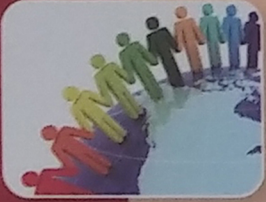


EĞİTİM BAKIŞ

EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



**Kültür Elçisi Olarak
Misafir Öğrenciler**
Ali YALÇIN



**Eğitim Alanında
Cazibe Merkezi
Olan Ülke: Türkiye**
Eyüp BEYHAN



**Modernleşme Aracı
Olarak Yurt Dışı
Öğrenciler: Bitmeyen
Serüven**
Prof. Dr. Burhan AKPINAR



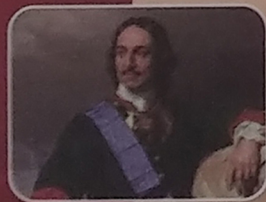
**Yabancı Öğrenci
Olgusu: Sayısal Durum,
Sorunlar ve Öneriler**
Doç. Dr. Murat TUNCER



**Yurtdışına Öğrenci
Göndermenin Tarihi
Meseleleri**
Doç. Dr. Güray KIRPIK



**Uluslararası Öğrenci
Değişim Programları ve
Türkiye'deki Uygulamaları**
Hacı Murat TERZİ



**Diyar-ı Ecnebîde
Tahsil-i İlm Serüvenimiz
(1830-1950)**
Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ



**Batılı Ükelere Öğrenci
Göndererek Bir Medeniyet
Kurulabilir mi?**
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK



**Türkiye, Kosova'da
Türkçe Eğitime
Hissettiği Yalnızlığı
Yeniden Hissettirme**
Fikrim DAMKA



**Türk Bursiyerlerin
Yurtdışı Deneyimleri ve
Karşılaştıkları Güçlükler**
Alkan ÜSTÜN



**Türkiye'de Öğrenim
Gören Uluslararası Misafir
Öğrenciler (Sorunlar ve
Çözüm Önerileri)**
Prof. Dr. Niyazi CAN



EĞİTİM-BİR-SEN

İLMİN GURBETLE KARDEŞLİĞİ

Oku, emriyle başlayan hikmet dolu kitabı minnacik eylemiş bir medeniyetin müntesipleri olarak, evreni okumak, ilmi aramak, şuurlu davranmak, doğruyu tercih etmek, güzeli evla bulmak üzere yollara düşmüş, yıllarca gurbette hakikati aramış bir kültürün modern burçlarındayız. Geçmişten, geleceğe uzanan sabit ayağımız, kendi sorularına cevap arayarak insanlığın sorunlarını çözmek için Hira'ya yolculuğu âdet haline getirmiş Nebi'dir. Peygamberimizin ilim öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik edici sözleri, Müslümanları tarihin birçok bölümünde hakikati tecessüs etmeyi hayatın ve varlığın öncül unsuru sayan bir ümmet yaptı. Müslümanlar, her türlü üretime karşı teşvik ettikleri hayatı, ölüme karşı teyakkuz halinde tutma dengesini mükemmel kurdular: Göklere inzal olan hakikatin bilgisini gönülden zikre, dilde tebliğe dönüştüren yaklaşım ve yöntemle medeniyetler inşa edildi; coğrafyalar madden işgal edilmedi, manen fethedildi. Kutlu Nebi'nin sünnetine uygun olarak ilim serdetmek için terki diyar etmek gibi asil çabalar, tarihimizde önemli faaliyetlerimizden oldu hep.

Siyasi buhranlarla medeniyetimizin tıkanıdığı fetret dönemlerinde akıl tutulması ile birlikte yaşanan donuklaşmış düşünce, bilgiyi güncellemek yerine, eskiyi nakletme kolaycılığını seçmiştir. İlmi faaliyetleri zayıflayan Müslümanların sığılaştığı daralan bakışında, Kur'an'ın evrensel ufku da daralmaya başladı: Dünyaya yön veren ilim adamları azaldı. Özgün düşünme tarzlarının, savrulma ölçüsünde yabancı eksene kaydığı zamanlar da olmuştur.

Bir benzetmeyle ifade edelim: Kendi yörüngesinde seyreden bir gezegenin diğer yıldızların ışıklarından istifade etmesi, parlaklığını artırır, zenginleştirir. Kendi yörüngesinden kopmuş bir gezegenin, savrulduğu yerde başka yıldızların ışığından alması bir 'maruz kalma' nihayetinde başkalaşmadır. Bu vechesiyle Müslümanların kendi değerler dizisini ve düzenini koruyarak başka kültürlerden uyarlamalar yapması, yenilik anlamında nasiplenmesi, insanlığın ilim havzasından istifadesi, üretilenden hareketle üretime yönelmesi, insan ontolojisinin doğal getirisi, ilmin naturasının gereğidir. Aksi halde etkilenmek, tasalluta maruz kalmak veya talana duçar olmak şeklinde tezahür edebilir.

Bu iki etki bağlamında başka diyarlarda ilim tahsil etmek iki yönlü çatışmacı, diyalektik bir durumdur. Bu durum, bir yönüyle besleyicidir ve kazanıma açıktır, diğer yönüyle de dejenereye ve başkalaşıma açıktır. Ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda ilim tahsil etmek için yurtdışına gönderdiği kişiler, öğrenim gördükleri ülkeler ve kendi ülkeleri arasında bir katalizördür. Olumlu ve olumsuz taraflarıyla bir kültürleme ve kültürlenme, yani bir anlamda 'melezleşme' vesilesidir. Genellikle az gelişmiş ülkelere daha gelişmiş ülkelere doğru gerçekleşen bu seyrüsefer, karşılıklı olarak büyümeye ve gelişmeye aracılık eder.

Bireysel tecrübelerin zamanla ülkeler arası tecrübelerle dönüştüğü bir alanda, yabancı ya da misafir öğrenciler, çok boyutlu etkileşimlerin aktif öncüsü, aracısı oluyorlar. Önemi sebebiyle bu konuyu ihmal edemedik. Misafir öğrenciler ve onlarla her kademedeki, her seviyeden ilişkili olanların, başka kavimleri ve coğrafyaları keşfe çıkarak, nihayetinde kendini ve insanlığı anlaması temennisiyle bu sayımızı "Misafir Öğrenci" konusuna ayırdık. Hikmeti kavrama, irfanı özümseyerek insanı tek özne, insanlığı tek sermaye bilme evrensel çabalarına vereceğimiz küçük bir katkı bile bizi mutlu etmeye yetecektir.

Bu sayımızda; değerli akademisyenlerimizin konunun tarihsel mahiyetini ortaya koyan değerlendirmelerini, güncel ait yapısal sorunları irdeleyen analizlerini, hukuki boyutlarını ortaya koyan açıklamaları, eleştirel bakış açılarıyla yapıcı önerilerini bulacaksınız. Ayrıca yurtdışında öğrenci olmanın tecrübesiyle içeriden dışarıya uzanmanın kolaylık ve zorlukları, öğrenim meşakkatinin gurbette neye tekabül ettiği konuları ilginizi çekecektir. Yurtiçinden misafir öğrenci tecrübeleriyle dışarıdan içeriye aidiyet, dil öğrenme ve yeni ortama adapte olmanın kültürel öğreticiliği, insanlığın farklılıklarıyla nasıl zenginleştiği gibi konular üzerindeki yoğunlaşmaların, bir boşluğu dolduracağını ümit ediyoruz.

Gurbette ilim tahsil etmenin; kişilik bakımından eğitici, akli melekeler bakımından geliştirici, duygular açısından daha kapsayıcı olmaya evrilen bir serüveni vardır. Eskiden gurbette ilim kardeşti; ilme başkentlik eden bu uzak kentlere, Iraklardan ilme meftun adamlar sükün ederdi. Bu adamlara ev sahipliği yapan başkent büyüklüğünde yüreklerin duası, bu diyarlardan göğe yükselirdi. Aynı duaların yeniden göğe yükselmesi temennisiyle, yeni sayıda buluşmak üzere.

sukrukulukisa@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ'ın bu sayısı 25 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtım il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Kültür Elçisi Olarak Misafir Öğrenciler Ali YALÇIN / Genel Başkan	1
Modernleşme Aracı Olarak Yurt Dışı Öğrenciler: Bitmeyen Serüven Prof. Dr. Burhan AKPINAR	4
Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Tarihi Meseleleri Doç. Dr. Güray KIRPIK	11
Diyar-ı Ecnebîde Tahsil-i İlim Serüvenimiz (1830-1950) Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	21
Türkiye, Kosova'da Türkçe Eğitime Hissettirdiğin Yalnlığı Yeniden Hissettirme Fikrim DÄMKA	37
Türkiye'de Öğrenim Gören Uluslararası Misafir Öğrenciler (Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Prof. Dr. Niyazi CAN	40
Eğitim Alanında Cazibe Merkezi Olan Ülke: Türkiye Eyüp BEYHAN	46
Yabancı Öğrenci Olgusu: Sayısal Durum, Sorunlar ve Öneriler Doç. Dr. Murat TUNCER	51
Uluslararası Öğrenci Değişim Programları ve Türkiye'deki Uygulamaları Hacı Murat TERZİ	56
Batılı Ülkelere Öğrenci Göndererek Bir Medeniyet Kurulabilir mi? Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK	65
Türk Bursiyerlerin Yurtdışı Deneyimleri ve Karşılaştıkları Güçlükler Alkan ÜSTÜN	69
Viyana'da Öğrenci Olmak ve 28 Şubatın İzleri Nurcan YAVUZYİĞİT	74
Eğitimde Yeni Küresel Pazar: Yükseköğretimde Yabancı Öğrenci Hareketliliğine İlişkin Bir Analiz Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA	79
Kendi Ülkemizin Dışında Eğitim Arayışlarımız Mohammed Mohammed TUKUR, Zumira Guilherme JORGE	82
Şikâyet Usulü ve Şikâyetlerin İşleme Alınması Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım Zafer ÖZER	87
Fatihler Yetiştirebilmek Murat KÜRKLÜ	92



EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 11 • Sayı: 34 • Temmuz - Ağustos - Eylül 2015

Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır



Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ali YALÇIN
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Şükrü KOLUKISA
Genel Başkan Yardımcısı

Editör
Şükrü KOLUKISA
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Yayın Kurulu
Latif SELVİ
Ramazan ÇAKIRCI
Mihtat SEVİN
Hasan Yalçın YAYLA
Atilla OLÇUM

Basın Danışmanı
Mahfuz YALÇINKAYA

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13 Maltepe/ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
Bürocell: (0.533) 741 40 26
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr
web: www.egitimbirsen.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı
Hermes Ofset Ltd. Şti.
Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98

Basım Tarihi: Ağustos 2015

Kültür Elçisi Olarak Misafir Öğrenciler

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur Sen Genel Başkanı

Sosyal ve kültürel kurum olarak okul ya da mektebe olan ihtiyaç, insanın medeniyet inşasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Farklı kültür merkezlerin kendi imkânlarınca üretilen bilgi, aynı zamanda evrensel niteliği sebebiyle paylaşımı zorunlu kılmıştır. Tarihin her döneminde insanlar bilgi ve beceri kazanmak amacıyla, yaşadıkları yerler dışına seyahat etmiş, orada kalmış, öğrendiklerini kendi diyarlarına taşımışlardır. Bu yolla bilgi yaygınlaşmış, kazanımların, hem ona sahip olan bireylere hem de o bireylerin yaşadıkları toplumlara olumlu etkileri olmuştur. Etkileşimin çift yönlü çok boyutlu olduğunu söylemeye bile gerek yok. Eğitimli kişilerin katkı ve aracılığıyla oluşan bilgi ve kültür göçü sayesinde toplumlar birbirlerinin kazanımlarından faydalanma imkânı elde etmiştir. Her türlü bilgi, değer ve görgü paylaşımı, insanların dünyalarını genişletmiş, ufkunu açmıştır.

Sümerlerin mabet okulları, bilinen en eski eğitim kurumlarıdır. Bu okullarda dinî eğitim gören insanlar, toplumu eğitime yeterliğinesahipoluyordu. Kesin kayıtlar olmamakla birlikte Sümer okullarına farklı diyarlardan öğrencilerin geldikleri söylenebilir. Antik Yunan medeniyetinin Atina'sındaki Akademia'ya, farklı toplumlardan ve ülkelerden öğrencilerin devam ettiğini tarihi kaynaklardan öğrenebiliyoruz.

İlmi esas alan İslâm, bilgiye karşı asla bağınaz bir tutum takınmamış, ilmî, belli bir kesimin, toplumun veya coğrafyanın malı değil, bütün insanların vazgeçilmez değeri olarak görmüştür. İnsanları ilme ve tahkike yönelten ayetler çok fazladır. Peygamberimiz "Hikmet mümin'in yitiğidir, onu nerede bulursanız alınız" diyordu. 'Hikmet' kavramının sadece bilgiyi değil, hakikatin yöntem, kavrayış ve oluş itibarıyla tüm inceliğini içerdiği düşünülürse, hadisin ne kadar derinlikli bir anlamı karşıladığı kolayca kavranır. "İlim Çin'de de olsa gidip alınız." düsturu, Müslümanları ilmî arayışlara teşvik etmiştir. Sahih-i Müslim ve Sünen-i Ebu Davud'da geçen bir hadiste "Kim ilim öğrenme arzusuyla bir yola girerse, Allah bu sebeple ona Cennet'e giden yolu kolaylaştırır." denmektedir. Başka bir hadis, ilim öğrenmek için yapılan seyahatin faziletini ifade eder. "İlim elde etmek için evinden çıkan bir kimse, evine dönünceye kadar geçirdiği bütün zamanını Allah yolunda geçirmiş sayılır."

Medeniyetimiz bu kutlu hakikatlerin bilincinde olduğu asırlarda, muazzam ilmî araştırmaların coğrafyası oldu. Hadis mecmualarının hazırlandığı zamanlardan Osmanlı'ya kadar, ilim için seyahat, bir ibadet aşkıyla yapıldı. Buharî'den, Gazzalî'ye, Mevlâna'ya kadar hemen bütün sanat, düşünce, fikir ve ilim adamları ulvî amaçları için sürekli seyahat etmişler,



ömürlerinin büyük kısımlarını başka şehirlerde, başka diyarlarda geçirmişlerdir. İslâm irfan ve medeniyetinin dinamik canlılığıyla yayılmasında ve yaşanır kılınmasında bu seyahatlerin önemi oldukça büyüktür. Bu amaca hizmet etmek için zamanının müstesna ilim müesseseleri medrese ve kütüphaneler, öğrenci ve hocaların her türlü ihtiyaçlarını karşılayacak işlevsellikte uzun süreli barınmalarına uygun inşa edilmiştir.

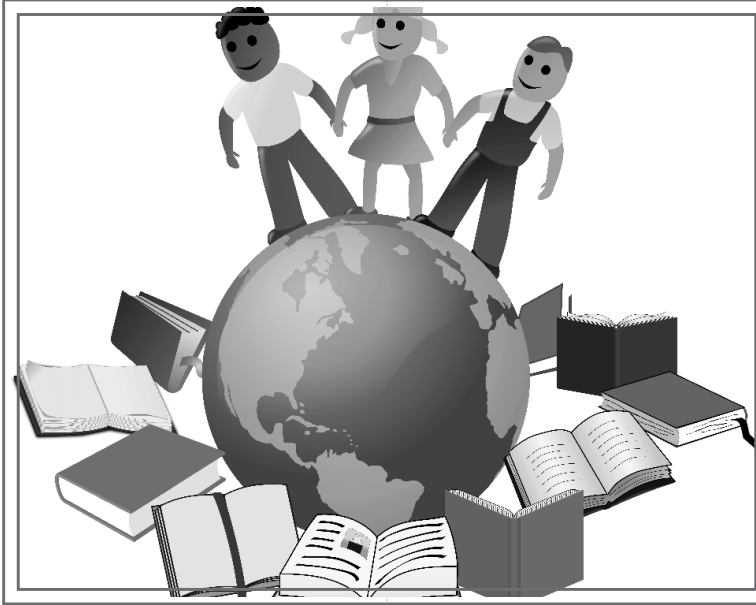
Abbasi halifesi Memûn 832 yılında kurduğu akademiye 'Beytül Hikme' adını vermiş; bu akademide, Yunanca, Süryanice, Farsça ve Sanskritçe yazılmış eserlerin Arapçaya tercüme edilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda, farklı ülkelerden bilim adamlarını ülkesine getirterek rasathaneler kurdurmuş, bilimsel çalışmalara hız vermiştir. Abbasiler sonrası İslam devletleri döneminde de ilmî gelişmelere verilen önem artarak devam etmiştir. Fakihlerin ve âlimlerin kendi memleketleri dışında ilim tahsil etmeleri teşvik edilmiştir. Zamanla Buhara, Semerkant, Şam, Halep, Bağdat, Kahire ve İstanbul gibi şehirler, İslâm medeniyetinin bilim merkezleri haline gelmiş, her diyardan kabul edilen öğrenciler en iyi şekilde barındırılmıştır.

İmparatorluk devrinde ilim tahsili için Sivas'tan ya da Diyarbakır'dan bu merkezlerden birine giden talebeler, yabancı bir ülkeye değil kendi ülkelerinin daha gelişmiş bir diyarına gitmiş oluyorlardı. Osmanlı'nın yirminci yüzyılın başında parçalanmasıyla birlikte Mısır, Irak, Suriye, Ürdün, Libya, Bosna-Hersek, Kosova, Makedonya, Arnavutluk, Yunanistan, Bulgaristan, Türkiye vb. ülkelerden bir diğerine giderek eğitim alma olanağı, imkânsız hale geldi. Bu coğrafyalar ve halkları arasında kesilen irtibat büyük ölçüde çok planlı, bilinçli olarak yürütülen oryantalist küresel politikaların sonucuydu. Ancak günümüzde öğrencilerin başka

ülkelere eğitim amacıyla gitme imkânları yirminci yüzyıla göre daha iyi durumdadır. Özellikle Özal, Erbakan ve Erdoğan'la birlikte bölgesinin çekim merkezi olmaya başlayan Türkiye'ye Orta Asya, Balkan ve Arap devletlerinden öğrencilerin ilgisi gittikçe artmaktadır.

Politika ve program olarak öğrencilerin gelişini Türkiye de istemekte, bu amaçla misafir öğrencilere değişik adlarla sınıflandırılan burslar verilmektedir. Bu burslar en son 'Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'nda birleştirilmiştir. Burs miktarlarının artırılması, akraba ya da kardeş ülkelerden gelecek başka öğrenciler için müşfik bir vesile olabilir. Ülkemize gelen öğrencilerin çoğu akraba ya da kardeş ülkelerden olsa da daha uzak ülkelerden gelen öğrencilerin sayısı da az değildir. Herhangi bir ülkeden eğitim amacıyla yurt dışına çıkan Müslüman öğrencilerin Türkiye'yi tercih ne-

denlerinin başında, Osmanlı'dan tevarüs edilen müşterek tarih ve duygu ortaklığımız gelmektedir. Kültür ve gönül coğrafyamızda bu ortak bağlarla süren canlılık hâlâ korunmaktadır. İnsanımızın yapay sınırları, sınırlamaları aşan muhabbetini içimizde hissederek, o diyarlarda yaşayan insanlarımızın



yüksek potansiyele sahip öğrencilerine Türkiye'de verilecek eğitim ve öğrenim imkânı çeşitlendirilmeli, çoğaltılmalıdır. Bu tarzda ve nitelikte bir ilişki, kısa vadeli yararlarının çok ötesinde derin, köklü, içten ve çok boyutlu yakınlaşmalar sağlar. Toplumlar, ilgiler, bilgiler, kültürler kaynaşır.

Her ne sebeple olursa olsun, ülkemize eğitim amacıyla gelen öğrencilere daha iyi barınma, ulaşım ve eğitim olanaklarının sunulması gerekmektedir. Bu öğrenciler Türkiye Türkçesini, TÖMER ve daha başka kursların desteğiyle yeterince öğreniyorlar. Bununla birlikte, mesleğe yönelik olarak Türkçe öğretimi programlarının uygulanması,

Türkçe kurslarının ücretlerinin düşük tutulması, derslerde tarih, kültür, sanat ve edebiyat konularının da işlenmesi öğrencilerin beklentileri arasında yer almaktadır. Son zamanlarda YURT-KUR aracılığıyla verilen barınma hizmetlerinde çok önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu hizmetler nicelik ve nitelik olarak artırılmalıdır.

Üniversitelerimizden mezun olan misafir öğrencilerin, bir iş ve konum sahibi olarak ülkelerine dönünce, buradan edindikleri deneyimlerden faydalanacakları bir gerçektir. Aynı şekilde, ülkemize ilişkin olumlu görüş ve duygular, bize karşı büyük bir sempatinin oluşmasını sağlayacaktır, sağlama başlamıştır. Bu yönü ile kamu diplomasisinin önemli bir ögesi olan kültür ve eğitim hizmetlerini yumuşak bir güç (softpower) olarak kullanabiliriz. Ülkemize olan yabancı uyruklu öğrenci talebinin belli ülkelerle kısıtlı olduğu bilinmektedir. Tanıtım faaliyetlerinin yetersizliği, eğitim kalitesine yönelik kimi şüpheler gibi nedenler bunlar arasında sayılabilir. Yükseköğretim programlarının, Bologna sürecinin gereği olan çalışmaları tamamlayarak iyi pazarlanması, bu kısır döngüyü kırabilir. Yükseköğretim programlarına yönelik akreditasyon sorunlarının ortadan kalkması, yabancı uyruklu öğrenci talebini arttırabilir. Yurt dışından gelen öğrencilerden alınan eğitim harcının tamamen kaldırılması ya da ciddi oranda indirilmesi, ülkemize olan eğitim talebini artırıcı bir faktör olacaktır. Finlandiya, İzlanda ve İsveç'in kendi ülkelerini tercih eden uluslararası öğrencilerden öğrenci harcı almadıkları görülmektedir. Benzer bir uygulama ile ülkemizin yabancı öğrenciler açısından cazibesi artırılabilir.

Türkiye'de misafir ettiğimiz öğrencilerden %30'u kardeş ya da akraba ülkelerden gelmektedir. Türkçe konuşan ülkelerden gelen öğrenci oranı 2000 yılından sonra %9,5'e gerilemiştir. Yurt dışı öğrenci burslarının sınırlandırılmasının bunun en önemli nedeni olduğu söylenebilir. Oysa Avrupa Birliği OECD ülkelerinin aynı dili konuştukları ülkelerden aldığı öğrenci sayıları %25'lerin üzerindedir. Eğitim kalitemizin artırılması, YÖK ve üniversitelerin daha sistemli çalışmaları ile bu oranı Avrupa Birliği ve OECD ülkelerine yaklaştıracaktır. Bu bağlamda, yükseköğretimde Türkçe konuşan ülkelerden daha fazla öğrenci almayı teşvik eden destekleyici politikaların üretmesi gerekmektedir.

Osmanlı imparatorluğu 19. yüzyılda batıya öğrenci gönderme programını, gerilemesini durdurmanın çarelerinden biri olarak uygulamaya koymuştu. Bu öğrencilerin gönderilmesi yoluyla uzman askeri personel, gelişmiş teknolojileri kullanıp üretebilecek mühendis, okullarda ve resmi dairelerde görev yapacak öğretmen ve bürokrat gibi acilen ihtiyaç duyulan insan kaynağının yetiştirilmesi amaçlanmıştı. Böylelikle batının kendisinden daha ileride olan bilim ve teknolojisinin ülkeye transfer edilmesi amaçlanmıştı. Ne hazindir ki, gönderilen öğrencilerin beklenen amaca uygun donanımla yurda döndükleri söylenemez. Ülkenin kötü gidişini durduracak bir çözüm ve çalışma içinde olmamışlar, bilakis Tanzimat'la başlayan savrulma sürecine aktif katkı vermişlerdir.

Günümüzde de eğitim amacıyla, başta batı ülkeleri olmak üzere, değişik ülkelere öğrenci gönderilmeye devam edilmektedir. Yükseköğretim amaçlı yurtdışına giden öğrencilerin %48'i Avrupa Birliği ülkelerini, %21'i ise Kuzey Amerika ülkelerini tercih etmektedirler. Hangi niteliklere ya da yeterliklere sahip olmak amacıyla öğrenci gönderileceğine ilişkin iyi yapılmış planlama, ülke kaynaklarının heba olmasını önleyecektir. Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK ve TÜBİTAK vb. kurumların birlikte ya da Devlet Planlama Teşkilatı koordinasyonunda yapacağı bir planlama ile yurt dışına öğrenci gönderilmesinin daha verimli olacağı kaçınılmaz görünmektedir. Yurt dışına gönderilen öğrencilerin yurda döndüklerinde kendi yaşam kalitelerini artırarak topluma katkıda bulunmaları sağlanacaktır.

Yurt dışına öğrenci gönderilmesinde mer'î olan kanun 1929 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun günümüz şartlarına uyarlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Daha işlevsel bir yasa için Meclis çalışma başlatmalıdır. Burada şu noktaya dikkat çekmek gereklidir. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı 'Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 1961 yasasına göre düzenlendiği, o anayasanın dibacesine ve ilkelerine gönderme yaptığı; genel amaçlarında insan hak ve hürriyetlerine herhangi bir atıfta bulunmadığı göz önüne alınmalıdır. Meclisin 1739 sayılı kanun ile ilgili bir yasal çalışma yapmasının da kaçınılmaz olduğu kanaatindeyiz.

Modernleşme Aracı Olarak Yurt Dışı Öğrenciler: Bitmeyen Serüven

Prof. Dr. Burhan AKPINAR
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

Yurt dışına öğrenci gönderme konusu, gerek Osmanlı ve gerekse Türkiye Cumhuriyeti için, bir anlamda, moderleşme serüvenidir. Osmanlı'da 16. Yüzyılın sonlarında gündeme gelen bu serüvenin başlardaki amacı, sistemin özünü koruyarak, arızı durumları iyileştirme ve Avrupa'nın ilmine vakıf olmaktı. Bunun anlamı, Osmanlı, Batı'yı zihinsel ve kültürel olarak değil, teknolojik ve uygarlık boyutu ile takip etmekteydi (Aytekin, 2013). Dolayısıyla kendi din, kültür ve dünya görüşlerinden şüphe duymayan Osmanlı İmparatorluğunun yurt dışına öğrenci göndermedeki saikinin de bir medeniyet arayışı olmadığı söylenebilir (Erdoğan, 2010).

Ancak Osmanlı'nın son dönemlerine doğru bu serüven, giderek kültürel olarak Garplılışmaya doğru evrilmiştir. Cumhuriyet Döneminde ise yurt dışına öğrenci gönderme süreci, zihni ve kültürel boyutları da kapsayacak şekilde topyekün bir Batılılaşmanın aracına dönüşmüştür. Çünkü Cumhuriyet Türkiyesinde "Batılı kültür değerleriyle biçimlenmiş bir yaşam tarzı" tesis etmek, temel politika olarak benimsenmiştir (Şahin ve Duman, 2008). Burada Cumhuriyeti kuran kadronun, "Batı, gücünü laiklikten almaktadır" şeklindeki bir anlayışın tesirinde kalmış olmaları önemli bir sebeptir. Dolayısıyla erken Cumhuriyet Döneminde yurt dışına öğrenci gönderme işi, Batılılaşmanın, Batılı yaşam tarzı tesis etmenin vasıtası

olarak görülmüş ve etkili bir şekilde kullanılmıştır. Bu dönemde resim, beden eğitimi ve müzik sahalarında eğitim almak üzere yurt dışına çok sayıda öğrenci gönderilmesi bunun bir tezahürüdür.

Yurt dışına öğrenci gönderme konusuna eğitim perspektifinden bakıldığında manzara şu şekilde özetlenebilir. Osmanlı İmparatorluğunda uzun yıllar hemen her sahada kendi kendine yeterli olma durumu 16. yüzyılın sonlarına doğru geçerliğini yitirmiştir. Avrupa karşısında üst üste alınan askeri yenilgiler ve bunun sonucunda yaşanan toprak kayıpları, *kendi kendine yetememek* şeklindeki bu yeni hali iyice su yüzüne çıkarmıştır. Böylece, *Batılı kültür akışının fiili olarak başladığı* (Aslan, 2014) mezkûr "yeni hal" başlamıştır. Bu yeni hal sonucuna, siyasi, içtimai, kültürel ve iktisadi alanlarda İslam'ın temsilcisi olan Osmanlı İmparatorluğu, 18. yüzyıldan itibaren neredeyse tüm kurumlarıyla Batı'ya yönelmiştir (Göktaş, 2009). Osmanlı'nın bu *yeni hal* karşısındaki ilk tepkisi, yurt dışından uzmanlar getirerek, durumu düzeltmek, sistemi iyileştirmek ve Avrupa ile arayı kapatmak olarak ifade edilebilir. Osmanlı şehzadelerini de kapsayan yurt dışına öğrenci gönderme politikasının dayanağı, Osmanlı Devleti'ndeki eğitimin yeterli görülmemesidir (Kırpık, 2010). Bu politika sonucunda nispi bazı iyileşmeler görülmüş olsa da, sonraları meselenin daha derin olduğu anlaşılmıştır. Nitekim yurt dışından yetiştirilmiş uzman getirmek suretiyle, ithal ikameli ilmi ve



teknolojik gelişmenin mümkün olmadığı anlaşılınca, yurt dışına öğrenci gönderme serüveni de hızlanmıştır.

Osmanlı'da, yurt dışına öğrenci gönderme serüveninin ilk olarak Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa ile başladığı belirtilmektedir. Mısır Valisi tarafından Osmanlı topraklarından 1815'te İtalya'ya, akabinde de 1818 ve 1826'da Fransa'ya öğrenciler gönderilmiştir. Osmanlı yönetimi ise Avrupa'ya ilk öğrencileri 1830'dan itibaren yollamaya başlamıştır (Çakmak, 2001). Avrupa'ya öğrenci gönderme, askeri saha ile sınırlı kalmamış, resimden, ziraata kadar çok çeşitli sahaları ihtiva etmiştir. Avrupa'da öğrenci gönderilen ülkelerin seçiminde kıtas, İmparatorluğun iyi ilişkilerde bulunduğu ülkeler (önceleri Fransa ve Almanya, sonraları İngiltere) ile ilim ve teknolojiye ileri olan ülkeleri tercih etmek şeklinde olmuştur.

Yukarıda kısaca özetlendiği üzere, Osmanlı'da başlayıp günümüze kadar süren ve hiç bitmeyecek gibi görünen *yurt dışına öğrenci gönderme süreci* sonunda, bir türlü maksada vasıl olunamamıştır. Yaklaşık iki asırdır, nispi iyileşme ve ilerlemeler istisna, ilmi inkişaf meselesinde bir türlü istenilen seviyeye ulaşamamış olması düşündürücüdür. Daha da düşündürücü olan, yurt dışına öğrenci göndererek, ilim ve teknolojiye belirli seviyelere gelen birçok ülke örneğinin mevcudiyetidir. Acaba, Osmanlı (ve sonrasında Türkiye), Batı'nın kapı komşusu olduğu halde, neden çağdaşlaşamadı? (Berkes, 2002). Başta Japonya ve sonrasında Gü-

ney Kore ve Çin gibi birçok ülkenin, çok daha kısa zaman zarfında başardığı, Batı'nın ilmini elde etme işini, biz iki asırdır neden başaramadık?

Yukarıdaki sorulara yönelik olarak, Türk modernleşmesine ilişkin kanaatlere yön veren önemli metinlerde, Osmanlı'nın Batılılaşma çabalarının sathi olduğu ve Batının gerektiği kadar kavranmadığı, zihinsel yapısının anlaşılacağı yorumları öne çıkmaktadır (Erdoğan, 2010). Batı'yı anlamayı, Doğu insanının ezikliği, aşağılık duygusu içerisinde olmasına bağlayan İkbâl'e göre, böylece Müslüman dünyada sathi, üstünkörü bir yapılanma oluştu (Tozlu, 2005). Benzer şekilde Topçu'ya (1998) göre, Avrupa taklit edildi, mektepler açıldı, buralarda yeni ilimler okutuldu, lakin ilim sevdası aşılmadı; âlimin üstünlüğü ve cemaat içindeki önderliği telkin edilmedi. Çünkü ilme gerçekten inanılmadı. Aytekin'e (2013) göre, Osmanlı, Batılılaşmayı seçerken, Batı da sürekli kendi içinde batılılaşıyordu. Bu süreçte Batı dışı toplumların bu hızlı değişimi yakalayıp içselleştirmeleri pek mümkün olmayacaktı. Hele Osmanlı gibi mağrur bir imparatorluğun henüz Batılılaşma hareketlerinde tereddütlü davranan bir toplumun, böyle bir süreçte açığı kapatması hiç kolay olmayacaktı. Sorunu, eğitim sisteminde arayan Bozdemir'in (2015) bu konudaki değerlendirmesi dikkat çekicidir. Şöyle diyor Bozdemir: "Osmanlı İmparatorluğu Eğitim Sistemi, ümmet döneminin ve ümmet siyasetinin bir aracı olmuştur. Türk toplumuna bağımsızlık ve ilerleme yollarını açamamıştır. Toplum 600 yıl bil-



gisiz ve cahil bırakılarak uyutulmuştur". Bu değerlendirmeye ibretlik, zira günümüzde eğitim, ilim ve teknolojiye mevcut halimiz "uyanıklık" ise, insanın, ecdadın yükselme dönemlerindeki "uyuklama halini" özleyesi geliyor.

Osmanlı ve sonrasında Türkiye'nin, yurt dışına öğrenci göndererek Batı'nın ilmini alıp modernleşme serüveninde başarısız olması (en azından istenilen seviyeye ulaşmada başarısız olunması) konusundaki nedenler elbetteki bunlarla sınırlı değildir. Oldukça kapsamlı ve karmaşık bu meselelerin şüphesiz bunlardan başka boyutları da vardır. Ancak iki asırlık tecrübe, bu yolda taklitle istenilen neticeye ulaşılamayacağı göstermiştir. Dolayısıyla, taklit yoluyla elde edilen bilgi, ödünç veya kiralık bilgidir. Sözü geçen bu ödünç bilgilerle yetişen, daha doğrusu onların taşıyıcısı ve dağıtıcısı olmaktan öte bir derinliği bulunmayan Batı taklitçilerinin, yerli, yeni veya orjinal bilgi üretmemelerine şaşmamak gerekir. Şaşılması gereken, yurt dışına gönderilen öğrencilerin, döndüklerinde, ilim üretmek yerine, Batı kavramlarının dağıtıcısı olmaktan öteye gidememeleri ve yaşam boyu bu distribütörlük rolüne razı olmalarıdır. Daha şaşırtıcı olanı, bunların bir kısmının döner dönmez, halkın sorunlarına çare olmak yerine, halkı kurtarmaya yeltenmeleridir. Bu şaşkınlığı atlatmada Guenon'a (1991) kulak vermekte fayda vardır: "Modern zihniyet tümüyle 'Batılı' olduğu için, bu zihniyetin etkisinde kalanlar, doğuştan Doğulu olsalar bile, zihnen Batılı sayılmalıdırlar; çünkü Doğu'ya özgü bütün düşünceler bunlara artık yabancıdır". Nitekim İkbâl'e göre, Batı'yı sürekli taklitin (dilenmenin) sonu, bilinçli ya da bilinçsiz kendini inkâr etme doktrindir. Dünyaya sadece başkalarının gözüyle bakmaktır.

Yukarıdaki tartışmalar ışığında, Türkiye'nin, yurt dışına öğrenci gönderme serüvenini gözden geçirerek, ilmi ve gerçekçi bir devlet politikasına dönüştürmesi gerektiği söylenebilir. Bu gereklilik, yurt dışına öğrenci göndermenin hala 1929 tarihli 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki Kanuna göre yapılıyor olması (Ulu, 2014) hatırlandığında, daha iyi anlaşılır. Sözü geçen politika oluşturulurken, Batı'nın (bugün için gelişmiş ülkelerin) ilmini alarak, bilimsel ve teknolojik yönden gelişmenin sağlanabilmesinde yurt dışına öğrenci göndermenin tek başına sağlayacağı yararların sınırlı olduğu da unutulmamalıdır. Konu, global eğitim pazarı perspektifinden ele

alınarak, yurtdışına öğrenci göndermeye ek olarak, yurtdışından öğrenci kabulünü de kapsayacak genişlikte "uluslararası öğrenciler" şeklinde ele alınmalıdır. Burada, yurt dışına öğrenci gönderecek ve yurt dışından öğrenci kabulü olmak üzere konunun iki boyutuna temas edilmiştir.

Yurt dışına Öğrenci Gönderme

Yurt dışına eğitim için öğrenci gönderme politikası, Osmanlı'dan kalma bir gelenek, olup halen devam eden bir serüvendir. Osmanlı'da, Batı'ya hayranlıkla değil, pragmatik bir tavırla başlayan ve Batı'nın gücüne talip olmak amacı güden bu serüven, İmparatorluğun son dönemleri ile erken Cumhuriyet döneminde, adeta, kendini inkâr eden bir medeniyet arayışına dönüşmüştür (Aytekin, 2013). Sözü geçen dönemlerde modernleşme çabası olarak başlayan bu medeniyet arayışı, zamanla zihniyet ve kültür olarak zıddına intikal eden topyekün bir Batılılaşmaya dönüşmüştür. Bu arayış bazen o kadar şiddetlenmiştir ki, Abdullah Cevdet gibi dönemin aydınları, batılılaşmak için sadece bilimin yeterli olmadığını aynı zamanda kültürel ve biyolojik değişimin de gerekli olduğunu savunmuşlardır. Bu amaçla Abdullah Cevdet, modernleşmenin ırkla bağlantılı olduğunu, Türk ırkının modernleşmeye elverişli bir yapıda olmadığını, bu olumsuzluğu gidermek için de Macaristan'dan damızlık erkek getirip Türk ırkını ıslah etmek gerektiğini savunmuştur (Yılmaz, 2011).

Cumhuriyet döneminde, Osmanlı'da olduğu gibi eğitim, kalkınmada temel vasıta olarak kabul edilince, yurt dışına öğrenci gönderme işi Devlet politikası olarak devam etmiştir. Hatta Batılılaşmanın devlet politikası haline gelerek yeni bir ivme kazandığı (Cihangir, 2004) bu dönemde eğitim, bir çağdaşlaşma paradigması olarak görülmüştür (Yılmaz, 2013; Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2014). Yurt dışına öğrenci göndermede önceleri ağırlık Batı Avrupa ülkelerinde olsa da, II. Dünya Savaşı sonrasında, ibre ABD'ye doğru yönelmiştir (Yüksel, 2012).

Cumhuriyet döneminde, hemen her hükümet tarafından önemsenen ve bir devlet politikası olarak sürdürülen yurt dışına öğrenci gönderme, çeşitli şekillerde devam etmektedir. Bunlardan öne çıkanı, akademisyen yetiştirmek üzere çeşitli Bakanlıklar ve kamu kurumları aracılığıyla yurt dışına lisansüstü düzeyde öğrenim için öğrenci göndermektir. Halen MEB, YÖK, TÜBİTAK ve TİKA

gibi çeşitli bakanlıklar ve kurumlar vasıtasıyla yurt dışına öğrenci gönderilmesi devam etmektedir. Bu politikada amaç, Türkiye’de öğretim alanı bulunmayan ya da yetersiz olan alanlarda yurt dışına öğrenci gönderilmesi, gönderilen öğrencilerin dönüşlerinde bilgi ve teknoloji transferini gerçekleştirmeleridir” (Tuzcu, 2003). 2006 yılında MEB tarafından, 1416 sayılı yasa kapsamında beş yılda 5.000 öğrencinin yurt dışına lisansüstü eğitim amacıyla gönderilmesi yönünde atılan adım, bu konudaki çabaların en önemlisidir. Ancak yaş ve alan gibi sınırlamaları, zorunlu hizmet taahhüdü gibi çeşitli nedenlerle, bu hedef yakalanamamıştır (Gümüş ve Gökbel, 2012). Yurt dışına öğrenci göndermede başat rolü Devletin oynamasına rağmen, özel sektör sınırlı da olsa bu işe katkı sağlamaktadır. İstanbul Sanayi Odası (İSO), Kültür, Şehir, Kadir Has, Sabancı ve Üsküdar Üniversiteleri ile Türkiye Bilişim Vakfı ve Türk Kültür Vakfı-AFS ortaklığıyla oluşturulan Avrupa Staj Konsorsiyumunun, 100 öğrenciyi yurt dışına staja göndermesi, bunun güzel bir örneğidir.

Türkiye’nin yurt dışına öğrenci gönderme marifetiyle çağa uyum sağlama çabalarının günümüzdeki bir yansıması da, Avrupa Birliği (AB) ile olan ilişkiler ve bu ilişkiler çerçevesinde AB üyesi ülkelere öğrenim için öğrenci gönderilmesi sayılabilir. Cihangir (2004), bunu, “Batılılaşmanın Niteliksel Dönüşümü: Türkiye-AB İlişkileri” biçiminde ifade etmektedir. AB çerçevesinde çeşitli programlarla yurt dışına öğrenci gönderilmesinde ERASMUS Programı öne çıkmaktadır. Ancak kontenjan daha fazla olduğu halde, 2012 yılında, Türkiye’den sadece 14,412 öğrenci Erasmus öğrenci değişim programına katılabilmektedir. Katılımcıların tüm Türk öğrencilere oranı yüzde 0,3’tür. Bu da, 33 katılımcı ülke arasındaki en düşük seviyedir. Türkiye’nin daha fazla öğrenci göndermesine dönük engeller ise şu şekilde sıralanmaktadır: Yabancı dil eksikliği, maddî destek yetersizliği ve karmaşık vize başvuru işlemleri (ESI, 2014).

Günümüz gençlerinin uluslararası eğitime katılım oranı bir ülke için önemli bir gelişmişlik göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Küresel ölçekte 2011 yılı itibarıyla yaklaşık olarak 4,3 milyon öğrencinin kendi ülkesi dışında bir ülkede eğitim yapmakta olduğu belirtilmektedir. Yurt dışına en fazla öğrenci gönderen ülkeler Çin (600,000), Hindistan (200,000), Güney Kore (120,000) ve Almanya (100,000) şeklinde sıralanmaktadır (Milliyet, 2015).

Yurt dışına en çok öğrenci gönderen 13. ülke olan Türkiye’de (<http://www.hurriyet.com.tr>) bu rakam, ortalama olarak 100 bin civarındadır. Türk öğrencilerin en çok ilgi gösterdiği ülkeler sıralamasında İngiltere, Amerika, Almanya, Kanada ve Avusturalya başı çekmektedir. Son yıllarda düşük ücret başta olmak üzere çeşitli sebeplerden dolayı bu listeye Çin, Rusya, Polonya gibi ülkeler de eklenmeye başlamıştır. Öğrenciler bu ülkelere lisans, yüksek lisans, dil eğitimi ve staj eğitimi için gitmektedirler (<http://ieft.com.tr/>). Türkiye’nin yurt dışı eğitimine harcadığı yıllık meblağ ise 1,5 ile 2 milyar dolar arasındadır (Milliyet, 2015; <http://www.hurriyet.com.tr>). Bu noktada Türkiye’ye bakıldığında, yurt dışına öğrenci göndermede gelinen noktanın, gerek nicel ve gerekse nitel bakımdan beklentileri karşılamaktan uzak olduğu söylenebilir. Bu konuda birçok sorun mevcuttur. Bunlar arasında, Devletin Türkiye’nin ihtiyaçlarını gözetemeyen ve çağa uygun bir politikasının bulunmaması, konuyla ilgili mevzuattan kaynaklanan şartların ağır olması ve yurtdışına öğrenci gönderme politikasının sadece akademisyen yetiştirme kulvarına sıkıştırılmış olması sayılabilir.

Yurt dışından Öğrenci Kabulü

Günümüzde yurt dışı öğrenciler konusu, devasa boyutlara ulaşan global bir eğitim pazarı halini almıştır. 21. yüzyıl ekonomisinin lokomotif eğitim olunca (Şirin, 2015), uluslararası öğrenciler konusu da stratejik bir anlam kazanmaktadır. Öğrenci veya eğitim ithalatı ve ihracatını kapsayan bu pazarın yıllık ekonomik hacmi yaklaşık 100 milyar dolardır. Bu meblağın önümüzdeki on yılda iki katına çıkması beklenmektedir. 2023 yılında dünyanın ilk on ekonomisi arasına girmeyi hedefleyen Türkiye’nin bu pazara kayıtsız kalması beklenemez. Nitekim kalmamıştır da. Ancak 2015 yılı itibarıyla mevcut veriler, sözü geçen bu pazardan yeterince yararlanmadığımızı göstermektedir. Özellikle de yabancı öğrenci kabulü boyutuyla. Yurt dışından en fazla yabancı öğrenci alan ülkeler şu şekilde sıralanmaktadır: ABD: 740,482, İngiltere: 427,686, Fransa: 271,399, Avustralya: 249,588, Almanya: 206,986, Rusya: 173,627, Japonya: 150,617, Çin: 88,979, İtalya: 77,732, Güney Afrika: 70,428, Malezya: 63,625, Güney Kore: 59,472, Avusturya: 58,056, Hollanda: 57,509, İspanya: 55,757, Türkiye: 54,000 (Milliyet, 2015). Türkiye’de ABD’den 246, Rusya’dan 825, Çin’den 691, Almanya’dan 396, İngiltere’den 85,

Fransa'dan 44, Japonya'dan 28 öğrenci çeşitli üniversitelerde yüksek öğrenim görüyor (<http://www.yeniasya.com.tr>). Bu çeşitlilik sevindirici olsa da, sayı bakımından çok yetersizdir. Kaldı ki, Türkiye'nin kabul ettiği 54,000 yabancı öğrencinin önemli bir kısmının Türk cumhuriyetleri ile Türkiye'ye yakın ülkelerden gelen akraba-kardeş ülke vatandaşları ile Erasmus ile gelen öğrenciler olduğu bilinmektedir. Bunlar arasında askeri okullara devam eden öğrenciler de bulunmaktadır. Türkiye'de en fazla öğrencisi bulunan ülkelerin başında 3 bin 540 öğrenciyle Azerbaycan gelmektedir (<http://www.sondevir.com>). Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı öğrencilerin en fazla tercih ettikleri üniversiteler şu şekilde sıralanmaktadır: İstanbul, Marmara, Anadolu, Ankara, ODTÜ, Gazi, Trakya, Ege, Fatih, Uludağ, İTÜ, Hacettepe Üniversitesi (<http://www.yeniasya.com.tr>).

Akraba-Kardeş ülkelerden gelen öğrencilerin Türkiye'nin sağladığı mali destekle eğitim aldığı bilinmektedir. Bu oran, ABD'de %23,4'tür. Geriye kalan öğrencilerin %69,7'si kendi imkânları ile eğitim almaktadır, yani ABD ekonomisine katkı sağlamaktadırlar. İngiltere, Avusturya ve Yeni Zelanda'da yabancı öğrenciler gerekli harçların tamamını ödemek durumunda olduklarından dolayı sınır ötesi eğitim bu ülkeler için çok kârlı bir iş niteliğindedir. Bu global pazardan yılda 18 milyar dolar para kazanan Avustralya'da yabancı öğrenci eğitimi turizm ve ulaşımdan sonra, üçüncü büyük hizmet ihracatını oluşturmaktadır (Kıran, 2011). Bu rakamalardan sonra Türkiye'nin, yabancı öğrenci kabulü üzerinden sağladığı eğitim ihracatının çok sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'nin sahip olduğu 193 üniversite (114 devlet, 76 vakıf) göz önüne alındığında, mevcut eğitim ihracatının potansiyeli yansıtmadığı açıkça görülmektedir. Bu potansiyelin yeterince katma değere dönüşmemesinde birçok sebep sayılabilir. Ancak en önemlisi, Türkiye'nin bu stratejik pazarın yeterince farkında olup olmadığıdır (Kıran, 2011). Bunun dışında, Türkiye'nin uluslararası öğrenci pazarından yeterince pay alamamasında başlıca sorunlar şu şekilde sıralanabilir: Üniversitelerimizin müfredat, araştırma potansiyeli ve öğretim üyesi vb. bakımlardan küresel cazibesinin yeterince yüksek olmaması, yabancı dil sorunu, tanıtım sorunu, kayıt-kabul ve vize işlemlerinin karmaşık olması. İngilizce konuşulan ülkelerin sınır-ötesi öğrenci akışında %55'lik bir paya sahip olması (Kıran, 2011), üniversite eğitiminde küresel dillerin

önemini göstermektedir. SETA'nın bu konuda yaptığı bir çalışmada, uluslararası öğrencilerin tercihlerindeki çekici gücün, eğitimin kalitesi, maliyeti, istihdam ve burs olanakları, geleneksel ve kültürel bağlara bağlı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda Dubai'nin, Uluslararası Dubai Akademik Şehri de (Kıran, 2011) dikkate alınması gereken bir model olarak gösterilebilir.

Tabi ki yurt dışından öğrenci kabulü konusu salt ekonomik eksende ele alınmamalıdır. Türkiye'nin bu yolla akraba-kardeş ülkeler ile komşu ülkelerde Türkiye dostu bir nesil yetiştirebilmeyi amaçlaması (Ergin ve Türk, 2010), her türlü maddi beklentinin ötesindedir. Ancak Türkiye, amaçladığı ekonomik hedeflere ulaşmak için ihrac kalemlerine eğitimi de eklemelidir. Eğitim ihracatının maddi katkısı yanında, üniversitelerimizin kalitesine ve rekabet gücüne de katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Bu konuda çalışmalar yapan SETA, Türkiye'ye daha fazla yabancı öğrenci akışının sağlanabilmesi için, üniversite ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının desteklenmesi, üniversitelerde tüm uluslararası öğrencilere hizmet sunacak bir ofis kurulması, öğrencilerin Türkiye'ye gelişlerini ve Türkiye'deki süreçlerini kolaylaştırmak için başvuru, vize ve ikamet gibi süreçlerin kolaylaştırılmasını önermektedir (<http://www.sondevir.com>).

Sahip olduğu 193 üniversitesi ve bunların gittikçe artan yayın sayısı ve kalitesi, Türkiye'nin eğitim ihracatındaki potansiyelini göstermektedir. Dolayısıyla akademik karnesi gittikçe iyiye doğru giden Türkiye, bu birikim ve başarısını, yabancı öğrencilerin tercihlerini etkileyecek bir politikaya dönüştürmelidir. Sadece sınır komşularımızın her yıl yurtdışına gönderdiği öğrenci sayısı on binler ile ifade edilmektedir. Gerekli adımlar zamanında atılabilirse, Türkiye, orta vadede yükseköğrenim için önemli bir üs haline gelebilir. Mardin, Muş, Hakkari, Van, Kars, Ağrı, Edirne gibi illerimizde yer alan üniversitelerde binlerce yabancı öğrenci öğrenim görebilir. Bu öğrencilerin ekonomik ve sosyal yapıya katkıları; halklar ve kültürler arasındaki etkileşim, gerçek anlamda bir globalleşmedir (Kıran, 2011).

Sonuç

Yurt dışına öğrenci gönderme konusu, Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyetinin modernleşme serüveninin temel vasıtalarından birisi olagelmıştır. Bu serüven, ilk başlarda Batı'nın

ilmini alarak sistemi iyileştirme, Batı ile arayı kapatma amacı güderken, Osmanlı'nın son dönemleri ile erken Cumhuriyet döneminde, zihin yapısı ve kültürü de ihtiva eden topyekün bir Batılılaşmaya evrilmiştir. Bunda, birçok diğer faktöre ek olarak, geç dönem Osmanlı ile erken Cumhuriyet dönemi aydın ve otoritelerinin Batı'daki gelişme ve değişimleri tam olarak okuyamamaları önemli bir etkidir. Sonuç, iki asırdan fazla süren yurt dışına öğrenci gönderme marifetiyle Batı'nın ilmini alarak gelişmek amacıyla, maksada bir türlü vasıl olunamamıştır. Japonya başta olmak üzere birçok toplumun benzer yolla ve çok daha kısa sürede büyük mesafeler katetmiş olması, Türkiye'nin izlediği bu politikanın doğru olmadığını göstermektedir. Bizden bir süre sonra "Meiji" devrimi ile modernleşmeye başlayan Japonya, Avrupa'ya gönderdiği öğrencilerden istediği neticeyi almıştır. Bunun da en önemli sebebi, Japonya'nın Avrupa'ya gönderdiği öğrencileri bizde olduğu gibi devletin değil özel şirketlerin, özellikle de mühendislik alanlarına göndermesiydi (Ergün, 1990). Bu çalışmada, Japonya'dan önce bu serüveni başlatmış olan Türkiye'nin maksada bir türlü vasıl olamamasında ulaşılan bir takım sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Öncelikle, gelişmiş ülkelerin ilim ve teknolojilerine vakıf olarak gelişmek amacıyla, eğitimin stratejik bir konu olmaya devam ettiği gerçeğinin farkında olmak önemlidir. Türkiye, eğitim konusunda meselenin özüne inmekten ziyade hep kabukla meşgul olmuş, sayısal ilerlemeleri ön plana çıkarmış ve bununla yetinmiştir. Eğitim yoluyla bilim ve teknoloji üretmede yurt dışına öğrenci gönderme önemli olmaya devam etmekle birlikte, Türkiye gibi ülkeler için yurt dışından öğrenci kabulü de kritik öneme sahiptir. Çünkü Türkiye, sıklıkla seslendirdiği hedeflerine ulaşabilmek için, bir taraftan yurt dışına öğrenci göndererek, çağdaş bilim ve teknolojiyi yakalama çabalarına devam ederken, diğer taraftan, devasa boyutlara ulaşan global eğitim pazarından da pay almak zorundadır. Türkiye, bu yolla eğitimini ve özellikle de yükseköğretimini küresel rekabete açıp, cazibesini artırarak daha fazla uluslararası öğrenciyi çekebilir. Bu durum, bir taraftan ekonomiye girdi sağlarken, diğer taraftan üniversitelerin kalitesine de katkı sağlayacaktır. Bu katkı, büyük çoğunluğu devasa kamu kaynaklarını yutan KİT'lere dönüşmüş üniversiteleri, küresel rekabete açık eğitim ve bilim kurumları olma yolunda tetikleyici olabilir.

Yukarıda sayılan önerilere destek olmak üzere Türkiye, yurt dışına öğrenci gönderme ve yabancı öğrenci kabulünü içeren uluslararası öğrenciler konusunda mevcut yasa ve yönetmelikleri gözden geçirmelidir. Bu yasa ve yönetmelikler, kolaylaştırıcı olacak şekilde; AB ve küreselleşme perspektifleri ile Vizyon 2023 gibi hedefler de dikkate alınarak çağa uyumlu hale getirilmelidir. Ayrıca uluslararası öğrenciler konusundaki merci ve yetki dağınıklığı giderilerek, profesyonel işi bu olan merkezi bir birim (kurum) oluşturulmalıdır. Kamu ve özel sektör katılımı ile oluşturulacak ve tüm illerde teşkilatlanacak bu birim, sanayi kuruluşları ve üniversitelerle koordineli çalışmalıdır. Nitekim hacmi ve boyutları giderek büyüme trendi gösteren uluslararası öğrenciler olgusu, MEB'in bir genel müdürlüğü ile YÖK'ün tek başlarına üstesinden geleceği bir konu olmaktan çıkmıştır. MEB ile YÖK'ün mevcut işleri ve devasa meşguliyetleri göz önüne alındığında, bu ihtiyaç daha iyi anlaşılır. Uluslararası öğrenciler odaklı bu birim (kurum), herşeyden önce yurt dışına öğrenci gönderme konusunda bilimsel bir ihtiyaç analizi yapmalıdır. Bu analiz, Türkiye'nin sektörler bazında, yakın, orta ve uzun vadeli insangücü ihtiyaçlarını belirleyip, politika yapıcılarına ve yatırımcılara veri tabanı oluşturmalıdır. Örneğin kurulacak nükleer santralleri işletecek mühendis sayı ve nitelikleri belirlenip, yurt dışı eğitimi buna göre yönlendirilebilir. Ya da yerli savaş uçağını hayata geçirecek tekno-ekibi oluşturmak üzere, ihtiyaç analizi yapıp, öğrencileri buna göre yurtdışına eğitime göndermek gibi. Bunun için yurt dışına gönderilecek öğrencilere çok ciddi bir rehberlik ve yönlendirme desteği sağlanmalıdır. Nitekim geçmişte yurt dışına gönderilen öğrencilere, "kendine yer bul, yurtdışı bursun hazır" denildiğinde, bunların birçoğunun sıradan üniversitelere gitmek zorunda kaldığı bilinmektedir (Ortaş, 2005). Bunların çoğunun, dönüşlerinde ilgili sahalarda çalıştırılmadığı ve kadro sorunu yaşadığı da bilinmektedir. Bu birim, gerekirse öğrenci gönderilecek üniversitelerle, öğrencilerin eğitimine ek olarak, araştırma projelerinde de görev almasını sağlayacak mukaveleler imzalanabilir. Hatta sadece, Türkiye'nin ihtiyacı olan alanlarda ve küresel stratejik sahalarda araştırma projeleri için öğrenci gönderilebilir. Ayrıca bu öğrencilerin dönüşleri de çok iyi planlanmalı ve izlenmelidir. Çünkü yurt dışında lisansüstü eğitimini tamamlayarak dönen akademisyenlerin, görev yaptığı kurumda yıllarca çalıştığı halde dikkate değer bir fark yaratmadığı (istisnalar hariç tutulduğunda) çokça gözlenen bir durumdur.

Yukarıda sözü geçen birimin, yurt dışına öğrenci gönderme konusunda olduğu gibi, yurt dışından öğrenci kabulü konusunda da profesyonel bir tanıtım, reklam ve rehberlik politikası uygulaması önemlidir. Özellikle yurt dışından öğrenci kabulü konusunda fazla uzaklara gitmeye gerek yoktur. Komşularımız ile akraba topluluklarına yönelik akılcı politikalar sonucunda, Türkiye, bölgenin yükseköğretim üssü haline gelebilir. Bunun için üniversitelerimizin yabancı dil sorununu acilen çözmesi kritik öneme sahiptir. İlkokuldan başlayarak üniversiteye kadar yabancı dil dersleri gördüğü halde, bir yabancı dili öğrenememek garabetinin saklanacak ve savunulacak tarafı kalmamıştır. Eğer öğretmiyorlarsa onbinlerce öğretmen, okutman ve öğretim üyesine bu iş için ödenen maaşın anlamı nedir? Eğer olmuyorsa, bu kaynak (yettiği kadarıyla) yurt dışına dil eğitimi için öğrenci göndermede kullanılamaz mı? Bu yolla belli sayıda öğrencinin yabancı dil öğrenmesi, bütün öğrencilerin yabancı dil öğrenmemesinden daha iyi değil midir?

Son tahlilde, Türkiye, gelişip, kalkınmak ve dünyanın ilk on ekonomisine girmek için, başka coğrafyalarda üretilen bilim ve teknolojiyi izlemekle yetinmemelidir. Aslında bilgi, birçok bakımdan özgündür, bağlamsaldır, ithal edilemez. İthal edilen bilgi, orijinal değil ödünçtür ve artık malumdur. Malumatla orijinal bilgiye, hikmete ve bilgeliğe ulaşılması pek mümkün değildir. Hiçbir toplum veya ülke, yenisini veya daha ilerisini bulmadan stratejik bilgisinin serbestçe alınmasına müsaade etmez. Eğitim ihracatı marifetiyle başkaları tarafından alınmasına müsaade edilen bilginin, gerçek anlamda stratejik bilgi olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Yurtdışından bilgi transferi önemli olmakla birlikte, Tozlu'nun (2005) ifadesiyle, bilim ve teknolojiye sadece takipçilik çıkar yol değildir. Bu çıkar bir yol olsa bile, "çağdaş uygarlıklar düzenini yakalamak, aşmak", ötekilerin izledikleri yöntemleri onlardan daha hızlı uygulamakla mümkündür (Titiz, 2000). Ancak Türkiye'nin bilim ve teknolojiye gelişmiş ülkeleri mevcut takip hızı dikkate alındığında, yakın gelecekte önde gidenlere yetişilemeyeceği ortadadır. Önemli olan, asıl olan bilimin ve teknolojinin ithalatı değil, üretimidir. Türkiye, bir taraftan bilim ve teknolojiye takibi sürdürürken, diğer taraftan yurt dışına öğrenci gönderme de dahil, tüm potansiyel ve icraatlarını bilim ve teknoloji üretmeye yönlendirmelidir.

Kaynaklar

- Aslan, C. (2014). Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim Bilimleri Alanında Yurt Dışına Öğrenci Gönderilmesi Olgusu (1923-1940). Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytekin, A. (2013). Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Düşünsel, Ekonomik ve Bürokratik Kodları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30,313-329.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. YKY Yayınları, İstanbul, 2002.
- Bozdemir, S. (2015) Atatürk Döneminde Eğitimdeki Gelişmeler. http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/aramalar/suleyman_bozdemir_ataturk_donemi_egitim_gelismeler.pdf.
- Cihangir, F. (2004). Batı'nın ve Batılılaşmanın Yeni Yüzü: Avrupa Birliği. *Köprü Dergisi*, Sayı 85.
- Çakmak, B. (2001). Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839-1876). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 1-10.
- Erdoğan, A. (2010). Tanzimat Döneminde Yurtdışına Öğrenci Gönderme Olgusu ve Osmanlı Modernleşmesine Etkileri. *Sosyoloji Dergisi*, 20 (1),121-151
- Ergin, G. ve Türk, F. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Orta Asyalı Öğrenciler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2 (1), 35-41.
- Ergün, M. (1990). Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, VI (17),435-457.
- ESI, (2014). Türk Öğrenciler, Tecrit ve Erasmus Sorunsalı. *ESI Arka Plan Araştırması*, 24 Temmuz 2014.
- Göktaş, Y. (2009). Modern Eğitim Kurumlarının Batılılaşma Dönemindeki Gelişimi (1700-1900). *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 22, 11-25.
- Guenon, R. (1991). *Modern Dünyanın Bunalımı* (Çev: Nebi Avcı). İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Gümüş, S. ve Gökbel, V. (2012). 2023 İçin Akademisyen Yetiştirme Çabaları: MEB ve YÖK Yurtdışı Lisansüstü Bursları. *SETA ANALİZ*, Sayı 56.
- Kıran, A. (2011). Global Yüksek Öğretim Pazarı ve Türkiye. *Ekev Akademi Dergisi* 15 (48),335-344.
- Kırpık, C. (2010). II. Meşrutiyet'ten Sonra Şehzade Eğitiminde Değişim. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21,99-130.
- Milliyet (2015), Milliyet Gazetesi, 16.03.2015.
- Ortaş, İ. (2005).Yurtdışında Doktora Yapıp Yurda Dönen Bilim Adamları Şimdi Ne Durumdadırlar? *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2.
- Şahin, M. ve Duman, R. (2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *ÇTTAD*, VII/16-17..
- Şirin, S. (2015). "Türkiye'nin eğitim sistemi, yeni ekonomiye uymuyor". <http://www.aljazeera.com.tr/>
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (2014). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960). *Turkish Studies*, 9/5, 1895-1910.
- Titiz, M. T. (2000). *Okulda Yeni Eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Topçu, N. (1998). *Bütün Eserleri. Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tozlu, N. (2005). Eğitim Meselelerimiz Üzerine (Mülakat). *Muhafazakar Düşünce*, Yıl: 2-Sayı 6.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü Öğretim İçin Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.
- Ulu, C. (2014). 1416 Sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" ve Cumhuriyetin İlk Yıllarındaki Uygulamaları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7, XVII, 495-525.
- Yılmaz, Y. (2011). Türkiye'de Batılılaşma Serüveni ve Avrupa Birliği. http://www.fitrat.com/yazi_detay.php?id=9942
- Yüksel, S. (2012). Eğitim Bilimlerinde Paradigmatik Dönüşüm: Yeni Arayış ve Yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1 (1), 35-58.
- <http://www.hurriyet.com.tr>
- <http://ieft.com.tr/>
- <http://www.yeniasya.com.tr>
- <http://www.sondevir.com>

Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Tarihî Meseleleri

Doç. Dr. Güray KIRPIK
Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi

Giriş

Yeryüzünde siyasi sınırların olmadığı ilk insan topluluğundan postmodern çağın küresel köy haline gelmiş dünyasının yapılarına “yurtdışı”nın anlamı göreceli bazı değişken yönlerinin dışında tek bir sözlük tanımı ile açıklanabilir. İnsanoğlunun doğduğu yerin dışına çıkması “yurd”un dışına çıkması anlamında kullanılır. Gerçekten de “yurtdışında eğitim” bugün küresel bir köye doğru evrilmekte olan yeryüzünün ortak bir eğitim uğraşdır. Bu bağlamda “yurtdışı”na öğrenci gönderen ve yurtdışından öğrenci almakta olan bir ülke olarak Türkiye “yurtdışı eğitimi”nde “modern” dönemde tanımlanmış kriterlerle hareket eden ancak “post-modern” dönemi yaşamakta olan bir değişim ile yüzleşmektedir, yüzleşmek zorunda kalmıştır.

Dünya siyasi tarihindeki gelişmelerle birlikte “yurtdışı”ndan öğrenci gelmesi ve “yurtdışı”na öğrenci gidişi bu gelişmelerden etkilenmiş, aynı zamanda bilimsel gelişmeler ve kültürel merkezler de öğrenciler için yeni cazibe merkezleri ortaya çıkarmıştır. Türkiye tarihinin Selçuklu safhasında Nizamiye Medreseleri Bağdat ve Konya’da, Osmanlı safhasında ise Bursa, İznik, İstanbul ve Kahire gibi merkezlerde önemli kültür ve bilim öğretimi önem kazanmıştır. Sonrasında ise bilim ve kültür merkezlerinin batıya doğru kaydığı görülür. Bu halden Türkiye’nin siyasi ve sosyal yapısı da üzerine düşen payı almıştır.

Tarihî ve Siyasî Coğrafyadaki Değişmelerin “Yurtdışı” Algısına Etkisi

1057 yılından itibaren Nişabur’da ilk şubesi açılan Selçuklu Nizamiyelerine çağının şartlarına göre çok uzaklardan öğrenci gelmeye başlamıştı.

1067’de eğitim öğretim hayatına başlayan Bağdat Nizamiye Medresesi’nden mezun olan öğrenciler arasında Tuleytulalı, Saragosalı, Kahireli, Mervli, Heratlı ve İslam dünyasının hemen her bölgesinden gelen öğrencilerin bulunduğu bilinmektedir. Nizamiye Medreseleri İslam ülkelerinde ortak bir akılla inşa edilmiş hem fen hem de sosyal bilimler açısından temel taşları koyan bir eğitim kurumu idi.

Selçuklu çağında Anadolu’dan Bağdat’a, Şam’a ve hatta Nişabur’a giderek ilim tahsil eden öğrenciler Kayseri, Konya ve İznik gibi kültür merkezlerine gelerek görev almışlardır. Orta Asya’dan gelen göç dalgaları ile Anadolu’ya tabii bir akış içerisinde öğrenci ve müderris akını olduğu tarih kaynaklarında sıkça dile getirilmektedir. Osmanlılarının beylik olduğu dönemde cazip tahsil merkezleri arasında Konya, Halep, Şam, Musul, Kahire gibi merkezler Bağdat’ın önüne geçmişti. Çünkü Bağdat bir savaş alanına dönüşmüş ve İlhanlı hanı Hülagû burasını bir medeniyet ve kültür merkezi olmaktan çıkarmıştı.

Osmanlı’nın kuruluş yıllarında başlayan *Medine, Şam, Kahire, Kudüs* gibi yerlere öğrenci gönderme geleneği dikkati çeker. Bu gelenek özellikle medrese usulü açısından yıkılışa kadar devam etmiştir. Yavuz Sultan Selim’in Hicaz’a kadar olan bölgeleri Osmanlı Devleti’ne bağlamasıyla yukarıda belirtilen önemli kültür merkezlerine öğrenci gidiş gelişinin “yurtiçi” olarak tanımlanması mümkündür. Müderris ve ilim adamının buralara gitmesinde de benzeri şekilde bir artış olduğu muhakkaktır. Bununla birlikte XVI. yüzyıl yurtdışından İstanbul’a teveccühün arttığı, Avrupa’da da Osmanlı ile ilgili enstitü ve dil okullarının açılmaya başladığı bir dönemdir.

Osmanlı eğitim sisteminde XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gözle görülebilecek biçimde bazı bozulma emareleri olduğu bilinmektedir. Bunlardan en önemlilerinden biri öğrencilerin tahsil süreçlerini kısaltmaya yönelik girişimler ve buna dair suiistimallerdir. Bunu müteakip XVII. yüzyıldan itibaren medreselerden fen bilimleri derslerinin kaldırılmaya başlanması önemli teknik sonuçlar getirmiştir. Zamanla Osmanlı'nın özellikle meslekî teknik bilim alanlarında "yurtdışı" eğitim'e muhtaç kalmasının nedenleri arasında mevcut Osmanlı eğitim sisteminin dayandığı en büyük kurumlar olan medreselerin en önemli zafatlarından biri haline gelecektir.

Osmanlı'da Yenileşme Hareketleri ve "Ecnebî" Ülkelere Öğrenci Gönderme Meselesi

XVIII. yüzyılın sonlarında yaşanan büyük kayıplar -Küçük Kaynarca'da olduğu gibi- Osmanlı'nın askerî meslek eğitiminde Avrupai usulü orduya getirme çabalarına sebep oldu. Ancak bu çabalar yurtdışına öğrenci gönderme şeklinde değil de yurtdışındanyabancı öğretmen getirme şeklinde uygulanmaya çalışıldı. Bu yöntemin genel anlamda istenilen hedefe doğru hızla ilerlemeye yeterli olmadığı görülerek, bu defa yurtdışına öğrenci göndermenin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmasıyla yurtdışına öğrenci gönderme yönündeki temayül düşünsel safhada başlamış olmaktadır. Binnihaye bu yüzyılın sonlarında tahta geçen III. Selim zamanında Fransa Büyükelçisi'nin yardımı ile İshak Efendi adında bir öğrenci eğitim alması için Fransa'ya gönderildi. Böylece Avrupa'ya öğrenci ve tahsil amacıyla insan gönderme yöntemi uygulanmaya başlandı.

Sultan II. Mahmut 1827 yılında bir saray mektebi olan Enderun'daki "ağa" adı verilen ileri derece talebelerden 150'sinin Avrupa'ya gönderilmesine karar vermişse de bu ağalardan bazıları Avrupa'ya tahsil için gidebilmiştir.¹ Bu öğrencilerin

gönderildiği mesleki alanların da yine çoğunlukla askerî mektep sahası olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra Sadrazam Hüsrev Paşa'nın himayesinde Saray'da eğitim gören ve tahsil masrafları devletçe karşılanan Hüseyin, Ahmet, Abdüllatif ve Edhem adlı öğrencilerin devlet yönetiminde ihtiyaç duyulan görevler için Avrupa'ya gönderildiği bilinmektedir. İkinci Mahmut döneminde Mekteb-i Harbiye'den mezun öğrenciler ihtisas ve benzeri meslekî tamamlama eğitimi amacıyla Viyana, Paris ve Londra'daki askerî mekteplere gönderilmekteydi.²

1839 Tanzimat Fermanı eğitim öğretim sahasında yeni bir döneme de işaret etmiştir. Esasen Tanzimat Fermanı'nda açıkça bir eğitim reformu ilanı bulunmamakla birlikte dönemin genel yenilik hareketleri içinde eğitime önemli bir pay düşmüştür. Bu dönemde meslekî teknik eğitim için askerî öğrencilerin dışında ilk defa sivil öğrenci gönderilmeye başlanmıştır. Bundan maksat Avrupa'nın gelişmiş sanayi ve teknolojisini Osmanlı'ya getirmek, yerli endüstrinin temellerini atmak. Avrupa'daki gelişimin temelinde olan bilimsel gelişmeleri ülkeye taşımak da bu kapsamda bir hedef olarak sayılabilir. Yurtdışına gönderilen öğrencilerden en çok beklenen, Osmanlı'ya döndüklerinde Avrupai tarzda okulların açılması ve bu okullarda yeni bir sistemle, diğer bir deyişle modern eğitim sistemi ile, öğrencilerin yetiştirilmesi çabasını ortaya koymalarının beklenmesi, kendiliğinden ortaya çıkan bir sonuç olmuştur.

Tanzimat döneminde öğrenci gönderilen yerler arasında *Viyana, Londra, Paris, Berlin* gibi merkezler öne çıkmakta idi. Ancak Osmanlı Devleti ile batılı ülkeler arasındaki bazı siyasi ve askerî gelişmeler eğitim alanındaki diplomatik ilişkileri etkileyebiliyor, bu durumda öğrenci gönderilen ülkelerin yıllara göre dağılımı değişebiliyordu. Örneğin 1853 yılında başlayan Kırım Harbi dolayısıyla Avusturya Konsolosu, Viyana'ya öğrenci gönde-



1. Kırpık, Güray, Ünal, U., vd., *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara, 2014, s.182-183.

2. Başbakanlık Osmanlı Arşivleri (BOA), Tarih: 29/Z /1255 (Hicri) Dosya No: 661 Gömlek No: 32265 Fon Kodu: HAT; BOA, Tarih:26/R /1256 (Hicri) Dosya No: 4 Gömlek No: 179 Fon Kodu: C.MF.

rilmesini en azından savaş sırasında durdurmaya Osmanlı hükümetinden istemişti. Bu tavır eğitim politikalarının ülkeler arasındaki siyasi, askeri ve kültürel ilişkilerin bütünüyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bu yıllarda İngiltere'nin Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünden yana bir politikayı kendi çıkarları açısından faydalı gördüğü bilinmektedir. Genel olarak bakıldığında Avusturya dışındaki Avrupa ülkelerine de Kırım Savaşı sırasında toplu şekilde öğrenci gönderilemediği anlaşılmaktadır. Bu, Osmanlı Devleti'nin Kırım Savaşı'nın verdiği buhranla yüzleşmesiyle de ilgili olmalıdır. Ülke kendi yaşadığı iç ve dış siyasi, askeri gelişmeler nedeniyle bir süre düzenli şekilde devam eden yurtdışına öğrenci gönderme faaliyetine ara vermek zorunda kalmıştır.

Kırım Savaşı'ndan sonra *Londra, Viyana, Paris, Liege ve Berlin*'e öğrenci gönderilmeye devam edildiği görülmektedir. Deniz Mühendishanesi (Bahriye) öğrencilerinin de İngiltere ve Avusturya'ya gönderilmeleri bu noktada dikkati çeker. Bu sırada Kanuni Sultan Süleyman'dan bu yana Osmanlı Devleti'nin kadim temellere dayalı münasebetler kurduğu Fransa, öğrencilerin en yoğun olarak gönderildiği yer idi. Osmanlı ülkesi üzerindeki Rusya ve Fransa emellerinin çakiştiği yıllarda (1827-1841) Osmanlı Devleti Rusya tarafından Fransa'dan getirilen öğretmenler konusunda "bu öğretmenlerin başıbozuk kimseler" oldukları vurgusu ile uyarılmışlardı. Bu durum Osmanlı Devleti üzerindeki Rusya-Fransa rekabetinin eğitim ilişkileri konusunda da hassasiyet taşıdığını gösteriyordu.

Avrupa içinde Fransız İhtilali sonrasında artık çoğu yerde istenmeyen bir güç olan Fransa'nın sonunda Osmanlı ile aralarındaki öğrenci alışverişi asgariye inmiştir. Paris'in eğlence dünyasında ahlaki bozulan talebelerin sebep gösterilmesiyle, Osmanlı talebesinin bundan sonra Berlin ve Viyana'ya gönderilmelerinin öncelikli olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ancak gerçek neden hem Rusya hem de Avrupa ülkelerinin İhtilal'den sonraki Fransa'yı istememeleri gibi önemli siyasi sebeplerden kaynaklanmaktaydı. Osmanlı Devleti Fransız İhtilali ile Avrupa'da yayılmaya başlayan siyasi hareketlerin kendisine de sıçrayabileceğini görmüştü. Yurtdışına öğrenci gönderilmesi bu bakımdan çok yönlü sebeplerle ilgili olarak ele alınması gereken bir konu olmaktadır. Bu, yabancı devletler açısından da böyle idi. Örneğin, Rusya alakadar olduğu ülkelere öğrencilerini ihtisas

amacıyla gönderiyor, onların benliklerini kaybetmemeleri için denetlemelerini, sıkı bir şekilde takip ederek, sağlıyordu.

Osmanlı Devleti'nin yurtdışına gönderdiği öğrencilerin içinde gayrimüslimlerin de olması ülkenin genel yapısını göstermekle birlikte gerçekten dikkati çekecek bir yoğunlukta idi. Örneğin 1840 yılına kadar Paris'e gönderilen 23 öğrenciden 7'si gayri müslim iken 1840-1869 yılları arasındaki 29 yıllık dönemde gönderilen toplam 222 öğrenciden 68'i gayrimüslim idi. Gönderilen öğrencilerin 1/3'ünün gayrimüslim olması ülkedeki gayrimüslim nüfusuna oranla bakıldığında temsil açısından gayrimüslimlerin daha çok gönderildiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Daha çok şehirli aileler içinden öğrencilerin gönderilmesi de bu oranın çıkmasında etkili olmuş olmalıdır. Paris'e giden Müslüman ve gayrimüslim öğrenciler *Mekteb-i Osmanî*'ye kaydolunmakta idiler. Ancak farklı okullara bilhassa *Mekteb-i Muradyan*'a kaydolan Osmanlı vatandaşı gayrimüslim öğrenciler de vardı (1857). 1875 yılına kadar Paris'e öğrenci gönderilmekle birlikte 1869-1875 yıllarında gönderilen son grup öğrenciler geri çağırılmış, Fransa'ya öğrenci gönderilmesine bir süre için ara verilmiştir. Bu sırada 1870 tarihinde Paris'teki öğrencilerin bir kısmının Belçika'nın Liege şehrine alınması da dikkati çekici bir gelişmedir. Tabii olarak Liege'de elçiliği bulunmayan Osmanlı Devleti bu öğrencilerin işlemlerini de Paris üzerinden takip etmekteydi. Almanya'ya tahsile gönderilen öğrenciler de Müslüman ve Hıristiyan teb'adan seçilmekte idi.³

Osmanlı Devleti'nin bu dönemde öğrencileri gönderirken, genellikle yüksekokul ve üstünde ihtisas amaçlı öğrenci gönderildiği bilinmektedir. Öğrencilerin ilerlemiş yaşlarda gönderilmelerinden kaynaklanan bazı müşküllerin ortaya çıktığı belgelere yansımıştır. Yaşı geçmiş öğrencilerin dil problemleri ve dersleri aldıkları okullara uyumsuzluk sergilemeleri sıkça görülüyordu. 1864 yılından itibaren orta dereceli okullardan da öğrenci gönderilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin erken yaşta gönderilmeleri halinde kendi öz kimliklerini, ahlak ve maneviyatlarını sarsacak etkiler görülmesinden endişe edildiği ve fiili olarak da çocukların küçük yaşta gönderilmelerinin mahzurlarının görüldüğü Osmanlı Devlet adamlarının sonraki çeşitli yazışma ve raporlarına yansımıştır.⁴

3. BOA, Tarih: 20/B /1325 (Hicri) Dosya No: 3134 Gömlek No: 235026 Fon Kodu: BEO

4. BOA, Tarih: 04/Z /1309 (Hicri) Dosya No: 1968 Gömlek No: 50 Fon Kodu: DH.MKT.; BOA, Tarih: 28/S /1313 (Hicri) Dosya No: 672 Gömlek No: 50338 Fon Kodu: BEO

Fransa'dan sonra en çok cazibe merkezi haline gelen eğitim merkezi Berlin idi. Bununla birlikte öğrencilerin burada da birtakım sorunlarla karşılaşmaları doğaldı. Almanya'ya gönderilen öğrencilerin sağlam bir dini ve kültürel eğitim almalarından sonra Berlin'e gelmeleri gerektiği Berlin'deki Osmanlı konsolosunun özellikle uyarılar yaptığı bir husus olarak dikkati çeker. Hatta öğrencilerin yabancı dil konusunda Türkçe, Arapça ve Farsça'yı İslam ilimleri kapsamında hep birlikte almalarından sonra Avrupa'daki okullara gelmelerinin daha isabetli bir muhakeme kabiliyeti sağlayacağı için faydaları üzerinde durulduğu görülmektedir. Güçlü kültür temeli ve bilgisi olan öğrenciler sağlam bilinç sahibi olduklarından farklı kültürlerle karşılaşmalarında sorun yaşamıyorlardı.

Macaristan 4-10 yaşları arasında öğrenci gönderilmesini talep edince Osmanlı Devleti küçük yaşta çocukların ecnebi ülkesine gönderilmesinin sakıncalarını görerek, istenilen yaş aralığındaki kız ve erkek öğrencilerin gönderilmemeleri yönünde karar verilmişti. Erkek çocukların gönderilmeleri ise ancak münevver bir din adamı veya veli eşliğinde olabilecekti. Dolayısıyla 4-10 yaşları yerine daha büyük yaşlarda akıl baliğ olan kimselerin gönderilmesi gerektiği Cumhuriyet döneminde dikkate alınan hususlardı.⁵ Uygunsuz hareketleri nedeniyle geri çağırılan öğrencilerin tekrar bir bursla gönderilme hakları bulunmuyordu.⁶ Hatta yerine öğrenci değil öğretmen gönderilmesinin uygunluğu ile ilgili raporlar da kayıtlarda yer almaktadır.⁷

1860'ta ilk defa Niş'te daha sonra 1864'te Sofya ve Rusçuk'ta ve 1868'de İstanbul'da açılan İslahane (*mesleki teknik*) mektebinden de öğrenciler gönderildiği bilinmektedir.⁸ Modern çıraklık eğitim okullarının temelini oluşturan bu okul mesleki eğitimdeki modernleşmenin ilk örneklerinden biri idi. 1872'den itibaren Avrupa'ya gönderilen öğrencilerin bir kısmının da İslahane mektebinden seçildiği görülmektedir. Bu okullarda okuyan öğrencilerden bilhassa yetim ve öksüz olanlarından zekileri seçilerek Paris'e gönderilmiştir.

5. Erdoğan, Aynur, "Tanzimat Döneminde Yurtdışına Öğrenci Gönderme Olgusu ve Osmanlı Modernleşmesine Etkileri" *Sosyoloji Dergisi*, Sayı: 20, Dizi: 3, 2010/1, s.138.

6. BOA, Tarih: 17/Z /1336 (Hicri) Dosya No: 67 Gömlek No: 31 Fon Kodu: DH.EUM.SSM.

7. BOA, Tarih: 28/S /1313 (Hicri) Dosya No: 672 Gömlek No: 50338 Fon Kodu: BEO

8. Kırpık, Güray, Ünal, Uğur, vd., *a.g.e.*, s.193-194.

Yurtdışına hanedandan şehzade ve diğer hanedan mensuplarının çocuklarının gönderilmeye başlanması II. Abdülhamit zamanında olmuştur. 1878 yılında Sultan II. Abdülhamit hanedan mensubu çocukları bahriye ve askeri bilimler sahasında eğitim almaları için İngiltere'deki Bahriye Mektebi'ne göndermek istemiştir. Bu dönemde birçok devlet adamının da çocuklarını yurtdışına göndermek istedikleri görülür. Böylece Osmanlı modernleşmesinde hanedan ve devlet adamlarının çocuklarının da başat rol üstlendiği gözlenir. Çünkü bu çocuklar döndüklerinde devlet idaresinde de çok önemli görevlerde bulunmuşlardır. Esasen devlet adamlarının yurtdışına çocuklarını göndermeleri 1857'den itibaren görülmekle birlikte II. Abdülhamit zamanında daha da artmıştır. Sonra da devam etmiştir.⁹ Fuat Paşa, oğlu Kâzım Bey'i, Meclis-i Tanzimat azası Rifat Paşa'nın yeğeni Emin Bey'i, Serdar-ı Ekrem Ömer Lütfi Paşa yeğeni Ömer Bey'i yurtdışına eğitim alması için göndermişti.

Yetim, öksüz, fakir ve kimsesiz çocuklar ile darül-eytamdan bilhassa seçilerek gönderildikleri bilinmektedir. 1869 yılında Paris'te eğitim alan çocuklardan 20'si yetim idi. Yurtdışına gönderilen öğrenciler harçlıklı, maaşlı veya tam burslu olmakla birlikte, yer yer memuriyetleri de başlamış olan kimselerdi. Öğrencilerin yolculuk biletleri, öğretmenlerinin ücretleri, doktor, ilaç, yemek ve konaklama masrafları, kalem ve kitap masrafları ve benzeri detayda sayılabilecek giderleri Osmanlı Devleti tarafından karşılanılmaktaydı. Alınan harçlıklar öğrencilerin buldukları ülkelere göre değişmekteydi. Başarısız olan öğrenciler veya tahsilini tamamlamadan gelenlere yapılan masraf geri alınmaktaydı.¹⁰ Bu halde başarısız olan, hastalık ve sair sebeplerle geri çekilmek zorunda kalan öğrenciler yerine başka bir öğrencinin "memur" edilerek görevlendirilmesi öğrencilerin "memur" gibi telakki edildiğini göstermektedir. Yurtdışına gönderilen öğrencilerin idari işlerinden elçi ve onun görevlendireceği öğrencilerin içinden en uygun birisi tayin edilir ya da "nazır" olarak başlarına sorumlu atanırdı.

Tahsillerini yurtdışında tamamlayan öğrenciler döndüklerinde sadrazamlığa kadar yükselebilmişler, orduda üst rütbelerde görev almışlar, valilik, meclislerde azalık, modern eğitim kurumlarında

9. BOA, Tarih: 16//1919 (Miladi) Dosya No: 2653 Gömlek No: 4 Fon Kodu: HR.SYS.

10. BOA, Tarih: 06/Za/1311 (Hicri) Dosya No: 206 Gömlek No: 45 Fon Kodu: MF.MKT.

hocalık, mühendislik, mütercimlik, müze ve kütüphane müdürlükleri gibi önemli görevlerde bulunmuşlar, batı dillerinden Türkçe'ye tercüme edilen eserlerin belirlenmesinde önemli görevler üstlenmişlerdir. Dolayısıyla Osmanlı aydınlarının önemli bir kısmının da Avrupa'da tahsil görmüş olan bu devlet adamları arasından çıktığı görülür.

XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin uzman askeri personel, sanayide gelişmiş teknolojiyi kullanacak mühendis, modern okullarda görev alacak öğretmen ve devlet görevlerinde bürokrat olmaları için öğrencileri Avrupa'ya gönderdiği görülür. Yurtdışına öğrenci gönderilirken takip edilen bir yöntem olarak Osmanlı Devleti'nin teknik ve bilime karşı değil bilakis onu kendi medeniyetiyle birlikte sentezleme gayreti içinde öğrencileri şuurlu bir görev hedefi ile Avrupa'ya gönderme gayreti içinde olduğu belgelerden tespit edilebilmektedir. Ancak tahsillerini tamamlayarak ülkeye dönen öğrenciler kendi ülkelerindeki kurumlarda bir süre uyum sorunları ile karşılaşmışlar, tabii olarak Osmanlı Devleti kendi kurumsal yapısında da yenilikçi hareket ederek yapısal dönüşümleri gerçekleştirmek zorunda kalmıştır.

İkinci Meşrutiyet döneminin arefesinde Avrupa'ya öğrenci gönderme uygulamalarına da kısa bir süre için ara verildiği görülür. İçeride açılan binlerce modern usuldeki mektep ve medreselerin kendi iç nizamlarına dair hazırladıkları yeni cetveller bu Osmanlı Devleti'nin eğitimde yenileşmesini kendi içinde büyük bir oranda tamamlamaya doğru gittiğini göstermektedir.

Satı Bey'in 4 Temmuz 1910 tarihinde Maarif Nazırı Emrullah Efendi'ye sunduğu raporda 1909 yılında yapılan Avrupa'ya öğrenci gönderme işleminin yanlışlıkları sert bir şekilde eleştiri konusu yapılmaktaydı. Avrupa'ya gönderilen 70 öğrencinin seçimi ve yönlendirilmesine dair yapılan işlemler, imtihan usulü ve Avrupa'ya gidişleriyle ilgili yapılan bütün sürecin aceleye getirilmesi temel bir eleştiri noktası olarak dile getirilmekteydi. Satı Bey'in bu eleştirisine birçok yönden hak vermek elde değildir. Öğrencilerin Avrupa'ya amaçsız ve programsız gönderilmesi temel bir sorun olarak 1910 yılında tartışılmakta idi.¹¹ Bu mesele yer yer tekrar etmiştir. Tabii olarak yurtdışının her birine özel faydaları, katkıları olacaktır. Ancak yurtdışına planlı öğrenci gönderme işi, ülkenin toplam kalitesinde hızla yol almaya katkı sağlayacak

11. Mustafa Sâti Bey ve Lâyihaları, "Avrupa'ya Talebe İ'zâmı Meselesine Dâir", Haz. Uğur Ünal, Togay Seçkin Birbudak, Ankara, 2010, s.86-87.

alanların ihtisas sahalarında, bilhassa istihdam ve gelişmişliğe doğru yol alma hedefine müstenit bir strateji belgesi ile sağlanabilecekti. Günümüzden 105 yıl önce yapılmış bu eleştiriler, günümüzde Türkiye'nin sağlıklı zeminde uygulanabilen güncel bir "yurtdışına öğrenci gönderme ve getirme strateji belgesi"ne duyduğu gereksinimi düşünmeye sevk etmektedir.

1910 yılında çıkarılan Medaris-i İlmiye Nizamnamesi ile medreselerin de mektepler gibi bir programa kavuşması sağlanmıştı.¹² Böylece mektepli-medreseli rekabetinde modernleşme adınının ortak bir yöne doğru evrildiği söylenebilir. 1909 ve 1910 yılında Avrupa'ya gönderilen öğrenciler için 1911 yılında bir yönetmelik hazırlandığı ve bu yönetmeliğin bütün sefaretlere ve şehbenderliklere gönderildiği görülmektedir.¹³ Medrese-mektep denkliği ile ilgili de bu dönemde çözümler geliştirilmeye başlanmasıyla Avrupa'ya gönderilecek öğrenciler içinde medrese mezunlarının yer almasının yolu açılmaktaydı.

İkinci Meşrutiyet döneminde yabancı eğitim modellerinin incelenerek ülkeye kazandırılması yönünde incelemelerde bulunmak amacıyla yurtdışına öğretmenlik mesleği hususunda uzmanlar gönderilmiştir. Örneğin, Darulmuallimîn Müdürü Satı Bey'in tavsiyesi ile bu kapsamda gidenlerden biri olan İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) 1910 yılında yurtdışına çıkmış, pedagoji ve el işleri eğitimi alanında incelemeler yapmak üzere Fransa, İngiltere, Belçika, İsviçre ve Almanya'da bulunmuş, 1912 yılında geri yurda dönmüştür. Daha sonra 1917'de yine Darulmuallimîn ve Darulmuallimat öğretmenleri olan Mustafa Şekîp ve İbrahim Alâeddin beylerin Avrupa'ya "tevsî-i malumat" için gönderildiği görülmektedir.¹⁴

Takvim-i Vekayi'de 1914 yılında (6 Receb 1332) "Yurtdışına gönderilecek öğrencilere yönelik bir nizamname" metni yer almaktadır. Nizamname'nin bir kaydının da arşivde bulunduğu görülmektedir.¹⁵ Bu nizamname mücebince öğrenciler tam burslu devlet harçlığı ile gönderilecekti. Osmanlı Devleti kendi namı hesabına yabancı ülkelere gitmiş olan öğrencilerle de ilgi-

12. Kırpık, Güray, Ünal, Uğur, vd., a.g.e., s.211.

13. Mehmet Salih Erkek, "Avrupa'ya Gönderilen Osmanlı Talebeleri" XVI. Türk Tarih Kongresi 20-24 Eylül 2010 Kongreye Sunulan Bildiriler, 4. Cilt 2. Kısım, TTK, Ankara, 2015, s.770-772.

14. BOA, Tarih: 09/Ca/1336 (Hicri) Dosya No: 3151 Gömlek No: 57 Fon Kodu: ŞD.

15. Takvim-i Vekâyi', 6 Receb 1332 (31 Mayıs 1914; BOA, Tarih: 27/C/1332 (Hicri) Dosya No: 184 Gömlek No: 1332 Fon Kodu: İ..MMS.

lenerek, onların sorunlarını da takip etmekte, lazım geldiği takdirde içlerinden bazılarını münasip malî destekler sağlamaktaydı.¹⁶ Nizamnameye göre, yurtdışına gönderilecek öğrencilerle ilgili şu usul ve esaslar ilan ediliyordu;

-Osmanlı teb'asından olmak,

-Yüksekokul mezunu olmak,

-18-25 yaş aralığında olmak,

-Cinayet ve namus suçundan mahkumiyeti bulunmamak,

-Müzmin hastalığı veya eğitime engel bedensel özürlü bulunmamak,

şartlarına haiz olmanın yanısıra yapılacak olan yarışma şeklindeki imtihandan da başarıyla geçmeleri gerekiyordu. Yurtdışına gönderilecek öğrenciler 2 yıl dil eğitimi alacaklar ve 8 yıllık bir tahsil süresinde öğretimlerini tamamlayacaklardı. Yurtdışında kaldıkları süre zarfında her yıl derslerin sınav sonuçlarını gösterir belgelerini ilgili müfettişliğe ve Maarif Nezaretine göndermekle yükümlü idiler.

1914 yılında I. Dünya Savaşı'nın başlaması nedeniyle Osmanlı Devleti'nin yurtdışındaki öğrencileri geri çağırdığı görülmektedir. Ancak bu öğrencilerin okulları açık olanlarının dönmedikleri de anlaşılmaktadır.¹⁷

Cumhuriyet Zamanında Yurtdışına Öğrenci Gönderme Meselesi ya da Batı'ya Akan Nehrin Devamı

Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadelenin yaşadığı buhranlı yıllarda da Avrupa'ya öğrenci gönderme uygulaması sektelerle birlikte devam etmiş, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti Osmanlı'dan bu mirası da devralmış ve devam ettirmiştir. 1923 yılı 5'nci hükümet programında "Avrupa'daki irfan mekteplerine gönderilerek yetiştirilecek öğrenciler"den bahsedilmekte idi. Bu çerçevede 1924 yılının Cumhuriyet'in ilanının 1'nci yıldönümünde yurtdışına gönderilecek öğrencilerin ilk seçme sınavı 29 Ekim haftası dolayısı ile yapılmıştır. Bu öğrenci kafesi Türkiye Cumhuriyeti'nin yurtdışına gönderdiği ilk öğrenci kafesi olmuştur.

16. BOA, Tarih: 15/Ra/1332 (Hicri) Dosya No: 32 Gömlek No: 370 Fon Kodu: A.}MTZ.(05)

17. BOA, Tarih: 19/N /1332 (Hicri) Dosya No: 4304 Gömlek No: 322796 Fon Kodu: BEO; BOA, Tarih: 18/M /1333 (Hicri) Dosya No: 4325 Gömlek No: 324321 Fon Kodu: BEO

1923 yılından itibaren kurumlar istedikleri meslek ve branşlarda öğrenci göndermişler, ancak bu hal bir düzensizlik arz ettiğinden 8 Nisan 1929 tarihinde TBMM'de kabul edilen ve 16 Nisan 1929'da Resmi Gazete'de yayınlanmış olan 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" adıyla 23 maddeden oluşan bir yasa çıkarılmıştır. Bu kanun halen temel usuller açısından geçerliliğini sürdürmekle birlikte, bazı maddelerinde değişiklikler yapılarak, mer'iliğini günümüze kadar sürdürmüştür. Kanun, yurtdışına gönderilecek öğrencilerin belirlenmesinin usul ve esasları ile dönüşlerindeki istihdamları gibi hususları belirlemiştir.

Türkiye'ye gelen John Dewey ve Albert Kühne gibi uzmanlar da raporlarında mesleki eğitim konusunda ve öğretmenlerin uzmanlıkları hususlarında yurtdışına öğrenci göndermenin gereğine işaret etmişlerdi.¹⁸ Osmanlı'dan Cumhuriyet'e miras kalan okuryazarlık ve okullaşma ile ilgili sorunlar son yıllarda daha da girift bir hal almıştı. Ülkenin kırsal bölgelerinde hayvancılığa dayalı bir göçebe hayat sürmekte ve çocukların okullaşmaları ile ilgili sorunlar bulunmakta idi. İskânları tamamlanmamış ailelerin çocuklarının bazı vilayetlerde kurulan "seyyar aşiret muallim teşkilatı" ile okuma yazmalarının sağlanmasına çalışılmakta idi. Bu hususta bir kanun düzenlenmiş idi.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte aksayan veya geç kalınan hususların tespit edilmesi amacıyla Hıfızrahman Raşit Öymen 1925-1926 yıllarında, Fuat Baymur 1928-1931 yılları arasında Viyana Yüksek Pedagoji Enstitüsü'ndeki uygulamaları inceleyerek, Türkiye'ye uyarlanması yönünde çaba göstermişlerdir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programları ve temel eğitim uygulamalarını etkileyen sonuçlar doğuran bu türden rapor ve incelemeler sürekli biçimde günümüze kadar devam etmiştir. Bu iki ismin dışında Maarif Müsteşarı Nafi Atif Kansu ve yardımcısı Rıdvan Nafiz Edgüer Rusya ve Ukrayna'da (1926), Hasan Âli Yücel Fransa'da (1930), Ali Haydar Taner Bulgaristan'da (1931), İsmail Hakkı Tonguç ve Reşat Şemseddin Sırer Almanya'da (1934) incelemelerde bulunarak, raporlar hazırlamışlardır. Spor alanında ise Terbiye ve Oyun Mecmuası'nı yayınlamış olan Selim Sırrı İsveç, Norveç, Almanya ve Çekoslovakya'daki incelemelerini kitap halinde yayınlamıştır (1925).

Yukarıda bahsi geçen 1416 sayılı kanundan önce 1922 yılında Dr. Rıza Nur'un bakanlığı döne-

18. Dewey, John, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi, İstanbul, 1939, s.V, 2.

minde yurtdışına öğrenci gönderilmesiyle alakalı taslak bir kanunname hazırlanmıştı. Buna göre bakanlıklar, genel müdürlükler, vilayetler, belediyeler ve özel şirketlerin belli usuller dairesinde yurtdışına burslu öğrenci gönderme zorunluluğu getirilmiştir. Daha sonra 1924 yılında Maarif Vekaleti tarafından taslak kanunnamenin birçok yönden tekrarı mahiyetinde 27 maddelik bir talimatname hazırlanmıştır. 1925 yılında Ticaret Vekaleti ve 1926 yılında da Türk Tayyare Cemiyeti (THK) yurtdışına ve bilhassa Avrupa'ya gönderilecek öğrenciler için birer talimatname hazırlamıştır. Nihayet 1927 yılında Maarif Vekaleti'nin talimatnameyi yenilediği görülür.

İşte bunlar içinde Cumhuriyet dönemi açısından ilk düzenleme olan 1922 kanun taslağı temel bir öneme sahiptir. Her ne kadar uygulanmadığı iddia edilebilirse de, gerçekte nizamname şeklinde yayınlanan hükümlerin bulunması Osmanlı'dan bu yana olan pratik uygulamaların devam ettiğini göstermekteydi.¹⁹ 1914'teki talimatnamenin 1922 taslağında ve 1929'daki kanunda özünü kaybetmeden tekrar ettiği görülür. Diğer bir deyişle 1922 yılındaki kanun taslağı ve 1416 sayılı kanunun da özü 1914 talimatnamesinde mündemiçtir.²⁰

1922 kanun taslağına bakıldığında 3'ncü maddesinde belirtilen "*belediye ve il özel idarelerinin bütçelerinden harcamaları çıktıktan sonra geriye kalan miktarın her 300 bin lirası için yurtdışına 1 öğrenci tahsil ettirmek zorunda olması hususu ile özel şirketlerden sermayeleri 1 milyon Türk lirası veya daha fazla olanların kendi ihtiyaçları olmasa bile Maarif Vekaletince gösterilen alanlarda öğrenci göndermesi mecburiyeti*" getirilmesi dikkat çekici özellikler taşımaktadır. Denilebilir ki yurtdışına öğrenci gönderme işi artık bir seferberlik anlayışı ile ve intizamlı şekilde yönetilmeye başlamıştır.

Öğrenciler imtihan ile seçilirdi. Kanun taslağının 10'ncü maddesi gereğince yurtdışına gönderilmeye hak kazanan öğrenci bir taahhütname ile dönüşte uzmanlığı dahilinde devletin gösterdiği bir hizmette çalışmayı taahhüt etmekteydi. Kanun taslağının 9'ncü maddesine göre kendi imkanlarıyla gidecek öğrencilere devlet yardımcı olmakla birlikte onlar bir imtihana tabi tutulmamaktaydı.

Öğrenciler yurtdışına gönderildikleri kurumları bakanlığın onayı olmadan değiştiremiyorlardı.

Bakanlığın belirlediği tahsil planına uymak zorunluluğu bulunuyordu. Talebenin tahsil planları imtihanlarını yapan komisyonca hazırlanır, Milli Talim ve Terbiye Kurulu tarafından incelenerek bakanın onayı ile işleme konulurdu. Öğrencilerin gönderdikleri ihtisas alanları dışında başka bir alanla veya işle meşgul olmaları da katiyen yasaklanmaktaydı. Başarılı olan öğrenciler kanun taslağının 22'nci maddesi gereğince Türkiye'ye döndükten sonra 6 ay zarfında görevlendirilerek, ilgili mesleklerine atanırlardı. Mecburi hizmet süresi ise burslu olarak okudukları tahsil süresinin 2 katı idi. Giderken verdikleri taahhütname içinde bu görevi yapmazlarsa tazminat ödemek için verdikleri kefilli senetleri bakanlıkta bulunmakta idi.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yurtdışına gidecek öğrencilerin gideceği alana göre mezuniyet düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Sanayi-i Nefise (Güzel Sanatlar) sahasında gideceklerin orta mektepten mezuniyetleri, beden eğitimi ve el işleri sahasından gideceklerin orta muallim mekteplerinden mezuniyetleri, mimarlık sahası için ise lise mezuniyeti şartı aranmaktaydı.

1924 yılında yürürlüğe konulan yurtdışına gönderilecek öğrencilerle ilgili talimatnamenin 3'ncü maddesinde öğrencilerin yurtdışına gönderilmeleri için aranan şartlar şu şekilde sıralanmıştır:

a. Türk tabiiyetinde olmak,

b. Darülfünun şubelerinin mekatib-i aliyyesinin birinden veya liselerinden mezun olmak,

c. (Yaşça)18'den aşağı ve 30'dan yukarısında bulunmamak,

d. Âdi suçlar veya cinayetle mahkum edilmiş olmamak,

e. Bulaşıcı hastalık veya gireceği mesleğe ait vazifeleri yerine getirmesine engel olacak kusurlara sahip olmamak,

f. Bu talimatnamedeki özel maddeler ile belirlenen taahhütnameyi vermek,

g. Ecnebi lisanlarından birine tedrisatı takip edebilecek derecede vâkıf olmak,

gerekmekte idi. Aday olmak isteyen öğrencilerin istenen belgelerle bakanlığa başvurmaları gerekmekteydi.

İmtihan yapan komisyon Darülfünun Emni (Rektör) başkanlığı altında edebiyat ve fen şubesi öğretim üyeleri (müdürlükler), Orta Tedrisat Müdürü (Ortaöğretim Genel Müdürü) ve Teftiş Heyeti

19. BOA, Tarih: 15/Ra/1341 (Hicri) Dosya No: 229 Gömlek No: 31 Fon Kodu: ŞD.

20. Takvim-i Vekâyi', 6 Receb 1332 (31 Mayıs 1914).

başkanından olmak üzere alanlara göre azalardan oluşmaktaydı. Burada belirtilen şartlara göre komisyon en az 5 kişiden teşekkül etmiş olmaktadır. Tahsilini tamamlayamadan dönen öğrencilerin dönüş harcırahları da verilmemektedir. Bunun dışında yaptıkları bütün inceleme, rapor, tez ve laboratuvar masrafları dahil başarılı öğrencilerin dönüş harcırahları da karşılanmaktaydı.

Öğrencilerin bursları 18'nci madde ile kesin başarı şartına bağlanmıştı. Başarısız olanların bursları kesiliyordu. Buna göre;

a. Mahall-i tahsile muvasalat tarihinden itibaren en fazla iki ay zarfında devam edeceği mektep veya müesseseye kayıt ve kabul için sebepsiz ve mazeretsiz müracaat etmemek,

b. Öğrenim gördüğü alanı değiştirmek,

c. Zevk ve eğlence alışkanlığı içinde olmak,

d. Vekâlet ve müfettişlerin mükerrer tebligat ve uyarılarına riayet etmemek,

e. Bulunduğu mektep veya müessese ile talebe müfettişliğince kabul edilebilir, geçerli bir dayanak olmaksızın bir sene sınıf geçmemek,

f. Ek süre zarfında, sebepsiz ve mazeretsiz öğrenimini tamamlayamamak,

öğrencilerin burslarının kesilme nedeni olarak kabul edilebilirdi.

Yurtdışına gönderilen öğrencilerden kesin mezuniyet diploması (şehadetname) istenmekteydi. İhtisas (doktora) için ek süre talep edenlere ihtisasa başlaması için 1 yıl ek süre verildiği de olmaktadır. Öğrencilerin teftişleri bakanlığın görevlendirdiği bakanlık müfettişleri aracılığıyla önceden belirlenmemiş zamanlarda ani teftişler şeklinde yapılmaktaydı.

1926 yılında çıkarılan kanun mücebince yurtdışındaki öğrencilerin eğitim ve programları konusu gibi akademik ve detaylı araştırma konuları Talim ve Terbiye Heyeti'nin sorumluluğuna verilmişti. Alanlara göre kaç kişinin gönderileceği hususunda da Talim ve Terbiye Heyeti'nin görüşü alınmaktaydı.²¹ Alanlara göre öncelikle bakanlığın ihtiyacı olan öğretmenlik alanları dikkate alınır ve sair bakanlıklarla ilgili ilim dallarındaki durum tetkik edilerek ülkenin ihtiyaç duyduğu ilim sahalarında öğrenci gönderilmeye çalışılır idi. Bu kapsamda Maarif Vekâleti öncelikle kendisinin ihtiyaç

duyduğu öğretmenleri veya öğretmen adaylarını Avrupa'daki öğretmen okullarına göndermekte idi. Bunun için ortaokulu bitirmiş olmak yeterli idi. Türkiye'deki yabancı ve özel liselerin öğrencileri de yurtdışı imtihanına girebilirlerdi. Bu husus Osmanlı'dan bu yana devam eden bir uygulama idi.

Yurtdışına öğrenci gönderme imtihanında öğrencilerin diğer alanlarla birlikte öncelikle Türkçe ve Tarih dersleri konusundaki bilgileri ölçülmeye çalışılırdı. Bu durum yabancı okullar ve özel okullardan mezun olanlar için daha elzem bir husustu.

Darülfünun (Üniversite) düzeyinde öğrenci göndermek üzere Maarif Vekâleti gazetelere ilanlar verir, gitmek isteyen öğrenciler dilekçelerini fakülte müdürlüklerine (dekanlık) vermek suretiyle başvururlardı. Maarif Vekâleti bu başvuruların yapıldığı merciler olan Darülfünun fakültelerinden yurtdışına gönderilecek öğrenci sayısının 3 katı sayıda öğrenci ismi tespit edilerek bildirilmesini talep ederdi. Öğrenciler bu sırada sıralanırken çalışkanlık dereceleri, ahlak ve karakterleri, dil bilgileri esas alınarak derecelendirilmek durumunda idi. Burada en dikkati çeken husus öğrencilerin sicillerinin de sıralama tespitinde ikinci dereceden etkili olduğu hususudur. İkinci madde bu konuyla ilgili olmalıdır. Alanlarına göre tasnif edilmiş olan bu üniversite öğrencilerinin jüriler vasıtasıyla seçme sınavları yapılırdı. Daha sonra jürilerin tespit ettiği öğrencilere yabancı dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) imtihanı yapılırdı. Bu sınavda çeviri yetenekleri yazılı ve sözlü olarak sınanırdı. Yabancı dil imtihanında alanla ilgili bu yabancı diller ile ilgili terimleri tam olarak kavrayıp kavramadıkları hususu özellikle tespit edilmeye çalışılırdı. Öğrencilerin yaşlarının tekâmül etmesinin onların yurtdışında temsil gücünü artıracığı gibi, azami faydayı da sağlayacağı konusu elçilik raporlarının ve müfettişlerin ortak görüşü olarak raporlara yansımaktaydı.

Darülfünun'un yanısıra yüksek öğretmen okullarından gönderilecek öğrencilerde ise;

1. *Mezun bulunduğu mektepten en az a'la (iyi) derecede mezun olmuş ve karakterinin kusursuzluğunu mektep idaresinin tasdik ve itirafında bulunmuş olmak,*

2. *Evli olmamak,*

3. *Azami 25 yaşında olmak,*

21. 1925-1928 yılları arasındaki MTTH kararları içinde onlarca karar ecnebi ülkelere gönderilecek talebe hakkındadır.

4. Hastalıklardan veya seçeceği mesleğe ait vazifeleri iyi yapmasına mani olacak kusurlardan azade olmak,

şartları aranmaktaydı. Öğrenci olmayanların tahsil için yurtdışına gönderilmeleri kanun mücebince yasaklanmıştı. Hem devlet memuru hem de öğrenci olanlar ise memuriyet görevinden istifa etmek suretiyle öğrenci olarak gidebileceklerdi. Stajyer memur olarak veya hizmetiçi bir görevle yurtdışına gitmek gibi konular ise bu kanun kapsamına girmemekteydi.

Cumhuriyet döneminde askeri okulların gönderilecekleri öğrencilerin seçimleri ilgili okul idaresince yapılır, bakanlığın ilgili kanundaki şartlarını karşılamaları kaydıyla bu öğrenciler de son bir heyet imtihanıyla gönderilirlerdi. Gönderilen öğrencilerin puanları arasında eşitlik sözkonusu olduğunda yabancı dil puanı açısından iyi olanlar tercih nedeni olurdu. Bu öğrenciler de taahhüname imzalatılarak ilgili kurumlar adına gönderilirlerdi.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında yurtdışına gönderilen öğrenci sayılarını kesin rakamlarla vermek mümkün değildir. 1933 yılından sonrası için kesin rakam vermek mümkün olmakla birlikte önceki yıllara dair Maarif Vekâleti'nin istatistiklerine ve farklı kaynaklardaki bilgilere göre bir karşılaştırma yapıldığında tutarsızlıkları bulunan kurumsal resmi rakamlardan bahsedilebilir.

Yıl	Gönderilen Yer	Gönderen Bakanlık	Öğrenci sayısı
1924-25	Avrupa	Maarif Vekâleti	50
1925-26	Avrupa	Maarif Vekâleti	47
1926-27	Avrupa	Maarif Vekâleti	55
1927-28	Avrupa	Maarif Vekâleti	42
TOPLAM			204

İlk dönemlerde yurtdışına gönderilen eğitimciler arasında *Ahmet Fuat Baymur, Rauf İnan, Sebahattin Eyüboğlu, Mümtaz Turhan, Sabri Esat Siyavuşgil, Münir Raşit Öymen, Hasip Ahmet Aytuna, Hüseyin Hüsnü Cırtlı, Mithat Enç, Tefik Arıkan, ve İbrahim Nasuh Özgür* bazı önemli isimler olarak dikkati çekmektedir.

1932 yılında Talim ve Terbiye Heyeti'nin kararıyla gönderilen öğrencilerin ise Millî tarih ve kültür konusunda ihtisas yapmaları için özel konuları araştırmak amacıyla mütehassis olmak hedefine muhavvel olarak gönderildikleri görülmektedir.²² Bu öğrenciler arasında *Akdes Nimet Bey (Kurat)* Orta Asya ve İskit tarihi, yazı ve vesikalarını tedkik etmesi, *Ahmet Cevat Bey* ise Hunlar, Avarlar, Ku-

22. Talim ve Terbiye Heyeti Kararı (TTHK), Tarih:31.10.1932.

manlar, Peçenekler gibi Orta Asya'dan Avrupa'ya yayılmış kavimler hakkında tedkikat yapması ve doktora tezini bu sahada hazırlaması, *Bekir Sıtkı Bey (Baykal)* Küçük Asya'da yaşamış kavimlerin tarihleri üzerinde ihtisas yapması ve doktora tezini bu sahada hazırlaması, *Danyal İbrahim Bey ve Niyazi Mehmet Bey* Türkiye ve Orta Asya coğrafyalarından mütehassis birer profesör yanında bu sahalarda ihtisas kazanmaları ve doktora yapmaları, *Halil Şaban Bey* Latince ve Yunanca öğrenerek eski zamanlar tarihinde ihtisas kazanması için, *Sadetin Yusuf Bey* Tarih sahasında bir Türkolog olarak yetişecek biçimde tahsil planının müfettiş Cevat Bey tarafından hazırlanması kaydıyla, *Şinasi Mustafa Bey* Latince ve Yunanca öğrenim yaptıktan sonra Hitit tarihinde ve Arkeoloji sahasında ihtisas kazanması ve tahsil planının müfettiş Cevat Bey tarafından hazırlanması suretiyle, *Ahmet Akif Bey* Latince'den başka Yunanca öğrenecek ve tahsil planının da müfettiş Kadri Bey tarafından hazırlanması kaydıyla, *Rafet İbrahim Bey* Eski zamanlar tarihi ile beraber özellikle Sümer, Akat, Elam ve Asur tarihleri üzerine çalışması kaydıyla yurtdışına hususi hedefler için gönderilmişlerdi.

Yurtdışına öğrenci gönderme işleri Osmanlı döneminde Maarif Bakanlığı'nın Tedrisat-ı Âliye (Yükseköğretim) dairesine bağlı olarak yürütülmekte idi. 1960 yılına kadar bakanlık içinde Yükseköğretim Müdürlüğü'nün işleri içinde yürütülmeye devam etti. 1960'tan itibaren ise "Dış Münasebetler Genel Müdürlüğü"nü kurulması ile konu bir genel müdürlük tarafından takip edilmeye başlanmıştır. 1929'dan 1935'e kadar geçen sürede ve sonrasında yönetmelikler ve öğrenci gönderilmesi konusunda her yıl yeni gelişmeler yaşanmaktaydı. 1935'ten sonraki yıllarda da yurtdışına öğrenci gönderme işi bahsi geçen 1416 sayılı kanun çerçevesinde yapılmaya devam etmiştir.²³ Yurtdışındaki öğrencilerin program ve akademik durumları ile ilgili sorunları ve denklik işlemleri ise Talim ve Terbiye dairesinde olmaktadır. Türkiye'ye mülteci olarak gelen öğrencilerin denklik işlemleri ve programları da ayrı bir mesele olarak Osmanlı'dan Cumhuriyet'e ve hatta günümüze kadar devam eden bir konu olmuştur.

Cumhuriyet döneminde ABD'ye de sıkça öğrenci gönderilmeye başlandığı görülmektedir. Bu öğrencilerin yer yer orada yabancı kadınla evlenmesi ve ticarete atılarak eğitim öğretimi bırakma-

23. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivleri (BCA), Tarih: 16/10/1942 Dosya: 13874 Fon Kodu: 30..10.0.0 Yer No: 142.15..9.; BCA, Tarih: 21/7/1939 Dosya: 13847 Fon Kodu: 30..10.0.0 Yer No: 142.13..19.

ları gibi olayların eğitim teftiş raporlarına yansdığı görülmektedir.²⁴ Bu halde Türkiye'nin yurtdışına öğrenci gönderilmesi konusunda seçici ve hususî teknik hedefler gözetmesi gerekliliği ortaya çıkmaktaydı. Bu hususta tedbirler alınmış olsa da yurtdışına giden öğrencilerin bazılarında bu çeşit eğilimler devam eden bir sorun olmuştur.

Türkiye'den yurtdışına göç olayının içinde eğitim gerekçesinden çok işsizlik nedeni daha ön sırada yer alır. Bununla birlikte eğitim gerekçesi ile yurtdışına giden "beyin göçü" tabiri ile tanımlanan gençlerin Türkiye'ye dönüşü meselesi halen çözülememiş bir mesele olarak bulunmaktadır. Yurtdışına giden başarılı ve üstün yetenekli gençlerin dönmelerinin bir şekilde taahhütnameler ile sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Türk öğrencilerin yabancı ülkelerde öğrenimine dair yönetmelik yer yer tadil ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmaya devam etmiştir.²⁵ Son 2 yılda kurulan "genel müdürlük" düzeyindeki temsil ve ilgi ile konunun daha ileriye taşınması ve sorunlara çözüm üretme açısından proaktif davranılması yönünde çabaların olması beklentisi daha da artmıştır.

Sonuç

Geçmişte Türkiye'de temel bilimsel çalışma mantık ve disiplini kazanmış öğrencilerin ihtisas için yurtdışına gönderilmeleri genel olarak tercih edilen yöntem olmuştur. Küçük yaştaki çocukların yurtdışına gönderilmeleri ise nadir görülen bir uygulama olmuştur. Temel eğitim ve ortaöğretim seviyesinde yurtdışına öğrenci gönderilmesi neticesinde, özellikle kültür ve sosyolojik dokusu olmayan eğitimsel ve toplumsal çevrelerde öğrencilerin istenilen hedeflerden uzaklaşmaları da söz konusu olmuştur. Buna dair elçilik ve müfettişlik raporları dikkati çekmektedir. Yükseköğretim düzeyinde de yer yer buna benzer sorunların olduğu gözlenmiştir. Ancak meslekî ve ihtisas amacıyla yurtdışına giderek programlı, amaçları tanımlanmış öğrencilerin daha isabetli sonuçlar getirdikleri uygulamalı olarak görülmüştür. Kısacası meslekî deneyim ve bilimsel anlamda bir uygulamayı stajyer olarak yerinde incelemek, öğrenmek amacıyla giden öğrenciler daha hızlı ve pratik sonuçlar ortaya koyabilmişler ve koyabilmektedirler. Yüksek lisans ve doktora düzeyindeki bu çeşit yurtdışı öğrenci yönlendirmelerinin faydalı olacağı tarihi tecrübeler ile anlaşılmaktadır.

24. BCA, Tarih: 5/4/1945 Dosya: 440110 Fon Kodu: 30..10.0.0 Yer No: 268.805..15.

25. Bkz. TTKK, Karar tarihi ve No: 24.07.1992/198; 08.06.2007/115.

Yurtdışından Türkiye'ye öğrenci gelmesinin yolunun açılmasında da yurtdışındaki meslekî bilimsel deneyimin Türkiye'ye taşınmasının katkıları olacağı şüphesizdir. Ayrıca yurtdışından gelen öğrencilere dönük özel tanıtım uygulamalarının ve yabancı öğrencilere öğretim programlarının artırılmasının bir faktör olacağı yükseköğretim seviyesinde Türkiye'ye gelen öğrencilerin geliş şekillerine bakıldığında anlaşılmaktadır. Türkiye "beyin göçü" meselesini de böylece kendi tabii süreci içinde çözmeye doğru ilerleyebilecektir.

Kaynakça

- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivleri (BCA), Tarih: 16/10/1942 Dosya: 13874 Fon Kodu: 30..10.0.0 Yer No: 142.15..9.
- BCA, Tarih: 21/7/1939 Dosya: 13847 Fon Kodu: 30..10.0.0 Yer No: 142.13..19.
- BCA, Tarih: 5/4/1945 Dosya: 440110 Fon Kodu: 30..10.0.0 Yer No: 268.805..15.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivleri (BOA), Tarih: 26/R /1256 (Hicri) Dosya No: 4 Gömlek No: 179 Fon Kodu: C.MF.
- BOA, Tarih: 04/Z /1309 (Hicri) Dosya No: 1968 Gömlek No: 50 Fon Kodu: DH.MKT.; BOA, Tarih: 28/S /1313 (Hicri) Dosya No:672 Gömlek No: 50338 Fon Kodu: BEO
- BOA, Tarih: 06/Za/1311 (Hicri) Dosya No: 206 Gömlek No: 45 Fon Kodu: MF.MKT.
- BOA, Tarih: 09/Ca/1336 (Hicri) Dosya No: 3151 Gömlek No: 57 Fon Kodu: ŞD.
- BOA, Tarih: 15/Ra/1332 (Hicri) Dosya No: 32 Gömlek No: 370 Fon Kodu: A.)MTZ.(05)
- BOA, Tarih: 15/Ra/1341 (Hicri) Dosya No: 229 Gömlek No: 31 Fon Kodu: ŞD.
- BOA, Tarih: 16//1919 (Miladi) Dosya No: 2653 Gömlek No: 4 Fon Kodu: HR.SYS.
- BOA, Tarih: 17/Z /1336 (Hicri) Dosya No: 67 Gömlek No: 31 Fon Kodu: DH.EUM.SSM.
- BOA, Tarih: 18/M /1333 (Hicri) Dosya No: 4325 Gömlek No: 324321 Fon Kodu: BEO
- BOA, Tarih: 19/N /1332 (Hicri) Dosya No: 4304 Gömlek No: 322796 Fon Kodu: BEO
- BOA, Tarih: 29/Z /1255 (Hicri) Dosya No: 661 Gömlek No: 32265 Fon Kodu: HAT
- BOA, Tarih: 20/B /1325 (Hicri) Dosya No: 3134 Gömlek No: 235026 Fon Kodu: BEO
- BOA, Tarih: 27/C /1332 (Hicri) Dosya No: 184 Gömlek No: 1332 Fon Kodu: İ..MMS.
- BOA, Tarih: 28/S /1313 (Hicri) Dosya No: 672 Gömlek No: 50338 Fon Kodu: BEO
- Dewey, John, Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, Devlet Basımevi, İstanbul, 1939.
- Erdoğan, Aynur, "Tanzimat Döneminde Yurtdışına Öğrenci Gönderme Olgusu ve Osmanlı Modernleşmesine Etkileri" *Sosyoloji Dergisi*, Sayı: 20, Dizi: 3, 2010/1.
- Kırpık, Güray, Ünal, Uğur, vd., Türk Eğitim Tarihi, Ankara, 2014.
- Mehmet Salih Erkek, "Avrupa'ya Gönderilen Osmanlı Talebeleri" *XVI. Türk Tarih Kongresi 20-24 Eylül 2010 Kongreye Sunulan Bildiriler*, 4. Cilt 2. Kısım, TTK, Ankara, 2015.
- MTTH Kararları (1925-1928).
- Mustafa Sâti Bey ve Lâyihaları, "Avrupa'ya Talebe İ'zâmı Meselesine Dâir", Haz. Uğur Ünal, Togay Seçkin Birbudak, Ankara, 2010.
- Takvim-i Vekâyi', 6 Receb 1332 (31 Mayıs 1914).
- Talim ve Terbiye Heyeti Kararı (TTHK), Tarih: 31.10.1932.
- TTKK, Karar tarihi ve No: 24.07.1992/198; 08.06.2007/115.

Diyar-ı Ecnebîde Tahsil-i İlm Serüvenimiz (1830-1950)

Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul

*Paris'e git bir an evvel akl ü fikrin var ise
Âleme gelmiş sayılmaz gitmeyenler Paris'e.*

Hoca Tahsin Efendi

Giriş

Kadim İslâmi maârif terminolojisinde ilim talep etmenin üç şartından bahsedilir: Gayret, hayret ve gurbet. İlim öğrenmek için memleketini terk etmek, uzak diyarlara gitmek, tarihin çok eski zamanlarından beri bilinen ve destanlaştırılan bir eylemdir. Antik çağda Atina akademisine Latince, mantık, matematik, metafizik vb. alanlarda ilim öğrenmek için uzak yerlerden gelen talebeler doluyordu. Helenistik dönemde Atina'nın yanında Roma, Antakya, Tarsus, Bergama, Rodos ve İskenderiye gibi kentler ilim merkezleri haline geldi ve dünyanın değişik bölgelerinden buralara bilgi tahsili için gelenler oluyordu. İslâm medeniyetinin hızla yükseldiği dönemlerde ise, artık dünyanın ilim merkezleri Endülüs, Kahire, Şam, Bağdat, Basra, Kufe'ye kaydı. Türklerin İslâm'la şereflemelerinden sonra ise Semerkant, Buhara, Taşkent, Maveraünnehir bölgesi ilmî bakımdan cazibe merkezi haline geldi. Sadece İslâm dünyasından değil, Avrupa'dan da buralara talebeler geliyor ve hem İslâmi ilimleri öğreniyorlar hem de Antik Yunan ile köklere yeniden dokunuluyordu. Haçlı Seferleri sonrasında Batı dünyasında kritik değişim ve oluşumlar meydana geldi ve burjuva sınıfının teşekkülüyle kilise tasallutundan kaçan batı insanı güvenilir limanlar aramaya başladı ve uluslararası ticaret canlandı. Yeni durumun daha sağlam temellere oturabilmesi için hukuki temellere ihtiyaç vardı. Bunu gerçekleştirmek için Bologna, Venedik bölgesinde kısmen kilise kontrolünde olsa da seküler hukuk tahsili veren sivil okullar yoğun bir ilgi

gördü. Öyle ki bu okullara Avrupa'nın her tarafından öğrenci geliyordu. Yerel halkın tepkisinden ve hocalara karşı ortak hareket etme dürtüsü yüzünden *üniversitas* adında öğrenci örgütlenmesi kuruldu. Bu örgüt dünyada üniversitelerin temelini oluşturdular.

Osmanlıların tarih sahnesine çıkmasından ve Fatih ile tam bir Cihan devletine dönüşmesinden sonra ise ilim merkezleri Anadolu'ya kaydı. Aslında Fatih İstanbul'u fethettiğinde hâlâ yeterli ilim ve sanat adamı yoktu ve buna çok üzülen Sultan, Kahire, İran ve Orta Asya'dan en meşhur hocaları -Ali Kuşçu bunlar arasında en bilinenidir- İstanbul'a davet etti. Bu eksikliği izalesi için yoğun bir çalışmaya girişildi, üst düzey medreseler kuruldu ve Fatih'in oğlu ve torunu zamanında artık İstanbul rüştünü ispat etmişti. Muhteşem Süleyman zamanında artık İslâm dünyasının ilim merkezi tartışmasız İstanbul'du. Bursa, Edirne, Konya, Halep, Şam, Bağdat ve Kahire İstanbul'u tamamlayan parçalar hükmünde ilim merkezleriydi ve buralara sadece Osmanlı topraklarından değil, dünyanın uzak bölgelerinden talebeler geliyordu. (Burada bilmediğimiz bir konu var. Acaba bu ilim merkezlerine Avrupa'dan ya da başka yerlerden gayrimüslim talebeler geliyor muydu? Geliyorsa bunlar hangi şartlarda ilim öğreniyorlardı? Doğrusu eğitim tarihimizin yakası açılmamış bir sorusu cevap beklemektedir). Osmanlı döneminde başka memleketlere ilim öğrenmek maksadına matuf olarak sıra dışı bir devlet/saray okulu olan Enderun da bir tür örnek olarak zikredilebilir.

16. yüzyıldan sonra Avrupa'da tamamıyla o bölgenin dinamikleriyle açıklanabilecek, ancak Haçlı seferlerine kadar uzanan zihni geçmişi olan bir değişim ve dönüşüm yaşandı ve önce aydınlanma, sonra da sanayi devrimi ortaya çıktı. Bu

oluşumlar, devlet, siyaset, ekonomi, hukuk, din, toplum, ahlâk, ticaret vb. hayatın hemen her alanında radikal değişimler meydana getirdi. Elbette en somutu askerî üstünlük ve sömürgecilikle aşırı zenginleşmeydi. İşte bu dönemde dünyanın diğer bölgelerindeki ülke ve toplumlar, Avrupalılardan geride kaldıklarını anlayarak, onlarla mücadele etmek için onlar gibi olabilmek amacına yöneldiler. 17. yüzyılın sonlarında Rusya, Avrupalılaşmak için bir dizi reforma başladı. Büyük Petro zamanında yapılan reformların tamamı, Avrupa ile mücadele temeline matuftu. Yeniliklerin ithali ve topluma intibakı için, dönemin askerî bakımdan en önde görünen ülkesi Prusya ve sonra da İngiltere ve Fransa'ya devlet tarafından düzenli bir şekilde öğrenci gönderme gündeme geldi. Artık dünyanın ilim merkezleri Berlin, Heidelberg, Münih, Londra, Manchester, Oxford ve Paris gibi yerler olmuştu.

Bu zamanda Osmanlı devleti de hayli sıkıntılı dönem geçiriyor, savaşları kaybediyor, toprak kaybediyor, gelirler azalıyor, toplum bunalım yaşıyordu. Artık uluslararası ticaret, diplomasi, tercümanlık, sanayi ve teknoloji elzem görülüyor ancak bunları devlet kendi kadim yetenek ve yöntemleriyle üretemeyeceğine inanmış görünüyordu. Onun için de bu kabiliyetleri bir an önce kazanabilmek adına, bir taraftan yabancı uzmanlar davet edilirken, diğer taraftan da Avrupa'ya talebe göndermenin çare olacağı düşünüldü. Böylece, 1750'lerden itibaren yeni bir süreç başladı. Başlangıçta istisna ve geçici bir çözüm olarak düşünülen uygulama, zaman içinde bir zaruret ve devlet politikası/geleneği haline geldi. 2015 senesine geldiğimizde, yurtdışında devlet desteği ya da kendi imkânlarıyla 100 binin üzerinde öğrenci okutan bir eğitim sistemine sahip devlet halinde yolumuza devam ediyoruz. II. Dünya savaşından sonra Okyanus ötesinin hemen her konuda merkez olmaya başlamasıyla öğrenci gönderme rotası da değişti. Boston, Princeton, New York, Los Angeles, Şikago dünyanın yeni ilim, kültür ve sanat merkezleri olarak, bütün dünyadan öğrenci çekmekte ve bilgide gözü olanların rüyalarını bu şehirler süslemektedir.

Yurtdışına öğrenci gönderme uygulaması sadece Türkiye için değil, nerdeyse batı dışı bütün toplumlar, Japonya, Rusya, Hindistan, Çin, İran, Mısır ve güney Amerika gibi ülkelerin temel bir eğitim politikası olmuştur. Başlangıçta tamamıyla kişilerin, ailelerin irade ve imkânları doğrultusunda gelişim göstermiş ve asla bir düzen ve program dâhilinde olmayan yurtdışına talebe gönderme

işi, modern ulus-devlet döneminde kurumsal bir kimlik kazanarak devlet politikası haline gelmiştir. Elbette bu geleneğin son derece ciddi sosyolojik, psikolojik ve kültürel neden ve sonuçları vardır. Bu meseleye dikkatle eğilmeden, ciddi bir medeniyet ve yerli kültür iddiasında bulunmak anlamsızdır.

Yurtdışına talebe gönderme uygulamasında yalnız olmadığımız, gerek komşularımızın, gerekse batı dışı diğer birçok ülkenin 19. yüzyıl eğitim tarihine bakıldığında görülebilir. Konunun daha etraflı görülmesi ve konumlandırılabilmesi için Türkiye ile benzer modernleşme süreci yaşayan Rusya, Mısır ve İran'ın ülke dışına öğrenci gönderme tarihlerine kısaca değinmek anlamlı olacaktır.

1.Yurtdışına Öğrenci Göndermede Türkiye Dışı Örnekler

1.1. Rusya ve Büyük Petro

Rusya'nın Batı dünyasıyla daha yakından ilişki kurması, öncelikle İtalya'dan teknisyen, sanatçı ve Almanya'dan da göçmenler getirerek reforma başlamasını III. İvan zamanına (1462-1505) kadar dayandıranlar vardır. Ardından gelen IV. İvan ya da bilinen lakabıyla Korkunç İvan döneminde (1533-1584) ise İngiltere ile ticaret gelişti. Avrupa'ya ilk defa 17. yüzyılın başlarında Çar Boris Godunov'un öğrenci gönderdiği belirtilir.¹ Bu dönemden itibaren, Moskova'da Batı ile ilişkileri geliştiren bir yabancı yerleşim (Nemetskaya Sloboda) merkezi oluştu. Çar Michael zamanında da Oxford ve Cambridge Üniversitelerine öğrenciler gönderildi. Almanya, Hollanda ve İskoçya'dan bilim adamı, askeri uzman ve tüccarlar getirildi.²

Rusya'nın Avrupa'ya düzenli bir şekilde öğrenci göndermeye başlaması, Büyük Petro zamanında başladı ve 1697'de 50 kadar Rus aristokratını masraflarını kendileri ödemek üzere İtalya, Hollanda ve İngiltere'ye gemi yapımını öğrenmeye gönderdi. Çar bu tür bilgileri edinmek üzere Avrupa'ya işçi kılığında kendisi de öğrencilerinin ardından gitti (1697-1698). Amsterdam'da *Marangoz Peter* kimliği ile dört ay tersane işçileri arasında çalıştı. Bu arada askeri istihkâm, mimarlık ve mekanik dersleri aldı. Burada iken Rusya'ya 12 gemi süvarisi, 35 deniz yüzbaşı, 72 dümenci, 50 doktor ve birçok malzeme gönderdi. Hollanda'dan sonra İngiltere-

1. Nicholas Hans, *History of Russian Educational Policy 1701-1917*, New York: Russell and Russell, 1964.

2. Mustafa Ergün, "Rus Eğitiminde Batılılaşma Çabaları ve Reformlar", *Kuramsal Eğitimbilim*, 2/1, 2009, s.33.

re Kralını, Almanya ve Avusturya İmparatorlarını ziyaret etti. Oxford'dan onursal hukuk doktorası aldı. Almanya'da Leipzig ile sıkı dostluk kurdu ve ülkesine Fransız astronomi bilginleri ile Hollandalı, İtalyan ve İngiliz deniz subaylarını davet ederek döndü ve onlara görevler verdi.³ Petro Avrupa'ya başka seyahatler de yaptı.

Petro, halkını eğitime aydınlatmaya inanmış ve kitle eğitiminin gücünün farkına varmış bir liderdi. Bu amaçla başta gemi yapıcılığı olmak üzere, yabancı dil öğrenme, ekonomi, tıp, güzel sanatlar ve mimari alanlarında da Batıya öğrenciler gönderdi. Gönderdiği öğrencilerin de yardımıyla Rusya'da büyük reformlar yaptı. Geleneksel Rus takvimi yerine Protestan takvimini kabul etti, geleneksel Ortodoks kilisesinde radikal değişimler yaptı.⁴ Kutsal Sinod'un kurulması ve başkent St. Petersburg'a taşınmasında Batıda eğitim almış öğrencilerin katkısı büyüktü.

Büyük Petro'dan sonra batıyla ilişkiler politikasında değişimler oldu. I. Paul zamanında tersine bir siyaset başladı ve Avrupalı öğretmenler kovuldu, yabancı kitaplar yasaklandı, yurtdışı yasağı getirildi. Ancak bir sonraki Çar I. Alexander zamanında bu yasaklar kalktı. Yeniden Avrupa'ya öğrenci gönderilmeye başlandı. Ardından gelen II. Alexander 1863'te Avrupalı profesörlerin de kılavuzluğunda bir dizi yeni üniversite kanunu çıkardı. 1850'lerden itibaren Rusya'da birçok modern yüksek okul ve orta düzeyde sayıları hayli fazla okul vardı. Bu okullara ancak soylular çocuklarını gönderebiliyordu. Soylu olmayan varlıklı aileler ise çocuklarını yurt dışına gönderiyordu. 19. yüzyılın sonlarında yükseköğretim yapmaya istekli kızlar⁵ üniversiteye dışarıya özellikle Almanya'ya gidiyorlardı. Rusya bu tarihlerden sonra artan sayıda öğrencisini Almanya, İngiltere, Fransa ve I. Dünya savaşıdan sonra da Amerika'ya gönderdi. Uygulama komünist dönemde rafa kalksa da soğuk savaş sonrasında yeniden devam etti.

1.2. Mısır ve Kavalalı Mehmed Ali Paşa

Osmanlı modernleşmesinin hızlandığı II. Mahmut döneminin önemli gelişmelerinden biri de Mısır'da Mehmed Ali Paşa'nın iktidarını pekiştirmek için İstanbul ile yarışarcasına, hatta ondan önde giden bazı reform hamleleridir. Gerek modern askerî ve malî teşkilatın tesisi gerekse modern okulların açılması hususunda Mısır daima bir adım öndeydi. Bu önceliğin ve başarı gibi duran görünümünün ardında, İstanbul'daki iktidar boşluğu ve güç zafiyetini sezerek yönetim açıklıklarından istifade kurnazlığının yattığını belirtmek gerekir.

Mısır'ın askerî, malî ve sınaî durumunun modernleştirilmesi için öncelikle İtalya'ya sonra da Fransa'ya ilk öğrencilerin gönderilmeye başlanması Mehmed Ali'nin Vali olarak atanmasından dört sene sonra gerçekleştiği görülmektedir. Her ne kadar *Türk Maarif Tarihçisi* Osman Ergin Mısır'dan Avrupa'ya ilk öğrencinin 1813'te



Rus modernleşmeni başlatan **Büyük Petro**, en başta kendisi bir gemi işçisi olarak Avrupa'ya gitmiş ve sonra pek çok öğrenci göndermişti.

gönderildiğini söylese⁶ de bu tarih birkaç sene daha geriye gitmektedir. Kahire'den İtalya'ya özellikle Leghorn, Milan, Floransa ve Roma'ya askerî ve teknik bilgiler, basımcılık ve mühendislik talep etmek üzere 1809'dan önce öğrenci gönderildi. İlk talebe olarak, Nureddin Osman Efendi 1809'da Mısır'dan ayrıldı ve beş sene Pisa ve Leghorn'da İsveçli General Joseph Bokty'nin danışmanlığında öğrenim gördü. Osman Efendi iki sene de Paris'te vakit geçirdi ve 1817'de Mısır'a döndü.⁷

Aynı tarihlerde Nikula Musabiki de basımcılık tekniği eğitimi almak üzere Roma ve Milan'a gönderildi. 1818'de bazı öğrenciler gemi yapıcılığı, kaptanlık ve mekanik talep etmek üzere İngiltere'ye geldi. 1818'de Avrupa'ya gönderilen toplam öğrenci sayısı 28 idi ve bunların 1826'ya kadar toplam masrafları 30 bin İngiliz poundu kadardı. Bundan sonra 1826'ya kadar ne kadar öğrenci gönderildiğine dair kesin kayıtlar yoktur.⁸

Mehmed Ali Paşa Avrupa'ya gönderdiği öğrencileri beklerken kendisi de Mısır'da boş durmamıştı. 1815'te İstanbul'dan gelen İbrahim Ağa'nın yar-

3. Ergün, *age*, s.33.

4. Daniel R. Brower, *Training the Nihilists, Education and Radicalism in Tsarist Russia*, London: Cornell University Press, 1975, s.69.

5. Hans, *age*, 1963.

6. Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul: Eser Matbaası, C.1, 1977, s.436-437.

7. J. Heyworth-Dunne, *An Introduction to the History of Education in Modern Egypt*, London: Frank Cass, 1968, s.105.

8. Dunne, *age*, s.106; Ergin, *age*, s. 436-437.

dımıyla Ağustos 1815'te Nizam-ı Cedid tarzında kendi ordusunu kurmaya çalıştı ama başarısız oldu.⁹ Bu arada Mısır'ın zengin imkânlarını kullanarak, yüksek maaşlarla Avrupalı uzmanlar getirdi. 1813'ten 1925'e kadar Avrupa'ya kabileler halinde 28 öğrenci gönderilmişti.¹⁰ 1826'da bir grup öğrenciyi (içlerinden meşhur Rifa'a Et-Tahtavî de var) Mehmed Ali Paşa Paris'e göndermiştir.¹¹ Bu öğrenciler dönüşlerinde Mısır'da sosyal, kültürel ve askerî hayatın değişiminde önemli rol oynadılar.

Mısır yine İstanbul'dan hayli önce sayılabilecek bir tarihte Paris'te kendi öğrencileri için *Ecolé Egyptienne* adında 1826'da bir okul açmıştır. Bu okula ilaveten ya da bunun geliştirilmiş haliyle, 1844'te *Ecolé Militairié Egyptienne* adında bir başka okul daha eğitime başlamıştır. Aynı tarihlerde, Paris Sefiri Cemil Paşa'nın bildirdiğine göre, Ermenilerin de, Paris'te *Muradyan Koleji* adında *Collège Arménian* adında bir okulları bulunmaktadır.¹² Bu okula Avrupa dışından Ermeniler çocuklarını gönderiyordu. Fransa'ya giden Osmanlı öğrencileri her iki okula da gitmekteydiler. Osmanlı bu okulları örnek alıp yaklaşık kısa bir süre sonra kendi okulunu, Mekteb-i Osmanî'yi Paris'te kuracaktır.

1850'lerden itibaren Mısır için Fransa, İngiltere ve Almanya gibi ülkelere sürekli olarak, program dâhilinde öğrenci göndermek İstanbul'da olduğu gibi bir politika haline gelmiştir. Mısır'ın özerk hale gelmesi sonrasında da yurtdışına talebe gönderme hız kesmeden devam etti. Bugün Amerika ve Avrupa'da en çok öğrenci okutan ülkelerin başında Mısır gelmektedir.



II. Mahmud'un bazı zaafalarını çok iyi kullanarak büyük nüfuz elde eden, İstanbul'dan önce İtalya ve Fransa'ya öğrenci gönderip Mısır'da modern ordu, mali ve idarî sistemi kuran **Vali Kavalalı Mehmed Ali Paşa**



İran'ın geleceğini yurtdışında eğitim alan gençlerde görerek, Avrupa'ya çok sayıda öğrenci gönderen **Kaçar Hanı Nasuriddin Şah**

1.3. İran ve Kaçar Hanı Nasuriddin Şah

İran da Osmanlı ve Mısır'dan sonra Avrupa'ya öğrenci göndermeye başlayan Batı dışı toplumların başında gelmektedir. Batı eğitim sisteminden istifade etmek ve bilgi aktarımı yapmak için ilk teşebbüsler, İran'ın komşuları olan Osmanlılar ve Mısırlıların aşağı yukarı aynı dönemlerde gerçekleşti. İranlılar da 19. yüzyılın başlarında Avrupa üniversitelerine öğrenci göndermeye başladı. Avrupa'da tahsil için İranlı ilk öğrenciler 1811'de yola çıktı. İran'ın II. Mahmud'un yönettiği Osmanlı ve Mehmed Ali'nin iktidar olduğu Mısır'a göre daha yavaş ve müte-

vazı adımlar attığı görülmektedir.¹³

1811'de, iki İranlı öğrenci Londra'ya ulaştı. Hacı Baba Afşar tıp eğitimi almak, Muhammed Kazım da teknik ressamlık ve tasarımcılık çalışmak üzere İngiltere'de ülkelerini temsil ediyorlardı. Kazım orada vefat etti. Afşar ise dokuz sene sonra fizik eğitimi almış olarak yurduna döndü. İran 5 kişilik ikinci bir talebe kafilesini Colonel William Arcy adında bir İngiliz misyon anlaşmasını takiben dört sene sonra 1815'te yola çıkardı. Bu 5 kişiden Mirza Rıza Mohandes Bahşi topçuluk, Mirza Cafer mühendislik, diğer Mirza Cafer tıp, Muhammed Ali Ahangar silah teknikleri ve çilingirlik ve Mirza Salih Şirazi de sosyal bilim (Humanity) ve dil tahsili yapmak üzere yoldaydı.

İran için Avrupa'ya öğrenci göndermenin ilk periyodu böyle başladı, ikinci dönem ise 1845'ten 1847'ye kadar devam etti. 1845'in başlarında Muhammed Şah 5 talebeyi Fransa'ya gönderdi. İran için üçüncü ve en önemli safha Nasuriddin Şah dönemidir (1848-1896). Kaçar Emiri Nasuriddin Şah'ın 1848'de tahta oturmasından sonra

İran'da eğitimde modernleşme konusunda birçok adımlar atıldı. İlk olarak 1846/47 de haklarında pek bilgi bulunmayan 3 öğrenci Fransa'ya eğitim için gönderildi. 1849'a yaklaşırken, Amir Kabir 6

13. David Menarshi, *Education and the Making of Modern Iran*, Ithaca and London: Cornell University Press, 1992, s.46.

9. Dunne, *age*, s.106.

10. Ergin, *age*, s.437.

11. Ekmeleddin İhsanoğlu, *Mısır'da Türkler ve Kültürel Mirasları*, İstanbul: IRCICA Yayınları, 2006, s.28.

12. Adnan Şişman, "Egyptian And Armenian Schools Attended By Ottoman Students in Paris", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2009) 2/1, s.6.

İranlı öğrenciyi farklı ülkelere özellikle meslekî eğitim almaları için gönderdi. Bunlardan Abbas Karbala cam sanatı öğrenmek için St. Petersburg'a, Sadık Karbala metalürji tahsili için Moskova'ya, Ali Meşhede marangozluk ve çelik yapımı için yine Moskova'ya, Ağa Abdullah mum yapımını öğrenmek için St. Petersburg'a, Ağa İsfahani kâğıt üretimi bilgisini temin için yine St. Petersburg'a gönderildiler. Diğer iki kişi de ipek endüstrisinde eğitilmek üzere İstanbul'a geldiler.¹⁴

1850'lerden önce Osmanlı topraklarına olduğu kadar İran topraklarına da Avrupalı ve Amerikalı misyonerler çoktan ulaşmışlardı ve misyonerlerin oralarda okulları vardı. Nasuriddin Şah misyonerlerin kendi ülkesinde okul açmasına izin verirken, kendisi de 1858'de 42 kişilik bir öğrenci grubunu Avrupa'ya gönderdi. Bu öğrencilerin çoğu kısa bir süre önce kurulmuş olan ilk İran üniversitesi Dânişgâh (Darülfünûn) mezunu idi. Nasuriddin Şah döneminde 1858'den sonra blok halde öğrenci gönderilmeye devam edildi. Bu öğrenciler genellikle tıp, eczacılık, madencilik, kimya mühendisliği, astronomi, siyasal bilimler ve diğer bilimlerde eğitimlerini tamamlayıp yurtlarına döndüklerinde yüksek makamlara atandılar ve daha sonraki İran devrimlerinin hazırlayıcıları arasında yer aldılar.¹⁵ 1860'lardan sonra İran daha çok Avrupa ülkelerinden İngiltere ve Fransa'ya öğrenci göndermeye devam etti.

Birçok ülkenin yurtdışına öğrenci gönderme uygulaması yanında onlar için başka ülkelerde okul açma projesi de vardır. İran da bu tecrübeyi hayata geçiren ve yurtdışında okul açan ülkelerdendir. İran yurtdışında kendi tebaası ya da bir nevi misyonerlik amacıyla okullar açmıştı. 1919 yılına ait bir istatistiğe göre İran'ın Ortadoğu ya da Mezopotamya'da 5, Kafkasya ve Türkistan'da 4, İstanbul'da 1 okulu vardı ve bu okullarında 2500'ün üzerinde öğrenci eğitim görüyordu.¹⁶

2. Osmanlı Devleti'nde Yurtdışına (Avrupa) Öğrenci Göndermenin Başlaması

*Diyâr-ı küfrü gezdim, beldeler kaş'aneler gördüm
Dolaştım mülk ü İslâm'ı, hep virâneler gördüm.*

Ziya Paşa

14. Menarshi, *age*, s.47-48.

15. İssa Khan Sadiq, *Modern Persia and Her Educational System*, New York: Columbia University Publication, 1931, s.18.

16. Sadiq, *age*, s.81.

Osmanlı devletinin batı ülke ve toplumlarıyla ilişkisi aslında kuruluşundan itibaren başladı. Ancak 17. yüzyıldan sonra söz konusu ilişkinin seyri ve niteliği değişti. Özellikle matbaanın Müslümanlar tarafından kullanılmaya başlamasının ardından ilim, sanat ve kültür hayatından artık bir taklit ve ithal hayatı başladı. 1834'te Mühendishâne adında yeni bir okul kurulduysa da uzun ömürlü olmadı. I. Mahmut devrinde Claude Alexandre Comte te de Bonneval (Humbaracı Ahmed Paşa) adında bir uzman getirilerek Humbara Ocağı kuruldu. Aradan bir elli yıl kadar geçtikten sonra I. Abdülhamid ve II. Selim zamanlarında yeni askerî mühendis okulları açıldı. III. Mustafa devrinde Baron de Tott'un öncülüğünde Kâğıthane'de bir Deniz Mühendis Mektebi açıldı ve onu yirmi iki sene sonra III. Selim döneminde Nizâm-ı Cedid ve Kara Mühendis Mektebi izledi. Osmanlı'da Avrupa'ya ilk öğrencinin III. Selim zamanında gönderildiği ve giden kişinin de İshak Bey adında birinin olduğuna dair literatür varsa da bu kişinin, eğitim amaçlı değil, diplomatik görevle gittiği ve bu sürede dil eğitimi de aldığı belirtilmektedir.¹⁷

18. yüzyılın ikinci yarısında Avrupa ile ilişkiler bambaşka bir boyuttaydı. Daimi elçilikler oluşturuldu, yabancı dil ve kültürü bilmek önemli bir devlet ihtiyacı olarak hissedildi. Bilim, teknik ve teknolojiadaki eksikler de devletin içinde bulunduğu sorunların ana kaynağı olarak telakki ediliyordu. Başvurulan çarelerden biri Avrupa'dan uzman subay, teknisyen ve mühendis getirmek idi. Ancak bunun yeterli olmadığı kısa sürede anlaşılarak, farklı programlara talep duyuldu ve tıpkı diğer ülkelerin yaptığı gibi (Rusya, Mısır, Japonya) Avrupa'ya öğrenci gönderilmeye karar verildi.

1820-21'de Cezayir ulemasından Hamdan Efendi'nin oğlu Seyid Ali Osmanlı Devleti adına Fransa'ya gönderilmiş ve burada bir askerî okula kaydolmuştur. Dokuz sene topçuluk ve istihkâmcılık eğitimi aldıktan sonra yurda dönmüş ve Osmanlı ordusunda binbaşılığa terfi ettirilmişti. Bahsi geçen kişi, Osmanlı müşir ve valilerinden Ali Rıza Paşa'dır.¹⁸ Bu tecrübe bir ilk olarak sayılabileceği gibi, İstanbul'dan olmaması nedeniyle sayılabilebilir de.

II. Mahmut devrinin sonları, Avrupa'ya öğrenci gönderme süreç ve geleneğinin başlangıcını oluş-

17. Aynur Erdoğan, *Türkiye'de Yurtdışına Öğrenci Gönderme Olgusunun Sosyolojik Çözümlemesi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış YLT, 2009, s.23-24.

18. Adnan Şişman, *Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Öğrenciler (1839-1876)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2004, s.4.

turur. İlk defa 14 Aralık 1830'da, Kaptan-ı Derya ve Sadrazam Hüsrev Paşa'nın himayesinde Hüseyin, Abdüllatif, Ahmed, Mehmed Reşid ve Edhem adlı beş¹⁹ öğrenci, -bu gençler Paşa'nın köleleriydi-²⁰ Fransa'ya *askerî alanda* eğitim yapmak üzere gönderildiler. Bu öğrencilerin gönderilme zamanı hakkında kaynaklar farklılıklar gösterse de Şişman'ın arşiv belgelerinden hareketle belirttiğine göre kesin tarih 1830'dur.²¹ Baştan iki öğrenci 1838'de tahsillerini tamamlayıp geri gelmişlerdir.

2.1. İlk Teşebbüsün Hikâyesi: Avrupa'ya Kimler Gitsin?

Müslüman bir ülkeden, bazıları çocuk sayılabilecek gençlerin ecnebi bir memlekete tahsil için gönderilmesi birçok risk barındırıyordu. Bunun için gönderilecek öğrencilerde çalışkanlık, gayret, zeka, din ve milliyet hisleri bakımından bazı vasıflar arandı. Buna karşın Avrupa'ya gönderilecek öğrencilerin nereden seçileceğine dair önemli bir tartışma yaşanmıştı. Maarifin ilk tarihçisi Mahmud Cevad bu önemli hadiseyi şöyle anlatır:

1830-31 senesi tahsil-i maârif için Avrupa'ya yüz *elli* şakird gönderilmesi hakkında taraf-ı Sultan Mahmûd-ı Hanî'den emir verilmiş ve bunların Enderûn ve Tıbbiye efendilerinden intibahı takarrür etmiş ise de bu teşebbüs o vaktin ahâlisine pek çirkin görüldüğünden lisân-ı halktan ittikan bu intihabdan sarf-ı nazarla Harbiye Mektebi ve Hendesehâne-i Âmire şâkirdânından yüz ellisi izam edilmiştir. Avrupa'ya talebe izâmı meselesi de güft ü gûy-ı ahâlîde kalmayub karar-ı hükümet-i tağyire kadar icrâ-yı tesir etmesi ne kadar garaibden ise bu vak'anın o zamanın vak'anüvisi ve istikbâlin Maârif Nazırı olan Es'ad Efendi'nin târihine "*kangı nâkesin re'y ü ifadesiyle*" ibâre-i takbîhiyesi ile yazılması da o kadar şâyân-ı tessüftür.²²

19. Erdoğan, *age*, 2009, s.37.

20. Kansu Şarman, *Türk Promethe'ler, Cumhuriyet'in Öğrencileri Avrupa'da*, İstanbul: İş Bankası Yayınları, 2005, s.14.

21. Şişman, *age*, 2004, s.5.

22. Mahmud Cevad İbnü's-Şeyh Nafi, *Maârif-i Umûmiye Nezâreti. Tarihçe-i Teşkilât ve İcrââtı- XIX. Asır Osmanlı Maârif Tarihi-*, (Haz.: Taceddin Kayaoğlu), Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2001, s.6.

Cevad'ın anlattığına göre, Sultan 1830-31 senesinde Avrupa'ya 150 öğrenci göndermek için bir ferman yayımlamıştır. Gönderilecek öğrencilerin Enderun ve Tıbbiye'den seçilmesi kararlaştırılmış ise de bu dönemin ahalisine pek hoş gelmemiş ve bu seçimden vazgeçilerek Harbiye ve Hendesehâne'den seçilen öğrencilerin gitmesine karar verilmiştir. Konunun tartışılması halkın dedikodusunda kalmayıp, hükümetin kararını değiştirmeye varıncaya kadar etkili olması garip görülmüştür. Tarihçi ve geleceğin eğitim bakanı Esad Efendi'nin, bu hadiseyi anlatırken "hangi alçak herifin tercihi ve sözüyle" ifadesini kullanması hayli ilginçtir. İlk giden öğrenciler daha çok asker kökenliydi ve Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, Mühendishane-i Berri Hümayun, Tıbbiye ve Harbiye'den seçilmişlerdi ve askerî eğitim almak için gönderilmişlerdi. Elbette kimya, mühendislik, teknikerlik vb. eğitimi için gidenler de vardır. Örneğin, batılı anlamda ilk ressamlardan Hüsnü Yusuf (1817-1861)²³ sanat alanında eğitim almak için 1830'larda Avrupa'ya gönderilenlerdendir.

Avrupa'ya giden talebelerin tahsil mekânları öncelikle Fransa ve orada da Paris'ti. Daha sonra ise Londra, Viyana, Berlin ve Belçika olacaktır. Bu dönemde Avrupa'ya giden öğrencilerin seçiminde Müslim – Gayrimüslim ayrımının gözetilmemiş olması önemlidir. Devlet bu süreçte sadece öğrenci göndermiyor aynı zamanda bürokrasi, diplomasi ve yabancı dil

öğrenme gibi amaçlarla idari ve bürokratik yapının farklı yapılarından kişileri de yurtdışına yolluyordu. Sadece devlet eliyle öğrenci gitmiyordu, gayrimüslim ve imkânı olan aileler de çocuklarını daha iyi eğitim alması için Avrupa'ya gönderiyordu. Zaten o dönemden önce özellikle gayrimüslimler üst düzey teoloji eğitimi almak ve din adamı yetiştirmek için düzenli olarak çocuklarını Roma, Paris, Venedik gibi yerlere gönderiyorlardı.

Osmanlı devleti adına 1830-35 arasında Paris ortaöğretim okullarında tahsil gören üç öğrenci vardı. Birincisi Hamdan Efendi'nin oğlu Ali Efendi, ikincisi gazeteci Alexander Blacque'nin oğlu Edouard Blacque, üçüncüsü ise çocukluğunda babası elçilik tercümanı olan Ruhuddin Efendi'yle

23. Şişman, *age*, s.10.



Tanzimat döneminde Avrupa'ya ilk gönderilen öğrencilerin anlatıldığı Adnan Şişman'ın öncü kitabı.

1834'te Paris'e gitmiş olan ve Saint Louis Lisesinde üç yıl tahsil gören Ahmet Vefik (Paşa)'ti.²⁴ Ruhud-din Mehmet Efendi 1834'te elçi tercümanı olarak Paris'e gitmiş, torunu Ahmet Vefik Paşa da orada tahsil görmüştür. 1840 Mayısında Tophane, Harbiye ve Mühendishane'den seçilen 17 öğrenci Paris'e gönderilmiştir.²⁵

1876 yılına kadar Avrupa'ya toplamda 422 kişi devlet tarafından eğitim amacıyla gönderilmiştir. Bunlardan 77'si, 1830-1840 arasında, 99'u 1840-1856 arasında, 186 kişi de 1856-1875 arasında gitmiştir. Bu öğrencilerden 267'si Müslüman 90 kişi de gayrimüslimdir. Bu gruptan 254 kişi Fransa'ya 67 kişi İngiltere'ye, 34 kişi Avusturya'ya, 10 kişi Almanya ve 6 kişi de Belçika'ya gitmiştir.²⁶

1830'lardan itibaren giderek artan bir sayıda Avrupa'ya öğrenci gönderilmeye başlansa da belirgin bir plan ve programdan bahsetmek güçtür. Bilinen gerçeklerden biri Avrupa'ya gönderilen öğrencilerin çoğu yurda döndüklerinde itibarlı yerlerde işe başlamışlar ve Tanzimat dönemi yeniliklerinin motor görevini üstlenmişlerdir. Bunların arasında Tanzimat'ın kudretli Paşalarından Mehmed Emin Âli Paşa, Mehmed Namık Paşa, Ahmed Vefik Paşa gibi pek çok üst düzey bürokrat ve devlet adamı vardır. İlk Osmanlı Darülfünû'nda hizmet eden Derviş Paşa da Avrupa'da tahsil yapanlardandır.

Osmanlıların Avrupa'ya ilk öğrencilerini gönderirken psikolojik bir rahatlık içinde oldukları ve belirgin bir kompleks içinde olmadıkları anlaşılmaktadır. Onlara göre bu öğrencilerin getireceği bilgi, teknik ve teknoloji sadece Avrupalılara ait değildir. Zira bu bilginin oluşumunda Müslümanların da katkısı vardır ve bunun getirilmesinde bir sakınca yoktur. Denilebilir ki, Türkiye'nin batılılaşması ve çarpık modernleşmesinde, geleneksel kodlardan uzaklaşarak yerel sos-

yolojiye derin bir çelişki sokularak gayri millî bir devlet ve bürokratik yapının kök salmasında bu öğrencilerin katkısı herkesten fazladır.

Osmanlı Devleti mevcut sıkıntıları aşmak konusunda Avrupa'ya öğrenci göndermeyi önemli bir çözüm aracı olarak görmektedir. Sultan Abdülmecid Tanzimat'ın ilanından beş ay sonra çiçeği burnunda bir padişah olarak 1840 yılı Mayıs ayında Tophane, Harbiye ve Mühendishanelerden Avrupa'ya gönderilecek 17 öğrenci için gerekli izne imza atarken bu uygulamanın devlet için faydalı olacağını belirterek hiçbir masraftan kaçınılmaması gerektiğini salık vermiştir. Bunun yanında padişah, öğrencilerin dinî ve millî değerleri içselleştirmeden yurtdışına çıkmanın onları bu topraklara yabancılaştıracağı, din ve milliyetinden koparacağı ve kendi toplumlarını küçümseyen bir psikolojiye sokacağı ihtarını yapmıştır. Abdülmecid, bu çok masraflı usuldense burada okul açarak Avrupa'dan getirilecek öğretmenlerle daha fazla öğrencinin eğitim göreceğini düşünmektedir. Avrupa'da elli kişi için harcanacak para ile burada bir okul açılabilir ve elli yerine beş yüz kişi eğitim görebilirdi. Buna rağmen, bu kadar masraflı olmasına karşın kapasiteli okullar kuruluncaya kadar öğrencileri yurtdışına gönderme yoluna gidilmiştir.²⁷



Devlet-i Âliye tarafından Fransa'ya maliye tahsili için gönderilen **İbrahim Şinasi Efendi**, bir gazeteci, edebiyatçı ve entelektüel olarak yurda dönerek beklentinin dışında bir figür olmuştur.

2.2. Avrupa'da Osmanlı Okulu: Mekteb-i Osmanî (1857)

Rusya ve Mısır örneğinde olduğu gibi, Avrupa'da talebe okutmak isteyen ülkeler, sadece öğrenci göndermiyor, aynı zamanda oralarda okullar da açıyorlardı. Osmanlı Devletinde 1830'larda başlayan talebe gönderme sürecini daha ileri bir noktaya taşımak ve daha çabuk ve etkili sonuç almak amacıyla 1856-57'de Avrupa merkezlerinde ve özellikle Paris'te bulunan öğrencilerin durum tespiti ve uygulama verimliliği için çalışmalar yapılmıştır. Aslında bu döneme kadar yurtdışına giden öğrencilerle elçilikler ilgileniyordu. Kurumsallaşmış bir denetim ve müfettişlik hizmeti yoktu. Elçilikler de bu uygulamadan rahatsız oluyorlardı. Bu yüzden, Paris elçisi Mehmed Cemil Bey elçiliğin işlerinin hafifletilmesi için bir okul açma önerisinde

24. Ercüment Kuran, "Türkiye'nin Batılılaşmasında Osmanlı Daimi Elçiliklerinin Rolü", *VI. Türk Tarih Kongresi, Ankara 20-26 Ekim 1961, Kongreye Sunulan Bildiriler*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1967, s.496

25. Bu öğrencilerin isimleri için bk.: Erdoğan, *age*, s.56.

26. Tanzimat dönemi Avrupa'ya gönderilen öğrenciler hakkında detaylı bilgiler için bk.: Aynur Erdoğan 2009 ve aynı yazarın doktora tezi: *Yurtdışı Eğitim ve Türk Modernleşmesi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2013, s.362 vd.

27. Erdoğan, *age*, s.50'den özet.

bulundu.²⁸ Fransızlar bunu önemsediler ve elbette kendi çıkarları için öncelikle ortak bir komisyon kurmayı ve okul müdürünün de Fransız olmasını istediler.

Komisyonun çıkarılan karar doğrultusunda asgari şartlar üzerinde anlaşıldı ve Sultan Abdülmecid'in izniyle 6 Kasım 1857 Cumartesi günü saat 13.00'da yapılan açılış töreniyle eğitim süresi üç yıl olan Mekteb-i Osmanî adında bir okul açıldı.²⁹ Okul için Paris'in biraz şehir dışında Grenelle Mahallesi, Violet Sokağı 53 numaralı adres-teydi ve bina için başlangıçta dokuz yıllık bir kira sözleşmesi yapıldı. Komisyonun 18 Mart 1860 tarihli oturum tutanağında okulun amacı; "askerî ve sivil görevlere memur yetiştirmekten başka Erkan-ı Harp subaylarına, mühendislere ve yönetici devlet adamlarına sahip olmaktadır"³⁰ şeklinde belirtilmiştir.

Mekteb-i Osmanî'de eğitimin ilk yıllarında öğrenciler Fransızca'nı geliştiriyor, bunun yanında tarih, coğrafya ve savaş sanatına dair genel bilgiler de alıyorlardı. Diğer iki senede Fransız dili geliştirilerek bu dille tarih, coğrafya, matematik ve doğa bilimi dersleri alınacaktı. Ayrıca bu derslere yönelik etütlerin yapılması da okulun programında mevcuttu.³¹ Okulun seviye ve amacına bakıldığında, Osmanlı öğrencilerini Fransız yüksekokullarına hazırlayan bir tür hazırlık okulu statüsünde olduğu görülmektedir.

Okulun ilk müdürü 1877'de Galatasaray Lisesi müdürü olacak olan Ali Nizami Bey'dir. 1 Ekim 1857 tarihinde eğitime başlayan okulda 1858-1859'da 44 öğrenci okudu.

28. Şişman, *age*, 2004, s.24; Erdoğan, *age*, 2009, s.65-66.

29. Mehtap Ay, *Paris Mekteb-i Osmanî'sinin Kuruluş, Amaç ve İşlevleri*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış YLT, 2007, s.42

30. Şişman, *age*, 2004, s.25.

31. Erdoğan, *age*, 2009, s. 68.

1861-1862'de 29 ve 1862-1863'te de 35 öğrenci eğitim aldı. 1863 yılı sonu itibarıyla Ali Nizami Bey görevini Münir Ahmed Esad Efendi'ye devretti ve müdürlüğün üç senede bir el değiştirmesine karar verildi.³² Mekteb-i Osmanî 6-7 sene kadar bir eğitim hayatından sonra kapandı.

Erdoğan'a göre, okulun bir yıllık masrafı 120 bin Frank'a ve bir öğrencinin masrafı 4 bin Frank'a ulaşmaktaydı. Eğer öğrenci Fransız lisesinde okursa bu masraf yarısının altına inebilecekti. Bu da Mekteb-i Osmanî'nin kapatılarak öğrencilerin okullara dağıtılmasının tercih sebebi olduğunu göstermektedir. Okulun kapanmasında hem bu masraf, hem de 1863'te İstanbul'da yüksek eğitim yapacak olan Darülfünûn'un açılmış olması etkili olmuştur. Bunun yanında İstanbul'da Fransız modelinde bir okulun açılacak olması ve Fransa Prusya savaşında Fransa'nın aldığı yenilgi de okulun kapanmasında etkili olan faktörlerdendir.³³

32. Erdoğan, *age*, 2009, s.74, Ay, *age*, s.85.

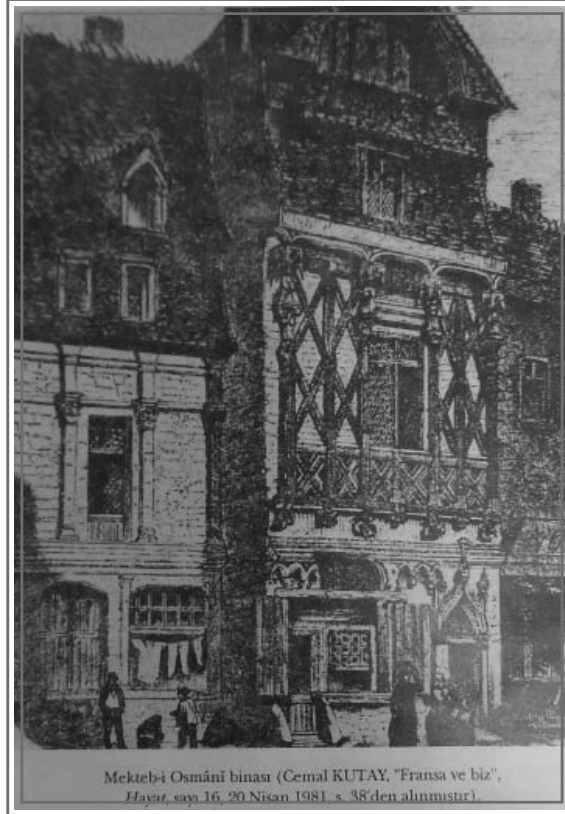
3. II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Döneminde Yurtdışında Eğitim (1876-1920)

II. Abdülhamid dönemi modernleşme bakımından Tanzimat döneminin alışkanlıklarını büyük ölçüde sürdürmekle birlikte sadece yöntem bakımından değişiklikler göstermektedir. Devlet kontrolündeki eğitim bu dönemde hızla yaygınlaşırken, nitelik olarak ilk ve orta öğretimde hatırı sayılır bir artış gözlenebilir. Abdülhamid dış baskıların ve Avrupa'daki yeni siyasal fikirlerin ülkede ortaya çıkaracağı kargaşalar için bir takım önlemler olsa da özellikle genç neslin Avrupa'ya kaçmasına engel olamadı. Ancak bu dönemde de Avrupa'ya talebe gönderilmeye devam edildi.

Abdülhamid zamanında toplamda 315 talebe Avrupa'ya gönderildi. Ancak bu dönemde her ne

32. Şişman, *age*, 2004, s.33, 45, 66 ve 67.

33. Erdoğan, *age*, 2009, s.74, Ay, *age*, s.85.



Paris'te daha fazla Osmanlı talebesine, daha düzenli bir eğitim imkânı sunması için açılan ancak çok kısa ömürlü olan **Mekteb-i Osmanî** binası

kadar Fransa yine ilk sırada yer alsada Almanya'ya gidişler arttı. Fransa'ya 172 öğrenci gönderilirken, Almanya'ya 109, Avusturya'ya 8, Belçika'ya 3, İsviçre'ye 12 talebe yollandı. Bazı öğrenciler de iki ya da daha çok ülkede eğitim almıştır. Abülhamid iktidarının dönemlerine göre de şöyle bir istatistik ortaya çıkmaktadır: 1880-1889 arasında 34 kişi, 1890-1899 arasında 160, 1900-1908 arasında 121 kişi Avrupa'ya tahsile gitmiştir. Eğitim için gönderilenlerin hangi alanlarda uğraştıklarına bakıldığında ise giden öğrencilerden çoğunun askerlik ve askeri teknoloji öğrenmesi istenmiştir. Daha sonra tıp, telgraf, ziraat, yol ve köprü işleri, hukuk, askerî tıp alanları gelmektedir.³⁴ Bu da teknik personele olan ihtiyacı göstermesi bakımından manidardır.

Devlet için yurtdışına eğitim için öğrencilerin gönderilmesi kadar, eğitimlerini tamamlayanların dönüşlerinde nerede ve nasıl istihdam edildikleri de bir o kadar önemli bir meseledir. Türk devlet ve bürokrasi hayatının en geleneksel ve can sıkıcı meselelerinden biri olan işe alınmada liyakatten ziyade sadakat ve ideolojik yakınlık hemen her dönemde varlığını sürdürmekle birlikte zaman zaman azalıp çoğalmıştır. Her ne kadar yurt dışında eğitim alanlar, ülkenin itibarlı noktalarında istihdam edilseler de bunlar arasında dönüşünde iş bulamayanlar, ya da hiç hak etmedikleri aşağı düzeylerdeki işlerde çalışmaya mecbur kalanlar da olmuştur. Abdülhamid döneminde de bunun örnekleri vardır. Örneğin, kendi imkânlarıyla Paris'te hem de o dönem için hayli elzem olan bir alanda eğitim gören Ahmed Rıza Bey dönüşünde kendine uygun iş bulamamıştı. Bunu hatıralarında şöyle hikâye eder:

Babam beni Paris'e ziraat tahsiline göndermişti. Babamın vefatı haberini aldım. İstanbul'a dönüşümde kendime bir iş aradım. Kimse beni ne çiftliğine aldı ne de bir sermaye koyarak bir çiftlik işletmek istedi. Nihayet hiç arzu etmediğim halde hükümet işine girmeye mecbur oldum. Ziraat Nazırı Arap Hakkı Paşa'ydı, Nezarette bana bir iş olmadığını söyledi. Fransa'da bir Ziraat Üniversitesi ve üç büyük ziraat mektebi var. Her sene yüzden fazla talebe çıkıyor, hepsi de iş buluyor. Bizim memleketimizde ise ziraata dair bir şey yapılm-

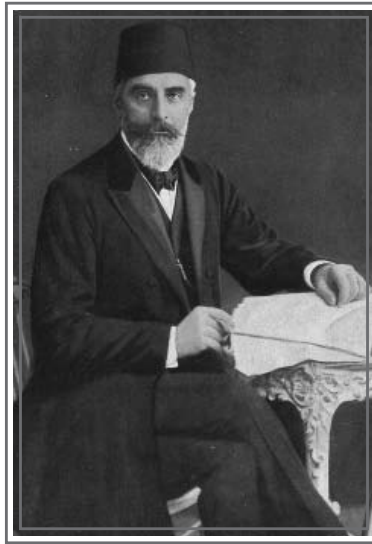
dığı ve yapılacak birçok iş bulunduğu halde kendi parasıyla tahsil etmiş, gelmiş bir adama iş yok deniliyor.³⁵

4. II. Meşrutiyet Döneminde Yurtdışında Eğitim (1908-1920)³⁶

24 Temmuz 1908'de Kanun-ı Esasî'nin yeniden yürürlüğe konmasıyla meşrutî bir idare kuruldu ve Osmanlı Devleti yepyeni bir sürece dâhil oldu. Bu dönemin en belirgin ve göze çarpan hadisesi şüphesiz Türk siyasal hayatında derin izler bırakan İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin iktidar olmasıdır. II. Meşrutiyet'te yurtdışı eğitim de yeni boyutlar kazanmıştır. Öncelikle dönemin aydınları farklı açılardan yurtdışı eğitimin üzerine tartışmışlar hatta projeler geliştirmişlerdir. İlk defa bu dönemde Osmanlı kızları da Müslüman ve gayrimüslim olarak eğitim seyahatine çıkabilmişlerdir. Yine bu dönemde okyanus ötesine de eğitim için gönderilenler olmuştur. Daha önce Fransa ağırlıklı olan istikamet artık büyük ölçüde Almanya'ya dönmüştür. Almanya'dan blok halde hocalar getirilerek özellikle yükseköğretim yeniden tesis edilerek, yeni bölümler kurulmuştur. İlk defa eğitim bilimi alanında özellikle Cenevre'ye eğitim için öğrenci gönderilmiştir.

II. Meşrutiyet'in batıcı aydınlarından Abdullah Cevdet *İctihad* dergisinde, Avrupa'ya daha çok talebe gönderilmesini savunmuştur. Hatta yüzer, iki yüzer değil, on binlerce talebenin gönderilmesini istemiştir. Bu isteğini de Japonya'nın elli altmış sene önceki durumuna referans vererek anlatmıştır:

"Japonya ilk uyanıklık devresinde, Avrupa'ya ve Amerika'ya defaten 20.000 talebe göndermişti! Şaka değil, yirmi bin diyorum! Bu yirmi bin talebe memleketlerine avdetlerinde, şaşırtıcı bir şekilde ve yüksek bir hızla ülkelerini bayındır kıldılar ve bir düzen meydana koydular. Biz bu 20.000 rakamını Maarif, Nâfia, Maliye, Orman, Harbiye, Bahriye, Ziraat, Posta-Telgraf-Telefon, bakanlıklarımızın ve bilhassa büyük servet ve kültür sahibi olan babaların dikkatlerine



Kendi imkânlarıyla Fransa'da tarım tahsili yapan **Ahmed Rıza Bey**, yurda döndüğünde kendisine göre iş bulamamış ve Bursa'ya maarif memuru olarak atanmıştı.

35. *Meclis-i Mebusan ve Ayân Reisi Ahmed Rıza Bey'in Anıları*, İstanbul: Arba Yayınları, 1988, s.9.

36. Erdoğan, *age*, 2013, s.272 vd.

34. Erdoğan, *age*, 2013, s.362 vd.

samimi bir niyet ve alçakgönüllülükle arz etmek isteriz.³⁷ Japon'un eğitim ve öğretimlerini bitirdikten sonra Japonya'ya dönüşleri 'Şems-i Tulû İmparatorluğu'nu yeniden canlandırdı. Bu genç ve münevver Japonların hiç biri Hugo'ya, Byron'a 'aleyhillâne' demedi. Hatta ilk defa Japonya limanını bombardıman eden amirali bile hürmetle yâd ettiler. Avrupa bize bir değil, bin tokat vurdu. Biz uyanmıyorsak kabahat Avrupa'nın mı, yoksa bizim bal kabağı kafalarımız mı?³⁸

Yine Abdullah Cevdet bir başka yazısında Avrupa okullarında Osmanlı menşeli öğrenci olmamasından yakınmış, eğitimsizliğin ve içinde bulunulan geri kalmışlığın temel sebebinin bu olduğunu savunmuştur: "Bugün Paris, Cenevre gibi, medeniyet merkezlerinde eğitim gören binlerce Bulgar, Rum, Sırp... ilh. gördüğümüz halde Girit'ten Rumeli'den, Anadolu'dan veya diğer İslâm ülkelerinden gelmiş tek bir gence bile tesadüf edemeyişimize bakılırsa -acılığı ile beraber hakikati itiraf edelim- şimdiki halimizden daha hakir, daha zelil olmadığımızı bin şükretmeliyiz."³⁹

Daha çok edebî yönüyle tanınan şair Tefvik Fikret de Avrupa'ya tahsil için talebe göndermeye hayli istekli olanlardan biridir. Üstelik Fikret bunu sadece teorik olarak değil, bizatihi oğlunu, bir ziya ülkesi olarak gördüğü önce İskoçya'ya kara topraktan altın yapmayı öğrenmek için yolcu edecektir. Fikret oğlunu Sirkeci'den yolcu ederken şöyle seslenir:



Avrupa'yı bir ziyâ, nur, oğlu **Haluk**'u da onun taşıyıcısı/ Promethe olarak görüp büyük umutlarda yurtdışına tahsile gönderen **Tevfik Fikret** projesinde büyük bir hayal kırıklığı yaşamış, papaz olan oğlu bir daha ülkeye dönmemişti.

37. Doktor Abdullah Cevdet, "Yaşamak Korkusu", İctihad, No: 35, 15 Teşrin-i Sâni [1]327, s.913.

38. Abdullah Cevdet, "Şime-i Muhabbet", İctihad, No: 89, 16 Kânûn-ı Sâni 1329, s.1979-1984.

39. [Abdullah Cevdet], "Tahsil, Terbiye ve Mekteplerimiz", Meşveret, No: 10, 18 Zilkade 1313, s.2.

"Bir ziyâ kârbânı bul ve katıl.
Gez, dolaş kâinât-ı efkârı,
-Dâimâ önde, dâimâ yukarı!-
Pür-tehâlûk hayât ü kuvvetden
Ne bulursan bırakma: San'at, fen,
İ'timad, i'tina, cesâret, ümid,
Hepsi lâzım bu yurda, hepsi müfid."⁴⁰

Tevfik Fikret tıpkı Abdullah Cevdet gibi Avrupa ilim ve tekniğinin alınması sürecinde herhangi bir süzgeç kullanmaz. Orada her ne varsa alınmasını, ithal edilmesini, insanlığın kurtuluşunun Avrupa ilim ve efkârının olduğunu söyler. Nitekim oğlunu bu konuda bir meşale olarak görür ve büyük ümitler bağlar. Ancak, Haluk daha sonra Amerika'ya gidecek ve dünyada nadir gerçekleşen bir hadiseyle ihtida ederek papaz olup, bir daha da doğduğu topraklara dönmeyecektir.

Aynı dönemde İslâmcı olarak adlandırılan çevrelerden de yurtdışına talebe gönderilmesi tartışmasına katılanlar vardır. Bu gruptan başı çeken Mehmed Akif Âsım karakteriyle yurtdışında eğitime karşı olmadığını ancak burada oldukça titiz davranılmasını önerir. Zaten Âkif, meşhur dizelerinde söylediği üzere: "Alınız ilmini Garb'ın, alınız sanatını; Veriniz hem de mesâinize son süratını. Çünkü kaâbil değil artık yaşamak bunlarsız; Çünkü milliyeti yok sanatın ve ilmin; yalnız" batı ilmine karşı değildir. Alabildiğince batıdan istifade edilmesini, onsuz yaşanamayacağını söyler. Akif'in hayali kahramanı Âsım, din ve ahlâk hususunda Haluk ile asla aynı cephede değildir. Âsım, Çanakkale savaşı çıktığında mühendislik eğitimi aldığı Berlin'den yurda döner. Ancak Akif, Âsım karakterinin devamını ne yazık ki yazmamıştır. Dolayısıyla denenmemiş bir proje olarak kalmıştır. Oysa Fikret'in projesi denenmiş ve büyük bir hayal kırıklığı ile neticelenmiştir.

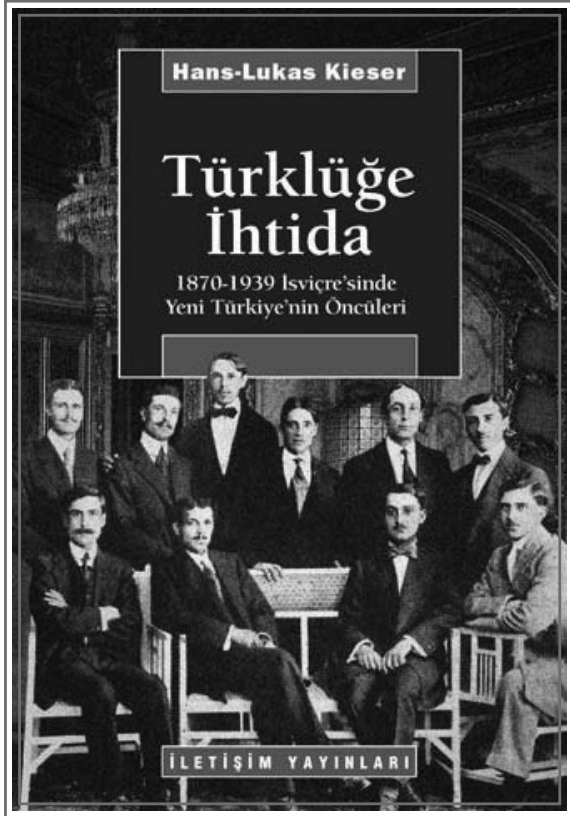
II. Meşrutiyet döneminde yurtdışı eğitim konusunda önemli gelişmelerden biri de Avrupa'nın farklı bölgelerinde daha çok İstanbul'daki Türk Ocakları ile irtibatlı öğrenci evlerinin ya da derneklerinin kurulmasıdır. Bunlardan en meşhur olanı, Lozan Türk Yurdu Cemiyeti'dir. Bunun yanında Berlin, Paris, Cenevre ve Lozan'da da Türk Yurdu Cemiyetleri kurulmuştur. Nizamnamesinde amacının "siyaset değil, içtimâi Türklük"⁴¹ olduğu-

40. Tefvik Fikret, *Haluk'un Defteri*, (Sadeleştiren: Yılmaz Özbek), İstanbul: Tefvik Fikret Derneği, 1967, s.45.

41. "Türk Talebesi Derneği", *Türk Yurdu*, C.1, S.7, 9 Şubat 1327, s.119-120.

nu belirten Lozan Türk Yurdu Cemiyeti buradaki Türk öğrencilerin daha rahat ve güvenli yaşama- larını sağlamaya çalışmıştır. Bu dernekler, aynı zamanda Avrupa'da milliyetçi Türk diasporasının oluşmasında da etkili olmuştur.⁴² İsviçre'deki Türk öğrenciler ve bunların milliyetçi tutumlarını inceleyen bir araştırmaya göre,⁴³ etnik milliyetçi Türk diasporasının idealleri Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir.

II. Meşrutiyet devrinde toplamda 550 talebe yurtdışına gönderilmiştir. 287 kişi Almanya'ya, 6 Amerika'ya, 10 Avusturya'ya, 16 Belçika'ya, 4 Bulgaristan'a, 131 Fransa'ya, 7 İngiltere'ye, 60 İsviçre'ye, 4 İtalya'ya, 2 Rusya'ya, 200'den fazla öğrenci de Macaristan'a tahsile gitmiştir. Devlet ve toplumun siyasal, soysal ve ekonomik olarak en buhranlı dönemi olan 1914 sonrasında da yurtdışı eğitimin devam ettiği görülür. 250'nin üzerinde öğrenci 1913-1914 senelerinde, 260'ın üzerinde de 1918 sonrasında gitmiştir. Gönderilen öğrencilerin 22'sinden elektrik mühendisliği, 19'undan hukuk, 12'sinden kimya, 22'sinden matematik,



II. Meşrutiyet döneminde İsviçre'deki Türk öğrenci diasporası, eğitimleri yanında etnik ve millî bilincin sert rüzgârında varlık mücadelesi veriyordu.
"Türklüğe İhtida"

42. "Avrupa'da Türk Talebesi", *Türk Yurdu*, C.3, S.50, 13 Teşrin-i Evvel 1329, s.44.

43. Hans Lukas Kieser, *Türklüğe İhtida*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2008.

13'ünden mühendislik, 68'inden öğretmenlik/pedagoji, 13'ünden siyasal bilimleri, 36 tanesinden de tabii ilimleri tahsil etmeleri istenmiştir.

Savaş sonrasında da öğrenci gönderilmeye az da olsa devam edilmiştir. 1918'de İstanbul Darülmualimîn'inden mezun Hıfzırrahman Raşit Öymen Almanya'ya pedagoji tahsiline gidenlerdendir. Aynı sene, seçkin Müslüman aile çocuklarından yaşları 15'in altında 20 kişi eğitim için Avusturya'ya gönderilmiştir. 1920'de iki kişi Amerika'ya gönderilmiştir. Ahmet Emin Yalman, Şükrü Esmer, Sabiha ve Zekeriya Sertel ile Mustafa Kemal'in eşi Latife hanım bu dönemde yurt dışına tahsil için gidenlerdendir.

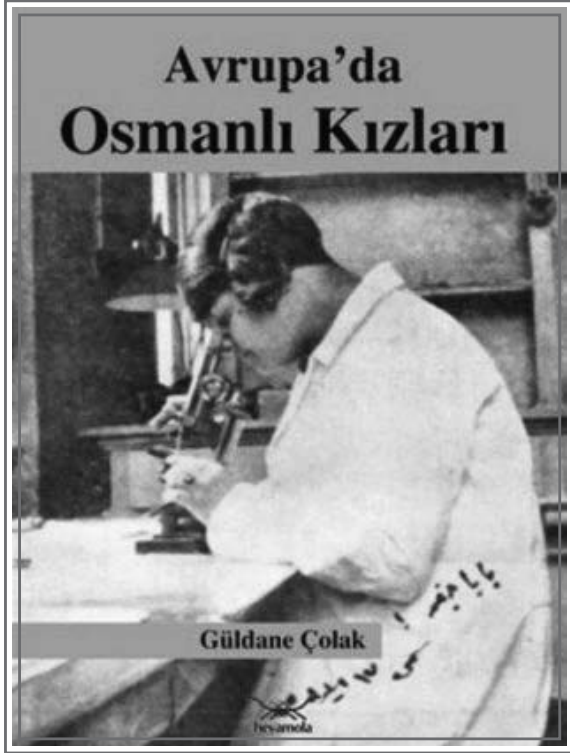
4.1. Osmanlı Kızları Tahsil-i Maârif İçin Avrupa'da

Genelde İslâm, özelde Osmanlı eğitim tarihi hakkında yaygın kanaatlerden biri de kadınların eğitim ve öğretim imkânlarından mahrum edildikleri yönündedir. Bu konu bir bilgi ve tespitten ziyade kanaat ve yorum olarak üretilmiş ve hakikatmiş gibi zihinlerde yer etmiştir. Nitekim yeni yapılan çalışmalarda, 15. yüzyılda bile bazı mahallelerde okuma yarışması yapacak kadar kadının olduğu, yine bazı vakıfların kadın öğretmen istihdam ettiği dair kayıtlar vardır.⁴⁴ Her ne kadar erkeklere sağlanan imkânlar kadar geniş ve sürekli bir eğitim imkânından şimdilik bahsedilemese de Avrupa'da olduğu gibi kadının görmezden gelinmesi İslâm ve Osmanlı geleneğinde söz konusu değildir.

Kadınların tahsil için yurtdışına gönderilmesinde yüz yıl kadar gecikme, bizatihi kadının güvenlik endişesinden kaynaklanmıştır. Müslüman kızların Avrupa'ya gönderilmesi II. Meşrutiyet yıllarında başlamıştır ancak bu süreç biraz tartışmalı olmuştur. Öncelikle Müslüman bir kadının ecnebi memleketine gönderilmesi başta ahlâki kaygılar olmak üzere farklı açılardan tehlikeli bulunarak tartışılmıştır. Bir önlem olarak ebeveyn ya da yakınlarıyla birlikte gitmesi teklif edilmişse de, burada iffetine dikkat eden bir kadının orada daha da dikkatli olacağı cevabı verilmiştir. Endişelerden biri de Avrupa'ya tahsile gönderilen kadınların evlenecek erkek bulmada yaşayacakları güçlük olarak gösterilmiştir.⁴⁵ Müslüman kadınların Avrupa'ya tahsile gönderilmesi meselesini manzum olarak anlatan en iyi metinlerden biri kuşkusuz, o dö-

44. Seyfi Kenan, "Modern Üniversitenin Oluşum Süreci", *Osmanlı Araştırmaları*, XLV (2015), s.339-340.

45. Çolak, *age*, s.54.



Biraz geç de olsa yurtdışına tahsile gönderilen ilk Osmanlı kızlarının hikâyesinin anlatıldığı **Güldane Çolak**'ın hacmi küçük ama önemi büyük bir çalışması

nemde bu tür meselelere ilgi duyan Mehmed Akif'e aittir:

Sonra zenginlerimiz: "Haydi gidin, fen getirin."
Diye, her isteyen şahsın bilmem kaç bin
Ruble tahsis ile sevkeylediler Avrupa'ya:
Pek fedâkâr idi hemşirelerim doğrusu ya.
Bu giden kafileden pek çoğu cidden tahsil
Ederek döndü. Fakat geldi üç beş de sefil,
Hepsinin nâmı telvise bihakkın yetti..
Görenler de ne peşîman oluyor şimdi!
Hiç unutmam, güvenip girdiğim adam yanına,
En cömert zengin iken şöyle cevap verdi bana:
"Günde on kere gelip istediniz, hep verdim.
Yine vermezsem eğer millet için, nâmerdim.
Yalnız ehline gitsin bu emekler... Olur a,
İş bizim Avrupa yârânına benzer sonra!
Hâli islâh edecekler, direyek kaç senedir,
Bekleyip durduğumuz züppelerin hali nedir?"
Geldi bir tanesi akşam, hezeyanlar kustu!
Dövüyordum, bereket versin, edebsiz sustu.
Bir selâmet yolu varmış.. O da neymiş: Mutlak,

Dini, milleti kökten kazıyıp, Ruslaşmak!
O zaman iş bitecekmış.. O zaman kızlarımız
Şu tutundukları gayet kaba, pek ma'nasız
Örtüden sıyrılacak.. Sonra da erkeklerden,
Analık ilmini tahsil edecekmiş... Zâten,
Müslümanlar o sebepten bu sefâlette imiş:
Ki kadın "sosyete" bilmezmiş esârette imiş!
Din için, millet için, iş görecek alçağa bak:
Dini pâmâl edecek, milleti Ruslaştırıcacak!
Bunu Moskof da yapar, şimdi rıza gösterelim;
Başka bir ma'rifetin varsa haber ver görelim!
Al okut, Avrupa tahsili desinler, gönder;
Servetinden bölerek nâmütenehi para ver;
Sonra bir bak ki: Meğer karga imiş beslediğin!
Hem nasıl karga? Değil öyle senin bellediğin!
Sade bir fuhşumuz eksikti, evet Ruslardan...
Onu ikmâl ediverdik mi bizimidir meydan!
Kızımın iffeti batmakta rezilin gözüne...
Acırım billâhi tükürsem yüzüne!

Demiş olaydı eğer: "Kızlara mektep lâzım...
Şu kadar vermelisin" Kahrolayım kaçmazdım.⁴⁶

Kızların Avrupa'ya gönderilmeye başladığı ilk tarih büyük olasılıkla 1908 ve sonraları olarak belirtilmektedir.⁴⁷ İlk defa 1914'te yabancı ülkelere gönderilen öğrenci hakkında bir düzenleme yapılmış ve yönetmelik hazırlanmıştır (*Memâlik-i Ecnebiyeye Gönderilecek Talebe Hakkında Nizamnâme*). Bu yönetmeliğe göre Avrupa'ya ancak yüksek tahsil için kız talebelerin gönderilmesi benimsenmiştir.

Kızların yurtdışında eğitim görmesi çeşitli nedenlerle sık sık tartışılrsa da öncelikle gayrimüslimlerden başlanmak üzere tedricen gelişme göstermiştir. İlk Osmanlı kızları da erkeklerde olduğu gibi Fransa, Cenevre ve Almanya'ya gönderilecektir. İlk giden kızların ağırlıklı olarak pedagoji eğitimi aldıkları görülmektedir. Bunun yanında piyano, resim, el işleri, ev idaresi, diş hekimliği, genel cerrahi, vb. alanlarda da eğitim alınmıştır. Kadınların Avrupa'ya eğitim için gönderilmeye başlanması sürecinde ön gereklilikler konusunda, başvuru sayısının azlığı nedeniyle kadınlara pozitif ayrımcılık

46. Mehmed Âkif, *Safahat, İkinci Kitap*, İstanbul: Sebilü'r-Reşad Kütüphanesi, 1912, s.22-24.

47. Güldane Çolak, *Avrupa'da Osmanlı Kızları*, İstanbul: Heyamola Yayınları, 2013, s.19.

yapıldığı belirtilmektedir. Buna karşın Avrupa'ya eğitime gitmede tanınmış çevre ve nüfuz her zaman etkili olmuş bir potansiyeldir. Dolayısıyla bu çevrenin çok büyük bir kesimi toplumsal üst sınıf (elit) mensuplarından oluşmuştur.

Avrupa'ya devlet desteğiyle planlı olarak öğrenci göndermenin yanında imkânları yerinde olan aileler bağımsız olarak çocuklarını farklı ülkelere gönderebiliyorlardı. İstek durumunda devlet bu öğrencilere de burs sağlayabilmiştir. Ancak bunlardan zorunlu hizmet beklemiştir. Bu bağlamda 1910'dan önce Cenevre'ye müzik eğitimi için giden Aranik Siramarkiyen ve yine Cenevre'ye elişleri eğitimi için giden Nevart Siramarkiyen hanımlara 1910'da Maarif Nezareti tarafından tahsisat bağlanmış ve böylece eğitimlerini devlet adına tamamlamışlardır.⁴⁸ 1912'den itibaren sınavla öğrenci gönderilmeye başlanmıştır. Buna göre Osmanlı tebaasının her cemaatinden eşit sayıda adayın gönderilmesi arzu edilmiştir. Adayların Türkçeyi iyi bilmeleri yanında gidecekleri ülkenin diline vâkıf olmaları, yüz kızartıcı bir suça bulaşmamış olmaları, on sekiz yaşından büyük olmaları, okul diplomaları ve ebeveyninin muvafakati şart olarak istenmiştir.

Devletin bizatihi kendisinin planlayarak, ilk defa kız öğrenci gönderme programı 1910-11'de başlamıştır. Pera Esayan mezunu Aznif Mehderyan resim alanında tahsil yapmak üzere Paris'e gönderilen Osmanlı vatandaşı ilk kız talebedir.⁴⁹ İlgili alanda çok da yetenekli olmayan bu hanımın hatır gönül ilişkileri sayesinde gönderildiğine dair raporlar olmasına karşın tahsil hayatı boyunca burs almaya devam etmiştir. Dönüşünde yine başarılı bir öğretmen olmamasına rağmen, acil ihtiyaçtan dolayı farklı okullarda değişik görevler yaptırılmıştır. 1910'da 2, 1911'de 5, 1912'de de 1 gayrimüslim kız Avrupa'ya tahsile gönderilmiştir.

1913-14 eğitim öğretim döneminde kızlardan da bir grup öğrencinin Avrupa'ya gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Aynı tarihlerde 120 erkek öğrenciye karşın sadece 9 kızın gönderilmesi planlanmıştır. İlk olarak, Mukbile Reşad, Emine Müzeyyen, Zehra Hakkı ve Refika Refik hanımefendiler Fransa'ya gönderilmişlerdir. Savaş zamanında da sayıca az da olsa yurtdışında Osmanlı kızları eğitim için bulunmaktaydı. 1918'de 30 hanım yurtdışında eğitimdeydi ve bunların çoğu Almanya'daydılar.⁵⁰

48. Çolak, *age*, s.45.

49. Çolak, *age*, s.34.

50. Hayrûnisa Alp, "Women's Education in the Ottoman Empire during WWI: "Female Students" in Europe", *International Standing*

Bunlar arasında kişisel meselelerle hazin neticelere duçar olanlar da vardır, ancak çoğu tahsilini yaparak Osmanlı eğitim ve kültür hayatına katılmışlardır. Müslüman öğrenciler de sanat, tıp, eğitim vb. konularda tahsil almışlardır. Bunlardan bazıları Türkiye'de el sanatı, dişçilik, eczacılık vb. alanlarda ilk kadın temsilciler olmuşlardır. Bu dönemde toplamda 27 kadın Avrupa'ya eğitime gönderilmiştir.

5. Cumhuriyet/Atatürk Dönemi Yurtdışına Öğrenci Gönderme (1920-1938)

Birinci dünya savaşının bütün yıkıcılığına rağmen, devletin eğitim hayatından kopmamak için gayret ettiği, İstiklal savaşının en şedit günlerinde Ankara'da eğitim kongreleri topladığı bilinir. Savaş döneminde az da olsa yurtdışında okuyan talebeler bulunmaktadır. 1921'de toplanan İzmir 1. İktisat Kongresi'nde alınan kararlar arasında malî hususlar olduğu kadar eğitim, kültür ve toplum meseleleri de vardır.⁵¹ Bunlar arasında en önemlilerinden biri de İttihat ve Terakki hükümetleri döneminden tevarüs edilen millî burjuvazi yetiştirmeye önem verilmesidir. Zira kongre üyeleri gerçek anlamda istiklalin, iktisadî istiklal olduğunda hemfikirdirler. İktisadî istiklal yolu da seçkinler sınıfı oluşturmaktan geçmektedir. Bu sınıfı teşekkül ettirmenin yollarından biri de yurtdışına eğitim için öğrenciler göndermek ve onları üst düzey noktalarda istihdam etmektir. Kongrede telaffuz edilen "Türk, ilim ve sanat yeniliklerini nerede olursa olsun, doğrudan doğruya alırsın"⁵² hükmü yurtdışında eğitim ve Avrupa'dan bilgi ithaline karşı bir seçiciliğin olmadığını gösterir. Yurtdışına öğrenci gönderme yöntemi sayesinde Mete Tunçay'ın ifadesiyle "Türkiye'nin kaymak tabakasını oluşturacak nesil"⁵³ meydana getirilecektir. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde bu ideale sıkı sıkıya sadık kalınmıştır. Bu ihtiyaç nedeniyle 18 Ağustos 1923 tarihli Hükümet programında yurtdışı eğitimle ilgili olarak şu ifadelerle yer verilmiştir:

"Halkın talim ve terbiyesi için (...) halk lisanı ile halkın ihtiyacına muvafık millî güzidelere yetiştirilmesi için istidat ve kabiliyeti tebarüz eden ve

Conference for the History of Education, (ISCHE) İstanbul: 24-27 Haziran 2015, yayımlanmamış bildiri. (I. Dünya savaşı sırasında yurtdışında okuyan kızlara ilişkin sunulan ve henüz yayımlanmayan bu değerli bildiriye paylaştığı için yazara teşekkür ediyorum).

51. Seyfi Yıldırım, *Eğitim Amacıyla Yurt Dışına Gönderilen Öğrenciler, (1940-1970)*, Prosopografik Bir Çalışma Örneği, Hacettepe Üniversitesi, AİT, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2005, s.52.

52. A. Afet İnan, *İzmir İktisat Kongresi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1989, s.80.

53. Şarman, *age*, s.15.

ailisinin kudret-i maliyesi müsait olmayan gençler orta ve yüksek mekteplerde suret-i mahsusada himaye ve muavenete mahzar olacakları gibi ihtisas peyda etmeleri için *Avrupa'daki irfan mekteplerine gönderilecektir.*⁵⁴

1923'te Mustafa Kemal'in direktifleriyle onun beğendiği 11 kişi yurtdışına gönderilmiştir. Öğrencilerin nereye gidecekleri ve hangi alanda eğitim alacakları da bizzat Mustafa Kemal tarafından belirlenmiştir.⁵⁵ Şevket Raşit Hatipoğlu, Tahir Çağatay, Mehmet Ali Kâğıtçı bu dönemde yurtdışına gönderilen kişilerdendir.

Erken Cumhuriyet döneminde bir taraftan Osmanlı'dan devralınan eğitim mirası devam ettirilirken, diğer taraftan da yeniyi kurmak adına sıklıkla Avrupa ve Amerika'dan uzman davet edilerek, sistem oluşturulmaya çalışılmıştır. Davet edilen uzmanlar arasında en meşhurlardan biri Amerikalı filozof John Dewey'dir. Dewey'in raporunun pek çok yerinde "malumat ve ihtisas sahibi olmak için ecnebi memleketlerine gençler gönderilmeli"⁵⁶



Erken Cumhuriyet döneminde yurtdışına tahsile gönderilerek, "Türkiye'nin entelektüel kaymak tabakasını" oluşturanlardan kırk kişinin hikâyesinin anlatıldığı bir çalışma.

54. Yıldırım, *age*, s.46.

55. Metin Özata, *Mustafa Kemal Atatürk, Bilim ve Üniversite*, Ankara: Umay Yayınları, 2005, s.157.

56. John Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İstanbul: Devlet Basımevi, 1939, s.2, 6.

ifadesi yer alır. Benzer önerilerden bir kaçış şöyledir:

Hizmette bulunan muallimleri yükseltmek için diğer en mühim amil de onların tetkiki için ecnebi memleketlerine gönderilmesidir (...). imtihanlarda muvaffak olan muallim mektepleri ve darülfünun mezunlarından her sene bir kısmının tevsi malûmat için ecnebi memleketlerine gönderilmesi ne kadar şayarı temenni ise... Mükemmel ve ilmî bir surette (teknik) adamları ve mühendisler yetiştirilmesi hiç şüphesiz Türkiye'nin en büyük ihtiyaçlarından biridir. Ecnebi mekteplerine talebe gönderilmesi bu ihtiyacı ancak kısmen tatmin eder.⁵⁷

1924'te dönemin Darülfünûn Emini İsmayıl Hakkı [Baltacıoğlu] başkanlığında kurulan jüri tarafından seçilen 22 öğrenci Avrupa'ya gönderilmiştir.⁵⁸ 2'si Almanya'ya diğerleri de Fransa ve Belçika'ya özellikle beden eğitimi, müzik, resim, tabii ilim alanlarında eğitim almak için gönderilmişti.⁵⁹ Aynı sene gidenlerden, Sadi Irmak, Nurettin Topçu, Necip Fazıl Kısakürek, Zeki Ün, Cemil Sena, Burhan Toprak, Osman Horasanlı bu gruptaki bazı önemli isimlerdir. 1926'da ise Mükrimin Halil Yinanç Ahmet Süheyl Ünver, Afet İnan kafileye dâhil olacaktır.

Yurtdışına öğrenci göndermede aslında başından itibaren bir düzen yoktu. Devletin farklı kurumları kendi adına öğrenci ya da personelini kısa ya da uzun süreli gönderebiliyordu. 1923'te eğitim bakanlığının dışında havacılık alanında subaylar gönderilmişti. 1924'te uçak eğitimi almak üzere Şükrü Bey başkanlığında 10 subay daha Fransa'ya gitti. Bu karmaşanın en azından malî olarak önüne geçebilmek için 1925'te yurtdışına gönderilecek öğrenciler adına Ticaret Vekâleti tarafından bir talimatnâme hazırlandı. 1928'de ise yine aynı bakanlık adına yurtdışında eğitim görmekte olan öğrencilerin kitap ve okul ücretlerinin arttırılması hususunda bir komisyon kuruldu.⁶⁰ Bu teşekküller, yurtdışına öğrenci gönderilirken asıl kaygının malî ve organizasyon olduğunu, eğitim ve zihniyet kalitesinin ikinci planda olduğunu göstermektedir.

Cumhuriyet Halk Fırkasının 1927 genel kongresinde tartışılan konulardan biri millî seçkinlerin

57. Dewey, *age*, s.21 ve 24.

58. Yurtdışındaki öğrencilerin teftiş edilmesi için zaman zaman müfettişler de gönderilmiştir. Bu şekilde hem teftiş hem de eğitim ve öğretim mekanlarını inceleme fırsatı bulanlardan biri de Baltacıoğlu'dur.

59. Şarman, *age*, s.37-38.

60. Yıldırım, *age*, s.54.

yetiştirilmesidir. Daha önceden olduğu gibi seçkin sınıf yetiştirmenin en kestirme yolu yurtdışına eğitime göndermek ve dönüşte itibarlı makamlara onları atamaktan geçiyordu. Ancak rejimin beklentileri dışında bir eğitim alan, farklı bir felsefi, siyasi ya da dinî düşünce dünyasında olanlara -doktora da yapsa- makam, mevki ve itibar yoktu.⁶¹ Bu süreçte eğitim bakanı Mustafa Necati de dışarıya giden öğrencilerden beklentilerinin yüksek olduğunu belirterek⁶² onları onurlandırıcı mektuplar yazıyordu.

1927'de 39'u erkek, 3'ü kız 42 kişi yurtdışına eğitime gönderildi. Bunlardan 24'ü Fransa'ya, 6'sı Almanya'ya, 3'ü, Belçika, 3'ü İsveç'e, 2'si İtalya'ya, 2'si Avusturya'ya, 1'i İngiltere'ye 1'i de Macaristan'a gitti. Gidenlerin eğitim alanlarına bakıldığında şu branşlar ön plana çıkmaktadır: ticaret ve tıp, anaokulu muallimliği, arkeoloji, beden terbiyesi, dericilik, ev idaresi, felsefe, fizik-kimya, hukuk, makine mühendisliği, musiki ve sanayi-i nefise, kimya sanayi, riyaziye, tabiiye, tarih-coğrafya, yabancı dil eğitimi.⁶³



Sorbonne'da doktora yapan ilk Türk olan **Nurettin Topçu**'ya mezun olduğunda ne istediği sorulunca, okulun önündeki göndere bir gün boyunca Türk Bayrağının çekilmesini istedi! Ancak yurda döndüğünde kendisine layık üniversite hocalığı çok görüldü!

1928-29'da yurtdışında toplam 170 öğrenci vardı. Bunlar arasında Nimet Akdes Kurat, Ali Rıza Berkem, Fahri İsmail Hakkı, Bekir Sıtkı Baykal, Vehbi Eralp, Mehmet Korasan, Enver Ziya Karal, Nüzhet Gökbilgin, Sebahattin Eyüboğlu, Sabri Esat, Cemal Hüsnü Bey, Sebahattin Ali gibi Cumhuriyet'in tarih, sanat, edebiyat ve siyaset alanlarının avangartları yetişmiştir. Yurtdışına öğrenciler gönderilirken, en baştan beri usulen ilanlar veriliyordu. Ancak usul-

61. Nurettin Topçu bunun en güzel örneklerinden biridir. Sorbonne'da felsefe doktorası yapmış olmasına ve döndükten sonra kısa sürede doçentliğini almasına ve son derece çalışkan, üretken ve özgün bir akademisyen, düşünür, filozof olmasına karşın kendisine asla üniversitede kürsü verilmeyecektir. Zira o, rejimin beklediği tarzda bir zihniyetle eğitim almamış, hayata farklı gözlemlerle bakan birisi olarak dönmüştü.

62. Şarman, *age*, s.35.

63. DİE, *Maarif İstatistikleri, 1923-1932*, İstanbul: Devlet Matbaası, 1933, muhtelif sayfalar.

süzlükler, kayırmalar hemen her dönemde söz konusudur. Örneğin 1928 talimatnâmesine göre yurtdışına gönderilecek öğrencilerin en az lise mezunu olması istenirken birçok ortaokul mezunu da gönderilmiştir.⁶⁴

5.1. 1416 Sayılı Kanun ve 1929-1940 arası yurtdışına öğrenci gönderme

Yukarıda bahsedilen suiistimallerin ve sistemsizliğin önüne geçebilmek için 1929'da yeni bir düzenlemeye gidilmiş ve bir kanun çıkarılmıştır. Ecnebî memleketlerine artık tek elden öğrenci gönderilmesi, daha nitelikli ve adil bir seçimin yapılması, tahsil için giden talebelerin gözetim ve denetimi, tahsilini tamamlayanların atama, tayin ve terfilerinin düzenlenmesi için 8.4.1929'da "*Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun*" kabul edilmiş ve çok yakın zamana kadar geçerliliğini sürdürmüştür. Kanuna göre artık askerî alandaki öğrenciler dâhil hepsini Maarif Vekâleti belirliyordu. Ancak 1932'de subay ve mühendislerin yetiştirilmesi için 2018 sayılı kanunun çıkmasıyla Genelkurmay kendi personelini kendisi seçmeye başladı.

1929'da 248 erkek ve 40 kız olmak üzere 288 öğrenci yurtdışına tahsile giderken, 1931-32'de 247 erkek 35 kız öğrenci olmak üzere toplamda 282 kişi gönderildi. 1932-33'te 223 erkek 44 kız toplamda 267 kişi yurtdışına tahsil için çıktılar. Bu tarihlerde (1932-33) genel devlet ideolojisinin Avrupa'ya karşı, "biz size benzerizden, biz bize benzeriz"⁶⁵ dönüşmesi ve kendi personel ve öğrencimizi kendimiz yetiştirelim düsturu hâkim olmaya başladı. Böylece yurtdışına gönderilen öğrenci sayısı azaldı. 1937-38'de gönderilen 88 kişinin tamamı erkekti. Aynı sene, önceki yıllardan eğitimine devam eden 183 erkek 21 kız yurtdışında bulunuyordu. Bunlardan 43 erkek 15 kız toplamda 58'i bu yılda eğitimini bitirerek döndüler.⁶⁶

1923'ten 1938'e toplamda yurtdışına 700 öğrenci gönderildi. Bunların büyük bir kısmı Almanya ve Avusturya'ya gittiler. Bu dönemde eğitim almak için gidenler genelde, konservecilik, kadın tezyinatı, terzilik, moda ve çiçek, ev idaresi, çamaşır ve nakış işleri, ekmek ve pastacılık, sütçülük ve peynircilik, çilingirlik, modelcilik yanında sanayi ve inşaat, motor ve sıhhi tesisat, soğuk ve sıcak de-

64. Yıldırım, *age*, s.58.

65. Aytaç Yıldız, *Üç Dönem Bir Aydın: Burhan Asaf Belge (1899-1967)*, İstanbul: İletişim Yayınları, s.92.

66. DİE, *Maarif İstatistikleri, 1937-38*, İstanbul: Suhulet Matbaası, 1939.

mirçilik, sanayi atölye şefliği, kimya sanayi, vb. alanlarda eğitim almışlardır.⁶⁷ Yurtdışına eğitime gidenlerin pek çoğu eğitimlerini tamamlayıp geri dönerken, içlerinden bazıları tembellik, sefahat, aile, sağlık, beslenme gibi nedenlerle başarısız oldular.

6. İsmet İnönü Dönemi'nde Yurtdışında Eğitim (1938-1950)

Yurt dışına öğrenci gönderme İnönü döneminde sınırlı düzeyde de olsa devam etti. 1938-39'da Avrupa'nın gergin ortamı nedeniyle sadece 24 öğrenci gidebilmişti. Bu yılda yurtdışında çoğunluğu Almanya'da eğitimine devam eden hem devlet adına hem de ailelerinin imkânlarıyla okuyan 6'sı kız 234 öğrenci bulunuyordu. Kanuna rağmen, 1938'de farklı devlet kurumlarının kendi başlarına yurtdışına öğrenci göndermek için sınav açtıkları görülmüştür.

Yurtdışına öğrenci gönderirken, adayların araştırmacı kişilikleri, zekâ ve kavrayış kapasitelerini belirleme amacıyla farklı içerik ve düzeyde sınavlar yapılmış ve belirleyici olan mülakatlar olmuştur. Yapılan sınavların gerçekten iyi bir seçme yapmadığı görülmüştür.⁶⁸ İnönü dönemi bütün yönleriyle II. Dünya savaşındaki etkilediğinden eğitimle ilgili toplantı ve planlamalarda savaş koşulları dikkate alınmış ve ekonomik nedenlerle yurtdışına öğrenci göndermede sıkı kısıtlamalara gidilmiştir. Eğitim bakanı H. Âli Yücel, bu süreçte teknik ve sanat bilgisinin çok işe yarayacağını ileri sürerek teknik ve sanat okullarının çoğaltılmasını ve yurtdışına öğrenci göndermeden vazgeçilmesini istemiştir.

1939-1940'ta yurt dışında önceki yıllardan öğretimlerine devam eden öğrenci sayısı 93'tür. Bunlardan 65'i Almanya'da, 2'si Fransa'da, 1'i Macaristan'da, 14'ü İsviçre'de, 7'si Amerika'da, 11'i İngiltere'dedir. 1940'tan sonra gönderilen öğrenci sayısı ise sadece 5'tir.⁶⁹

67. Yıldırım, *age*, s.65.

68. Yıldırım, *age*, s.99-100.

69. DİE, *Maârif İstatistiği, 1939-1940*, Ankara: Ulusal Matbaası, 1942, s.25.



Erken Cumhuriyet döneminin yurtdışına gönderilecek öğrenci kafflesini "Avrupa'ya Tahsile Gidecek Gençler" başlığıyla haberleştiiren 8 Ocak 1925 tarihli *Vatan* gazetesii.

Yurtdışından dönenlerin çoğu eğer ideolojik bir sorun yoksa birikimlerine ve başarılarına bakılmaksızın önemli görevlere getirilmiştir. Bunlardan beklenen neticelerin alınmadığını ve bu uygulamanın ülkeye fayda getirmediğini dile getirenler de olmuştur. Bunun nedenleri arasında yurtdışındaki eğitime adapte olacak bir alt yapının olmaması ve daha da önemlisi öğrenci seçiminde kayırma⁷⁰ yolunun tercih edilmesi gösterilmiştir.

İnönü döneminde de, farklı ülkelerden uzmanlar getirilmiş, eğitim, hukuk, maliye, bayındırlık, şehircilik,

üniversite vb. sistemler bu uzmanların raporları doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. 1939'dan 1950'ye kadar eğitim adına çağrılan yabancı uzman sayısı 8'dir.⁷¹ Bunların hepsi "meslekî eğitim" alanında görüş bildirmek için gelmiştir. Gerek Cumhuriyet döneminde gerekse daha önceleri, yurtdışından uzman sıfatıyla çağrılanların Türk milli eğitimine kalıcı, etkilerinin olmadığı⁷² belirtilmektedir.

1940-1950 arasında 30'u erkek, 1'i kadın toplamda 31 kişi Avrupa'ya tahsile gönderilirken, 1950-1959 arasında 34'ü erkek, ikisi kadın toplamda 36 kişi eğitim için yurtdışına girmiştir. 1960-1970 arasında ise rakam olağanüstü artmış ve 979'u erkek, 65'i kadın toplamda 1043 kişi Avrupa'ya eğitim için gitmiştir.⁷³ Bu tarihten sonra Avrupa'ya lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi için gerek devlet adına gerekse bireysel olarak gitme oranı hızla artmıştır.

Yurtdışı eğitimin bir başka uygulaması da üniversite hocalarına sağlanan "bilgi ve görgüsünü arttırmak" programıdır. 1490'lardan itibaren, doktora sonrasında değişen zaman aralığında farklı ülkelere giden hocalar da en az eğitimini oralarda yapanlar kadar, ilgili ülkelerin eğitim ve bilim sistemlerinden etkiler taşımışlardır. Bunun yanında post-doktora, doktora sonrası araştırma, ortak projeler vb. yollarla yurtdışı eğitim çok yönlü olarak devam etmektedir.

70. Yıldırım, *age*, s.79.

71. Mustafa Şahin, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923-1960)*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996, Yayınlanmamış Doktora Tezi, s.74.

72. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000- M.S. 2012*, Ankara: PegemA Yayınları, 2012, s.410.

73. Yıldırım, *age*, s.100.

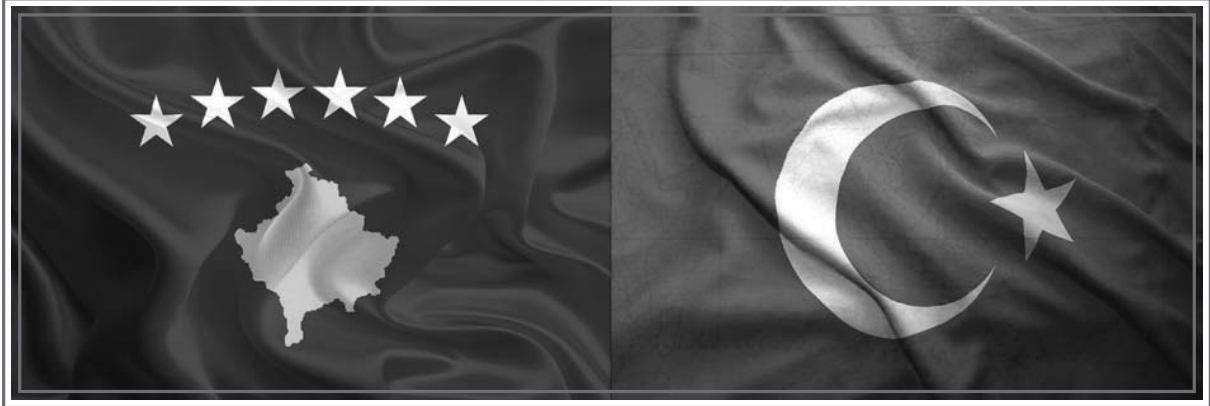
Türkiye, Kosova'da Türkçe Eğitime Hissettiğinin Yalnızlığı Yeniden Hissettirme

Fikrim DAMKA
Kosova Türk Milletvekili

Ortak tarih ve kültürün oluşturduğu bağlar ile Kosova ve Türkiye arasında her alanda giderek gelişen ilişkiler iki ülke arasındaki bağları her geçen gün daha da güçlendirmektedir. Kültür, sağlık, güvenlik, eğitim, ticaret gibi çok sayıda alanda yoğun işbirlikleri her geçen gün giderek artmaktadır. Türkiye'nin Kosova'ya sunduğu yoğun destek sürerken, hak ettiği önemi ve desteği göremeyen öyle bir alan var ki, Kosova'daki Türkiye sevdalısı Türk toplumunu derinden sarsıyor, endişelendiriyor ve yine tarih boyunca yaşadığı yalnızlığını hatırlatıyor. 20. yüzyılın başlarından bu yana tüm zorluklar karşısında tek başına verdiği mücadele

İkinci Dünya Savaşından sonra yani 1945 yılında kurulan yeni Yugoslavya Devleti içinde yaşayan tüm ulus ile azınlıklar kendi ana dillerinde öğrenim görme hakkına kavuşurken, Kosova'da yaşayan Türkler bu hakka, ancak altı yıl gecikmeden sonra yani 1951 yılında kavuşmuştur. 1945 yılından 1951 yılına kadar Kosova Türk çocukları Türk dilinde öğrenim görmekten mahrum kalmıştır. Savaş sonrası mevcut olan kimi etkenler yüzünden Türklerin resmi var oluşu 1951 yıllarına kadar gizlenmiştir.

Yoğun mücadelelerin ardından 20 Mart 1951 tarihinde Kosova'da Türk varlığı resmi olarak ta-



ile eğitimi, kültürü, dili ile Kosova'da varlığını koruyan Türk toplumu Türkçe eğitimin sürdürülmesi, eğitilmiş yeni nesillerin yetiştirilmesi, Kosova'da Türk dilinin korunması gibi Türk toplumunun varlığı için hayati önem taşıyan konularda zorluklar yaşamaya devam ediyor. Başta Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'ndan gerekli desteği göremediği düşüncesinde olan Kosova Türk toplumu bu duyarsızlığa tepkili ve ilgisizliğe kırgın!

nın ve Kosova'da Türk topluluğu için gereken bütün yerlerde Türk dilinde okulların açılması ve derslerin Türkçe yapılması karara bağlanmıştır.¹ Dolayısıyla 1951 yılında alınan bu kararlarla Kosova Türklerinin varlığı resmileşmiş ve Kosovalı Türkler diğer halklar gibi kendi dilinde eğitim görme hakkını kazanmıştır. Kosova Türklüğü tarih boyunca

1. Kosova Özerk Bölgesinde Türk Dilinde Öğretim, Eğitim, Kültür ve Aleni Çalışmaların Kırk Yılı-1951-1991, Bölge Kültür ve Eğitim Sekreterliği, TAN GYİÖ, Prizren 1991,

yaşanan tüm zorluklara rağmen, başta eğitimiyle, dernekleriyle, sanatıyla, kültürüyle, örf, adet, gelenek, görenek ve diğer edinimleriyle kendi varlığını devam ettirmeyi ve günümüze kadar dimdik ayakta tutmayı başarmıştır.²

1999 yılında NATO'nun müdahalesinin ardından birçok alanda çok sayıda yeni yasa ve yönetmelik hazırlanmış, uluslararası anlaşma ve sözleşmeler kabul edilmiştir. Kabul edilen yasalar arasında İlk ve Orta Eğitim Kanunu da yer almaktadır. Bu kanunla yeni kurulan Kosova Cumhuriyeti'nde de yaşayan halk ve topluluklara, eskiden de olduğu gibi, anadilinde ilk ve orta eğitimi görme hakkı veya anadilini öğrenme hakkı tanınmıştır. Arnavutça, Türkçe ve Boşnakça dillerinde yapılan eğitim Kosova eğitim sistemine göre uygulanırken, Sırpça dilinde yapılan eğitim ise bugün Sırbistan Eğitim Sistemine göre uygulanmaktadır.

Kosova'da Türkçe öğretim ve eğitim 1951 yılında Prizren, Priştine, Mitroviça, Gilan, İpek Vıçitırın, Mamuşa ve Doburçan'da, başlamış ve bugüne kadar aynı yerlerde, İpek, Vıçitırın hariç, devam etmektedir. Yaklaşık 65 yıllık bu süre içerisinde tüm zorluk ve imkansızlıklara rağmen Türkçe eğitimde binlerce öğrenci eğitim görmüş, yüzlerce öğretmen de büyük emekler sarf etmişlerdir.³

Günümüzde Kosova'da, Türk dilinde de eğitim verilen Ana okulda, 11 ilkokulda, 6 lisede, Prizren Eğitim Fakültesinde, Priştine Filoloji Fakültesi Türkoloji Bölümü'nde toplam 3.300 civarında Türkçe eğitim gören öğrencimiz bulunmaktadır. Eğitimini Türkçe eğitim veren sınıflarda tamamlayıp yüksek öğrenimine farklı branşlarda devam etmek isteyen öğrencilerimiz, çoğunlukla yüksek öğrenimine Türkiye Cumhuriyeti üniversitelerinde devam etmeyi tercih etmektedirler. 1992 yılında dünyanın birçok yerinden çok sayıda öğrenciye Türkiye Cumhuriyeti üniversitelerinde burslu olarak eğitim görme hakkı tanıyan "Büyük Öğrenci Projesi'nin" yürürlüğe girmesiyle Kosova'daki Türk öğrencilerinin bir kısmı Türk üniversitelerinde eğitim görme hakkı kazanmıştır. Eğitimlerini Türkiye'de

tamamlayan öğrencilerin birçoğu eğitim, sağlık gibi çok sayıda alan ile birlikte özel sektörün farklı branşlarında görev almaktadırlar. Büyük Öğrenci Projesi çerçevesinde çok sayıda öğrencinin eğitim görmesi ile Kosova'da Türkçe eğitimin temel sorunlarından biri olan kadro sorununun da, tam anlamıyla henüz çözülememiş olsa da, belirgin bir şekilde giderildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra Türk toplumunun eğitim seviyesi yükselerek, genç nesillerimizin iş bulma imkanı artmıştır.

20 yılı aşkın bir süredir devam eden "Büyük Öğrenci Projesi'nin" Kosova'da Türk toplumunun eğitim seviyesinin yükselmesine ve kaliteli kadroların yetişmesine önemli katkıları olmuş olsa da, son yıllarda Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklarının uygulamaları Kosova'daki Türk toplumuna mensup gençlerin yüksek öğretimlerini devam ettirmede engeller oluşturmakla birlikte, uzun vadede Kosova'da Türk toplumunun varlığını sürdürebilmesine ciddi zararlar vermektedir. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'nın himayesi altına geçmeden önce Büyük Öğrenci Projesi çerçevesinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görebilmesi için her ülkeye belirli kontenjanlar tahsis edilmekteydi. Söz konusu kontenjanlarda yer verilen bölümler belirlenirken çoğunlukla ülkelerden gelen talepler temel alınmaktaydı. Her ülkenin belirli ve ihtiyaçları çerçevesinde belirlenmiş kontenjanı olmakla birlikte, özellikle çok sayıda etnik gurubun yaşadığı yerlerde kontenjanlar bu gruplara göre ayrılmaktaydı. Kosova'daki Türk toplumuna ayrılan kontenjan sayısı ortalama 60 civarındaydı. Bu öğrencilerin belirlenmesi Türkiye Cumhuriyeti Sınavı olarak adlandırılan sınav aracılığı ile yapılıyor, adı geçen sınavda başarılı olan öğrenciler Türkiye Cumhuriyeti üniversitelerinde eğitim görme hakkı kazanıyordu. Kosova'da yaşayan Arnavut, Boşnak kökenli öğrencilere tahsis edilen ayrı kontenjanlar bulunmaktaydı. Ancak birkaç yıl önce yapılan uygulamalarda önemli ölçüde değişikliklere yer verildi. Sınav uygulamasının kaldırılıp mülakat uygulamasının getirilmesinin yanı sıra, Türk toplumuna ayrılan kontenjan kaldırılarak, öğrencilerin seçimi tek çatı altında değerlendirmeler ile yapılmaya başlandı. Bu uygulama, başvuran tüm öğrencilerin etnik kökenlerine bakılmaksızın değerlendirilmesi ilkesini yansıtmaya çalışsa da, Kosova'daki Türk toplumuna mensup öğrencilerin yüksek öğrenimlerini sürdürebilmesine ciddi engeller oluşturmuş ve Türk toplumunun eğitim seviyesinin gelişmesine ister kısa ister uzun vadede olsun ciddi zararlar vermiş ve vermekte olan bir uygulamadır. Türkiye'de eği-

2. Raif Virmiça, Kosova'da Türkçe Eğitimin Amaçları ve Öğretmenlerimizin Eğitime Katkıları, Raif Virmiça, Kosova Türk Eğitimin 55 yıldönümü, IV. Kosova Türk Eğitim Kurultayı, Prizren 2007, sayfa 38-42,

3. 1965 yılına kadar Prizren, Priştine, Mitroviça, Gilan, İpek Vıçitırın, Mamuşa ve Doburçan'da Türkçe eğitim sürdürülürken, 1965 yılında siyasi devinimler, göçler ve daha başka sebeplerden dolayı İpek ilkokullarında Türkçe öğrenim gören bütün sınıflar kapatılmıştır. Ayrıca 1971-1981 yılları arasında Gilan, Mitroviça ve Vıçitırın'da da Türkçe sınıflar kapatılmıştır. Daha geçlerde Gilan ve Mitroviça'da yeniden karma sınıflar açılarak Türkçe eğitime geçiş yapılmışsa da İpek'te Türkçe çalışacak sınıflar günümüze kadar açılmamıştır.

tim görme talebinin önemli ölçüde arttığı 2 milyon nüfusun yaklaşık 20.000'ini Türk toplumunun oluşturduğu Kosova'da yılda ortalama 300 öğrenci Türkçe eğitim veren liselerden mezun olmaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmı Türkiye'de eğitim görmek için başvuruda bulunurken, başvuranların sayısı nüfusun çoğunluğunu oluşturan diğer topluluklara mensup öğrencilerin sayısından daha az olmaktadır. Bu uygulama ile eskiden toplam 100 öğrenci içerisinde 60 Türk öğrenci Türkiye'de okuma hakkı kazanırken, günümüzde Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları'nın uygulamaları ile bu sayı 10'lara, 20'lere inmiştir. Bu durum tüm zorluklara rağmen Kosova'daki varlığını korumaya çalışmış, büyük fedakârlıklar göstererek, mücadelesinden yılmayan Kosova'daki Türk toplumunu ciddi şekilde endişelendirmekte ve tepkisine neden olmaktadır. Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları'nın bu uygulaması ile çok sayıda başarılı öğrencimize eğitim görme imkânı bulamamakta, mezun olup yüksek lisans, doktora eğitimini sürdürmek isteyen çok sayıda öğrencimiz de bu haktan mahrum edilmektedir. Bu uygulama kısa vadede çok sayıda öğrencimize eğitim hakkı vermemekle birlikte; uzun vadede Kosova'daki Türk toplumunun eğitim seviyesini yükseltme, yeni nesillerimizin iyi eğitim alarak iş sahibi olmaları ve Kosova kurumlarında üst düzey görevlerde yer almaları; yıllardır can çekişen, geçici çözümler ile ayakta durmaya çalışan Türkçe eğitimin kadro eksikliğini giderme; Kosova'daki üniversiteler bünyesinde eğitimin Türkçe verildiği yeni bölümler açılmasını sağlama gibi Kosova'daki Türk toplumunun varlığını sürdürebilmesi için büyük önem taşıyan bu hedeflerimize ulaşmamıza ciddi engeller oluşturmaktadır. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları'nın bu uygulamaları asırlardır tüm zorluklara rağmen Balkanlar'da varlığını koruyan, Türkiye sevdalısı Kosova Türk toplumunu hayal kırıklığına uğratmakla birlikte, son dönemlerde toplum içerisinde ciddi tepkilerin oluşmasına da neden olmuştur. Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'nın bu uygulamaları yurtdışında yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayan Türkleri bir dışlama politikası olarak algılanmaya başlanmıştır. Konu ile ilgili hassasiyetler her ne kadar günümüze kadar çok sayıda görüşmede dile getirilmiş olsa da henüz olumlu bir gelişme gözlemlenmemiştir.

Kosova'daki Türk toplumunun yukarıda belirtilen rahatsızlıklarının giderilmesi için Büyük Öğrenci Projesi çerçevesinde öğrenci kabulü uygulamalarının Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları tarafından ilgili hassasiyetler göz önünde

bulundurularak tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. İlgili konunun değerlendirilmesinin Kosova'daki Türk toplumu temsilcileri ile yapılması sorunların tespiti ve çözümü açısından daha sağlıklı olacaktır. Kosovalı Türk öğrencilere mutlak surette ayrı kontenjan tahsis edilmesi gerekmektedir. Lisanslarını Türkiye'de tamamlayan başarılı öğrencilerimizin yüksek lisans ve doktora eğitimlerine aynı program çerçevesinde devam etmelerinin önü kapatılmamalıdır. Eğer bu konuda engeller devam ettirilirse, Kosova'daki Türk toplumunun birçok alandaki kadro eksikliği sorun olmaya devam edecektir. Günümüzdeki rekabet ortamını, Kosova'daki Türklerin azınlık olduğunu ve hayatın her alanında daha çok mücadele vermeleri gerektiğini göz önünde bulundurarak başarılı öğrencilerimize Türkiye'nin en iyi üniversitelerinde eğitim görme fırsatı verilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede eğitimin İngilizce olduğu üniversitelere de önemli ölçüde yer verilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Tüm bunların yanı sıra Kosova'daki Türkçe eğitime sadece öğrencilere yüksek öğrenim hakkı tanınarak değil, eğitimin başladığı ilk aşamalardan destek sunulması gerekmektedir. Türkçe eğitimin sürdürülmesi için ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak, eğitim alanında destek içeren ve daha uzun vadede fayda sağlayacak işbirliklerinin geliştirilmesi, Türkçe eğitimde hizmet veren öğretmenlerin sürekli gelişimini sürdürebilmek için belirli aralıklara eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Tarih boyunca tüm zorluklara rağmen Kosova'da Türk dilinin başta eğitim alanında olmak üzere her alanda yaşatılması için buradaki Türk toplumunun verdiği mücadeleyi görmezden gelmek ve bu mücadele yolunda gerekli hassasiyeti göstermemek tarihe yakışan bir duruş olmaktan çıkmaktadır. Can çekişmesine rağmen hâlâ ayakta duran Türk dilinin, Türkçe eğitimin, Türk kültürünün bu haykırışına Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'nın bu denli sessiz kalması kabul edilemez bir durum olmakla birlikte Kosova'daki Türk toplumunun sıkıntılarını görmezden gelip onları dışlayıcı bir tavır sergilemekten öteye de gitmemektedir.

Kaynakça

- Kosova Özerk Bölgesinde Türk Dilinde Öğretim, Eğitim, Kültür ve Aleni Çalışmaların Kırk Yılı-1951-1991, Bölge Kültür ve Eğitim Sekreterliği, TAN GYİÖ, Prizren 1991,
- Raif Virmiça, Kosova'da Türkçe Eğitimin Amaçları ve Öğretmenlerinin Eğitime Katkıları, Raif Virmiça, Kosova Türk Eğitimin 55 Yıldönümü, IV. Kosova Türk Eğitim Kurultayı, Prizren 2007

Türkiye’de Öğrenim Gören Uluslararası Misafir Öğrenciler (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)

Prof. Dr. Niyazi CAN
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Giriş

Dünyanın farklı ülkelerinden gelen öğrenciler için olduğu gibi, Kültür Değişim Programları, yapılan Protokol ve Mutabakat Zabıtları ve Komisyon toplantılarında alınan kararlar çerçevesinde Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topluluklarından Türkiye’ye öğrenim amacıyla gelen öğrencilere de yoğun olarak 1992 yılından beri öğretim hizmeti verilmektedir. Türkiye’de çeşitli illerde, değişik üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin birtakım sorunları olduğu bilinmektedir. Ancak bu sorunlara uygun çözümler üretilmesi veya en aza indirilmesi, bu öğrencilerin ülkeye kabul ediliş amaçlarına uygun ortamlarda eğitimlerini sürdürerek kendi ülkelerine hoşnut bir şekilde ve iyi izlenimlerle dönmeleri için gerekli önlemler alınması gerekmektedir (Can, 1999,1).

2000’li yıllarda dünya genelinde sayıları üç milyon üzerinde olan uluslararası misafir öğrencileri kendi ülkelerinin yükseköğretim kurumlarında okutabilmek için ülkeler kıyasıya rekabet etmektedirler. Uluslararası öğrenciler, artık yükseköğretim sistemleri ve kurumlarının uluslararasılaşma boyutlarının en önemli göstergelerinden birisini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Türk Yükseköğretim sistemi ve öğretim kurumlarının bu göstergesinin ne durumda olduğunun tespiti, nicel bir büyüme yaşayan Türk Yükseköğretim Sistemi açısından önem arz etmektedir (Özer, 2012).

Kavramsal Çerçeve

Türkiye, başta Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) olmak üzere çeşitli uluslararası kuruluşlara üye bulunmaktadır. Bu üyelik, beraberinde haklar, sorumluluklar ve görevler ge-

tirmektedir. Örneğin UNESCO kanununun amaç ve görevler başlığı altında şöyle denilmektedir: Kuruluşun amacı, ırk, cins, dil ve din farkı gözetmeksizin Birleşmiş Milletler anayasasında dünya milletlerine tanınan insan hakları ve esasları hürriyetlerine, kanunlara ve adalete müşterek bir saygı yaratmak için milletlerarası işbirliğine eğitim, bilim ve kültür yoluyla yardım ve böylelikle barış ve güvene hizmet etmektir.

Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri, uluslararası anlaşmaların uzantısı ve gereği olmak üzere, yabancı ülkelerle “İkili ve Çok Taraflı Kültür Anlaşmaları” ile “Kültürel Değişim Programları”na imza atmıştır. Ayrıca, alınan diplomaların denkliğinin kabulüne (1957) ve öğrenim sürelerinin denkliğine dair (1959) Avrupa sözleşmelerine de katılmıştır. Türkiye’de kültür anlaşmalarına göre verilen devlet ve hükümet bursları 2012 yılından itibaren yeniden yapılandırılmıştır. Uluslararası öğrencilerle ilgili T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akriba Topluluklar Başkanlığı kurulmuş ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren Devlet ve Hükümetimiz bursları uygulamadan kaldırılarak tüm burslar “Türkiye Bursları” adı altında yapılandırılmıştır.

Türkiye bursları olarak veya kendi imkânlarıyla Türkiye’de öğrenim amacıyla bulunan yabancı uyruklu misafir öğrenciler önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır.

Her konuda olduğu gibi, yabancı öğrencilerle ilgili olarak da araştırma ve uygulama birimlerinin daha fonksiyonel işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Türk Cumhuriyetleri ve Topluluklarından gelen öğrencilerin sosyo-kültürel, ekonomik, eğitimsel ve kurumsal-yönetimsel sorunları bu-

lunmaktadır (Can, 1994; MEB, 1994; Açıklan vd., 1996). Konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı buradan anlaşılabilir. Beraber, bunların sonuçlarının belli bir merkezde toplanmasını ve uygulama birimlerine işlevsel öneriler sunulmasını sağlayacak bir örgütsel ve yönetsel yapının kurulması gerekli görülmektedir.

Küreselleşen dünyada her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişim dünyasının önemli bir ayağını yabancı uyruklu öğrenci dolaşımı oluşturmaktadır. Örneğin Japon bir öğrenci ABD'de, Moğol bir öğrenci ise Türkiye'de eğitim alabilmektedir. Bu öğrenci dolaşımının boyutları öyle bir noktaya gelmiştir ki, bazı ülkeler için ekonomik bir sektör haline bile dönüşmüştür (Kıroğlu, vd., 2010).

Dünyada üç milyona yaklaşan yabancı uyruklu öğrenci sayısı doğal olarak pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlarını inceleyen Kıroğlu vd. (2010) şu sonuçlara ulaşmışlardır: a) Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğunun ekonomik anlamda sorun yaşadığı ve ailelerinin desteğiyle öğrencilik yaşamlarını sürdürdükleri belirlenmiştir. b) Yabancı uyruklu öğrencilerin tamamına yakınının öncelikle kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle ikincil olarak da çoğunlukla Türk öğrencilerle arkadaşlık yapmayı tercih ettikleri, öğrencilerin büyük çoğunluğunun dışlanma duygusunu yaşamadıkları ve Türk öğrencilerin genel olarak kendilerine önyargılı davranmadıklarını belirttikleri görülmüştür. c) Yabancı uyruklu öğrencilerin hiçbirinin barınma

sorunu yaşamadığı ve çoğunluğunun evde arkadaşlarıyla kaldıkları belirlenmiştir. d) Yabancı uyruklu öğrencilerin tamamına yakınının ev özlemi çektikleri ve ailelerini, arkadaşlarını ve memleketlerini özledikleri belirlenmiştir. e) Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki yemek kültürüne ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun Türkiye'ye ilk geldiklerinde yemeklere alışmakta zorlandıkları ancak zamanla alıştıkları belirlenmiştir. f) Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunun giyim konusunda önemli bir sorun yaşamadığı ancak bazı öğrencilerin giyim tarzları nedeniyle çevreden rahatsız edilme konusunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. g) Kendi ülkelerindeki ve Türkiye'deki gelenek-göreneklere birbirine benzeyen öğrenciler öğrenimleri sırasında gelenek-görenek açısından sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir (Kıroğlu vd., 2010).

Can'ın yaptığı (1994) araştırma sonuçlarına göre, uluslararası öğrencilerin yeterli düzeyde Türkçe'yi öğrenmek konusunda sorunları görülmemekle beraber, Türkçe öğretim merkezlerinin yeterli donanımda olmaması, pahalı olması ve öğrenim göreceklere alana yönelik mesleki Türkçe'nin verilmemesi gibi sorunlara işaret edilmektedir.

Türkiye'deki hayat şartlarına göre aylık burs miktarlarının artırılmaması, öğrencilerin bütün dikkatlerini beslenmeye yöneltmelerine sebep olmaktadır. Bunun sonucu olarak karşılıklı kültürel ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla yönelik Türk öğrencilerle birlikte bulunma, sosyal ve kültürel faaliyetler (tarihi ve kültürel değerlerin öğrenilmesi, çevre gezileri, tanıtıcı yayınları elde etme, Türk



aileleriyle tanışma) "yetersiz" düzeyde görülmektedir.

Yabancı öğrencilerin yarısı sorunlarının bazısını yetkililere ulaştırabildiklerini, bunun da nedenlerinin, öğrendikleri Türkçe'nin kendilerini başkalarına anlatabilme cesaretini verecek kadar yeterli olmamasını ve sorunlarıyla ilgilenen ve çözmek isteyen kişi ve makamları bulamamaları olduğunu ifade etmişlerdir. Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin kısmen yabancılaşma hissettikleri, dörtte birinin çeşitli nedenlerle ülkelerine geri dönmek istedikleri, yardımlaşmayı kendi ülkelerinden gelen arkadaşlarla yapmaları ve öğrencilerin çoğunun kütüphaneyi kısmen kullanmaları sonuçlardan bazılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerle ilgili danışma bürosunun kurulması gereği de önemli görülmektedir. Yine öğrencilerin çoğunun Türkiye'de bulunduğu şehirden memnun olduğu anlaşılmaktadır (Açıklan vd., 1996).

Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili 2922 sayılı kanun ve 85/9380 sayılı yönetmelikte yükümlülükleri bulunan Başbakanlık, Milli Eğitim Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Dışişle-



ri Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu, Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü ve Türkçe Öğretim Merkezi Başkanlığı'nın ilgili birimlerinin yönetici ve personeliyle yabancı uyruklu misafir öğrencilerin sosyal, kültürel, ekonomik ve örgütsel sorunlarına ilişkin olarak araştırmacı tarafından görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde paylaşılan sorunlar aşağıya çıkarılmıştır (Can, 1994):

a) Yabancı uyruklu öğrencilere sosyal ve kültürel yönden hizmet edecek özellikleri taşıyan örgütsel yapının kurulmamış olması,

b) Kültürel faaliyetlerin yetersizliği,

c) Kurumlararası işbirliği ve çalışmaların yetersiz oluşu,

ç) Birimlerin görevlerinin açık olmaması, görev karmaşası,

d) Rehberlik hizmetlerinin yeterince yapılamaması,

e) Yurtların ortam ve imkânlarının yetersizliği,

f) Hayat pahalılığı, barınmadaki sınırlılık, bürokratik işlemler, sağlık ve trafik sorunları gibi Türkiye'de yaşanan sorunların yabancı öğrencilere de yansması.

Türkiye'de uluslararası öğrencilerin sayılarının artırılmasına ilişkin tanıtım faaliyetleri ve öğrenci başvuru, kabul prosedürleri konularında önemli eksiklikler bulunmaktadır. Türkiye'de yükseköğrenim görmek isteyen öğrencilere yönelik yapılan tanıtım ve danışmanlık hizmetlerinin artırılması gerekmektedir. Üniversitelerin daha fazla uluslararası öğrenci çekmek amacıyla yapacakları tanıtım faaliyetlerinin ihracat desteği kapsamına alınması ve tanıtım giderlerinin bir bölümünün karşılanmasının avantajları kullanılarak üniversitelerin tanıtım süreçlerine daha fazla katılmaları sağlanmalıdır (Özoğlu vd., 2012).

Öğrenci başvuru ve kabul prosedürleri karmaşık arz etmektedir. YÖK'ün ve merkezi yerleştirmenin kaldırılması sonrasında, uluslararası öğrenciler için karmaşık ve pahalı bir hal alan başvuru sürecinin sadeleştirilmesi, bu konuda gelişmiş ülkelerde olduğu gibi merkezi bir sistem üzerinden alınması gerekmektedir (Özoğlu vd., 2012). Başvuru yapacak adayların, üniversitelerle ilgili bilgilere web ortamında tek bir adresten erişmesi hem öğrencilerin sıklıkla dile getirdiği yetersiz ya da yanlış bilgilendirme sorununa çözüm getirecek hem de güven oluşturacaktır. İlaveten öğrenciler, tek tek üniversitelere başvuru yapmak yerine tek bir web sitesi üzerinden bütün başvuru işlemini tamamlayabilmenin kolaylığı ve avantajını kullanmış olacaktır (Özer, 2012).

Uluslararası Öğrencilerle İlgili Örgütsel Yapı ve İşleyişi

Uluslararası öğrencilerle ilgili iş ve işlemler Başbakanlık koordinesinde Milli Eğitim Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu, Üniversiteler, Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü ve Türkçe Öğretim Merkezleri tarafından yürütülmektedir.

Yabancı öğrencilere sunulan hizmetlerin ayrıntılı ve yeterli düzeydeki araştırmalara dayandırıl-

rak planlanmadığı görülmektedir. Öğrenciler öğretim hizmetinin ilk adımını oluşturan Türkiye'deki hayat ve öğrenim şartları hakkında önceden yeterince bilgilendirilmemiştir. Oysa yabancı öğrenciler ön bilgilendirmeyi çok önemli görmektedirler (Can, 1999). Can yaptığı araştırmada ilaveten aşağıdaki tespitleri yapmıştır.

Önbilgilendirme hizmetlerinin arkasından eğitim-öğretim dönemine başlamak üzere Türkiye'ye gelen öğrencilerin çoğunluğunun ilk izlenimleri olumlu olmakla beraber, olumsuz izlenim edinenler de küçümsenmeyecek oradadır.

Muhtemelen önbilgilendirme, karşılama, yüksek öğretim kurumlarına seçim ve öğretim kurumlarına ve yurtlara yerleştirmedeki yetersizlikler ilk izlenimlerin olumsuzluğunun temel nedenlerindedir. Hazırlıksız gelen öğrencilere burs ve harçlık ödemelerindeki gecikmeler ile yetersiz rehberlik ve danışmanlık hizmetleri Türkiye'ye ilk gelindiğinde yaşanan temel sorunları oluşturmaktadır.

Yabancı öğrencilere sunulan öğrenim imkânı ve koşulları ile onların beklentilerinin karşılanması arasında tutarlılık olması gerekir. Misafir öğrencilerin Türkiye'de yükseköğrenim görmekten en önemli beklentileri önem sırasına göre şöyledir;

- Ülkelerinin ihtiyacı olan bir alanda yetişmek,
- Ülkelerine göre daha iyi eğitim almak,
- Kültürel ilişkileri geliştirmek,
- Türkiye'yi ve kültürünü tanımak ve tanıtmak,
- Türkçeyi yeterince öğrenmek,
- Elde edilen bir imkân olarak eğitim.

Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu misafir öğrencilerin iş ve işlemleri ve yaşanan sorunlarıyla ilgili yasal ve kurumsal alt yapı olmakla beraber öğrenciler kimi sorunları da yaşadıklarını araştırmalarda ifade etmektedirler.

Uluslararası öğrencilerin üniversite içinde karşılaştıkları problemlerde kimi zaman muhatap bulamamaları veya idari mekanizmaların eksik veya yanlış bilgiyle yönlendirmeleri sıkıntılar oluşturmaktadır. Bu nedenle uluslararası öğrencilerin eğitimleri boyunca üniversite içinde aktif danışmanlık alabilecekleri etkin uluslararası öğrenci ofislerinin kurulması, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin hızlı bir şekilde çözülmesine katkı sağlayacaktır. Bu ofisler sadece öğrencilerin problemleriyle ilgilenen yerler olmayıp, mevcut öğrencilerin başarı durumlarını izleyen, belirli aralıklarla

uluslararası öğrencilerle toplantılar ve etkinlikler organize eden merkez olmalıdırlar (Özer, 2012).

Aşağıda bir bölümü ifade edilen Can (1999)'ın yaptığı araştırmanın sonuçları bugünün sorunlarıyla da örtüşmektedir:

Öğrencilere hizmet verecek şekilde gerekli örgütsel yapının kurulmaması ve yapıyı işletecek yönetimin olmaması sorunların temelini oluşturmaktadır. Bu eksiklik tüm süreçlere yansımakta Türkiye'deki eğitim ve okul yöneticileri, danışmanlar ve öğretim elemanlarının yapmaları gereken görevleri başkaları üstlenmek zorunda kalmaktadır.

Türk Cumhuriyetlerinden gelen yükseköğrenim öğrencileri için Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Bürosunun kurulması çok önemlidir. Rehberlik ve Danışmanlık hizmetleriyle yakın ilişkili bir faaliyet alanı öğrenci işleri servisleridir. Üniversite ve fakültelerin hiyerarşik yapısı diğer bürokratik (Bakanlık) örgütler gibi katı olmamakla beraber, misafir öğrenciler daha yüksek beklentilerin içinde bulunmalarının sonucu olarak öğretim kurumlarından daha fazla ilgi ve işlemlerinde sadelik ve hızlilik talebinde bulunmaktadırlar.

Üniversitedeki öğrencilerin yukarıda belirtilen kültürel, sportif ve sanatsal faaliyetlere katılma imkân ve fırsatlarının sınırlılığı yanında, teşvik ve güdüleme atmosferi de yetersiz algılanmaktadır. Bu amaçla kurulan öğrenci kulüpleri sınırlı sayıda ki öğrencilerin kontrolü altındadır.

Öğrencilerin çoğunluğu Türkiye'de kısmen yabancılık duygusu içinde bulunmaktadır. Yeni bir coğrafi mekânda yaşamının doğal olarak getirdiği yabancılık hissini daha da azaltmanın yolunun, kültürel ortamın zenginleştirilmesinden geçtiği bilinmektedir. Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler açısından bu noktada önemli sorunlar yaşanmamaktadır.

Çevreyi ve çevredeki Türk kültür değerlerini tanımanın/tanıtmının yollarından biri olan tanıtıcı yayınlar da yeterli değildir. Gelişmiş ülkelerin öğrenci danışma merkezlerinde, üniversitelerinde, her büro ve serviste, öğrencilerin kurduğu kulüp ve derneklerin çalışma ofislerinde çok sayıda ve çeşitlilikte tanıtıma ve rehberliğe yönelik kitapçık, broşür, afiş ve posterlerin bulunduğu göz önüne alınırsa bunun ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Araştırmanın Problemi ve Yöntemi

Yüksek öğretimde uluslararası misafir öğrencilerin temel sorunları nelerdir? sorusu araştırmanın problemini oluşturmuştur. Araştırma tarama modelinde nitel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde öğrenime devam eden öğrencilerden 25 öğrenci tesadüfi yöntemle belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmış toplanan veriler alt başlıklara göre ayıklanarak bulgular oluşturulduktan sonra araştırmanın sonuçları elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde araştırmacının deneyimleri, daha önce yapılan araştırmalar ve doküman verilerinden de yararlanılmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırma problemini çözmek üzere, çalışma grubundaki uluslararası (yabancı uyruklu) misafir öğrencilere yaşadıkları temel sorunları belirtmeleri istenmiş verilen cevaplar belirlenen yöntemlerle analiz edilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkiye'de Devlet burslu statüde okuyan öğrenciler yanında kendi imkânlarıyla öğrenim görenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Kendi imkânlarıyla öğrenim gören öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarından da destek gördükleri tespit edilmiştir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrenciler bu anlamda kendilerini şanslı hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu kaldıkları yurtlardan memnuniyetini ifade etmekle beraber bazı sorunlara da işaret etmişlerdir. Memnun olmayanların oranı düşük olmakla beraber "memnunum" diyenlerin de bazı yurt ve barınma sorunları vardır. Yurt odalarının kalabalık oluşu, kütüphanedeki temel ve yardımcı kaynakların tür ve sayısının yetersizliği, serbest zamanları değerlendirme imkân ve fırsatlarının sınırlılığı, kantinlerdeki beslenme imkânlarının yetersizliği yurtlarla ilgili temel sorunlardandır. Öğrenciler görüşme esnasında sorunlar yaşamakla beraber sorunların her geçen gün azalmakta olduğunu da ifade etmişlerdir.

Yabancı öğrenciler özellikle Türkiye'ye ilk geldikleri günlerde barınma imkânlarıyla ilgili kendilerine yeterli rehberliğin yapılamadığını, kiralık evin zor bulunduğunu ve bulunan evlerin de ken-

di bütçelerine göre pahalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye'ye göre daha az gelişmiş ülkelerden gelen öğrencilere göre Türkiye'de öğretimle ilgili kitap ve eğitim araç-gereçlerinin pahalılığı, beslenme ve giyim masraflarının fazlalığı ve öğrencilerin bütçelerine uygun alış-veriş merkezlerinin yetersizliği temel ekonomik sorunlar arasındadır.

Yabancı uyruklu uluslararası öğrenciler, Türkiye'de Türkiye Türkçesini, TÖMER ve kursların da desteğiyle yeterince öğrenmişlerdir. Ancak mesleğe yönelik olarak Türkçe öğretimi programlarının uygulanması, Türkçe kurslarının ücretlerinin düşük tutulması, derslerde tarih, kültür, sanat ve edebiyat konularının da işlenmesi öğrencilerin beklentileri arasında zikredilmiştir.

Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerle ilgili her türlü faaliyette, kültürel ilişkilerin geliştirilmesi, Türk kültürünün tanıtılması amaçlarının göz önünde bulundurulması önem taşır.

Üniversitede eğitim-öğretim hizmetlerinden ve öğretim elemanlarıyla ilişkilerinden memnun olan öğrenciler, destek hizmetlerinin de daha yeterli düzeyde sunulması beklentisi içerisinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin ifadelerine göre kültür, sanat, çevre gezileri, tiyatro-sinema, dil laboratuvarı, sosyal alanlar ve alış-veriş merkezleri ve kapalı spor alanı hizmetlerinde belirgin yetersizlikler yaşanmaktadır. Otobüs servisi, kafeterya, kantin, PTT, banka hizmetlerinin yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Uluslararası misafir öğrenciler öğretim üeleriyle çok iyi ilişkiler içerisinde bulduklarını, ders konusunda kendilerine gerekli rehberlik ve yardımın yapıldığını, akademik personel yanında idari personel ve güvenlik personelinin de yakın ilgi ve destek gördüklerini ifade etmektedirler.

Öğrenciler, iş ve işlemlerin her geçen gün hızlandığını, kolaylaştığını ifade etmekle beraber Türkiye'ye ilk geldiklerinde kolaylıkla barınma yeri bulamadıklarını, iş ve işlemleri nasıl başlatacaklarını bilemediklerini bu tür konularda bir danışma merkezine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Misafir öğrenciler diğer beklentileri arasında; daha fazla sayıda burs desteğini, sağlık sigortası yaptırılmasını, ulaşım imkânlarının artırılmasını, kırtasiye ve kitap ücretlerinin öğrenciye göre olmasını, Türkçe kursu yanında İngilizce, Arapça gibi kurslarının da açılmasını, ikamet tezkeresi

işlemlerinin daha hızlı yapılmasını, çevreyi, şehri ve şehirdeki yaşamı daha iyi tanımak istediklerini, Türkçe öğretiminin daha kaliteli olmasını ve yabancı öğrenci kontenjanlarının artırılmasını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Bir şehre özgü olmaktan öte genel anlamda yabancı uyruklu uluslararası burslu veya özel statüde Türkiye'ye gelen öğrencilerle ilgili örgütsel yapının yetersizliğinden söz edilebilir. Her ilde koordinasyon birimleri olmakla beraber, kolayca ulaşılabilir, görülebilir misafir öğrenci merkez ve ofislerinin kurulması gerekmektedir. Öğrencilerin her konuda görüşebilecekleri, danışabilecekleri ve sorunlarını paylaşabilecekleri merkezlerin ve bu merkeze bağlı ofislerin oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Burs işlemlerinin daha sade ve hızlı yapılması, miktarının ve diğer ödemelerin yeterli seviyeye çıkarılması, ödemelerdeki gecikmelerin önlenmesi, Türk insanını ve Türk kültür ve sanatsal değerlerini, çevreyi ve şehri yeterince tanıtıcı programların yaygınlaştırılması ve yoğunlaştırılması gerekmektedir.

Öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye ve öğrenim şartları hakkında yeterince bilgilendirilmesi önem taşır.

Türkiye'nin herhangi bir şehrine gelen öğrencilerin karşılanması, geldiği günden itibaren misafirhaneye veya yurtlara yerleştirilmesi ve harçlık ve burslarının ödenmesi gibi hizmetlerin daha hızlı ve yeterince verilerek ilk izlenimlerinin olumlu olması sağlanmalıdır.

Türkiye'deki Yükseköğretim programlarına yerleştirilmek amacıyla yapılan seçme / yerleştirme / sıralama sistemi öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, ülkelerinin ihtiyaçları ve Türkiye'nin imkânları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmelidir. Onların, ülkelerinin ihtiyacı olan alanlarda ve en iyi imkân ve ortamlarda yetiştirilmeleri yönünde önlemler alınmalıdır.

Uluslararası misafir öğrencilerle ilişki içinde bulunacak tüm yetkililer/çalışanlar özellikle rehberlik ve öğrenci işleri servislerinde çalışan elemanlar, öğrencilerle ilgili süreçler hakkında bilgilendirilmeli, yabancılik duyguları yaşayan bu öğrencilere daha sıcak ve yakın ilgi gösterilmesi, işlemlerinin

daha sade ve hızlı bir şekilde yapılması yönünde önlemler alınmalıdır.

Öğrencilerin yaşadıkları yeri ve insanlarını benimsemeleri daha hızlı adapte olmaları için onların kendi çabalarıyla yapacakları kültürel faaliyetler desteklenmeli, ayrıca kurumlarca kültür, sanat ve spor etkinlikleri düzenlenmeli, böylece Türk ve misafir öğrencilerin daha çok birlikte olabilecekleri fırsatlar sunulmalıdır.

Öğrenciler barınma yerlerinden genel olarak memnun olmakla beraber orta ve uzun vadede daha az yataklı odalar, zenginleştirilmiş kütüphaneler, iyileştirilen beslenme ve boş zamanları değerlendirme imkânları ile donanımlı yurtlar ile etkinlik alanları inşa edilmesi yönündeki çabalar hızlandırılmalıdır.

Öğrencilere yurt imkânları yanında, özel pansiyon, kiralık ev seçenekleri ile öğrenci bütçesine uygun alışveriş merkezleri de hazırlanmalıdır. Uluslararası misafir öğrencilerin mezuniyetinden sonra kendileriyle iletişim içerisinde olunması, izleme/paylaşım ve değerlendirme sisteminin kurulması da önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- Açıkalın, A., Özcan Demirel, Ö. ve Önsoy, R. (1996). **Türkiye'de Yüksek Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri Öğrencilerinin Sorunları**. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Aktaş M., Aksu, Ö. ve Gökmen, A. (2012). **(Türkiye'de Öğrenim Gören Orta Asyalı Öğrenciler ve Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi"** Sempozyum: Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları 1-3 Ekim 2012 Sinop.
- Can, N. (1994). "Türkiye'de Yüksek öğrenim Gören Yabancı Uyruklu öğrencilerin Sorunları ve Bu sorunların örgütsel Yapı ile İlişkileri."**(Yayımlanmamış Doktora Tezi)**Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, N. (1999). **Türk Cumhuriyetleri Uyruklu Öğrencilerle İlgili Kurumlarda Örgütsel Göstergeler** (Kayseri Örneğinde İki Araştırma). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları,
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Cevat Elma, C. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin SosyoKültürel ve Ekonomik Sorunları, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6,(2), <http://dergipark.ulakbim.gov.tr> (15.07.2015)
- MEB. (2010). **Türk cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklarından gelecek ülkemizde yüksek öğrenim gören devlet burslu öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı**. <http://yeogm.meb.gov.tr/istatistik/aogrenci.html> (25.06.2015)
- MEB. (1994). **Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarından Gelen Öğrencilere Uygulanan Anket**. Ankara: MEB Yurtdışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Coşkun, İ. (2012). **Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler**. Ankara: SETA.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, 2,1;010-013.

Eğitim Alanında Cazibe Merkezi Olan Ülke: Türkiye

Eyüp BEYHAN
Genç Memur-Sen Genel Başkanı

“Türkiye’ye eğitim için gelen gençlerin sayısı her geçen yıl artıyor ve Türkiye eğitim konusunda cazibe merkezi olma yolunda hızla ilerliyor. Üniversite sayısı ve eğitim kalitelerinin artmasıyla birlikte Türk üniversiteleri uluslararası alanda her geçen gün daha bilinir hale geliyor. Bu durum ise bizlerin omzuna; daha fazla çalışmayı, ülkemizi her alanda daha ileri taşımayı ve tanıtmayı bir vazife olarak yüklüyor...”

Türkiye’nin son 10 yıldır devrim niteliğinde attığı göğüs kabartıcı adımlar, dünya devletleriyle birlikte o ülkelerde yaşayan öğrencilerin de dikkatini ülkemiz üzerinde yoğunlaştırmasına neden olmuştur. Bu bakımdan Türkiye “Çevre Ülke” konumundan çıkmış olup, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da “Merkez Ülke” konumuna yükselmiştir. Bunun ispatını da ülkemizde okuyan yabancı öğrencilerin katıldığı yerel ve küresel programlarda “Türkiye’deki eğitimin kalitesinin yanı sıra eşsiz bir doğa, köklü bir tarih, zengin bir kültür ortamıyla birlikte misafirperver insanları ve ekonomik yaşam koşullarıyla Türkiye’yi tercihlerinin ne kadar isabetli bir karar olduğunu dile getirmelerinden anlamaktayız. Bu yazımızda Türkiye’nin uluslararası öğrenciler tarafından son yıllarda neden bu kadar yoğun bir şekilde tercih edildiğini ele alıp bu hususta çıkarımlarda bulunmaya çalışacağız.

A. Neden Türkiye?

1. Medeniyetlerin Merkezi Olması

Türkiye’ye gelmek için her yabancı öğrencinin farklı gerekçeleri vardır. Her bir kentnin kendine has ruhu ve coğrafi özellikleriyle Türkiye, dünyadaki birçok insan için adeta bir çekim merkezi ko-

numundadır. Örneğin bugünlerde 562. fetih kutlamalarını yaptığımız İstanbul’umuz; hem Asya’da, hem de Avrupa Kıtası’nda toprağa sahip olması sebebiyle her iki kıtayı birbirine bağlayarak, binlerce yıl boyunca çok farklı medeniyetlerin merkezi konumunda olmuştur. Aslında Türkiye için sadece iki farklı kıtayı bir birine bağlayan bir ülke tanımlaması yapmak yeterli değildir. Zira Türkiye Doğu ile Batının bir araya geldiği çok daha geniş bir kavramı ifade etmektedir. Türkiye, bu iki kültürü başarıyla harmanlamış ve binlerce yıl boyunca kültürel ve tarihi zenginliğe ve bu zenginliğin bıraktığı mirasa ev sahipliği yapmıştır.

Ayrıca ülkemiz, Mezopotamya havzasında yer aldığı için ‘Medeniyetler Tarihi’nin başlangıç noktası olarak kabul edilmekte ve birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olmakla birlikte bir açık hava müzesi olarak nitelenmektedir. Bu topraklarda yaşayan tüm medeniyetlerin oluşturduğu birikimi günümüze kadar taşıyan Türkiye, kültürün, edebiyatın ve sanatın sürekli canlı bir şekilde yoğrulduğu ve geliştiği eşsiz bir ülke olarak tüm dünyanın ilgisini çekmektedir. Dağları, akarsuları, mağaraları, kayak merkezleri, sahilleri vb. doğal alanları ile adeta bir cenneti andıran Türkiye’de hemen hemen her ilin kültürel, tarihsel, sanatsal ve turistik açıdan ayrı bir yeri ve değerinin bulunması Türkiye’yi uluslararası alandaki öğrenciler için büyük bir cazibe merkezi haline getirmektedir.

Türkiye’de, UNESCO tarafından uluslararası önem taşıyan, bu nedenle takdire ve korunmaya değer doğal oluşumlara, anıtlara ve sitlere verilen **“Dünya Mirası”** statüsüne sahip 9 adet [İstanbul’un tarihi alanları, Safranbolu Şehri (Karbük), Hattuşaş (Boğazköy), Hitit Başkenti (Çorum),

Nemrut Dağı (Adıyaman/Kâhta), Xanthos-Letoon (Antalya-Muğla), Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası (Sivas), Truva Antik Kenti (Çanakkale), Pamukkale-Hierapolis (Denizli), Göreme Milli Parkı ve Kapadokya (Nevşehir) kültürel ve doğal miras bulunmaktadır. Bu bakımdan özellikle Arkeoloji, Tarih, Antropoloji vb. canlı tarihe ihtiyaç duyan bölümlerin öğrencileri tarafından ülkemiz dünya sıralamalarında ilk sıralardan tercih edilmektedir. Aynı zamanda bu tür alanların varlığı öğrencilere hem gezi hem de araştırma alanlarında büyük bir imkân sağlamaktadır.

2. Tarihsel Bağlarımız

Cihan İmparatorluğumuz tarih sayfalarına karışalı hemen-hemen 100 yıl olmasına rağmen, ecdadımızın mazlum coğrafyalara uzattığı yardım eli bu coğrafyadaki insanlar arasında hâlâ dilden dile dolaşmaktadır.

Atalarımızın mirasçısı olarak bizleri ve ecdadımızı bu şekilde tanıyıp, bizim onların varisi olduğumuzu bilen insanlar için bu anılarını tazeleyecek kardeşlik ortamını oluşturmak mecburiyetindeyiz. Tarihsel bağlarımızın olduğu coğrafyalar, Garbın sadece daha fazla para elde etmek için kendi topraklarına geldiğini söylerken, Ecdadımızın o topraklara Şarkın samimiyetini ve kardeşliğini getirmekle birlikte; onları Garbın sömürsünden de koruduğunu söylemektedirler. Onların zihinlerindeki bu algıyı pekiştirmek ise yine bizim gayretlerimize ve daha fazla çalışmamıza muhtaç...

Özellikle çatışma bölgelerinden (Filistin, Pakistan, Afganistan, Yemen, Bosna, Suriye, Libya vb.) Türkiye'ye gelen öğrenciler, eğitim hayatını kaliteli bir şekilde tamamlayıp, Anadolu'dan aldıkları bu ruh ve heyecanla ülkelerine dönerek, kendi ülkelerindeki aksaklıkları Türkiye'den edindikleri bilgi ve tecrübeler doğrultusunda onarma arzusu ile

ülkemize gelerek binlerce öğrenci üniversitelerimizdeki çeşitli bölümlere kayıt yaptırmaktadır.

3. Medya, Kütüphaneler ve Sosyal Kulüpler

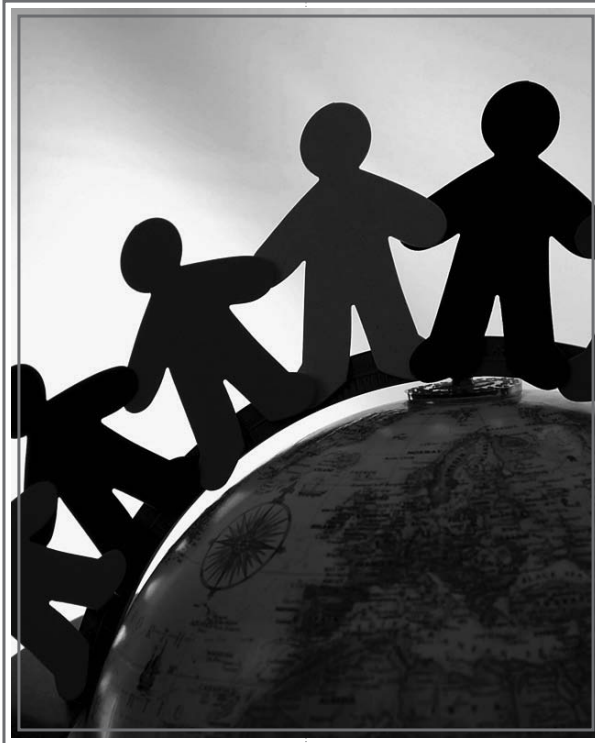
Türkiye, yazılı ve görsel basın alanında son yıllarda ciddi adımlar atmaktadır. Özellikle görsel basın alanında son verilere göre 260 dolaylarında televizyon kanalı vardır. Önemi her gün artan internet haberciliğine verilen önemle birlikte, Türkiye'deki yayın hareketliliğini sağlayan çok sayıda entelektüel dergi de bulunmaktadır. Birçok şehirde yerel gazeteler yayınlanmaktadır. Ulusal yayınlara ek olarak yabancı dillerde basılı medya

araçlarına da gazete satış noktalarında ulaşabilmek mümkündür. Ayrıca gazetelerin tamamına internet üzerinden de kolayca ulaşılabilir. En önemlisi ise; dünya standartlarında diziler ve filmlerin yapılmasıyla birlikte tüm bunların ülkemizin tanıtılmasında ciddi rol oynadığı görülmekte ve bu durum yabancı öğrencilerin dikkatini ülkemize çekmektedir.

Üniversite eğitimi alan bir öğrencinin ihtiyaç duyacağı en büyük alanlardan bir tanesi de kütüphanelerdir. Zira üniversite öğrencilerinin, öğrencilik yıllarında

ki en büyük sorumluluğu; araştırmak, keşfetmek, öğrenmek ve ilmin peşinden koşmaktır. Bu ise özellikle üniversitelerimizdeki kütüphanelerimizin nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesine yönelik adımların önemini ortaya koymaktadır. Bugün Türkiye'deki üniversitelerimiz bu alandaki açıklarını eski zamanlarına oranla büyük bir hızla kapatmakta ve üniversite kütüphanelerine gereken önemi vermektedirler. Bugün birçok üniversitemiz bu konuda öğrencilerine son derece zengin bir hizmet sunabilmektedir.

Üniversite yıllarında öğrencileri birçok sosyal alanda geliştirecek en önemli araçlardan bir tanesi de Üniversite Kulüpleridir. Edebiyat, Sanat, Kültür,



Tarih, Tiyatro vb. alanlarda kurulan öğrenci kulüpleri, üniversitelerdeki birçok öğrenciyi de bünyesine katarak öğrencilerin hem sosyalleşmesine hem de büyük bir tecrübe kazanmasına olanak sağlamaktadır. Bu tür kulüplerin varlığı diğer bir yandan öğrencilerin üretkenliğini de artırmaktadır.

4. Ulaşım

Yurt dışında eğitim almaya karar verirken dikkate almamız gereken diğer bir konu ise öğrenim ve geçim giderleridir. Bunların başında ise ulaşım, barınma ve günlük yaşam giderleri gelmektedir. Uluslararası öğrencilerinin tercih ettiği diğer ülkelere kıyasla Türkiye'deki hem yıllık öğrenim harçları, hem de diğer giderler oldukça düşük seviyededir. Mercel'in 2013 yılı ücret araştırmasına göre, Türkiye'deki metropol konumundaki şehirler dünyadaki en pahalı şehirler sıralamasında en alt sıralarda yer almaktadır.

Stratejik olarak ülkemizin Avrasya platosunda bulunması ve Amerika hariç tüm kıtalara eşit konumda olması, küresel güçlerle birlikte öğrencilerin de dikkatini pozitif yönde çekmektedir.

Türkiye'de toplu taşıma büyük oranda karayolu üzerinden yapılmaktadır. Büyük şehirlerde metro, tramvay, metrobüs, otobüs, banliyö trenleri, feribot, dolmuş, taksi ve teleferik gibi farklı ulaşım alternatifleri bulunmaktadır. Son yıllarda gerek şehir içi gerek şehirlerarası raylı taşımacılık oldukça gelişmiştir. Gelişmiş ülkelere oranla hem ekonomik hem de konforlu seyahat için raylı sistemlerimizin gelişmesi orta düzeyde gelire sahip yabancı öğrenciler için tercih edilebilir bir nitelik taşımaktadır.

5. Barınma

Türkiye'de eğitim gören öğrenciler için devlete ait yurtlar (YURT-KUR) başta olmak üzere, birçok vakıf yurdu ve özel yurtlar mevcuttur. Bunlara ek

olarak bazı üniversitelerin kendilerine ait yurtları da bulunmaktadır. Kredi ve Yurtlar Kurumumuzun son yıllarda açtığı birçok yurdumuzun hem ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere sağladığı barınma olanakları hem de bu yurtların diğer ülkelere kıyasla daha sosyal ve nezih ortamlarının bulunması yabancı öğrencileri ülkemize çekmektedir.

6. Burs İmkânları

Özellikle günümüzün küreselleşen dünyasında, yurt dışında eğitim almak birçok öğrencinin rüyasını süslemektedir. Bunların başında da Türkiye gibi ülkeler yer almaktadır. UNESCO'nun verilerine göre, 2010 yılında 3,6 milyon öğrenci yurtdışında yüksek öğrenim görmek için kayıt olmuştur ve bu

rakam her yıl artmaktadır. Rekabetin yoğun olduğu bu ortamda, ülkemizde de çok farklı burs olanakları vardır. Bu burs olanaklarının birçoğu Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından sağlanmaktadır. Bunların başında aşağıda detaylı bir şekilde anlatılacak olan "Türkiye Bursları" yer almaktadır.



7. Eğitim Kalitesi

Son on yıldır Türkiye'deki yükseköğretim kademeleri hem nitelik hem de nicelik bakımından gözle görülür bir gelişme kaydetmektedir. Bunun yanında Türkiye'deki üniversiteler uluslararası öğrenciler için zengin bilim dalı seçenekleri sunmaktadır. Eğitim sistemindeki kalite odaklı bu yükselişimiz uluslararası derecelendirme listelerine de yansımıştır. The Times Yüksek Öğretim BRIC & Gelişen Ekonomiler 2014 derecelendirmesine göre, ilk 100 üniversite arasına 7 Türk üniversitesi girmiştir ve bunların arasından 3 tanesi ilk 10 içerisinde yer almaktadır. Buna ek olarak İngiltere'deki Quacquarelli Symonds tarafından yapılan derecelendirmede 9 Türk üniversitesi dünyadaki en iyi 800 üniversite arasına girmiştir. Ayrıca ODTÜ En-

formatik Enstitüsüne göre de en iyi 1000 üniversite arasında 19 Türk üniversitesi bulunmaktadır.

Türk üniversiteleri, Avrupa eğitim sisteminin de ayrılmaz bir parçası konumundadır. İngilizce eğitim programları sunan üniversite sayısı her geçen gün artmaktadır. Türkiye 2001'den beri Bologna Sürecinin de bir parçası konumundadır ve aynı zamanda birçok farklı uluslararası platformun üyesidir. Bu durum, öğrenciler için iki farklı açıdan önemlidir. Birincisi, AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) sayesinde tüm öğrenciler diğer ülkelerde eğitimlerini sürdürebilirler. İkinci önemli nokta ise, diğer ülkeler tarafından kabul gören diploma alma olanağıdır.

Ancak, dünyada Türkçe eğitim yapan Türk kültür ve medeniyeti bağlamında şekillenmiş, kendi tarihi değerleri ile ön plana çıkmış, yerel araştırmaları ile evrensel bilgiye hizmet eden bilgiler üretmekle ünlenmiş üniversitelere ihtiyacımız var. Üniversitelerimizin İngilizce eğitim ve öğretimi ile tanınmış olması marka üniversitelerimiz olduğu anlamına gelmez. İslam coğrafyasındaki öğrencileri yine İslam coğrafyasının bir parçası olan Anadolu'da İngilizce öğretmek iddiası ile çekmek batı kültür ve emperyalizmine "en iyi ben çanak tutarım" anlayışının tezahüründen başka bir şey değildir. Türk İslam coğrafyasında var olabilmek adına batı dili ve kültürü odaklı eğitim kurumları organize etmek ne Türk dünyasına ne de İslam coğrafyasına hizmet eder. Olsa-olsa kültür emperyalizmine hizmet eder.

8. Üniversite - Sanayi İşbirliği

Üniversite sanayi işbirliği hususunda, 2000 yılında başlamak üzere, üniversite kampüslerinde birçok tekno-park ve teknoloji gelişim merkezleri kurulmuştur. 2001 yılında yürürlüğe giren Teknoloji Gelişim Merkezleri ile ilgili kanun, bu enstitülerin yasal çerçevesini oluşturmuştur. 2014 yılına gelindiğinde halen 32 teknoloji gelişim merkezleri bulunmakta ve farklı üniversitelerde 11 tanesinin daha inşasına devam edilmektedir. Ön Lisans programları da Türk yüksek öğretim sistemine dâhil edilmiştir. Bu iki yıllık programlar, mesleki odaklı olup, iki yıllık eğitim sonunda mezun olanlar, ilgili sektörde ara eleman olarak istihdam edilebilmektedir. Bu programların müfredatı, öğrenmeye ilgili sektördeki firmalarda staj yapma olanağı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

B. Türkiye Bursları

Yukarıda da belirttiğimiz üzere; Türkiye, hem Asya hem de Avrupa'da toprağı bulunan, dünyadaki iki ülkeden biridir. Bu özelliği, onun farklı kültür ve dünya görüşlerini aynı anda taşımasını sağlamaktadır. Mimarisinden müziğine, yemeklerinden edebiyatına kadar bütün kültür alanlarında, Türkiye'nin bu çoğulcu yapısı göze çarpmaktadır.

Türkiye, bir yandan Avrupa Birliği'ne üyelik yolunda ilerlerken, bir yandan da küresel ve bölgesel gelişmelerde aktif olarak yer alan bir ülke konumundadır. Tarihin akışını değiştiren olayların merkezinde yer almış, insanlığın ortak hafızasında yer edinen medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır. Barındırdığı farklı renklerle, medeniyetler barışına katkı sağlamayı öncelikli görevlerinden biri saymaktadır.

Eşsiz doğal güzelliklere sahip Türkiye, yıl içinde dört mevsimi bir arada yaşayabilmektedir. Tüm bunların yanı sıra, Türkiye ekonomik ve sosyal başarılarıyla da son yıllarda tüm dünyada adından söz ettirmektedir. Dünyanın 17. Avrupa'nın 6. büyük ekonomisi olan Türkiye, dünyanın en hızlı büyüyen birkaç ülkesinden biri haline gelmiştir. Türkiye, bu birikimini diğer ülkelerle paylaşmak istemektedir. 150'den fazla ülkeden öğrenci ağırlayan Türkiye, uluslararası standartlarında eğitim veren üniversitelerinin kapısını Türkiye Burslarıyla tüm dünya öğrencilerine açmaktadır. Türkiye üniversitelerinde, istenilen bölümlerde geniş kapsamlı burs imkânıyla alınacak eğitim, dünya öğrencilerine yeni bakış açıları kazandırmakta ve kariyerlerinde onları avantajlı kılacak bir donanım sağlamaktadır.

Türkiye Bursları, ülkemizde yükseköğretim seviyesinde öğrenim görecektir yabancı uyruklu öğrencilere verilen karşılıksız burs programlarından oluşmaktadır. Kamu kaynaklı yükseköğretim bursu olan Türkiye bursları, Avrupa Birliği tarafından yürütülen projeler ve üniversitelerin verdikleri burslar ile Türkiye'de eğitimini tamamlamak için gelen yabancı uyruklu öğrencileri kapsamamaktadır.

Türkiye Burslarının amacı, ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ilişkileri geliştirmek ve insan odaklı bir yaklaşımla, küresel bilgi yüküne katkıda bulunmaktadır. Türkiye bursları kendisine belirlediği hedef doğrultusunda çalışmalarına devam ederek, rekabet ortamı yaratabilecek burs sistemi

ile öğrencilerin seçilmesinde ve eğitimlerini sürdürebilmeleri amaçlı bir uygulama sunmaktadır. Türkiye bursları içerisinde ön lisans, yüksek lisans, uzmanlık, araştırma, doktora ve Türkçe öğrenim bursları verilmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin başvuru yapabileceği burs, Türkçe öğrenim ve hazırlık dönemi dâhil akademik eğitimlerini sürdürdükleri müddetçe verilmektedir.

2013-2014 döneminde, Yurtdışı Türkler ve Ak-raba Toplulukları başkanlığınca burs verilen öğrencilerden 25'inin ülkelerinin ulusal sınavlarında ve 674'ünün de okullarında dereceye girdikleri düşünüldüğünde, bu derecede başarılı öğrencilerin ülkemizde eğitim görmelerinin, hem kendi ülkeleri hem de bizim ülkemiz için büyük kazanım olacağı kesindir. Şu anda ülkemizde 50 bin üzeri uluslararası öğrenci bulunmakta olup bunların 20 bine yakını "Türkiye Bursları" dâhilinde 140 ülkeden gelen "Türkiye Burslusu" öğrencilerdir. Ülkemizdeki uluslararası öğrencilerin sayısı, dünya genelindeki uluslararası öğrenci sayısının yüzde 1.2'si kadardır. Kanaatimizce amacımız bu oranı daha da artırarak, ülkemizin, bölgemizde ve dünyada bir "eğitim üssü" haline getirilmesi olmalıdır.

Bu program dâhilinde burs, barınma gibi olanaklar, son verilere göre, aşağıdaki gibidir;

I. Aylık burs ödemesi: Düzeylere göre öğrencilere ödenen aylık miktar şu şekildedir:

Lisans; 600 TL (yaklaşık 250 USD)

Yüksek lisans; 850 TL (yaklaşık 360 USD)

Doktora; 1.200 TL (yaklaşık 500 USD)

Araştırma; 2.500 TL (yaklaşık 900 USD)

II. Barınma: Türkiye Burslusu öğrenciler, devlet yurtlarında ücretsiz olarak konaklayabilmektedir. Bu imkândan faydalanmak istemeyen öğrenciler ise ücretini kendileri karşılamak üzere farklı konaklama imkânlarını kullanabilirler.

III. Üniversite öğrenim harcı: Türkiye Burslusu öğrenciler, yerleştirildikleri üniversitelerdeki eğitim ücretini ödemezler.

IV. Sağlık giderleri: Türkiye Burslusu öğrenciler, sağlık güvencesi altındadırlar.

V. Türkçe dil eğitimi (1 yıl): Türkçe bilmeyen Türkiye Burslusu öğrencilere, 1 yıl süreyle Türkçe eğitimi verilir. Öğrenciler Türkçe eğitimi aldıkları süre boyunca tüm burs imkânlarından faydalanmaya devam ederler.

VI. Geliş-gidiş ulaşım katkısı: Türkiye Burslusu öğrencilere, ülkemize ilk geldiklerinde ve öğrenimlerini tamamladıktan sonra ülkelerine dönüşlerinde, ulaşım masrafları için ödeme yapılır.

Sonuç olarak;

Mezun olacak öğrenciler ülkelerine dönüp hayata atıldıklarında, ülkemizde edindikleri deneyimlerin onlara katkı sağlayacağı bir gerçektir. Aynı şekilde, onların ülkemiz hakkındaki olumlu görüş ve duygularının da ülkemize karşı büyük bir sempatinin oluşmasını sağlayacağı öngörülebilir. Gelişmiş tüm ülkeler, kamu diplomasisinin önemli bir ögesi olan kültür ve eğitim hizmetlerini yumuşak güç (softpower) olarak kullanmaktadırlar.

Bu nedenle, ülkemizde buldukları süre boyunca bu öğrencilerin, ülkemizi ve kültürümüzü en iyi şekilde tanıyıp, ülkemizden iyi duygular ile ayrılmalarını sağlamak gayesiyle rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Yabancı öğrencilerle kurulan dostluklar, onların zihinlerinde bırakacağımız unutulmaz hatıralar, onlara kazandıracığımız ve onlardan edineceğimiz tecrübeler ve belki de en önemlisi olan geride bırakacağımız hoş bir seda sayesinde ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrencileri birer "Türkiye Dostu" yapabiliriz...

Unutulmamalıdır ki "Yeni Türkiye" yolunda sağlanan olanaklar, ülkenin teknolojik, sosyal, kültürel ve bilimsel alanda gelişimini gözle görünür bir şekilde sağlamış, ülke ekonomisini yaşanan küresel krizlere rağmen ayakta tutan bir altyapıyı oluşturmuştur. Kendi helikopterini, uydusunu, savunma sanayi teçhizatını büyük oranda milli kaynakları ile sağlayan bir Türkiye gelişim yolunda 150'den fazla ülkenin öğrencilerinin teveccühünü kazanmış bulunmakta ve artık geleceği şekillendirecek olan "beyinsel" altyapıyı da oluşturmaya başlamaktadır.

Kaynakça

2015 - 2016 Akademik Yılı Burslandırma Sürecinde Dış Temsilcilik Rehberi

Ali Kuşçu ScienceandTechnologyProgramme

Applicant's Guide

<http://alesbilgimerkezi.org/turkiye-burslari-nedir-kimler-alabilir.html>

<http://www.studyinturkey.gov.tr/pages/financial-issues>

<http://www.turkiyeburslari.gov.tr/index.php/tr/turkiye-burslari/egitim-icin-turkiye>

IslamicTheologyProgramme

İbn-I Haldun SocialSciencesPogramme

Turkey -Africa UndergraduateProgramme

Türkiye Bursları Bursluluk İşlemleri Rehberi

Yunus Emre Turkish Language Programme

Yabancı Öğrenci Olgusu: Sayısal Durum, Sorunlar ve Öneriler

Doç. Dr. Murat TUNCER
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

Öğrenci, eğitim sisteminin hem girdisi hem de çıktısı durumundadır. Yabancı öğrenci olgusu ile birlikte değerlendirildiğinde ise öğrenciler aynı zamanda eğitim sistemlerinin finansman kaynağı, ülkeler açısından ise tanıtım faaliyetlerinin gönüllü elçileridir. Ekonomik, kültürel, stratejik ve pedagojik yönleriyle ele alınması gereken yabancı öğrenciler pek çok gelişmiş ülkede eğitim reformları içinde yer bulan bir konu olmuştur.

Bireylerin eğitim amacıyla hareketliliği günümüzde daha da kolaylaşmış, hareketliliğin yoğun biçimde yaşandığı ülkelere olan ekonomik ve stratejik katkıları yabancı öğrenci hareketliliğine olan ilgiyi arttırmıştır. Artık yabancı öğrencilerin ülke ekonomilerine ciddi katkılar yaptıklarını net bir biçimde görmekteyiz. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Ticaret Bakanlığının 2000 yılı verilerini dayanak gösteren Kıroğlu, Kesten ve Elma'ya göre (2010) yükseköğretim seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin ABD ekonomisine katkısı hizmet sektörünün beşinci sırasında yer almaktadır. Hatta Çin'den ABD ve Kanada'ya göçlerin sayısı o kadar artmıştır ki Kuzey Amerika'daki okullarda bu göçmenler toplam sayının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Aghajanian ve

Cong, 2012). Dolayısıyla yabancı öğrenci konusu sadece eğitimsel bir çerçeve ile sınırlı değildir. Aynı zamanda ekonomik göstergeler açısından da ilgilenilmesi gereken bir konudur. Üstelik yabancı öğrencilerden beklenen ekonomik girdilerin sürekliliğini sağlama noktasında üst öğrenim imkânlarının bu öğrenciler için daha cazip hale getirilmesine çalışılarak bir nevi ekonomik girdinin sürekliliğini sağlama çabalarına şahit olmaktadır.

Yabancı öğrenciler ülkemiz açısından da önemli bir konu olup, stratejik hedefler göz önüne alındığında diğer ülkelere nazaran daha da önem kazanmaktadır. Ülkemizi tercih eden yabancı öğrencilerin ağırlıklı olarak Türki Cumhuriyetler ve komşu ülkelere olması siyasi bir boyutun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bilinmektedir

ki Türkiye'nin Türki Cumhuriyetlerle olan bağının güçlendirilmesi noktasında öğrenci hareketliliği önemli iş görecektir. Bu öğrenciler fahri birer elçi gibi kültürlerini tanıtmakta, kültürleri tanıyarak kendi ülkelerine taşımaktadırlar. Bu durum sosyal anlamda bir kaynaşma kültürünün yaratılmasına neden olabilecektir.

Türkiye ve orta doğu ülkeleri açısından yabancı öğrenci konusunu islamofobi ile de ilişkilendirmek mümkündür. Kitle iletişim araçları yo-



luyla bir başka ülke hakkında kamuoyu yaratılarak uluslar arası arenada çeşitli barikatların oluşturulduğu, algı operasyonlarının yönetildiği bir dönemi yaşamaktayız. Bu planlı yönlendirmeleri etkisiz kılmamanın bir yolu kültürel ve sosyal yaşama dair gerçeklerin bütün yönleriyle tanıtılmasından geçmektedir. Yabancı öğrenciler ülkemizi tercih ettiklerinde kitle iletişim araçları yoluyla gerçekleştirilen bu faaliyetlerin doğruluğunu test etme ve dolayısıyla tecrübelerini kendi vatandaşlarına aktarma fırsatı bulacaklardır. Ülkemiz açısından bir değerlendirme yaptığımızda coğrafi konumuzdan kaynaklanan ve bazen de komşu ülkeler tarafından yönetilen bir uluslar arası propagandanın hedefi durumundayız. Bu çok çeşitli ve çok boyutlu propaganda faaliyetleri ile mücadelede siyasal ve hukuksal girişimlerin yeterli olmadığını bizzat görmekteyiz.

Yabancı Öğrenci Kabulü ve Sayısal Durum

Türkiye'deki yabancı öğrenci olgusu oldukça yenidir. Tarihsel sürece bakıldığında 1981 yılında kendi imkânlarıyla Türkiye'de öğrenim görmek isteyenler için Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) düzenlenmiştir. 1992 yılında ise Türk Cumhuriyetleri ile işbirliği yapılarak Türk ve Akaraba Toplulukları Sınavı (TCS) ile öğrenci alımı gerçekleştirilmiştir (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitelere yerleştirilmelerinde 2004 yılına kadar merkezi sınav puanı dikkate alınmışken, 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren üniversitelerce yabancı uyruklu öğrenci kontenjanları belirlenmekte, başvurular üniversitelere yapılmaktadır. Burada belirlenen kontenjanın her ülke için toplam yabancı uyruklu öğrenci kontenjanının yüzde 20'sinden fazla olamayacağı gibi bir kriter belirlenmiştir. Bu kriter yabancı öğrenci çeşitliliği sağlamaya yönelik olarak planlanmıştır (Hacettepe Üniversitesi, 2015).

2015 yılı verilerine göre ülkemizde 72178 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 49635'i erkek, 22543'ü kız/kadındır (YÖK, 2015). Öğrenim grupları dikkate alındığında ise en büyük grubu lisans, en küçük grubu doktora yapan öğrenciler oluşturmaktadır. Türkmenistan, İran, Irak, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Nijerya, Pakistan uyruklu öğrencilerin ülkemizi diğer ülke vatandaşlarına oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Ülkemizdeki üniversitelere en fazla öğrenci gönderen ilk üç ülke sırasıyla Türkmenistan, Azerbaycan ve İran'dır. Yabancı

öğrencilerin ilk tercihi ise İstanbul Üniversitesi'dir. Bu üniversiteyi Marmara, Anadolu, Ankara, Gazi ve Atatürk Üniversiteleri izlemektedir. En az tercih edilen üniversiteler ise Tunceli, Artvin Çoruh ve Bozok Üniversiteleridir (Habertürk Gazetesi, 2014). Ülkemizi tercih eden öğrencilerin uyrukları açısından bir değerlendirme yapıldığında kültür, din gibi olguların eğitim tercihi üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanında yabancı uyruklu öğrencilerin daha çok gelişmiş üniversiteleri tercih ettikleri de göze çarpmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ise tanıtım faaliyetlerinin yapılması, kurulu yerleşkelerin olması gibi bazı ölçütlerin de yabancı öğrenci tercihlerini etkilediği gibi bir varsayma ulaşabiliriz.

Gelecek için bir öngöründe bulunulduğunda ise yabancı uyruklu öğrenci sayısının 2025 yılında yaklaşık beş milyon olacağı öngörülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nin pazardaki payının %32, İngiltere'nin %13 olduğu, Kanada ve Avustralya'nın bu ülkeleri izlediği görülmektedir. Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenci sayısı ise toplam öğrenci sayısı içinde sadece %1'lik bir dilime tekabül etmektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2015). Bu oran diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça düşüktür. Eğitim Ekonomisi İş Konseyi (EEİK) 2016 yılında 20 bin yeni uluslararası öğrenci beklediklerini, her öğrencinin yıllık ortalama 40 bin dolar harcadığı düşünülürse 800 milyon dolarlık bir döviz kazancı beklediklerini ifade etmiştir (Milliyet Gazetesi, 2015)

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Can (1996) yabancı öğrenci sorunlarını sosyal, kültürel, ekonomik, eğitsel ve örgütsel sorunlar olmak üzere beş boyutta sınıflamıştır. Bu çalışmada yabancı öğrencilere Türk öğrencilerle kültürel ilişkilerini geliştirme noktasında yeterli fırsat verilmemesine, ilk yıllarda yoğun bir barınma sorunu yaşandığına, rehberlik hizmetlerinde eksiklikler olduğuna, kültürel işbirliği ve etkileşimlerini güçlendirecek örgütsel ortamları bulamadıklarına ve Türkiye'deki enflasyon, sağlık ve trafik gibi sorunlardan etkilendiklerine değinilmiştir. Aynı problem durumundan yola çıkan Kıroğlu, Kesten ve Elma (2010) Türki cumhuriyetlerden gelen öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında kültürlerin benzer olması nedeniyle kültürel anlamda bir sorun yaşanmadığına, ekonomik sorunların daha ön planda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alan

yazın bulgularına araştırmada yer veren Güçlü (1996) yabancı öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları alanları oryantasyon, yabancı dil yetersizliği, sosyal, ekonomik ve kişisel yetersizlikler olarak aktarmıştır. Yabancı bir ülkeye gelmiş bireylerin uyum problemlerinin aşılması noktasında medyanın etkililiğini araştıran Gülnar (2011) medyanın bu süreçte etkin bir biçimde kullanılabileceğini aktarmaktadır.

Araştırmalara yansıyan bir diğer sorun alanı dil yapılarındaki gramer farklılıklarıdır. Aghajanian ve Cong (2012) Çince ile İngilizce arasındaki farklılıkları örnek göstererek öğrencilerin yeni dil yapılarına alışmakta güçlük yaşadıklarını aktarmışlardır. Benzer çalışmalara ülkemizde de rastlanmaktadır. Karababa (2009) yabancı bir dili öğrenen kişinin yeni bir ses düzeni, biçim, sözdizimi ve kendi anadilinden farklı bir anlam evreni ile karşı karşıya olduğunu belirtmektedir. Bu problem durumundan yola çıkarak yapmış olduğu araştırmada yabancıların Türkçe öğrenirken zorlandıkları alanlardan birkaçını kendi anadillerinden farklı sesler ve gramer yapısı olarak belirlemiştir. Bu belirlemeye yakın bir diğer araştırma Emiroğlu (2014) tarafından yapılmış ve yabancı öğrencilerin eş seslilik, fiilimsiler, edatlar, deyimler, şahıs ve iyelik ekleri, ünlü türemesi gibi bir dizi konuda sorun yaşadıklarını rapor etmiştir.

Yabancı öğrencilerin geldikleri ülkelere yönelik adaptasyon sürecini bir an önce tamamlamaları gerekmektedir. Bu adaptasyon sürecinin uzaması eğitim verimini düşürmekte, öğrencilerin yeni kültürü/kültürleri tanımalarını zorlaştırmaktadır. Burada değinilmesi gereken bir diğer konu vatandaş arama eğilimidir. Yabancı öğrencilerin pek çoğu kendi ülkelerinden gruplar aramakta, bu gruplarla zaman geçirmekte, dolayısıyla da yeni kültüre uyum problemleri devam etmektedir. Özellikle ailelerle göç edenlerde ve gidilen ülkede kendi uyruğundan çok sayıda kişinin bulunması durumlarında öğrenciler kültürlenememektedir. Bu durum, ilerleyen süreçlerde bir ket vurmaya beraberinde getirmektedir. Eğitimsel amaçlar gerçekleştirilmiş olsa bile sosyal ve kültürel hedeflere ulaşamamakta, yabancı bir ülkede yabancı olma devam edilmektedir. Bu olgu Amerikan eğitim sisteminde özellikle Çinli öğrenciler için tanımlanan bir durumdur (Aghajanian ve Cong, 2012).

Araştırmalarda öne çıkan sorun alanlarından biri de öğretim sistemleri arasındaki farklılıklardır. Bu farklılıklara dikkate çeken araştırmalara Fillmore

(1991), Lee ve Sheared (2002), Mahrous ve Ahmed (2010) ve Choi, Lim ve An (2011) örnek gösterilebilir. Dünya üzerinde öğretim birliği anlamında bir teatinin olmadığı açıktır. Ancak bu sorunlar yabancı öğrencilerin ülke tercihlerini etkileyecek boyutlarda olmamalıdır. Bir oryantasyon süreci ile bu farklılıkların aşılmasına çalışılmalı, veya yabancı öğrencilerin öğretim alışkanlıklarını yansıtan programlar açılmalıdır.

Sonuç ve Değerlendirme

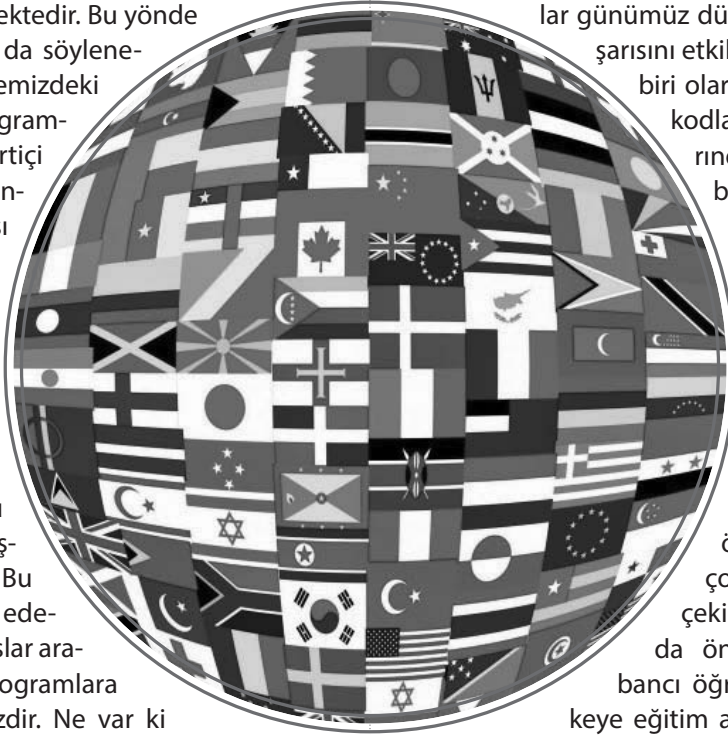
Genel bir değerlendirme yapıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik güçlükler, adaptasyon problemi ve dil öğrenimi gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Üniversitelerdeki yönetsel organlar dikkate alındığında bu öğrencilere dil merkezleri ve çoğunlukla da Avrupa Birliği Ofisleri yoluyla hizmet verilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Ne var ki bu birimler hem kapsam hem de hizmetlerin çeşitliliği noktalarında yetersiz kalmaktadırlar. Özellikle oryantasyon faaliyetleri uzmanlık gerektiren bir hizmet olarak nitelenebilir. Birim çalışanlarının sadece dil becerileri göz önüne alınarak görevlendirildikleri dikkate alındığında yürütülen faaliyetlerin başarısızlığı kaçınılmaz bir son olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üzerinde önemle durulması gereken bir diğer husus ülkemize olan yabancı uyruklu öğrenci talebinin belli ülkelerle kısıtlı olmasıdır. Bu tablo genel anlamda tanıtım faaliyetlerinin yetersizliği ve eğitim kalitesine yönelik bir şüphenin sonucu olarak değerlendirilebilir. Ülkemizdeki pek çok yükseköğretim programı Bologna sürecinin gereği olan çalışmaları tamamlayamamıştır. Programlara yönelik akreditasyon sorunlarının varlığı yabancı uyruklu öğrenci talebini baskılayıcı bir rol üstlenecektir.

Yabancı öğrenci konusu göç olgusu ile de yakından ilişkilidir. Amerika ve Avrupa ülkelerine yönelik göçler kontrollü ve küçük gruplar halinde olduğundan ortaya çıkan sorunlar nispeten çözümlenebilmektedir. Ancak son yıllarda savaş nedeniyle ülkemize göç eden Suriyeli sığınmacıların sayısı eğitimsel bir sorunun ötesinde temel ihtiyaçların sağlanmasına yönelik bir hizmeti ön plana çıkarmaktadır. Barınma ve beslenme, eğitim hizmetlerinin önüne geçmekte, göç alan ülkeleri ciddi bir ekonomik yükümlülükle karşı karşıya bırakmaktadır. Eğitimsel açıdan bakıldığında göç olgusunu yabancı öğrenci olgusundan ayıran temel fark ise göç olgusunda bireylerin kendi eğitimlerini finanse edememeleri olarak gösterilebi-

lir. Amerika'ya göç eden sahra altı Afrika halklarının göç nedenleri çoğunlukla daha iyi bir yaşam arayışıdır (Hailu ve Ku, 2014). Böyle bir durumda ekonomik zorluklar nispeten azalmakta, vize vb. uygulamalar ile daha kontrollü bir yapı oluşturulabilmektedir.

Dünyada yabancı öğrenci olgusu çoğunlukla ekonomik bir girdi olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu ekonomik girdiyi sağlamak adına hizmet çeşitliliği sunma gibi yollara başvurulmaktadır. Örneğin yüz yüze eğitime alınamayan öğrenciler için uzaktan eğitim olanağı sunularak daha fazla öğrenciye ve dolayısıyla da daha fazla ekonomik girdiye ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu seçeneğin ülkemizde işlevsel bir biçimde kullanıldığı söylenememektedir. Bu yönde hazırlıkların olduğu da söylene-memektedir. Ülkemizdeki uzaktan eğitim programları daha çok yurtiçi öğrenciler için planlanmaktadır. Yurt dışı öğrencilerin ilgisini çekecek uzaktan eğitim programları açılmalıdır. Ancak bunu yaparken söz konusu programların uluslar arası akreditasyonu konusunda da çalışmalar yapılmalıdır. Bu programları tercih edecek öğrencilerin uluslar arası tanınırlığı olan programlara yöneleceği şüphesizdir. Ne var ki ülkemizdeki uzaktan eğitim programlarının niteliği de tartışma konusudur. Tuncer ve Bahadır (2012) uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine yer verdiği bir araştırmalarında öğrencilerin önemli bir bölümünün bağlantı sorunlarından yakındığını, bilgisayar ve internet bağlantıları olmadığı için zorlandıklarını belirlemişlerdir. Bozkaya (2006), Uzaktan eğitimin teknoloji boyutunu önemsemiş, buna karşın asıl olanın teknoloji değil öğrenme çıktıları olduğunu, bu nedenle seçilecek teknolojinin eğitimsel, pedagojik, yönetsel ve ekonomik açılarından ele alınması gerektiğini aktarmıştır. İbicioğlu ve Antalya (2005) ise, artık uzaktan eğitimin varlığı ile ilgili tartışmaların azalmaya başladığını, tartışmaların etkili bir uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiği



ile ilgili bir zemine kaydığı görüşündedir. Ülkemizdeki uzaktan eğitim programları yurtdışındaki emsalleri gibi organize ve bilinçli bir eğitim faaliyeti kimliğinden oldukça uzaktır. Herhangi bir denetim faaliyeti olmadığı gibi daha çok asenkron olarak nitelenen önceden kaydedilmiş videolar yoluyla yürütülmektedir. Bu tablo, yabancı öğrenci sayısının artırılması hususunda uzaktan eğitim seçeneğini masadan uzaklaştırmaktadır.

Yabancı öğrenci sayısını arttırmada başvurulabilecek bir diğer yol kültüre uygun eğitim verilmesidir. Gloria Ladson-Billings (1994) kültüre uygun eğitimi kültürel referansları bilgi, beceri, tutum kazandırmak amacıyla kullanma şeklinde tanımlamaktadır (Choi, Lim ve An, 2011). Kültürel kodlar günümüz dünyasında öğrenci başarısını etkileyen değişkenlerden biri olarak görülmektedir. Bu kodlar Amerikan sınıflarında artan çeşitlilikle beraber öğrenci performansının geliştirilmesinde eğitim reformunun önemli bir bileşeni olarak kabul görmüştür. Yabancı öğrencilerin eğitimlerinde kültürlerinin dikkate alınması yabancı öğrencilerle ilgili pek çok araştırmada dikkat çekilen kültür şokunun da önüne geçecektir. Yabancı öğrenciler bir başka ülkeye eğitim amacıyla gittiklerinde kültürlerinin farklı olmasından kaynaklanan bir kültürel şok yaşamaktadırlar. Belki de ülkemizdeki yabancı öğrenci sayısı açısından Türkiye cumhuriyetler lehine olan tablonun altında kültürel bir şok yaşamama arzusu vardır.

Yurt dışı öğrenci talebinin artırılması isteniyorsa başvuran öğrencilerin bürokratik engellerle uğraşmamasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalı; başvuru, barınma ve kültürel talepler konusunda kolaylaştırıcı bir tutum sergilenmelidir. 2001 yılında Amerika birleşik devletlerinde yaşanan vize sorununu yabancı öğrenci sayısını ciddi oranda azaltmıştır. Bu deneyimden hareketle öğrenci başvurularının yönlendirilmesi ve tanıtım faaliyetlerinin daha işlevsel kılınması noktasında yurt dışındaki

eğitim ataşeliklerinin görev tanımları yeniden yapılmalıdır.

Yükseköğretim kurumlarımızın program çeşitliliği konusunda cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Yükseköğretim kurulu yabancı öğrenci sayısı ve bunlara yönelik hizmetler noktasında üniversiteleri harekete geçirmelidir. Belki de bu hizmetlerin yürütülmesi ve koordinasyonu anlamında yeni birimler oluşturulmalı, üniversiteler için performans ölçütleri konulmalıdır. Günümüz dünyasında kendi ülke sınırları içine çekilmiş hiçbir eğitim faaliyetinin haklılığını savunmak mümkün değildir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunları üzerinden bir değerlendirme yapıldığında ise ana eğilimin ülkemizi tercih eden bu öğrencilere Türkçe öğretilmesi olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu durum gizil bazı stratejik amaçlarla desteklenmeye çalışılsa da yabancı öğrenciler açısından bakıldığında bir sorun olarak değerlendirilmektedir. İngilizce bilen ve bu dilin dünya üzerinde pek çok ülkede karşılığını bulan öğrencilerin ek bir dil bilme zorunluluğu ile karşı karşıya bırakılmaları realist bir yaklaşım olarak nitelenemez. Bu noktada ülkemizdeki pek çok üniversitede İngilizce dilinde eğitim verecek akademisyen eksikliğini de görmek durumundayız.

Son olarak alan yazında ortaya çıkan bir diğer sorun alanına değinmek gerekir. Yabancı öğrencilerin konu edildiği araştırmalarda ortaya çıkan bir diğer sorun öğretim yaklaşımlarındaki farklılıklardır. Bu duruma orta doğu ülkelerinin eğitim sistemlerini örnek gösteren Mahrous ve Ahmed (2010) öğretimin doğrudan ve ölçmelerin sınava dayalı olduğuna, ölçmelerde uygulamadan ziyade ezbere ağırlık verildiğine dikkat çekmiştir. Ülkemizde de durum çok farklı değildir. Örneğin Türkiye ve ABD eğitim sistemleri birbirinden farklıdır. Bu farklılık tercih edilen sınıf içi öğrenme yaşantıları için de geçerlidir. Her ne kadar son program değişiklikleri ile diğer uluslarla rekabet edebilme amaçlanmış, eğitim felsefesi birlikteliği sağlandığı belirtilmişse de ülkemizdeki öğretim yaklaşımları bilginin nakline dayalı olmaktan uzaklaşmamıştır. Böyle bir durumda problem çözmeye dayalı, üretimi ve buluşu amaçlayan dahası bunu gerçekleştirebilen toplumlarla aramızda öğretimsel açıdan bir fark doğmaktadır. Yükseköğretim kurumlarımızın performans göstergelerine de yansıyan bu fark gelişmiş ülkelerden gelecek olası öğrenci tercihlerini engellemektedir.

Kaynaklar

- Aghajanian, A. D. ve Cong, W.C. (2012). How culture affect on english language learners'(ELL's) outcomes, with chinese and middle eastern immigrant students. *International Journal of Business and SocialScience*, 3(5), 172-180.
- Bozkaya, M. (2006). Televizyonun uzaktan eğitimde kullanımı. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 146-158.
- Can, N. (1996). Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 7,503-512.
- Choi, Y.,Lim, J.H. ve An, S. (2011). Marginalized students' uneasy learning: Korean immigrant students' experiences of learning social studies. *Social Studies Research and Practice*, 6(3), 1-17.
- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 99-119.
- Fillmore, L.W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Gülner, B. (2011). Yabancı öğrencilerde kültürleşme ve medya kullanımı. *Global Media Journal*, Cilt: 2, Sayı: 3, 51-68.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- (Habertürk Gazetesi, 2014). YÖK, Türkiye'nin yabancı öğrenci profilini çıkardı. <http://www.haberturk.com/gundem/haber/974661-yok-turkiyenin-yabanci-ogrenci-profilini-ckardi> adresinden Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.
- (Hacettepe Üniversitesi, 2015). Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nde lisans ve lisansüstü öğrenimine kabulleri <http://www.iso.hacettepe.edu.tr/yabanciuyrkluogrencilericin.pdf> adresinden Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Hailu, T.E. ve Ku, Heng-Yu (2014). The adaptation of the horn of Africa immigrant students in higher education. *The Qualitative Report*, Volume 19, Article 55, 1-19.
- İbicioğlu, H. Ve Antalya, Ö., L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14, Sayı 2, 325-338.
- Karababa, Z.C.C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 265-277.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Mahrous, A.A. ve Ahmed, A.A. (2010). A cross-cultural investigation of students' perceptions of the effectiveness of pedagogical tools the Middle East, the United Kingdom and the United States. *Journal of Studies in International Education*, 14(3), 289-306.
- (Milliyet Gazetesi, 2015).20 bin yabancı öğrenci 800 milyon \$ bırakacak. <http://www.milliyet.com.tr/20-bin-yabanci-ogrenci-800-milyon/ekonomi/detay/2083603/default.htm> adresinden Temmuz 2015 tarihinde alınmıştır.
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2012). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine dayalı olarak tartışılması. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,Rize*.
- (YÖK, 2015). Yabancı uyruklu öğrencilerin uyruklarına göre sayıları, 2014-2015. https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimlstatistikleri/2015/2015_T21_v2.pdf adresinden Haziran 2015 tarihinde alınmıştır.

Uluslararası Öğrenci Değişim Programları ve Türkiye'deki Uygulamaları

Hacı Murat TERZİ

T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanı

Azerbaycan Türkü Bir Öğrencinin Niyet Mektubu

"Azərbaycanda təhsillə maraqlanan əksər şagirdlərin xaricdə oxumaq kimi bir planları var və yurdum insanı üçün xaricdə təhsil deyilərkən ağıla gələn ən birinci ölkə qardaş Türkiyədir. Statistikalar da bunu təsdiqləyir. Azərbaycan türklərinin Türkiyəni seçmə səbəbləri yəqin ki heç kimə sirr deyil. Dil, din, tarix və kültür birliyi və bir sıra yaxın əlaqələr Türkiyəni seçmək üçün kifayət edən amillərdir. Ayrıca Türkiyədə təhsilin yüksələn xətlə inkişafı da bu seçində az rol oynamır."

Giriş

Günümüzde uluslararası ilişkiler açısından devlet dışı aktörler, sivil girişimler ve doğrudan insanı odak alan ve ona etki edebilen faaliyetler daha fazla önem kazanmaktadır. Bu faaliyetlerin önemli bir parçası da öğrenci değişim programlarıdır. Ülkelerin değerlerini, kültürlerini, dillerini yaymak için yaptıkları kültürel ve eğitim değişim programları önemli bir kamu diplomasisi faaliyeti olarak karşımıza çıkmaktadır.

Başlangıçta büyük oranda duygusal ve biraz da tarihi sorumlulukların yerine getirilmesi düşünceleriyle ortaya çıkan **Büyük Öğrenci Projesi**, daha sonradan Türkiye'nin Soft Power (Yumuşak Güç) enstrümanlarından birine dönüşmüştür.

Çalışmada, Büyük Öğrenci Projesi (BÖP)'ün başlatıldığı 1992/93 akademik yılı ile projenin 2010 yılında **Türkiye Bursları** programına evrilmesi ve günümüze kadar olan dönem ele alınmıştır.

Uluslararası Öğrenci Değişim Programları

Uluslararası öğrenci çalışmaları, ülkelerin birikim ve değerlerinin dış dünyada da tanınması ve anlaşılması noktasında farklı toplumların bilgilendirilmesine büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle kamu diplomasisi* alanında kamu kurum ve kuruluşları yanında özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının katılımıyla çok yönlü faaliyetler yürütülmektedir.

Kamu diplomasisinde uluslararası eğitim alanındaki değişim programları, bir ülkenin imajını geliştirmenin ve dış politikasını olumlu bir anlayış çerçevesinde biçimlendirmenin yoludur.¹ Uluslararası öğrenci dolaşımı, ülkeler ve kültürler arasında karşılıklı anlayışı, işbirliğini ve dayanışmayı artırdığından ve küresel barışa katkı sağladığından önemli bir kamu diplomasisi aracı olarak değerlendirilmektedir.²

Değişim diplomasisi olarak da anılan değişim programları, vatandaşları yurtdışına göndererek ve yurtdışından gelenleri kabul ederek eğitim süresince kültür etkileşimini gerçekleştirmeyi ve uluslararası düzeyde bir algı oluşturmayı amaçlamaktadır. Değişimler kamu diplomasisinin iki yönlü iletişim yaklaşımı için ideal bir araçtır. Nye'e göre; kültür alışverişi seçkin sınıfı da etkilediği için, sadece bir ya da iki önemli ilişkinin bile büyük bir siyasi etkisi olabilir. Örneğin Aleksandr Yakolev, 1958 yılında Kolombiya Üniversitesi'nde, Siyaset Bilimci David Truman'la yaptığı çalışmalardan oldukça etkilenmiştir. Bunun sonucunda, Yakovlev önemli bir kuruluşun başkanı, bir Politbüro üyesi ve Sovyet lider Mikail Gorbaçov'u liberalizm konusunda etkileyen kişi olmuştur. KGB'de üst düzey görevli olan, Sovyet öğrenci Oleg Kalugin ise,

1. *Kamu diplomasisi: Stratejik bir iletişim aracı olarak kamu diplomasisi, "kamuoyunun anlaşılması, bilgilendirilmesi ve etkilenmesi" faaliyetlerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte önemli bir parçası olan siyasi iletişim ise "siyasi bir imkân ve kaynak olarak bilginin devletler, örgütler yahut bireyler tarafından üretilmesi, dağıtılması, kontrolü, kullanımı ve belli bir süreç içinde yapılması" olarak tasvir edilmektedir. Kamu diplomasisinin amacı propaganda değil, nesnel verilere ve gerçeklere dayalı stratejik bir iletişim dili inşa etmek ve farklı kesimlerin hizmetine sunmaktır. Bkz. Başbakanlık Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğü, <http://kdk.gov.tr/sag/kamu-diplomasisine-bakis/21>, 30.04.2015. Musa BUDAK, *Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Öğrenci Değişim Programları Ve Türkiye Uygulamaları*, YTB Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara, 2012, s.62.

2. T.B. BEVIS ve C.J. LUCAS, *International Students in American Colleges and Universities: A History*, Palgrave Macmillan, NY, 2007, s.27.

1997'den geçmişe bakarak, "Değişim programları, Sovyetler Birliği için Truva Atı'ydı. Sovyet sisteminin çöküşünde çok büyük rol oynadı. Yıllarca giderek daha fazla insana bulaşmaya devam etti." demiştir.³

Her geçen gün artan uluslararası öğrenci hareketliliği büyük devletlerin bu konuya verdiği önemi göstermektedir. Günümüzde, British Council, DAAD, Alliance France gibi bu faaliyetleri gerçekleştiren birçok devlet destekli kuruluş mevcuttur.

Öğrenci Değişim Programlarının Kısa Tarihçesi

Dünyada toplumların gelişimleri incelendiğinde farklı dönemlerde farklı bilim, kültür ve sanat merkezlerinin oluştuğu ve farklı bölgelerden insanların bu merkezlere eğitim almak üzere gittikleri bilinmektedir. Bu çekim merkezlerinin en önemli özelliği güçlerini geliştirdikleri siyasi, ekonomik ve kültürel yapılarıdır.

İmparatorluklar çağında yabancı ülke ya da bölgelerden getirilen öğrencilerin yetiştirilmesi, yetiştirildikten sonra ülkelerine dönmeleri ve ilim adamı ya da yönetici olarak öncü roller üstlenmeleri yaygın görülen bir olgu olarak dikkat çekicidir. 8. yy'da Endülüs, 9. yy. 'da Bağdat, 13. yy. ve 14. yy. 'da Semerkant, Buhara daha sonra Roma ve İstanbul insanları etkileyen çekim merkezleri olmuşlardır. Roma İmparatorluğu'nda eğitim-öğretim merkezlerinde modern Batı düşüncesinin ve pedagojik stratejilerin teorik ve pratik temelleri atılırken, Abbasiler döneminde Bağdat, Endülüs Emevileri döneminde ise Cordoba ilmi çalışmaların cazibe merkezlerine dönüşmüştür.⁴

Çekim merkezlerinin Avrupa'ya kayması Aydınlanma Hareketleri sonrası gerçekleşmiştir. Başlangıçta cazibe merkezi olan Fransa ve Almanya'dan sonra İngiltere ve ABD ön plana çıkmıştır. Nitekim modernleşmesini tamamlayan Batı'nın, batı dışı toplumlar tarafından (Osmanlı, Rusya, Çin) takip edildiği ve kendi toplumlarını dönüştürme işlemini yüklenen insanların nasıl bu

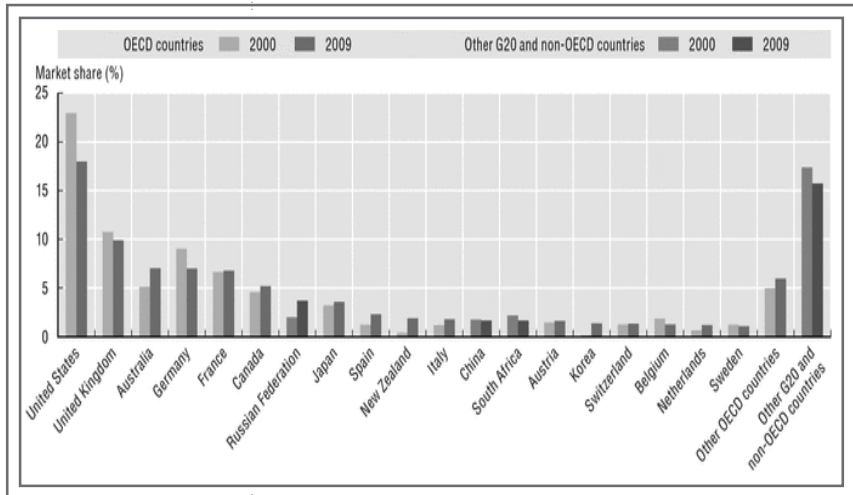
süreçte Batı'ya gönderildiklerini bu bağlamda değerlendirebiliriz.

Tarihsel olarak farklı amaçlarla gerçekleşen uluslararası öğrenci hareketi günümüzde ekonomik kazanım yanında bilimsel ve kültürel birikimin aktarıldığı önemli bir vasıta olarak hacmini gün geçtikçe artırmaktadır. IDP Education Australia Limited'in Eylül 2002 tarihinde yayınladığı Global Student Mobility 2025 adlı raporda, uluslararası öğrenci hareketliliğinde yıllık % 6'lık bir artışın olacağı tahmin edilmektedir. Rapora göre 2020 yılında 5,8 milyon ve 2025 yılında 7,2 milyon uluslararası öğrenci rakamına ulaşılacağı öngörülmektedir.⁵

Öğrenci Değişim Programı Uygulamaları

Bugün dünyadaki uluslararası öğrenci hareketliliği kalkınma, gelişme, diploması ve diyalog parametreleri ile yakından ilişkilidir. Birçok ülke, siyasi-kültürel strateji ve ekonomik getiri bağlamında ulusal stratejik politikalar uygulamaktadır. UNESCO verilerine göre öğrenimini ülkesi dışında gören öğrenci sayısı yaklaşık 3 milyon'dur. Günümüzde uluslararası öğrenci hareketliliğinde ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Çin, Japonya, Rusya gibi ülkeler öne çıkmaktadır. Bu ülkeler bu alanda stratejik planlar geliştirerek çok yönde kazanımlar elde etmektedirler.⁶

Tablo 1: Öğrenim Gördükleri Ülkelere Göre Yabancı Öğrenci Oranları⁷



5. http://www.aiec.idp.com/pdf/Bohm_2025media_p.pdf (01.10.2012).

6. Talip KÜÇÜKCAN, Bekir S GÜR., *Türkiye'de Yükseköğretim-Karşılaştırmalı Bir Analiz*, SETA Yay., Ankara, 2010, s.58-62.

7. Kaynak: OECD (2011), Education at a Glance 2011, http://www.oecdilibrary.org/sites/eag_highlights2011en/01/11/121.html?contentType=&itemId=/content/chapter/eag_highlights-201113en&containerItemid=/content/serial/2076264x&accessItemids=/content/book/eag_highlights-2011en&mimeType=text/html, 30.04.2015.

3. Joseph NYE, S. Jr., *Dünya Siyasetinde Başarının Yolu: Yumuşak Güç*, Elips Kitap, Ankara, 2005, s.50.

4. Hayati BEŞİRLİ, *Türkiye'de Yüksek Öğrenim Görmeye Gelen Yabancı Uyruklu Öğrenciler Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma*, Ekinoks Yay., Ankara, 2011, s.37.

ABD (Fullbright)

Fulbright Programı, Amerikan Kongresi tarafından 2. Dünya Savaşı sonrası 1946'da eğitim ve kültürel değişim yoluyla ülkeler arasında ortak bir anlayış geliştirmek için oluşturulmuştur. Her yıl yaklaşık 8 bin uluslararası öğrenci, öğretmen ve akademisyene burs imkânı sağlamaktadır.⁸ Program 2009-2010 yılında yaklaşık 385 milyon dolar bütçeye sahiptir. 155'in üzerinde ülkede uygulanmakta olan program, 50 ülkede kurulu bulunan ABD ve ilgili ülke temsilcilerinin oluşturduğu Fulbright komisyonu tarafından yürütülürken, komisyonun bulunmadığı ülkelerde ABD Büyükelçiliklerinin Halkla İlişkiler Birimi tarafından yürütülmektedir.⁹

Elli yılı aşkın bir süredir devam eden bu eğitim faaliyetleri, 2. Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan iki kutuplu dünyada demokrasiyi, batı düşüncesi ve yaşam biçimini dünyada yaygınlaştırmak amacı içerisinde olduğu düşünülmektedir.

İngiltere (Chevening)

Eğitim ve kültür alanında yoğunlaşan British Council 1934 yılında kurulmuştur. Kamu diploması yaklaşımına uygun olarak British Council'in temel hedefi İngiltere'deki insanlar ile diğer ülkelerdekiler arasında karşılıklı faydaya dayalı ilişkileri inşa etmek ve İngiltere'nin başarılarının diğer halklar nezdinde kıymetinin artırılmasını sağlamaktır. British Council 110 ülkede 191 ofise sahiptir. 1983 yılında kurulan ve dünya çapında British Council tarafından yürütülmüş olan Chevening başta olmak üzere değişim programlarına 116 farklı ülkeden aday kabul edilmektedir.¹⁰

Rusya

Öğrenci değişim programlarına 1865 gibi çok erken tarihlerde başlayan Rusya'da şu an 120 bin civarında uluslararası öğrenci eğitimlerini devam ettirmektedir. Bu öğrencilerin yaklaşık 34 bini Bağımsız Devletler Topluluğuna üye ülke öğrencileridir.¹¹ Fakat bu sayılar Rusya siyaseti ve çıkarları için hâlâ yeterli görülmemekte daha fazla

uluslararası öğrenci çekebilmek için kanuni düzenlemeler yapılmaktadır.

Yapılan düzenlemelerle, eğitim kurumlarına yabancı öğrenci kabulü çerçevesinin genişletilmesi, Rusya ve Bağımsız Devletler Topluluğu üye ülkeleri arasında üniversitelerin faaliyetlerinin geliştirilmesi, yurtdışı yabancı eğitim kurumlarında Rus dili öğretiminde destek olunması, Rusya üniversitelerine yurtdışından yetenekli öğrencilerin seçimi, Rusya eğitim programlarının ihracatının desteklenmesi, Rusya'nın ana üniversitelerinin uluslararası otoritesin artırılması, Rusya ve Sovyet eğitim kurumlarından mezunları ile çok taraflı faaliyetler öngörülmüştür.¹² Rusya Eğitim ve Bilim Bakanlığı, burslu eğitim gören yabancı öğrenci kotasını 1 Ocak 2016'dan itibaren 15 binden 20 bine çıkaracağını ilan etmiştir.¹³

Almanya (DAAD)

Almanya'da uluslararası öğrenci ve eğitimci değişim faaliyetlerini organize eden en önemli ve en büyük kuruluş 1925 yılında kurulan Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD) adlı organizasyondur. 1945 yılında kapatılan, 1950 yılında çalışmalarına tekrar başlayan kuruluş bugüne kadar 1,5 milyondan fazla öğrenci ve akademisyene finansal destek sağlamıştır.¹⁴ DAAD internet üzerinden ve bunun yanında dünya genelinde 14 bölge ofisi ile 51 bilgi merkezi aracılığı ile Almanya'daki ve diğer ülkelerdeki yükseköğretim kuruluşları hakkında bilgi ve danışmanlık hizmeti sağlayarak yurtdışından yetenekli öğrencilerin Almanya'da, Alman öğrencilerin ise yurtdışında eğitim almalarını temin etmektedir.¹⁵

Fransa (Eiffel)

285 bin uluslararası öğrenci sayısı ile dünyada üçüncü sırada bulunan Fransa'da devletin uluslararası öğrenci hareketliliği için aktif politikalar izlediği görülmektedir.¹⁶ 110 ülkede 141 ofis ve 39 şube ile çalışmalarını sürdüren Campus France ülkenin yükseköğretimini tanıtımını yapmakta ve ilgili öğrencilere danışmanlık hizmeti vermek-

8. Fulbright Association, <http://www.fulbright.org/>, 30.04.2015.

9. *Fulbright Annual Report 2009-2010*, U.S. Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2011.

10. British Council, *Annual Report 2009-10*, London, 2010, s.58-65

11. Rusya Devlet Federal İstatistik Ajansı 2009 – 2010 yılları verileri, http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_11/IssWWW.exe/Stg/d1/08-12.htm, (15.11.2014).

12. 393 sayılı "2010 yılına kadar Rusya Eğitimi Modernleşme Konsepti" Kararnamesi, Rusya Milli Eğitim Bakanlığı, Moskova, 2001. Bkz. http://www.edu.ru/db/mo/data/d_02/393.html, (30.04.2015).

13. <http://haberrus.com/politics/2015/04/25/rusya-burslu-yabanci-ogrenci-kotasini-20-bine-cikariyor.html#sthash.qH4TaryD.dpuf>

14. DAAD, http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/kurzportrait/08940_en.html, (03.10.2014).

15. *DAAD Annual Report 2011*, DAAD Pub., Bonn, 2012.

16. UNESCO, *Global Education Digest 2011*, UIS, 2011.

tedir. Dünya genelinde 300'ü aşkın personeli ile faaliyetlerini devam ettiren Campus France 2011-2012 döneminde 630 farklı programda 28.000 burs sağlamıştır. Organizasyonun 2012 yılı bütçesi 25,5 milyon Avrodur.¹⁷

Çin

Öğrenci değişim programlarını Çin Eğitim Bakanlığı ile ilişkili The China Scholarship Council (CSC) vasıtası ile yürüten Çin, kamu diplomasi uygulamalarına paralel olarak bu programları zaman geçtikçe geliştirmektedir. CSC'in kuruluş amacı yurtdışında eğitim görmek isteyen Çinli öğrencilere finansal destek olmak ve Çin'de eğitimlerini devam ettirmek isteyen adaylara imkânlar oluşturmaktır. Program kapsamında 2010 yılında 163 ülkeden kabul edilen 8494 öğrencinin 4411'i Asya, 1606'sı Avrupa, 1582'si Afrika, 740'ı Amerika ve 155'i Okyanusya ülkelerinden olmuştur. Öğrencilerin %34'ü lisans, %35'i yüksek lisans, %13'ü doktora programlarına kabul edilmiştir. Çin hükümeti özel sektör tarafından CSC kapsamında burs programları oluşturması çalışmalarında bulunmaktadır.¹⁸ Özellikle Afrika, Orta Asya, Orta-doğu gibi bölgelerden yoğun öğrenci mübadelesi gerçekleştiren Çin, dış politikada ağırlık verdiği bölgelere yönelik özel uygulamalar geliştirmektedir.

Japonya

1954 yılında uygulanmaya başlanan Japon Hükümeti Monbukagakusho bursları kapsamında şu ana kadar yaklaşık 160 farklı ülkeden 83 bin öğrenci Japonya'da eğitim almıştır. Japonya tarafından uygulanan bir diğer program "JET-Japon Exchange and Teaching Program"dır. Her yıl, farklı ülkelerden 3000 genç Japonya liselerinde iki yıl boyunca İngilizce, Fransızca veya başka dil dersleri vermeye davet edilmektedir.¹⁹

Özellikle Asya bölgesinde, ekonomik olduğu kadar politik etkinliğini daha da arttırmaya çalışan Japonya halen 128 bin dolaylarında seyreden yabancı öğrenci sayısını 2020 yılından önce 300 bin rakamına çıkarmayı hedeflemektedir. Daha önce belirtilen burs türlerinin yanında her

yıl, değişik eğitim kademesinde yaklaşık 10 bin yabancı öğrencinin faydalandığı Japon hükümet bursu MEXT, kendi hesabına gelen ve üstün başarı gösteren 12 bin dolayında yabancı öğrenciye sunulan JASSO bursları ile Japonya'nın uluslararası öğrenci hareketliliğinde etkinliğinin artırılması hedeflenmektedir.²⁰

Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Değişim Programları ve Uygulamaları

Türkiye'de "Yabancı Öğrenci" denildiğinde öncelikli olarak Osmanlı'nın son, Cumhuriyet'in ise ilk dönemlerinde Avrupaya gönderilen öğrenciler akla gelir. Oysa yabancı ülkelerden ülkemize gelen öğrencilerin tarihi de bir hayli eskidir.

Avrupa'da özellikle 18. yüzyıldan sonra meydana gelen endüstriyel gelişme, Avrupanın hızına yetişmeye çalışan Osmanlı'da eğitim sistemini tetiklemiş ve kısa sürede geliştirilmeye çalışılmıştır. Başta harbiye ve mülkiyede bu yenilikler hissedilirken, tıp ve ziraat alanlarında büyük gelişmeler sağlanmıştır. Öğretmen, orman, maden, telgraf ve sanayi okullarına kadar birçok modern yüksekokulun temelleri bu dönemde atılmıştır. Bu çabalar karşılıksız kalmamış Osmanlı okulları 20. yüzyıla girerken yabancı öğrencilerin dahi okumak için başvurduğu cazibe merkezleri haline gelmiştir.

1904 yılında Rusya vatandaşı ve Petersburg Şark Dilleri Üniversitesi Hukuk bölümü mezunu Mösyö İsak Nesifah Osmanlı Darülfünunu Hukuk kısmına dinleyici sıfatıyla gelmek için izin istemiştir. Yine 1904 yılında Güney Afrika'daki İslam ahalisinden iki çocuk Öğretmen Okuluna kabul edilmiştir. 1908 yılında Beyoğlu'ndaki İtalyan Ticaret Mektebi'nde ve İtalya'nın Selanik'teki lisesinde tahsil görmüş olan bir öğrenci hukuk tahsili görmek için Hukuk Mektebi'ne devam etmek istedi. İran'dan 1911 yılında gelen 10 öğrenci İstanbul Polis Mektebinde, bu öğrenciler döndüklerinde İran'da önemli hizmetlerde bulacaklarına nazaran ücretsiz okutuldu. Fakat bundan sonra gönderileceklerin masraflarının İran hükümeti tarafından karşılanacağı karara bağlanmıştı. 1916 yılında Almanya'da hukuk öğrencisi olan Yohannes Bişvef isimli Alman bir genç İstanbul'da olduğunu az da Türkçe öğrendiğini ve Darülfünun'da hukuk okumak istediğini dilekçeyle bildirdi. Çok iyi Türkçe öğreneceğini ve okulu bitirdikten sonra Osmanlı ordusu için çalışmak istediğini söylüyor. Osmanlı hukuku farklı olduğu için gencin kaçınıcı sınıftan başlatılacağına

17. CAMPUS FRANCE, <http://www.campusfrance.org/en/page/campus-france-offices-around-world>, (07.10.2012).

18. *Annual Report 2010*, China Scholarship Program, 2011, s.13-16.

19. Study in Japan, <http://www.studyjapan.go.jp/en/toj/toj0302e.html>, (15.10.2012).

20. Hideki MARUYAMA, International Student Policy of Japan, MEXT, 2011.

karar verilemeyince birinci sınıftan başlamasının uygun olacağı kararlaştırıyor.²¹

Yabancı öğrencilerle alakalı projeler genç Türkiye Cumhuriyeti'nin de gündemindeydi. Atatürk'ün 1932-36 yılları arasında hararetle savunduğu Güneş-Dil Teorisi üzerine yapılan çalışmalar sürerken, Türk Tarih Kurumuna "dil" kısmının da eklenmesi ve kurulacak yeni fakülte için Orta Asya'dan dilbilimcilerin ve talebelerin getirilmesi düşünülmüyordu. Ancak bu düşünce uzun bir süre gerçekleştirilemedi.

Bu arada Hamdullah Suphi Tanrıöver, 1931'de Bakanlar Kurulu kararı ile Bükreşe 1.sınıf elçi olarak tayin edilmiş ve bu görevini 1944 yılına kadar sürdürmüştü. Bu esnada Romanya ve Bulgaristan'da bulunan Türklerle yakından ilgilenmişti. İlk iş olarak kız ve erkek Gagavuz çocuklarından birçoğunu Türkiye'ye getirterek ilk, orta ve yüksekokullara yerleştirerek okumalarını sağlamıştır. Bu gençler okullarını bitirdikten sonra, İkinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesi üzerine, Romanya'ya dönemeyerek Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına geçmişlerdir. Bundan sonra Türkiye'de görev alarak, evlenip çocukluğa karışmışlardır.²² Beserabya'daki Gagavuz kasaba ve köylerini dolaşarak, bu bölgede Türkçe eğitim yapan 26 tane okul açtırmış ve bu okullara öğretmenler tayin ettirmiş ve Türkiye'den kitaplar getirterek bu okullarda okutmuştur. Ayrıca kızlı erkekli 30-40 kadar Gagavuz gencini Türkiye'ye göndererek çeşitli okullarda ve üniversitelerde eğitim ve öğretim görmelerini sağlamıştır.²³

1983-84 eğitim öğretim yılında İslam Kalkınma Bankası aracılığı ile Türkiye'ye ilk olarak beş Srilankalı öğrenci getirildi. Büyük Öğrenci Projesi'nin temelini atıldığı 1991 yılında İslam Kalkınma Bankası aracılığı ile Türkiye'ye getirilen öğrencilerin sayısı 317 kişiye ulaşmıştı. Yine bu yıl itibariyle mezun olan yabancı öğrencilerin sayısı 237'di. İslam Kalkınma Bankası aracılığıyla 2013 yılı itibariyle Türkiye'ye getirilen öğrencilerin sayısı, programın başlamasının 30. yılında 1262 kişiye ulaşmıştır.²⁴

Büyük Öğrenci Projesi

Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra uluslararası sistemde askeri ve siyasi dengeler yeniden

belirlenirken, çoğulcu katılımcı demokrasi, serbest piyasa ekonomisi, ulusal ve uluslararası saydamlık ve etik bu yeni oluşumun tüm dünya için geçerli temel olguları haline gelmiştir. Ortaya çıkan bu yeni uluslararası sistemde, Türkiye, Avrasya bölgesinin merkezinde yer almaktadır. Sahip olduğu bu jeopolitik konum, Türkiye'nin Avrupa, Ortadoğu, Balkan, Kafkas, Akdeniz ve Karadeniz bölgelerinin özelliklerini birarada taşımasına olanak sağlamaktadır.

Bu küreselleşme ve yeni oluşumlar sonucu 1991 yılında ortaya çıkan yeni durum karşısında, Hükümet Programında (25 Kasım 1991) şu değerlendirme yapılmıştır: "Hükümetimiz, tarihsel bir yeniden yapılanma sürecinde bulunan Sovyetler Birliği ile dostluk ilişkilerine ve işbirliğine büyük önem vermektedir... Cumhuriyetlerle ilişkilerimizin geliştirilmesi de bu temel yaklaşımla uyumlu bir tutum izleyecektir. Aynı yaklaşım, Kafkasya'da komşumuz olan Cumhuriyetler ile dil ve kültür yakınlığımız bulunan Cumhuriyetlerle ilişkilerimize de egemen olacaktır..."²⁵

Bu yeni ve hızlı gelişen durumlar bağlamında, Türkiye bir taraftan kendi politika ve eylem planını yaparken, öte yandan bağımsızlığını yeni kazanan ülkeler arasındaki ilişkiler de kurulmaya başlamıştır. Nitekim 30-31 Ekim 1992 tarihlerinde Ankara'da Birinci Türk Zirvesi toplanmıştır. Zirve sonucunda, ilgili ülkelerin devlet ve hükümet başkanları, ülkeleri arasında ortaklık geliştirme iradelerini açıkça ortaya koymuşlar ve ülkeler arasında ortak yarar temelinde çeşitli alanlarda çok taraflı ve ikili işbirliğinin geliştirilmesi arzusunu bir kez daha vurgulamışlardır. Ayrıca, eğitim ve kültür alanlarındaki işbirliği çabalarını memnuniyetle karşılamışlar, uluslarının, kültürlerinin ortak unsurlarını canlandırma çabalarını kuvvetle desteklemişlerdir.²⁶

Büyük Öğrenci Projesi'nin mimarlarından eski TBMM Başkanı ve dönemin Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan, dönemin Dışişleri Bakanı Hikmet Çetin, dönemin Cumhurbaşkanı Başdanışmanı eski Kültür Bakanı Namık Kemal Zeybek, dönemin Yurt-Kur Genel Müdürü Asım Enhoş, o günlere dair anılarını, Büyük Öğrenci Projesi'nin 20. Yılı münasebetiyle çekilen bir belgeselde anlatmışlardır;²⁷

21. Aynur Erdoğan, Dünya Bülteni, *Osmanlı okullarındaki yabancı öğrenciler*, <http://www.dunyabulteni.net/?aType=haber&ArticleID=191776>, (30.05.2013).

22. Nuri Yavuz, *Hamdullah Suphi Tanrıöver ve Gagavuzlar*, Akademik Bakış, Cilt 4 Sayı 7, s. 182, 2010.

23. Age, s.184.

24. YTB Arşivi, 27.02.2013 Tarihli İslam Kalkınma Bankası Raporu.

25. T.C. Başbakanlık. "Hükümet Programı." 25 Kasım (1991).

26. Yüksel KAVAK ve Gülsün Atanur BAŞKAN. "Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akaba Topluluklarına Yönelik Eğitim, Politika ve Uygulamaları", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-20, s. 93 -94, 2001.

27. Türkiye Üniversiteleri Mezunları ve Media SanatAkademiyası, Video Görüntüsü, http://www.youtube.com/watch?v=0g_4yXhyZQ, 30.05.2013.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan belgesel çekimlerinde konuyla alakalı şunları söylemiştir:

"1991 yılının sonlarıydı. Bir gün geç vakit Bakanlıkta otuyordum. Başbakanlıktan bir telefon geldi. Denildi ki; Sayın Başbakan hükümeti olağan üstü bir toplantıya davet ediyor. Merak ettim ne olabilir ki, gittik. Sayın Başbakan dedi ki; Türk Cumhuriyetleri bağımsızlıklarını ilan etmeye başladılar. Bunun için toplandık. Bu Cumhuriyetleri Dünyada tanıyan ilk ülke Bizim olmamız lazım. Başka tür-lüsü bize yakışmaz. ...Hikâye o akşam başladı". "Atatürk'ün 1933 yılında söylediği; " Sovyetler Birliği bir gün mutlaka dağılır, Türkiye'nin burada yaşayan soydaşlarına karşın şimdiden planlar yapması lazım". O gerçek olmaya başlamıştı. Ben kendi açımdan, eğitim açısından dedim ki bizim bu Ülkelere, özellikle beş Cumhuriyete yapabileceğimiz en büyük ve de en ucuz yatırım, eğitim yatırımdır. Oradan öğrencileri Türkiye'ye getirip, Türkiye'de eğitim almalarını sağlamak ve bu mekanizmayı işletmek suretiyle hem oradaki gençlerimizin Türk eğitimini, özellikle teknik eğitimini almalarını sağlamak, hem de bu öğrencilerin ileride ülkemizle bu ülkeler arasında köprü olmalarını sağlamak. "Kaç öğrenci getirmeyi planlıyorsunuz?" dedi Sayın Başbakan. Ben dedim ki; her ülkeden bin kişi şimdilik. Ekonomiden sorumlu arkadaşımız itiraz etti. "Biz şu anda çok zor durumdayız. Bunun altından kalkmakta zorluk çekebiliriz" dedi. Kendine göre haklı olabilecek bir takım argümanlar ortaya koydu. Sayın Başbakan "bu önümüzdeki yıllarda yapılacak olan iki baraj projesini iptal edin" dedi. Bana da döndü," bin iyi bir rakam ancak bize yakışan daha çoktur" dedi. O zaman dedim ki, iki bin yapalım. "Yap" dedi. Çok iddialı ama zor bir projeydi. Bir Amerikalı bu işi merak etti ve Türkiye'ye beni ziyarete geldi. "Siz bunu nasıl yaptınız? Bu dünyanın en büyük eğitim projesidir biliyor musunuz ?" dedi. Dedim bilmiyorum. "Ama sorun çıkar" dedi. Çıkmaması için uğraşyoruz dedim". " Daha sonra Meclis Başkanırken Azerbaycan'a yapmış olduğum bir ziyarette bu öğrencilerle bir araya gelme imkânım oldu. Bana göre hayatta yaptığım en iyi işlerden bir tanesiydi bu".²⁸

Dönemin Cumhurbaşkanı Başdanışmanı eski Kültür Bakanı Namık Kemal Zeybek konuyla alakalı şunları söylemiştir;

"Demirel'in desteği sayesinde, yani onun gölgesi altında, verdiği güçle, parayla Türkiye çok büyük şeyler yaptı. 1992-93 yıllarında Türkiye, ABD'nin

yapmadığını yaptı. Neyi yaptı? 10 bin öğrenci getirme projesini. Yani böylece 10 bin insan geldi. Bunlar ciddi bir aksama olmadan yurtlara yerleştirildi. O zaman ki Yurt-Kur Genel Müdürü Asım Enhoş bu işi başardı. O zaman projelerden birisi her öğrenciye Türkiye'den bir aile bulma projesiydi. Bu konuyu da Türk Ocakları'na verdik görev olarak. Türk Ocakları bazı yerlerde (İzmir, Eskişehir) bunu başardı. Bazı yerlerde ise bunu başaramadı. ...Dolayısıyla biz yetiştiririz, göndeririz. Bunlar (Büyük Öğrenci Projesiyle Türkiye'ye getirilen öğrenciler) gittikleri yerlerde yararlı olurlar. Gittikleri ülkelere yararlı olmaları bizim için yeterlidir. Yani bir Azerbaycanlı Türk, önce Azerbaycan'a nasıl faydalı olabilirim diye düşünmeli ve Azerbaycan vatanseveri olmalıdır".²⁹

Dönemin Yurt-Kur Genel Müdürü Asım Enhoş konuyla ilgili şunlara değinmiştir;

"Orta Asya Cumhuriyetlerinden ilk defa 14 Ekim 1992'de 10 bin öğrencinin birden Türkiye'ye getirilerken duyduğum heyecanı hala içimde taşımaktayım. Bizim en çok sıkıntımız yurt meselesiydi. Kendi öğrencilerimizin bile açıkta kalma tehlikesi vardı. Bu durumdayken 10 bin öğrenci gelince mecburen yeni yurtları kiraladık. Hep beraber seferber olduk. Bir ay içerisinde 20 bin karyola, 40 bin yatak, yorgan ve battaniye yaptırdım. Van'dan battaniye getirttim".³⁰

Türkiye böyle bir projeye girişmekle önemli ve isabetli bir karar almıştır. Ancak dönemin yetkili kişilerinin anlattıklarından da anlaşılacağı üzere, Türkiye bu projeye hazırlıksız ve herhangi bir alt yapı olmaksızın başlamıştır. Tabi ki sonuçları da hiç şüphesiz çok müspet olmayacaktır.

1992 yılında Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklarla Türkiye arasındaki ilişkileri daha da geliştirmek amacıyla başlangıçta 5 ülkeyle (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan) başlatılan Büyük Öğrenci Projesi 57 devlet ve topluluğun dâhil olduğu önemli bir yabancı öğrenci programıdır. BÖP kapsamında öğrenim görecekt öğrenciler için 12 ülkede (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Tacikistan, Makedonya, Kırım, Kosova, Tataristan, Arnavutluk, Romanya ve Bosna-Hersek) Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS) yapılmaktaydı. TCS test usulü olan ve soruları Türkiye'de hazırlanan bir sınavdı. Sınavın yapılmadığı bölge ve ülkelerde ise seçici kurullar aracılığıyla öğrenci

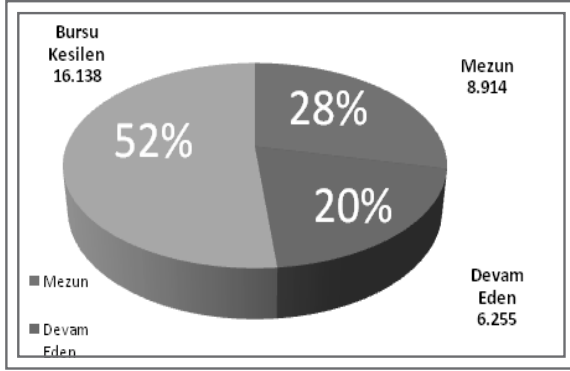
29. Age.

30. Age.

28. Age.

getirilmekteydi. 1992-2011 eğitim yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen proje çerçevesinde 42.318 burs kontenjanı tahsis edilmiş, ancak bunun 31.037'si kullanılmıştır. Projede mezun olan öğrenci sayısı 8.914'le sınırlı kalmıştır.³¹

Tablo 2: Devlet Bursu Başarı Oranı % 48 ³²



Büyük Öğrenci Projesi ile Türkiye'ye öğrenim görmek için gelen ancak çeşitli nedenlerle bursları kesilen, kendi imkânlarıyla öğrenimini tamamlayan ya da tamamlayamadan ülkelerine geri dönen öğrenci sayısı ise 16.138'dir.

Ağırlıklı olarak, öğrencilerin geldikleri ülkelerden kaynaklanan sorunlara bağlı olarak projenin başarısı arzu edilen düzeyde olmamıştır. Eğitim alanındaki işbirliği anlaşmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik Daimi Komisyon toplantılarında Büyük Öğrenci Projesiyle ilgili olarak gündeme gelen bazı sorunlar şunlardır:

Burs Şartnameleri'nde öngörülen koşulları taşıyan adayların seçilmemesi,

Taraf ülkelere tahsis edilen kontenjanların zamanında kullanılmaması,

Öğrencilerin akademik takvime uymamaları,

Burs kesilen öğrencilerin tekrar gönderilmesi,

Öğrencilerin kayıt dondurma isteklerinin ciddi olarak incelenmemesi,

Diploma denklik işlemleri konusundaki aksaklıkların giderilmemesi,

Mezunlara istihdam olanakları sağlanmaması.

1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı projenin amacını şu şekilde tanımlamıştır:

31. YTB Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi, s.28

32. MEB AB ve Dış İlişkiler Gn. Md. 06.05.2011 tarihli verileri.

Türk Cumhuriyetlerinin ve Türk Topluluklarının, yetişmiş insan gücü ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmak.

Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek ve Türk Dünyası ile kalıcı bir kardeşlik ve dostluk köprüsü kurmak.

Türkçeyi öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmak.

Türk Dünyasında yer alan ülkeleri, bu ülkelerin kendi aralarındaki ilişkileri geliştirerek bir büyük şemsiye oluşturmak.

Milli Eğitim Bakanlığı projenin amacını bu şekilde belirtmiştir. Ancak projeye alakalı kanun ve yönetmeliklerde şu sorulara cevap bulunamamıştır;

Yasal dayanakları proje amaçlarına uygun mudur?

Proje paydaşlarının sorumlulukları belli midir?

Sorumlu genel müdürlüğün projeyi yönetebilme kapasitesi var mıdır?

Üniversitelerin altyapıları buna müsait midir?

Projenin işleyişi doğru mudur?

Proje devam ederken veya sonunda projeye alakalı amaca ulaşip ulaşamadığı nasıl ölçülecektir?

Büyük Öğrenci Projesi'nin ortaya çıktığı tarihlerde, projenin amacı ve beklentilerine dair siyasilere söylemleri ve bu söylemlerin kamuoyuna yansımalarıyla ilgili gazete ve dergilerde bir arşiv taraması yapılmıştır. Yapılan arşiv taraması neticesinde ne yazık ki, konuyla alakalı birkaç köşe yazısı ve yurtdışından gelen öğrencilerin hem kendi hem de Türk vatandaşı olan öğrencilerle aralarında çıkan münferit çatışmaları konu alan yazılar dışında projenin, kamuoyunda gereken ilgiyi görmediği veya projeye ilgili kamuoyunun yeterince bilgilendirilmediği gerçeğiyle karşılaşmıştır.

Yine projenin amaçları arasında bulunan, Türk kültürünü tanıtmak, Türkçeyi öğretmek, bu ülkelerle ilişkileri geliştirme, yetişmiş insan gücü elde etme ve Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirme çabalarının ne kadar karşılık bulduğu akademik çevrelerce hala tartışılmaktadır.

Bu bağlamda Projenin yapılanma, tanıtım ve uygulama alanlarında birtakım yeniliklere ihtiyaç duyulmuş ve proje "Türkiye Bursları" adı altında 2011 yılında yeniden yapılandırılmıştır. Projenin koordinasyon görevi Başbakanlık Yurt-

dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'na devredilmiştir.³³

Türkiye Bursları

Türkiye tarafından uygulanmakta olan Büyük Öğrenci Projesi'nin başarı oranı ve etkinliği uygulamaya geçtiği ilk dönemden itibaren istenilen boyutta olmadığı gerekçesiyle yeni burs programı oluşturulması yoluna gidilmiştir. Türkiye'nin BÖP ile ilgili kapsamlı bir stratejisi olmaması, çok yoğun olarak gelen öğrenci hareketliliğine kurumların hazırlıklı olmayışı, özellikle 1990'lı yılların sonlarına doğru ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Çin ve Japonya gibi ülkelerinin sunduğu bursluluk programlarının daha cazip olması, yeterli tanıtımın yapılmaması, Türkiye'nin öğrenci başına düşen imkânlarının zamanla azalması, ülkelere taahhüt edilmiş kontenjanlar, seçimlerin seçici kurullara bırakılmış olması, öğrencilerin öğrenimlerine devamları sırasında yaşadıkları yoğun bürokrasi, projenin durağan yapısı gibi pek çok unsur yeniden yapılanma sürecinin sebepleri olarak görülmektedir.³⁴ Buna paralel olarak uygulanmakta olan Hükümet burslarında da benzer problemlerle karşılaşmıştır. Yapılan anlaşmalarda bursluluk ile ilgili hususlar net olarak belirtilmediği için uygulamada pek çok farklılıklar ortaya çıkmış, birçok ülke ile mütakabiliyet prensibi ortadan kalkmıştır. Bir avantaj olması beklenen bursluluk uygulamalarının, istenilen çıktılarını vermemesi ve program kapsamındaki bazı ülkeler ile problemlere neden olması sebebi ile ülkemiz açısından dezavantajlı bir duruma gelmesine neden olmuştur.

Burs programlarının yeniden değerlendirilmesine olan ihtiyaç, uluslararası gelişmelere yanıt verebilecek dinamik bir yapının oluşturulması, Türkiye'nin yönetebilecek politikaların belirlenmesi amacı ile 2011 yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın öncülüğünde 'Uluslararası Öğrenci Strateji Belgesi' oluşturulmuştur. Bu belge ile Türkiye'de öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilere sunulan hizmetlerin bir plan dâhilinde gerçekleşmesi ve bu sağlanacak öğrenci hareketliliğinin ülke menfaatleri ve bölge ihtiyaçları göz önüne alınarak gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Belge ile uygulanacak programların; Türkiye'nin bölgesel ve küresel vizyonu ile uyumlu, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkilerin gelişimine katkı sağlayan, dinamik ve gelişmelere

adapte olabilen, kontenjan belirleme kriterlerini tanımlayan, öğrenci seçim sisteminin esaslarını ortaya koyan, soydaş ve akraba topluluklarla ilgili öğrenci çalışmalarına yönelik temel politikaları içeren, öğrencilere sunulacak rehberlik hizmetlerini içinde barındıran, mezuniyet sonrası ilişkileri tanımlayan politikalar için yol gösterici olması gerektiği belirtilmiştir.

Bu bağlamda yeni dönemde Türkiye'nin çok boyutlu bir uluslararası öğrenci politikası izleyerek, Orta Asya ve Balkanlar'daki soydaş ve akraba topluluklardan çok daha nitelikli adaylara ulaşılması, Çin ve Hindistan başta olmak üzere Asya ve Uzakdoğu ülkelerine stratejik önem verilmesi, dini-kültürel bağlarımızın kuvvetli olduğu Orta-doğu ülkelerine özel önem verilmesi ve Afrika ve Güney Amerika ülkelerine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesi gibi hedefler belirlenmiştir.

2012'de Türkiye tarafından Hükümet Bursu, Devlet Bursu, Bakanlık Bursu, Türk Diyanet Vakfı Bursu gibi adlarla verilen değişik burslar tek bir çatı altında toplanarak 'Türkiye Bursları' adıyla birleştirilmiştir. 2012/13 akademik yılından itibaren kabul edilecek uluslararası burslu öğrencilerin seçimi ve yerleştirilmesi yeni burs programına göre yapılandırılmıştır. Lisans bursları, bölgesel ekonomik, siyasi ve coğrafi farklılıklar gözetilerek yeni stratejilerin geliştirilmesine olanak sağlayacak şekilde çeşitlendirilmiştir.

Kontenjan belirlemede Türkiye'nin bölgedeki siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerini ve bölge/ülke topluluklarının ihtiyaçlarını dikkate alarak ve ilgili kurumların katkılarıyla program bünyesindeki ülke ve topluluklara dağılımı; başvuru sayıları, aday profillerini ve ikili anlaşmaları dikkate alan bölge bazlı yeni bir sistem geliştirilmiştir.

Aday seçimlerinde yüz yüze görüşme yolu ile mülakat yapılarak, diploma notu, uluslararası sınavlardan puanları, dereceler, ödüller, yetenekler, ilgi alanları gibi pek çok kriterin göz önüne alındığı bir uygulama geliştirilmiştir. Program kapsamında yapılan en önemli düzenlemelerden biri de burs miktarlarında yapılan iyileştirmelerdir.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde önemli belirleyicilerden biri de burs imkânlarıdır.

I. Aylık burs ödemesi (2015 yılı için): Düzeylere göre öğrencilere ödenen aylık miktar şu şekildedir: Lisans; 600 TL, Yüksek lisans; 850 TL, Doktora; 1.200 TL, Araştırma; 2.500 TL

II. Barınma: Türkiye Burslusu öğrenciler, devlet yurtlarında ücretsiz olarak konaklayabilmektedir.

33. YTB Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi, 2011, s.30.

34. YTB.age, 2011, s.29.

Bu imkândan faydalanmak istemeyen öğrenciler ise ücretini kendileri karşılamak üzere farklı konaklama imkânlarını kullanabilirler.

III. Üniversite öğrenim harcı: Türkiye Burslusu öğrenciler, yerleştirildikleri üniversitelerdeki eğitim ücretini ödemezler.

IV. Sağlık giderleri: Türkiye Burslusu öğrenciler, sağlık güvencesi altındadırlar.

V. Türkçe dil eğitimi (1 yıl): Türkçe bilmeyen Türkiye Burslusu öğrencilere, 1 yıl süreyle Türkçe eğitimi verilir. Öğrenciler Türkçe eğitimi aldıkları süre boyunca tüm burs imkânlarından faydalanmaya devam ederler.

VI. Geliş-gidiş ulaşım katkısı: Türkiye Burslusu öğrenciler, ülkeme ilk geldiklerinde ve öğrenimlerini tamamladıktan sonra ülkelerine dönüşlerinde, ulaşım masrafları için ödeme yapılır.³⁵

Sonuç

Ülkelerin değerlerini, kültürlerini, dillerini yaymak için yaptıkları kültürel ve eğitim değişim programları önemli bir kamu diplomasisi faaliyeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha çok insan odaklı olan bu çalışmalar uzun vadede uygulayıcı ülkelerin oluşturmak istedikleri algıya önemli katkı sağlayabilmektedir.

Binlerce yıllık medeniyetin kültür hazinesini bünyesinde barındıran Türkiye'nin, bu zengin birikimi kendi değerleri ile yoğurarak evrensel kültür haline gelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu değerlerin küresel boyutta meydana gelen gelişim ve dönüşümleri yönlendirdiği bir yapının oluşturulmasını sağlamalı ve bunun için insan odaklı, dinamik ve esnek bir yapıya sahip uluslararası öğrenci değişim vizyonuna sahip olunmalıdır.

1992 yılında ortaya çıkan Büyük Öğrenci Projesi, aksaklık ve eksiklikleriyle günümüze kadar gelmiştir. Ancak unutulmaması gereken bir husus vardır ki, bugün markalaşmış olan "Türkiye Bursları" büyük öğrenci projesi temelleri üzerine kurulmuştur. Bu anlamda BÖP'e ve mezunlarına "iyi bir tecrübe" gözüyle bakılmalıdır.

Günümüzde Türkiye'nin kamu diplomasisi uygulamalarının bir parçası olarak öne çıkan Türkiye Bursları'nın da bir takım eksiklikleri mevcuttur. Ancak eksikliklerine rağmen Türkiye açısından önemli bir kamu diplomasisi aracıdır.

35. <http://www.turkiyeburslari.gov.tr/index.php/tr/turkiye-burslari/burs-olanaklari> (10.06.2015)

Kaynakça

Kitaplar

- BEVIS, T.B. ve LUCAS, C.J., *International Students in American Colleges and Universities: A History*, Palgrave Macmillan, NY, 2007.
- Hayati BEŞİRLİ, *Türkiye'de Yüksek Öğrenim Görmeye Gelen Yabancı Uyrıklı Öğrenciler Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma*, Ekinoks Yay., Ankara, 2011.
- NYE, Joseph S. Jr., *Dünya Siyasetinde Başarının Yolu: Yumuşak Güç*, Elips Kitap, Ankara, 2005.
- Talip KÜÇÜKCAN ve Bekir S GÜR., *Türkiye'de Yükseköğretim-Karşılaştırmalı Bir Analiz*, SETA Yay., Ankara, 2010.

Makaleler

- Nuri Yavuz, *Hamdullah Suphi Tanrıöver ve Gagavuzlar*, Akademik Bakış, Cilt 4 Sayı 7, 2010.
- Yüksel KAVAK ve Gülsün Atanur BASKAN, *"Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akra Topuluklarına Yönelik Eğitim, Politika ve Uygulamaları"*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-20, 2001.

Raporlar

- British Council, Annual Report 2009-10, London, 2010.
- T.C. Başbakanlık. "Hükümet Programı." 25 Kasım (1991).
- Fulbright Annual Report 2009-2010, U.S. Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2011.
- OECD and UNESCO institute for Statistics, OECD, Paris, 2010.
- YTB *Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi* 2011.
- YTB Arşivi, 27.02.2013 Tarihli İslam Kalkınma Bankası Raporu, 2013.

Elektronik Yayınlar

- http://www.aiec.idp.com/pdf/Bohm_2025media_p.pdf
- Fulbright Association, <http://www.fulbright.org/>
- Rusya Devlet Federal İstatistik Ajansı 2009 – 2010 yılları verileri, http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_11/lssWWW.exe/Stg/d1/08-12.htm
- <http://www.incorvuz.ru/index>
- Başbakanlık Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğü, <http://kdk.gov.tr/sag/kamu-diplomasisine-bakis/21>
- 393 sayılı "2010 yılına kadar Rusya Eğitimi Modernleşme Konsepti" Kararnamesi, Rusya Milli Eğitim Bakanlığı, Moskova, 2001. Bkz. http://www.edu.ru/db/mo/data/d_02/393.html,
- Türkiye Üniversiteleri Mezunları ve Media SanatAkademiyası, Video Görüntüsü, http://www.youtube.com/watch?v=0g_4yXhyZQ,
- Aynur Erdoğan, Dünya Bülteni, *Osmanlı okullarındaki yabancı öğrenciler*, <http://www.dunyabulteni.net/?aType=haber&ArticleID=191776>

Batılı Ülkelere Öğrenci Göndererek Bir Medeniyet Kurulabilir mi?

Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK
Adıyaman Üniversitesi

Avrupa'ya ve Amerika'ya yüksek lisans ve doktora için öğrenci göndermenin anlamı en yalın haliyle şudur: Orada bilim gelişmiştir, bizde gelişmemiştir. Bizim oraya uzman göndermemiz gerekir ki oradan uzmanlar yoluyla alınan bilgilerle "muasır medeniyet" seviyesine çıkalım. Temel hedef "bilgi ve teknoloji transferi"dir.

Seküler Cumhuriyet projesi olan "yönü Batı'ya dönük olmak" konsepti Osmanlı'nın yenileşme hareketleriyle birlikte başlamış ve günümüzde zerre değişiklik olmadan sürmektedir. Normalde Özal ve Erdoğan liderliğinde Türkiye'de bir paradigma değişikliğine gidildiği söylenebilir. Sumuel Huntington Türkiye'de Osmanlı'nın son döneminden miras alınan üç kıblesinin olduğunu söyler. Bunlar Mekke, Taşkent ve Brüksel'dir. Bilindiği gibi bu üç kent "Üç Tarz-ı Siyaset" in, sırasıyla, İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılığı temsil eden kentlerdir. Cumhuriyet rejimi Türkçülüğün/Turancılığın ve Batılılaşmanın senteziyle yürütülen bir projeydi. Türkçülük meşruiyet referansı olarak kullanılıyordu. Batılılaşma ise Yani klasik "Batılılaşma" serüveninin bu dönemde bir oranda dönüştürüldüğü söylenebilir. Yani Batılılaşma ve Türkiye'de sermayenin dağılım şekli ve merkezleri, eğitim anlayışı ve çok sayıda sosyal politikalarda değişiklik olduğunu görmek mümkündür bu dönemde. Özal ile başlayıp Erdoğan ile devam eden "Anadoluluk" anlayışı ve eğilimi birçok alanda farklı düşüncelere, tutumlara ve yatırımlara neden oldu. Bu iki lider ile birlikte Türkiye'nin yönü her ne kadar Batı'ya dönük kalsa dahi bunun bir teslimiyet ruhu içinde yürüdüğünü söylemek zordur.

Cumhuriyet kurulduğunda üzerine bina edildiği Türkçülük/Turancılık ve Batıcılığın karşısında

olan her şey devletin resmi politikasının dışında sayıldı, karşı çıkıldı hatta yasaklandı. Örneğin İslam dininin her türlü düşünce, değer ve medeniyet anlayışı dışlanmış ve din eğitimi Tevhid-i Tedrisat ile yasaklanmıştır. Benzer şekilde Türkçülüğün/Turancılığın karşısında yer alan Kürtler de Kürt kültürü de yok sayılmıştır. Buna benzer birçok alanda Özal ve Erdoğan ile birlikte zihniyet dönüşümüne gidildiğini rahatlıkla görebiliriz.

Ancak bütün bunlara rağmen devletin değişim yapmadığı veya yapmayı düşünemediği bir şey vardır. O da bilim anlayışıdır. Osmanlı son döneminde Batı'ya özellikle Fransa'ya gönderilen ve jön Türkler olarak isimlendirilen öğrenciler aslında bu dönemde de olduğu gibi "bilgi ve teknoloji transferi" için gönderilmişlerdir. O dönemde olduğu gibi ilk başta söylediğimiz ön kabul, yani Batı'da bilgi ve teknoloji vardır ve onu ülkemize getirmek için oraya öğrenci göndermeliyiz anlayışı hala bu gün de devam etmektedir.

1961'den sonra yurt dışına öğrenci gönderme şeklinin Kalkınma Planına dahil edildiği görülüyor. Her Kalkınma Planında yurt dışına öğrenci göndermek için ayrılan bütçe ve belirlenen sayının ve programın yetersiz olduğu ve hedeflenen amaca ulaşamadığı vurgulanmıştır (Bak. Tuzcu, 2003).

Yüksek maliyetlerle finanse edilen öğrenci gönderimi olayının çoğunlukla Kalkınma Planlarındakine benzer çok da planlı yapılan bir iş olduğu söylenemez. Çünkü hangi öğrencinin nereye gideceği ve ne okuması gerektiği Türkiye'nin ne tür bir bilim anlayışının peşinde olduğu gibi sorulara yanıt verecek bir planlamanın yapıldığı bu gün bile söylenemez. Sadece branş itibarıyla ihtiyaç belirtilir ve o branşta "bir adet öğretim üyesi"

olmanın dışında pek bir amaç belirtilmez. Burada ihtiyaç olan istihdam mukabilinde bir hocadır sadece. Ne üniversiteler, ne YÖK ve ne de Milli Eğitim Bakanlığı bilimsel bir projenin veya anlayışın çerçevesinde yapılan bir planlama doğrultusunda ihtiyaç belirlemez. O nedenle gönderilen öğrencilerin rast gele bölümlere gittiği ve bazen neredeyse keyfi olarak alan değiştirildiği sıkça görülen bir durumdur. Mesela teknoloji transferi konusunda güneş enerjisi sisteminde uzman olmak üzere falan üniversitenin filan bölümüne gönderilmek üzere şeklinde yüzeysel bir planlama bile yapılmamaktadır çoğunlukla. Böyle bir planlama yapılmadığı takdirde öğrenci gönderiminin çok da bilimsel bir etkinlik olduğu söylenemez. Böyle plansız bir belirleme olsa olsa sadece akademik kadro tahsisli bir yatırım olarak düşünülebilir.

Yurt dışına gönderilen öğrencilerin neredeyse yarısı çoğunlukla sosyal bilimler alanında lisansüstü eğitim için gönderilmektedir. İstatistikler genel olarak buna yakındır. Üstelik bir şekilde seçilmiş başarılı öğrencilerin yurda dönüşü de problemlidir. İstatistiklere bakıldığında neredeyse yüzde elisinin yurda dönmediği görülüyor (Bak. Tuzcu, 2003).

Bu yazının esas konusu sosyal bilimler alanında uzmanlık ihtiyacı için Batılı ülkelere öğrenci gönderilmesinin anlamı ve misyonu olacaktır. Yurt dışına öğrenci göndermenin, yukarıda söylediğimiz gibi, iki temel amacı olabilir: birincisi teknoloji transferi, ikincisi ise bilgi transferidir. Her halde olsa sosyal bilimler için gönderilen öğrenciler ile amaçlanan şey bilgidir. Bilgi transferi teknoloji veya teknoloji bilgisi transferinden farklıdır. Örneğin biyoteknoloji, iletişim teknolojileri, yeni malzemeler, uzay ve nükleer teknoloji gibi alanlarda teknoloji ve teknoloji bilgisi transferi için öğrenci göndermek ile ahlak, din, tarih gibi sosyal bilim alanları için öğrenci göndermek her halde farklı anlamlar içerecektir. Bunun için sosyal veya beşeri bilimler için öğrenci göndermenin misyonu yazının başında belirttiğimiz gibi “doğru bilgi Batı’dadır ve onu almalıyız” şeklinde düşünmek çok anlamlı değildir. Çünkü o tür bilimlerin içeriği ve yöntemi ideolojik ve inançsal paradigmadan arındırılmış olamaz. Yani sosyal bilimlerin çoğunlukla bulunduğu kültürün etkisiyle şekillendiği kimse tarafından inkâr edilen bir durum değildir zaten. Kaldı ki bilim üzerine kurulan çok sayıda teori, deneysel bilimlerin de çağının ve toplumunun bir şekilde

etkisi altında olduğunu ileri sürer. Herkesin kendi ön kabullerine sahip olduğu varsayımıyla hareket ettiğimizde Batı’ya “bilgi” transfer etmek üzere gönderilen öğrencilerin kendi kültürel yapısını ve ön kabullerini Batı’nın kültürel yapısıyla dönüştürmeye yönelik bir girişimde bulunduğumuzu unutmamalıyız. Peki, gerçekten bilimler özelde sosyal bilimler ön kabullere ve kültürel etki altında şekillenmeye mecbur mudur? E. Rothacker bu konuda çok daha net ve keskin bir dil kullanır. Ona göre: “her yaratım belirli bir çağa aittir ve coğrafi olarak belirli bir mekânda bulunur. Onun üretici eylemi kaçınılmaz olarak perspektiflidir. Bir merkezi yere, bir kalkış noktasına sahip olmak ile bir perspektife sahip olmak zaten aynı şeydir... (insan) yaratmada daima bir merkezi yere, bir kalkış noktasına, bir perspektife sahip olmak zorundadır... şüphesiz insan, belirli sınırlar içinde ve bir iç tehlike olmaksızın perspektiflerini pekala değiştirebilir. Ama o her zaman ancak bir perspektif içinde eyleyebilir ve yaratır” (Rothacker, 1990: 57). Rothacker perspektivizmin sadece sosyal bilimlerde değil deneysel bilimlerde de kaçınılmaz olduğunu düşünür. Şöyle: “bilimin nesne dediği şey, aslında görülmüş değil, öngörülmüş bir şey, kısacası bir X’tir. Dolayısıyla bilimin de facto nesne dediği şey de, belirli görüsel perspektiflerin altında saptanmış olan bir şey olmaktan kurtulamaz. Bunu saptadığımız anda, bilimin perspektiften bağımsız bir nesneden söz edebilmesinin, ancak, aynı bilimin yaşamın ve görünümündeki bir noktadan hareket ettiğinin kabulüyle mümkün olacağı açıktır. Bilim adamı nesne karşısında önce bir gözlemcidir. Bu demektir ki, o nesne ile arasına bir mesafe koymuştur. Dolayısıyla o nesneyi yalnızca kendi görüşü içinde gözlemekle de kalmaz; üstelik somut görünümünün dışında ve üstünde olan bir düşünücü bilme etkinliğine de başvurur. Demek ki o da, ilkece, yaşama praksisinin içinden hareketle bu praksisin dışından çıkmaktadır” (Rothacker, 1990: 57-58).

Bu çerçeveden bilimlerin kültürden ve medeniyetten bağımsız şeyler olduğunu söylemek zordur. Bilimler, özellikle sosyal bilimler, kaçınılmaz olarak içinde doğduğu kültüre ve medeniyete dayalı ön kabuller içerir. Bu durumda haliyle şu sorunun akla gelmesi gerekmez mi? Modern dönemin aydınlanmacı anlayışın devamı olan seküler yaşam tarzı Batı’da öğrenilecek veya oradan transfer edilecek bilimin kodlarında yer almayacak mıdır? Eğer bu soruya evet diye yanıt verilecek ise kuş-

kusuz ardından “‘bütün evreni ve içindekileri’ teist perspektiften okumayı emreden İslam kültürü ile bu seküler kültürün bilimi aynı olabilir mi?” sorusu doğal olarak önümüze gelecektir.

Eğer aynı değil ise seküler ve insan merkezli medeniyet üzerine kurulu bilimi transfer ederken Tanrı merkezli medeniyeti silmeye hizmet etmiş olmaz mıyız? Madem ki Batı bilimi Rönesans sonrasında insan yaşamında Tanrı merkezli ne varsa çıkarmaya çalışmış. Madem ki insan her şeyin ölçüsü kabul edilmiştir. Ve madem ki hukuk, ahlak, din, sanat ve edebiyatın temeline sadece insan konulmaya çalışılmıştır. Bütün yaşam alanını insanın yarattığı ve ürünü kabul eden bir varlık ve medeniyet anlayışına sahip olan kültürü ve ona dayalı bilimi transfer etmek, teknoloji hariç, toplumumuzda var olan değerleri yok etmekten başka bir şey yapamayacaktır.

Batı’ya gönderdiğiniz öğrenciler eğer aldığı eğitimin temelinde insanı, aileyi, toplumu, devleti, ahlakı, hukuku ve benzeri bütün anlam dünyasını şekillendiren seküler bir bilim anlayışıyla donanıp gelecek ise bunun anlamı bizim sahip olduğumuz bu alanlardaki değerleri dönüştürmekten başka ne olabilir ki?

Hasta Medeniyeti Bilimsel Paradigma ile Transfer Etmek

Aslında denilebilir ki özellikle Sosyal Bilimler alanında akademik araştırma yapmak üzere gönderilen öğrenciler Yaratıcı merkezli bir değerler dünyasını seküler ve din dışı bir değerler dünyasına dönüştürme projesinin devamıdır. Burada iki şeye itiraz edilebilir belki. Birincisi Batının seküler bir dünya ve bilim görüşüne sahip olduğuna itiraz edilebilir. İkincisi de bizim Yaratıcı merkezli bir dünya ve medeniyet anlayışına sahip olduğumuza itiraz edilebilir. Önce ikincisi üzerinde düşünelim. Bizim devlet, ahlak, hukuk, psikoloji, felsefe ve benzeri medeniyetin temellerini oluşturan bilim alanlarının Yaratıcıdan bağımsız tamamen insan ürünü düşüncelerden oluştuğunu söyleyebilir miyiz? Her ne kadar uymasak da devletin adalet amacıyla var olduğuna ve adaletin de Allah’ın istediği hak ve hukuk anlayışına uygun yönetim sistemi olduğuna itiraz edilemez pek. Başka bir şey. Mesela ahlak anlayışının tamamen seküler olduğunu ve yaratıcı ile ilişkisinin olmadığını söyleyememiz mümkün müdür?

Bunun aksine örneğin psikoloji, sosyoloji, dinler tarihi ve benzeri hangi alanı düşünürseniz düşünün bunun aslında tamamen insan ürünü yaklaşımdan türetilen bir anlayış olduğu düşüncesini doğrularsınız. Bunu Batı’da doğmuş neredeyse bütün bilimlerin ve özellikle de Sosyal Bilimlerin modern dönem sonrasında insan merkezli hümanist, aydınlanmacı ve seküler temele dayandığını görebilirsiniz. Zaten, bilindiği gibi, sekülerizm dinin her alanda devre dışı bırakılmasıdır (Casanova: 65).

Bunun için batıda eğitim görmüş bir bilim insanının büyük oranda bir seküler zihin donanımına sahip olacağını ve dini bilimler ve metinler dahil olmak üzere bu çerçeveden bakacağını görebilirsiniz. O nedenle denilebilir ki seküler bilim transfer etmek demek seküler bir medeniyet tasavvur etmekten başka bir anlama gelmez. Çünkü medeniyet teknoloji ve deneysel bilimden ibaret bir şey değildir. Medeniyet topyekün bir yaşam tarzıdır. Cemil Meriç’in de ifade ettiği gibi medeniyet din, hukuk, felsefe ve sanat üzerine kurulur (Meriç: 43). Otomasyon ve iletişim teknolojisi çoğu zaman medeniyetin parçalarından biri sayılmasına rağmen çok hızlı değiştiği için toplumlarda kalıcı etki bırakmıyor. Bu nedenle medeniyeti oluşturan veya onu diğer medeniyetlerden farklı kılan şeyler daha çok metafizik değerler ve kabuller alanıdır denilebilir. Daha açık ifadeyle A. Toynbee’nin de kabul ettiği gibi bütün kalıcı medeniyetler dine dayalı medeniyetlerdir (Geniş bilgi için bak. Bekir Karlığa, 2013). Karlığa “bütün medeniyetlerin kökeninde bir dinin bulunduğunu” söyler. Ardından “Yaklaşık 300 yıldır dünyamıza yön veren Batı medeniyeti, akıl ile vahiy, din ile bilim arasındaki bu hassas dengeyi göz ardı ettiği için, insanlığı büyük krizlerle yüz yüze getirmiştir,” der (Karlığa: 10). Burada Batı Medeniyetinin din dışı bir kaynağa dayandığı gibi bir anlam çıkarılabilir. Ancak 300 yıllık bu Batının bize göre bu “Hasta Medeniyeti”nin temelinde din dışı öğeler olmasına rağmen bunun yeni bir din anlayışı olduğunu, başka bir ifadeyle bir “seküler din” olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü Modern dönem sonrası varlık ve insan anlayışının vazgeçilmez ön kabulleri “akıl” ve “bilim” paradigması üzerine kurulmuştur. Bu o kadar kesin ve net bir kabuldür ki tutum ve bağlılık bakımından artık sekülerliğini yitirmiş bir dine dönüşmüştür denilebilir. Böyle bakıldığında bu artık bir din olduğundan bütün medeniyetlerin bir din

üzerine kurulduğu genellemenin burada da geçerli olduğu söylenebilir rahatlıkla.

Halihazırda Batının modern dönem ürünü olan bilim ve akıl paradigmasına dayalı medeniyet anlayışı ortaya çıkardığı kaos toplumu ve mutsuz bireyler nedeniyle değişim ihtiyacı duyulmaktayken, "Hasta Medeniyet" diyebileceğimiz bu medeniyetin ithal edilmesi için seçilmiş beyinlerin görevlendirilmesi ve bu transferin daha hızlı yapılması için kalkınma planlaması yapmak ne derece basiret ile izah edilebilir? Ekonomi, teknoloji ve üretim merkezli medeniyet anlayışının oluşturduğu "Hasta Medeniyet" in büyük oranda başta Hinduizm-Budizm mistisizmine ve İslam tasavvufuna yöneldiğini görüyoruz. İslam dininin salt mistik olmayan ve salt rasyonel olmayan ve insanın düalist varlık yapısını dengeleyen söyleminin daha doğru bir insan, devlet ve medeniyet anlayışı olduğunu söylemek durumundayız. Kendi medeniyet algımızın kodlarını yeniden deşifre edip insanlık hizmetine sunmamız gerekirken "her şeyin en doğrusu Batıdadır" şeklinde bir anlayış ile oradan bilgi, bilim ve değer transferine kalkışmak çok sağlıklı bir proje değildir. Hantington'un deyimiyle Brüksel'i (Batıyı) kible edinmiş Batıcı Seküler Cumhuriyet projesinde bir vizyon değişikliğine ihtiyaç duymamış olmak Türkiye'deki Özal ve Erdoğan sonrası "yerleşme" vizyonunun bilim ve medeniyet dünyasına uyarlama konusunda bir eksikliğe işaret ettiğini gösteriyor.

Avrupa'daki "Hasta Medeniyeti"nin asıl kaynağının değerler bunalımı olduğunu unutmamak gerekir. Değerler bunalımının da temelinde felsefi anlamda epistemolojik görelilik vardır. Yani eğer bir "hakikat" ve "değer" kriteriniz yok ise Sofist gelenekle başlayıp Postmodern gelenekle sürdürülen değerlerin sonsuz relativizm ihtimali kaçınılmazdır. Bu da hakikatın buharlaşması, başka deyişle, değer ve hakikat bunalımına neden olur. Batı medeniyetinin şu an içinde olduğu krizin temel nedenini kendi sorunlarımızın "devası" sanmak açık bir yanılgıdan başka bir şey değildir.

Bilim insanı yetiştirmek için Batıya gönderdiğimiz öğrenciler Osmanlı'dan bu yana sürekli bir "ilerlemecilik" anlayış ile toplumumuz geri kaldığını ve "değerlerini" değiştirerek ancak bu ilerlemenin mümkün olabileceği mesajını vermiştir. Geri kalmışlık nedenlerinin çoğunlukla başta İslam dini olmak üzere kendi sahip olduğumuz değer-

lerde aranmasının nedeni budur. Batıda yetişmiş bilim insanlarının kendi ülkelerinin "ilerlemesi" yönünde Batılı sosyal bilim paradigmasına dayalı olarak seküler dönüşümün öncülüğünü yapmaktadırlar. "Kendi toplumlarının kalkınmasını, insanının karakterolojik inşasını bu değerlere göre kurgulamakta; toplumlarını hakim Batı medeniyetinin sosyal bilimi yoluyla askersiz, silahsız, kan dökmeksizin, yeni emperyalist sömürülüşün içine çekmektedirler" (Şimşek, 2015).

Bilim, ister deneysel bilimler olsun isterse de sosyal bilimler olsun, hiçbir zaman iktidardan ve sermayeden tam bağımsız hareket edemez. Dünyadaki sömürü düzeninin temelini oluşturan bu hazcı, yararçı, fonksiyonalist "hasta medeniyet" her şeyi olduğu gibi "bilim" denilen "kutsal ineği" de araçsallaştırmıştır. Bilim artık kapitalist sömürü düzeni için bir endüstri alanından başka bir şey değildir. Her alanda olduğu gibi bu alanda da bilim ile insanı sömürüye hazır hale getiriyorlar. Onun için Batı'nın sekülerleştirilmiş medeniyetini kendi değer dünyamızı aşındırmak için görevlendirilmiş bilim insanı yetiştirmek yerine kendi paradigmamızın üzerine yeni bir bilim anlayışı kurmanın yollarını araştırmalıyız. Bunun için öncelikli olarak yapılması gereken şey varlık, insan ve anlam dünyasını gözden geçirmektir. İkincisi de yeni bir metodoloji geliştirmek gerekir.

Rahmetli Farouki'nin başlattığı "bilginin İslamileştirilmesi" belki "bilimin İslamileştirilmesi" şeklinde dönüştürülmelidir. Ancak bu şekilde yeni ve kendi medeniyet kodlarımızı deşifre etmiş ve kurgulamış oluruz.

Kaynaklar

- Bekir Karlığa, *Din ve Medeniyet*, Mahya Yayıncılık, 2013.
 Cemil Meriç, *Kültürden İrfana*, İnsan Yayınları, İstanbul, 1986, s. 119
 Eric Rothacker, *Tarihselcilik Sorunu*, Çev. Doğan Özlem, Ara Yayınları, İstanbul 1990.
 Gökhan TUZCU, "Lisansüstü Öğretim İçin Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Planlanması," Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160, Ankara 2003.
 José CASANOVA, *The Secular, Secularisations, Secularism*, in *Retrieving Secularism*, (ed. Craig Calhoun), London 2011.
 Osman Şimşek, *Batı Medeniyetindeki seküler Sosyal Bilim Anlayışı*, www.ozgunsosyaldusunce.com (Erişim 18.07.15)

Türk Bursiyerlerin Yurtdışı Deneyimleri ve Karşılaştıkları Güçlükler

Alkan ÜSTÜN

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Araştırma Görevlisi

Giriş

Beyin göçü küreselleşme süreci ile birlikte hız kazanmış bir olgudur. Carrington ve Detragiache (1999) beyin göçünü, nitelikli ve yetişmiş işgücünün (bilim insanları, mühendisler, doktorlar vs.) orijin ülkeyi terk ederek bir başka ülkeye yerleşmeleri olarak tarif etmektedir. Beyin göçü, hareketin doğrultusu bağlamında gelişmiş ülkelere gelişmekte olan ülkelere doğru gerçekleşebildiği gibi, bunun tam tersi yönde de tezahür edebilmektedir. Nitelikli işgücünün bu hareketinin ekonomik, sosyal ve politik nedenlerine literatürde sıklıkla rastlanabilmektedir. Siyasi çalkantılar, araştırma geliştirmeye tanınan imkânların az olması, hedef ülkedeki daha müreffeh şartlar gelişmiş ülkelere olan nitelikli insan hareketini arttıran unsurlar olarak sayılabilmektedir (Chimanikire, 2005). Türkiye'den dışarı yönde gerçekleşen nitelikli insan gücü kaybının (beyin göçünün) 1960'lı yıllarda başladığı savunulabilir (Şimşek, 2011). Niteliksiz işgücünün ise gelişmiş ülkelere doğru olan hareketliliği Türkiye göç tarihinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte, son yıllarda bu eğilim önemli ölçüde değişmiştir. Bununla birlikte, yurtdışına eğitim için gönderilen burslu öğrenci sayısında son on yıl içerisinde ciddi artış yaşanmıştır.

Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Olgusu

Uluslararası öğrenci hareketliliği genel itibarıyla, bir öğrencinin yükseköğrenim için yurtdışına gitmesi olarak tarif edilebilir. Öğrenci hareketliliğinin küresel çaptaki hacmi son on yılda hızla artmaktadır (Verbik ve Lasanowski, 2007). OECD (2014) verilerine göre yükseköğrenim amacıyla yurtdışına giden öğrenci sayısı 2000 yılında 2 milyon civarındayken bu sayı 2005 yılında 3 milyona, 2010 senesinde 4,2 milyona ulaşmış; 2012 yılında ise 4,5 milyonu aşmıştır. Bununla birlikte bu hare-

ketliliğin yönü çoğunlukla, gelişmekte olan ülkelere (Türkiye, Çin, Hindistan, Malezya vb.), gelişmiş ülkelere (ABD, İngiltere, Avustralya, Almanya, Fransa vb.) doğru olmaktadır (OECD, 2014). Yine OECD verilerine göre yükseköğrenim amacıyla yurtdışına en çok öğrenci gönderen ülkeler ise gelişmekte olan ülkelerdir (OECD, 2014).

Yüksek eğitimin kalitesi ve bunun işgücüne yansımalarının, bir ülkenin geleceği ve güçlü bir ekonomisinin tesisi için önemli rol oynadığı alan yazında belirtilmektedir. Bununla birlikte, Ülkemizin de aralarında bulunduğu gelişmekte olan ekonomiler, nitelikli işgücüne gün geçtikçe daha çok ihtiyaç duymaktadırlar ve bu durum uluslararası öğrenci hareketliliğini tetikleyen önemli nedenlerden birisidir (Morey, 2004).

Bu hareketliliği doğuran ve tetikleyen nedenler ise çeşitlilik arz etmektedir. Kişisel ve mesleki gelişimi sağlamak, yeni sosyal ve kültürel deneyimlere sahip olmak, yabancı bir dil öğrenmeyi hedeflemek, yeni insanlarla uluslararası bir iletişim ağı geliştirmeyi istemek, iyi bir eğitim sonucu daha yüksek statüye sahip olmayı istemek ve daha iyi bir kariyere sahip olma ihtimalinin artması gibi unsurlar literatürde vurgulanmaktadır (Kondakçı, 2011).

Dış İşleri Bakanlığı'nın verilerine göre 2010 ve 2011 yıllarında Türkiye, Çin'in ardından ikinci en hızlı ekonomik büyümeyi gerçekleştiren ülke olmuştur (Dış İşleri Bakanlığı, 2013). Bu artış aynı zamanda nitelikli işgücüne olan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Bu artan ihtiyacı karşılamak amacıyla devlet, uzun vadeli bir eğitim planlaması gerçekleştirmiş ve Türkiye'deki üniversite sayısı son on yılda çok büyük oranda artmıştır. Türkiye'deki üniversite sayısı 2006 yılında 77 iken; 2011 yılında bu rakam 165'e yükselmiştir (Günay ve Günay, 2011). İçerisinde bulunduğumuz 2015

senesinde ise bu sayı 114'ü devlet, 76'sı vakıf üniversitesi olmak üzere 190'ı bulmuş durumdadır. Yükseköğretimde okuyan öğrenci sayısı ise yalnız 5 yıl içinde neredeyse iki katına (2007: 2 milyondan, 2012: 3,9 milyona) ulaşmıştır. Rakamlardaki bu artış bir yandan çok olumlu bir biçimde üniversite öğrenimi imkânına giderek daha fazla bireyin katılma imkânı anlamına gelmekteyken, öte yandan artan akademik personel ihtiyacına da işaret etmektedir.

Bu çerçevede, 2006 yılında uygulanmaya başlanan 5 yılda 5000 öğrenci projesi, hem ülkenin hızlı ekonomik atılımının doğurduğu nitelikli işgücü ihtiyacı, hem de yeni üniversitelerin akademik personel ihtiyacını karşılama bağlamında ortaya konulmuş, sonuçları ve vizyonu itibarıyla çok önemli ve ses getiren bir projedir. 1929'dan bu yana yurtdışına yükseköğretim amacı ile 1416 sayılı yasa (tam ismi ile "ecnebi memleketlere gönderilecek talebe hakkında kanun") kapsamında öğrenci yollanmasına karşın, öğrenci sayısında son on senede gerçekleşen artışın çok önemli boyutta olduğu rahatlıkla söylenebilir. Nitelikli işgücünü ihtiyacına yönelik olarak 2006 yılında uygulanmaya başlanan 5 yılda 5000 öğrenci projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'nca sağlanan burs (yaşam masrafları, okul ücretleri ve mezuniyet sonrası iş garantisini de kapsayacak şekilde) ile binlerce genç yurtdışında lisansüstü öğrenim görme fırsatı yakalamıştır. Burs kapsamında lisansüstü öğretime gönderilen öğrenciler yurtdışında kaldıkları sürenin iki katı kadar süre ile de Türkiye'deki yeni açılan üniversitelerde veya çeşitli kamu kuruluşlarında zorunlu hizmetlerini yerine getirmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın istatistiklerine (2015) göre yurtdışında 21 ülkede toplam 2791 (1416 sayılı yasa kapsamında) devlet burslusu Türk öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 1263'ü doktora devam etmekteyken, 898'i yüksek lisans, 623'ü yükseköğretim öncesi dil öğrenimi, 7'si ise stajlarını sürdürmektedir. Bu öğrencilerin 1007'si kadın, 1784'ü erkeklerden oluşmaktadır. Burslu öğrencilerin ülkelere dağılımına baktığımızda ise 1532 öğrenci ile Amerika Birleşik Devletleri başı çekmektedir. 922 öğrenci ile İngiltere, burslu Türk öğrencilerin en çok tercih ettiği ikinci ülke konumundadır. Sırasıyla 3. 4. ve 5. olarak en çok burslu öğrencinin bulunduğu ülkeler ise Almanya (147), Kanada (58) ve Ürdün (29)'dür.

Choudah ve Kono'nun (2012) belirttiği üzere Türkiye uluslararası öğrenci hareketliliği içerisinde kaynak (gönderen) ülke olma bağlamında Çin, Hindistan ve Güney Kore'nin ardından yurtdışına

yükseköğretim maksadıyla en çok öğrenci gönderen ülkelerin arasında bulunmaktadır. Yurtdışında öğrenimlerini sürdüren Türk öğrencilerinin %10'u devlet burslusu olmakla birlikte, lisansüstü eğitim seviyesinde devlet bursluluğu oranı çok ciddi bir rakam olan %25'e çıkmaktadır.

Burslu Öğrenciler ile Gerçekleştirilen Bir Araştırma

Konunun Dünya çapındaki yansımalarına ve istatistikî verilere baktıktan sonra, bu yazının asıl amacı olan yurtdışında lisansüstü öğrenimlerine devam eden Türk bursiyerlerin deneyimleri ve karşılaştıkları güçlüklerle devam etmek istiyoruz. Yurtdışında öğrenimlerine devam eden Türk bursiyerlerin sorunlarına naçizane ışık tutma adına 2015 yılı Mayıs ayında bir araştırma planlanıp gerçekleştirilmiştir.* Araştırma kapsamında, 1416 sayılı yasa kapsamında devlet burslusu olarak yurtdışında lisansüstü öğrenimine devam eden 42 öğrencinin katılımı ile internet üzerinden açık uçlu sorular içeren online anket vasıtasıyla veri toplanmıştır. Araştırma sorularının açık uçlu olması, araştırmacının gözünden kaçabilecek detayları ve gerçekleri yakalama imkânını sağlamaktadır. Bununla birlikte, katılımcılara kendilerini daha rahat ifade etme fırsatını da sunmaktadır. Açık uçlu sorular ile bursiyerlerden toplanan ham veriler üç aşamalı olarak "açık kodlama", "seçici kodlama" ve "eksenli kodlama" analiz sürecinden geçirilmiştir (Neuman, 2014). Bu analiz sonucu ön plana çıkan temalar, hem anlaşılır olma, hem de okuyucuya daha kolay takip sunma bağlamında alt başlıklar altında tasnif edilmiştir. Bu çerçevede öne çıkan bu bulgular şu şekildedir:

Demografik Veriler

En genci 25, en büyüğü 32 olmak üzere katılımcıların ortalama yaşı 27,7'dir. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında ise katılımcıların 19'u kadın, 23'ü erkektir. Anketi cevaplayan bursiyerlerin 27'si bekârken, 15'i evlidir. 16 bursiyer yüksek lisans programlarına devam etmekteyken; 26 öğrenci de hâlihazırda doktora öğrenimlerini sürdürmektedir. Çalışmaya katkı sağlayan öğrencilerden 30'u İngiltere'de bulunmaktayken, 8'i ABD, 3'ü Almanya, 1'i de Danimarka'da ikamet etmektedir.

Sosyal Konular

Yalnızlık ve Özlem Temaları

Katılımcılara "öğrenim için gittiğiniz ülkeye ilk kez vardığınızda yalnızlık çektiniz mi?" sorusu sorulmuştur ve 20 öğrenci evet; 22 öğrenci ise hayır olarak cevaplamıştır. Bu soruyu evet olarak

cevaplayanlara bu “yalnızlık durumunun ne kadar sürdüğü?” sorulmuştur ve öğrencilerin yarısı bu durumun 1-2 ay arasında sürdüğünü belirtmiştir. Bu cevaplardan hareketle öğrencilerin hemen hemen yarısının, yurtdışına ilk vardıklarında yalnızlık çektiği ve bunların da yarısının çok da uzun süreli olmayan (1-2 civarı) yalnızlık hissettikleri söylenebilmektedir.

Katılımcılara “yurtdışında en çok özlemini çektikleri şeylerin neler olduğu?” sorusu yöneltilmiştir. Veri analiz süreci sonrası çıkan temalara göre 42 katılımcıdan 28’i aile bireylerine özlem duyduklarını belirtmişlerdir. En çok arkadaşlarını özlediğini belirten öğrenci sayısı ise 19’dur. Bu iki veri beraber değerlendirildiğinde yurtdışındaki bursiyer öğrencilerin en çok Türkiye’deki yakın sosyal ilişki bağları çerçevesinde hasret çektikleri söylenebilmektedir. Yurtdışında özlem duyulan olgular içerisinde üçüncü olarak 17 katılımcının belirttiği “yemek kültürü” gelmektedir. 5 kişi “güneşli gökyüzü” hasretini dile getirirken, 3 katılımcı da “ezan sesini” özlediklerini belirtmişlerdir. 2 öğrenci ise hiçbir şeye özlem duymadıklarını kaydetmişlerdir.

Arkadaş Ortamıyla Alakalı Hususlar

Katılımcılara “yurtdışı öğreniminiz sırasındaki arkadaş grubunuz çoğunlukla Türklere mi, yabancıardan mı oluşmaktadır?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Cevaplayıcıların yarısından fazlası (22 öğrenci) arkadaş grubunun çoğunluğunun Türk öğrencilerden oluştuğunu belirtmiştir. Yabancıların arkadaş grubunun çoğunluğunu oluşturduğunu söyleyenler 11 kişiyken; her iki gruptan da arkadaşları olduğunu söyleyenler 9 kişidir. Buna göre burslu öğrencilerin %50’den fazlasının yurtdışında Türklere iletişimi koparmadığı ve arkadaş grubunu ekseriyetle aynı ülkeden seçtiği görülmüştür. Yabancı öğrencilerin arkadaş grubunda çoğunluk oluşturduğunu ifade edenler ise %25 civarındadır.

Ekonomik Konular

Maddi Sıkıntılara İlişkin Hususlar

Araştırma çerçevesinde katılımcılara “yurtdışında buldukları süre içerisinde maddi zorluklar ile yüzleşip yüzleşmedikleri” sorulmuştur ve %69’u maddi sıkıntı çektiklerini belirtmiştir. %21’i maddi sıkıntı çekmediğini belirtirken, %10 zaman zaman bu tür sıkıntılarla yüzleştiğini ifade etmiştir. Bu zorlukların nedenleri sorulduğunda ise %31’i “bursların yatışında meydana gelen gecikmeler ve bunların öngörülemez şekilde gerçekleşmesini” birincil olarak ifade etmektedir. Özellikle İngiltere’deki bursiyerlerin belirttiği üzere Eğitim Ataşeliğindeki

personel sayısının çok yetersiz olması, burs ile ilgili iş ve işlemlerde aksamalara ve gecikmelere neden olabilmektedir.

İkinci olarak en çok (%28,5 oranında) vurgulanan maddi problem olarak yurtdışında kiraların yüksek olması ve kalacak yer ayarlama ile ilgili sıkıntılar öne çıkmaktadır. Gerçekten de yurtdışına ilk kez çıkan öğrenciler kalacak yer ayarlama konusunda ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Burs programı kapsamında yurtdışında ilk kez çıkan öğrencilerin konaklama yerlerini ayarlama bağlamında en azından bilgi paylaşımı ve izlenecek yol yöntem telkini/tavsiyesi noktasında yardım edilmesi çok faydalı olacaktır.

Cevaplayıcıların %10’u burs miktarının az olduğunu vurgulamaktayken ; %5’i ise evli bursiyerlere bekârlarla aynı miktarda bursun ödenmesinin problem oluşturduğunu belirtmişlerdir. Özellikle doktora programlarına devam eden öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurulduğunda evli ve/veya çocuk sahibi olan bursiyerlerin sayısı azımsanamayacak ölçüdedir. Bununla birlikte evli olan öğrencilere bekâr öğrenciler ile aynı miktarda burs verilmesi uygulaması gözden geçirilmelidir.

Yukarıdaki sebeplerle burs programını yüksek lisans sonrası, doktora devam etmeden bitiren ve Türkiye’ye dönen çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Yüksek lisansını tamamlamış ve doktora için karar aşamasında olan ve önündeki dört sene içerisinde evlenme ve/veya çocuk sahibi olma planları olan öğrencileri burs miktarı konusu çok zorlamaktadır. Bu çerçevede evli olan bursiyerlere (çocuk sahibi olanlara da artan oranlarda olacak şekilde), bekâr öğrencilere oranla fazla miktarda burs sağlanması, programın amacına daha sağlıklı şekilde ulaşılması noktasında büyük fayda sağlayacaktır.

Kültürel Konular

Kültürel Farklılıklara İlişkin Güçlükler

Öğrencilere “yurtdışında buldukları sürede kültürel farklılıklardan kaynaklı (dil, inanış, yemek alışkanlıkları, sosyal hayat düzenindeki farklılıklar vb.) ne tür güçlüklerle karşılaştıkları sorulmuştur. Katılımcıların %52’si (22 öğrenci) her hangi bir kültür temelli güçlüğün kendilerini zorlamadığını ifade ederken %48’i ise çeşitli problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu güçlüklerin en önde gelenleri ise dil kaynaklı problemler (%40) ile yemek kültüründeki farklılıklardır (%40). Gidilen ülkenin dili konuşulurken ve özellikle kendini ifade etme noktasında zorlanıldığı öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.

Bu bağlamda, öğrencilerin yurtdışına çıkmadan önce sağlanan dil eğitiminin daha nitelikli bir hale getirilmesi sağlanabilir. Öte yandan yemek kültüründeki farklılıklar teması altında ise vurgulanan noktalar olarak "ev yemeklerinin bulunmaması" ve "fastfooda yönelmek zorunda kalmak" ön plana çıkmaktadır. Bunlarla birlikte öğrencilerin %12'si arkadaşlık yapılarının Türkiye'dekinden daha farklı (daha yüzeysel) olmasını bir kültürel sıkıntı olarak kaydederken; diğer %8'lik dilimdeki cevaplayıcılar ise özellikle Müslümanların azınlıkta olduğu küçük nüfuslu yerleşim birimlerinde Helal gıda bulma sıkıntısının kendileri için bir problem arz ettiğini belirtmişlerdir.

Sosyal Dışlanma ve Önyargı Olgusu

Cevaplayıcılarından "yurtdışında bulunduğunuz sürede sosyal olarak dışlandığınızı hissettiniz/düşündüğünüz oldu mu?" sorusuna cevap vermeleri istenmiştir. Bursiyerlerin 3/2'si (28 katılımcı) her hangi bir şekilde buldukları ülkede sosyal olarak dışlandıklarını düşünmemektedirler. Katılımcıların 3'te 1'i ise bir parça da olsa dışlanmışlık hissettiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal olarak dışlandığını düşünen öğrencilerin tam yarısı bunun sebebi olarak milletler arası gruplaşmayı işaret etmiştir. Buna göre özellikle gidilen ülkenin kendi vatandaşları ile (İngiliz veya Amerikalılar) arkadaşlık kurmada çok zorlandıklarını ve onların gruplarına girmede muvaffak olamadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara "öğrenim için gittikleri ülkede yabancı olmalarından kaynaklı herhangi bir önyargı ile karşılaştıklarını düşünüp düşünmedikleri" sorulmuştur. Öğrencilerin yaklaşık olarak üçte ikisi (%64'lük bir dilim) herhangi bir önyargı ile karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, katılımcıların %31'i (13 öğrenci) gidilen ülkede yabancı olmalarından kaynaklı çeşitli önyargılarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. %5'lik bir dilim ise kimi zaman böyle bir hisse kapıldığını beyan etmiştir. Bursiyerler arasında, gidilen ülkede yabancı olmadan kaynaklı herhangi bir önyargı ile karşılaştığını düşünenlerin %46'sı, bu önyargıda Batıdaki Müslüman algısı ile Ortadoğu ve Arap coğrafyasındaki siyasi gelişmelerin rol oynadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu katılımcılar Arap öğrenciler ile sıklıkla karıştırıldıklarını belirtmişlerdir. Bu olgu da temayı destekler niteliktedir.

Burs Programı ile İlgili Görüşler

Burs Programı ile Alakalı Aksaklıklar

Öğrencilere "yurtdışında buldukları süre içerisinde burs programından kaynaklı herhangi bir

güçlükle karşılaşp karşılaşmadıkları" sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların %69'u çeşitli problemlerle yüzleştikleri yönünde cevap vermişlerdir. %31'lik (13 kişi) bir oran ise bir problem ile yüzleşmediklerini belirtmiştir.

Öne çıkan birinci problem olarak "bursun yatmaması / geç yatması ile ilgili sıkıntılar (burs yatışında dönem dönem kesintiler olması)" %34,5 ile öne çıkmaktadır. İkinci olarak, öğrenim sürecini zamanında bitirememeye kaygısının bursiyerleri sıkıntıya soktuğu hususu belirtilebilir. Buna göre, 1'e 2 zorunlu hizmet süresi uygulaması olmasına rağmen öğrenimi belirli bir sürede bitirme zorunluluğunun olması; bu sebeple tazminata düşme korkusu; bunların yarattığı stres ve dolayısıyla eğitime odaklanmakta zorlanmanın kendileri için bir problem oluşturduğunu belirten öğrencilerin oranı ise %27,5 olmuştur.

Bu noktada zorunlu hizmet ve tazminat hususları ile ilgili detaylı bilgi sağlamak, olgunun sağlıklı anlaşılması açısından yararlı olacaktır. Bursiyerler, mevzu bahis bursu kazandıkları vakit iki adet kefil (1. derecede akrabaları ve emeklileri içermeyecek şekilde) bulmaları ve bu kefillerin de öğrencinin gideceği ülkeye göre Amerikan Doları, İngiliz Poundu vb. cinsinden karşılığı yüz binlerce Türk Lirasına denk olan senedi imzalamaları gerekmektedir. Bu noktada kimi bursiyerlerin burs programını kazanmaları ve kontenjanlara yerleşmelerine rağmen sırf uygun özelliklere haiz kefil bulamadıkları için bu fırsattan yararlanamadıkları bilinmektedir. Böylelikle ülkenin kimi parlak beyinleri böyle güzide bir imkânı prosedürel bir pürüz nedeniyle kaçılabilmektedir.

Öte yandan zorunlu hizmet uygulaması da mercek altına alınmalıdır. Bursiyerler yurtdışında geçirdikleri süresinin 2 misli kadar süreyi Türkiye'ye döndüklerinde çalıştıkları kurumlarda tamamlamaktadır. Zorunlu hizmet uygulaması olmasına rağmen yakın zamanda getirilen bir düzenleme ile yüksek lisans ve doktora öğrenimini belirli sürelerde tamamlama zorunluluğu uygulaması getirilmesi bursiyerleri zorlamakta ve araştırmada da sıklıkla vurgulandığı üzere bilimsel faaliyetlerini sürdürürken kaygı ve strese sürükleyebilmektedir. Özellikle doktora sürecinin çalışılan konuya bağlı olarak süre bağlamında uzamalara gebe olması çok mümkündür. Örneğin, sonuçları uzun süre zarfında ortaya konabilecek ve sahaya inilmesi zorunlu sosyal araştırmalar veyahut da uzun süreyle ve müteaddit defalar tekrar edilmesi gerekliliği olan laboratuvar çalışmalarını yürüten bilim insanı namzetleri bu süre kısıtlaması uygulamasının mağduru olabilmektedirler. Bu çerçevede, hem

kefil bulma ve senet imzalama prosedürü, hem de maksimum öğrenim süresi ile alakalı olarak yapılacak revizyonlar burs programının sağlıklı işlerliği açısından büyük ehemmiyete sahiptir.

Üçüncü olarak vurgulanan olgu, “bürokratik sıkıntılar”dır. Eğitim ataşeliklerine ulaşma problemleri, yurtdışındaki personel ile ilgili sıkıntılar, evrak işlerinin takibi ile ilgili problemleri dile getiren katılımcılar ise %24 oranındadır.

Burs Programının Faydaları Hakkında Görüşler

Araştırma kapsamında bursiyerlere burs programının kendileri için ne tür yararları olduğunu düşündükleri sorulmuştur. “Akademik gelişme imkânları” bu sorunun cevabında başı çekerken, ikinci olarak “yeni kültürlerle tanışma olanağı” öğrencilerce vurgulanmıştır. Yine çok popüler bir cevap “yabancı bir dil öğrenme imkânı” cevabı verilmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında burs programının öğrencilere hem akademik hem kültürel hem de sosyal olarak pek çok artılar kazandırdığı rahatlıkla söylenebilmektedir.

Zorunlu Hizmet Olgusuna İlişkin Görüşler

Katılımcılara “eğer bu burs karşılığında zorunlu hizmetiniz olmasaydı öğrenim yaptığınız yabancı ülkede kalmayı tercih eder miydiniz?” sorusu da araştırma kapsamında yöneltilmiştir. Bu soruya bursiyerlerin %50’si hayır şeklinde cevap vermiştir. Başka bir deyişle bursiyerlerin tam yarısı eğer zorunlu hizmet görevleri olmasaydı dahi yurtdışında yaşamayı tercih etmeyeceklerini, Türkiye’ye döneceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %40’ı yurtdışında kalmayı tercih edebileceklerini ifade ederken; %10’u ise soruyu cevaplandırmamıştır.

Bu bağlamda, beyin göçünün Türk eğitim tarihinin önceki dönemlerinde önemli bir olgu olmakla birlikte, son yıllarda yükselen ekonomik göstergeler, istikrarlı ve öngörülebilir gelecek algısının da etkisiyle lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışına giden öğrencilerin ülkeye geri dönme eğilimlerinin net bir şekilde yükseldiği söylenebilir.

Sonuç

Türkiye son on yılda kayda değer bir ekonomik atılım gerçekleştirmiştir. İlâveten, eğitime verilen önemin de artmasıyla birlikte bu iki unsurun bir sonucu olarak ülkemizdeki nitelikli işgücü ve akademik personel ihtiyacı çok büyük artış göstermiştir. Bu bağlamda 2006 yılında “5 yılda 5000 öğrenci projesi” hayata geçirilmiş ve yurtdışında lisansüstü öğrenim görmek üzere 1416 sayılı yasa kapsamında binlerce öğrenci devlet burslu-

su olarak yurtdışına çıkmıştır. Hâlihazırda yaklaşık 2800 öğrenci bu burstan faydalanmakta ve yurtdışında öğrenim faaliyetlerini sürdürmektedir. Yurda dönüş yapan ve sayıları yine binlerle ifade edilebilecek öğrenciler ise adlarına gönderildikleri üniversite ve kurumlarda çalışmaktadırlar. Bu program, gerek sahip olduğu vizyon ve gerekse de gerçekleştirdiği atılım ile ülkemiz ve onun genç beyinleri için çok büyük faydalar barındırmaktadır. Öte yandan, bursun işleyişi ve yürüyüşündeki kimi aksaklıklar programın tam anlamıyla başarıya ulaşması ve pürüzsüz bir şekilde sürdürülmesine olumsuz etki yapabilmektedir. Yukarıda detaylıca belirtildiği üzere özellikle bursların yatırılması ile alakalı olarak doğabilen sıkıntılar, evli bursiyerlerin bekârlarla aynı miktarda burs alması, 1’e 2 oranında zorunlu hizmet uygulaması olmasına rağmen eğitim süresi ile ilgili kısıtlamalar ve bunların büyük yaptırımları olması (tazminata düşme gibi) bursiyerleri öğrenimleri sürecinde kaygıya düşürmektedir. Ortaya koyduğu vizyon ve cesaret açısından ülke için önemli bir adım olan bu burs programının sahip olduğu aksaklıkları gidermek hem programın tam performansına ulaşmasını sağlamak, hem de öğrencilerin daha yapıcı bir şekilde ve şevkle akademik çalışmalarına sarılmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Carrington, W. J. and Detragiache, E. (1999) How Extensive is Brain Drain?, *Finance and Development*, 36: 46–49.
- Chimankire, D.P. (2005) Brain Drain: Causes, and Economic Consequences for Africa, 27. AAPAM Annual Roundtable Conference. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/AAPAM/UNPAN025752.pdf>.
- Choudaha, R., and Kono, Y. (2012) *Beyond More of The Same: The Top Four Emerging Markets for International Student Recruitment*, World Education services, New York. <http://www.wes.org/RAS/>
- Dış İşleri Bakanlığı İnternet Sitesi (2014) *Economic Outlook of Turkey*.
- Gunay, D., and Gunay, A. (2011) ‘Quantitative developments in Turkish higher education since 1933’, *Journal of Higher Education and Science*, 1 (1), pp. 1–22.
- Kondakci, Y. (2011) ‘Student mobility reviewed: attraction and satisfaction of international students in Turkey’, *Higher Education*. 62 (5), pp. 573–592.
- Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri 2014-2015 (2015) <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Morey, A. I. (2004) ‘Globalization and the emergence of for-profit higher education’, *Higher Education*. 48 (1), pp. 131–150.
- NEUMAN, W. L. (2014) *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Ankara: Yayın Odası yayınları.
- OECD (2014) *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Şimşek, M. (2011) Opinions of the Turkish Postgraduates in the United States Regarding Return to Turkey: An Analysis in Terms of Brain Drain, *Journal of Academic Research in Economic*, 3 (1), 89–112.
- Verbik, L., and Lasanowski, V. (2007) *International Student Mobility: Patterns and Trends*. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/International_Student_Mobility-Patterns_and_Trends.pdf

Viyana'da Öğrenci Olmak ve 28 Şubatın İzleri

Nurcan YAVUZYİĞİT

Giriş

Türkiye'de genellikle lise eğitimini tamamlayan ve yurtdışında eğitim görmek isteyen bir öğrenci ilk olarak **Hangi Ülke?** sorusunu sorar kendisine ya da çevresine. Genellikle de Avrupa ya da Kuzey Amerika ülkeleri gelir ilk olarak akıllara. Ülkeye karar verildikten sonra **Hangi Okul?** sorusu üzerinde düşünölmeye başlanır. Yurtdışında öğrenim için üniversite seçerken dikkat edilmesi gereken en önemli faktör YÖK denkliği olmasıdır. YÖK denkliği olmayan bir okula gitmeniz, oradan mezun olmanız ileride size hiçbir fayda getirmeyecektir. Diğer bir faktör de okulun sizin nesnel durumunuza uygun olmasıdır. Genelde Türk öğrencilerinin ilk tercihi olması bakımından Amerikan üniversiteleri daha cazip gelir. Daha sonra **Hangi Bölüm?** sorusu alır serüvendeki yerini. Teknik bir bölüm seçilecekse yabancı dil seviyesini daha az önemser öğrenciler fakat sözel bir bölüm seçilecekse yabancı dilin mükemmel seviyede olması şarttır. **Peki, yurtdışında okuyabilmek için ne yapmalı? Okul ve geçim masrafları ne kadar tutar? Burs imkânları var mıdır? Okulun Yeri ve Yabancı Öğrenciye Sunduğu Olanaklar Nelerdir?** gibi birçok soru sorabilirsiniz. Sonuçta, edindiğiniz bilgilerin ışığında ve imkânlarınız çerçevesinde kendiniz doğrudan doğruya okullara başvurabilirsiniz. Ailenizden ya da akrabalarınızdan yurtdışında yaşayanlar varsa onlarla irtibata geçebilirsiniz. Ya da profesyonel yardıma ihtiyaç duyarsanız, yurtdışı eğitiminde uzmanlaşmış birçok kuruluş vardır. Onlardan yardım ve detaylı bilgi alabilir, başvurularınızı onların kanalıyla gerçekleştirebilirsiniz. Yurtdışında eğitim serüveni normalde bu şekilde başlar.

Fakat Türkiye gibi stratejik derinliği olan bir ülkeden bahsediyorsanız eğer, işler her zaman

normal yürümeyebilir. Türkiye 'laikliği koruma altında tutma endişesi' gerekçesi ile 27 Mayıs 1960, 12 Eylül 1980 ve günümüzde 20'li 30'lu yaşlarda birçok insanın da hayatını etkileyen, bazılarınınkini mahveden, bazılarınınkini de bitiren 28 Şubat 1997 darbelerini yaşamak zorunda kalmıştır.

28 Şubatta İmam Hatipli Olmak

28 Şubat 1997 sürecinde alınan iki karar Türkiye eğitim sistemine en büyük darbeyi yapmıştır. Bunlardan birincisi 8 yıllık kesintisiz eğitim, ikincisi ise İmam Hatip Liselerinden mezun olanların kendi alanları dışındaki bir bölüme yerleşmesinin engellenmesidir.

18 Ağustos 1997 tarihinde yürürlüğe giren yasayla diğer okullarda ve bilhassa İmam Hatip Liselerinde yaşananları şöyle maddeleştirebiliriz;

- O yıllarda müstakil ortaokul olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdüren okullarla bazı mesleki ve teknik okulların bünyesindeki orta kısımları ve İmam Hatip Liselerinin orta kısımları kapatılmıştır. Yani bu kanunla bütün meslek liseleri çok ciddi darbe yemiştir.
- MEB Talim ve Terbiye kurulunun kararı ile 1+3=4 yıllık bir lise haline dönüştürülmüştür.
- Milli Eğitim Bakanlığınca İmam Hatip Liselerinin orta 2. ve 3. sınıfına geçmiş bulunan öğrencilerine öğrenimlerini bu okullarda tamamlama zorunluluğu getirilmiştir. Özellikle lise kısmında öğrenim gören öğrencilerin sırf üniversitelere girişlerini engellemek için başka liselere geçişleri kesin kararlarla engellenmiştir.
- İmam Hatip Liselerine Arapça öğretmeni olarak İlahiyat mezunlarını değil artık Dil-Tarih ve Coğrafya Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakülte-

lerinin Arap Dili ve Edebiyatı mezunları görevlendirilmeye başlanmıştır.

- 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin yürürlüğe girmesiyle önceki yıllarda kayıt yaptıramam korkusuyla yorgan battaniye sabahlayan veliler haber konusu olurken, bu uygulamayla birlikte yeni kayıtlarda büyük düşüş gözlenmiş ve hatta bazı imam hatipler öğrenci bulamaz hale gelmiştir.

İmam Hatip Lisesi mezunlarının üniversiteye girişinin engellenmesi için başvuru ikinci bir yöntem de katsayı uygulaması olmuştur. 8 yıllık zorunlu eğitim kararıyla sarsılan İmam Hatip Liseleri en büyük darbeyi 1998 yılında YÖK ve ÖSYM'ce belirlenen bir karar almıştır. 28 Şubat ile başlayan katsayı adaletsizliği 1999 yılında yapılan ve ilk defa uygulanan tekli sınav ÖSS ile uygulanmaya başlanmıştır. Bu, Lise mezunlarının orta öğretim başarı puanları belirlenirken 0.5 ile meslek lisesi mezunlarının puanlarının hesaplanmasında 0.2 ile çarpılması kararıydı. Bu karar meslek lisesi mezunlarının diğerleriyle arasında yaklaşık 30 puanlık bir fark oluşturmuştur.

İşte bu karar ve uygulama ile bütün mesleki ve teknik liselerle birlikte özellikle İmam Hatip Liselerinin önü kesilmiş oldu. Bu uygulamanın sonucu olarak 1999-2000 öğretim yılı içinde ÖSYM'ce yapılan Yabancı Diller sonuçlarına göre 100 sorudan 99'unu cevaplayan İmam Hatip Lisesi mezunu öğrenciler uygulamaya konulan yeni sistemin azizliğine uğrayarak istedikleri bölümlere giremediler.

Bülent Ecevit'in beşinci defa kurduğu hükümet döneminde YÖK tarafından alınan bir kararla meslek lisesi mezunlarının önündeki engel biraz daha yükseltilmiştir. 2003 yılı üniversitelere giriş sınavında Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) belirlenmesinde genel lise öğrencilerinin puanları 0.8, meslek liseleri mezunlarının 0.3 ile çarpımı esas alındı. Bu uygulama ile arada 50 puanlık bir fark meydana getirildi. Netice olarak o yıl yapılan 1,5 milyon öğrencinin katıldığı üniversiteye giriş sınavında Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunu bir öğrenci Türkiye 21.si olduğu halde istediği bölüme girememiştir. Bu yüzden evvelce 601.000 olan öğrenci sayısı 28 Şubat sürecinde 65.000'e kadar düşmüştür.

İmam Hatip Lisesinde okuyan ve kayıt yaptıran öğrencilerin sayısı bu kadar düşerken, mezun olan öğrenciler de hem başörtüsü sorunu ile hem de katsayı adaletsizliği ile üniversite tercihlerini yapmaya çalışıyorlardı. Fakat devlet üniversitelerine

puanları, özel üniversitelere de birçoğunun parası yetmiyordu.

Birçok İmam Hatip Lisesi mezunu için normal olmayan bir süreç ile başlayan üniversite serüveni ya iki yıllık bölümleri tercih ederek devam etti ya da çeşitli sivil toplum kuruluşlarından, vakıf ya da derneklerden özel burslar bulup yurtdışına giderek devam ettiler. Böylelikle, o güne kadar yurtdışında eğitimi aklının ucundan dahi geçirmeyen yüzlerce İmam Hatip Lisesi mezunu genç ve aileleri, kendilerini farklı bir yolda ilerlerken buldular. Aynı şekilde Türk öğrenciler tarafından çok fazla tercih edilmeyen Viyana şehri ve üniversiteleri tarihlerine, 28 Şubat mağduru bu gençleri kabul ederek 1960'larda başlayan işgücü göçüne, beyin göçünü de eklemiş oldular.

Artıları ve Eksileriyle Avusturya Üniversiteleri Hala Tercih Sebebi

Üniversite eğitimi almak çok önemli; fakat eğitim aldığınız üniversite de en az üniversite eğitimi kadar önemlidir. Her üniversitenin eğitim kalitesi, imkânları ve prestiji aynı olmayacağı gibi, farklı üniversitelerden mezun olan kişilerin de eğitim düzeyleri ve mesleki donanımları aynı olmayacaktır. Bu nedenle 28 Şubat süreciyle başlayan beyin göçüne, eğitimi yurtdışında bir üniversitede sürdürmek isteyen birçok Türk öğrenci de eklenmiştir.

Avusturya üniversiteleri Avrupa Birliği yasalarına göre diğer Avrupa Birliği ülke öğrencilerini kontenjansız kabul etmek zorundadırlar. ÖSS sınavında eğitimi almak istediği bölümü kazanan öğrenci, daha sonra da kaydını Avusturya'daki üniversitelere yaptırabilmektedir.

Önceleri üniversitelerinin dünya sıralamasında başarılı olması Avusturya'ya ilgiyi arttıran en önemli nedenlerden biriydi. Avrupa'daki ekonomik kriz Avusturya üniversitelerinin bu sıralamadaki cazibesini sonlandırdı. Yapacakları araştırmalar ve akademik istihdam için üniversitelere ayırdığı kaynaklardan tasarruf etmek zorunda kalan birçok Avrupa ülkesi gibi Avusturya'da da devlet üniversitelerinin dünya genelindeki sıralamaları geriledi. İtibar edilen kurumların yaptığı güncel sıralamalarda da Avusturya Üniversiteleri giderek geriye düşüyor. Avusturya'nın en başarılı üniversitesi Viyana Üniversitesi bile dünya çapındaki üniversite sıralamalarında ilk 200'e giren tek Avusturyalı üniversitedir.

Euro ve Türk Lirası ilişkisi de eğitim masrafları açısından göz ardı edilemeyecek ölçüde inişli çıkışlı. 2007 yılından 2013 yılına kadarki ekim aylarının başlarında bir Euro'nun kaç Türk lirasına denk geldiğinin cevabı şu sıralamayla anlaşılabilir: 1.716, 1.806, 2.171, 1.978, 2.491, 2.314, 2.730, 2.875. Türkiye'deki öğrencilerin sahip olduğu burs imkânları ise Avusturya'ya gelen Türk öğrencilere yönelik olarak hemen hemen hiç yok denecek kadar azdır.

Avusturya üniversitelerinde farklı ülkelerden gelen öğrencilerden ülke kategorilerine göre harç alınıyor. Hali hazırda Türkiye'nin de içinde bulunduğu gruptaki öğrenciler dönem başına 726 Euro ödemek zorunda. Bu tutar, bir sene önce bazı üniversitelerde yarısı kadardı. Bazılarında ise yurtdışından gelen öğrencilerden ücret alınmıyordu. Kısacası seneye bu tutarın alınıp alınmayacağı veya iki katına çıkıp çıkmayacağı garanti edilemez.

Teknik alanlarda okumak isteyen öğrenciler, Türkiye'de temel eğitimlerini aldıkları için Avusturyalı öğrencilere nazaran yetersiz kalıyorlar. Teknik liselerde okuyup üniversiteye devam eden Avusturyalı öğrenciler nitelikli bir alt yapıya sahip olurken Türkiye'de okuyan bir öğrenci en iyi ihtimalle 1-0 geride başlıyor.

Sosyal alanlarda eğitim almak isteyen öğrenciler, dillerini geliştirmekte yetersiz kalmışlarsa dersleri anlamada sorun yaşıyor. Giderek kendilerini geliştirmezlerse bu durum bir süre sonra derslere ilgisizliğe dönüşüyor. Almanca kursunda kazanılan dil yeterliliği ile üniversite eğitimini sürdürmek için gerekli olan Almanca yeterliliği arasında Alpler kadar fark bulunuyor.

Dil kursu için kimileri hazırlık okuduğu hissi ile teselli olsa da işin özü çok farklı. Nihayetinde öğrenilmeye çalışılan dil, öğrencinin üniversite eğitimi boyunca kullanacağı lisan olan Almanca. Yani üniversiteye asıl hazırlık, kursların bittiği yerde başlıyor.

Vize ve oturma ile ilgili telaş ise Türkiye'den göçü oturma izni almakla bitmiyor. Yıllık olarak oturma iznini uzatmak için istenen belgeler kişiden kişiye değişiklik gösterebiliyor. Yılın en az bir ayı vize yenileme stresi ile geçiyor.

Avusturya'ya gelen öğrencilerin birçoğu Avusturya'daki Türk toplumunun durumundan bihaber olsa da Avusturya devleti nazarında aynı kategoride yer alıyorlar. Yerleşik Türk toplumundan beklendiği gibi yalnızca üniversite eğitimi almaya gelen öğrencilerden de entegrasyonun bir parçası

olmaları ve Avusturya toplumuna entegre olmaları bekleniyor.

Viyana Üniversitesi

Avusturya Üniversitelerinin en köklüsü ve popüleri kuşkusuz Viyana Üniversitesidir. 1365 yılında Herzog IV. Rudolf tarafından kurulmuş olan Viyana Üniversitesi Avrupa'nın en eski üniversitelerindendir. Üniversite fizikçi Erwin Schrödinger ve Viktor Franz Hess, biyolog Konrad Lorenz, iktisatçı Friedrich A. Von Hayek gibi Nobel Ödülü almış birçok bilim adamı yetiştirmiştir.

130 farklı ülkeden 75,000 öğrencisi bulunan (38.000'i yabancı öğrenci) Viyana Üniversitesi, Siyaset Bilimi, Ekonomi, Enformatik, Tarih, İlahiyat, Filoloji, Filozofi, Psikoloji, Sosyoloji, Matematik, Fizik, Kimya, Coğrafya ve Astroloji, mütercim tercümanlık, Moleküler Biyoloji gibi bilim dallarında eğitim ve araştırmalarını devam ettirir.

Viyana Üniversitesi'nin şehrin 10 farklı bölgesinde, 60 yerde kampüs ve bölümleri bulunmaktadır. Bunların hepsi şehrin içinde merkezi ve ulaşımı kolay yerdedir. Viyana Üniversitesi'nin ana binası, şehrin merkezindeki tarihi üniversite binasıdır. Burası üniversite idaresinin de merkezidir ve okulla ilgili tüm işlemler burada yapılır. Şehrin merkezinde bulunan ana binaya hemen önünden geçen metro, tramvay ve otobüslerle ulaşım sağlanır. Zaten metro durağının adı da "Üniversitesi durağı"dır.

Bir diğer merkez de ana binanın yakınında, bilim dallarının büyük bir kısmının ve yeni inşa edilmiş konferans salonlarının içinde bulunduğu üniversite kampüsüdür. Bu kampüs, tarihi hastane binasının restore edilmesiyle Viyana Üniversitesinin bir parçası haline gelmiştir. Kampüs içinde; derslikler, kütüphane, bilgisayar odaları, konferans salonları, bahçesinde barbekü restoranlar, üniversite kafesi, parklar, kitapçılar ve süpermarket vardır. Noel dönemlerinde kampüs içine "Weihnachtsmarkt (Yeni yıl pazarları)" kurulur, değişik etkinlikler için de kampüs her zaman kullanıma açıktır. Ulaşımı diğer kampüsler gibi çok rahattır, ana binaya bir durak mesafededir ve okulun hemen önünden tramvay geçer. Üniversitenin bir diğer avantajı ise çevresinde çok fazla öğrenci yurdu olmasıdır.

Viyana Üniversitesinde her öğrencinin kendine ait bir internet hesabı ve bilgisayar şifresi vardır. Öğrenciler bilgisayar odalarından bu şifreyle faydalanırlar. Öğrenciler bu şifreyle öğrenim dönemi



sonuna kadar her türlü ders seçme ve kayıt işlemlerini, sınav kayıtlarını vs. internet üzerinden yapabilirler. Ayrıca üniversitede kablosuz internet bağlantısı bulunması ve öğrencilere dizüstü bilgisayar kullanım olanağı da vermektedir. Çoğu profesör ders notlarını, sınav öncesi ortak çalışma amacıyla yapılan grup ödevlerini bu şekilde internet yoluyla öğrencilerine ulaştırdığından üniversitedeki bilgisayar odaları oldukça yeterlidir.

Viyana Üniversitesi Kütüphanesi 6,5 milyon kitap mevcuduyla Avusturya'nın en büyük, Almanca konuşulan ülkelerin ise en eski kütüphanesidir. Viyana Üniversitesi Kütüphanesinden bütün üniversite öğrencileri (hangi üniversite olursa olsun) ücretsiz faydalanabilirler.

Viyana Üniversitesinde Başörtüsü

Viyana üniversiteleri, benim de içinde olduğum 28 Şubat mağduru İmam Hatipli kızları sonsuz bir saygı çerçevesinde karşılamıştı. Başımızdaki örtüyle değil kafamızın içindekiyle ilgileniyorlardı. İlim tahsil etmek isteyenlere kapılarını sonuna kadar açmışlardı. Viyana'da okuyor olmak harikaydı fakat siz yabancı bir öğrenciydiniz. Ana diliniz Almanca değil Türkçeydi.

Tarihten gelen ön yargılar ve daha sonra ilk kez 50 yıl önce Avusturya'ya çalışmak için gelmiş Türkler ve entegrasyon sürecindeki başarısızlıkları bahane edilerek adeta bir projeymişçesine artan Türk antipatisi ve son yıllarda süratle tırmanışa geçen İslamofobi gibi gerçekleri yok sayamıyordunuz, yok saydirmıyorlardı.

Türlü zorluklarla sınıdı bizleri Viyana. Üniversite'ye kabul edilmek ne kadar kolay oluyorsa, üniversite eğitimini bitirmek / bitirebilmek de o kadar zor oldu. Düşünmeniz gereken sadece okulunuz değildi maalesef. Geçim derdi, kira, sigorta, ulaşım, vize ücreti gibi birçok masraf da bizleri bekliyordu. Birçoğumuz burslu olarak Viyana'ya gittiğimiz için müzeler, sanatsal etkinlikler vb. öğrenci bütçesinin çok rahat sırtlanabileceği bir yük değildi. Aylık 600 Euro maaşla yasal çalışma hakları bulunan öğrenciler Türkiye'den gelen öğrenciler değildi. İçimizde çalışma iznine başvurup da, izni alan öğrenci sayısı bir elin parmakları kadardı. Bu yüzden pek çok öğrenci, ailelerinden destek almalarına rağmen ayrıyeten pek de uygun olmayan şartlarda izinsiz çalışmak zorunda kalıyor, bunun sonucunda da normal seyrinde bitmesi gereken okullar uzuyordu.

Viyana'da başörtüsü yüzünden okuyan kız öğrencilerin yanında, İmam Hatip mezunu olan ve kat sayı mağduriyeti sebebiyle Viyana'da eğitimlerine devam eden erkek öğrenciler de vardı. Onlar da aynı sorunlarla karşılaşıyorlardı.

Sözün kısası Viyana'ya okumak için gelmek kolay ama mezun olmak zordu.

Türk Öğrencilerin Üniversite Harcıyla İmtihani

Avusturya üniversitelerinde harç miktarı, öğrencinin Avusturyalı, Avrupa Birliği üyesi vatandaşı ve belirli yabancı ülke vatandaşı olmasına göre farklılık göstermektedir. Genel olarak iki farklı ücret uygulaması vardır. Dönemlik 363,36 Euro veya 726,72 Euro.

Türk öğrenciler her dönem 726,72 Euro harç ücreti ve öğrenci birliği katkı payı (ÖH) olarak da 18 avro, toplamda 744,72 avro ödeme yapmaktadır. Senelik olarak toplam ödenmesi gereken miktar 1489,44 avro'dur. Bu uygulamaya 2003 yılında başlanmıştır. 2003 yılından önceki uygulamada Türk öğrenciler sadece 18 avro olan öğrenci birliği katkı payı adı verilen miktarı ödüyorlardı.

28 Şubat ile başlayan zorlu eğitim hayatı yaklaşık 750 avro dönemlik harç ücretiyle kâbusa dönmüştü. Gerekçe ise Avusturya ve Türkiye arasında yapılmış olan bir anlaşmanın Türkiye tarafından ihlal edilmiş olmasıydı. Bu anlaşmaya göre, Tür-

kiye kendi üniversitelerinde okuyan Avusturyalı öğrencilerden harç almayacak aynı şekilde Avusturya da kendi üniversitelerinde okuyan Türk öğrencilerden harç almayacaktı.

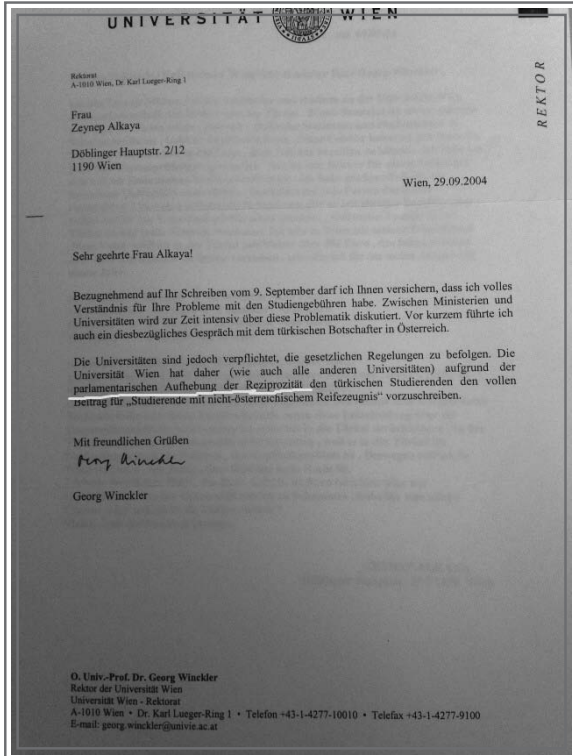
Dönemin Yüksek Öğretim Kurumu Başkanı Kemal Gürüz bilerek mi bu anlaşmayı ihlal etmiştir bilemiyoruz. Fakat o dönemde Viyana Üniversitesi hukuk bölümünde okuyan bir arkadaşımızın Türk öğrencilerden alınan harç ücretlerinin adaletsizliği üzerine dönemin Rektörü Georg Winckler'den gelen cevapta gerekçenin 'iki devlet arasındaki karşılıklılık ilkesinin feshedilmesi' olarak geçmesi manidardır.

Sonuç

Velhasıl Avusturya'da eğitim gören birçok öğrenci 28 Şubatın izlerini üzerinden yıllar geçse de yaşayacak. Fakat 28 Şubatı hissedenler hiç değişmeyecek!

Kaynakça

- Avrupa Uluslararası Eğitim Derneği (EAIE), EAIE: İnternet Sitesi, Eylül 2013.
- APAYDIN, A., ERHAN.Ç., KESTEL.S., HAZAR.S., ÇÖRTOĞLU.F.S., Ankara Kenti Yabancı Öğrencilerle Zenginleşiyor, Türk İstatistik Derneği, Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi, Avrasya Enderun Eğitim ve Araştırma Vakfı, Ankara, 2012.
- CHOUDAHA, R., CHANG, L., KONO Y., International Student Mobility Trends 2013: Towards Responsive Recruitment Strategies, WES Research and Advisory Services, Mart 2013.
- ÇAĞLAR, A. Türk Üniversitelerinde Öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları Öğrencilerinin Sorunları, Hacettepe Üniversitesi İİBF, Amme İdaresi Dergisi, Cilt Sayı 32, 1999.
- Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu, Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye'nin Konumu, Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu, İstanbul, 2012.
- GÜNDÜZ, O., Uluslararası Burslu Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Görme Beklentileri ve Kariyer Hedefleri, Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı Uzmanlık Tezi, Ankara, Kasım, 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Büyük Öğrenci Projesinin Değerlendirilmesi(1992-2008), Ankara, 2009.
- <http://www.lacivertdergi.com/gezi/2015/02/18/bir-mazbut-sehir-viyana>
- <http://www.elt.com.tr/avusturyada-universite-egitim-viyana-universiteleri/viyana-universitesi-ve-bolumleri.asp>
- <http://www.avusturyadaegitim.net/>
- <http://www.imamhatipokullari.org/tarihce.html>
- http://kam.kalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2015/03/Uluslararası_Oğrenci_Projesi_Sonuc_Raporu_21-11-2014.pdf
- <http://vivahiba.com/article/show/avusturyada-universite-egitiminde-bardagin-bos-tar/>
- <http://www.avusturyam.com/bilgi-bankasi/avusturya-universiteleri-harc-ucretleri/>



Eğitimde Yeni Küresel Pazar: Yükseköğretimde Yabancı ğrenci Hareketliliğine İlişkin Bir Analiz

Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA
Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

Dünyada yükseköğretimdeki ğrenci hareketliği, giderek ülkelere özgü bir etkinlik olmaktan çıkıp küresel bir hareketliğe dönüşmüştür. Genç nüfusun fazla olduğu gelişmekte olan ülkelerden, gelişmiş ülkelere yönelik yükseköğrenim amaçlı hareketlilik talebi karşısında, gelişmiş ülkelerin yükseköğretim sistemleri, ğrenci hareketliliğine giderek daha açık hale gelmiştir. Yükseköğretimde yabancı ğrenci hareketliliğine önem verilmesinin amacı, sadece yükseköğretimde kapasite kullanımını artırmak değil bunun ötesinde sosyal amaçlar da bulunmaktadır. Örneğin, Avrupa Birliği Sokrates ve Erasmus programlarıyla ye ve aday ülkeler arasında ğrenci ve ğretim yesi hareketliliğinin artışını özendirirken, kültürel diyalogu geliştirmeyi, Avrupa eğitim ve araştırma alanını yaratmayı, bir ortak Avrupa bakış açısının oluşumunu sağlamayı amaçlamaktadır. Bu hareketliliğin AB lkeleri arasında karşılıklı anlayış ve dayanışmanın gelişmesine de yardım etmesi beklenmektedir (YK, 2007). Bu hedeflerin gerçekleşmesini destekleyen çok sayıda gelişme yaşanmıştır. OECD verilerine göre 2000 - 2013 yılları arasında yükseköğretimde lisans, master ve bilimsel araştırma yapmak için hareketlilik yapan ğrenci sayısı 4.2 milyon kişiye ulaşmıştır. 2000 yılında bu sayı yaklaşık 2.1 milyon kişiden oluşmaktaydı (OECD, 2013).

Yükseköğretimde, lkeler kendi ulusal öğrencileri dışında yurt dışından ğrenci alma konusunda küresel bir rekabet içerisine girmişlerdir. Türkiye’de, uluslararası ğrenci kazanma konusunda kamu ve özel üniversitelerin henüz ortak bir stratejilerinin olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, dünyada yeni bir rekabet alanı olan ve uluslararası bir pazara dönüşen yükseköğretimdeki uluslararası ğrenci hareketliliğine dikkat çekmek

için Türkiye ve OECD oranlarını karşılaştırmaktır. Çalışmada veriler, olgu bilim deseninde doküman incelemesi yolu ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi; kitaplar, bilimsel yayınlar, arşiv belgeleri ve yayınlanan raporların içerik analizini içeren bir veri toplama tekniğidir (şimşek ve Yıldırım, 2010).

Çalışmada sırasıyla; uluslararası öğrencilerin dünya genelindeki dağılımı, uluslararası ğrenci alan ülkelerin ücret ve ğretim dili özelliklerinin karşılaştırılması, Türkiye ve OECD lkelerinin uluslararası ğrenci oranlarının karşılaştırılması ve ülkelerin yükseköğretime ve eğitime ayırdıkları genel bütçe oranlarının karşılaştırılması yer almaktadır. Uluslararası ğrenci hareketliği devletlerarasında önemli lde bir rekabet alanına dönüşmüştür.

Uluslararası ğrencilerin Dağılımı

Dünya genelinde 2000 - 2013 yılları arasında en fazla uluslararası ğrenci alan ülkelere ait göstergelere göre: ABD %16.5, İngiltere %13.0, Almanya %6.3, Fransa %6.2, Avustralya %6.1, Kanada %4.7, Rusya %4.0, Japonya %3.5, İspanya %2.5 ve Güney Afrika %1.9 oranlarında uluslararası öğrenciye sahiptir (OECD, 2013). 2000 yılı verileri ile karşılaştırıldığında ABD, Almanya ve Fransa’nın yabancı ğrenci oranının azaldığı; İngiltere, Avustralya, Kanada, Rusya, Japonya, İspanya ve Güney Afrika’nın ise yabancı ğrenci oranının arttığı görülmektedir. Son yıllarda uluslararası ğrenci alımında payını artıran lkeler İngiltere, Avustralya, Kanada, Japonya, İspanya, Güney Afrika, Çin, İtalya, Yeni Zelanda, Avusturya, Güney Kore, İsviçre ve Hollanda olmuştur. Uluslararası ğrenci oranını artıran ülkelerin yükseköğretim dili ve ücret konusunda aynı kategoride oldukları görülmektedir (OECD, 2013).

Yükseköğretimde uluslararası öğrenci oranı yüksek olan ve öğrenci oranını en fazla artıran ülkelerden Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, İngiltere, ABD, Danimarka, Finlandiya, Hollanda ve İsveç gibi ülkelerin öğrenim dili tamamen İngilizcedir (OECD, 2013). Finlandiya, İzlanda ve İsveç kendi ülkelerini tercih eden uluslararası öğrencilerden öğrenci harcı almamaktadır. Türkiye yükseköğretimde bazı programlarda İngilizce eğitim verirken, gelen yabancı öğrencilerden ulusal öğrencilerine göre daha fazla harç alan ülkeler kategorisinde yer almaktadır. Türkiye'nin bu bağlamda yabancı öğrenciler açısından cazibesini artırmaya yönelik adımlar atması gerekmektedir.

Türkiye'yi Tercih Eden ve Türkiye'den Yurtdışına Giden Uluslararası Öğrenciler

Dünyada yükseköğrenim amaçlı uluslararası hareketlik gösteren öğrencilerin çoğunlukla Asya ülkelerinden geldikleri %52, Avrupa ülkelerinden gelen öğrencilerin %23, Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin %11.6, Latin Amerika kökenli öğrencilerin %6.1, Kuzey Amerika kökenli öğrencilerin %2.7 oranında olduğu görülmektedir. Mevcut öğrenci hareketliliğine en fazla OECD ve G20 ülkelerinden katılım söz konusudur (OECD, 2013). Türkiye'nin bu ülkelerle bilim, teknoloji, eğitim ve Ar-Ge faaliyetlerine yönelik işbirliğini ve ortak programlar geliştirmesi önem arz etmektedir çünkü Türkiye gibi gelişme yarışı içerisinde ülkelerin yabancı öğrenci payını artırma çabası, yükseköğretim politikasına yön veren en önemli etkenlerden biri haline gelmiştir. Eğitimde sınırların esnediği bir dönemde bölgesel ve küresel bir güce sahip olmak için insan kaynaklarının yetiştirilmesinde verilen destek ve gösterilen performans önem kazanmıştır. Türkiye'de yüksek öğretime kayıtlı tüm öğrencilerin %2.1'i öğrenim amaçlı yurt dışına çıkma başvurusu yapmıştır. Bu duruma paralel olarak OECD ortalaması %2.0, Avrupa Birliği ülkelerinin ortalaması ise %3.6 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'nin, yükseköğretimde öğrenci hareketliliği konusunda OECD ortalamasından daha iyi fakat Avrupa Birliği'nin gerisinde olduğu görülmektedir.

Türkiye'ye gelen yabancı öğrenciler arasında komşu ülkelerden gelenlerin oranı yaklaşık %30 dur. Aynı durum OECD ülkelerinde %20.6, Avrupa Birliğinde ise %23.3 tür (OECD, 2013). Geçmiş dönemdeki göstergelerle karşılaştırıldığında son dönemlerde Türkiye'nin yükseköğretimde komşuları

arasında tercih edilebilirliğinin arttığı görülmektedir. Fakat 2000 yılından sonra Türkiye'ye gelen yabancı öğrenciler arasında aynı dili (Türkçe) konuşan ülkelere gelenlerin oranı sadece %9.5'de kalmıştır. Bu oran OECD ülkelerinde %25.4, Avrupa Birliği ülkeleri arasında ise %26.7 düzeyindedir. Türkiye'nin yükseköğretimde Türkçe konuşan ülkelere daha fazla öğrenci almayı teşvik eden destekleyici politikalar üretmesi gereklidir.

Türkiye'de yüksek öğretime kayıtlı öğrencilerin sadece %0.8'i yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Bilimsel araştırma yapan öğrenciler arasında bu oran %3.2'dir. Türkiye'de yabancı öğrenci sayısında artış olduğu fakat bu artışın genel öğrenci oranına göre OECD ortalamasının altında kaldığı söylenebilir. Buna karşı Türkiye'den yurt dışına yönelik öğrenci hareketliliği de küçümsenmeyecek oranlardadır. Türkiye'den yükseköğrenim amaçlı yurtdışına çıkan öğrencilerin %14.4'ü ABD'yi, %5.4'ü İngiltere'yi, %1.4'ü İsviçre'yi, %0.1'i ise Yeni Zelanda'yı tercih etmektedir. Genel olarak Türkiye'den eğitim amaçlı hareketlilik yapanların %48'i Avrupa Birliği ülkelerini, %21'i ise Kuzey Amerika ülkelerini tercih etmektedirler (OECD, 2013). Bu ülkelerin neden daha fazla tercih edildikleri öğrencilerin tercih nedenlerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

Genel Üniversite Öğrencileri İçerisinde Uluslararası Öğrenci Oranları

Yükseköğretimde toplam öğrenci sayısına göre yabancı öğrenci oranının en fazla olduğu ülke Avustralya'dır. Bu ülkeyi sırasıyla İngiltere, İsviçre, Yeni Zelanda, Avusturya, Belçika, İsveç, Danimarka ve Kanada izlemektedir. OECD ortalaması ise %6.9 dur. Tercih edilebilirlik açısından OECD ülkelerinden Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin oranı ise %10'nun altındadır. OECD ülkelerindeki öğrenciler genellikle İngiltere, Almanya, İsviçre, Hollanda, Finlandiya, İsveç ve İspanya'yı tercih etmektedir. Bu ülkelerin tercih edilme nedenleri arasında; uluslararası öğrencilere alternatif dil öğrenme kursları açmaları, öğrenci ücretlerinde indirim gitmeleri, öğrencilere kısmi zamanlı çalışma imkânı sağlamaları, uzaktan eğitime daha fazla önem vermeleri ve araştırma geliştirme fonlarını artırmaları yer almaktadır (OECD, 2013). Türkiye'nin mevcut koşullarının niteliğinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Uluslararası Öğrenci Hareketliğinde Ülke Tercih Nedenleri

Dünya genelinde yükseköğretimde en fazla yabancı öğrenci bulunduran ülkelerin genel tercih edilme nedenleri şunlardır (OECD, 2013):

- Bu ülkelerde yükseköğretim programlarının kısa ve periyodik dönemler şeklinde olması,
- Araştırma temelli öğretim programlarının yaygın olması,
- İngilizce öğrenme konusunda verilen alternatif destek programlarının olması,
- Lisans ve lisansüstü eğitimde uzaktan eğitim yapan programların fazla olması,
- Öğrenim süreleri boyunca gelen yabancı öğrencilere kısmi veya tam zamanlı çalışma imkânlarının sunulması.

Özellikle kısmi zamanlı çalışma imkânı ile yükseköğretime yapılan yüksek kamu kaynakları destek oranı ve eğitime genel bütçeden ayrılan yüksek pay gibi etkenler uluslararası öğrenci alımında ülkeleri avantajlı duruma getirebilmektedir. Bu konuda Türkiye'nin gelen uluslararası öğrencilere sağladığı kısmi zamanlı çalışma oranı %8'de kalırken, OECD ortalaması ise %15 oranındadır. Türkiye dışındaki ülkeleri tercih eden öğrenciler boş zamanlarında çalışarak kendilerine daha fazla destek oluşturma imkânına sahip olabilmektedirler. Yükseköğretim alanında uluslararası öğrenci rekabetinin en fazla yaşandığı ülkelerin kamu kaynaklarından eğitime verdikleri desteğe bakıldığında ABD, İsviçre, Danimarka, Hollanda ve Finlandiya'nın öğrenci başına en fazla bütçe aktaran ülkeler olduğu görülmektedir. Türkiye yükseköğretimde öğrenci başına yapmış olduğu harcama oranlarıyla Avrupa Birliği ve OECD'nin ortalamalarının altında yer almıştır.

Yükseköğretimde Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Kamu Harcama Oranları

Yükseköğretime kamu kaynaklarından aktarılan harcama oranlarına bakıldığında ABD, Japonya ve birçok Avrupa Birliği üyesi ülkenin OECD ortalamasının üzerinde yer aldığı görülmektedir. Türkiye'nin ise yükseköğretime aktarılan kamu kaynakları miktarı konusunda Avrupa Birliği ülkelerinin ve OECD ortalamasının altında yer aldığı görülmektedir. Yükseköğretimde öğrenci başına kamu kaynaklarından yapılan harcama desteğinin yanı sıra eğitime bütçeden ayrılan genel paya bakıldığında ise yine benzer bir durum söz konu-

dur. Uluslararası öğrenci hareketliğinde en çok tercih edilen; ABD, Danimarka, İngiltere, Kanada, İsveç ve Norveç ve Finlandiya gibi ülkelerin Gayri Safi Milli Hâsıladan (GSYH) eğitime ayırdıklarının payının %7'nin ve OECD ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Türkiye %2.3 oranıyla Avrupa Birliği ve OECD ortalamasının altında kalmıştır.

Sonuç

Eğitimde giderek artan küresel rekabetin bir doğurgusu olarak değerlendirilen uluslararası öğrenci hareketliği önemli bir pazara dönüşmüştür. Bu pazar payı içerisinde en çok öğrenci alan ülkelerin aşağıdaki koşulları dikkat çekmektedir:

- İngilizce ağırlıklı dil öğretimi,
- Yabancı öğrenci ücretlerinde indirim,
- Yabancı öğrencilere sağlanan çalışma imkânları,
- Araştırma ve geliştirme amaçlı kurulan donanımlı laboratuvarlar,
- Araştırma ve geliştirme amaçlı özel fonların fazla olması,
- Yükseköğretime ayrılan yüksek pay,
- Genel olarak bütçeden eğitime ayrılan payın yüksek olması.

Bu süreçte Türkiye, yabancı öğrenci payını artırabilmek için yükseköğretimde uzaktan öğretim yapan programlarını yaygınlaştırmalı, yabancı öğrenci harçlarını düşürmeli, gelen öğrencilere nitelikli iş yaşam - koşulları sunmalı, toplam eğitim bütçesi içerisinde araştırma ve geliştirme bütçesinin payını artırmalı, araştırma geliştirme desteği sağlayan kamu ve özel fonları artırmalı, yükseköğretime ayrılan kamu kaynaklarını artırmalı, özellikle özel ve kamu üniversiteleri uluslararası öğrenci pazarlaması konusunda ortak bir strateji belirlemelidir. Özellikle yükseköğretime aktarılacak ek kaynakların OECD ve G20 ülkelerinde olduğu gibi araştırma ve geliştirme amaçlı kullanılması, küresel öğrenci hareketliğinde öğrenci kazanma hususunda kritik rol oynayacaktır.

Kaynakça

- OECD (2013). Education at a Glance 2013.OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-enadresinden> 01.05.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2010). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi.Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu Raporu (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. Ankara: Meteksan Yayıncılık.

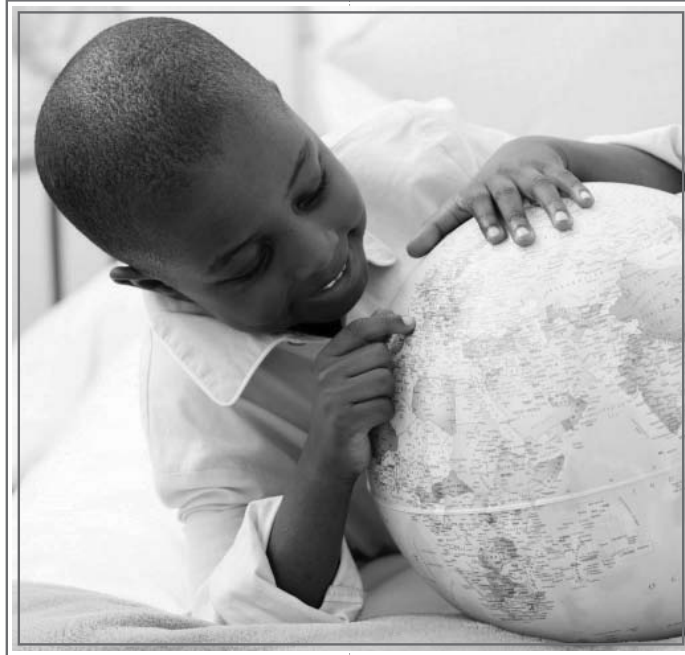
Kendi Ülkemizin Dışında Eğitim Arayışlarımız

Mohammed Mohammed TUKUR

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

Mohammed Mohammed Tukur, Nijeryalı bir öğrenci olarak kendi ülkesinin dışında eğitim alma gereksinimimi, yaşantımdan örnekler vererek sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu duygu ve yaşantılarımın, benim gibi, ülkeleri dışında eğitim alan diğer insanların paylaştıklarını düşünüyorum. Benim gibi ülkesi dışında eğitim almakta olan arkadaşım, Mozambikli Zumira Guilherme Jorge'nin görüşlerine de makalenin sonlarında yer vereceğim.

Özellikle başka insanların yaşadığı kültürü, coğrafyayı, eğitim-öğretim sistemini öğrenmek ve o kültürdeki insanlarla kaynaşip, kalıcı dostluklar kurmak amacıyla farklı bir ülkede okumak istedim. Benim için esas olan sadece eğitim – öğretim değildir. Aynı zamanda iyi bir iletişim ve dostluk sağlamaktır. Kurduğum dostlukların birçoğunu devam ettiriyorum. Özellikle sınıf arkadaşlarımda ve hocalarımda bu konuda büyük katkıları oldu. Birçok arkadaşım oldu ve bu arkadaşlarımda birçoğunun aileleriyle tanıştım. Bunların hepsi bana dostça davrandı. Bazıları kendi çocukları gibi ilgi gösterdi. Herkes bana günlük yaşantımda ve eğitim hayatımda yardımcı oldu.



Mezun olduktan sonra yüksek lisans ya da doktora gibi bir sonraki aşamaya geçmek ya da yurt dışında çalışabilmek için en az bir yabancı dile hakim olmak gerekiyor. Yurtdışında geçirilen süre en az bir yabancı dile tamamen hakim olmamızı sağlar. Farklı bir dilde akademik araştırmalar yapma, konuşma ve yazma gibi dil becerilerini geliştirmek için o dilde eğitim almak ve diğer insanlarla iletişim kurmak en iyi yollardan biridir.

Farklı kültürlerle sahip insanlarla iletişim kurmak, farklı politik ve ekonomik yapıları, sosyal ve kültürel normları öğrenmek küresel meseleler hakkında daha geniş bir bakış açısı geliştirmemize yardımcı oldu. Yurtdışında kazandığımız deneyimler, dil becerileri ve kültürler arası iletişim kurma yeteneği iş hayatında da rekabet edebilirliğimi yükseltip ve benim için avantaj sağlayacaktır. Yurtdışında üniversite okumanın en büyük avantajlarından biri yabancı dili etkin şekilde öğrenmiş olmaktır. Yurtdışında üniversite eğitimi sebebiyle uzun zaman geçirmiş biri, yabancı bir dili hatta dilleri çok daha kolay şekilde öğrenmiş olacaktır.

Daha önce ailelerimizden ayrı yaşamadığımızdan, kendi başımıza yaşamayı öğrenmemiz ve kendi ayaklarımız üzerinde durmak konusunda kendi yöntemlerimizi geliştirmemiz için yurtdışında okumak, zengin bir deneyim yaşamamızı sağlamıştır. Yurtdışında geçirdiğimiz süre, yeni yetenekler keşfetmemize kendimizi daha iyi tanımamıza ve diğer kültürler ile kendi kültürümüz arasındaki farklılık ve benzerlikleri fark etmemize yardımcı oldu. Bunların yanı sıra ister istemez yeni durumlara ve ortamlara adapte olmak zorunda kaldık. Yurtdışında üniversite okumak, farklı bakış açıları kazanılması ve yaşama olanağı elde etme fırsatının yakalanması, daha farklı ve iyi iş olanakları elde edilmesi bakımından oldukça avantajlı bulunmaktadır. Bu da mezuniyet sonrası hayata karşı daha hazırlıklı olmamızı ve bu konuda kendimizi geliştirmemizi ve olgunlaşmamızı sağlayacaktır.

Yurtdışında eğitime başladığım ilk yıllarda ten rengi ve dilimiz bakımından insanlar tarafından çok ilginç hareketlerle karşılaştım. Özellikle bulunduğum şehirde insanlar rengimden dolayı, tenime dokunanlar, kolumdaki rengi silip gerçekten siyah mı olduğumu ölçmeye çalışıyorlardı. Bulduğum üniversitede dersimize giren bir hocamızın beş yaşındaki oğlu yanımıza gelip "siz çok çikolata yediğiniz için mi böyle siyahsınız?" diye söylemişti. Bulduğumuz bölgedeki insanlar tarafından şaşkınlıkla izleniyordu. Fotoğraf çekmek isteyenler uzaktan seyredenler, biz de hayret gözlemliyorduk Nijerya'dan Türkiye'ye gelip televizyonlarda gördüğümüz beyaz insanlara canlı canlı tanık olmak bizim için de ilginçti. Biz ne kadar beyaz insanları merak ediyorsak onlar da bizleri aynı şekilde merak ediyordu.

Yurtdışı eğitimimin bana avantajlı ve dezavantajlı yönleri oldu. Avantajlı yönlerinden biri lisans eğitimimi bitirdiğim halde bu kültürde yüksek lisans yapıyorsam bu benim bu kültüre uyum sağladığımı ve bu kültürün beni ve benim gibi yurtdışından gelmiş öğrencileri bir arada tutmayı başardığının bir göstergesidir. Aldığım eğitimin yanında kazandığım kültürel farklılık ve görüşlerin ülkeme döndüğümde bana çok büyük katkı sağlayacağını ve ülkeme daha çok faydalı olacağımı düşünüyorum. Türkiye'de eğitim aldığım ve bu eğitimi bildiğim için bu eğitim sistemi ile ülkemdeki eğitim sistemini karşılaştırabilip avantajlı yönlerini bizim eğitime uyarlayıp ülke eğitimine

büyük katkılar sağlayabilirim. Aynı zamanda bu yaşam bana uluslararası birey olma potansiyeli kazandırdı. Yurtdışında geçirdiğim dönem, yeni bağlantılar geliştirmem konusunda yardımcı oldu. Eğitim sürem boyunca yaşadığım yerde tanıştığım yeni insanlar hem farklı kültürleri tanımamı hem de benden farklı geçmişe ve kültürel yapıya sahip insanlarla daha kolay iletişim kurmamı sağladı. Bunun yanı sıra akademik hayatımda ve gelecekteki kariyerimde bana yol gösterecek insanlarla özel ilişkiler kurabilmem konusunda da benim için faydalı oldu. Artık ülkeme en az bir ülke hakkında fikir sahibi olan ve o yaşamı, kültürü bilen bir birey olarak geri dönebileceğim.

Yabancı bir ülkede okumamın diğer bir sebebi de farklı kültürlerle kaynaşmaktır. Böylece bir ülkenin kültürünü, o kültür içinde yaşayan vatandaştan daha iyi tanıyabiliriz ve öyle de oldu. Dışarıdan bakan biri olarak bu ülkenin kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerini daha iyi anlayıp, takip edebiliyoruz. Aynı zamanda dış basından ve medyadan kendi ülkemizi takip ediyor ve aradaki farkları, benzerlikleri görerek analiz yapabiliriz.

Farklı bir ülkede okumanın bazen dezavantajları elbette oluyor: Eğitim sırasında derslerin işleniş biçimi, sınavlar ve dili anlama zorluğu eğitim sürecinin uzamasına sebep olabiliyor. Bu da, yurtdışında geçirilen bir dönemin ya da bir yılın mezuniyet tarihini geciktirdiğine ilişkin bir inancıya sebep oluyor, geçemediğimiz dersler yüzünden burslarımızın kesilme ihtimali olabiliyor. Fakat asıl sorun bu değil, daha faydalı olacak bir deneyim yaşamak istiyorsak yurtdışında geçireceğimiz süreyi daha dikkatli bir biçimde planlamalıyız. Öğrencilerin yurtdışı eğitimleri boyunca motivasyonlarının yüksek olduğu görülüyor. Motivasyonları yüksek olan yurt dışı eğitim alan öğrenciler için uygun eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması durumunda, bu öğrenciler öngörülen sürede mezun olabileceklerdir. Her ülkenin ekonomik yapısı ve yaşam standartları birbirinden farklı olduğundan eski yaşam şeklimizi sürdürmek konusunda zorlanabiliriz. Her ne kadar ülkemizden mali destek alsak da yine de ekstra paraya ihtiyaç duyduğumuz oluyor. Farklı bir ülke, farklı kültürel, sosyal normlar, politik ve ekonomik yapılar anlamına geliyor. Yeni bir ortamda olmanın yarattığı merak, endişe, kaygı, korku ve özlem duygularının yanı sıra kafa karışıklığı da yaşayabiliriz. Kültürel şok yaşamının özlem, yalnızlık ve endişe gibi duygusal gösterge-

lerinin yanı sıra uykusuzluk, baş ağrısı ve iştahsızlık gibi fiziksel belirtileri de olabilir. Böyle bir durum olumsuz bir deneyim yaşamamıza sebep olabilir. Bu yüzden gideceğimiz ülkenin sosyal, ekonomik ve politik durumlarını öğrenmek avantaj sağlayabilir.

Türkiye'ye ilk geldiğimde en çok dil öğrenmede zorluk çektim. Çünkü Türk dili dünyanın en zor dilleri arasında yer alan bir dildir. Bu yüzden insanlarla iletişim kurmakta da zorluklar yaşadım. Yanımda Türkçe sözlükle geziyordum. Bu yüzden insanları anlamada ve onlarla anlaşmakta da zorluklar yaşadım. Ancak dil eğitimim bittikten sonra Türk arkadaşlarım sayesinde Türkçeyi doğru anlamaya ve konuşmaya başladım. Şu an benimle biri telefonda Türkçe konuşsa, Türk olmadığımı kolay kolay anlayamaz. Yani Türkçeyi o kadar özümse-dim. Bu dezavantajlarına rağmen, yaşanan ülkenin kültürünü, havasını, yaşam koşullarını ve dilini öğrendikten sonra bazı dezavantajlar avantaja dönüşebiliyor.

Neden Türkiye?

Ülkeler ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim alarak, geri döndüklerinde ülkelere katkı sağlayabilmeleri amacıyla yurt dışına öğrenci gönderirler. Bu nedenle, kendi ülkelerinden daha gelişmiş ve çağdaş ülkelere öğrenci gönderilir. Gelişmişlik düzeyi açısından daha gelişmiş ülkeler, öğrenci tarafından seçilir. Bazı ülkelerde ırkçılık yapıp, Müslümanlar dışlanmaya maruz bırakılıyor. Bu durum ise ülkelerin gelişmişlik düzeyi açısından sorunlu bir durum olarak karşılına çıkıyor. Böyle olunca ülkelerarası öğrenci transferi açısından tercih edilmediği için sıkıntı olabiliyor. Türkiye'yi seçmemde etkili olan öncelikli sebeplerden bir tanesi, yurt dışındaki medyaya yansıtılan ırkçılığın Türkiye'de olmaması ve herkesin hür iradesine bağlı özgür düşünce sistemine sahip olmasıydı. Bu kanılarım doğru çıktı ve bizler burada eğitim hayatımızı rahat ve huzurlu bir şekilde geçirdik ve halen geçirmeye devam ediyoruz.

Diğer ülkelerin imkânları, hayat standartları ile Türkiye'yi kıyaslayacak olursak; Türkiye özgür iradeye sahip diğer ülkeler gibi hayat standartlarına ulaşma yolunda ilerleyen bir ülkedir. Burada kimsenin kıyafeti, rengi, dili ve dini sorgulanmaz. Demokratik bir ülke olduğu için Türkiye yaşanılabilir bir ülkedir. Aynı zamanda halkın %98,6 Müslüman ve inanç hassasiyeti bakımından herkes hürdür. Biz

Müslümanlar kapalı türbanlı olarak bağdaştırırken Türkiye'de türbansız bayanların iyi yaşadığını gözlemledik. Bizim ülkemizde türbansız bayanlar İslam dışı olarak nitelendirirken, Türkiye'de İslamiyet fazlarını peygamber sünnetlerini ve dinin vecibelerini yerine getiren açık bayanlar olduğunu gözlemledik.

Müslümanların çoğunlukta yaşadığı bu ülkeyi özellikle seçtim ki dinimi yaşarken dışlanma durumu söz konusu olmasın. Zaten ailemizle ve devletimizle bir nevi burayı seçme sebebimiz inançlı bir imparatorluk olan Osmanlı İmparatorluğu'nun devamı olduğunun bilinmesidir. Hatta buraya gelmeden Kuran-ı Kerim vs. alışveriş yaparken dayım bana Kuran-ı Kerim almama gerek olmadığını eski Osmanlı devletine gideceğimi, burada zaten Kuran-ı Kerim bulabileceğimi söylemişti. Bizim oralarda Türkiye denince çoğunlukla akla ilk Osmanlı gelir. Gerçekten de dinime karışan hiç kimseyle karşılaşmamakla birlikte inancımı yaşama konusunda hiç sıkıntı çekmedim. Bu da, bana seçiminin ne kadar doğru olduğunu gösterdi. Bunun yanında mezhep farklılıklarını ve dini farklı bir şekilde yaşayan insanları tanıyarak dini açıdan farklı bakış açılarına sahip oldum. Birçok arkadaşım oldu ve bu arkadaşlarımdan birçoğunun aileleriyle tanıştım. Bunların hepsi bana dostça davrandı. Bazıları bana evlatları gibi ilgi gösterdi. Herkes bana günlük yaşantımda ve eğitim hayatımda yardımcı oldu. Özellikle sınıf arkadaşlarımdan ve hocalarımdan bu konuda büyük katkıları oldu.

Eğer farklı bir ülkede okusaydım, yani Türkiye dışında başka bir ülkede yukarıda bahsi geçen olumlu tutum ve davranışların aksini yaşama olasılığım daha fazla olurdu diye düşünüyorum. Ancak özgürlükler ülkesi Türkiye'de çok şükür olumsuz bir durumla karşı karşıya kalmadım.

Elbette yaşadığım bazı zorluklarım da oldu. Türkiye'nin iklimi ile diğer ülkelerin iklimleri arasında çok büyük bir farklılık vardır. Bazı ülkeler çok sıcak, bazıları ise çok soğuktur. Ancak Türkiye'de bir yılda dört mevsim yaşanır. Buna uyum sağlamakta bedenim zorluk çekti. İklim farklılıklarından dolayı nezle ve grip gibi hastalıklara yakalandım.

Uyum sağlamakta zorlandığım bir diğer durum da giyim tarzımızdır. Bizim yöresel kıyafetlerimiz vardır ve biz onları ülkemizde normalde giyeriz. Türkiye'de ise hava şartları dolayısıyla o kıyafetleri giymekte zorlandık. Bazen ince giyinmek, bazen ise kalın giyinmek gerekiyordu. İlk zamanlarda

bunları bilmediğim için biraz zorluk yaşadım. Ama sonra kıyafet kültürünü kazandım ve mevsime göre giyinmenin ne demek olduğunu da öğrendim. Böylece bir ülkenin iklimine göre kıyafet giyileceğini anlamış oldum.

Hava şartlarını sağlığım açısından her ne kadar olumsuz belirtmiş olsam da Türkiye’de hayatımda daha önce hiç görmediğim doğa olaylarına da tanık oldum. Türkiye’ye gelmeden önce *karın* nasıl bir şey olduğunu sadece diğer ülkelerin filmlerinde ve yurtdışı haber programlarında gördüğüm kadarıyla bilmekteydim. Ama *karı* Türkiye’de görmüş ve serinliğini hissetmişim. Böylece ilk defa farklı bir iklimle tanışmış oldum. Bu durum benim için kelimelerle tarifi mümkün olmayan eşsiz bir duygu idi.

İşte bu yüzden kendime hep şunu söylüyorum: “Yurt dışında okumanın her adımı hayat için bir derstir aslında.” Aynı zamanda Türk kültürünün yemek özelliklerini de öğrendim. Daha önceki eğitim hayatımda ailemle yaşıyordum ve her şeyi annem yapıyordu. Yemek yapmak, temizlik yapmak, çamaşır yıkamak vs. ama yurt dışında okumaya başlayınca bu işlerin hepsini kendim yapmak zorunda kaldım. Tek kalınca kendime yemek yapmayı, kişisel ihtiyaçlarımı karşılamayı, kendimi idame etmeyi öğrenmiş oldum.

Bazı ülkelerde yemek kültüründe ekmek yoktur mesela. Ben Türkiye’ye geldikten sonra ekmek yemeye başladım ve bu yüzden de kilo aldım. Ama fark ettim ki ekmek benim için şu an bir yaşam biçimi olmuş durumda. Yemek yerken ekmek yemeyince doymuyorum. Bu ülkenin yemek kültürüne de uyum sağladım ve artık zorluk çekmiyorum.

Müslümanların çoğunlukta yaşadığı bu ülkeyi özellikle seçtim ki dinimi yaşarken dışlanma durumu söz konusu olmasın ve gerçekten de dinime karışan hiç kimseyle henüz karşılaşmadım. Bunun yanında mezhep farklılıklarını ve dini farklı bir şekilde yaşama biçimini de burada öğrendim. Türkiye’de bayanların tesettürü ve giyim tarzı daha moderndir. Kimse tesettüründen dolayı dışlanmamaktadır.

Şunu anladım ki dış basın (medya) bir ülkeyi yanlış lanse edebiliyor. Öncelikle kendi ülkemde ve Afrika hakkında yapılan haberler benim ülkemi ve ülkemizin insanlarını Dünya’ya yanlış bir şekilde yansıtmaktadır. Bazı dünya ülkeleri Afrika’daki ülkelere yardım etme bahanesiyle ülkelerimize gelip bizi birbirimize karşı düşman yapmaya ça-

lışmaktadır. Dünyaya Afrika kıtasını fakir bir kıta göstermek için yapıyorlar ve bu, Afrika ülkelerinin gelişmesine, huzuruna, birliğine, kardeşliğine ve birbirimize karşı ırk ayrımı yapılmasına neden olmuştu. Bunun için yurt dışında okumak kendi ülkemi, ülkemizin insanlarının doğru bir şekilde anlatılması açısından önemlidir. Bu sayede tüm yanlışların görülebilmesi ve anlaşılması açısından önemli bir rol oynamaktadır. Yurt dışında okuyan insan, uluslararası bir insandır ve ülkesine, vatanına milletine daha çok milliyetçi oluyor. Yani çok faydalı bir birey olmaktadır. Bu nedenle yurt dışında okuma şart olmasa bile yurtdışı eğitiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum.

Türkiye hakkında yazılan bütün olumsuz haberlere burada yaşayan bir yabancı gözüyle bakıyorum ve dış basını yapmış oldukları karalama hareketlerinden dolayı kınıyorum ve gerçeklerden uzak olan basını takip etmemeyi bu sayede öğrenmiş oldum.

Aynı zamanda Türkiye’nin farklı şehirlerini gezerek insanların dillerini nasıl kullandıklarına da şahit oldum. Yöreye göre değişen bu duruma ağız özelliği diyorlar. İstanbul Türkçesi esas alınıyor ama şehirden şehire konuşmalar değişiyor. Türkçenin esnek yapısına çok şaşırdım. Aynı zamanda sevindim. Kimsenin dili yadırganmıyor ve herkese konuşma özgürlüğü de bu sayede verilmiş oluyor.

Farklı bir ülkede okumamın bir diğer sebebi de ülkemizin kıymetini anlamak. İnsanlar ellerindeki kıymetini kaybetmeden bilmezler. Ben de ülkemden ayrılıp, farklı bir ülkede yaşamalıydım ki ülkemizin olanaklarının ve kültürünün kıymetini bu şekilde daha iyi anlayabileyim. Böylece halkıma daha çok ilgi gösterip, onların ihtiyaçlarını daha iyi anlayacağım ve onlara daha çok faydam olacaktır.

Tek başıma ayakta kalmayı, kendi yemeğimi ve temizliğimi yapmayı Türkiye’deki öğrencilik yaşantım sayesinde öğrendim. Farklı ülkelerden Türkiye’ye okumaya gelen arkadaşlarım oldu. Böylece ben tek bir dil, renk, ırk olmaktan çıktım, uluslararası bir insan oldum.

Türkiye Cumhuriyeti bize kendi vatandaşı kadar hatta daha fazla değer verdi. Sadece devlet değil, toplum ve insanlar da bizi sevdiler ve yardım ettiler. Halen devam eden arkadaşlıklarım bulunmakta. Böylece kalıcı dostluklar sağlamış ve hedeflerimin bir kısmına ulaşmış oldum.

Zumira Guilherme Jorge, Mozambik'li bir öğrenci olarak ben de Türkiye'de eğitim alma gerekçelerim ve eğitim sürecinde yaşadığım duyguları okuyucularla paylaşmak istiyorum.

Yurt dışında okumak için her şeyden önce bir amaç belirlemektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için ciddi bir zaman kaybı yaşamaktayız ve bu süreç bizim psikolojik olarak yıpranmamıza neden olmaktadır. Türkiye'de aldığımız eğitimi hangi maddi şartlar altında almış olduğumuz bizim açımızdan önemlidir. Çünkü yurtdışından gelen öğrencilerin birçoğunun maddi olarak durumu pek iyi değildir. Bu açıdan Türkiye, eğitimimizi sürdürmemiz için ideal bir ülke konumundadır. Yabancı öğrencilerin en büyük sorunlarından bir tanesi eğitim gördüğü ülkenin dilini öğrenip, yeterli düzeyde pratik yapıp bir an önce dil engelinden kurtulmamız gerekmektedir.

Doğal olarak Türkiye'ye geldiğimde dil ve kültür yönünden çok sıkıntı çektim. Çok basit bir cümleyi dahi kuramıyordum ama bu sıkıntılardan zamanla kurtuldum. Genel olarak kendimi ifade edebilecek kadar Türkçeyi öğrendim, ama hâlâ derslerde zorlanmaktayım. Çünkü akademik dil farklı ve bunu tam anlamıyla öğrenebilmem için de zamana ihtiyacım var. Bence hocaların, sınıfta yabancı öğrencileri de dikkate alarak ders anlatmaları gerekmektedir. Mesela ben kendi ülkemde farklı bir tarih ve edebiyat derslerini gördüğüm için özellikle Türkiye'de tarih ve edebiyat derslerini kavramakta zorluk çekiyorum.

Birçok sorunumuz var ama başlıca sorun olarak ekonomik olarak yaşamış olduğumuz sıkıntıları söyleyebilirim. Burada sadece yerli öğrencilere burs veriliyor. Yabancı öğrencilere ise burs verilmiyor. Bir yabancı öğrenci, buraya nasıl ve hangi maddi şartlar altında gelmiş olduğuna bağlı olarak burs alabilmekteymiş. Sağlık güvencemiz yok. Paralı bir şekilde sağlık hizmeti alıyoruz. Yani Türkiye'de biz maddi olarak bir takım sıkıntılar yaşamaktayız. Türkiye'de ulaşım ücretleri de benim ülkeme göre daha pahalı, bu anlamda da madden zorlandığımı söyleyebilirim.

Yurt dışında okumak zordur. Bunun avantajları ve dezavantajları vardır. Avantajlı yönleri; (1)

Kişisel gelişim ve kendini daha iyi ifade edebilme ve (2) İş hayatına hazırlık. Dezavantajlı yönleri; (1) Mezuniyet sonrası için hazırlık ve (2) eğitim maliyetinin yüksek olmasıdır. Her ülkenin yardım koşullarını düşünürsek şu an ki yaşam koşullarını sürdürmede zorlanıyorum.

Toplumların tarihsel süreçleri içerisinde oluşturdukları kültür, farklı sosyal normlar, politik ve ekonomik yapılar anlamına gelir. Yeni bir ortamda olmanın meydana getirmiş olduğu merak, endişe ve ailemize karşı duymuş olduğumuz özlemin yanı sıra kafa karışıklığı da yaşamaktayız.

Türkiye'ye geldiğimden beri en zorlandığım şeylerden bir tanesi de buranın yemeklerine alışma sorunudur. Damak tadı farklı olduğu için buna alışmak kolay olmadı. Türk mutfağı çok zengin bir kültüre sahip, birçok çeşit yemekleri bulunmaktadır. Bunlar bizim yiyeceklerimizden farklı olsa da yiyeceğimiz birkaç yemek çeşidini bulabilmekteyiz.

Ben Türkiye'de eğitim alırken zorluk yaşasam da Türkiye'de olmaktan çok mutluyum. Türk insanı çok yardımsever, misafirperver, sıcakkanlı ve güler yüzlüdür. Bize karşı da iyi davranıyorlar, Türkiye zaten harika bir ülkedir.

Yurtdışı eğitimi almak isteyen bir öğrenciye devlet, mutlaka yardımda bulunmalıdır. Yardımda bulunamazsa bile öğrenciyi yaşayacağı sıkıntılardan önceden haberdar etmelidir. Hiçbir devlet, yurtdışı eğitimi alma noktasında öğrencisini sahıpsiz bırakmamalıdır. Çünkü bireyin almış olacağı eğitim ülkesine kazanç olarak geri dönecektir.

Türkiye'de Yurtdışı eğitimi gören öğrencilerden bazıları burs hakkından faydalanabiliyor. Öyle düşünüyorum ki arkadaşım bu durum hakkında bilgi sahibi değildirler. Sadece Türkiye'de değil dünyanın hangi ülkesi olursa olsun eğitim için gidiyorsa gerekli tedbirleri (maddi vs.) almadan gidilmemelidir. Burs alırım diye düşünmemelidir. Her ülkenin eğitim harcamaları farklıdır. Bunu göz önünde bulundurulmalıdır. Yurtdışı eğitim alınacak ülkeye gelmeden önce o ülke hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Yaşam standartları göz önünde bulundurulmalıdır.

Şikâyet Usulü ve Şikâyetlerin İşleme Alınması Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım

Zafer ÖZER
Konya Maarif Müfettişi

Eğitim meselelerimize çözüm bulamamamızın nedenleri konusunda, mutlaka herkesin ve her kesimin çokça söyleyeceği sözler vardır. Her vatan-daş, bir şekilde eğitim sisteminin girdi ve çıktılarını oluştururken; sorunların oluşumu ya da çözümüne de, direkt ya da, dolaylı olarak katkı sunmaktadır. Yani herkes eğitimin bir yerlerinde zorunlu olarak vardır. Bundan dolayıdır ki, eğitime dair var olan çözümsüzlüklerin içinde, birbirine bağımlı ve her kesimi de içine alan geniş bir sebepler dizgesi görebilmek mümkündür.

Başbakanlık/Milli Eğitim Bakanlığı, oluşan sorunların çözümüne katkı sağlar düşüncesiyle bazı projeleri uygulama alanına koymuştur. Bu konuyla alakalı, bir sorun çözme yöntemi olarak uygulamaya konulan, "Millî Eğitim Bakanlığı, İletişim Merkezi Alo-147" hattının, var olan durumu üzerinde herkes tarafından dillendirilen ve uygulamada görülen problemleri ve bu uygulamanın ne kadar sorun çözmeye katkısı olacağı ile ilgili, tespit ve gözlemleri gündeme getirmek faydalı olacaktır kanısındayım.

Bununla birlikte, özellikle sivilleşen kamu yönetimi literatüründe "yönetişim" ve "yönetime katılma" kavramlarının gündeme gelmeye başladığı son dönemlerde, katımlı yönetim anlayışını pratiğe geçirme noktasında, vatandaşların kamu yönetimindeki işleyişle ilgili şikâyet, görüş, talep ve önerilerini dikkate almak amacıyla kurulan Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) ile ilgili uygulamada karşılaşılan ve bazen de sorun çözme yerine, sorun üreten uygulamaları bilmek, uygulamanın faydalı olması açısından gereklidir.

Faydalı olacağına inandığımız uygulamalar bazen istenilen sonucu vermemektedir. Yenileşme ve yapısal değişim dönemlerinde iyi olduğu

düşünülen model ve uygulamalar, her nedense çoğu kez ekstra problemlerin kaynağı olabilmektedirler. Bunun nedeni aslında çok açıktır. İcraata koyacağımız yeni modellerin uygulama sürecinde; bu işin kiminle (hangi nitelik ve sayıda personel) yapılacağı, bu işte hedef kitlenin kim olacağı, işin uygulamasında nasıl bir yönerge ve standart takip edileceği, işin uygulamasında, olası problemlerin neler olacağı ve bu problemlerin çözümü için alternatif planların neler olacağı vs. yani, çok yönlü değişkenlerin hesaba katılması gerekir. Aksi takdirde yapılan uygulamalar sorun çözme yerine, başka sorunların kaynağı olacaktır.

Bilgi edinme hakkı kapsamındaki BİMER uygulamaları ile Alo 147 uygulamaları, esasında, aktif vatandaş amaçlı, yönetimde katılımı ve şeffaflığı sağlamanın yanında, oluşan problemlere de çözüm bulmayı amaçlamaktadır. Bu yazıda, daha çok kamu sektöründe özellikle eğitim sisteminde (üst yönetim ve okullar ekseninde) oluşan problemler üzerinden değerlendirme yapılacaktır.

1. Problem Algımız

"Kamuda her hizmet, eğitimde her faaliyet bir sorun çözme çabasıdır." deyişiyile giriş yapılsa, sanırım bilimsel bir tanımlama yapılmış olur. Top yekûn eğitim faaliyetleri esasında, insanı inşa etme çabasıdır. Eğitim adına ortaya konulan hedef; içerik, program, plan vb. gibi tüm süreçler sorun çözme aşamalarıdır. Otomasyona bağlanılarak, pürüzsüz bir yolda ilerlemeyi murat etmek, özellikle eğitim faaliyetinin özüne aykırı bir tutumdur. Her çocuğun, aile ve çevresi birbirinden farklı özellikler gösterir. Her okul yönetimi ve okul yönetiminin, problem çözme yöntemleri ile öğretmen unsuru birbirinden farklı özellikler gösterir. Bu farklılıkla-

rın içinde, eğitim işiyle uğraşmak ve problemleri çözmeye çalışmak elbette zordur.

Burada altı çizilmesi gereken asıl husus; olağan süreçte rutin problemlerin nasıl ve hangi netlikte algılandığı, çözümü için nasıl bir yol izlendiği meselesidir. Oluşan problemlerin kimin tarafından nasıl algılandığı, problemin faili ve mağdurunun kim olduğu, problemin rasyonel ve sağduyulu olarak tanımlanıp tanımlanmadığı aşamalarından sonra; söz konusu problemin çözümü için bir üst mercie gidilip gidilmeyeceğine karar verilmelidir. Okullarda oluşan problemlerin aslı çözüm mercii okul yönetimleri olmalıdır. Problemin tanımı yapılırken, bu tanım kapsamında suç ve kusur unsurlarının, ya da neyin suç/kusur olduğunun net olarak tanımlanması gerekir.

Özellikle, okullarımız üzerinden yapılan şikâyetlere bakarsak, problemler: öğretmen-öğrenci arasında oluşan, öğrencilerin kendileri arasında oluşan, veli-yönetici ve öğretmenler arasında oluşan ile personeller (öğretmen, yöneticiler) arasında oluşan problemler olarak sıralanabilir. Bu alanlarla ilgili meydana gelen problemlerin temelinde (bilimsel bir analiz olmasa da, yaşanmışlık üzerinden yapılan tespitler) tüm paydaşlar arasında sağlıklı bir iletişim ağının kurulamayı, farklı yetenek ve kişilikte olan personelin eşgüdümlü ve motivasyonlu çalışmasını sağlayacak yönetimin olmayışı olarak özetlenebilir.

Bir problem karşısında öncelikle velilerin, öğretmen ve yöneticilerin problemin çözümü konusunda duygusallıktan uzak, problem çözüme merkezli tavır takınmaları durumunda, problemin çözümü kolaylaşacaktır. Olagelen problemlerin bir üst mercie aktarılması çoğunlukla problemi çözümsüz kılmaktadır. Kısaca, "problem algımızın niteliği," problemlerin çözümü ya da problemlerin daha da artması konusunda belirleyicidir.

2. Okul Yönetiminin İşlevi

Önceden de bahis mevzuu olduğu gibi, yönetim aslında bir sorun çözüme faaliyetidir. Yönetim fonksiyonlarına bakıldığında; planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdümleme, denetleme (değerlendirme) olarak sıralandığı görülür. Bu fonksiyonlar, yirmilere kadar çıkarılsa da, ana başlıklar bu şekilde literatüre girmiştir. Bu fonksiyonlardan "kadrolama", okulların (resmi) özerk kurumlar olmaması nedeniyle, kadrolama işi, merkezi yönetim tarafından icra edilmektedir. Okul yöneticiliğini,

hem klasik hem de modern anlamda profesyonel bir meslek olarak değerlendirirsek, problemin oluş aşamasından, problemin tanımı ve çözümüne kadar aktif yönetici olarak işin içine müdahil olması gerekmektedir. Eğitim Yönetiminde "okul, müdürü kadar okuldur" sloganı gereğince, yönetici olarak görevlendirilen kişilerin, mesleki donanım ve formasyonu kapasitesi oranında performans gösterilir, oluşan problemlerin doğru yönetilmesi sağlanır. İnanç esaslarımız ve geleneğimiz "emanetin, ehliyetli" kişilere verilmesini gerekli görür.

Günümüz şartlarında, okulların doğru yönetilememesine bağlı olarak, olmaması gereken ve çoğunlukla zaman israfının yanında, moral ve motivasyonu bozucu boyutlara ulaşan, okul kültürünü zedeleyen kronik problemlerin çıkmakta olduğu, olağan, sıradan denilebilecek tarzdeki problemlerin ise doğru yönetilememesi sonucunda, bütün eğitim ortamını alt üst eden boyutlara varan sonuçlarla karşılaşmaktadır. Asıl sorun, işin ehline verilmemesidir.

3. Şikâyetin Yasal Dayanakları ve Şikâyet Usulleri

Problemlerin üst merciler aktarılması, aslında problemin çözülmemesi anlamına gelir. Okul müdürleri, oluşan problemleri çözemiyor; ya da kendi yönetimiyle ilgili olarak problem meydana geliyorsa, bu kurumda neredeyse çözümü oldukça zor krizler var demektir. Bu, derinlemesine düşünülmesi gereken bir husustur. Problemin kendi içinde çözülmeyip üst makamlara aktarılması, son çare uygulamalarıdır. Okullarda problem olarak ortaya çıkan hadiseler ya suç unsuru barındıran konular, ya da iyi yönetilememenin sonucu ortaya çıkan dedikodu, haset vb. ilkel hasetlere bağlı konulardır. Bu durumda üst mekanizmalar devreye girerek sorunu çözmeye çalışacaklardır.

Bu hususta yapılan düzenlemelere baktığımızda, ilk olarak, 3071 Sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanunu'nu görmekteyiz. Bu yasada "Türk vatandaşlarının ve Türkiye'de ikamet eden yabancıların, kendileriyle veya kamu ile ilgili dilek ve şikâyetleri hakkında, Türkiye Büyük Millet Meclisine ve yetkili makamlara yazı ile başvurma haklarının kullanılma biçimini düzenleme" olarak amaçlanmıştır. Bu hakkın kullanışıyla ilgili olarak yasada gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Vatandaşlara yönelik arz edilen kamu hizmetinde, demokratik ve şeffaf yönetimin gereği olan

eşitlik, tarafsızlık ve açıklık ilkelerine uygun olarak iş yapılıp yapılmadığını öğrenmeyi amaçlayan yasal düzenleme, 2003 tarih ve 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu ile sağlanmıştır. Bu hakkın kullanımını için BİMER sistemi yürürlüğe konmuştur.

Aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı da kendi görev ve sorumluluklarıyla ilgili her türlü; talep, şikâyet, görüş/öneri ve ihbarı değerlendirmek ve sonuca bağlamak amacıyla "ALO-147" hattını kurarak vatandaşın problemlerine çözüm bulmaya çalışmaktadır. Söz konusu, bilgi edinme ve şikâyet hatları ile ilgili olarak, işin uygulanış usulleri ve problem çözmedeki etkililiği konularında etraflıca bir tartışma yapılmıştır. Bir uygulamanın iyi ve doğruluğundan ziyade, nasıl uygulandığı meselesi asıl neticeyi oluşturur. Bu noktada gündeme gelen problemleri değerlendirelim.

4. 3071 Sayılı Kanun, BİMER, ALO-147 Uygulamaları ve Oluşan Problemler

3071 Sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanununun 4. maddesi "*Türkiye Büyük Millet Meclisine veya yetkili makamlara verilen veya gönderilen dilekçelerde, dilekçe sahibinin adı-soyadı ve imzası ile iş veya ikametgâh adresinin bulunması gerekir.*" derken, 6. maddesi incelenmeyecek/işleme konulmayacak dilekçeleri sıralar. Buna göre;

"Türkiye Büyük Millet Meclisine veya yetkili makamlara verilen veya gönderilen dilekçelerden;

- a) *Belli bir konuyu ihtiva etmeyenler,*
- b) *Yargı mercilerinin görevine giren konularla ilgili olanlar,*
- c) *4. maddede gösterilen şartlardan herhangi birini taşımayanlar, incelenemezler."* demek suretiyle yasanın dinamik bir nitelik kazanmasını hedeflemiştir. Yani, canı sıkılan, birilerini gereksizce şikâyet etmesin, "eğer bir şikâyeti varsa, adını soyadını, adresini ve imzasını belirtsin" diyerek şahsiyetli bir tutuma da gönderme yapmıştır.

Yine 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu'nun 6. maddesi başvuru usulünü belirler. Yasaya göre; "*Bilgi edinme başvurusu, başvuru sahibinin adı ve soyadı, imzası, oturma yeri veya iş adresini, başvuru sahibi tüzel kişi ise tüzel kişinin unvanı ve adresi ile yetkili kişinin imzasını ve yetki belgesini içeren dilekçe ile istenen bilgi veya belgenin bulunduğu kurum veya kuruluşa yapılır. Bu başvuru, kişinin kimliğinin ve imzasının veya yazının kimden neşet ettiğinin tespitine yarayacak başka bilgilerin yasal olarak belirlenebilir olması kaydıyla elektronik ortamda veya*

diğer iletişim araçlarıyla da yapılabilir." diyerek kimlik, imza, adres vs. gibi bilgilerin beyan edilmesi hususuna özellikle vurgu yapılır.

Aynı yasa kapsamında, Başbakanlığın 2014/12 no'lu genelgesinde "*ad, soyad ve adres bulunmayan, imza taşımayan, belli bir konuyu içermeyen, ya da yargı mercilerinin görevine giren konularla ilgili dilekçeler cevaplandırılmayacaktır. Ancak, bu unsurları ihtiva etmemekle birlikte, başvurulara olayla ilgili inandırıcı mahiyette bilgi ve belgeler eklenmiş veya somut nitelikte bilgi, bulgu ya da olaylara dayanılıyor ise, bu hususlar ihbar kabul edilerek idarece işlem yapılabilir."* denilerek bir istisna konmuştur. Bu istisna, yasadaki dinamik hükmü yumuşatıyor gibi görünse de; başvuru için "*olayla ilgili inandırıcı mahiyette bilgi ve belgeler bulunmasını veya somut nitelikte bilgi, bulgu ya da olaylara dayanıyor*" olmasını şart koşturmuştur. Bu noktadan sonra şikâyet ve müracaatın yapıldığı makamın söz konusu talebi bu çerçevede değerlendirmesi gerekmektedir.

Ancak pratikte olan durum, yasal metinle ile düzenleyici hükümlerde arzu edildiği gibi olmamaktadır. Şikâyet mercileri (her hangi bir sıkıntıya yol açabilir) endişesiyle "kamu yararını" gerekçe göstererek, "ad, soyad ve adres bulunmayan, imza taşımayan, belli bir konuyu içermeyen ya da yargı mercilerinin görevine giren konularla" ilgili dilekçe/şikâyetlerin bir çoğunu işleme koymayı tercih etmektedirler. Bu durum; aslında kamu yararına olmayıp, (zaman ve mali açılarından) gereksiz uğraşların oluşmasının yanında; çalışanları işinden soğutan, moral ve motivasyonu bitiren, uygulamalar olarak geri dönmektedir. Yetkililer neden her talep ve dilekçeyi işleme almaktadır? Alınması gereken dilekçe ve müracaatların şartlarına neden bakılmamaktadır? Sorularının cevabını bulmak zor olmayacaktır. Bürokratik kamu yönetimi, özellikle bizdeki haliyle "problem bizde kalsın da ne olursa olsun" anlayışıdır. Önüne gelen problemi çözmeye çalışmak her zaman risk taşır. Sorumluluk almayan, almaya çekinen, oluşan problemi farklı şekilde çözdüğü zaman başına bir sıkıntı gelmesinden çekinen yöneticilerden beklenen davranış: "top bizde kalsın da..." şeklinde devam eder gider.

Bir başka husus, gelen müracaat ve şikâyetlerde, talep ve şikâyetin niteliğine göre bir sınıflama yapılmamasıdır. Vatandaş, okul müdürünü şikâyet ederek; (kurgu) "Okulun ısınmasında sorunlar var" diyor. Yetkili mercie gelen bu şikâyet bir ön teste tabi tutulmadan soruşturmaya çevriliyor ve müfettiş görevlendiriliyor. Soruşturma yapan mü-

fettiş, okula gittiğinde doğalgaz şebekesinin bir haftadır arızalı olduğunu öğreniyor. Bu gerçeğin öğrenilmesi için soruşturmaya gerek olmamalıdır. Burada oluşan kazanç şu; (yani kayıp) okul müdürünün üst yöneticilerine karşı güveni sarsılacak ve müdürün motivasyonu azalacak. Şimdi soralım; bu işi soruşturmaya çeviren yetkili, ne yapmış oldu? Yaptığı idari eylem, ne derce kamu yararı sağladı? Aynı usulle şikâyete tabi kalıp da neticede sübut bulmayan iddialardan dolayı, kendinin değersiz hissedilmesini sağlayan, bu uygulamadan dolayı morali bozulan öğretmeni, bu hale gelmesini sağlayan yetkili, acaba kendinin “kamu yararına” hizmet ettiğini zannetmesinden daha ucube ne olabilir?

BİMER, esasında bir bilgi edinme yolu olup, vatandaşlardan kurumlardan istenen bilgi talebi ve benzeri hususlar, çoğu kez ilgili kurumdan alınacak bir bilgi ile çözülecek problem, soruşturmaya çevrilmiş olarak geri dönmektedir. Oysa tahkikat (inceleme ve soruşturma) işlemi bir sorun çözme uygulaması değildir. Yöneticilerin bu ayrımı yapabilmesi, yönetsel bir gereklilik olarak görülmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığının 23/10/2014 tarihli yazıyla ALO-147 hattını şikâyet hattı olmaktan çıkarıp, bilgi edinme amaçlı kullanılması amacıyla tanıtım yürütmeye başlaması olumlu bir gelişmedir. Lakin başvuruların sınıflamasında net bir ayırım olmadığından dolayı, müracaatlar yine şikâyet olarak algılanmaktadır.

Diğer yandan, modern denetim (geleneği de olan) modellerinden kamu denetçiliği (ombudsmanlık) yasayla düzenlemeye giren bir uygulama olup, bu uygulamanın düşünsel temeli; sorunları yerinde, zamanında ve oluşan sorunların salt ceza verme işinden öte, arabuluculukla çözmeyi hedeflemektedir. Yani, açılan bir soruşturmada, bir şekilde kusur bulunabilir. Her kusurun tanımlanmış disiplin ve ceza yasalarında karşılığını bulmaya çalışmak, otoriter ve anti demokratik uygulamalardır, insani de değildir. Olayları bu noktadan da analiz etmek fayda sağlayacaktır.

5. Şikâyet Oluşumu ve Şikâyet Usulüne İlişkin Öneriler

Öncelikle yasa ve düzenleyici hükümlerin ruhunu anlamının yanında, kamuda görev yapan amir ve memurların yaptıkları işin, aslında bir kamu hizmeti/insana hizmet olduğunu sık sık hatırlamaları, yeterli duyarlılığı kazanmaları ge-

rekir. Gerek BİMER' e yapılan müracaatlar, gerek ALO-147 ye yapılan başvurular ve gerekse bunun dışındaki usullerle yapılan dilek, temenni, şikâyet ve ihbarlarda, gerçekten fayda sağlanması için düzenlenen yasal standartlara uyulması ve kamu yöneticilerinin (özellikle mülki amirlerin) fayda mülâhaza etmediği alanlarda sorumluluk alması bir gereklilik olarak görülmelidir. Bu alanla ilgili problemler özellikle okullar ekseninde değerlendirilirse, belli başlı yapılması gerekenler ana hatlarıyla şu şekilde olabilir:

a) Şikâyetlerle ilgili okul bazında yapılması gerekenler: Okullara dair, şikâyetlerin temel nedenler, okul yöneticileri ve öğretmenler ile diğer personel arasında oluşan, iletişim problemlerinden kaynaklanmaktadır. Aslında bu durum, kurumu yönetememe problemi ile alakalıdır. Öncelikle yönetim meselesini masaya yatırmak gerekecektir. Maddeleri çoğaltmak mümkün olmakla birlikte, bütünlüğün bozulmaması için önemli görülen önerileri gündeme getirmek daha isabetli olacaktır.

1-Öncelikle, yönetim işinin ehil kişilere verilmesi gerekir. Ehil olmayan kişiler, problem çözmekten ziyade, sorunların kaynağı olmaktadır.

2-Okul yöneticiliğinde, yetki dağılımının isabetli ve rasyonel yapılması gerekir. Etkili bir okul kültürü oluşturmak için “yönetişim” ilkesini esas alarak “meşveret ve Şûra’yı” temel usul olarak benimsemek gerekir. Yönetsel davranış olarak personele emir vermek yerine, yürütmeye dair alınacak kararlara, kararlardan etkilenecek herkesin katılımının sağlanması daha isabetli bir davranış olacaktır. Yönetişim uygulamalarını yerine getirildiği okullarda, hem personel kendini saygın ve değerli hisseder, hem de alınan kararlar birlikte alındığı için kimse direnç gösterme gereği duymaz.

3-Öğretmenlerin isteklerinin alınması, mümkün olduğu oranda bu isteklere müspet cevaplar verilmesi gerekir. Örneğin, ders programının oluşturulmasında herkesin düşünceleri alınıp, kişi lehinde değerlendirme yapılabilir. Olumsuz durumda yönetim, nedenler ile ilgili gerekli açıklamaları mutlaka yapmalıdır.

4-Aynı şekilde velilerle sık sık görüşmeler yapılması gerekir. Velilere düşünceleri sorularak, okulun daha iyiye gitmesi noktasında önerilerinin olup olmadığı sorulabilir. Toplantılarda mutlaka velilerin düşüncelerinin alınabileceği tarzda hazırlanan memnuniyet, görüş, vs. anketleri düzenlenerek bu anketler değerlendirmeye alınmalıdır.

5-Okul meclislerinin ve öğrenci ile ilgili kurulların etkin yürütülmesi gerekir. Öğrencilerin de benzer şekilde düşünceleri ve önerileri alınmalıdır.

6-Bir problem çıkması durumunda taraf tutmadan, problemin yerinde çözümü sağlanmalıdır.

7-Üst düzey bir problem oluşmuş ve bu problem, çözüm aşamasının dışına çıkmış ise gerekli usullerle gereken mercilere problem aktarılmalıdır.

b) Şikâyet konusunda velilerin yapması gerekenler: Velilerin okulu, yöneticileri ya da öğretmenleri şikâyet etmeden önce şunları yapmaları hem kendileri hem okul hem de devlet açısından yararlı olacaktır:

1-Öncelikle öğretmenler ve okul yönetimiyle gerektiği şekliyle diyalogun kurulması gerekir.

2-Okulda yapılan uygulamalar ile ilgili olarak yetkililerin düşünce ve önerilerini paylaşmalı.

3-İzlediği, gördüğü ya da hoşnut olmadığı durumlarla ilgili olarak ilk elden bilgi almalı.

4-Ciddi boyuta varmayan, yerinde çözülebilecek problemleri şikâyet konusu yapmamalı.

5-Bir problemden dolayı şikâyet kaçınılmazsa, şikâyetin yasaların öngördüğü çerçeve ve usulle yapılması gerekir.

c) Şikâyet Merkezleri BİMER ve ALO-147'nin yapması gerekenler: Şikâyetlerin gündeme gelmesinden sonra, şikâyet merkezlerinin bu şikâyetleri değerlendirme şekilleri şu şekilde olabilir.

1-BİMER ve ALO-147'ye aktarılan şikâyetler için yasa belirtilen usullere uyma şartı getirilmelidir. Başvuru sahibinin adı ve soyadı, imzası, oturma yeri veya iş adresi gibi temel kimlik bilgileri şartına uyulması sağlanmalıdır. Bunun yanında, 2014/12 no'lu genelge gereği; şikâyetlerde isim, imza vb. olmaması *durumunda "inandırıcı mahiyette bilgi ve belgeler eklenmemiş veya somut nitelikte bilgi, bulgu ya da olaylara dayanmıyor"* ise kesinlikle işleme konulmaması gerekir. Şikâyetler bu şartları taşımadığı halde, mülkî ve daire amirleri bu tür dilekçeleri işleme koydukları görülmektedir. Bu uygulamaların, yarardan çok zarar getirdiği, tahkikatı yapanlarca bilinmektedir.

2-Başvuru merkezlerindeki görevlilerin, yapılan başvuruların niteliği konusunda yeterlik sahibi olmaları gerekir. Başvurunun talep mi, şikâyet mi, görüş mü, öneri mi ya da şikâyet mi olduğu konusunda, doğru bir sınıflama yapılması ve bu sınıflamadan sonra ilgili birime gönderilmesi yararlı

olacaktır. İlgili birime gönderilen metin, ayrıca bir değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Vatandaş tarafından sorun olarak algılanıp şikâyet edilen bir husus, çoğu kez ilgili birimce yapılacak bir açıklama ile çözüme kavuşur. Ama böyle olmayıp gelen şikâyetlerin hepsinin (ortada bir ihmal kusur, suç varmışçasına) soruşturma sürecine dönmesi yine yönetsel zafiyetlerin sonucudur. Soruşturma işi, bir sorun çözme yöntemi olarak görülmektedir. Bu anlayışın temelinde, daha önce de bahsedildiği gibi sorumluluk almaktan uzak durma davranışı yatmaktadır.

3-Özellikle eğitim kurumlarında öğretmenlerin, kendileri hakkında sürekli asılsız ve incir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden dolayı şikâyete ve akabinde soruşturmaya tabi tutulması, kendilerine üst yönetimlerce değer verilmediği, sahiplenilmediği algısını doğurmakta; zaten hassas olan öğretmenlik göreviyle ilgili olarak muhataplar da motivasyon kaybına uğramaktadır. Personele değer verilmediği, değerli hissettirilmediği takdirde, değer üretmeyi talep etmek, pek de mantıklı bir beklenti olmasa gerekir. Bu noktada, yapılan şikâyetin, soruşturmaya dönüşmemesi konusunda ince elenip sık dokunması gerekir.

4-Asıl mesele ise, bürokratik devletin memurunu (kamu yöneticisini) zihinsel ve davranışsal olarak üretim, verimlilik ve değer üretme yerine, rutin işleri (belirlenen yönergeler çerçevesinde) yapmaya alıştırmaya ve bu işleri yaparken de kamu yararının gözetildiği zannını, bir gerçeklik olarak algılamasını sağlamasıdır. Gerçekten kamu yararı endişesi taşıyorsa, kamu yöneticilerinin gereksiz ve insanı bir şekilde törpüleyen uygulamaların azaltılması için, işi doğru değil; doğru işi yapmaları gerekir.

6-Sonuç

Soruşturma, bir problem çözme yöntemi değildir. Bir sistemde, özellikle eğitim kurumlarında soruşturma sayıları ifrat boyutundaysa, yapılan soruşturma sonucunda çoğu kez bir işlem tayinine gerek olmadığı ortaya çıkıyorsa, o sistemin iyi yönetilemediği, dolayısıyla orada etkili bir eğitimin yapılamadığı rahatlıkla söylenebilir. Bu tespit çerçevesinde karar süreçlerindeki kamu görevlilerinin, BİMER, ALO-147 gibi şikâyet merkezlerini, yerinde, lüzumlu ve fayda üretme noktasında kullanılmasını sağlamaları daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Fatihler Yetiştirebilmek

Murat KÜRKLÜ

Şanlıurfa, Eyyubiye Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Edebiyat Öğretmeni

İnsan, yaratılışı gereği sosyal bir varlıktır. Sosyal bir varlık olmanın getirdiği olumlu ya da olumsuz birçok sonuçları vardır. İnsanın fitratı gereği sosyal bir varlık olmasının ve toplumla iç içe yaşamasının şüphesiz olumlu sonuçları daha fazladır. Şöyle ki insanın her açıdan kendini geliştirmesi ve insan olduğunun farkına varmasında toplumun faydaları göz ardı edilemez. Tıpkı ibn-i Tufeyl'in "Hayy bin Yakzan" adlı aydınlanma ve felsefe romanında olduğu gibi. Eserde Hayy bir adada doğan, bir ceylan tarafından emzirilen ve vahşi hayatta hiçbir toplumsal bağı olmayan bir münzevidir. Ta ki başka bir adadan gelen Absal ile karşılaşana kadar. Bu karşılaşmadan sonra Hayy, kendisinin başka bir türe (insan) ait olduğunu anlar ve böylece aydınlanmanın başlangıcı gerçekleşir.

Tabi sosyal bir varlık olmanın getirmiş olduğu olumsuzluklar da yok değil. Örneğin yetişkin bir birey toplum tarafından hoş karşılanmayacak bir davranışta bulundursa bu durumu toplumdan gizlemeye çalışacaktır. Bunun neticesinde de halet-i ruhiyesinde çeşitli buhranlar yaşayabilir. Çünkü o durumu toplumdan gizlemeye çalışırken kendisini "ikiyüzlü olmak, dürüst olmamak" durumunda tasavvur edebilir.

Bütün bunların farkında olan erdemlilerin en erdemlisi Hz. Muhammed (sallallahu aleyhi ve sellem) şöyle buyurmuştur: "Şeytan, koyunun kurdu gibi, insanoğlunun kurdudur. Sürüden ayrılan ve uzaklaşan koyunu kurt nasıl kaparsa şeytan da cemaatten uzaklaşan insanı öyle kapar. Onun için تنها yollardan uzak durun cemaatten ve mescidlerden ayrılmayın!" (Muaz b. Cebel ra.) Yine başka bir hadis-i şerifte "Her kim cennetin göbeğine otağını kurmak isterse toplumdan ayrılmasın!" şeklinde buyurmuşlardır.

Gerek görev yaptığım okullarda gerek sosyal hayatta bazı sorunlarla karşılaşılıyor olmam veya hut gazetelerde bu üzücü hadisleri okuyor olmam bende bu yazıyı hazırlama gereği uyandırdı. Bir eğitimci olarak insan ister istemez sorguluyor. Acaba yeni nesil gerçekten bizim eserimiz mi? Biz eğitimciler olarak öğrencilerimizin ahlakî gelişimleriyle ne kadar ilgileniyoruz? Gazetelerde, televizyonlarda ya da sosyal medyada gün geçmiyor ki üzücü bir olayla karşılaşmayalım. Öyle ki, bazıları vahşice masum insanları katletmekte. Peki, bu kimseler ilkokulda, ortaokulda, lisede ne eğitimi aldılar? Hatta bazen üniversite mezunları da bu insanlık dışı davranışları sergilemektedir. Örneğin Türkiye'yi yasa boğan Özgecan'ı katledenlere daha önce niçin ulaşamadı? Hep kolay olanı seçiyoruz. Suçlamak en kolay yöntem! Bu vahşeti yapanlar ilkokul da okudu ortaokul da lise de... Niçin bu insanlar yüce kitabımızdan uzaklaştı? O kimseler henüz çocukken ellerinden tutan bir eğitimci yok muydu?

Şimdi oturup derin derin düşünmeliyiz. Biz gerçek anlamda eğitimci miyiz? Sistemin neresinde duruyoruz?

Yıllardır edepten, hayâdan ve Kur'an'dan uzaklaştırılan bir nesil yetiştirildi. Çocuklarımızın ailelerinden aldığı millî ve manevî değerler onlardan alınıp yerine Avrupaî bir yaşam biçimi öğretilmeye çalışıldı. Böylece dogmatik bilgiler diye aşağıladıkları edep, terbiye, güzel ahlakı anlatan kitaplar çocuklarımızdan uzaklaştırıldı.

Peki ya öğretmenler?

İlkokul yıllarım aklıma geliyor. Öğretmenimden Kahramanmaraş'a gitmek için izin istediğimde bana şu cevabı vermişti: "Yahu senin gibi bir

çocuğun onların içinde ne işi olur? Hala inanamıyorum o çarşafly insanlar Maraş'ı nasıl kurtardılar?" ben çocuk aklımla ne demeye çalıştığımı anlayamamıştım. Ama bu cümleler zihnime kazınmıştı. O zaman bu çarşafly insanlar kötülerdi. Böyle bir zaferi ne hakla kazanabilirlerdi?

Henüz gençlik çağımızda lisedeyken işi bir şeyler öğretmek olan memurlarımız vardı bizim. Kimisi gelir açar gazetesini okurdu. Kimisi at yarışı kuponu doldururdu. Kimisi öğretmenler odasına geçer ortamı, tabiri caizse, duman altı ederdi. Sigara dumanından göz gözü görmezdi. Hele Din kültürü ve Ahlak bilgisi dersini hiç sormayın. Beden Eğitimi öğretmeni gelirdi. O da akşamdan kalmış bir şekilde...

Yine de bunların arasında hakikaten kendini yetiştirmiş hocalarımız da yok değildi. Vardı, vardı ya bir hoca tek başına ne kadar yeterli olabilirdi ki?

Evet, kıymetli meslektaşlarım geçmişteki koşulları günümüz koşullarıyla kıyaslayacak olursak arada dağlar, denizler kadar fark ortaya çıkıyor. Bu zamanda birçok etken bizleri öğrenciye yaklaştırmak için ayarlanmış durumda. Yeni okul binaları, yetmiş kişilik sınıfların yerine 20-30 kişilik derslikler, akıllı tahtalar, yatılı kalan öğrenciler için yeni pansiyonlar, yeni temiz yataklar... daha sayamadığım birçok yenilik gerçekleşti. Bunları göremeyen gözden ne hayır gelir diyorum. Göz görmeli kulak duymalı ki yeni nesil bizlerin eseri olsun. Eski bürokratik zihniyetin yerini almış ahlakî değerlere daha fazla değer veren bir idare anlayışımız var.

Bütün bunların kıymetini anlayıp her öğrenciye millî ve manevî değerlerimizi sevgiyle, onları kırmadan sabırla dinleyip doğruları aktarmalıyız. Özellikle lise çağındaki öğrencilerimize saygı ile yaklaştığımızda onların da size saygı duyduğunu göreceksiniz. Zaten öyle değil midir ki karşınızdakine ne kadar saygı duyarsanız o kadar saygı görürsünüz. Bu konuda Muallimlerin en âlimi Pey-

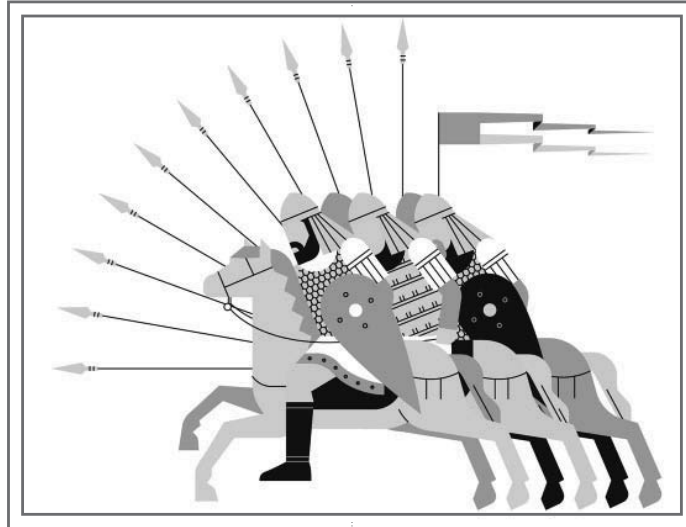
gamber Efendimizin eğitim anlayışına değinelim. Bir devesine bindiği sırada yanına gelen bir bedevî onun devesinin yularını tutmuş ve Peygamber Efendimize bir sual sormuş. Bedevîlerin kaba olduklarını Arap aleminde bilmeyen yoktur. Buna rağmen peygamber efendimiz adamın sorusunu güzel bir şekilde cevaplayıp "şimdi devenin yularını bırakabilirsin" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu şekilde Peygamber Efendimiz soru sormanın güzel bir şey olduğunu; fakat üslubun da en az soru sormak kadar güzel olması gerektiğini bedeviyi incitmeden vurgulamıştır.

Yine tarihî kaynaklarda öğrendiğimize insanlar ekip biçmeye başladıktan sonra hayatlarını devam ettirebilmek için savaş eğitimi alıyorlardı. Bunun en ağır örneklerini Spartalılar ve Osmanlı yeniçeri ocaklarında verildiğini biliyoruz. Sparta Uygarlığının en belirgin özelliği aşırı disiplinli askerî örgütlenmesiydi. Toplumda Erkekler asker-

di. Kadınlar ise devlette asker yetiştirmekle görevli anne konumundaydı. Her kadın çocuğunu altı yaşına kadar büyütme, dayanıklı ve sağlıklı olarak yetiştirmek mecburiyetindeydi. Altı yaşına kadar ailelerinin yanında kalan çocuklar bu yaştan sonra askeri disipline yavaş yavaş alıştırmak üzere devletçe alınır ve ilerleyen yaşlarında eziyet veri-

ci şartlara dayanıklı olabilmeleri için bölge bölge dolaştırılırdı. Çocuklar yirmi yaşına geldiklerinde tam bir asker olarak hizmete başlar ve altmış yaşına kadar askerlik görevini yapardı.

Osmanlı Devleti, büyüyüp genişledikçe daha fazla askere ihtiyaç duyuyor ve gittikçe merkezileşiyordu. Bunun üzerine daha önceki Türk devletlerinde görülen gulam usulü geliştirilerek devşirme sistemi oluşturuldu. Yeniçeriler Osmanlı ordusundaki oranları az olmasına rağmen düşmana karşı oldukça etkili olmuşlardı. Küçük yaştan itibaren aldıkları profesyonel eğitim sayesinde, savaş meydanlarını kasıp kavuran askerî makineler haline gelmişlerdi.



Spartalılar çocuklarına yüksek düzeyde askerî eğitim vermişlerdi; fakat bilimsel ve kültürel anlamda bir ilerleme kaydettikleri söylenemez. Oysa Osmanlı'da askerî eğitimin yanı sıra hem bilimsel hem de kültürel eğitimler, dönemin en iyi savaşçıları, bilim adamlarını, şairlerini ve sanatçıları yetiştirmiştir. Bunun en güzel örneği aynı zamanda bir padişah olan Fatih Sultan Mehmed'dir.

Osmanlı döneminin eğitim sistemi nasıldı? Osmanlı eğitim sisteminde yetişen öğrenciler nasıl öğretmenden eğitim alıyorlardı? Dilerseniz yazımızın devamında Fatih Sultan Mehmed'in şahsında Osmanlı eğitim sistemini değerlendirelim.

Osmanlı Devleti'nde eğitimin ilk basamağı sübyan mektepleri idi; bunlara mahalle mektebi de denirdi. Her mahallede her cami yanında sübyan mektebi bulunurdu. Günümüzdeki ilkokulların benzeri olan sübyan mektepleri, medreselere başlangıcı oluştururdu. Bu okullara 5-6 yaşına gelen çocuklar alınırdu. Şehzâdelerin de 4 yaş, 4 ay hatta 4 günlükken eğitime başladığını bilinmektedir... Fatih Sultân Mehmed de bu yaşlardayken eğitime başladı.

Fatih'in babası II. Murad, bir gün kendisini ziyarete gelen mürşidi Akşemseddin Hazretleri ile konuşuyordu. Fatih Sultân Mehmed 4 yaşındaydı ve Akşemseddin Hazretleri'nden eğitim alıyordu. Fatih'in kafasını kurcalayan bir şey vardı ve babasına sordu:

- Baba Sen Sultân-ı İklîm-i Rum değil misin?

Babası:

- Öyleyim. Sultân-ı İklîm-i Rum'um... dedi.

Fatih, Akşemseddin'i göstererek:

- Bu da senin emrinde olan tebaandan biri değil mi? dedi.

II. Murad:

- Evet. diye cevapladı.

Fatih:

- Öyleyse bu bana neden kızıyor? diye sorunca oğlunun ne demek istediğini, anlayan II. Murad müthiş bir cevap verdi:

- Onun hocası da vaktiyle bana kızardı...

Fatih, böylece ilk dersini aldı...

Şehzadelerin bile kayırılmadığı Osmanlı eğitim kurumlarında eğitim veren hocalar bilimsel donanımlarının yanında özel tasavvuf eğitimi de almışlardı. Öyle ki Osmanlı'da ahlakî eğitime çok

büyük önem verilirdi. Çocuğu şerden sakındırmak ve hayra sevk etmek Osmanlı eğitim politikasının temeliydi.

Burada, II. Murad'ın oğlu Fatih'in eğitiminde gösterdiği titizliğe bir örnek daha verelim:

Fatih Sultân Mehmed, sınıfta hiç akıllı durmaz, önünde oturan çocuklara kalem batırır, bağırır, çağırır; hocası Akşemseddin bir şey dediği zaman "Sen bana bir şey diyemezsin. Ben padişahın oğluyum" diye tehdit ederdi.

Akşemseddin artık bu durumdan rahatsız ama bir o kadar da çaresizdi. Bu konu hakkında Padişahın karşısına çıkmaktan hayâ ediyordu. Padişaha çocuğunu şikâyet etmek düşüncesi ona çok ağır geliyordu. Bir gün artık her şeyi göze alıp padişahın huzuruna çıktı ve olanları ona sıkılarak anlattı. Padişah durum karşısında bir müddet düşündü ve o müthiş planını Akşemseddin'in kulağına usulca açıkladı. Aman Yâ Rabbi bu ne plandı, mümkün değildi bu planı uygulamak. Akşemseddin plan konusundaki rahatsızlığını padişaha iletirse de, padişah onu dinlemedi ve bu iş olacak dedi. Ertesi gün ders ortamında, Fatih Sultân Mehmed yine yaramazlık yapıyordu. Akşemseddin'in uyarısına yine aynı tehdit cevabını verdiği sırada padişah ansızın kapıyı açıp içeri girdi. Bu olay karşısında Akşemseddin hiddetlenerek padişaha bağırdu ve bu şekilde sınıfa giremeyeceğini, izin istemesi gerektiğini söyleyerek derhal dışarı çıkmasını istedi.

Padişah mahcup bir şekilde boynunu bükerek özür diledi ve dışarı çıktı. Olaylar karşısında Fatih Sultân Mehmed'in nutku tutulmuş, ne yapacağını şaşırmişti. Güvendiği babası azar işitmişti. Fatih Sultân Mehmed allak bullak olmuştu. Az sonra kapı vuruldu ve padişah mahcup bir şekilde içeri özür dileyerek girdi. Plan muhteşem işlemişti...

O günden sonra Fatih Sultân Mehmed asla yaramazlık yapmadı. Çünkü güvendiği dağlara kar yağmıştı ...

İşte Akşemseddin'in kulağına fısıldanan muhteşem plan... İşte çocuk eğitimi... İşte onlar, işte biz...

Koskoca padişah sırf çocuğunun terbiyesi için gözünü kırpmadan azar işitmeyi göze almıştı...

Osmanlı'da öğrencinin okula başlayacağı gün özellikle kandil günlerine denk getirilir, eğer bu günlere yetişmemiş ise pazartesi ya da perşembe günü başlanırdı. O gün hem aile hem de öğrenci için bayram tadında bir gün olurmuş. Perşem-

be sabahı şafak sökmeden evde herkes kalkardı. Kahvaltıdan sonra çocuğa bir gömlek, üstüne de ipekli bir mintan giydirilir, ayaklarına sakız gibi beyaz çoraplar verirdi. Mavi püsküllü bir fes de başına konulurdu. Dua edilip eve döndükten sonra, mektebe başlayacak çocuğun evi önüne mektep çocukları ve her mektepte ayrı ayrı bulunan ilâhiciler gelirdi. Çocuk atın üzerine bindirilir; ilâhiciler çeşitli dualar ve dizeler okumaya başlardı. Bunların arasında âminciler de "âmin âmin" diyerek bağırırlardı.

Çocuk at üzerinde sokak boyunca götürülür, arkasında mektep hocası, ilâhiciler ve âminciler yürürdü. Çocuk ata bindirildikten sonra, Âmin Alayı yürümeye başlardı. Alayın en önünde, atlas yastık üzerinde, sırmalı cüz kesesiyle elifba taşınırdı. Arkasından da başının üzerinde, çocuğun okulda oturacağı minder ve elifbayı koyacağı rahleyi taşıyan birisi giderdi. Çocuk okulun önüne kadar getirilirdi. Attan indirilen çocuk okula girer, rahle önünde mindere oturmuş olan hocasının yanına gider ve onun elini öperek tam karşısına otururdu. Hoca besmele çekerek çocuğa sadece "elif" dedirttirir ve sonra "dersin bugünlük bu kadar, sakın unutma" diyerek ilk dersi bitirirdi.

Mekteplerde öğretimin yanında terbiyeye de önem verirdi. Mahalle mektebi, mahallenin ayrılmaz bir parçasıydı; bunu gösteren en ilginç uygulamalardan biri de, öğrencilerin ilkbaharda, mahalle halkı ile birlikte mesirelere gitmeleriydi. Mesirede kazanlar kaynatılır, etli pilavlar, bademli sütlü helvalar pişirilir, misafirlere dağıtıldı. Bu mektep seyirlerine "kapama" adı verirdi.

Öğrenci Kur'ân-ı Kerim'de belli bir yere geldiğinde, hocasının elini öptükten sonra hocanın yardımcılarından biriyle evine giderdi. Evde bü-

yüklerinin elini de öperek eğitiminin belli bir seviyeye geldiğini gösterirdi. Öğrencinin ailesi de, durumuna göre, hocanın yardımcısına bir hediye verirdi. Bir öğrencinin mahalle mektebini bitirmesi, onun hatim indirmesi, yani Kur'ân-ı Kerim'in tamamını okumasıyla olurdu. Eğitim iki ya da üç yıl sürerdi. Öğrencilerin hatim indirmelerinde de bir tören yapılırdı. Öğrencinin ailesi ziyafet hazırlar, hocaya hediyeler verirdi. Mahalle mektebini bitirenler, kabiliyetliyseler, medreseye giderlerdi; yeteneği veya durumu uygun olmayanlar da, bir sanat öğrenirlerdi.



Burada biraz padişahların ilme ve hocalara olan saygısından bahsedelim:

Fatih, aldığı terbiye ve ilime son derece değer verir; âlimlere hürmet gösterirdi. Hocası Molla Gürani'nin elini öper ve zamanın en bilgisi ve padişahın tabirince İmam-ı Âzam'ı olan Molla Hüsrev'e karşı camide bile olsa ayağa kalkardı. Özellikle Akşemseddin yanına geldiği zaman heyecanlanır; elleri titrerdi. Fatih, âlimleri o kadar çok severdi ki, sırf onlara benzemek için başına tülbent

bir mecuze bağlardı. Bu terbiyeyi ilkökul çağında almıştı.

Benzer bir hadise de Yavuz Sultan Selim'in başından geçiyor:

Yavuz Sultân Selim, Mısır'ı fethettikten sonra, İstanbul'a geri dönüyordu. Adana civarına geldiklerinde, şiddetli yağmur yağmış, ortalık çamur içinde kalmıştı. Birkaç gece o havalide (bölgede) konakladıktan sonra, yola çıktılar. İlim adamlarına son derece kıymet veren Yavuz, yanı başında devrin büyük ilim adamlarından biri olan Kemal Paşazâde (İbn-i Kemal) ile beraber gidiyorlardı. Bir ara İbn-i Kemal'in atı tökezledi ve ayağından sıçrattığı çamur, Yavuz'un üzerine bulaştı. İbn-i Kemal bu tökezleme esnasında, Yavuz'un hem önü-

ne geçtiği, hem de üzerini kirlettiği için korktu. Bu hadise karşısında Yavuz Sultân Selim, adamlarına: “Bana yeni bir kaftan getirin ve bu elbisemin üzerindeki çamurları da sakın temizlemeyin! Âlimlerin atının ayağından sıçrayan çamur benim indimde muhteremdir. Ben öldüğüm zaman bu kaftanımı, kefenimle beraber sarın” dediği rivayet edilir.

Peki ya Avrupalılar Osmanlı eğitim sistemi hakkında ne düşünüyor ona bakalım.

Bir İngiliz sefiri (elçisi) Enderun Mekteb’i hakkında şunları söylemektedir: “Osmanlılar, aldıkları esirlere hiç kötülük yapmıyor, kardeş gibi davranıyorlar. Hangi milletten, hangi dinden olursa olsun, küçük çocukların zekâlarını ölçüyorlar. Keskin zekâlı çocuklar, seçilerek saraydaki Enderun denilen mekteplerde, değerli öğretmenler tarafından okutuluyor. İslâm bilgileri, İslâm ahlâkı, fen, kültür dersleri verilerek, kuvvetli, başarılı ve Müslüman olarak yetiştiriliyorlar. Osmanlı ordularını zaferden zafere ulaştıran değerli kumandanlar, Sokullular ve Köprülüler gibi seçkin siyaset ve idare adamları, hep böyle yetiştirilen keskin zekâlı çocuklardı. Osmanlı akınlarını durdurmak için, bu Enderun Mektepleri’ni ve bunların kolları olan medreseleri yıkmak, Osmanlıları fende geri bırakmak lâzımdır.”

Son olarak, önemli bir konunun daha altını çizmek istiyorum. Dil bilmek; bir insanın kültürünü geliştirmesinde, dinini anlatmasında çok önemlidir. Osmanlı kültüründe Enderun mezunları birkaç lisan bilirdi. Akıncıların da en az 3 lisan konuştuklarını ve Fatih Sultân Mehmed’in de yedi lisan bildiğini biliyoruz. Ayrıca konuştuğumuz Türkçemiz, atalarımızdan kalan anlamı çok derin olan kelimelerle doludur.

Okuma Parçası

Akşemseddin Hazretleri ve Hacı Bayram Velî, Osmanlı Sultânı II. Murad’ın arzusu ile Edirne’ye gittiler. II. Murad İstanbul’un fethini arzu ediyordu.

Hacı Bayram Velî’ye sordu:

- Ne dersiniz Şeyh Hazretleri Fetih müyesser olacak mı?

Hacı Bayram Velî:

- Sultânım fetih şu bizim köse (Akşemseddin) ile sizin Mehmed (Fatih Sultân Mehmed)’e nasip olur. Ben bile o günü göremem, dedi.

Akşemseddin bu sözler üzerine, istikbalin fatihinin kendi elinde şekilleneceğini anladı. Zaman geçti. Mehmed Han, Osmanlı tahtına çıktı. Akşemseddin Hazretleri’nin tasavvuf eğitiminden geçmiş olan genç padişah, 1453 yılının Nisan’ında İstanbul’u orduları ile kuşattı.

AllahûTealâ Cinn Suresinin 26 ve 27. âyetlerinde; “Allah’ın gaybın âlimi olduğunu ve rızaya ulaşan resûllerine gaybı verdiğini” ifade etmektedir.

Genç padişah, bu âyet-i kerimenin bilinci ile paylaşını Akşemseddin Hazretleri’ne gönderdi. Fethin ne zaman olacağını sordu. Gelen cevap şöyleydi:

- Mayıs’ın 28. gecesini şafağında, genel hücum yapılırsa Allah’ın yardımı ile fetih müyesser olacaktır.

Bu haberi alan Sultân Mehmed’in yüzünde görülmemiş bir ışık parladı. Bütün hazırlıklar yapıldı. Tekbir sesleri, ezan ve Kur’ân-ı Kerim nağmeleri ile İstanbul kapıları Müslümanlara açıldı. Fetih Akşemseddin Hazretleri’nin dediği gibi olmuştu. Artık padişah saadetinden uçacak gibiydi. Beyaz atı üzerinde İstanbul sokaklarında ilerliyordu. Yanı başında yüce müşşidi Akşemseddin bulunuyordu. Muzaffer orduyu selamlayan mağluplar, Akşemseddin’i padişah sanarak ona doğru koştu ve ellerindeki çiçekleri uzattılar.

Yüce Şeyh, eli ile Fatih Sultân Mehmed’i işaret ederek:

- Sultân Mehmet Han odur. Ona gidiniz, dedi.

O zaman genç ve muzaffer kumandan heyecanla:

- Gidiniz, yine ona gidiniz. Evet, ben padişahım ama o benim yol göstericim hocamdır. Dedi.

Sevgili meslektaşlarım,

Öğretmenlik, geleceğimizi inşa etmektir. Dünyanın en kutsal görevini yerine getirmekteyiz. Geleceğimiz olan öğrencileri yetiştirirken eğitimcilerin en bilgini Peygamber Efendimiz’den örnekler almamız. Bugün onun yetiştirdiği öğrenciler (sahabeler) gökyüzündeki yıldızlar gibi iç dünyamızı güzelleştirmekte, bizlere rehberlik yapmaktadır. Bizler bu bilinçle millî ve manevî değerlerimizin kıymetini bildiğimiz ve yeni nesillere aktardığımız taktirde yolumuz aydınlanacak ve yeryüzünde Fatihler hiç bitmeyecek... Sağlıcakla kalınız...

Misafir Öğrencilerin Türkiye Notları

Zümrüt Sönmez

Türkiye'de yurt dışı eğitime olan ilgi gittikçe artıyor. Her yıl çok sayıda öğrenci burada umduğunu bulamadığı için yurt dışında eğitimi tercih ediyor. Bazıları ise iş hayatında rakiplerinin bir adım önüne geçmek için CV'sine bir yurt dışı tecrübesi iliştiirmek istiyor.

Bu açıdan baktığımızda Türkiye eğitim söz konusu olduğunda hep terk edilen ya da kendi vatandaşı için bile makbul olmayan bir ülke görünümünde. Ama madalyonun bir de diğer tarafı var. Türkiye sadece bırakılıp gidilen değil bazı ülkeler tarafından tercih edilen cazip bir eğitim merkezi. Türkiye'deki gençleri dışarıya yönelten etkenlerin bir kısmını ya da fazlasını yaşayan başka ülkeler de var. Bu ülkelerdeki öğrencilerin tercih ettiği ülkelerin başında ise Türkiye yer alıyor.

İki Kıta Arasındaki Uzaklık Sadece "Dil"

Türkiye'deki öğrencilerin üniversite eğitimindeki tercihleri Almanya, Avusturya, İngiltere, Amerika, Avustralya, Kanada gibi ülkeler arasında seyrederken eğitim için Türkiye'yi tercih eden ülkeler ise Asya, Orta-doğu, Afrika, Balkanlar ve Türki Cumhuriyetler. Buralardan eğitim için ülkemize gelen öğrenciler genel anlamda hallerinden fazlasıyla memnun olsalar da onların da karşılaştıkları bir yığın sorun var. Geçtiğimiz haftalarda gerçekleşen bir etkinlikte pek çoğunu bir arada bulduğumuz misafir öğrencilere hatırlarını sorduk. Bakın neler anlattılar...

"Türk Tarihini Öğrendim" ABDOULAYE SANOU - Burkina Faso

İstanbul'da Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler okuyorum. 1. sınıftayım. Türkiye'ye geçen sene geldim. Ankara'da TÖMER'de Türkçe öğrendim. 8 ay boyunca kursa gittim. Türkçe, gramer olarak kolay ama konuşurken zor. Çünkü uzun cümleler var. Ben Fransızca, İngilizce ve şimdi bir de Türkçe konuşabiliyorum. Bir de başka yerli diller var bildiğim. Burkina Faso'da her etnik grubun kendi dili var. Tam 75 dil var ben 3 tanesini konuşabiliyorum. Türkiye'yi çok beğendim. Çanakkale'ye gittim Türk tarihini öğrendim. Eskişehir ve Ankara'da bulundum. İnşallah İzmir'e de gideceğim.

"Türkiye Kardeşimiz" DZEMAL SKREBO - Bosna Hersek

19 yaşındayım. Türkiye'ye 2 yıl önce, Bosna'nın kuzeyinden Tuzla'dan geldim. Şu anda burada Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Mimarlık Bölümünde öğrenciyim. Ben yurt dışında okumak istedim. Bosna'nın durumu o kadar iyi değildi. Türkiye kardeş ülkemiz o yüzden ilk tercihim burası oldu. Türkçe öğrenmek zor oldu, gramer zordu. Ama biraz öğrendim. Burada çok iyi karşılandım. Boşnak olduğumu söyleyince "Ooo kardeş nasılsın?" diyorlar. Kardeş gibi görüyorlar.

"Bazı Türkler aynı Arap gibi" HASSABALLAH MUSBAH - Sudan

Başkent Hartum'dan geliyorum. 25 yaşındayım. İki buçuk senedir buradayım. İstanbul Üniversitesi'nde Osmanlı Tarihi üzerine yüksek lisans yapıyorum. Sudan'da bilgisayar mühendisliği okudum. Türkiye'ye ilk defa okul için geldim 2007'de. Burayı çok beğendim. İleride Türkiye-Sudan arası ticaretle uğraşmayı düşünüyorum. Aynı zamanda Bab-ı Alem (Uluslararası Öğrenci Derneği) Sudan temsilcisiyim. Burada bazı fuarlar oluyor. Oralarda Sudan'ı temsil ediyorum. Sudan'dan gelen arkadaşlarla ilgileniyorum. Gelirken tek gelmiştim ama burada pek çok Sudanlı arkadaşlarımla buluştum. Türk arkadaşlarımla da aram çok iyi. Sıcak kanlı insanlar. Onlarla konuşa konuşa Türkçe öğrendim.

-Uyum sorunu yaşadın mı?

Fazla yaşamadım. Ana dili öğrenmek zordu. Mesela Türkçe'de harfler farklı. Bir keresinde baklava almaya gittim. Hani var ya yeşil sarma olan (Osmanlı burması). Ondan almak istedim. Yarım kilo diyeceğime yirmi kilo demişim. Yarım kilo gibi bazı kelimeleri karıştırıyorum. Gramer olarak kolay ama konuşma biraz zorlandı. Kültürlerimiz açısından çok fark yok. Sudanlı arkadaşlar geliyor mesela diyor ki "Bazı Türkler aynı Arap gibi". Özellikle yemekler çok benzer. "Yabancılık çekmedim"

"Yurtdışında Okumak Avantajlı" ELŞEN REHİMLİ - Azerbaycan

Azerbaycan'ın kuzeyinden Sakatova şehrinde geldim. 3 senedir buradayım. Marmara Üniversitesi Maliye Bölümünde okuyorum. 20 yaşındayım. Türkiye'de okumayı bir avantaj olarak gördüm. Geldiğime de değdi. Azerbaycan'da da misafir öğrenciler çok var. Orada da eğitim durumu bence iyi ama bir öğrenci için yurt dışında okumak daha avantajlı. Azerbaycan'dan buraya gelenler genelde okullarını bitirip geri dönüyorlar. Yüksek lisans için kalanlar oluyor.

"Sırbistan'da Tüm Haklarımız Verilmiyor" HAKİJA AHMETOVIÇ - Sırbistan

Türkiye'ye geçen sene geldim. Burayı dinimiz aynı olduğu için tercih ettim. Tıp Fakültesi birinci sınıftayım. Tıp okumak zaten zor, bir de yabancı bir dille okumak daha da zor oluyor. Ama memnunum.

- Boşnaklar Sırbistan'da sorun yaşıyor mu?

Şu anda iyi diyebiliriz ama sıkıntılar var elbette. Daha iyisinin olmasını bekliyoruz. Bizim bütün haklarımız verilmiyor maalesef Sırbistan'da. Onları almaya çalışıyoruz.

"Burası Benim İkinci Memleketim" FARAJI H. LYDENGE - Tanzanya

Türkiye'ye 2001 yılında geldim. Ankara'da 6 ay Türkçe okudum. Ondan sonra İstanbul'da Cerrahpaşa Tıp Fakültesi'ni kazandım. Şu anda tıp fakültesi son sınıfta okuyorum. 8 sene az bir zaman değil. Gençlik yıllarıma yarısını burada geçirdim. Burası artık benim ikinci memleketim diyebilirim. Burada olmaktan çok mutluyum.

- Bize biraz Tanzanya'yı anlatır mısın?

Tanzanya Doğu Afrika'da bulunan bir ülke. Kenya ve Uganda'yla birlikte Doğu Afrika'yı oluşturuyor. 36 milyon nüfus var; bunun yüzde 60'ı Müslüman, yüzde 35'i Hristiyan, yüzde 5'i de kabile dinlerine inananlar ve ateistler. Bayrağımızda dört renk var. Mavi renk su kaynaklarımızı gösteriyor. Sarı renk maden zenginliğimizi. Mesela biz altın üretiminde Afrika üçüncüsüyüz. Siyah renk bizim siyahi halkımızı gösteriyor, yeşil renk de ülkemizin yemyeşil tabiatını. Darüsselam bizim en büyük, ekonomik yönden en güçlü olan şehrimiz. Tıpkı İstanbul gibi! Hani Türkiye'nin başkenti değil ama en önemli şehri. Tanzanya için de Darüsselam öyle. 5 milyona yakın nüfusu var.

"En Sevdiğim Yemek Dolma" AYOUB HAMADİ - Fas

Buraya geleli 3 yıl olacak. İlk yıl Türkçe öğrendim. Sonra sınava girdim, kazandım. İstanbul Teknik Üniversitesi Makine Mühendisliği bölümünde okuyorum. Bizden önce burslu gelen bir arkadaşımız vardı. Onu görünce biz de deneyelim dedik bir kaç arkadaş. Yoksa biz genelde Fransa'ya gidiyoruz okul için. Buradaki eğitimden de memnun kaldık. İTÜ zaten mühendislikte Türkiye'de bir ilk. Çok iyi bir eğitim var. Dünyada da ilk 500'e girmiş.

-Okul bitince dönecek misin?

Bitince Fas'a dönmeyebilirim ama dönsem bile Türkiye'yle ilişkiyi koparmam. İki ülke de Müslüman. Bu ortak noktamız. Kültürler farklı olabilir, yemekler farklı olabilir. Burada ilk geldiğimde bir evde dolma ikram ettiler. Hiç beğenmedim, ilk defa görüyordum. O gece aç kaldım. Şimdi ise çok seviyorum, Türkiye'de en sevdiğim yemeklerden biri dolma. Türkiye halkı sıcak! Fransa'yı çok iyi biliyorum. Onlar çok soğuk insanlar. Mesela sabah kalkıyorlar hiç selam vermeden önünüzden geçip gidiyorlar. Ama Türkler öyle değil. Hayatınızın içine girmek istiyorlar. Sabah çıkacağımız zaman "Nereye böyle?" girdiğimiz zaman "Nerden böyle?". Akşam mesela yemek getiriyor komşumuz. Başka yerlerde böyle bir şey yok. Ailemiz de geldi, çok beğendiler.

-Senin gibi buralara gelmek isteyenlere ne önerirsin?

Dışarıdan geleceklere şunu diyebilirim; Türkiye'yi tercih etsinler. Memnun kalacaklar. Şu zamandan sonra artık Türkiye Avrupa'dan daha iyi. Her açıdan. Demokratik açıdan, eğitim açısından, halk açısından. Türkler çok çağdaşlar.

