

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİ YURT DIŞI EĞİTİME YÖNLENDİREN SEBEPLERİN BEYİN
GÖÇÜ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Alparslan İLHAN
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2020

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRENCİLERİ YURT DIŞI EĞİTİME YÖNLENDİREN SEBEPLERİN BEYİN
GÖÇÜ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

**ASSESSMENT OF THE REASONS STEERING STUDENTS INTO EDUCATION
ABROAD IN THE CASE OF BRAIN DRAIN**

**Alparslan İLHAN
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZDEMİR**

İstanbul, 2020

**Tüm kullanma hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2020**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda:

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30/01/2020

Alparslan İLHAN

ONAY

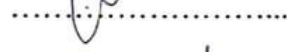
Alparslan İLHAN tarafından hazırlanan “Öğrencileri Yurt Dışı Eğitime Yönlendiren Sebeplerin Beyin Göçü Bağlamında Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma 30.01.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

ADI – SOYADI**İMZA**

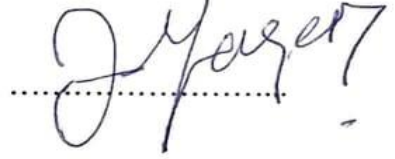
TEZ DANIŞMANI : Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZDEMİR



JÜRİ ÜYESİ : Prof. Dr. Münevver ÇETİN



JÜRİ ÜYESİ : Dr. Öğr. Üyesi Okan YAŞAR



ÖZGEÇMİŞ

- 1998 – 2001 Yalova Lisesi
- 2004 – 2010 İstanbul Üniversitesi - Fen Fakültesi - Biyoloji Bölümü
- 2010 – 2011 Yeni Zelanda - LSI İngilizce Dil kursu
- 2013 – 2019 Akil Özel Eğitim Kurumları A.Ş. - Kurucu, Yönetici ve Yönetim Kurulu Üyesi
- 2013 – 2014 Düzce Üniversitesi - Eğitim Fakültesi - Pedagojik Formasyon Sertifikası
- 2014 – 2016 Özel Akşemsettin MTAL Biyoloji Öğretmeni
- 2016 – 2019 Özel Akşemsettin MTAL Müdür Yardımcısı
- 2018 - Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta: Alparslanilhan@yandex.com

ÖN SÖZ

Beyin göçü yeni bir kavramdır. Aynı zamanda insanlık tarihi seyri içerisinde var olan bir olgudur. Globalleşen dünyada makineleşen ekonomilerce cazip ve çekicidir. Sonuçta eğitilmiş nitelikli insan göçü gelişmiş ülkelere doğru yoğun olarak akmaktadır. Dünya ölçeğinde bu kaybı yaşayan önemli ülkelerden biriside ülkemizdir. Ülkemizde ki sistemsel ve yapısal düzenlemedeki eksiklikler ve muhatapların yeterli ilgi göstermemesi bu sorunu büyötmektedir. Beyin göçü konusu vahameti düşünöldüğünde yeterince araştırılmayan, akademik bilgi azlığı olan alandır. Ülkemizden altmışlı yıllarda işçi göçü olarak başlayan yurt dışına kalıcı çıkış, günümüzde üst düzey nitelikli iş gücü göçü ile beraber öğrenci göçü olarak yaşanmaktadır.

Beyin göçü bağlamında başarılı, tanınmış liselerden mezuniyet sonrası yüksek eğitim almış öğrenci kitlesi gelişmiş ekonomilerin hedefidir. Ülkelerine eğitim için gelen lisans, yüksek lisans, doktora öğrencileri katma değer olarak görölmektedir. Gelişmiş ülkeler uluslararası toplumun üst düzey eğitim alabilecek öğrenci oranını (PISA Sınavı vb.) belirleyip çekici politikalar oluşturmaktalar. Beşeri sermayenin günümüz iktisadında bulunduğı konum, insan yetiştirmenin zorluğu, yatırım maliyetinin yüksekliğı bizim gibi gelişmekte olan ülkeler için öncelikle üzerinde durulması araştırma konusu yapılması gereken husustur. Özellikle lise ve üniversite öncesi yapılan sınavlarda üst düzey öğrencilerin belirlenmesi eğitimleri sonrası kaybedilmesi ülkeye maddi manevi büyük yük yüklemektedir. Yurt dışı eğitime yönlendiren ülkemizin mevcut eğitim ve eğitim dışı şartları, aldığı eğitim sonrası ülkeye dönme ortamını hazırlaması gibi beyin göçünü önlemeye yönelik ve daha sonra bu konu üzerine çalışma yapacak araştırmacılara önemli katkılar sunacaktır.

Çalışmamın tez seçiminden başlamak üzere her aşamasında katkı sunup, yol gösteren, desteğini hep arkamda hissettiğim, saygıdeğer, değerli tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Ali ÖZDEMİR'e, tezimin hazırlanmasında ana unsur olan ve vakitlerini ayırıp içtenlikle bilgi paylaşan değerli katılımcılara, bütün eğitim ve öğretim hayatım boyunca bana maddi-manevi desteklerini esirgemeyen aileme, tüm zorlukları aşmamda sürekli motive eden ve beni destekleyen sevgili eşime, ayrıca varlığı ile bana moral olup son aylarda yoğun çalışmama sebep olan kızım Asya Nur İLHAN'a, teşekkür ederim.

Alparslan İLHAN

ÖZET

Gelişmiş ülkeler, geliştirdikleri politikalar ve projelerle ülkelerini cazibe merkezi haline getirmiş dahası bunu az gelişen veya gelişmekte olan devletlerdeki beyin gücünü oluşturabilecek potansiyeli olan bireyleri, nitelikli iş gücünü kendi ülkelerine çekebilme üzerine kurmuşlardır. PISA ve TIMSS gibi sınavlar, özellikle ülkelerin beyin gücü göstergesi olurken, gelişmiş ülkeler için hedef kitle tespit aracı olarak kullanılmaktadır.

Bu araştırmada; *“Ülkemizde lise ve üniversite eğitimi alan veya almakta olan öğrencilerin yurt içinde eğitim almak yerine, neden yurt dışın da eğitim almayı tercih ettiklerini belirlemek.”* amacıyla, *“Türk eğitim sisteminin içerisinde eğitim almış öğrenciler neden yurt dışında eğitim almak (yaşamak) isteklerini belirlemek amaçlanmıştır.”*, *“Türk eğitim sisteminin içerisinde eğitim almış öğrencilere göre beyin göçüne yönlendiren, sevk eden itici unsurları bulmak amaçlanmıştır.”*, *“Hangi durumların değişmesiyle tekrar ülkelerine dönmeyi düşünürler? İlgili makamlardan beklentilerini saptamak amaçlanmıştır.”* alt amaçlarına cevap aranmıştır.

Fenomenoloji deseni kullanılarak, amaç ve alt amaçlar dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplama için görüşme tekniğiyle ölçüt örnekleme yöntemine göre ulaşılan katılımcılardan veriler toplanmış, 14 katılımcıyla görüşmeler yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Anlamli verilerden kodlara, bu kodlar yardımıyla 17 tema ve 22 alt temaya ulaşılmıştır.

Öğrencilerin erken öğrencilik dönemindeki ilgi alanları, üniversite sınavı ve katıldıkları yarışmalar meslek seçini etkileyen durumlardır. Öğrencilerin yurt dışında eğitim almalarına; ailevi etkenler, mesleki gelişim ve akademik kariyer düşüncesi, vatandaşlık ve okuduğu lisenin sağladığı yurt dışında üniversite okuyabilme hakkından yararlanma, farklı yolla yurt dışında okuyabilme imkânı bulmaları gibi sebepler etkili olmuştur. Öğrencilerin Türk eğitim sisteminin içerisinde yaşadığı zorluklar, sonuçlarından kaynaklanan zorluklar ve sistemsel zorlukları; dil yetersizliği, iş bulma ve mesleki gelişim problemleri, devlet politikalarındaki memnuniyetsizlik: nepotizm, şeffaflık, hak, adalet ve liyakat sorunu itici unsurlardır. Duygusal ve kültürel açıdan dönmeyi planlasalar bile imkânlar, yaşam koşulları ve mesleki açıdan değerlendirdiklerinde bulundukları ülkede kalma eğilimi göstermektedirler. Buna paralel olarak, ilgili makamlardan itici unsurların giderilmesi ile birlikte aldığı eğitimi icra edebileceği mesleki ortamın oluşturulmasını beklemektedirler.

Her yıl ulusal ve uluslararası yapılan sınavlarda gelecek vadeden öğrenciler, aldıkları puanlarla potansiyellerini ortaya koymaktadırlar. Devletin ilgili makamları ve politika yapıcıların bu grup öğrencilere yönelik yapacakları çalışmalar ve projeler, alınacak önlemler sıralamasında üst basamaklarda olmalıdır. Üretilcek diğer projeler de gelişmiş ülkelere beyin göçü verme potansiyeli olan nitelikli iş gücünü ülkemizde tutma ve tersine beyin göçü üzerine yoğunlaşmalıdır.

Anahtar kelimeler: Beşeri Sermaye, Beyin Göçü, Öğrenci Göçü, Tersine Beyin Göçü.



ABSTRACT

Developed countries have turned their countries into a center of attraction with which have developed the policies and projects, moreover, they have established this with the potential to create brain power, qualified workforce in underdeveloped or developing states on attracting to their own countries. While exams such as PISA and TIMSS are indicators of brain power of countries, they are used as target audience detection tool for developed countries.

In this research; *“In our country, to determine why students who are or are receiving high school and university education prefer to study abroad, instead of studying domestic.”* for the purpose of *“It is aimed to determine why do students who have been educated in the Turkish education system want to study (inhabit) abroad.”*, *“According to the students trained in the Turkish education system, it is aimed to find the pushing and causing factors to the brain drain.”*, *“Which situations would they consider returning to their countries with the change? It is aimed to determine their expectations from the relevant authorities.”* answers were searched to their sub-goals.

Using the phenomenology pattern, a semi-structured interview form was created taking into account the goals and sub-goals. For data collection, data were collected from the participants, who were reached by the interview technique using the criterion sampling method, interviews were made with 14 participants and sound recording was taken. From meaningful data to codes, 17 main themes and 22 sub-themes were reached with the help of these codes.

Students' interests in the early student period, university exam and the competitions they participate in are the situations that affect the choice of profession. For students to study abroad; reasons such as familial factors, professional development and academic career thinking, citizenship and the right to study at a university abroad provided by the high school from benefiting, having the opportunity to study abroad in different ways have been effective. The difficulties experienced by the students in the Turkish education system, the difficulties resulting from the results and the systemic difficulties; language insufficiency, employment and professional development problems, dissatisfaction in state policies: nepotism, transparency, right, justice and merit are the pushing factors. Even if they plan to return emotionally and culturally, when they evaluate the opportunities, living conditions and professional aspects they tend to stay in the country they live in. In parallel with this,

they expect the establishment of the professional environment in which they can perform the training they have received with the elimination of the pushing factors from the relevant authorities.

Each year, national and international exams are conducted by promising students, the scores they receive show their potential. The relevant institutions and policy makers of the state, their studies and projects for this group of students, should be at the top of the order of measures to be taken. Other projects to be produced should focus on keeping the qualified workforce in our country with the potential to give brain drain to developed countries and reverse brain drain.

Key Words: Human Capital, Brain Drain, Student Drain, Reverse Brain Drain.



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları	3
BÖLÜM II: LİTERATÜR ÖZETİ	4
2.1. Beşeri Sermaye.....	4
2.2. Göç Olgusu.....	9
2.3. Beyin Göçü.....	17
2.4. Tersine Beyin Göçü.....	25
2.5. Öğrenci Göçü.....	29
BÖLÜM III: YÖNTEM	34
3.1. Araştırma Modeli.....	34
3.2. Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.5. Verilerin Analizi	37
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	38
3.6.1. İnandırıcılık	38
3.6.2. Aktarılabirlik	38
3.6.3. Tutarlık	39
3.6.4. Teyit edebilirlik	39
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	40
4.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler ve Eğitim Bilgileri	40

4.2. Örgün Eğitimde Meslek Seçimini Planlama	45
4.2.1. Belirlendiği dönem ve okuma durumu	45
4.2.2. Yurt dışı eğitimi etkileme durumu	48
4.3. Güncel Çalışmalara Bakış Açısı	49
4.4. Ulusal ve/veya Uluslararası Yarışma Faktörü	51
4.5. Mesleğin Belirlenme Sebebi.....	54
4.6. Yurtdışı Eğitim Konusunda, Öğrencileri Etkileyen, Çeken Faktörler	57
4.7. Aile Yaklaşımı.....	62
4.8. Bulunduğu Ülkede Kalma ve Çalışma İsteği	66
4.9. Yurt Dışı için Etkilenme Faktörü ve Alternatif Ülke Senaryoları.....	69
4.10. Hayata Hazırlayabilme Faktörü.....	74
4.10.1. İş yeterliliği.....	75
4.10.2. Lise eğitim yeterliliği	77
4.10.3. Sosyal ve kültürel yeterlilik.....	79
4.10.4. Dil yeterliliği	81
4.10.5. Akademik yeterlilik.....	84
4.11. Eğitim Sürecinde Yaşanılan Zorluklar	86
4.11.1. Sistemsel zorluklar	87
4.11.2. Süreç içerisinde yaşanan zorluklar.....	90
4.11.3. Sonuçlardan kaynaklanan zorluklar	92
4.12. Yurt Dışı Eğitime Yaşanılan Zorlukların Yansıması	94
4.13. Yurt Dışı Eğitime Türkiye’de Sağlanamayan İmkânların Yansıması	95
4.14. Türk Eğitim Sistemini Geliştirmeye Yönelik Öneri ve Tavsiyeler	98
4.15. Öğrencilerin Devlet Politikaları Hakkındaki Görüşleri.....	100
4.15.1. Yurt dışı eğitime devlet politikalarının tesiri	100
4.15.2. Eğitim politikalarının değerlendirilmesi	103
4.15.3. Eğitim sisteminin değerlendirilmesi.....	106
4.16. Türkiye’deki Eğitim Kültürünü Oluşturan Faktörlerin Değerlendirilmesi	109
4.16.1. Eğitim alanları	109
4.16.2. Eğitim ortamı.....	113
4.16.3. Eğitim imkânı	115
4.16.4. Bulunulan ülkenin artı özellikleri.....	118
4.17. Tersine Beyin Göçü için Devletten Beklentiler.....	119
4.17.1. Dönüp-dönmemeye düşüncesi	120
4.17.2. İlgili makamlardan beklenti.....	121

4.17.3. Toplumdan beklenti.....	127
4.17.4. Türkiye'nin ve Türk kültürünün olumlu görülen yönleri.....	129
4.18. Eklenmek İstenen Ek Görüşler	130
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	137
5.1. Sonuç ve Tartışma	137
5.2. Öneriler.....	155
5.2.1. İlgili makamlara ve uygulamacılara yönelik öneriler.....	155
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	157
Kaynakça.....	159
Ek.1	1



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Tablo 4.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Tablo 4.2. Araştırmanın Alt Amaçları, Kategoriler, Temalar ve Alt Temalar

Tablo 4.3. Belirlendiği Dönem ve Okuma Durumu

Tablo 4.4. Yurt Dışı Eğitimi Etkileme Durumu

Tablo 4.5. Güncel Çalışmalara Bakış Açısı

Tablo 4.6. Ulusal ve/veya Uluslararası Yarışma Faktörü

Tablo 4.7. Mesleğin Belirlenme Sebebi

Tablo 4.8. Aile Yaklaşımı

Tablo 4.9. Bulunduğu Ülkede Kalma ve Çalışma İsteği

Tablo 4.10. Hayata Hazırlayabilme Faktörü

Tablo 4.11. İş Yeterliliği

Tablo 4.12. Lise Eğitim Yeterliliği

Tablo 4.13. Sosyal ve Kültürel Yeterlilik

Tablo 4.14. Dil Yeterliliği

Tablo 4.15. Akademik Yeterlilik

Tablo 4.16. Sistemsel Zorluklar

Tablo 4.17. Süreç İçerisinde Yaşanılan Zorluklar

Tablo 4.18. Sonuçlardan Kaynaklanan Zorluklar

Tablo 4.19. Yurt Dışı Eğitime Türkiye’de Sağlanamayan İmkânların Yansıması

Tablo 4.20. Türk Eğitim Sistemini Geliştirmeye Yönelik Öneri ve Tavsiyeler

Tablo 4.21. Yurt Dışı Eğitime Devlet Politikalarının Tesiri

Tablo 4.22. Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi

Tablo 4.23. Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi

Tablo 4.24. Kütüphane

Tablo 4.25. Derslik ve kampüs

Tablo 4.26. Tersine Beyin Göçü için Devletten Beklentiler

Tablo 4.27. Dönüp-Dönmeme Düşüncesi

Tablo 4.28. Toplumdan Beklenti

Tablo 4.29. Türkiye'nin ve Türk Kültürünün Olumlu Görülen Yönleri

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ADB: Asian Development Bank - Asya Kalkınma Bankası

AİHM: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

APEC: Asia Pacific Economic Cooperation - Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği

AR-GE: Araştırma ve Geliştirme

AYA: Avrupa Yükseköğretim Alanı

BDT: Bağımsız Devletler Topluluğu

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EIB: European Investment Bank - Avrupa Yatırım Bankası

FEMIP: Euro-Mediterranean Investment and Partnership - Avrupa-Akdeniz Yatırım ve Ortaklığı

GCIM: Global Commission on International Migration - Uluslararası Göç Küresel Komisyonu

IDB: Islamic Development Bank - İslâm Kalkınma Bankası

IELTS: International English Language Testing System - Uluslararası İngilizce Dil Test Sistemi

IIE: Institute of International Education - Uluslararası Eğitim Enstitüsü

ILO: International Labour Organization - Uluslararası Çalışma Örgütü

IMF: International Monetary Fund - Uluslararası Para Fonu

IOM: International Organization for Migration - Uluslararası Göç Örgütü

KAOD: Kuzey Afrika ve Orta Doğu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEP: Mevlana Exchange Programme - Mevlana Değişim Programı

OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development - Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PISA: Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TCS: Türk Ve Akraba Toplulukları Sınavı

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

TİSK: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu

TOBB: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği

TOEFL: Test of English as a Foreign Language - Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı

TOKTEN: Transfer of Knowledge Through Expatriate Nationals - Yurt Dışında Yaşayan Yurttaşlar Aracılığıyla Teknoloji Transferi Programı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

UNDP: United Nations Development Programme - Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

URAP: University Ranking by Academic Performance - Akademik Performansa Göre Üniversite Sıralaması

YLSY: Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme

WB: World Bank - Dünya Bankası

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Avrupa İnsan Hakları sözleşmesinde yer aldığı üzere her ülke vatandaşlarına eşit eğitim hakkı sunmak zorundadır (AIHM, 2015). Ülkeler sınırları içerisinde yaşayan vatandaşlarına sağladığı eğitim, sağlık, teknoloji vb. olanaklar bireylerin kendi öz sermayelerini oluşturmalarını sağlamaktadır. Devletler gözünde bu durum vatandaşlarına maddi ve manevi yatırım yaparak beşeri sermayelerini oluşturma çabasıdır. Devletlerin bünyesinde bulunan üretim veya hizmet sektörü gibi çalışma sahalarına nitelikli iş gücü sağlayarak yaptığı yatırımın karşılığını almayı hedefler. Nitelikli iş gücü, yetiştiren ülkenin yaptığı yatırımın karşılığı farklı bir açıdan bakıldığında ise geleceğinin kurulmasında ki temel taşıdır.

Gelişmiş ülkelerin nitelikli iş gücünü kendi ülkelerine çekebilmek için zaman içerisinde farklı stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. İlk başlarda ihtiyaçlarına göre vasıflı veya vasıfsız eleman ithal ederken süreç içerisinde eğitimini tamamlamış nitelikli iş gücü ithal etmeye başlanmıştır. Teknolojik gelişmeler, küreselleşen dünyada bilgi akışının hızlı ve kolay ulaşabilir olması ülkelerin beyin göçü stratejilerinde yenilikler yapmasına sebep olmuştur. Bu stratejiler eğitimini tamamlamış düşük sosyal statüden ve ekonomik buhrandan kurtulmayı amaçlayan, mesleki doyuma ulaşma isteği olan nitelikli iş gücüne ve özellikle eğitimini yeni tamamlamış geleceği ve kariyeri açısından akılları karışık durumdaki lise, üniversite, yüksek lisans, doktora vb. öğrencileri üzerine yoğunlaştırmışlardır. Geliştirdikleri politikalar ve projeler ülkelerini cazibe merkezi haline getirme üzerine kurulmuştur. Gelişmiş ülkelerin bu stratejileri, az gelişen veya gelişmekte olan devletlerde ki beyin gücünü oluşturabilecek potansiyeli olan bireyler üzerinedir. PISA ve TIMSS gibi sınavlar özellikle ülkelerin beyin gücü göstergesi olurken gelişmiş ülkeler için hedef kitle tespiti gibi olmaktadır. Gelişmiş ülkelerin bu ve benzeri öğrenci grupları için çeşitli imkânlar sunarak (burs, isim yapmış üniversitelerde eğitim, çalışma izni vb.) çekim alanı içine alma gayretindedirler. Türkiye'deki öğrencilerin gelişmiş ülkelere gitme eğiliminde olduğu su götürmez bir gerçektir. Türkiye'deki öğrencilerin, neden yurt dışında eğitime gitmek istediklerini, bu yönelimlerin sebepleri ve etkileyen faktörleri öğrencilerin görüşleri ile beyin göçü bağlamında etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Son yıllarda artan beyin göçü verme yüzdesi ile tersine beyin göçündeki azalma ülkemizin gelişmesinin önündeki engellerden olduğu ve konunun ayrıntılı incelenmesi

gereken bir konu olduğu malumdur. Bu araştırmanın amacı; ülkemizde lise ve niversite eğitimi alan veya almakta olan öğrencilerin yurt içinde eğitim almak yerine, neden yurt dışın da eğitim almayı tercih ettiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu gurup öğrencilerin; yurt dışı eğitimine iten, yönlendiren, sevk eden sebeplerin neler olduğunu belirlenmesi, bunların da beyin göçü olgusu bağlamında değerlendirilmesi, eğitimlerini tamamlamamış öğrencilerin beklentilerini, taleplerini öğrenmek adına belirleyici olacaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi, fenomenoloji (olgu bilim) yaklaşımıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Türk eğitim sisteminin içerisinde eğitim almış öğrenciler neden yurt dışında eğitim almak (yaşamak) isteklerini belirlenmesi amaçlanmıştır.
2. Türk eğitim sisteminin içerisinde eğitim almış öğrencilere göre beyin göçüne yönlendiren, sevk eden itici unsurları bulmak amaçlanmıştır.
3. Hangi durumların değişmesiyle tekrar ülkelerine dönmeyi dşnrlenir? İlgili makamlardan beklentilerini saptamak amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın nemi

Ülkelerin ekonomik olarak dünya ile yaşışabilmeleri için beşeri sermayesine kaliteli eğitim, yüksek miktarda devlet bütçesi ve çalışabilmeleri, üretim yapabilmeleri için en uygun ortamı sağlamaları gerekmektedir. Bu ve buna benzer durumların sağlanmadığı az gelişen veya gelişmekte olarak nitelendirilen devletlerde beyin göçü kaçınılmaz olmaktadır.

Küreselleşen dünya ve bilişim çağında olduğumuz şu günlerde bin bir emekle yetiştirdiğimiz nitelikli iş gücümüzü, beyin gücümüzü alınabilecek önlemler ve retilenilecek plan-projelerle kaybetmeme imkânına sahibiz. Nitel araştırmanın doğası gereği katılımcılardan alınan detaylı ve konuyla ilgili kişisel ve özel bilgiler konumuzun odaklandığı noktaları ön plana çıkarmada avantaj sağlamaktadır. Yapılan bu nitel araştırma, beyin göçünün asli unsuru olan lise ve niversite kademelerindeki öğrencilerin yurt dışında eğitim alma anlamında görüş, duygu ve düşüncelerinin anlaşılması ve beyin göçü bağlamında itici sebeplerin neler olduğunun anlaşılması açısından önemli görülmektedir. Bu kademelerdeki öğrencilerin isteklerine göre retilenilecek plan ve projeler ülkemizin gelişmiş ülkelerle olan yaşışını kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda var olan beyin gücümüzün kalması yeni beyin kazanımları için ülkemizi cazibe merkezi olma imkânı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma sırasında elde edilen bulgular ve sonuçlar bazı sınırlılıklar çerçevesinde kabul görecektir. Bu sınırlılıklar şunlardır;

- Katılımcılar yurt dışında eğitim almış veya almakta olanlarla ve yurt dışında eğitim almış ve/veya yaşayanlarla sınırlı tutulmuştur.
- Katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorularla sınırlı tutulmuştur.
- Bu araştırmanın bulgu ve sonuçları yarı yapılandırılmış görüşme formunun ölçtüğü niteliklerle sınırlı tutulmuştur.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın çalışma grubu:

1. Yeterli sayı ve nitelikte olduğu varsayılacaktır.
2. Bütün soruları içtenlik ve samimiyetle yanıtlamış ve cevaplarından var olan durum ve durumları olduğu gibi yansıtmış oldukları varsayılacaktır.

BÖLÜM II: LİTERATÜR ÖZETİ

2.1. Beşeri Sermaye

Tarihi Gelişim,

Türk dil kurumunda beşer "*İnsanoğlu, insan*" (TDK, 2020a) olarak tanımlanırken sermaye "*Bir ticaret işinin kurulması, yürütülmesi için gereken anapara ve paraya çevrilebilir malların tamamı, anamal, başmal, kapital, meta, resülmal*" (TDK, 2020b) olarak tanımlanmaktadır. Tarihte ilk olarak roma hukukunda geçen sermaye kavramı bu günkü popülerliğine getirilmesinde Bourdieu, Loury, Coleman ve Putnam gibi bilim adamlarının etkisi çoktur. (Smith ve Kulynych, 2002, s.152). Günümüzde kast edilen mana itibariyle sermaye etkeni, coğrafi keşifler sonrası başlayan sanayi devrimiyle 17. yüzyıldan bu yana literatür içerisinde yerini almıştır (Günkör ve Özdemir, 2017).

Beşeri sermaye ifadesinin tarihi gelişimine baktığımızda, İbn-i Haldun, Adam Smith ve Karl Heinrich Marx gibi düşünürlerce kavram, beşer emeği olarak değerlendirilip, toplum zenginliği ve artı değer olarak ele alındığına şahit olmaktayız (Yetik, 2018).

İnsan emeğini bir değer olarak ele alıp, uzmanlaşmış bireylere indirgeyen klasik iktisatçılardır. Günümüz beşeri sermaye kavramının aldığı konuma görüşleri ile temel teşkil eden başta Adam Smith olmak üzere J.Stuart Mill, Alfred Marshall gibi klasik iktisatçılardır (Aksu, 2016). Adam Smith "*Ulusların Zenginliği*" (Wealth of Nations) adlı yapıtında klasik iktisat okulu ile birlikte, iktisadi gelişmişlikte ferdin önemine özellikle vurgu yapmıştır. İnsan emeğini ele alıp değerlendirerek emeğin çıktısı olan üretimin artışı hususunda bilgili, birikimli, becerisi yüksek çalışanın önemini vurgulamış, ayrıca çalışanların iş bölüm ve paylaşımı üzerinde durarak konunun faydasına değinmiştir (Taban ve Kar 2004, s.279).

19. yüzyıl son çeyreğine doğru klasik iktisat yerini neo-klasik anlayışa bırakmaya başlar. İktisat bilimi tarihi seyri içerisinde ele alınıp araştırıldığında günümüz büyüme teorilerine ilk örnek teşkil edecek eserin 1928 yılında Frank Ramsey ait "*A Mathematical Theory of Saving*" adlı metin olduğu görülür (Ateş, 1998). 2. Dünya savaşı sonrası geleneksel sömürge anlayışın sürdürülür olmayışı, bağımsızlığını kazanan ülke sayısının hızla artması, gelişmiş ülkelerle az gelişen ve gelişmekte olan devletlerarasında ki gelişmişlik çitasının daha da açılması, konunun irdelenmesine yol açmıştır. Neo-Klasik Büyüme Teorisi evrilten bu yeni duruma, kısacası ekonomik büyüme sürecine cevaplar aramaya başlamıştır. Neo-klasik büyüme anlayışın 1950'lerde başlayan soruna cevap bulma

arayışı başarısızlıkla sonuçlanmış ve akabinde yerini 1980’li yıllarda içsel büyüme teorisinin çözüm arayışlarına bırakmıştır.

Beşeri sermayenin katkısını dikkate almayan, nüfus artışını, iş gücündeki çoğalışı dışsal olarak değerlendiren, ekonomik büyümeyi tasarruf, yatırım ve teknolojik kazanım olarak gören neo-klasik anlayış tüm olumsuzluklarına rağmen günümüz ekonomik büyüme görüş ve düşüncelerine önemli yardımlarda bulunmuştur (Tunalı ve Yılmaz, 2016).

Neoklasik büyüme modeli iş gücündeki eğitilmiş, yaratıcı yönü ötelemiş, uzmanlaşmış eğitilmiş iş gücünün üretime kazandıracağı artı değeri ve verimliliği bir değer olarak ele almamıştır. Nüfus artışı ve teknolojik gelişmeleri, diğer bir deyişle beşeri sermayeyi iktisadi etmende dışsal konuma itmiştir. Büyüme modelleri öncesi ekonomi, üretim etkeninde sermaye sözcüğüyle algılanan ve kastedilen hususta fiziki sermayedir (Şimşek ve Kadılar, 2010). Neoklasik Büyüme Teorisi’nin beşeri sermayeyi dışsal bir etmen olarak görüp fiziki sermayeyi esas almasına karşılık, İktisadi literatürde eğitimin önemi üzerine düşünen eğitilmiş insanı üretimde bir yetenek, kaynak olarak gören Schultz (1968) bir makalesinde insanın eğitime, eğitilmesine yapılan yatırım, örgün eğitimden çok daha fazlasını içerir; beşeri sermayenin oluşturulması, kaynakların durumundan bağımsız olarak insanın ve o insanın ait olduğu toplumun edinilmiş faydalı kabiliyetlerinin hepsini kapsadığını belirtmiştir (Schultz, 1968, s.277).

İçsel büyüme modellerinin temel değerlerinden olan beşeri sermaye değişkeni ilk olarak Theodore W. Schultz tarafından 1960’lı yıllarda gündem olmaya başladı. Schultz eğitime yapılan yatırım ve harcamaların tarım alanında rekolte artışına neden olduğunu söyleyerek, eğitim ve üretim artışı ilişkisini açıklamıştır (Şimşek ve Kadılar, 2010). Schultz beşeri sermaye etkeninde ferdin bilgi, beceri, ustalık gibi uzmanlık isteyen özellikleri ile sermaye artışı arasındaki bağlantıyı kurmuştur (Özyakışır, 2011). Yine Schultz (1961) beşeri sermaye kavramı içerisinde sağlıklı ve eğitilmiş bireyi ayrılmaz bir bütün olarak ilk kez ele almıştır (Köprücü ve Sarıtaş, 2017).

Tanım,

Beşeri sermaye üzerine yapılan değerlendirmelerde verilen en kısa tanımlar; *Bilgi*, *beceri*, *nitelikli iş gücünü* (Şimşek ve Kadılar, 2010) *bilgi*, *beceri* ve *bireysel yetenekler* (Appletonand Teal, 1998’den akt. Özyakışır, 2011), *tecrübe*, *bilgi* ve *beceri* (Husz, 1998’den akt. Tunalı ve Yılmaz, 2016), *iş gücünün sahip olduğu bilgi ve beceriler* (Easterly ve Wetzel

1989; OECD 2001; Schultz 1961; Thurow 1970'dan akt. Daşçı ve Cemaloğlu, 2018), *bilgi, beceri, nitelik ve yetenek* (Yetik, 2018) ifadelerini içermektedir. Herkesin hemfikir olduğu beşeri sermayenin bu kısa, ortak tanımı bilgi, beceri ve eğitilmiş insan gücüdür. Bu kısa tanım beşeri sermayenin eğitim ve öğretimin alt kümesi olduğu gerçeği ile örgün ve yaygın eğitimin günümüz ekonomik alandaki değerini göstermektedir.

Beşeri sermaye; üretim sırasında ki iş gücünün ve bütün üretim etmenlerinin etkin kullanılmasını sağlayan bilgi, beceri, tecrübe ve dinamizm gibi faktörleri artı değer olarak görmek suretiyle tanımlanabilmektedir (Eser ve Gökmen, 2009).

Beşeri sermayenin daha geniş tanımlarına bakacak olursak. Ülkelerin örgün ve yaygın eğitime yaptığı yatırımlar, çalışanları iş başında daha yüksek vasfa çıkarma uygulamaları sonrası oluşan uzmanlık ve teknolojik birikim isteyen her türlü bilgi stokudur (Daşçı ve Cemaloğlu, 2018). Çalışma çağındaki nüfusa iş gücünün ihtiyaç duyduğu her türlü özelliği kazandırmayı amaçlayan. Bireylerin çalışacağı alana gerekli donanımla çıkmalarını sağlamaya çalışan. Çalışanlara alanında ihtiyaç duyduğu kaliteyi daha ileri taşıyacak bilgi ve becerileri kazandıran. Üretim alanında her türlü etkeni sağlıklı ve verimli kullanan, sağlıklı kaliteli hayat standardı sunan, kazanılan milli ve manevi değerlerle barışık, sosyal yönü gelişmiş ilişkileri sağlıklı değerler toplamıdır (Aksu, 2016).

Beşeri sermayeyi yaşadığı topluluktaki fertlerin ekonomiye katkısı ile bilgi, beceri, yetenek, tecrübelerin ve işindeki profesyonellik anlayışının ulaştığı seviye ayrıca fiziki ve akli sağlığı ifade eden bir kavram olarak genelleştirmek mümkündür (Keskin, 2011). Diğer yandan Harbison ve Myers (1964) yüksek nitelikli insan gücüne “*stratejik insan sermayesi*” demektedir (1964, s.15)

İçsel Büyüme Modeli,

Neoklasik ve içsel büyüme modelleri arasındaki temel farklılık büyümenin ele alınış biçiminden kaynaklanır. Konu ile ilgili 1980’li yıllarda başlayan deneysel çalışmalar büyümeyi içsel etmenlere bağlayarak, dıştan kaynaklı güçlerin, etmenlerin etkili olduğu eski anlayıştan sıyrılarak farklı bir yaklaşım sergilemiştir (Romer, 1994: s.3).

Neoklasik büyüme teorisine karşı ilk kez farklı bir büyüme modeli çalışması yapıp temellendiren iktisatçılar, Romer ve Lucas’tır. Romer (1986) makalesinde büyümenin marjinal verimliliği artıran üretimdeki girdilerin bilginin, eğitimin etkili olduğunu; bununla

birlikte teknolojik gelişmeler gibi içsel faktörlerden kaynaklandığı belirtmiştir. Lucas (1988) makalesinde büyümenin içsel dinamiklerden beşeri sermayenin “fiziksel sermaye birikimi ve teknolojik değişim”, okul yoluyla “insan sermayesi birikimi” ve öğrenme yoluyla “uzmanlaşmış insan sermayesi birikimini” vurgulayan 3 model üzerinde durmuştur. Bununla birlikte bireysel verim artışının yalnız ferdi manada fayda sağlamadığını aynı zamanda üretim alanındaki bütün etkenlerin verimli olmasına imkân sağladığını savunmuştur (Lucas, 1988, s.3).

Bir yönüyle Romer, Barro, Mankiw vd. gibi içsel büyüme araştırmacıları, okul öncesi, ilk, orta, lise, yükseköğrenim gören okul/kurumlara kayıtlı öğrenci miktarı ile eğitim alanına yapılan parasal aktarımların büyüme alanına etkisini araştırmışlardır. Diğer yönüyle ise Barro, Tarı gibi araştırmacılar somut bir yaklaşımla eğitim alanındaki başarı oranının büyümeye etkisi üzerine çalışmalarını (Köprücü ve Sarıtaş, 2017).

İçsel büyüme modelleri ana değişken faktörleri iç bünyesine yönelik düzenleme gayreti içerisinde olmuştur. Teorilerinde Araştırma ve Geliştirmeye dayalı, teknoloji ve bilgi birikimine yönelik veya beşeri sermayenin temel alındığı model çalışmaları bulunmaktadır. Araştırma ve Geliştirmeye bağlı modelinde ekonomik gelişme ve devamında büyümenin sürekliliği Araştırma ve Geliştirme çalışmaları içerisinde öncelikle yer alır. Bu alanda çalıştırılan insan miktarı, ekonomik üretime kazandırdığı bilim adamı, mühendis, teknik eleman vs. sayısı ne kadar fazla ve teknolojik gelişmişliği katlayıp büyütüyorsa, sürekli ve yüksek büyüme sağlanacaktır. Bilgi yoğunlaşması ve teknoloji ön görülmesi modelde ise fiziki sermayenin öncülüğünde yapılacak yatırımlarla birikecek olan bilgi ve teknolojik güç bütün ekonomik büyümeyi sürekli ve istenen performansa taşıyacaktır. İlk iki modelde beşeri sermaye karşımızda teknolojik bilgi ile donatılmış veya Araştırma ve Geliştirme vasıtası ile eğitilmiş üstün vasıflı insan olarak yerini almıştır. Beşeri sermayenin temel rolü oynadığı içsel büyüme model çalışmaları hakkında ise şu söylenebilir. Değişken olarak beşeri sermayeyi temel alan bu model, eğitim unsurunu önceleyerek bilgi, beceri birikimi, yetişmiş insan gücü, teknolojik gelişme hedefleriyle ekonomik büyümeye odaklanan bir yaklaşımdır (Ateş, 1998, s.26-28).

İçsel büyüme modellerinde ülkelerin beşeri sermaye birikimi ve teknoloji üretmesi olmazsa olmazlardandır. Bu iki etkenin iktisadi büyümeyi hareketlendirici büyütücü rol oynayacağı öngörülür. Teknolojik gelişme ve atılımlar, iktisadi kalkınma sürecinde yeni teknolojilere ve genel üretim artışına yansımacaktır. Ayrıca eğitim ve teknoloji gelişimine

yatırım ve kritik alanlara sağlanan teşvikler büyüme üzerinde etkili olacaktır. Dış satımında iktisadi büyümede değerli bir gösterge ve sürükleyici güç olduğu genel kabuldür (Şimşek ve Kadılar, 2010).

Yapılan araştırmalarda sermaye çeşitlerinin yarar açısından değerinin yüksek çıkması beşeri sermaye değer çıtasını daha yükseğe taşımıştır. Bu da tanımlama açısından sermayenin daha genişçe değerlendirilip ele alınmasına neden olmuştur (Ağcasulu, 2017, s.114). Bu çeşitlilik sosyal sermayenin potansiyel kapasitesinin kullanma veya fiili kullanım imkânı gibi mikro ve makro düzeyde ki ayrıntılı analizlerin kullanılması tanımlamaya yardımcı olmaktadır (Lin, 2008, s.4).

Beşeri sermayenin içsel büyüme metotlarında yeri ve değeri teorisyenlerce önemli değişken olarak kabul edilmiştir. İki ana değerlendirme olarak “*bilgi birikimi*” ve “*beşeri sermaye*” içsel büyüme teorilerinde kendisini ilk başlarda bulmuştur (Aksu, 2016).

Eğitime yapılan yatırımlar neticesinde istenen her alanda üst düzey insan gücü yetiştirme hedefi ile araştırma geliştirme çalışmaları, teknoloji atılım ve yayılımı, iş başında öğrenme, içsel büyüme teorilerinde ana kaynak olarak beşeri sermayenin ne denli etki alanına sahip olduğunu göstermektedir (Türker, 2009).

Özetle beşeri sermayenin oluşumuna etki eden eden faktörleri ve arttırıcı etmenleri iş gücü yanı sıra eğitim ve sağlık transferi olarak sınıflandırabiliriz (Eser ve Gökmen, 2009). Ülkelerin eğitim sistemi ve teknoloji gelişimi üzerine ürettikleri politikalar ekonomik büyümelerinde ana unsurdur. Ülkelerin eğitim sistemlerini ve teknolojilerini geliştirecek her türlü hamleleri beşeri sermaye dolayısıyla nitelikli iş gücünün yetişmesine katkı sağlayacaktır. Ekonomilerin yarıştığı günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeyleri (az, orta ve çok gelişmiş gibi) ürettikleri teknoloji ve nitelikli iş gücünün üzerinden biriktirdikleri bilgi birikimiyle ölçülebilmektedir (Şimşek, 2006, s.11).

Bilgi çağıyla birlikte sağlıklı iyi eğitilmiş bilgi donanımlı, yetişmiş insan gücünün ülkelerin ekonomik büyüme hamlelerinde en güçlü alt yapı olduğu iktisat teorisi üzerine çalışan akademisyenlerin üzerinde hemfikir olduğu bir realitedir. Bilginin en önemli parametre olduğu günümüzde yetişmeye aday veya yetişmiş insan gücünün üst düzey olanları ise ülkelerin altın neslidir. Bununla birlikte ülkelerin ekonomik ve gelişmişlik düzeyleri üzerinde eğitimin ve nitelikli iş gücünün önemi ortadayken bu durumu sekteye uğratabilecek yegâne unsur göç olgusudur. Diğer yandan tarihe baktığımızda yeryüzü

coğrafyasının göç ve göç hareketleriyle şekil aldığını görürüz. Tarihi süreç boyunca insanoğlu içinde bulundukları farklı durum ve sebeplerle yer değiştirmek denizaşırıda olsa yeni yaşanabilir bölgelere gidip yerleşmek mecburiyetiyle hareket etmişlerdir. Göç edilen veya göç yolundaki coğrafyalarda yaşayan halkta göç ve göç hareketleri ile iç içe olmuşlardır.

2.2. Göç Olgusu

Göç (migration); insanların doğup, büyüüp, yaşadığı topraktan farklı sebeplerle geçici veya kalıcı olarak ayrılışıdır (Perruchoud, 2009, s.35-36).

İnsanoğlu yer kürede var olduğundan beri göçebelikten, yerleşik hayata geçip modern topluma gelene dek göç olgusu farklı şart ve şekiller altında zamanımıza kadar devam ede gelmiştir. Günümüz dünyasında iletişim kanallarının artması mesafelerin kısalması toplumların büyük ölçüde yakınlaşmasına neden olmuştur. Günümüz toplumları iletişimin bu düzeyde etkili olduğu küreselleşen dünyada gelenek, görenek dil, din, kültür olarak yoğun temas halinde bulunmaktadır. Neticede içinde doğup büyüdüğü coğrafya ile göç ettikleri coğrafyanın ekonomik ve sosyal farklılıkları karmaşık problemlerin doğmasına sebep olduğu gibi aynı zamanda değer dünyalarında farklı davranışlar edinmeleri ile sonuçlanmaktadır (Güvenç, 2019, s.40-43).

İnsanoğlunun yer değiştirme hareketleri dünya coğrafyasını her daim etkiler. Genel manada göç ele alındığında içtimai, iktisadi, kültürel, politik sebeplerle geçici veya kalıcı olarak belli bir sürede, doğup büyüdüğü coğrafi alandan diğer bir coğrafi yerleşim bölgesine gidilmesi olayıdır. Göçün bu çok yönlü ve sebepli oluşu Sosyal, Eğitim, Psikoloji ve Antropoloji gibi bilimlerle uğraşan araştırmacıların araştırma konusu olmuştur (Şahin, 1999, s.19).

Türk Dil Kurumu göç olgusunu "*Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret*" (TDK, 2020c) tanımlamıştır. Şimşek (2006), göç, bireylerin sosyal, siyasi ya da ekonomik sebepleri dayanak noktası olarak ikamet ettikleri yerleri belirli bir süreliğine veya temelli olmak suretiyle başka coğrafyalara ya da memleketlere adım atması şeklinde tanımlanabilir demiştir (2006, s.78). Bu tanımdan hareketle göçü iki başlıkta toplamak mümkün olmaktadır. İlki yaşadığı ülke içinde yer değiştirilmesi, ikincisi ise yurt dışına doğru göç etmesidir.

Göç, bireylerin devletler tarafından çizili sınırların, hareketlenme olgusu temel alınarak nedenleri, zamanlaması ve yapılış şekli olarak neye dayanırsa dayansın yaşadığı devlet sınırı içerisinde veya diğer bir devletin sınırını aşmak suretiyle coğrafi mekân değiştirme olayıdır. Yer değişikliği, içerisinde sığınmacı, yerinden zoraki çıkarılmış, iktisadi şartların zorlaması ile ayrılmış, kural tanımadan göç etmiş, kısaca her ne sebeple olursa olsun yerinden yurdundan edilmiş tüm grupların netlerini ve toplamalarını kapsar (Perruchoud, 2009, s.35,66,85).

İsteğe veya zoraki sebeplere bağlı olsun sonuçları itibariyle göçün büyüklüğü önemli etken olarak karşımıza çıkar. Uzun zaman aralığına dayalı küçük ve fert boyutlu göçlerin yaptığı etki ile yoğun, kalabalık göçlerin bıraktığı etki farklıdır. Kalabalık göçler sonuç olarak fazla ve karmaşık sorunlara yol açarlar. Dar zaman aralığına bağlı kitlesel göç hareketleri devletlerin istemediği coğrafi, toplumsal, ekonomik, politik problemlerin doğmasına sebep olmaktadır (Ekici ve Tuncel, 2015).

Zamanımızda coğrafi alan çekiciliği, iktisadi gelişmişlik, sosyal rahatlık, olumlu siyasi zemin gibi faktörler cazibe merkezi olarak ferdi veya gruplar halinde kalıcı veya geçici göçe neden olmaktadır. Sonuçta hedef ülkeye doğru oluşan göç şekilleri kendi isteklerine bağlı olduğu gibi, zorla da olabilir. Göç edenler yerleşmek gayesiyle veya geçici olarak kalma düşüncesiyle gelebilirler. Ülkeler gayri nizami, yasadışı göçle karşılaştıkları gibi göçmenlerce transit geçiş içinde kullanılabilirler (Tuzcu ve Ilgaz, 2015).

Göç olgusunu Yönüne, İrade açısına ve Göç edenlerin niteliklerine göre sınıflara ayırabiliriz. Ayrıca göçmenler ülkelere giriş şekline göre gruplanabilir.

Yönüne göre göçler; Göç olgusunu göç edenin yönü ile değerlendirmek mümkündür. Göç edenin ulusal sınırlar esas alınarak yönüne bakıldığında içeri ve dışarı hareket etme durumu ortaya çıkmaktadır.

Yaşadığı bölgeyi çeşitli nedenlerle terk eden insan sayısı eskiye nazaran zamanımızda bir hayli artış kaydetmiştir. Bu göçmenlerin hareketi yaşadığı ülke sınırları içerisinde veya ülke dışı, milletlerarası olabilmektedir. Ülke sınırları içerisinde yer değiştirme iç göç, ülke dışı(uluslararası) komşu veya uzak devlet ve coğrafyalara yapılan göçler ise dış göç olarak tanımlanır (Özmete ve Arslan, 2018).

İç göç, göç edenin yaşadığı ülke, devlet sınırları içerisinde yine göç edenin yaşadığı devlet sınırları içerisinde yaptığı yer değiştirme hareketi olarak ortaya çıkmaktadır. Genellikle iç göç kırsaldan-şehirlere, şehirlere-metropollere doğru olmaktadır. Bu yer değiştirmenin nedenlerine bakıldığında ekonomik ve sosyal imkânların fazlalığı göze çarpmaktadır. İç göçün ulusal düzeyde etkileri nispeten küçük çapta kalmaktadır. Dış göç ise göç edenin yaşadığı ülke sınırları içerisinde ülke sınırları dışındaki bir başka ülkeye yaptığı yer değiştirmedir. Bu tür yer değiştirme hareketi birçok faktörü içerisinde barındıran ve ülkeler için etkileri büyük çapta olan bir durumdur. Dış göçü veren ülkeden çok alan ülke belirleyici rol oynamaktadır. Alan ülkenin kendi adına sağladığı avantajlar; iş gücü arzını ve oluşan yüksek maaş taleplerini ithal nitelikli iş gücü ile dengeleme fırsatı, ucuz iş gücü ile pazarda rekabet, üretim maliyeti azalımı vs. gibi konulardır. Göç veren ülke adına ise nitelikli iş gücü kaybı olarak belirtilebilir (Sağırlı, 2006).

İç göçler, ülke sınırları içerisinde yurttaşların geri dönüşlü veya kalıcı olan yer değiştirme olgusudur. Bazen yoğun şekilde görülebilir. Ülke içerisinde görülen yer değiştirme hareketleri eğitim çağındaki nüfusu önemli oranda etkileyebilir (Chau, 2003, s.104). Ülke içi göçlere bakıldığında yoğunlukla kırsaldan şehirlere olduğu görülür. Ayrıca şehirden şehre, kırsaldan şehre, köyden köye, şehir merkezinden kenar bölgelerine veya mevsimlik işçi hareketi iç göç tanımı içerisinde yer alır. Ülkelerarası yer değiştirmeler dış veya uluslararası göç olarak tanımlanmaktadır. Bir ülkeden hedeflenen devlete göç geri dönmek üzere veya yerleşmek amacıyla yapılır. Göçün hedefi ulaşılan ülkede yerleşip kalmak veya çalışıp maddi kazanç sağlayarak geri dönmektir. Günümüzde dış göç ağırlıklı şekilde milli geliri düşük gelişmemiş veya gelişmekte olan devletlerden geliri yüksek gelişmiş devletlere doğrudur (Karakütük ve Kavak, 2017). Uluslararası göçü herhangi bir ülke açısından ele alırsak ülke vatandaşlarının ülkelerini terk edip başka ülkeye gitmeleri dışarıya göç, başka ülke vatandaşlarının ülkeye hareketlenip gelmeleri ise içeriye göç olarak tanımlanır. Günümüzde kabul edilen standart olarak bireyin göçmen olarak kabul görmesi için bulunduğu ülkede en az bir yıllık süre ikamet etmesi gerekir. Diğer deyişle, Birleşmiş Milletler göç olgusunu bir yıl ve üzerinde yapılan mekân veya yer değişimi olarak belirtmektedir. Bir yılı aşkın süre yaşadığı ülkeden isteğiyle veya zoraki, kendi ülkesine veya oturduğu ülkeye dönme eylemi ise dönüş göçü olarak adlandırılır (Perruchoud, 2009, s. 36,37,88).

İrade açısına göre göçler; Zorunlu ve gönüllü olarak gerçekleşebilmektedir. Savaş ve terör gibi sebeplerden zorunlu göçler meydana gelebilir (Pazarcık, 2010). Gönüllü göçlerde ise göç edenin kişisel tercihleri (macera, farklılık yapma, gelecek kaygısına bağlı olarak gibi) etkili olabilmektedir. Tekeli (1998) göç edenin niteliklerine göre göçü tetikleyen faktörleri; Göç edenin yaşı, göç edenin kabiliyeti (bilgisi, becerisi, aldığı eğitim, liyakati) ve göç edenin cinsiyeti olarak belirtmiştir.

Göçmenlerin coğrafi mekân değişikliği esnasında istekle hareket edip etmeme iradesi değerlendirme konusudur (Nilgün 1990'dan akt. Sezgin ve Yolcu, 2016). Göç etmede insanların isteğe bağlı hareket etme ve etmeme durumu sorgulandığında istem dışı ve isteyerek yapılan iki tür eylemle karşılaşırız. Kişilerin arzu ve istekleri doğrultusunda hareket etmeleri gönüllü göçtür. Gönüllü göç, iyi eğitim alma, kariyer yapma, iş bulup sağlıklı refah içinde yaşama gayesi ile yapılan göçlerdir. Yaşadığı yerden isteği dışında, zorlama ile ayrılma durumunda kalma ise zorunlu göçtür. Ülkelerin olumsuz bir durum karşısında içtimai, iktisadi, güvenlik vb. konularda çıkardıkları yasalarla yurttaşlarını başka yörelere yerleştirmesi zorunlu göçtür. Terör olayları, silahlı mücadele durumu, isyanlar, deprem, sel, volkanik hareketlenmeler, kuraklık, nüfus mübadelesi (değişimleri), sınır güvenliği problemleri ve benzeri olumsuz olaylar zorunlu göçe sebep teşkil edebilir (Sezgin ve Yolcu, 2016).

Göçler ferdi boyutta olduğu gibi toplu ve yoğun olarak da cereyan edebilirler. Göçün neden, niçin oluştuğunun ve oluş şeklinin irdelenip anlaşılması, tesir alanı hakkında geniş fayda sağlar. İnsanların ferdi olsun toplu halde olsun baskı altında kalmadan kendi istekleri, hür iradeleri doğrultusunda yer değiştirmeleri gönüllü göçtür. Oluşan bir kısım olumsuz durumlar karşısında, insanların baskı altında, istekleri dışında zorlama ile yer değiştirmeleri ise zorunlu göçtür (Ekici ve Tuncel, 2015).

Devletlerin olumlu karşıladığı göçler üstesinden gelinebilen, zamana yayılan, kontrol edilebilendir. Silahlı mücadele, terör olayları, deprem, sel gibi kıranlar sonucu oluşan zorunlu yer değişiklikleri ise sosyal, iktisadi ve politik olarak gönüllü göçten farklı sonuçlar oluştururlar. İsteğe bağlı göçlerde rahat edilebilecek hayat standardına kavuşma arzusu ile yer değişikliği yapılırken, zoraki değişikliklerde ise sığınılacak mekân arayışı önceliklidir. İsteğe bağlı göçlerde iktisadi kaygılar, zoraki değişikliklerde ise politik hareketlilik öne çıkar (Ekici ve Tuncel, 2015).

Lee (1966) nüfus hareketlerini izah ederken gönüllü, zorunlu göçleri irdeleyen ve genel kabul gören teori push (itme) ve (pull) çekme olarak belirtiyor. İtme ve çekme teorisine bakıldığında zoraki yer değişiklikleri savaş, terör, silahlı mücadele gibi iç acıtıcı durumla karşılaşan, acınacak hale gelen insanların göçüdür. Gönüllü göç ile hareketlenenler ise daha az problemli ortamda fakir, ekip biçecek toprağı olmayan, iş bulamayan, vasıfsızlardır (Bijak, 2006, s.8). Diğer yandan en güçlü itici etkenler iş bulamama ve düşük ücretle çalışmadır. Çekici ve cazip yönler ise yeterli, doyurucu gelir ile çalışma alanı olanağıdır (Sezgin ve Yolcu, 2016).

Göç denilen insanların bulunduğu coğrafyadan hareketlenme hadisesi, silahlı kavgalar, politik veya dini eksenli düşmanlıklar, çok düşük geçim standardı, yüksek fiyat artışları, bozuk ekonomik koşullar benzeri “itici” etkenler ile geniş çalışma imkânları, sağlıklı hayat, kaliteli eğitim, yüksek gelir, istenilen çevrede huzur ve refahın içinde yaşam sürme isteğı gibi “çekici” etmenlerin sonucudur (Özmete ve Arslan, 2018). Küreselleşen dünyamızda itici ve çekici etkenler iletişimin etkisiyle toplumları daha fazla etkiler olmuştur. Böylece zamanımızda uluslararası göç her gün artış kaydetmektedir. Göç edenler kısa vadede göç ettikleri ülkede içtimai, iktisadi, kültürel alanlar için sorun olarak algılanırken, orta ve uzun vadede ise kötümserlik yerini istihdam, iktisadi gelişmişlik, bütçe açısından olumlu olacağı kanaatine bırakmıştır (OECD, 2016, s.7).

Göç, insanın yaşadığı yerin uzaklaştırıcı etkisi ve istenen, arzulanan bölgenin çekiciliğı sonucu oluşur. İtici ve çekici sebepler bir coğrafyadan diğer coğrafyaya geçişle sonuçlanır. İnsanları yaşadığı coğrafyadan daha farklı coğrafyaya yönelten itici faktörler. Geçimde zorluk, iş bulamama, tarım alanı darlığı, politik, dini, mezhebi farklılıklar, deprem, sel, kuraklık gibi afetler, sağlık sorunları, aile birliğinin sağlanması gibi problemlerdir. Göç edilen ülkelerin çekici olma sebepleri ise refah seviyesinin yüksekliğı, iş olanaklarının çokluğu, sağlık, eğitim gibi alanların çekiciliğıdir (Karakütük ve Kavak, 2017).

Göçmen Gurupları; Göçmenin kendisine belirlediğı statü ile bir şekilde ulaştığı ülkeye giriş şekline göre (göç edenler) gruplanabilir. Politik sebepler (Mülteci-Sığınmacı), sosyal hedef (Aile birleşimi), çalışma gayesi (Profesyonel, Göçmen işçi, Misafir işçi), eğitim amaçlı (Öğrenci), kayıt dışı bulunanlar, kaçak olanlar (Sirkeci, 2005) ve emekliler olarak sınıflanabilir. Uluslararası Göç Örgütü’nün mülteci (refugee) ve sığınmacı (asylum-seeker) kavram tanımı bilinme açısından yararlıdır. Mülteci; Irkı, inancı, milliyeti, bilinen bir sosyal guruba bağlılığı veya politik görüşleri sebebiyle, haklı nedenlerle baskı ve zulme uğrayacağı

korkusu ile aidiyeti bulunduğu ülke dışındaki bir ülkeden koruma isteminde bulunan kişidir. Vatandaşı olduğu ülke dışında ayrı bir ülkeye başvuruda bulunup baskı, zarar ve güvenlik riskiyle koruma talep edip mültecilik pozisyonuna geçmek için beklemede olan kişi sığınmacıdır (Perruchoud, 2009, s.12,79-80).

Göç edenlerin niteliklerine göre göçler; Bu başlık altında, iki önemli kavram karşımıza çıkmaktadır. İlki iş gücü göçü diğeri ise beyin göçü kavramlarıdır. İşgücü göçü, göç edenin vasıf durumuna bağlı olmakla birlikte göç hareketinin temel unsuru olarak gösterilmektedir (Pazarcık, 2010). Niteliğe bağlı olan iş gücü göçü, sosyal açıdan daha konforlu ve kaliteli iş bulma ihtimali göçün istikametini belirlemektedir. Diğer bir savda iş gücü göçü ülkelerin ekonomilerine katkıda bulunan çalışma gruplarının rotasyonu bu tür göç grubunun içinde olduğunu söylemektedir (Sağırlı, 2006).

İnsanların çeşitli nedenlere bağlı olarak, bulunduğu yerden ayrılıp uzak veya yakın coğrafyalara ulaşması, beğenirse yerleşmesi, o coğrafyanın bir parçası olması insanlık tarihi kadar eskidir. Tarım ve hayvancılığın yaygın olduğu zaman dilimi sanayi devrimi ile kökten değişime uğrayarak başka bir boyuta çıkar. Şehirleşme ve iş gücü göçü bu değişimlerden en etkilisidir. Sanayi devrimi sonrası teknolojik atılımlar, hızlı makineleşme, fabrikasyon üretim, farklı iş kollarının doğması iş gücünün şehirlere doğru akmasına neden olmuştur. Gelişmeler mesafelerin kısalması, iletişimin yaygınlaşması, iş kollarının çoğalması ve aile yapısının küçülmesine yol açtığı gibi aynı zamanda iş gücü göçünü ülkelerarası boyuta taşımıştır. İnsanların rahat edeceği koşullarda iş bulup çalışma ve sorumlu olduğu aileleri ile refah içerisinde yaşama isteği, imkânların geniş olduğu bölge veya ülkelere yönelmeleri ile sonuçlanmaktadır (Yalçınkaya ve Dülger, 2017).

Sanayi devrimi ile başlayan iş gücü göçü ikinci İkinci Dünya Savaş'ı sonrası kazandığı farklı yaklaşımlarla günümüze kadar gelmiştir. Savaş sonrası güçlü sanayisi, teknolojik atılımları ile ABD ve yıkımdan hızla sanayisini yeniden oluşturan Avrupa'nın kalkınma hamleleri geniş iş gücü ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Altmışlı yıllara gelindiğinde atılım içerisinde olan Avrupa'nın gelişmiş ülkeleri ihtiyaç duyduğu çalışacak iş gücünü geliştirmekte olan ve az gelişen devletlerden göçmen işçi olarak karşılama yoluna gitmiştir. İşgücü karşılamada genel olarak kabul gören yaklaşım işçi istihdam eden ülkenin ekonomik fayda sağlayacağı; göç veren ülke ise gönderdiği işçilerin elde ettiği bilgi, beceri, iş deneyimi gibi özelliklerini ülkelere taşıyacağı, ayrıca döviz girdisi sağlayacağı yönünde olmuştur. Bu

düşünceden yola çıkan devletler, ülkelerarası iş gücü göçünü ülke kalkınmasında önemli bir etken olarak görüp bu yönde politika belirlemişlerdir.

Yine benzer şekilde son dünya savaşı sonrası hızla ekonomilerini geliştirmeye başlayan ülkeler nitelikli işçi açıklarını geliştirmekte olan ve az gelişen devletlerden temin yoluna gitmişlerdir. Bu hızlı kalkınma döneminde hâkim görüş göçmen iş gücünün çalıştığı ülkenin iktisadi gelişmesine değer kazandırdığı gibi, edindikleri bilgi, beceri ve kazanımları, biriktirdikleri dövizleri anayurtlarının ekonomik gelişmesinde kullandıklarıdır. Bu bakış açısı ile ülkeler siyasi ve iktisadi gelişme hamlelerinde dış göçü güçlü bir etken olarak ele almışlardır (De Haas, 2012, s.4). İyimser görüş savunucuları göç veren ülkelerin geri dönüşüm olarak iktisaden gelişmişlik yanı sıra, içtimai, kültürel alanlarda da kazanımlarının olacağı yönündedir. Göç edip iş gücüne katılan devletteki kazanımların, geride bırakılan aile üyelerine aktarılması az gelişen veya geliştirmekte olan devletlerin iktisadi gelişmesine ve refah seviyesine olumlu katkı sunacağı ileri sürülmüştür (Özmete ve Arslan, 2018). Bu dönemde hâkim görüş vasıflı, donanımlı iş gücü göçü, yetişmiş insan gücü olarak göç eden ve göç edilen ülkeler açısından beyin kazanımı (Brain gain) olarak artı değer katacağı yönündedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası oluşan iyimser bakış açısı görüşü, göçmenlerin kazandığı nitelikleri ülkelerine taşıyarak iktisadi gelişmişliğe katkı sunacağıdır. İşgücü göçüne dair bu iyimser bakış göç eden ve göç edilen devletler açısından 1973 petrol krizine kadar devam etmiştir (Aktaş, 2014).

Arap-İsrail savaşının tetiklediği, petrol ihraç eden ülkelerin ambargo ve fiyat artışına gitmesi ile başlayan 1973 Petrol Krizi tüm ülkeleri derinden etkiledi. Krizle ekonomik durgunluğa giren Avrupa’da iş gücü çeken ülkelerin göçmen alımını asgari seviyeye indirdiğini görüyoruz. Diğer taraftan sosyal sebeplerle iş gücü akımına karşı tedbir alan göç veren ülkelerin bu tutum değişikliği de, göçmen hareketliğinin azalmasında etkili olmuştur (İçduygu, Erder, ve Gençkaya, 2014).

Petrol krizi ile birlikte Avrupa’da ekonomik durgunluk başlayınca işsiz sayısı hızla arttı. Batının gelişmiş ülkelerinin iş gücü alımını durdurduğu bu durgunluk periyodu az gelişen ve geliştirmekte olan devletlerin göçle iş gücü kaybının ekonomik kalkınmaya olumlu yansıdığı tezi yerini, kötümserlik görüşlerine bıraktı. Gelişmiş ülkelerin 1973-1990 zaman dilimi içerisinde üst düzey nitelikli iş gücüne geçit vermeleri göç-kalkınma ilişkisine kötümser havanın hâkim olmasında en büyük etkindir (Gökbayrak 2008, s.67). Aynı zamanda, bu periyot az gelişen ve geliştirmekte olan devletlerden gelişmiş devletlere yapılan

vasıflı iş gücü göçü, dünya üzerinde adil olmayan, sömürüye benzer, bozuk yapısal düzenin oluşturduğu bir sonuç olduğu yönünde tenkit edilmeye başlanmıştır (Hopkins ve Wallerstein, 1977, s.111-112).

Az gelişen ve gelişmiş ülkelerin ekonomilerinde farklı yapısal problemler olduğunu, bilinen para politikalarının sorunu derinleştirdiğini savunan yapısalcı yaklaşım, yetişmiş iş gücü göçünün ve ekonomik bağımlılığın, azgelişmişlik çıkmazının ana nedeni olduğunu ve dengesiz büyümeye yol açtığını iddia etmiştir. Nurkse'nin yaklaşımından hareketle, iş gücü ve beyin göçüne ilişkin kötümser değerlendirme yapanlar az gelişen ve gelişmekte olan devletlerin kısır döngü içerisinde bulunduğunu söylemişler. Göçün beşeri sermayelerini, gelişmiş ülkelerin fiziki sermayesine dönüştürdüğünü bu açmazında aradaki gelişmişlik farkının daha da büyümesine yol açtığını savunmuşlardır. (Aktaş, 2014) Kötümser bakışın üzerinde durup önemle vurguladığı bir konuda döviz girdilerinin az gelişen veya gelişmekte olan devletlere yatırıma dönük sermaye olarak yansımalarının zayıf olduğu yönündedir. Döviz havalelerinin üretime katkısı olmayan günlük ihtiyaçlarda, gayrimenkul (ev, arsa vs.) alımlarında kullanıldığı, toplumu tembelleştirdiği yönündedir (Özmete ve Arslan, 2018).

1990-2000 zaman dilimi iş gücü göçü ve ekonomik gelişmenin iyimser ve kötümser bakış açılarıyla ele alındığı dönem olsa da kuşkulu yaklaşım içinde olan görüşlerde etkilidir. Bilişimin etken olduğu 2000 yılı sonrasında ise iktisadi gelişme ve iş gücü göçü arasında ki ilişki, başta uluslararası kuruluşlar olmak tüm ilgili taraflarca araştırılması, incelenmesi gereken önemli bir mevzu olarak ele alınmaktadır (Gökbayrak, 2008).

Özellikle üst düzey iş gücü kaybına uğrayan ülkelerin, gelişmiş ülkelerde diaspora oluşturma, ülkelere döviz havale etme, geri dönüş yapma, panellerle, oturumlarla veya bulunduğu ülkeden telekonferans yolu ile ülkesine bilgi beceri aktarma benzeri getiri çalışmaları, göç veren ülkelerin ekonomik gelişmelerine olumlu katkı katacağı hususu tartışılmaktadır (Gökbayrak, 2008). Petrol krizi sonrası gelişmiş ülkelerin üst düzey vasıflara haiz iş gücünü çekme isteği devam ede gelmiştir. Çekici gelen düzenlemelerle üst düzey (Beyin Göçü) göçmen seçip alma stratejisi günümüzde de devam etmektedir.

2018 yılı Dünya Göç Raporu'na göre dünyamızdaki 232 milyonluk genel göçmen nüfusunun üçte ikisine yakını (150,3 milyon) iş gücü göçü oluşturmaktadır. Bu göçmen işçilerin yaklaşık olarak 112,3 milyonu (%75) gelişmiş ülkelerde, 34,4 milyonu (%23)

gelişmekte olan ülkelerde, 3,6 milyonu (%2) ise az gelişen devletlerde çalışmaktadır (GAV, 2018).

Beyin göçü kavramına daha ayrıntılı bakmamız bu çalışmanın anlaşılabilirliğini artıracaktır.

2.3. Beyin Göçü

Göç olarak tanımlanan coğrafi yer değiştirme hadisesi insanlık tarihi kadar eskiye dayandığı gibi, bilimle uğraş içerisinde olan insanın ilmin olduğu yere göç etmesi de, bilim kadar eski tarihe dayanır. Bilim tarihi serüveni, Hint, Çin, Mezopotamya, Mısır ve Antik Grek Uygarlığı olarak bilinen antik dönemle başlar. Bilim adamı göçü ile ilgili müşahhas bilgiler antik dönemin sonuna doğru M.Ö. 600-300 yılları içerisinde Atina'nın bilim adamı çekiciliği ile başlar. Antik yunan sonrası meşhur kütüphanesi ve müzesi ile İskenderiye şehrinin çekiciliği Atina'dan aldığını görüyoruz. Kısacası, İslam öncesi İran Cundişapur, İslam'ın üç kıtaya yayılışı ile Şam, Bağdat ve Kurtuba, sonrasında 13.yy'da Avrupa'da kurulan üniversiteler dönemlerinin bilim merkezi olarak söylenebilir (Kurtuluş, 1996).

15. yüzyılın ikinci yarısı başında II. Mehmet'in İstanbul'u almasıyla İslam coğrafyasında bulunan birçok Müslüman bilim âlimi İstanbul'a gelmişlerdir. Fatih Sultan Mehmet'in bilime olan merakı, medreselerin ve Enderun mekteplerinin yaygınlaşmasına olan katkıları İstanbul'un Osmanlı İmparatorluğu döneminde dünyanın önemli cazibe merkezi haline gelmesinde büyük katkı sağlamıştır. Bunun yanı sıra Fetih'le birlikte Bizans'ın sahip olduğu bilim adamları İstanbul'dan ayrılarak Avrupa'ya gitmişler Oxford, Prag gibi bilim merkezlerinin kurulmasında rol oynamışlardır. Bilim, sanat, edebiyat adamları Avrupa'nın Aydınlik Çağı'na girmesine önemli katkı sunmuşlardır (Kurtuluş, 1999, s.2-4). Avrupa'da yaşanan Reform, Rönesans hareketleri ve Coğrafi Keşifler hızlı gelişme ve değişmeye yol açar.

Coğrafi keşiflerin zenginliği, bilimsel gelişmeler, sanayi devrimi teknik atılımlar Kuzey Batı Avrupa'da sanayileşme sürecini başlatır. Böylece Avrupa'nın sanayi devrimini gerçekleştiren ülkeleri, yerleştikleri Kuzey Amerika'nın zengin ve bakir topraklarına da bilim ve teknoloji taşırlar. Böylece günümüzde öncülüğünü ABD'nin yaptığı batı ülkeleri, nitelikli iş gücünün çekim merkezi olur. Beyin göçünde asıl hareketlilik 2. Dünya Savaşı sonrasında başlamıştır. Savaş sonrası tamamen yıkılan Avrupa'nın tekrar ayağa kalkması için girişilen yatırım seferberliği geniş iş gücü ihtiyacının doğmasına sebep olmuştur. Bu dönem Avrupa'nın gelişmiş ülkeleri ortaya çıkan yoğun iş gücü ihtiyacı ile vasıflı vasıfsız

olduğuna bakmadan işçi alma zorunda kalmıştır. Bu dönem iyi yetişmiş üst düzey insan gücünü çekmek için ise yerleşme dâhil işlemler kolaylaşmıştır. (Yalçinkaya ve Dülger, 2017). Nitelikli beyin göçüyle ilgili yeni kavram bu süreçte ortaya çıktı.

Vasıflı, iyi yetişmiş bilim adamı göçünü ilk kez tanımlama, 2. Dünya Savaşı sonrası 50’li yıllarda ABD’nin savunma sanayide, özellikle havacılık alanında büyük yatırım ve atılım içine girmesiyle dile getirilmiştir. Bu zaman diliminde ABD’nin İngiltere’den çok sayıda bilim ve teknik elemanı çekip istihdam etmesi İngiliz Kraliyet Akademisi’nin konuyla ilgilenmesi ile bu hareketliliği “*Beyin Göçü*” (The Brain Drain) şeklinde tanımlayıp açıklamasıdır (Yalçinkaya ve Dülger, 2017). Beyin göçü olarak kavramlaştırılan ve ikinci dünya savaşı sonrası üst düzey eğitilmiş iş gücünün az gelişen ve geliştirmekte olan devletlerden gelişmiş refah içerisindeki devletlere yoğun olarak yönelmesi neticesinde, iktisat ve eğitim alanlarında kullanılmaya başlandı. Böylece üst düzey eğitilmiş, nitelikli iş gücü göçü politik, ekonomik veya sosyo-kültürel faktörlere bağlı olarak araştırma ve değerlendirme konusu olmuştur (Iredale, 2001, s.10).

Ekonomik durgunluk dönemi 70’li yıllarda ABD göçmen kabul edip yerleşme izni verme konusunda diğer ülkelerden farklı davranmıştır. İçe-göç Kanunu ile milliyet ve ülke ayrımı yapmadan tüm dünya göçmenlerine sadece nitelik açısından yaklaşan ABD bu tutumuna bağlı kaldığı gibi 1990 tarihinde beyin göçü teşvikini daha belirgin şekle dönüştürmüştür. Kanunla ülkeye yerleşip çalışacak göçmenleri daha seçici bir şekilde beş gruba ayırarak üst düzey eğitim görmüş göçmen konusunda çok daha titiz davranmıştır. Çalışma şartı ile öncelikli olarak yerleşim alacak olanlar:

- Herhangi bir dalda kabiliyete sahip olma (Bilim, Sanat, Spor vb.);
- Kendi alanlarında aranılan akademisyen ve araştırmacılar;
- Uluslararası kuruluşlarda üst düzey yönetim kademelerinde çalışanlar. (Kurtuluş, 1999, s.13-14).

Beyin göçü, “*eğitilmiş yahut mesleğinde uzmanlaşmış bireylerin iktisadi olarak daha fazla kazanç sağlama veya daha rahat hayat şartlarına sahip ülkelerde yaşama amacıyla kendi ülkesinden çıkması*” şeklinde tanımlanmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tanımlamasında ise en güncel bilgiye sahip, bu bilgiye ulaşmak için maddi kaynak, yatırım yaparak bilgiyi geliştirebilen devletlerin geri dönmeksizin oluşturdukları geniş kuvvetinin tipik özelliği şeklinde açıklanmaktadır (Sağbaş, 2009).

Beyin göçü için yapılan tanımlar benzer kavramlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yükseköğrenim görmüş ya da mesleğinde ilerlemiş nitelikli kişilerin, yaratma ve araştırma gücü (fazla elemanların), bir başka açıdan eğitimi için yatırım yapılan, yeterli eğitimi aldığı halde istediği fırsat ve ilgiyi bulamamış profesyonel kişilerin kendi memleketlerinden veya bulundukları ülkeden daha fazla iş fırsatlarının olduğu, iktisaden kalkınmış, daha gelişmiş bir ülkeye çalışmak ya da yerleşmek üzere göç etmeleri durumu beyin göçünü tanımlamaktadır (Tezcan 1996b, s.236; Deviren ve Daşkiran, 2014; Sağbaş, 2009).

Alanyazındaki diğer tanımlar ise; Düger ve Turgut (2015), memleketlerinde istedikleri şartları bulamamış üst düzey eğitilmiş, vasıflı iş gücü yeteneklerini gösterebilecekleri ortamda bulunma arzusunda olmuşlar, stratejik olarak göç ettikleri ülkelerin gelişimine katkı sağlayabilecek bireylerin yer değiştirmesidir. Gökbayrak (2008) almış olduğu üst düzey eğitim yanı sıra kalifiye ve üretken özellikler taşıyan iş gücünün, refah seviyesi yüksek, iş imkânı geniş, çalışma şartları elverişli devletlere gitme olayıdır. Bakırtaş ve Kandemir (2010), üniversite mezunu veya çalıştığı meslekte üniversite mezununa denk bilgi, birikim ve yeteneği olan üst düzey kalifiye iş gücünden insanların ülkelerini terk ederek belirledikleri ülkelere yerleşme olayıdır. Erdoğan (2003) iyi eğitim almış, nitelikli, yorumlayan, sorun çözen, üretken, üst düzey yeteneklere sahip iş gücünün kendini geliştirmek, araştırma yapmak veya çalışmak gayesiyle en üretken döneminde ülkesini terk edip hedeflediği ülkeye kalıcı olarak yerleşme durumunu “*beyin göçü*” olarak adlandırmışlardır. Özellikle son yıllarda beyin göçü her anlamda artış eğilimi göstermektedir. 1990'ların sonundan bu yana, uluslararası göçle ve özellikle de yüksek nitelikli işçilerin uluslararası hareketliliği ile ilgili konular politika yapımcıların giderek daha fazla ilgisini çeken konusu olmaktadır (Dumont ve Lemaitre, 2005, s.3).

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda Beyin Göçünü; Nitelikli veya nitelikli iş gücü olma potansiyeli olan bireylerin doğup büyüdüğü ülkede arzu ettiği yaşama, çalışma ve/veya eğitim alma imkânını bulamayıp, yeteneklerini ve potansiyelini gösterebileceği farklı bir ülkeye yerleşme ve o ülkeye sosyal, kültürel ve ekonomik olarak katkıda bulunması durumu şeklinde tanımlayabiliriz.

Gürak (2008) beyin göçü kavramıyla birlikte nitelikli iş gücü diğer bir söylemiyle beyin gücünden de söz etmiştir. Bireyler sahip oldukları nitelikleri yoğun çalışma ve emekleriyle birleştirerek kendilerini geliştirirler ki bu durum beyin gücü oluşmasını sağlar. Kazandıkları

nitelikler kişinin akademik eğitimi, sosyal çevresindeki deneyimleri ve iş yaşantısında ki kazanımları yetenekleriyle birleşerek iş gücünü oluşturmaktadır (2008, s.78).

Eğitim ve kalite beyin göçü tanımı içerisinde olmazsa olmazdır. Buna rağmen iyi eğitilmiş, nitelikli bireyler çalıştığı yer veya ürettiği emek açısından değerlendirildiğinde bilinen beyin göçü tanımının dışında gerçekleşen olgularda vardır. Üst düzey donanımlı göç eden insanların tümü beyin göçü kategorisine girmez. Mesela iyi eğitim almış kalifiye eleman eğer bilgi, beceri ve yeteneğinin altında üretim yapıyorsa bu beyin göçü olmaz. Böyle göçler zarar vermeyen göç olarak “*beyin taşması*” olarak değerlendirilebilir (Thomas, 1973). Beyin göçünün yönü çoğunlukla gelişmiş ülkelere doğrudur. Beyin göçünün başka şekilleri de olasıdır (Ghosh, 1982). Mesela diğer bir tür beyin göçü ise “*gizli beyin göçü*”dür. (Adams, 1971). Ülkelerde bulunan yabancı kuruluşlarda çalışan iyi eğitilmiş, kalifiye elemanlar gizli beyin gücü olarak görülebilir. Dış ülkede aldığı üst düzey eğitimden sonra kendi memleketine dönen kişi kazandığı yeteneğini kullanamıyorsa buda gizli beyin gücüne girer. (akt. Erdoğan, 2003).

Günümüzde önemi hızla artan ayrı bir beyin göçünde sanal beyin göçüdür. Üst düzey eğitim almış kişilerin mensubu olduğu ülkede yaşarken, beynini başka ülkeye kiraya verme olayı sanal beyin göçüdür. Sanal beyin göçü başta yazılım olmak üzere bilişim ve iletişim sektörlerinde hızla artmaktadır. Ülkemiz şartlarına uygun, geleceğe yönelik plan program yapmadan verilen ucuz eğitimle, çalışma sahası bulamayan veya kalifiye olmayan iş gücü oluşturulması, üst düzey eğitimden geçmiş insanımızın beyin göçüyle kaybına neden olmaktadır (Kaya, 2008).

Diğer bir bakış açısı üniversiteyi başarıyla bitiren veya branşında bilgi, beceri ve üstün deneyime sahip öğretim üyesi, teknik eleman, yönetici, iş insanı gibi kalifiye elemanları kapsayan beyin takımı deyimidir. Beyin takımı dediğimiz iyi eğitilmiş bu grup, üst düzey eğitim alıp ve nitelik kazandıkları doğup büyüdüğü ülkeleri kendilerine ihtiyaç duyulan çalışma alanını oluşturma imkânı bulamıyorsa, çalışabileceği ülkelere doğru yönelmektedirler. Ülkemiz açısından bakıldığında genel iktisadi sorunlara bağlı iş bulamama problemi neticesinde bu tür yetişmiş insan gücümüz yurt dışına çıkmakta kolaylıkla iş bulmaktadır. Türkiye’nin yetişmiş elemanlarını kaybetmesi ve beyin göçü veren önemli ülkelere birisi olmasının önemli sebeplerinden birisi bu durumdur (Cansız, 2006).

Beyin göçü hususunda farklı yaklaşımlar da bulunmaktadır. Beyin göçüne global açıdan bakıp değerlendirme yapanlar problem olacak bir konu görmezler ve şu şekilde savunma yaparlar. Bilim adamı uluslararası kalifiye elemandır. En mükemmel çalışma şartlarını kim sağlarsa orda çalışabilir. Mensubu olduğu eğitim aldığı devlete bakılmaksızın o cihanşümuldür. Yaptığı çalışmalarla insanlığa hizmet edecektir. Başarılarından kendi ülkesi de faydalanacaktır. Bilim insanları diğer ülkelere belli zaman aralıklarında gidip bilgi paylaşımında bulunabilir, böylece gelişmekte olan ülkeler masrafsız kazanım elde etmiş olurlar. Ülkelerine döviz gönderirler. Uluslararası başarı ve ödül almaları yetiştirdiği ülkeye tanıtım ve saygınlık kazandırır. Ülke dışındaki insanlar genel olarak ülkelerinin meselelerini duygusallıktan uzak tarafsız ele alırlar (Tezcan, 1996a). Bilim evrensel olup milletlerarası ortak değerdir. Bilim adamları eğitim aldığı ülke veya bölge ile sınırlanamaz, eğitim aldığı, bilgi yüklendiği alana ve tüm insanlığa karşı görev yerine getiren kişidir. Yetişip bilgi sahibi olduğu alan için en verimli çalışabileceği ortamı isteme, kabiliyetini geliştirme ve bunlara bağlı olarak insanlığa hizmet etme tabii hakkıdır. Üst düzey bilgi sahibi insanlar hangi ülkede çalışırsa çalışsınlar onların insanlığa sağladığı yarar bulunduğu çevre ile sınırlı değildir, sonuçta yeryüzüne yayılır (Blaug, 1970; Adams, 1971; Grabel, 1982). Karşıt görüşe göre ise iyi yetişmiş üst düzey iş gücü göçü her vakit gelişmiş ülkelerin yararınadır. Bu göçün gelişmekte olan devletlerin ekonomik gelişmeleri üzerinde olumsuz etkisi yüksektir. Ülkelerin ekonomik gelişmelerinde çok önemli bir konuma sahip olan iyi yetişmiş insan gücünün eğitim aldığı ülkede kalması gerekir (Adams, 1971'dan akt. Erdoğan, 2003).

Beyin göçü üzerine yapılan çalışmalar içtimai problemlerle birlikte siyaseten yapılan hataların sorunu doğrudan etkilediği yönündedir. Gerçi işsizlik, önünü görememe, eğitim aldığı alanda iş bulamama veya ücret düşüklüğü ekonomik sebeplerle birlikte, bilimsel alana aktarılan kaynak azlığı, araştırma geliştirme konusuna önem vermeme beyin göçünü hareketlendiren göstergelerdir. Yurt dışı eğitimini tamamlayıp gelenlerde alanında çalışamama, ücret yetersizliği gibi gelişmekte olan ülkelerin genelini karşılaştığı benzer sorunlarla karşılaşılır. Bu konuda gelişmekte olan ülkeler iyi yetişmiş insan gücünün kaybı üzerine araştırma yapmalı, ayrıca bu konuda diğer ülkelere yapılan çalışmalarını da takip etmelidirler (Cansız, 2006).

Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu, Avrupa Yatırım Bankası, Avrupa-Akdeniz Yatırım ve Ortaklığı, Asya Kalkınma Bankası, Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği gibi uluslararası kuruluşların beyin göçü ile beşeri sermaye kaybına uğrayan ülkelerin sorunları

üzerine çalışma yaptıkları görülmektedir. Yapılan çalışmaların temasını iş gücü göçüyle oluşan fiziki sermaye kaybının, ülkeye girecek olan dövizle karşılanabileceği düşüncesi oluşturmaktadır. Kuruluşlar döviz girdisinin az gelişen ve gelişmekte olan devletlerin göçle oluşan kaybını belli ölçüde karşılayacağı yönünde iyimser olduklarını belirtip, döviz havalelerinin ülkelere girişinde karşılaştıkları problemlerin çözümü üzerinde çalışmışlardır. Uluslararası kuruluşların tümünün sorunda öncelediği döviz havaleleridir. Bu döviz girdilerinin kanun ve kurallara uygun rahat bir şekilde ülkeye giriş yapması hususunda düzenleme istedikleri görülmektedir (De Haas, 2006, s.15-16). Diğer yandan sorunun beyin göçü boyutunun ilgi alanı dışında kaldığı görülmektedir. Döviz havaleleri ile oluşan iyimserlik beyin göçü babından irdelendiğinde, ekonomik kalkınma ve genel refah seviyesi açısından gerçek değeri ölçüsünde ele alınmadığı görülmektedir (Özden ve Schiff, 2005, s.11).

Beyin göçü, ekonomik gelişmeyi önleyen en önemli kayıp, yetişmiş insan gücünün ülkeleri için çalışmayıp göç etmesidir (Skeldon, 2008, s.3). İyi eğitilmiş nitelikli insan gücünün göç veren ülkelere mal olan maliyetini bir ölçüde dengelemek için geçici göç mevhumu ileri sürülmüştür. Geçici göç, belli bir zaman aralığında dış ülkelere gidip bilgi, beceri kazanıp, kabiliyetlerini geliştirerek tekrar ülkelerine dönme olayıdır (Lowell ve Findlay, 2001, s.20). Önerilen bu görüşe göre üst düzey eğitilmiş bu insanlar mensubu olduğu ülkeye ve göçmen olarak yerleştiği ülkeye niteliklerini aktararak ekonomik değer katacaklar. Bu çözüm şekli uygulama konumuna geldiğinde bu insanların istekli olmadığı açıkça görülmektedir. Uygulamaya geçildiğinde görünen gerçeğe en uygun misal gelişmiş ülkelerde doktorasını yapıp bitiren öğrencilerin yarısının gittikleri ülkeye yerleşmeyi önceliğe almalarıdır (Johnson and Regets 1998, s.3).

Aldığı göçmenlerin kalitesi yükseldikçe ülke zenginleşmektedir. Gönderdiği göçmenlerin kariyeri yükseldikçe ülkenin fakirliği o oranda artmaktadır. Ülkeden ayrılan göçmenin kalitesi düştükçe, beşeri sermaye kaybının önemi azalır. Kabul ettiği göçmenin niteliği düştükçe göçü kabul eden ülke fayda göreceği yerde sorunlarla uğraşmak zorunda kalır. Beyin göçü almanın zenginlikle nasıl özdeş olduğunun en çarpıcı misali, ABD’de yerleşik bulunan 42 Nobel ödüllü kişinin yüzde 35,7’si başka ülke vatandaşı olduğu, Nobel’i kazandıktan sonra ABD’ne yerleştikleridir (Halıcı 2005, s.259).

Üst düzey eğitilmiş nitelik sahibi iş gücünün ülkeden ayrılması ekonomiye parasal kayıp olarak yansır. Beyin göçünün beşeri sermaye kaybı olarak yansması ülke kaynaklarının

kullanımı açısından bütçeye kayıp olarak yansır. Aynı zamanda üst düzey beşeri sermaye kaybı kalkınmayı, teknoloji kullanımını, yenileşmeyi menfi olarak doğrudan etkiler. Üst düzey eğitilmiş yetişmiş iş gücünün gelişmiş ülkelere doğru yönelmesi gelişmekte olan ülkelerle zenginlik farkını daha da artırmaktadır. Sonuçta yoksul ülkelere beyin göçü ek mali yük olarak yansımaktadır (Bakırtaş ve Kandemir, 2010).

Zaman dilimimizde yerküre üzerinde yaşanan göçe bağlı yer değişimlerinde oransal olarak en büyük artış beyin göçündedir. Beyin göçü ile ilgili bir kısım araştırma verileri olmasına karşın, tam ve kesin verilere ulaşma imkânı günümüzde zordur. Verilere ulaşma zorluğuna rağmen beyin göçünün yıllar içerisinde kayda değer miktarda arttığını bu konuda yapılan araştırmalar göstermektedir (Gökbayrak, 2008).

Gelişmiş ülkelerin 1970’li yıllarda içine girdiği durgun ortam yeni ve değişik kararlar alınmasına sebep olmuştur. Gelişmiş Avrupa ülkelerinin siyasi tavrı nitelikli iş gücünü geçici süre kabul etmekten yana olmuştur. Bu uygulama ile bir veya üç yıllık oturma izni ile geçici olarak çalışan işçi sayısı çoğalırken kalıcı olarak gelenlerin sayısı düşmüştür (Kurtuluş, 1996).

Dünyada en fazla beyin göçü alan ülkelere ilk sırada ABD yer alır. Diğer ülkelere güçlü ve gelişmiş İngiltere, Almanya, Fransa ve gelişmişlikle beraber geniş topraklara sahip Avustralya, Kanada’dır (Yalçınkaya ve Dülger, 2017). Dünyada gelişmiş ülkeler, nitelikli iş gücünü kendi ülkelerine transfer etme yani beyin göçü alma eğilimde, vergi kolaylığı ve yeni projeler üzerine yoğunlaşırken beyin göçü veren ülkeler bu durumu durdurmanın yolları üzerinde durmaktadırlar. Ülkemiz gelişmiş diye tabir edilen ülkelere göç vermekte olan ülkeler arasında üst basamaklarda yerini almaktadır (Şimşek, 2006; Kurtuluş, 1999, s.52-54).

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında Balkan coğrafyası başta olmak üzere Türk ve İslam sahasından ülkemizin nitelikli göç aldığı kabul edilir. 2. Dünya savaşı sebebiyle Nazi zulmünden kaçan bilim adamları ülkemize sığınıp katkı sunmuşlardır. Bu kısa göçlerin yanı sıra devletimiz, Tanzimat’la başlayan yurt dışına yetiştirmek üzere öğrenci gönderme siyasetini, 1929 tarihinde çıkardığı 1416 sayılı “*Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun*” ile sisteme bağlamıştır. Böylece yüksek özelliklere sahip insan gücümüzü yetiştirip, çoğaltarak bilim ve teknolojideki yenilik ve gelişmeleri takip ederek ülkemize kazandırma hedeflenmiştir (Yalçınkaya ve Dülger, 2017).

Bilindiği gibi dünya savaşları ve sonrasında bilim ve teknolojide yaşanan çok hızlı gelişmeler göçmen olgusunda iş gücü göçünün sayısal olarak hızla artmasında gelişmiş ülkelerin istihdam isteği başrol oynamıştır (İçduygu, vd., 2014). Türk iş gücünden ilk etapta 150.000 civarında göçmenin Avrupa yolculuğu, 1961 yılında Almanya akabinde 1963'da Avrupa Ekonomik Topluluğu ile yapılan anlaşmalarla başlamıştır. Avrupa'ya ulaşan ve erkeklerin çoğunlukta olduğu ilk göçmen işçilerimizin yaşı 20 ile 35 arasındadır. Üçte biri kalifiye olan bu iş gücü grubu çalışma yolculuğuna yalnız başına çıkmıştır. 1966 yılına gelindiğinde Batı Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ülkelerinde 200.000'den fazla Türk işçisi işbaşı yapmıştır (Bakırtaş ve Kandemir, 2010). Ülkemiz bu süreçle sırasıyla Almanya ile başlayarak Batı Avrupa ülkelerine geçici, Avustralya'ya kalıcı göçmen, Kuzey Afrika ve Orta Doğu'ya (KAOD) ve Bağımsız Devletler Topluluğu'na (BDT) firmalarla çalışmak üzere işçi göçmen gönderdiğini görüyoruz (İçduygu, vd., 2014).

Türk iş gücünün Avrupa'ya yönlendirilmesinde amaç bu ülkelerde kazanacakları bilgi ve becerileri döndüklerinde uygulamaya koyarak iktisadi gelişmemize yön vermeleridir. Bu işçilerin kahir ekseriyeti ailelerini taşımak suretiyle Batı Avrupa ülkelerine yerleşmişlerdir (Tanyıldız, Arslanhan ve Kurtal, 2011).

Ülkemizden Avrupa'ya yönelen ilk iş gücü akımında, üçte bir seviyesinde olan kalifiye eleman oranı 1973 krizi sonrasında yüzde ellilerin üzerine çıkmıştır. Avrupa'ya baktığımızda ekonomik durgunluğa bağlı olarak durma seviyesine gelen işçi alımında seçicilik ön plana çıkmıştır. Bu dönem ülkemizden ayrılan işçilerin çoğunluğunu nitelikli olanlar oluşturur. Nitelikli iş gücü çıkışında başta ABD olmak üzere Avrupa ülkelerinin üst düzey eleman göçünü kolaylaştırıcı kararları rol oynar. Nitelikli iş gücü göçü ekonomik gelişmemize olumsuz yönde yansımıştır. Kalifiye eleman açığı, yüksek enflasyon, üretim düşüklüğü, kalitesiz üretim, rekabet etme zaafı gibi sorunların yaşanmasında etkili olmuştur (Bakırtaş ve Kandemir, 2010).

Dünya savaşı sonrası oluşan iş gücü ihtiyacında Batı Avrupa'nın gelişmiş ülkeleri, vasıflı vasıfsız olsun gücü kuvveti yerinde genç ve sağlıklı işçi alımı yaptılar. 1973 Petrol Krizi ile başlayan durgunluk dönemine kadar Akdeniz ülkelerinden giden üst düzey işçilerin çoğunluğunu Türk iş gücü oluşturdu. Bu dönem ülkemiz yaklaşık yüzde yirmi oranında üst düzey kalifiye eleman kaybına uğramıştır. Yoğun iş gücü göçü ile ülkemizin beşeri sermaye kaybına uğraması, iktisadi gelişme sürecine negatif yansımıştır. Ülke ekonomisi açısından Devlet Planlama Teşkilatı, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği gibi kuruluşlar iyi eğitim

almış, kalifiye eleman göçünü uygun bulmamışlardır. Buna rağmen politik duruş döviz girdilerinden yana tavrı almıştır. Almanya’da yayınlanan 1968 yılına ait resmi raporda Türk işçilerin Yugoslav işçilerden sonra en kalifiye işçiler olduğu belirtilmiştir (Bakırtaş ve Kandemir, 2010).

Günümüzde Türkiye’inde beyin göçü üzerine politik ve ekonomik değerlendirme yapıldığını, tedbir almaya yönelik irade ortaya çıktığını, gayret sarf edildiğini görmekteyiz. Bu konuda planlı programlı ne yapılacağı belli zaman çizelgesine bağlı strateji oluşturmalıyız. Ülkemizin beyin göçünü, tersine beyin göçüne dönüştürecek göçmen düzenlemesi ihtiyacı da ortadadır (Tanyıldız vd., 2011).

Bu bilgiler ışığında Türkiye olarak göç potansiyeli göz önüne alındığında beyin göçüne yeterince önem verilmediği durumundan bahsetmek mümkündür. Sermaye ve yetişmiş iş gücü kaybının farkına varılması, politika üreticilerin karşı ve engelleyici önlemleri göçü yavaşlatabilir ve kayıplar minimaliz edilebilir (Başaran, 1972). Bununla birlikte kalıcı çözümlerin üretilmesi için beyin göçü bilimsel olarak değerlendirilmeli ve ülke olarak gelişmiş ülkeler arasında yer alma çabası içinde olmalıyız. Bu durumu hızlandırıcı etki gösterebilecek bir durumda tersine beyin göçüdür.

2.4. Tersine Beyin Göçü

Üst düzey öğrenciler, üstün kalifiye elemanlar göç edişlerinin ardından ülkelerine döndüklerinde kazandıkları becerileriyle kaybedilen ekonomik kaybı artı değere çevirirler. Bu olgu tersine beyin göçünü açıkladığı gibi ülkelerin eğitime yatırım yapma isteğini artırır (Kaçar, 2016). Tersine beyin göçü en basit manada fertlerin donanımlı olduğu alandaki kazanımlarını ana ülkesine aktarması olayıdır. Göç veren ülkeler üst düzey yetişmiş eleman kaybıyla uğradıkları iktisadi kaybı, yurt dışında kazandıkları bilgi ve becerileri ülkesine dönerek aktaran iş gücü sayesinde telafi edebilecektir (Regets, 2001, s.249). Bu açıdan bakıldığında tersine göçün, göç veren ülkelerin ekonomik gelişmişliğine katacağı fayda hiç şüphesiz büyük olacaktır. Bu konuda bir tereddütte söz konusu değildir.

Ülke dışına çıkmış üstün eğitilmiş nitelikli elemanlar ülke dışında bir süre yaşayıp çalıştıktan sonra kazandıkları bilgi, beceri ve yetenekleri döndükleri ülkelere aktarma olayına beyin kazanımı diyebiliriz. İlk olarak beyin kazanımı diyebilmemiz için, ülke dışına çıkışlarında ülkelerinde elde ettikleri kariyerlerinin üzerine yeni kazanımlar ekleyerek dönmelidirler. İkinci olarak iyi eğitilmiş, yetenekli, kapasitesi yüksek, ülkenin talebini

karşılacak kişilerin dönmesi kazanım sağlar. Üçüncü olarak dönen yetişmiş bu üst düzey elemanların yurt içinde alanında değerlendirilmesidir. Ayrıca, üst düzey iyi yetişmiş nitelikli elemanların yurt dışına çıkışlarını sınırlayıcı, ülkede kalışlarını özendirici tedbirler alınmalıdır. Bu kişiler eğitim ve yetenekleri ile ülkelerine isteyerek, şevkle hizmet etmelidirler. Böylece şartlar oluşmuşsa tersine beyin göçü, beyin kazanımı olarak ülkeye değer katar (Kaçar, 2016).

Tersine beyin göçü, geçici göç ve beyin dolaşımı gibi kavramların gündem olma nedeni az gelişen veya gelişmekte olan devletlerin kayıplarını kazanıma dönüştürecek diaspora yapısı oluşturma görüşüdür. Birikimle geri dönüşe bakıldığında göçmenlik açısından özellikle geçici göç tanımı ile karşılaşırız. Teoride başarılı olacağı öngörülen bu konu pratikte uygulamaya geçildiğinde sorunlarla karşılaşılacağı yönündedir. Aynı zamanda konu üzerine çalışanlar geçici göç kavramı yerine “*beyin dolaşımı*” ve benzeri ifadeler kullansalar bile geri dönüş konusu karmaşıktır (Lowell, 2001, s.19-20).

Tersine beyin göçü kazanımı olarak ele alınan diğer bir kavramda döngüsel göçtür. Genel görüş olarak döngüsel göç, vatandaşı olduğu ülke ile göçmen olarak bulunduğu ülke arasında sıklıkla seyahat yapma hadisesidir. Döngüsel göç, göç alan ülkelerin işsizlik oranını dengelerken, göç veren ülkelerin işsizlik oranını düşürür. Bu durum beyin göçü ile oluşan kaybı azaltırken, iktisadi gelişmeye olumlu yönde etkiler. Bu göç şeklinin diğer bir kazanımı da işgünün elde ettiği bilgi ve becerilerin aktarımı ile oluşan pozitif etkidir (Newland, 2009, s.8).

Diaspora, doğup büyüdüğü ata toprağından geri dönmek amacıyla ayrılan veya göç ettiği ülkeye yerleşme amacıyla giden kariyer sahibi göçmenlerin, ülkelere karşı hissettikleri maddi ve manevi duyguyla oluşturdukları yapıdır (Perruchoud, 2009, s.28). Yerleştiği ülkede oluşturdukları özel ve mesleki yaşantı düzenlerini bozma ihtimallerinin çok düşük olması, diaspora oluşumlarının gelişmekte olan ülkelerin gelişimine katacakları faydanın önemini açıklamaktadır. Geri dönmeden yerleştikleri ülkede oluşturacakları ağlarla bilgi ve birikimlerini ülkelerinin siyasi ve ekonomik gelişme sürecine katmanın çabası içerisinde olmaları hedeflenen olgudur (Gökbayrak, 2008).

Diasporanın ülkelere iki tür fayda sağladığı hususu ortak görüştür. Faydalardan biri diaspora çalışmaları esnasında oluşturulacak ağlar ile ülkeye aktarılan döviz girdileridir.

Diğer husus ise gelişmekte olan ülke içi yapılarla ve diasporanın ortak çalışması ile mali ve teknolojik aktarımların sağlanmasıdır (Gökbayrak, 2008).

Petrol krizi sonrası beyin göçüne karşı oluşan ve uzun yıllar süren olumsuz hava, nitelikli göçmenlerin ulus ötesi hareket edebilecek yetenekler olarak değerlendirilmesi, diasporalar oluşturarak birikimlerini kaynak ülkelere aktarabilecekleri yönünde olumlu beklentileri beraberinde getirdi (De Haas, 2010, s.230). Bilgili birikimli yatırıma dönük yönleriyle diasporalar, ülkesinin şartlarını bilip değerlendiren ana ülkedeki hemşerileri ile birlikte oluşturdukları ağlarla gelişmekte olan ülkelerin iktisadi gelişimine katkı sunacaklardır (Burnley, 2014, s.10). Bu konuda önemli husus güven ortamıdır. Ülkelerinin ekonomik gelişmelerine büyük ölçüde katkı sağlayan Çin ve Vietnam bu konuda belirgin örneklerdir. Yalnız siyasi ve iktisadi alanda ortaya çıkan belirsizlik, gelişmekte olan ülkelere diaspora örgütlenmelerinin iş yapma şevkini kırmakta yatırım imkanını azaltmaktadır (Skeldon, 2008, s.6). Günümüz dünyasında tersine beyin göçünü ülke kalkınmasında kullanarak başarıyı yakalayan ülkelere örnek Güneydoğu Asya ülkeleridir.

Bilginin öne çıktığı zamanımızda çok hızlı gelişmelerle karşı karşıya kalmaktayız. Teknolojik gelişmelerde yarış artık küresel düzeyde olmaktadır. Bilişim alanında ise yarış çok daha hızlı ve her gün üzerine katarak ilerlemektedir. Artık üst düzey eğitimli ve üst düzey yetenek sahibi eleman aranmaktadır. Bilgiye dayalı alanlarda atılım yapmak için yetişmiş iş gücünün ülkeye çekilmesi gerekir. Bu atılıma örnek ülkeler olarak Hindistan, Çin ve Güney Kore'dir. Hindistan tersine beyin göçüyle üst düzey insanını çekme kararını 70'li yıllarda alarak devlet yatırımlarını artırmış, patent kanunu çıkarmış, yasal düzenlemelerle ekonominin önünü açarken, üretim kapasitesini de artırmıştır. Tersine beyin göçüyle insanını ülkesine çekmiştir. Çin'de bu hususta hassas davranmış kolaylaştırıcı kararlar almıştır. Tersine beyin göçüyle gelenlere yönelik fonlar oluşturarak, "*ileri teknoloji bölgesi*" adıyla düzenlenen yerlerde istihdam etmiş, diğer yandan firmalarda çalışanlara destek vermiştir. Güney Kore'de 70'li yıllarda aldığı kararlarla tersine beyin göçünü başarıp, ekonomik alanda atılım yapmış ülkedir. Öncelikle alana göre üst düzey iş gücü açığını tespit yoluna gitmiştir. Daha sonra yurt dışında bulunanları eğitimlerine ve alanlarına göre oluşturulan "*beyin havuzu*" denilen sisteme yükleyerek özendirici tedbirlerle ülkeye çekmiştir. Günümüz dünyasında Güney Kore'nin gelişmişlik düzeyi tersine beyin göçünün başarıldığının ispatıdır (Tanyıldız vd., 2011).

Az gelişen ve gelişmekte olan devletlerin beyin göçü ile uğradığı ekonomik kaybın telafisi hususunda yapılan çalışmalarda Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu benzeri kuruluşlar döviz girdilerini öncelerler. Uluslararası Göç Örgütü, Uluslararası Çalışma Örgütü, Uluslararası Göç Küresel Komisyonu, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı gibi kurum ve kuruluşlar ise daha gerçekçi yaklaşım içinde hareket etmektedirler.

Uluslararası Göç Örgütü, beyin göçünün az gelişen ve gelişmekte olan devletlere maliyetinin iyi yönetilebilirse artı değer olarak dönebileceğinden hareketle programlar yapıp uygulamaktadır. Çalışmalar tersine beyin göçü olarak ülkeye geri dönüş sağlama, belirli süre dönme veya beyin dolaşımı şeklinde planlanmaktadır. İşgücü göçü önleme, ülkeyi kalkındırma gibi hedefleri olmasa da Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı 1977 yılında pilot olarak seçilen ülkemizde Yurt Dışında Yaşayan Yurttaşlar Aracılığıyla Teknoloji Transferi Programı, adı altında uygulama yapmaktadır. Uygulanan ülke sayısı otuzu geçmiştir. Uluslararası Çalışma Örgütü ise az gelişen ve gelişmekte olan devletlerin döviz transferini iyileştirici, göç dönüşleri, geçici beyin göçünü özendirici programlar yapmaktadır. Uluslararası Göç Küresel Komisyonu Genel Sekreteri Kofi Annan'ın önyak olmasıyla global manada göç üzerine faaliyette bulunmak üzere oluşturulmuştur. Çalışmalarda göç sonucu oluşan tüm sorunları önlemeye hedeflenmiş bir oluşumdur. Az gelişen ve gelişmekte olan devletlerin ekonomik kayıplarına karşı diaspora oluşumları ile beyin dolaşımı, geçici ve tersine beyin göçü çalışmaları komisyonun öncelik konuları içerisinde (Gökbayrak, 2008).

Ülkemiz benzeri gelişmekte olan ülkeler her vakit üst düzey eğitilmiş insana ihtiyaç duyacaktır. Ülke içerisinde nitelikli insan yetiştirdiği gibi dış ülkelere de eğitim alma veya bilgi, beceri kazanma gayesiyle yollayacaktır. Bu denli iç içe geçmişliğin olduğu dünyada ülkemiz için beyin göçü normaldir ve olacaktır. Küreselleşen dünya gerçeği bu konuda kararlı, planlı programlı hareket etme zorunluluğunu getirir.

Örneğin akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu gelişmiş ülkelere giderken Türkiye'ye dönecekleri planıyla yola çıkmaktadırlar. Fakat zaman içerisinde dönme planı bulundukları ülkenin imkân ve yaşam standartlarının farkına varmasıyla sekteye uğramaktadır. Geri dönüş planları değişerek kalmaktan yana tavır almaktadırlar (Pazarcık, 2010). Anlaşılacağı gibi beyin göçünü tersine çevirebilmek oldukça zor bir durumdur. Beyin göçü vermeyi hızlandırıcı etmelerden en önde gelenide öğrenci göçüdür.

Beyin göçü ile karşı karşıya olduğumuz gerçeğinden hareketle ne kadar önleyebiliriz veya nasıl tersine çevirebiliriz üzerine yoğunlaşıp politika oluşturmamız gerekir. Dış ülkede kazanılan beceri ve yetenekle geriye dönüşün her zaman içtimai ve iktisadi getirisi olacaktır. Geriye dönenler veya başka ülkelerden gelecek olan üst düzey kalifiye çalışanlara yönelik iyileştirici düzenlemeler yapılmalıdır. Çalışma alanı, ücret yeterliliği, iş kredisi, teşvik, ailece yerleşme sorunları vb. konularda maddi manevi devlet desteği tersine beyin göçüne hareketlenme getirecektir (Yalçinkaya ve Dülger, 2017).

2.5. Öğrenci Göçü

Küreselleşme (Globalleşme), dünya üzerinde devletlerarası iktisadi, içtimai ve politik münasebetlerin yoğunlaşması, ideolojiye bağlı kutuplaşan yapı ve anlayışın yıkılması, değişik inanç, kültür ve gelenek benzeri değerlerin geniş kesimlerce tanınması, iletişimin bu denli hızlı ve etkili olduğu yer küre üzerinde insanoğlunun tüm birikimlerinin sınır tanımaksızın bilinmesi, yayılmasıdır (Karluk, 2002, s.1).

Öğrencileri küreselleşme ve küresel eğitim anlayışına hazırlamak için eğitim programlarının yapısı, içerikleri ve amaçları da bu doğrultuda şekillenmektedir. Eğitim açısından bakıldığında küreselleşme, kendi kimliğini kaybetmeden, farklı kültür ve coğrafyalarda rahatça dolaşabilecek, çalışabilecek, kültürlerarası etkileşim ile farklı ortamlarda rahatça yaşayabilecek, uyum gösterebilecek, başarı sağlayabilecek insanlar yetiştirmek şeklinde anlaşılır (Tezcan, 1996b, s.59-62).

Eğitimdeki bu algı neticesinde farklı ülkelerdeki eğitim gittikçe artan sayıda ortak özellik taşımaya başlamaktadır. Özellikle yükseköğretim alanında kurulan birlikler ve ortak çalışmalar neticesinde (Avrupa Yükseköğretim Alanı, Büyük Öğrenci Projesi vs.) yükseköğretimde standartlaşmaya gidilmiş, yükseköğretime erişim genişletilmiş ve öğrenci hareketliliği sağlanmaya başlanmıştır.

ABD Fullbringht burs programı, İngiltere Colombo Planı, AB ve anlaşmalı ülkelerin oluşturduğu Erasmus ve Erasmus+ Programları öğrencileri kazanmak için yapılan uygulamalardan bazılarıdır (Kaçar, 2016).

Türkiye 1981 yılında uygulamaya koyduğu Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı ile bu alandan pay alma serüvenine başlamıştır. Daha sonra seksenlerin sonunda Sovyetlerin dağılmasıyla özgürlüğünü kazanan Türki Cumhuriyetlerdeki öğrencilere yönelik Türkiye’de okuyabilmelerinin önünü açan Türk ve Akraba Topluluklar Sınavı uygulamaya başlanmıştır.

Türki ülkelere yönelik yapılan Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı, Osmanlı Devleti'nin hâkimiyet sınırlarına doğru genişletilmiştir. Günümüzde Türk üniversitelerinde Türki cumhuriyetler yanı sıra Balkanlar, Orta Doğu, Afrika ülkelerinden çok sayıda öğrenci eğitim görmektedir (Tanyıldız vd., 2011). Öte yandan farklı milletlerden olan öğrencilerin İslam Kalkınma Bankası, Diyanet Vakfı gibi kurumların aracılığıyla ülkemize gelmektedirler (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010). Ayrıca Türkiye'nin uygulamaya açtığı Mevlana Değişim Programı ile anlaşmalı ülkelerdeki üniversiteler ile ülkemizdeki üniversiteler arası öğrenci ve akademik personel değişimi sağlanmaktadır (Kaçar, 2016).

Eğitimleri sonrası öğrencilerin büyük bölümü ülkelere dönerken, bir kısmı ülkemizde kalmaktadır. Ülkemize öğrenci çekerken eğitim kalitesini gelişmiş ülkelerin belirlediği standarda çıkarmanın yanı sıra üst düzey öğrenci gelişini özendirecek tedbirler almamız gerekir (Tanyıldız vd., 2011).

Avrupa'da ekonomik durgunluğun yaşandığı 1970'li yıllarla birlikte ülkemizden dışarıya göç daha çok nitelikli iş gücü şekline dönüştü. Çıkış yapan nitelikli iş gücünün önemli bir bölümü üniversite okumak, doktora ve araştırma yapmak isteyenlerdir (TEPAV, 2013, s.2). Uluslararası Eğitim Enstitüsü 2019 verilerine göre ABD'de üniversite eğitimi gören öğrenci sayısı bakımından ülkemiz tüm ülkelere sıralandığında 15. sırada yer aldığını görüyoruz (IIE, 2019).

Türkiye'nin sık sık içerisine düştüğü siyasi ve iktisadi belirsizlik hali yurt dışında eğitim alan öğrencilerin ülkeye dönüş isteklerini menfi olarak etkilerken, gelişmiş ülkelerin rahat ve düzenli hayat seviyesi yerleşip dönmemeğe sebep olmaktadır (Bakırtaş ve Kandemir, 2010).

Ülkemizin beyin göçü kaybına uğramasında yurt dışına eğitim için gidip geri dönmeyen öğrenciler en önemli sorundur. Öğrencilerin geri dönmeme üzerine vurguladıkları en önemli sebep siyasi ve iktisadi belirsizliktir. Mesleki alanda çalışma, yükselme olanağı, sosyal hayatın rahatlığı, önünü görebilme, aileye yardım gibi hususlarda dış ülkeye yerleşme sebepleridir (Giannoccolo, 2009, s.15). Diğer bir araştırmada yurt dışı eğitimin sağladığı kariyer statüsü en önemli belirleyici iken, Türkiye'de kısıtlı çalışma alanı, araştırma yapma zorlukları ve aileye karşı sorumluluk gibi nedenlerde dönmeyip kalıcı yerleşmeyle sonuçlanmaktadır (Güngör, 2003).

Ülkemizde yaşanan iktisadi krizlerle üst düzey eğitimden geçmiş iş gücü göçü arasında ilişkiyi araştıran çalışmada çarpıcı sonuçlarla karşılaşmıştır. İktisadi çalkantılarda yetişmiş iş gücünde işsizlik oranı artışına bağlı olarak beyin göçünde artmaktadır. İyi olmayan ekonomik duruma karşı dışarıdaki yüksek maaş getirisi beyin göçünde etken olmakta, fakat geri dönüş isteğinde yüksek getirili maaş önemini kaybetmektedir. Öğrenci gurubu üzerinde yapılan değerlendirme sonucu ise ücret geliri getirisi ile düzenli, rahat hayat tarzı kalma sebebi ve olumsuz ekonomik, politik ortamda geri dönmeme sebebi olarak belirtilmiştir. Kümelerin ortak görüşü olarak, karar vermede ailenin önemi ortaya çıkarken, ülkeden ayrılma sürecinde ise maksadın geri dönme olduğu görülüyor (Güngör ve Tansel, 2004).

Beyin göçünde etken olan önemli bir özellikte ülkelerin içerisinde bulunduğu siyasi, iktisadi ve sosyo-kültürel ortamdır. Şöyle ki, az gelişen ve gelişmekte olan devletlerde vasıflı iş gücü için çalışacak alan darlığı, üretim düşüklüğü, az ücret, eşit olmayan ücretler, araştırma geliştirme için kaynak ayıramama, problemli sağlık ve eğitim alanları beyin göçüne zemin hazırlamaktadır. Gelişmiş ülkeler ise genç nüfus azlığı, pahalı hayat standardı, yoğun tüketim, pahalı eğitim, üretim bolluğu yüksek refah düzeyi içerisinde. Sonuçta gelişmiş ülkeler yüksek giderle öğrenci yetiştirmek yerine çok daha az maliyetle ülkeye gelen üst düzey araştırmacı ve öğrencileri iş gücüne katma yoluna gitmektedirler (Bakırtaş ve Kandemir, 2010).

Yurt dışına çıkıp araştırma ve doktora yapanların ülkeye maliyeti geri döndükleri takdirde artı değer olacaktır. Sorun geri dönmeyişlerinde başlamaktadır. Çünkü göç alan ülke emeksiz kazanç elde etmektedir. Eğitimle elde ettiklerini imkânları geniş olan gelişmiş ülkelere yerleşerek sunmaları, ülkelerinin sorunlarını ötelemek, büyütme anlamına gelmektedir (Bakırtaş ve Kandemir, 2010).

İngiltere ve ABD’de yapılan çalışmalarda bu ülkelere üniversite okumak için giden öğrencilerin büyük çoğunluğunun ülkesine geri dönmek yerine bu ülkelerde kalmayı tercih etmektedirler (Faggian, McCann, ve Sheppard, 2007; Kodrzycki 2001). Diğer bir çalışmada Spilimbergo tarafından yapılmıştır. Ülkemizden ABD’ye doktoralarını yapmak üzere giden veya gönderilen öğrencilerden yarısına yakını geri dönmeyerek kalıcı olarak bu ülkeye yerleştikleri belirtilmektedir (Spilimbergo, 2009).

Dış ülkelerde eğitim gören öğrenciler yerleşme isteğinde oldukları ülkenin yüksek düzey eğitilmiş iş gücüdür. Gelişmiş ülkelere, az gelişen ve gelişmekte olan devletlerden

göçen üst düzey niteliklere sahip insan göçü, ekonomik dengelerin daha fazla bozulmasına yol açtığı, bu durumun sömürü sistemi görüntüsü verdiği ileri sürülür. Bu olumsuz bakış açısı zamanımızda gelişmiş ülkelerin ülke dışından gelen öğrencilere yönelik politika değişikliği ile daha esnek kolaylaştırıcı davranmalarına yol açmıştır (Güllü, 2016).

20. Yüzyılın son çeyreğine doğru oluşan beyin göçünün az gelişen ve gelişmekte olan devletlerin kalkınma hamlelerini menfi yönde etkileyen bir etken olduğu görüşü, öğrenci göçü üzerine yapılan çalışmalar içinde geçerlidir. Zamanımıza gelindiğinde gelişmiş ülkelerde yaşayan öğrenciler hakkında ileri sürülen menfi görüşler, yerini kendi ülkelerine fayda sağlayabileceği yönünde yapılan iyimser değerlendirmelere bırakmıştır. Öğrenciler göçü açısından öncelikle değerlendirilen konu farklı sosyo-kültürel yapıdan gelen öğrencilerin gelişmiş ülkelerin toplumsal hayat tarzına intibak meselesidir (Skeldon, 2005, s.5-6).

Günümüzde beyin göçü olgusu içerisinde öğrenci göçünün önemi her gün artmaktadır. Üst düzey eğitim almış nitelikli iş gücünü ülkelere çekme konusunda gelişmiş ülkelerin yoğun bir rekabet içinde oldukları herkesçe bilinen gerçektir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelere yönelen bu üst düzey eğitilmiş nitelikli insan göçünün % 50'si ve dünyada eğitim görmek için ülkesinden ayrılan öğrencilerin % 25'ni Amerika Birleşik Devletleri bünyesine çekmektedir (Bakırtaş ve Kandemir, 2010).

Hayat standardı yüksek olan ülkeler bilim adamı ve öğrenci çekiminde cazibe merkezi olmaktadır. Bilim ve teknolojiye yatırım yapmanın yanı sıra araştırma geliştirme çalışmalarına önemli miktarda kaynak aktaran ülkeler üst düzey eğitilmiş insanları ülkelere çekmekte, maliyetlerinin katlanarak geri dönmesini sağlamaktadırlar. 2005 Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verilerine göre yüksekten düşüğe doğru ülkelere öğrenci çeken ülkeler sıralaması ABD, İngiltere, Almanya, Fransa, Avustralya, Japonya, Rusya, İspanya, Belçika, Kanada, İtalya'dır (Binde, Sampson, Demarais, Plouin, Campos, Fajolles, vd., 2005, s.95).

Ülkemizin öğrenci çekim merkezi olma yolunda olduğu söylenebilir. 2000 yılını takip eden süreç içerisinde ülkemize ortalama her sene 23.000 öğrenci eğitim alma gayesiyle gelmektedir (İçduygu, vd., 2014).

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu tarafından 2018 yılı ilk aylarında yayınlanan çalışmada dış ülkelere beyin göçünde ülkemiz 34 ükkelik sıralamada 24. Sırada

bulunmaktadır. Yine ülkemiz üst düzey eğitim verdiği 100 kişiden 59'nu dış ülkelere kaptırmaktadır. Ancak Türk devleti bu üst düzey eğitilmiş insanının ancak %41'den yararlanmaktadır. Üniversitelerimizde eğitim gören öğrencilerin % 73'lük bölümü iş bulup hayatını sürdürmek için göçmen olmayı düşünüyor. Beyin göçünün ülkemize yıllık mali yükü 2,5 milyar dolar seviyesindedir (Aksoy, 2018).

Güngör (2010), Eğitim, Küreselleşme ve Beyin Göçü adlı makalesinde ülkemizin beyin göçü veren önemli ülkelerden biri olduğunu belirterek, eğitim amaçlı çıkan öğrencilerden, bin civarında öğrencinin devlet tarafından gönderildiğini, asıl büyük kısmının ise aile desteği ve kendi imkânları ile ülkeden ayrıldıklarını belirtmektedir. Devlet desteği ile gidenlerin bir kısmının tazminatlarını bir şekilde ödeyerek ülkelerine dönmedikleri, kendi imkânları ile gidip dönmeyenlerle birlikte ülke ekonomisine mali kaybın yüksek boyutlara ulaştığını vurgulamaktadır. Diğer bir hususta yurt dışına çıkan öğrenci sayımızdır. Milli Eğitim Bakanlığı verileri kendi imkânları ile çıkan öğrenci sayısını 22.000 bin olarak gösterirken, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verileri bu sayıyı ikiye katlamaktadır. Diğer bir araştırmaya göre, 50 binin üzerinde Türk genci yurt dışında eğitim almaktadır (Kaya, 2008).

Nitekim Cansız (2006) yaptığı araştırma da ülkemizde eğitimini aldıktan sonra ve çeşitli sebeplerle gelişmiş ülkelerde eğitimlerine devam eden elli binin üzerinde öğrencimizin bulunduğunu bu öğrencilerin yarısına yakınının Türkiye'ye dönmediğini söyleyerek durumun önemini belirtmiştir. Günümüzde bu konuda gerçek verilerin olmaması, 2018 yılı için sayının 90 bine (Erasmus gibi değişim programları ve yabancı dil eğitimi amacıyla çıkanlar dâhil) ulaştığının basında dile getirilmesi, durumun acil ele alınması gereğini ve ilgili kesimlerin duyarsızlığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Katılımcıların yaşantılarını etkileyen durumlar ve bu durumlara karşı tutumlarının anlaşılması derinlemesine irdelenip araştırılması gereken bir konudur. Bu çalışmanın da temelini oluşturan katılımcılar ve onlara ait görüşlerin anlaşılabilmesi, birbirinden bağımsız verilerin basit ortak kesişim noktalarını bulmak yerine, verilerin geçerliliklerini sağlamak, birbirleriyle ilişkilendirmek, ortaya çıkabilecek problemlerin çözümü göstermekten geçer. (Koçyiğit, 2019, s.17-20). Nitel araştırma yöntemi bu süreçleri içine aldığı gibi ayrıca da verilerin toplanması, çözümlenmesi ve ortaya çıkabilecek problemleri verilerle ilişkilendirerek yeni fikirlerle desteklemesine, gerekli düzenlemelerle tasarının güncellenmesine izin verir (Durmuşçelebi 2017, s.264). Bryman insanların sosyal gerçekliği ve bu sosyal gerçekliği anlamaya çalışılan bütün girişimlerin insanın o gerçekliğindeki deneyimlerinden temellendirilmesini, bununla birlikte aktörün bakış açısını yorumlamak için de bir söz fazlasının olması gerektiğini belirtir (Kuş, 2007, s.71). Baş ve Akturan’a (2013) göre İnsanların bireysel evrenini araştırma bilmek, anlayabilmek, kişisel tecrübelerini, algılamalarını ve olaylara yükledikleri manaları inceleye bilmek için en uygun yöntemin fenomenoloji olduğunu belirtmektedir (2013, s.84). Dolayısıyla bu çalışmanın anlaşılabilirliğini sağlayacak en uygun yöntem Nitel Araştırma yöntemidir.

3.1. Araştırma Modeli

Yöntem nitel araştırma, deseni fenomenoloji (Olgu bilim), veri toplama tekniği olarak görüşme ve görüşme sırasında da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Olgu bilim, bildiğimiz fakat tam manasıyla ifade edemediğimiz olguları merkeze alarak araştırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Fenomenolojik temele bakıldığında insanın bir olguyla ilgili yaşanmışlıkları, idrakiyle bu duruma verdiği manaları belirler. Olgular ve kavramlar kişilerin yaşadığı ortama, duruma, bakış açısına deneyimlediği yaşantıya göre belirlenmektedir. Görüşme, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Briggs (1986), görüşme sırasında bireylerin yaşantılarına, düşüncelerine, davranışlarına, hislerine ve inançlarına yönelik bilgileri ulaşmada oldukça etkili bir yöntem olduğunu belirtir. Görüşme; hazırlanan yarı yapılandırılmış form yardımıyla, sorular ve konular belirli bir sistematik sıralamayla sorulma imkânı verilmiş olur. Bu sayede farklı bireylerden elde edilecek verilerin karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41-69-129-132).

Bu araştırmada nitel araştırmalardan olgu bilim deseninın kullanılmasının nedeni katılımcıların yurt dışında eēitim almaya iten nedenleri, görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Görüşme sırasında katılımcıların yurt dışında eēitim almak konusundaki tutumlarını derinlemesine araştırmak, bu araştırmayı belirli bir sistematik bilgi akışı saēlayabilmek ve katılımcıların aynı konu hakkında verecekleri cevapları karşılaştırabilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıları yurt dışı eēitime iten sebepleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada ölçüt  rneklemeye yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt  rneklemeye ana bakış açısı araştırmacı tarafından ilk başta belirlenmiş kriterler ve bu kriterleri saēlayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2016, s.122). Katılımcıların yurt içinde eēitim aldıktan sonra, yurt dışında eēitim alanlar ve/veya yaşayanlardan belirlenmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Uyruk	Doēum Yeri	Eēitim Durumu	Yurt Dışında Eēitim Aldıēı �lke	Bildıēi Diller	Anne-Baba Eēitim Düzeyi	
							ANNE	BABA
K1	39	TC-DE	Kırklareli	YL	-	Alm-İng (O)	OO	Enstitü
K2	41	TC-US	Burdur	Lise	Amerika	İng (A), İsp-İta-Fra (B)	OO	�ni
K3	19	TC-US	Los Angeles	�ni	Amerika	İng (A)	�ni	�ni
K4	26	TC	İstanbul	YL	İsveç	İng (A)	Lise	�ni
K5	19	TC-NL	Amsterdam	�ni	Hollanda	İng-Hol (AD), Fra-Alm-İbr (O)	Lise	�ni
K6	24	TC	İstanbul	YL	İsveç	İng (A), Alm (O)	�O	�O
K7	28	TC	İstanbul	Dr	Amerika	İng (A)	Lise	�ni
K8	39	TC-DE	İzmir	�ni	Almanya	İng-Alm (A), Hol (B)	�ni	�ni
K9	31	TC-DE	İzmir	YL	Almanya	İng-Alm (A)	�ni	�ni
K10	26	TC	Ankara	Dr	Amerika	İng (A), Arp-Fra (B)	Lise	�ni
K11	24	TC	İstanbul	YL	İngiltere	İng (A), Fra (O), Arp (B)	�O	�ni
K12	21	TC	İstanbul	�ni	Almanya	İng-Alm (A)	�ni	�ni
K13	21	TC	İstanbul	�ni	Almanya	İng-Alm (A)	OO	�ni
K14	26	TC	-	YL	Amerika	İng (A)	-	-

Katılımcıları K harfi ile kısaltılmış, katılımcıların cevap vermek istemediēi bilgi ise (-) işaretiyle gösterilmiştir. **Uyruk:** DE (Almanya), NL (Hollanda), US (Amerika Birleşik Devletleri), TC (Türkiye Cumhuriyeti) **Eēitim Durumu:** Dr (Doktora),  ni ( niversite), YL (Yüksek Lisans) **Bildıēi Diller:** A (Akıcı), AD (Anadil), B (Başlangıç), O (Orta Düzey) **Anne-Baba Eēitim Düzeyi:**  O (İlkokul), OO (Ortaokul),  ni ( niversite)

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş katılımcıların yaş aralığının 19-41 yaş arasında değiştiği ve katılımcı yaş yoğunluğunun çoğunlukla 20-29 yaş aralığında toplandığı gözlemlenmiştir. Katılımcılardan 6'sının çifte vatandaşlığının bulunduğu, 8'inin ise sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının bulunduğu belirlenmiş, bu katılımcılardan 11'inin doğum yerinin Türkiye Cumhuriyeti olduğu, 2'sinin ise yabancı ülke topraklarında doğduğu saptanmıştır. Bir katılımcı ise doğum yerine ilişkin bilgi vermekten kaçınmıştır. Eğitim durumları incelendiğinde katılımcılardan lise (1 kişi), üniversite (5 kişi), yüksek lisans (6 kişi) ve doktora (2 kişi) mezunlarının olduğu, (1 kişi) hariç tüm katılımcıların yurt dışında eğitim aldığı ve bu ülkeler arasında yoğunluğun 5 kişi ile ABD ve 4 kişi ile Almanya ülkeleri üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. ABD ve Almanya'yı ise 2 kişi ile İsveç ve birer kişi ile de Hollanda ve İngiltere izlemiştir. Katılımcıların tamamının Türkçe dışında en az 1 dil bildiği (4 kişi), 5 kişinin 2 dil bildiği, 3 dil bilen 3 kişi olduğu belirlenmiş, katılımcılardan birer kişinin de 4 ve 5 dil bildiği saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Bu tür görüşmede araştırmacı değinmek istediği konu hakkında daha önceden hazırlamış olduğu soruları belirli sistematik ve tutarlı bir sırada sorar. Araştırmacı cevaplar yeterince açıklayıcı değilse ek sorular sorarak veri akışının devamını ve görüşmenin seyrine göre sistematik dışına çıkarak sondalar yaparak katılımcının iç dünyasını, algılarını, duygularını ortaya çıkartır. Bu durum araştırmacının derinlemesine çözümleme ve doğru anlamlandırma yapabilmesini sağlar (Kayır, 2019, s.265). Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanması sırasında amaç ve alt amaçlar göz önünde tutulmuş ve literatür taraması yapılarak sorular bu doğrultuda hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken alanyazın taranmış, elde edilen bütün anketler ve görüşme formları dosyalanmıştır. İncelenen anketler üzerinde kodlar oluşturulmuş ve belirlenen sorular bu kodlar altında toplanmıştır. Bütün bilgiler ışığında amaç ve alt amaçlar dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenmiş ekleme ve çıkarmalar yapmak suretiyle yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali verilmiştir. Bu doğrultuda 14 katılımcıyla görüşmeler WhatsApp programı kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların izinleri

alınmak suretiyle iki farklı ses kaydediciden ses kaydı alınmış ve görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde Hermeneutik Fenomenoloji Analiz (HFA) yöntemi kullanılmıştır. HFA Van Manen'in (1997) de belirttiği gibi fenomenin edindiği deneyimler ve bu deneyimlerin anlamlandırması üstünde durulur. Sosyal çevremizde edindiğimiz deneyimler yaşamı yazım olarak anlamlandırma gayretidir. Ayrıca bu süreç betimleme ve anlamlandırma içine almaktadır (akt. Taşkiran, 2017, s.61).

Fenomenoloji, katılımcıların sosyal gerçekliğinin bilinçleri tarafından tekrar dizaynı ile oluşan deneyimleri tanımlar; Hermeneutik ise bu deneyimlere metin olarak kâğıda dökülmesi sonucu oluşan yazımsal anlam ve bu anlamın yorum sanatıdır (Abulad 2007; Ricoeur 2009'dan akt. Ergün, 2018, s.34). İdiyografi ise katılımcıları sübjektif olarak bireyselliğiyle ilgilidir. Smith'de (2004) HFA yönteminin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Katılımcıların bireyselliği ön planda olmalı (İdiyografik),
2. Metinler temalar çıkarılabilecek büyüklükte olmalı (Tümevarımsal),
3. Ulaşılabilecek sonuçlarla alanyazında ulaşılanlarla karşılaştırılmalı,
4. Araştırmacı bütün bilgileri özümseyerek elde edilen temaları yorumlayabilmeli (akt. Tanyaş, 2014, s.31).

Bu araştırmada görüşmelerin yapılma sırasına göre katılımcılara kod verilmiştir. (K1, K2, K3, K4, ...) Görüşmeler sonrası ses kayıtları Word'e yazı olarak aktarılmış ve bu işlem birkaç kez tekrarlanmış bu sayede bilgiler araştırmacı tarafından özümsemiş ve aktarım sırasında belirlenen hataları düzeltme imkânı sunmuştur. Araştırmacı görüşme sırasında notlar almış, bu notları katılımcılara verilen numaralar ile bir başlık altında toplanmıştır. Ayrı bir dosya açılıp her soru altında katılımcıların verdikleri cevaplar toplanmış ve kategorize edilmiştir. Fenomenolojik azaltma yapılarak her bir sorunun tanımlaması yapıp veriler belirlenmiştir. Anlamlı verilerden kodlar çıkarılmış ve kodlar yardımıyla taslak temalar oluşturulmuştur. Taslak temalar kodlarla gözden geçirilmiş ve kesinleşmiş temalar oluşturulmuştur. Temalar soruların altında birleştirilmiştir. Kodlar ve temalara göre veriler yorumlanmış, yorumlama sırasında katılımcılardan direkt alıntılar yapılmış, bu alıntılar tırnak içerisinde gösterilmiştir. Alanyazın taranmak suretiyle karşılaştırmalar yapılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1985) geçerlik ve güvenirliliği nitel araştırmanın gerçeklerine uygun İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlık, Teyit edebilirlik olarak dört başlık altında toplamıştır. Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı konu hakkında edinilen bilgileri kendi fikirlerinden uzaklaşarak konuyu katılımcıların aktardığı biçimde verebilmesi gereklidir. Bunun içinde başvurması gerekli yöntemler Uzun süreli etkileşim, Uzman incelemesi, Katılımcı teyidi, Ayrıntılı betimleme, Amaçlı örneklemedir. Güvenirlik kavramı, nitel araştırmaların ulaştığı sonuçların ikna edilebilirliği açısından önemli bir nokta olarak görülmektedir. Araştırmacının ulaştığı sonuçların güvenirliliğini doğrulaması için kullandığı yöntemler Tutarlı incelemesi ve Teyit incelemesidir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.277).

3.6.1. İnandırıcılık

Araştırmacının katılımcılardan edindiği bilgileri ve araştırmanın ulaştığı sonuçların teyidi bir başka ifadeyle inandırıcılığının olması gerekir. Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmacı:

- Konuyla ilgili materyalleri, dokümanları toplayacak, gerekli taramaları yapılmış ve notları alınmıştır.
- Görüşmeler sonrasında ulaşılan verileri ve analizleri katılımcılara geri göndererek katılımcı teyidi alınmıştır.
- Araştırmanın başında örnek görüşmeler yapılacak ve elde edilen veriler bir uzman tarafından incelenmesi istenmiştir.

3.6.2. Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda veriler, olaylardan veya konulardan derinlemesine elde edildiği göz önünde tutulduğunda evrene genellenemeyeceği muhakkaktır. Lincoln ve Guba (1985), araştırmacı tarafından araştırmanın yöntemi, katılımcıların demografik özellikleri ve araştırılan konu hakkında literatür verilmesi araştırmanın aktarılabilir olduğunun göstergesi olduğunu belirtir (akt. Kaçar, 2016, s.30). Yıldırım ve Şimşek (2016), buna ek olarak araştırmacı elde ettiği verileri üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan aktarması ulaşılan verinin aktarılabilir olduğunu belirtmektedir (2016, s.282). Çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak için:

- Araştırmanın yöntemi (Çalışma alanı, Model, Sınırlılıklar, Varsayımlar, Veri toplama araçları gibi) hakkında, katılımcıların demografik özellikleri ve araştırılan konunun literatür kısmında gerekli bilgi ayrıntı olarak verilmiştir.
- Araştırmadan elde edilecek veriler okuyucuya üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır.

3.6.3. Tutarlık

Tutarlık kavramı Guba (1981) nitel araştırmalarda elde edilen verilerin ve yorumların tutarlı bir süreç sonucunda oluşması ve yinelenebilir olduğunu belirtmiştir (Arastaman ve Fidan ve Fidan, 2018, s.60). Araştırmanın tutarlılığını sağlayabilmek için araştırmanın süreçleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.6.4. Teyit edebilirlik

Teyit edebilirlik kavramı katılımcıların yaşantıları ve fikirlerinden yola çıkarak oluşturulması araştırmacının temaları oluşturmada ve bulgulara ulaşmada kendi fikir ve önyargılarından olabildiğince soyutlaması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.283). Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlayabilmek için:

- Temalar oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuştur.
- Temaları oluşumunda ve bulgular kısmında katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebeplerin beyin göçü bağlamında değerlendirilebilmesi için olgu bilim deseni kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve veri toplama için görüşme tekniği kullanılarak ölçüt örnekleme yöntemine göre ulaşılan katılımcıları yurt dışında eğitim almaya iten nedenler hakkında bilgi toplanmış ve erişilen bulgulara bu bölüm başlığı altında değinilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular; katılımcılara ait demografik bilgiler ve eğitim bilgileri, örgün eğitimde meslek seçimini planlama, güncel çalışmalara bakış açısı, ulusal ve/veya uluslararası yarışma faktörü, mesleğin belirlenme sebebi, yurtdışı eğitim konusunda, öğrencileri etkileyen, çeken faktörler, aile yaklaşımı, bulunduğu ülkede kalma ve çalışma isteği, yurt dışı için etkilenme faktörü ve alternatif ülke senaryoları, hayata hazırlayabilme faktörü, yurt dışı eğitime yaşanan zorlukların yansıması, yurt dışı eğitime Türkiye’de sağlamamayan imkânların yansıması, Türk eğitim sistemini geliştirmeye yönelik öneri ve tavsiyeler, öğrencilerin devlet politikaları hakkındaki görüşleri, Türkiye’deki eğitim kültürünü oluşturan faktörlerin değerlendirilmesi, tersine beyin göçü için devletten beklentiler, yurt dışında eğitim almış veya almakta olan öğrencilerin yurda geri dönmesine etkisi alt başlıkları altında sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

4.1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler ve Eğitim Bilgileri

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş 14 katılımcıya “*kendinizden bahsedebilir misiniz*” sorusu başlığı altında demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 7 farklı alt soru sorulmuş ve bu soruların 6’sından elde edilen demografik bilgiler Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş katılımcıların yaş aralığının 19-41 yaş arasında değiştiği ve katılımcı yaş yoğunluğunun çoğunlukla 20-29 yaş aralığında toplandığı gözlemlenmiştir. Katılımcılardan 6’sının çifte vatandaşlığının bulunduğu, 8’inin ise sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının bulunduğu belirlenmiş, bu katılımcılardan 11’inin doğum yerinin Türkiye Cumhuriyeti olduğu, 2’sinin ise yabancı ülke topraklarında doğduğu saptanmıştır. Bir katılımcı ise doğum yerine ilişkin bilgi vermekten kaçınmıştır. Eğitim durumları incelendiğinde katılımcılardan lise (1 kişi), üniversite (5 kişi), yüksek lisans (6 kişi) ve doktora (2 kişi) mezunlarının olduğu, K1 kodlu katılımcı hariç tüm katılımcıların yurt dışında eğitim aldığı ve bu ülkeler arasında yoğunluğun 5 kişi ile ABD ve 4 kişi ile Almanya ülkeleri üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. ABD ve Almanya’yı ise 2 kişi ile

İsveç ve birer kişi ile de Hollanda ve İngiltere izlemiştir. Katılımcıların tamamının Türkçe dışında en az 1 dil bildiği (4 kişi), 5 kişinin 2 dil bildiği, 3 dil bilen 3 kişi olduğu belirlenmiş, katılımcılardan birer kişinin de 4 ve 5 dil bildiği saptanmıştır. Bu dillerin bilinme seviyesi belirtilen dil sayısı arttıkça bazı diller bazında değişkenlik göstermiştir. Katılımcılara ebeveynlerinin eğitim durumunu öğrenmek amacıyla sorulan soruya K14 kodlu katılımcı cevap vermemiş; cevap veren katılımcıların anne-baba eğitim seviyeleri arasında en yüksek eğitim seviyesinin “baba” grubunda olduğu ve bu grupta yer alan bireylerin 11’inin üniversite ve 2’sinin ise enstitü ve ilkokul mezunu olduğu, saptanmıştır. “Anne” grubunda yer alan bireylerde ise üniversite mezuniyeti sayısı ise sadece 4’tür.

“Kendinizden bahsedebilir misiniz” sorusu başlığı altında sorulan “eğitiminizi nerelerde aldınız kısaca anlatabilir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde;

K14 kodlu katılımcı görüşme sırasında sorulara rahat cevap verebilmek için eğitim bilgilerini vermek istememiştir. Diğer katılımcılardan K1 ve K2 kodlu katılımcı yurt dışında eğitim aldıkları ülkeleri sırasıyla Almanya ve Amerika olarak belirtmiş olsalar da, “eğitiminizi nerelerde aldınız kısaca anlatabilir misiniz?” sorusuna verdikleri yanıtta örgün öğrenimlerini Türkiye’de aldıkları anlaşılmış, K2 kodlu katılımcının ise yurt dışı eğitimi olarak katıldığı seminer ve workshop gibi organizasyonları belirttiği, bunun ise katılımcının bir dans sanatçısı olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Ortaokul ve lise eğitimini yurt dışında alan tek katılımcının K5 kodlu katılımcı olduğu, diğer katılımcıların ise bu eğitim seviyelerini Türkiye’de aldıkları belirlenmiştir. Soruya yanıt veren K1 ve K2 kodlu katılımcılar hariç diğer tüm katılımcıların en az 1 lisans ya da lisansüstü eğitimini yurt dışında aldıkları ya da almaya devam ettikleri saptanmıştır. Soruya yanı veren katılımcıların eğitim bilgileri ve bitirdikleri okullara ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir;

“Lise Tokat-Turhal İmam Hatip Lisesinde, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Yüksek Okulu İşletmecilik Ön Lisans, Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Lisans, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yöneticiliği MBA Tezsiz yüksek lisans Programını bitirdim.” (K1).

“Burdur Gazi İlkokulu, Burdur lisesinde ortaokulu bitirdim, Karşıyaka İzmir lisesinden lise eğitimini bitirdim. Bunun haricinde ABD, Fransa ve İngiltere gibi ülkeler başta olmak üzere 20’nin üzerinde Seminer, Ders ve Workshoplara katılarak sertifikalar aldım.” (K2).

“İstanbul Aksaray Mahmudiye ilköğretim okulu, İstanbul Bahçeşehir Okyanus Koleji, üniversiteyi California eyalet üniversitesinde mikrobiyoloji lisans eğitimi almaktayım. Bu bölümü bitirdikten sonra Tıp Eğitimi alabilmek için başvurumu yapabileceğim.” (K3).

“İlk ve ortaokulu İstanbul Kartal Hüseyin Saim Ekim İlköğretim Okulunda, liseyi İstanbul Pendik Kırımlı Fazilet Olcay Anadolu Lisesinde, üniversiteyi Yeditepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü ve Linnaeus Üniversitesinde yüksek lisans yapmaktayım.” (K4).

“İlköğretim Ulus Özel Musevi Okullarında, ortaokul son sınıfında Hollanda Amsterdam’a taşındığımızdan dolayı Mainomides’de ortaokulu tamamladım. Lise Maimonides’da (Hollanda) bitirdim. Şu an Amsterdam Üniversitesi International Business okumaktayım.” (K5).

“İlk ve ortaokulu Saffet Çebi İlköğretim Okulunda, liseyi Doğa Kolejinde, üniversiteyi Bahçeşehir Üniversitesinde ve yüksek lisansı Linneus Üniversitesinde yapmaktayım.” (K6).

“İlköğretim ve Lise Gökkuşluğu Kolejinde, Boğaziçi Üniversitesi Elektrik Elektronik Mühendisliği okudum, Koç Üniversitesi yüksek lisans yaptım. Şu an Stanford Üniversitesi Doktora eğitimimi almaktayım.” (K7).

“İlkokul Ortaokulu Fatih Koleji, Liseyi Cumhuriyet Anadolu Meslek Lisesi (Bilgisayar Bölümü), Ön Lisansı Ege Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, Dortmund Teknik Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Lisansı tamamladım. Şu an Bilgisayar Mühendisi olarak Hollanda’da çalışıyorum.” (K8).

“İzmir Halit Bey İlkokulu, Güzel Yalı Ortaokulu, Mustafa Kemal Lisesi, Dortmund Teknik Üniversitesi Ekonomi Bilimleri, Hagen Üniversitesi Ekonomi Bilimleri üzerine yüksek lisans yaptım.” (K9).

“İlk ve okul Ankara’da devlet okulunda okudum ve Liseyi yine Ankara’da Pınar Eğitim kurumları Çağlayan Lisesi okudum. Lisansı Amerika’da Boston MIT de okudum. Şu an Bilkent Üniversitesinde Matematik bölümünde Cebirsel Geometride bütünleşik doktora yapıyorum.” (K10).

“İlk ve Ortaokulu Türkan Sedefoğlu İlköğretim okulunda Liseyi İstanbul Anadolu Lisesi, Lisans Boğaziçi Üniversitesi Ekonomi Bölümü ve yüksek lisansı Durham Üniversitesinde İslam Ekonomisi üzerine yapmaktayım.” (K11).

“6’ncı sınıfa kadar Aksaray Mahmudiye İlköğretim Okulu iki sene Çınar Kolejinde, Lisede İstanbul Erkek Lisesinde okudum. Şu an Münih Teknik Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği son sınıf öğrencisiyim.” (K12).

“İlk ve ortaokulu 50.Yıl Süheyla Artam Okulunda, liseyi İstanbul Erkek Lisesinde, üniversite, Almanya Münih Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği okumaktayım.” (K13).

Araştırmanın amacı ve 3 alt amacı kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler esnasında katılımcılara sorulan sorulara (Ek-1) verilen yanıtlar ışığında bulgular 17 tema ve 22 alt tema başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 4.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Alt Amaçları
Ülkemizde lise ve üniversite eğitimi alan veya almakta olan öğrencilerin yurt içinde eğitim almak yerine, neden yurt dışın da eğitim almayı tercih ettiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.	1. Türk eğitim sisteminin içerisinde eğitim almış öğrenciler neden yurt dışında eğitim almak (yaşamak) isteklerini belirlenmesi amaçlanmıştır.
	2. Türk eğitim sisteminin içerisinde eğitim almış öğrencilere göre beyin göçüne yönlendiren, sevk eden itici unsurları bulmak amaçlanmıştır.
	3. Hangi durumların değişmesiyle tekrar ülkelerine dönmeyi düşünürler? İlgili makamlardan beklentilerini saptamak amaçlanmıştır.

Tablo 4.2. Araştırmanın Alt Amaçları, Kategoriler, Temalar ve Alt Temalar

Alt amaçlar	Kategoriler	Temalar	Alt Temalar
1. Türk eğitim sisteminin içerisinde eğitim almış öğrenciler neden yurt dışında eğitim almak (yaşamak) isteklerini belirlenmesi amaçlanmıştır.	Mesleki faktörler	1. Örgün Eğitimde Meslek Seçimini Planlama	1. Belirlendiği dönem ve okuma durumu 2. Yurt dışı eğitimi etkileme durumu
		2. Güncel Çalışmalara Bakış Açısı	
		3. Ulusal ve/veya Uluslararası Yarışma Faktörü	
		4. Mesleğin Belirlenme Sebebi	
	Kişisel faktörler	5. Yurt Dışı Eğitim Konusunda, Öğrencileri Etkileyen, Çeken Faktörler	
	Çevresel faktörler	6. Aile Yaklaşımı	
		7. Bulunduğu Ülkede Kalma ve Çalışma İsteği	
		8. Yurt Dışı için Etkilenme Faktörü ve Alternatif Ülke Senaryoları	
2. Türk eğitim sisteminin içerisinde eğitim almış öğrencilere göre beyin göçüne yönlendiren, sevk eden itici unsurları bulmak amaçlanmıştır.	Türk eğitim sisteminin faktörleri	9. Hayata Hazırlayabilme Faktörü	1. İş yeterliliği 2. Lise eğitim yeterliliği 3. Sosyal ve kültürel yeterlilik 4. Dil yeterliliği 5. Akademik yeterlilik
		10. Eğitim Sürecinde Yaşanılan Zorluklar	1. Sistemsel zorluklar 2. Süreç içerisinde yaşanan zorluklar 3. Sonuçlardan kaynaklanan zorluklar
		11. Yurt Dışı Eğitime Yaşanılan Zorlukların Yansıması	
		12. Yurt Dışı Eğitime Türkiye’de Sağlanamayan İmkânların Yansıması	
		13. Türk Eğitim Sistemini Geliştirmeye Yönelik Öneri ve Tavsiyeler	
	Devlet politikalarının faktörü	14. Öğrencilerin Devlet Politikaları Hakkındaki Görüşleri	1. Yurt dışı eğitime devlet politikalarının tesiri 2. Eğitim politikalarının değerlendirilmesi 3. Eğitim sisteminin değerlendirilmesi
	Eğitim kültürü faktörü	15. Türkiye’deki Eğitim Kültürünü Oluşturan Faktörlerin Değerlendirilmesi	1. Eğitim Alanları 2. Eğitim Ortamı 3. Eğitim İmkânı 4. Bulunulan ülkenin artı özellikleri
	Devletten beklenti faktörü	16. Tersine Beyin Göçü için Devletten Beklentiler	1. Dönüp-Dönmeme Düşüncesi 2. Devletten beklenti 3. Toplumdan beklenti 4. Türkiye’nin ve Türk kültürünün olumlu görülen yönleri
		17. Eklenmek istenen ek görüşler	

4.2. Örgün Eğitimde Meslek Seçimini Planlama

Araştırma kapsamında katılımcılara “Eğitiminiz sırasında kendinize belirlediğiniz bir meslek veya meslek grubu (sağlık, hukuk, eğitim, sanat) var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?” sorusu ile bu soru başlığı altında “Bununla ilgili Türkiye’deki ve yurt dışındaki güncel çalışmaları takip ediyor musunuz?”, “Bununla ilgili resmi bir çalışmanın içinde bulundunuz mu? (Okul, Üniversite, TÜBİTAK projesi gibi)” ve “Bu mesleği istemenizde ki sebepler nelerdir? (Çocukluk hayali, Kazancının iyi olması, Baba mesleği, Ailenizin yönlendirmesi vb.)” gibi alt sorular sorulmuştur. “Eğitiminiz sırasında kendinize belirlediğiniz bir meslek veya meslek grubu (sağlık, hukuk, eğitim, sanat) var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde verilen cevapların “Örgün eğitimde meslek seçimini planlama” teması ile iki farklı alt temada (“Belirlendiği dönem ve okuma durumu” ve “Yurt dışı eğitimi etkileme durumu”) toplandığı görülmüştür.

4.2.1. Belirlendiği dönem ve okuma durumu

K7 kodlu katılımcılar dışındaki diğer tüm katılımcıların geçmişte hedefledikleri bir meslek tercihinin olduğu, bu katılımcılardan bir kısmının aile ve katsayı faktörü (K1), bir kısmının yetersiz üniversite giriş puanı (K9) ve bir kısmının ise fikir değiştirme (K10) sebebiyle geçmişte hayalini kurdukları mesleği seçemedikleri, K7 kodlu katılımcı mevcut mesleğini hayatın olağan akışı içerisinde herhangi bir hedefi olmaksızın şartlara göre seçtiğini; hedefledikleri mesleklere ilişkin eğitim alma şansını yakalayan katılımcılardan K2, K4, K6 ve K11 meslek tercihinin lise yıllarında yaptığı, K3, K5, K8, K12, K13 ve K14 kodlu katılımcıların meslek tercihlerinin ise daha önceki dönemlerde şekillendiğini saptanmıştır.

Tablo 4.3. Belirlendiği Dönem ve Okuma Durumu

Kod	Frekans
Hedefledikleri bir meslek tercihi olanlar	13
Aile ve katsayı faktörü etkili	1
Şartlara göre	2
Yetersiz üniversite giriş puanı	1
Fikir değiştirme	1
Hedefledikleri mesleği Lisede belirleme	3
Meslek tercihlerini daha önceki dönemde belirleme	5

“Ortaokul döneminde motor bölümünde okumak istedim bununla ilgili Lise endüstri meslek sınavlarına girdim ve kazandım fakat babamın yönlendirmesi sonucu Turhal imam hatip lisesini okudum.

Lise bitiminde Petrol mühendisi olmak istemiştim fakat nasip olmadı.

Mezun olduğum imam hatip lisenin dezavantajları yüzünden; ...alan dışı tercih yaptığımızda puan kesilme durumundan dolayı Konya Üniversitesi 2 yıllık işletme okumak zorunda kaldım.” (K1).

“...lise döneminde okul step takımına seçildim ve yarışmalara katılıp dereceler alınca dansçı olmaya karar verdim ve kariyerime bu konuda devam ettim.” (K2).

“Her zaman tıp okuyup doktor olmak istiyordum.” (K3).

“Psikoloji seçmeye karar verdim. Üniversite okurken pişmanlık duymadım şimdide iyi ki okumuşum diyorum.” (K4).

“Çocukluğumdan itibaren girişimcilik, consultancy (bir şeyler üretme), finans, yönetim, strateji gibi konularda hep merakım vardı. Beni heyecanlandıran bu tarz meslek guruplarıydı. Hollanda da istediğin bölüme göre okullara gitmen gerekiyor. Lise eğitimin de öğrencileri bu şekilde yönlendiriyorlar.” (K5).

“Lisenin son iki senesinde öğrencilerin genel olarak meslek araştırma girişimi oluyor. Bende bu zamanlar araştırmıştım. ...Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik bölümünü araştırdım ve yapmak istediğim bir bölüm olduğuna karar verdim.” (K6).

“Çok bir fikrim yoktu hangi alanda ne yapıldığı hakkında daha çok ÖSS sonucuma göre bölümü seçmiş oldum.... ÖSS sonucum iyi geldiği için Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümünü seçtim.” (K7).

“Evet, kendime belirlediğim bir meslek grubu vardı diyebilirim. Liseye gitmeden bilgisayara ilgim vardı. Bunun için meslek lisesine gitmek istedim.” (K8).

“Aslında yoktu. Liseden fen matematik bölümünden mezun oldum. Lise son sınıfta endüstri mühendisliği okumak istiyordum. ...üniversite sınavına girdikten sonra 9 Eylül Üniversitesi Ekonometri bölümünü kazandım. Daha sonra Almanya’ya geldiğimde de ekonomi üzerine devam ettim. Aslında çok planladığım bir şey değildi çok kısa zamanda lisenin son zamanlarında ekonomi üzerine okuma fikri oluştu diyebilirim.” (K9).

“Lise zamanında matematikçi olmak istiyordum hep fakat üniversiteye başlamak üzereyken matematikten sıkılma duygusu yaşadım ve üniversitede matematik okumadım Fizik bölümü okudum.” (K10).

“Lise zamanında da ekonomi okumak istiyordum. İstedğim bölümü okudum diyebilirim. Devamında da yine istediğim bölüm üzerine yüksek lisans yapıyorum İslam ekonomisi üzerine.” (K11).

“Bilgisayar mühendisliği hep aklımdaydı ya matematik ya da bilgisayar mühendisliği okumak istiyordum.” (K12).

“Çocukluk döneminde bilgisayarla oyunlarla ilgili olduğumdan çocuklukta böyle bir hayalim vardı. Arkadaşlarımla konuşmalarım ilgi alanım bu yöndeydi kendimize bir şeyler katmaya çalışıyorduk ama hiç böyle akademik olarak düşünmemiştim.” (K13).

“Lise okurken yılına kadar nereye gideceğimi hangi yıl nereden mezun olacağıma neler yapacağımı planlamıştım kafamda. Zaten liseyi de ona göre bir okula gitmiştim yetenek sınavıyla alan bir okuldu. O doğrultuda üniversitede ilerledim.” (K14).

Erken öğrencilik döneminde meslek tercihi yapılması durumunda belirlenen mesleklere ilişkin ileri zamanlarda fikir değişikliği söz konusu olmamıştır. Fakat öğrenciler, istemedikleri bir meslek grubuna yönlendirildiklerinde farklı bir meslek grubu arayışına girmişlerdir. Bir kısım katılımcılar ise meslek tercihinde üniversite sınav sonucunu baz almış, sınav döneminde meslek araştırmalarında kendilerine yakın gelen grupları belirlemiş, muhtemel alabilecekleri puanlara göre veya aldıkları puana göre mesleğini belirlemiştir.

4.2.2. Yurt dışı eğitimi etkileme durumu

K1 kodlu katılımcı eğitimini Türkiye’de tamamlamış ve yurt dışına eşi dolayısıyla çıkmıştır. K2 mesleki gelişim kurslarında eğitim almak için çıkmıştır. K3, K10, K12, K13 belirlediği meslek doğrultusunda yurt dışında lisans eğitim almak istemiştir. K1 ve K8; mesleki ve teknik liselerin okudukları dönemde üniversite sınavındaki katsayı uygulaması nedeniyle istedikleri bölüme doğrudan gidememiş, meslek yüksekokulunu bitirmişlerdir. K8 Bilgisayar Mühendisliği için DKS sınavına girmiş, istediği puanı alamamış, eğitimini tamamlamak için yurt dışına çıkmıştır. K9, 9 Eylül Üniversitesinde istediği bölümü kazanmış fakat Almanya’da aynı bölümü okuma imkânı bulunca ailesinin yönlendirmesiyle böyle bir yol izlemiştir. K5, ailesinin yurt dışına taşınmasından dolayı eğitimini burada almıştır. K4, K6, K7, K11, K14 akademik kariyerlerini düşünerek yurt dışında eğitim almak için çıkış yapmışlardır.

Tablo 4.4. Yurt Dışı Eğitimi Etkileme Durumu

Kod	Frekans
Eğitimini Türkiye’de tamamlamış	1
Mesleki gelişim kurslarında eğitim almak	1
Belirlediği meslek doğrultusunda yurt dışında lisans eğitim	4
Akademik kariyerlerini	5
Eğitimini tamamlamak için	1
Ailesinin yönlendirmesiyle	1

“Yüksek lisansın bitirme projesini tamamlayıp mezun olduktan sonra evlenip Almanya’ya yerleştim.” (K1).

“Uluslararası anlamda kendimi ispat edebilmem ve tanınırlığının olabilmesi için her bulduğum fırsatta yurt dışında dersler almaya başladım. İngiltere ABD Fransa vb. ülkelerde kendimi geliştire bilme adına Seminerlere, Derslere ve Workshoplara katıldım. 20 küsur sertifikam var sanırım...” (K2).

“Üniversitede okurken birçok projede yer alma fırsatım oldu. Zaten bunun sayesinde Master programına katılmaya karar verdim. Ne yapabilirim fikrini oluşturabilmem adına çeşitli yerlerde stajlar yaptım.” (K4).

“Yüksek lisans mesleğimle alakalı kendimi geliştirmek için yaptığım ilk çalışma diyebilirim.” (K6).

“Bilgisayar üzerine okumam, bunu Anadolu meslek lisesinde okumam yurt dışına gitmemde etkili oldu. Meslek lisesi mezunu olarak Türkiye’de bilgisayar mühendisliği okumak benim zamanımda çok zordu. O zamanlar katsayı puanları vs. gibi durumlar vardı. Yurt dışında böyle engel olacak bir durum yoktu.” (K8).

“Liseye girdiğimde ilk üç sene yurt dışında okumayı düşünmüyordum. Bu da olursa Türkiye’de olur diyordum ama 11. sınıfın ortalarında Almanya’da okuma fikri hâkim gelmeye başladı. Bu düşüncenin oluşmasında üniversite sınavına çalışmak istememenden kaynaklanıyor. ... Almanların sınavına girmek daha rahat oluyordu. Türkiye’de üniversite sınavına hazırlanmak daha zor geliyordu alman üniversite sınavına girmek daha kolay geliyordu biraz üşengeçlik bile denilebilir bu duruma. Daha kolayını tercih ettim diyebilirim.” (K12).

Katılımcıların yurt dışına çıkıp eğitim almalarında; ailevi sebepler, mesleki gelişim kurslarına katılmak, vatandaşlık hakkından yararlanmak, okuduğu lisenin sahip olduğu ikili anlaşmalar vasıtasıyla sahip olduğu yurt dışında üniversite okuyabilme hakkını kullanmak, Türkiye’deki üniversite sınavı katsayı uygulamasının olumsuz etkilerinden sıyrılmak, yurt dışında okuyabilme imkânına sahip olmak ve akademik kariyer edinme düşüncesi gibi hususlar ön plana çıkmıştır.

“Eğitiminiz sırasında kendinize belirlediğiniz bir meslek veya meslek grubu (sağlık, hukuk, eğitim, sanat) var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?” soru başlığı altında sorulan *“Bununla ilgili Türkiye’deki ve yurt dışındaki güncel çalışmaları takip ediyor musunuz?”* alt sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar ve cevapların altında toplandığı tema aşağıdaki gibidir.

4.3. Güncel Çalışmalara Bakış Açısı

Bütün katılımcılar mesleğiyle alakalı güncel çalışmaları takip ettiklerini belirtmişlerdir. K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13 kodlu katılımcılar meslekleriyle alakalı güncel gelişmeleri lise döneminde takip edememesine rağmen eğitimlerinin ilerleyen kademelerinde ve/veya mesleğin içine girdikten sonra takip ettiklerini beyan etmişlerdir.

Tablo 4.5. Güncel Çalışmalara Bakış Açısı

Kod	Frekans
Mesleğiyle alakalı güncel çalışmaları takip edenler	14
Meslekleriyle alakalı güncel çalışmaları lise döneminde takip etmeyip, eğitimlerinin ilerleyen kademelerde ve/veya mesleğin içine girdikten sonra takip edenler	9

“Mesleğimin gereği günceli takip etmek zorundayım. Sadece dans ve çeşitlerini değil bütün sanat dallarını takip etmek zorundayım.” (K2).

“Tıp ve teknoloji alanlarındaki çalışmalara ilgilim vardı ve takip ediyordum.” (K3).

“Lise zamanında hangi bölümü seçeceğimi hangi alana yöneleceğimi karar vermemiştim. O yüzden psikoloji ile ilgili çalışmaları takip ettim diyemem. Üniversite sınavına hazırlanma aşamasında daha son iki senem ders çalışmakla derslere yoğunlaşmakla geçti. Bu bölümü istiyorum fakat olacak mı olmayacak mı tam bilenmediğim için takip etmedim. Fakat psikolojinin alanlarıyla ilgili genel anlamda bilgiler edinme anlamında araştırmalar yapmıştım. O zamanlar edindiğim fikir ile klinik psikolojiyi istiyordum ama üniversite okurken bu durumda değişti.” (K4).

“Lisedeyken çok fazla matematikle ilgili çalışmaları takip edemiyordum. Daha çok olimpiyat yarışmalarına hazırlanıyordum ve olimpiyat yarışmalarına yönelik müfredatı takip ediyordum. Şu an araştırmacı olduğum için doğal olarak takip ediyorum. Standart kitaplardan çok, olimpiyat sorularını çözerek matematik olimpiyatlarına hazırlanıyordum. Çok fazla kitap okuyarak bilgi birikimi de inşa etmiyordum daha çok soru çözerek pratik yapıyordum. Matematikğin yöntem tarafındaydım bulunan sonuçları değil de matematik icra etmenin kendisine duyduğum böyle bir ilgi vardı. Bu durumda lise müfredatına giren matematiğin tamamını kavrayıp tarihi süreçteki matematikte belirli şeyleri öğreniyorduk. 1800’lerden sonra matematikte çok şey var bulunan onları takip edemiyorduk dolayısıyla.” (K10).

“Lise döneminde güncel çalışmaları takip ediyordum. Çünkü okullara girebilmek için CV’mi etkileyebilecek ne varsa ya da genel kültür anlamında

çünkü güzel sanatlar bölümü üniversiteye alımlarda mülakatla almakta. Günceli takip etmek bu konuda çok avantajlı oluyor.” (K14).

Katılımcıların bir kısmı daha öğrencilik yıllarında meslek seçimi yapmadıkları için mesleki çalışmaları çok fazla takip etmemişlerdir. Fakat mesleğe ilk adım olarak üniversiteye başladıklarında katılımcılar mesleki olarak günceli takip etmeye gayret etmiş ve bununla ilgili fırsat ve imkân bulduklarında çalışmalara katılmışlardır. Akademik eğitim alan katılımcılar mesleklerine ilişkin literatür takibi yaparken, sanat dallarıyla uğraşan katılımcılar ise güncel çalışmaları takip etmek zorunda olduklarını ifade etmişlerdir.

“Eğitiminiz sırasında kendinize belirlediğiniz bir meslek veya meslek grubu (sağlık, hukuk, eğitim, sanat) var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?” soru başlığının altında sorulan *“Bununla ilgili resmi bir çalışmanın içinde bulundunuz mu? (Okul, Üniversite, TÜBİTAK projesi gibi)”* alt sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar ve cevapların altında toplandığı tema aşağıdaki gibidir.

4.4. Ulusal ve/veya Uluslararası Yarışma Faktörü

Katılımcılar belirledikleri meslek doğrultusunda gerek lise gerek üniversitede çeşitli yarışmalara katılmışlardır. K2 lise döneminde katıldığı step yarışmasında derece alması sonucu kariyerini bu yönde ilerletmiştir. K4 üniversite yıllarında bölüm hocalarının akademik çalışmalarına yardım etmiştir. K3 lise döneminde uluslararası proje yarışmasına katılmış ve burada aldığı derece ile ABD’de girdiği üniversite sınavında ekstra puan kazanmıştır. K7, K10, K12 ve K13 lise döneminde bilim olimpiyatlarına katılmışlar buradaki kazanımları doğrultusunda üniversite ve meslek seçimini yapmışlardır. K11 üniversitenin yaptığı yarışma katılmış kazandığı burs sayesinde yüksek lisans ücretsiz okuma imkânı bulmuştur. K14 güzel sanatlar yarışmalarına katılmış, başarı ve dereceleri sayesinde CV oluşturarak üniversite okumasında kendisine avantaj sağlamıştır.

Tablo 4.6. Ulusal ve/veya Uluslararası Yarışma Faktörü

Kod	Frekans
Lise döneminde yarışmaya katılanlar	8

“Bununla ilgili okullar arası proje yarışması vardı. Bu yarışmaya katılma şansım oldu ve 2016’da Brezilya’ya yarışma için gittim. Okulumda iki proje sundum. İlki medikal alanında idi. Ağaç kabuklarındaki özleri yara

bandına enjekte ederek yaraların daha çabuk iyileşmesini sağlamaktı. Diğer projemde endüstriye alanda su buharından projeksiyon yardımı ile 3 boyutlu görüntü elde etmeydi. Okulum yarışmaya endüstriyel alanda katılmamı istedi ve katıldığımız alanda yarışmada altın madalya aldık.

ABD’de sınavlar sadece %35 etkili oluyor. Geri kalanı sosyal hayatta elde ettiğiniz başarılar, katıldığın projeler, mülakat gibi alanlara göre değişiyor.” (K3).

“TÜBİTAK gibi büyük projelere katılmadım ama kendi bölümümüzde hocalarımızın yürütmüş olduğu belli başlı araştırmalar vardı. Hocalarımızın araştırma sınıflarına katılıp bir takım deneyler yapıp katılımcılar bulma, rapor yazma literatür tarama gibi birçok çalışmada bulundum.” (K4).

“Matematik olimpiyatlarında TÜBİTAK’ın yarışmaları oluyordu. Ortaokulda böyle bir yarışmada gümüş madalya almıştım. Lisede de Marmara bölge birinciliğim vardı ve oradan beni takıma çağırdılar. Her sene balkan ülkeleri arasında matematik sınavı yapılıyor. Her ülkeden bu sınava 6 kişi katılıyor. 2006 yılıydı sanırım, ben de o yıl 6 kişiden biri oldum ve oradan da altın madalya almıştım.” (K7).

“Matematik olimpiyat yarışmalarında milli takıma seçildim ve 4 defa yarışmalara katıldım. 2 defa altın madalya, 2 defada gümüş madalya kazandım.” (K10).

“Durham üniversitesine gelmeden önce üniversitenin düzenlediği bir burs yarışması vardı. Bu yarışmaya katılıp bursu aldım. Durham University Business School diye geçiyor. İslam ekonomisi okumak isteyen öğrencilerden bir tanesine bu bursu vereceklerdi. Islamic Political Economy adı altında bir konu hakkında yazı yazılması ve en çok beğenilen yazıya ödül olarak okulun harç parasını ödememeyi belirlemişlerdi.” (K11).

“Matematik olimpiyatlarına hazırlanırken sadece soru çözmekle olmuyor, düşünce mantalitesi ve sorun çözme kabiliyeti de artıyor insanın. ... Olimpiyatlarda sen sevdiğin bir şeyi yapabilirsin sınavı geçmek zorunda değilsin. Olimpiyatlara hazırlanırken bunu fark ettim. ...” (K12).

“İstanbul Erkek Lisesinde TÜBİTAK olimpiyatlarına hazırlanmamızı sağlayan bir kulübümüz var. Burada gönüllülük esasıyla daha önce bu yarışmalara katılmış öğrenciler ve bize bu konuda profesyonel anlamda bize destek verebilecek öğretmenler bulunmakta. Burada muhtelif zamanlarda ders çıkışları tatiller vs. zamanlarda okulda veya kulübün odasında buluşup disiplinli bir şekilde belirli bir müfredat çerçevesinde dersler veriliyordu. Bu dersler katıldığınız yarışmanın türüne göre matematik, fizik, kimya, biyoloji, bilgisayara yönelik oluyor. Bilgisayar alanında programdan başlayıp standart lise matematiği, üniversite matematiğine varabilecek şekilde dersler alıp yarışmalara katılıyorduk. Mesela C programlama dersleri gibi dersleri öğrenip TÜBİTAK bilim olimpiyat yarışmalarına yönelik temel kodlar yazıp elle tutulup bir şeyler ortaya çıkarabiliyorduk. Matematik ve bilgisayar derslerini ortaklaşa görüp soru çözümü vs. yapıp yarışmalara giriyorduk. Sınav 1. aşama ve 2. aşama 50 sorudan oluşuyordu. Bu 50 sorunun 20’si bilgisayarda programlama 30’u matematikti. İlk aşamayı geçebilirsiniz 2. aşamada TÜBİTAK’ın organize ettiği üniversiteden gelen akademisyenlerle daha önce uluslararası yarışmalardan derece alan öğrencilerin katıldığı iki haftalık bir kampa alınıyorsunuz. Burada yine dersler görerek 2. aşama sınavına katılıyorsunuz. Ben son senemde Afyon’da böyle bir kampa katılma şansım oldu ve girdiğim 2. aşama sınavından bronz madalya almıştım. Olimpiyatlarla ilgili yaptığım son şey oldu daha sonra üniversiteye geldim.” (K13).

“Lise döneminde okuduğum bölüme yönelik yarışmalara katıldım ve derecelerim var. Hatta CV oluşturabilmek için ilkokuldan başlamıştım çalışmalara. Bunun için ödüllerin olması, çakışmaların olması üniversiteye girmeyi etkiliyor. Ulus çapında yarışmalarda daha çok derecelerim vardı uluslararası yarışmalara katılmadım. Üniversite zamanında da katıldığım ve derece aldığım yarışmalar bulunmaktadır.” (K14).

Katılımcılardan bir grup öğrencinin lise döneminde katıldıkları ve hazırlandıkları yarışmaların (TÜBİTAK olimpiyatları, okul yarışmaları gibi) öğrencilerin meslek ve kariyer planlamasında belirleyici rolünün olduğu gözlemlenmiştir. Meslek ve kariyer planını önceden belirleyen öğrenciler, lise döneminde belirledikleri alana yönelik yarışmalara

katılmış ve bu sayede üniversite başvurusunda aranılan özelliklere sahip olmanın yanı sıra, lisansüstü eğitim bursu kazanma ve mesleki CV gelişimini amaçlamışlardır.

“Eğitiminiz sırasında kendinize belirlediğiniz bir meslek veya meslek grubu (sağlık, hukuk, eğitim, sanat) var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?” soru başlığının altında sorulan *“Bu mesleği istemenizde ki sebepler nelerdir? (Çocukluk hayali, Kazancının iyi olması, Baba mesleği, Ailenizin yönlendirmesi vb.)”* alt sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar ve cevapların altında toplandığı tema aşağıdaki gibidir;

4.5. Mesleğin Belirlenme Sebebi

Katılımcılar mesleklerini belirleme kararını verirken, K1 babasının yönlendirmesiyle, K6 ve K9 akrabalarının yönlendirmesiyle, K2 katıldığı yarışmada başarılar elde etmesiyle, K3 anne ve babasının doktor olmasında çocukluktan itibaren tıp alanına, K5, K10, K12, K13 ve K14 çocukluk merakı ve hayali ile sevdiği alana yönelim göstermişlerdir. K4 meslek belirleme aşamasında daha çok ne okumak istemiyorum sorusu üzerinden kendisine yakın gelen mesleği seçmiş, K7 ÖSS sınav sonucuna göre girebileceği bölümlerden kendisine en uygun gelenini belirlemiştir. K8 lise tercihini yaparken ilgi alanına yönelim göstermiş, K11 lise döneminde merakı üzerine ve yüksek lisansta ise dini hassasiyeti ile ilgili alana yönelim göstermiştir.

Tablo 4.7. Mesleğin Belirlenme Sebebi

Kod	Frekans
Babasının yönlendirmesiyle	1
Katıldığı yarışmada başarılar elde etmesiyle	1
Anne ve babasının doktor olmasında çocukluktan itibaren ilgi duyma	1
Ne okumak istemiyorum sorusundan yola çıkarak	1
Çocukluk merakı ve hayali ile sevdiği alana yönelim	5
Akrabalarının yönlendirmesiyle	2
ÖSS sınav sonucuna göre	1
Lise tercihini yaparken ilgi alanına yönelim	1
Lise döneminde merakı üzerine ve yüksek lisansta ise dini hassasiyetine göre	1

“Annem babamın doktor ve tıpla alakalı mesleklerde çalışmasından dolayı her zaman doktorluk, tıp okumaya yönelimim vardı.” (K3).

“Lisenin sonlarına doğru netleştirdim. Bunda da psikoloji okumak istiyorum değil de daha çok ne okumak istemiyordumdan yola çıkarak buldum

diyebilirim. Lise yıllarımda farklı bir şey okumak istiyordum. Öğretmenlik, mimarlık, mühendislik gibi daha rutin işlerin olduğu meslek guruplarıydı ben ise daha farklılığı olan, canlılığı olan, daha farklı bir şey yapabileceğim şeyler istemiştım. Yönetmenlik, radyo televizyon da ilgimi çekmişti, ama onlardan iş olanaklarından dolayı kendimi geri çektim.” (K4).

“Akrabalarımın yönlendirmesi sonucu uluslararası ticaret ve işletmecilik bölümünü seçtim.” (K6).

“...lise döneminde hayalimde akademide olmak vardı diyebilirim.” (K7).

“Matematik çocukluktan beri en sevdiğim dersti, çok kolay ilerliyordum. Matematik olarak hem sevmem hem de kolay ilerlemem, bu alanda başarılı olacağımı görmem bu iki faktör matematik okumamdaki sebeptir. İnsanların önüne kolay geçebileceğim duygusu oluşturdu bende, fakat fizik bölümü seçerken ise o zaman için bir meslek düşüncesiyle seçmedim açıkçası. Sadece lisansta fizik okuyup daha sonra mesleğime karar veririm düşüncesiyle okudum. Onda da matematikten dönemsel olarak sıkılma duygusu bir bunun etkisi oldu. Fizik teorilerinin terminolojisi popüler dile çok girmiştir. Birçok insan kuantumdan, izafigyetten bahseder. Albert Einstein herkes tanır gibi bende bu popüler dilin üzerine çıkarak gerçek bilgi elde etme merakı duydum ve fizik bölümünü seçtim. Nitekim mezun olmaya yakın öğrendiklerimle bu merakımın gittiğini gördüm ve fizik bölümünden uzaklaşıp kendime farklı bir meslek seçeceğim dedim. Daha sonrada matematiğe geri dönüş yaptım ve matematik bölümünden devam ettim. Şu anda Ankara Yıldırım Beyazıt üniversitesinde araştırma görevlisiyim ve akademisyen olarak kariyerime devam etmek istiyorum.” (K10).

“Lise dönemindeyken her zaman için ilğim vardı diyebilirim. Maddi getirisini açıkçası hiç düşünmedim. Ailemin bu bölüm için bir yönlendirmesi olmadı sağ olsunlar istediğim bölümü seçmem için beni özgür bıraktılar diyebilirim. Üniversitede çok iyi bir lisans eğitimi aldım. Daha sonra aldığım eğitimin dini inancımınla bütünleşmesini istedim. Çünkü şu an bulunduğumuz ekonomi sistemi İslam’a çok uygun değil. İslam ekonomisi ayrı bir dal olmuş oluyor. Benim kendi dini gerekçelerimden, hassasiyetimden dolayı bu bölümü

seçtim. Birde Türkiye’de yavaş yavaş popüler olmaya başlayan bir bölüm. Mevcut Devlet Başkanımızın özellikle ilgilendiği ve yayılmasını istediği bir bölüm, bildiğim kadarıyla Konya, Iğdır, Sakarya ve İstanbul’da birçok üniversitede bu bölüm açıldı. En eskisi 5 yıllık olmak üzere bu bölüm devam etmektedir. Bu bölüm son zamanlarda popüler olmasına rağmen, bu bölümde yeterince akademisyen bulunmuyor. Bu durumda göz önünde tutarak İslam ekonomisi üzerine okuma yolunu tercih ettim.” (K11).

“Çocukluk döneminde bilgisayarla oyunlarla haşır neşir olduğumdan çocuklukta böyle bir hayalim vardı. Arkadaşlarımla konuşmalarım ilgi alanım bu yöndeydi kendimize bir şeyler katmaya çalışıyorduk ama hiç böyle akademik olarak düşünmemiştim. Daha sonrasında lise zamanından olimpiyat kulübü ve TÜBİTAK bilgisayar olimpiyatlarıyla karşılaştım. Bilgisayarla ilgili orada birkaç derse girdim. Bu derslerde bilgisayar nedir hesaplanabilir matematik konusunda algımı tamamen değiştirdi. Teorik bilgiye sahip olma, bu alandaki güzelliği görmeme ve ilgimi çekmeye yetti. Buradaki yarışmacı ortamın cezbediciliği başka insanlarla birlikte olup normal okulun vereceği bilginin dışında kendimi geliştirebilmek ve topluluk halinde bir şeyler yaparak sonunda bir ödüle kavuşabilme duygusu benim bilgisayar mühendisliğine yönelmeme kendimi bu alana adamama sebep oldu. Lise döneminde ve daha sonrada üniversitede de devam ettim.” (K13).

“Güzel sanatlar okumak çocukluk hayalimdi diyebilirim. Güzel sanatlar bölümü biliyorsunuz ülkemizde çok kazançlı meslekler arasında bulunmamaktadır. İnsanlar çocuklarını veya tanıdıklarını bu bölüme yönelmelerini tavsiye etmemektedir. Hatta kazandığım zamanda ne yapacaksın, ne olacaksın diye çok eleştirildim. İlk başlarda babamın desteğini de bu konuda alamadım ama daha sonradan babamda ve ailemde desteklerini esirgemediler. Mücadele verilecek bir bölüm ülkemizde maalesef tıp, mühendislik yetenekten daha ön planda tutuluyor. Her alanda yetenekler var illaki, ama güzel sanat okuyunca aileler dönüt bekliyor sizden. Mesela tıp okuyunca aile çocuktan ileri bize baksın diye bekliyor. Güzel sanatları bu mantıkla ileride aileye ne tür bir dönüt sağlayabilir ki.” (K14).

Öğrencilerin gelecekteki mesleklerini tercihleri üzerinde etki eden çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında en dikkat çeken unsurlardan bir tanesi, aile, akraba ve yakın çevrenin meslek seçimine yönelik telkinleridir. Meslek seçimi üzerinde önemli etkisi bulunan bir diğer faktör de çocuklukta ilgi duyulan, merak edilen ve hayalinin kurulduğu mesleğe yönelimdir. Lise yıllarında girilen ulusal ya da uluslararası yarışmalarda elde edilen başarılar ile bu yarışmalara hazırlık sürecinde dâhil olunan özel çalışma ve eğitim gruplarına üyelik de geleceğe dönük meslek tercihinde önem taşımaktadır. Herhangi bir dersin öğrenilmesinde zorluk yaşamamak, dini inanç, yeni gelişen meslek/bilim dallarının fark edilmesi, ebeveynlerin mesleklerinden etkilenmek meslek seçimini etkileyen diğer unsurlar arasında yer almaktadır. Meslek seçiminde etkisi gözlemlenen bir diğer husus da karar verme aşamasında öğrencilerin çıkarımlar yaparak (ne okumak istemiyorum gibi) merak ve ilgi alanlarını belirlemeye yönelmeleridir. Üniversite giriş sınavında elde edilen sonuç da meslek seçimine etki eden bir diğer faktördür.

4.6. Yurtdışı Eğitim Konusunda, Öğrencileri Etkileyen, Çeken Faktörler

Araştırma kapsamında katılımcılara “*Yurt dışında özellikle gitmek istediğiniz bir ülke, üniversite var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?*” sorusu ile bu soru başlığı altında “*Bu ülkeyi nasıl belirlediniz? Özel bir nedeni var mıydı? (Çeken faktörler nelerdir)*”, ve “*İmkânınız olursa gittiğiniz ülkede veya üniversitede çalışmak isterimsiniz?*” gibi alt sorular sorulmuştur. Katılımcılar, “*Yurt dışında özellikle gitmek istediğiniz bir ülke, üniversite var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?*” sorusu ile bu soru başlığı altında sorulan “*Bu ülkeyi nasıl belirlediniz? Özel bir nedeni var mıydı? (Çeken faktörler nelerdir)*” alt sorusuna birlikte cevap vermeyi tercih etmiştir. Bu yanıtlar “Yurtdışı eğitim konusunda, öğrencileri etkileyen, çeken faktörler” teması altında aşağıdaki gibi sunulmuştur;

Katılımcılara kendilerini yurt dışında eğitim almaya sevk eden çekici unsurların ne olduğuna ilişkin soru yöneltildiğinde çeşitli yanıtlar alınmıştır. Katılımcıları yurt dışında eğitim almaya çeken faktörleri katılımcılardan K2, mesleki gelişimini tamamlamak veyahut ilerletebilmek, ilgilendiği branşın doğduğu topraklarda zaman geçirilmesi gerektiğini ve sanatla iç içe olabilmek adına ABD’yi belirlediğini söylemiştir. K3 kodlu katılımcı ABD vatandaşı olduğunu, bu nedenle Avrupa’da farklı ülkelere başvuru yaptığı halde daha az prosedürle ilgilenme adına bu ülkeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. K4 daha önce İsveç’te yaşamış birinin tavsiye etmesi, İsveç’te eğitim ücretlerinin uygun olması ve yabancı dilde (İngilizce) sağladığı kolaylık sebeplerinden dolayı bu ülkeyi tercih etmiştir. K5 Hollanda

vatandaşlığının olması ve Hollanda'da akrabalarının olmasının ailesinin bu ülkeye taşınmasını sağlamasıyla Hollanda'da eğitim aldığını belirtmiş, eğer ailesinin Hollanda'ya taşınma durumu olmasaydı; kendi isteği doğrultusunda bir seçim yapması durumunda dil kolaylığı bakımından İngilizce konuşulan bir ülkeyi tercih edeceğini belirtmiştir. K6 eğitim kalitesini göz önünde tutarak İsveç'i belirlemiştir. Katılımcılardan K7'nin doktora eğitimi için belirlediği tek ülke ABD olmuş ve ABD'deki en iyi üniversitelere başvuru yapmıştır. Katılımcının buradaki kriteri iyi bir üniversitede eğitim almaktır. Üniversite seçiminde ise başvurusuna hızlı dönüş yapanlar arasında daha iyi olanı tercih etmiştir. K8 yurt dışı tecrübesi edinme amacıyla İngiltere'ye gitmiş daha sonra Almanya'daki bulduğu eğitim ve aynı zamanda çalışma imkânı ile bu ülkede kalmıştır. K9 kaliteli eğitim alma amacıyla yurt dışına çıkmayı amaçlamıştır. İlk tercihi ABD olmasına rağmen ailesinin uzaklık nedeniyle Avrupa'ya gitmesini istemesinden dolayı tercihinin Almanya olarak yapmıştır. K10 bulunduğu çevrenin etkisinde kalarak çok fazla araştırma yapmadığı halde üniversitenin popüleritesi sebebiyle ABD ülkesindeki MIT kurumunu tercih etmiştir. K11 İslam ekonomisi bölümünde dünyanın en iyi üniversitesi olarak gördüğü ve kariyer gelişimini en iyi yapacağı yerin İngiltere'deki Durham üniversitesi olduğunu düşündüğü için burayı tercih etmiştir. K12 ve K13 okuduğu lisenin kendisine verdiği avantajı kullanmak ve daha kolay bir şekilde daha iyi bir üniversitede okuma imkânı olduğu için Almanya'da okumayı tercih etmiştir. Okuduğu liseden kaynaklanan böyle bir imkânı olmasaydı yurt dışına çıkmak için dil sınavı vs. gibi çalışma içinde bulunmayı düşünmemektedir. K14 ise mesleki gelişim, güncel sanatın merkezi olması, daha modern ve yenilikçi olması nedeniyle ABD'yi tercih etmiştir.

“Dansta ana branşım hip hop İngiltere ve Paris'te iyi, fakat hip hop'un doğduğu yer ABD olduğu için ABD'yi tercih ettim. En doğru yer burasıydı açıkçası. Buradaki yaşayan insanların yaşam tarzları bu topraklara ait bir şeydir. Bu meslekte bir şeyler öğrenmek istiyorsam buradaki insanlarla zaman geçirmem gerektiğini düşündüm. Bunu şöyle karşılaştırabilirim; bir ABD'li ne kadar profesyonel bile olsa bir zeybeği Türk gibi, bir Egeli gibi oynayamaz çünkü bu bizim kanımızda var bu bizim tarzımız, yaşam tarzımızdır.

Bir gün içerisinde 4 tane müzikal izleyebileceğim Brooklyn köprüsü veya Metrodaki dansçıları izleyebileceğim kendine has showları izleyebileceğim bunları yaparken insanların önyargılarının olmayacağı ve

yargılamayacakları sanat olarak görülebilecek tek ülke olduğu için. Bunların hepsi mesleğimin koreografi kısmını oluşturuyor diyebilirim.” (K2).

“Okuma konusunda temel etken ABD vatandaşı olmamdır. ABD’de okumak için başvurmamın etkeni ABD vatandaşlığımın olmasıdır. Vatandaş olduktan sonra ABD devleti kolaylık sağlıyor. Gerek başvuru gerek ödeme kolaylığı gerek üniversite böyledir. Fırsatı kaybetmek istemedim. Araştırmaya başladım. Araştırma sonucunda karar verdim buraya geldim.

ABD vatandaşı olduğunuz zaman diğer ülkelerin kapıları size daha kolay açılıyor. Bu şekilde bir gerçek var. Başvurmadan önce Hollanda’dan Almanya’dan ve ABD den başvurdum ben. Hepsine kabul edildim fakat ben tercihim ABD’den yana kullandım. Ben böyle istedim diyebilirim. O üniversitelerin de güzel programları vardı ama ben yine de ABD’de başlamak istedim. Daha sonra gelecek imkânım olabilecek. Zaten buranın vatandaşım çalışma imkânım denklik gibi prosedürlerle ilgilenmem gerekmeyecekti çalışmak istersem. Vatandaşlığın avantajlarından daha kolay yararlanabileceğim için.” (K3).

“İsveç’i bana öneren kuzenim oldu. Kendisi 5 sene önce buraya Master için gelmişti ve buraya gelmem için beni destekledi. İlla İsveç olsun demedim, fakat diğer ülkeler maddi olarak benim karşılayamayacağım durumdaydı. ABD, Kanada, İngiltere gibi ülkelerde eğitim ücretleri gerek burs alma imkânları çok zor, diğer ülkeler de %30 kendi dilini istiyordu. Ayrıca İsveç’te şöyle bir avantaj vardı; 1 sene İngilizce hazırlık okursa dilden muaf sayılıyordun. TOEFL, IELTS gibi sınav alıp göstermeme gerek kalmayacaktı. Hem dilimi geliştirmiş olacaktım hem de yurt dışında master yapmış olacaktım. Bu fırsatı değerlendirmek istedim.” (K4).

“Tek istediğim ülke ABD idi. Sadece buradaki üniversitelere başvuru yaptım. Bu konuda doktora eğitimi için olacaksa iyi bir üniversite olsun istedim olmayacaksa da Türkiye’de devam ederim çalışmama diye düşünüyordum. Stanford üniversitesi haricinde MIT, Caltech, Los Angeles University of California, University of Illinois at Urbana-Champaign gibi okullara da başvuru yaptım. Bunlardan Illinois ve Stanford geri dönüş yaptı. Bunlardan Stanford daha iyi olduğu için orayı tercih ettim.” (K7).

“Yurt dışına çıkmadan önce ilk tercihim Almanya değildi, daha çok Amerika’yı tercih etmiştim. Fakat annem için Amerika biraz uzak geldiği, Avrupa dışına çıkmamı istemedi. Aynı zamanda babamın çok yakın arkadaşının kızı da Almanya’da okumaya başlamıştı. Benim için tanıdığım birinin burada okuyor olması tercihimin kararlaştırmamda yardımcı oldu diyebilirim.

Almanya’ya gelmeden önce herhangi bir üniversite düşünmedim. Üniversite düzeyinde okuyabilmek için ilk önce dil öğrenmem gerekiyordu. Bu nedenle sadece dil okulunun tercihinin yapabildim. Bunu da direkt kendimiz internet üzerinden yapmak yerine bir ajans tarafından belirlendiği bir dil kursuna geldim. Dil kursunu bitirdikten sonra sınava girdim ve sınav notlarına göre sınavı geçince çeşitli üniversitelere başvurular yapabildim. İlk başta Amerika veya Almanya’ya gelirken biraz gemileri yakıp gelmek gibi bir şey oldu benim için.

İlk önce babamın yönlendirmesi ile yurt dışına çıkmayı düşündüm. Daha sonra babamın yakın arkadaşının kızı ile bir görüşme yapma fırsatı buldum. Buradaki eğitim sisteminin çok iyi olduğunu, sosyal çevrenin çok iyi olduğunu büyük fırsatların olduğundan bahsetti, ben de etkilendim diyebilirim ve Almanya’ya gelmeye karar verdim.” (K9).

“Yurt dışında okumak istediğim ülke ve üniversite bilhassa Amerika ve MIT idi. Burayı tercih etmem tamamen çevre etkisi ile oldu. Çok fazla bilgim vardı diyemem. Katıldığım olimpiyat yarışmalarında sık sık MIT’nin ismini duyuyordum gerek katıldığım zamanda gerek benden önceki katılımcılar MIT’ye gitmişlerdi. Bunları duyunca bende kendime böyle bir hedef koydum diyebilirim. Avrupa da iyi üniversite var mı gibi hiç düşünmedim açıkçası.” (K10).

“Yurt dışına çıkmak istememde kendimi geliştirmek istediğim bölümün etkisi çok oldu. Durham üniversitesi nerede olsa oraya gitmek isterdim. Çünkü bu alanda en iyi olan yer orası. Sudi Arabistan ile Malezya’yı saymazsak bu alanda dünya çapında en iyisidir. Malezya’da biraz farklı bir çeşidi var onların İslam ekonomisine bakış açıları biraz farklıdır. İngiltere’de kısa bir süre yaşamıştım, kısa bir süre staj yapmıştım büyükelçilikte. O yüzden

İngiltere hakkında bilgim vardı. Türkiye'ye yakın olması dilinin İngilizce olması, lisansta İngilizce eğitimi almış olmam burayı tercih etmemde etkili oldu. Haricen çok özel bir sebebi bulunmamaktadır.” (K11).

“Almanya'yı tercih etmem imkânlarım dâhilinde oldu. Başka bir okulda okumuş veya başka bir durumda olmuş olsaydım yurt dışına çıkmayı, okumayı düşünmezdim. Sadece İstanbul Erkek Lisesinin sunduğu bu kolaylıktan dolayı Almanya'yı tercih ettim. Elimde böyle bir imkân varken daha iyi bir seçenek varken niye kendimi ekstra yorayım Türkiye'nin üniversite sınavına gireyim dedim. Yoksa yurt dışına çıkmak için dil sınavlarına hazırlanıp yurt dışına çıkmaya çalışmazdım.

Şu an ki koşullara baktığımda burada çalışma imkânım olur gibi duruyor, fakat ben çok istemiyorum. Üniversite sonrasında direkt gelmeyi düşünüyorum. En azında yüksek lisans yapacaksam devam ederim ya da birkaç sene çalışıp maddi anlamda kendime belirli bir sermaye biriktirip Türkiye'ye gelip ya kendi şirketimi kurarım ya da iyi bir şirkette yüksek bir pozisyonda işe başlarım. İleri ki planlarımda kesinlikle Türkiye'ye dönmek var diyebilirim.” (K12).

“Yurt dışında çıkmak istiyordum. Bu da hep ABD idi. Bu bakımdan olmak istediğim yerdeyim diyebilirim. Sanat alanında güncel sanatta ABD daha iyi olduğu için buraya gelmeyi tercih ettim. ABD'yi cezbeden sebepler modern sanatın aktif ve yenilikçi olmasından dolayıydı. Avrupa bu konuda eski sanat akımı altında kalmaktadır bu yüzden ABD daha çekiciydi tercihimde.” (K14).

Araştırma kapsamında görüşleri alınan katılımcıların yurt dışında eğitim almasını sağlayan çekici faktörleri; ailenin yurt dışına taşınması, farklı bir ülke vatandaşlığının olması ve bu haktan faydalanmak istenmesi, mesleklerini, o mesleğin doğduğu topraklarda öğrenmek istemeleri, aile, akraba ya da yakın tanıdık tavsiyesi, verilen eğitimin kalitesi, popüleritesinin fazla olması, mesleki gelişim için en uygun yer olması ve Türkiye'de eğitim aldığı lisenin kendisine yurt dışında adeta o ülkenin kendi vatandaşymış gibi okuma imkânı vermesi şeklinde sıralayabilmek mümkündür.

4.7. Aile Yaklaşımı

Araştırma kapsamında katılımcılara “*Ailenizin yurt dışında eğitim almanız hakkında düşünceleri nelerdi?*” sorusu ile bu soru başlığı altında sorulan “*Eğitiminizi yurt dışında yapacağınız sırada masrafları nasıl karşılıyorsunuz? (Burs, Ailenizin desteği vb.)*” ve “*Ailenizin veya sizin yurt dışında yatırımı var mı? (Gayrimenkul, mevduat, hisse senedi vb.)*” gibi alt sorular sorulmuştur. Katılımcılar, söz konusu ana ve alt sorulara ayrı ayrı değil de bir bütün halinde yanıt vermeyi tercih etmiş ve bu sorulara ilişkin oldukça detaylı bilgiler sunmuşlar ve bu bilgiler “Aile yaklaşımı” teması altında sunulmuştur.

K1 Almanya’ya ve K2 ABD’ye evlenerek yerleşmişler, K1 özel bir fabrikada, K2 dansçı olarak çalışarak yaşamını sürdürmektedirler. K3 ABD ve K5 Hollanda’da doğmalarından kaynaklanan vatandaşlık haklarını kullanmışlar ve üniversite masraflarını aileleri karşılamıştır. K6 üniversite ve yaşam masrafları gibi İsveç’teki bütün masraflarını ailesinin karşıladığını belirtmiştir. K4 İsveç’te, K7 ve K10 ABD’de, K11 İngiltere’de, K8, K9, K12 ve K13 Almanya’da gittikleri üniversitelerin burslarını almışlar ve aileleri basit (Türkiye için uçak bileti, cep harçlığı gibi) masraflarını karşılamaktadır. K14 kodlu katılımcı devlet bursiyeri olduğundan dolayı masrafları Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından karşılanmakta, cep harçlığı gibi basit şekilde ailesinden yardım almaktadır.

Tablo 4.8. Aile Yaklaşımı

Kod	Frekans
Evlenerek yerleşmiş	2
Vatandaşlık haklarını kullanmış	2
Burs almış ve aileleri basit (Türkiye için uçak bileti, cep harçlığı gibi) masraflarını karşılama	7
Ailenin karşılaması	1
Devlet bursiyeri	1

“Ailemin yurt dışında okumam ile ilgili her zaman planları vardı bunun için annemin ABD de doğum yapması ve bununla ilgili destekleri, gerek maddi gerek manevi hangi alanda ilerlemek istediğim gibi kısacası her alanda bana destek oldular. Ailem bununla ilgili sadece Türkiye’de birikim yaptılar. Bu da benim için yeterli oldu.” (K3).

“Buraya %75 burslu geldim. Geri kalan yaşam için maddi desteği de ailem karşılamaktadır. Burada çalışma imkânım da olmadı. Üniversitemin

bulunduğu şehir İsveç'in küçük bir şehri olduğu için çalışabilmem için burada sadece İngilizceyle bir pozisyonda iş bulmak çok zor.” (K4).

“Yüksek lisans yaparken ABD'ye geleceğimi burada eğitim alacağımı biliyordum açıkçası. Bunu da daha çok lisans döneminde çevrede ABD'de iyi okullar var iyi araştırmalar var iyi şeyler çalışılıyor şeklinde şeyleri duyuyordum. Böyle şeyler duyduğum için bende buraya gelip kendimi geliştirmek istedim. Buydu motivasyonum.

Ailem bu konuda beni desteklediler. Onlarda biliyorlardı faydalı olacağını benim için. Biraz üzölmüşlerdir gittiğim için, ama gitmem konusunda beni cesaretlendirdiler diyebilirim.

Buraya gelirken başvuru ücretini ve bütün masrafları kendiniz karşılıyorsunuz. Araştırma yaptığımız için maaş alıyoruz. Çalıştığımız hocaların kaynaklarından bize maaş ödeniyor şimdi masraflarımı bu şekilde karşılıyorum.” (K7).

“9 Eylül Üniversitesinde ekonometri bölümünü kazanmıştım. Babam 9 Eylül Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışıyordu. Üniversitenin eksiklerinden bahsederek beni biraz da olsa yurt dışına gitmeye yönlendirdi. O yüzden okulumu dondurup Almanya'ya geldim. Bir sene dil okuluna gittim ve böylece burada kalmış oldum. Lisansımı burada yapmış oldum.

İlk dil okuluna başladığımda ailem bütün masraflarımı karşıladı. Lisansa başladıktan sonra bu durum devam etti. Lisanstayken ufak tefek öğrenci işlerinde çalışarak cep harçlığını çıkartarak aileme bu konuda destek oldum diyebilirim.” (K9).

“Babam yurt dışında eğitim almamı çok desteklemedi açıkçası tam nedenini bilmiyorum. Muhtemelen gereksiz olarak görüyordu, bir macera olarak görüyordu herhalde. Fakat babam da bu konuda sert değildi, yumuşaktı. Fikrini beyan etti. Fakat benim ısrarlı taleplerimin üzerine rahatlıkla onay verdi. Annem de kendimi geliştirmem yönündeki iştıyakımı destekleme yönündeydi. Ailemin izniyle yurt dışında okumaya gittim.

Okuldaki masraflarımın büyük bir bölümünü üniversite bursuyla karşılarım. %100'e yakın burs aldım MIT'den. Bursun yetmeyeceği kadar olan kısmını da geri ödemeli kredi veriyorlardı o hakkımı kullandım. Bir

miktar borçla döndüm yurt dışından onu da kapattım tabi ki. Türkiye’den kısmi olarak geçici ufak tefek burslar aldım. Mezun olduğum lise ve bir akrabamın çalıştığı devlet kurumu tek seferliğe mahsus burs verdiler. Ve tabi ki ailem maddi destekleri oldu.” (K10).

“Ailem yurt dışında eğitim almam konusunda çok karışmıyorlar açıkçası. Eğitim almam konusunda gerekliliğini anlattığım ve mantıklı olduğu sürece beni destekliyorlar. Üniversitemin son senesinde Erasmus için yurt dışına çıkmak istediğimi söylediğim zaman da beni bu konuda desteklemişlerdi. İslam Ekonomisiyle alakalı Türkiye’deki bölümler yeni olduğu ve Durham Üniversitesi çok eski kurulan bir üniversite olması, bu alanda Avrupa’daki en iyi üniversite olması bu tercihi yapmamda etkili oldu.

Durham üniversitesinin düzenlediği yarışmayı kazandığım için okuluma para ödemiyorum. Yaşam masraflarımı ise eski çalıştığım işyerimin verdiği burs sayesinde karşılayabiliyorum. Üniversite bittikten sonra bir sene çalışma imkânım oldu daha sonra yüksek lisans başvurusunu yaparak yurt dışına çıktım.” (K11).

“Ailem benim matematiğe yatkınlığımı biliyordu. Ben de matematik okumayı istiyordum açıkçası. Ailem ileride meslek sahibi olma konusunda zorluk çekeceğimi düşünüyorlardı. Bilgisayarın matematikle benzer olduğunu, ileride sevebileceğimi bildiklerinden bilgisayar mühendisliği okumamı istediler. Yurt dışında okumam konusunda çok istekli gözüküyorlardı açıkçası. İçten içe gitmemi istemiyorlardı bunu hissedebiliyordum. Babam çocuğunun o kadar uzaklara gitmesi konusunda çokta istekli değildi, ama gerekli desteği de esirgemedi benden. Annem evden uzaklaşmamı hiç istemiyordu hatta son ana kadar gitmesen daha iyi olur diyordu. Fakat kesinlikle engellemek gibi bir durum olmadı içten içe istemeseler bile bir şekilde gönderdiler. Hala daha çok kolay gelmiyor ailem için 3 seneden fazla geçmesine rağmen bunu çok rahat hissedebiliyorum. Çok sık gidip gelmemi istiyorlar.

Yurt dışında masrafları karşılamak biraz sıkıntılı oluyor. Ne bir burs bulabiliyorsunuz ne de bir vakıf dernek size yardımcı oluyor. Üniversitenin ilk dönemini ailem kendi imkânlarıyla karşıladı. İkinci dönem ise ben kendim

yazılımcı olarak iş buldum o şekilde masraflarımı karşılamaya başladım. Burada öğrenci işi bulmak çok zor olmuyor. Münih'i tercih etmemde sebep biraz buydu diyebilirim. Bu şekilde Münih'te iş bulmak çok kolaydır. Çok kısa zamanda iş bulabildim. Benimle birlikte birçok arkadaşım bu şekilde çalışıyorlar. Bu kafede vs. değil de kendi mesleğiyle alakalı çalışıyorlar. Türkiye'de bir öğrencinin kendi mesleğini yaparak çalışması mümkün bir durum değildir. Bazı özel durumlar dışında tabi ki. Almanya'da ise bu durum çok farklı hemen hemen bütün şirketler öğrenci arıyor çalıştırmak için. Bu staj konumunda değil part-time çalışıp kendi mesleğini yapmanı istiyorlar. Ders dönemlerinde maksimum 20 saat çalışabiliyorsun. Tatillerde istersen şirketinle konuşup bunu full-time çevirebiliyorsun. Mesela ben haftada 18 saat çalışıyorum. Bütün şirketler bu şekilde öğrencileri alıyor çünkü onlar için çok ucuz iş gücünü oluşturuyor. Normal bir mühendisin yapabileceğini bir öğrenci çok rahatlıkla yapabiliyor. Bu bakış açısı olduğu için bir öğrencinin iş bulması ve para kazanabilmesi daha rahat oluyor. Bu biraz da devlet politikası devlet bunun sınırını çizerek öğrencinin başkasına bağımlı olmadan yaşantısını sürdürme bilmesi için çok güzel uyguluyor. Yaklaşık iki senedir bu şekilde çalışarak hem kendi masraflarımı karşılıyorum hem de kariyer olarak da mesleğimle alakalı kendimi geliştiriyorum. Bu sayede aileme yük olmamış oluyorum. Dil bir engel oluşturmuyor. Tabi ki bu durum şirketten şirkete farklılık gösteriyor. Bazı şirketler Almanca istiyor bazılarında sadece İngilizce yeterli oluyor.” (K12).

“Ailem yurt dışında eğitim almamı destekledi diyebilirim. Bu konuda kendini ne kadar geliştirebiliyorsan, neler yapman gerekiyorsa gidip yapabilirsin biz arkadayız dediler.

Yüksek lisans için yurt dışına çıkışım devlet bursiyeri olarak oldu. Devlet imkânlarıyla burada eğitimimi almaktayım. Bütün masraflarımı devletten aldığım burs sayesinde karşılamaktayım. Ailem sadece burada araba alabilmem için bana maddi destek oldular. Haricen başka bir destekleri olmadı.” (K14).

Birçok katılımcının yurt dışında okumasına aileleri destek olmuş, maddi imkânları yettiği ölçüde yardım etmişlerdir. Ailelerin genç yaşta çocuklarını yurt dışına gönderirken

birleştikleri ortak nokta daha iyi eğitim almalarıdır. Bu doğrultuda imkânları ellerinden geldiğince zorlamaktadır. Ekonomik durumu elverişli olmayan ailelerden gelen katılımcıların eğitim ve yaşam masraflarını karşılama adına işadamı, dernek veya şirket gibi şahıs ya da şirketlerden burs edinme arayışına girdiği, yine imkânları doğrultusunda çalışarak maddi kaynak oluşturmaya çalıştıkları görülmüştür. Ailelerin desteklemediği durumlarda öğrenciler kariyerlerini ya farklı bir yönde ilerletmekte ya da imkânları doğrultusunda kendilerini geliştirmektedir.

“Yurt dışında özellikle gitmek istediğiniz bir ülke, üniversite var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?” soru başlığının altında sorulan *“İmkânınız olursa gittiğiniz ülkede veya üniversitede çalışmak isterimsiniz?”* alt sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar *“Bulunduğu ülkede kalma ve çalışma isteği”* teması altında toplanmıştır;

4.8. Bulunduğu Ülkede Kalma ve Çalışma İsteği

Tablo 4.9. Bulunduğu Ülkede Kalma ve Çalışma İsteği

Kod	Frekans
Mesleki doyum, mesleki olarak kendine yeterli olacak süre kalma	1
Yüksek yaşam standardı ve sosyal haklar gibi dolayı kalma	1
Vatandaşlık alabilmek için İsveç’te kalabileceğini, ama böyle bir durumun olmaması durumunda dönmek	1
Belirli bir süre daha çalışıp sonra Türkiye veya yakınlarında bir üniversitede çalışmak	1
ABD’yi sevmediği, kültürel olarak kendisini ait hissetmeme	1
Eğitimi bittikten sonra bulunduğu ülkede kalma düşüncesi bulunmuyor	1
Belirli bir süre kalarak kariyer ve eğitim için çalışıp geri dönmeyi	2

Katılımcılar bulundukları ülkede kalmayı ve çalışmayı değerlendirdiklerinde K3 kodlu katılımcı ABD’de mesleki doyuma, mesleki olarak kendini yeterli olabilecek süreyi tamamladıktan sonra Türkiye’ye geri dönmeyi düşünmektedir. K7 belirli bir süre daha çalışıp sonra Türkiye veya yakınlarında bir üniversitede çalışmak istemektedir. K10 ABD’yi sevmediği, kültürel olarak kendisini ait hissetmeme ve yakın çevresindeki fikir ayrılıkları gibi sosyal sebeplerden dolayı ayrılma kararı almıştır. K11 kodlu katılımcının eğitimi süresi bittikten sonra bulunduğu ülkede kalmak gibi bir düşüncesi bulunmadığı için Türkiye’ye dönmek istemektedir. K12 ve K13 kodlu katılımcılar çalışma imkânı olacağını düşünmesine rağmen üniversite bitiminden sonra belirli bir süre kalarak kariyer planlaması için gerek yüksek lisans yapmayı gerekse iş bulup çalışmayı planlamakta, belirli bir süre kaldıktan sonra da tekrar Türkiye’ye dönmek istemektedir. K4 kodlu katılımcının ise yüksek yaşam

standardı ve sosyal haklar gibi özelliklerinden dolayı İsveç'te kalma isteği vatandaşlık elde etme arzusu bulunmaktadır. K6 vatandaşlık alabilmek için İsveç'te kalabileceğini, ama böyle bir durumun olmaması durumunda vakit kaybetmeden Türkiye'ye dönmek istediğini ifade etmiştir.

“Şu an eğitimimi aldığım için ne söylesem ileride değişecekmiş gibi geliyor bana. Şimdiki düşüncem birazcık kalırım herhalde, kendi kendime yetebilecek kadar. Kalmak isterim tabi ki eninde sonunda Türkiye'ye dönmek isterim.

En az 15 yıl burada kalabilirim gibi düşünüyorum 8 yıl tıp eğitimi 7 yıl da mesleğimle alakalı çalışabilirim gibi düşünüyorum. Daha fazla olmasını istemem açıkçası.” (K3).

“Kalma konusunda ilk geldiğim zamanlar çok büyülenmişim, fakat zaman geçtikçe kafamı karıştıran şeyler var aslında. Burada yaşam standartları çok yüksek; maaşlar, çalışan hakları gibi, fakat sosyal anlamda insanların birbirleriyle iletişimi çok zayıf. Türkiye'deki sosyal hayat buradan daha iyidir. Bu konu ne kadar kafamı karıştırırsa da hala kalmak istiyorum. Master bittikten sonra iş bulup vatandaşlığı alana kadar sonrasında memnun olmazsam Türkiye'ye geri dönmeyi düşünebilirim.

Bulunduğum üniversitede çalışmak istemem açıkçası. Birazcık eksikleri var diyebilirim. Asıl sebep eğitimle alakalı bir meslekte çalışmak istemiyorum diyebilirim. Daha çok şirket ortamı, insanlarla iletişim, ofis ortamı hoşuma gidiyor. Bulunduğum üniversitede hocalarımızla arkadaş gibi konuşabiliyoruz hiçbir şekilde iletişim problemi çekmiyorum. Burada herkes çok özgür üniversite çok kurallı fakat hocaların bakış açısında her şey özgür, istediklerini yapabiliyorlar.” (K4).

“MIT'den sıkılıp geri döndüm. İnsanın duyguları tek bir sebepten meydana gelmiyor; herhalde birkaç sebep birleşip bir duygu birikiyor insanda. İlk olarak oradaki insanlara çok benzemedim, onlar gibi olmadım, yaşam tarzlarına adapte olmadım. Bu tek başına sıkıcı bir faktör değil neticede, bireysel yaşayıp ihtiyaçlarını giderebilirsin. Bunun üzerine aile özlemi ve 4. sınıftayken o zaman özel birtakım olaylar oldu yakın arkadaşlarımla olan fikir ayrılıklarımız gibi özel durumlar; aslında şimdi

düşününce bunları söyleyebiliyorum. Öteden beri Amerika'ya gittiğimden beri Amerika'yı sevmiyordum açıkçası, ama katlanıyordum diyebilirim. Artık daha fazla bu durumu yaşamak istemiyorum dedim, doneyim dedim, dönüşüm böyle gerçekleşti.” (K10).

“Buradaki eğitimimi sonra lisans ve Master bitirdikten sonra bir iki sene iş-saha deneyimi için kalmayı planlıyorum. Daha sonraki dönemde Türkiye'ye dönmek Türkiye'de yerleşik olmak istiyorum. Burada üniversitede kalma imkânım oluştursa bu durum biraz daha uzayabilir ama sonunda ben Türkiye'ye dönmek istiyorum. Her hâlükârda Türkiye'ye dönecek olmam Almanya'da okuyan diğer öğrencilerle karşılattığımızda çok yaygın bir görüş olmayabilir. Birlikte geldiğim diğer arkadaşlarımın büyük bir çoğunluğu Türkiye'ye hiçbir durumda dönmek istemiyorlar. Birçok konuda onlarla benzer fikirlere sahip olsam da (Almanya'nın Türkiye'ye göre daha rahat, imkânların daha fazla olmasından gibi) Almanya'da kalmak bana cezbedici gelmiyor. Çalışmak açısından çok rahat iş bulabiliyorsunuz, çok yüksek miktarda maaş alabiliyorsunuz, oturmuş bir düzen var ve çok fazla böyle şeylere kafa yormanız gerekmiyor. Bu açıdan bakınca doğru, çok cezbedici ancak bu kadar imkâna rağmen bana hayatımın sonuna kadar burada kalmak, aile kurmak, burada yaşamak doğru mu diye sorsalar kesinlikle değil, bunu hiçbir koşulda kalmak istemiyorum derim. Optimum noktada burayı bırakmak istiyorum öyle bir sene kalmak istiyorum ki üniversite eğitimimi tamamlamış olayım hem bir işe girmiş, belirli bir miktarda para biriktirmiş hem de Türkiye'de mesleğimle alakalı bir saygınlık kazandırabilecek bir iş deneyimi kazanmış şekilde Türkiye'ye dönmek istiyorum.” (K13).

Katılımcıların bir kısmı mesleki olarak kendini geliştirmek amacıyla belirli bir süre kalmayı planlamaktadır. Görüşlerini beyan eden diğer bir kısmı ise vatandaşlık alabilmek adına kalmak ve çalışmak istemektedirler. Yaşadığı sosyal uyumsuzluk ya da tecrübeler nedeniyle bulunduğu ülkede kalmak ve çalışmak istemeyen ve sosyal ve kültürel sebeplerden Türkiye'ye geri dönmeyi düşünen katılımcılar da mevcuttur.

4.9. Yurt Dışı için Etkilenme Faktörü ve Alternatif Ülke Senaryoları

Araştırma kapsamında katılımcılara “Yurt dışına çıkma konusunda sizi çokça etkileyen kişi veya hususlar nelerdir?” sorusu ile bu soru başlığı altında “Eğitim yaşıntınız sonrası da yaşamak isteyebileceğiniz ülkeler hangileri olabilir?” ve “Eğitiminiz sonrası ülkeniz dışında varsa; hayatınızı kuracağınız ülke için sizi çeken (cezbeden) sebepler nelerdir?” gibi alt sorular sorulmuştur. Katılımcılarla gerçekleştirilen mülakatlar esnasında katılımcıların bu sorulara ayrı ayrı değil de bir bütün halinde yanıt verdikleri gözlemlenmiş ve verilen yanıtlar “Yurt dışı için etkilenme faktörü ve alternatif ülke senaryoları” teması altında toplanmıştır.

Katılımcılar tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında K1 kodlu katılımcının yurt dışına eşinin Almanya’da yaşaması dolayısıyla çıktığı, iş ve yaşam koşulları göz önüne alındığında tutarak yerleşmek isteyebileceği ülkelerin Almanya haricinde İsviçre ve Belçika olabileceği belirlenmiştir. K2 kodlu katılımcı ise mesleki gelişimine yönelik eksikliklerden dolayı ABD’ye yerleşme kararı almıştır. K3 Türkiye’ye yakınlık bakımından ABD’den önce Avrupa ülkelerini değerlendirebileceğini belirtmiş, eğitim ve araştırma anlamında ileride olması sebebiyle Almanya, İsveç, Norveç gibi ülkeleri tercih edebileceğini belirtmiştir. K4 kodlu katılımcının ilk önceliği İsveç’te kalmak yönünde olsa da İsveç’in son yıllardaki göçmen politikası sebebiyle farklı kültürlerle ev sahipliği yapabilen ülkeleri özellikle de Hollanda ve Kanada gibi ülkeleri tercih etmek istemektedir. K5 ailesinin Hollanda’da yaşamasından dolayı Hollanda, finans merkezi olarak bilinen ABD ve İngiltere’de kalmayı tercih edebileceğini beyan etmiştir. K6 lisansüstü eğitim tercihini eğitim kalitesi sebebiyle İsveç’ten yana yapmış, İtalya’ya ise kültürel açıdan Türkiye’ye benzemesi, ayrıca ticari ve sosyal gelişmişlik sebebiyle yerleşebileceğini belirtmiştir. K7, üniversitelerindeki eğitim kalitesinin dünyanın en iyisi olmasından ötürü lisansüstü eğitim için ABD’yi tercih ettiğini, eğitim sonrası çalışmak için Türkiye’ye yakınlığından dolayı İsviçre, İngiltere gibi ülkelere tercih edebileceğini belirtmiştir. K8 Avrupa’da kalma sebebini Türkiye’deki yaşam standardının zorlayıcı olması, trafik, iş yerindeki aşırı stres ve uzun saatler çalışılması şeklinde açıklamış, Alman vatandaşlığının olmasına rağmen eşinin Hollanda’da iş bulması sebebiyle Hollanda’ya yerleşmiş, Tercih olarak ise doğası ve insanlarından dolayı İsveç’te yaşamak isteğinin olabileceğini ifade etmiştir. K9 Almanya’da kalma isteği doğrultusunda evlenip yerleşmiş, yerleşme sebebi olarak Alman kanunlarının %99’unun çalışanların arkasında olması, insan haklarının korunması, sosyal bir devlet oluşu ve yaşam standardının yüksek olması hususlarını dile getirmiştir. K9 kodlu katılımcı, Almanya haricinde İsviçre, Hollanda ve İskandinav ülkeleri yerleşebileceğini ifade etmiştir. K10 mesleki gelişimi için

kısa bir süreliğine İngiltere, Almanya ve Fransa'yı tercih edebileceğini beyan etmiş, İngiltere'nin politikalarını merak etmesi, İngilizce bilmesi ve isim yapmış üniversiteleri bünyesinde barındırmasından dolayı İngiltere'nin ilk ilk tercihi olabileceğini ifade etmiştir. K11 akademik eğitim için kısa süreliğine çıkabileceğini, mesleki olarak kendini geliştirebileceği ülkeleri ise Kuveyt, Sudi Arabistan ve Katar olarak tanımlamıştır. Bu ülkeler arasında ise Katar'ı üniversitesinin iyi olması ve yaşam kolaylığı yönünden tercih edeceğini beyan etmiştir. K12 ve K13 daha çok arkadaş çevresiyle hareket ettiklerini, eğitimleri bittikten sonra Türkiye'de yaşamak istediklerini ve farklı tercih yapacak olurlarsa bu alışık oldukları yer olduğu için ilk tercihlerinin Almanya olacağını, bunun dışında K12 İsviçre, K13 ise ABD'yi tercih edebileceğini ifade etmiştir. K14 yurt dışında eğitim alma hayalinin olduğunu, Türkiye'deki sanata değer verilmeyişinden sıkılması, yurt dışındaki imkânları ve farklı bakış açılarını görebilmek için, mesleki olarak gelişimini sağlayabileceği en uygun yeri ABD olarak belirtmiştir.

“Broadway Dance Center da dans dersi almam diyebilirim. Ne kadar eksik olduğumu gösterdi ve bununla ilgili kendimi geliştirmem gerektiği anladım. 2000 yılında itibaren 2014 te yerleşene kadar her sene gidip geldim, Seminerlere, Derslere ve Workshoplara katıldım. 2014 yılında evlenerek buraya yerleştim.

Türkiye’de sanki özgürlüğüm kısıtlanıyormuş gibi hissediyordum. Mesleğimle alakalı ürettiğim bütün fikir ve projelerde tabular, dini ve kültürel yargılardan dolayı hep kesintiye uğruyordu kendimi özgürce ifade edemediğimi fark ettim. Türkiye’de yaptığım son iki işimde bunu yaşayınca artık Türkiye’de kalmak istemdim.” (K2).

“Daha iyi bir iş imkânı olursa Türkiye’ye yakın olduğundan dolayı Avrupa ülkelerini çok isterim. Almanya, özellikle İsveç ve Norveç gibi ülkeleri çok isterim çünkü eğitim ve araştırma anlamında çok ilerdeler. Bu anlamda ya Avrupa ya ABD, bunun dışında istemem diyebilirim. Araştırma ve geliştirme anlamında ileride olmaları ve Türkiye’ye yakın olması.” (K3).

“Kanada’ya gitmek isterdim. Hem ana dili İngilizce hem yaşam standartları yüksek olan bir yer olduğu için Kanada hep aklımda olan bir yerdir. Kanada Hep beni cezbederdi, hala da öyle diyebilirim. Daha çok bu konuda farklı kültürlerle açık ve bu konuda ev sahipliği yapabilecek ülkeleri

tercih etmek isterim. Ülke seçiminde bulunduğunuz ülkenin izlediği politikalar ve kuralları da insanın kararını etkiliyor. İlk senelerde burada çok rahattı, fakat Suriye'den gelenlerin fazlalığı onlara karşı alınan önlemler diğer ülke vatandaşlarını da etkiledi. Bize karşı da aşırı katı tutumları var. Bu durum da motivasyonumu kalma isteğimi etkiledi diyebilirim. İsveç'i denerdim. Burada 3 yıldır ikamet ettiğim için ayrıca diplomasına da sahip olmam onun dışında Hollanda, Kanada diyebilirim. Türkiye'de yaşamak istemiyorum diyebilirim.” (K4).

“Benim ABD'ye gelmemde etkili olan şey buradaki dersler diyebilirim. Buradaki ders notlarını gerçekten çok iyi hazırlıyorlar. Bunları çok iyi hazırlayıp sunuyorlar. Burada hazırladığımız ödevleri en günceli takip ederek vermek zorundayız. Böyle konulara çok önem veriyorlar. Bir de buraya dünyanın çeşitli yerlerinden öğrenciler geliyor ve hepsi farklı farklı şeyler çalışıyor. Buranın imkânları çok fazla olduğu için rahat rahat istediğiniz alanda çalışabiliyorsunuz. Buraya gelen öğrenciler çok zeki olduklarından dolayı onlarla iyi çalışmalar yapabiliyorsunuz. Bu tarz çalışmalar, bu tarz imkânlar bayağı etkili oldu diyebilirim.

Eğitim hayatım burada bittikten sonra burada sonsuza kadar yaşamak istemem. Türkiye veya Türkiye'ye yakın bir yer olarak Avrupa olabilir. Avrupa'da İsviçre, İngiltere gibi ülkeler olabilir. Hem ülkeme yakın hem de kariyerimi düşününce orada iyi okullar var. Bir hafta sonu bile Türkiye'ye gelinebilir, ailemi görebilir zaman geçirebilirim. Bunun haricinde İsviçre'de çok iyi 2 tane üniversite var ve yabancıların çok olduğu bir yer Avrupa'daki diğer ülkelerdeki gibi kendi dillerini istemiyorlar. Okulda ve yaşam konusunda sadece İngilizce yeterli olacak olması diğer bir sebep olabilir.” (K7).

“Üniversite sırasında eşimle tanıştım. Aslında eşimle tanışmasaydım da Almanya'da kalmaya karar vermiştim. Bu da uzun zamandır Türkiye'deki ekonomik sıkıntılardan, ailemin anlattıklarından, birçok arkadaşım Türkiye'de yaşıyor onların anlattıklarından, iş bulma sıkıntılarından bahsettikleri için burada kalmaya karar vermiştim. İki sene önce evlendik ve burada kalmış oldum. Daha sonra burada çalışma imkânım oldu.

Almanya dışında yerleşmek isteyebileceğim ülkeler olarak birinci sırada İsviçre, sonra Hollanda ve İskandinav ülkeleri olabilir diyebilirim. Almanya'dan gerçekten çok memnunum. Özellikle 3 haftalık bir Amerika ziyaretim oldu ve Almanya'ya geri döndüğümde kendime iyi ki Amerika'ya gitmemişim dedim.

Almanya'ya yerleşmemde etkili sebeplerden bir tanesi alman kanunlarının %99 çalışanların arkasında olmasıydı. Almanya'da ve Avrupa'nın diğer ülkelerinde yaşam standardının yüksek olması, daha sosyal bir devlet olması, insan haklarının korunuyor olması burada kalmak adına beni cezbeden sebeplerdi diyebilirim.” (K9).

“Türkiye'den ayrılmayı başka bir ülkede yaşamayı düşünmüyorum. Ama ileride kendimi geliştirmek veya çalışmak için yurt dışına çıkmak isteseydim gideceğim ülkeler Kuveyt, Sudi Arabistan veya Katar olabilirdi. Çünkü bu alanda çok iyiler. Özellikle Katar üniversitesi hem yaşam kolaylığı hem de mesleğim alanında çok iyi olmalarından dolayı tercihim Katar olurdu. Artık buradan ayrıldıktan sonra tercihim İstanbul'a benzer şehirlere olur, yapısı çok farklı bir şehre gitmek istemem.” (K11).

“Beni etkileyen birileri olmadı yurt dışına gelmekte, fakat şöyle bir durum oldu; lise arkadaş ortamında birbirimizi etkiledik denilebilir. Çünkü bizim dönemimizden yaklaşık 60 kişi Almanya'ya geldik, çoğu da yakın arkadaşlarımdı. Kişisel olarak herhangi biri beni etkilemedi, ama dediğim gibi arkadaş ortamı olarak beraber hareket ettik diyebilirim.

Türkiye'ye dönmek istiyorum, fakat Türkiye olmazsa bir şekilde gitmek zorunda kalırsam bu Münih olabilir. Çünkü bildiğim tanıdığım bir yer bir nevi Münihli sayılabilirim. Onun dışında İsviçre Zürih olabilir bunların dışında öyle aklımda çok bir yer yok diyebilirim.” (K12).

“Oldu da Türkiye'de istediğim ortamı bulamadım, istediklerim olmadı. Yine zorunlulukla yurt dışına çıkma durumum olursa yine tamamen kolaylık bakımından Almanya'ya gelmek isterim. Beş-altı sene burada yaşamış olmam, Almanca biliyor ve iş bakımından tecrübeli olmam benim için çok kolaylık sağlayacaktır. Almanya olmazsa ABD olabilir. Almanya'nın sahip

olmadığı, barındırmadığı girişimcilik ruhu, biraz daha hareketli oluşu ABD'nin cezbediciliği tercih sebebim gibi duruyor. Lise zamanında ABD'deki üniversitelere başvurmak için çalışan, sınavlara hazırlanan öğrenciler ve kulüpler vardı. Ben bunlara katılmadım, benim seçeneklerimin dışındaydı. Amerikan üniversite sınavlarına hazırlanmak, girmek için, Türkiye'de dershanelere gitmeniz para dökmeniz, belirli tarihlerde yapılan üniversite sınavına girmeniz, giremediniz tekrar para yatırıp tekrar denemeniz gerekiyor. Bu kadar şey yaptıktan sonra bir üniversiteye girmenin garantisi yok. Özellikle bizim senemizde bu şekilde başvuru yapan çok öğrenci ABD'deki üniversitelerden kabul alamadılar. Bu öğrencilerin hemen hemen hepsi Almanya'daki üniversitelere geldiler. Ben neden ABD diyorum yine akademik olarak dünyadaki başarılı olması, araştırma bakımından çok imkânının olması, Türkiye'de yapamayacağınız birçok şeyi ABD'de yapabiliyor olmanız. Kariyer ve maddi anlamda belirli bir seviyede olabilecek olmam tercih sebebim olur.” (K13).

“ABD'de kalmayı buranın fırsatlarından dolayı kalmak isterim. Ama ülkeme dönüp burada öğrendiklerimi Türkiye'ye aktarma isteği daha ağır basmaktadır.

Bir kişinin etkilemesi değil de daha çok yurt dışında okuma hayalim vardı. Yurt dışında bulunma oradaki imkânları görme, biraz da ülkedeki sanata değer verilmeyiş durumu beni sıkıyordu. Bu ortamdan uzaklaşıp yurt dışındaki bahsedilen ortamı, çalışmalarını görmek istedim açıkçası.

Şu an için ABD'deyim, muhtemelen yine ABD olurdu. Çünkü Avrupa ülkelerinde çok miktarda Türk nüfusu var ve nasılsa gittiğimiz her yere bu Türk karmaşasını getiriyoruz. Bazen aktarma yaparak Türkiye'ye geliyorum. Almanya'da uçaktan indiğimde daha sırada kavga ediyorlar genç kadınlar yaşlı kadınlara bağılıyor sıraya geçmesi bakımından. Türkiye'de kişisel alana o kadar çok müdahale var ki burada olmak ne kadar zor bile olsa rahat, huzurlu olması açısından insanı cezbediyor ABD. Özel alınana giren yok, bir haksızlıkla karşılaştığında bu bir şekilde çözüme kavuşuyor; bizdeki gibi askıda kalmıyor.” (K14).

Katılımcılar kendilerini etkileyen kişilerin genellikle en yakındakiler oldukları üzerinde durmuşlar ve belirledikleri kriterler doğrultusunda da seçim yapmışlardır. Bunun haricinde alışık olduğu, hayalini kurduğu veya merak ettiği yerler de ülke seçimlerine etki etmektedir. Hayatını kurma konusunda cezbedici unsurları ifade ederken mesleki gelişim, iş ve yaşam koşulları, Türkiye'ye yakınlık ve kültürel benzerlik, farklı kültürlerin bir arada yaşayabilmesi, yaşam standartlarının yüksekliği, eğitim kalitesinin yüksek olması, çalışan hakları ve çalışma saatleri gibi durumların katılımcılar tarafından göz önünde tutulduğu gözlemlenmiştir.

4.10. Hayata Hazırlayabilme Faktörü

Araştırma kapsamında katılımcılara bir diğer ana soru olan “Türkiye’deki eğitiminizi düşündüğünüzde sizi hayata (iş, sosyal, akademik, yabancı dil vb. olarak) ne kadar hazırlamış olarak görüyorsunuz? Biraz bahsedebilir misiniz?” sorusu sorulmuş ve verilen yanıtlar incelendiğinde bulguların 5 farklı alt temada (a. iş yeterliliği, b. lise eğitim yeterliliği, c. sosyal ve kültürel yeterlilik, d. dil yeterliliği ve e. akademik yeterlilik) toplandığı görülmüştür. Sorulan soruya verilen yanıtlar ışığında şekillendirilen alt temalar ve bu alt temalara ilişkin katılımcı beyanları ve bulgular aşağıda sunulmuştur;

K1 ve K2 bütün eğitimlerini Türkiye’de bitirmişlerdir. K3, K9, K10, K12, K13 liseyi Türkiye’de bitirmiş sonraki eğitimlerini yurt dışında almış, K8 ön lisans Türkiye’de bitirip üniversiteyi yurt dışında okumuş; K4, K6, K11, K14 üniversite ve öncesi eğitim aşamalarını Türkiye’de tamamlayıp yüksek lisans eğitimi için yurt dışına çıkmış, K7 kodlu katılımcı ise yüksek lisans ve öncesi eğitimlerini Türkiye’de tamamlayıp Doktora eğitimi için yurt dışına çıkmıştır. K5 kodlu katılımcı ise ortaokulun son sınıfına kadar Türkiye’de okumuş, ortaokul son sınıf, lise ve üniversite eğitimini yurt dışında almıştır.

Tablo 4.10. Hayata Hazırlayabilme Faktörü

Kod	Frekans
Bütün eğitimlerini Türkiye’de bitirmiş	2
Liseyi Türkiye’de bitirmiş sonraki eğitimlerini yurtdışında almış	5
Üniversite ve öncesi eğitim aşamalarını Türkiye’de tamamlayıp yüksek lisans eğitimi için yurt dışına çıkmış	4
Ortaokulun son sınıfına kadar Türkiye’de okumuş, ortaokul son sınıf, lise ve üniversite eğitimini yurt dışında almış	1
Yüksek lisans ve öncesi eğitimlerini Türkiye’de tamamlayıp doktora eğitimi için yurtdışına çıkmış	1
Ön lisans Türkiye’de bitirip üniversiteyi yurtdışında okumuş	1

Katılımcılar Türkiye’de aldığı eğitimi düşündüklerinde yurt dışında karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri muhtemel iş yeterliliği, lise eğitim yeterliliği, sosyal ve kültürel yeterlilik, dil yeterliliği, akademik yeterlilik gibi kavramları değerlendirerek aşağıdaki yanıtları vermişlerdir.

4.10.1. İş yeterliliği

K1 lise yıllarında aldığı eğitimin mesleki düzeyde yeterli olduğunu, bunun yanında aynı çatı altında benzer meslek gruplarında çalışan aile fertlerinin buna etki ettiğini, K8 ise lise ve ön lisansta aldığı eğitimin mesleki olarak yeterli olduğunu ve çalışma hayatında zorlanmadığını belirtmiştir. K4 kodlu katılımcı Türkiye’deki eğitimin çok fazla teorik ağırlıklı olması, pratik uygulamaların eğitimin müfredatı içinde çok fazla yerinin olmaması nedeniyle öğrencilerin iş hayatına yeterince hazırlanamadığını söylemektedir. K9 üniversite sınavına hazırlanma odaklı eğitimin iş yaşamında kişinin disiplinli ve organize olabilmesine etkisi olduğunu, K13 eğitimi sırasında okul ortamında dâhil olduğu kulüp çalışmalarının kendisine iş yaşamında artılarının olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4.11. İş Yeterliliği

Kod	Frekans
Yeterli	2
Yeterince hazırlanamadığını	1
Disiplinli ve organize olabilmesine sağladığı	1
Dâhil olduğu kulüp çalışmalarının kendisine iş yaşamında artılarının olduğu	1

“Almanya’ya ilk taşındığım zamanlarda Türklere ait özel bir kurumda kuran dersleri verip yöneticilik yapmışım. İş bulmakta zorlandığım bu dönemde lisede aldığım mesleki eğitim sayesinde asgari düzeyde geçimimi sağlamama yardımcı oldu. Lisedeyken aldığımı eğitim mesleğimi yapma konusunda burada yeterliydi. Mezun olduktan sonra mesleğimle ilgili bütün bilgilere vakıftım. Teorikte ve uygulamada zorluk çekmeden mesleğimi yapabilecek seviyedeydim. Bunu sadece lisede aldığım eğitime bağlamak da istemiyorum ailemde babam ile iki ablamın da imam hatip kökenli olması, onların etkisi de büyüktü diyebilirim.” (K1).

“Türkiye’deki eğitim sistemi biraz ezber üzerine kurulu, üniversite sınavı öğrencilerin önünde en büyük engel olarak bulunuyor. Lise dönemindeki

öğrencilerin önündeki tek amaç olarak üniversite sınavı bulunuyor. Sosyal aktiviteler konusunda ailelerin ve çocuklarının sıkıntıları olabiliyor. Örneğin liseye geçen bir öğrenci sosyal aktiviteden çok dershanelere giderek veya özel hocalarla zaman geçirerek bir amaca ulaşmak için özür dileyerek sanki at yarışındaymış gibi bu sınava hazırlanıyorlar. En azından benim zamanımda böyleydi, bu noktada çok eksiklerimiz var. Bu durum bize neyi sağlıyor, neyi öğretti diyecek olursanız; iş yaşamında veya üniversite okurken disiplinli olmayı, kişinin kendisini organize etmesini öğretti diyebilirim.” (K9).

“Diğer bir durum ise tamamen bizim lisemizden kaynaklanan ve öğrencilerin kendi inisiyatifi ve isteği ile yürüyen okul kulüpleri, olimpiyat kulüplerinin olmasıdır. Burada iki sene başkanlık yapmam, üç boyutlu yazıcı kulübünün yardımcı kurucusu olmam, bu tarz kulüplerin okul müdüriyetiyle ilişkileri, ne yapmak istediğimize karar vermemiz, neler yapabilirizi düşünmemiz, planlama ve gerçekliğe dönüştürmemiz, finansman bulmamız gibi aktiviteler bana inanılmaz bir deneyim kazandırdı. Ne olduğu bilinmeyen yeni bir ortamda çalışmak, sistem kurmak, kulüp olarak ayakta kalabilmek için neler yapabileceği konusunda, insan ilişkileri, çalışma konusunda, kulüp çalışmaları bana çok fazla tecrübe kattığını düşünüyorum. Bunun karşılığını Almanya’da çok fazla aldım diyebilirim. Bu tarz kulüplerin bulunmadığı bir lisede okumuş olsaydım şayet bu girişimciliğimi, kazanabileceğim tecrübeyi kazanmış olamayacaktım.” (K13).

Mesleki ve teknik liselerde ve ön lisansta eğitim almış öğrencilerin uygulama yapma olanaklarının olması önemli bir avantaj olması, bu tarz eğitim almış katılımcıların ileri dönemlerde yurt dışında çalışma ve iş yeterliliği konusunda bir problem çekmemelerini sağlamıştır. Bazı katılımcıların lise yıllarında katıldıkları kulüp çalışmalarında edindikleri tecrübe ve deneyimlerin iş yaşamlarında hızlı aşama kaydetmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca lise yıllarında üniversite sınavına hazırlanmak suretiyle kazanılan disiplin ve organize olma yeteneğinin iş yaşamına adapte olunmasını kolaylaştırdığı da vurgulanan bir diğer husustur. Türkiye’de alınan lise eğitiminde (meslek liseleri hariç) teorik ağırlığın fazla olması ve uygulamalı eğitimin zayıflığından ötürü öğrencilerin mesleki anlamda arzu edilir tecrübe ve deneyime ulaşamadığını ifade eden katılımcılar da olmuştur.

4.10.2. Lise eğitim yeterliliği

K2, K3, K7, K9, K10, K11 ve K12 Türkiye’de aldığı lise eğitimini tatmin edici bulurken, K5 ve K8 Türkiye’de aldığı lise eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmiştir. K13 kodlu katılımcı ise okuduğu liseye bağlı olarak Türk müfredatının ezberci yönünün olduğunu, Alman müfredatının ise sorgulatan özelliğinin olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.12. Lise Eğitim Yeterliliği

Kod	Frekans
Tatmin edici	7
Yetersiz olduğu	2
Ezberci yönünün olduğunu, Alman müfredatının ise sorgulatan özelliğinin olduğunu	1

“ABD ile Türkiye’yi lise eğitimi bazında karşılaştıracak olursam Türkiye’de öğrenciler daha çok bilgiye sahipler diyebilirim. ABD’de en iyi üniversitelerde okumamışsa ve buralarda eğitim almıyorsa dünyanın belirli yerleri haricinde çok yeri bilmiyorlar. Birçok konu hakkında fikirleri yok diyebilirim. Eğitimlerinde çok basit şeyler öğreniyorlar. ... Bunları görünce Türkiye’deki eğitimin buraya göre çok ileride olduğunu söyleyebilirim.” (K2).

“Buraya geldiğimde kendimi akademik olarak hazır hissettim. ... Diğer akademik olarak matematik, fizik, kimya, biyoloji derslerinde yeterliydim. Türk eğitim sistemi buraya göre daha ağır olduğu için hiç eksiklik çekmedim hatta artım vardı diyebilirim. Hatta hala o artıları hissedebiliyorum. Türkiye’deki alınan temel eğitimle burada üniversite okunabilir.” (K3).

“Türkiye’de ki eğitim standart olarak bütün herkese uygulanıyor. Lise bitiminde bütün öğrencilerin eşit seviyede olduğu düşünülüyor ve üniversite sınava girip, aldığı puana göre meslek seçiyorlar. Hollanda eğitim sisteminde lise bitiminde öğrenciler seçecekleri mesleği belirlemiş oluyorlar. Sınavla ilgili bir başka husus da Türkiye’de nasıl sınava girileceğini, sınavda nasıl stres olunmayacağını öğretmiyorlar. Hollanda’da bu tarz şeylerle nasıl başa çıkman gerektiğini öğretiyorlar. Türkiye’de var olan potansiyelimi gösteremememin sebebi sınavlara nasıl hazırlanmam gerektiğini bilemememdi. Hollanda’ya geldikten sonra benim bu konuda eksikimin

olduğunu keşfedip sınava nasıl hazırlanmam konusunda bana yol gösterdiler.” (K5).

“Liseyi düşününce hayata hazırlanmamda ciddi bir katkısı oldu diyebilirim. Matematik alanında ciddi bir eğitim aldım özellikle olimpiyatlara hazırlanmamda çok etkisi oldu. Lisenin kendisinde değil de özellikle TÜBİTAK’ın olimpiyat programlarına seçilen öğrenciler veya takıma seçilen öğrenciler, yılda yaklaşık iki ay TÜBİTAK’ın yaptığı kamplarda ciddi bir eğitime tabi tutuluyorlar. O kamplardaki aldığım eğitimler bugünkü mesleğime bir nevi beni hazırladı diyebilirim.” (K10).

“İstanbul Erkek Lisesi özelinde bu durumu Türk ve Alman müfredatı olarak ikiye ayırmak mümkündür. Türk müfredatını düşündüğümde edebiyat dersleri haricinde beni hazırladığını düşünmüyorum. Normal bir liseye gitmiş olsaydım Almanya’daki yaşantıma hazırlayacağını da düşünmüyorum. Bunu Alman müfredatıyla okumamdan kaynaklanmıyor. Alman müfredatının öne çıkan özelliği yoruma dayalı olması, sınavların yoruma dayalı olması ve kendi yorumumuzu katmamız isteniyordu. Bunu klişeleşmiş Türk eğitim sisteminin ezberci bir sistem olması gibi söylemek istemiyorum. Sınavlarda yorum katarak ezberlemeden anladıklarımızdan yola çıkarak eklemeler yapabiliyorduk. Daha çok deney sonuç odaklı bir öğretim sistemi vardı yaptıklarımızın birçoğu önce gözlem, gözlemden çıkan bir sonuç ve bu sonucun değerlendirilmesi. Daha sonra da bu sonucun başka bir şeye uygulanması üzerine dayanıyordu. Bu Alman mantalitesindeki eğitim sistemine adapta olmuş olduk.” (K13).

Lisede verilen eğitimin yeterli olduğu fikri üzerinde duran katılımcılar lise eğitiminde alınan kültürel, akademik, teorik ve müfredat kaynaklı geniş konu içeriğinin tatmin edici olduğunu ve eğitim aldıkları ülkelerde bunun avantajını yaşadıklarını; bir başka grup ise ulusal ya da uluslararası ölçekte olimpiyatlara hazırlanma sürecinde edindikleri deneyimin lisede aldıkları eğitim açısından tatmin edici olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan bazı katılımcılar ise diğer liselerden ziyade kendi okudukları lisenin Türkiye’nin önde gelen kamu liselerinden olması sebebiyle lise eğitim kalitesinin kendi okullarından kaynaklandığını düşünmektedir. Lisede alınan eğitimi tatmin edici bulmayan katılımcılar ise bireysel farklılıkların gözetilmeksizin aynı tür eğitimin tüm öğrencilere eşit uygulanmaya

çalışılmasından, eğitimin yorum ve sorgulamaya açık olmamasından, sosyal aktivitelerdeki eksiklerden ve müfredatın çok yoğun ve mesleğe yönelik olmadığını belirtmişlerdir.

4.10.3. Sosyal ve kültürel yeterlilik

K2, K4, K5, K6 ve K7 kodlu katılımcılar farklı eğitim kademelerinden mezun olmalarına karşın gittikleri ülkelerde sosyal ve kültürel adaptasyon sıkıntısı yaşamamışlardır. K3, K9, K12 ve K14 kodlu katılımcılar ise sosyal ve kültürel bağlamda olumsuz yönde fikir belirtmişlerdir. K9 öğrencilerin lise yıllarında aşırı ders çalışması, üniversite sınavına hazırlanması gibi sebeplerden dolayı eğitimleri sırasında sosyal ve kültürel gelişim gösteremediğini, K12 Almanya'nın toplumsal kurallarının eğitim sistemi ile içi içe öğretildiğini, bu durumun ise Türk eğitim sistemi içinde çok fazla yer almadığını ifade etmişlerdir. K14 okuduğu üniversite ve mesleği gereği ihtiyaç duyduğu kültürel ve sanatsal imkânların büyükşehirlerde olduğunu, fakat benzer durumdaki öğrencilerin ülkemizin farklı şehirlerinde aynı imkânlara sahip olmadığını söylemektedir.

Tablo 4.13. Sosyal ve Kültürel Yeterlilik

Kod	Frekans
Sosyal ve kültürel adaptasyon sıkıntısı yaşamamış	5
Sosyal ve kültürel bağlamda olumsuz yönde fikir belirtmiş	4
Üniversite sınavına hazırlanması gibi sebeplerden dolayı eğitimleri sırasında sosyal ve kültürel gelişim gösteremediğini	1
Almanya'nın toplumsal kurallarının eğitim sistemi ile içi içe öğretildiğini	1
Kültürel ve sanatsal imkânların büyükşehirlerde olduğunu, farklı şehirlerinde aynı imkânlara sahip olmadığını	1

“...Türkiye’de alınan eğitim ile öğrenciler daha fazla kültürlü yetişiyorlar.” (K2).

“Sosyal olarak evet, hayata hazırladığını diyebilirim. Sistemin etkisiyle değil de daha çok bizim insanımızdan, kültürümüzden kaynaklanıyor olabilir bu durum.” (K4).

“Bahçeşehir üniversitesinin çok fazla yabancı öğrenciyi bünyesinde barındırması, kültürel ve sosyal olarak gelişimde avantaj sağladı diyebilirim. İsveç’te okumaya geldiğimde bu konuda zorluk çekmedim diyebilirim.” (K6).

“Kültürel olarak baktığımda eğitimimizde bazı eksiklerimizin olduğunu düşünüyorum. En basitinden çöp atma konusu bile bizim için sorun oluşturdu. Türkiye’de bizde iki türlü çöp vardı normal ve geri dönüşüm çöpü, fakat burada 6 farklı çöp vardı. Hangisini nereye atacağımı bilmiyordum. Almanların bu konuda bizim kadar düşündüklerini zannetmiyorum. Muhtemelen onlara küçük yaşlardan itibaren öğretiliyordur neden bu kadar farklı, hangisi nereye gidecek şeklinde. Onun haricinde Almanlar iş giriş çıkış saatlerinde aşırı disiplinliler, çok özen gösteriyorlar. Bir de yaşadığım Almanların geri dönüşüm konusunda bizden daha hassas olduklarını düşünüyorum. Daha sonradan çöp oluşturacak poşetler gibi şeylere çok fazla dikkat ediyorlar. Almanya’da insanlar kurallara aşırı derecede dikkat ediyorlar. Özellikle trafikte bunu çok rahat fark ediyorsunuz. Bir şekilde bu tür kültürel şeyler eğitim sistemlerinde yer edinmiş ve hepsi eksiksiz uyuyorlar. Türkiye’de bu tür durumlarda eksimiz olduğunu veya eğitim sistemimizin içinde yeterli yer almadığını düşünüyorum.” (K12).

“Akademik olarak üniversite hayatımda donanımlı bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Ama bunun sebeplerinden biri İstanbul’da oluşu, direk sanatın merkezinde olmamdı. Birçok şeye erişimim kolaydı. Türkiye’nin doğusunda veya farklı bir şehirde okumuş olsaydım bu imkânlarla sahip olacağımı çok sanmıyorum. Her üniversite her şehir eşit imkânlarla sahip değil maalesef. Büyük şehirde imkânlarla sahip bir üniversitede okuyor, yaşıyor olursan bilgiye erişim kolaylaşıyor ve kendini o kadar çok donatabiliyorsun. Bu da okuldan kaynaklı değil yine hoca şu konferansa git, buna katıl diyor; o şehirde öyle bir konferans olmazsa gidemiyor öğrenciler. Örneğin iç Anadolu’daki bir şehirde okuyan öğrenci İstanbul’daki bir konsere gidemiyor. Devletin bu tür durumlar için çalışmalar yapması gerekiyor bence. Sosyal açıdan da aynı şekilde büyükşehirde okumamın avantajı vardı.” (K14).

Bir grup katılımcı sosyal ve kültürel anlamda sıkıntı yaşamazken diğer bir grup ise sosyal ve kültürel açıdan adapte olmakta zorlanmışlardır. Katılımcılar arasında gözlemlenen bu farklılığın eğitim alınan kurumun münferit kalitesi ile okunan şehrin gelişmişliğiyle alakalı olduğu düşünülmektedir. Bazı katılımcıların adapte olmalarındaki zorluklar; lise

döneminde aşırı ders çalışmaktan dolayı sosyal ve kültürel gelişimi sağlayacak ders ve aktivitelere yeterince vakit ayıramaması, toplumsal kural ve kaidelerin eğitim sistemimizin içerisinde yeterince yer almaması ve sanatsal alanlar düşünüldüğünde Türkiye’de bütün şehirlerin eşit imkân ve olanaklara sahip olmamasından kaynaklanmaktadır.

4.10.4. Dil yeterliliği

Katılımcılardan yabancı dil yeterliliğini değerlendirmeleri istendiğinde, K3 kodlu katılımcı kendi özel çabası olduğunu, K5 özel ilgisi olmasının yanı sıra okuduğu okulda yabancı öğretmenlere (ABD) sahip olduğunu belirtmiştir. K10 kodlu katılımcı okuduğu lisedeki idareci ve eğitimcilerin sağladığı özel imkân sayesinde, K8 ve K9 ise okudukları okulların yabancı dil konusunda iyi olmasından kaynaklandığını belirterek olumlu yönde fikir bildirmişlerdir. K4 ve K14 kodlu katılımcılar ise eğitim sistemimizin gramer ağırlıklı olması nedeniyle öğrendikleri dilin pratikte kullanmaya yönelik olmadığı yönünde olumsuz görüş bildirmiştir. K6, K7 ve K11 lise döneminde yeterince öğrenememesine rağmen üniversitedeki eğitimin yabancı dil ağırlıklı olması nedeniyle istedikleri yeterliğe sahip olmuşlardır. K12 ve K13 İstanbul Erkek Lisesinde eğitimin %100 yabancı dil olmasından mütevellit yabancı dil yeterliliğinin olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.14. Dil Yeterliliği

Kod	Frekans
Kendi özel çabası olduğu	1
Gramer ağırlıklı olması, pratik eksikliği	2
Özel ilgisi olmasının yanı sıra okuduğu okulda yabancı öğretmenlerin olması	1
Lise döneminde yeterince öğrenememesine rağmen üniversitedeki eğitimin yabancı dil ağırlıklı olması nedeniyle	3
Okudukları okulların yabancı dil konusunda iyi olmasından kaynaklandığını	2
Lisedeki idareci ve eğitimcilerin sağladığı özel imkân sayesinde	1
Lisesinde eğitimin %100 yabancı dil olduğunu	2

“İngilizceyi okulla bağdaştırmam yanlış olur çünkü hedeflerim doğrultusunda kişisel çabamdır. ...” (K3).

“Yabancı dil anlamında Türkiye öğrencilerini hayata hazırlayamıyor. Yeterince eğitim ve pratik imkânı veremiyor. Ailelerin ekonomik durumuna bağlı olarak öğrencinin yabancı dil olarak hayata hazırlanması değişiyor. Ekonomisi iyi olan aileler çocuklarını ana sınıfından itibaren özel okullara vererek çocuğun İngilizcesini ana dili gibi öğrenmesini sağlıyorlar. Orta

halli aileler yani benim gibi devlet okulunda okumuş öğrenciler İngilizceyi yeteri kadar öğrenemiyorlar. Türkiye'deki yaşam standart skalası o kadar geniş ki her şeyde özel-devlet ayrımı çok fazla hissediliyor. İsveç'te böyle bir şey yok. Her şey eşit standartta; devlet öğrencileri ve aileleri her anlamda destekliyor. Özel ve devlet ayrımı olmadan burada eğitim ücretsiz ve devlet hepsini karşılıyor. Böyle şeyleri görünce yabancı dil olarak kesinlikle beni hayata hazırlamamış diyebilirim.” (K4).

“Yabancı dil olarak Türkiye’de aldığım eğitim gerçekten iyiydi diyebilirim. Öğretmenlerim ya İngiliz’di ya da Amerikalıydı ve bunun dışında İngilizce öğrenmeye meraklı biri olduğum içinde öğrenmekte zorluk çekmedim. Bu yüzden yabancı dil sistemin iyi olduğunu ve benim İngilizcemi Türkiye’de geliştirebildiğimi düşünüyorum.” (K5).

“Bana göre Bahçeşehir üniversitesi güzel ve kaliteli eğitim veren bir okul. Akademik ve yabancı dil anlamında beni geliştirdiğini görebiliyorum. ...” (K6).

“Yabancı dil anlamında lisede hiç yoktu diyebilirim. Boğaziçi üniversitesinde hazırlık okuyup öğrenebildim. Ayrıca dersler yüzde yüz İngilizce olduğu için geliştire bilme fırsatım oldu.” (K7).

“İlk ve ortaokulu kolejde okumam sebebiyle orada aldığım İngilizce eğitiminin faydasını yurt dışına çıkınca gördüm. Meslek lisesine gittiğimde de İngilizce hazırlık okudum çok bir gerek olmamasına rağmen. Yabancı dil olarak iyi bir eğitim aldığımı söyleyebilirim.” (K8).

“Ben lisede süper lise çıkışlıyım. Burada aldığım İngilizce eğitimi sayesinde Almanya’ya geldiğim ilk 3 ay İngilizce konuştum. Daha sonra Almanca dil kursuna gittiğim için Almanca öğrendim ve Almanca konuşarak devam ettim. Bir dil yerinde öğrenilmediği takdirde ne kadar teorik eğitimini alırsanız alın öğrenme sınırlı kalacaktır. Okul dışında konuşmadığınızda da unutulup gidiyor.” (K9).

“İkinci olarak okuduğum lise ufku açık idarecilerin olduğu bir liseydi hepsi sağ olsunlar. Benim kendimi geliştirmem konusunda istekli olduğumu

ve bağımsız olarak ilerleyebileceğimi gördüklerinden beni birçok dersten muaf tutuyorlardı rahatlıkla ve bu bulduğum zamanı değerlendirerek İngilizce öğrendim. Hatta bir süre İngilizce öğrenmeme destekte oldular. Okulun İngilizce öğretmenleri belirli bir seviyeyi geçene kadar bana özel destek oldular. Bu Amerika'ya gidebilmek için dil şartını geçmemde, yeterli puanı alabilmemde en büyük destektir.” (K10).

“İngilizce eğitimi Boğaziçi'nde gayet iyiydi Türk Dili haricindeki bütün derslerimiz %100 İngilizceydi, iyi bir altyapı oluşturmamı sağladı. Ekstra yabancı dil seçmemiz gerekiyordu. Ben Fransızca'yı seçtim. Bu benim avantajıma oldu. Erasmus için Paris'e gittiğimde çok işime yaradı. Üniversitem ile ilgili bu konuda yeterince eğitim veriyor diyebilirim.” (K11).

“Yabancı dil konusunda Türk müfredatında yine ben çok fazla maruz kalmasam da yetersiz ve zayıf olduğunu düşünüyorum. 5 sene boyunca bütün derslerimizi Almanca gördüğümüzden kesinlikle çok dilliliğe alışmıştık. Bizim için standart bir durum haline gelmişti. Müfredat dışında bizim bilgisayar olimpiyatlarına hazırlanmamız ve bunun kaynaklarının İngilizce olması, bu kaynaklara çalışmamız, İngilizcemizin çok iyi olmamasına karşın mecbur bu kaynaklardan öğrenecek olmamız, Türkçe kaynak olmaması İngilizcemizin gelişmesine neden oldu.” (K13).

“Yabancı dil olarak sıfırız diyebilirim. İngilizce dersi her sene diğer derslere göre daha fazla ders saatine sahip ilkökul, ortaokul, lisede, ama hiçbir öğrenciye hiçbir faydası olmayan her sene gramer tekrarı oluyor. Yurt dışında dil eğitimi aldığında insan geriye dönüp baktığında daha iyi anlıyor. Boşu boşuna gitmiş yıllarımız. Daha altyapısı sağlam İngilizce eğitimi verilmeli bence. Gerçekten çok önemli bir konu gerek milli eğitimin gerek MEB'e bağlı öğretmenler gerekli hassasiyette değiller. Dil daha kademeli olmalı, sürekli gramer öğretilmesinin hiçbir anlamı olmuyor.” (K14).

Lise eğitimi baz alındığında yabancı dil yeterliliğine sahip olduğunu düşünen katılımcıların söz konusu dönemlerde kendi özel ilgi ve çabaları, okul idarecilerinin sağladığı imkânlar, okulun kalitesi ve bulunduğu okulun %100 yabancı dil eğitimi vermesinden kaynaklı bu yeterliliğe edindiklerini anlaşılmıştır. Bir grup katılımcı lise

döneminde yeterince öğrenemedikleri halde üniversitede okuduğu bölümün yabancı dil ağırlıklı olmasından dolayı yabancı dil noktasında yeterliliğe kavuştuğunu belirtmiştir. Lise döneminde verilen yabancı dil eğitiminin kendileri açısından başarısızlıkla sonuçlandığını ifade eden katılımcılara göre ana sorun, verilen eğitimde gramer ağırlıklı dil öğretiminin olması ve pratikte kullanmaya yönelik yeteri çalışmanın yapılmamasıdır.

4.10.5. Akademik yeterlilik

Türkiye’deki akademik yeterlilik seviyesiyle ilgili görüş bildiren katılımcıların düşüncelerini kendi bireysel tecrübelerine göre sundukları, bu bağlamda akademik yeterlilik derken kimi katılımcının ilköğretim seviyesindeki tecrübesini baz alarak, kimi öğrencilerin ise lise ve/veya üniversite ve/veya yüksek lisans eğitimlerini baz alarak bu konuda görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Türkiye’de aldıkları eğitimleri göz önünde tuttuklarında K1 kodlu katılımcının yüksek lisans eğitimini, K6 kodlu katılımcının Bahçeşehir üniversitesindeki eğitimini, K11 kodlu katılımcının Boğaziçi üniversitesindeki eğitimini, K14 kodlu katılımcının okuduğu üniversitedeki eğitimini, K9 kodlu katılımcının ise lisedeki eğitimini tatmin edici bulduğu görülmüştür. K4 İsveç eğitim sisteminin, K5 ise Hollanda eğitim sisteminin Türk eğitim sistemine göre teori ve ezbere dayalı yaklaşım yerine öğrenciye daha fazla hatırlatma ve bilgiyi pratikte kullanmaya yönelik eğitim sunduğunu ifade etmiştir. K7 kodlu katılımcı ise Boğaziçi üniversitesinin öğrenci profilinden dolayı öğrenme ortamının iyi olduğunu, fakat motivasyonu düşük eğitimcilerin bu durumu etkilediğini belirtmiştir.

Tablo 4.15. Akademik Yeterlilik

Kod	Frekans
Yüksek lisans eğitimini tatmin edici	1
İsveç eğitim sisteminin tatmin edici	1
Hollanda eğitim sisteminin tatmin edici	1
Türkiye’deki üniversitesinin eğitimini tatmin edici	3
Öğrenci profilinden dolayı öğrenme ortamının iyi olduğunu, fakat motivasyonu düşük eğitimcilerin bu durumu etkilediğini	1
Türkiye’deki lisedeki eğitimini tatmin edici	1

“Türkiye’de hiçbir eğitim kademesinde gençleri hataya hazırladıklarını zannetmiyorum. Yüksek lisansı bunun dışında tutabilirim. Yüksek lisans eğitimi alırken öğrencilerin ön yargılarını kırılıyor, bilimsel eğitim almanın biraz daha fazla hayata objektif bakabilmesini sağlıyor diyebilirim.” (K1).

“Akademik olarak durum okuduğın üniversiteye bağlı olarak değişiyor. Burada daha çok öğrenci merkezli bir eğitim var. Hocalarımız diyor ki hayır biz anlatmayacağız biz size rehber olacağız siz kendiniz yapacaksınız. Bu benim için çok zordu biz alışmışız Türkiye’de öğretmen derse girer anlatır sınav zamanı ezberlersin sınava girersin. Sürekli teorigi ezberlersin, pratikte hiç bir şey yok. ...” (K4).

“Akademik anlamda Hollanda çok daha ileri seviyede diyebilirim. Türkiye’de ve ABD’de bunu biraz hissediyorum. Eğitimde öğrenciye hatırlamayı öğretiyorlar. Hollanda’da ise öğrenciye öğrenmeyi öğretiyorlar. Türkiye’de öğrencilere her şeyi ezberletiyorlar, ama Hollanda’da daha çok öğretiyorlar. Mesela lise sınavına girmiştim Hollanda’da, şimdi bile sorsalar hala hatırlıyorum. Türkiye’de ise her şeyi ezberle, sınavı geç, sonra unut sonraki sınava hazırlan. Türkiye’de öğrencilere daha çok formülleri ezberletiyorlar Hollanda’da ise öğrencilere o formülü hayata nasıl uygulayacaklarını öğretiyorlar.

Hollanda’ya Türkiye’den gelen arkadaşım var bu arkadaşlarım Türkiye’nin iyi okullarından geliyorlar ve hiç birinin eğitim alırken zorlandığını duymadım.” (K5).

“Üniversitede eğitimim çok iyi ve kaliteliydi. Okuduğum üniversitede zeki öğrencilerin yoğunluğu fazla sayıdaydı ve birbirimizi ders çalışma konusunda ekstra motive ediyordu. Bu durumu düşününce bizim kendimizi geliştirmemize katkı sağladı diyebilirim.

Üniversitede dersler her zaman iyiydi diyemem. Hocalarımızın çoğu motivasyon konusunda çok iyi değildiler, dersleri çok umursamıyorlardı. Sanırım uzun yıllar aynı şeyleri anlatmış olduklarından kaynaklanıyor. Beraber çalışmak isteyip de bizi yönlendirecek bize yol gösterecek heyecanlı çalışan güncel konularla ilgili araştırma yapan hocalar açıkçası bulamadık.

Akademik olarak buradaki üniversiteler iyi oldukları için iyi hocalarla çalışıyorlar. Burada hızlı değişen bir hoca sirkülasyonu var. Hocaları alıyorlar deniyorlar beğendiklerini tutuyorlar, beğenmedikleriyle çalışmama durumu olabiliyor. Böyle bir bakış açısı olduğundan herkes elinden gelenin en iyisini yapmak zorunda kalıyor. Mesela, ders veriyorsa öğrencilerin en

mutlu olacağı şekilde vermek zorunda, araştırma yapıyorsa en iyi sonuçları elde etmek zorunda gibi hocaların üzerinde böyle bir baskı olduğu için bu durum her şeye yansıyor.” (K7).

“Lisansı Almanya’da tamamlarken Türkiye’de aldığım eğitimin yetersiz kaldığını gördüm. Meslek lisesi okumamdan dolayı müfredatımızda kültür ders yoğunluğu çok azdı ve çok bir şey öğrenemedim. Bilgisayar üzerine aldığımız eğitim gayet iyiydi, fakat üzerine akademik olarak bir şeyler yapabileceğiniz kadar iyi değil. Benzer bir durumda Meslek yüksekokulu iki yıllık ön lisans programı için geçerli, iş hayatına hazırlama konusunda yeterli fakat mühendislik okuma konusunda çokta yeterli değildi. ...Fakat Türkiye’deki ön lisans eğitimim Almanya’daki akademik hayatıma hazırladı diyemem. Almanya’daki ön lisans eğitimiyle karşılaştırsak Almanya’da 3 yıl ön lisans eğitimi alıyorsunuz ve Türkiye’dekinden çok daha zor bu eğitim. Ege üniversitesinin aklımda kalan en güzel yanı bilgisayar mühendisliğinden gelen hocaların ön lisans programında dersler vermesiydi bunun da çok avantajını gördüm diyebilirim.” (K8).

Katılımcılar Türkiye’de aldığı akademik eğitimin yeterli ve tatmin edici olduğunu belirtirmişlerdir. Bunu; okunan üniversitenin çok iyi olması, üniversite içerisindeki zeki öğrencilerin bulunması ve yarışmacı ortamın olumlu etkisinin olması, ön lisans eğitiminde lisans bölümlerinden gelen hocaların derslere girmesi gibi hususlarla açıklayan katılımcılar, akademik anlamda motivasyonu düşük eğitimcilerin mevcudiyetinin ve teorik ağırlıklı ezbere dayalı pratik içermeyen eğitim yaklaşımının Türkiye’deki akademik ortam açısından olumsuzluk doğurduğunu ifade etmişlerdir.

4.11. Eğitim Sürecinde Yaşanılan Zorluklar

Araştırma kapsamında katılımcılara “*Türk eğitim sisteminde ne tür zorluklarla karşılaştınız? Kısaca bahsedebilir misiniz?*” sorusu ile bu soru başlığı altında “*Bu zorluklardan özellikle yurt dışında eğitim almaya teşvik edici, itici unsur olarak gördüğünüz sebepler nelerdir?*”, “*Bu durumlar yurt dışında eğitim alma kararınızı etkiledi mi?*” ve “*Aynı imkânları Türkiye’de bulabilseniz yine de gitmek ister miydiniz?*” gibi alt sorular sorulmuştur. “*Türk eğitim sisteminde ne tür zorluklarla karşılaştınız? Kısaca bahsedebilir misiniz?*” ana sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde verilen cevapların “Eğitim Sürecinde Yaşanılan Zorluklar” teması ile üç farklı alt temada (a. Sistemsel zorluklar, b. Süreç

içerisinde yaşanan zorluklar ve c. Sonuçlardan kaynaklanan zorluklar) toplandığı görülmüştür.

Türk eğitim sisteminin içinde yaşadığı zorlukları belirtmeleri istenen katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde bu yanıtları; Sistemsel zorluklar, Süreç içerisinde yaşanan zorluklar ve Sonuçlardan kaynaklanan zorluklar şeklinde sınıflandırabilmek mümkündür.

4.11.1. Sistemsel zorluklar

Katılımcılara göre Türk eğitim sisteminden kaynaklanan sistemsel zorluklar: 28 Şubat süreci ve buna bağlı katsayı mağduriyeti (K1, K8), rekabete dayalı sınav sistemi (K3, K14) ve ilgi alanlarından bağımsız meslek seçimi (K3, K7), ezbere dayalı eğitim yaklaşımı (K4, K5, K12) ve yabancı dil öğretimi (K4), okul sürelerinin uzunluğu (K5), devlet okullarındaki sınıf mevcut sayılarının yüksek oluşu (K6), sınav odaklı olması (K12), sürekli değişen sistemin oluşturduğu tedirginlik, üniversite sınav sistemi, özel ders ve dershaneye ihtiyaç duyulması (K5, K8, K9, K11) şeklindedir

Katılımcılar arasındaki K10 ise eğitim aldığı okulun kendisine sağladığı tolerans sayesinde zorluk yaşamadığını, fakat benzer durumdaki öğrencilerin fazladan çalışmalar yaparak bu zorlukların üstesinden gelebildiği ifade etmiştir.

Tablo 4.16. Sistemsel Zorluklar

Kod	Frekans
28 Şubat süreci ve buna bağlı katsayı mağduriyeti	2
Rekabete dayalı sınav sistemi	2
İlgi alanlarından bağımsız meslek seçimi	2
Ezbere dayalı eğitim yaklaşımı	3
Yabancı dil öğretimi	1
Okul sürelerinin uzunluğu	1
Sürekli değişen sistemin oluşturduğu tedirginlik, üniversite sınav sistemi, özel ders ve dershaneye ihtiyaç duyulması	4
Devlet okullarındaki sınıf mevcut sayılarının yüksek oluşu	1
Eğitim aldığı okulun kendisine sağladığı tolerans sayesinde zorluk yaşamadığını, fakat benzer durumdaki öğrencilerin fazladan çalışarak bu zorlukların üstesinden gelebildiği	1
Sınav odaklı olması	1

“Türkiye’de eğitim alırken en büyük zorluğum 28 Şubat süreci ve sonrası oldu. Bu durum bütün eğitim öğretim hayatımı etkiledi diyebilirim.” (K1).

“Avrupa ülkeleri arasında en fazla konuşulan ikinci dil İngilizce. Buraya çok fazla entegre edilmiş sanıyorum.

Ne kadar üniversitede bölüm birincisi bile olsam ezbere dayalı birinci oldum. Her zaman pratikte eksiklerimin olduğunu biliyordum.” (K4).

“Her şeyden önce zamanlarla başlasam Türkiye’de sabah 5’te kalkıyordum okula gitmek için ve 07.30’da okuldaydım akşam 16.00’ya kadar. Hollanda’da ise 8.30’da okul başlar, aralarda boş zamanların olur, dersini yapacağın zaman verirler, yaş kategorilerine göre okuldan çıkış saatlerin değişir. Bu fark Türkiye’de yaşadığım zorluğu gösteriyor. Ayrıca Hollanda’da seni çalışmaya teşvik ediyorlar.

Türkiye’de ezber ve hatırlama üzerine her şey. Aradan 20 yıl bile geçse kullanabileceğin şeyleri öğrenmiyorsun. Türkiye’de her zaman için özel derse ihtiyaç duydum ve özel ders aldım bütün dersler için. Arkadaşlarımdan biliyorum dershanelere gidiyorlardı Cumartesi ve Pazar, bu bana çok yanlış geliyordu. Dersin okulda yeterli olması gerekiyor öğrenciye. Dersini dinleyip, tekrar yapıp sınava girmek anlaşılabilir, ama bunun üzerine dershaneye gitmek öğrencileri öğrenmekten soğutabilen bir durum.” (K5).

“Türk eğitim sisteminin benim açımdan en büyük zorluğu benim dönemimde olan katsayı uygulamasıydı. Meslek lisesinden mezun olan öğrenciler için ön lisans programına girmeniz çok kolay, fakat lisans programına girmeniz çok zordu.

Benim zamanımda da şimdide aynı sanırım öğrenciler üniversiteye girebilmek için dışarıdan takviye almak zorunda kalması dershaneye gitmek özel ders almak gibi bu da diğer bir zorluğuydu. İlkokuldan itibaren bütün hafta sonlarımı dershanede geçirdim ne kadar ailem bu konuda beni çok sıkmayan bir aile olmasına rağmen. Böyle bir baskı bütün zamanını derse ayırmak gibi çocukluk, gençlik yaşantısını etkileyen durumlar.” (K8).

“Öğrencilik dönemimde kendimi bildim bileli bütün hafta sonlarımı ya dershanelerde ya da özel ders için öğretmenlerle geçirdim.” (K9).

“Okulumun özel olmasından ve idarecilerinin ufuklarının açık olması lise dönemindeki olumsuzluklardan bir nevi beni muaf tutular diyebilirim.

Belirli bir olumsuzluk görmedim. Beni çok serbest bıraktılar kendi istediğim dersleri çalışma fırsatı buldum. Matematik ve İngilizce çalıştım bunları yapmak istediğim için bunları okudum. Bunun dışında her şeyi öğrenmek zorunda kalmadım. Ama daha sistemli bir alanda okumuş olsaydım kendimin fark etmediğim alanlarda gelişebilirdim muhakkak fakat Türkiye’de daha sistemli okullarda var. Benim bu okula gitmem kader oldu bir anlamda. Farklı bir okula gitmiş olsaydım daha farklı derslerle uğraşacağım için İngilizce öğrenmemde sorun olacaktı. Kendi kendime İngilizce öğrenmemde engel teşkil edecekti. Farklı bir bakış açısıyla baktığımda benimle aynı olimpiyat programında olan bir arkadaşım İzmir fen lisesine gidiyordu. O da İngilizce öğrenmeyi ve MIT’ye gitmeyi başardı. Yurt dışına çıkma kararını aldıktan sonra zorlansam da farklı yollara başvurarak eksiklerimi tamamlayıp bir şekilde yurt dışına çıkabilirdim herhalde.” (K10).

“Türk eğitim sistemi daha çok sınav odaklı bir eğitim sistemi. Bulduğum liseden dolayı Türk eğitim sistemi gibi okumadım daha çok Almanya odaklı Alman eğitim sistemi gibi okudum.

Lise haricinde okuduğum ilk ve ortaokul olarak düşündüğümde tamamen sınav odaklı olduğunu hatırlıyorum.” (K12).

“Gözlemlediğim kadarıyla üniversitelerde bir de şöyle bir durum var bilemiyorum sadece güzel sanatlarda mı var. Belki de güzel sanatların her dalında var. Gerek lisede olsun gerek üniversitede olsun gereksiz bir çektirme, gereksiz bir kıskanma, bir rekabet, birbirlerine düşürme çabası. Kendi atölyesinden çıkan öğrencilerle işi götürme, adını daha çok oradan yürütme, yani öğrencileri tabiri caizse harcıyorlar. Gerçi bütün üniversitelerde bu durum var öğrencileri kullanma, harcama sırf kendi akademik kariyerleri için faydalanıyorlar. Hocalarda çok büyük bir bencillik durumu var diyebilirim.

Benim bulunduğum bursiyerlik sistemi sürekli değişiyor. Hiçbir şeyin sabit olmadığı, gelecek konusunda kendimizi tedirgin olarak hissettiğimiz bir ülkede çırpındığımızı düşünüyorum.” (K14).

28 Şubat süreci ile birlikte uygulamaya konan katsayı uygulaması, öğrencilerin eğitim öğretim almasını kısıtlayan uygulamalar, sınav sistemlerinin sürekli değişimi, sınıf mevcut

sayı fazlalığı, rekabete dayalı yarışmacı bir eğitim ortamının olması, öğrenmekten ziyade hatırlatma ve ezbere dayalı bir sistemle eğitimin sunulması, uygulanan sınav sistemlerinin beraberinde getirdiği özel ders ve dersane ihtiyacı, üniversitede bölüm yani meslek seçim yönteminin uygunsuzluğu, ilgi alanlarından bağımsız olarak sınav sonucuna göre meslek tercihinin yapılması gibi sorunlar, araştırma kapsamında görüş sunan katılımcıların Türk eğitim sisteminde karşılaştığı zorluklardandır. Bunun dışında okuduğu okula bağlı olarak bu zorlukları en az düzeyde hisseden öğrencilerde vardır.

4.11.2. Süreç içerisinde yaşanan zorluklar

Katılımcıdan K1, K2, K6, K9, K11, K12, K13 ve K14 Türk eğitim sisteminin içerisinde yaşadıkları zorluklardan; eğitimcilerin profesyonellik anlayışının sorunlu olması ve dersle mobbing uygulanması (K1), sosyal aktivitelerin derslere olumsuz yansımaları ve idarecilerin bu durumlar karşısındaki negatif tutumları (K2), öğretmenlerin öğrencilerle bire bir ilgilenmemesi (K6), farklı sebeplerden dolayı derslerin boş geçmesi (K9), lisenin 12. sınıfında okul ve üniversite sınavına hazırlıktaki aşırı yoğun çalışma temposu (K11), öğrenilen bilginin kişiyi geliştirme hedefinden çok sınavı geçme üzerine kurulması (K12), test usulüne göre hazırlanan sınavın gerçek hayatta bir karşılığının olmayışı (K13), güçlünün (öğretim üyesi, öğretmen) zayıfı kullanabilmesi ve bu durumu kontrol eden bir mekanizmanın olmayışı (K14) şeklinde bahsetmişlerdir.

Tablo 4.17. Süreç İçerisinde Yaşanılan Zorluklar

Kod	Frekans
Eğitimcilerin profesyonellik anlayışının sorunlu olması ve derste mobbing uygulanması	1
Sosyal aktivitelerin derslere olumsuz yansımaları ve idarecilerin bu durumlar karşısındaki negatif tutumları	1
Öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmemesi	1
Farklı sebeplerden dolayı derslerin boş geçmesi	1
Lisenin 12. Sınıfında okul ve üniversite sınavına hazırlıktaki aşırı yoğun çalışma temposu	1
Öğrenilen bilginin kişiyi geliştirme hedefinden çok sınavı geçme üzerine kurulması	1
Test usulüne göre hazırlanan sınavın gerçek hayatta bir karşılığının olmayışı	1
Güçlünün (öğretim üyesi, öğretmen) zayıfı kullanabilmesi ve bu durumu kontrol eden bir mekanizmanın olmayışı	1

“Ön lisans okurken bir tane hocam vardı işletmeye giriş dersinin hocası, sayesinde kitabını ezberledim. 2 sene boyunca beni bıraktı. Geçme notu 60’dı 59 ile beni bıraktı. Derste aykırı bir soru sordum, Türk eğitim sistemini de dâhil edebilirim bu duruma. Hocaya soru sorduğunda artık her şey eskisi gibi

olmuyor. Hocanın gözünde farklı değerlendiriliyorsun. Öğrenciler akıllarındaki bütün soruları sormak zorundadır. Almanya'da böyle bir şey yok, öğrenciler soru sorarak dersi öğrenmeye çalışıyorlar. Türkiye'de bazı hocaların egoları ve kendini beğenmesi gibi durumlar maalesef var. İşi abartıp ders ile mobbing uygulayabiliyorlar diyebilirim. Böyle bir durumdan dolayı okulum uzadı.” (K1).

“İlk ve ortaokulu devlet okulunda okuduğum için sınıftaki öğrencilerin sayısı çoktu. Öğretmenler her öğrenciyle çok ilgilenemiyordu. Dolayısıyla yeterli kalitede bir eğitim alamadım diyebilirim. Lise eğitimimi Doğa Kolejinde okumam, sınıftaki öğrencilerin sayısının az olması öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenbilmesini, ders konusunda eksiklerinin konusunda seninle daha rahat kontak kurabiliyor, şu konuda eksiğin var bunu tamamlamalısın diyebiliyor.” (K6).

“Mesela seçmeli yabancı dil dersimiz Almancaydı. Fakat bu derse müdür yardımcımız giriyordu. Öğretmenimizin müdür yardımcısı olması nedeniyle sürekli idari işlerle uğraşmaktan derslerimize hiç gelmiyordu. Şans eseri eğitime Almanya'da devam ettim belki biraz lisede aldığımız bu derste bir şeyler öğretmiş olsaydılar buraya geldiğimde bir faydası olmuş olabilirdi.” (K9).

“Öğrencinin bir şeyler öğrenmesi kendini geliştirmesi değildi, daha çok önündeki sınavları geçmek üzerinde odaklanılıyordu. Düzenli bir çalışma prensibi oturmadan öğrenmenin çok önemi olmaksızın sınava çalışıyor öğrenciler. Çalışmalar sınavlar olduğunda çalışılıyor sınav olmadığında tatil madunda geçiyor. Böylece bilginin hiçbir değeri kalmamış oluyor ki öğrenci kendini geliştirmemiş oluyor. Böyle bir durumda eğitimden bahsetmek mümkün olmuyor. Türk eğitim sistemine böyle bakılınca en büyük eksiğin bu olduğunu düşünüyorum. Öğrenciye dayatılan bunları öğreneceksin ve sınavları geçeceksin bu durumda da bir eğitimden bahsetmek çok mümkün olmuyor.” (K12).

“Elle tutulur bir sistemimiz, bir düzenimiz, bir kontrol mekanizmamız yok, herhangi durumda hakkınızı savunabileceğiniz, arkasında

durabileceğiniz bir şey yok, bütün herkes kullanıyor ya da kullanılıyor. Hocalar öğrencilerini ya da kendi asistanlarını kullanıyorlar daha iyi yükselebilmek için, başka öğretmenleri basamak olarak kullanıyorlar. Kendi tezini ne zaman yazarsan yaz, ama bu işi burada yapmak zorundasın diyebiliyorlar. Asistanların görevini hiç hocası için telefon açmak olduğunu hiç zannetmiyorum.” (K14).

Katılımcılar sistemin içerisinde bulunurken yaşadıkları zorlukları eğitimcilerin profesyonellik anlayışından, dersler üzerinden mobbing uygulama tehdidinden, adaletsizlik söz konusu olduğunda bunu kontrol edecek mekanizmanın iyi işlemediğinden, okul içi veya okul dışı sosyal aktivitelerin derslere yansımaları ve bu durumlarda idarecilerin olumsuz tutumlarından, derslerin boş geçmesi, öğretmenin öğrencilerle sınıf içi birebir ilgi ve eksiklerini fark etmedeki yetersizliğinden, aşırı uzun, yoğun ve yorucu ders çalışma temposundan, öğrenilen bilgilerin sınav geçmeye ve test çözmeye yönelik olması ve bunun kişisel gelişime yönelik ve gerçek hayatta çok bir karşılığı olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

4.11.3. Sonuçlardan kaynaklanan zorluklar

Katılımcılardan K1, K5, K9 ve K14 Türk eğitim sistemin sonuçlarından kaynaklanan zorlukları; mezuniyet sonrası iş bulamama (K1), uzun eğitim saatleri sonrası farklı yönelimler için öğrencilerin enerji ve motivasyonun kalmaması (K5), meslek edinebilmek için üniversite okuma zorunluluğu ve okumama durumunda iş bulmadaki zorluklar (K9), sistemin açıklarının farkına varılması ve bu açıkları kullanarak sorumlulukların yerine getirilmemesi (K14) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 4.18. Sonuçlardan Kaynaklanan Zorluklar

Kod	Katılımcılar
Mezuniyet sonrası iş bulamama	1
Uzun eğitim saatleri sonrası farklı yönelimler için öğrencilerin enerji ve motivasyonun kalmaması	1
Meslek edinebilmek için üniversite okuma zorunluluğu ve okumama durumunda iş bulmadaki zorluklar	1
Sistemin açıklarının farkına varılması ve bu açıkları kullanarak sorumlulukların yerine getirilmemesi	1

“Ben vatanımı seviyorum. Burada kalmak istemedim aslında, eşim bu konuda çok ısrarcı oldu. Çok istemesem de burada kalmak zorunda kaldım çünkü Türkiye’nin genelde uyguladığı politikalar yüzünden iş bulmakta çok

zorlandım. Türkiye’de işsizlik ordusu var diyebilirim. Türkiye’de eğitim almış benim gibi çok insan benzer sebeplerden Türkiye’den uzaklaşıyor.” (K1).

“Ben de ticarete meraklı olduğum için 15 yaşında kendi işimi kurdum ve okul çıkışlarında kendi işime gidebiliyordum. Okul süreleri uzun olmadığı için işime vakit ayırmak için enerjim ve motivasyonum kalıyordu.” (K5).

“Bütün amacım üniversite sınavını kazanmaktı. Çok uzun zamandır yurt dışında yaşıyorum. Yaklaşık 13 yıldır Almanya’dayım ama benim zamanımda üniversite okumayan birinin iş bulma olasılığı çok düşüktü takip ettiğim kadarıyla bu durumda herhangi bir değişiklik olmadığı.” (K9).

“Bu durum daha çok eğitim sisteminin sıkıntılarını içeriyor aslında. Mesela İstanbul’da devlet okulunda staj yaparken dersin hocası bütün dersi bize bırakıyordu. Bu durumu öğrenciler bile fark etmiş ve bizleri göstererek bütün dersi anlatıyorlar stajyerler parada almıyorlar, hocada keyfine bakıyor diyorlardı bize. İlkokul öğrencisi bile bu durum farkında biz bu dersi mecburen vermek zorundayız hoca bizim mecbur olduğumuzu biliyor ve keyfine göre takılıyor.” (K14).

Türk eğitim sisteminin sonuçlarından kaynaklanan zorluklara ilişkin katılımcı görüşleri daha çok mezuniyet sonrası işsizlik olgusu üzerine odaklanmıştır. Diğer taraftan, eğitim saatlerinin uzun olmasından dolayı öğrencilerin sosyal aktivite veya farklı bir yönelim gösterme konusunda enerji ve motivasyonun kalmaması ve sistemin boşluklarından faydalanarak sorumluluktan kaçan eğitim çalışanlarının mevcudiyeti de vurgulanan diğer hususlardır.

“Türk eğitim sisteminde ne tür zorluklarla karşılaştınız? Kısaca bahsedebilir misiniz?” sorusu ile bu soru başlığı altında “Bu zorluklardan özellikle yurt dışında eğitim almaya teşvik edici, itici unsur olarak gördüğünüz sebepler nelerdir?” ve “Bu durumlar yurt dışında eğitim alma kararınızı etkiledi mi?” alt sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde verilen yanıtların a. Yurt dışı eğitime yaşanan zorlukların yansması ve b. Yurt dışı eğitime Türkiye’de sağlanamayan imkânların yansması temaları altında toplandıkları görülmüş olup elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir;

4.12. Yurt Dışı Eğitime Yaşanılan Zorlukların Yansıması

Katılımcıların yaşadıkları bu zorlukların kendileri için yurt dışı eğitim almaya teşvik ve itici bir unsur olup olmadığını ve yurt dışında eğitim alma hususunda kararlarını etkileyip etkilemediğini öğrenmek amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlar incelendiğinde K3 kodlu katılımcının bu kararı çok önceden aldığı, K4 kodlu katılımcının yabancı dilini geliştirme, burs kazanmış olması ve farklı bir perspektiften bakabilme adına bu kararı aldığı, K6 kodlu katılımcının kariyerinde kendine avantaj sağlayacağını düşündüğü, K7 kodlu katılımcının mesleğiyle alakalı Türkiye’de güncel çalışmaların takibinin az olması ve buna bağlı olarak da güncel derslerin açılmaması ve motivasyonu düşük hocaların olmasından dolayı, K8 kodlu katılımcının tek sebebinin katsayı uygulamasının bilgisayar mühendisliği okumasına engel olması, K10 kodlu katılımcının eğiliminin bu yönde olmasından kaynaklandığı, K13 kodlu katılımcı daha kolay bir tercih olmasından dolayı olduğunu, K14 kodlu katılımcı ise söz konusu zorlukların tetikleyici unsur olduğunu belirtmiştir.

“Hem dilimi geliştirmek hem farklı bir perspektiften bakabilmek adına hem de burs alma hakkım olunca bunun yaşamaya değer bir şey olduğunu düşündüm.” (K4).

“Yurt dışına çıkmamdaki ana sebep kesinlikle değildi diyebilirim. Yan etkenlerden belki olabilir. Asıl amacım yüksek lisansımı yurt dışında yaparak kendime bir avantaj sağlamak ve yabancı dilimi geliştirmektir.” (K6).

“Bir de burada açılan derslerin çoğu Türkiye’de açılmıyor. Türkiye’nin günceli bu anlamda takip etme konusunda sıkıntısı var. Bu da bir dezavantaj gibi görünüyor.

Bu tarz sıkıntılar beni yurt dışında eğitim almaya yüzde yüz itti diyebilirim. Türkiye’de günceli takip eden, bu konularda araştırma yapan motivasyonlu hocalar olsaydı, ben de Türkiye’de çalışabilirdim. Buradaki derslerin çoğu açık, hiç bir şeyi gizli saklı yapmıyorlar.” (K8).

“Türk eğitim sistemindeki bu ezberci ve dayatmacı sistem açıkçası beni yurt dışında eğitim almaya itti diyemem. Dolaylı olarak etkiledi LYS-LGS sınavına hazırlanmam için son yılmda inanılmaz sınava hazırlık ve konu çalışmak için zaman ayırmam gerekiyordu. Benim son yılmda bu kadar zamana maalesef sahip değildim çünkü olimpiyatlara hazırlanıp Alman

derslerine odaklanınca çok vaktim kalmadı. Bu sebepten Türk üniversite sınavından başarısız olmama sebep oldu. Daha sonra bir yıl daha hazırlanmak yerine vakit kaybetmemek adına önümdeki fırsatı değerlendirdim. Direkt olarak Türk eğitim sistemindeki beğenmemelik ve kolay kaçmak gibi bir sebepten dolayı etkilemedi.” (K13).

“...Bu söylediklerim yurt dışında eğitim almam konusunda etken oldu, tetikledi diyebilirim, ama buraya gelmeden önce burada nasıl bir ortam olduğu hakkında bir fikrim yoktu. O yüzden yüzde yüz bir etkendir diyemem.” (K14).

Türk eğitim sisteminde yaşadıkları zorlukların yurt dışı eğitim almaları üzerinde itici bir etkisinin olup olmadığına dönük beyanda bulunan katılımcılar genel anlamda üç farklı başlık altında fikir beyan etmiştir. Bir kısım katılımcı yaşadığı zorlukların herhangi bir etkisinin olmadığını, bilakis yurt dışında eğitim alma gibi bir amacının zaten var olduğunu, diğer bir kısım ise söz konusu zorlukların yurt dışında eğitim almayla ilgili doğrudan değil de dolaylı olarak etkilediğini ifade etmiştir. Üçüncü grup ise yaşadıkları zorlukların kendilerini doğrudan yurt dışında eğitim almaya iten sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu konu biraz daha detaylandırılacak olursa; bir kısım katılımcı yaşadıkları zorlukları yurt dışı eğitime teşvik ve iten sebep olarak görmüş bunları yabancı dil öğretimi, dünyadaki güncel çalışmaların takibinin Türkiye’de yapılmaması, hocaların motivasyon düşüklüğü, meslek liselerine yönelik katsayı uygulaması, yurt dışında üniversite okuma imkanının Türkiye’ye nazaran daha kolay olması, adalet ve kontrol mekanizmalarındaki eksikliklerin tetikleyici unsur olarak görmektedir. Diğer bir kısım katılımcı ise ailevi sebeplerden, burs kazanmış olmasından, farklı bir bakış açısı kazanma isteğinden, kariyeri açısından avantaj elde etme isteğinden, çok önceden bu yönde karar vermesinden ve eğilimin yurt dışında eğitim alma yönünde olmasından kaynaklanan kişisel sebeplerden dolayı olduğunu belirtmişlerdir.

4.13. Yurt Dışı Eğitime Türkiye’de Sağlanamayan İmkânların Yansıması

Katılımcılar (K3, K6, K7, K8, K11, K14) aynı imkânları Türkiye’de bulabilmeleri durumunda yurt dışına gitmek istemeyeceklerini belirtmişlerdir. K4 kişisel gelişimini tamamlamak için yurt dışında eğitim almak isteyebileceğini, K9 yurt dışında eğitim almaktan ve yurt dışında yaşamaktan memnun olduğunu, K10 gerçekler ile algıların bulunduğu yaş itibarıyla kavramasının zor olduğunu ve algılardan dolayı aynı imkânlar olmasına rağmen bu durumu fark edemeyeceğini, K13 gitmek istemezdim demesine rağmen

yaşadığı ve edindiği tecrübelerle dayanarak yurt dışında eğitim almasının kendisine sağladığı avantajlarının olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.19. Yurt Dışı Eğitime Türkiye’de Sağlanamayan İmkânların Yansıması

Kod	Frekans
Aynı imkânları Türkiye’de bulabilmeleri durumunda yurtdışına gitmek istemeyecek	6
Kişisel gelişimini tamamlamak için yurt dışında eğitim almak isteyebileceğini	1
Yurt dışında eğitim almaktan ve yurtdışında yaşamaktan memnun olduğunu	1
Gerçekler ile algıların bulunduğu yaş itibarıyla kavramasının zor olduğunu ve algılardan dolayı aynı imkânlar olmasına rağmen bu durumu fark edemeyeceğini	1
Gitmek istemezdim demesine rağmen yaşadığı ve edindiği tecrübelerle dayanarak yurt dışında eğitim almasının kendisine sağladığı avantajlarının olduğunu	1

“Aynı imkânları Türkiye’de bulabilseydim kesinlikle gitmezdim. Burada aldığım eğitim ile ekonomik kariyer anlamında bana kazandırdığı avantajları Türkiye bana sağlamış olsa ailemin yanından kesinlikle ayrılmak istemezdim.” (K3).

“Her zaman yurt dışına gitme gibi bir düşüncem vardı, fakat korkuyordum tutunacak bir şeyler arama vardı. Ailemin tek çocuğu olmam, bütün eğitim hayatımı ailemin yanında geçirmem, onlardan yanından ayrılma duygusallığını yaşamamak için gitmezdim diyebilirim. Fakat şöyle de bir gerçek var. Ne kadar aynı imkânları sağlamış bile olsa, insanın kendi kabuğundan çıkması için böyle bir tecrübeyi edinmiş olması gerekli. Bunu düşününce iyi ki gelmişim diyebiliyorum.” (K4).

“Aynı imkânlar Türkiye’de olsa kesinlikle yurt dışına çıkmazdım. Çünkü burada zor bir hayat yaşıyoruz, kendi başımızayız. Ailemize ayrı bir masraf oluyoruz, bunlar kolay şeyler değil. Kendi ülkende, kendi insanların arasında, kendi ailenin yanında öğrenci olmak var. Dışarıdan bakıldığında kolay gibi gözüke de bence çok zor. Ülkemde böyle fırsatlar olsa bir gün düşünmem kesinlikle ülkeme geri dönerim diyebilirim.” (K6).

“Günceli takip edip Türkiye’de de dersleri açsalar, hocalar bunları öğrenip öğretmeye çalışsalar o zaman çok daha iyi olabilirdi. Ben de bu konuda Türkiye’den ayrılmayı düşünmezdim. ABD’deki imkânları Türkiye’de bulabilseydim kesinlikle gitmek istemezdim.” (K7).

“Eşim Alman olmasına rağmen ailemin tek çocuğu olmam ve ailemin Türkiye’de olmasından dolayı bana eğer istersen Türkiye’ye yerleşebiliriz diyor. Şu an Almanya’da olmaktan çok memnunum. Hatta çocuklarımın burada eğitim almasını burada yetişmesini istiyorum. Dolayısıyla iyi ki buraya gelmiş ve eğitim almışım ve buraya yerleşmişim diyorum.” (K9).

“Burada gerçeklerle algıları ayırmak gerekir. Yurt dışına çıkarken lise dönemimde, o yaş itibariyle eğitim sisteminin gerçeklerine çok vakıf değildim. Algılarım bana Türkiye’deki eğitimin çok kötü olduğunu Amerika’daki eğitimin bunun çok çok üzerinde olduğunu kesin kabuller olarak zaten yerleştirmiştim. Batı ülkeleri gelişmiş ülkeler, bizim ülkemiz gelişmemiş. Bu sadece eğitim anlamında değil bir batıya veya Amerika’ya gitme eğilimi vardı zaten. Bu tamamen algıdır aslında. Bunu gönül rahatlığıyla söyleyebilirim. MIT’nin imkânları Türkiye’de olsaydı bile ben o yaşlarda bunu göremeyebilirdim. Burada kararları belirleyen durumlar algılar ve duygular aslında.” (K10).

“Okumak istediğim bölüm İslami ekonomi. Boğaziçi üniversitesi, Koç üniversitesi veya bu seviyedeki bir üniversitede olsaydı yurt dışında okumak istemezdim. Bu seviyelerdeki üniversitelerde bu bölüm olmadığı için mecburen yurt dışını tercih etmek zorunda kaldım.” (K11).

“Kendimi özgür hissedebileceğim öğrenmem ve öğrendiklerimi pratikte kullanabileceğim bir eğitim sistemi olmuş olsaydı Türkiye’de, bu seçimi yaptığım dönemi düşünerek hayır çıkmak istemezdim. Ama şu an ki aklımla olsaydı evet çıkmak isterdim.” (K13).

“Aynı imkânları Türkiye’de bulabilmiş olsaydım muhtemelen gitmezdim. Direkt kariyerime odaklanırdım.” (K14).

Katılımcılar benzer imkânları Türkiye’de bulabilmeleri durumunda gitmek istemeyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca gitmek istemezdim demesine rağmen yaşadığı edindiği tecrübelerin kendisi için farkındalık oluşturacağını ifade eden katılımcılar da mevcuttur. Türkiye’de benzer imkânları bulsalar bile kişisel gelişimini tamamlama, Türkiye’deki algıların gerçeklerden farklı olsa bile, yurt dışına çıktığı yaş itibariyle bunu

fark edemeyebileceğini belirten katılımcılar da olmuştur. Bunun yanında yurt dışında eğitim almaktan ve yaşamaktan memnun olan katılımcılar da mevcuttur.

Araştırma kapsamında her ne kadar sorulmasa da katılımcıların Türk eğitim sisteminden bahsederken sistemin geliştirilmesine yönelik bir kısım tavsiye ve önerilerde bulundukları görülmüş ve verilen bu yanıtlar “Türk eğitim sistemini geliştirmeye yönelik öneri ve tavsiyeler” teması altında toplanmıştır.

4.14. Türk Eğitim Sistemini Geliştirmeye Yönelik Öneri ve Tavsiyeler

Katılımcılardan K3, K7, K9, K11 ve K13 Türk eğitim sistemindeki zorluklardan bahsederken satır aralarında yaşadıkları ülkelerin eğitim sistemlerinde gözlemledikleri olumlu özelliklerden bahsederek öneri ve tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Tablo 4.20. Türk Eğitim Sistemini Geliştirmeye Yönelik Öneri ve Tavsiyeler

Kod	Frekans
Gözlemledikleri olumlu özelliklerden bahsederek öneri ve tavsiyelerde bulunanlar	5

“Türkiye’de 12. sınıfta üniversite sınavı nedeniyle vites atılır. ABD’de tam tersine 12. daha yavaşlar, öğrenciler hangi okullara gideceklerini bakmaya başlar. Hangi alanlarda hangi okullar daha iyi diye araştırılır. Başvurular yapılır ve sene sonunda üniversiteye girilir. Lisede müfredat olarak çok başarılı ama öğrenciler arasındaki rekabette harcanan enerji öğrencinin başarısını düşürüyor. ABD’de sınavlar sadece %35 etkili oluyor. Geri kalanı sosyal hayatta elde ettiğiniz başarılar. Katıldığın projeler, mülakat gibi alanlara göre değişiyor bu durum. Türkiye’de hiç ilgilenmediğiniz bir alan bile olsa sınavda yapabilirseniz başkasının önüne geçme şansınız olur.” (K3).

“ABD’de şöyle bir sistem var; üniversitelerde ilk iki sene hiçbir bölümün yok, herkes üniversiteye aynı dersleri alarak giriyor. İlk iki sene istediğin dersleri alıyorsun ondan sonra ikinci sınıfın sonunda bölüm seçiyorsun. Bu hukuk da olabilir mühendislik de, tıp da olabilir. Bunun önü tamamen açık. Bizde de böyle olsa ben şu bölümden ders alayım olmadı, bu bölümden ders alayım diyerek iki sene içerisinde yatkın olduğun bölümü bulabilirsin. Bu

şekilde istediğin ve yatkın olduğun bir mesleği seçme şansın olabilir. Bu sanırım Türkiye’de Sabancı üniversitesinde var.” (K7).

“Almanya’da ise bu durum biraz daha farklıdır. Burada öğrencinin yönlendiği bölüm dışında sosyal dersleri veya sosyal aktivite dersleri olabiliyor. Mesela yüzme dersleri müzik dersleri gibi dersleri oluyor ki öğrencinin eğitiminin dışında belirli bir denge kurulmuş oluyor. Türkiye’de veya şöyle diyebilirim benim okuduğum okulda böyle bir şey yoktu.” (K9).

“Bir başka hususta bu tabi yurt dışına gelince karşılaşabiliyorsunuz. Buradaki arkadaşlarım meslekleriyle alakalı lise zamanında ekonomiyle ilgili dersler almışlar. Bu beni çok şaşırtmıştı çünkü bizim lise eğitimizde temel dersler vardı. Bu anlamda erken yaşta bu tarz dersleri almak daha önceden bilgi sahibi olmak kendini geliştirme anlamında bir katkı sağlayabilir. Lisede aldığımız temel derslerin de önemi büyük tabii ki. Bunların yanına belki istediği mesleğe uygun dersler koyulabilir. Bu Türkiye’deki öğrenciler için daha iyi olabilir.” (K11).

“Mesela Alman üniversite sınavında sunum yapmam gerekiyordu bana bir fizik sorusu vermişlerdi ve bu sorunun cevabını tahtada çözüp anlatmam gerekiyordu. Sorunun cevabını tam bulamamama rağmen tahtada anlatırken soruyu şöyle demiştim sorunun tam cevabını veremiyorum, fakat bu sorunun çözümünün de şu yöntemi izlerdim burada böyle bir hata yapmış olsaydım böyle düzeltme yapmam mümkün olurdu sonuç olarak bu soruya uygulanacak çözüm yöntemi şu şekilde cevapta burada çıkardı demiştim. Soruyu rakamlardan ve formüllerden bağımsız tamamen yaklaşım üzerine yorumlardan oluşan bir cevap vermiştim. Bu sınavdan çok yüksek bir puan aldığımı hatırlıyorum.” (K13).

Katılımcılar tarafından sunulan öneri ve tavsiyeler verilirken özellikle lise son sınıfta ders ağırlığının ABD’deki gibi azaltılarak meslek araştırma olanağının artırılması, sosyal başarı ve yer alınan projelerin üniversiteye girişte ölçü olarak değerlendirilmesi gerektiği, Almanya’daki gibi derslerde sosyal dersleri veya sosyal aktivite derslerine ayrılan alanın genişletilmesi, birçok ülkede olduğu gibi meslek liseleri haricindeki liselerde de farklı meslek gruplarına yönelik derslerin de verilebileceği, üniversite giriş sınavında test

teknikinden ziyade Almanya'daki sınav tarzının daha iyi olduğu ve bunun gelecekte dikkate alınması, üniversite eğitiminin ilk iki yılının ortak olması, ikinci yılın sonunda ise istenilen bölüme geçiş hakkının sağlanması gibi öneri ve tavsiyelerde bulunulmuştur.

4.15. Öğrencilerin Devlet Politikaları Hakkındaki Görüşleri

Araştırma kapsamında katılımcılara “*Yurt dışına çıkmak isteminizde Türkiye devletinin politikaları ne derecede etkili oldu? (Eğitim politikaları, devletin genel politikaları vb.)*” sorusu sorulmuş ve bu soruya verilen yanıtların “Öğrencilerin devlet politikaları hakkındaki görüşleri” tema başlığı ile “Yurt dışı eğitime devlet politikalarının tesiri”, “Eğitim politikalarının değerlendirilmesi” ve “Eğitim sisteminin değerlendirilmesi” alt tema başlıkları altında toplandıkları görülmüştür.

Katılımcılar tarafından yurt dışına çıkmak istemelerinde Türkiye devletinin uyguladığı devlet politikalarının ne tür bir etkiye sahip olduğuna ilişkin verilen yanıtlar incelenmiş ve verilen yanıtlara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.15.1. Yurt dışı eğitime devlet politikalarının tesiri

K3 ve K13 Eğitim politikaları sebebiyle yurt dışında eğitim almak zorunda kaldıklarını ifade etmişleridir. K5 ve K8 kodlu katılımcılar ise devletin uyguladığı genel politikalar sebebiyle yurt dışında eğitim almış ve buraya yerleşmiştir. K7 kodlu katılımcı ise nispeten devletin genel politikalarını yurt dışında eğitim almaya iten sebep olarak belirtmiştir.

Tablo 4.21. Yurt Dışı Eğitime Devlet Politikalarının Tesiri

Kod	Frekans
Eğitim politikaları sebebiyle yurt dışında eğitim almak zorunda kalmış	2
Uyguladığı genel politikalar sebebiyle yurt dışında eğitim almış ve buraya yerleşmiş	2
Nispeten devletin genel politikalarını yurt dışında eğitim almış	1

“Türkiye’nin eğitim politikalarının hedeflediğim kariyer ve bununla ilgili bana sağladığı olanaklar yetersiz olduğu için benim ABD’de eğitim almama sebep oldu.” (K3).

“Türkiye’nin politikaları ailemin taşınmasına neden oldu diyebilirim. Benim kimliğimde Musevi yazması beni korkutan bir durum oldu diyebilirim. Türkiye’ye tatile bile gelirken bu konuda acaba birileri bir şeyler derler mi korkusu yaşıyorum. Annem Türk babam Hollanda asıllıdır. Taşınacağımız

sıralarda annem taşınmaya hazırlarken babam taşınmaya hazır değildi çünkü babam Türkiye'yi çok seviyordu. Gerçi bütün ailem hala çok seviyor. Türkçesinin iyi olmaması, iş olanaklarının azalması, uluslararası bir firmada çalışınca Türkiye'nin politikası o firmanın ticaret yapmasını zorlaştırıyor ve ailem Türkiye'de bizim için bir gelecek görmedikleri için ayrıldılar.

Türkiye'nin eğitim politikaları taşınmamızda diğer bir unsurdu diyebilirim. Ben aptal birisi değilim liseyi birincilikle bitirdim ve şu an ABD'ye üniversitemin birincisi, olarak geldim Türkiye'de eğitim alırken hiçbir zaman bana inspire (ilham vermek) veremediler hiçbir zaman için beni motive edemediler. Hollanda'ya taşındıktan sonra en çok konuştuğum dil İngilizce ve Türkçeydi. Hollandacam çok iyi değildi, fakat zorlandığım bir konu mu oldu anlamadığım bir şey mi var hoca yanıma gelip benimle özel ilgileniyor gerekirse tercüman getiriyorlardı. Beni success (başarılı) yapmak için potansiyelime ulaşmam için he şeyi yapıyorlardı. Türkiye'de mesela sana numara veriyorlardı. Bunu hayatım boyunca unutmayacağım. Gerçi bütün öğretmenlerim ismimle hitap ediyordu kimse numaramla beni çağırmiyordu. Ama yine de eğitimin genellediğini gösterir bir durum, Hollanda'da daha bireysel eğitim var. Türkiye'de öğrencilerin potansiyellerine ulaşmaları için ekstra çaba göstermiyorlar, zaman harcamıyorlar. Arkadaşlarımdan biliyorum okuldan böyle konularda hiç yardım alamıyorlardı.

Hollanda'ya gelen, Türkiye'den gelen arkadaşım var. Bu arkadaşlarım Türkiye'nin iyi okullarından geliyorlar ve hiç birinin eğitim alırken zorlandığını duymadım. Ama olay şu; ben Hollanda'da üniversite okurken lisede öğrendiklerim sayesinde teorikte öğrendiğim her şeyi gerçek hayatta uygulayabiliyorum. Ben consultancy (danışmanlık) yapıp yeni şirketlerle çalışabiliyorum, client (müşteri) söyleyip böyle bir şey denebiliriz diyebiliyorum. Bu Hollanda'da öğrendiğim ve beni geliştiren bir durumdur. Türkiye'de öğrenciler her şeyi ezberleyip sınava giriyor geçtikten sonra her şeyi unutuyorlar. Öğrendiklerini hayata uygulama gibi bir durumları olmuyor. Liseyi Türkiye'de bitirmiş bir arkadaşım bu durumu 3. Sınıfın başında ancak anlayabildi. Artık Hollanda mantığıyla düşünmeye başlayabildim dedi.

Türk kültürü, Türk insanı gerçekten çok iyi, çok akıllıyız, eğitim sistemine rağmen. Biraz da Türk kültürü insanları buna zorluyor. Stresten kendini yıpratın arkadaşlarım var, bir numara olabilmek için. O arkadaşlarımı biraz daha motive eden bir enviromente (çevreye) eğitim alabilseler, kim bilir ne kadar başarılı olurlar. Bu durum üzerinde durulması, düşünülmesi gereken bir konu, bunun Türk eğitim sistemiyle, eğitim politikalarıyla, siyasi politikalarla alakası var tabi ki.” (K5).

“Yurt dışına çıkmamda Türkiye’nin uyguladığı politikalar biraz da olsa etkili oldu diyebilirim. Mesela Türkiye’de akademisyenler sürekli değişiyor, atılıyorlar gibi. ABD’de akademisyenler işine bakıyor. Pozisyonları sağlam, sadece araştırmalarını yapıyorlar. Yarın bir gün atılabilirim gibi bir derterleri yok. Bu konuda çok rahatlar Türkiye’de gibi belirsizlikler yok. Bir bakmışsın pozisyonun kaybolmuş, bu tarz şeyler insanı düşündürüyor. Onlarca yıl çalışacağım, üretmeye çalışacağım sonra gönderileceğim; insan değer mi, bu kadar kolay mı diye düşünüyor. Devlet iyi bir destekte bulunsa yapılan çalışmaların, araştırmaların kıymetinin bilindiğini, teşvik ettiğini gerçekten vurgulasa samimi bir şekilde insan şeref duya duya çalışır. Ama maalesef böyle olmayınca insanın motivasyonunu çalışma azmini etkiliyor.” (K7).

“Yurt dışına çıkmamda Türkiye’nin politikaları o zaman tabi ki etkiledi. Hatta şimdi Türkiye’ye dönmememde hala etkili diyebilirim. Türkiye’deki çalışma ve eğitim hayatımda gördüklerim, emeğinin karşılığını almandaki zorluk, yakının olmadan ilerlemesindeki sıkıntılar, adalettaki güvensizlik gibi bunlar çalışma hayatında, özel hayatında insanın aradığı en temel olgulardır. Şu anda da çok değişen bir şey olduğunu düşünmüyorum. Eğitim politikalarında benim zamanımdaki yanlışlıklar zaten benim yurt dışına çıkmamda etkili oldu. Daha çalışkan bir öğrenci olabilseydim bilgisayar mühendisliğine girebilirdim, ama bu çok çok zor bir durumdu. Ön lisans okuduktan sonra dikey geçiş sınavıyla mühendisliğe geçebiliyordunuz normalde 160 soruluk sınavda 4 yanlış yaptım fakat lisans programına geçemedim. Bunun haricinde daha ne yapmam gerekiyordu bilemiyorum. Bunun gibi eğitim politikalarının önüme taş koymasından dolayı tabi ki çareyi başka yerde ağrıyacağım. Kendi potansiyelimi bildiğim için Türkiye’de kalıp

ön lisans mezunu olarak çalışmak istemedim. Şu anda bile ne eğitim politikası çocuğumun geleceğini düşününce, ne adalet sistemi, ne çalışma hayatı, ne de sağlık sistemi beni cezbetmiyor. Bazı konularda avantajları olabilir, ama Türkiye'ye dönmek için tetikleyecek sebep bulamıyorum.” (K8).

“Üniversite sınavını dizayn ediliş şekli, eğitim müfredatımız, öğrendiklerimizin bizden istenış biçimi, bunlar direk eğitim politikasıyla alakalı olduğu için benim yurt dışında okumamın sebebinin Türk devletinin eğitim politikası yüzünden yurt dışına çıktım diyebilirim. Dünyanın her yerinde üniversiteye girmek için belirli bir türde sınav var ve bu sınavın zorluk derecesi, buna bağlı olarak öğrencilerin elemeye tabi tutulması durumu var. Gerekli ve yeterli emeği vermeyenlerin bu sınavdan eleneceği muhakkaktır. Türkiye'deki üniversitelerin daha homojen olması, eşit başarıda ve cazibede olması, ülkenin her yerine eşit dağılım göstermesi sınav üzerindeki önceliği daha da düşürebilir. Türkiye'de herkes isim yapmış üniversitelere girmek için tabiri caizse birbirlerini eziyorlar. Benim sınavdan ortalama bir puan almam ve iyi bir üniversiteye giremeyeceğimi görmem zaman kaybını da düşününce yurt dışına çıkmama sebep oldu.” (K13).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından ortaya konan eğitim politikalarının katılımcıları yurt dışında eğitim görmeye sevk eden önemli unsurlardan olduğu anlaşılmış ve katılımcıların bu hususu kendi tecrübelerinden hareketle detaylandırıdıkları görülmüştür. Diğer taraftan eğitim politikalarının yanı sıra devletin uyguladığı genel politikanın da insanları yurt dışında öğrenim görmeye sevk eden bir tarafının bulunduğunu beyan eden katılımcılar da mevcuttur.

4.15.2. Eğitim politikalarının değeriendirilmesi

K1, K2, K9 ve K12 kodlu katılımcılar eğitim politikalarından memnun olmadıklarını bildirirken bunu; K1 meslek seçimindeki homojen dağılım, mesleki algı, gençlerin birey olmaları ve sorumluluk yüklemesindeki kültürel etki, K2 ihtiyaca göre mesleki yönlendirme ve kaliteli eğitimdeki azalma, K9 eğitim sistemindeki sürekli değışim, K12 okullardaki fiziki imkân yetersizliği ve spesifik ilgi anlarına yönelik olanakların yetersizliği olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 4.22. Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi

Kod	Frekans
Eğitim politikalarından memnun olmadıklarını	4

“Almanya’da eğitimin amacı insanları öğrencileri hayata hazırlamakken Türkiye’de bu durum bir nevi öğrencileri yarıştırmak gibi geliyor bana. Almanya’da mesleğin iyisi kötüsü yok herkes kendi dalında, branşında uzman sayılıyor. Bütün mesleklerin değeri, önemi var ve mesleğe karşı saygı duyuyorlar. Bizde herkes doktor, mühendis olmak zorunda ki meslek sahibi olasın. Diğer mesleklerin çok bir değeri yok. Almanya’da ise bütün mesleklerin değeri var ve hepsine saygı duyuyorlar.

Almanya’da aile ve devlet ortaklaşa çalışarak genç bireyleri hayata hazırlıyor. Burada gençler hayata tek başlarına mücadele etmeyi öğreniyorlar. Türkiye’de ise kültürümüzden kaynaklanan sebeplerden gençleri hayata hazırlamak konusunda sıkıntılarımız var. Bir şekilde kendimizi hayata hazırlamıyoruz. Anne, baba çocuklara çok müdahale ediyor ve birey olduklarını çok sonraları kavrayabiliyor gençler.” (K1).

“Türkiye’de şu an ki uygulanan eğitimi hiç beğenmiyorum. Gençleri çok fazla köreltiler, eğitimin içeriğini çok fazla oynadılar. Artık üniversite mezunu olmak Türkiye’de kolaylaştı. Bununla birlikte eğitimin kalitesi artmadı tam tersine düştü diyebilirim. Eskiden Anadolu Liseleri vardı artık her yer İmam Hatip. Olmasın demiyorum illaki olmak isteyenler vardır toplumun buna da ihtiyacı var, olsunlar özgürce ama siz Anadolu Liselerinin hepsini İmam Hatip yaparsanız eğitimde başarılı olduk diyemezsiniz. Bunun dengesini kurmak ve ihtiyaçlara göre bu duruma şekil vermek gerekir.

Bir konuda Türkiye’de çocuğun eğitime harcanan paranın çok gibi geliyor bana. Dünyanın birçok ülkesinde bu durum benzer, ama Türkiye’de biraz daha fazla olduğunu düşünüyorum.” (K2).

“Sınıfların kalabalık olması durumu var mesela. Bu konuda çok yapılacak bir şey olduğunu düşünmüyorum. Kalabalık bir ülkeyiz, özellikle İstanbul kalabalık bir yer bu gerçeklik maalesef yapılacakları kısıtlıyor. Bunun haricinde okulların içerisinde yeterli imkânların olmaması, yeterli bahçe alanının olmaması, mesela bizim okulumuzda spor salonumuz vardı,

fakat yeterli yeşillik alanımız yoktu. Almanya’da gideceğiniz okul çok küçük bile olsa kesinlikle yeterli yeşillik alana sahiptir ve öğrencilerin spor yapabileceği yeterli imkânlar vardır. İstanbul’daki en elit okullar da dâhil öğrencilerin kendilerini iyi rahat hissedebileceği şekilde düzenlenmiş birkaç okul hariç tabi Galatasaray, Kabataş Erkek Lisesi gibi onlar da bulundukları konum itibarıyla deniz kenarında olmasından kaynaklanıyor. Geri kalan okullar betondan oluşmuş, bahçe dedikleri yerler altına asfalt atılmış alanlar. Öğrenciler okul dediği yere gitmek dahi istemiyor böyle olunca. Kendimi düşününce ilköğretimde hissettiğim şeyler böyleydi. Bunun haricinde biraz spesifik olacak ama eğitimin hiçbir kademesinde olimpiyatlara hazırlanma konusunda öğrenciler desteklenmiyor. Özellikle ilkokullarda benim devlet okulundan özel okuluna geçmemde bu sebeptendi. Özel okulda bile çok etkili bir çalışma yoktu doğru dürüst hazırlanamadım. Türkiye’de olimpiyatlar söz konusu, fakat maalesef destek ve çalışma ortamı yok. Türk eğitim sisteminde ne ilköğretimde nede lisede bilime yönelik yeterince önem verilmiyor öğrencilerin bu tarz yarışmalara hazırlanmaları desteklenmiyor.

TÜBİTAK’ın düzenlediği Olimpiyat yarışmalarında birinci aşamaları geçtim fakat ikinci aşamaları derecelerim bulunmuyor. Bunun haricinde özel yarışmalarda derecelerim bulunuyor. Bu durumda biraz çalışma imkânı bulamamamdan kaynaklanıyor. Ben çok geç başlayabildim diyebilirim. Genelde çok erken yaşlarda başlanıyor bu tarz yarışmalara. Ben ancak 9. sınıfta başlayabildim. Okulumuzda bu konuda özel bir çalışma grubu bulunuyordu. Ancak onlarla çalışabildik fakat bu bile çok yeterli olmuyor. Bazı özel okullardaki yarışmacılar sadece yarışmaya hazırlanma imkânları olabiliyor. Bizde ise bütün derslere girmek zorundaydık. Bizimle ilgilenen hocalar çoğu zaman gelemiyor bir de okul aile birliği engel oluşturabiliyordu. Olimpiyatlara hazırlanmak için yardım alabilmek amaçlı bizlere mentorluk yapabilecek tecrübeli insanları getirmek istediğimizde maddi olarak kaynak bulmada sıkıntı yaşıyorduk. Devlet okullarında bu tür sıkıntılar yaşıyor açıkçası. Okulun yöneticileri tarafından olimpiyatlara hazırlanmak adına çok etkili ve uygun ortam hazırlamak konusunda başarılı olamadılar. Benim gibi birçok öğrenci yeterli destek alamadıklarından dolayı soğutuldu diyebilirim.

Yurt dışına çıkarken devlet politikaları düşünerek yurt dışına çıkmadım açıkçası. Yurt dışına çıkışım tamamen kişisel bir durumdu yurt dışında okumak daha kolay olduğu için çıktım. Karar verirken Münih üniversitesinin Avrupa'nın en iyi üniversitesi olarak görülmesi Türkiye'deki herhangi bir üniversiteyle kıyaslanabilecek bir üniversite değildi. Daha kolay ve mantıklı bir eforla buraya gelmek varken neden daha zor yolu seçerek Türkiye'deki iyi okullara gitmeye çalışayım dedim. Bunun dışında Türk eğitim sisteminin kötü olması veya devletin politikaları kötüydü bakış açısıyla bakıp karar vermedim tamamen kişisel tercihti benim için.” (K12).

Araştırma kapsamında görüşleri alınan katılımcılar tarafından Türk eğitim politikaları yorumlandığında verilen eğitimin öğrenciyi hayata hazırlama noktasında ciddi eksikliklerinin olması, mevcut ortamın aile baskısına izin vermesi, Türkiye’de üniversite mezunu olmanın kolaylaşması, üniversitelerde eğitim kalitesinin düşmesi, işe girmede liyakatten ziyade tanıdık referansına ihtiyaç duyulur hale gelinmesi, ilköğretim ve ortaöğretim müfredatında sürekli değişiklik yapılması, Türkiye’de ciddi eğitimler sunan Anadolu lisesi gibi eğitim kurumlarının kalitelerinin azalması ve daha çok imam hatip lisesine ağırlık verilmesi, devlet okullarında fiziksel ve sosyal aktivite için yeterli yeşil alan mevcudiyetinin bulunmaması, sportif ve bilimsel yarışmalar için kamu tarafından ayrılmış yeterli kaynakların bulunmaması gibi hususlara dikkat çekildiği görülmüştür.

4.15.3. Eğitim sisteminin değerlendirilmesi

K4, K6, K11 ve K14 kodlu katılımcılar eğitim politikalarından çok eğitim sistemindeki eksikliklerden memnun olmadıkları hususu üzerinde durmuşlardır. K4 sınıflar (zengin-fakir) arası imkân ve olanak eşitsizliği olduğunu, K6 artan üniversitelere oranla eğitim kalitesinin azalmasından, K11 popülizm esasıyla altyapısı olmayan bölümlerin ve orantısız büyüme şeklinde bütün üniversitelere açılmasından, K14 adil denetim yetersizliği ve öğrencilerin eğitim sisteminin içerisinde yeterince yer almamasına temas etmişlerdir.

Tablo 4.23. Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi

Kod	Frekans
Eğitim sistemindeki eksikliklerden memnun olmadıklarını	4

“Devletin politikalarıyla alakalı olduğunu düşünüyorum. Mesela burada her şey çok pahalı ve devlet her şeyden çok vergi alıyor ve aldıkları bu

vergileri halka hizmet olarak geri veriyorlar. İsveç devletinin uyguladığı politikalar sayesinde herkesin eşit olduğunu hissedebiliyorsun. Kimsenin kimseden farkı yok burada. Türkiye’de bu durum tam tersine, bir şeyler elde etmek için çok çabalamamız gerekiyor. Devlet-özel ayrımı hatta iki insan arasında farklar oluyor ki bu da devletin politikalarıyla, eğitim politikalarıyla direk alakalı diyebilirim.” (K4).

“Türkiye’de son zamanlarda çok fazla üniversite açıldı ve üniversiteye girmek de çok kolaylaştı. Küçümsemek gibi görünmesini istemem ama çok sayıda küçük özel üniversitede ilk üç sırada tercih yaptığında %75 - %100 burs imkânı veriyor. Eğitim kalitesi çok iyi olmamakla birlikte çok mezun veriyorlar. Benim mesleğimle alakalı da çok fazla Uluslararası Ticaret ve İşletmeciliği bölümü var ve çok sayıda mezun veriyorlar. Benim kendi adıma ortaya bir fark koymam gerekiyordu burada yüksek lisans yaparak bu farkı oluşturmak istedim.” (K6).

“Okumak istediğim alan Türkiye’ye geç geldi. Katılım bankaları varlığından beri var olan ve bilinen bir şey, bunların temeli 1900’lü yıllara dayanıyor. Türkiye’de ilk katılan da 1984’de Albaraka Türk’tü sanırım. Bilinen bir şey olmasına rağmen bu bölümün açılmaması tabii ki sistemin bir eksiğidir. Şu an ki açılma şekli de hiç hoş değil açıkçası. Bu durumdan da memnun değilim açıkçası. Şu an için rastgele her yere açıyorlar bu bölümü. Bu şekilde olmaması gerekiyor.” (K11).

“Bir memnuniyetsizlik var insanlarda, herkes hakkının yenildiğini düşünüyor, bana bu yapılmadı ben niye bunu yapayım gibi düşünüyorlar. Ben hakkımı alamıyorum ki niye uğraşayım. Ülkemizde böyle düşünüldüğü için çok sağlıklı çalışmalar çıkmıyor maalesef. Eğitim ve politika açısından çok bir şey söylemek istemiyorum. Ama burada gördüğüm güzel şeylerden biri dönem sonlarında hocalara internet üzerinden okul sistemi, anket açıyor. O dönem hangi dersi aldıysan hocayı, sınıfı, dersi, dersliği kısacası her şeyi değerlendiriyorsun. Bu ders şöyle verimliydi, şu dersten şu kadar verim aldım. Neden verimsiz olduğunu seçiyorsun, hocayı değerlendiriyorsun, bu dersi bir daha almak istersen neleri etkin edilebilir, bir sonraki dönemdeki öğrenciler ne alsa daha iyi olur, teknoloji kullanımı, hocanın birebir

etkileşimi, sosyal aktivitelere ne kadar teşvik ediyor gibi sorulara cevap veriyorsunuz. Bu şekilde her ders için anket düzenleniyor. Bu duruma göre bir sonraki dönem o ders açılıyor veya açılmıyor. Bu tarz bir sistem Türkiye'ye getirilse veya bana sorsanız Türkiye'deki okuduğun üniversiteyi bu kriterlere göre değerlendir dersiniz tırnak içinde tabi ki hocandan hocaya değişirdi ama genel olarak sınıfta kalırdık. Türkiye'de teknoloji kullanımı çok fazla yok. Hocaların öğrencileri teşvik ettiği bir yaklaşım yok. Yüz veya iki yüz kişilik sınıflarda, amfilerde öğrencilerle birebir ilgilenme imkânı yok gibi sonuçlar çıkardı. Öğrencilere kesinlikle sorulmuyor bu hoca nasıl, memnunuz musun diye. Bu hocaların çoğunun buralarda kalması öğrencilerin memnun olmasından değil farklı sebeplerden vs. vs.lerden orada bulunuyor veya kalıyor. Gerçekten hak edip orada olan ve değerli öğrenciler yetiştirenleri de var hiç hak etmediği halde orada olup öğrencilerin geleceğini etkileyenler de var. Bunun gerçekten iyi bir şekilde süzgeçten geçirilip değerlendirilmesi gerekiyor.

Mesela bizim arkadaşlarımız var Türkiye'ye dönen; dünya çapındaki en iyi okullarda eğitim alıyoruz, bizim bursiyerlik şartlarından biri dünya çapından ilk 500 üniversitede eğitim alma şartımız var. Yüksek lisans ve doktoranı bu üniversitelerde tamamlıyorsun ve Türkiye'ye üniversiteye döndüğünde dekanın karşısına geçiyorsun ben geldim eğitime başlamak, yardımcı doçent olarak eğitmenlik yapmak istiyorum, tezimin konusu şu, bunun üzerine çalıştım diyorsun. Sen onları boş ver siyasi görüşün nedir diye soruyormuş. Bu durumu eğitim politikasıyla mı değerlendirmemiz gerekiyor yoksa devletin politikasıyla mı? Eğitimin, kariyerin, yaptığın çalışmalar vs. sen bunlarla değerlendirilmiyorsun ülkende, her yer için geçerli değilse de çoğu yerde değerlendirme bu yönde oluyor. Bu durum artarak devam ediyor sanki öyle görüyorum, gözlemliyorum yeni dönen arkadaşlarımdan öğrendiğim kadarıyla.” (K14).

Katılımcılar tarafından beyan edilen görüşler dikkate alındığında Türk eğitim sistemine dönük eleştirilerin getirildiği çok sayıda hususun söz konusu olduğu görülmektedir. Bu katılımcılar; ülkede okuyan düşük ve yüksek gelir grubuna üye öğrencilerin aldığı eğitimler arasında eşitsizlikler olduğu, ulusal ölçekte kurulan üniversitelerde ve açılan bölümlerde iyiyi arayan bir yaklaşımın olmadığını ve bilakis açılan bu yeni kurum ve bölümlerin mevcut

kaliteyi aşağıya çektiği, öğretim üyesi liyakatsizliği ile siyasetin üniversiteleri etki altına alması gibi hususlara temas etmişlerdir.

4.16. Türkiye’deki Eğitim Kültürünü Oluşturan Faktörlerin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında katılımcılara “Yaşadığınız ülke ile Türkiye’nin öğrencilere sağladığı imkânlar, eğitim alanları (kütüphane, derslik, okul, kampüs vb.) kısaca eğitim ortamı ve imkânlarını karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve bu soruya verilen yanıtların “Türkiye’deki eğitim kültürünü oluşturan faktörlerin değerlendirilmesi” tema başlığı ile “Eğitim alanları”, “Eğitim ortamı”, “Eğitim imkânı” ve “Bazı ülkelerin Türkiye’ye göre olumlu özellikleri” alt tema başlıkları altında toplandıkları görülmüştür.

4.16.1. Eğitim alanları

Kütüphane

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş katılımcılardan bulunduğu ülkelerdeki kütüphaneler ile ülkemizde yer alan kütüphaneleri karşılaştırmaları istendiğinde K1, K2, K3, K4, K5, K9, K11, K12 kodlu katılımcılar bulundukları ülkenin kütüphanelerinin gerek fiziki gerekse kaynak bakımından Türkiye’ye oranla daha iyi şartlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. K7, K8, K10, K13, K14 kodlu katılımcılar ise bulundukları ülkedeki kütüphanelerden ülkemizdeki kütüphanelerden belirgin bir farkının olmadığını belirtmişlerdir. K8 ve K9 belirleyici unsurun öğrencilere verilen kütüphane eğitiminden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.24. Kütüphane

Kod	Frekans
Bulundukları ülkenin kütüphanelerinin gerek fiziki gerekse kaynak bakımından Türkiye’ye oranla daha iyi şartlara sahip olduğu	8
Bulundukları ülkedeki kütüphanelerden ülkemizdeki kütüphanelerden belirgin bir farkının olmadığını	5
Belirleyici unsurun öğrencilere verilen kütüphane eğitiminden kaynaklandığını	2

“Üniversite kütüphanelerine halk dâhil herkesin girme şansı var. Almanya’da küçük yerlerde büyük kütüphaneler var diyebilirim, fakat Türkiye’de sadece büyük şehirlerde var bu imkânlar.” (K1).

“Kütüphaneler bakımından buradakilerde bilgi çeşitliliğinin daha fazla olduğunu, bilgi edinebilmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum. Bunu

okuduğum üniversiteyle kısıtlamıyorum, bizim üniversite kütüphanesinin yetersiz kaldığı zamanlarda bizi Los Angeles'ın şehir kütüphanesine yönlendirirler orada istediğiniz bütün kaynaklara kitaplara erişebiliyorsunuz.” (K3).

“Yeditepe üniversitesinde kütüphanede hiçbir zaman duramazdım. Gerçi üniversiteden üniversiteye fark illaki vardır, ama okuduğum üniversite olarak ben Yeditepe'yi baz alıyorum. Bizde rektörlük binasında bir katını kütüphane yapmışlar sıkış tıktık bir çalışma ortamı küçücük iki masa koymuşlardı. Burada 3-4 katlı bir kütüphane var; içerisinde kafesi, kendine ait mutfak, mikrodalga fırın, buzdolabı var. Bunlar öğrenciler için evlerinden getirdikleri yiyecekleri saklamaları, ısıtabilmeleri için. Burada kantin gibi bir şey olmadığı için ve tamamen öğrencinin rahat edebilmesi için böyle bir şey yapmışlar. Bazen kütüphaneler çok yoğun oluyor, ama fakültenin içerisinde öğrencilerin çalışma alanları var. Buralarda rahatlıkla çalışabiliyoruz. Akşamları kapansa da kartlarımızla içeri girip istediğimiz saate kadar ders çalışabiliyoruz. Ayrıca bu çalışma alanları inanılmaz ferah buna kütüphanelerini de dâhil edebilirim. Cam duvarlar var insanın içini rahatlatıyor, insanın burada ders çalışması geliyor diyebilirim. Bir kat bireysel çalışma alanı diğer kat grup çalışma alanı gibi bunları göz önüne aldığımızda Yeditepe üniversitesiyle karşılaştırılmaz bile.” (K4).

“Boğaziçi üniversitesinde arayıp da bulamadığım bir kaynak sıkıntısı olmadı. Stanford'da çokça bağış almasından dolayı 8 kütüphane var biraz garip geldi bana. Kütüphane bakımından ben bir sıkıntı yaşamadım diyebilirim.” (K7).

“Ben Almanya'da üniversiteye gittiğim zamanda kuzenim Celal Bayar Üniversitesinde tıp bölümünü okuyordu. Kuzenim Almanya'ya beni ziyaret etmeye geldiğinde üniversitemi tanıtma amacıyla üniversitemin bölümlerini, kütüphanesini, kantinini vs. gezdirdim. Kendi üniversitesiyle karşılaştığında arada dünyalar kadar fark olduğunu söyledi. Okuduğu okulun kütüphanesinin çok küçük, eski olduğunu ve kaynakların, kitapların eksik olduğunu söylemişti. Bir başka tanıdığım yakın bir zamana da benzer bir konu üzerine ODTÜ'de Makine mühendisliği okurken bölümün

laboratuvarlarını kullanıp araştırma yapmalarına izin vermediklerinden bahsetmişti. Lise zamanımda öğretmenlerimin beni kütüphanede araştırmaya teşvik ettiklerini kaynak tavsiye ettiklerini hatırlamıyorum. Türkiye’de kütüphane ve laboratuvar kullanımı ve teşvik konusunda öğrencilerin çok eksik kaldığını düşünüyorum açıkçası.” (K9).

“Kütüphane için Türkiye geri kalmış durumda, İngiltere’deki kaynaklar daha çok tabi, bu arada Boğaziçi üniversitesini ayrı tutuyorum orada bütün kaynakları bulabiliyorduk diyebilirim.” (K11).

“Türkiye’deki kütüphanelerin Almanya’daki kütüphanelerden eksik yanı olduğunu düşünmüyorum.” (K13).

Katılımcılardan bir kısmı bulundukları ülkenin kütüphane gerek fiziki gerek kaynak bakımından Türkiye’ye oranla daha iyi şartlara sahip olduğunu belirtmişlerken diğer bir kısmı bulundukları ülkedeki kütüphanelerden belirli bir farkın olmadığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar belirleyici unsurun öğrencilere verilen kütüphane eğitiminden kaynaklandığını belirtmektedirler.

Derslik ve kampüs

Tablo 4.25. Derslik ve kampüs

Kod	Frekans
Dersliklerin ve öğrenci sayılarının sabit olduğu	2
Sabit kalabilmesi için özel çalışmaların olduğu	1
ABD’de kampüslerin geniş alanlara sahip olduğu	1
İsveç’te kampüslerin fiziki şartlarının daha iyi olduğu ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde dizayn edildiği	2
Belirli bir farkın olmadığı	4
Bu durumu yeni kurulan üniversitelerdeki derslik ve kampüs haricinde diğerleri ile arasında belirli bir farkın olmadığı	1

Bulundukları ülkelerdeki derslik ve kampüs ortamı ile Türkiye’deki ortamı karşılaştırmaları istenen katılımcılardan K1 ve K9 Almanya’da dersliklerin ve öğrenci sayılarının sabit olduğunu ve K1 sabit kalabilmesi için özel çalışmaların olduğunu, K2 ABD’de kampüslerin geniş alanlara sahip olduğunu, K4 ve K6 İsveç’te kampüslerin fiziki şartlarının daha iyi olduğunu ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde dizayn edildiğini belirtmişlerdir. K3, K7, K11 ve K13 kodlu katılımcılar üniversitelerin kampüs ve imkânlar bakımından belirli bir farkın olmadığını, farklı bir yorum olarak K10 ise bu durumu

yeni kurulan üniversitelerdeki derslik ve kampüs haricinde diğerleri ile arasında belirli bir farkın olmadığını belirtmiştir.

“Derslikler çok fazla değil, nüfus artış hızı takip ediliyor. Toplum mühendisleri bu konuda çok fazla dikkatli. Yerel yönetimler çok güçlü diyebilirim. Türkiye’de yerel yönetimler bürokrasiye çok fazla takıldıkları için yürütme çok fazla tıkanıyor. Almanya’da bu durum çok farklı işliyor ve toplumun yararına oluyor.” (K1).

“Lisedeyken üniversite gezilerine katılma şansım oldu. Buraya geldikten sonra fiziki anlamda aralarında çok fazla bir farkın olmadığını hatta bazı üniversitelerin buradakilerden daha da güzel olduğunu söyleyebilirim. Fakat lise ve alt eğitim kategorilerinde ABD Türkiye’den daha iyi diyebilirim. Özel okul devlet okulu arasındaki farkı kapatıp eşitlik sağlayabiliyorlar.” (K3).

“Buradaki binalar biraz daha eski tarihi eser gibi duruyorlar. Buradakiler yeni bina sevmiyorlar. Bütün binalar tarihi bina gibi, ama bu binalar çok büyükler. Sadece yurt binaları Yeditepe üniversitesinin 3 katı kadar ve Üniversitenin kurulduğu alan çok büyük. Türkiye İsveç’ten çok büyük ama fiziki olarak buradaki üniversitelerle yarışabilecek üniversiteleri çok az. İki ülke arasında bakıldığında küçük kampüsler küçük derslikler vs. bu şekilde baktığımızda aradaki mantalite farkı ortaya çıkıyor. Bizde daha fazla ticarete dökülmüş gibi duruyor.” (K4).

“Bu konuda bildiğim üniversitelerle ilgili söyleyebilirim. Bilkent, ODTÜ Yıldırım Beyazıt ve MIT’den bahsedebilirim. Bilkent ve ODTÜ’nün kampüs vs. fiziki imkânlar olarak hiçbir eksiği yok. Yıldırım Beyazıt’ın sadece kütüphane konusunda belirli bir eksiği var sadece 8-9 yıllık bir üniversite olması 2 yıl öncesine kadar kampüsümüzde iyiydi diyemem daha çok lise gibiydi. Şimdi daha geniş bir yerdeyiz geliştirmekteyiz Yıldırım Beyazıt üniversitesi olarak. Yıldırım Beyazıt üniversitesi, ODTÜ ve Bilkent’in seviyesine ulaşırsak zaten bizim de hiçbir eksikimiz kalmamış olacak.” (K10).

“Derslik bakımından çok bir farklılık olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Okul imkânları konusunda Türkiye’dekiler gayet normal diye düşünüyorum

çünkü yurt dışında da çok bir şey sağlamıyorlar okulun kampüsün imkânlarını düşündüğümde.” (K11).

“Türkiye’deki yaşam kampüs ortamı, yapılabilecek, görülebilecek şeyler bir Almanya’ya bir ABD ile karşılaştırdığımızda yeterli olacağını hatta daha da fazlası olduğunu düşünüyorum.” (K13).

Derslik ve kampüs açısından Türkiye ile bulundukları ülke mukayesesini yapması istenen katılımcılar arasında Türkiye’nin bu iki unsur açısından daha iyi olduğunu belirtenler olduğu gibi arada herhangi bir fark yok diyen katılımcılar da mevcuttur. Katılımcılar, derslik ve öğrenci sayılarının sabit tutulduğu bununla ilgili birimlerin olduğunu, yurt dışında kurulan üniversitelerin öğrenci ihtiyaçlarına ve gereksinimlerine yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’deki kampüs ve imkânlar bakımından yurt dışında bulundukları üniversiteyi düşündüklerinde aralarında çok bir farkın olmadığını, fakat Türkiye’de yeni kurulan üniversitelerde bu olanakların kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler için cazibe merkezi olan ülkelerde kurulan üniversiteler maddi kaynaklar ve imkân bakımından sağladığı avantajlar nedeniyle tercih edilmesini kolaylaştırmaktadır. Fakat öğrencilerin çoğu yurt dışında derslik ve kampüs olanaklarını değerlendirdiklerinde belirleyici bir farkın olmadığı görüşü ağırlık kazanmaktadır. Burada Türkiye’de yeni kurulan üniversitelerin eksikleri olduğu, bunları zaman içerisinde aştığı görülmektedir.

4.16.2. Eğitim ortamı

Katılımcılar bulunduğu ülkede eğitim ortamına avantaj sağladığını düşündükleri özellikleri; nüfusun geniş alanlara eşit dağılım göstermesi (K1), eğitimcilerin müfredat belirlemede daha bağımsız olmasının (K3), dersin işleyişi sırasında sınıf disiplinin daha fazla olması (K5), sınıf içi öğrenci sayısının ideal olması ve öğrenciler arası grup çalışmasının avantajları olduğunu (K6), sınıf sayısının eğitimcinin yönetebileceği düzeyde olması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik destek alabilecek birimlerin çok olması (K9) şeklinde belirtmişlerdir. K10 kodlu katılımcı kaliteli eğitim için iyi yetişmiş eğitimcilerin olması gerektiğini ve iyi yetişmiş eğitimcilerin bir arada olması gerektiğini, K12 ve K13 kodlu katılımcılar ise eğitimin süresi, sosyal ve kişisel gelişimi etkilemeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirterek Türkiye’deki eğitim ortamının eksik olan yönlerinden bahsetmişlerdir. Bu görüşten farklı olarak K13 kodlu katılımcı bulunduğu ülkenin sosyal olarak Türkiye’ye nazaran daha monoton bir ortamı olduğunu ifade etmiştir.

“Nüfusun ülkenin geneline yayılmış olması fiziki alanların geniş olması okulların ve diğer eğitim ortamlarının geniş ve ferah olmasını sağlıyor. Bununla birlikte iş imkânı için çok büyük bir alan oluyor. Türkiye’deki gibi büyük metropollerde iş ve yaşam sıkışıklığı burada yok. Almanya derslikler yaşam ve eğitim için çok geniş alanlara sahip. Bu durum sayesinde öğrencilerin hayatlarını belirlerken, Türkiye’den daha fazla imkâna sahip oluyorlar.” (K1).

“ABD’deki eğitimciler Türkiye’ye nazaran daha bağımsızlar, daha rahatlar ders anlatma konusunda. Daha özgürler diyebilirim. Gerekğinde müfredatın dışına çıkabiliyorlar.” (K3).

“Sınıf sayıları çok değil ideal sayıda, çoğunlukla grup çalışmaları yapılıyor. Ders işleme şekli şu şekilde: Hocalar dersleri anlattıktan sonra dörderli gruplar halinde konuyla ilgili aramızda tartışıyoruz. Öğrendiğimiz konu hakkında kısa sürede hem tekrar hem de arkadaşlarımız konu hakkında ne düşündüklerini öğreniyorum farklı bakış açılarıyla bakmamı sağlıyor ki bu durum benim adıma çok yararlı diyebilirim.” (K6).

“Şu an Türkiye’deki eğitim ortamını açıkçası çok bilmiyorum ama Almanya’da sınıflar derslikler genelde 15 kişilik sınıflar oluyor. Bir öğretmen idare edebileceği ve yönetebileceği büyüklükte oluyor sınıflar. Öğrenciler herhangi bir şey olduğunda, herhangi bir zorluk yaşadıklarında başvurabilecekleri, yardım alabilecekleri yerler çok fazla sayıda.” (K9).

“Çok fazla üniversite kurulmasının çok fazla artışının olmadığını düşünüyorum. Artısı ne kadar var o konuda çok bir şey diyemem. Sadece üniversite kurmakla eğitimin artmayacağı aşikâr bir durum, eğitim kaliteli hoca yetiştirmekler ve o hocaları doğru, verimli işlere kanalize etmekle olur. Bu arada Türkiye’de kaliteli hocaların verimsiz işler yapıyor olması da çok önemli bir konu. Hocaların verimsiz olmalarının sebepleri var. Hocaların bir arada olmaları, farklı üniversitelerde dağılmış olmaları, bir arada olmamaları araştırma açısından verimsizliğe yol açan bir faktör oluyor özellikle öğrenci yetiştirme açısından. Çok üniversite açtığınızda, mesela hiç profesör yok, yardımcı doçentler var. Bu şekilde bölümlerin olması içlerini

dolduramadığınız da, orayı tercih eden öğrencinin ne yapacağını bilemiyor. Dolayısıyla kaliteli öğrenciler tercih etmiyor ve buralarda kaliteli öğrenciler yetişmiyor. Bunu bilhassa Anadolu'daki üniversiteler için söylüyorum.” (K10).

“Sosyal açıdan kesinlikle Almanya çok daha önde diyebilirim. Türkiye’de bir öğrencinin günü yoktur. Öğrenciler bütün hafta okula gider, arta kalan zamanlarda oda kalırsa ödev yapar. Tam gün okullarda öğrenciler sabah 8 okula gider akşam evine gelir. Lisede sınava hazırlanıyorsa hafta sonu kursa hazırlanır. Benim için de durum böyleydi hatta kişisel olarak dışarıdan birçok kursa başlamıştım hiç birini tamamlayamadım. Burada hiçbir öğrencinin hayatı bu şekilde değil. Zaten burada tam zamanlı okul yok. Öğrenciler sabah okula gidiyorlar saat 1-2 gibi okuldan çıkıyorlar sonra bütün zamanları kendilerine ait ne yapmak istiyorlarsa yapabiliyorlar sosyal olarak veya kişisel gelişim olarak. Buradaki öğrenciler için okul onların hayatlarındaki bir parça gibi bütün hayatlarının hepsini kapsamıyor amaçları haline gelmiyor. Türkiye’de ise kesinlikle böyle değil. Başarı olmak istiyorsanız hiçbir sosyal hayatınızın olmaması gerekiyor. İllaki sosyal olarak kendinize zaman ayırmak istiyorsanız ya uykusuz kalacaksınız ya da çok bir başarı beklemeyeceksiniz bir şekilde bir yerlerden kısmanız gerekecek.” (K12).

Katılımcılar yaşadığı ülkede eğitimde avantaj oluşturduğunu düşündüğü özellikleri, nüfusun ulusal ölçekte homojen dağılımı, eğitimcilerin müfredat belirlemede özgürlüğü, sınıf içi disiplin, ideal sınıf sayısı ve grup çalışma sıklığı, ihtiyaca yönelik destek birimlerinin fazla olması şeklinde belirtmişlerdir. Türkiye’deki eğitimdeki eksiklikleri kaliteli eğitimin için iyi yetişmiş eğitimcilerin olması ve bu eğitimcilerin bir arada olması gerekliliği, eğitim süresinin iyi hesaplaması, bu sürenin öğrencileri sosyal ve kişisel gelişimini etkilemeyecek şekilde dizayn edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4.16.3. Eğitim imkânı

Katılımcılara bulundukları ülkenin eğitim imkânlarının Türkiye’deki eğitim imkanlarından farkının ne olduğuna yönelik yöneltilen soruya verilen yanıtlar incelendiğinde Almanya’da öğrencilerin meslek seçimini yeteneği veya ilgi alanına yönelik yapabilmesi (K1), İsveç’te (K4) ve Hollanda’da (K5) öğrencilerin ihtiyaçlarına; taleplerine cevap verme ve bunlara için farklı disiplinlerden yardım alabilme, Almanya’da üniversite

eğitiminin daha zorlayıcı olması ve teknik okullardaki ekipman ve laboratuvarlar kullanımının daha verimli kullanılabilmesi (K8), ABD’de aynı bölümlerdeki hoca sayısının çok daha fazla olması (K10), Almanya’da veya gelişmiş ülkelerde eğitim kaliteli olması, buna bağlı olarak alınan diplomanın prestijli olması (K13), Türkiye’de ABD’ye göre teknik okullarda bütçe ve maddi kaynak olanaklarının daha düşük olması ve buna bağlı olarak laboratuvar ve atölyelerdeki malzeme ve ekipman imkanları ile bunların verimli ve aktif kullanılabilme imkanının daha fazla olduğu (K14) hususlarına değinildiği görülmüştür. Türkiye’deki eğitim imkânının daha iyi olanak sunduğu alanın ise ücretsiz üniversite eğitimi alınabilmesi olduğu da vurgulanmıştır (K7).

“Almanya’da öğrenciyi yeteneği ölçüsünde bir alana yönlendiriyorlar. Bu sayede o alanda iş tecrübesi oluyor, fakat öğrenci belirlenen alanda çalışmak istemezse veya fikrini değiştirirse tekrar farklı bir yeterlilik programına dâhil olarak farklı bir meslek kendine belirleyebilir. İş yeterlilik sertifikası durumu var. Son yıllarda Türkiye’de de başlandı sanırım. Burada 3 yıl o işte bil fiil çalışmak ve bir de not alman gerek. Bu notu yönetici, ustabaşı, müdür gibi yöneticiler veriyor. Ortalamanın 80 olması gerekiyor ki kontrat alabilsin.” (K1).

“Burada öğrencileri teşvik etmek için küçük toplantılar yapıyor, öğrencilerin ihtiyaçlarına taleplerine cevap veriyorlar. Ben ilk geldiğim zaman buraya adapte olabilmem için psikolojik destek alma imkânı verdiler.” (K4).

“Genel eğitim imkânları bakımından Türkiye daha iyi olabilir. ABD’de eğitim parayla bursu çok az kişi alabiliyor bildiğim kadarıyla. Aileler çocuklarının eğitimi için birikim yapıyorlar çocuklarının küçüklüğünden itibaren. Üniversiteler paralı ve çok ucuz değil veya öğrenciler borç alabiliyor sonra ödemek koşuluyla. Bu durum bakımından Türkiye daha iyi diyebilirim. Kısıtlı maddi imkânım olmasına rağmen Boğaziçi’nde okuyabildim. Herhangi bir ücret ödemedim çok iyi de bir eğitim alabildim.” (K7).

“Eksik nerede diye soracak olacaksanız bizde hoca konusunda eksiğimiz var. Bilkent matematik bölümünde 10 civarında hoca var, MIT matematik bölümünde 60 tane hoca var.” (K10).

“Türkiye’deki bir üniversiteye girdikten sonra Almanya, ABD veya bunlar gibi birinci dünya ülkelerinde çok iyi bir üniversite mezunu olmuşum prestijine kavuşabilecek olsaydım kesinlikle Türkiye’de kalırdım. Benim için tek belirleyici faktör buydu. Diplomamın ne kadar geçerliliğinin olacağı, beni ne kadar hayata hazırlayacağı haricindeki bütün konularda Türkiye’nin eksik olmadığını düşünüyorum.” (K13).

“Burada üniversitelerin giriş katlarında çalışma imkânı olan yerler var. Mimarlık, mühendislik, güzel sanatlar öğrencileri için ya da herhangi bir öğrencide olabilir; makinalar, 3D Max, ahşap oyma makinaları gibi dışarıda büyük paralar harcayarak yaptırabileceğiniz, çalışabileceğiniz şeyleri üniversite kaynak sağlayıp getirtmiş, kendi malzemeni alıp gelip bu aletleri kullanabiliyorsun. Kütüphane sadece kitap okumak isteyenler için değil işlevsel ödevleri olanlar için de hitap etmeli. Türkiye’de kütüphane deyince akla sadece kitap okuyup ders çalışılan ortam geliyor. Mühendisler mimarlar için proje hazırlayanlar için çok fazla çalışma alanı ve imkânı sağlanmış durumda ABD’de. Türkiye’yle sistem çok benzer, fakat burada hocalar öğrencilere ekstra çalışabilmeleri için laboratuvarı açık bırakabiliyor. Türkiye’de ekstra çalışabilme imkânının bu konuda yok diyebilirim. Burada üniversite hocalara belirli bir kaynak ayırıyor. Hocalar bunları işlevsel kullanabilirse öğrencilere çok güzel imkânlar sağlanmış oluyor. Mesela hocalar bütçeden artan parayla ahşap kesme makinası alıyor, fotoğraf makinası alıyor atölyenin bir kenarına fotoğraf stüdyosu kuruyor. Türkiye’de böyle şeylere hiç rastlamadım belki hocalara bütçe gelmediğinden ya da gelen bütçelerin yetersiz veya düzgün kullanılmadığından öğrencilik yıllarında atölye imkânsızlıklarını çokça yaşadım. Mesela Türkiye’de herkes kendi malzemelerini getiriyor burada okul kendi karşılıyor. Tabi diğer bir boyutu var bunun: Türkiye’de okullar ücretsiz burada okulların belirli bir ücreti var bununla doğru orantılı olabilir. Türkiye’de devletin her üniversiteye ayırdığı belirli bir bütçe illaki vardır. Bu bütçeden atölyelerin

malzemelerini tedarik etme konusunda üniversiteler daha hassas olabilirler mesela.” (K14).

Katılımcılar, bulundukları ülkelerde öğrencilere yönelik ilgi ve yetenek analizinin yapıldığını, öğrenci ihtiyaç ve taleplerinin dikkate alındığını, üniversite eğitiminin Türkiye’ye nazaran daha zorlayıcı olmasına bağlı mezun olduğunda tam anlamıyla donanımlı bir şekilde mezun olduğunu, sahip olunan diplomanın uluslararası saygınlığa sahip olduğunu, üniversitelerin maddi kaynak bakımından iyi durumda olduğunu ve bununla hem öğretim üyelerini hem de eğitimlerine dönük öğrenci masraflarını finanse edebildiklerini, bulunan kurumlarda atölye, laboratuvar, ekipman olanağı ve bu yerlerin verimli kullanılabildiğini; diğer taraftan üniversite öğretim üyesi kadrosunun kalabalık olmasının öğrencilere açısından avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Türkiye’de devlet okullarında eğitimin ücretsiz sunulmasının Türkiye lehine bir avantaj olduğu söylenebilir.

4.16.4. Bulunulan ülkenin artı özellikleri

Katılımcılara göre ABD’de üniversite altı eğitim kademelerinde aynı tür okullar arası seviye farkının olmayışı (K3), Hollanda’da anaokulu düzeyinde özel eğitim modeli uygulanan okulların devlet tarafından ücretsiz verilebilme olanağı (K8), Almanya’da lise düzeyinde aynı tür okullar arasında ve büyük şehir ile kırsal ayrımı olmaksızın seviye farkının olmaması gibi durumların (K12) bulundukları ülkeyi Türkiye’den olumlu yönde ayıran özelliklerdir.

“Özellikle belirli bir hata ararsak tabi ki buluruz. Özellikle Türk eğitim sistemi çok ezberci bir sistem. Bunu hem Almanya hem Hollanda’yla karşılaştırarak söyleyeyim. İlköğretimden başlayan sistemlerde Hollanda en iyi durumda çünkü çocuklara olan baskı çok az. Çocuklar Hollanda’da 4 yaşından itibaren okula başlıyorlar. Çok küçük yaşta başlıyor gibi gözükmesine rağmen çocuklara bilgi ağırlıklı bir eğitim vermiyorlar. Çocuklara hayat tecrübesi olabilecek oyun oynamakla özgüven vermekle başlıyorlar. Hollanda’da neredeyse bütün okullar devlet okulu, özel okul çok az var Almanya’da bu durum böyle. Hollanda’nın farkı örneğin Waldorf, Montessori okulları gibi okullar devlet okulları adı altında ücretsiz eğitim veriyorlar. Türkiye’de ve Almanya’da çocuğunu Waldorf, Montessori gibi okullara göndermek istiyorum dediğinizde ödemeniz gereken meblağlar çok

fazla. Hollanda’da böyle bir durum yok. Devlet size bu imkânı ücretsiz olarak sağlıyor.” (K8).

“Akademik olarak Türkiye’deki okulları buradaki herhangi bir okulla kıyaslayamam. Biz bu konuda çok başarılıyız diyebilirim. Burada okulların belirli bir standardı var, çok iyi okul kavramı yok. 3 seviye okul varsa bu seviye okullar arasında çok bir fark yok. Hepsi birbirine yakınlar bizdeki gibi arada uçurum yok. Gimnazyum olan okullar Almanya’nın her yerinde aynı. Münih’teki Gimnazyumların hepsi aynı, şuradaki daha iyi buradaki daha kötü diyemiyorsunuz. Çünkü eğitim kalitelerin hepsi aynı aralarında fark yok.” (K12).

Katılımcılara, lise ve altı branşlarda özel okullar ile devlet okullarının ciddi bir kalite farkına sahip olmadığını, özellikle küçük yaşlardan itibaren verilen eğitimlerin ezbere dayalıdan ziyade öğrenciye özgüven aşılayan ve yaşama hazırlayan eğitimler olduğunu ve bazı ülkelerde ise özel eğitim modellerinin devlet okulları tarafından ücretsiz verildiğini ifade etmektedir

4.17. Tersine Beyin Göçü için Devletten Beklentiler

Araştırma kapsamında katılımcılara “*Ne tür durumların değişmesiyle tekrar ülkenize dönmek isterdiniz? İlgili makamlardan beklentileriniz nelerdir? Kısaca bahsedebilir misiniz?*” sorusu sorulmuş ve bu soruya verilen yanıtların “Tersine beyin göçü için devletten beklentiler” tema başlığı ile “Dönüp-dönmeme düşüncesi”, “İlgili makamlardan beklenti”, “Toplumdan beklenti” ve “Türkiye’nin ve Türk kültürünün olumlu görülen yönleri” alt tema başlıkları altında toplandıkları görülmüştür.

Tablo 4.26. Tersine Beyin Göçü için Devletten Beklentiler

Kod	Frekans
Evlenerek bulundukları ülkelere yerleşmiş	4
Halen yurt dışında eğitim almakta	8
Ailesiyle yurt dışına yerleşmiş	1
Eğitimini tamamlayıp Türkiye’ye dönüş yapmış	1

Katılımcılardan K1, K2, K8, K9 evlenerek bulundukları ülkelere yerleşmişler, K5 ailesiyle yurt dışına yerleşmiş, K10 eğitimini tamamlayıp Türkiye’ye dönüş yapmış, K3, K4, K6, K7, K11, K12, K13, K14 halen yurt dışında eğitim almaktadırlar.

4.17.1. Dönüp-dönmeme düşüncesi

Katılımcılar Türkiye'ye dönüp yaşama konusunda dönmek istemediğini (K2), ilk tercihlerinin kalmaktan yana olduğunu (K4, K6), dönme konusunda kararsız olduklarını (K12, K13), koşul ve şartların istedikleri gibi olması durumunda dönebileceklerini (K5, K8, K9), Türkiye'ye veya yakınlarında bir yere gelmek istediğini (K7) ya da Türkiye'ye dönmek ve yaşamak istediklerini (K3, K10, K11, K14) belirtmişlerdir.

Tablo 4.27. Dönüp-Dönmeme Düşüncesi

Kod	Frekans
Dönmek istemediğini	2
Türkiye'ye dönmek ve yaşamak istediğini	4
İlk tercihlerinin kalmaktan yana olduğunu	2
Koşul ve şartların istedikleri gibi olması durumunda döneceğini	3
Türkiye'ye veya yakınlarında bir yere gelmek istediğini	1
Dönme konusunda kararsız olduğunu	2

“Türkiye'ye şu aşamada dönmek istemiyorum. Şunu söyleyebilirim; Türkiye'yi baştan sona gezdim diyebilirim. Beni cezbeden görsellik bakımında çok bir şey kaldığını düşünmüyorum. Yeni yerler yeni şeyler, dünyayı keşfetmek istiyorum diyebilirim.” (K2).

“Tabii ki ABD, Hollanda, Almanya, İsviçre politikaları çok iyi sayılmaz. Ama bu ülkelerin politikaları kötüye giderse Türkiye'ye geri dönmeye itebilir.” (K5).

“Fırsatım olursa tabii ki İsveç'te kalmak isterim. Ama olmazsa daha fazla vakit kaybetmek istemeyeceğim için Türkiye'ye geri dönüp çalışmak isterim. Kendi yaşıtılarım çalışmaya çoktan başlamış olacaklar bu yüzden farklı bir ülkeye gitmek istemem böyle bir araştırmam olmaz.” (K6).

“İmkânım olursa bulunduğum üniversitede bir süre çalışmak isterim, tabii ki bu sonsuza kadar değil. Bu süre belki 5 yıl olabilir ama sonunda Türkiye'ye veya yakınlarına gelmek istiyorum.” (K7).

“Şu an bulunduğum ortamdan ve bulunduğum şartlardan gayet memnunum. Türkiye'deki yönetim şekli ve imkânlar buradaki imkânlarla eşit olursa, ayrıca insan hakları konusunda daha özen gösterilebilirse geri

dönmeyi düşünebilirim. Türkiye'deki mevcut durum bu şartların ve bu imkânların sağlanmasının pek mümkün olduğunu düşünmüyorum. Çok kısa bir zamanda da bu durumların değişebileceğine de inancım yok diyebilirim.” (K9).

“Burada kalmak istemiyorum. Master programım bitince Türkiye'ye dönüp iş hayatında mesleğimle alakalı çalışmak istiyorum.” (K11).

“Son birkaç aydır Türkiye'ye dönmek benim için iyi bir karar mı olacak diye bir şüpheye düşmeye başladım diyebilirim.

Şu an İstanbul'a dönmek istememin nedeni kesinlikle iş imkânlarının iyi olması gibi sebepler değil. Ailem ve bütün yakın arkadaşlarım İstanbul'da yaşıyorlar, bir de ben kendimi her zaman İstanbullu olarak görüyorum.” (K12).

Katılımcıların çoğunluğu Türkiye'ye dönüş hakkında olumlu görüş bildirmiş, diğer taraftan bir kısmı ise bunun için bir kısım şartlar öne sürmüştür. Türkiye'ye dönüp yaşama konusunda katılımcılar; Türkiye'deki koşul ve şartlar istedikleri gibi olması durumunda, bulundukları ülkede istediklerini bulamaması durumunda, hiçbir duruma bağlı olmaksızın dönmek istemiyorum ve istiyorum şeklinde fikir beyan etmişlerdir.

4.17.2. İlgili makamlardan beklenti

Katılımcılar politika yapıcılardan beklentileri; karar verme mekanizmalarının merkezden taşra teşkilatlarına yönlendirme, yeni projelerin büyük şehirlerin dışına kaydırma ve yöneticilerin liyakat usulüne göre seçilmesi (K1), sağlık çalışanlarına karşı şiddet ihtimaline karşı güvenliğin sağlanması (K3), güvenlik ihtiyacının (terör gibi) karşılanması, toplumsal hoşgörü (politik yozlaşma) ve çalışan haklarına korunması (K4), eğitim sistemi düzeltilmesi (bireysel gelişimin önemi, farkındalığı ve uygulama alanı fırsatı), demokrasideki eksikliklerin giderilmesi (liyakat ve nepotizm) ve politik menfaat eldesinin engellenmesi (K5), devlet sisteminin işleyişindeki problemlerin giderilmesi, işsizliğin önlenmesi ve hizmet sektöründen üretim sektörüne geçerek üretimi güçlendirecek çalışmaların yapılması (K6), üniversitelere ve akademisyenlere hak ettikleri değer verilmesi ve liyakat üzerine yerleştirmelerin yapılması (K7), adalet sisteminin düzelmesi, nepotizmin durdurulması, profesyonellik ve şeffaflık anlayışının (eğitim) geliştirilmesi ve devlet kurumlarına yönelik güven probleminin ortadan kaldırılması (K8), insan haklarının

korunmasına özen gösterilmesi (K9), liyakat usulüne göre yerleştirme (alanında uzman kişilerin kendi alanında çalışma ve söz sahibi olması) (K11), teknoloji üretiminin desteklenmesi, asgari yaşam koşullarını sağlayabilme imkânının oluşturulması ve çalışabilecek iş ortamının olması (K12), beyin göçünün engellenmesi, kalifiye (yetişmiş insanların) asgari yaşam kuşlularının iyileştirilmesi ve yetişmiş insanların ülkede kalabilmesinin cazipleştirilmesi (K13), liyakatli ve mesleğinde uzman yöneticilerin atanması ve yetişmiş kişilerin öğrenim ve tahsil aldıkları konularda uygulama imkânı sunulması (K14) şeklindedir.

“Almanya’daki şehirlerde nüfus eşit dağılmaktadır Türkiye’de bu durum nüfusun yarısına yakını 3 büyükşehir ağırlıklı olarak dağılırken diğer yarısı Türkiye genelindedir. Türkiye’de taşra ve küçük şehirler desteklenmeli. Bu durumun değişmesi eğitim de dâhil diğer hususlara etkisinin fazla olacağını düşünüyorum. Artık devlet büyük şehirlere yatırım yapmasın, mesela 3. havalimanı projesi, yanlış anlaşılacak istemem bu projenin yapılması ülkemiz için yararlı bir şey fakat İstanbul’a yapılmasaydı daha iyi olurdu İstanbul’a yakın bir yerleşime yapılırsa oranın ekonomik sosyal birçok anlamda gelişmesi sağlanmış olurdu. Bu şekilde üretilecek projeler büyük şehirlerin üzerindeki yükü daha genele yayma olanağı oluşturabilir diye düşünüyorum.

İşini bilmeyen yöneticilerimiz çok fazla, liyakat usulüne göre seçilmemelerinden kaynaklanıyor sanırım. Bu durumun düzeltilmesi gerekiyor.” (K1).

“Mesleğimle alakalı olarak babam da doktor olduğu için bu tarz durumlarla karşılaştığı için hastanelerde güvenlik, çalışanların güvenliği, şiddet, saldırı gibi olayların önüne geçilmesi, korunması ve doktorlara sağlık çalışanlarına verilen değerin artması gerekiyor. Para, maddiyat gibi konular daha sonra gelen konular. Öncelikli olan konuların bu ikisi olduğunu düşünüyorum.” (K3).

“Türkiye’deki bu terör olayları gibi sorunlar varken dışarı çıkmaya korkuyordum. Bir başka şeyde insanlar çok uçlaştı, birbirlerine saygı duymuyorlar. Bence her türlü fikre saygı duyulması gerekiyor. Türkiye’de çalışan emeğinin karşılığını alamıyor bence. Mesela burada bir seneni doldurduğunda 25 günlük izin hakkın var bunu kullanmayanların oturum

hakkının iptal edildiğini duydum Türkiye’de hakkın olanı kullanmaman için sana baskı kuruyorlar daha çok sömürölmeye çalışılıyor.” (K4).

“Türkiye’ye tatile geldiğimde hiçbir zaman için yabancılık çekmedim ve korkularım olmadı. Türkiye’deki problemleri şimdiki siyasi iktidara bağlayamayız. Türkiye’deki genel mantaliteyle ilgili bence. 2000 yılından önce Türkiye bir doğu ülkesi gibi görülürken 2008’den sonra bir Avrupa ülkesi gibi görünüyordu (İsveç gibi). Tabi bu durumda yaşım çok küçüktü ve çok kavrayamıyordum ama ailemin anlattıkları ve daha sonra Hollanda’ya geldikten sonra bu durumu daha iyi kavrayabildim. Ayrıca benim yaşama alanım çok küçüktü; Maslak ve İstinye gibi dar bir yerleşim yerinde kalıyordum İstanbul dışına da çıkmıyordum. Buranın yaşam standardının çok yüksek olması hatta evimize temizliğe gelen ablanın bile durumu iyiydi. Hiçbir zaman Türkiye’nin az gelişmiş yerlerinde bulunma şansım olmadı. Bunun da eğitim sistemiyle alakalı olduğunu düşünüyorum. Eğitim sisteminden dolayı öğrenciler kendimi geliştirmek istemiyorum, okulu bitireyim hemen çalışmak istiyorum, para kazanmak istiyorum diyor. Bu bir ülkeyi alçak seviyede tutan bir şeydir. Sen üniversiteye gidip daha çok öğrenmek, öğrendiklerini bu ülkeye katmak istemiyorsan, sen ülkeni bir başka seviyeye götüremezsin. Bir ülkeyi üst seviyeye götüren unsur bilgidir. Senin hem kendini ne kadar kapasiteni geliştirdiğin ne kadar inovate (bilgiyle geliştirmek) ile eğittiğin, teknolojiye ne kadar katkı yapabildiğinle ilgilidir. Bu motive Türk insanında yok. Ben küçükken bu motiveyi Türk insanında hissediyordum. Teknolojinin gerçekten çok ilerlediğini daha iyeye gittiğini hissediyordum. Ben Hollanda’ya taşındıktan sonra dışarıdan daha global olarak baktığımda Türkiye’nin demokrasi olarak daha fazla gelişmesi gerektiğini gördüm. Güncel siyasette nepotizm (akrabaya ayrıcalık yapma) çok fazla etkin durumda, nepotizmin Türkiye’yi gerçekten kısıtladığını düşünüyorum. Çok iyi ideaları olan insanlar politikadan uzak tutuluyor. Bu insanlar gerçekten ülkeyi değiştirme potansiyeline sahip, bu insanları politikadan uzak tutmak Türkiye’yi geride bırakıyor olabilir. Benim yetiştiğim çevredeki insanlar da bu durumu görüp bu durumdan bahsediyorlardı. Güncel siyasetin iktidarda olması tabii ki insanlarla alakalıdır. İktidarın oy karşılığında menfaat vermesi beni çok korkutan bir şey, seçilebilmek için her

türlü çıkar ilişkisini kullanabiliyor olması gerçekten çok üzücü bir şey. Çünkü Türkiye'yi çok seviyorum Türkiye'de doğup büyüdüğümde insanlardan gördüğüm sıcaklık Hollanda'da yok. Bu politik ortam ve eğitim sistemi düzeltilebilirse insanlar daha çok motive edilip daha yüksek bir seviyeye taşınabilirse o zaman geri dönmeyi düşünebilirim.” (K5).

“İsveç'te sistem oturmuş durumda, nüfus 9 milyon. Küçük bir nüfusa sahip olunca sistemin işlemesi konusunda çok sıkıntınız olmuyor. Türkiye gibi 80 milyonluk bir ülkede böyle bir uygulamayı yapmak, işletmeye çalışmak çok da kolay olmuyor. Türkiye'deki iş olanaklarının kısıtlı olması, çok fazla genç ve iş bekleyen nüfusun olması Türkiye'nin önünde aşılması gereken engel olarak görünüyor. Türkiye'de daha çok hizmet sektöründe gelişmiş durumdayız, daha çok üretim sektörüne yatırım yaparak gelişimimizi bu yöne kaydırabilirsek bu tür engelleri aşmamız mümkün olabilir.” (K6).

“İlgili makamların ilk önce üniversitelere ve akademisyenlere hak ettiği değeri vermesi gerekiyor. ...Akademisyenlere hak ettiği değeri vermek, ayrıca onların rahat bir şekilde çalışmalarını sağlamak, en önemlisi hak edene hak ettiği değeri vermek gerekiyor. Rastgele insanları pozisyonlara yerleştirmemek, farklı düşünüyor diye üniversiteleri hocaları silip atmamak lazım. Kim alanında iyiye hak eden kişinin o pozisyonu alması, gruplaşmalar vs.lere göre birilerinin bir yerlere gelmemesi, liyakate göre yerleştirmelerin olması gerekiyor.” (K7).

“Şu an için ilgili makamlardan en büyük beklentim adalet sisteminin düzelmesi diyebilirim. Çökmüş bir adalet sistemi bir ülkede varsa adalet sistemi doğru işlemiyorsa zaten hiçbir sistem doğru işlemiyor demektir. Çünkü ne doğru yapanlar ne de yanlış yapanlar hak etiklerini alabiliyor demektir. Bende göz göre göre kendimi bilinmez bir sistemin içine atmak istemiyorum. Bu adalet sistemi değişmediği sürece, yakınını kollamacılık, rüşvet vs. bunlar değişmediği sürece Türkiye'nin iyiye gideceğini düşünmüyorum. Eğitim, sağlık kısacası her şey buna bağlı.

Türkiye'de ki profesyonellik anlayışında biraz sıkıntımız var gibi. Eğitim sistemimizin durumu belli, okullardan mezun olan insanlar aynı seviyede bilgi ve görgüyle çıkmıyorlar. İşini iyi yapanlar muhakkak vardır ama

dışarıdan gördüğüm kadarıyla biraz gücü eline geçiren şef veya müdür olan insanların altındakilerini ezmeye başlıyorlar. Türkiye’de de artık daha az hiyerarşik yapıların yerleşmesi gerekiyor. Ben Almanya’da nasıl ki patronuma gidip açık açık konuşabiliyorsam, Türkiye’de de böyle olması gerekli, ama maalesef Türkiye’de bunu yapılabileceğini düşünmüyorum. İş veya özel bir konuda şeffaflığın olması gerekiyor. Şeffaflığın her yerde olması gerekiyor aslında.

Almanya’da veya Hollanda’da polise güveniyorum. Polisin yanına gittiğim zaman bana yardımcı olacağını düşünüyorum. Mesela aynısını Türkiye için söyleyemem. Türkiye’de devleti benim hakkımı koruyan bir merci olarak maalesef görmüyorum. Hatta tersi olarak görüyorum.” (K8).

“İslam ekonomisi bölümüyle ilgili ilk önce içini doldurup kalifiye eleman yetiştirip sonra açılması az, ama kalıcı bir şekilde yapılmasının daha fazla faydasının olacağını düşünüyorum. Şu an için ders veren hocaların ilahiyat mezunu olmaları bu bölümün hakkını tam manasıyla verdiklerini düşünmüyorum. İslam ekonomisi evet bölümün adı İslami bilgini olması gerekiyor, fakat ilahiyat mezunu olanlar ne kadar ekonomiye hâkimler, ne kadar bilgileri var. Bunun çok yanlış olduğunu düşünüyorum. Çok yanlış ilerlendiğini düşünüyorum. Bölümün devamlılığı için bu durumun bir an önce düzeltilmesi ve liyakat usulüne göre yetişen insanların bölüme kazandırılması gerekiyor.

Üniversitelerin bu durumu düzeltme adına ilk önce profesör ve akademisyenlerin bu alanda bilgi sahibi kişilerin alana getirilmesi gerekiyor. Bir üniversitede bölüme sadece ekonomi bilgisi olan birinin geldiğini duymuştum bu da bence yanlış bir durum. O bölümde ekstra açılmış bir bölüme gelebileceği anlamına gelmiyor. Kendilerini geliştirebilirler. Tabii ki ama iki alanda hâkim insanların getirilmesi doğru olandır. Ekonomi ve İslam ekonomisi birbirine yakın konular, ama özünde birbirinden çok farklı konular, iki dal ekonomiye çok farklı şekilde bakıyorlar, tamamen ayrılıyorlar diyebilirim. O yüzden bu şekilde olmaması gerekiyor.” (K11).

“İstanbul’daki şirketlere bakınca AR-GE çalışması olan çok bir şirket göremiyorum varsa da bunun sayısı çok kısıtlı. Baktığımızda hiçbir büyük

şirketin Microsoft, Google AR-GE'leri İstanbul'da yok. Türkiye'de teknoloji kullanımı fazla olmasına rağmen üretim çok az, üretim için ortam da çok müsait değil. Türkiye'nin ekonomisini düşündüğümde kendi şirketimi kursam bile ne kadar para kazanabileceğim bana getirisi ne kadar olabileceğini kestiremiyorum. Bu kadar zaman Almanya'da okuyup kendimi geliştirdikten sonra Türkiye'ye geldikten sonra en azından rahatlıkla yaşayabileceğim bir maaş kazanabilmem, dolayısıyla yasabilecek bir ortam bulabilmek isterim. Bunu sağlayabilecek şirketler veya gerekli makamlardan beklentim bu şekilde olur. ...İstanbul'a Türkiye'ye dönmek istiyorum. Gönül rahatlığıyla dönebilmem ve rahat edebilmem için iş imkânlarının ve AR-GE merkezlerinin desteklenip kurulması gerekiyor. İstediğim gibi olmaması gibi bir durumda Almanya'da Türkiye'de bir kolu olan bir şirkete girip belirli bir süre çalıştıktan sonra kendimi Türkiye'deki koluna atmaya çalışabilirim.” (K12).

“Yakın bir zamanda medyaya düştüğü için benim de haberim oldu. Almanya'da olmamadan dolayı çok takip edemiyorum. Türkiye'deki belirli yerlerdeki mühendislerin veya yetişmiş insanların tırnak içinde yurt dışına kaçtığı ile ilgili çıkan haberler beni oldukça endişelendirdi. Ülkedeki mühendislerin, bilim insanlarının, akademisyenlerin ülkeyi terk etmesi ülke için dönülemeyecek bir yola girmesi gibi bir durum ki bu durum Türkiye'ye dönüp kendi ayaklarımın üzerinde durabilme hayalimi bitirdi diyebilirim. Akademisyenlerin, bahsettiğim insanların ülkeden çıkmaması için araştırmalarına devam etmeleri, yaptıkları işin cazibesinin artırılmasının gerektiğine inanıyorum.

Ne kadar kriz döneminden geçsek de bu tür insanların bu konularda daha fazla desteklenmesi, stres tehdit altında hissetmemeli, krizden fazla etkilenmemelerinin sağlanması gerektiğine inanıyorum. En basitinden kendimden örnek verecek olursam: Almanya'daki bir evrak verme durumum olduğunda veya kirayla ilgili bir sıkıntı olduğunda kendimi sıkıştığımı ve derslerime eğitime odaklanamıyorum. Bilim üretme hayatta kalma yaşamını sürdürme, devam ettirme güdüsü birinci planda olduğu zaman rahatlıkla yapılacak bir şey değil. Araştırmaların, İnovasyon'un, AR-GE'nin hızını etkileyecek bir durum. Bu tarz konularda çalışan insanların bu tür

baskı altında bırakılmaması, ülkede kalmanın cazipleştirilmesi birinci öncelikte yapılması durumlar gibime geliyor.” (K13).

“Ben ve benim gibi burada okuyan arkadaşlarımın kafalarında büyük soru işaretleri var. Biz bu kadar eğitimi alıp bu kadar iyi yerlerde okuyup ülkemize faydalı olabilmek için dönüp okula başladığımızda, bakanlığa başladığımızda bu projeyi yaptık dediğimizde bu projeyi yapamazsın bütçemiz yok ya da bunu şimdi yapmayın buna ülke hazır değil ya da bunu yapamayız bir sebep yok demeleri. Biz böyle şeylerle karşılaşmaktan korkuyoruz. Bu kadar bize yatırım yapıp yurt dışında öğren gel ülkede uygula deyip, bu yapılmaz şu edilmez buna imza vermiyoruz demeleri olur. Çoğu arkadaşımız Türkiye’ye dönmeyip burada kalıyorsa sebebi bu yaklaşım tarzıdır. Türkiye’ye gelip kendinden daha az yetkiye, bilgiye sahip insanların imzasına bağlı yaşamak istemiyor ve bu durum bizleri korkutuyor. Ülkemize faydasının olacağını, ülkeyi ileriye götüreceğini düşündüğümüz şeyleri yapmak istiyoruz. Ama bunlara ket vurulacağını düşünmek istemiyoruz. Bu ve benzer konularda önümüzün açılmasını, bizlere öğrendiklerimizi uygulama imkânı verilmesini bekliyoruz.” (K14).

Araştırma kapsamında görüşlerini bildiren katılımcıların üzerinde en çok durduğu husus nepotizme karşı getirilen eleştiridir. Politika yapıcılardan beklentilerini ifade ederken katılımcılar; demokrasideki eksikliklerin giderilmesi, liyakat usulüne göre yönetici atama ve yerleştirmelerinin yapılması, insan hakları ve özellikle çalışan haklarının gözetilmesi, adalet sistemindeki eksiklerin giderilmesi, nepotizmin engellenmesi, toplumun devlet kurumlarına karşı duyulan güven probleminin aşılması, güvenlik ihtiyacının sağlanması, profesyonellik ve şeffaflık anlayışının geliştirilmesi, hizmet sektöründen çok üretim sektörünün desteklenmesi, teknoloji üretiminin artması, işsizlik probleminin giderilmesi, istihdamın sağlanması, bireylere asgari yaşam koşullarını sağlama imkânı verilmesi, yetişmiş kişilerin beyin göçünün engellenmesi ve tersine beyin göçü için cazibe ortamının sağlanması, alanında uzman kişilere uygulama imkânı verilmesi, politik menfaatlerin durdurulması ve toplumsal hoşgörü sağlanması kavramlarının üzerinde durmuşlardır.

4.17.3. Toplumdan beklenti

Bazı katılımcılar ilgili makamlardan beklentilerinin dışında kültürel olarak yaşadığı toplumdan beklentilerini de dile getirmişlerdir. Türkiye’de K2 kodlu katılımcı bireysel özel

alana müdahalenin çok fazla olduğunu, K4 kodlu katılımcı insanların ağırlıklı olarak giyimleri ve görünüşleriyle değerlendirildiğini (şekilcilik) ve toplumun kültürel olarak daha fazla gelişmesi gerektiğini ifade etmiş, K8 kodlu katılımcı ise toplumun ahlaki çöküntü içinde olduğuna dair görüş beyan etmiştir.

Tablo 4.28. Toplumdan Beklenti

Kod	Frekans
Bireysel özel alana müdahalenin çok fazla olduğu	1
İnsanların ağırlıklı olarak giyimleri ve görünüşleriyle değerlendirildiğini (şekilcilik) ve toplumun kültürel değişmesi	1
Toplumun ahlaki çöküntü içinde olduğu	1

“Bir başka konu da ABD’de insanlar birinin hakkında konuştuğunda veya fikir beyan ettiğinde, onun kendi özeli seni ilgilendirmez derler. Bizde böyle şeyler Türkiye’de çok oluyor. Ben mesleğimden, seçimlerimden, düşüncelerimden fikirlerimden dolayı yargılanmak istemiyorum çünkü burada yargılamak yok.

Ailede ve toplumda bu tarz şeyler çok görülüyor ama buralarda olmaz kimseyi ilgilendirmez, kimse kimsenin işine karışmaz.” (K2).

“Türkiye’de tek iş odaklı düşünmemek gerekiyor. Türkiye’de toplumun kültürel olarak daha fazla gelişmesi gerekiyor. Biraz sorunum bununla diyebilirim.

Türkiye’de çok şekilcilik var diyebilirim mesela yüksek lisans için data toplamaya Stockholm’de bir şirkete gittim mühendisler çok rahattı. Ofis ortamında terlik çorapla oturabiliyorlardı. Mesela bizde bu durumlar tam tersine oluyor. Ayrıca şirkette çalışanların sosyalleşmesi için özel zamanları var çalışma zamanının içerisinde. Kimse kimsenin ne giydiğiyle nasıl görüldüğüyle ilgilenmiyor.” (K4).

“Türkiye’de uzun yıllardır ahlaki çöküntü olduğunu düşünüyorum. Ahlak illa namus değil benim nazarımda. İnsanların birbirlerine davranışları, adalet sistemindeki yanlışlar, insanların nereden ne koparacağını kollaması, çıkarıcı olmaları durumlar. İş veya özel hayatında insanlar etrafındakilere, yakındakilerine, komşusuna, iş arkadaşına güvenemediği sürece Türkiye’de yaşamanın bir anlamı kalmıyor.” (K8).

Katılımcılar Türkiye’de bireysel özel alan kavramının önemsenmediğini, insanların şekilsel anlamda değerlendirildiği, toplumun kültürel olarak daha fazla gelişmesi gerektiğini ve toplumun bir ahlaki çöküntünün içinde olduğunu belirtmişlerdir.

4.17.4. Türkiye’nin ve Türk kültürünün olumlu görülen yönleri

Katılımcılar beklentileri haricinde yaşadığı ve bulunduğu ülkeye göre Türkiye’nin daha iyi olduğunu düşündüğü özelliklerden de bahsetmişlerdir. K5 kodlu katılımcı sosyal ve insani ilişkilerimizin, K7 kodlu katılımcı Türk eğitim sisteminin belirli bir kalitesinin olduğunu, K10 kodlu katılımcı ise bulunduğu ülkede yaşadığı olumsuzluklar karşısında Türkiye’de yeni bir başlangıç yapabildiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.29. Türkiye’nin ve Türk Kültürünün Olumlu Görülen Yönleri

Kod	Frekans
Katılımcı sosyal ve insani ilişkilerimiz	1
Türk eğitim sisteminin belirli bir kalitesinin olduğu	1
Ülkede yaşadığı olumsuzluklar karşısında Türkiye’de yeni bir başlangıç yapabildiği	1

“Hollanda’ya ilk taşındığımda Türkiye’yi çok seviyordum ve çok özliyordum. İnsan ilişkileri olarak Türkiye çok iyi bir yer. Türkiye’ye tatile geldiğimde hiçbir zaman için yabancılık çekmedim ve korkularım olmadı. ...Çünkü Türkiye’yi çok seviyorum Türkiye’de doğup büyüdüğümde insanlardan gördüğüm sıcaklık Hollanda’da yok.” (K5).

“Türk eğitim sistemi yüz yılda kendini geliştirdi, kötü bir eğitim sistemimiz yok. Üniversitelerimizden çıkan mezunların iyi işler yapma potansiyeli var.” (K7).

“Açıkçası çok düşünmedim. Biraz Amerika’dan kaçıp canımı kurtarır gibi geldim. Geldikten sonra neler yapabilirim diye düşündüm. İlk bir sene kendimi tatmin edecek bir iş bulamadım. Sonra doktora başladım. Lisede yarışmacısı olduğum olimpiyat programında komite üyesi olarak eğitim ve sınavları yürüten bir üye olarak başladım. Umut ettiğimden daha ziyade, insanlara yardım edebileceğim, hem kendimi geliştirebileceğim hem de verim üretebildiğim bir ortamı buldum. Ben gelirken şöyle bir düşüncem de vardı Türkiye’ye bir iki sene bir şeyler yaparım ama bu kariyer inşa etme anlamında değil daha sonra doktora yapmaya Avrupa’ya giderim. Geldikten

sonra umduğumdan daha iyi imkânlar bulunca Avrupa'ya gitmekten vazgeçtim. Daha önce de dediğim gibi post doktora için bir iki seneliğine Avrupa'ya giderim diyebiliyorum, tabi ki daha sonra Türkiye'ye geri dönüp yerleşmek koşuluyla.” (K10).

Katılımcılar Türk eğitim sisteminin yıllar içerisinde kendini yenileyip geliştirebildiğini, Türkiye'nin sosyal ve insan ilişkileri bakımından iyi olduğunu ve karşılaştığı olumsuzluklarda yeni bir başlangıç yapıp farklı imkânlar bulunabileceğinden bahsetmişlerdir.

4.18. Eklenmek İstenen Ek Görüşler

Katılımcılara yönelik görüşme formu hazırlanırken son soru “*Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?*” şeklinde sorulup görüşme sırasında unutulmuş bir nokta var ise eklenmesi planlanmıştır. Fakat katılımcılar yapılan uzun, ayrıntılı konuşmalar sonrasında soruların dışına çıkarak farklı konulara girdiklerini belirterek son soruya yeterli konsantrasyonu sağlayamadıkları fark edilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında sorulan son soruya verilen yanıtların tamamı “eklenmek istenen ek görüşler” tema başlığı altında toplanmış ve sunulmuştur. Görüşmeci son soruyu ilk 4 katılımcıya sorduktan ve istediği cevapları alamadığından dolayı “*Bulunduğunuz ülkedeki öğretmenlerle (öğretmenler, hocalar) Türkiye’de eğitim aldığınız sıradaki öğretmenleri; dersi anlatması, sınıfa hâkimiyeti, öğretme şekil ve yöntemlerini bir öğrenci olarak karşılaştırmanızı istersem neler söyleyebilirsiniz?*” şeklinde sormuştur.

Katılımcılardan K1, K2, K3, K4 “*Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?*” şeklindeki soruya verdikleri cevap aşağıdaki gibidir.

“Almanya’nın kişisel haklar konusunda Türkiye’ye nazaran çok daha iyi olduğunu söyleyebilirim. Alman ana yasasının ilk maddesi menschenwürde (insan onuru zedelenemez- İnsanın onur ve haysiyeti dokunulmazdır.) kendi insanına verdiği değer buradan anlamak mümkün. Türkiye’de kişisel haklar konusunda eksik olduğumuzu ve kendimizi bu konuda geliştirmemiz gerek diyebilirim” (K1).

“Girne Amerikan Üniversitesinde öğretmen olarak mesleğimi akademik anlamda yapma fırsatım oldu. Burada edindiğim deneyimler sonucu, ABD’ye geldikten sonra akademik olarak bir şey yapmak istemedim. İmkân,

olanaklarımın çok olmasına rağmen yapmak istemedim. Bunun yerine enerjimi kendimi geliştirmeye adadım. Bunun için de bulduğum her fırsatta seminerlere, derslere, workshoplara, katılarak sertifikalar aldım. Mesleğim açısından daha etkili olduğunu düşünüyorum.” (K2).

“ABD’de eğitim eşitliğe dayalı, eğitimciler yöneticiler her şeylerini yetkileri çerçevesinde yapabiliyorlar. Bunun dışına çıktıklarında yaptırımlar çok ağır oluyor. Şöyle bir şey geçti başımdan. Geçen sene kimya bölüm başkanı hocadan bir mail aldım. Kayıtlara geçmeyecek bir görüşme için randevu vermişti bana. Görüşme sırasında soruları tamamen anonim olarak cevaplayacaksın dedi. Sonra birisi sınav hakkında hocayla ilgili bir şikâyetle bulunmuş. Benim de bulunduğum derste bir tane öğrenci tarafından. Doğrumu değil mi diye bana soruyorlar bunun için araştırma yapılıyor üniversite tarafından. Bana sorulan soruları cevapladım meraktan daha sonra sordum bunu kaç kişiyle daha yapacaksınız diye 15 kişiye daha soracağız dedi hocam. Bu şekilde bize yapılacak haksızlıklara karşı dilekçe gönderip şikâyet etme şansımız var. İlgili yerler bununla ilgili hemen gerekeni yapıyorlar. ABD’de bu tür olaylara bu kadar hassas oluyor.” (K3).

“Belki soruların dışına çıkarak, ekstra da şeyler söyledim sanırım. Eğitim dışında birçok şey bana farklı geliyor. Buraya gelen Erasmus öğrencilerine bakıyorum. Burada gördüğü farklı her bir şeyin resmini çekip sosyal medyada paylaşıyorlar. Çok garip geliyor onlara, örneğin; burada hayvan hakları, hayvanlar çok önemlidir. Burada hayvan sahibi olan insanlar otobüslere, trenlere binebiliyor, özellikle trenlerde hayvanlara ait vagonlar var. O vagonun üzerinde köpek işareti var. Köpeği olan yolcu o vagona biniyor, rahatsız olan insanlar o vagona binmiyorlar. Farklı bir şeyde buradaki kavşakta ışıklar yok. Türkiye’de kavşakta ışıklar bozulduğunda arabalar birbirine giriyor. Bazen dışarıdan bakıyorum insanlar sanki makine gibi düzenli olarak her şeyi işletebiliyorlar. Bu durum beni çok etkiliyor diyebilirim.” (K4).

Katılımcılardan K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14 “*Bulunduğunuz ülkedeki öğretmenlerle (öğretmenler, hocalar) Türkiye’de eğitim aldığınız sıradaki öğretmenleri; dersi anlatması, sınıfa hâkimiyeti, öğretme şekil ve yöntemlerini bir öğrenci*

olarak karşılaştırmınızı istersem neler söyleyebilirsiniz?” şeklindeki soruya ise verdiği cevaplardan bazıları şu şekilde olmuştur.

“Eğitimcileri karşılaştıracak olursam Boğaziçi üniversitesi koç üniversitesi çok farklıydı. Boğaziçi üniversitesinde bizimle ilgilenen pek hoca göremedik. Şöyle bir proje yapalım, bakın bunlar önemli bunlara yoğunlaşın, tavsiyeler veren ileride şu konuya yoğunlaşın veya elimde böyle bir proje var bunun üzerinde çalışalım diyen hiçbir hocamız olmadı açıkçası. Masterda bu durum daha iyiydi diyebilirim; Koç üniversite olarak araştırmalara daha önem veriyor, daha iyi şeyler yapmaya çalışıyor. Bunu ben özel okul olmasına bağlıyorum çünkü performansı, ölçümü ona göre değerlendiriyorlar hocaları. Bu sebepten iyi hocalar kalıyor orada. Koç üniversitesi bu anlamda buraya daha yakındı açıkçası. Arada çok uçurum fark yok, ama şöyle bir fark var burada çok hoca var. Özellikle Stanford üniversitesi büyük bir üniversite, etraftan maddi anlamda çok destek alıyor. Bizim bölümde öğrencilerle ilgilenebilecek hoca sayısı çok. Bu sayede farklı alanlarda çalışmalar yapma imkânı sağlıyor bu durum. Dünyanın birçok ülkesinden insan çekebildikleri için bayağı kalifiye insanı bünyesinde barındırabiliyor. Bu yüzden doğal olarak Türkiye’den biraz daha iyi durumda diyebilirim.” (K7).

“Türkiye’de ve Almanya’da öğretmenlerin ikisinin de avantajları var diyebilirim. Özellikle Almanya’daki üniversitelerdeki öğretmenler, öğretmenler çok daha sert, çok daha kuralcı. Örneğin bir sınavdan 0,5 puanla kalmışım öğretmene gidip falanca sorunun hepsini yapmışım falanca okun burasını yanlış çekmişim bana 0,5 puan verebilir misin dediğimde o puanı vermiyor ve o sınavdan kalıyorsun. Geçmeyi hak etmiş olabilirsin ama bir oku yanlış çizdiğin için o sorudan 0 puan alır, o dersten kalıp tekrar alırsın. Türkiye’de muhtemelen öğretmenlerle böyle bir şey yaşamazsınız. İstisnalar vardır elbette. Öğretmenlerin bilgi düzeyi olarak baktığımda Türkiye’de de çok iyi öğretmenlerim vardı, Almanya’da da vardı. Ama bildiklerini aktarma düzeyleri önemli. Her iki tarafta da iyi ve kötü diyebileceğim öğretmenler vardı. Örneğin meslek lisesinde hazırlık sınıfindaki İngilizce öğretmenimden daha iyi İngilizce konuşuyordum. Muhtemelen bu öğretmenimin hatası değil, eğitim sisteminden kaynaklanıyordu.” (K8).

“Türkiye’deki öğrenciler çoğunlukla hazır konmaya alışmış durumda. Tabii ki bunu kendi zamanım için söyleyebilirim. Öğretmenler bir ödev verecekse falanca kaynaklardan yararlanıp şu şekilde yazabilirsiniz diyorlardı. Bu durum Almanya’da çok farklı; mesela üniversitede hoca tahtada konuyu anlatıyor, fakat anlattığı konu kitapta bulamayacağınız şeyler oluyor. Hocanın bakış açısı ve beklentisi zaten sizin kitapta yazanları öğrenmeniz gerektiğidir. Size kitaplarda bulamayacağınız şeyleri tecrübelerinden yola çıkarak anlatıyor. Direk Türkiye’deki gibi direk problemin çözümünü vermiyor. Daha çok bir öğrenci probleme nasıl yaklaşmalı, çözüm için neler yapılabilir, çözüme nasıl ulaşabilir gibi öğrenciyi yönlendirmeye çalışıyorlar ki bu da öğrenciye vizyon kazandırıyor. Almanya’da üniversitelerde eğitim genellikle öğrenciye daha çok vizyon vermeye çalışıyor. Bu durumu biraz da babamdan biliyorum. Üniversitede teknik resim derslerine giriyordu; öğrencilerine ödev veriyor, öğrenciler ise babama bu sorulardan benzer çözümlü sorularınız var mı hocam diye soruyorlarmış. Bu durum ortaokuldan liseye üniversiteye kadar böyle gittiği için öğrencilerin bu şekilde yaklaşımları çok normal. Öğrenciler şık üzerinden yuvarlak doldurmak üzerinden her şeye yaklaşıyor. Burada lise bitirme sınavları oluyor ve bu sınavlar hiçbir zaman test olmuyor buna matematik de dâhil. Çözümün sonucundan ziyade çözüm yöntemi yolu bulma şekline bakılıp o şekilde değerlendirme yapılıyor diyebilirim.” (K9).

“Bilkent’te ve ODTÜ’de çok kaliteli hocalar var. Kalite olarak çok az fark vardır aralarında öyle çok çok diyemeyeceğim. Mesela bütün MIT’de bütün fakültelerde bir iki tane ya bu adam makamına layık değil diyebileceğinin hoca çıkabilir. Türkiye’de bu durum 10 hocadan biri ikisi makamını nasıl elde ettiği konusunda beni şüpheye düşürüyor. Bu oldukça yüksek bir oran bence bunu sıfırlamak mümkün değil tabi ki bu oralarda da var. Hocaların seçilme yükselme durumu nasıl oluyor bunu bilemiyorum ama bu durumlar oluyor. Yıldırım Beyazıt için ise şunu söyleyebilirim; buradaki hocalar araştırma yapmaya zaten çok önem vermiyorlar. Yapsalar hem kalitelerini ortaya koyacaklar hem de kendilerini geliştirecekler. Hoca oldukları süre zarfında böyle geldikleri için kendilerini geliştirmekte sınırlı

kalıyorlar. Bu, kapasitelerinin sınırlı olduğunun değil çalışma ortamının onlara kazandırdığı alışkanlıktan diyebilirim.

Ders anlatma, öğrenciyle iletişim anlamında Amerika’da daha çok itina gösteriyorlardı diyebilirim. Hocalar derslerini iyi anlatabilmek için dersin iki katı süre boyunca prova yapıyorlardı. Derste çok hazırlıklı görünüyorlardı çünkü. Mesela bir buçuk saat çok uzun süredir öğrencinin dersi dinlemesi için. Öğrenci dalar, öğrencinin bu durumunu engellemek için bir espriyle öğrenciyi tekrar derse, konuya konsantre etme bunun gibi konuların üzerine düşüp yoğunlaşıp çaba sarf ediyorlardı. Bu durum da gerçekten derslerin dinlenme kalitesini çok arttırıyordu. Bizim burada hocalar kendilerini birbiriyle kıyasladığı için derslerine konularına bu kadar detaylı derecede itina göstermiyorlar orası muhakkak.” (K10).

“Buradaki hocalar görevlerini gerçekten yapıyorlar. Türkiye’deki gibi ben maaşımı alırım gerisi çok mühim değil veya bana böyle davranıldı ben de aynısını yapayım mantığı pek yok. Dersini en iyi şekilde anlatıyor, tavsiyelerini veriyor, takibini yapıyor, gerektiği zaman randevu verip birebir görüşebiliyorsunuz. Burada hocalara erişe bilirliliğiniz var Türkiye’de hocalara erişemiyorsunuz. İlkokulda burada staj yapma imkânım oldu öğrencilere inanılmaz imkânlar sağlanıyor. Devlet okullarında bile olsa aynı imkânlarla sahipler. Mesela fen ve teknoloji laboratuvarında biç bir şey yaptığımızı hatırlamıyorum. Burada öğrencileri masalara bölmüşler her birinin masasında birer bilgisayar monitörü var, öğrenciler kulaklıklarla dersi oradan takip ediyorlar. Boşluk doldurmaları kitaptan bulup bilgiyi orada işaretliyorlar. Daha sonra deney kısmına geliyor, video açıp aynı deneyi masada arkadaşlarıyla uyguluyorlar. Daha sonra bitiren hocasıyla iletişime geçiyor. Gerçekten fen ve teknoloji laboratuvarı aktif olarak kullanılıyor. Aynı şekilde resim dersi için de diğer dersler için de aynı özeni gösteriyorlar. Uygulamaya kitaptaki saf bilgidenden daha fazla önem veriyorlar. En önemlisinde grup çalışması var, bizde ise daha çok bireysel çalışma var. Biz daha çok bireysel yetiştik.

Eğitimcilerde aynı şekilde öğrencileri sınıfta daha fazla nasıl aktif hale getirebilirizi arıyorlar. Her projeden sonra öğrencilere tek tek söz verip kendi çalışmasını anlatması söyleniyor. Bu uygulama anaokulu döneminden

başlanıyor ki bu şekilde öğrencilere özgüven aşılması yapılıyor. Herkes her fikri söyleyebilir kötü de olsa yanlış da olsa söyleyebiliyorlar çünkü bu özgüvenle yetiştirilmiş ve yaşamışlar. Bazı özel okullarda ortak toplanma saatleri var bütün sınıflar bir araya gelip o saatte müzik dinliyorlar, kitap okuyorlar ve bir konu hakkında fikirlerini söyleyebiliyorlar. Bizde sınıfımızda kendi fikrimizi söylemeye bile çekiniyorduk çünkü sınıftaki diğer arkadaşlarım çoğu zaman farklı fikirlere karşı dalga geçme gibi şeyler oluyor, özellikle hocalarımız bu durumu engelleme, önleme adına hiçbir çaba içerisinde olmuyordu. Burada tam tersine öğrenciler küçükten büyüğe hep bir araya getirilip fikirlerini beyan etme konusunda teşvik ediliyorlar.” (K14).

Katılımcılardan Türkiye’deki öğretmenlerle bulundukları ülkelerde yer alan öğretmenleri kıyaslamaları istendiğinde çok farklı hususlara değinildiği gözlemlenmiştir. Bir kısım katılımcı ilköğretim veya lise yıllarından hareketle görüş bildirmiş, bir kısmı ise hem lise hem de üniversite tecrübesinden hareketle görüş bildirmiştir. Katılımcılardan birisi Türkiye’deki öğretmenlerin öğrencilerini bulunduğu ülkedeki öğretmenler gibi motive edemediğini belirtmiş, diğer bir katılımcı ise Türkiye’deki öğretmenlerin kuralcı olmadığını ama bulundukları ülkelerdeki öğretmenlerin kuralcı olduğunu beyan etmişlerdir. Diğer taraftan her iki öğretmen grubunun da kendi içinde olumlu ya da olumsuz özellikler taşıdığı beyan edilmiştir. Bazı katılımcılar ise bu soruya öğretmenler yönünden değil de daha çok sistemsel farklılık üzerinden yanıt vermiştir. Türkiye’de lisede okurken hem Türk hem de yabancı öğretmenlerden ders alan katılımcılar ise öğretmenler arasındaki farklılığın kişiden kişiye değişkenlik gösterdiğini, buna karşın yöntem olarak yabancı hocaların düşündürerek öğretme yolunu seçerken Türk öğretmenlerin ise doğrudan bilgi vererek öğretim faaliyetinde bulunduğunu beyan etmişlerdir. Buna karşın Türk öğretmenlerle sosyal bağ kurma olanağı daha iyi iken yabancı öğretmenlerle ise daha formal bir ilişki kurulmaktadır. Bir başka katılımcı ise bulunduğu ülkedeki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre işlerini daha iyi yaptıklarını düşünmektedir. Bir başka katılımcı ise öğretmen karşılaştırmasını Türkiye’deki biri vakıf diğeri kamu olmak üzere iki ulusal üniversite ile bulunduğu yabancı ülkedeki üniversite ile mukayese etmiş ve nitelik yönünden öğretim üyesi profilinin en iyi bulunduğu ülkedeki üniversitede olduğunu, bunu ise sırasıyla Türkiye’deki vakıf üniversitesi ve kamu üniversitesinin takip ettiğini beyan etmiş ve vakıf üniversitesindeki öğretim üyeleri ile bulunduğu ülkedeki üniversitenin öğretim üyeleri arasında nitelik olarak

çok fazla farklılık olmadığını da ifade etmiştir. ABD’de yer alan üniversitelerden birinde eğitim alan bir katılımcı Türkiye’de görev yapan öğretim üyeleri arasında varlığını gözlemlediği niteliksiz personel sayısının fazla, ancak ABD’de okuduğu kurumda ise çok daha az olduğunu ifade etmiştir. Bir araştırma üniversitesinde eğitim gören katılımcılardan birisi, Türkiye’de eğitim aldığı üniversitenin yurt dışında eğitim aldığı üniversiteden eğitim yönüyle daha iyi olduğunu beyan etmiştir. Diğer taraftan Türkiye’deki bir vakıf üniversitesinden mezun olduktan sonra ABD’de bir üniversiteye lisansüstü eğitim için giden bir katılımcı ise Türkiye’de eğitim aldığı üniversitedeki öğretim üyelerinin yurt dışındaki öğretim üyelerinden daha donanımlı ve akademik anlamda daha iyi olduğunu beyan etmiştir.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Az gelişen veya gelişmekte olan devletlerde bulunan yüksek nitelikli erkek ve kadın iş gücünün gelişmiş ülkelere doğru gerçekleştirdiği göç neticesinde ortaya çıkan beyin göçü, az gelişen veya gelişmekte olan devletlerde arzu edilen ulusal kalkınmanın gecikmesi ve ülkenin öz kaynakları ile yetişen bireylerin farklı ülkelerin kalkınmalarında rol sahibi olmalarına yol açmaktadır (Atılğan, 1986, s.27). Bir ülkede beyin göçü olgusunun ortaya çıkması ve şekillenmesinde çok sayıda faktörün etkisinden söz edebilmek mümkündür (Dorsay, 1977'den akt. Atılğan, 1986, s.29). Araştırma kapsamında öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebeplerin beyin göçü bağlamında değerlendirilebilmesi amacıyla ulaşılan 14 kişilik katılımcıyı yurt dışında eğitim almaya iten nedenler hakkında bilgi toplanmış, erişilen bulgulara ait sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Elde edilen bulgulara göre çoğu öğrencinin lise ya da daha erken dönemlerde bir meslek tercihinin sahip olduğu ve bu öğrencilerden önemli bir kısmının geçmişte hayalini kurduğu mesleğe adım attıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin meslek tercihlerinin lise yıllarında şekillenmesinde ve hedeflenen mesleğe ulaşmada; mesleki alan seçiminde öğrenciye tanınan hürriyet, derslerdeki başarı durumu, belirli derslere karşı duyulan ilgi ile öğretmen yönlendirmesinin önemli rolü bulunmaktadır (Özyürek ve Atıcı, 2016, s.38). Nitekim araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş bazı katılımcıların matematiğe olan ilgisi nedeniyle mesleki tercihlerini yaptıkları saptanmıştır. Geçmişte bir meslek tercihinin sahip olan bazı öğrencilerin ise aile faktörünün de etkisiyle istemediği bir eğitim kurumuna gitmesi, üniversite sınavında arzu ettiği puanı alamama ve zaman içinde hayalini kurduğu mesleğin yerine yakın daldaki başka bir mesleği tercih etmesi gibi sebepler nedeniyle öncelikli meslek hedeflerine ulaşamadıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Sarıkaya ve Khorshid (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin meslek tercihinde rol oynayan etmenlerin belirlenmesine yönelik yürütülen araştırmada aile tercihi ve üniversiteye giriş sınavında arzu edilen puanın alınamaması sebebiyle puanı yeten bölüme başvuru yapmanın meslek tercihinde etkisinin olduğu saptanmıştır (2009, s.400). Diğer taraftan, az sayıda da olsa bazı öğrencilerin meslek tercihinin dönük herhangi bir hedeflerinin olmadığı, tercihlerinin zamana ve duruma göre yaşam akışı içinde şekillendiği tespit edilmiştir. Nitekim lise öğrencilerinde mesleki alan bilgisi eksikliği ile kendini yeterince tanımama faktörlerinin meslek seçiminde kararsızlık yaşanmasına yol açtığı bilinmektedir.

Diğer taraftan bireyin kendi içinde yaşadığı içsel çatışmalar ve aile ve arkadaş çevresi gibi dışsal faktörler de mesleki tercihte hedefin netleştirilememesine yol açmaktadır (Çakır, 2004, s.5-6).

Yurt dışına eğitim görme amacıyla giden bireyler arasında uluslararası tecrübe edinip tanınırlığını artırma amacıyla gidenler olduğu gibi neden yurt dışı eğitimi tercih ettiğini herhangi özel bir sebep belirtmeden ifade eden kişiler de mevcuttur. Alınan eğitimin kariyerlerine sağlayacağı olumlu katkı, yurt dışına eğitim alma amacıyla çıkış yapan öğrencilerin öncelikli beklentileri arasında yer almaktadır (Findlay, King, Geddes, Smith, Stam, Dunne, vd. 2010, s.42). Diğer taraftan uzmanlaşmak istenen konuda ulusal ölçekte arzu edilen eğitimin verilmemesi de öğrencileri yurt dışına eğitim görmeye çeken sebepler arasındadır (Teichler ve Steube 1991, s.333). Çok sayıda katılımcının akademik kariyer sahibi olmak için yurt dışı eğitim seçeneğine yöneldiği görülmüş, bir kısmının ise lisans tamamlama için Türkiye’de girilen ulusal bir sınavda arzu ettiği başarıyı yakalayamayınca yurt dışında eğitime yöneldiği görülmüştür. Yurt dışında eğitim görmek amacıyla ülkesinden ayrılan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada arzu edilen bölüme gitme şansı ya da olasılığının olmaması sebebiyle öğrencilerin istediği bölümü okumak için yurt dışına çıkabildikleri gözlemlenmiştir (Findlay vd. 2010, s.42). Hedeflenen mesleğe sahip olma noktasında yurt dışı eğitimin seçilme nedenleri arasında katılımcının lise yıllarında yaşadıkları katsayı mağduriyeti, okumak istedikleri bölüm puanlarının oldukça yüksek olması ve yurt dışında arzu edilen bölümde okuma hakkı kazanmanın Türkiye’de okuma hakkı kazanmaktan daha kolay olması gibi hususlar göze çarpmaktadır. Katsayı mağduriyetinin ülkemize özgü olması, bu olgunun ulusal ölçekte dikkate ve değerlendirmeye alınmasını gerekli kılmaktadır. Diğer taraftan ailenin yurt dışına taşınması sebebiyle eğitimine yurt dışında devam edenler olduğu gibi eğitim kaynaklı değil de evlilik kaynaklı yurt dışına giden bireylerin olduğu da gözlemlenmiştir.

Eğitimleri sırasında güncel çalışmaları takip edip etmedikleri sorulan katılımcıların bir kısmı fırsat buldukça çalışmaları takip ettiğini, diğer bir kısmı ise meslekleri gereği düzenli takip etmek durumunda olduklarını beyan etmişlerdir. Bazı katılımcılarda güncel çalışmaların takibi lise yıllarında başlarken, diğer bir kısmı ise lise yıllarında, henüz hangi mesleği yapacağına karar vermediği ya da farklı konulara odaklandıkları için liseden çok üniversiteyi kazandıktan sonra günceli takip etmeye başladıklarını beyan etmişlerdir. Günümüz şartlarında herhangi bir meslek dalının bile çok sayıda alt dala ayrıldığı ve alt dalla

alakalı çok farklı konularda çalışmaların yayınlandığı düşünüldüğünde, lise öğrencilerinin bu düzeyde akademik bir okuma yapmasının beklenemeyeceği düşünülmektedir. Eğitimlerini tamamlayan ya da lisansüstü eğitim alan bireylerin mesleklerine ilişkin belirli bir sahaya odaklandıkları için günceli yakalama adına ilgili literatürü takip etmesinin olması gereken bir durum olduğu düşünülmekte, araştırma kapsamında verilen cevaplar dikkate alındığında da bu beklentinin reel karşılığının olduğu görülmüştür. Üniversitenin ilk yıllarında alınan akademik literatür okuma eğitiminin öğrencilerin rekabetçilik yeteneklerini geliştirmesi ve bilgi birikimi yönünden öğrenciyi daha iyi konuma taşımasından dolayı (Riegelman, 1986, s.454) lise yıllarında popüler bilim, lisans eğitime başlangıçta ise akademik okuma eğitimlerinin verilebileceği seçmeli ders ya da kursların öğrencilere verilmesinin yerinde bir uygulama olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş katılımcıların bir kısmının lise öğrenimini gördükleri yıllarda ulusal ve/veya uluslararası yarışmalara katıldığı, bir kısmının ise lise yıllarında başladığı ulusal yarışmalara girme faaliyetini üniversite yıllarında da sürdürdükleri belirlenmiştir. Ulusal ya da uluslararası yarışmalara katılmanın öğrencilerin özgüven, iletişim, girişimcilik ve beceri gibi yeteneklerinin gelişimine sağladığı önemli katkı (Avcı, Özenir ve Yücel, 2016, s.11) dikkate alındığında, lise yıllarında edinilen bu rekabetçi ve en iyi sonucu arayan yaklaşımın lisans ya da lisansüstü eğitim tercihinde de kendisini gösterdiği düşünülebilir. Diğer taraftan, yurt dışında öğrenim görülen üniversitenin bursluluk sınavını başarıyla geçip eğitimleri için harç muafiyeti alan katılımcılar olduğu gibi mesleki bir yarışmadan ziyade eğitimin görüldüğü yükseköğretim kurumunda akademik çalışmaların yürütüldüğü gruplara mesleki ve akademik tecrübe edinmek maksadıyla katılan katılımcılar da söz konusu olmuştur.

Meslek kavramı, sosyal statüden maddi refah düzeyine varıncaya kadar insan hayatını önemli seviyede etkileyen olgulardan birisidir (Özcan, 2016, s.36). Meslek tercihinde bireysel beklenti ve tercihlerin yanı sıra reel şartlar da önem arz etmektedir. Meslek tercihinde mesleki bilgi, teknik beceri, genel kültür, sosyal pozisyon, içinde bulunulan ekonomik durum ve aile etkisi gibi unsurlar etki edebileceği gibi mesleklere ait istihdam politikaları, mesleklerin öngörülen ömrü, iş gücü devir seviyesi, endüstrileşme, toplumsal sınıf yapısı ve demografik unsurlar gibi unsurlar da rol oynayabilmektedir (Blau vd. 1956'dan akt. Köksal, 2016, s.42). Öğrencilerin gelecekteki mesleki tercihleri üzerinde etki eden çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında en dikkat çeken unsurlardan bir

tanesi, aile, akraba ve yakın çevrenin meslek seçimine yönelik telkinleridir. Meslek seçimi üzerinde önemli etkisi bulunan bir diğer faktör de çocuklukta ilgi duyulan, merak edilen ve hayalinin kurulduğu mesleğe yönelimdir. Lise yıllarında girilen ulusal ya da uluslararası yarışmalarda elde edilen başarılar ile bu yarışmalara hazırlık sürecinde dâhil olunan özel çalışma ve eğitim gruplarına üyelik de geleceğe dönük meslek tercihinde önem taşımaktadır. Herhangi bir dersin öğrenilmesinde zorluk yaşamamak, dini inanç, yeni gelişen meslek/bilim dallarının fark edilmesi ve ebeveynlerin mesleklerinden etkilenmek meslek seçimini etkileyen diğer unsurlar arasında yer almaktadır. Meslek seçiminde etkisi gözlemlenen bir diğer husus da karar verme aşamasında öğrencilerin çıkarımlar yaparak (ne okumak istemiyorum gibi) merak ve ilgi alanlarını belirlemeye yönelmeleridir. Üniversite giriş sınavında elde edilen sonuç da meslek seçimine etki eden bir diğer faktördür. Türkiye’de eğitim gören 304 üniversite öğrencisi üzerinde mesleki tercihler üzerinden rol oynayan unsurların belirlenmesine yönelik yürütülen araştırma sonuçlarına göre meslek tercihinde en önemli etmen öğrencilerin kendi tercihi iken, yeteneğe uygunluk bir diğer mesleki tercih sebebidir. Maddi kazanç seviyesi, toplumsal saygınlıkla birlikte iyi bir kariyer edinilebilecek meslekler de tercihlerde önemli rol oynamaktadır. Diğer taraftan meslek tercihinin çoğunlukla öğrencilerin kendisi belirlerken aile, öğretmen, yakın akraba ve arkadaş çevresi gibi sosyal çevrenin de meslek seçimi üzerinde etkisi söz konusudur (Aydemir, 2018, s.721).

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre yurt dışında eğitim görmek isteyen öğrenci ailelerinin önemli bir kısmının çocuklarının yurt dışında eğitim almalarını destekledikleri, bir kısmının desteklemediği, desteklemeyen ailelerin ise çocuklarının ısrarı üzerine zaman içinde yumuşadığı ve yurt dışı eğitim talebini olumlu karşıladıkları belirlenmiştir. Yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin masraflarını karşılama noktasında farklı alternatiflere başvurduğu, bir kısım öğrencinin tüm masraflarını kendi başlarına üstlendikleri, bir kısmının ise aile desteği ile öğrenim gördükleri anlaşılmıştır. Burs finansöründen alınan ücretin zamanında yatmaması durumunda yurt dışında eğitim gören öğrenciler ailelerinden yardım istemek durumunda kalabilmektedir. Diğer taraftan öğrencinin evli olması ya da yaşanılan şehrin pahalı olması nedeniyle sağlık sigortası vs. gibi gider kalemlerine yeteri miktarda bütçe ayırlamaması da aileden yardım istenmesinde ön plana çıkan bir diğer husustur (Akbaş, Alpaslan, Aydın, Gökbel, Güven, Demir, 2013, s. 24-25). Başlangıçta ailesinden maddi destek alan öğrencilerden bazısının zaman içinde çalıştıkları işlerden kazandıkları para sayesinde kendi geçimlerini sağladıkları, bir kısmının ise aile desteğinin yanında burs ve öğrenim kredisi ile geçimlerini sağladıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin geçimlerini sağlama adına aldıkları bursların devlet bursu, dernek bursu, öğrenim görülen üniversitenin sunduğu burs, şirket ya da zengin kişiler tarafından sunulan burslar olduğu anlaşılmıştır. Yurt dışında eğitim almak için çok sayıda burs imkânı mevcuttur. Ulusal ölçekte Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan YLSY bursu olduğu gibi yabancı hükümetler tarafından sunulan burslar da bulunmaktadır (<https://abdigm.meb.gov.tr/www/2019-2020-hukmet-burslari/icerik/1093>). Diğer taraftan kendi ülkelerine nitelikli öğrenci ya da uzmanları çekmek için lisans, lisansüstü ya da doktora sonrası eğitim için burs desteği sunan (ör: DAAD Bursları- Almanya) kurumsallaşmış ülke bursları da mevcuttur (<https://www.daad-turkiye.org/tr/>). Bu bursların sayısı ve çeşidini dernek bursu, şirket bursu vs. gibi çoğaltabilmek mümkündür. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş katılımcıların bir kısmının da bu tarz burslardan edindikleri görülmüştür. Katılımcılardan hiçbiri ailelerinin ya da kendilerinin yurt dışında herhangi bir maddi mülkünün bulunduğunu beyan etmemiş, bazı katılımcılar ise yatırım kavramını maddi olgular üzerinden değil de aldıkları eğitim üzerinden mesleki anlamda manevi yatırım yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim için seçilen ülkenin tercih edilmesinde çok farklı etkenlerin rol aldığı görülmüştür. Özellikle güzel sanatlar alanında eğitim alan ve bu alanda mesleğini icra eden katılımcılar açısından ülke seçiminde o ülkenin güzel sanatlara karşı yaklaşımında ön yargısal yaklaşımının bulunmaması, meslek icrasının daha kolay olması ve güncel sanat dallarının performansla yansıtılmasında daha iyi olanak sunması gibi hususlar öne çıkmaktadır. Vatandaşlı olunan ülkenin sunduğu kolaylık ve avantajlardan yararlanmak ve ailevi sebeplerden dolayı taşınma hususu da yine eğitim için ülke tercihiinde rol oynamaktadır. Tüm bunların dışında ülke tercihiinde seçilen ülkede eğitim maliyetlerinin düşük olması, yakın çevre tavsiyesi, gidilen ülkede akraba ya da tanıdıkların olması, bazı ülkelerin eğitim noktasında diğerleri gibi TOEFL vs. gibi sınavlardan zorunlu puan alma şartı aranmaması, ülke hakkında alternatif kaynaklardan olumlu bilgiler (eğitim sistemi, sosyal çevre vs.) almak, seçilen üniversitenin kendi alanında dünyanın en iyilerinden olması, Türkiye’deyken okunan bazı liselerin sahip olduğu uluslararası ikili anlaşmaların öğrencilere belirli ülkelerde sınavsız eğitim hakkı sunması, başvuru yapılan ülkelere olumlu cevap veren hangisi ise onun tercihi, ilgili ülkenin eğitim kalitesinin iyi olması, aileden çok uzaklaşmamak için yakınlardaki mümkün olan en iyi ülkenin seçimi gibi unsurlar da katılımcı tercihini etkileyen hususlar arasındadır. Tüm bu bulgular bağlamında öğrencilerin yurt dışı eğitim almak için ülke tercihiinde rol oynayan çok sayıda bağımlı ya

da bağımsız faktörün olduğu ve bu hususların kişiden kişiye farklılık gösterebildiği saptanmıştır. Türkiye’den yurt dışı destek ve burs programları kanalıyla ABD’ye eğitim amaçlı giden akademisyenlerin ABD ülkesini tercih nedeni olarak; ülkenin bilimsel açıdan dünyanın önde gelen ülkelerinden olması, yakın arkadaş tavsiyesi, araştırma konusu ile ilgili çalışmalar yapan akademisyenlerin Türkiye’de bulunmaması, İngilizce bilgisini daha ileri noktalara taşımak; hoşgörü sahibi bir toplumlarının olması ve gerçekleştirilmek istenen çalışmanın geliştirildiği yerin ABD olması gibi hususların ön plana çıktığı gözlemlenmiştir (Atila, Özeken ve Sözbilir, 2015, s.74). Söz konusu araştırmada elde edilen ülke tercihinin yönelik bulgular ile mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar arasında paralellik olmakla birlikte ilgili çalışmada katılımcıların birer akademisyen olması, bu araştırmada ise katılımcıların çoğunun yurt dışı ülke tercihinde bulunurken daha ilköğretim, lise ya da üniversitede okuyan öğrenci statüsünde olmaları, ülke tercihinin ilişkin bir kısım varyasyonu da beraberinde getirmiştir. Taiwan’dan Avustralya ve ABD’ye lisans ve lisansüstü eğitim almak maksadıyla gitmek isteyen öğrencilerin ülke tercihlerinin hangi faktörlere göre şekillendiğinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmada da bulgularımızla benzerlik taşıyan faktörlerin (şahsi kanaat, ülke hakkında sahip olunan algı, üniversitelerinin mükemmeliyeti, ekonomik durum, aile, yakın çevre vs.) ifade edildiği gözlemlenmiştir (Chen ve Zimitat, 2006, s.97-98).

Araştırma kapsamında yurt dışında eğitim gören katılımcılar arasında eğitimlerinin ardından Türkiye’ye kesin dönüş yapmak istediğini belirten katılımcılar olduğu gibi eğitimlerinin devamı, bir müddet çalışıp para biriktirme, mesleki tecrübe edinme ya da ilgili ülkenin vatandaşlığını almak için bir müddet daha gidilen ülkede kalmayı düşünen katılımcılar da mevcuttur. Türkiye kesin dönüş yapmak isteyen katılımcıların beyanlarında dönüş kararı üzerindeki en önemli etkinin sosyal uyumsuzluk olduğu anlaşılmaktadır. Yurt dışında çalışan nitelikli personellere göre bulunulan ülkedeki sosyal yaşam Türkiye’deki sosyal yaşamdan daha kötü görülmekte ve Türkiye’deki sosyal etkinlikler ile arkadaşlık ortamının çalışılan ülkeden daha iyi olduğu düşünülmektedir (Güngör ve Tansel, 2004, s.4). Bir müddet de olsa eğitim gördüğü ülkede çalışmak ya da eğitim almak maksatlı kalabileceğini beyan eden bireyler arasında bir kısmı eğitim gördüğü üniversitede, bir kısmı başka bir üniversitede, diğer bir kısmı ise özel sektörde çalışma tecrübesi edinmek istediklerini belirtmişlerdir.

Düzenli ve sistematik yaşam ortamı, kültürel zenginlik, çocukları için çok daha iyi eğitim olanaklarının mevcudiyeti, eşin iş durumu ya da yurt dışı yaşam tercihi, yurt dışında çalışılan herhangi bir projenin mevcudiyeti, yurt dışında çalışma ya da eğitim almayı cazip kılan unsurlar arasında yer almaktadır (Güngör ve Tansel, 2004, s.5; Cansız, 2006, s.7). Araştırma kapsamında görüşleri alınan katılımcıların yurt dışına çıkışlarında eş durumu, aile ve arkadaş ortamının etkili olduğu; mezuniyet sonrası aynı ülkede ya da daha farklı ülkelerde (Almanya, ABD, İsviçre, Belçika, İtalya, Hollanda, İngiltere, Fransa, İsveç, Norveç, Kanada, Katar, Suudi Arabistan, Kuveyt) de yaşayabileceklerini belirttikleri görülmüştür. Söz konusu ülkeler arasında Arap yarım adası ülkeleri hariç tercih edilen ülkelerin 2019 yılında yayınlanan Birleşmiş Milletler İnsani Gelişmişlik İndeksinde üst sıralarda olması dikkat çekmektedir (Conceição, Assa, Calderon, Gray, Gulasan, Hsu, vd. 2019). Yurt dışında eğitim alınması esnasında eğitim görülen ülkeye ilişkin orta ya da yükseköğrenim şartları, ülkenin genel politikaları, yabancılara karşı tutumları, ülkeye yeni giriş yapmış mültecilere karşı tutumları, ekonomik yapısı, ülkenin sosyal yapısı, gelenekleri, kültürel yaşamı gibi pek çok konuda bilgi sahibi olmaktadır (Teichler ve Steube 1991, s.341). Sahip olunan bu bilgilerin de katılımcı tercihlerine etki ettiği görülmektedir. Nitekim katılımcıların mezuniyet sonrası yaşayabilirim dediği ülkelerle alakalı kendilerine cazip gelen özelliklerin: eş durumu, iş bulma olanağının yüksek olması, yaşam standartlarının yüksek olması, insan haklarına saygı gösterilmesi, sosyal statünün yüksek olması, daha özgür toplumlara sahip olması, meslekleri ile alakalı eğitim ve araştırma alanlarında çok iyi olmaları, Türkiye'ye yakınlık, Türkiye'nin içinde bulunduğu olumsuz şartlardan kurtulma, kanunların çalışanların arkasında olması, sosyal devlet anlayışı, doğası, Türkiye gibi baskıcı ve stresli ortama sahip olmamaları, farklı kültürlerle açıklık, ülke kültürünün Türk kültürüne yakın olması; kariyer için, dil noktasında sorun yaşamayacağı, sanata değer verilmesi ve girişimcilik ruhunun yüksek olması gibi hususlar olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcılar arasında hem lise (meslek lisesi) hem de ön lisans (meslek yüksekokulunda) eğitimini Türkiye'de alanlar, bu eğitimlerin meslek yaşamları açısından yeterli olduğunu ve bu eğitimi iş yaşamlarına başarıyla aktarabildiklerini beyan etmişlerdir. Bu durumun, meslek yüksekokulu ve meslek liselerinin sanayi, hizmet ve ticaret sahaları için arzu edilen nitelikte eleman yetiştirmeye odaklanmış eğitim programlarının bir sonucu olduğu düşünülebilir (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014, s.133). Lise eğitimini yeterli görmemekle birlikte özellikle lise yıllarında gerçekleştirilen öğrenci kulüp faaliyetleri neticesinde girişimcilik yönünden önemli yeterlilik kazanıldığını, disiplinli ve düzenli

olmanın öğrenildiğini ifade eden katılımcılar olduğu gibi Türkiye’de verilen eğitimin teorik bazlı ezbere dayalı bir sisteme sahip olduğu için mesleki açıdan yetersiz olduğunu ifade eden bireyler de olmuştur. Alınan eğitimin iş yeterliliği bağlamında yetersiz olduğunu düşünen katılımcıların bu görüşü beyan etmelerinde aldıkları mesleki eğitimin nitelik yönünden zayıf olması, eğitim görülen kurum ile iş piyasasının yakınlığının arzu edilen seviyede olmaması, verilen eğitimin piyasadaki dinamik ve değişken yapıya uyum sağlayarak kendini sürekli güncelleyememesi gibi unsurların etkili olabileceği düşünülmektedir (Özsoy, 2015, s.179). Ayrıca verilen modüler eğitim programlarının uygulanmasındaki yanlışlıklar ile mesleki eğitimlerin verildiği ortamların yetersizliği ve altyapı eksikliği gibi nedenlerin de verilen eğitimin mesleki açıdan yetersiz görülmesine yol açabileceği düşünülebilir (Uçar ve Özerbaş, 2015, s.251). Diğer taraftan, lise eğitimine ilişkin farklı beyanlarda bulunan katılımcılar arasında özel lise, ülkenin en iyi liseleri ve ulusal ölçekte normal sayılabilecek liseden mezun bireyler olduğu için lise değerlendirmesine yönelik farklı değerlendirmelerin olması mümkün olduğu gibi meslek lisesinde okumayan bireylerin lise eğitiminde mesleki eğitim almadıkları için mesleki anlamda lise eğitimlerini yetersiz bulmuş olmaları da söz konusudur. Lisede verilen eğitimin yeterli olduğu fikri üzerinde duran katılımcılar ise lise eğitiminde alınan kültürel, akademik, teorik ve müfredat kaynaklı geniş konu içeriğinin tatmin edici olduğunu ve eğitim aldıkları ülkelerde bunun avantajını yaşadıklarını; bir başka grup ise ulusal ya da uluslararası ölçekte olimpiyatlara hazırlanma sürecinde edindikleri deneyimin lisede aldıkları eğitim açısından tatmin edici olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan bazı katılımcılar ise diğer liselerden ziyade kendi okudukları lisenin Türkiye’nin önde gelen kamu liselerinden olması sebebiyle lise eğitim kalitesinin kendi okullarından kaynaklandığını düşünmektedir. Lisede alınan eğitimi tatmin edici bulmayan katılımcılar ise bireysel farklılıkların gözetilmeksizin aynı tür eğitimin tüm öğrencilere eşit uygulanmaya çalışılmasından, eğitimin yorum ve sorgulamaya açık olmamasından, sosyal aktivitelerdeki eksiklerden ve müfredatın çok yoğun ve mesleğe yönelik olmadığını belirtmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren katılımcılar tarafından belirtilen hususların Türk Eğitim Sistemi kaynaklı sorunlardan kaynaklanabileceğini düşünebilmek mümkündür (Gedikoğlu, 2005).

Katılımcıların bir kısmı lisede aldıkları eğitimin kültürel ve sosyal açıdan hayata hazırladığını ve yeterli olduğunu, sosyal yeterlilik açısından Türkiye’nin gidilen ülkeden daha iyi olduğunu ve bireyselliğin ön planda olmadığını, sosyal ve kültürel açıdan öğrencilere diğer ülkelere nazaran avantajlar sunduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Avrupa Birliği’nde uygulanan Socrates Programı’nın Türk Eğitim Programlarını da etkilemesiyle

öğrencilere sosyal beceri ve genel kültür kazandırmaya yönelik atılan adımların bu sonucun doğmasına etki ettiğini ifade edebilmek mümkündür (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011, s.93). Bu hususa çekimser yaklaşan bazı katılımcılar Türkiye'deki lise eğitim sistemi ve üniversite giriş sınavından ötürü sosyal ve kültürel faaliyetlere vakit ayıramadığı için Türkiye'deki eğitimin sosyal ve kültürel açıdan yetersiz olduğunu ifade etmiş, biraz daha iyimser olan katılımcılar ise kültürel açıdan bazı eksikliklerin olduğunu ve kurallara uyum sağlamayı öğretecek bir yaklaşımın bulunmadığını, liseden ziyade üniversite ortamının sosyal açıdan daha iyi olduğunu ifade etmiş; özellikle sosyal ve akademik açıdan büyükşehirde öğrenim gören öğrencilerin daha avantajlı konumda olduklarını beyan etmiştir. Türkiye'de uygulanan üniversite giriş sınavında başarılı olarak arzulanan üniversite ve bölümün kazanılabilmesi için çok ciddi efor sarf edilmesi gerektiği, hem bir gereklilik hem de kaygı gereği hafta sonu ve boş vakitlerin uzun soluklu sürekli ders çalışmaya ayrılmak zorunda olması (Kutlu, 2001) ve bu olgunun bazı durumlarda öğrencilerde psikolojik rahatsızlıklar doğuracak düzeylere ulaşabilmesi (Özbaş, Sayın ve Çoşar, 2012), Türkiye'deki lise eğitim sistemi ve üniversite giriş sınavından ötürü sosyal ve kültürel faaliyetlere vakit ayıramamasını açıklar niteliktedir. Diğer taraftan, araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş katılımcıların yurt dışı eğitim tecrübesi edindikleri dönemlerin (ortaokul, lise, üniversite) farklılık göstermesi; Türkiye'deyken eğitim alınan kurumların hem lise türü açısından hem de özel ya da ülkenin önde gelen kurumlarından olup olmamasına bağlı olarak varyasyon göstermiş olabileceği de düşünülmektedir.

Dil eğitiminin yeterliliğine ilişkin yanıt veren katılımcılar sorulan soruyu çoğunlukla lise ve/veya üniversite tecrübelerine dayanarak yanıtlamışlardır. Lise döneminde oldukça iyi dil eğitimi aldığını beyan edenler olduğu gibi dil eğitiminin yetersiz olmasından yakınan katılımcılar da olmuştur. Lise döneminde yetersiz dil eğitimi almasına rağmen bazı katılımcıların bu sorunu gittikleri üniversitede yabancı dilin zorunlu olmasından dolayı çözdüğünü belirttikleri de saptanmıştır. Ülkemizde yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırma amacıyla vasatın çok üzerinde vasıf taşıyan öğrencilerin yerleşebildiği bazı lise ve üniversitelerde yabancı dille eğitim gerçekleştirilmeye başlanmış ve bunun olumlu sonuçları zaman içinde ortaya çıkmıştır (Çelebi, 2006, s.286). Araştırma kapsamında dil eğitiminin yeterliliğine ilişkin olumlu yanıt veren öğrencilerin beyanları bu durumu doğrular niteliktedir. Dil eğitiminin yetersizliğine ilişkin olumsuz yanıt veren katılımcıların ise muhtemelen ilköğretim ya da lise yıllarında yabancı dille eğitim almadıkları veya yabancı dil hazırlık sınıfı eğitimi almadığı anlaşılmaktadır. Nitekim etkin yabancı dil eğitiminin

verilmediği kurumlarda konvansiyonel dil öğretme çalışmaları, eğitim planlamasında bulunan eksiklikler ve bu olguların bir sonucu olarak metot, aktivite ve malzeme yönünden karşılaşılan yetersizliklerin bu sonucu doğurduğu düşünülmektedir (Işık, 2008, s.1).

Daha önceki sorulara verilen yanıtlarda da gözlemlendiği gibi katılımcıların bir kısmı lisans ve lisansüstü eğitimlerini Türkiye’de almadıkları için akademik yeterlilik olgusunu lise eğitimlerinde edindikleri tecrübeler ile açıklamış, lise ve üniversite eğitimini Türkiye’de alanlar ise daha çok lisansüstü tecrübelerinden hareketle Türkiye’de eğitimde akademik yeterlilik olgusunu değerlendirmişlerdir. Verilen yanıtlar incelendiğinde kimi katılımcının Türkiye’de verilen eğitimin akademik yeterliliği açısından olumlu görüş bildirmiş; bunu ise kurumda eğitim gören öğrencilerin zeki, çalışkan ve kapasiteli bireylerden oluşmasına, okunan üniversitenin Türkiye’deki en iyi üniversitelerden (ör: Boğaziçi Üniversitesi) olmasına bağlamışlardır. Buna karşın Türkiye’de akademik anlamda yerleşik bir sistemin bulunduğu ve bunun ise zaman içinde eğitimcilerin motivasyonunun düşürdüğü, buna karşın yurt dışında ise üniversite yönetimlerinin sürekli en iyi akademisyen ile çalışma politikalarının neden olduğu akademik sirkülasyondan zarar görmek istemeyen akademisyenlerin sürekli kendilerini güncelleyip motive ederek gerek araştırma gerekse eğitim yönleriyle olumlu bir profil çizmek zorunda oldukları da beyan edilmiştir. Katılımcıların akademik yeterlilik konusunda vermiş oldukları yanıtlar her ne kadar öznel olsa da: örneğin ABD gibi akademik yeterlilikte dünyanın önde gelen kurumlarını bünyesinde barındıran bir ülkenin yükseköğretim sistemi ile ülkemizin yükseköğretim sistemi arasında önemli farklılıkların olduğu ve farklı istihdam prosedürlerinin uygulandığı da bir gerçektir (İpek ve Gök, 2015, s.195).

Katılımcılar sistemsiz zorluklardan bahsederken öğrenmekten ziyade hatırlatma ve ezber üzerine kurulu olması ile oluşan rekabete dayalı yarışmacı bir eğitim ortamı, bu durumun asıl kaynağının üniversite sınav sistemi olduğu üzerinde durmakta ve sistemin zorunluluk haline getirdiği hususun da dersane ve özel ders alınmasının gerekliliği olarak belirtilmiştir. Nitekim Türk eğitim sisteminde uygulanan eğitim programlarının ezbere dayalı olması ve bu ezbere dayalı eğitim yaklaşımının bir problem olarak görülmemesi bilinen bir durumdur. Milli Eğitim Bakanlığı’nın, konusunda uzmanlaşmış eğitim bilimcilerin görüşlerini göz ardı ederek geleneksel eğitim yaklaşımını muhafaza etmesi; ezbere dayalı eğitim sisteminin varlığını sürdürmesine neden olmakta (Sekin, 2008, s.216) ve mevcut araştırma kapsamında verilen yanıtlar da bunu doğrulamaktadır. Sınav ve sonuç

odaklı sistemin getirdiği bölüm ve meslek seçim şekli genellikle ilgi alanlarından bağımsız puan ve sınavdan alınan sonuca bağlı olmaktadır. Sistem üzerinde çokça etkisi olan merkezi hükümetlerin sistemin üzerindeki pilot uygulamalardan bağımsız sürekli değişim politikaları (Şener, 2018, s.197), öğrencilerin eğitim haklarını elinden alan 28 Şubat ve meslek liseleri katsayı uygulaması gibi yanlış uygulamalar yapılmıştır (Gülmez, 2014, s.336). Bununla birlikte kronikleşmiş sorun haline gelen sınıf mevcut sayılarındaki fazlalıkların önüne geçilecek politika üretme eksikliği vardır (Yaman, 2006). Sistemsel zorlukları yaşamayan veya bulunduğu okulun sağladığı imkânlar doğrultusunda istediği ve hedeflediği ilgi alanına yönelik çalışmalar içinde bulunan öğrencilerin hedefe ulaşmadaki kolaylığı söz konusudur. Fakat sistemin zorluğunu yaşamasına rağmen ilgi alanına yönelik hedef koyan öğrencilerin fazladan çalışma yaparak bu zorlukları aşma olanakları da vardır.

Katılımcılar sistemin içerisinde bulunurken yaşadıkları zorlukları eğitimcilerin profesyonellik anlayışından, dersler üzerinden mobbing uygulama tehdidinden, adaletsizlik söz konusu olduğunda bunu kontrol edecek mekanizmanın iyi işlemediğinden, okul içi veya okul dışı sosyal aktivitelerin derslere yansımaları ve bu durumlarda idarecilerin olumsuz tutumlarından, derslerin boş geçmesi, öğretmenin öğrencilerle sınıf içi birebir ilgi ve eksiklerini fark etmedeki yetersizliğinden; aşırı uzun, yoğun ve yorucu ders çalışma temposundan, öğrenilen bilgilerin sınav geçmeye ve test çözmeye yönelik olması ve bunun kişisel gelişime yönelik ve gerçek hayatta çok bir karşılığı olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Lise ve üniversite giriş sınavları öğrencilerin gelecekte okuyacakları kurumların belirlendiği sınavlardır. Bu sınavlara giren öğrenci sayısının çok olması ve nitelikli kurum ve bölüm sayısının ise nispeten düşük olması, arzu edilen başarı seviyesine ulaşabilmek için normalin çok üzerinde çalışma eforunun sarf edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin adeta bir yarış atı gibi koşturulmasına neden olmaktadır. Bu sorunun en iyi çözümü ise öğrencileri yaşama hazırlayan eğitim modellerinin uygulanmasıdır (Şener, 2018, s.198). Diğer taraftan her türlü zorluğa rağmen kendilerine sürekli geliştiren ve profesyonellik seviyesini sürekli güncel tutan öğretmenler olduğu gibi, ek ders yükleri nedeniyle profesyonel anlamda kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye fırsat bulamayan öğretmenler arasından zaman içinde profesyonellik algısından uzaklaşarak adeta sadece verilen görevi bir teknisyen edasıyla uygulayan bireyler de çıkabilmektedir (Güven, 2010, s.19). Bu da öğrencilerin gözünde bir kısım öğretmenlerin profesyonellikten uzak bir imaj sergilemesine yol açmaktadır.

Türk eğitim sisteminin olumsuz sonuçlarına ilişkin vurgulanan hususların başında eğitim sonrası gözlemlenen işsizlik olgusuyla karşı karşıya kalma ve uzun eğitim sürelerinden kaynaklanan farklı işlere vakit ayıramamadır. Türkiye İstatistik Kurumunun 2014 yılı verilerine göre üniversite mezunu işsiz sayısı 602 bin düzeyinde iken bu sayı 2018 yılına geldiğinde ise 942 bine ulaşmıştır (Ata, 2019, s.112). Bu bağlamda yurt dışına eğitim amaçlı çıkan katılımcıların endişelerini anlayabilmek mümkündür. Diğer taraftan, mevcut eğitim sisteminin bir sonucu olarak (Şener, 2018, s.198) okul ders saatlerinin gün içine yayılması, verilen ödevler için zaman ayrılması, alınan özel dersler ve dershaneye gitme gibi olgular bir araya geldiğinde öğrencilerin kendilerine ayıracak zaman bulamamaktan yakınmalarını anlayabilmek mümkündür. Diğer taraftan mevcut eğitim sisteminin öğretmenlik eğitimi alan stajyerleri ders verme zorunluluğunda bırakması ve bunun da bazı kurumlardaki öğretmenler tarafından suistimal edilmesi de vurgulanan bir diğer husustur. Buna karşın öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen ders verme eylemleri, öğretmen adaylarının aktif öğretmenlik hayatları öncesinde yetenek ve tecrübe edindiği, öğretmen adaylarının mesleki bilgi edinmesini sağlayan en etkin olanaklardandır (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009, s.442).

Katılımcıların bir kısmı kendilerini yurt dışında eğitim görmeye sevk edenin Türk eğitim isteminde karşılaştıkları zorluklar değil de kendi plan ve hedefleri olduğunu beyan etmiş; diğer bir kısmı da burs alma, yabancı dili geliştirme ve alanında başkalarına karşı avantaj temin etme hedeflerinin önem arz ettiğini beyan etmiştir. Dört farklı yurt dışı eğitim programından faydalanan öğrenciler üzerinde yürütülen bir araştırmada yabancı dil seviyesini geliştireceği beklentisi, yurt dışı eğitimin tercih edilmesinde önem arz etmektedir (Teichler ve Steube 1991, s.334). Bazı katılımcılar eğitim için yurt dışına çıkışta Türk eğitim sisteminde karşılaşılan zorlukları bir ana sebep olarak değil de bir yan unsur olarak değerlendirmiş, Türk eğitim sisteminde karşılaşılan zorlukların yurt dışında eğitim almaya ilişkin ana zorlayıcı etmen olduğunu belirten katılımcılar ise Türk eğitim sisteminde güncelliğin yakalanamaması, ezbere dayalı dayatmacı bir sistem olması (Sekin, 2008, s.216), arzu edilen üniversiteyi kazanabilmek için girilen sınava yönelik çok ciddi hazırlık sürecine ihtiyaç duyulması (Şener, 2018, s.198) gibi hususlara değinmişlerdir.

Katılımcılar benzer imkânları Türkiye’de bulabilmeleri durumunda gitmek istemeyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca gitmek istemezdim demesine rağmen yaşadığı edindiği tecrübelerin kendisi için farkındalık oluşturacağını ifade eden katılımcılar da

mevcuttur. Türkiye’de benzer imkânları bulsalar bile kişisel gelişimini tamamlama, Türkiye’deki algıların gerçeklerden farklı olsa bile bulunduğu yaş itibariyle bunu fark edemeyebileceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında yurt dışında eğitim almaktan ve yaşamaktan memnun olan katılımcılar da bulunmaktadır. Ekonomik ve siyasal sebepler, bilim ve teknoloji politikalarındaki hatalar, eğitim modelindeki çarpıklıklar ve yabancı dili geliştirme gibi nedenler dolayısıyla ülkemizden yurt dışına çıkışlar yaşanmaktadır (Kaya, 2003). Katılımcı görüşlerinden de görüldüğü üzere yurt dışına çıkış sebepleri farklılık arz eden bireylerin benzeri imkânları Türkiye’de bulabilmeleri durumunda takınacakları tavrın da farklı olacağı görülmektedir.

Katılımcı beyanları incelendiğinde Türk eğitim sisteminde üniversite kazanmada üniversite giriş sınavının ağırlığının azaltılması, okunan bölümde sosyal aktivite derslerine yer verilmesi, lise eğitiminde temel konulara ilişkin eğitimin yanı sıra bazı spesifik (ekonomi gibi) derslerin de müfredata eklenmesi gibi önerilerde bulunulduğu görülmüştür. Türk eğitim sisteminde yaygın görülen bir kısım sorunların olduğu (Gedikoğlu, 2005; Yeşil ve Şahan, 2015; Şener, 2018) ve bu sorunlardan bir kısmının çözümüne dönük katılımcı beyanlarının olduğu görülmüştür. Diğer taraftan üniversite tercihi yapılırken öğrencilerin en başta bölüm tercihi yapmak zorunda bırakılması yerine üniversitedeki ilk iki yıllık eğitim sonrası bölüm seçme hakkı tanınması da tavsiye edilen hususlardandır. Türkiye geneli üniversitelerin tamamına yakınında sınav sonrası doğrudan bölüm tercihi yapılırken bazı vakıf üniversitelerinde (ör: Sabancı Üniversitesi) ise katılımcılar tarafından talep edildiği üzere önce fakülte tercihi yapılmakta, uzun süreli eğitimin ardından bölüm seçimi yapılmaktadır (<https://www.sabanciuniv.edu/tr/program-secme-ozgurlugu>).

Devlet tarafından uygulanan hatalı eğitim, bilim ve teknoloji politikaları, yurt dışına beyin göçünün gerçekleşmesine neden olan ana unsurlardandır (Kaya, 2003). Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından ortaya konan eğitim politikalarının katılımcıları yurt dışında eğitim görmeye sevk eden önemli unsurlardan olduğu anlaşılmış ve katılımcıların bu hususu kendi tecrübelerinden hareketle detaylandırdıkları görülmüştür. Diğer taraftan eğitim politikalarının yanı sıra devletin uyguladığı genel politikanın da insanları yurt dışında öğrenim görmeye sevk eden bir tarafının bulunduğunu beyan eden katılımcılar da mevcuttur.

Katılımcılar tarafından Türk eğitim politikaları yorumlandığında devletin sürdürdü geldiği eğitim politikalarının öğrenciyi hayata hazırlamaya dönük olmadığı (Gedikoğlu, 2005; Yeşil ve Şahan, 2015; Şener, 2018), bunun bir de aile baskısı ile birleştiğinde sorunu

daha da derinleştirdiği (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013); mevcut eğitim politikası yüzünden Türkiye’de üniversite mezunu olmanın kolaylaştığı (Çetinsaya, 2014, s.47) ve eğitim kalitesinin düştüğü, işe girmede okunan üniversite ve bölümlerden ziyade tanındık referansına daha fazla ihtiyaç duyulur hale geldiği (Büte, 2011), ilköğretim ve ortaöğretim müfredatında sürekli değişiklik yapılmasının (<https://tr.euronews.com/2019/05/23/egitim-sistemi-sil-bastan-2002-den-beri-16-kez-degisen-yeni-modelde-ne-var>) öğrenci ve velileri ciddi açmazlara sürüklediği, eğitim kalitesi yüksek olan Fen ve Anadolu liselerinin deforme olması imam hatip liselerine ağırlık verilmesi (Çınar, 2018, s.1244), devlet okullarında fiziksel ve sosyal aktivite için öğrencilere yeterli alan oluşturulmadığı ve özel yarışmalar için devletin insan ve maddi kaynak sağlamaması gibi hususlara dikkat çekildiği görülmüştür.

Katılımcılar tarafından Türk eğitim sistemi değerlendirildiğinde getirilen eleştirilerin daha çok eğitim sisteminin varlıklı bireylerle düşük gelir grubuna sahip bireylere farklı olanaklar sunması ve eşit bir eğitim anlayışının olmaması (Dinçer ve Kolaşın, 2009, s.3), çok sayıda küçük üniversitelerin kurulması ve bu üniversitelerde hemen her alanda yetersiz eğitim alarak mezun olan çok sayıda birey olması (Çelik, 2015, s.6) ve üniversitelerde eğitim faaliyetlerini üstlenen öğretim görevlilerini öğrenciler nezdinde değerlendirmeye tabi tutacak bir sistemin olmayışı şeklindedir. Diğer taraftan bir katılımcı ise diğerlerinden farklı olarak, geçmişi çok eskilere dayanan bazı spesifik alanlara ilişkin Türkiye’de yeterli sayıda bölümün açılmamasını ve bunda çok geç kalınmasını bir eleştiri unsuru olarak dile getirmiştir.

Katılımcılar bir eğitim alanı olarak kütüphane açısından yabancı ülkelerle Türkiye’yi mukayese ettiğinde yurt dışında Türkiye’den farklı olarak küçük yerlerde büyük kütüphanelerin olduğunu, bulundukları ülkede bilgiye erişimin daha kolay olduğunu ve kendilerini ihtiyaç halinde yönlendiren görevlilerin olduğunu, kütüphanenin fiziki mekân olarak öğrenci ve araştırmacılar için özel çalışma alanlarından mikrodalga fırın ve buzdolabına varıncaya kadar çok ince detaylarla donatıldığını, ülkemizde yer alan kütüphanelerde kaynak yetersizliğinin olduğunu ve kütüphane kullanımına yönelik herhangi bir bilgilendirme ya da teşvikte bulunulmadığını beyan etmişlerdir. Buna karşın bulundukları ülkeler ile Türkiye’deki kütüphaneleri mukayese eden bazı katılımcılar ise arada pek de önem arz eden bir farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir. Türkiye’de mevcut üniversite kütüphanelerinin henüz arzu edilen seviyeye getirilemediği olgusuyla

karşılaşılma (Atılğan, 2008, s.457) birlikte, yurt dışında eğitim gören katılımcıların beyanları dikkate alındığında kütüphane bakımından edinilen tecrübenin kişiden kişiye farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Derslik ve kampüs açısından Türkiye ile bulundukları ülke mukayesesi yapması istenen katılımcılar arasında Türkiye'nin bu iki unsur açısından daha iyi olduğunu belirtenler olduğu gibi arada herhangi bir fark yok diyen katılımcılar da mevcuttur. Derslik ve kampüs alanları itibariyle farklılık olduğunu düşünen katılımcılar ise; üniversite bakımından farklılık olmadığını ama lise ve altı seviyelerde olumsuz yönde farklılık olduğunu, bulundukları ülkede derslik sayısının nüfus artışına göre dizayn edildiğini ve bu yönüyle Türkiye'den farklılık arz ettiğini ifade etmişlerdir. Nitekim ilköğretim seviyesinde Türkiye'nin farklı bölgeleri arasında olanaklar bakımından farklılıkların olduğu bir gerçektir (Koçberber ve Kazancı, 2010, s.174). Kampüs bakımından ise katılımcıların bir kısmı Türkiye'deki özellikle küçük özel üniversiteleri bir ticarethaneye benzetmiş ve bu üniversitelerin kampüs alanlarının çok küçük olduğunu belirtmiş, ABD'de üniversitelerin geniş alanlara kurulma zorunluluğunun olduğunu ve yurt dışındaki kampüslerde öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yeterli olanakların bulunduğunu beyan etmişlerdir. Kampüs, akademik faaliyetler için ihtiyaç duyulan eğitim, araştırma ve öğretim olanaklarının yanı sıra çalışanlar ve öğrencilerin hemen hemen tüm ihtiyaçlarını da karşılanabileceği imkânlarla sahip akademik köylerdir. Kampüs mevcudiyeti kent dışı üniversiteler için mümkün olurken kent üniversitelerinde ise gerek arsa yetersizliği gerekse diğer ihtiyaçların kentte karşılanabilmesi gibi hususlardan ötürü daha çok yapı adası ölçeğinde yeni yapılar ya da mevcut yapıların dönüştürülmesi ile eğitim, öğretim ve araştırma alanları oluşturulmaktadır. Kent dışı üniversitelerde öğrenci ve çalışanlar kent imkânlarından kolaylıkla yararlanamadığı için bu üniversitelere ait kampüslerdeki olanaklar kent üniversitelerine göre olumlu yönde çok daha farklılık gösterebilmektedir (Türeyen 2002'den akt. Erçevik ve Önal, 2011, s.152-153). Katılımcılar tarafından kampüs alanlarına ilişkin gündeme getirilen olguların kent ve kent dışı üniversite farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcılar tarafından bulundukları ülkedeki eğitim ortamına ilişkin getirdikleri yorumlarda yabancı ülkelerde öğrenim görülen mekânların geniş ve ferah olduğu, ders veren öğretmenlerin gerektiğinde müfredat dışına çıkabildikleri, Türkiye'ye nazaran daha disiplinli ama sosyal oldukları, gerek anlatım gerekse gruplarla çalışma stilleri bakımından Türkiye'den farklılık taşıdıkları, sınıflarda bulunan öğrenci sayısının öğretmenler tarafından

kontrol edilebilir sayıda olduğu, Türkiye’de kurulan küçük üniversitelerde yetişmiş öğretim üyesi yoksunluğunun olduğu ve bunun da eğitime olumsuz yönden etki ettiği ifade edilmiştir. Türkiye’nin de arasında bulunduğu gelişmekte olan ülkelerin eğitim sisteminde merkezi denetim yönetim anlayışı hâkimken, Almanya ve Finlandiya gibi ülkelerde ise okullarda özerklik olgusu hâkim olduğu için katılımcılar tarafından belirtilen müfredatın dışına çıkma ve çalışma stilleri açısından farklılıkların mevcudiyeti anlaşılır hale gelmektedir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016, s.17). Diğer taraftan, katılımcıların Hollanda, Almanya, İsveç, İngiltere, ABD vs. gibi çok farklı ülkelerde edindikleri tecrübelerden hareketle eğitim sistemi karşılaştırması yaptıkları dikkate alındığında karşılıklı olarak olumlu ya da olumsuz nitelikte farklılıkların bulunmasının mümkün olduğu düşünülmektedir. Ayrıca vakıf üniversitelerinde gözlemlenen yetersiz öğretim üyesi sorunun sadece Türkiye değil Avrupa’da yer alan diğer bazı üniversitelerde de yer aldığı bilinmektedir (Teixeria vd. 2016’dan akt. Kurtay ve Duran, 2018, s.2521) .

Katılımcılar bulundukları ülkede var olan eğitim imkânları ile Türkiye’nin sahip olduğu imkânları kıyasladıklarında olumlu ya da olumsuz çok sayıda görüş sunmuşlardır. Türkiye’deki eğitim sisteminde kamu üniversitelerinin halka yabancı ülkelerdeki gibi ücretli olmaması, düşük gelir grubuna üye aile bireylerinin de bu üniversitelerde okumasına ve eksiksiz eğitim almasına olanak sağlamaktadır. Nitekim Japonya, ABD ve İngiltere gibi ülkelerde lisans ve lisansüstü eğitim almak için belirli ücretlerin yatırması gerekmekte, devlet destek oranı düşük seviyede kalmaktadır (Hesapçıoğlu ve Özcan, 1995, s.157). Diğer taraftan bir başka katılımcı beyanına göre ise Türkiye’de edinilen diplomanın yurt dışında edinilen diplomadan prestij açısından farkı olmasa, Türkiye’den başka bir ülkeye eğitim amaçlı gitmeye gerek bile kalmayacağını beyan etmiştir. Uluslararası derecelendirmelerde ilk 500 içine giren üniversitelerden alınan diplomaların küresel ölçekte belirli bir prestiji vardır. Sıralamada üst basamaklara çıktıkça prestij seviyesi daha da yükselmektedir. Buna karşın Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren URAP laboratuvarının 2019 yılı sıralamasına göre küresel ölçekte başarılı ilk 500 üniversite arasına Türkiye’den hiçbir üniversite girememiştir (<https://www.urapcenter.org/Rankings/2019-2020/world-2019>). Bu bağlamda katılımcıların diploma prestijini dikkate alarak yurt dışından diploma edinme tercihinde bulunması makul görünmektedir. Buna karşın olumsuz yorumlarda bulunan katılımcılar ise bulundukları ülkede mevcut eğitim imkânları ile öğrencilerin yeteneğine göre belirli meslek dallarına yönlendirildiklerini ve bu öğrencilere mesleki yeterlilik sertifikalarının sunulduğunu, yurt dışında bulundukları üniversitelerde daha fazla

kütüphane, laboratuvar ve donanımlı öğretim üyelerinin bulunduğu, daha rahat ve verimli ders ortamlarının bulunduğu, ihtiyaç halinde öğrencilere psikolojik destekler sunulduğu, verilen eğitimlerin Türkiye’de verilen eğitimlerden daha ağır olduğu ama buna karşın mezunların da oldukça donanımlı yetiştirildiği ifade edilmiştir. Katılımcıların birçoğunun dünyanın en iyi 100 üniversite sıralamasında yer alan üniversitelerde okuduğu (<https://www.urapcenter.org/Rankings/2019-2020/world-2019>) ve bu üniversitelerin (Stanford Üniversitesi, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, Münih Üniversitesi, Münih Teknik Üniversitesi, Amsterdam Üniversitesi) de hem olanak yönünden hem de akademik yönden oldukça başarılı olması, katılımcıların mukayese yönünden olumsuz kanaat bildirmesine yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın bulgularına göre yurt dışında eğitim gören öğrencilerin genel anlamda edindikleri izlenim olumlu yöndedir. Araştırma bulgularımıza paralel olarak yurt dışında eğitim gören İngiliz öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin çoğunluğunun yurt dışında aldığı eğitim ve tecrübeden oldukça memnuniyet duyduğu gözlemlenmiştir (Findlay vd. 2010, s.42).

Katılımcılara göre yurt dışında lise ve altı branşlarda özel okullar ile devlet okulları arasında ciddi bir kalite farkının olmadığı, özellikle küçük yaşlardan itibaren verilen eğitimlerin ezbere dayalıdan ziyade öğrenciye özgüven aşılayan ve yaşama hazırlayan eğitimler olduğu ve bazı ülkelerde ise özel eğitim modellerinin devlet okulları tarafından ücretsiz verildiği ifade edilmiştir. Türk eğitim sisteminde uygulanan eğitim programlarının ezbere dayalı olması ve Milli Eğitim Bakanlığının konusunda uzmanlaşmış eğitim bilimcilerin görüşlerini göz ardı ederek geleneksel eğitim yaklaşımını muhafaza etmesi, ezbere dayalı eğitim sisteminin varlığını sürdürmesine neden olmaktadır (Sekin, 2008, s.216)

Katılımcıların çoğunluğu Türkiye’ye dönüş hakkında olumlu görüş bildirmiş, diğer taraftan bir kısmı ise bunun için bir kısım şartlar öne sürmüştür. Bazı katılımcılar eğitimlerini tamamladıktan sonra Türkiye’ye döneceğini beyan ederken bazı katılımcılar ise eğitimin ardından çalışmak için ve/veya vatandaşlığı alana kadar bir müddet daha bulundukları ülkede kalmayı planladıklarını beyan etmişlerdir. Yurt dışında kalma ya da ülkeye geri dönme noktasında aile faktörü büyük öneme sahiptir. Zira yurt dışına çıkışta ailenin verdiği desteğin düzeyi, eğitim sonrası bireyin ülkeye dönüş kararlılığını da ciddi seviyede etkilemektedir. Katılımcılar için dönüş sebeplerinin başında aile ve arkadaşlarının

Türkiye’de bulunması gelirken katılımcıların bir kısmı Türkiye’ye dönüşü düşünebilmeleri için bulundukları ülkelerdeki politik koşulların olumsuz yönde değişmesi, Türkiye’nin içinde bulunduğu mevcut şartların oluşturduğu ekonomik bilinmezliğin ortadan kalkması ve çalışanlara daha fazla imkân sunan bir ortam oluşması kaydını düşmüşlerdir. Yurt dışına eğitim ya da çalışma için nitelikli bireylerin ülkeden ayrılmasında ya da dönmesinde en etkili unsurlar Türkiye’de gözlemlenen siyasi ve ekonomik istikrarsızlıktır. Ülke geneli siyasi ve ekonomik istikrarsızlığın mevcudiyeti ülke dışına nitelikli insan çıkışını hızlandırırken, siyasi ve ekonomik istikrarın mevcudiyeti ise ülkeye dönüşte önemli bir referanstır. Diğer taraftan, yurt dışında çalışma yılı arttıkça nitelikli bireylerin ülkeye geri dönüş niyeti olumsuz yönde etkilenmektedir (Güngör ve Tansel, 2004, s.4-7). Bu araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş bireylerin birisi (evlilik nedeniyle yurt dışına giden) hariç tamamının henüz daha eğitim safhasında olması, çalışma hayatına geçiş sonrası zaman içinde ülkeye dönüş tercihlerinde olumsuz yönde değişimlerin olabileceği anlamına gelmektedir.

Yüksek eğitime sahip bireyler daha yüksek gelir ve daha iyi yaşam standartlarına sahip olabilme adına daha gelişmiş ülkelere yönelmektedir (Bakırtaş ve Kandemir, 2010). Yurt dışında aldığı eğitim ve iş tecrübesine rağmen bireylerin ülkeye döndükten sonra eğitimi ve tecrübesine uygun bir pozisyonda değerlendirilmemesi ve uygun bir ücretlendirme politikası ile desteklenmemesi sorun teşkil etmektedir (Cansız, 2006, s.8). Çalışmak ya da akademik kariyer edinilmek istenen alana ilişkin Türkiye’de yeterli olanağın bulunmaması, iş kurulumu için gereksinim duyulan finansmanın mevcut olmaması, ekonomik ve siyasi istikrarsızlık, zorunlu askerlik görevi, nepotizm ve toplumsal yozlaşma olguları yurt dışına beyin göçünde itici unsur olarak ön plana çıkmaktadır (Güngör ve Tansel, 2004, s.6; Cansız, 2006, s.7-8). Yurt dışında çalışan nitelikli bireylere göre çalışılan ülkelerdeki yaşam standartlarının Türkiye’ye göre çok yüksek olması, bu doğrultuda nitelikli bireylerin politika yapıcılardan beklentilerinin de yüksek olmasına yol açmaktadır. Katılımcıların politika yapıcılardan beklentileri çoğu hususta ortak olmakla birlikte bazı hususlarda da farklılık göstermiştir. Üzerinde en çok durulan hususlardan birisi nepotizme karşı sergilenmesi beklenen tavırdır. Nitekim nepotist yaklaşımın ülkeye hâkim olması yurt dışında eğitim gören yetişmiş bireylerin ülkeye dönüşü noktasında ciddi çekincelere yol açmaktadır. Çalışanlara maddi manevi haklarının eksiksiz sunulması, özellikle adalet sisteminde gözlemlenen sorunların giderilmesi, toplumsal uzlaşının sağlanması, sağlıkta şiddetin sona erdirilmesi, akademiye yönelmiş üstün zeka ve yeteneğe sahip bireylerin siyasette rol almalarının sağlanması, özellikle akademisyenlere hak ettikleri değerin verilmesi, toplum

her kesiminden yankılanan farklı seslere ve düşüncelere saygı duyulması, akademik atamalarda liyakatin baz alınması, yatırımcılara önünü görebileceği siyasi ve ekonomik ortamın sağlanması, Araştırma ve Geliştirme merkezlerinin kurulması ve yaygınlaştırılması için gereken teşvikin sağlanması, ülkeden yurt dışına beyin göçünün önüne geçilmesi için teşviklerin sağlanması, akademisyenlerin üzerinde baskı unsuru oluşturan olguların çözüme kavuşturulması ve eğitilmiş kadroların başına ilgili alanla alakalı daha az bilgiye sahip bireylerin atanmaması sağlanmalıdır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Güngör ve Tansel (2004) tarafından yürütülen araştırmada da görüşlerine başvurulmuş yurt dışında çalışan nitelikli bireylerin bulundukları ülkelerdeki çalışma şartlarını Türkiye’den daha iyi ya da çok daha iyi gördükleri saptanmıştır (2004, s.4). Politika yapıcılardan beklenen bir diğer husus ise, ülke geneli verilen eğitimin olumlu yönde geliştirilebilmesi için nüfus yoğunluğunun ülkenin belli başlı şehirlerinde yoğunlaşmasını engellemeleridir.

Politika yapıcılardan beklentilerinin yanı sıra yurt dışına eğitim görme maksatlı çıkış yapan nitelikli bireylerin toplumdan da beklentileri bulunmaktadır. Katılımcıların toplumdan beklentileri; bireysel tercih ve düşüncelere saygı duyulması ve özel alana müdahale edilmemesi, şekilselciliğin bir kenara bırakılması ve uzun yıllardır gözlemlendiği belirtilen toplumsal ahlaki çöküntünün (tüm yönleriyle) iyileşme yoluyla düzelmesidir. Diğer taraftan, katılımcılar tarafından Türk toplumunun olumlu görülen yönler; Türk eğitim sisteminin yıllar içerisinde kendini yenileyip geliştirebilmesi, Türkiye’nin sosyal ve insan ilişkileri bakımından iyi olması ve karşılaştığı olumsuzluklarda yeni bir başlangıç yapıp farklı imkânlar bulabileceğidir.

5.2. Öneriler

5.2.1. İlgili makamlara ve uygulamacılara yönelik öneriler

Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki ilgili makamlara ve uygulamacılara yönelik önerilerde bulunabilmek mümkündür:

- Bireysel özellikleri göz önünde tutularak erken öğrencilik dönemlerinde öğrencilere meslek kavramı ve meslek tercihinine ilişkin gerekli yönlendirmelere başlanmalı, meslek seçimine ilişkin aileleri bilinçlendirecek projeler devreye sokulmalıdır.

- Lise düzeyinde öğrencilere akademik okur-yazarlığı öğrenmeleri hususunda ilgiyi artıracak şekilde düzenlemeler yapılmalı, daha fazla ulusal ve uluslararası proje, yarışma ve etkinliklere katılım sağlanmalıdır.
- Gelişmiş ülkelere çeken faktörlerin çokluğu nedeniyle yurt dışında eğitim almaya karar vermiş öğrencilerin, eğitim sonrası ülkelerine dönebilecek (mesleğini icra, öğrendiklerini uygulama, geliştirme, üretme gibi) imkânların sunulması amaçlanmalıdır.
- Oluşturulacak grup ve sosyal ağlarla yurt dışında eğitim almış ve yerleşmiş vatandaşlarımızın ülkesiyle bağlarının tekrar kurulması tersine beyin göçü olarak geri dönmese bile edindiği tecrübe ve bilgiyle ülkeye hizmet etmesinin sağlanması.
- Ulusal çapta lise ve üniversiteye giriş sınavlarında başarılı olan üst düzey öğrenciler için eğitim takip programı oluşturulmalı. Özellikle yurt dışında lisans, lisansüstü, doktora çalışması yapan öğrenciler ve akademisyen olarak çalışanlar branşları itibariyle kataloglanarak beyin göçü ve tersine beyin göçü bazında devlet politikası olarak takip edilmelidir.
- Türk eğitim sistemi hızla değişen zamanımız ortamına uyum sağlarken, ülkenin içinde bulunduğu şartlara bağlı olarak lise öğretimini (iş, yabancı dil, sosyal ve kültürel olarak kişisel ve toplumsal ihtiyaçların ön planda tutulduğu) hızla yeniden yapılandıracak projelerin hayata sokulması gerekmektedir.
- Öğrencilerin Türk eğitim sisteminin; sistemsel (rekabete dayalı sınav sistemi, ilgi alanlarından bağımsız meslek seçimi), sonuçsal (iş bulma kaygısı, ders çalışma haricinde farklı bir etkinliğe zaman ayıramaması) ve içerisinde yaşadığı (mobbing, boş ders gerçeği, denetimdeki zafiyet, yabancı dil sorunu) zorlukların giderilmesini sağlayabilecek projelerin geliştirilip devreye sokulması gerekmektedir.
- Ülke geneli eğitim sunan devlet liseleri arasında tür içi ve tür dışı eğitim öğretim kalitesi farkının kapatılması; mesleki teknik ortaöğretim, genel ortaöğretim ve din öğretimi sayısal oranı mesleki teknik eğitim lehine dünya ölçeğinde sağlıklı bir zemine oturtulmalıdır.
- Ülkemizde faaliyet gösteren gerek kamu gerekse vakıf üniversitelerinde bulunan öğretim üyesi açığının kapatılabilmesi adına gereken şartları sağlayarak liyakat sahibi akademisyenlerin yetiştirilmesinin önü açılmalıdır.
- Büyük şehirler ile kırsal arasındaki imkân ve olanakların buna neden olan nüfus dağılımının önlenmesi, nüfusun ülke geneline eşit dağılımını sağlayacak

politikaların (köyden kente göçün yerine, kentten köye dönüşün önünün açılması) üretilmesi.

- Beyin göçünü tersine çevirebilme adına ulusal ölçekte işsizliği azaltacak tedbirler alınmalı, spesifik alanlarda uzmanlaşmış bireylerin çalışabileceği alanlar oluşturulmalıdır.
- Gerek beyin göçünün tersine çevrilmesi gerekse yatırımcıların ülkemize çekilebilmeleri için ulusal ölçekte siyasi ve ekonomik istikrarın sağlanması gerekmektedir.
- Beyin göçü kavramı sadece eğitim ve maddi kazanç bağlamında ele alınmamalı; göçün tersine çevrilebilmesi için demokrasi, insan hakları, sanat, eğitim sistemi, bilim politikaları, sosyo-gelişmişlik, yabancılara karşı tutum, ekonomik yapı, sosyal statü, sosyal devlet anlayışı gibi karmaşık olguların da dikkatlice gözden geçirilmesi gerekmektedir.
- İşe alımlarda nepotizm olgusundan ulusal anlamda uzaklaşılmalı, görev ve pozisyonlara liyakat dikkate alınarak atamalar yapılmalıdır.
- Eğitim sisteminde kilit rol oynayan öğretmen ve akademisyenlerin kendilerini sürekli güncelleyip öğrencilerine en iyiği sunabilmeleri için ekonomik kaygıdan uzak tutulması gerekmekte ve bunun için ihtiyaç duyulan ekonomik iyileştirmeler sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki araştırmacılara yönelik önerilerde bulunabilmek mümkündür:

- Aile yaklaşımlarının öğrencilerin yurt dışında eğitim almalarına ve/veya beyin göçüne sebebiyet vermeleri üzerine bir araştırma yapılabilir.
- PISA ve TIMMS sınavlarında dereceye girmiş öğrencilerin yurt dışında eğitim alma ve/veya yerleşme düşünceleri üzerine kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Geçmiş yıllarda PISA ve TIMMS sınavlarında dereceye girmiş öğrencilerin kariyerleriyle ilgili bir araştırma yapılabilir.
- Ulusal ölçekte yapılan sınavlarda (lise, üniversite) dereceye giren son 4 yıldaki öğrencilerin meslek seçimi, kariyer düşüncesi ve yurt dışında eğitim alma isteğiyle ilgili araştırma yapılabilir.

- Erasmus gibi öğrenci değişim programlarına katılmış öğrencilerin yurt dışında eğitim alma ve/veya yerleşmeleri ile ilgili araştırma yapılabilir.
- Okul paydaşlarıyla (veli, öğrenci, öğretmen, idareciler), Türk Eğitim Sistemin gerçekleriyle algıları üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Eğitim Enstitüleri ve/veya Fakültelerindeki öğrenciler, öğretmen veya öğretmen adaylarına liyakat ve nepotizm algıları üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki öğretmen ve idarecilere, liyakat ve nepotizm algıları hakkında araştırma yapılabilir.
- Türkiye’de yabancı ülkelerle ikili anlaşmaları olan liselerden mezun öğrencilerin yurt dışında eğitim alma ve/veya çalışma ve/veya yaşamaları hakkında düşünceleri, istekleri üzerine bir araştırma yapılabilir.



Kaynakça

- Ağcasulu, H. (2017). Sosyal sermaye kuramı ve temel bakış açılarının karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(17), 114-129.
- AİHM, (2015). Avrupa insan hakları sözleşmesine Ek 1 no'lu protokolün 2. maddesi hakkında rehber. https://www.echr.coe.int/Documents/Guide_Art_2_Protocol_1_TUR.pdf Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Akbaş, E., Alpaslan, B., Aydın, M. A., Gökbel, V., Güven, U., Demir, A. Z. vd. (2013). *MEB yurt dışı lisansüstü burs raporu*. Network of Students (NOS) https://www.researchgate.net/profile/Veyssel_Gokbel/publication/307956930_MEB_Yurtdisi_Lisanustu_Burs_Raporu_5_Yilda_5000_Akademisyen_Projesi_Sorunlar_ve_Oneriler/links/57d31da108ae5f03b48cd80c/MEB-Yurtdisi-Lisanuestue-Burs-Raporu-5-Yilda-5000-Akademisyen-Projesi-Sorunlar-ve-Oeneriler.pdf Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Aksoy, M. (2019, 02 Kasım). Beyin göçünün önlenemez yükselişi. *Bağımsız Gazetecilik Platformu* Erişim Adresi: <http://www.platform24.org/p24blog/yazi/3414/beyin-gocunun-onlenemez-yukselisi>
- Aksu, L. (2016). Türkiye’de beşeri sermayenin önemi: İktisadi büyüme ile ilişkisi, sosyal ve stratejik analizi. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 68-129.
- Aktaş, M. T. (2014). Göç olgusu ekonomik kalkınmada itici güç olabilir mi? *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-48.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37-75.
- Ata, A. Ş. (2019). Türkiye iş gücü piyasası ve üniversite mezunu genç işsizliği sorunu: “Mühendislik örneği”. 4. *Uluslararası Yükseköğretim Çalışma Konferansı* içinde, (s. 112-114). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi
- Ateş, S. (1998). *Yeni İçsel Büyüme Teorileri Ve Türkiye Ekonomisinin Büyüme Dinamiklerinin Analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Atılğan, D. (2008). Türkiye’de üniversite kütüphanelerinin tarihi. *Türk kütüphaneciliği*, 22(4), 451-458.
- Atılğan, D. (1986). Beyin göçü. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 27-36.
- Atila, M. E., Özeke, Ö. F. ve Sözbilir, M. (2015). Akademisyenlerin yurt dışı burs ve destek programları hakkındaki görüşleri. *Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1).
- Avcı, E., Özenir, Ö. S. ve Yücel, E. (2016). TÜBİTAK ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışmasına katılan öğrencilerin yarışma sonrası kazanımlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 1-21.
- Aydemir, L. (2018). Üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini belirleyen faktörlere yönelik bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 713-723.
- Bakırtaş, T. ve Kandemir, O. (2010). Gelişmekte olan ülkeler ve beyin göçü: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 961-94.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Nvivo ile Nitel Veri Analizi, Örneklem, Analiz, Yorum*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, F. (1972). Türkiye’de beyin göçü sorunu. *Araştırma, Ekim*, 133-153. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/970/11940.pdf> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Bijak, J. (2006). *Forecasting international migration: selected theories, models, and methods*. Warsaw, Poland: Central European Forum for Migration Research. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.1745&rep=rep1&type=pdf> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Binde, J., Sampson, F., Demarais, L., Plouin, J., Campos, L., Fajolles, D. vd. (2005). *Towards Knowledge Societies*, (Unesco World Report 2005). Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Burnley, I. H. (2014). Developments and Complementarities in International Migration Paradigms. *Journal of International Migration and Integration*, 17(1), 77-94.
- Büte, M. (2011). Kayırmacılığın çalışanlar üzerine etkileri ile insan kaynakları uygulamaları ilişkisi: Türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 383-404.

- Cansız, A. (2006). Son yıllarda beyin göçünün Türk yükseköğretimi üzerindeki etkileri. *TMMOB Elektrik-Elektronik Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi*, 3(1), 7-10. https://www.researchgate.net/profile/Ahmet_Cansiz/publication/330545862_Son_Yillarda_Beyin_Gocunun_Turk_Yuksek_Ogretimi_Uzerindeki_Etkileri/links/5c478456458515a4c739c1d9/SonYillarda-Beyin-Goecuenuen-Tuerk-Yuekse-OegretimiUezerindekiEtkileri.pdf Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Chau, T. N. (2003). *Demographic aspects of educational planning*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.530.9239&rep=rep1&type=pdf> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Chen, C. H. ve Zimitat, C. (2006). Understanding Taiwanese students' decision-making factors regarding Australian international higher education. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 91-100.
- Conceição, P., Assa, J., Calderon, Gray, C. G., Gulasan, N., Hsu, Y. vd. (2019). *Gelirin ötesinde, ortalamaların ötesinde, bugünün ötesinde: 21. yüzyılda insani gelişmedeki eşitsizlikler*. (Adnan Bıçaksız Çev.). Faik Uyanık ve Bahar Paykoç (Ed.), (UNDP İnsani Gelişme Raporu Özeti, 2019). New York: UNDP. https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/hdr2019.html Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Çakır M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 1-14.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordama da stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, Z. (2015). Türkiye’de vakıf üniversitelerinin mevcut durumu ve geleceği. *İlmi Etüdler Derneği (İlem) Politika Notu*, 8, 2-11.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi, Yükseköğretim Kurulu.
- Çınar, F. (2018). İmam hatip liselerinden beklentiler. *Journal Of International Social Research*, 11(60), 1243-1259.

- Daşçı, E. ve Cemaloğlu, N. (2018). Beşeri sermayeye yapılan harcamaların ekonomik büyümeye etkisi: Panel var analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(18), 1-16.
- De Hass, H. (2006). *Engaging diaspora: How governments and development agencies can support diaspora involvement in the development of origin countries*. International Migration Institute, Oxford University.
- De Haas, H. (2010). Migration and development: A theoretical perspective 1. *International Migration Review*, 44(1), 227-264.
- De Haas, H. (2012). The migration and development pendulum: A critical view on research and policy. *International Migration*, 50(3), 8-25.
- Deviren, N. V. ve Daşkıran, F. (2014). Yurt dışında eğitim görüp geri dönen öğretim elemanlarının beyin göçüne bakışı: Muğla Sıtkı Koçman üniversitesi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(41), 1-10.
- Dinçer, M. A. ve Uysal-Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/%C3%96%C4%9Far% C5%9Far%C4%B1s%C4%B1nda-E%C5%9Fitsizli%C4%9FinBelirleyicileri.pdf> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Dorsay Ş. (1977, 27 Aralık). Beyin göçü, tersine işleyen bir gelişme yardımı. *Türkiye İktisat Gazetesi*, 27 (1373).
- Dumont, J. C. ve Lemaître, G. (2005). *Counting immigrants and expatriates in OECD countries: A new perspective*. OECD Social, Employment And Migration Working Papers No. 25. <http://www.oecd.org/els/mig/35043046.pdf> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Durmuşçelebi, M. (2017). Nitel Araştırma. Onur Köksal (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (10.Baskı) içinde (s. 257-311) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Düger, S. ve Turgut, Z. (2015). *Beyin göçü: Stratejik insan sermayesi erozyonu*. (46. Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması (Sosyoloji Alanı)). Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Kurumu. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37782825/Beyin_Gocu_Stratejik_Insan_Sermayesi_Erozyonu.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1525815984&Signature=mOdcAsxeGnv41mW9si%2Bz%2BRJfpw4%3D&responsecontentdisposition=in

[line%3B%20filename%3DBeyinGocuStratejikInsanSermayesiEro.pdf](#) Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020

- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Erçevik, B. ve Önal, F. (2011). Üniversite kampüs sistemlerinde sosyal mekân kullanımları. *Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Megaron Dergisi*, 6(3), 151-161.
- Erdoğan, İ. (2003). Beyin göçü ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 3(1), 85-100.
- Ergün, M. (2017). Nitel verilerin ve yorumların güvenilirliği felsefesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(13), 29-44.
- Eser, K. ve Gökmen, Ç. E. (2009). Beşeri sermayenin ekonomik gelişme üzerindeki etkileri: Dünya deneyimi ve Türkiye üzerine gözlemler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(2), 41-56
- Faggian, A., McCann, P. ve Sheppard, S. (2007). Human capital, higher education and graduate migration: An analysis of Scottish and Welsh students. *Urban Studies*, 44(13), 2511-2528.
- Findlay, A. M., King, R., Geddes, A., Smith, F., Stam, A., Dunne, M., vd. (2010). *Motivations and experiences of UK students studying abroad*. (Research Paper No.8). University of Dundee, Department for Business, Innovation and Skills (BIS)
- GAV, (2018). *2018 Dünya göç raporu, bilgi notu*. Göç Araştırma Vakfı. <http://gocvakfi.org/2018-dunya-goc-raporu/> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Giannoccolo, P. (2009). *The brain drain: A survey of the literature*. (Working Paper No. 2006-03-02). Università degli Studi di Milano-Bicocca, Department of Statistics, <http://ssrn.com/abstract=1374329> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Gökbayrak, Ş. (2008). Uluslararası göç ve kalkınma tartışmaları: Beyin göçü üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(03), 65-82.

- Güllü, İ. (2016). Yeni bir göç türü olarak öğrenci göçü, kimlik ve dindarlık ilişkisi üzerine sosyolojik bir analiz. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1106-1119.
- Gülmez, İ. (2014). 28 Şubat 1997 Askeri Darbesi Ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri, (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güngör, N. D. (2003). *Brain Drain From Turkey: An Empirical Investigation Of The Determinants Of Skilled Migration And Student Non-Return*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, N. D. (2010). Eğitim, küreselleşme ve beyin göçü. *İz Atılım Üniversitesi Dergisi* 9(1), 33-36.
- Güngör, N. D. ve Tansel, A. (2004). Türkiye’den yurt dışına beyin göçü: Ampirik bir uygulama. *ERC (Economic Research Center) Working Papers in Economics*, 4(02), 1-10.
- Günkör, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 15(1), 70-90.
- Gürak, H. (2008). Küresel Beyin Göçü. Hasan Gürak ve Ayşe İrmiş (Ed.). *Küresel ekonomi içinde* (s. 77-94). E-derleme. <https://www.academia.edu/29706776/K%C3%9CRESSELL%E5%9EME> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güvenç, B. (2019). *Kültürün Abc’si* (9. Baskı). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Halıcı, E. (2005). Sürdürülebilir gelişme, bilişim ve beyin göçü. İstanbul Organizasyon (Ed.), *8-11 Aralık 2005 Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler içinde* (s.257-260) *İstanbul, Zeytinburnu Belediyesi*.
- Harbison, F. H. ve Myers, C. A. (1964). *Education, manpower, and economic growth: Strategies of human resource development*. Tata McGraw-Hill Education.
- Hesapçıoğlu, M. ve Özcan, H. (1995). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve özel okullar sorunu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(7), 149-167.

Hopkins, T. K. ve Wallerstein, I. (1977). Patterns of development of the modern world-system. *Review (Fernand Braudel Center)*, 111-145.

<https://abdigm.meb.gov.tr/www/2019-2020-hukmet-burslari/icerik/1093> Erişim Tarihi: 11.01.2020

<https://tr.euronews.com/2019/05/23/egitim-sistemi-sil-bastan-2002-den-beri-16-kez-degisen-yeni-modelde-ne-var> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020

<https://www.daad-turkiye.org/tr/> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020

<https://www.sabanciuniv.edu/tr/program-secme-ozgurlugu> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020

<https://www.urapcenter.org/Rankings/2019-2020/world-2019> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020

IIE, (2019). *Open doors, 2019 fast facts*, International students in the united states. <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Fact-Sheets-and-Infographics/Fast-Facts> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020

Iredale, R. (2001). The migration of professionals: theories and typologies. *International Migration*, 39(5), 7-26.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil Ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26.

Işık, Ş. (2009). Türkiye’de eğitim amaçlı göçler. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 7(1), 27-37.

İçduygu, A., Erder, S. ve Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye’nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. İstanbul: MiReKoc Araştırma Raporları 1/2014.

İnceci, Ö. (2017). Küreselleşme, göç; Uluslararası küresel göç. *Yakındoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Medya İletişim Çalışmaları Bölümü*. https://www.academia.edu/34523674/K%C3%9CRESELLE%C5%9EME_G%C3%96%C3%87_ULUSLARARASI_K%C3%9CRESEL_G%C3%96%C3%87 Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020

İpek, C. ve Gök, E. (2015). ABD ve Türkiye yükseköğretim sisteminde akademik personelin istihdamı, terfi uygulamaları ve Türkiye yükseköğretim sistemi için bazı öneriler. *TYB Akademi Dil Edebiyat Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 177-200.

Johnson, J. M. ve Regets, M. C. (1998). International mobility of scientists and engineers to the united states--brain drain or brain circulation? *SRS Issue Brief* 98(316), 1-6.

- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., ve İlbaý, A. (2009). Eğitim fakóltesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 440-453.
- Kaçar, G. (2016). *Türkiye’de Beyin Göçü Ve Tersine Beyin Göçü Olgularının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakütük, K. ve Kavak, Y. (2017). Göç olgusu ve eğitim planlaması. *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi, Eğitim Sunuları*. http://pictes.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_05/22222022_GYY_OLGUSU_VE_EYYTYM_PLANLAMASI_KARAKYTYK_KAVAK_22.05.2017.pdf Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Karluk, R. (2002). *Uluslararası ekonomik, mali ve siyasal kuruluşlar*. (5. Baskı), Turhan Kitabevi, Ankara.
- Kaya, M. (2003). Beyin göçü/erozyonu. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2), 13. <http://www.isguc.org/?p=makale&id=152&cilt=5&sayi=2&yil=2003> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Kaya, M. (2008). Beyin göçü / entelektüel sermaye erozyonu, bilgi çağının gönüllü göçerleri beyin gurbetçileri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 5(13), 14-29. <https://docplayer.biz.tr/11542147-Beyin-gocu-entellektuel-sermaye-erozyonu.html> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Kayır, G. (2019). Katılımcı Eylem Araştırması. Asım Arı (Ed.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı) içinde (s. 259-275) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Keskin, A. (2011). Ekonomik kalkınmada beşeri sermayenin rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 125-153.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Koçberber, G. ve Kazancık, L. B. (2010). İlköğretim olanaklarındaki farklılıkların incelenmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 38(38), 165-176.
- Koçyiğit, M. (2019). Giriş. Asım Arı (Ed.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı) içinde (s.11-29) Konya: Eğitim Yayınevi.

- Kodrzycki, Y. K. (2001). Migration of recent college graduates: Evidence from the national longitudinal survey of youth. *New England Economic Review*, 1(1), 13-34.
- Köksal, K. (2016). Üniversite ve meslek tercihini etkileyen unsurlara yönelik bir alan araştırması. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 26,(2), 39-69.
- Köprücü, Y. ve Sarıtaş, T. (2017). Türkiye’de eğitim ve ekonomik büyüme: Eş bütünleşme yaklaşımı. *Optimum Ekonomi Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Kurtulmuş, N. (1992). Gelişmekte olan ülkeler açısından stratejik insan sermayesi kaybı: Beyin gücü. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 37(38), 205-221.
- Kurtuluş, B. (1996). Beyin göçü: Geçmişte, günümüzde ve gelecekte. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 46(1). 171-186.
- Kurtuluş, B. (1999). *Amerika Birleşik Devletleri'ne Türk beyin göçü*. Alfa Yayınları.
- Kuş, E. (2007). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?* Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 12-23.
- Lin, N. (2008). A network theory of social capital. *The Handbook Of Social Capital*, 50(1), 69-84.
- Lowell, B. L. (2001). *Policy responses to the international mobility of skilled labour*. (International Migration Papers 45), International Migration Branch, International Labour Office, Geneva.
- Lowell, B. L., ve Findlay, A. (2001). *Migration of highly skilled persons from developing countries: impact and policy responses*. (International migration papers 44), Report prepared for the International Labour Office (ILO), Geneva.
- Lucas Jr, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of monetary economics*, 22(1), 3-42.
- Newland, K. (2009). *Circular Migration and Human Development*. (Series, Vol. 42, No. 2009), Published in: Human Development Research Paper (HDRP).
- OECD, (2016). International Migration Outlook, 2016. https://www.oecdilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2016_migr_outlook-2016-en
Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020

- Özbaş, A. A., Sayın, A. ve Çoşar, B. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi Ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 81-89.
- Özcan, H. (2016). Öğrencilerin üniversite tercihinine etki eden faktörler üzerine bir araştırma. *Anatolian Journal Of Educational Leadership And Instruction*, 4(1), 16-39.
- Özden, Ç. Ve Schiff, M. (2005). Overview. Çağlar Özden and Maurice Schiff (Ed.). *International migration, remittances and the brain drain*, içinde (s. 1-18). A Copublication of The World Bank and Palgrave Macmillan.
- Özmete, E., ve Arslan, E. (2018). Göç: Transnasyonalizm ve transnasyonal sosyal hizmet. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 173-207.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki Eğitim-İstihdam İlişkisi: Türkiye’de Mesleki Eğitimin Kalite Ve Kantitesi Üzerine Düşünceler. Tuğrul Aktaş ve Özgür Doğan Gürcü (Ed.) *Electronic Journal of Vocational Colleges Aralık 2015 4. UMYOS Özel Sayısı* içinde (s.173-181). *Kırklareli Üniversitesi, Electronic Journal Of Vocational Colleges*.
- Özyakışır, D., (2011). Beşeri sermayenin ekonomik kalkınma sürecindeki rolü: Teorik bir değerlendirme. *Girişimcilik Ve Kalkınma Dergisi*, 6(1), 39-58.
- Özyürek, R., ve Atıcı, M. K. (2016). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında kendilerine yardım eden kaynakların belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(17), 33-42.
- Pazarcık, S. F. (2010). *Beyin Göçü Olgusu Ve Amerika Birleşik Devletleri Üniversitelerinde Çalışan Türk Sosyal Bilimciler Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Perruchoud, R. (2009). Göç Terimleri Sözlüğü: Uluslararası Göç Hukuku. Bülent Çiçekli (Çev.). İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü (IOM), ISSN 2074-6709.
- Regets, M. C. (2001). Research And Policy Issues In High-Skilled International Migration: A Perspective With Data From The United States. OECD Proceedings, *Innovative people: mobility of skilled personnel in national innovation systems*, (s.243-260).
- Riegelman, R. K. (1986). Effects of teaching first-year medical students skills to read medical literature. *Journal of medical education*, 61(6), 454-460.

- Romer, P. M. (1986). Increasing returns and long-run growth. *Journal of political economy*, 94(5), 1002-1037.
- Romer, P. M. (1994). The origins of endogenous growth. *Journal of Economic perspectives*, 8(1), 3-22.
- Sağbaşı, M. (2009). *Beyin Göçünün Ekonomik ve Sosyal Etkileri: Türkiye Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağırılı, M. (2006). *Eğitim Ve İnsan Kaynağı Yönünden Türk Beyin Göçü: Geri Dönen Türk Akademisyenler Üzerine Alan Araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlam, A. Ç. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-37.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Schultz, T.W., (1968), Education And Economic Growth: Resources Entering Into Education. M. J. Bowman, M. Debeauvais, V. E. Komarov and J. Vaizey (Ed.). *Readings in the Economics of Education*, içinde (s. 277-292). France: UNESCO.
- Sekin, S. (2008). Türkiye’de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 1(18), 211-221.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7), 417-436.
- Sirkeci, İ. (2005). War in Iraq: environment of insecurity and international migration. *International Migration*, 43(4), 197-214.

- Skeldon, R. (2005). *Globalization, Skilled Migration And Poverty Alleviation: Brain Drains In Context*. (Working Paper T15). United Kingdom: Issued by the Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty.
- Skeldon, R. (2008). Key trends and challenges on international migration and development in Asia and the Pacific, *United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific Population Division, Department of Economic and Social Affairs. Thailand*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/events/docs/BGpaper_ESCAP.pdf Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Smith, S. S., ve Kulynych, J. (2002). It may be social, but why is it capital? The social construction of social capital and the politics of language. *Politics & society*, 30(1), 149-186.
- Spilimbergo, A. (2009). Democracy and foreign education. *American economic review*, 99(1), 528-43.
- Şahin, C. (1999). *Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren Ve Geçirmeyen Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şener, G. 2018. Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 187-200. <https://tr.euronews.com/2019/05/23/egitim-sistemi-sil-bastan-2002-den-beri-16-kez-degisen-yeni-modelde-ne-var> Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Şimşek, M. (2006). *Beşeri sermaye ve beyin göçü kapsamında Türkiye: Karşılaştırmalı bir analiz*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Şimşek, M. ve Kadılar, C. (2010). Türkiye’de beşeri sermaye, ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin nedensellik analizi. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 115-140.
- Taban, S. ve Kar, M. (2004). Beşeri Sermaye ve Kalkınma. Sami Taban ve Muhsin Kar (Ed.), *Kalkınma Ekonomisi (Seçme Konular)* (3. Baskı) içinde (s, 279-299). Bursa: Ekin Kitabevi.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni (Psikolojide Araştırma ve Yöntem Tartışmaları Özel Sayısı)*, 5(1), 25-38.

- Tanyıldız, Z. E., Arslanhan, S. ve Kurtsal, Y. (2011). *Tersine Beyin Göçü Politikalarının Sanayi Politikalarına Entegrasyonu: Ülke Örnekleri ve Türkiye İçin Dersler*. (TEPAV Politika Notu Ocak 2011). Ankara: TEPAV. https://tepav.org.tr/upload/files/12948217192.Tersine_Beyin_Gocu_Politikalarinin_Sanayi_Politikalarina_Entegrasyonu.pdf Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Taşkıran, A. (2017). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi öğrencilerinin başarı atıfları üzerine fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 58-79.
- TDK, (2020a). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr> (Aranılan kelime "beşer") Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- TDK, (2020b). Türk Dil Kurumu Sözlüğü <http://www.tdk.gov.tr> (Aranılan kelime "göç") Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- TDK, (2020c). Türk Dil Kurumu Sözlüğü <http://www.tdk.gov.tr> (Aranılan kelime "sermaye") Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Teichler, U. ve Steube, W. (1991). The logics of study abroad programmes and their impacts. *Higher Education*, 21(3), 325-349.
- Tekeli, İ. (1998). Türkiye’de İç göç Sorunsalı Yeniden Tanımlanma Aşamasına Geldi. https://www.academia.edu/29938445/T%C3%9CRK%C4%B0YEDE_%C4%B0%C3%87_G%C3%96%C3%87_SORUNSAI_YEN%C4%B0DEN_TANIMLANMA_A%C5%9EAMASINA_GELD%C4%B0 Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- TEPAV, (2013). *Türkiye’de Tersine Beyin Göçü: Geçmiş ve Günümüze Bakış*. (TEPAV Raporu). Ankara: TEPAV. https://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/13167897018.Turkiye_de_Tersine_Beyin_Gocu_Gecmise_ve_Gunumuze_Bakis.pdf Erişim Tarihi: 11 Ocak 2020
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 62-191.
- Tezcan, M. (1996a). Küreselleşmenin eğitimsel boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 24-27
- Tezcan, M. (1996b). *Eğitim sosyolojisi*. (10. Basım) Ankara: Bilim Yayınevi.
- Tunalı, H. N. ve Yılmaz, A. (2016). Büyüme, beşeri sermaye ve kalkınma ilişkisi: OECD ülkelerinin ekonometrik bir incelemesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 295-318.

- Tuzcu, A. ve Ilgaz, A. (2015). Göçün kadın ruh sağlığı üzerine etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 56-67.
- Türker, M. T. (2009). İçsel büyüme teorilerinde içsel büyümenin kaynağı ve uluslararası ticaret olgusuyla ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(25), 87-94.
- Uçan, O. ve Yeşilyurt, H. (2016). Türkiye'de eğitim harcamaları ve büyüme ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 179-185.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Yalçınkaya, M. H. ve Dülger, S. (2017). Küreselleşmenin beyin göçü üzerindeki etkisi: Türkiye. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 14(4), 1646-1654.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Journal Of Kirsehir Education Faculty*, 16(3), 123-143.
- Yetik, H. (2018). Beşeri sermaye ve eğitim. *Ekonomi, Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 37-52.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zayim-Kurtay, M. ve Duran, A. (2018). Vakıf üniversitesinde akademisyen olmak: rutinler ve bu rutinleri etkileyen faktörler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2518- 2540.

Ek.1

Görüşme Formu

1. Kendinizden bahsedebilir misiniz?
 - Yaşınız
 - Uyruğunuz
 - Doğum yeriniz
 - Anne-babanızın eğitim düzeyi ve mesleği
 - Eğitim durumunuz
 - Bildiğiniz diller (seviyeleri)
 - Eğitiminizi nerelerde aldınız kısaca anlatabilir misiniz?
2. Eğitiminiz sırasında kendinize belirlediğiniz bir meslek grubu var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?
 - Bununla ilgili Türkiye'deki ve yurt dışındaki güncel çalışmaları takip ediyor musunuz?
 - Bununla ilgili resmi bir çalışmanın içinde bulundunuz mu? (Okul, Üniversite, TÜBİTAK projesi gibi)
 - Bu mesleği istemenizde ki sebepler nelerdir? (Çocukluk hayali, Kazancının iyi olması, Baba mesleği, Ailenizin yönlendirmesi vb.)
3. Ailenizin yurt dışında eğitim almanız hakkında düşünceleri nelerdi?
 - Eğitiminizi yurt dışında yapacağınız sırada masrafları nasıl karşılıyorsunuz? (Burs, Ailenizin desteği vb.)
 - Ailenizin veya sizin yurt dışında yatırımı var mı? (Gayrimenkul, Mevduat, Hisse senedi vb.)
4. Yurt dışında özellikle gitmek istediğiniz bir ülke, üniversite var mıydı? Kısaca bahsedebilir misiniz?
 - Bu ülkeyi nasıl belirlediniz? Özel bir nedeni var mıydı? (Çeken faktörler nelerdir)
 - İmkânınız olursa gittiğiniz ülkede veya üniversitede çalışmak isterimsiniz?
5. Yurt dışına çıkma konusunda sizi çokça etkileyen kişi veya hususlar nelerdir?
 - Eğitim yaşantınız sonrası da yaşamak isteyebileceğiniz ülkeler hangileri olabilir.
 - Eğitiminiz sonrası ülkeniz dışında varsa hayatınızı kuracağınız ülke için sizi çeken (cezbeden) sebepler nelerdir.
6. Türkiye'deki eğitiminizi düşündüğünüzde sizi hayata (İş, Sosyal, Akademik, Yabancı Dil vb. olarak) ne kadar hazırlamış olarak görüyorsunuz? Biraz bahsedebilir misiniz?
7. Türk eğitim sisteminde ne tür zorluklarla karşılaştınız? Kısaca bahsedebilir misiniz?
 - Bu zorluklardan özellikle yurt dışında eğitim almaya teşvik edici, itici unsur olarak gördüğünüz sebepler nelerdir?
 - Bu durumlar yurt dışında eğitim alma kararınızı etkiledi mi?
 - Aynı imkânları Türkiye'de bulabilseniz yine de gitmek ister miydiniz?
8. Yurt dışına çıkmak istemenizde Türkiye devletinin politikaları ne derecede etkili oldu? (Eğitim politikaları, Devletin genel politikaları vb.)
9. Yaşadığınız ülke ile Türkiye'nin, öğrenciler sağladığı imkânlar, eğitim alanları (Kütüphane, Derslik, Okul, Kampüs vb.) kısaca eğitim ortamı ve imkânlarını karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?
10. Ne tür durumların değişmesiyle tekrar ülkenize dönmek isterdiniz? İlgili makamlardan beklentileriniz nelerdir? Kısaca bahsedebilir misiniz?
11. Eklemek istediğiniz veya söylemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?