazan Gece (değ). Bilim ve Sanat Vakfı https://www.bisav.org.tr/Bulten/13/212/michel_foucault_ve_iktidar_teorisi Erişim Tarihi: 17.01.2023.
- Keskin, F. (2014). Sunuş içinde. Michel Foucault (yazar). *Özne ve İktidar*. Işık Ergüden, Osman Akınhay (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kesten, A., Kıroğlu, K. ve Elma, C. (2010). Language and Education Problems of International Students in Turkey. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 24. 65-85.
- Keyder, Ç. (2013). Yeni Orta Sınıf. *Bilim Akademisi*. 34. 179/148. 1-4.
- Keyder, Ç. (2017). *Türkiye’de Devlet ve Sınıflar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Keynes, J. M. (2010). *Genel Teori: İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi*. Uğur Selçuk Akalın (çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (3). 289-310.
- Kılın, T. ve Kalaycı, İ. (2020). İki Darbe Arası Dönemde Türkiye’de Üniversiteler (1960-1980). *Kafdağı*. 5(2). 191-211.

- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2). 26-39.
- Kıyan, Z. ve Yüksel, H. (2011). GATS ve Küreselleşen Kamu Hizmetleri: Türkiye ve Türk Telekom Örnekleri. *Amme İdaresi Dergisi*. 44(1). 25-49.
- Kızıl, Ö. (2019). *A New Type of Middle-Class Parenting in Response to The Recent Changes in the Education System*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kiper, M. (2010). *Dünyada ve Türkiye’de Üniversite-Sanayi İşbirliği ve Bu Kapsamda Üniversite-Sanayi Ortak Araştırma Merkezleri Programı (ÜSAMP)*. Ankara: TTGV Yayınları.
- Koç, A. K. (2017). *Paradigmatik Devrim: 1688 İngiliz Devrimi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Sosyoloji ve Metodoloji Ana Bilim Dalı. Bursa.
- Koyuncu, A. A. (2019). Türkiye’nin Uluslararası Öğrenci Politikası. Osman Akgül (ed.). *Uluslararası Öğrencilik: Entegrasyon, İstihdam ve Politika*. (s. 9-21). İstanbul: İlke Yayıncılık.
- Kökalan Çımrın, F. (2009). Küreselleşme, Neoliberalizm ve Refah Devleti İlişkisi Üzerine. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (23). 195-203.
- Köleoğlu, N. (2018). Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum Problemlerini Belirlemede Log-Linear Model Kullanımı. *International Journal of Economic and Administrative Studies*. 18. 101-116.
- Kulaksızoğlu Mercan, N. (2021). *Hukukun Üstünlüğü Kavramının Felsefi Temelleri*. Basılmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı. İstanbul.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R. ve Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yaşadıkları Sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(2). 37-50.
- Kurmuş, O. (2010). Türkiye’de Neoliberalizm. *Mülkiye Dergisi*. XXXIV(268). 9-14.
- Kurt, Ü. ve Yavuz, M. (2013). Üniversite-Sanayi İşbirliği: Dünü, Bugünü, Geleceği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 17(1). 50-57.
- Kurtoğlu, M., Erdoğan, A. ve Durman, M. (2022). Bologna Süreci’nin Dünü, Bugünü ve Geleceği: İdealler, Uygulamalar, Zorluklar. Armağan Erdoğan, Mete Kurtoğlu, Mehmet Durman (ed.). *20. Yılında Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. (s. 13-29). İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.
- Kurtoğlu, R. (2012). *Türkiye Ekonomisi (1838-2010): Mali Bağımlılık, Büyüme, Krizler ve Siyasi Sonuçları*. Ankara: Sinemis Yayın.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara: Seta Yayınları.
- Küçükşen, K. (2020). Uluslararası Öğrencilerin Önyargı Algıları ve Sosyal İlişki Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pearson Journal of Sciences & Humanities*. 5(8). 120-132.
- Lazzarato, M. (2013). Neoliberalizm İş Başında: Eşitsizlik, Güvensizlik ve Toplumsalın Yeniden Kurulumu. Politik-Ekonomik Alanın İncelenmesi İçin Temel Öğeler. Sibel Yardımcı (çev.). *Skop Dergi*. 4.
- Levent, F. ve Karaevli Ö. (2013). Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar ve Türkiye İçin Öneriler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. (38). 97-117.

- Levidow, L. (2020). Yüksek Öğretimde Neoliberal Gündemler. Alfredo Saad-Filho, Deborah Johnston (ed.). *Neoliberalizm: Muhalif Bir Seçki*. Şeyda Başlı, Tuncel Öncel (çev.). (s. 259-270). İstanbul: Yordam Kitap.
- Levy, D. (2014). Evolving Privatization in Eastern and Central European Higher Education. *European Education*. 46(3). 7-30.
- Locke, J. (2012). *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme: Sivil Yönetimin Gerçek Kökeni Boyutu ve Amacı Üzerine Bir İnceleme*. Fahri Bakırcı (çev.). Ankara: Ebabil Yayınları.
- Marım, Y. ve Sam, R. (2018). 1950-1960 Arası Amerikalı Uzman Raporları Bağlamında Türk Eğitim Sistemine Çizilen Yol Haritası. *Kaygı: Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*. (30). 11-33.
- Marx, K. ve Engels, F. (2018). *Komünist Manifesto*. Tanıl Bora (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- May, T. (2012). Yeni Girişimciler: Foucault ve Tüketim Toplumu. Maya Mandalinci (çev.). *Cogito. Michel Foucault*. Sayı: 70-71. (s. 96-105). İstanbul Yapı Kredi Yayınları.
- McGuigan, J. (2014). The Neoliberal Self. *Culture Unbound of Current Cultural Research*. vol. 6. 223-240.
- Memiş, Ş. (2020). 20. Yüzyıl Türkiye Ekonomisi Üzerine Kısa Bir Analiz (1923-2000). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (66). 263-284.
- Michael, F. (2015). Neoliberal Politikalar ve İnsan Hakları. Şafak Evran Topuzkanamış (çev.). *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 17(2). 165-188.
- Mumyalmaz, A. (2019). 24 Ocak Ekonomik İstikrar Kararları ile 12 Eylül Askeri Darbesinin Neoliberalizm İttifakı ve Siyasal İslam'ın Süreçteki Rolü. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*. 54(4). 1899-1915.
- Musaoğlu, B. N. (2016). Türkiye’de Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Entegrasyon Süreci. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1(1). 12-24.
- Nazir, T. (2023). *Uluslararası Öğrenciler ve Uyum Süreçleri*. Ayşe Özçiçek (çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Cilt:1. Sedef Özge (çev.). Ankara: Yayın Odası.
- Oran, B. (1992). Üniversite Nedir, Ne Değildir: Türk Üniversiteleri ve YÖK. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 47(1). 371-378.
- Oranlı, İ. (2012). Biyo-Politikanın Doğuşu ve Foucaultcu Eleştiri. *Cogito: Michel Foucault*. Sayı: 70-71. (s. 39-51). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ömür, Y. E. (2021). *Neoliberal Özne İnşasının Ortaöğretim Kurumlarındaki Gerçekleşme Sürecine İlişkin Beşeri Sermaye Söylemlerine Dayalı Bir Çözümleme*. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ören, E. (2015). Neoliberal Yönetimsellik, Çalışma İlişkileri ve “Girişimci Özne”. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 29 (1). 155-169.
- Özbudun, S. ve Demirel, T. (2006). *Eğitim, Üniversite, YÖK ve Aydın(lar)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özer, M. (2012). Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(1). 10-13.
- Özkale, N. L. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri, Yaşam Boyu Öğrenme ve Önceki Öğrenmelerin Tanınması. Armağan Erdoğan, Mete Kurtuluş ve Mehmet Durman (ed.). *20.Yılında Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. (s. 33-47). İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.

- Özkazanç, A. (2005). Türkiye'nin Neo-Liberal Dönüşümü ve Liberal Düşünce. Tanıl Bora, Murat Gültekingil (ed.). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Liberalizm*. (s. 634-657). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özkazanç, A. (2011). *Neoliberal Tezahürler: Vatandaşlık, Suç, Eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Özmkas, U. (2012). Foucault: İktidardan Biyoiktidara. *Cogito: Michel Foucault*. Sayı: 70-71. (s. 53-81). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Özmkas, U. (2019). *Biyopolitika: İktidar ve Direniş: Foucault, Agamben, Hardt-Negri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özmkas, U. (2020). İktidar: Yolları Çatallanan Bahçe. *Felsefi Düşün Akademik Felsefe Dergisi*. (14). 206-235.
- Özoğlu, M. Gür, B. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler*. Ankara: SETA.
- Özpolat, G. (2016). Foucault, Yönetimsellik ve Modern Devletin Soybilimi. *Felsefelogos*. 4(63). 121-141.
- Öztaş, M. ve Mumcu, H. E. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Rekreasyon Alan Tercihlerinin Belirlenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*. 6(3). 802-816.
- Öztürk, N. (2002). IMF'nin Değişen Rolü ve Gelişmekte Olan Ülke Ekonomilerine Etkiler. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 57(4). 95-125.
- Öztürk, S. ve Saygın, S. (2017). 1973 Petrol Krizinin Ekonomiye Etkileri ve Stagflasyon Olgusu. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(12). 1-12.
- Öztürk, Ş., Nas, F. ve İçöz, E. (2008). 24 Ocak Kararları, Neo-Liberal Politikalar ve Türkiye Tarımı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(2). 15-32.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet ve Topluluklarından Türkiye Üniversitelerine Gelen Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies*. 4(3). 1819-1842.
- Raico, R. (2011). Klasik Liberalizm Nedir ?. Atilla Yayla (çev.). *Liberal Düşünce*. (64). 69-73.
- Raphael, D. (2014). *Adam Smith*. Ekrem Erdem ve Aslıhan Çelik (çev.). Ankara: Liberte Yayınları.
- Read, J. (2012). Homo Economicus'un Bir Soykütüğü: Neoliberalizm ve Öznelğin Üretimi. Şeyda Öztürk (çev.). *Cogito: Michel Foucault*. Sayı: 70-71. (s. 82-95). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ritzer, G. ve Stepnisky, J. (2019). *Sosyoloji Kuramları*. Himmet Hülür (çev.). Ankara: De Ki Yayın.
- Rizvi, F. (2016). Privatization in Education: Trends and Consequences. *Education Research and Foresight Working Papers*. Paris: UNESCO.
- Rossi, A. (2018). Neoliberal Ruhlar. Kürşad Kızıltuğ (çev.). *Cogito: Neoliberalizmde Öznellik*. Sayı: 91. (s. 121-153). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2004). Ortaçağ'da İlk Üniversiteler: Studium Generale. *Felsefe Dünyası*. (39). 170-186.
- Rutz, H. J. ve Balkan, E. (2016). *Sınıfın Yeniden Üretimi: Eğitim, Neoliberalizm ve İstanbul'da Yeni Orta Sınıfın Yükselişi*. Neşecan Balkan (çev.). İstanbul: H2O Yayıncılık.

- Saad-Filho, A. (2020). Washington Uzlaşmasından Washington Sonrası Uzlaşmasına: İktisadi Kalkınmaya Dair Neoliberal Gündemler. Alfredo Saad-Filho, Deborah Johnston (ed.). *Neoliberalizm Muhalif Bir Seçki*. Şeyda Başlı, Tuncel Öncel (çev.). (s. 191-201). İstanbul: Yordam Kitap.
- Saad-Filho, A. ve Johnston D. (2020). *Neoliberalizm: Muhalif Bir Seçki*. Şeyda Başlı ve Tuncel Öncel (çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Sallan Gül, S. ve Gül, H. (2014). Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimi, Güncel Durumu ve Eleştirisi. *Toplum ve Demokrasi*. 8(17-18). 51-66.
- Saraçoğlu, C. (2015). Tank Paletleriyle Neoliberalizm. Gökhan Atılğan, Cenk Saraçoğlu, Ateş Uslu (ed.). *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Siyasal Hayat*. (s. 747-869). İstanbul: Yordam Kitap.
- Sarıçalı, M. (2022). Benliğin Neoliberal Öyküsü ve Psikolojik Danışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1). 31-38.
- Savran, S. (2008). *Kod Adı Küreselleşme: 21. Yüzyılda Emperyalizm*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. *Jeoloji Mühendisler Odası Haber Bülteni*. (4). 44-51.
- Semiz, Y. ve Toplu, G. (2021). Barker Raporu: Çok Partili Hayata Geçiş Döneminde İktisadi Kalkınmayı Hızlandırmak Amacıyla Yabancı Uzmanlara Hazırlatılan Örnek İnceleme. *Akademik Tarih ve Araştırmalar Dergisi (ATAD)*. 4(4). 114-161.
- Seyidoğlu, H. (2003). *Uluslararası İktisat: Teori, Politika ve Uygulama*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Skocpol, T. (2004). *Devletler ve Toplumsal Devrimler: Fransa, Rusya ve Çin’in Karşılaştırmalı Bir Çözümlemesi*. Erdem Türközü (çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Smith, A. (1997). *Ulusların Zenginliği*. Ayşe Yunus, Mehmet Bakırcı (çev.). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Somel, S. A. (2015). Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler Halil İnalcık, Mehmet Seyitdanlıoğlu (ed.). *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*. (s. 683-708). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Somel, S. A. (2019). *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908): İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin*. Osman Yener (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Soyer, B. ve Güler, M. (2021). Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Sisteminin Gelişimi. *Trakya Üniversitesi Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*. 1(1). 45-89.
- Süyğün, M. S. ve Kaplan, F. (2021). Uluslararası Öğrencilerle Uluslararası Ticaret. *Gümrük Ticaret Dergisi*. 8(25). 25-35.
- Swartz, D. (2015). *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu’nün Sosyolojisi*. Elçin Gen (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Milli Eğitim*, 44(204), 88-113.
- Şahin, S. A. ve Çelik, Z. (2020). Dışlanma ve Umut Arasında: Suriyeli Yükseköğretim Öğrencilerinin Deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 10(3). 494-503.
- Şeker, H. (2020). Uluslararası Öğrencilerin Dil Yeterlilikleri ve Sınıf Öğrenme Çevresine Yönelik Algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 10(1). 134-143.

- Şenses, F. (2004). Neoliberal Küreselleşme Kalkınma için Bir Fırsat mı, Engel mi?. *Middle East Technical University Economic Research Center Working Paper In Economic* 04/09. 1-27.
- Şensen, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. *Economic Research Center*. 7(5). 1-31.
- Şenses, F. (2009). *Neoliberal Küreselleşme ve Kalkınma: Seçme Yazılar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şenses, F. (2017). *İktisada (Farklı Bir) Giriş: Giriş İktisadı Öğrencileri ve İktisada İlgili Duyanlar İçin Yardımcı Kitap*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şimşek, A. (2020). *Yeni Orta Sınıf: Sinik Stratejiler*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Taşoğlu, N. P., Malkawı, O., Al-Ameer, A. ve Mustafa, E; (2021). Türkiye’de Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Gözünde Türkiye İmajı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*. 9(23). 100-120.
- TCMB (Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası) (1981). *Yıllık Rapor 1980*. Erişim Tarihi: 19.03.2023. <https://www.tcmb.gov.tr/>
- Tekeli, İ. (1985). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim Sistemindeki Değişmeler. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt: 2. (s. 456-475). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. (1994). Üniversite Üzerinde Bir Kez Daha Konuşurken. *Birikim*. (67). 36-40.
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel Bağlam İçinde Türkiye’de Yükseköğretimin ve YÖK’ün Tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekelioğlu, S., Başer, H., Örtlek, M. ve Aydın, C. (2012). Uluslararası Öğrencilerin Ülke ve Üniversite Seçiminde Etkili Olan Faktörler: Vakıf Üniversitesi Örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 4(2). 191-200.
- Tekerek, T. (2023). *Taşra Üniversiteleri: Ak Parti’nin Arka Kampüsü*. İstanbul. İletişim Yayınları.
- Tez, Z. (2023). *Bilim, Eğitim, Üniversite ve Kütüphanenin Kültürel Tarihi*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- TGSP (Türkiye Gençlik STK’ları Platformu) (2021). *Sivil Toplum Kuruluşları İçin Bir Rehber: Türkiye’de Ulusları Öğrenciler*. İsmail Hıra ve Kürşat Karaca (haz.). Ankara: Selika Ajans.
- TİHEK (Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu) (2022). İnsan Hakları Bağlamında 28 Şubat Darbesi Raporu. Ankara: MRK Baskı.
- Tilly, C. (1995). *Avrupa’da Devrimler: 1492-1992*. Özden Arıkan (çev.). İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Topal, F. ve Tauscher, S. (2020). Uluslararası Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Yaşamlarında Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 15(1). 309-336.
- Toprak, L., Serçek, S. ve Özaltaş Serçek, G. (2014). Öğrencilerin Üniversiteden Rekreasyon Aktiviteleri Konusunda Beklentileri. Nazmi Kozak, Ebru Günlü (ed.). *VII. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi: 04-05 Nisan Kuşadası-Aydın*. (s. 592-604). Ankara: Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi.
- Toprak, M. ve Akbıyık, O. S. (2022). Bologna Sürecinin Temel Yapı Taşı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi: Gerçekleşmeler ve Gelecek Planı. Armağan Erdoğan, Mete Kurtoglu, Mehmet Durman (ed.). *20. Yılında Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. (s. 49-71). İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.

- Toraman, S. (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları ve Temel Kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*. 3(1). 1-29.
- Toros, S. (2021). Yaratıcı Endüstriler ve Endüstriyel Tasarım: Kavramlar ve Olgular. *Moment Dergi*. 8(1). 311-329.
- Trask, S. (2005). Fransız Devrimi'nin Gerçek Sebebi Neydi ?. *Liberal Düşünce*. 10(37). 79-86.
- Tuncay, A. C. (2015). Magna Carta (Büyük Ferman). *Bahçeşehir Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 10(135-136). 7-28.
- Türel, M. T. (2021). Uluslararası Öğrencilerin Sosyokültürel Uyumu. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırma Dergisi*. 1(2). 79-89.
- Türkkaş Anasız, B. (2023). Neoliberalizm Dalgasının Etkisinde Eğitim Paydaşları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 12(4). 62-71.
- Uçkaç, A. (2010). Türkiye'de Neoliberal Ekonomi Politikaları ve Sosyo-Ekonomik Yansımaları. *Maliye Dergisi*. (158). 422-430.
- Uçkaç, A. (2019). Neoliberalizm ve Küreselleşmenin Eğitim Üzerindeki Etkisi. *Mülkiye Dergisi*. 43(4). 785-809.
- UMDS (2004). *Uluslararası Muhafazakarlık ve Demokrasi Sempozyumu*. Ak Parti.
- Urhan, V. (2014). Michel Foucault'da Disiplinci Düzenleyici İktidar Ayrımı. *Doğu Batı: Kitle ve İktidar*. (69). 229-237. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36(1-2). 107-120.
- Ülper H. ve Çetinkaya, G. (2017). Türk Soylu Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar. Selen Doğan, Çiğdem Şahin Adem Yeloğlu, Hikmet Koraş, Onur Köksal ve Turgay Düğen (ed.). *IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu: 26-28 Nisan Niğde: Cilt III*. (s. 361-368). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Ünvan, C. (2020). *Türk Üniversitelerinde Bologna Süreci: Uygulamaları ve Geleceğe Bakış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vardar, Ö. (2022). Üniversitelerin Öncelikli Sorumluluğu Olarak Kalite Güvencesi. Armağan Erdoğan, Mete Kurtoglu, Mehmet Durman (ed.). *20. Yılında Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye*. (s. 99-115). İstanbul: Beykoz Üniversitesi Yayınları.
- Vural, H., Meral, A. ve Şenyiğit Doğan, S. (2019). Üniversite Kampüs Peyzaj Planlaması Üzerine Kullanıcı Değerlendirmesi: Bingöl Üniversitesi Örneği. *Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi*. 6(1). 106-117.
- Vural Yılmaz, D. (2016). Türkiye Devlet Üniversitelerinde Uluslararasılaşma Süreci: Stratejik Planlar Üzerinden Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 21(4). 1191-1212.
- Weber, M. (2014). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*. Mehmet Ökten (çev.). Ankara: Tutku Yayınevi.
- Wissema, J. M. (2009). *Towards the Third Generation University*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Yarar, C. (2023). Foucault'da Öznellik ve Hakikat: Kendilik Bilgisi Karşısında Kendilik Kaygısı. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 36. 111-130.

- Yardımcı, S. (2017). Önsöz içinde (Başka Türlü Bir Aşk: Hakikat, Kendilik, Cinsellik). Michel Foucault (yazar). *Öznellik ve Hakikat: Collège de France Dersleri (1980-1981)*. Sibel Yardımcı (çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Problemleri ve Çözüm Önerileri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 12(1). 203-254.
- Yavuz, M. (2017). Batı Medeniyetinde Üniversite Kurumunda Yaşanan Dönüşümü Anlamak: Metodolojik Bir Okuma Denemesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7(2). 211-220.
- Yazar, T. ve Averbek, E. (2018). 1933 Üniversite Reformundan Günümüze Türkiye’de Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi. *Turkish Studies*. 13(4). 1341-1360.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, E. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeldan, E. (2008). *Küreselleşme Kim İçin*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Yeldan, E. (2011). Neoliberal Küreselleşme İdeolojisinin Kalkınma Söylemi Üzerine Değerlendirmeler. *Praksis*. (7). s. 19-34.
- Yıldırım, C. (2019). *Dünyada ve Türkiye’de Neoliberalizm*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Yıldırım, E. ve Köksal, H. (2017). Yabancı Uyraklı Üniversite Öğrencilerinin Gözüyle Türkiye. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 18(3). 297-323.
- Yıldırım, M. (2020). Rönesans ve Reformasyon. *KAREFAD, ÇAKÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 8(1). 184-210.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. *D.Ü Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. (111). 13-32.
- Yıldız, N. (2010). Neoliberal Küreselleşme ve Üniversite. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. 10(35). 14-23.
- Yılmaz, G. ve Güçlü, N. (2020). Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Görünümü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 11(1). 245-256.
- Yılmaz, M. ve Genel, Z. (2021). Neoliberalizm ve Çalışma Hayatının Biyopolitik İnşası. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 23(41). 252-265.
- Yorulmaz, Ş. (2010). Osmanlı İmparatorluğu’nda Ruhsatsız Okullaşma: 19. Yüzyılda Açılan Gayrimüslim ve Yabancı Okullar Üzerine Bir Değerlendirme. *Doğu Batı*. 13(54). 171-190.
- YÖK (1988). *Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler*. Ankara: YÖK.
- YÖK (2001). *Avrupa Kredi Transfer Sistemi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- YÖK (2017). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022*. Erişim Tarihi: 22.03.2024. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>
- YÖK (2018). *Yükseköğretim Politikalarında Yeni YÖK: 2014’den Sonrası*. Erişim Tarihi: 07.02.2024. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>
- YÖK (2020a). *Yükseköğretimde Yeni YÖK Projeleri: Yükseköğretimde İhtisaslaşma ve Misyon Farklılaşması: Araştırma Üniversiteleri*. Erişim Tarihi: 07.02.2024. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>
- YÖK (2020b). *Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu 2020*. Erişim Tarihi: 07.02.2024. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>

- YÖK (2021a). *Yükseköğretimde Yeni YÖK Projeleri: Yükseköğretimde Hedef Odaklı Uluslararasılaşma*. Erişim: 01.06.2022. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>
- YÖK (2021b). *Türkiye Yükseköğretim Sistemi*. Erişim Tarihi: 01.06.2022. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>
- YÖK (2024). *Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu 2024*. Erişim Tarihi: 06.11.2024. <https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz>
- Zavalsız, Y. S. ve Gündag, E. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyo-Kültürel Entegrasyonu: Karabük Üniversitesi Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6(5). 3168-3192.
- Zhang, H. (2010). Higher Education Reforms and Problems in China: Challenges from Globalization. Maringe, F. and Foskett, N. (eds.). *Globalization and Internationalization in Higher Education*. (pp. 125-137). London: Continuum.
- Zürcher, E. J. (2000). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. Yasemin Saner Gönen (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.



Resmî Kaynaklar

- T.C. Resmî Gazete, *İstanbul Darülfünununun İlgasına ve Maarif Vekâletince Yeni Bir Üniversite Kurulmasına Dair Kanun*. 06.06.1933: Kanun No: 2252. Sayı: 2420. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2420.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *İstanbul Teknik Üniversitesi Hakkında Kanun*. 20.07.1944: Kanun No: 4619: Sayı: 5761. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/5761.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu*. 18.06.1946: Kanun No: 4936: Sayı: 6336. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/6336.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Adıyla Trabzon'da Bir Üniversite Kurulması Hakkında Kanun*. 27.05.1955: Kanun No: 6594: Sayı: 9013. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/9013.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Ege Üniversitesi Adıyla İzmir'de Bir Üniversite Kurulması Hakkında Kanun*. 27.05.1955: Kanun No: 6595: Sayı: 9013. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/9013.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Atatürk Üniversitesi Kanunu* 07.06.1957: Kanun No: 6990: Sayı: 9627. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/9627.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kanunu* 04.06.1959: Kanun No: 7307: Sayı: 10222. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10222.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Üniversiteler Öğretim Üyelerinden Bazılarının Vazifelerinden Affına ve Bazılarının Diğer Fakülte ve Yüksek Okullara Nakline Dair Kanun*. 28.10.1960: Kanun No: 114: Sayı: 10641. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10641.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Hacettepe Üniversitesi Kurulması Hakkında Kanun* 08.07.1967: Kanun No: 892: Sayı: 12642. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12642.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Boğaziçi Üniversitesi Adıyla İstanbul'da Bir Üniversite Kurulması Hakkında Kanun* 12.09.1971: Kanun No: 1487: Sayı: 13954. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/13954.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Geçici Maddeler Eklenmesi Hakkında Anayasa Değişikliği* 20.09.1971: Kanun No: 1488: Sayı: 13964. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/13964.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu*. 07.07.1973: Kanun No: 1750: Sayı: 14587. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14587.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Diyarbakır Üniversitesi Kuruluş Kanunu*. 30.11.1973: Kanun No: 1785: Sayı: 14728. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14728.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Çukurova Üniversitesi Kuruluş Kanunu*. 30.11.1973: Kanun No: 1786: Sayı: 14728. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14728.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Anadolu Üniversitesi Kanunu*. 30.11.1973: Kanun No: 1787: Sayı: 14728. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14728.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Cumhuriyet Üniversitesi Kanunu*. 09.02.1974: Kanun No: 1788: Sayı: 14794. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14794.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2024).

- T.C. Resmî Gazete, *İnönü Üniversitesi Kanunu*. 03.04.1975: Kanun No: 1872: Sayı: 15197. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15197.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Dört Üniversite Kurulması Hakkında Kanun*. 11.04.1975: Kanun No: 1873: Sayı: 15205. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15205.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Kayseri Üniversitesi Kurulması Hakkında Kanun*. 18.11.1978: Kanun No: 2175: Sayı: 16463. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/16463.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu*. 06.11.1981: Kanun No: 2547: Sayı: 17506. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. 20.07.1982: KHK No: 41: Sayı: 17760. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17760.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanun*. 30.03.1983: Kanun No: 2809: Sayı: 18003. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18003.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun*. 19.10.1983: Kanun No: 2922: Sayı: 18196. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18196.pdf> Erişim Tarihi: 22.03.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik*. 30.04.1985: Karar Sayısı: 85/9380: Sayı: 18740. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18740.pdf> Erişim Tarihi: 22.03.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *28.3.1983 Tarih ve 2809 Sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesi Hakkında Kanun*. 07.03.1992: Kanun No: 3785: Sayı: 21164. (<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21164.pdf> Erişim Tarihi: 07.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*. 06.04.2010: Kanun No: 5978: Sayı: 27544. (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100406.htm> Erişim Tarihi: 24.03.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*. 03.03.2011: Kanun No: 6114: Sayı: 27863. (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/03/20110303.htm> Erişim Tarihi: 06.02.2024).
- T.C. Resmî Gazete, *Olağanüstü Hal Kapsamında Alınan Tedbirlere İlişkin Kanun Hükmünde Kararname*. 23.07.2016: Karar Sayısı: KHK/667: Sayı: 29779. (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160723.htm> Erişim Tarihi: 10.02.2024).

EKLER

EK 1: Nitel Araştırmaya Dair Etik Kurul Kararı

1 / 1



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
26.11.2021	11	2021-875

KARAR NO: 2021-875
KARAR NO: Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Barışcan KAYA 'nın Prof. Dr. Selim EREN danışmanlığında " Eğitimde Neoliberal Dönüşümler, Küreselleşme ve Uluslararası Öğrencilerin Gözünden Türkiye: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencileri Örneği" isimli doktora tezine ilişkin mülakat ve ses kaydı analizi çalışmalarını içeren 35567 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Barışcan KAYA 'nın Prof. Dr. Selim EREN danışmanlığında " Eğitimde Neoliberal Dönüşümler, Küreselleşme ve Uluslararası Öğrencilerin Gözünden Türkiye: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencileri Örneği" isimli doktora tezine ilişkin mülakat ve ses kaydı analizi çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

EK 2: Nicel Araştırmaya Dair Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.06.2024	6	2024-675

KARAR NO: 2024-675
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Barışcan KAYA'nın Prof. Dr. Selim EREN danışmanlığında "Eğitimde Neoliberal Dönüşümler, Küreselleşme ve Uluslararası Öğrencilerin Gözünden Türkiye: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencileri Örneği" isimli doktora tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 107311 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Barışcan KAYA'nın Prof. Dr. Selim EREN danışmanlığında "Eğitimde Neoliberal Dönüşümler, Küreselleşme ve Uluslararası Öğrencilerin Gözünden Türkiye: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencileri Örneği" isimli doktora tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

EK 3: Anket Formu

ANKET NO:

Değerli Katılımcı; bu anket formu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı'nda devam etmekte olan doktora tezi için hazırlanmıştır. Çalışma; Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde eğitim öğretim hayatına devam eden ve farklı coğrafi bölgelerden gelen lisans ve lisansüstü uluslararası öğrencilerin gözünden Türkiye algısını, Türk eğitim sistemine bakış açılarını, geleceğe yönelik planlarını ve uluslararası eğitime yönelik düşüncelerini; girişimcilik, risk, rekabet ve başarı gibi ölçütler üzerinden derinlemesine anlayıp açıklamayı amaçlamaktadır. Sizlerin katılımıyla elde edilecek olan veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. **Anket formundaki soruların herhangi bir doğru cevabı yoktur.** Dolayısıyla soruları içtenlikle ve özveriyle cevaplamanız bu araştırmanın hedefine ulaşmasında en büyük katkıyı sağlayacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayalı olup, dilediğiniz zaman araştırmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Soruların cevaplanmasında göstermiş olduğunuz özenden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

A- DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1) Tanıtım Bilgileri

1) Cinsiyet: 1- () Kadın 2- () Erkek

2) Yaş: 1- () 18-25 2- () 26-30 3- () 31-35 4- () 36 ve üstü

3) Vatandaşlık:

4) Vatandaşlığın Olduğu Ülke Bölgesi: 1- () Orta Asya 2- () Orta Doğu 3- () Güney Asya 4- () Afrika 5- () Avrupa 6- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

5) Dini İnanç: 1- () İslam 2- () Hristiyan 3- () Musevi 4- () Budizm 5- () İnanmıyor 6- () Diğer (Belirtiniz)....

6) Medeni Durum: 1- () Evli 2- () Bekar

7) Evli ise, eşinizin uyruğu (vatandaşlığı):

8) Çocuğunuz var mı? 1- () Evet 2- () Hayır

9) Varsa, çocuk sayısı: 1- () Bir 2- () İki 3- () Üç 4- () Dört ve üzeri

10) Kayıtlı olduğu fakülte: 1- () Tıp 2- () Diş Hekimliği 3- () İlahiyat 4- () Mühendislik 5- () İktisadi ve İdari Bilimler 6- () İnsan ve Toplum Bilimleri 7- () Fen 8- () Eğitim 9- () Sağlık Bilimleri 10- () Spor Bilimleri 11- () Veterinerlik 12- () Ziraat 13- () Turizm 14- () İletişim 15- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

11) Bölüm:

12) Eğitim Seviyesi: 1- () Lisans 2- () Yüksek Lisans 3- () Doktora

13) Hangi program ile Türkiye'ye geldiniz? 1- () Erasmus 2- () Mevlana 3- () YÖS 4- () YTB-Türkiye Bursları 5- () Diploma Puanı 6- () Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

14) Kaç yıldır Türkiye'de yaşıyorsunuz? 1- () Bir 2- () İki 3- () Üç 4- () Dört 5- () Beş yıl ve üzeri

15) Samsun'da nerede ikamet ediyorsunuz? 1- () Aile Yanında 2- () Devlet Yurdu 3- () Özel Yurt 4- () Ev (Arkadaşlarla/Tek)

16) Yaşamınızın büyük bir kısmını nerede geçirdiniz? 1- () Köy 2- () Kasaba/İlçe 3- () Şehir 4- () Metropol

2) Meslek ve Gelir Durumu

17) Aylık ortalama geliriniz (burs alıyorsanız dahil) yaklaşık olarak hangi gelir grubu içindedir? 1- () 5000 TL altı 2- () 5000-10.000 TL 3- () 10.000-15.000 TL 4- () 15-000-20.000 TL 5- () 20.000 TL ve üzeri

18) Türkiye’de herhangi bir meslekte çalışıyor musunuz? 1- () Evet 2- () Hayır 3- () Ara sıra

19) Evet ise, mesleğiniz:

20) Evli ise, eşinizin mesleği:

21) Burs veya kredi alıyor musunuz? 1- () Evet 2- () Hayır

22) Evet ise, nereden burs alıyorsunuz?

1- () Türkiye Cumhuriyeti (Türkiye Bursları, YÖK vb.) 2- () Kendi ülkem

3- () Çeşitli ulusal ve uluslararası kurumlar 4- () Üniversitem (OMÜ)

23) Aylık gelirinizin **en büyük** kısmı hangi harcamanıza gidiyor? 1- () Eğitim 2- () Sağlık

3- () Barınma/Beslenme 4- () Sosyal Aktivite/Eğlence 5- () Giyim-Kuşam 6- () Diğer

24) Lütfen anne ve babanızın mesleğini belirtiniz

MESLEK	Anne	Baba
Ev hanımı	()	-
Memur	()	()
Esnaf ve zanaatkâr	()	()
Çiftçi	()	()
Serbest Meslek Grupları (Doktor, Avukat, Mimar, Mühendis vb.)	()	()
Yönetici	()	()
İşçi	()	()
Geçici işlerde çalışıyor	()	()
İşsiz	()	()

25) **Kendi ülkenizdeki** yaşam standardınızı düşündüğünüzde ailenizin aylık gelirinize göre kendinizi hangi gelir grubunda tanımlarsınız? 1- () Alt Gelir Grubu 2- () Alt-Orta Gelir Grubu 3- () Orta Gelir Grubu 4- () Üst-Orta Gelir Grubu 5- () Üst Gelir Grubu

26) **Türkiye’deki** yaşam standardınızı düşündüğünüzde aylık gelirinize göre kendinizi hangi gelir grubunda tanımlarsınız? 1- () Alt Gelir Grubu 2- () Alt-Orta Gelir Grubu 3- () Orta Gelir Grubu 4- () Üst Orta Gelir Grubu 5- () Üst Gelir Grubu

3) Dil ve Eğitim Durumu

27) Bir önceki eğitiminizi hangi ülkede aldınız?

1- () Kendi ülkemde 2- () Kendi ülkemden farklı bir ülkede (Lütfen belirtiniz).....

28) Lütfen anne ve babanızın eğitim düzeylerini belirtiniz.

EĞİTİM DÜZEYİ	Anne	Baba
Okur-yazar değil	()	()
Okur-yazar ancak bir eğitim kurumundan mezun değil	()	()
İlkokul	()	()
Ortaokul	()	()
Lise	()	()
Önlisans	()	()
Lisans	()	()
Lisansüstü	()	()

29) Yurtdışı eğitimi tercih etmiş olmanızın en temel sebebi nedir? (Tek seçenek işaretleyiniz).

- 1- () Nitelikli ve kaliteli eğitim almak
- 2- () Diplomanın uluslararası geçerliliği
- 3- () Kendi ülkemdeki toplumsal koşulların elverişsizliği
- 4- () Almak istediğim eğitimin daha ucuz olması
- 5- () İyi bir mesleki donanım ve kariyer
- 6- () Farklı bir dil öğrenmek, farklı kültürlerle karşılaşmak
- 7- () Dünyanın farklı bölgelerini gezmek
- 8- () Olgunlaşmak, tecrübe edinmek
- 9- () Çalışma ve oturma izni alabilmek
- 10- () Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

30) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe dil düzeyiniz: 1- () Bilmiyor 2- () Başlangıç

3- () Orta 4- () İyi 5- () Çok iyi/akıcı

31) Türkiye'ye geldikten sonra Türkçe dil düzeyi: 1- () Başlangıç/Zayıf 2- () Orta

3- () İyi 4- () Çok iyi/akıcı

32) Türkçe dil becerilerinden en çok hangisinde güçlük çekiyorsunuz/çektiniz?

- 1- () Okuma 2- () Okuduğunu anlama 3- () Yazma 4- () Duyduğunu anlama
- 5- () Konuşma 6- () Herhangi bir güçlük çekmiyorum/çekmedim.

33) Türkçe öğrenimine ilişkin en çok hangi kaynaklardan yararlandınız?

- 1- () Aile 2- () TÖMER 3- () Arkadaş çevresi 4- () Türkiye'deki kurslar
- 5- () Ülkemdeki kurslar 6- () Dijital Platformlar 7- () Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

34) Türkçe dışında iyi derece yabancı dil biliyor musunuz? 1- () Evet 2- () Hayır

35) Evet ise, hangi dil(ler)i biliyorsunuz ? Lütfen Belirtiniz

B- GELİNEREN ÜLKEYE ve EĞİTİM SİSTEMİNE DAİR GÖRÜŞLER

36) Ülkenizde hangi aile tipinde yaşıyorsunuz?

- 1- () Geniş aile (anne, baba, torunlar ve diğer aile büyükleri)
- 2- () Çekirdek aile (anne, baba, çocuklar)

37) Kendi ülkenizde herhangi bir meslekte (iş) çalışıyor musunuz?

- 1- () Evet 2- () Hayır

38) Evet ise, mesleğiniz (Lütfen Belirtiniz):.....

39) Günümüzde kendi ülkenizin siyasi yapısını nasıl değerlendirirsiniz? (Tek seçenek belirtiniz).

- 1- () Demokratik bir düzen mevcut
- 2- () Demokratik ancak halk huzursuz
- 3- () Demokratik olmayan ve baskıcı bir düzen mevcut
- 4- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

40) Sizce günümüzde kendi ülkenizin en önemli toplumsal problemleri neler? (Çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Etnik çatışmalar ve iç karışıklıklar 2- () Suç ve şiddet 3- () Açlık/Yoksulluk 4- () Göç
- 5- () Eğitim sorunları 6- () Sağlık sorunları (madde bağımlılığı, hastane, ilaç yetersizliği vb.)
- 7- () Hızlı nüfus artışı 8- () Cinsiyet eşitsizliği 9- () Çevre sorunları (kirlilik vb)
- 10- () Herhangi bir problem yok 11- () Diğer (Belirtiniz)....

41) Sizce, günümüzde kendi ülkenizin en önemli ekonomik problemleri neler? (Çok seçenek seçilebilir).

- 1- () Gelir dağılımı eşitsizliği 2- () İşsizlik 3- () Enflasyon 4- () Hem işsizlik hem enflasyon
- 5- () Borçluluk 6- () Ekonomik büyüme yetersizliği 7- () Herhangi bir problem yok
- 8- () Diğer (Lütfen belirtiniz)

42) Ülkenizdeki mevcut genel eğitimi nasıl değerlendiriyorsunuz? (Tek seçenek)

- 1- () Herkese eşit ve kolay ulaşılabilir
- 2- () Eğitim bir hak ama herkes için eğitime ulaşım kolay değil

- 3- () Eğitime ulaşım zor ve yeterli eğitsel alt yapı mevcut değil
4- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

43) Sizce, ülkenizde eğitim alanındaki öncelikli problem nedir? (Tek seçenek belirtiniz)

- 1- () Kaliteli eğitim almanın zor olması 2- () Eğitsel alt yapının yetersiz kalması
3- () Teknolojik alt yapının yetersiz kalması 4- () Herhangi bir problem olduğunu düşünmüyorum
5- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

44) Ülkeniz insanların genel eğitim düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Tek seçenek)

- 1- () Genel olarak okuma-yazma oranı düşük 2- () Geneli ilkokul düzeyi (ilköğretim)
3- () Geneli Türkiye’deki liseye benzer bir eğitim düzeyinden mezun (ortaöğretim)
4- () Geneli üniversite mezunu (üniversite)

45) Ülkenizdeki üniversitelerin eğitimini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? (Tek seçenek)

- 1- () Kaliteli ve nitelikli
2- () Kaliteli ancak eğitsel altyapı zayıf (akademisyen yetersizliği, üniversite sayısının az olması vb.)
3- () Eğitsel altyapı yeterli ancak kalitesiz
4- () Kalitesiz ve niteliksiz

46) Kendi ülkenizdeki üniversitelerin bilimsel özerklik durumunu (baskı altında olmayan bilimsel özgürlük) nasıl değerlendiriyorsunuz? (Tek seçenek)

- 1- () Özgür bir bilim anlayışı mevcut
2- () Kısmen özgür bir bilim anlayışı mevcut (bazı üniversitelerde mevcut)
3- () Özgür bir bilim anlayışı mevcut değil (baskılanmakta)

47) Yurtdışı eğitim için almış olduğunuz bu kararda aileniz size destek oldu mu? (Bu soruya “Tamamen destek oldular” cevabı verenler lütfen aşağıdaki 48. soruyu cevaplandırmayınız)

- 1- () Hiç destek olmadılar 2- () Kısmen destek oldular (Çekimser) 3- () Tamamen destek oldular

48) “Hiç destek olmadılar” veya “Kısmen destek oldular” diyen katılımcılar; ailenizin yurtdışı eğitimi alma kararınıza destek olmamasının veya çekimser kalmasının sebebi nedir? (Tek seçenek belirtiniz)

- 1- () Ailemin kararlarım genelinde destek olmaması
2- () Ailemin eğitim almamı/okumamı istememesi
3- () Ailemin uzaklıktan dolayı korku/kaygı duyması
4- () Ailemin ekonomik durumunun yetersiz olması
5- () Ülkemde yapacak işlerimin/sorumluluklarımın fazla olması
6- () Ailemin Türkiye’yi güvenli bulmaması
7- () Diğer (Lütfen tek bir kelime veya cümle ile belirtiniz)....

C- TÜRKİYE’YE DAİR DÜŞÜNCELER

49) Yurtdışı eğitiminiz için Türkiye’yi tercih etmiş olmanızın en temel sebebi nedir? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz).

- 1- () Eğitiminin kaliteli olması
2- () Ülkemdeki toplumsal koşullarının elverişsiz olması
3- () Coğrafi ve kültürel yakınlık
4- () Türkiye’nin Müslüman bir ülke olması
5- () Diplomanın uluslararası tanınırlık/geçerlilik sağlaması
6- () Türkiye’deki çalışma ortamının iyi olması
7- () Burs imkanlarının iyi ve yeterli seviyede olması
8- () Eğitimin ucuz olması
9- () Aile/arkadaş önerisi/tavsiyesi
10- () Türkiye’de kurumların (YTB, UDEF vb) tanıtım faaliyetleri
11- () Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

50) Yurtdışı eğitiminiz için Türkiye ilk tercihiniz miydi? (Bu soruya “evet” cevabı verenler lütfen 51 ve 52. sorularını cevaplandırmayınız). 1- () Evet 2- () Hayır

51) Hayır ise, yurtdışı eğitiminiz için Türkiye’den önce gitmek istediğiniz ülkeyi belirtiniz.....

52) Hayır ise; yurtdışı eğitimi için gitmek istediğiniz bu ülkenin sizi çeken en büyük özelliği nedir?

- 1- () Daha nitelikli ve kaliteli eğitim sağlaması
- 2- () Burs olanaklarının çok daha iyi olması
- 3- () Alınan diplomanın daha geniş çevrelerce tanınır olması (daha fazla ülkede geçerli olan diploma)
- 4- () Çalışma ve oturma izni alma fırsatı
- 5- () Ülkenin dilini ve kültürünü öğrenme fırsatı
- 6- () Eğitimin ucuz olması
- 7- () Gelecek hayatta daha güçlü bir kariyer fırsatı sunması
- 8- () Sosyal hayat ve özgür yaşam bakımından fazla seçenek sunması
- 9- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

53) Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkında (kültürel, toplumsal ve ekonomik yapısı gibi) herhangi bir bilginiz var mıydı? (Bu soruya “bilgim yoktu” cevabı verenler lütfen aşağıdaki 54. soruyu cevaplandırmayınız). 1-() Bilgim vardı 2-() Kısmen bilgim vardı 3-() Hiçbir bilgim yoktu

54) Türkiye hakkında edinmiş olduğunuz bilgilere en çok hangi kaynak aracılığı ile ulaştınız? (Lütfen tek seçenek belirtiniz)

- 1- () Aile, arkadaş çevresi
- 2- () İnternet/Sosyal Medya
- 3- () Ülkemdeki kurumlar/ajanslar
- 4- () Türkiye’deki uluslararası eğitime yönelik kurumlar (YTB vb.)
- 5- () Türk dizi ve filmleri
- 6- () Diğer (Belirtiniz).....

55) Sizce Türkiye’de uluslararası öğrenci olmanın en önemli avantajı nedir? (Tek seçenek)

- 1- () Türkiye’nin güvenli bir ülke olması
- 2- () Farklı yaşam tarzlarına açık bir ülke olması (özgür ve rahat bir yaşam sunması)
- 3- () Ekonomik olarak avantajlı olması
- 4- () Kültürel aktivite ve gezi etkinliklerine dair fazla seçenek sunması
- 5- () Sosyal aktivite ve eğlence hayatı açısından fazla seçenek sunması
- 6- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)

56) Sizce, Türkiye’de uluslararası öğrenci olmanın en önemli dezavantajı nedir? (Tek seçenek)

- 1- () Türkiye’nin güvenli bir ülke olmaması
- 2- () Farklı bir kültüre adaptasyon/uyum zorluğu
- 3- () Türkçe öğrenmenin zorluğu
- 4- () Kozmopolit ve kalabalık bir ülke olması
- 5- () Ekonomik sorunlar (hayat pahalılığı, geçinememe, barınma problemi vb)
- 6- () İnsanların önyargılı davranması
- 7- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)

57) Türkiye’de herhangi bir ayrımcılığa/dışlanmaya maruz kaldığınızı düşünüyor musunuz? (Bu soruya “hayır, düşünmüyorum” cevabı veren katılımcılar lütfen aşağıdaki 58. soruyu cevaplandırmayınız).

- 1- () Evet, düşünüyorum
- 2- () Bazı durumlarda düşünüyorum
- 3- () Hayır, düşünmüyorum

58) “Evet, düşünüyorum” ve “bazı durumlarda düşünüyorum” cevabı veren katılımcılar; sizce aşağıda belirtilen seçeneklerden hangileri Türkiye’de ayrımcılığa maruz kalma nedeninizi ve bu konu hakkındaki düşüncelerinizi en yakın şekilde açıklar? (Birden çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Türk insanın önyargılı olması
- 2- () Dil ve kültür farklılıkları
- 3- () Dini inançtan dolayı
- 4- () Fiziksel görünüşten dolayı
- 5- () Türk siyasetinin etkilerinden kaynaklı
- 6- () Türk medyasının/sosyal medyanın etkilerinden kaynaklı
- 7- () Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

D- EĞİTİM ALINAN ÜNİVERSİTEYE DAİR GENEL DÜŞÜNCELER

59) Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etmeniz en temel sebebi nedir? (Tek seçenek)

- 1- () Kaliteli ve nitelikli eğitim sunması
- 2- () Aile/arkadaş çevremizin önerisi/tavsiyesi
- 3- () Şehrin çeşitli olanakları (konumu, iklimi, doğal güzelliği sosyal hayatı vb.)
- 4- () Yıllık öğrenim ücretinin ucuz olması
- 5- () Üniversitenin burs olanakları
- 6- () Konaklama (barınma) imkanlarına erişimin rahatlığı/kolaylığı
- 7- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)...

60) Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ni tercih etmeden önce üniversite hakkında en çok hangi kaynaktan bilgi edindiniz? (Tek seçenek) 1- () Aile, arkadaş çevresi 2- () İnternet/Sosyal Medya 3- () Ülkemizdeki kurumlar 4- () Türkiye’deki uluslararası eğitime yönelik kurumlar 5- () Diğer (Belirtiniz).....

61) Kendi ülkenizdeki üniversitelerle karşılaştırdığınızda Ondokuz Mayıs Üniversitesinin “eğitim kalitesini” nasıl değerlendiriyorsunuz? (Lütfen tek seçenek belirtiniz)

- 1- () Kaliteli ve nitelikli
2- () Kaliteli ancak yeterli eğitsel alt yapıya sahip değil (bilimsel ve teknolojik altyapı vb.)
3- () Yeterli eğitsel altyapıya sahip ancak kalitesiz
4- () Kalitesiz ve niteliksiz

62) Türkiye’deki diğer üniversitelerle karşılaştırdığınızda Ondokuz Mayıs Üniversitesinin eğitim kalitesini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Lütfen tek seçenek belirtiniz)

- 1- () Kaliteli ve nitelikli
2- () Kaliteli ancak eğitsel alt yapı geliştirilebilir (bilimsel ve teknolojik altyapı)
3- () Yeterli eğitsel altyapıya sahip ancak kalite artırılabilir
4- () Kalitesiz ve niteliksiz

63) Sizce, üniversitenin size sunmuş olduğu akademik hizmetlerden hangileri yeterli seviyede değildir? (Birden çok seçenek seçilebilir). 1- () Kütüphane hizmetleri 2- () Öğrenci işleri 3- () Teknolojik destek 4- () Derslikler 5- () Akademik etkinlikler (konferans, seminer, panel vb.) 6- () Akademik danışmanlık 7- () Herhangi bir problem yok 8- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

64) Sizce aşağıda belirtilen kütüphane hizmetlerinden hangileri yeterli seviyede değildir? (Birden çok seçenek seçilebilir). 1- () Akademik kaynak çeşitliliği 2- () Çalışma ortamı 3- () Kütüphane çalışanları 4- () Çeşitli teknolojik destek (internet, bilgisayar, e-yayın vb.) 5- () Herhangi bir problem yok 6- () Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

65) Sizce, kampüs yaşamı açısından aşağıda belirtilen hizmetlerden hangileri yeterli seviyede değildir? (Birden çok seçenek seçilebilir).

- 1- () Yemekhane 2- () Yurt Koşulları 3- () Temizlik 4- () Ulaşım 5- () Güvenlik 6- () Spor alanları 7- () Sosyal mekanlar 8- () Problem yok 9- () Diğer

66) Ders dışı zamanlarda üniversitede en çok nerede vakit geçiriyorsunuz? (Tek seçenek)

- 1- () Yaşam merkezi/Kafeterya 2- () Kütüphane 3- () Fakülte/Bölüm 4- () Öğrenci Kulüpleri 5- () Spor merkezleri 6- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

67) Üniversite ortamının sosyalleşme olanaklarını nasıl değerlendiriyorsunuz? (Bu soruya “yeterli seviyede” cevabı verenler lütfen aşağıdaki 68. soruyu cevaplandırmayınız).

- 1- () Yetersiz seviyede 2- () Kısmen yeterli seviyede 3- () Yeterli seviyede

68) Üniversite ortamının sosyalleşme olanaklarını “yetersiz” ve “kısmen yeterli” görenler sosyalleşme açısından eksikliğini hissettiğiniz ve geliştirilmesini beklediğiniz öncelikli hizmet hangisidir? (Lütfen tek seçenek belirtiniz)

- 1- () Öğrenci kulüpleri etkinliklerinin artırılması
2- () Sosyalleşme açısından yeterli ortamın sağlanması
3- () Kampüs içi kültürel etkinliklerin artırılması
4- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

69) Genel olarak eğitim aldığınız bölümünüzdeki akademisyenlerin akademik donanımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- 1- () Yetersiz 2- () Kısmen yeterli 3- () Yeterli 4- () Fazlasıyla yeterli

70) Bölümünüzdeki akademisyenlerle en çok hangi konularda problem yaşadığınızı düşünüyorsunuz? (Birden çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Dil ve iletişim problemi 2- () Ders dışı zamanlarda yeterince görüşememe 3- () Akademik danışmanlık ve rehberlik 4- () Değerlendirme (not verme) konusunda problemler 5- () Ders sunum becerileri 6- () Yabancı olmaktan kaynaklı önyargılı davranış/dışlanma 7- () Herhangi bir problem yaşamıyorum 8- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)....

71) Üniversitedeki Türk öğrencilerle en çok hangi konuda problem yaşadığınızı düşünüyorsunuz? (Birden çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Dil ve iletişim problemi 2- () Arkadaş gruplarına girmekte zorlanma
3- () Yabancı olmaktan kaynaklı önyargılı davranış/dışlanma 4- () Problem yaşamıyorum
5- () Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

72) Yurtdışı eğitiminiz sırasında yaşadığınız en büyük problemi aşağıdaki seçeneklerden hangisine dahil edersiniz? (Tek seçenek belirtiniz).

- 1- () Maddi kaynaklı problemler 2- () Ülkenin/şehrin kültürüne alışamama
3- () Psikolojik problemler (aile, ülke özlemi, yalnızlık, vb.) 4- () Eğitimle ilgili problemler
5- () İletişim/Dil problemleri 6- () Sağlık Problemleri 7- () Ayrımcılık/Ötekileştirme/Dışlanma
8- () Herhangi bir problem yaşamadım 9- () Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

73) Yurtdışı eğitiminiz sırasında yaşadığınız problemlerde ilk kimden yardım istersiniz? (Tek seçenek belirtiniz). 1- () Aile 2- () Kendi ülkemdeki arkadaşlar 3- () Türkiye’deki arkadaşlar
4- () Akademik danışman 5- () Öğrenci temsilcilikleri 6- () Diğer (Lütfen Belirtiniz)...

74) Sizce üniversitemiz uluslararası öğrencilerin problemlerini çözmeye yeterliliğine sahip mi? (Bu soruya “yeterli” cevabı verenler lütfen aşağıdaki 75. Soruyu cevaplandırmayınız)

- 1- () Yetersiz 2- () Kısmen Yeterli 3- () Yeterli

75) “Yetersiz” ve “Kısmen yeterli” görenler; sizce üniversite uluslararası öğrencilerin sorunlarına çözüm bulma konusunda en çok hangi alanda yetersiz kalmakta? (Tek seçenek)

- 1- () Öğrencilerle olan iletişiminin zayıf olması 2- () Çalışanlarının deneyimsiz ve tecrübesiz olması
3- () Öğrenci temsilcilerinin aktif olmaması 4- () Öğrencilere yeterince danışılmaması

76) Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde eğitim almayı birine tavsiye eder misiniz?

- 1- () Hayır, tavsiye etmem 2- () Kararsızım 3- () Evet, tavsiye ederim

E- GELECEK BEKLENTİSİ ve NOLİBERAL ÖLÇÜTLER

77) Mezun olduktan sonra nerede yaşamayı düşünüyorsunuz?

- 1- () Türkiye’de yaşamak istiyorum 2- () Kendi ülkeme dönmek istiyorum
3- () Kendi ülkemden ve Türkiye’den farklı bir ülkede yaşamak istiyorum (Belirtiniz)...

78) “Türkiye’de yaşamak istiyorum” cevabı veren katılımcılar; Türkiye’de kalmak isteme nedeninizi aşağıdaki seçeneklerden hangisi en yakın şekilde açıklar?

- 1- () Ailemin Türkiye’de yaşaması 2- () Türkiye’deki iş olanaklarının iyi olması (kariyer fırsatı)
3- () Daha rahat oturma izni alınabilmesi 4- () Farklı yaşam tarzlarına açık bir ülke olması
5- () Ekonomik olarak avantajlı olması 6- () Kültürel aktiviteler için seçenekler sunması
7- () Sosyal aktivite ve eğlence hayatı açısından fazla seçenek sunması 8- () Diğer

79) “Kendi ülkeme dönmek istiyorum” cevabı veren katılımcılar; ülkenize dönme nedeninizi aşağıdaki seçeneklerden hangisi en yakın şekilde açıklar? 1- () Aile/arkadaş/ülke özlemi

- 2- () Yapılacak sorumlulukların (işlerin) olması 3- () Ülkenizde iş seçeneklerinin fazla olması
4- () Farklı bir ülkenin kültür/diline alışamama 5- () Ülkenizin ekonomik olarak avantajlı olması
6- () Ülkenizde yaşam standartlarınızın yükselmesi
7- () Diğer.....

80) Farklı bir ülkede yaşamak istiyorum” cevabı veren katılımcılar; farklı bir ülkede yaşama nedeninizi aşağıdaki seçeneklerden hangisi en yakın şekilde açıklar?

- 1- () Daha fazla iş seçeneği sunması (kariyer fırsatı) 2- () Farklı yaşam tarzlarına açık olması
3- () Ekonomik olarak avantajlı olması 4- () Kültürel aktiviteler için fazla seçenek sunması
5- () Sosyal aktivite ve eğlence hayatı açısından fazla seçenek sunması 6- () Diğer

Aşağıda verilen Uluslararası Eğitim Sürecinin size kazandırmış olabileceği düşünülen kişisel kabiliyetlerden bir kısmı farklı kategoriler altında verilmiştir. Bunlardan kendinize uygun olduğunu düşündüğünüz seçenekleri lütfen belirtiniz. (Her kategori altında birden çok seçenek seçilebilir)

81) (Özyönetim) Uluslararası Eğitim Süreci; (Birden çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Kendime olan özgüvenimi arttırdı
- 2- () Zaman yönetimi becerilerimi geliştirdi
- 3- () Kaygı durumlarında stres yönetimimi geliştirdi
- 4- () Sosyal ve kültürel becerilerimi geliştirdi
- 5- () Önceliklerimi belirleme becerilerimi geliştirdi
- 6- () Anlık etkili karar verebilme becerilerimi geliştirdi
- 7- () Uzun vadeli hedeflerimi daha açık ve net bir şekilde planlamamı sağladı

82) (Yaşam boyu öğrenme) Uluslararası Eğitim Süreci; (Birden çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Eğitim aldığım alana yönelik güncel gelişmelere olan merakımı arttırdı
- 2- () Çeşitli konularda öğrenmeye karşı merakımı arttırdı
- 3- () Araştırma becerilerimi geliştirdi
- 4- () Eleştirel düşünme yeteneğimi geliştirdi
- 5- () Farklı öğrenme stratejilerini uygulama becerilerimi geliştirdi
- 6- () Öğrenmeyi benim için sürekli hale getirdi
- 7- () Güçlü ve zayıf yönlerimi keşfetmemi sağladı

83) (Girişimcilik) Uluslararası Eğitim Süreci; (Birden çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Liderlik ve ikna kabiliyetlerimi geliştirdi
- 2- () Problemler karşısında hızlı ve etkili çözüm üretebilme becerilerimi geliştirdi
- 3- () Elimde olan fırsatları en iyi şekilde değerlendirebilme becerimi geliştirdi
- 4- () Geleceğe yönelik planlamalarımda öngörümü (ileri görüşlülük) becerimi geliştirdi
- 5- () Kontrollü şekilde risk alabilme kabiliyetimi geliştirdi

84) (Başarı ve Rekabet) Uluslararası Eğitim Süreci (Birden çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Başarılı olabileceğim çeşitli alanları fark etmemi sağladı
- 2- () Disiplinli bir hayat tarzı edinmemi sağladı
- 3- () Başkalarının yardımına ihtiyaç olmadan çalışma becerilerimi geliştirdi
- 4- () Başarılı olma durumlarında istikrarlı/kararlı kalabilme becerilerimi geliştirdi
- 5- () Başarısızlık durumlarında içsel motivasyon (kendini motive etme) yönetimimi
- 6- () Rekabet ortamlarında kendimi ön plana çıkartabileceğim stratejiler geliştirmemi sağladı

85) (Yaratıcılık ve Yenilikçilik) Uluslararası Eğitim Süreci; (Birden çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Bağımsız ve özgür düşünebilme becerilerimi geliştirdi
- 2- () Yetenekli olduğumu düşündüğüm kişisel özelliklerimi geliştirdi
- 3- () Farklı bilgileri farklı ortamlarda kullanabilme becerimi geliştirdi
- 4- () Bazı orijinal fikirlerimi hayata geçirmeye yönelik cesaretimi artırdı
- 5- () Dünyada yaşanan hızlı teknolojik gelişmelere, yeni yöntem ve yaklaşımlara ilgimi arttırdı

86) (Performans ve Uyum) Uluslararası Eğitim Süreci; (Birden çok seçenek seçilebilir)

- 1- () Başkalarıyla ortak çalışma (işbirliği yapabilme) yeteneğimi geliştirdi
- 2- () Başkalarının güçlü yanlarından faydalanma becerimi artırdı
- 3- () Değişen koşullara karşı hızlı uyum sağlama becerimi geliştirdi
- 4- () Verilen görevlere karşı sorumluluk bilincimi geliştirdi
- 5- () Aynı anda birden fazla işi yapabilme yeteneğimi geliştirdi
- 6- () Üretkenlik gücümü geliştirdi
- 7- () Dünyaya uyum sağlamamı kolaylaştırdı

EK 4: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı; bu görüşme formu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı'nda devam etmekte olan doktora tezi için hazırlanmıştır. Çalışma; Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde eğitim öğretim hayatına devam eden ve farklı coğrafi bölgelerden gelen lisans ve lisansüstü uluslararası öğrencilerin gözünden Türkiye algısını, Türk eğitim sistemine bakış açılarını, geleceğe yönelik planlarını ve uluslararası eğitime yönelik düşüncelerini; girişimcilik, risk, rekabet ve başarı gibi ölçütler üzerinden derinlemesine anlayıp açıklamayı amaçlamaktadır. Sizlerin katılımıyla elde edilecek olan veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Dolayısıyla soruları içtenlikle ve özveriyle cevaplamanız bu araştırmanın hedefine ulaşmasında en büyük katkıyı sağlayacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayalı olup, dilediğiniz zaman araştırmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Soruların cevaplanmasında göstermiş olduğunuz özenden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cinsiyet: **Yaş:** **Uyruk:** **Bölge:** **Eğitim:** **Fakülte:**

Görüşme Tarihi:

- 1) Kendinizi biraz tanıtır mısınız?
- 2) Kendi ülkenizdeki yaşantınızdan, ülkenizin siyasi, ekonomik, toplumsal yapısından, eğitim anlayışından ve üniversitelerin eğitim kalitesinden kısaca bahseder misiniz?
- 3) Yurtdışı eğitimini neden tercih ettiniz?, Neden Türkiye'de yurtdışı eğitim almak istediniz?, Yurtdışı eğitim için neden OMÜ'yü tercih ettiniz?
- 4) Türkiye'de herhangi bir ayrımcılığa uğradığınızı düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız, sizce bu ayrımcılığın sebebi hangi etkenlerden kaynaklanmakta?
- 5) Uluslararası eğitim süreci size genel anlamda ne kazandırdı? Kişisel özelliklerinize veya yeteneklerinize nasıl bir katkı sağladı?
- 6) Kişisel gelişim, hayat boyu öğrenme gibi kavramlar sizin için ne anlam ifade ediyor? Sizce bir birey hayatı boyunca sürekli kendini geliştirmek zorunda mı? Neden? Sizce günümüzde hayat boyu öğrenmenin bir bireye veya size ne tür katkıları olabilir? Alınan eğitimin bu konuda etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
- 7) Günümüzdeki zorlu iş yaşamı düşünüldüğünde veya siz gelecek hayatınızdaki iş yaşamınızı düşündüğünüzde sizce iş ortamında girişimci bir rol almak önemli mi? Neden? Peki siz kendinizde bu tür özellikleri görüyor musunuz? Sizce bu tür becerilerimizi sürekli geliştirmek zorunda mıyız? Bu durum bize hayatımız boyunca ne gibi avantajlar veya dezavantajlar sağlayabilir?
- 8) Başarı sizin için ne ifade ediyor? Sizin düşüncenizde günümüzde başarılı sayılan bir bireyin genel özellikleri neler olmalı? Sizce eğitim ile başarı arasında bir ilişki var mı? Neden? Türkiye'de almış olduğunuz eğitimin gelecek yaşantınızda başarıya katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?
- 9) Rekabet konusunda ne düşünüyorsunuz? Eğitim hayatınız boyunca diğer bireylerle bir rekabet içinde bulunduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden? Bu rekabet yaşamınızı nasıl etkiliyor (pozitif ve negatif yönden)? Gelecekteki iş hayatınızı veya gündelik yaşantınızı düşündüğünüzde rekabetle baş etme yöntemleriniz neler olabilir?
- 10) Sizce uluslararası eğitim süreci içerisinde ya da gelecek hayatınızdaki iş yaşamınızı düşündüğünüzde performanslı ve uyum içinde çalışabilmek (örneğin farklı bireylerle etkili ve ortak çalışmalar yapabilmek, değişen koşullara karşı hızlı adapte olabilmek, verilen görevlere karşı sorumluluk bilinci geliştirmek ya da üretkenlik ve verimlilik gücünü geliştirmek gibi) önemli mi? Neden? Sizce günümüzde, bir insanın iyi bir kariyere sahip olabilmesi için bu özellikleri taşıması kesinlikle şart mı? Neden? Siz kendinizde bu tür özellikleri görüyor musunuz?
- 11) Mezun olduktan sonra işsiz kalmak sizi korkutuyor mu? Bu konuda kendinizi güvencesiz veya risk altında hissediyor musunuz? Olası bir işsizlik durumuna karşı herhangi bir planınız var mı? Türkiye'de eğitim almış olmanızın gelecek hayatınızda iş bulmanıza dezavantajı ya da avantajı olacağını düşünüyor musunuz?
- 12) Mezuniyetten sonraki planlarınız neler? Nerede yaşamayı düşünüyorsunuz? Gitmek istediğiniz ülkede sizi oraya yönlendiren (çeken) faktörler neler?

ÖZ GEÇMİŞ

Barışcan KAYA, ilköğretimini Ordu'nun Perşembe ilçesinde tamamladı. 2008 yılında Tokat Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra 2011 yılında Pamukkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'ne yerleşti ve 2015 yılında mezun oldu. 2015 yılında Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Sosyoloji ve Metodoloji Ana Bilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans Programı'na başladı ve 2018 yılında buradan mezun oldu. 2018 Yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Doktora programına başlayan Barışcan Kaya'nın temel ilgi alanları; Toplumsal Tabakalaşma ve Sınıf, İlişkisel Sosyoloji, Siyaset ve Yükseköğretimde Uluslararasılaşma'dır.

İletişim Bilgileri

ORCID ID: 0000-0003-2187-9459

Yayımlanmış Çalışmalar

- Eren, S., Sucu, İ., Kaya, B., Kayaalp Özcan, P. ve Kazan, B. (2023). Çaresizlik mi, Meslek mi? Neoliberal Çağ'da Dilencilik: Samsun Kenti Örneği. *İçtimaiyat*. 7(2). 506-532.
- Kaya, B. ve İçli, G. (2023). Bourdieu Perspektifi Üzerinden Orta Sınıflarda Kültürel ve Sınıfsal Farklılıklar: Denizli Kenti Örneği. Türkan Erdoğan (ed.). *Sosyoloji Yazıları: Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılına Armağan*. (s. 3-53). Ankara: Yeşil Kayın Yayınları.
- Kaya, B. ve Suzuki Him, M. (2020). Modern Türkiye'de Orta Sınıf Çalışmaları: Tarihsel Literatür Değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 20(1). 325-349.

Kazanılan Ödüller

- Pamukkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Lisans Birinciliği Başarı Belgesi (2014-2015 Öğretim Yılı).
- Pamukkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Yüksek Onur Belgesi (01.07.2015).