

Orta Asyalı Öğrencilerin Eğitim Göçü Motivasyonları ve Akademik Deneyimleri: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği

Ahmet Can Demir¹, Gazanfer Kaya²

Öz

Bu çalışma, Orta Asya Cumhuriyetleri'nden gelen öğrencilerin Türkiye'de, özellikle Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yaşadıkları eğitim göçü motivasyonlarını ve akademik deneyimlerini fenomenolojik nitel araştırma yöntemiyle incelemektedir. Araştırmada, 24 katılımcıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış yüz yüze mülakatlar temel veri toplama yöntemi olarak kullanılmış ve elde edilen veriler MAXQDA 2024 programı aracılığıyla tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, katılımcıların Türkiye'de eğitim almayı tercih etmelerinde, yüksek eğitim kalitesi, modern akademik yaklaşımlar, kültürel ve dilsel yakınlık, aile ve sosyal ağ desteğinin yanı sıra, ülkeyi ilk tanıma süreçlerinde gerçekleştirilen turistik ziyaretlerin de önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. İlk etapta Türkiye'ye turistik amaçlı yapılan ziyaretler, öğrencilerin ülkenin yaşam tarzı, kültürü ve sosyal ortamı hakkında olumlu izlenimler edinmesine olanak sağlamış; bu olumlu deneyimler, sonrasında eğitim göçü kararlarını destekleyen kritik bir faktör haline gelmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin bu zorluklara rağmen akademik başarı elde etmesi, kişisel direnç, motivasyon ve kurumsal destek unsurlarının önemini vurgulamıştır. Ayrıca, akademik süreçte yaşanan dil bariyerleri, yetersiz oryantasyon ve rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin adaptasyon sürecini zorlaştırdığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Göçü, Orta Asya Çalışmaları, Uluslararası Öğrenciler, Dokuz Eylül Üniversitesi, Akademik Deneyimler

ABSTRACT IN ENGLISH

Educational Migration Motivations and Academic Experiences of Central Asian Students: The Case of Dokuz Eylül University

This study investigates the educational migration motivations and academic experiences of students from Central Asian Republics in Türkiye, specifically at Dokuz Eylül University, using a phenomenological qualitative research method. Semi-structured face-to-face interviews conducted with 24 participants served as the primary data collection tool, and the data obtained were analyzed through thematic analysis using the MAXQDA 2024 software. The findings indicate that students' decisions to pursue education in Türkiye were influenced by high educational quality, modern academic approaches, cultural and linguistic proximity, and support from family and social networks. Additionally, tourist visits made during the initial stages of encountering the country played a significant role in shaping these decisions. These visits, initially made for leisure purposes, allowed students to develop positive impressions of Turkey's lifestyle, culture, and social environment; these favorable experiences later became a critical factor supporting their decision to migrate for educational purposes. Moreover, the academic success achieved by some students despite the challenges highlighted the importance of personal resilience, motivation, and institutional support

¹ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, ahmet.c.demir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6060-2367.

² Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, gazanfer.kaya@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8236-4419.



mechanisms. However, language barriers, insufficient orientation programs, and a lack of adequate guidance services were identified as major obstacles hindering students' adaptation processes.

Keywords: Educational Migration, Central Asia Studies, International Students, Dokuz Eylül University, Academic Experiences

Giriş

Toplumsal ve tarihsel bir gerçeklik olan göç olgusu, birçok türe ayrılmaktadır. Bu türlerden biri olan eğitim göçü, ülke sınırlarını esas alan göç kategorisi bağlamında, hem iç hem de dış göç şeklinde gerçekleşebilmektedir. Bir diğer ifadeyle, eğitim sürecinin öznelere olan öğrenciler, ülke içerisinde veya ülkeler arasında yer değiştirirler. Öğrencilerin yer değiştirmesi sonucunda gerçekleşen eğitim göçü ifadesindeki “eğitim” sözcüğü, esasında göçün nedenselliğini tanımlayan bir özellik taşır. Bu çalışmada odaklanılan uluslararası eğitim göçü, hemen her ülkenin deneyimlediği bir göç gerçekliğidir. Tarihsel olarak bakıldığında, imparatorluklar çağında da başka ülkelere gönderilen öğrenciler olmakla birlikte, modern dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim göçünü hızlandırmıştır. Özellikle de 1990’larda şekillenen ve 2000’li yıllara damgasını vuran küreselleşme gerçekliğinin, ülkeler arasındaki etkileşimi ve sınır geçişlerini ciddi düzeyde artırdığı açıktır. Böylece küreselleşmenin öne çıktığı yeni zamanlarda sadece sermaye, bilgi, teknolojik hareketlilik artmamış aynı zamanda ülkeler arası insan hareketliliği de öne çıkmıştır. Nitekim 1970’lerde 800 bin olan uluslararası öğrenci sayısı, 2021 yılına gelindiğinde 7,5 milyona ulaşmış olup, bu rakamın yakın gelecekte 20 milyonu aşacağı öngörülmektedir. Türkiye de bu küresel hareketlilikten payını almış; özellikle Sovyetler Birliği’nin dağılması sonrası hayata geçirilen Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) ve 2010 yılında kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) gibi politikalarla uluslararası öğrenciler için önemli bir çekim merkezi haline gelmiştir (Güven ve Akar, 2022:32; Karymbaeva, 2020:181-182).

Türkiye eğitim göçü veren bir ülke geçmişine sahip olmanın yanında , Balkan ülkeleri, Afrika ülkeleri, Orta Doğu ülkeleri ve de Orta Asya ülkelerinden eğitim göçü alan bir konuma sahiptir. Soğuk savaş döneminin sonlandığı, ulaşım ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı süreçte artan ülkeler arası etkileşim ve eğitim göçü politikası, Türkiye üniversitelerine yönelen eğitim göçü üzerinde belirleyici olmuştur. Günümüzde sadece Türkiye’nin metropol kentlerindeki üniversitelerde değil, aynı zamanda küçük kentlerdeki üniversitelerde de binlerce uluslararası öğrenci eğitim görmektedirler. Bu öğrenciler arasında, özellikle tarihsel ve kültürel bağlardan kaynaklı olarak, Orta Asya Cumhuriyetleri’nden gelen öğrencilerin dikkat çektiği açıktır. Bu çalışmada Türkmenistan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Tacikistan gibi Orta Asya ülkelerden eğitim için göç eden ve son yıllarda sayıları daha da artan yabancı statüdeki üniversiteli öğrencilerin göç deneyiminin sosyolojik boyutları, İzmir’deki Dokuz Eylül Üniversitesi uluslararası öğrencileri üzerinden araştırılmıştır. Araştırmanın yöntemi ve bulgularından önce, göç, uluslararası eğitim göçü ve Türkiye’de uluslararası öğrenciler gerçekliği üzerine bazı değerlendirmeler yapılacaktır.

İnsanın olduğu her yerde göçün de var olması sebebiyle göç kavramı zaman içinde bütün sosyal bilimlerde kendine yer bulmuş ve göçler, değişen dünya ile de birçok etmene bağlı olarak da çeşitlenmiştir. Bilindiği üzere her ülke iç göç gerçekliğini yaşamış ve yaşamaya devam etmektedir. Nitekim Bartram vd. göre, her yıl Amerikalıların önemli bir yüzdesi şehirler ve eyaletler arasında yer değiştirirler (2017:14). Bu çalışmanın odak noktası uluslararası göç



olduğundan, Göç Terimleri Sözlüğü'ne göre bu göç: "Uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmek. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir" (2013:22). Elbette göç olgusunun niteliği insanlık tarihinin gelişim süreciyle birlikte birçok dönemde farklılaşmış ve göç kavramı bir yer değiştirme hareketinden fazlası olmuştur. Göç süreci hem yatay hem de dikey hareketlilikle yakından ilişkilidir, çünkü göç eden her birey, başka bir sosyal gruba geçmenin yanı sıra, yeni bir yerde daha iyi ekonomik, siyasi veya sosyal varoluş koşulları bulmaya çalışır (Frolov, 2008:344).

İnsanların yeni varoluş koşulları arayışı için yaşadıkları mekânları isteğe bağlı olarak terk etmesinde birtakım faktörler devreye girmektedir. Küçük bir köyü terk ederek büyük bir şehre giden birisi için artık köyün eksikliği itici, şehrin fırsatları ise çekici güç oluşturmaya başlar (Macionis, 2008:576). Göç olgusunun itici gücü olarak uzunca bir süre ekonomik faktörler ön plana çıkmıştır. Göç edenler bireylerin mevcut durumlarını terk edip daha iyi bir ekonomik koşullara ulaşma istenci yıllar boyu devam etmiştir. Elbette göç hareketlerinin temelinde ekonomik bir kaygının başat unsur olduğunu söylemek yanlış olmaz, ancak göç yalnızca ekonomik nedenlerle gerçekleşen bir yer değiştirme hareketi değildir. Coğrafi, sosyal, kültürel ve siyasal etmenler de göç üzerinde belirleyicidir.

Her göç hareketini etkileyen iki başat faktör vardır; itme ve çekme faktörleri. Göçün hedef ve kaynak noktasını belirleyen bu iki faktörden itme faktörleri, insanların yaşadıkları mekânların artık yaşama elverişli olmamasının sonucunda itici bir güç oluşturmaları durumunu ifade eder. Bu itici faktörler; verimsiz araziler, temel ihtiyaçları karşılamaya elverişsiz düşük ücretler, yetersiz eğitim ve sağlık olanakları, terör, kıtlık, savaş koşulları ve çatışmalar olabilir. Çekme faktörleri ise yaşanan mekândan daha iyi bir mekân olarak tasavvur edilmiş yerin özellikleridir. Bu faktörler; can güvenliğinin, sağlık ve eğitim imkânlarının, huzurun, kariyer ve iş olanaklarının daha iyi olması olarak ifade edilebilir (Adıgüzel, 2016:18).

Göç türleri, bireysel, kitlesel ve zincirleme göçler şeklinde de ele alınmaktadır. Bireysel göçte aktörler daha akılcı ve neden-sonuç ilişkisi bağlamında hareket ederler. Gidilecek yer ile ilgili bilgi düzeyleri geniş ve bu yerle ilişkili beklentileri de yüksektir. Kitlesel göçün oluşma nedeni ise ekonomik, sosyal ya da politik sebeplere bağlıdır. Göçün gerçekleştiği bölgenin tüm katmanlarına bağlı olarak gerçekleşir ve genellikle zorunlu göç ile örtüşür. Zincirleme göçte ise aile, akraba gibi çeşitli birimlere bağlı olarak göç kararı şekillenir. Bu göç türünde bireyin çeşitli göç ağları ile gideceği yer ile ilgili bilgi alması risk ve maliyetleri azaltır (Kaygalak, 2009:12-13). Göç hareketleri zorunluluk ve gönüllük bağlamında değerlendirildiğinde ise daha iyi şartlar için gönüllülük esası ile yapılan göçler arasında eğitim göçü de sayılabilir. Eğitim göçü hem ülke içinde hem de ülkeler arasında gerçekleşebilmektedir.

Uluslararası öğrencilerin eğitim göçü, bireylerin yaşadıkları yerden ayrılarak daha yeterli bir eğitim alabilmek düşüncesiyle farklı ülkelere gerçekleştirdikleri küresel bir göç hareketidir. Bu göç türü, dünyada gitgide ivme kazanan bir özellik taşır. Nitekim 1970'li yıllarda 800 bin civarı öğrenci eğitim faaliyetleri nedeniyle göç gerçekleştirmişken, bu sayı 1990'a gelindiğinde 1,3 milyona, 2012'de 4,5 milyona ve 2021 yılında ise 7,5 milyona ulaşmıştır. Bir diğer ifadeyle, 50 yıllık dönemde öğrenci göçü yaklaşık 10 kat artmıştır. OECD raporlarına göre bu rakamın önümüzdeki 10 yıl içinde 20 milyonu aşacağı tahmin edilmektedir. Türkiye'de ise 1960'lı yıllar ile başlayan süreçte uluslararası öğrenci göçü giderek hız kazanmıştır. Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrasında gerçekleşen BÖP (Büyük Öğrenci Projesi) ve 2010 yılında YTB'nin (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) kurulması Türkiye'deki uluslararası

öğrenci sayısını ciddi bir oranda arttırmıştır (Güven ve Akar, 2022:32; Bolat, 2017:14; Karymbaeva, 2020).

Eğitim amacıyla göç eden öğrenciler, bir ülke tercih ederken; ülkenin sunduğu eğitimin niteliği, uluslararası tanınırlığı, dili ve maliyeti, öğrencilik süreci ve sonrasında sağladığı istihdam olanakları ve vize işlemlerindeki kolaylıklar gibi etmenleri göz önünde bulundururlar. Ayrıca uluslararası öğrencilerin ülke tercihlerini etkileyen diğer etmenler arasında ülkenin coğrafi yakınlığı, geleneksel bağlar, gidilecek ülkede tanındık olması, ülkenin sağladığı burs olanakları ve ülkenin veya yükseköğretim kurumlarının yaptıkları tanıtım etkinlikleri de sıralanmaktadır (Snoubat, 2017:39; Eşiyok ve Bilgehan, 2021:804; Özoğlu vd., 2012:89; Çermik, 2020:33; Beşirli, 2011:51; Ghanbarlou, 2019: 84; Ertürk vd., 2004:15).

Türkiye'yi tercih eden uluslararası öğrenci sayısı 2000'de 18.000 iken 2022 yılında bu rakam 310.000'e yükselmiştir. Böylece 22 yılda yaklaşık 37,5 katlık bir artış gerçekleşmiştir. Sadece bu istatistik bile Türkiye'nin bir eğitim göçü merkezi haline gelmeye başladığını göstermektedir. Yine YÖK (2022) verilerine göre kayıtlı yabancı öğrencilerin çoğu Orta Doğu, Güney Asya, Orta Asya, Müslüman Afrika ve komşu ülkelerinden gelmektedir. Bu öğrencilerin %40'ı kadın ve %60'ı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler ağırlıklı olarak Türkiye'nin büyük kentlerindeki üniversitelere yönelmekle birlikte, küçük ve orta büyüklükteki kentlere de yönelen öğrenciler bulunmaktadır.

Öğrencilerin geldikleri ülkelerde ilk sırada Suriye yer alır. Suriye'de 2011 yılından itibaren yaşanan olağanüstü durumlar sonucunda başlayan göç dalgası özellikle sınır bölgelerindeki kentlerde demografik bir değişim oluşturmıştır. Zamanla bu göç dalgası büyük kentlere yoğunlaşmış ve günümüz itibarıyla bütün illerde değişik oranlarda göçmen/sığınmacı nüfusu oluşmuştur. Eğitimde de bunun sonuçlarını görmek mümkündür. Afrika ve Ortadoğu ülkelerinden gelen öğrenci sayısının giderek artmasının bir nedeni de adı geçen ülkelerle imzalanan anlaşmalar ve birtakım siyasi protokollerdir. Böylelikle hem vize muafiyeti hem de öğrenci kayıt işleri açısından Türkiye, bu ülkelerdeki öğrenciler için Avrupa'nın bir alternatifi olarak görülmektedir.

Türkiye'ye yönelen öğrenciler arasında, özellikle tarihsel ve kültürel bağlardan kaynaklı olarak, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen öğrencilerin öne çıktığı açıktır. Sovyetler Birliği'nin dağılması ve Orta Asya'daki ülkelerin bağımsızlıklarını ilan etmeleriyle birlikte Orta Asya'daki devletler ile Türkiye arasında ticari, ekonomik, siyasi ve kültürel düzeyde ilişkiler güçlenmeye başlamıştır. Bu bağlamda da özellikle Orta Asya'daki ülkelere Türkiye'ye zaman içerisinde öğrenci göçleri yaşanmıştır. Dönemin öğrenci projeleriyle başlayan süreç, sonrasında da devam eden burs, yurt ve kurumsal iş birlikleri sayesinde günümüze kadar dinamik bir öğrenci göçü dalgasını oluşturmıştır. Bu bağlamda Ergin ve Türk'ün (2010:38) aktardığına göre, 1992 ile 2009 yılları arasında 15.248 Orta Asyalı öğrenciden Türk üniversitelerine kayıt yaptırmıştır ve 2009 yılında Türkiye'de öğrenim gören yabancı öğrencilerin %45'inden fazlası Orta Asya ülkelerinden gelmiştir. YÖK verilerine göre zamanla bu öğrencilerin yerini Afrikalı ve Orta Doğulu öğrenciler alsa da Orta Asya'dan her dönem azımsanmayacak kadar öğrenci gelmeye devam etmiştir. Nitekim beş Orta Asya ülkesinden (Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Tacikistan ve Türkmenistan) gelen öğrenci sayısı, 2021-2022 yılında 26.272, 2022-2023 yılında 34729 ve 2023-2024 eğitim yılında 50.646'ya yükselmiştir.



Tablo 1: Dokuz Eylül Üniversitesi Orta Asyalı Uluslararası Öğrenciler (2023-2024)

Sıra	Uyruk	Erkek Öğrenci Sayısı	Kadın Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
1	Kazakistan Cumhuriyeti	346	502	848
2	Türkmenistan	227	449	676
3	Özbekistan Cumhuriyeti	62	52	114
4	Kırgız Cumhuriyeti	55	58	113
5	Tacikistan Cumhuriyeti	25	10	35
	Genel Toplam	715	1071	1786

Kaynak: (YÖK, 2025)

Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki 1786 Orta Asyalı öğrencinin demografik dağılımı (Tablo 1), iki temel özelliği öne çıkarmaktadır: Birincisi, Kazakistan ve Türkmenistan kökenli öğrencilerin toplam sayının %85'ten fazlasını oluşturmasıdır. İkincisi ise kadınların (1071) erkeklere (715) oranla yoğunluğudur, bu da Türkiye'nin kadın öğrenciler için güvenli bir eğitim ortamı sunduğu algısını güçlendiren önemli bir gösterge olarak okunabilir.

İzmir şehri hem eğitim ve kent kalitesi hem de büyük şehirlerin içinde barındırdığı fırsatlar bakımından düşünüldüğünde uluslararası öğrencilerin eğitim göçü varış yerlerinin uğrak noktalarındandır. Nitekim Beşirli'nin çalışmasının bulgularına göre Türkiye'ye yükseköğrenim için gelen öğrencilerin %23.3'ü İzmir'de öğrenci olmak istediklerini belirtmiştir. İzmir, %45.2'lik değere sahip olan İstanbul'dan sonra ikinci sıradadır (Beşirli, 2011:128). Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesinde kayıtlı olarak 4198 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu

öğrencilerin yaklaşık %45'lik bir kısmını kadın öğrenciler yine yaklaşık %55'lik kısmını da erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Dokuz Eylül Üniversitesi'nin uluslararası öğrencilerinin içerisindeki Orta Asyalı öğrenciler bu çalışmanın örneklemini oluşturacak olan gruptur. Dokuz Eylül Üniversitesi'nde kayıtlı Orta Asyalı öğrenciler, üniversitedeki uluslararası öğrencilerin tamamının yaklaşık olarak %25'ini oluşturmaktadır. Üniversitenin her yıl artan eğitim göçü sonucu kayıtlı uluslararası öğrenci sayının da orantısız artışı Orta Asya'dan gelen öğrencilerinde niceliksel artışını tetiklemektedir. 2023-2024 yılı itibariyle Orta Asyalı kadın öğrencilerin erkeklerden fazla olduğunu görmek mümkündür.

Türkiye özellikle son 10 yıldır uluslararası öğrenci sayısını giderek arttıran ülkeler arasındadır. 2023 verilerine göre Türkiye, uluslararası öğrenci sayısı ve kazancında dünyanın ilk 8 ülkesi içerisinde yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nin başını çektiği sıralamada Türkiye Hollanda'nın ardından 8. sırada kendine yer bulmuştur. Yaklaşık 301 bin uluslararası öğrencinin getirisi ise yaklaşık 1,5 milyar dolar olarak aktarılmıştır (Özay, 2023).

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, insan davranışlarının, bireysel deneyimlerin ve sosyal fenomenlerin bağlamsal ve derinlemesine kavramsallaştırılmasını hedefleyen, nicel verilerin aksine sözlü anlatılar, katılımcı gözlemleri ve metinsel analizler gibi nitel veri toplama tekniklerini temel alan bir araştırma paradigmasıdır (Neuman, 2020:52-53; Patton, 2015:55). Bu yöntem, sayısal indirgemecilikten uzaklaşarak, sosyal gerçekliğin karmaşık dinamiklerini keşfetmeyi ve katılımcıların öznelliklerini merkeze alan bir analiz çerçevesi sunmayı amaçlar. Araştırmacılar, bireylerin dünyayı nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini keşfetmek için mülakatlar, gözlemler, belgeler ve görsel materyaller gibi veri toplama yöntemlerini kullanırlar. Bu bağlamda veri toplama süreci laboratuvar yerine gerçek yaşam bağlamında yapılır (Creswell ve Creswell, 2018:41).

Araştırmada nitel araştırmanın desenlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşımların epistemolojik temelinde, bireylerin deneyimleri anlamlandırma süreçlerinin ve bu deneyimlerin hem öznel hem de kolektif bilinçte nasıl temsil edildiğinin keşfi yatar. Bu süreç, yaşanmış deneyim olarak adlandırılan ve ikinci el aktarımlardan radikal biçimde ayrılan birinci elden deneyimlerin, derinlemesine analizini zorunlu kılar (Willig, 2022:96).

Bilimsel araştırma sürecinde metodolojik desenler, keyfi bir tercihten ziyade kaçınılmaz bir gereklilik olarak karşımıza çıkar. Araştırma deseninin belirlenmesi, temelde araştırma probleminin epistemolojik temelleri, soruların niteliği ve incelenen birimin özgüllükleri tarafından yapılandırılır (Kökalan Çımrın, 2023:324). Bu bağlamda da çalışmanın amacına uygun olarak, Orta Asyalı öğrencilerin Türkiye'deki uluslararası eğitim göçü deneyimlerini anlamak, göç sonrası sosyal ve çevresel uyum süreçlerinin neler olduğunun ve her katılımcının göç sürecini nasıl anlamlandırdığı nitel araştırma yöntemi çerçevesinde uygulamalı bir saha araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma, katılımcıların bireysel deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları keşfetmek için fenomenolojik desen temel alınarak yürütülmüştür.

Veri Toplama ve Değerlendirme Süreci



Araştırmada veri toplama süreci; Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesindeki Mimarlık, Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler, Edebiyat ve Fen fakültelerinde öğrenim gören 24 Orta Asyalı öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlar temel alınarak tasarlanmıştır. Çalışmada verilerin elde edilmesi amacıyla Orta Asyalı öğrencilerle yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Mülakatlarda yöneltilen sorular aracılığıyla, katılımcıların eğitim göçü motivasyonları ve akademik deneyimleri noktasında derinlemesine bilgi edinilmesi hedeflenmiştir. Böylece katılımcıların bireysel deneyimlerinin ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde lisans eğitimi gören 24 Orta Asyalı öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup, demografik ve eğitim gördükleri fakülteler noktasında çeşitlilik gözetilmiştir. Katılımcıların 16'sı kadın, 8'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş aralıkları 19-29 yaş arasında değişmektedir. Ülke dağılımları ise şu şekildedir: Kazakistan (8 öğrenci), Kırgızistan (7 öğrenci), Türkmenistan (5 öğrenci), Özbekistan (3 öğrenci) ve Tacikistan (1 öğrenci). Veri doygunluğuna 24 katılımcıyla ulaşılmış ve temaların tekrar eden nitelikte olduğu doğrulanmıştır. Ayrıca, triangülasyon (mülakat, gözlem, doküman incelemesi) ve araştırmacı üçgenlemesi (iki kodlayıcının bağımsız analizi) ile bulguların geçerliliği ve güvenilirliği desteklenmiştir.

Mülakatlar ortalama 45-60 dakika sürmüş ve görüşme sonrasında deşifre edilen veriler, MAXQDA 2024 programına aktararak kodlama ve analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Veri toplama sürecinde etik kurallara titizlikle uyulmuş, katılımcılara çalışmanın amacı ve veri kullanımı açıklanmıştır. Yazılı onay formları imzalatılarak katılımcıların kimlikleri K1, K2, ..., K24 şeklinde kodlanmış ve anonimlik sağlanmıştır. Araştırma protokolü, bilimsel ve etik ilkelere uygunluğunun değerlendirilmesi için 18.04.2024 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Etik Kurulu'na sunulmuş, kurul tarafından onaylandıktan sonra 2024 yılının Mayıs ve Haziran ayları içinde veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Çalışma kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme verileri üzerinden çeşitli kod ve temalar belirlenmiştir. Bu araştırma bağlamında iki ana tema ve bunlara ilişkin çeşitli alt kodlar oluşturulmuştur. Araştırmada nitel yöntemlere bağlı kalınarak iki temel kodlama yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, literatürde yer alan kavramlardan bazıları doğrudan kod olarak belirlenmiştir. İkinci olarak, saha çalışması sırasında özellikle katılımcıların deneyimlerini bağlamında yeni kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Bu yaklaşımın benimsenmesinde, araştırma sürecinin bölünmemesi ve literatür taraması ile saha çalışmasının eşzamanlı ilerlemesi etkili olmuştur. Kuramsal ve kavramsal çerçeve, sahadan elde edilen verilerle sınanarak analiz edilmiştir.

Yapılan görüşmelerin deşifreleri ön-kodlama ve geçici kodlama yapılarak MAXQDA 2024 yazılımı aracılığıyla başlangıç kategorilerine ayrılmıştır. Toplanan veriler daha sonra tematik analiz yöntemiyle MAXQDA 2024 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde kodlama üç aşamada gerçekleştirilmiştir: açık kodlama, eksensel kodlama ve seçici kodlama (Saldana, 2019:71). Açık kodlama aşamasında deşifre edilen görüşme metinleri satır satır incelenerek ilk kodlar oluşturulmuştur. Eksensel kodlama aşamasında kodlar arasındaki ilişkiler keşfedilerek iki ana tema belirlenmiştir. "Eğitim Göçü Motivasyonları" ve "Akademik Deneyimler." Seçici kodlama aşamasında ise temalar teorik bir çerçevede birleştirilerek nihai rapor hazırlanmıştır.

Araştırmanın Bulguları

İzmir’de öğrenim gören Orta Asyalı öğrencilerin anlatıları üzerinden tema ve kategorilerin belirlenmesi işlemleri MAXQDA programında gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin anlatıları analiz edilmiş, araştırma çerçevesindeki temalar ve kategoriler Orta Asyalı öğrencilerin ifadeleri üzerinden yorumlanmıştır. Nitel analiz sonuçlarına geçmeden önce katılımcıların demografik bilgilerine ve ailelerin sosyoekonomik mesleki profillerine yer verilmiştir.

Tablo 2, araştırmaya dahil edilen 24 katılımcının demografik özelliklerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcıların yaş dağılımı 19 ile 29 arasında değişmekte olup, büyük ölçüde genç yetişkinler arasında yer almaktadır. Bu yaş aralığı, öğrencilerin üniversite yaşamının erken dönemlerinden başlayarak, akademik deneyimlerini artırdıkları ileri dönemlere kadar uzanan bir çeşitlilik sunduğunu göstermektedir. Bölümler açısından incelendiğinde ise, katılımcıların eğitim gördükleri disiplinler arasında sosyal bilimler, mühendislik, işletme, mimarlık, dil, edebiyat, tarih gibi sayısal ve sözel bölümler yer almaktadır. Bu akademik çeşitlilik, öğrencilerin göç sürecine dair farklı perspektifler geliştirdiğini ve deneyimlerinin disiplinler arası bir analizle zenginleştirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı No	Yaş	Cinsiyet	Doğum Yeri	Bölüm	Sınıf
1	19	K	Türkmenistan	Rus Dili ve Edebiyatı	1
2	21	K	Türkmenistan	Şehir ve Bölge Planlama	1
3	19	K	Kazakistan	Şehir ve Bölge Planlama	1
4	26	E	Özbekistan	Bilgisayar Mühendisliği	3
5	23	K	Kazakistan	Uluslararası İlişkiler Bölümü	4
6	19	K	Kazakistan	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2
7	19	K	Kazakistan	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	1
8	19	E	Kazakistan	Bilgisayar Bilimleri	1
9	20	E	Özbekistan	İşletme	1
10	19	K	Özbekistan	Mimarlık	1
11	23	K	Türkmenistan	Tarih	2
12	25	K	Türkmenistan	Sınıf Öğretmenliği	4



13	19	K	Kırgızistan	Sosyoloji	1
14	19	E	Kırgızistan	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	1
15	21	K	Kırgızistan	Turizm İşletmeciliği	2
16	20	K	Kazakistan	Makine Mühendisliği	2
17	20	E	Kırgızistan	Bilgisayar Mühendisliği	2
18	21	K	Kazakistan	İşletme	2
19	20	K	Kırgızistan	Şehir ve Bölge Planlama	1
20	20	E	Kırgızistan	Şehir ve Bölge Planlama	1
21	23	E	Türkmenistan	Endüstri Mühendisliği	4
22	29	K	Kazakistan	Maliye	4
23	22	K	Kırgızistan	Sosyoloji	2
24	20	E	Tacikistan	Ekonometri	1

Araştırmanın 24 katılımcıdan oluşan örneklemini (Tablo 2), incelenen göç deneyiminin çok boyutluluğunu yansıtmaktadır. Yaşları 19 ile 29 arasında değişen katılımcılar, sosyal bilimlerden mühendisliğe kadar geniş bir yelpazedeki akademik disiplinlerde eğitim görmektedir. Örneklemdaki bu yaş ve bölüm çeşitliliği, eğitim göçü deneyiminin farklı akademik ve kişisel arka planlara göre nasıl çeşitlendiğini analiz etmek için önemli bir zemin sağlamaktadır. Bu çeşitlilik, aynı zamanda, uluslararası eğitim göçü süreçlerinin sadece tek bir boyutta değil hem bireysel hem de toplumsal dinamiklerle şekillenen karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir.

Orta Asyalı öğrencilerin eğitim göçü süreçlerini şekillendiren faktörlerden biri de ailelerinin eğitim seviyesi ve gelir durumudur. Çalışmada yer alan 24 katılımcının demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, doğum yeri, bölüm, sınıf) ve ailelerinin sosyoekonomik özellikleri (ebeveynlerin eğitim düzeyi, meslekleri, aylık gelir) bir arada değerlendirildiğinde uluslararası eğitim göçü sürecini anlamak için kritik bir temel sunmaktadır.

Tablo 3: Ailelerin Sosyoekonomik ve Mesleki Profili

Katılımcı No.	Anne Eğitim	Baba Eğitim	Anne Meslek	Baba Meslek	Aylık Gelir (TL)
1	Lisans	Lisans	Öğretmen	Öğretmen	9.600

28 Orta Asyalı Öğrencilerin Eğitim Göçü Motivasyonları ve Akademik Deneyimleri: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği

2	Lisans	Lisans	Muhasebeci	Jeolog	16.000
3	Lisans	Lisans	Ev hanımı	Şirket Sahibi	70.000
4	Ortaokul	Lisans	Ev hanımı	İnşaat İşçisi	3.200
5	Lisans	Lisans	Bankacı	Mimar	95.000
6	Lisans	Lisans	Öğretmen	Bankacı	24.500
7	Lisans	Lisans	Sağlıkçı	İşçi	14.500
8	Lisans	Lisans	Öğretmen	Öğretmen	18.500
9	Lise	Lisans	İhracat Uzmanı	İktisatçı	22.500 ³
10	Lise	İlkokul	Temizlik Görevlisi	Çiftçi	40.000
11	Lise	Lise	(Vefat etmiş ebeveyn)	İnşaat Mühendisi	20.000
12	Ön Lisans	Lise	Muhasebeci	(Vefat etmiş ebeveyn)	45.000 ⁴
13	Yüksek Lisans	Belirtmemiş	Doktor	Belirtmemiş	Belirtmemiş
14	Lisans	Lisans	Aşçı	Şoför	25.000
15	Belirtmemiş	Belirtmemiş	Ev hanımı	Çiftçi	12.000
16	Lisans	Askeri Okul	Ev hanımı	Emekli (Askeriye)	Belirtmemiş
17	Lise	Lise	Tekstil Sahibi	Atölyesi Araba Tamircisi (Usta)	72.000

³ Anne ve baba boşanmış, tabloda belirtilen aylık gelir annenin geliri.

⁴ Türkiye’de çalışan kardeşin geliriyle birlikte.



18	Lisans	Lisans	Kimya Laboratuvarı Teknisyeni	Tarih Öğretmeni	75.000
19	Lise	Lise	Ev hanımı	Maden İşçisi ⁵	25.900
20	Lisans	Yüksek Lisans	Ev hanımı	Memur (Ekonomist)	18.500
21	Lise	Lise	Ev hanımı	İnşaat Mühendisi	7.200
22	Lisans	Lisans	(Vefat ebeveyn)	etmiş Emekli (Mühendis)	48.000 ⁶
23	Lisans	Lisans	Bankacı	Pansiyon İşletmecisi	80.000
24	Lisans	Lisans	Öğretmen	Muhasebeci	16.000

Tablo 3'te gösteriler veriler Orta Asya'dan gelen öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik profillerini detaylı biçimde ortaya koymaktadır. Bu veriler, Orta Asyalı öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik profilinde iki temel bulguyu öne çıkarmaktadır; ebeveynlerin yüksek eğitim düzeyi ve gelir dağılımındaki heterojenlik. Veriler incelendiğinde, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması dikkat çekmektedir; katılımcıların büyük çoğunluğunun anne ve baba eğitiminde "lisans" seviyesinin öne çıkması, ailelerin eğitime kültürel ve entelektüel açıdan büyük önem verdiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yurtdışında eğitim görme kararında, ailelerinin sunduğu kültürel sermaye ve bilgi birikiminin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri, öğrencilerin akademik beklentilerini ve uluslararası eğitim fırsatlarına yönelme eğilimlerini artıran, nesiller arası aktarımın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Gelir düzeylerindeki geniş aralık ise, eğitim göçü sürecinin yalnızca belirli bir ekonomik sınıfla sınırlı olmadığını göstermektedir. Tablo verilerinde aylık gelirler 3.200 TL gibi düşük seviyelerden 95.000 TL gibi yüksek değerlere kadar çeşitlilik arz etmektedir. Bu durum hem düşük gelirli hem de yüksek gelirli ailelerin, çocuklarının yurtdışında eğitim görmesini prestijli ve uzun vadeli bir yatırım olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Ekonomik kaynakların farklı seviyelerde olması, ailelerin eğitim yatırımlarına yapacakları harcamaların ve sunulabilecek desteklerin de çeşitlilik göstereceğini düşündürmektedir. Bu çeşitlilik, eğitim göçü kararının, maddi olanaklarla birlikte ailelerin eğitime verdikleri kültürel ve sosyoekonomik değerin birleşimiyle şekillendiğini işaret etmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere ailelerin eğitim düzeyleri ve aylık gelirleri temel parametreler olarak ele alınmış; gelirler Türk Lirası (TL) cinsine çevrilerek standardize edilmiştir. Bu veriler,

⁵ Kumtor Altın Madeni.

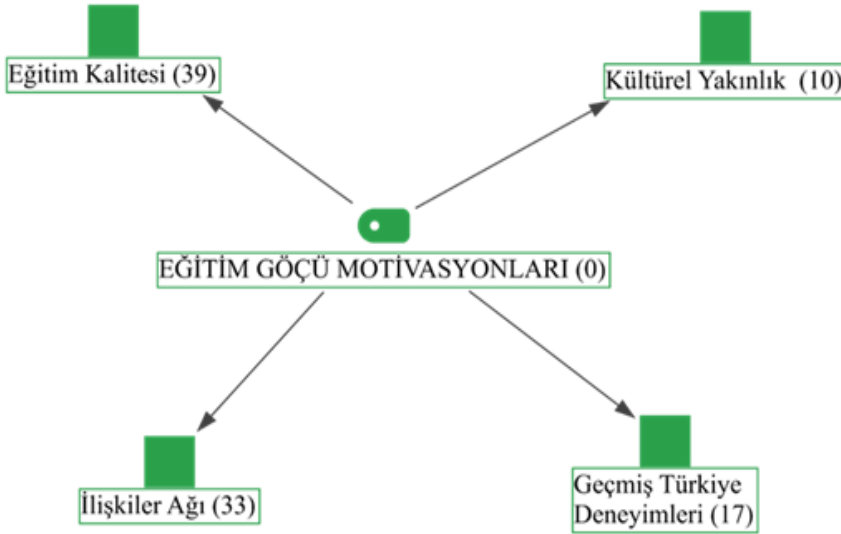
⁶ Katılımcı eğitim danışmanlığı yapıyor ve tablodaki miktar buradan elde ettiği kendi gelirini de kapsamakta.

ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve ailelerin ekonomik durumları ile eğitim göçü arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için kullanılmıştır.

Eğitim Göçü Motivasyonları

Günümüzde eğitim göçü, bireylerin akademik, sosyal ve kültürel hedeflerine ulaşmak için sınır ötesi hareketliliğini şekillendiren karmaşık bir olgudur. Türkiye, coğrafi konumu, tarihsel bağları ve eğitim olanaklarıyla Orta Asya, Afrika, Balkanlar ve Ortadoğu gibi bölgelerden gelen öğrenciler için önemli bir çekim merkezi haline gelmiştir. Bu süreçte göç motivasyonları, bireylerin kişisel deneyimleri, sosyal ağları ve kültürel aidiyetleriyle iç içe geçmektedir. Çalışmada “eğitim göçü motivasyonları” olarak kodlanan bu başlık altında da katılımcıların göçe karar verme süreçlerinde etkili olan motivasyon kaynaklarını ve deneyimlerini aktarılmaktadır. Eğitim göçü teması; eğitim kalitesi, kültürel yakınlık, geçmiş Türkiye deneyimleri ve ilişkiler ağı olmak üzere dört farklı kod ile tanımlanmıştır.

Şekil 1: Eğitim Göçü Motivasyonları Teması Kod Gösterim Modeli



Araştırmanın ana temalarından biri olan eğitim göçü motivasyonları hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 1’de görüldüğü gibidir. Bu kodlar arasında en yüksek frekansa sahip kodlar sırasıyla; eğitim kalitesi (39), ilişkiler ağı (33), geçmiş Türkiye deneyimleri (17) ve kültürel yakınlık (10) olarak sıralanmıştır. Kodlanma sıklığına eğitim kalitesi bağlamında bakıldığında, katılımcıların Türkiye’deki üniversiteleri ve eğitim sistemini, kendi ülkelerindeki alternatiflerle karşılaştırdıklarında daha üstün veya avantajlı gördüklerini ortaya koyar. Kodlanma sıklığına göre ikinci sırada yer alan ilişkiler ağı ise; aile, akraba ve arkadaş çevresinin Türkiye’de bulunması veya daha önce bulunmuş olması sayesinde edinilen bilgi ve deneyimlerin, göç kararını kolaylaştırdığını yansıtır.

“Hayalim yurt dışında okumaktı. Avrupa ya da Türkiye. Türkiye’deki eğitim sisteminin daha iyi olduğunu ve alınan eğitimle daha iyi iş bulunabileceğini söylüyorlar (K-1).”

“Eğitim çok iyi (K-2).”



“Eğitim açısından memnunum (K-4).”

“Türkiye’nin eğitim sisteminin daha iyi olduğunu düşünüyorum (K-7).”

“Diğer ülkeleri görme isteğim vardı ve buranın diploması birçok yerde geçerli olduğu için geldim (K-8).”

“Türkiye’deki eğitim Özbekistan’daki eğitimden daha iyi olduğu için Özbekistan’daki vatandaşlar benim akrabalarım ailem çok iyi bakmaktadırlar çünkü iyi bir kaliteli bir eğitim aldığımı yönündedir onların düşüncesi. Ben de öyle düşünmekteyim (K-10).”

“Eğitim olarak iyi olduğunu düşündüm için Türkiye seçtim (K-11)”

Türkiye’deki eğitimin ciddiyeti ve çalışmaya dayalı yapısı, katılımcılar için bir kalite göstergesi. Bu, onların Türkiye’yi sadece adil değil, aynı zamanda daha değerli bir eğitim destinasyonu olarak görmelerini sağlıyor. Katılımcılar, Türkiye’deki eğitim sistemini kendi ülkelerindeki sistemlere kıyasla daha modern ve yenilikçi bulduklarını ifade etmiştir.

“Buradaki üniversite sistemi Avrupa’ya daha yakın bizim ülkeyle (Kırgızistan) karşılaştırınca. Eğer kendi ülkemde okusaydım daha kolay olacaktı ama bana çok katkısı olmayacaktı (K-17).”

“Burada bilgiyi veriyor sonra nasıl anladığını istiyorlar, sadece bilgiyi istemiyorlar yorumu istiyorlar onu beğendim. Biz de öyle değil mesela. Pratik çalışmalar ve grup çalışmaları var bu daha iyi. Buradaki sistem daha iyi öğretiyor ve burası mavi diploma veriyor onun etkisi güzel (K-20).”

“Oradaki (Tacikistan) üniversiteler bu kadar büyük değil daha küçük. Burası hem sosyal çevre hem eğitim olarak daha iyi. Bazı arkadaşlar bana soruyorlar Türkiye’yi soruyorlar, gelin okuyun diyorum (K-24).”

Orta Asya ülkelerinden gelen öğrenciler, kendi ülkelerindeki eğitim sistemlerini ezbere dayalı, adil olmayan ve rüşvet (para) odaklı bulduklarını belirtirken, Türkiye’deki sistemin modern, kişisel çalışmaya dayalı ve uluslararası geçerliliği olan bir yapıda olduğunu vurgulamaktadırlar. Türkiye’nin küresel standartlarla uyumu eğitim göçü motivasyonu olarak katılımcılar arasında ön plana çıkan özelliklerden biri olarak görülmektedir. Ayrıca Türkiye’nin sunduğu eğitimin bireysel gelişimlerine daha fazla katkı sağladığını belirtmektedirler.

“Buradaki eğitim bana çok iyi geldi, Kazakistan’da daha çok ezberleme ile sınavlara giriliyor. Bizim bazı üniversitelerde sınavdan düşük alırsan para verip puanını yükseltebiliyorsun (K-16).”

“Kazakistan’daki şeyleri öğrenmişiz ya almışımız; düşük alırsan bir şey verirsin geçersin (para vermekten bahsediyor). Ben düşünüyordum ki bütün üniversitelerde bütün ülkelerde öyle ama değilmiş. Bence bu çok iyi (K-18).”

“Aslında orada mesela hala okullarda üniversitelerde Sovyet’ten gelen eğitimler kullanılıyor burada daha modern ve daha serbest bırakıyorlar öğrencileri, Kırgızistan’da ise daha sert tutuyorlar. Bir de hocalar para alıyor dersten geçirmek için ya da not yükseltmek için. Burada eğitime daha önem veriyorlar daha kaliteli diyebilirim (K-19).”

“Türkiye’deki üniversiteler daha iyi bence ve öğrenciler de daha çalışkanlar ilgililer derslere. Kütüphane çoğu zaman dolu oluyor. Bizde o kadar çalışmıyorlar bence. Ve Kırgızistan’da para

ile dersi geçmek yaygın, ben onu sevmiyorum. Çalışsan bile ödüyorsun, buraya gelmem de etkisi olan şeylerden biri de buydu K-23”

“Burada daha iyi çünkü rüşvet verme yok. Üniversitelerde çok oluyor rüşvet verme. Bunun eğitimde olması kötü, para verip yüksek notla geçiyorsun hiç çalışmadan. O yüzden buradaki Kazaklar eğitimin zor olmasına dayanamayıp geri dönüyor, 4. sınıfa geçenler çok çok az. Burada çünkü çalışmak gerekiyor para verip not almak diye bir şey yok (K-22).”

Türkiye’deki eğitim sisteminin adil ve şeffaf olması, katılımcılar için önemli bir çekim faktörüdür. Kendi ülkelerinin eğitimindeki rüşvet unsurundan dolayı Türkiye’yi daha güvenilir bulduklarını aktarmışlardır. Başarının kişisel çabaya dayalı olmasının, katılımcılar için güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu görülmektedir. Ayrıca katılımcılar Türkiye’deki eğitimin eleştirel düşünmeye odaklı bir yapıda olmasını kendileri için olumlu bir özellik olarak vurgulamışlardır.

“Mesela bize yemekhaneler çok pahalı böyle 15 liraya yemek yok buradaki gibi. Kantin de pahalı orada. Kampüs sistemi de yok o yüzden burada üniversite sistemi daha iyi. Bina olarak burası eski ve çoğu sınıf pis, bizimki yeni ve temiz oluyordu. Birkaç bina oluyor Kazakistan’da böyle büyük kampüs olmuyor. Ama daha temiz oluyor (K-22).”

“Burada daha iyi eğitim alacağım diye düşündüm. Mesela ailem Kazakistan’da oku demişti ama ben Avrupa’ya da gidebilirim diye Türkiye’yi seçtim hem daha ucuzdu. Türkiye’deki eğitim beklentilerimi karşıladı (K-22).”

Eğitim kalitesinin yanında kampüs sisteminin ve kampüs içi imkanların fazla olması katılımcıların eğitim motivasyonlarını belirleyen diğer bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların ifadeleri Türkiye’de eğitim almayı; kendi ülkelerindeki sınırlı imkanlarla Batı’daki pahalı seçenekler arasında bir köprü olarak algıladıklarını göstermektedir. Uluslararası eğitim göçü kararında sosyal ve ailevi bağlar önemli bir rol oynamıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, Türkiye’de öğrenim gören akraba, arkadaş veya tanıdıklarının deneyimlerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Özbekistanlı bir katılımcının; “Benim Dokuz Eylül Üniversitesi’ni tercih etme sebebim mahallede annemin çok yakın arkadaşının oğlu bu üniversitede okumaktaydı, ben de o yüzden bu üniversiteyi tercih ettim çok da memnunum (K-10),” şeklindeki ifadesinden göç deneyimi öncesinde ilişkiler ağından nasıl faydalandığını görmek mümkündür.

“Babam iş için Türkiye’ye gelmişti. Türkiye burslarında ilk İzmir’i istedim. Kuzenim İzmir’i önerdi, iklimi iyi, öğrenci şehri diye (K-5).”

“Daha önce annem ve babam çalışmak için geldi Türkiye’ye. Arkadaşım Dokuz Eylül’de okuyordu Sosyoloji bölümde o tavsiye etti onun tavsiyesiyle geldim. (K-11).”

“Babam 2019’da İzmir’e geldikten sonra bana Türkiye’yle ilgili güzel şeyler anlattı. Ben liseden mezun olduğumda babam bana; istersen Kazakistan’da kalabilirsin, istersen Amerika’ya ya da Türkiye’ye gidebilirsin dedi. Sonra kursta İzmir’de Dokuz Eylül var dediler, İzmir’e zaten babam gitmişti. Bir de deniz vardı burada. O zaman Dokuz Eylül’e gideceğim dedim. Bir de başvuruma ilk cevap Dokuz Eylül’den geldi, diğer cevapları beklemedim buraya geldim. (K-16).”

“Çevremdekiler İzmir okumak için daha güzel dediler o yüzden burayı seçtim (K-17).”



“Türk lisesinde okuduğum için Türkiye’deki üniversiteler hakkında çok bilgim vardı. Üniversite hakkında güzel bilgiye sahiptim, lisedeki iki hocam Dokuz Eylül mezunu. (K-13).”

Sosyal ağların eğitim göçü sürecindeki kritik rolünü göz önüne aldığımızda katılımcıların ifadelerinin, eğitim göçü kararlarının sosyal ağlar, ailevi bağlar ve öğretmen ya da aile büyüğü tavsiyeleri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, aile üyelerinin veya arkadaşların Türkiye’deki deneyimleri, öğrencilerin karar sürecinde güvenilir bir bilgi kaynağı olarak işlev görmektedir.

“Benden daha önce gelen Tacik bir arkadaş vardı o yardım etti kayıt sürecinde. Çok zorluk yaşamadım (K-24).”

“Kayıt döneminde 2020’de buraya gelmişim o zaman burada Balçova’da bir tanıdık vardı Türkmen. O yardım etti ilk geldiğimde. Yolları falan bilmiyordum o yardımcı olmuştu (K-21).”

Mevcut ilişkiler ağı yalnızca bilgi akışını sağlamakla kalmamış, aynı zamanda göç sürecindeki pratik zorlukları (konaklama, kayıt vb.) hafifletmiştir bu sayede önce göç edenler kendilerinden sonra gelenlere gerekli bilgi akışını sağlamışlardır. Katılımcıların eğitim göçü kararları, bilgi eksikliği ve belirsizlik durumlarında sosyal ağların ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

“Daha önce 5. sınıftayken ailece Türkiye’ye geldik. İstanbul’da halamlar vardı. Onların evinde 15 gün kaldık. İstanbul çok kalabalıktı ama insanlar yakındı ve yardım ediyorlardı. Burada okumak istememe ayrıca daha önce gelip görmem de etkili oldu (K-1).”

“2017’de ailemle Antalya’ya tatile geldik. Tatile geldiğimde beğendim. Denizli Pamukkale’yi ve diğer tarihi yerleri gezdik (K-5).”

“2015 yılında Antalya’ya tatile gelmişim (K-6).”

“Antalya’ya tatile gitmiştik (K-7).”

“14 yaşındayken Türk filmleri izledim, sonra tatile geldim. Türkiye’yi sevdim ve burada okumak istedim (K-7).”

“18 yaşında Antalya’ya geldim (K-8).”

“2017’de Türkiye’ye turistik amaçlı geldim gezmeye (K-21).”

Katılımcıların ifadeleri, geçmiş Türkiye deneyimlerinin eğitim göçü kararlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu deneyimler, genellikle turistik ziyaretler, ailevi bağlar veya çalışma amaçlı ikametler şeklinde gerçekleşmiştir. K-1 kodlu katılımcı, çocukken İstanbul’a yaptığı aile ziyaretinde şehrin kalabalık ancak sıcak atmosferinden etkilendiğini ve bu deneyimin Türkiye’de okuma isteğini artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, K-5, K-6, K-7, K-8 ve K-21 kodlu katılımcılar, Antalya’ya yaptıkları tatil gezilerinde şehrin doğal güzelliklerinden ve tarihi yerlerinden etkilenecek Türkiye’ye dair olumlu bir algı geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, turistik deneyimlerin bir ülkeye dair merak uyandırmada ve eğitim göçü kararları üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

“Kendi ailemden ben ve erkek kardeşim geldik Türkiye’ye. Annem Türkmenistan’da ama akrabalarımızdan buraya çalışmaya gelenler çok. Çevremden gelenlerde çok, çoğu okul için

geldiler birçoğu da çalışmak için geldiler. Burada evlenen tanıdıklarım da var onlar vatandaşlık almış durumdalar evlilik vesilesiyle (K-12).”

“Annem ben 5 yaşındayken geldi, 2006’dan 2016’ya kadar çalıştı burada. Büyük ablam var o da burada çalıştı. Annem yaşlı bakıcısıydı, ablam da çocuk bakıcısıydı. Ablam yaklaşık 2 sene çalıştı. Babam turistik olarak geldi Türkiye’ye (K-21).”

“Babam 2019’da İzmir’e 3 aylığına Foça’da askeri eğitim almak için geldi (K-16).”

Ayrıca, aile üyelerinin Türkiye’deki çalışma veya ikamet deneyimleri, katılımcılar için bir güven zemini oluşturmıştır. K-12 ve K-21 kodlu katılımcılar, ailelerinin Türkiye’de çalışmış olmasının, ülkeye dair bilgi ve güven duygusunu artırdığını belirtmiştir. Özellikle K-16 kodlu katılımcı, babasının İzmir’deki askeri eğitim deneyiminin, kendisinin bu şehri tercih etmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, ailevi bağların ve birinci elden deneyimlerin, eğitim göçü kararlarında ne kadar belirleyici olduğunu göstermektedir. Katılımcıların geçmiş Türkiye deneyimleri, eğitim göçü kararlarını şekillendiren önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur.

“Türkmen olduğum için Türkçe konuşma açısından dil problemi yaşamadım. Türkiye, dil açısından kolay olduğu için geldim. Kültür açısından bir sorun yaşamadım (K-1).”

“Türkiye ilgimi çekti ve Türk dizileri izlemeye başladım. Babam, Türkiye’deki insanların kültürü benzer diyordu (K-2).”

“Türkiye’nin Müslüman olması buraya gelmemdeki etkenlerden biri (K-3).”

“Türk kültürü kazaklara daha uygun. Babaannem orada Müslümanlar yaşıyor dedi (K-7).”

“Türkiye benim için en uygun ülke oldu, çünkü dili, dini, kültürü bizim için daha yakın, yaşam tarzları da bizimkine benziyor olduğu için ve çeşitli gezecek yerleri olduğu için ve kaliteli eğitim verdiğini düşündüğüm için buraya geldim (K-14).”

“Aslında Amerika’dan biraz korktum çünkü kültürümüz hiç aynı değildi. Türkiye daha yakındı. Bir de Müslüman olduğu için buradaki insanlar daha iyi gözüktü. Annem Türkiye’yi söyledi, kültür ve dil bize yakın, vize falan yok dedi (K-17).”

Dil, din ve kültürel benzerlikler, Türkiye’yi uluslararası öğrenciler için çekici bir merkez haline getirmiştir. Özellikle Türkçe konuşabilen veya Türkçeye aşina olan katılımcılar (K-1, K-14), dil engeli yaşamadıklarını ve bu durumun uyum sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu durum, dilsel yakınlığın, eğitim göçü sürecinde önemli bir avantaj sağladığını göstermektedir. Dini ve kültürel benzerlikler de katılımcıların Türkiye’yi tercih etmesinde etkili olmuştur. K-3 ve K-7 kodlu katılımcılar, Türkiye’nin Müslüman bir ülke olmasının ve kültürel yaşam tarzının kendilerine yakın hissettirdiğini ifade etmiştir. Özellikle K-17 kodlu katılımcı, Amerika gibi Batı ülkelerine kıyasla Türkiye’nin kültürel olarak daha yakın ve güvenilir görüldüğünü belirtmiştir. Bu durum, kültürel şok yaşama endişesinin, öğrencilerin Batı ülkelerine yönelik tercihlerini sınırlandırdığını ve Türkiye’yi daha cazip hale getirdiğini göstermektedir.

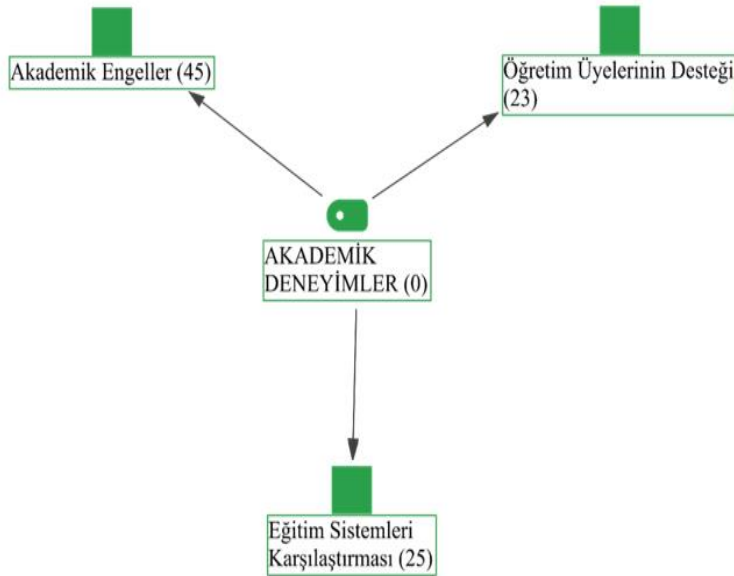
Sonuç olarak, katılımcıların Türkiye’yi tercih etmesinde kültürel yakınlık, dilsel ve dini benzerlikler, yaşam tarzındaki ortaklıklar ve popüler kültürün etkisi belirleyici olmuştur. Eğitim göçü politikalarında, bu kültürel yakınlığın daha fazla vurgulanması ve öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıracak programların geliştirilmesi, Türkiye’nin bölgesel bir eğitim merkezi olarak konumunu güçlendirebilecek bir gelecek sağlayabilir.



Akademik Deneyimler

Çalışma kapsamında “akademik deneyimler” olarak kodlanan bu başlık; akademik engeller, öğretim üyelerinin desteği ve eğitim sistemleri karşılaştırması olmak üzere üç alt kod üzerinden işlenmiştir. Bu kodlar arasında en yüksek frekansa sahip kodlar sırasıyla; akademik engeller (45), eğitim sistemleri karşılaştırması (25) ve öğretim üyelerinin desteği (23) olarak sıralanmıştır.

Şekil 2: Akademik Deneyimler Teması Kod Gösterim Modeli



Eğitim göçü sürecinde öğrenciler, yeni bir eğitim sistemine uyum sağlama çabası içinde akademik engellerle karşılaşabilirken, öğretim üyelerinin desteği gibi olumlu unsurlar bu süreci kolaylaştırabilmektedir. Katılımcıların aktardıkları deneyimler, uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki akademik yaşamda karşılaştıkları akademik engelleri ve bu engellerin eğitim süreçlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu engeller, özellikle dil yeterliliği, akademik sistemin bilinmezliği ve destek mekanizmalarının yetersizliği gibi temel sorunlar etrafında şekillenmektedir.

“Türkçe akademik dil farklı. İnkılap Tarihi dersinde zorlandım (K-1).”

“Sınavlarda zor oluyor. Bazı kelimeleri bilmediğimden cevap veremiyorum. Sınıftaki arkadaşlarla birlikte çalıştığım halde zorlanıyorum. Bölümümde Kazak çok, 10 kişi var (K-2).”

“Başlangıçta dersi anlamakta zorlanıyordum. Hocaların bazıları hızlı konuşuyordu. Teorik dersler konferans salonunda geçti. Büyük salonda duyma sorunu yaşayabiliyordum. Slaytların olması sınava hazırlanmamamda yardımcı oldu (K-3).”

“İlk önceleri hoca bir şey anlatınca anlamıyordum. Eski kelimelerden dolayı zorlanıyordum, zamanla onları öğrendim. İlk dönemler notlarım düşüktü, sonra yükseldi (K-6).”

“İlk dönem zorlandım. Akademik Türkçe zor geldi. Hocanın anlattıklarını YouTube’den dinliyordum. Soru pek sormuyordum. Diğer öğrenciler de pek sormuyor (K-8).”

“Türkçeyi bilerek geldim ama yine de dersi anlamakta, yeni kelimeleri, terimleri anlamakta biraz zorlandım (K-13).”

“İlk derste hoca anlatırken çok hızlı geçiyordu hiçbir şey anlamıyordum. Sonradan hiç çalışmadım, stres oldum, derslere bile gitmedim. Sonra online eğitime geçti, ben babamla konuştum; mühendislik okumak bana çok zor geliyor, çok stres oluyorum, istemiyorum bu bölümde kalmak dedim (K-16).”

“Geçen yıl baya zorlandım. Çünkü üniversite daha çok akademik Türkçe, derslerde de hocalar çok önem vermiyorlar sınıfta yabancı öğrenciler var mı diye akademik Türkçe ile anlatıyorlar. İlk başta zordu, bu sene daha alıştım (K-18).”

“Mesela benim için 3. sınıfa kadar çok zor oldu, hiç anlamıyordum. Çünkü biz Tömer’de normal Türkçe öğreniyorduk sokakta konuşuyorduk yani akademik Türkçe bilmiyorduk. Birinci sınıfta hiçbir şey anlamıyordum ama şimdi eski defterlerime bakıyorum, ben bunu mu bilmiyordum, diyorum. Sonra ses kaydı almaya başladım hocalar hızlı konuştuğu için sonra eve gidip ses kaydından not çıkarıyordum. Şimdi artık alıştım (K-22).”

Katılımcıların büyük çoğunluğu, akademik Türkçenin zorluğundan ve derslerdeki terminolojik karmaşıklıktan bahsetmiştir. Akademik dilin günlük Türkçe’den farklı oluşunun dersleri takip etmeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Zaman içinde, öğrenciler kendilerini geliştirerek eski kelime ve terimleri öğrenmeye başlamış, bu durumun başlangıç dönemlerindeki düşük notlarına yansımış ancak ilerleyen dönemlerde düzelmeye başladığını gözlemlemişlerdir (K-6). Genel olarak, öğrenciler üniversiteye başladıklarında Türkçe’yi bildiklerini ancak akademik düzeydeki dil kullanımının, yeni kelime ve terimlerin yoğunluğunun onlar için hala ciddi bir zorluk teşkil ettiğini belirtmekte, bu durumun hem ders içeriğini anlamalarını hem de sınavlarda başarılı olmalarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir (K-13, K-18).

“Bir de benim kendi fikrim bu üniversite yabancı öğrencileri alıyor evet, yabancı öğrenci sınavından da geçip geliyoruz evet ama bu gelen bir sürü yabancı öğrencilere rehberlik eden kimse yok. Öğrenci işleri de yabancı öğrenciler konusunda pek çok bilgili ve ilgili değiller, çok rehberlik yapabilen, ilgilenen hocalarımızda yok diyebilirim. Çünkü evet belli aşamalardan geçerek kazanıyoruz üniversiteyi ama sonuçta bu ortamın sistemine yabancıyız, bir de yabancı ülkeden geldiğimizi hesaba katarsak. Bu konuyu eksik buluyorum ve çalışmalar yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çoğu yabancı öğrenci derslerinden veya dönemlerinden kalıyorlar, geneli sistemi bilmediklerinden dolayı kalıyorlar. Bir yabancı öğrenci olarak söyleyebilirim ki, evet bizlerden senelik okul ücreti alınıyor ama okula gelince bir yönlendiren veya bir yönelge yok. Eksik kalıyorlar. Bu konu üzerine düzenleme getirilmeli bence. Çünkü çevremden duyuyorum sisteme adapte olamayıp, okulu bırakıp gidenler var. Evet bizde araştırabiliriz kendimizce ama sonuçta buranın yabacısıyız. En azından başlangıç noktamızda bizlere fikir desteği sunsalar ne güzel olur. En azından başlamadan önce nereden nasıl başlayacağımızı kavramış oluruz (K-12).”



“Sonra Türkiye’de üniversite sistemi nasıl onu da bilmiyorum. Burada mesela en azından bir derste yabancı öğrencileri toplayıp bir öğretseler diye düşündüm ama hiçbir şey anlatmadılar. Hiçbir şey bilmiyordum o zaman. Mesela ikinci sınıfa geçmek için ortalamanın belli bir seviyede olması gerektiğini bilmiyordum. Sınavların nasıl olduğunu bilmiyordum. Böyle bir destek hizmetinin yabancı öğrencilere yönelik olması gerekiyor. Diğer bölümlerde okuyan arkadaşlar da hiçbir şey bilmiyor, Türk öğrencilere sorup onlardan öğreniyor. Bir de bütün uluslararası öğrencileri toplayıp oryantasyon yapılır diye düşünüyordum o da yoktu. Tam olarak sistemi anlatmalarını isterdim, genel oryantasyon çok yüzeyseldi. Dokuz Eylül sitesindeki bilgilere baktım ama çok zor dille yazılmıştı Rusya’ya çevirsem bile terimlerden dolayı anlamak çok zor geldi. Daha basit bir dille bize geçme notu, sınav sistemi gibi Türk öğrenciler için basit olan ama bizim için hiç bilmediğimiz şeyleri anlatmalarını isterdim (K-16).”

“Yabancı öğrencilere daha detaylı anlatılabilir diye üniversite sistemi (K-17).”

“Mesela ilk geldiğimde bloklar nerede derslikler nerede, hangisi nerede bilmiyordum. Çoğu şeyi sonradan öğrendik, bazı arkadaşlarım sınıfta kaldıkları zaman sınıf geçmek için ortalamanın belli bir sınırı olduğunu öğrendiler (K-18).”

“İlk başta rehber gibi bir şey olsaydı üniversite ile ilgili her şeyi anlatsaydı çok güzel olurdu. Mesela geçmek için kaç ortalama olmalı, sınavlar nasıl oluyor gibi şeylerin rehberi olsa çok iyi olurdu. Bence bunların hepsi Türkçe ’de var ama biz bunlar akademik olduğu için anlamıyorduk. Mesela Kazak öğrencilerden birisi rehber olup yeni gelen Orta Asyalı öğrencilere bunları anlatabilir. Mesela biz yemekhaneyi bile bilmiyorduk ben sonradan öğrendim. Kart sistemini bilmiyordum (K-18).”

Bizden daha üst sınıftaki öğrencilerden öğrendim bilmediğim şeyleri, üniversitenin bir etkisi olmadı (K-24).”

Katılımcıların neredeyse tamamı, üniversitelerin yabancı öğrencilere yönelik rehberlik ve oryantasyon hizmetlerinin yetersizliğini vurgulamıştır. Üniversiteye geldikten sonra öğrencilerin sistemle tanışmaları ve adaptasyon sağlamaları için yeterli rehberlik hizmeti sunulmadığını vurgulanmaktadır. Üniversitenin öğrenci işleri ve akademik danışmanlık hizmetlerinin, yabancı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve yönlendirmeyi sağlayacak düzeyde olmadığı, dolayısıyla öğrencilerin üniversite ortamının işleyişine yabancı kalmaları sonucu akademik başarısızlıkların ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Üniversite bünyesinde yabancı öğrencilere yönelik kapsamlı bir oryantasyonun veya rehberlik programının eksikliği, öğrencilerin sisteme dair bilgi boşluklarını tamamlamakta güçlük çekmelerine neden olmakta, bu durum ise öğrencilerin akademik süreçlerde ve günlük idari işlemlerde zorluk yaşamalarına yol açmaktadır. Bu eksiklik, öğrencilerin sistemle ilgili temel bilgileri sonradan, genellikle daha üst sınıflardaki öğrencilere danışarak öğrendiklerini göstermektedir. Ayrıca, üniversitenin mevcut bilgilendirme materyallerinin, özellikle Dokuz Eylül sitesindeki bilgilerin, akademik Türkçe’nin karmaşık yapısı ve teknik terimlerin yoğunluğu nedeniyle yabancı öğrenciler için anlaşılır olmaktan uzak olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcılar, üniversitenin yabancı öğrencilere yönelik oryantasyon programları, danışmanlık hizmetleri ve bilgilendirici kılavuzlar gibi uygulamaları güçlendirmesi gerektiğini savunurken, bu tür düzenlemelerin başlangıç aşamasında öğrencilere fikir desteği sunarak, uyum süreçlerini kolaylaştıracağını ve genel öğrenci başarısını artıracığını öne sürmektedir.

“Genel olarak hocalar çok iyi davranıyorlar (K-2).”

“Hocaların bazılarıyla çok iyi iletişim kuruyorum (K-3).”

“Hocaların yaklaşımı iyi eşit mesafede, olumsuz bir durum yok (K-4).”

“Hocalarımın yaklaşımları olumlu (K-5).”

“Hocalarımla bu zamana kadar herhangi bir anlaşmazlığım olmadı, her ne danıştıysam yardımcı olmaya çalıştılar (K-12)”

“Hocalar çok yardım ediyor. Mesela matematik hocası çok çalıştığımı görüyor ama sınavlardan iyi almadığımı görünce kendisi şey dedi; sen benim odama gel istersen sınav kağıdına bak, nerelerde hata yaptığına bak. Diğer hocalarda anlamadığın bir şey olursa dersin sonunda sorabilirsin diyorlar (K-16).”

“Yaklaşımları iyi. Anlamadığımda soru sorabiliyorum. Yardım ediyorlar. Hocalar iyi (K-17).”

“Geçen dönem hocalarla konuştum bu durumu (sınavda akademik Türkçe ile yazma konusundan bahsediyor) ve bu etkili oldu bu dönem daha iyi oldu sınavlarda. Bir kere de klasik bir sınavda zor bir kelime vardı ne olduğunu anlamamıştım gözetmenlerden yardım etti sağ olsun orada. Daha basit kelimelerle anlattı. İşte mesela sınavlarda anlamadığım kelimelerde yardım ediyorlar, derste de bana bakarak anladınız mı diyor, Orta Asyalı olarak bir tek ben varım sınıfta. Mesela geçen sene hocalara yaklaşp soru sormaya çekiniyordum bu sene hocalar kendileri beni motive ediyor (K-18).”

Uluslararası öğrencilerin hiçbirinin öğretim üyeleriyle yaşadıkları olumsuz bir deneyim bulunmamakta ve genel olarak öğrenciler, öğretim üyelerinin destekleyici tutumlarını vurgulamaktadır. Öğrencilerin bazıları, belirli öğretim üyeleriyle iyi bir iletişim kurduklarını ve her türlü sorularına yanıt bulabildiklerini ifade etmişlerdir, bu da öğretim üyelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine, eksikliklerini görüp üzerine eğilebilmelerine olanak tanımaktadır.

Eğitim göçü yapmış yabancı öğrenciler, öğretim üyelerinin yaklaşım ve desteğini olumlu bulmakta; bu durum onların akademik ve sosyal entegrasyon süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim üyelerinin sağladığı bireysel ilgi ve destek, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların aşılmasında ve akademik başarılarının artmasında kritik bir etken olarak öne çıkmaktadır. Öğretim üyelerinin hem bireysel sorunlara duyarlı olmaları hem de genel yaklaşımda eşitlik gözetmeleri, öğrencilerin güven ve motivasyonunu artıran önemli faktörler olarak öne çıkan bulgular arasındadır.

“Ders programları çok yoğun. Proje grup ödevleri çok yoğun (K-2)

“Türk eğitim sistemi kolay değil (K-5).”

“Okulda zorlandım, özellikle Osmanlıca dersinde. Eski Edebiyat dersinin terimlerini anlamakta zorlandım. Hoca anlatıyor, anlayamadığım yerler için internete bakıyor veya arkadaşlara soruyordum (K-7).”

“Özbekistan’daki eğitim sistemi benim okuduğum zamanlarda 9+3 yani 12 yıllık zorunlu eğitim vardı sonra da sistem değişti 11 yıllık zorunlu eğitim geldi liseler kapatıldı üniversite



sistemi ise Özbekistan'da üniversiteler ücretlidir ve bu çok da yüksek bir ücrettir o yüzden de Özbekistan nüfusunun çoğu okumakta zorlanır. Benim babam hep şey derdi üniversiteye girmek kolay devam ettirmek zor derdi Özbekistan'daki üniversitelerden biliyordum kuzenlerim okuyorlardı ne kadar zorlandıklarını ama Türkiye'deki üniversiteler Özbekistan'daki zorluklara göre 3 kat daha zordur diyebilirim aşırı zorlayıcı vize final olması bazı hocaların da vizelere finallere dahil etmesi bunlar biraz yorucu oluyor (K-10).”

“Eğitim sistemlerimiz arasında elbette ki farklar var. Bizde üniversiteler beş senelik eğitim veriyor. Dört senelik eğitim veren üniversite yok, beş ve iki senelik üniversite eğitimleri var. Verilen dersler tamamen farklı, işlenen konular tamamen farklı. Birde bizde ortaokul, lise ve üniversiteler başta olmak üzere okul formalarımız var. Üniversitelerde kızlar kırmızı uzun elbise giyerken, erkekler siyah takım elbise giyiyorlar. Lisede de kızlar yeşil uzun elbise giyerken, erkekler siyah takım elbisedeler yine (K-12).”

“Burada bir dersten kalırsan sonraki sene alabilirsin. GPT sistemi var (bizde bazılarında var). Öğrencilerin de üniversitede 4 yıllık eğitim alma süreçleri 4ten daha fazla yıl alabiliyoruğu. Bizde çoğunu tam 4 yıl sonra mezun oluyorlar, seneye kalma pek yaygın değil Türkiye'deki gibi (K-14).”

“Ben Kırgızistan'da üniversite eğitimini almadığım için orada sistem nasıl bilmiyorum, sadece Kırgızistan'daki liselerde okudum ama Kırgızistan üniversitelerinde okumadım o yüzden çok iyi bilmiyorum farklılıkları, ama bence duyduklarım göre burada daha iyi eğitim veriliyor ve dil olarak farklı dil sistemi de mesela Kırgızistan'da bir yılda sadece iki kere sınav oluyorsa burada 4 kere sınav oluyor, iki vize ve iki final olarak. Onun dışında dil olarak burada İngilizce “Türkçe dilde eğitim oluyor, Kırgızistan'da Kırgızca, Rusça, bazen İngilizce bazen Türkçe yani üniversiteye göre değişiyor (K-14).”

“İlk sene dinlerken anlamıyordum hatta Kazakistan'a bile dönmeyi düşünüyordum. Çünkü ilk başta gerçekten zordu. Buradaki amfiler büyük bazen hocalar sessiz konuşuyorlardı duyamıyordum. Hiç yabancıları varmış gibi anlatmıyorlardı direkt Türklere anlatıyormuş gibi anlatıyorlardı. Biz de ona uyum sağlamaya çalışıyorduk (K-18).”

“Türkiye'de başlangıç bizden bir ay sonradan oluyor. Burada hocalarla öğrenciler arasındaki iletişim daha samimi. Biz çok saygı duyuyoruz hocalar. Mesela bizim dersimizde Türk sınıf arkadaşları bitirelim diye söyleyebiliyorlar ya da yorulduk diye açıkça söyleyebiliyorlar. Biz yapamıyoruz böyle hocamıza çünkü yaparsak çok saygısız bir davranış olur. Burada farklı biraz, öğrenciler rahat ve cesur (K-23).”

“Burada giyim serbest, uzun saç, sakal serbest olması iyi, Tacikistan'da üniversitede de serbest değil. Orada dersler daha az buraya göre. Eğitim Türkiye'de daha zor. Burada bir de hocalara para verilmiyor dersi geçmek ya da not yükseltmek için o da iyi bence. Okuyorsun çalışıyorsun sınavlardan geçmek için kendi hakkınla böyle daha iyi (K-24).”

“Oradaki üniversiteler bu kadar büyük değil daha küçük. Burası hem sosyal çevre hem eğitim olarak daha iyi. Bazı arkadaşlar bana soruyorlar Türkiye'yi soruyorlar, gelin okuyun diyorum (K-24).”

Katılımcılar, Türk eğitim sisteminin müfredat yoğunluğu ve değerlendirme yöntemleri bağlamında, kendi ülkelerindeki eğitim sistemiyle karşılaştırdıklarında daha yüksek akademik baskı altında olduklarını ifade etmektedirler. K-10'daki açıklamada Özbekistan'daki eğitim sistemi ile Türk eğitim sistemi arasındaki farklılıklar, yalnızca akademik zorlukların niceliksel

yönleriyle değil, aynı zamanda sisteme entegre edilmiş değerlendirme stratejileri ve uygulama biçimleriyle de kendini göstermektedir. Özellikle, Türk sisteminde öğrenciler ile öğretim üyeleri arasındaki daha samimi ve esnek iletişim tarzı, bazı yabancı öğrenciler tarafından olumlu bir uyum mekanizması olarak algılanırken, diğer taraftan altyapısal ve müfredattan kaynaklı farklılıklar adaptasyon sürecinde önemli zorluklar teşkil etmektedir. Akademik anlamda değerlendirildiğinde, bu bulgular eğitim sistemlerinin yalnızca akademik içerik ve yapıdan ibaret olmadığını, aynı zamanda kültürel sermaye, sosyal normlar ve kurumsal düzenlemeler çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir.

Genel olarak bu bulgular; eğitim göçü yapan yabancı öğrencilerin akademik deneyimlerinin, sadece ders içerikleri ve öğretim yöntemleriyle değil, aynı zamanda dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve kurumsal destek mekanizmaları çerçevesinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonunu artırmak için kapsamlı oryantasyon programları, rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi ve eğitim sistemlerinin yabancı öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanması gerekmektedir..

Sonuç

Orta Asyalı öğrencilerin Türkiye'yi bir eğitim göç noktası olarak seçmelerinde, “eğitim sermayesi” ve “sosyo-kültürel sermaye” olarak kavramsallaştırılabilecek iki ana çekim faktörünün etkileşiminin belirleyici olduğu bu araştırmanın ulaştığı sonuçtur. Algılanan yüksek eğitim kalitesi ve modern akademik yaklaşımlar birinci grubu oluştururken; kültürel ve dinsel yakınlık, mevcut sosyal ağlar ve özellikle pozitif turistik deneyimler sosyo-kültürel çekim unsurları olarak öne çıkmaktadır. Nitekim turistik ziyaretler yoluyla edinilen ülkeye dair “tanıdıklık” ve “güven” hissi, eğitim göçü kararını pekiştiren özgün bir faktör olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, Orta Asya’dan gelen öğrencilerin Türkiye’de eğitim almayı tercih etmelerinde çok boyutlu ve birbirini etkileyen faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin göç kararını şekillendiren başlıca faktörlerin; Türkiye’nin eğitim kalitesine dair algı, modern akademik yaklaşımlar, kültürel ve dilsel yakınlık, güçlü aile ve sosyal ağ desteği ile ülkeyi ilk tanıma süreçlerinde edinilen turistik deneyimlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Özellikle dikkat çeken turizm etmeni katılımcıların bir kısmının Türkiye’yle ilk temaslarını turistik ziyaretler aracılığıyla gerçekleştirdiğini göstermiştir. Bu turistik deneyimler, öğrenciler üzerinde ülkenin kültürü, yaşam tarzı ve sosyal ortamı hakkında olumlu bir izlenim bırakmış; Türkiye’nin tanıdık ve güvenilir bir ortam olarak algılanmasına katkıda bulunmuştur. Böylece, turistik amaçlarla gerçekleştirilen ziyaret deneyimleri ve olumlu algılar eğitim göçü kararını destekleyici bir temel oluşturmuştur. Bu durum, Türkiye’nin hem kısa süreli ziyaretlerde hem de uzun vadeli eğitim amaçlı göçte çekim gücünü artıran önemli bir faktördür.

Katılımcıların ifadelerine yansıyan bulgular, Türkiye’de sunulan yüksek eğitim kalitesinin ve modern öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin kendi ülkelerindeki geleneksel ve çoğu zaman ezbere dayalı eğitim sistemlerine kıyasla belirgin bir avantaj olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, Türkiye’nin uluslararası eğitim alanında bir çekim merkezi olarak konumlanmasında önemli bir itici güç olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca, kültürel yakınlık, öğrencilerin yabancı bir ortamda yaşama ve öğrenme kaygılarını azaltan, adaptasyon sürecine olumlu yönde katkı sağlayan temel etmenler olarak öne çıkmaktadır.



Bununla birlikte, akademik süreçte ortaya çıkan bazı engeller de göz ardı edilmemelidir. Katılımcılar, akademik Türkçe'nin akademik kullanımdaki dilsel zorluğu, üniversitenin sunmuş olduğu oryantasyon ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği gibi problemlerle karşılaşmışlardır. Özellikle, akademik dilin karmaşıklığı ve derslerde kullanılan teknik terimlerin anlaşılmasında yaşanan güçlükler, öğrencilerin başlangıç dönemlerinde adaptasyon sürecini zorlaştırmış; bu durum, ders başarısında olumsuz yansımalar yaratmıştır. Öğretim üyelerinin bireysel destek ve ilgi göstermesi, bu engellerin aşılmasında kısmi olarak yardımcı olmuşsa da, sistematik bir rehberlik ve oryantasyon eksikliği, öğrencilerin uzun vadeli akademik başarısını tehdit eden önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası öğrencilerin akademik takvim başlamadan önce üniversite ve not sistemi hakkında detaylı bir şekilde oryantasyona ihtiyaç duydukları katılımcıların tamamının ortak kanısıdır.

Sonuç olarak, Türkiye'de eğitim almayı tercih eden Orta Asya öğrencilerinin karar süreçlerinde; yüksek eğitim kalitesi, modern öğretim anlayışı, kültürel ve dilsel yakınlık, sosyal ağ desteği ve geçmişte yaşanan olumlu turistik deneyimlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, ülkeye yönelik ilk turistik ziyaretlerin, öğrencilerin Türkiye'ye adaptasyon sürecini kolaylaştıran ve eğitim göçü kararını destekleyen önemli bir etken olduğu vurgulanmalıdır. Elbette yaşanan çağın dijital yönü de unutulmamalıdır, bu dijital etkinin; eğitim göçü gerçekleştiren katılımcıların sosyal medya üzerinden "dijital dayanışma" gerçekleştirerek sorunlarını çözmelerinde yardımcı olduğu da saptanmıştır. Araştırmaya konu olan ülkelerin tamamının çeşitli sosyal medya haberleşme uygulamaların ülkelerine özel ve İzmir ilini kapsayan grupları mevcuttur.

Yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrenciler için geliştireceği kapsamlı oryantasyon, danışmanlık ve dil destek programları, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini kolaylaştıracak, aynı zamanda Türkiye'nin uluslararası eğitim piyasasındaki rekabet gücünü artıracaktır. Ayrıca, turistik deneyimler gibi ön temas unsurlarının bilinçli bir şekilde desteklenmesi, potansiyel öğrenciler arasında olumlu bir algı yaratmada ve göç kararını güçlendirmede etkili bir strateji olarak değerlendirilebilir. Özellikle Türk öğrenciler için alışlagelmiş üniversite sistemi hakkında neredeyse hiçbir şey bilmeden eğitime başlayan uluslararası öğrenciler için temel düzeyde yükseköğrenim sistemini anlatacak yüz yüze ya da çevrimiçi oryantasyon çalışmaları da etkili olacaktır. Böylece, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçleri iyileştirilerek, Türkiye'nin uluslararası eğitim pazarındaki konumu daha da güçlenmesi sağlanacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, turistik deneyimlerin eğitim göçüne etkisinin daha ayrıntılı incelenmesi ve uygulamaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi, bu alandaki literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın saha görüşmesi sürecine değerli destekler veren Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nün uluslararası öğrencileri, Aygül Atabeyova, Enetach Tatova, Salokhiddin Mukhammadiev ve Erkeaiym İsmaylova'ya katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. Nobel Yayınları.
- Bartram, D., Poros, M. V. ve Monforte, M. (2019). *Göç meselesinde temel kavramlar* (Çev. I. Ağabeyoğlu Tuncay). Hece Yayınları.

Beşirli, H. (2011). *Türkiye'ye yüksek öğrenim görmeye gelen yabancı uyruklu öğrenciler üzerine sosyolojik bir çalışma*. Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Çermik, E. Ö. (2020). *Yabancı öğrencilerin Türkiye'yi tercih etme nedenleri, gelecekle ilgili kariyer beklentileri ve göç niyetleri üzerine nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi.

Ergin, G., ve Türk, F. (2010). Türkiye'de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-41.

Ertürk, Y. E., Beşirli, H. ve Dursun, T. (2004). *Türk cumhuriyetleri öğrencilerinin Türk dünyasına bakışları*. Siyasal Kitabevi.

Eşiyok, H., ve Gülcan, B. (2021). Türkiye'de yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin turist davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(9), 791-814.

Frolov, S. S. (2008). *Obshchaya sotsiologiya*. Prospekt.

Ghanbarlou, R. M. (2019). Uluslararası öğrencilerin eğitim amaçlı Türkiye'yi seçme nedenleri üzerine nitel bir çalışma. (Ed. Yardım vd.), *Türkiye'de uluslararası öğrenci olmak*, 77-91. Çizgi Kitabevi.

Güven, S., ve Alkar, E. (2022). Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye göç etme nedenleri ve yaşam memnuniyetlerine ilişkin bir araştırma: Tıp ve diş hekimliği fakülteleri lisansüstü öğrenciler örneği. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 5(1), 31-42.

Karymbaeva, Z. (2020). Türkiye'nin büyük öğrenci projesi: Orta Asya Cumhuriyetleri örneğinde. (Ed. M. A. Bolat ve O. Akgül), *Türkiye'de uluslararası öğrencilik*, 179-194. Harf Yayınları.

Kaygalak, S. (2009). *Kentin mültecileri: Neoliberalizm koşullarında zorunlu göç ve kentleşme*. Dipnot Yayınları.

Kökalan Çımrın, F. (2023). Tez yazımı için bir rehber: Ontolojiden metodolojiye genel bir bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 317-332.

Macionis, J. J. (2008). *Sociology*. Pearson Education International.

Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I* (8. baskı). Siyasal Kitabevi.

Özay, T. (2023). Uluslararası öğrencilerden Türk ekonomisine yıllık 3 milyar dolar. *BusinessWeek Türkiye*. <https://www.businessweek.com.tr/haberler/uluslararasıogrencilerden-turk-ekonomisineyillik-3-milyar-dolar-2342666> (Erişim Tarihi: 05.07.2024)

Özoğlu, M., Gür, B. S., ve Coşkun, İ. (2015). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler*. Seta Yayınları.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE.



Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (Çev. A. Tüfekçi Akcan ve S. N. Şad). Pegem Akademi.

Snoubar, Y. (2017). *Uluslararası öğrencilerin sorunları ve sosyal hizmet gereksinimleri*. Gece Kitabevi.

TRT-2 (2024) *Göçle Giden Göçle Gelen Bölüm Bir* https://www.trtturk.com.tr/programlar/gocle-giden-gocle-gelen/trt-turk-gocle-giden-gocle-gelen-1-bolum_5762. (Erişim Tarihi: 29.09.2024).

Uluslararası Göç Örgütü. (2013). *Göç terimleri sözlüğü* (Çev. B. Çiçekli).

Willig, C. (2022). *Introducing qualitative research in psychology* (4th ed.). Open University Press.

Yükseköğretim Kurulu. (2022). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası görünürlüğü çalıştırı*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yuksekogretimde-uluslararasilasma-ve-turkiye-deki-universitelerin-uluslararasi-gorunurlugu-calistayi> (Erişim Tarihi: 25.11.2024).

Yükseköğretim Kurulu. (2025). *Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*. Yükseköğretim Kurulu İstatistik. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 01.03.2025).

EXTENDED ABSTRACT IN ENGLISH

Educational Migration Motivations and Academic Experiences of Central Asian Students: The Case of Dokuz Eylul University

This study examines the motivations and academic experiences of students from Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, Turkmenistan, and Tajikistan who have chosen to pursue higher education in Türkiye. While existing literature highlights academic quality, cost-effectiveness, and cultural proximity as the principal push and pull factors in international student migration, our findings introduce an additional, understudied influence: prior tourist visits to Türkiye. Furthermore, this research considers how students' socio-economic backgrounds—specifically parental education levels and family income—affect their ability to study abroad.

The investigation addresses four core research questions:

1. What are the primary push and pull factors driving Central Asian students to select Türkiye for their university education?
2. In what ways do earlier tourism experiences shape students' perceptions of Türkiye and inform their educational decisions?
3. Which challenges do these students encounter when adapting to Türkiye's academic environment?
4. How does socio-economic status influence their educational migration trajectories?

Employing a qualitative, phenomenological design, data were collected through semi-structured, face-to-face interviews with 24 purposively sampled students at Dokuz Eylül University. This sampling strategy ensured demographic and disciplinary diversity. Each

interview, lasting between 45 and 60 minutes, was transcribed verbatim. A thematic analysis was then conducted in MAXQDA 2024, using open, axial, and selective coding to extract recurring themes related to motivations, academic adaptation, and personal migration narratives.

Results underscore the significance of cultural and linguistic affinity: participants frequently described Turkish culture as welcoming and familiar, attributing this to shared historical ties and common religious traditions. Such affinity served to mitigate the anxiety typically associated with international relocation. Moreover, strong social networks—comprising family members, friends, and alumni who had previously studied in Türkiye—provided tangible guidance and encouragement throughout the decision-making process.

A novel and striking finding is the role of prior tourist visits in educational migration. Many students had traveled to Türkiye as tourists before enrolling in a degree program. Their positive tourism experiences—ranging from ease of navigating urban infrastructure to engaging with local social life—informed their later choice to study long-term in the country. This “tourist-to-student” trajectory functions as a psychological and emotional bridge, complementing traditional motivators of academic reputation and affordability.

Socio-economic analysis revealed that students from higher-income families or with better-educated parents faced fewer financial barriers to international study. Conversely, those with limited resources highlighted the crucial importance of scholarships and financial aid schemes. Participants recommended that higher education institutions and policymakers expand and publicize such support mechanisms to democratize access to Turkish universities.

Notwithstanding the overall positive perceptions, students reported adaptation challenges, particularly regarding Turkish academic language proficiency and the absence of comprehensive orientation programs for international cohorts. Participants advocated for structured language support courses and culturally tailored orientation sessions to facilitate smoother academic integration.

In conclusion, this study offers a multifaceted understanding of Central Asian students’ migration to Türkiye, demonstrating that academic quality, cost-effectiveness, cultural familiarity, social networks, and—significantly—prior tourist experiences jointly shape their decisions. These insights suggest that educational recruitment strategies should adopt a holistic approach, integrating tourism promotion as a soft-power tool alongside enhanced scholarship offerings and robust orientation and language support. Future research could pursue longitudinal designs tracking graduates’ career trajectories or conduct comparative studies across different regions to assess the generalizability of the “tourist-to-student” pathway and further elucidate the complex interplay of cultural, economic, and experiential factors in international student migration.

