

T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ARTIK ESKİ BEN DEĞİLİM: ERASMUS DENEYİMİ YAŞAYAN
GENÇLERİN YÜKSEKÖĞRENİM ALGILARI, BEKLENTİLERİ VE
STRATEJİLERİ

DOKTORA TEZİ

Ebru MOÇOŞ KARAKAŞ

Sosyoloji Anabilim Dalı

Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Meral ÖZBEK BOSTANCIOĞLU

ŞUBAT 2024

T.C.
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ARTIK ESKİ BEN DEĞİLİM: ERASMUS DENEYİMİ YAŞAYAN
GENÇLERİN YÜKSEKÖĞRENİM ALGILARI, BEKLENTİLERİ VE
STRATEJİLERİ

DOKTORA TEZİ

Ebru MOÇOŞ KARAKAŞ

Sosyoloji Anabilim Dalı

Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Meral ÖZBEK BOSTANCIOĞLU

ŞUBAT 2024

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
 - Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Ücret karşılığı başka kişilere yazdırmadığımı (dikte etme dışında), uygulamalarımı yaptırmadığımı,
 - Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı
- beyan ederim.

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının olgunlaşıp ortaya çıkması uzun zaman aldı, bu zamanda pek çok kişinin emeği geçti, katkısı oldu. Burada ismini anmayı unutacaklarımdan şimdiden af diliyorum. Ancak hiç kuşkusuz bu çalışmanın ortaya çıkmasında başta tez danışmanım Prof. Dr. Meral Özbek'e, tezin konusunun şekillenme sürecindeki fikirleri, destekleri, yol göstericiliği; yazma sürecindeki yüreklendirmeleri, her bir cümlemi titizlikle ele alarak ayrıntılı önerilerini paylaştığı için müteşekkirim. Tez komitesinin değerli üyeleri Prof. Dr. Sibel Yardımcı ve Prof. Dr. Ebru Oğuz yapıcı öneri ve katkılarıyla her zaman yanımda oldular, izleme süreçlerimi kolaylaştırdılar, onlara ayrıca teşekkür etmeliyim. Tez savunma jürimde yer alan hocalarım Prof. Dr. Kenan Çayır ve Doç. Dr. Hakan Yücel'in eleştirileri, önerileri ve katkıları tezin bazı bölümlerinin şekillenmesinde oldukça önemli oldu. Onlara tez savunma jürisinde yer aldıkları ve sundukları katkılar için ayrıca teşekkür ederim.

Prof. Dr. Yıldırım Şentürk'e ve İSTAG'daki arkadaşlarıma özellikle yöntem üzerine ufuk açıcı düşünme ve tartışmalarımız için teşekkür etmeliyim. Kıymetli hocam ve arkadaşım Doç. Dr. Tülin Ural özellikle bu tezin yazılma ve bölümlerinin ortaya çıkma aşamasında hep telefonun diğer ucundaydı, içinden çıkamadığım kimi sorularıma yanıt ararken önerileri, eleştirileri ve desteğiyle yol gösterici oldu. Katkıları için kendisine ne kadar teşekkür etsem azdır.

Arkadaşlıkları, destekleri, fikir ve önerileri ile her zaman yanımda olan Begüm, Evrim, Ebru, Derya, Arda, Ayşen, Nurdan, Zeynep, Tutku ve Emine'ye teşekkür etmeliyim. Kaynak ve kitap arayışlarım sırasında kütüphanesini bana cömertçe açan ve son okumaları titizlikle yapan Coşkun'a ayrıca minnettarım.

Berna Uçarol ve Nacide Berber'le beraber başladığımız doktoranın her döneminde koşulsuz bir dayanışma içinde olduk. Bu süreçte malzemeyi ele alma, kodlama, yazma gibi süreçlerde yol yöntem, bilgi, fikir pek çok şeyi paylaştık. Onlara ufuk açıcı paylaşımları ve dostlukları için teşekkür ederim.

Saha çalışması boyunca deneyimlerini büyük bir içtenlikle ve güvenle aktaran tüm gençlere ayrı ayrı teşekkür ederim. Onların içtenlikle paylaştığı deneyimler bu tezin en önemli kısmını oluşturuyor. Diğer yandan yıllar içinde görüştüğüm gençlere ulaşmama yardımcı olan pek çok kişi ve kurum oldu. İsimlerini tek tek sayamayacağım kadar çoklar. Özellikle samimiyetle yardımcı olan üniversitelerin uluslararası ofis çalışanlarına, Erasmus koordinatörü hocalara, ilgili rektör yardımcılara bu süreçteki destek ve bilgi paylaşımlarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak annem ve kardeşlerime, canım kızım Deniz Vera'ya teşekkür etmeliyim. Vera'nın varlığı, masa başındaki uzun saatlerin yorgunluğunu azalttı, bana neşesi, enerjisi ile güç verdi. Ve bu tezin uzun, inişli çıkışlı yollarının en yakın şahidi, ortağı ve bu süreçte en büyük destekçim, eşim, sevdiğim Çelik'e sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xi
ÖZET	xiii
SUMMARY	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Türkiye’de Üniversite Gençliğinin Durumu.....	6
1.2. Türkiye’de Üniversite Eğitiminin Durumu	9
1.3. Eğitim ve İstihdam Krizi Arasında Bir Kuşak.....	11
1.4. Araştırmanın Kapsamı ve Tasarımı	13
1.5. Araştırma Süreci	19
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve TARİHSEL SÜREÇLER	27
2.1. Kapitalist Toplumda Eğitim.....	30
2.1.1 Modern devlet, yurttaş eğitimi ve toplumsallaşma.....	31
2.1.2. Refah devleti dönemi ve yükseköğretimin yaygınlaşması.....	34
2.1.3. Neoliberalizm, yükseköğretimin yaygınlaşması ve diploma enflasyonu.....	37
2.2. Kapitalist Eğitim Anlayışının Eleştirisi: Eleştirel Pedagoji.....	42
2.2.1. Eleştirel pedagojinin “eleştiri dili”	44
2.2.2. Eleştirel pedagojinin “imkan dili”	48
3. ERASMUSA İTEN NEDENLER: ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ ve HAYAL KIRIKLIKLARI	52
3.1. Sınav Maratonu ve Üniversiteye Tükenmiş Gelmek	53
3.2. Bölüme Karar Verebilmek: Puan ve İsteklerin Ortalamasını Almak.....	57
3.3. Üniversitede İlk Zamanlar: Uyum Süreci ve Destek Bulamamak.....	60
3.4. Üniversite: Mitten Hayal Karıklığına.....	63
3.4.1. Eğitimin teorik olması: Ne için öğrendiğini bilmemek.....	64
3.4.2. Ezbere ve sınava dayalı eğitim: Sınav için ezberle ve unut	66
3.4.3. Hocalık ideolojisi: İletişimsiz bir eğitim.....	69
3.5. Hayal Kırıklığının Sonuçları: Eğitime Ara vermek için Erasmus.....	73
3.6. Sonuç	76
4. ERASMUSA İTEN NEDENLER: DİPLOMANIN DEĞERİ, ÇALIŞMA HAYATI VE TÜRKİYE’DE GENÇLERİN GELECEĞİ	78
4.1. Çalışma Hayatına İlişkin Fikirler, Diploma, Tecrübe ve İş.....	79

4.1.1. “Diplomanın değeri yok”	80
4.1.2. “Diploma değil tecrübe önemli”	87
4.1.3. “İş değil işin ne olduğu önemli”	90
4.2. Bir İten Neden Olarak Türkiye’de Rejimin Otoriterleşmesi	95
4.2.1. “Türkiye’de liyakate dayalı istihdam yok”	95
4.2.2. Baskı rejiminden kaçış	98
4.3. Hayal Kırıklığının Sonuçları: Geleceği Ertelemek için Erasmus.....	101
4.3.1. Mezuniyeti ve çalışma hayatını ertelemek için Erasmus	103
4.3.2. Ne yapmak istediğini anlamak için Erasmus	105
4.3.3. Yurtdışına gitmenin kolay yolu: Deneme sürüşü olarak Erasmus	107
4.4. Sonuç	111
5. ERASMUSA ÇEKEN NEDENLER: KENDİNİ GELİŞTİRMEK	
ve YENİ BİR ÖĞRENME İÇİN ERASMUS	112
5.1. Gezme, Görmek, Yeni İnsanlar Tanımak	117
5.2. Aileden Ayrı Yaşamak ve Kendi Başının Çaresine Bakmayı Öğrenmek.....	120
5.3. Yabancı Dili Geliştirmek	127
5.4. Yeni Bir Eğitim Sistemi Deneyimlemek	131
5.4.1. Karşılaştırmalar ile öğrenme ihtiyaçlarını anlamak	134
5.5. Sonuç	140
6. SONUÇ	142
KAYNAKLAR	150
EKLER	161
ÖZGEÇMİŞ.....	175

KISALTMALAR

AAA	: Avrupa Araştırma Alanı
AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AGH	: Avrupa Gönüllü Hizmeti
AKP	: Adalet ve Kalkınma Partisi
AYA	: Avrupa Yükseköğretim Alanı
CEO	: Chief Executive Officer
ÇAP	: Çift Anadal Programı
DAİ	: Devletin İdeolojik Aygıtları
DBA	: Devletin Baskı Aygıtları
EF EPI	: EF English Proficiency Index / İngilizce Yeterlik İndeksi
ERASMUS	: Erasmus+ Programı/ Erasmus+ Ana Eylem 1: Bireylerin Öğrenme Hareketliliği
ESN	: Erasmus Student Network
EUROTAT	: Statistical Office of the European Union
GSÜ	: Galatasaray Üniversitesi
İPA	: İstanbul Planlama Ajansı
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
İÜ	: İstanbul Üniversitesi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MBA	: Master of Business Administration
MSGSU	: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
MÜ	: Marmara Üniversitesi
NEET	: Not in Education, Employment, or Training/Ne Eğitimde Ne İstihdamda/Ev Gençleri
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development / İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı
OHAL	: Olağanüstü Hal
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TGSP	: Türkiye Gençlik STK'ları Platformu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
ÜSYM	: Üniversiteler Arası Seçme ve Yerleştirme Merkezi
YAŞÖM	: Yaşayarak Öğrenme Merkezi
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YKY	: Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi Üniversitesi

ARTIK ESKİ BEN DEĞİLİM: ERASMUS DENEYİMİ YAŞAYAN GENÇLERİN YÜKSEKÖĞRENİM ALGILARI, BEKLENTİLERİ VE STRATEJİLERİ

ÖZET

Bu çalışmanın konusu, son yılların en popüler öğrenci değişim programlarından biri olan Erasmus ile yurtdışına giden ve sayıları her geçen yıl artan üniversiteli gençlerdir. Çalışma, gençlerin Erasmus'a gidişinde ortaklaşan neden ve motivasyonları, bu neden ve motivasyonların gençlerin geçmişten günümüze uzanan eğitim deneyimleri, eğitimden beklentileri, gelecek tahayyülleri ve umutları ile ilişkisini, bunların günümüz üniversite gençliğine özgü yanlarını, üniversite gençliğinin sorunları ile ilişkili boyutlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu amaçla İstanbul'daki üniversitelerde öğrenci olup Erasmus'a katılan gençlerle yüz yüze ve çevrimiçi mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakatlarda gençlerin üniversiteye hazırlık süreçlerinden başlayan, üniversite ve Erasmus deneyimlerine, gelecekle ilgili beklenti ve düşüncelerine uzanan bir hat takip edilerek, konu gençlerin eğitim deneyimleri bütünü içinde ele alınmıştır.

Gençlerin anlatılarında Erasmus'a gidişin neden ve motivasyonları iki temel kategori altında toplanmaktadır; bunlar Erasmus'a iten ve Erasmus'a çeken nedenler olarak ele alınmıştır. Erasmus'a iten nedenler, bir yönüyle geçmiş ve güncel eğitim deneyimlerinin yarattığı hayal kırıklığı ile, diğer yönüyle ise diplomaların istihdam vaadini yerine getirmiyor oluşunun yarattığı hayal kırıklığı ile ilişkilidir. Erasmus'a çeken nedenler ise yeni bir eğitim ve öğrenme deneyimine ilişkin beklentiler, kendini keşfetmeye duyulan ihtiyaç ve umutla ilişkilidir.

Gençlerin anlatılarında ortaya çıkan bu nedenler her bakımdan günümüz yükseköğretiminin içinde bulunduğu durumla ve güncel sorunlarla açıklanabilir. Bu bağlamda, modern kapitalist toplumda eğitimin amacı ve işlevi ile, özellikle 2000'ler sonrası neoliberal politikalarla uyumlu şekilde yeniden yapılandırılan, son dönemde üzerindeki iktidar baskısı giderek artan üniversitelerin durumu tartışılmıştır.

Gençler hem eğitim süreçlerinden, eğitimin niteliğinden memnun olmadıklarından, hem de diplomaları onlara Türkiye'de bir gelecek vaat etmediğinden, kendilerine yeni yollar çizmek üzere bir arayışa girmektedir. Erasmus bu arayışın bir sonucu, gençlerin içinde buldukları eğitim krizine ara verebilmek ve bu krizden çıkabilmek için buldukları yollardan biri olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: gençlik, Erasmus, eğitim, üniversite, diploma enflasyonu, hayal kırıklığı, genç işsizliği, eleştirel pedagoji

I AM NO LONGER THE PERSON I USED TO BE: HIGHER EDUCATION PERCEPTIONS, EXPECTATIONS AND STRATEGIES OF THE YOUTH WITH ERASMUS EXPERIENCE

SUMMARY

The subject of this study is the university students who go abroad with Erasmus, one of the most popular student exchange programs of recent years, and whose numbers are increasing every year. The study aims to shed light on the reasons and motivations of the students who go to abroad with Erasmus, their educational experiences from past to present, expectations from the university education and their hopes for the future and similarity of these aspects with the university youth's problems.

In order to fulfil this aim, a series of interviews were conducted with the youth who study in the universities in Istanbul and participated in Erasmus. The interviews were performed both face-to-face and online. In the interviews, the subject was discussed within the whole of the educational experiences of the youth, starting from their university preparation processes, extending to their university and Erasmus experiences, and their expectations and thoughts about the future.

In the narratives of the participants of the interviews, the reasons and motivations of going to Erasmus are explained in two basic categories; These are discussed as the reasons that push and pull. The pushing reasons to Erasmus are, on the one hand, related to the disappointment caused by past and current educational experiences, and on the other hand, to the disappointment caused by the fact that the diplomas do not fulfil the promise of employment. The reasons that pull to Erasmus are related to expectations for a new education and learning experience, the need for self-discovery, and hope.

These reasons emerging in the narratives of the youth can be explained in every respect by the current situation of today's higher education and current problems. In this regard, the purpose and function of the education in modern capitalist society and the situation of universities, which have been restructured in line with neoliberal policies after the 2000s and under increasing political pressure in recent years, are discussed.

Since the youth are not satisfied with the education process and the quality of education, and because their diplomas do not promise them a future in Turkey, they are looking for ways to chart new paths for themselves. Erasmus has been considered as one of the ways the youth find to take a break from the educational crisis they are experiencing and to get out of this crisis.

Keywords: youth, Erasmus, education, university, diploma inflation, disappointment, youth unemployment, critical pedagogy

1. GİRİŞ

Bu tezin konusu, İstanbul'daki üniversitelerde eğitim görürken, bilinen adı ile Erasmusla, tam adı ile Erasmus+ Programı, Ana Eylem 1: Bireylerin Öğrenme Hareketliliği faaliyetiyle, Avrupa'nın farklı üniversitelerine kısa süreliğine giden yükseköğretimdeki gençlerdir.¹ Her yıl binlerce üniversiteli genç Erasmus Programı'na katılarak eğitim için farklı üniversitelere gitmektedir. Sayıları her geçen yıl artan Erasmus gençliği üniversite gençliğinin dikkat çeken bir kesimini oluşturmaktadır.

Üniversiteli gençlerin hangi neden ve motivasyonlarla Erasmusa gitmek istedikleri, Erasmusu nasıl deneyimledikleri, bu deneyimin gençler için ne anlama geldiği soruları çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Bu çalışmanın amacı, gençlerin Erasmusa gidişinde ortaklaşan neden ve motivasyonları, bu neden ve motivasyonların gençlerin geçmişten günümüze uzanan eğitim deneyimleri, eğitimden beklentileri, gelecek tahayyülleri ve umutları ile ilişkisini, bunların günümüz üniversite gençliğine özgü yanlarını, Türkiye'de üniversite gençliğinin sorunları ile ilişkili boyutlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, 29 gençle mülakat yöntemi ile gerçekleştirilen saha çalışmasında gençlerin üniversiteye hazırlıklarından başlayan, üniversite ve Erasmus deneyimlerine, gelecekle ilgili düşüncelerine uzanan bir hat takip edilerek, konu eğitim deneyimleri bütünü içinde ele alınmıştır. Bu çerçevede, Erasmusa gidişin ilk bakışta görünür olmayan nedenlerini ve motivasyonlarını açığa çıkarmaya, Erasmusu gençlerin paylaştığı ortak bir deneyim olarak kavramaya imkân sunmuş, diğer taraftan bunların günümüz üniversite gençliği, üniversite eğitiminin sorunları ve durumu ile ilişkisini ortaya koyabilmeyi sağlamıştır.

¹ Erasmus Programı adını, farklı Avrupa ülkelerinde hem öğrenci hem akademisyen olarak bulunmuş, Rönesans hümanizminin düşünürlerinden biri olan bir bakıma bugünkü Erasmus öğrencilerinin ilki olarak nitelenebilecek Desiderius Erasmus'tan (1466-1536) alır. Yani bir özel isme gönderme yapar. Hem programın hem de bir kişinin ismi olması bakımından özel isim olarak kullanılması gereklidir. Ancak kelime öğrencilerin dilinde yıllar içinde türemiş ve çeşitlenmiştir: "Erasmusa katılmak", "Erasmusa gitmek", "Erasmus yapmak", "Erasmuslu olmak" vb. Bu sebepten, bu metin boyunca, faaliyetin adı Erasmus olarak kullanılacak, Erasmus kelimesi büyük harf ile ve ek aldığı durumlarda kesme işareti kullanmadan, kelime cins isimmiş gibi kullanılacaktır.

Gençlerin Erasmus deneyimlerinin ayrıntılarına geçmeden önce programdan, programın popüler ve yaygın hale gelmesine de neden olan yapı ve işleyişinden kısaca bahsetmek gerekir. Erasmus, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliklerini desteklemek, yükseköğretimin kalitesini artırmak, ortak projeleri teşvik etmek ve diplomaların tanınırlığını sağlamak üzere Avrupa Birliği bünyesinde geliştirilen bir programdır. Erasmus Bireylerin Hareketliliği Programı² ise öğrenci ve akademisyenlerin dolaşımını hedeflemekte, program üyesi ülkelerin anlaşmalı yükseköğretim kurumları arasında öğrenci değişimine olanak vermektedir.³ Bu değişim sürecinde öğrencilerin misafir oldukları eğitim kurumundan aldıkları derslerin kendi üniversitelerinde tanınması sağlanmaktadır. Program ülkelerinin, birbirlerinin eğitim ve derecelerini kabul etmeleri anlamına gelen bu durum, Bologna Süreci olarak bilinen, diploma ve dereceler tanınması, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) oluşturulmasını da hedefleyen politika kararları ile hayata geçmiştir.⁴

² Öğrenci değişim programı ya da öğrenci değişimi faaliyeti Erasmus programının faaliyetlerinden yalnızca bir tanesidir. Program kapsamında ortak projeler, ortak diploma programları, gençlik faaliyetleri gibi pek çok faaliyet de bulunmaktadır. Avrupa Birliği tarafından ilk hali 1987'de başlatılan program, başlangıcından bugüne hem kapsam hem içerik olarak oldukça değişmiş ve genişlemiştir. Bugün yükseköğretim alanında proje ve işbirlikleri, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi, gönüllü hizmetler, gençlik çalışmaları, sanatsal etkinlikler, kapasite geliştirme gibi alt alanları kapsasa da başından beri en bilinen ve görünür olan kısmı öğrenci değişimi olmuştur.

³ Program üyesi ülkeler başta AB üyesi ülkeler iken, ilerleyen yıllarda AB'ye aday, komşu ve çeper ülkeler de programa dahil edilmiştir. 2023 yılı itibarıyla program ülkeleri sayısı Almanya, Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Hırvatistan, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, Yunanistan, Kuzey Makedonya, Sırbistan, İzlanda, Lihtenştayn, Norveç olmak üzere 32'dir.

⁴ Programın faaliyetleri ile temelde 1999 yılında 29 Avrupa ülkesi bakanlarınca imzalanan ortak deklarasyon olan Bologna Deklarasyonu'ndaki ilke ve amaçların hayata geçirilmesi hedeflenmektedir. Bu çerçevede Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA), Avrupa Araştırma Alanı (AAA) oluşturmak şeklinde tanımlanan hedefler, diploma ve eğitimde standartlar geliştirmeye yönelik amaçları bulunan bu Bologna Süreci/Deklarasyonu ortaya atıldığı yıllardan bu yana yükseköğretimdeki neoliberal yeniden yapılandırma süreçlerinin bir parçası olarak eleştirilerin de odağında olmuştur. Bologna süreci ve Erasmus programı üniversitelerin ve eğitimin piyasa önceliklerine göre yeniden yapılandırılmasının bir parçası olarak da işlev görmektedir. Program diplomaların denkliği ve tanınması için AYA'nın oluşturulması yoluyla bir standart getirmeye çalışırken, piyasanın ihtiyaçlarına göre eğitimin yapılandırılmasını sağlamayı ve emeğin serbest dolaşımının önünü açmayı da hedeflemiştir. Bu nedenlerle program, Türkiye'de uygulanmaya başladığı 2001 yılından bu yana özellikle Marksist akademisyenler tarafından eleştirilmiştir. Adnan Gümüş ve Nejla Kurul *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor* isimli (2011) kitaplarında Türkiye üniversitelerinde Bologna Süreci'nin neredeyse tartışmasız olarak kabul görmesini ve uygulanmasını sorgulamış ve süreci üniversitelerin küresel ve yerel piyasaya uyumlandırma süreci olarak tanımlamışlardır. Fuat Ercan ve Serap Korkusuz-Kurt'un editörlüğünü yaptığı *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite* (2011) isimli derleme kitapta yer alan makalelerde de Bologna Süreci ve üniversitelerin piyasalaşmasına yönelik eleştirilere yer verilmiştir. Üniversite Konseyleri Derneği tarafından hazırlanan *Bologna Süreci Sorgulanıyor* (2011) isimli kitap da Türkiye üniversitelerinden pek çok akademisyenin bu konudaki eleştirilerini kapsamaktadır. Bologna Süreci ve Erasmus+ Programı'nın yükseköğretim alanındaki neoliberal dönüşüme katkısı çok boyutlu ve mutlaka ki başlı başına ele alınması gereken bir konudur ve bu tezin kapsamını aşmaktadır.

Son yılların en popüler öğrenci değişim programlarından olan Erasmus katılarak Avrupa'daki bir üniversitede eğitim görmek üzere bir ya da iki dönem çeşitli üniversitelere giden öğrencilerin sayısı, Avrupa'da programın başladığı 1987 yılından 2019'a kadarki dönemde on milyona ulaşmıştır. Programın 2021-2027 yılları arasında hareketlilik hedefi ise on iki milyon yararlanıcıdır.⁵ Türkiye'de Erasmus katılan öğrenci sayısı ise bu rakamlara paralel bir şekilde her geçen yıl artmaktadır. Türkiye programa 2004 yılında dahil olmuştur, o tarihten bu yana programdan yararlanan öğrenci sayısı her yıl artış kaydetmiştir. Programa katılan öğrenci sayısı 2004-2005 akademik yılında 1.421 iken, yedi yıl sonra, 2012-2013 yılında on katına ulaşarak 14.355 olmuş, 2021-2022'de ise tüm eğitim kademelerinde 61.517'ye, yükseköğretimde 20 bine ulaşmıştır.⁶ Program dünyada olduğu gibi Türkiye yükseköğretim tarihinin de en popüler değişim programlarından biri durumundadır. Değişim sayıları pandemi ve etkilerinin devam ettiği 2020 ve 2021'de düşse de sonrasında hızlı bir artış göstermeye devam etmiştir. Avrupa Komisyonu'nun Erasmus için 2021-2027 bütçesi 26,2 milyar euro'dur; bunun yüzde 70'i değişim faaliyetlerini desteklemek üzere ayrılmıştır.⁷ Komisyonun bütçesinin büyük kısmını öğrenci değişim faaliyetlerine ayırması Erasmus katılan öğrenci sayılarını artıran önemli bir faktördür.

Program, o kadar popüler hale gelmiştir ki, akademik dünya ile ilgisi olsun olmasın pek çok kişi programın adına aşinadır. Örneğin Türkiye televizyonlarında ve dijital platformlarda yayımlanan kimi dizilerde karakterlerin Erasmusla yurtdışına eğitim almaya gittiğini görmek ya da Erasmusla Türkiye'ye gelen bir öğrenci görmek mümkündür.⁸

Erasmus katılan gençlerin akademik ve sosyo-ekonomik profillerine dair bir fikir edinebilmek için programın başvuru ve uygulama şartlarına yakından bakmak gereklidir. Öğrencilerin programdan yararlanabilmek için kendi kurumunun açtığı çağrıya istinaden başvuru yapması ve bir sınav/seçim/eleme dönemi geçirmesi

⁵ https://www.erasmusdays.eu/news_mp/10-millions-erasmus-in-the-world/

⁶ Kaynaklar: Ulusal Ajans, www.ua.gov.tr, www.aa.gov.tr, www.erasmus-plus.ec.europa.eu

⁷ <https://op.europa.eu/en/>

⁸ 2022'de ATV'de yayımlanmaya başlayan televizyon dizisi *Aldatmak*'ta ana karakterin kızı Erasmusla yurtdışına gitmekte. Exxen platformunda yayımlanan 2021 yılı yapımı *Gibi* dizisinin 4. Bölümünün adı *Erasmusla Gelen Yamyam* olmuştur. Diğer taraftan doğrudan Erasmusu konu alan bir film olan 2002 Fransa-İspanya ortak yapımı *İspanyol Pansiyonu* Fransa'dan İspanya'ya Erasmus öğrencisi olarak gelen Xavier'in Avrupa'nın dört yanından gelmiş yedi öğrenci ile aynı evde kalmasını ve farklı kültür ve hayatlara temas ederek dönüşümünü anlatır.

gerekmektedir. Programa başvuru için yeter şart, lisans öğrencileri için 4,00 üzerinden 2,20, lisansüstü öğrencileri için 4,00 üzerinden 2,50 not ortalaması ve yabancı dil yeterliliğidir. Öğrenciler bu iki kritere göre (%50 not ortalaması, %50 yabancı dil puanı ağırlığı alınarak) sıralanır ve üniversitesinin Erasmus bütçesine oranla oluşturduğu kontenjana göre Erasmustan yararlanmaya hak kazanır.⁹ Programa başvurabilmek için özel bir akademik başarı şartı, yüksek bir not ortalaması aranmamaktadır. Bu çerçevede örneğin daha önce kayıt dondurmuş olmak, alttan dersi olmak, afla dönmüş olmak gibi “başarısızlık” addedilebilecek durumlar programdan yararlanmaya engel değildir. Her ne kadar yüksek not ortalaması ve dil yeterlilik seviyesi (başvuranlar arasında bu iki kritere göre bir sıralama yapıldığından) programdan yararlanma şansını artırsa da başvuru şartlarının asgari düzeyde olması, programa geniş bir öğrenci kesiminin başvurabilmesini sağlamaktadır. Besim Can Zırh bu durumun belli bir “demokratikleşme” yarattığını vurgular (Zırh, 2008; Çalışkan 2017). Örneğin düşük gelir düzeyindeki ailelerden gelen, ekonomik zorunluluklar dolayısıyla eğitim hayatları boyunca çalışmak zorunda kalan gençlerin akademik başarıları düşük olabilmektedir. Özellikle eğitimi yabancı dilde olmayan üniversitelerin öğrencilerinin lise ve öncesinden getirdiği dil yeterliliği yok ise, (ki bu da çoğu zaman iyi lise eğitimi alabilme şansı olan yüksek gelir grubundaki ailelerin çocukları için geçerlidir) yabancı dil yeterlilik seviyeleri düşük olabilmektedir. Ekonomik ve akademik olarak daha az yeterliliğe sahip öğrencilerin programdan yararlanma şansları daha az olsa da, yani süreç içinde elenme ihtimalleri yüksek olsa da, program, bu öğrencilerin başvuru yapmasını engelleyecek bir kriter koymadığı için başta bir eşitlik sağlıyor gözükmektedir. Buradan devamla, ileriki bölümlerde ayrıntılarıyla aktarılacağı gibi bu tezin alan çalışması kapsamında görüşülen gençlerin çoğunluğu orta sınıf diyebileceğimiz ailelerden gelmekte ise de Erasmus gidenler içinde daha düşük gelir düzeyli ailelerden gelen gençlere rastlamak mümkündür. Özetle programdan yararlanabilme şartlarının eleyici değil kapsayıcı olması geniş bir öğrenci kesiminin programa dahil olabilmesine imkân sunmaktadır.

Programa katılan öğrenciler, hibe adı altında, gittikleri ülkelere göre değişen miktarlarda aylık eğitim desteği almaktadır.¹⁰ Bu destek tüm eğitim masraflarını ve

⁹ Program “Sıfır Hibeli Erasmus” olarak nitelendirdiği bir uygulama ile isteyen öğrencilerin hibe desteği almaksızın programdan aynı şartlar ve haklardan yararlanmasına izin vermektedir.

¹⁰ Hibe miktarları, 2023 yılı için, Danimarka, Finlandiya, İrlanda, İsveç, İzlanda, Lihtenştayn, Lüksemburg, Norveç, Almanya, Avusturya, Belçika, Fransa, Güney Kıbrıs, Hollanda, İspanya, İtalya, Malta, Portekiz, Yunanistan için aylık 600 euro; Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Hırvatistan,

yaşam maliyetlerini karşılamak üzere belirlenmiş bir miktar olmamakla birlikte, hareketlilikten kaynaklı oluşacak maliyetlere destek olmayı amaçlamaktadır. Programı cazip kılan, ekonomik olarak orta sınıfın daha alt kesimlerinden ailelerden olan gençlerin katılabilmesini sağlayan özelliklerden biri de budur. Öğrenciler hibe desteği sayesinde programdan yararlanmaya cesaret edebilmektedir. Görüşülen gençlerin büyük çoğunluğu hibe desteği olmaksızın programdan yararlanamayacağını dile getirmiştir. Diğer taraftan söz konusu hibe miktarları yeterli olmamakta ve öğrenciler ailelerin maddi desteğine ihtiyaç duymaktadır.¹¹ Öğrenciler Erasmus'a giderken alacakları toplam hibenin yüzde 80'ini (kimi zaman yüzde 70'ini) almakta, kalan kısmını ise eğitimini tamamladıktan sonra, aldığı kredilerin 2/3'sinden geçmesi şartı ile alabilmektedir. Öğrencilerin Erasmus'a başlarken hibelerinin büyük kısmını topluca alabiliyor olmaları gençler için önemli bir destek olmaktadır.

Programın genel şartları ve işleyişi programdan yararlanan öğrencilerin çeşitliliğine dair fikir vermektedir. Bununla birlikte bu çalışmaya katılan gençlerin sosyo-ekonomik profillerine dair ayrıntılara ilerleyen kısım ve bölümlerde yer verilecektir. Ancak bu araştırmaya konu olan, Erasmus'a katılan gençler pek tabii ki günümüz üniversite gençliğinin bir kesimidir. Dolayısıyla başlarken günümüz üniversite gençliğini, gençliğin durumu ve sorunlarını ortaya koymak ve soruşturmayı buradan hareketle yapılandırmak önemli olmuştur. Diğer yandan hem Erasmus bir eğitim deneyimi süreci olduğu için hem de çalışmanın ele aldığı gençlik kesimi, üniversite gençliği olduğu için çalışmayı yapılandırırken üniversitelerin ve üniversite eğitiminin durumuna ilişkin bir resim ortaya koymak önemlidir. Bu kapsamda, üniversite gençliğini ve yükseköğretimin durumunu dikkate alarak Erasmus'a giden gençlerin beklenti, motivasyon ve deneyimlerini anlamlı bir çerçeveye oturtmak mümkündür.

Kuzey Makedonya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Polonya, Romanya, Sırbistan, Slovakya, Slovenya, Türkiye için aylık 450 euro'dur.

¹¹ Bu çalışmaya katılan gençlerin Erasmus'a gittikleri ve alan çalışmasının mülakatlarının gerçekleştirildiği tarihlerde Türkiye'de 1 euro 5-6 TL aralığında idi. Döviz kurlarında 2015'te başlayan yukarı doğru hareket ile 1 euro 2023 yılı sonu itibarıyla 30 TL'nin üzerine çıkmıştır. Bu durum kuşkusuz Erasmus programına katılımı etkilemektedir; zira az evvel de değinildiği üzere aile desteği olmaksızın katılım mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla Euro'daki yükseliş sonucunda Erasmus'a gidişlerde ailenin ekonomik durumunun belirleyici bir hal almaya başladığını tahmin etmek güç değildir. Ancak yine de hem AB Komisyonu'nun yayımladığı son sayılara bakıldığında hem farklı üniversitelerdeki ofisler ve koordinatörlerle konuşulduğunda gidiş sayılarının belirgin şekilde azalmadığını belirtmek gerekir. Öte yandan Erasmus'a giden gençlerin ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin euro kurundaki artışla birlikte değişip değişmediğini takip edebileceğimiz bir araştırmaya erişemediğimizi de belirtmeliyiz.

1.1. Türkiye’de Üniversite Gençliğinin Durumu

2022 TÜİK verilerine göre Türkiye’de nüfusun yüzde 15,2’ini gençler (15-24 yaş) oluşturuyor. AB ortalaması yüzde 10,6’dır, buna göre AB ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye’nin genç nüfus oranı bir hayli yüksektir (Türkiye Raporu 2022; TÜİK, 2022). 2023 itibariyle Türkiye’de 208 üniversite, bu üniversitelere kayıtlı 6.950.142 öğrenci bulunuyor (YÖK, 2023). Her yıl yaklaşık bir milyona yakın öğrenci mezun oluyor. 2022 yılı itibariyle üniversite mezunlarının sayısı 13 milyonu aşmıştır. Yine 2022 yılında üç buçuk milyona yakın öğrenci üniversite sınavına başvurmuştur. Üniversite sayısının artışına paralel olarak yükseköğretimde okullaşma oranı da artmaktadır, 2002’de yüzde 14,7 olan oran, 2022’de yüzde 44,7’ye yükselmiştir (TÜİK, 17 Mayıs 2022). OECD’nin *Bir Bakışta Eğitim 2022* raporuna göre, Türkiye’de 25-34 yaş arasındaki yükseköğretim mezunlarının oranı 2015’te yüzde 27,5 iken, 2022’de yüzde 41,3’e yükselmiştir. Buna göre neredeyse her iki gençten biri üniversite mezunudur (TANDEM, 2023).

Görülüyor ki yükseköğretime olan talep her geçen yıl artmış ve böylece eğitilmiş nüfus oranı yükselmiştir. YÖK Başkanı Özvar’ın çeşitli vesilelerle yaptığı konuşmalarda¹² bir başarı olarak aktardığı bu tablo, diğer yönüyle yaşanan “diploma enflasyonu”nun da resmidir (Collins, 2019, s. 64). Özellikle 2000’ler sonrasında, yaşanan krizin ve neoliberal istihdam politikalarının da etkisiyle, toplumun tüm kesimleri istihdam şansını artırmak için yükseköğretime daha çok yönelmiş ancak diplomalıların sayıca çoğalması, yaygınlaşan her meta gibi değersizleşmesine neden olmuştur. Türkiye’de her üç işsizden birini üniversite mezunları oluşturmaktadır. 2022 rakamlarına göre üniversite mezunu işsizlerin oranı yüzde 11,3’tür. Bu oran yaklaşık on yıldır yüzde 10’un üzerinde seyretmektedir (TÜİK, 2022).

Türkiye’de özellikle 2000’ler sonrası neoliberal politikaların eğitimdeki sonuçlarından biri olarak vakıf üniversitelerinin birbiri ardına açılması diğer taraftan “her ile bir üniversite” şiarıyla özetlenebilecek popülist politikalar diploma enflasyonu sürecine eşlik etmiştir. Diplomaların ve yükseköğretim mezunlarının sayısı artmış ancak eğitim, istihdam vaadini yerine getiremez olmuştur. Bugün gençlerin en büyük sorunlarından birisinin işsizlik olduğu görülmektedir. Habitat Derneği’nin iki yılda bir gerçekleştirdiği *Gençliğin İyi Olma Hali Raporu’nun* 2023’te yayımlanan sonuçlarına

¹² https://www5.tbmm.gov.tr/meclishaber/04_11_2022_tbmm_155449_2.pdf

göre gençlerin sadece yüzde 45,6'sı “yaşamlarından memnundur” (2023). Oysa aynı oran 2017'de yüzde 70,8'dir. Gençler arasında hayatlarından memnun olma oranı en düşük olanlar ise iş arayanlardır: İş arayanlarda memnun olma oranı yüzde 28'dir. Rapora göre gençler, en büyük sorunlarının enflasyon, işsizlik ve iş bulmak olduğunu düşünmektedirler.

TGSP'nin (Türkiye Gençlik STK'ları Platformu) 2020 tarihli *Türkiye'nin Gençleri Araştırması* da benzer sonuçları göstermektedir ve gençlerin en büyük üç sorunu ekonomi, eğitim ve işsizlik olarak sıralanmıştır. Buna ek olarak araştırma, gençlerin yüzde 38'inin yurtdışında yaşamak istediğini tespit etmektedir. Gençlerin yüzde 70'i ise kendilerine değer verilmediğini düşünmektedirler. 2020'de Yeditepe Üniversitesi ve MAK Danışmanlık tarafından gerçekleştirilen diğer bir gençlik araştırmasının sonuçlarına göre gençlerin yarısı mutsuzdur ve yüzde 76'sı “daha iyi bir gelecek”, “huzurlu bir hayat” ve “adalet/eşitlik” için yurtdışında yaşamak istemektedir (*Gazete Duvar*, 2020).

Çeşitli araştırmalarda gençler en önemli sorunlardan biri olarak işsizliği dile getirirken, istatistikler de Türkiye'de genç işsizliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Üniversite mezunlarının işsizliği ise daha da dikkat çekici gözükmektedir. Türkiye'de her üç işsizden biri üniversite mezunudur (TÜİK, 2022). Üniversite mezunları arasındaki işsizlik son yıllarda en çok gündeme gelen konulardan biri olmaktadır. Diğer taraftan TÜİK verilerine göre NEET (*Not in Education, Employment, or Training* / ne eğitimde ne istihdamda / ev gençleri) gençlerin oranı yüzde 24,2'dir. Yükseköğretim mezunlarının yüzde 32'sinin NEET olduğu görülmektedir (2022). IPA'nın (İstanbul Planlama Ajansı) 2021 *Üniversite Mezunu Ev Gençleri Araştırması* raporuna göre, üniversite mezunu gençlerin % 65,7'si bir yıldan uzun süredir iş aramakta ve iş bulma konusundaki umutları da uzayan süreyle düşmektedir. Son yıllarda gerçekleşen genç intiharları da uzun süre iş arayan üniversite mezunu gençlerin içine düştüğü umutsuzluk ve boşluğun sembolü haline gelmiştir. 2017'de İbrahim Yeşilbağ, 2018'de Merve Çavdar eğitim fakültesi mezunu oldukları halde atanmaları yapılmadığı için mezuniyet sonrası intihara sürüklenen gençlerden sadece ikisidir.¹³

¹³ İzmir Çiğli'de yaşayan 27 yaşındaki İbrahim Yeşilbağ coğrafya öğretmenliği mezunuydu. Ataması yapılmadığı için işsizdi ve intihar etti (*Cumhuriyet* gazetesi internet sitesi 31 Mayıs 2017). Merve Çavdar ise Aydın'da yaşamaktaydı. 2014'te mezun olduğundan beri atanmayı bekliyor ve KPSS'ye

Tahir Yılmaz'ın eğitim fakültesini terk eden öğrencilerin terk durumlarını ele alan doktora çalışması da gençlerin mezun olduktan sonra iş bulamayacak olmalarını önemli bir terk nedeni olarak ortaya koymaktadır. Örneğin bu çalışma kapsamında görüşülen gençlerden biri, terk nedenini anlatırken “önüm karanlıktı” ifadesini kullanmakta, yıllarca beklese de atanamayacağını düşündüğü için okulu bıraktığını ifade etmektedir (Yılmaz, 2020, s. 100-101).

Hem artan genç işsizliği hem de toplumu derinden etkileyen genç intiharlarının da bir sonucu olarak, özellikle 2020 ve sonrasında, genç ve bilhassa üniversite mezunu işsizlerin durumu kamuoyunun gündeminde kendisine yer bulmuştur. Bu bağlamda gençlerin hikâyelerine kulak veren görsel ve yazılı haberler çoğalmaya başlamıştır. Özellikle görsel medya kanallarında NEET, genç işsizliği konusunda yapılan haber ve röportajların neredeyse tamamının son birkaç yıla ait olduğu görülebilir. Bugünün istihdam piyasasının gençlere iş vaat edemiyor oluşu, gençlerin kendi niteliklerine uygun iş bulamayışları, düşük maaşlar teklif edilmesi, gençlerin gelecekte umutlu olmayışları bu haberlerin içeriklerini oluşturmaktadır. Gençler Türkiye’de bulamadıkları istihdam olanaklarını, kendilerine uygun çalışma ve yaşam koşullarını aramak üzere yurtdışına gitmeyi, yurtdışında yaşamayı düşünmektedirler. Yukarıda aktarılan Yeditepe Üniversitesi ve MAK Danışmanlık işbirliği ile yapılan araştırma bulgularına göre iyi bir gelecek için yurtdışına gitmek isteyenlerin oranı yüzde 76 gibi oldukça yüksek bir orandır. Diğer taraftan uzun yıllardır Türkiye’de genç işsizliği konusu ile birlikte iktidarın, işverenlerin, ana akım medyanın öne sürdüğü “iş var, gençler iş beğenmiyor” argümanı genç işsizliği rakamlarına rağmen hâlâ yer yer telaffuz edilebilmektedir. Örneğin Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanı Vedat Işıkhan birkaç ay arayla yaptığı iki konuşmadan ilkinde “gençler iş beğenmiyor” demekle, işsizliğin sorumlusu olarak gençleri göstermekte, bundan birkaç ay sonra yaptığı açıklamada ise, “gençler iş bulma sorunu yaşıyor” diyebilmektedir.¹⁴ Siyasal iktidarın takındığı bu geri adım söylemini bir politika değişikliğinin işareti saymak boşuna bir çaba olur. İşsizlik sorunu, suçu gençlerde arayarak veya gençlere atarak örtbas edilecek boyutu çoktan geçtiğinden, bu bir çeşit mecburi tutumdur.

hazırlanıyordu. Evden iş aramaya çıktığını söyleyerek ayrıldı ve depresyon ilaçları içerek intihar etti (*Sözcü* gazetesi internet sitesi, 17 Mayıs 2018).

¹⁴ Hürriyet gazetesi (2023); TRT Haber özel röportaj yayını (2023); www.vedatisikhan.com.

Diğer taraftan sorunun iş beğenmemek değil, çalışma şartlarını, ücreti “beğenmemek” olduğu, başka bir deyişle niteliklerine uygun iş bulamamak olduğu da bilinmektedir. Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın artan şiddet vakaları ve çalışma koşullarının iyileştirilmemesi dolayısıyla yurtdışına giden hekimler için telaffuz ettiği “giderlerse gitsinler” söylemi de iktidarın gençlikle ilgili sorunlara dair genel tutumunun bir göstergesi olması yanında, üniversite mezunu nüfusun kaderi ile baş başa bırakıldığı bir başka işarettir. Varını yoğunu iyi bir eğitim almaya ve bu yolla “iyi bir hayat” kurabilmeye yatan, özellikle orta sınıflardan gelen gençler, aldıkları eğitimin ne iş piyasasında ne de devlet ve toplum nezdinde bir değeri olmadığını gördükçe çaresiz kalmaktadırlar. Bu bakımdan son yıllarda üniversite mezunlarının işsizliği ve NEET gençler ve bunlar etrafında yürütülen tartışmalar yalnızca istihdam krizinin güncel bir boyutu olduğundan değil, bugünkü haliyle eğitim ve özellikle üniversite eğitiminin içinde olduğu krizin göstergesi olduğu için de endişe ile izlenmektedir.

1.2. Türkiye’de Üniversite Eğitiminin Durumu

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısı boyunca kapitalist toplumda eğitimin temel işlevi kişiyi geleceğe hazırlamak, istihdam edilebilir olması için gerekli niteliklerle donatmak, yetiştirmek, terbiye etmek olarak öne çıkmıştır. Bu niteliklerin neler olacağını ise devletin ve piyasanın ihtiyaçları belirler ve şekillendirir (Özsoy, 2011, s. 130-134; Ünal, 2013). Eğitim sistemleri buna göre yapılandırılır ve kişileri istenen niteliklerle donatırken zımnî olarak onlara piyasada istihdam sağlamayı da vaat eder. Eğitim, özellikle üniversite eğitimi, 20. yüzyılın ikinci yarısı boyunca bu vaadini kısmen yerine getirebilmiştir. Bu dönemde eğitim, özellikle de yükseköğretim meritokratik toplum idealini hayata geçirmenin önemli bir anahtarı olarak sunulmuştur. Meritokratik toplumda yetenek, bilgi ve eğitimi uygun olanlar toplumsal hiyerarşi içinde yükselebilecek, toplumsal kaynaklar kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerine göre dağılacaktır. Toplumun geniş kesimleri bu inancı benimsemiş, eğitim yoluyla sınıflar arası geçişin mümkün olduğuna ikna olmuştur. Kaldı ki bu dönemde eğitim yoluyla “sınıf atlamak” hakikatte de mümkündür. Ancak neoliberal dönemle birlikte, sınıflı toplumda “meritokratik idealin” sunduğu eşitlik vaadinin geçerli olmayacağı anlaşılacaktır. 1970’lerdeki ekonomik kriz eğitim, sağlık, barınma gibi kamusal hizmetleri piyasalaştırır, sosyal devletin görevi olmaktan çıkarır ve çalışanların sosyal ve ekonomik haklarını ve güvencelerini yavaş yavaş ortadan

kaldırır. Devlet hizmet alanlarından çekildiği, eğitimden sağlığa, istihdamdan barınmaya tüm sosyal ve yaşamsal gereksinimlerin piyasalaştığı ve bireyin kendisi tarafından karşılanmasının normalleştirildiği bir dönem başlamıştır. Yaşanan istihdam krizlerinde sorumluluk da bireye yüklenir. Birey istihdam edilebilir olmak için kıyasıyla bir rekabetin içine itilir.

Bu rekabet ortamında kazanan olmanın tek yolu daha fazla eğitim ve diplomaya, bunun yanında neoliberal dönemin çalışma koşullarının gerektirdiği esnekliğe (hem esnek saatlerde çalışabilmek, hem de iş tanımında oluşabilecek esnekliklere) sahip olmak, tecrübe, takım çalışmasına yatkınlık, iletişim becerisi, yabancı dil gibi birbirinden farklı sosyal becerilere sahip olmaktır. İstihdam için daha fazla nitelik talep edilmesi ise daha fazla nüfusun daha uzun sürelerde eğitim içinde kalmasıyla, bireylerin eğitime daha fazla yatırım yapması ile sonuçlanır.

Bu süreçte giderek araçsallaşan eğitim (Dewey, 2011; Freire, 2016), piyasanın hizmetine daha fazla girdiği halde, bununla tezat şekilde istihdam vaadini yerine getirmekten uzaklaşır. Eğitimin vaat ettiği ve sonunda arz ettiği arasındaki mesafenin ortaya çıkardığı boşluk duygusu ise nihayetinde bir çeşit hayal kırıklığına dönüşür. Bu sebeptir ki Bourdieu'ye göre eğitim yolu ile güvenceli, ayrıcalıklı istihdam olanaklarına kavuşabileceğine inandırılan toplumsal kesimler, “kandırılmış kuşaklardır” (Bourdieu, 2015, s. 216). Bu hayal kırıklığının en büyüğünü varını yoğunu iyi bir eğitim almaya yatıran, geleceğini bunun üzerine inşa eden orta sınıflar yaşamaktadır. Başka bir deyişle özellikle orta sınıflar, oyunu pekâlâ piyasanın kurallarına göre oynamakta ancak yine de vaat edilen “ayrıcalıklı” işlere ve geleceğe ulaşamamaktadır. Bu koşullar altında, kapitalist toplumda kurumsallaşmış eğitim kendi vaatlerini yerine getiremiyorsa o zaman eğitimin ne işe yaradığı sorgulanır hale gelmiştir.

Diğer taraftan diplomaları ve istihdam vaatleri bakımından bir hayal kırıklığına dönüşen eğitimin içeriği ve niteliği de bu gelişmelerden azade değildir. Eğitim diplomalar ve istihdam için bir araca dönüştükçe öğrenme süreçlerinden çok öğretme, ölçme, değerlendirme, sertifikalandırma süreçleri önemli hale gelmiştir. Freire'nin ifadesiyle kapitalizm koşullarında eğitim, idrak ve öğrenmeden değil bilgi aktarımından ve bilgilerin yığılmasından ibarettir (Freire, 2016). Özellikle son yıllarda Türkiye'de piyasa ve iktidar baskısı altındaki üniversitelerin hedefi, artırılan bölüm kontenjanları sebebi ile artan öğrenci talebini karşılamak ve YÖK aracılığı ile

üniversiteler ve akademisyenler üzerinde kurulan daha fazla yayın, daha fazla araştırma, daha fazla proje baskısına cevap vermeye çalışmak haline gelmiştir. Son yirmi yıldır Türkiye’de üniversiteler yeniden yapılandırılırken, bu süreçte güncellenmeyen belki de tek şey bilgiye erişim ve bilgiyi işleme ile ilgili değişen teknolojik olanaklara ve genç kuşakların ihtiyaçlarına rağmen, öğretimin içerik ve yöntemleridir. Türkiye’de liseden çok farklı olmayan eğitim yöntemleriyle, ezbere ve sınava dayalı değerlendirme süreçleriyle devam eden bir üniversite eğitimi hâkimdir. Bunun güncel yaklaşımlara, gelişmelere ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre gözden geçirilmesi ve yapılandırılması üniversitelerin gündemine çok fazla girememiştir. Son dönemde Türkiye özelinde yapılmış bir çalışmayla karşılaşmamakla beraber, dünya genelinde yapılan araştırmalarda özellikle günümüz gençliğinin öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin başlıklar dikkat çekmektedir. Şaşırtıcı olmayan şekilde bu çalışmalar, gençlerin eğitimden beklentilerinin, (teknolojinin imkânlarının artması sebebiyle de) geleneksel eğitim yöntemleriyle karşılanamayacağını göstermektedir. Bu araştırmalara göre gençler aktif katılımlı öğrenme metotları ile öğrenebilmekte, sınıf içinde etkileşimi önemsemekte, arkadaşları ile iletişim halinde öğrenmeyi istemekte, bilgiyi internet üzerinden elde etmekte, ancak öğretmenin yol göstericiliğine ihtiyaç duymakta, dinleyerek değil uygulayarak öğrenebilmektedir (Nicholas, 2020; Barnes ve Noble College, 2016; Global Research & Insights, 2018). Bu ihtiyaçların bugünün gençleri ile başlayan eğitim ihtiyaçları olmadığını tahmin etmek güç değildir. ChatGPT, Jasper, Sentezi gibi yapay zekâya dayalı programların herhangi bir konu hakkında metin, makale, ödev, video, sunum vb. hazırlayabildiği bir döneme girerken eğitim yaklaşımları ve sistemleri, eğitim ve öğrenme yöntemleri, eğitimin içeriği, amacının ne olduğu, öğrenmenin ne olduğu daha fazla gündeme gelmektedir. Üniversitelerin krizi yalnızca diplomaların değeri açısından bir krizi değil, belki ondan daha fazla eğitimin amacı, süreçleri, içeriği, yöntemlerine dair bir krizi işaret etmektedir.

1.3. Eğitim ve İstihdam Krizi Arasında Bir Kuşak

Yukarıda aktarıldığı gibi son dönemde yapılan pek çok araştırma da göstermektedir ki, günümüz üniversite gençliğinin gündemini ekonomik kriz, istihdam krizi, eğitim krizi oluşturmaktadır. Bunu daha da genişleterek bunlara ekolojik krizi ve siyasal krizleri de ekleyebiliriz. Bugün içinde yaşadığımız dönem çoklu krizlerin yaşandığı ve krizlerin birbirine eklendiği bir dönemdir (Lüküslü, 2023). Günümüz üniversite gençliğini bir toplumsal kuşak haline getiren de en temelde yaşanan çoklu kriz

deneyimleri ve bu krizler karşısındaki tepki ve tutumlarıdır. Kuşak son yıllarda gençlik gündemi ile sıkça karşımıza çıkan kavramlardan biridir. Gençlik kuşaklarını tanımlanırken X, Y, Z Kuşağı gibi kullanımlara sıkça rastlanmaktadır. Bu tanımlamalar genelde iki değişkeni dikkate alır. Değişkenlerden birincisi gençlerin belli bir yıl aralığında doğmuş olmaları; ikincisi günümüz kapitaliz küreselleşmenin getirdiği teknolojik imkanları gündelik hayatlarında kullanma biçimleridir. Bu tür bir tanımlama, kuşağın belirleyenin teknolojik gelişmeler olduğu sonucuna götürür ki bu, gençlerin içinde yaşadıkları dönemi nasıl, hangi sorunlarla deneyimlediklerini, nasıl tepkiler verdiklerini dikkate alamaz. Halbuki kuşağı tanımlarken gençlerin ortak deneyimlerine, içinde yaşadıkları dönemi nasıl deneyimlediklerine bakmak gerekir. Karl Mannheim, kuşak kavramını toplumsal kuşak olarak ele alır, kuşağın demografik bir kategori, bir yaş kategorisi olmadığını, toplumsal bir kategori olduğunu vurgular. Mannheim 1928’de yayımlanan “*Problem of the Generation*” isimli klasikleşen makalesinde kuşağı, bir dönemin tarihsel olaylarını ortak bir kader olarak yaşayan ve duyguları, düşünceleri, tepkileri ile benzeşen bir topluluk olarak ele alır. Buradaki en önemli husus tarihsel toplumsal bağın varlığıdır (Mannheim, 1952; Bağdatlı Vural, 2011, s. 19; Yücel, Yedikardeş, 2021, s. 19). Günümüzde üniversite gençliğini bir kuşak olarak ele almayı mümkün kılan ise “üniversite ve eğitim” etrafında deneyimlenen kriz haline gelmiş sorunlardır (Yücel, Yedikardeş, 2021, s. 19). Üniversite sınavının adaletsiz bir yarış olması, neoliberal piyasa koşullarında araçsallaşan üniversite eğitimi, eğitimin ezbere dayalı olması, eğitimin yöntem ve içerik olarak eskimiş olması, diplomaların değerini yitirmesi ve istihdam vaadini yerine getirmekten uzaklaşması, iktidarın üniversitelere yönelik müdahalelerinin artması, üniversitelerdeki her türlü etkinliğe yönelik müdahale ve baskıların artması, öğrenci kulüplerinin kapatılması, bahar şenliklerinin yasaklanması gibi kampüs hayatına yönelik kısıtlamalar gençlerin yaşadığı güncel eğitim sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer taraftan Mannheim, kuşağın kendi içinde homojen bir grup olmayabileceğini, kuşakların içinde de alt kuşak kümeleri olabileceğini ve kuşakların yalnızca deneyimlerde değil, tepkilerde de ortaklaşabileceğini vurgular. Buradan hareketle, Erasmus gençliğini günümüz üniversite gençliği içinde bir alt kuşak, bir grup olarak ele almak mümkündür. Erasmusa giden gençler pek tabii ki günümüz üniversite gençliğinin yaşadığı çoklu krizleri yaşamakta, bir bakıma yaşadıkları krizlerin

sonucunda Erasmusu gitmeyi bir strateji olarak seçmektedir. Erasmus etrafında ortaklaşan bu deneyimler, Erasmusu katılan gençleri bir kuşak olarak ele almayı mümkün kılmaktadır. Ancak Erasmus kuşağı tanımını kullanan Zırh, ilgili makalesinde, 2008’de Erasmusu giden gençlerin ortaklaşan deneyimini “yersiz yurtsuzluk” olarak tanımlamış ve Erasmus kuşağını bu niteliği ile ele almıştır. 2008’de Erasmusu katılan gençleri ya da en genelde Erasmus deneyiminin daha evrensel bir özelliğini tanımlayabilen bu nitelik, günümüz Türkiye’inde üniversiteli gençlerin Erasmus deneyimlerini açıklamak için yeterli gözükmemektedir. Diğer taraftan Erasmus otuz yıldan uzun bir süredir var olan bir programdır ve farklı dönemlerde, farklı toplumlarda, farklı ortak deneyimlerin zeminini oluşturmuştur ve bundan sonra da oluşturacak olması mümkündür. Dolayısıyla 2008’deki Erasmuslular ile 2018’deki Erasmusluların aynı kuşağın parçası sayılmaları yanlıtıcı olabilir. Erasmus kuşağı tanımını kullanmak bu tür sakıncalar barındıracağı için onun yerine günümüz üniversite gençliğinin eğitim etrafında kümelenen sorunları aracılığı ile bir kuşak tanımı yaparak Erasmusu giden üniversite gençleri bunun bir parçası olarak tanımlamak daha isabetli olacaktır. Erasmus aracılığı ile ortaklaşan bir deneyim yaşayan gençler esas olarak üniversite ve eğitimdeki yeniden yapılandırma sürecinin sonuçlarını deneyimleyen, mezun olduğunda karşı karşıya kalacağı işsizliği gören ve bu krizlerle baş edebilmek ve pek tabii ki kendisine yeni yollar çizebilmek için bir strateji olarak Erasmusu giden kuşaktır. Bu kuşak bu özellikleri ile eğitim krizi kuşağı olarak nitelendirilebilir.

1.4. Araştırmanın Kapsamı ve Tasarımı

Her ne kadar Erasmus, gençlerin ders seçmek, eğitim süreçlerine katılmak durumunda oldukları bir eğitim değişimi programı olsa da, Erasmus daha çok bir “gezme, eğlenme” faaliyeti olarak, turistik amaçlı görülmekte, eğitim kısmı daha az gündeme gelmektedir. Hatta öyle ki Avrupa Komisyonu sözcüsünün “*Erasmus Etki Çalışması*” raporunun bulgularından bahsettiği röportajında, diğer konular değil, 1987’den beri program sayesinde tanışan pek çok çift olduğundan ve bugüne kadar bir milyon Erasmus bebeğinin doğmuş olabileceğinden bahsetmesi başlığa çıkarılmaktadır (Europeanviews, 2018). Türkiye’de Erasmusu turistik amaçlı görenler ve bunun için burun kıvrıranlar, “gençler zaten gezmeye gidiyor” biçiminde yaklaşanlar olduğu gibi Erasmus gençliğini daha muhafazakâr şekilde eleştirenler de olmuştur. Bunun en akılda kalan örneği *Yeni Şafak* gazetesi köşe yazarı Yusuf Kaplan’ın “Erasmus Değil

Orgasmus Projesi” başlıklı, doğrudan programı ve katılan gençleri ahlakçı bir yaklaşımla yerden yere vuran köşe yazısıdır (Kaplan, 2014). Kaplan çağımızda sınırların ortadan kalktığını, insanların göçebe olduğunu ancak bu açılmanın zihinsel bir daralma ile sonuçlandığını iddia eder. Bununla birlikte insanlığın hızın, hazzın ve cinselliğin kölesi olduğunu vurgulayarak konuyu Erasmus öğrencilerine getirir. Erasmus projesinin son derece tehlikeli olduğu ve parlak genç kuşakları hedonizmin, nihilizmin peşinden koşan kuşaklar haline getirdiğini ileri sürer ve Erasmusu rezalet bir iş olarak tanımlar. Kaplan’ın bu yazısı Twitter gibi sosyal medya kanallarında oldukça fazla yankı bulmuş ve tepki çekmiştir. Kendisine yanıt yazanlar, bu üslup ve yaklaşımı eleştirenler olmuştur. Gençlerin eğitime değil gezmeye gidiyor oluşlarındaki küçümsemeyi de aşan bu ahlakçı yaklaşım başlı başına genç düşmanlığı olarak ele alınabilir ve son derece tehlikelidir. Diğer taraftan Kaplan’ınki kadar olmasa da gençlerin eğitime değil de gezmeye gidiyor olmalarından duyulan gizli ya da açık rahatsızlık ya da küçümseme de tehlikeli bir ele alıştır. Gezmeye gitmeyi hor gören, eğitime gitmeyi yücelten tutum Türkiye’de gençliğe ilişkin bakış açısının, gençlik çalışmalarında ve politikalarında karşılaşılan yaklaşımın bir resmi niteliğindedir. Bunu akılda tutmak ve ona göre bir yaklaşım benimsemek bu çalışmanın omurgasının oluşmasını sağlamıştır. Kaplan’da uç örneği görülen bir çeşit “makbul vatandaş” ve “makbul gençlik” tahayyülünü aşmak ve eleştirmek bu çalışmanın yaklaşımını belirlemiştir (Üstel, 2008; Yücel ve Lüküslü, 2013, s. 17; Neyzi, 2004: s.136).

Programın akademik olarak zorlayıcı kriterleri olmaması, kısa süreli bir gidiş olması gibi faktörler bir yana gençlerin bu program aracılığı ile ilk bakışta “gezmek” ile özetlenen deneyimleri talep ediyor, tercih ediyor olması, bu çalışmanın başlangıçta üzerine düşündüğü konulardan biridir. Diğer taraftan bu ve benzer amaçlarla Erasmus’a gitmek yalnızca Türkiyeli gençlere özgü de değildir. Avrupa Komisyonu tarafından da desteklenen, Avrupa’nın en büyük öğrenci ağlarından biri olan Erasmus Student Network’ün (ESN) her yıl binlerce Erasmus öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği niceliksel araştırmalar, katılımcılarla ilgili bazı verilere ulaşmamızı sağlamaktadır. “Evalu-ate your Exchange” (2010) başlıklı araştırmaya göre, “yeni insanlar tanımak” öğrencilerin Erasmus’a katılma nedenlerinin ilk sırasında yer almaktadır. Konu ile ilgili yapılan başka araştırmalarda da benzer şekilde, “yeni insanlarla tanışmak”, “yeni şeyler deneyimlemek”, “kendini geliştirmek” gibi motivasyonların Erasmus’a katılma

nedenlerinin ilk sıralarında yer aldığı görülmektedir (Lesjak, vd., 2015; Baláz ve Williams, 2004, King, R., Findlay, A., & Ahrens, J., 2010; Çalışkan, 2017).

Diğer taraftan, uzun yıllar bir devlet üniversitesinin uluslararası ilişkiler ofisinde çalıştığım için, Erasmus öğrencilerinin gidiş süreçlerine şahit olma ve deneyimlerini dinleme şansına sahip oldum. Erasmusu gitme neden ve motivasyonlarına bakıldığında her öğrencinin kendine özgü motivasyonu ve sebepleri olduğunu gözlemlemek mümkündür. Gezmek hepsi için Erasmusun doğal parçası gibiydi, Erasmusu gidince zaten gezilirdi. Tanımlayıcı olan gezmek değil, daha çok “gezmek” ile ifade bulan, formel eğitim deneyimi dışındaki diğer motivasyonlardı. Yalnızca gezmeye gittiğini söyleyen de vardı, ileride yurtdışında yaşamak istediği için giden de; arkadaşları gittiği için birlikte gitmek isteyen de vardı, ailesinden uzaklaşmak için gitmek isteyen de; “gitmezsem okulu bırakacağım” diyen de vardı, Türkiye’den uzaklaşmak için gitmek isteyen de. Hem her bir gencin kendi eğitim deneyimi, hem de aynı üniversite içinde de olsa “bölümler arasındaki farklardan kaynaklı olarak oluşan çoğul öğrencilik deneyimleri” (Yücel ve Lüküslü, 2013, s. 18) Erasmusu farklı beklentilerle gidilmesinde de etkili olabilmekteydi. Bu nedendir ki konuya bir yönüyle ortaklaşan nedenleri, diğer yönüyle “çoğul öğrencilik deneyimlerini” dikkate alarak yaklaşmak gerektiği, bunun için derinlemesine bir soruşturmaya ihtiyaç vardı.

Gençlerin Erasmusu beklenenleri gösteren çeşitli çalışmalar, Erasmusu gidiş nedenlerine ilişkin elbette bir fikir vermektedir ancak görünürdeki nedenler bu haliyle ele alındığında hem Erasmusu gitme nedenlerinin çeşitliliğini göz ardı etmeye neden olmakta, hem de altta yatan nedenlere inmeyi olanaklı kılmamaktadır. Bu bağlamda örneğin Findlay ve arkadaşları (Findlay vd., 2005) uluslararası öğrenci hareketliliğini motive eden nedenlerin esasen karmaşık ve çok boyutlu olduğunu vurgular, bu nedenlerin hem geçmiş deneyimlerle hem de gelecek beklentileriyle ilişkili olduğunu belirtir. Bu sebeple öğrencilerin uluslararası hareketlilik nedenlerini anlamlandırabilmenin ancak öğrencilerle yapılacak derinlemesine görüşmelerle mümkün hale gelebileceğini vurgularlar. Onların bu uyarısından da yola çıkarak iddia edilebilir ki gençlerin Erasmusu gitme nedenlerinin daha derin bir soruşturmaya ihtiyacı vardır. Bu soruşturma mutlaka ki Erasmusu gidişin nedenlerini ve motivasyonlarını gençlerin eğitim deneyimleri içinde bu sürecin bir parçası olarak ele almalıdır. Böylece Erasmus deneyimi bugünün üniversite gençlerinin eğitim

deneyimleri içinde onun bir parçası ve yer yer de sonucu olarak kavranabilme olanağı bulur.

Bu çerçevede, yola çıkarken çalışmayı yönlendiren temel sorular şu şekilde özetlenebilir: Gençler Erasmus hangi motivasyonlarla katılmak istemektedir? Ağırlıklı olarak eğitim amaçlı olan bir değişim programına, yükseköğrenim süreçleri devam ederken, neden eğitim amacından ziyade sosyal motivasyonlarla, gezme motivasyonu ile katıldıkları gözlemlenmektedir ya da bu böyle midir? Hangi nedenler Erasmus gitmenin nedenleri olarak ifade edilmektedir? Gençlerin geçmiş ve güncel eğitim deneyimlerinin, eğitimden beklentilerinin bu seçimlerindeki etkisi nedir? Gençlerin gelecekte beklenen beklentilerinin bu süreçteki etkileri nelerdir? Gençler nasıl bir Erasmus deneyimi yaşamaktadır ve bu deneyimi nasıl anlatmaktadırlar? Erasmus deneyiminin kendisi, beklentiler ve motivasyonlar dışında nasıl bir deneyime, öğrenime dönüşmektedir, bu süreçte gençler neleri fark edip idrak etmektedir, bunu nasıl aktarmaktadır? Bu motivasyonların bugün içinde yaşadığımız dönemin üniversite gençliğinin durumu, sorunları, değerleri ile ilişkisi nedir? Erasmus gidiş neden ve motivasyonlarının bugünün üniversite gençliğini anlamak açısından katkısı nedir?

Çalışma bu sorular etrafında tasarlanırken, araştırmanın hangi öğrencileri kapsamı gerektiğine dair de bir karar vermek gerekti. Erasmus programına Türkiye'deki tüm üniversiteler dahilken, toplam bütçeden alabildikleri pay bakımından metropol ve büyük kentlerdeki "köklü" ve "prestijli" devlet üniversiteleri hem öğrenci sayısı fazla olduğundan hem de uluslararası bağlantı deneyimleri avantajı dolayısıyla bugün olduğu gibi o gün de başı çekmekteydi.¹⁵ Bu bağlamda yüksek puanlarla öğrenci alan bu üniversitelerin öğrencilerinin hem eğitim sürecinde hem de mezuniyet sonrasında örneğin taşradaki üniversitelerin öğrencilerine göre avantajlı olacağı ortadaydı. Kaldı ki Necmi Erdoğan, "diploma devalüasyonunu" söz konusu ederken diplomaların denkliğinin kağıt üzerinde olduğunu ve büyük kentlerdeki "köklü" üniversitelerin diplomalarının görece daha değerli olduğunu vurgular (Erdoğan, 2011, s. 77). Bu nokta, önceden gündeme getirilen soruları bir adım daha derinleştirmeyi gerektirir: Bu

¹⁵ Erasmus anlaşmaları kapsamında üniversiteler arasında karşılıklı öğrenci değişimi yapılmaktadır. Dolayısıyla anlaşma yapan kurumlar yalnızca öğrenci kabul etmek için değil göndermek için de anlaşma yapmaktadır, bu açıdan akademik olarak programların uygunluğu, üniversitenin ve kentin kimi niteliklerinin gelecek öğrenciler açısından 'çekiciliği' de anlaşma yapabilmeyi ve uluslararası öğrenci değişimi açısından aktif olabilmeyi etkilemektedir. Büyük kentlerdeki üniversiteler bu açıdan avantajlıdır.

üniversitelere girebilmek için büyük çaba sarf etmiş, fedakârlık yapmış ve “değerli” diplomalara sahip olacağını varsayan gençler de Erasmus’a gitme amaçlarını ağırlıklı olarak gezmek olarak mı ifade etmektedirler? Bilhassa bu gençler Erasmus’a hangi motivasyonlarla gitmektedir? Diğer yandan görece “iyi bir eğitim geçmişi” ile iyi liselerden mezun olarak, yüksek puanlarla, “köklü” üniversitelere giren bu gençler üniversiteden, üniversitedeki eğitimden beklentisi yüksek olmaktadır. Onların Erasmus’a gidişleri ile üniversiteden beklentileri ve eğitim ve gelecek tahayyülleri arasındaki ilişkiye bakmak, bugünün üniversite gençliğinin içinde olduğu eğitim krizini anlamak için uygun bir zemin oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırma kapsamına İstanbul’daki “köklü” üniversitelerdeki öğrencileri almak bu tezin sorularıyla örtüşmektedir.

Diğer taraftan bu tezin saha çalışmasını kendi imkânlarımla yapacağımı göz önünde bulundurarak, Erasmus öğrencileri ile yapılan görüşmeler için örneklemimi İstanbul’daki üniversitelerde eğitim gören gençlerle sınırlamayı tercih ettim. Alan araştırmasının yürütüldüğü 2017-2018 yıllarında İstanbul’da 12’si devlet, 30’u vakıf olmak üzere 42 yükseköğretim kurumu bulunmaktaydı. Araştırmaya İstanbul’daki tüm üniversitelerin dahil edilmesi mümkün olmayacağı gibi, gerekli de görülmedi. Yoğun çaba ve fedakârlıklarla girilebilmesi dikkate alınarak, “köklü” ve “prestijli” devlet üniversiteleri öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirilmesine karar verildi. Bunun yanında vakıf üniversitesi öğrencileri de karşılaştırma yapabilmek için çalışmaya dahil edildi.

Araştırmanın tasarımı ve soru formunun oluşturulması sürecinde önce pilot görüşmeler gerçekleştirildi. Pilot görüşmeler hem araştırma sürecinin tasarımına katkı sundu, hem de alanda öne çıkacak başka tematiklerin gözden kaçırılmadığına emin olmak için işlev gördü. Bazı öğrencilerle Erasmus’a katılmadan “önce ve sonra” olmak üzere iki görüşme gerçekleşti, bazı öğrencilerle ise yalnızca Erasmus sürecini tamamladıktan sonra görüşüldü. Bu süreçte görüldü ki gençlerin deneyimlerini en canlı, ayrıntılı şekilde aktardığı süreç Erasmus’a gidip döndükten sonraydı.

Erasmusu tamamlayıp gelen gençlerin, deneyimin tazeliği dolayısıyla, anlatma isteği dikkat çekiciydi; çoğu genç görüşme talebimi iletteğimde ya da görüşme sırasında “bu konu üzerine uzun uzun konuşabilirim”, “sabaha kadar anlatabilirim” gibi ifadeler kullandı. Gençler Erasmus’a katıldıklarında, yani yeni bir deneyim yaşadıklarında özellikle eğitim süreçleri ile ilgili konular üzerine daha fazla düşünmüş olarak

dönmektedirler. Fevziye Sayılan yetişkinlerin, yaşamlarının farklı dönemlerinde karşılaştıkları zorlanmalarla ya da sorunlarla baş etmek için farklı stratejiler geliştirdiklerini, bu süreçte düşünsel olarak da dönüştüklerini anlatır (Sayılan, 2001). Örneğin işten ayrılma, boşanma, yer değiştirme gibi gündelik hayatın akışını sarsan deneyimler düşünsel dönüşümlerin de tohumlarını atar. Yetişkin öğrenmesinin temelini oluşturan bu yaklaşımı kurama katkı yapan Kolb, Lewin, Dewey ve Piaget ve sonrasındaki eğitimcilerde de görmek mümkündür. Örneğin Mezirow yetişkinlerde deneyimlerin yol açtığı öğrenmeleri vurgularken bunların mevcut anlam şemalarını sarstığından ve dönüşümüne yol açtığından bahseder (Tusting, Barton; 2018; Akpınar 2010). Bu sürecin bir öğrenme sayılıp sayılmayacağını eğitimbilim açısından tartışmak bu çalışmanın kapsamını aşmaktadır, ancak bu çalışma kapsamında görüşülen gençler üzerinden Erasmus deneyiminin düşünsel bir dönüşüme, sorgulamaya yol açtığını söylemek mümkündür.

Gündelik hayatın akışını sarsan bu deneyim tarzı, Simmel'in "macera'nın dönüştürücülüğü" kavramına başvurarak da ele alınabilir. Simmel'e göre, "hayatın cevherine, rastlantı ile zorunluluk arasındaki sentezler, antagonizmalar veya uzlaşmalar gibi büyük biçimlerle şekil veririz. Macera bu biçimlerden biridir." Simmel macerayı hayatın olağan akışını kesintiye uğratan eşsiz bir deneyim olarak niteler. Bu özelliği macera sırasında zorunluluk alanının dışına çıkmamızdan gelir. Macera sırasında kendimizi dünyaya daha az savunma düzeneğiyle bırakırız ve tam da bu sebepten tehlikeler kadar yeni şeyler öğrenmeye de açık oluruz. Simmel bunun en çok gençlerde mümkün olduğunu da ekler, çünkü onlarda hayat henüz katı hale gelmemiştir (Simmel, 2009, s. 189).

Erasmus sürecinde gençler, eğitim ve yükseköğretim deneyimleri üzerine daha fazla düşünme ve deneyimlerini idrak etme şansı bulur. Meral Özbek ise Walter Benjamin'in metinlerinden hareketle, tecrübe kavramını tarihselliği içinde ele aldığı makalesinde modern toplumsal koşullar altında şok yaşantısının bir norm haline geldiğini hatırlatır. İnsan bilincinin şoka karşı bir savunma mekanizması vardır, bilinç şokla başa çıkmak üzere olayları zorunlu olarak yaşantı haline getirir. Yaşantı, olayların tecrübe edilmesi değil, uyanık bilinçle bertaraf edilmesidir. Bu sebeple, günümüz meta ekonomisinin şok yaşantıları giderek hakiki tecrübeden yoksun hale gelmiş ve kişiler de tecrübelerine yabancılaşmıştır (Özbek, 2015, s. 117). Erasmus ise hayatın bilindik akışının, mevcut yaşantıların dışına çıkma olanağı vererek bir çeşit

tecrübe sürecine olanak sunar. Bu çalışmanın görüşmeleri, bu yaklaşımlardan hareketle, Erasmus deneyiminin düşünceleri, idrakleri parlattığı o anı yakalamak üzere gençlerin Erasmus deneyimlerinin hemen sonrasında yapılmıştır. Görüşülen gençlerin Erasmus ile yaşadıkları deneyimin Simmel'in "macera" sözüyle karşıladığı süreçler kadar kökten biçimde dönüştürücü bir "tecrübe" olabileceğini görüşülen gençlerden Banu'nun şu cümlesi mükemmel biçimde özetler: "Keşke gitmeseydim, artık eski ben değilim."

1.5. Araştırma Süreci

Bu araştırmanın saha çalışması Aralık 2017-Ekim 2018 tarihleri arasında, dördü çevrimiçi, yirmi beşi yüz yüze olarak, derinlemesine görüşme yöntemiyle gerçekleştirildi. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış olarak nitelenebilecek bir soru formu kullanıldı. Temel sorular ve konu başlıkları sabit kalmak kaydıyla bazı sorular ve bu soruların sorulma biçimleri görüşme içinde şekillendi, bazı durumlarda konunun daha fazla açılması için ek sorular soruldu ya da anlatıcının önceden aktardığı bir hikâyeye ilişkin hatırlatmalar yapıldı; böylece daha bütünlüklü bir anlatımı yakalamak, anlatıcının da ayrıntıları, bağlantıları hatırlaması ve aktarması mümkün oldu. Bu, Erasmus'a gidiş sürecinin, deneyimlerin daha canlı biçimde ifade edilerek aktarılabilmesine olanak tanıdı. Daha önce de aktarıldığı gibi araştırmanın soruları, Erasmus deneyimini geniş bir perspektifte ele alabilmek üzere, lise yıllarından başlayıp gelecek tahayyüllerine uzanan bir çerçeve içinde oluşturuldu.

Pilot çalışmayla birlikte saha çalışmasında daha fazla öğrenci ile görüşüldü; ancak bu tez kapsamında bunlardan 29'unun anlatısı ele alındı. Görüşmecilerden 11'i Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (MSGSÜ), 5'i İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), 5'i İstanbul Üniversitesi (İÜ), 3'ü Galatasaray Üniversitesi (GSÜ), 1'i Marmara Üniversitesi, 1'i Yıldız Teknik Üniversitesi, 2'si Yeditepe Üniversitesi, 1'i Aydın Üniversitesi öğrencisidir. Görüşmecilerin, 26'sı lisans, 3'ü yüksek lisans öğrencisi; 11'i erkek, 18'i kadındır. Görüşmecilere ulaşmak için farklı üniversitelerdeki Erasmus/uluslararası ilişkiler ofisleri ile bağlantıya geçildi. Ofis çalışanları, koordinatörleri, giden öğrenci sorumluları ile görüşmeler gerçekleştirildi ve kurumda Erasmus sürecinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin bilgi, sayısal bazı veriler, izlenim ve yorumlar alındı. Erasmus programını yürüten idari ofislerden çalışanlar yanında

fakülte/bölmülerdeki Erasmus koordinatörleri¹⁶ öğrencilerle iletişim kurabilmemi sağladılar. Öğrenciler için hazırlanan çağrı metni bu ofisler ve koordinatörler tarafından öğrenciler ile paylaşıldı; ilgilenen öğrencilerin kendileri irtibat kurdu. Diğer taraftan bazı durumlarda koordinatör hocalar, deneyimlerini aktarmak isteyeceğini düşündüğü bazı öğrencilerini doğrudan yönlendirdi. Buna ek olarak görüştüğüm öğrencilerden bazıları Erasmus deneyimini paylaşmak için “can atacağını” düşündüğü başka arkadaşlarını da görüşme için yönlendirdi.

Görüşmelerin mekânı öğrencilerin uygunluğuna ve taleplerine göre belirlendi. Görüşmelerin bazıları üniversitelerin kantininde, bazı öğrenciler ile ortak bir nokta belirleyerek, kafe gibi mekânlarda gerçekleştirildi. Görüşmelerden önce öğrencilere araştırma ile ilgili bilgi verildi. Kayıt almak için izin alındı. Görüşmecinin rahat etmeyeceğini fark ettiğimde ya da kayıt cihazı ile görüşme yapmak istemeyen birkaç öğrencinin görüşmesinde not tutuldu. Her görüşme sonunda görüşmenin kısa bir özetini yapabilmek için zaman ayırmak, görüşmede ortaya çıkan ana hatların bir dökümünü yapmak açısından faydalı oldu. Bu notlar hem görüşmeler devam ederken tematiklerin ortaya çıkmasında, benzeşen ve farklılaşan genel hatları takip etmekte ve kodlama sürecinde oldukça işlevli oldu. Bu yöntem, özellikle pilot çalışmalar sürecinde soru formunu yapılandırmak ve güncellemek için de oldukça yararlıydı.

Gençlerin lise son sınıftan, üniversite hazırlık sürecinden bölüm tercihine, üniversitenin ilk yılından eğitimle ilgili düşüncelerine, Erasmus gidişlerinden oradaki deneyimlerine, döndükten sonraki düşüncelerinden gelecekle ilgili beklentilerine uzanan geniş plandaki sorulara ek olarak gençlere ilişkin kimi demografik bilgiler edinmek üzere bazı sorular da soru formuna eklendi. Anne babanın eğitim durumu, mesleği ve işi, kardeş sayısı, gelir durumu gibi kimi göstergeler özellikle sınıfsal kökenlerine ve buna bağlı olarak eğitimle kurdukları ilişkiye dair bazı göstergeler sunduğu için önemli bulundu. Johanna Wyn gençlik sosyolojisi çalışırken aile sosyolojisine kulak verilmesi, bu iki alanın birlikte ele alınması gerektiğini savunur (Wyn, 2011). Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron da sınıfsal kökenin, ailenin kültürel sermayesinin üniversiteye gidebilmede, bölüm tercihinde ve eğitim başarısında ne denli belirleyici olduğunu ortaya koyar (Bourdieu ve Passeron, 2015a;

¹⁶ Erasmus fakülte/bölüm koordinatörü, Erasmus programını bölümde ya da fakültede yürüten, anlaşma ve seçim süreçlerine dahil olan sorumlu akademik personel demektir. Farklı üniversitelerde farklı sorumluluk alanları olmakla birlikte Erasmus Bölüm/Fakülte Koordinatörü, kendi fakülte ve bölümündeki giden öğrenci profiline de hâkim kişidir.

2015b; Bourdieu 2015). Ayrıca hem üniversiteye girişte ve bölüm tercihlerini yaparken hem de Erasmus'a giderken ailelerin sürece ne ölçüde dahil olduğu da bu çalışmanın soruları arasındaydı. Bu sebeple, demografik bilgiler dışında aileyle ilişkili başka sorular da soru formunda yer bulabildi. Diğer yandan bu bilgileri ele alarak, Erasmus'a gidişin nedenleri ve sınıfsal aidiyetlere göre anlamlı bir kümelenme gösterip göstermediğine dikkat edildi. Çalışma içinde yeri geldikçe altı çizilen kimi farklar olmakla birlikte sınıfsal konumlara bağlı olarak Erasmus'a gitme neden ve motivasyonlarında anlamlı bir farklılaşma göze çarpmamıştır. Anlatıcıların demografik bilgilerini içeren bilgiler EK1'de, ailelerinin eğitim durumunu ve meslek ya da çalışma alanlarını içeren tablo ise EK2'de yer almaktadır. Görüşülen her gencin Erasmus'a gitme nedenlerinin başlıklarını ve deneyimlerini ana hatları ile içeren kısa öykülere EK3'te yer verildi.

EK3, görüşülen gençlerin kendi öyküleri ile birer karakter olarak okuyucunun gözünde canlanmasına yardım etmeyi amaçladı. Diğer yandan EK3'teki öykülerin sonunda öğrencilerin (soyadı bilgisini paylaşmayan altı genç hariç) mezuniyet sonrasında eğitim ya da çalışma hayatlarına nasıl ve nerede devam ettiklerine ve bugün nerede ne işi yaptıklarına dair bilgiler yer almaktadır.¹⁷ Bu çalışmanın saha araştırması ile tezin yazılması arasında geçen zaman ve bu zaman zarfında yaşanan pandemi, beraberinde uzaktan eğitim ile eğitimin bir yönüyle kesintiye uğraması, pandemiden günümüze eğitimin bir parçası haline gelmeye başlayan uzaktan eğitim uygulamaları, deprem, ekonomik kriz ve işsizlik, seçimler ve sonucunda mevcut iktidar ve rejiminin kalıcı hale geldiğine yönelik toplumun bir bölümünde olan inanç ve buna bağlı olarak derinleşen toplumsal hayal kırıklığı gibi gelişmeler dolayısıyla, araştırma sonuçlarını yorumlarken bugün ile bağlantılı belli konular içerilememiştir. Bu alan çalışması bugün yapılırsa, mutlaka bu gelişmelere ilişkin anlatı ve temalar da karşımıza çıkacaktır. Buna karşın araştırma aşaması tamamlandıktan sonra gençlerin nerede ne yapıyor olduğunu izlemek bir bakıma güncel gelişmelerin etkisini, kabaca da olsa, gözlemleyebilmeyi sağlamıştır. Aradan geçen zamanda bu gençlerin değişen koşullara karşı nasıl tutumlar geliştirdiklerini, nasıl yollar çizdiklerini izleyebilmek araştırma bulgularının güncelle ilişkisini kurabilmek için anlamlı olmuştur.

¹⁷ Bu bilgilere, gençlerin kendi web sayfaları, sosyal medya, Instagram, LinkedIn gibi uygulamalar aracılığı ile ulaşılmıştır. Soyadı bilgisi bulunmayan birkaç genç hariç hemen hepsinin bilgisine ulaşılmıştır. Gençler için sosyal medya alanı bir çeşit var olma alanı da olduğundan, kendilerine ilişkin bilgiler paylaşmayı seçmektedirler.

Daha önce de değinildiği gibi bu çalışma, öğrencilerin Erasmus'a gitme nedenlerini ve Erasmus'tan beklentilerini ve gençlerin Erasmus deneyimlerini ele alırken, gençliğe ilişkin basmakalıp kabulleri ve önyargıları aşmayı amaçladı. Bu nedendir ki gençlerle derinlemesine görüşmeler yapmayı, bir bakıma onların sesini duymayı ve bir bütünlük içinde, gençleri Erasmus'a gitmeye götüren geçmiş, bugün ve gelecek ile ilişkili nedenleri ele almak, bir deneyim olarak Erasmus'un gençler açısından anlamını ortaya çıkarmak hedeflendi. Bu yolla özellikle Türkiye'de gençliğin hemen her gündeme gelişinde, yer yer gençlik çalışma ve araştırmalarında da karşılaşılan ikilikçi söylemlerle hesaplaşmak da amaçlandı. Bu ikiliğin bir ucunda gençliğin homojen, tümüyle birbirine benzeyen bir grupmuş gibi ve kimi şablon özelliklerle ele alınması duruyordu. Bu bakışın (gençliğin homojenmiş gibi ele alınmasının ötesindeki) sakıncası çoğu zaman gençlikle birlikte tanımlanan özelliklerin ya da gençliğin belli konulara ilişkin tutumlarının “sorun” olarak tanımlanmasıydı. İkiliğin diğer tarafındaki yaklaşıma göreyse gençlik potansiyeli ile öne çıkartılmakta ancak kendi yönünü bulamayacağı için yönlendirilmesi gerektiği varsayılmaktaydı. Her iki yaklaşım da gençliği modern toplumun toplumsallaşma ve istihdam süreçlerindeki hedeflere kurban etmekteydi (Lüküslü ve Yücel, 2013; Yıldırım, Uçarol, Ezik, 2022).

Tüm görüşmeler tamamlandığında yaklaşık 70 saatlik ses kaydı oluştu. Her bir görüşmenin ortalama uzunluğu bir buçuk saati buluyordu. Ses kayıtlarının deşifresinin bir kısmı için profesyonel destek alırken, bir kısmını kendim gerçekleştirdim. Deşifreler üzerine kodlamalar gerçekleştirildi. Her ne kadar çalışmaya başlarken soruların da oluşturulmasını sağlayan belli tematikler etrafında düşünmeye çalışsam da kodlama mümkün olduğunca “açık kodlama” biçiminde gerçekleştirilmeye çalışıldı. Kodlamaların tematikler halinde biçimlendiği aşamada da bu bakış açısı hep akılda tutuldu. Bu çerçevede çalışmanın en zor kısımlarından biri Erasmus deneyiminin, gitme nedenlerinin, motivasyon ve beklentilerinin belli kategoriler etrafında toplanması oldu. Çünkü Erasmusla “gitmenin” her bir genç için tek bir nedeni olmadığı gibi birbirine bağlı, bazen birbiri ile çelişiyor gibi duran ve ancak hikâyenin bütünlüğü içinde anlam kazanan, kimi zaman doğrudan dile getirilmeyen, örtük kalan, çoklu nedenleri vardı. Gençlerin üniversiteye hazırlık, üniversiteye giriş, bölüm tercihleri, üniversitedeki ilk zamanları, aldıkları eğitimle ilgili düşünceleri, gelecekle ve çalışma yaşamı ile ilgili düşünce ve beklentileri Erasmus deneyiminde kimi zaman farklılaşsa da büyük oranda benzerlik gösteren kategoriler olarak ortaya

çıktı ve bir hikâye bütünü ile karşılaştı. Bu kategoriler gençlerin Erasmus'a gitme nedenleriyle ilişkili olarak ele alındığında iki büyük nedenler kümesi karşımıza çıktı. Bunlardan birincisi hayal kırıklığının neden olduğu iten nedenlerdir. Hayal kırıklığına bağlı bu nedenler geçmiş eğitim yaşantıları, mevcut eğitim deneyimleri ve eğitimin vaat ettiği gelecek ile ilişkilidir. İkincisi ise kaynağını merak ve ihtiyacın oluşturduğu çeken nedenlerdir. Bunlar ise yeni bir eğitime ve daha da önemlisi öğrenmeye duyulan merakla ilişkilidir.

İten nedenleri iki düzeyde ele almak mümkündür, bu nedenlerin birinci bölümünü gençlerin üniversiteye hazırlık süreci, üniversiteye girebilmek için verdikleri uğraşa karşı üniversitede yaşadıkları hayal kırıklığı, eğitimden, içerik ve yöntemlerinden memnun olmamaları oluşturmaktadır. İten nedenlerin diğer bölümünü mezuniyet sonrası kendilerini bekleyen gelecekle ilgili şimdiden yaşadıkları hayal kırıklığı oluşturmaktadır. Üniversite eğitimi ve diplomalar vaat ettiklerini gençlere sunmamakta, bunların sonuçları hayal kırıklığı olarak yaşanmaktadır.

Çeken nedenler ise iten nedenlerden farklı olarak, yeni ve eğitim deneyimlerine, öğrenmelere duyulan ihtiyacı göstermektedir. Kurumsallaşmış eğitim pratikleri dışında kendi ihtiyaçlarına özgü bir öğrenme ajandası ile yola çıkan gençler, Erasmus'a kendilerine zaman ayırmak, kendilerini geliştirmek, gezmek, kendi ayakları üzerinde durmak, yabancı dili geliştirmek, yeni bir eğitim sistemi deneyimlemek gibi kişisel öğrenme motivasyonlarıyla gitmektedir.

Özetlemek gerekirse bu tezin bölümlerini oluşturan iten nedenler eğitim süreçlerinin yaşattığı hayal kırıklıkları ile çeken nedenler ise yeni bir öğrenmeye duyulan ihtiyaç ve bunu gerçekleştirmeye dair beklenti ve umutla ilgilidir.

Bu tezin temel temaları olan hayal kırıklığı ve umut/beklenti ekseninde şekillenen duyguların arka planında ise günümüz eğitim krizi durmaktadır. Bu bakımdan bu tezin temel kategorilerini anlamlandırmak için eğitimin tarihsel süreç içindeki amaç, işlev ve yapı bakımından nasıl şekillendiği ve bugünkü durumu önemli hale gelmektedir. Giriş'i takip eden İkinci Bölüm'de eğitim olgusu, tarihsel süreç içindeki işlevi ve dönüşümü ile ele alındı. Eğitimin bugün içinde bulunduğu durumun neoliberal politikalarla ilişkisi ortaya kondu. Günümüz eğitim anlayışının eleştirisinde ve bireyi merkeze alan, öğrenme temelli bir eğitim yaklaşımı için eleştirel pedagojinin sunduğu imkânlar ortaya kondu.

Üçüncü Bölüm’de üniversiteye hazırlık sürecinden başlayan, üniversite eğitimine uzanan eğitim deneyimlerinin hayal kırıklığı yaratan nitelikleri ele alındı. Uzun, zorlu ve yorucu bir hazırlık döneminin sonunda, “kapağı atabildikleri”, kazandıklarında sıkıntıların çözüleceğini umdukları üniversite miti, içine girdikten sonra, zaman içinde bir hayal kırıklığına dönüşmektedir. Gençler üniversiteye geldiklerinde pek çok açıdan kendilerini tatmin eden bir eğitim ortamı ile karşılaşmamakta, eğitimi teorik ve ezbere dayalı, ders ve sınav yükünü fazla, öğrenci hoca arasındaki ilişkiyi de hiyerarşik ve diyalogdan yoksun bulmaktalar. Beklentilerini karşılamayan bu eğitimi tamamen terk etmeyi düşünen öğrenciler olsa da azınlıktadır ve pratikte bunu gerçekleştirmemektedir. Yaşanan hayal kırıklığına karşı geliştirilen tutum üniversiteyi bırakmak değildir; zira her şeye rağmen diploma hem toplumsal statü hem istihdam için önemli bir anahtardır, bu sebepten tamamen reddedilmesi ya da terk edilmesi söz konusu değildir. Diğer taraftan İstanbul’daki “iyi üniversitelerde” okuyan bu gençler yeniden sınava girmeyi gereksiz ve yorucu bulmaktadırlar. Bu ortamda ihtiyaçları olan, yorucu ve zaten memnun da olmadıkları eğitime ara vermek üzere biraz zamandır. Erasmus, bu zamanı okulu dondurmak gibi negatif anlamları da olmayan bir yöntemle sağlar ve zaman kazanmak için en akla yatkın seçeneğe dönüşür.

Dördüncü Bölüm’de, hayal kırıklığının eğitim ve diplomaların vaat ettiği geleceği sunmuyor oluşundan kaynaklı boyutu ele alınmıştır. Türkiye’de diplomanın istihdam için yeterli olmaması, iş deneyimi aranması, istedikleri niteliklerde iş bulamayacak olmak ve ayrıca Türkiye’de kendilerine değer verilmediğini, kendi talepleri doğrultusunda bir çalışma hayatı bulamayacaklarını düşünmek, gençleri Erasmusun kapısını açmaya yönlendirmektedir. Erasmus diplomanın sunmadığı geleceği nasıl kurabileceklerini düşünmek, bu geleceği yurtdışında kurup kuramayacağını test etmek için zaman ve alan yaratan bir araç olarak işlev görmektedir.

Beşinci Bölüm yeni bir öğrenmeye duyulan merak ve ihtiyaç ile ilgilidir. Geçmiş eğitim deneyimlerinin, hayal kırıklıklarının da bir sonucu olarak gençler, Erasmusu giderken kendilerine öğrenme için yeni bir ajanda belirlemektedirler. Bu ajanda çoğunlukla istihdam piyasasının talep ve beklentilerini değil, kendi ihtiyaç ve öğrenme meraklarını dikkate alır. Gençler gezmek, aileden ayrı yaşamak, kendi ayakları üzerinde durmak, yabancı dili geliştirmek, yeni bir öğrenme deneyimi yaşamak ve öğrenme ihtiyaçlarını keşfetmek gibi daha çok kendilerini keşfetmelerine ve gerçekleştirilmelerine yol açacak deneyimlerin peşindedirler. Ve bu deneyimlerin bir

öğrenme sürecine dönüşmesini önemsemektedirler. Bu merak ve öğrenme ihtiyaçları Erasmus deneyimiyle ortaya çıkmamakla birlikte Erasmus sayesinde hayata geçme, tecrübe edilme, idrak edilme fırsatı bulmaktadır. Erasmus yeni bir öğrenme deneyimi için alan sunmaktadır. Erasmusu çeken nedenler yeni bir eğitim anlayışına ve öğrenme deneyimine duyulan ihtiyacın göstergeleri olarak ele alınmış ve tartışılmıştır.

Bu tezin saha çalışması 2018 yılı sonunda tamamlandı. Gezi Direnişi'nin üzerinden yalnızca üç yıl geçmiş, geçen üç yılda muhalif söylem ve hareketler üzerindeki baskılar artmış, Temmuz 2016'da darbe girişimi yaşanmış, hemen sonrasında başlayan OHAL (Olağanüstü Hal) döneminde KHK'larla (Kanun Hükmünde Kararname) onlarca gazete, yayın, dergi kapatılmış, pek çok kişi cezaevine girmiş, onlarca akademisyen üniversiteden uzaklaştırılmış, pek çok temel demokratik hak fiilen engellenmişti. Üniversitelerde rektörlük seçimleri 29 Ekim 2016'da kaldırıldı ve rektörler doğrudan Cumhurbaşkanı tarafından atanmaya başlandı. İktidarın üniversiteler üzerindeki baskıları ve doğrudan müdahaleleri arttı, kadrolaşma görünür hale geldi. 2018'de ise başkanlık sistemine geçildi, aynı yıl OHAL uygulamaları sona erdi ancak başkanlık sisteminde OHAL rejimi pratik varlığını sürdürdü. Sahada görüşmelerin yapıldığı tarihlerde ise OHAL devam etmekteydi.¹⁸ Kuşkusuz, görüşülen gençlerin eğitim ve gelecekleri ile ilgili düşüncelerini ve duygularını dönemin bu gelişmelerle şekillenen politik atmosferi belirlemekteydi. Toplumların tarihi açısından uzun bir zaman olmamakla birlikte 2018'den bugüne yaşanan pek çok gelişme, pandemi, eğitimin pandemi ile kesintiye uğraması, bununla birlikte uzaktan eğitimin, eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası haline dönüşmesi, deprem, 2023 genel seçimleri ve sonucunda mevcut iktidar ve rejimin kalıcı hale geldiğine dair toplumun bir kesiminde oluşan kabullenme ve geleceğe dair umutsuzluk, ekonomik kriz ve genç işsizliğindeki artışın devam etmesi hiç kuşkusuz bu dönemin gençlerinin duygu ve düşüncelerini, tutum ve davranışlarını etkilemiştir. Bu gelişmelerin tamamı tezin saha araştırması yapılırken yaşanmadığından, anlatılarda bunlara dair izlere rastlanmamaktadır. Ancak yukarıda aktarıldığı gibi bu çalışmanın yapıldığı dönemin koşulları da toplumda yarattığı huzursuzluk, gelecek kaygısı bakımından bugünü aratmamaktadır, bir bakıma bugünkü koşulların ayak sesleridir. Bugün de Erasmusun

¹⁸ 21 Temmuz 2016'da başlayan KHK ile başlayan OHAL rejimi 17 Temmuz 2018'de sona erdi.

iten nedenleri olan eğitimle ilgili hayal kırıklıkları ve diplomaların istihdam sağlamıyor oluşu geçerliliğini korumaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE TARİHSEL SÜREÇLER

Bir alan çalışmasına dayanan bu tez üniversite öğrencilerinin Erasmus deneyimlerini, Erasmus'a gitme nedenlerini ve bu gidişten beklentilerini ortaya koymaktadır. Gençlerin anlatılarında ortaya çıkan nedenler iki başlık altında toplanmıştır. Birincisi hayal kırıklığından kaynaklı iten nedenler; ikincisi yeni bir eğitim, öğrenmeye duyulan ihtiyaç ve merak kaynaklı çeken nedenlerdir.

Gençlerin Erasmus'a gidiş nedenleri ister mevcut deneyimlerin yarattığı hayal kırıklığının sonuçlarını, ister yeni öğrenmelerin arayışını içersin her durumda eğitim ve öğrenme ile ilgilidir. Hayal kırıklığı ve umut/beklenti ekseninde şekillenen duyguların arka planında ise günümüz eğitiminin krizi ve neoliberal dönemde eğitimin amaç, yapı ve işlevi durmaktadır. Bu bakımdan bu tezin yapısını oluşturan bölümlerde ele alınan temaları anlamlandırmak için eğitim konusu kavramsal çerçevede önemli hale gelmektedir.

Geniş haliyle öğrenmeyi hedefleyen, öğrenmenin sistematik ve sonuç alıcı hale getirilmesi süreci olan eğitim, toplumsal bağlamına, yere, zamana, bakış açısına göre farklı şekillerde tanımlanabilen bir kavramdır. Bu sebeple eğitimbilim alanında yapılan tanımlar dahi benzeşen yanlarına rağmen farklar içermektedir. Bu farkın temelini kavramın bireye ve topluma göre farklı şekillerde tanımlanabilir olması oluşturur. *Eğitim Bilimleri Sözlüğü* eğitimi, bir süreç olarak bireye ve topluma göre iki ayrı şekilde tanımlamıştır: “Birey açısından, insanın kendisi ya da başkası üzerinde bilinçli olarak istenen davranış değişikliklerini yapmak üzere etkide bulunması sürecidir.” Toplum açısından, “bireyde değiştirilmesi amaçlanan davranışlar değer yargılarına göre olacağı için, eğitim süreci kültür kalıtımının aktarılması sürecidir”. (Öncül, 2000, s. 391-393.) Fevziye Sayılan da bireysel ve toplumsal düzeyde iki farklı şekilde ele alınabileceğini vurgular. Eğitimi, bireysel düzeyde, kişinin kapasitelerinin gelişimi, kendini keşfetmesini sağlayan bir süreç, toplumsal düzeyde ise kişiyi toplumsal yeniden üretim süreçlerine uygun şekilde yetiştirmeyi, kişinin toplumsallaşmasını hedefleyen araç olarak tanımlar (Sayılan, 2001). Tyler, eğitimi kişilerde davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlar. Ertürk, eğitimi

davranışlarında istenen değişimlerin meydana gelebilmesi için yapılan etkinlik olarak ele alır. Alkan ise eğitimin bireyin davranışlarının hedefli ve kasıtlı olarak değiştirilmesine ve birey ve toplum için dengeli bir değişim ve gelişim hedeflemesi gerektiğine vurgu yapar (Aktaran Sönmez, 2009, s. 35).

Görüldüğü gibi yukarıdaki tanımları belirleyen eğitimin nihai amacı olan öğrenmenin ne için, ne amaçla olduğıdur. Eğitim, hem kişinin kendini keşfetmesini ve gerçekleştirebilmesini sağlayan bir araç, hem de kişiyi toplumsal süreçlerin bir parçası olarak inşa edebilmesine hizmet edebilir. Bu iki amaç birbiriyle her zaman tam bir uyum içinde olmasa da birbirine tamamen ters düşen amaçlar da olmak zorunda değildir. Ancak günümüz toplumunda eğitimin nihai amacını belirleyen, onun kapitalist piyasa ilişkileri içinde şekillenen toplumsal bir etkinlik oluşudur (Özsoy, 2011, s. 123). Kapitalist toplumun toplumsallaşma süreçlerinin bir parçası olarak eğitim bireyi ve bireyin gelişimini, kendini keşfetmesini merkez alan anlam ve amaçları zaman içinde ötelemiştir. Toplumsal eğitim tahayyülümüz, eğitimin kapitalist toplumsallaşma süreçlerine hizmet etmesinden, bu sürecin ihtiyaç duyduğu yeterlik ve diplomaları sağlayan kurumsal yapı olmasından ibaret olmaya başlamıştır. (Ünal, 2013; Özsoy, 2011).

Doğalmış gibi gözükse bu durum aslında kurumsallaşmış eğitim pratiklerinin yaygın hale geldiğı geç kapitalist toplumda, bir kurum olarak eğitimin kapitalist toplumda üretime ve yeniden üretime hizmet eder şekilde bir işlev görmesi ve giderek kapitalizm lehine araçsallaşması ile ilgilidir. Bu süreçle birlikte bireyin kendisini keşfetmesini amaçlayan eğitim anlayışı eğitim pratiklerinde kendine yer bulamaz hale gelmiştir.

Bireyi, yani bireyin kendini keşfetmesini; toplumu, yani kapitalist toplumsallaşma süreçlerinin ihtiyaçlarını merkez alan yaklaşımlar arasındaki temel farkı en açık şekilde İngilizcedeki *education* sözcüğünün etimolojik kökenine dair tartışmada somutlayabiliriz. Sözcüğün kökenine dair iki farklı sav vardır. Bunlardan biri sözcüğün Latince *educare* sözcüğünden geldiğini varsaymaktadır. Bu haliyle eğitim, özel bir beceri kazandırmak üzere talim ettirmek, bir işle ilgili beceri, yeterlikler kazandırmak anlamlarına gelmektedir. Özsoy'a göre “bu tür bir eğitimde kişiye kazandırılacak yeterlikleri devletin ya da toplumun ihtiyaçları belirler ve şekillendirir”. Günümüz kapitalist toplumunda ise ihtiyaç duyulan, “faydalı” gözükse bilgiye değer verilecektir. Örneğin bazı konu alanları bir meslek için yeterlik kazanmaya yarayan bilgi ve beceriler oldukları için gerekli görülecek, bazıları da tam

tersi olduğu için gerekli görülmeyeceklerdir (Özsoy, 2011, s. 130-134). Böyle bir eğitimin amacı kapitalist piyasa ilişkileri tarafından belirlenmiş, onun hedeflerine uygun şekilde bireylerin yetiştirilmesi ve sosyalizasyonunu sağlamaktır. Kapitalist toplumun hedeflerine hizmet eden, günümüz hâkim kurumsal eğitim anlayışı *educare* yaklaşımına örnektir. Bu haliyle eğitimin daha çok bir öğretme, yetiştirme süreci olduğu söylenebilir.

Education sözcüğünün kökenine dair diğer kabul, kelimenin dışarı/ileri götürmek anlamına gelen *educere* sözcüğünden geldiğini ileri sürmektedir. Buna göre eğitim, kişinin kendini gerçekleştirme, ileri götürme, keşfetme, kendini aşması, özgürleşmesi gibi anlamlara gelmektedir (Ünal, 2013; Billington, 2011). Özsoy, Marx'a referansla kapitalizmin metanın kullanım ve değişim değeri arasındaki karşıtlığı geliştirdiğini hatırlatır. Tıpkı bunun gibi *educare* bilginin değişim değeri olarak önem kazandığı, buna karşılık *educere* ise bilginin kullanım değeri olarak işlev gördüğü eğitim anlayışını ve bunlar arasındaki karşıtlıkta *educare* anlamının baskın hale geldiğini ifade eder (Özsoy, 2011).

Fransız sosyalbilimci Oliver Leboul kavramın etimolojik kökenine ilişkin tamamen farklı düşünmektedir. Kelimenin *educere* ile ilgisi olmadığını, kelimenin hayvanları, bitkileri yetiştirmek, çocukların bakımını üstlenmek anlamındaki *educare* kökeninden geldiğini dile getirmektedir. Leboul, kelimenin *educere* kökeninden geldiği iddiasının doğru olmadığını ve kavramlara bu biçimde etimolojik yaklaşımın da sakıncaları olduğunu ileri sürer (Leboul, 1991, s. 20).

Spring, *educare* ya da *educere* ayrımı yerine okul eğitimi ve eğitim ayrımını kullanmayı tercih eder. Ona göre, “Okul eğitimi, kurumsal bir denetim sistemi aracılığıyla itaatkâr işçiler ve yurttaşlar üretmek için tasarlanmış planlı bir toplumsallaştırma yöntemidir. Öte yandan eğitim, kişinin dünyayı dönüştürmesi ve bireysel özerkliği en üst düzeye çıkarmasına yardım eden bilgi ve becerileri kazandırma anlamına gelir” (Spring, 2014, s. 136).

Kelimenin etimolojik olarak iki farklı kökene dayandığı savı dilbilimsel açıdan tartışma götürür bile olsa, *educere* ve *educare* ile tanımlanan birbirine zıt bu iki yaklaşım, eğitim anlayışlarını ve pratiklerini ele almada yararlı bir perspektif sunar. Aslında birbirlerinden ayrılmayacak boyutları ile tarihsel olarak eğitim anlayışlarına, politikalarına ve uygulamalara baktığımızda karşımıza çıkan örnekleri bu iki yaklaşımdan birinin içinde ya da birine olan yakınlıklarıyla ele almak mümkündür.

Eğitim en nihayetinde pratik bir olgudur. Eğitim anlayışına dair yaklaşımlar, eğitim sistemleri, eğitim politikaları, eğitim kurumları içindeki uygulamalarda gözlemlenebilir hale gelir. Günümüz eğitim politikalarının, amaç, yapı, işleyiş ve pratiklerine baktığımızda hangi yaklaşımın hâkim olduğunu kolaylıkla söylemek mümkündür. Modern kapitalist toplumda hâkim olan eğitim anlayışı, kapitalizm ihtiyaçları ile uyumlu şekilde, *educare* anlayışıdır (Ünal, 2013; Özsoy, 2011). Bunun yanında eğitim anlayışında ve eğitim pratiklerinde *educare* yaklaşımının baskın hale gelmesi tarihsel bir süreçtir, eğitimi *educare* anlamıyla yapılandıran süreç, neoliberalizm ile birlikte en açık ve somut halini almıştır. Ancak eğitim anlayış ve pratiklerinin *educare* yaklaşımının hâkim olması bireylerin bu eğitim yaklaşımının pratikleriyle uyumlu oldukları anlamına gelmeyebilir. Nitekim bu yaklaşımla şekillenen günümüz eğitimi vaatleri ve sonuçları bakımından hem bireysel hem toplumsal düzeyde hayal kırıklığı yaratmaktadır (Bourdieu, 2015). Günümüz eğitim anlayışına *educare* yaklaşımının hâkim olması, kişinin kendini keşfetmesi, özgürleşmesine hizmet edecek bir eğitime ihtiyaç duyulmadığı anlamına gelmez.

Eğitimin kapitalist piyasa ilişkileri tarafından belirlenen, onun hedeflerine uygun şekilde bireyin sosyalizasyonunu sağlayan bir kurum olarak ortaya çıkışının tarihsel süreçlerine bakmak, bugün, Erasmus giden gençler açısından eğitimin neden ve nasıl iten bir nedene dönüştüğünü anlamamıza yardımcı olacaktır.

2.1. Kapitalist Toplumda Eğitim

Bu çalışma kapsamında ele alacağımız tarihsel süreç, özellikle kapitalist endüstrileşmeyle başlayan eğitimin kitleselleştiği, geç 19. ve özellikle 20. yüzyıldır. Bu dönemde eğitimin bir kurum olarak toplum içindeki rolü artmış, “planlı toplumsallaşmanın büyük kurumlarından” (Kaplan, 2005, s. 15; Spring, 2014, s. 136), toplumsal yeniden üretim süreçlerini şekillendiren kurumlardan biri haline gelmiştir. Diğer taraftan, bireyin işgücü olarak eğitimi ve yetiştirmesini dışarıda tutacak olursak, eğitimin bireyi terbiye etmek, vatandaş haline getirmek gibi daha çok disiplin içeren amaçlara sahip olması modern kapitalizme özgü değildir, ya da bu tür amaçların kapitalizmle başladığını söylemek yanıltıcı olur. Eğitimin amacının ne olduğu ya da ne olması gerektiği tartışması ilk çağlara dayanan, felsefi boyutları olan bir tartışmadır ve eğitim çoğu zaman devletin halkı yönetmesinin, bireyin toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesinin bir aracı olarak görülmüştür. Örneğin Platon’un eğitim anlayışı,

daha çok işlevselci olarak nitelenebilir ve bireyin devletin ihtiyaçlarına göre eğitilmesi gerektiğini ileri sürer. Benzer şekilde Aristo da insanların kendilerine uygun belirli işlevleri icra etmek için eğitilmeleri gerektiğine inanır. Aristo'ya göre toplumun ihtiyaçları bireyin ihtiyaçlarından önce gelir (Noddings, 2017). Locke'a göre eğitim, "genç efendilerin elindeki mülkü korumalarını sağlayacak işlevli bilgiyi edinmeleri için bir araçtır". Locke kişiye pratikte en çok fayda sağlayacak eğitim ne ise onun verilmesi gerektiğini, geniş anlamda bilgi birikimi sağlayacak eğitime hem gerek hem vakit olmadığını ileri sürer. Eğitimin pratik fayda sağlaması önemlidir. Bu bakımdan Locke'un yaklaşımı pragmatik ve işlevselcidir (Kaplan, 2005, s. 43). Locke gibi liberal düşüncenin savunucularından biri olan Mills nüfusun geneli için bir eğitim sistemi kurulmasını savunur. Genel oy hakkı olacaksa genel eğitim de olmalıdır, bu oy hakkının ön koşuludur. Kadınlar dahil nüfusun tamamı eğitilmelidir. (Kaplan, 2005, s. 57) Bir başka modern dönem filozofu Kant'a göre eğitim, çocuklar ve gençleri iyi yurttaşlar olarak yetiştirmek için önemlidir, devletin eğitime önem vermesi gerekmektedir (Kant, 2013; Kaplan, 2005, s. 48). Eğitime ilişkin bu tartışmalar geçmişten günümüze var olsa da, eğitim, kapitalist toplumsallaşma sürecinin önemli bir kurumu haline gelmek için, kitlesel hale gelmeye başladığı 19. ve özellikle 20. yüzyılı bekleyecektir.

2.1.1. Modern devlet, yurttaş eğitimi ve toplumsallaşma

Modern dönem derken esas olarak kapitalist sanayileşme ile başlayan dönemden bahsediyoruz. Bu dönem, modern devletin yapılandığı, ücretli emeğin ortaya çıktığı ve yaygınlaştığı, kent nüfusunun arttığı ve bunlarla birlikte temel eğitimin zorunlu ve yaygın hale gelmeye başladığı dönemdir (Gellner, 1992). Eğitim, vatandaşını yetiştirmek/inşa etmek için devletin elindeki en önemli araçlardan biridir ve bu bakımdan devletin önemli kurumlarından biri haline gelir (Üstel, 2008). Modern devletin yönetme biçimleri üzerine çalışmaları ile bilinen Gramsci, eğitimi bir "hegemonya" aracı olarak görür, Althusser ise "devletin ideolojik aygıtlarından" biri olarak tanımlar, Foucault'ya göre ise eğitim modern devletin toplumu yönetmede kullandığı bir "iktidar aracıdır" (Althusser, 1991; Foucault 2015; Williams, 1977).

Modern devleti kendinden önceki devlet anlayışlarından ayıran belki de en önemli özellik, egemenliğinin kaynağını halka dayandırmasıdır. Modern devlet öncesinde iktidarın kaynağı Tanrı'dır ve iktidar meşruiyetini de dinsel kaynaklardan almaktadır. Tanrı tarafından seçilmiş hükümdar aynı zamanda Tanrı'nın (dinsel otoritelerin)

bahsettiği bilgi ile de donatılmıştı. Modern devlette ise egemenlik halka dayanmakta ancak halk doğal olarak bilgi ile donatılmış değildi. Modern devletin egemenliği halka teslim ederken halkını gerekli niteliklerle donatması gerekecekti.

Modern devlette halkın yurttaşlar, daha da önemlisi “makbul” yurttaşlar olabilmesi esastır ve kitlelerin buna hizmet eder şekilde eğitilmesi zaruri hale de gelir. Fusun Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde* isimli çalışmasında Batı toplumunda modern devletin ortaya çıkışını ve yurttaşlık eğitimini ele alır ve Batı’dan farklı toplumların eğitim politikalarında yurttaş eğitiminin, eğitim programlarının parçası haline gelmesinin izini sürer. Üstel’in de vurguladığı gibi, 18. ve 19. yüzyıllarda, özellikle Batı’da, yurttaş eğitiminin önemi vurgulanmaya ve devletin eğitim politikası ve programlarında yurttaşlık bilgisi ve benzeri konular eğitimin zorunlu ve vazgeçilmez bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Belçika’da 19. yüzyılın ikinci yarısında yurttaşlık eğitimi ilköğretimde zorunlu hale gelir. Aynı tarihlerde İsviçre, Almanya, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu (Prusya’da 18. yüzyılın ikinci yarısında, 1760’ta) gibi ülkelerde eğitim programlarında benzer içerikler yerini almaya başlar (Üstel, 2008, s. 16; Spring, 2014, s. 18). 19. yüzyıl temel eğitimin (bugünkü haliyle ilköğretim) yaygın hale gelmeye başladığı dönemdir. Bu haliyle eğitim toplumsallaşmanın en önemli araçlarından biri olmuş ve Spring’in ifadesi ile, “Toplumsallaşma, topluluk yaşamından çok okul yaşamının bir ürünü haline” gelmeye başlamıştır (Spring, 2014, s. 49).

Modern kapitalist toplumda eğitimin yegâne işlevinin yurttaşları yetiştirmek olduğunu söylemek eksik kalacaktır. Özellikle 19. yüzyılda devletlerin eğitim politikasının temelini oluşturan yurttaş eğitimi, eğitimin yaygın ve geniş kitleleri kapsar hale gelmesini bir bakıma zorunlu kılmıştır. Diğer taraftan eğitilmiş nüfusa modern devlet kadar hatta ondan daha fazla 19. yüzyıl kapitalizminin ihtiyacı vardır. Endüstriyel kapitalizmin gelişme sürecinde, fabrikalarda çalışacak eğitilmiş insan gücüne ihtiyacı vardır ve devletlerin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş işgücünü yetiştirme işlevi ile eğitim geniş kitlelere yaygınlaşmaya başlamıştır (Gellner, 1992). Billington, “[İngiltere’de] herkese ilköğretim koşulu getiren 1870 Eğitim Yasası’nın, bütün insanların ahlaki bakımdan eğitim görme haklarının olduğuna ilişkin büyük bir inanç yüzünden değil, Endüstri Devrimi’nin ardından, fabrikalarda ve işyerlerinde, hesap ve okuma yazma bilen elemanlara ciddi bir ihtiyaç duyulması yüzünden hayata geçtiğini” vurgular (Billington, 2011, s. 380). Spring, okulların “19. yüzyılın sonunda sanayi

ekonomisinin uzantısı işlevinde olduğunu ve okulların devlet ve şirketler için itaatkâr hizmetçiler” yetiştirdiğini dile getirir. İşçilerin fabrika içindeki düzene itaatkâr bir şekilde uyum sağlamaları, dakik ve pasif olmaları beklenir. Spring’e göre okullar, bu koşul, rol ve konumların kabul edilmesini sağlayacak eğitimi vermektedir (Spring, 2014, s. 21). 20. yüzyılın sonlarına doğru Ivan Illich okulun yeni kilise olduğunu yazmaktadır. Illich’e göre mevcut okul sistemi (Illich buna ‘okul olayı’ der) ile “öğrenme” arasında pek az bir ilişki vardır. Okulun asıl işlevi çocukların bakımı, hâkim değerlerin öğretilmesi, mesleki rollere göre bir dağılımın sağlanması, belli becerilerin edinilmesidir. Tüm bu işlevler mevcut toplumsal düzenin devamına ilişkin gereklerdir (Illich, 1985).

Fabrika düzeni içindeki görev, rol ve konumların kabul edilmesi yani ücretli emek ve onun kültürü, bugünden bakıldığında hayatın doğal yasası gibi gözüксе de bu, kapitalizmin toplumsallaşma sürecinde uzun zaman alan ve aynı zamanda mücadelelerle dolu bir süreç olmuştur. Kapitalist devlette, toplumun kapitalist dönüşüm sürecine ayak uydurması için ikna, ödül, dayatma, zorlama, kapatma dahil pek çok teknik kullanılmıştır (Foucault, 2011; Castel 2017; Polanyi, 2000). Örneğin, Castel’in *Ücretli Çalışmanın Tarihi*’nde aktardığı bazı tarihsel olaylar, nüfusun, fabrika içinde ya da üretim süreçleri içinde uyumlu ve itaatkâr çalışanlar olmasının, daha da önemlisi çalışmanın ne derece önemli ve zorunlu olduğunu kabul etmesinin ve kendilerini kapitalizmin çalışma kültürünün bir parçası olarak görmelerinin, kapitalizm için ne derece önemli olduğunu hatırlatır. Örneğin, feodal toplumun çözülmeye başladığı 14. yüzyılda İngiltere’de “evsiz barksızlar”, “dilenci” ve “gezgin serseriler”e çalışma zorunluluğu getirmek üzere “*Emekçiler Statüsü*” yasası çıkartılır. Devlet bu “gezgin serserilere” karşı şiddet önlemleri almaya başlar. Kraliçe Elizabeth döneminde toplam on iki bin “gezgin serserinin” idam edildiği tahmin edilirken, hayatta kalanların bir kısmı çalışma evlerinde bir kısmı da denizaşırı kolonilerde çalışmak zorunda bırakılır. “Bu kitle proletaryanın atasıdır” (Castel, 2017, s. 14). Feodalizmin çözülmesi ve modern kapitalist devlete geçişte karşımıza çıkan bu tarihsel olaylar bize bugünden baktığımızda hayatın doğal yasası gibi gözüken ücretli emek statüsünün toplumsal norm haline gelişinin pek de kolay olmadığını hatırlatır. Bu zorluk hatırlandığında ise fabrika içindeki, işyerindeki düzene itaatkâr bir biçimde ayak uyduracak ve çalışma kültürünü benimseyecek kitleleri yaratmanın devletler açısından ne derece önemli olduğu daha iyi kavranabilir. Bu bağlamda eğitimin

modern yurttaş ve emekçiyi yaratmadaki işlevinin kapitalizm açısından vazgeçilmez olduğunu söylemek mümkündür. 19. ve özellikle 20. yüzyılın ilk yarısında eğitim, toplumun yurttaşlık bilincini, ücretli emek statüsünü ve kapitalist çalışma kültürünü kabul etmesini sağlamada önemli bir işlev görmüştür. Modern kapitalizm döneminde okullar hem devlet hem kapitalizm için “itaatkâr hizmetkârlar” (Spring, 1991), “yumuşak başlı uşaklar ve yetenekli işçiler” (Lenin, 1977, s. 17) yetiştirmekle görevli birer araca dönüşmüştür (Illich, 1985; Freire, 2016). Eğitimi devletin ideolojik aygıtı olarak tanımlayan Althusser’e göre de okullar yalnızca itaatkâr, yumuşak başlı ve yetenekli işçiler yetiştirerek kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretilmesine hizmet etmez, kapitalist üretim ilişkilerinin içselleştirilmesinde, benimsenmesinde de başrolü oynar (Althusser, 2000). Kapitalist üretim ilişkilerini bir değere dönüştürür ve yeniden üretilmesine hizmet eder (Bauman, 1999).

2.1.2. Refah devleti dönemi ve yükseköğretimin yaygınlaşması

20. yüzyılın ikinci yarısı, İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem refah devleti dönemi olarak ele alınır. İki kutuplu dünyanın varlığı ve toplumsal mücadeleler yurttaşların görece genişleyen sosyal-ekonomik haklar elde etmesini sağlamıştır. Eğitim bu hakların en önemlilerinden biri olmuştur. Bu dönem ihtiyaç duyulan yurttaşı ve işgücünü yetiştirmek üzere eğitim yaygınlaşmış; eğitim, sağlık, istihdam, barınma gibi devletin asli sorumluluk alanlarından biri haline gelmiştir. Sadece temel eğitim değil, yükseköğretim de devletin görevlerinden biri halini alır. Üniversiteler modern dönem öncesinde olduğu gibi yalnızca “zengin tüccar ve zengin köylülerin çocuklarının” gittiği yerler olmaktan çıkmış ve görünürde vatandaşların tamamına açılmıştır (Kurul, 2004). Eğitim sınıflı toplumda sınıflar arası hareketliliği mümkün kılacak bir yol olarak sunulmuştur. Özellikle savaş sonrası dönemde yükseköğretim kurumlarının ve öğrencilerinin sayısı dünya genelinde artmıştır (Gulbenkian Komisyonu, 2003). Üniversiteler artan şekilde teknik, mesleki, uzmanlık bilgisinin üreticileri ve aktarıcıları olmuşlardır ve bireyi kapitalizm üretim süreçlerinin ihtiyaçlarına göre yetiştirmek temel görevlerinden biri haline gelmiştir. Eğitim istihdam için gereken nitelikleri sağlayan bir araç haline almış, eğitim sayesinde istihdam ve nitelikli işlerde çalışma olanakları artmıştır. Bu dönemde, toplumsal kesimler kapitalizmin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücüne dahil olabilmek, bu yolla istihdam edilebilmek ve daha da önemlisi bunu garanti ederek emek piyasasında ayrıcalıklı bir konum elde edebilmek için üniversite eğitimine yönelirler. Üniversite eğitimi ve diplomalar özellikle

uzmanlık gerektiren, beyaz yakalı olarak nitelenen işlerde istihdam edilmenin ön şartı haline gelmiştir (Kaya Erdoğan, 2021; Bora, Bora, Erdoğan, Üstün, 2011).

Eğitimin kitlelere açılması ve yaygınlaşması “meritokrasi idealinin” toplumsallaşmasının da zeminini hazırlar. Buna göre yetenek ve zekâ doğuştan gelebilir ancak bireysel çaba ve eğitim ile her birey kendine meritokratik sistemde hak ettiği yere ulaşabilir. Bu durumda fırsat eşitliği sunulan kişilerin sınıfsal konumunda yukarı doğru hareket ediyor olup olmaması ancak kişinin bireysel yetenek, zekâ, çabasıyla açıklanabilir (Young, 1958). Refah devletinin sunduğu eğitimdeki “fırsat eşitliği”, bireye sınıfsal konumun değiştirilebilir olduğuna ilişkin bir umut vermiştir. Collins “refah devletinin ideolojik bakımdan popüler olmadığı yerlerde” ise “eğitim mitolojisinin” bu umudu desteklediğini vurgular (Collins, 2019, s. 67).

1950’lerde Robert Lane’in yaptığı bir araştırmaya göre, ABD’de insanlar eşit olmasalar da kendilerine yeterli fırsat (eğitim imkânı) verildiğinde, istedikleri toplumsal statüye ulaşma şansları olduğuna inanmaktalar, ancak bununla çelişen şekilde toplumsal konumlarının sınıfsal aidiyetlerine bağlı olduğu için değişmeyeceğini de düşünmektedirler (Aktaran Sennett, Cobb, 2017). Sennett ve Cobb, 1970’lerde ABD’deki işçi sınıfı içinde yürüttükleri çalışmaların sonuçlarını *Sınıfın Gizli Yaraları*’nda (2017) aktarıırken, işçi sınıfı mensuplarının eğitim yolu ile yukarı doğru hareketliliği isteme motivasyonlarını aktarırlar. Onlara göre işçi sınıfı daha “haysiyetli” ve “özgür” bir hayat için yukarı doğru hareketi istemek zorundadır ve bunun yolu da eğitimidir. Özellikle alt ve orta sınıflar eğitim yoluyla sınıfsal olarak yukarı doğru hareket edecekleri inancına sıkı sıkıya bağlanmıştır. Gillians Evans, en çok orta sınıfların, tereddüt etmeksizin, eğitim aracılığıyla yukarı doğru hareket edeceklerine inandıklarını ve bu inancın da onları eğitimin içinde tuttuğunu vurgular (Evans, 2006). Buna karşın eğitimin ve özellikle yükseköğretimin bu vaatleri 1970’lerde yapılan kimi çalışmaların konusu olmuştur. Bourdieu ve Passeron yaptıkları çalışmalarda Fransız eğitim sisteminde sınıfsal aidiyetler ile eğitimdeki başarılar arasındaki ilişkiye odaklanmış olup, başarının kişisel özelliklerle doğrudan bağlantılı olmadığını öne sürer. Refah toplumunda her ne kadar eğitim tüm kesimlerin erişimine açık olsa da gerek bölüm tercihleri, gerekse eğitimdeki başarının sınıfsal aidiyetleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyarlar. Aynı derslikte, aynı derse katıldıkları halde, farklı sınıflardan gençlerin gösterdikleri başarıda ortaya çıkan fark kişisel yetenek, zekâ ve çaba değil, Bourdieu’ya göre “kültürel sermaye” ile

açıklanabilir. Eğitim sisteminde alt sınıflardan gelen gençler aleyhine ortaya çıkan bu fark, onların eğitim süreçlerinde gecikmelere, kalmalara, yerinde saymalara ve nihayetinde tederisi ölümlerle sonuçlanmasına sebep olur. Eğer süreç bunlarla sonuçlanmıyorsa da o gençler, Bourdieu ve Passeron'un tanımıyla, istisnadırlar. (Bourdieu, 2015; Bourdieu ve Passeron, 2015a, 2015b). Dolayısıyla Bourdieu ve Passeron sınıflı toplumda eğitim yoluyla yukarı doğru hareketliliğin ancak bir istisna olduğunu vurgular. Sınıfsal aidiyet ve okul başarısı arasındaki ilişkiye dair bir başka çalışma, 1970'lerde, Paul Willis'in İngiltere'de gerçekleştirdiği araştırmadır. Willis, işçi sınıfı çocuklarının eğitim gördüğü bir okulda yaptığı etnografik çalışmada, bu çocukların nasıl ve neden işçi sınıfına özgü işlerde çalışmaya devam ettiğine, eğitim yoluyla bir çeşit sosyal hareketliliğin neden gerçekleşemediğine ve işçi sınıfı çocuklarının eğitimde neden başarılı olmadıkları sorularına odaklanır. Willis alt sınıftan gençlerin üst sınıfların alanı olarak gördükleri okula ve okul kültürüne karşı bir tutum geliştirdiğini ve bu tutumun sınıf kültürlerinin bir parçası olduğunu vurgular. Özetle, Willis'e göre, işçi sınıfı çocukları, okulun diplomalar aracılığı ile vaat eder gözüktüğü, orta sınıflara özgü iş ve yaşam hayalini arzu etmeyerek, daha çok da buna inanmayarak, mevcut eğitim sistemine karşı bir direniş gösterirler (Willis, [1981] 2016). Bu çalışmalar okul başarı ve başarısızlığının ve okul terkinin sınıfsal aidiyetlerle ilişkisini ortaya koyarken eğitim yoluyla üst sınıflara yükselmenin her zaman mümkün olmadığını da açığa çıkarmaktadır.

Kapitalist eğitim anlayışının eğitim yoluyla vaat ettiği sınıflar arası geçişin bir istisnaya dönüşmesi özellikle 1970'lerden sonra daha fazla görünür olur ve tartışılır hale gelir. Bu yıllarda, özellikle eğitim ve sınıfsal aidiyetler ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar dikkat çeker. İlerleyen kısımlarda ele alınacağı gibi 1970'ler bireyin özgürleşmesini değil, terbiye edilmesini ve yetiştirilmesini amaçlayan eğitim anlayışına karşı eleştirel pedagojinin de ortaya çıktığı dönemdir. Refah devleti döneminde bir ölçüde meritokratik vaatlerini yerine getirebilen eğitim anlayışının bu vaatleri yerine getirmekten uzaklaştığı ve bunun da kapitalizmin eğitim anlayışının kaçınılmaz bir sonucu olduğu vurgulanarak eleştirilir. 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren başlayan neoliberal dönemde kapitalizmin eğitim anlayışına yönelik eleştiriler başka bir boyut kazanmak zorunda kalacaktır.

2.1.3. Neoliberalizm, yükseköğretimin yaygınlaşması ve diploma enflasyonu

Kapitalizm koşullarında eğitimin yaygın ve kitlesel hale gelişiyle yükseköğretimin yaygınlaşmasını işlevsel bakımdan birbirinden ayırmak gerekmektedir. Temel ve zorunlu eğitimin işlevi modern kapitalist devletin “makbul vatandaşlarını” ve kapitalist üretim süreçlerinin ihtiyaç duyduğu çalışma kültürü ile terbiye edilmiş, eğitilmiş insanı yetiştirmekle daha çok ilgili iken, yükseköğretimin yaygınlaşması kapitalizmin ihtiyaç duyduğu uzmanlaşmış emeğe duyulan ihtiyaç, istihdam krizleri, bunlarla birlikte emek arzının ertelenme ihtiyacı, eğitimin ticarileşmesi ve bir sektör haline gelmesiyle daha fazla ilişkilendirilebilir. Bu bakımdan temel ve zorunlu eğitimin yaygınlaşmasından farklı olarak, yükseköğretimin yaygınlaşma süreci kapitalizmin üretim süreçlerinde ortaya çıkan yeni bir döneme ve bu dönemin getirdiği yeni işlev ve anlamlara da işaret eder.

Charle ve Verger, 1860-1940 yılları arasının eğitim tarihçileri tarafından eğitimde farklılaşma, yayılma ve yükseköğretimin meslekleşmesi olarak tanımlandığını vurgular (Charle, Verger, 2005, s. 113). Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde kapitalist üretim ve istihdam biçiminde yaşanan dönüşümler ve beraberinde istihdam krizleri, istihdam amacıyla yükseköğretime olan talebi artırmıştır (Tekeli, 2003, s. 60; Spring, 2014: 21; Kurul, 2004, s. 40). Diğer taraftan, refah devleti döneminin sosyal hakları olarak nitelenebilecek, sağlık, barınma ile birlikte eğitim de hak olmaktan çıkmış ve bu alanlar hızla piyasalaşmıştır. Fuat Ercan, özellikle 1960'lara kadar eğitimin temel hak olarak görüldüğünü, 20. yüzyılın son çeyreğinde ise yeni liberal dönem ile birlikte eğitimin (barınma, sağlık, istihdamla beraber) bir kamusal hak olmaktan çıkarılarak sermayenin alanına çekildiğini vurgular. Bu süreci “sermayeleştirilme” olarak tanımlayan Ercan, eğitimin bireyin ekonomik ve toplumsal konumuna sağladığı faydalar dolayısıyla kamusal değil bireysel menfaatlere hizmet eden bir alan olduğu savının öne çıkartıldığının altını çizer (Ercan, 1998, s. 23-24). Eğitim, bireyin geleceğine yapılan bir yatırım olduğundan, bu yatırımın bedelini yine bireyin kendisi ödemelidir. Eğitim istihdam için vazgeçilmez hale gelirken eğitimin maliyeti de büyük oranda bireyin sırtına yüklenmiştir. Eğitim istihdam için vazgeçilmez oldukça eğitime olan talep artmış başta yükseköğretim olmak üzere tüm eğitim kademeleri hızla piyasalaşmıştır. Bu süreçte yükseköğretim hızla piyasalaşmış, piyasayla uyumlu bir eğitim anlayışı inşa edilmesi dönemin yükseköğretim politikalarının önceliği olmuştur (Ercan, 1998; Standing, 2017). Dönemin

politikalarına uygun biçimde piyasa kuralları ve ihtiyaçlarıyla uyumlu yeni üniversite en güçlü şekilde ABD’de ortaya çıkar. Yeni üniversite modelini savunan Kerr, yeni üniversitenin, bir ideale göre değil toplumsal işlevi dikkate alarak şekillenmesi gerektiğini savunur. Kerr 1963’teki bir konuşmasında, “Ulusun değerleri ile sıkı sıkıya bağlı olan üniversite modelinin artık çağını tamamladığını” söylemektedir. Kerr yeni dönem üniversitelerine multi-versite adını yakıştırır (Aktaran: Timur, 2000, s. 258). Neoliberal dönem politikalarının üniversite düzeyindeki yansımalarının özeti ve erken habercisi niteliğindeki bu ele alış sonraki dönem yükseköğretim politikalarını şekillendiren temel yaklaşım olmuştur (Timur, 2000, s. 258).

Sadece ABD’de değil özellikle ileri kapitalist ülkelerde üniversiteler, (buna meslek yüksekokulları gibi her türden yükseköğretim kurumu dahildir) kapitalist üretim süreçlerinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve niteliklerle donatılmış işgücünü yetiştirecek kurumlar olarak yeniden yapılandırılmıştır¹⁹ (Ergur, 2003, s. 187). Tüm kamusal hizmetler gibi eğitim ve özellikle yükseköğretimin özelleştirilmesi ve piyasalaşması sonucu üniversiteler bir bakıma ulus devletin taleplerine olan bağlılıktan kurtulmuş ancak varlıklarını sürdürmek için kapitalist pazarın ihtiyaçlarını dikkate almak ve buna göre yapılanmak mecburiyetinde kalmışlardır.²⁰ Üniversitelerin temel işlevi bireyi meslek için özellikle uzmanlaşmış meslekler için yetiştirmek haline gelmiştir. Doğrudan iş ve meslek vaat etmeyen ya da iş piyasasının talep etmediği bölümler üniversitelerde kendilerine yer bulamamaya başlamıştır. Bunu özellikle Türkiye’de 1990’ların sonu itibariyle sayıları her geçen gün artan özel üniversitelerin fakülte ve bölüm dağılımlarına bakıldığında gözlemlemek mümkündür. Özel üniversiteler neredeyse tamamen dönemin ve piyasanın talep gören bölümlerinde eğitim vermektedirler. Doğrudan meslek hedeflemeyen temel bilimler alanlarındaki (fizik,

¹⁹ Yükseköğretim ve üniversite kavramları birbirinin yerine kullanılabilir ancak yükseköğretim, ortaöğretimden sonra gelen ve zorunlu olmayan bir eğitim basamağını tanımlar. Bu basamak eğitim üniversite, teknik okullar, yüksekokullar, lisans üstü eğitim gibi eğitim kurumlarına verilen eğitimi kapsar. Üniversite ise en temelde bilginin üretildiği, paylaşıldığı, eğitim ve öğretimin yapıldığı, akademik derecelerin verildiği yükseköğretim alanı içindeki en temel kurumlardan biridir. Bugün üniversite, yükseköğretim alanı ve yükseköğretim kurumlarının genel adı haline gelmiştir, üniversite dediğimizde yükseköğretim alanındaki tüm kurumsal yapılar ve eğitim anlaşılmaktadır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında hem dünyada hem Türkiye’de diplomaların standartlaştırılma çabasının sonucu olarak farklı yapı ve alanlardaki eğitim kurumları yükseköğretim çatısı altında toplanmıştır.

²⁰ Türkiye gibi devlet üniversitelerinin hâkim ve güçlü olduğu ve YÖK gibi bir merkezi kuruma bağlı olunan toplumlar için bu bağım devam ettiğini ve merkezi yapının neoliberal dönüşümü sağlamanın anahtarı konumunda olduğunu da hatırlatmak gerekir.

kimya, felsefe, tarih, sosyal bilimler gibi) bölümler değerini yitirmiştir.²¹ Tıp, yazılım, bilişim, sağlık hizmetleri gibi özellikle son dönemde istihdam alanı genişleyen hizmet sektörlerindeki bölümlerin sayısı artmıştır. Özel üniversiteler fakülteler yanında doğrudan meslek edindirmeye yönelik olarak meslek yüksekokulu, yüksekokul ve uygulamalı bilimler adı altında mesleğe yönelik bölümler açmaya ağırlık vermiştir.

Buna rağmen özellikle 70'lerde hem toplumsal hem ekonomik olarak "mavi yakalı" işlere göre ayrıcalıklı ve güvenceli bir konum vaat eden "beyaz yakalı" çalışma biçimini garanti eden üniversite diplomasının 1990'ların neoliberal ortamına geldiğinde bu vaatlerini yerine getirmekten uzaklaştığı görülmektedir. Eğitimli ve nitelikli emeğin güvencesizleşmesi olarak nitelenen bu durum 1990'lar sonrası çalışma hayatına damgasını vurur (Vatansever ve Gezici-Yalçın, 2015, Standing, 2015; 2017). Bora ve Erdoğan, ABD'de 1970'lerin sonlarında mavi yakalı işsizliğinin beyaz yakalıların üçte biri oranında olduğunu, 1990'lara geldiğinde ise bu oranın yarıya düştüğünü aktarır. Yine özellikle 1990'larda, beyaz yakalı işlerin anahtarı olarak kabul edilen MBA yüksek lisansı ile iş bulma oranı yüzde 45 oranında gerilemiştir (Wacquant'dan aktaran: Bora, Bora, Erdoğan, Üstün, 2011, s. 18). Özellikle geçen yüzyılın sonuna doğru dünya genelinde artan işsizlik tablosuna bu yüzyılda genç işsizliği eklenmiştir. 2000'lerden sonra tüm dünyada genç işsizliği özellikle yükseköğretim mezunu gençlerin işsizlik oranları dramatik şekilde artış gösterecektir.

ILO verilerine göre, dünya genelinde genç (15-24 yaş arası) işsizliği 2007'de %11,7; 2015'te %13,1; 2019'da %13,6 düzeyindedir.²² TÜİK verilerine göre Türkiye'de genç işsizliği 2000'li yıllar boyunca artan bir seyir içindedir, 2000'de yüzde 10,3 iken, 2013'te 15,5'e, 2022'de 19,4'e yükselmiştir. Üniversite mezunu işsizlerin oranı yüzde 11,3'tür.²³ Üniversite mezunu genç işsizliğinin son yıllarda geldiği nokta bu yeni işsizliği tanımlamak üzere yeni bir kategoriye de ortaya çıkarmıştır: NEET. Türkiye'deki NEET gençlerin yüzde 32'si yükseköğretim mezunudur. Türkiye OECD ülkeleri arasında NEET oranı en yüksek ülkedir.

²¹ 1994'te kurulan ve önce ABD'li Laureate International Universities bünyesine giren sonra da Can Holding'e satılan İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde bu dönemde tarih ve matematik gibi özellikle fazla sayıda burslu öğrenci alan bölümlerin kapatılması gündeme gelmiştir.

²² www.ilo.org

²³ www.tuik.gov.tr

Neoliberal politikalarla şekillenen istihdam süreçleri, 20. yüzyılın sonlarından bu yana giderek yükselen istihdam krizinin çözümü olarak daha çok eğitim, bunun yanında istihdam edilebilir olmak için her bakımdan esnek olmak (değişen şartlara ayak uydurabilmek için ve her zaman ve her yerde, her koşulda çalışabilmek için), güncel teknolojik gelişmelerle uyumlu şekilde yeni beceriler edinmek gibi (ekip çalışması, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi sosyal ve kültürel beceriler) yeni nitelikler talep etmektedir. İstihdam için yalnızca diplomanın yeterli olmadığı, başka niteliklerin de gerekli olduğu savı kapitalizmin yeni dönemde istihdam krizini maskeleyen üzere kullandığı argümanlardan biridir. (Bora, Bora, Erdoğan, Üstün, 2011, s. 19). İşsizlikle karşı karşıya kalan kesimler ise kaçınılmaz olarak daha fazla eğitim, diploma ve nitelik için eğitime yönelmiştir.

Sennett ve Cobb, *Sınıfların Gizli Yaraları*'nda kitlelerin istihdam edilebilir olmak için girdiği bu çabayı “piyasa geçirmez olma” çabası olarak tanımlar. Sınıflı toplumda rekabet o kadar fazladır ki, emek piyasasındaki özellikle alt ve orta sınıflar, kapitalizmin krizinden ve çalkantılarından en az etkilenmek ve rekabetten galip çıkabilmek için kendilerini çok iyi donatmaları gerektiğine inanırlar, ancak sınıflı toplumda piyasanın risklerinden tamamen azade olacak kadar donanımlı olmak dün olmadığı gibi bugün de mümkün değildir (Sennett, Cobb, 2017). Kişinin kendine kattığı tüm nitelikler “göz açıp kapayana kadar beş para etmez hale gelecektir” (Bauman, 2012, s. 100). Yükseköğretime olan talebin tarihte hiç olmadığı kadar arttığı²⁴ bu dönemde yükseköğretim bir sektör olarak hızla büyür. Illich'in başka bir bağlamda ifade ettiği gibi bu dönemde “eğitim en büyük işveren haline alır” (Illich, 1985). Eğitim hem iş vaat etmekte hem de kişileri daha uzun süre eğitimin içinde tutarak işsizliği birey için ertelemekte, ekonomik açıdan ise işsizliğin görünümünü azaltmakta, “adeta kapitalist ekonominin suyun üstünde kalmasını sağlamaktadır” (Collins, 2019, s. 67).

Yükseköğretime olan talep arttıkça nüfusun giderek daha büyük bir bölümü “yüksek eğitilmiş” olmaya başlamış, diplomaların sayısı artmış ve bu belgelerin piyasadaki değeri ise sayıları ile ters orantılı şekilde düşmüştür. “Diploma enflasyonu” olarak tanımlanan diplomaların değersizleşmesi sorunu aşmak üzere ise piyasa, daha fazla

²⁴ Özellikle '80lerden sonra yükseköğretimdeki nüfus dramatik bir biçimde artmıştır. Örneğin Avrupa'da '80'lerde yüzde 1-5 olan yükseköğretim nüfus oranı 2010'da yüzde 15 civarında. ABD, Kanada, Rusya, Güney Kore, Singapur, Japonya gibi ülkelerin oranı ise yüzde 25'lere kadar yükselmiştir. Kaynak: <https://ourworldindata.org/tertiary-education>

diploma, sertifika, belge talep eder. Bireyler kendilerini değerli kılmak için daha fazla eğitime ve diploma sahibi olmaya yönelirler, bu da “diploma enflasyonu” kısır döngüsünü besler (Collins, 2019, s. 64).

Bugün dünya üzerinde sayıları milyonları bulan, online ve yüz yüze eğitimlerde verilen milyonlarca sertifika, diploma ile yükseköğretim kurumları artık bir “şirket gibi yönetilen” devasa fabrikalar olmuştur (Bok, 2007). Başta ABD ve İngiltere üniversiteleri olmak üzere yükseköğretim kurumları kendilerini piyasanın taleplerine yanıt verir hale getirebilmek için yeniden yapılanma yoluna gitmişlerdir (Grioux, 2007, s. 73). Bu dönemde üniversiteler yalnızca öğrencilerini piyasanın ihtiyaçlarına göre yetiştirmeyi vaat etmemekte aynı zamanda, halihazırda çalışanları da yüksek lisans ve sertifika programları, sürekli eğitim merkezleri ile eğitimin içinde tutmaya devam etmekte ve istihdam piyasasının talep ettiği sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim ilkesini hayata geçirmekte, araştırma üniversitesi adı altında uzmanlaşan üniversiteler araştırmalarını piyasanın ihtiyaçlarına göre, piyasa destekleri ile yapmaktadır.

Özellikle 2000’ler sonrası krizleri ile birlikte istihdam edilebilir olmak için kıyasıya bir rekabet söz konusu olduğundan üniversite eğitimi vazgeçilmez olmuştur. Üniversite eğitimi diplomalar için bir araca, diplomalar da istihdam için bir araca indirgenmiştir. Diplomalar araçsallaştıkça ve üniversite eğitimi piyasalaştıkça diplomalar ve diploma dereceleri arasında istihdam edilebilmek açısından farklar oluşur. Yüksekokul, teknik okul, üniversite arasındaki var olan diploma hiyerarşisi, farklı üniversitelerin diplomaları arasında da oluşmaya başlar. Uluslararası sıralamalar üniversitelerin ve diplomalarının değerini belirlemeye başlar ve üniversitelerin uluslararası sıralamalardaki yeri bir pazarlama unsuruna dönüşür.

Toplumsal kesimlerin bir önceki dönemden devraldıkları eğitimin kendilerine istedikleri geleceği sunacağı inancı, neoliberal politikalar karşısında erimiş ve yerini eğitim ve vaatlerine dair bir hayal kırıklığı almıştır. Bourdieu, bu durumu, eğitimin vaat ettiği ile eğitim sonrası sundukları arasındaki mesafeden doğan hayal kırıklığı olarak açıklar ve bir kuşağın bu vaatlerle kandırıldığını vurgular (Bourdieu, 2015, s. 216). Bourdieu’nun 1970’ler için dile getirdiği bu hayal kırıklığı bugün daha da fazla yaşanmaktadır.

Amacı ve işlevi bireyi bir iş için yetiştirmek olan *educare* anlamındaki eğitim anlayışı kendi iddiasını yerine getirememekte ve bu durum saklanamaz hale gelmektedir. Kapitalist eğitim anlayışının vaatlerini yerine getirmeyerek sebep olduğu hayal

kırıklığı sadece kurumsallaşmış eğitimin, eğitim sistemlerinin eleştirisini değil, eğitimin amaç ve işlevinin ne olması gerektiğine ilişkin daha temel tartışmaları da beraberinde getirmiştir. *Educare* anlamındaki eğitim amaç, işlev ve özellikle vaatleri bakımından hayal kırıklığına dönüştükçe, hem birey hem toplum açısından eğitimin anlamı daha fazla sorgulanır hale gelir ve beraberinde eğitim anlayışına dair eleştirel çalışmalar daha fazla alan bulur. Kapitalizm koşullarında kurumsallaşmış eğitimin amaç ve işlevine dair eleştiriler eleştirel pedagoji alanından gelmiş ve beraberinde bu alanı geliştirmiştir.

2.2. Kapitalist Eğitim Anlayışının Eleştirisi: Eleştirel Pedagoji

Eleştirel pedagoji, mevcut eğitim ve eğitim sistemlerini tarihsel olarak eleştirirken, aynı zamanda bireyin kendini keşfetmesi, özgürleşmesi, ileriye götürmesi, kendini ve toplumu dönüştürmesi için gerekli olan eğitim yaklaşımı ve modelini ortaya koyar (Ünal, 2013; Wulf, 2010; Yılmaz 2016; Ayhan, 1995; Aytemur Sağıroğlu, 2018). Bu bakımdan eleştirel pedagoji hem bir eğitim yaklaşımı hem de bir “praxis” önerir; (Freire, 2016) hem bir “eleştiri dili” kullanır hem bir “imkân dili” geliştirir (Yılmaz, 2016, s. 300). Eleştiri dili *educare* anlamındaki eğitim yaklaşımı ve sonuçlarına dairdir. İmkân dili ise *educere* anlamındaki eğitim anlayışının olanaklarına dairdir.

Eleştirel pedagoji felsefi olarak Marksizm, hermeneutik, fenomenoloji, post-yapısalcılık, postmodernizm, feminizm, Eleştirel Kuram gibi felsefi akımların eğitimle ilgili görüşlerinin bir bakıma sentezinden oluşan bir felsefi yaklaşımdır (Yılmaz, 2016; Kincheloe, 2018). Eleştirel pedagoji temellerini büyük oranda Paulo Freire'nin 1968'de yayımladığı *Ezilenlerin Pedagojisi* (2016) kitabında ortaya koyduğu yaklaşımında bulur. Bu kitaba yazdığı önsözde Richard Shaul, Freire'nin Sartre, Mounier, Eric Fromm, Althusser, Ortega y Gasset, Mao, Martin Luther King, Che Guevara, Marcuse'nin bakışından etkilenecek bir eğitim yaklaşımı ortaya koyduğunu vurgular (Freire, 2016, s. 11). Freire'nin eğitim yaklaşımını geliştirdiği tarihlerin '68 gençlik hareketinin dünyayı sardığı döneme denk gelmesi tesadüf değildir. Freire'nin “ezilenlerin pedagojisi” adını verdiği pedagojik yaklaşımı Marx'ın bilinç ve yabancılaşma kavramlarından, Stirner'in “kendi kendine sahip olma” kavramına ve Eleştirel Teorinin eleştirelilik, özgürleşme, diyalog, iletişim kavramlarına uzanan farklı kaynaklardan beslenmiştir (Freire, 2016; Spring, 2014, s. 58-59; Kincheloe, 2018).

Diğer taraftan Rikowski, 1970-1982 arasındaki, eleştirel pedagojinin de ortaya çıktığı bu dönemi, Marksist eğitim kuramının klasik çağı olarak nitelendirir (Rikowski, 2011, s. 149-152). Bu döneme kadar eğitim alanında çok fazla çalışma üretmeyen Marksistler bu tarihlerde çeşitli çalışmalarla bu alana katkı yaparlar (Ünal, 2013). *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabının önsözünde Freire'nin etkilendiği isimler arasında anılmasa da Marksist eğitim kuramını besleyen ve eleştirel pedagojinin kimi kavramlarına kaynaklık eden Marksist kuramcılardan bahsetmek mümkündür. Gramsci ve onun hegemonya kavramı bunlardan biridir. Gramsci'yi Althusser'in kavramlarına öncülüğü bakımından hatırlamakta fayda vardır (İnal, 2009; Aktaran: Yıldırım, 2011, s. 74). Gramsci'nin "hegemonya", Althusser'in "devletin ideolojik aygıtları" kavramları, okulun ve eğitimin temel işlev ve yapısını ele alırken eleştirel pedagojiye kaynaklık eden kavramların başında gelmektedir. Gramsci, devletin politik kontrolünün iki biçiminden bahseder. Bunlardan biri baskıdır, devlet bunu kolluk kuvvetleriyle, askeri güçle yapar. İkincisi ise hegemonyadır. Devlet yalnızca baskı kurarak değil kültürel hegemonya kurarak da yönetir, bu çerçevede eğitim ve okullar hegemonya aygıtlarından biridir. Gramsci'nin hegemonya kavramından etkilenen Althusser'in *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (1991) başlıklı çalışması, devletin yönetme araçlarına odaklanmıştır. Althusser'e göre devlet toplumu iki biçimde yönetir, *Devletin Baskı Aygıtları* (DBA) marifetiyle ve *Devletin İdeolojik Aygıtları* (DİA) marifetiyle. Raymond Williams ise hegemonya kavramının sadece fikir ve inançlardan oluşan bir bilinç, bakış açısı olmadığını, bu bilinç, inanç ve bakış açıları ile birlikte "yaşamın tamamını etkileyen pratikler ve beklentiler bütünü" olması bakımından ideoloji kavramının ötesine geçtiğini vurgular (Williams, 1977, s. 108-110). Gerek ideoloji gerekse hegemonya kavramları okul kurumunun ve eğitimin modern dönemdeki işlevini anlamak bakımından yol gösterici kavramlar olmuşlardır. Eleştirel pedagojinin temellerini ele alırken, 18. yüzyılda Rousseau'nun ve 1900'lerin başında Dewey'in eğitim üzerine çalışmalarından da bahsetmek gerekir. Her ne kadar eleştirel pedagoji içinde ele alamayacak olsak da, Rousseau ve Dewey'in özellikle geleneksel eğitimi eleştiren yaklaşımlarının eleştirel pedagojinin felsefi temellerine katkı yaptığını da hatırlamak önemlidir (Spring, 2014, s. 29). Rousseau *Emile* (2009) adlı romanında bireyin (bu bir erkektir²⁵) eğitim aracılığıyla kendini gerçekleştirme

²⁵ Rousseau'nun *Emile* 'de bahsettiği isminden de anlaşılacağı gibi bir erkek çocuğun eğitimidir. Ona göre kadınların doğası erkeklerden farklı olduğu için onların eğitimleri de farklı olmalıdır, kadınlar teorik değil pratik konular üzerine eğitim görmelidir.

gerektiğini savunur. Çocukların yeteneklerinin ortaya çıkması için onların özgür bırakılması gerekir. Bu anlamda bireyin belli bir yaşa kadar ahlaki ve toplumsal ilişkiler, kurallar hakkında akıl yürütecek yetkinlikte olmadığını ve bu dönemde sorumluluk, yükümlülük, itaat gibi kelimelerin hayatlarına girmemesi gerektiğini vurgular. Birey ancak akıl yürütecek yaşa geldiğinde ahlaki durum ve kurallarla karşılaşmalı ve kendi aklını kullanarak bunları değerlendirmelidir. Ona göre bu yaştan önce öğretilen ahlaki ve toplumsal düşünce akıldan çok otorite temelinde bir kabullenmeye yol açacaktır (Rousseau, 2009; Spring, 2014, s. 33). Rousseau bir eğitim planı sunar ve onun bu planı eleştirel bir yaklaşım getirmesi ve alternatif bir eğitim modeli önermesi bakımından eleştirel pedagojinin oluşumunun temellerine katkı sunmuştur (Spring, 2014; Rousseau, 2009; Yıldırım, 2011).

1900'lerin başlarında ise John Dewey, ABD'deki geleneksel okul yaklaşımını eleştirir. Mevcut okulların öğrencilere genel bir eğitim sağladığını öne süren Dewey, eğitimin öğrencinin bireysel ihtiyaç ve niteliklerine göre düzenlenmesi, ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak niteliğe bürünmesini sağlayacak reformlar yapılması gerektiğini vurgular (Dewey, 2014; Spring, 2014, s. 19). Dewey eğitime dair eleştirilerini dile getirirken eleştirdiği geleneksel okul, ABD'deki okullardır. Bu okullarda “bir eğitim felsefesine ihtiyaç yoktur, ihtiyaç duyulan tek şey, kültür, disiplin ve büyük kültürel mirasımız vs. gibi soyut kelimeler kümesidir”. Buna karşı Dewey'in önerdiği “ilerlemeci okullar”dır, bu okullarda yerleşmiş geleneklere ve kurumsal alışkanlıklara bağlı olmayacaklardır (Dewey, 2014, s. 34). Dewey'in 1900'lerin başlarında ortaya koyduğu eleştirel yaklaşımı eleştirel pedagoji içinde değerlendirilemeyecek olsa da geleneksel okulu tartışmaya açması ve ilerlemeci okulun ilkeleri ile alternatif bir eğitim yaklaşımı önermesi bakımından önemli olmuştur. Eleştirisinin felsefi kaynakları eleştirel pedagoji ile aynı olmamakla birlikte alternatif olarak önerdiği eğitim yaklaşımının bireyi merkeze alması bakımından eleştirel pedagojinin amaçları ile bir çeşit yakınlığı vardır.

2.2.1 Eleştirel pedagojinin “eleştiri dili”

Eleştirel pedagoji eğitime dair eleştirisini iki biçimde ortaya koyar. İlki modern devletin okul kurumunun kendisine yöneliktir, kurumsallaşmış okul eğitimine, daha da genelde kurumsal eğitimin kendisine yöneliktir; diğeri ise eğitimin araçsallaşan, piyasalaşan niteliğine yöneliktir. Birbirinden ayrılmaz, birbirini kapsar nitelikteki bu iki eleştiriden okul kurumuna yönelen eleştirel yaklaşım geçmişten günümüze farklı

pratik biçimler almıştır. Okul kurumunun radikal eleştirisi hem okulun topyekûn reddi olarak, hem de mevcut okullar yerine alternatif okulların önerilmesi şeklinde karşımıza çıkabilmektedir.

Yukarıda da değinildiği gibi, eleştirel pedagoji kaynağını büyük oranda Paulo Freire'nin 1968'de yayımlanan *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabında ortaya koyduğu yaklaşımında bulmaktadır. Bununla beraber, okul kurumunun eleştirisi, eleştirel pedagoji yaklaşımı içinde anılsa da, bir kurum olarak okula, kitlesel okul eğitime ve devletin (zorunlu) okullarının işlevine yönelik eleştiriler Freire'den çok daha öncelere, zorunlu yurttaş eğitiminin başladığı ve eğitimin yaygın hale gelmeye başladığı dönemlere tarihlenir. Örneğin, 18. yüzyılın sonları 19. yüzyılın başlarında İngiliz eğitim eleştirmeni William Godwin kitlesel okul eğitimi ile insan aklının bastırılması ve denetlenmesinden duyduğu endişeyi dile getirmektedir. Godwin'e göre okulun insan aklını geliştirdiği iddiası geçersizdi, tam tersine okul aklın gelişmesini engellemektedir. Godwin okulun insan aklını geliştireceğine değil, eğitiminin içeriğinin iktidarın isteklerine uygun olarak şekilleneceğine inanır, bu tehlikeye dikkat çeker (Spring, 2014, s. 13-19).

Max Stirner da 1840'larda, modern toplumun en önemli sorununun "toplumun özgür değil, eğitilmiş insanlarla dolu olması" olduğunu dile getirir. Stirner'a göre modern devletin en önemli sorunu, daha önce kiliseye ait bir görev olan zihin üzerinde tahakkümü kurmayı okul kurumunun devralması idi. Özgür olmak devletin denetiminden tamamen kurtulmak anlamına geliyordu, okul, devletin denetim araçlarından biri olduğuna göre, ondan da kurtulmak gerekmektedir.

20. yüzyılın hemen başında Barcelona'da "*Modern Okul*"²⁶ kuran Francisco Ferrer okulu eleştiren bir başka anarşist düşünürdü. Ferrer'e göre okullar yeni sanayi işçilerini yetiştirmek ve işçilerin var olan fabrika sistemi içinde itaatkâr olmalarını sağlamak için yapılandırılmışlardı. Ferrer'in eleştirileri okul sisteminin varlığına yöneliktir. Ona göre okullar politik denetim araçlarıdır ve devletler hiçbir zaman toplumda değişikliğe yol açacak bir eğitim sistemi kurmazlar (Spring, 2014, 23).

Almanya'da *Göçmen Kuş* isimli gençlik örgütü, 1914'te okulun, gençliğin değil devletin işine yaradığını savunuyor ve okulu karşısına alıyordu. Göçmen Kuş gençlik

²⁶ 1909'da Barcelona'da bir ayaklanma başlatmakla suçlanarak idam edildikten sonra uluslararası üne kavuşan Francisco Ferrer'in "*Modern Okul*"u varlığını ABD'de sürdürdü. (Spring, 2014, s. 21)

örgütünü etkilemiş olan pedagoğlardan Gustav Wyneken'e göre eğitimin işlevi öğrencilerin iyi yurttaşlar ya da iyi din adamları olarak yetiştirmek değil, gençliğin kültürünü yaratacağı doğal çevresini kurmak olmalıdır (Bumin, 1998, 150-152).

Eğitimin kitlesel, zorunlu ve yaygın hale geldiği 20. yüzyıl boyunca eğitim sistemleri ve milli eğitim anlayışında yaşanan gelişmeler bu alandaki eleştirilere yansımıştır. Süreç içinde okulun kendisine ve okul eğitimine yönelik eleştiriler Godwin ve Ferrer gibi anarşist eğitimcilerin eleştirilerinin üzerine yeni boyutlar eklenerek ortaya konmuştur. 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde okul eğitiminin radikal eleştirisinde en önemli isimlerden biri olarak Ivan Illich karşımıza çıkar. Okula topyekûn karşı bir başka anarşist olan Illich'in en önemli çalışması *Okulsuz Toplum*'dur (1971). Illich'e göre okul yeni kilisedir, modern toplumda çocukların yetiştirilmesi görevini üstlenmiştir (Spring, 2014, Illich 1985).

Godwin ve Ferrer'in okul eleştirisi daha çok zorunlu eğitime, milli eğitim ideolojisinin eleştirisine dayanmakta iken Illich'in yaklaşımında öne çıkan, zorunlu devlet okullarının eleştirisi ve okulun kendisine karşı çıkmak şeklindedir. Illich'in Godwin ve Ferrer'den sonra geçen yaklaşık 70 yılda eğitimin toplumsal işlevindeki dönüşümleri de dikkate alarak eğitim eleştirisine kattığı yeni boyutlar bulunur. Illich bir sistem olarak, toplumsal sınıflara çeşitli imtiyazlar sağlayan ve sınıflar arası hiyerarşiyi besleyen, kimi değerleri kurumsallaştıran ve sıraya koyan, belli bir hiyerarşi yaratan ve derecelendiren bir kurum olarak okulu eleştirir. Onun eleştirisi, eleştirel pedagojinin ortaya çıktığı 70'lerden bu yana okul ve eğitimin kapitalist toplumun ve toplumsal ilişkilerin yeniden üretilmesindeki rolüne dair eleştirilerin önemli örneklerindedir.

Eğitim sistemine ve onun somutlaşmış hali olan okula karşı adeta savaş açan Illich'e göre okul en büyük işverendir. Daha geçtiğimiz yüzyıla kadar orta sınıf çocukların evde özel hocalar ile yetiştirildiğini, endüstrileşmenin hız kazanmasıyla okulların da seri olarak üretildiğini vurgular. Illich'e göre "okul olayı" son derece yeni bir olgudur. Kapitalist okul sistemi öğrenme ile okul arasında doğrudan bir ilişki varmış gibi göstermeye çalışsa da "öğrenmenin çok azı okulla ilgilidir". Ona göre okula bağımlılığın alternatifi kaynakların başka tür bir okula ya da yeni araçlara yatırılması değildir, tersine yeni eğitimin ihtiyacı insan ile çevresi arasında yeni bir tür eğitsel ilişki yaratmaktır (Illich, 1985, s. 96-97).

Illich her ne kadar okulsuz toplumda eğitimin ya da öğrenmenin nasıl olacağını ayrıntılı olarak ortaya koymasa da, yeni tür eğitsel ilişkinin üç temel ilkesini şöyle sıralar: (1) “bir şeyi öğrenmek isteyen insanlara yaşamlarının hangi döneminde olursa olsun gerekli kaynakları sağlamak”, (2) “bir şeyi bilenlerle onlardan öğrenmek isteyenlerin bilgilerini paylaşmaları için yardımcı olmak”, (3) “bir konuyu kamuoyuyla paylaşmak isteyenlere girişimlerinin duyurulması olanağını vermek” (Illich, 1985, s. 100). Illich bu ilkeleri için olanaklar yaratmak üzere oluşturulacak yeni örgün çalışmaların (ağların) yeni tür okulsuz toplum, yeni tür eğitim için yeterli olacağını düşünmektedir (Illich, 1985, s. 100-104). Yönetim, teknoloji, hukuk alanında yapılacak düzenlemelerle yeni ağların yaratılabileceğini ileri sürer ki bu oldukça naif bir iddia olarak durmaktadır. Ancak burada şunu hatırlatmak gerekir ki, Illich’in okulsuz toplumu aynı zamanda çeşitli yükümlülükler, doğmalar için zemin hazırlayan hiçbir otorite kurumunun olmadığı bir toplumu varsayar. Onun okulsuz toplum yaklaşımı bir eğitim kuramından/modelinden/yönteminden çok bir yaklaşımın temel ilkeleri ve özelliklerini kapsamaktadır. Planlı, hedefli okul sistemlerinin her zaman denetim kurumlarına dönüşme riski olduğundan onun “okulsuz toplum” önerisi hiçbir zaman bir eğitim sistemi ya da kurumu tarif etmemektedir. Buna paralel olarak Illich’in yaklaşımında okulsuz toplumun nasıl oluşabileceğine dair bütünsel bir öneriye de rastlanmaz. Spring “özgürlükçü eğitim biçimlerinin bugün de gelecekte de karşısına çıkan en önemli sorunlardan biri olarak eğitim yöntemlerini toplumsal ve politik ideolojilerden ayırmaya yönelik eğilimler” olduğunu ileri sürer (Spring, 2014, 50; 124). Bu bağlamda topyekûn, devrimci bir önerinin eşlik etmediği bir eğitim yaklaşımı ya da modeli hızla sistem tarafından kullanılan bir araca dönüşebilir. Örneğin Illich’in yeni tür eğitimin üç temel ilkesi olarak dile getirdiği unsurlara bugün sosyal medya, Youtube, online eğitimler, yaşam boyu öğrenim yaklaşımlarında ve pratiklerinde rastlamak mümkündür. Fakat bunlar günümüzde okula karşı kurumlar değil, doğrudan kapitalizm koşullarındaki eğitim anlayışıyla birlikte hayata geçebilen, ona eklemlenebilen kurumlar olmuştur.

Okul kurumunun reddi olarak karşımıza çıkan eleştirel yaklaşımın en bilineni olsa da yakın geçmişteki tek temsilcisi Illich değildir. Okulu reddeden bir başka eğitimci olan John Holt okulun aklımızı ve düşüncemizi kontrol etme hakkını elimizden aldığını savunur. Eğitime yönelik eleştirilerinin eğitimi geliştirmek için değil, insan yontma işine, yani eğitime son vermek için olduğunu vurgular (Hern, 2008, s. 53). Catherine

Baker, pek çok ‘hayır’ ile dolu olan kitabı *Zorunlu Eğitime Hayır*’ı, okula göndermeyi reddettiği kızına bir açıklama yapmak üzere yazmıştır. Baker, okulun devletin kendine köle yetiştirmek üzere organize ettiği bir kurum olduğunu, çocukları disipline etmekle meşgul olduğunu vurgular (Baker, 1995).

Okulun radikal eleştirisini yapan anarşistlerin bir kısmı (Illich, Holt, Baker), devlet eliyle gerçekleştirilen zorunlu eğitime karşı çıkmaktadır ve okul kurumunun tamamen ortadan kalkması taraftarıdır. Onlara göre okul yerine okul gibi kurumsal bir yapı da konmamalıdır. Okul eğitimine karşı radikal eleştirileri okulu eleştirmekle sınırlı kalır ancak öğrenmenin, insanın kendini özgürleştirmek üzere öğrenmesinin nasıl gerçekleşeceğine dair bir model, öneri ortaya koymak konusunda çoğu zaman eksiktirler. Bireyin terbiye edilmesi, yetiştirilmesi anlamındaki eğitimi reddederken bireyin kendini keşfetmesi, özgürleşmesi, gerçekleştirilmesi, ileri götürmesi amaçlarına hizmet eden eğitime dair bir yöntem ortaya koymaz, böyle bir eğitimin nasıl olması gerektiğini çok fazla açıklamazlar.

2.2.2. Eleştirel pedagojinin “imkân dili”

Educere anlamındaki eğitimin, yani kişinin kendini keşfetmesi, özgürleşmesi, gerçekleştirilmesi, ileri götürmesi anlamındaki eğitimin nasıl olacağını ortaya koymak için Freire’yi beklemek gerekecektir. Freire, mevcut kapitalist eğitim anlayışını eleştirmekle kalmaz alternatif bir eğitim yaklaşımı ve modelinin nasıl olması gerektiğini felsefesi, yöntem ve araçlarıyla ortaya koyar. Freire kapitalizmin eğitim anlayışını eleştirirken okulu tamamen reddetmez. Onun yaklaşımı mevcut kapitalist toplumdaki eğitim anlayışının niteliklerine karşı özgürlükçü bir eğitim yaklaşımını bir felsefeyle ortaya koyar. Freire kapitalist toplumdaki eğitim modelini “bankacı eğitim modeli” olarak tanımlar, bu eğitim modeli “sessizlik kültürüne” hizmet eder. Bu modelde öğretmenler anlatıcı, öğrenciler dinleyicidir. Başka bir ifade ile öğretmenler yatırımcı, öğrenciler yatırım nesnelere. Bankacı eğitim modeli nitelemesi de buradan gelir. Bir başka anlamı da bilginin daha sonra kullanılmak ve paraya dönüştürülmek üzere bir banka kasasına yatırılır gibi öğrencilere doldurulmasıdır. Öğrenciler bir banka kasası gibi ileride satacakları/kullanacakları, paraya dönüştürecekleri bilgilerle doldurulurlar. Bankacı eğitim modelindeki, dinlemeye dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, bilgi değerlendirme yöntemleri, öğretmen ve öğrenci arasındaki mesafe, sınıf geçme kriteri, bunların hepsi düşünmeyi engeller. “Öğrenciler kendilerine yığılan bilgiyi istiflemekle ne kadar meşgul olurlarsa bu

dünyanın dönüştürücüleri olma şansları, eleştirel bilinçlerinin gelişme şansları o kadar az olacaktır” (Freire, 2016, s. 60). Bankacı eğitim modeli, sessizlik kültürüne hizmet eden bir eğitim anlayışına dayanır. Freire’ye göre eğitim insanileşmeye hizmet etmelidir, insanileşmenin tek yolu kişinin “kendine sahip olması” yani özgürleşmesidir (Freire, 2016; Spring 2014; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2016, Aytumur Sağıroğlu, 2008).

Freire özgürleştirici eğitim anlayışını “problem tanımlayıcı eğitim” olarak tarif eder. Bu eğitim anlayışının temelinde diyalog durmaktadır. Freire’nin eğitim anlayışında hiyerarşik roller, ilişkiler yoktur, ilişkiler dayanışma ilişkileridir. Ona göre öğretmen ve öğrenci²⁷ arasında dayanışma olmalıdır. Dayanışmanın oluşabilmesi için birbirini anlamak gerekir, anlamak için de iletişim kurmak. İletişim iki biçimde olabilir, birincisi kişilerin birbirini anlar ve dönüştürmesine hizmet eder biçimdeki diyalog; ikincisi ise kişinin kendi düşüncesini anlamak için kendisi ile iletişim kurmasına hizmet eden diyalog. Freire’ye göre dayanışma için diyalog olmazsa olmazdır. Gerçek bir diyalog bildiğimiz anlamda öğretmen öğrenci (hiyerarşik) ilişkisini ortada kaldıran, özgür bir iletişim alanı inşa eder. Freire’de diyalog eğitim yaklaşımının temelini oluşturur, hem bir yöntem hem de bilginin kaynağıdır. Öğrenme diyalogdan doğar, kişi kendi ve kendini çevreleyen dünya ile diyalog içinde kendi yaşam süreçlerinin farkına varmalı, bunlar üzerine düşünmeli ve en nihayetinde bunu değiştirmek için eyleme geçmelidir. Buna bağlı olarak da Freire “eğitim çalışmasının bilgi aktarımından değil, idrak ediminden oluştuğunu” vurgular (Freire, 2016, s. 67-70). Freire yaklaşımında merkeze öğrenenleri koyar, “öğrenen merkezli” diyebileceğimiz bu yaklaşım neyin öğretildiğinden çok öğrenenlerin kim oldukları, neye ihtiyaç duydukları ve neyi idrak etmeye hazır ve açık oldukları önemlidir. Freire kişi ya da topluluklar için hangi konuların, alanların önemli, hayatları ile doğrudan bağlantılı olduğunun araştırılmasının öneminden bahsederken “konusal” (*thematic /thematic universe*) kavramını kullanır. Freire’ye göre eğitimci, öğrenme sürecine dahil olacak kişilerin kimler olduğuna “konusallara” bakmaksızın, onlara sunmak üzere bir eğitim programı hazırlayamaz (Freire, 2016, s. 86-101). Eğitimin anlamlı olabilmesi için bir öğrenme süreci olması ve öğrenenin de bireyin yaşam sürecine bağlanması ve yaşamını dönüştürmesi gerekir (Spring, 2014). Bu dönüşüm sayesinde kişi özgürleşir,

²⁷ Freire öğretmen öğrenci kavramlarını da yeniden tanımlar, diyalog temelli eğitim ilişkisinde öğretmen, öğrenen, öğrenci ve öğretmen yoktur. Bunlar yerine Freire, “öğrenci-öğretmen”, “öğretmen-öğrenci” şeklinde yeni tanımlamalar ortaya koyar. Öğretmen sadece öğretmen değil, diyalog süreci içinde kendisi de öğrenendir (Freire, 2016; Yılmaz, 2016).

bir başka ifade ile bu dönüşüm kişinin özgürleşmesi demektir. Freire'nin önerdiği problem tanımlayıcı eğitim özgürleştirici bir praksistir. İnsan ancak seçimler yapabilen, kendi kaderini yönlendirebilen bir aktör olursa özgürleşir.

Freire'nin kendi durumunu idrak eden, onu dönüştürmek için harekete geçen öznelere daha çok yetişkin eğitime dair bir yaklaşıma dayanır. Zira Freire'nin yaklaşımına, eğitim modeline ve pratiğine yön veren yetişkinlerle pratik ettiği okuma yazma eğitimleridir. Freire yaklaşımını yetişkinlere okuma yazma öğrettiği dönemdeki deneyim ve pratiklerinden hareketle geliştirmiştir. Eğitim modelinde “idrak etmeyi” birincil önemde tutmasının kaynağı da budur. Kapitalist, sınıflı toplumda yetişkinler önce kendilerinin nasıl bir dünya içinde olduklarını idrak edebilmelidir ancak bunun sonrasında, bu idrak aracılığı ile, kendilerini ve dünyayı dönüştürmeleri mümkün olabilir. Onun bu yaklaşımı 1970'lerden günümüze yetişkin eğitimindeki yaklaşımlara kaynaklık etmiştir.

1970'lerde yoğunlaşan, Marksist yaklaşımın eğitim üzerine çalışmaları, 1990'larda daha da çeşitlenir ve artar. Bu dönemdeki çalışmalar okulun devletin tahakküm aracı olduğunu vurgulamanın yanında, eğitimi tüm bileşenleri ile (öğretmen, öğrenci, aile) kişilerin kendini dönüştürmesini mümkün kılan bir mücadele alanı olarak ele alır, bir “imkân dili” (Yılmaz, 2016, s. 300) yarattığını vurgular (Ünal, 2013). Özellikle 1990'lardan sonra eleştirel pedagoji alanına katkı yapan eğitimbilimciler eğitim alanının bir özgürleşme, kişinin özgürleşmesine hizmet edecek bir alan olarak inşa etme imkânları üzerine tartışırlar. Bu dönem Marksist eğitimbilimcilerin konuya yaklaşımları, eleştirileri “okulun topyekûn reddi” yaklaşımından farklı bir noktaya taşımıştır. Bu dönemde özellikle eleştirel pedagojide Marksistler (Freire, Apple, Giroux, McLaren, Stanley Arnowitz bunların önde gelenleridir) eğitimin hem kapitalist toplum ilişkilerinin yeniden üretildiği bir hegemonya alanı, hem de farklı bileşenleri ile (öğrenciler, eğitim emekçileri, aileler/veliler) direnişlerin ortaya çıkabileceği bir alan olarak ele alırlar.

Henry Giroux da özellikle günümüzde yaptığı çalışmalarla eleştirel pedagoji yaklaşımında etkili olan isimlerdendir. Giroux 1960'larla birlikte eleştirel bilinç sahibi yurttaşların yetiştirilmesi için bir umut olarak doğan eleştirel pedagojinin neoliberal politikalar altında sekteye uğradığını vurgular. Eğitimin giderek bir araca dönüştüğünü ancak bunun eleştirel pedagoji aracılığıyla tahayyül edeceğimiz dünyayı tahayyül etmemizi yine de engellemeyeceğini vurgular, eleştirel pedagojinin imkânlarına dikkat

çeker (Giroux, 2007). McLaren de okulun ve eğitimin hem bir baskı aracı ve alanı olduğunu hem de bir özgürleşme imkânı sunduğunu vurgular (McLaren, 2003, s. 85).

Bu tezin alan çalışmasının sonucunda ortaya konan temel kategorileri hem oluştururken hem açıklarken, yukarıda ele alınan kavramsal çerçeve yol gösterici olmuştur. Buna göre alan çalışmasının ortaya koyduğu, gençleri Erasmusa iten nedenler büyük oranda eğitim krizini işaret etmektedir, bu kriz de günümüzde eğitimin amacı, işlevi, yapısının giderek araçsallaşması ile ilgilidir. Erasmusa çeken nedenler ise eleştirel pedagojinin ortaya koyduğu bireyi ve bireyin özgürleşmesini, kendini keşfetmesini merkez alan eğitim yaklaşımına olan ihtiyaç ile açıklanabilir. Gençlerin anlatılarında karşımıza çıkan eğitimin sorunları tartışılırken eleştirel pedagojinin “eleştiri dili” eğitim sorunlarının tarihsel gelişimini ortaya koymak için olanak verirken, “imkân dili” yeni bir eğitim anlayışının unsurlarını ortaya koyma konusunda yardımcı olmuştur. Bu unsurların bazıları bu tez boyunca gençlerin dile getirdiği eğitime ilişkin eleştirilerde ve tarif ettikleri öğrenmenin özelliklerinde karşımıza çıkmaktadır.

3. ERASMUSA İTEN NEDENLER: ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ VE HAYAL KIRIKLIKLARI

Gençlerin Erasmus programına katılmasında etkili olan nedenlerin bir kısmı doğrudan mevcut eğitim deneyimleriyle ilişkilidir. Bu deneyimlerin oluşturduğu ruh hali memnuniyetsizlik ve hayal kırıklığı olarak tanımlanabilir ve bu Erasmus gidişi motive eden nedenlerin önemli bir bölümünü oluşturur.

Çalışmada gençlerin mevcut eğitim deneyimlerini ele almaya üniversiteye hazırlık sürecinden başlanmıştır. Oldukça meşakkatli ve zorlu bir süreç olan üniversiteye hazırlık, bir bakıma üniversite ile ilgili deneyimlerin zeminini oluşturmaktadır. Uzun ve yorucu üniversiteye hazırlık süreci, üniversite eğitiminden beklentiyi yükseltmekte, buna karşın üniversiteye başladıktan sonraki süreçte eğitimin beklentileri karşılamaması, yaşanan memnuniyetsizlik ve hayal kırıklığını daha da arttırmaktadır.

Bu sebeplerle bu bölüm, gençlerin “üniversiteli” olma deneyimini bir bütün olarak ele almaya çalışarak, üniversiteye hazırlık ve giriş sürecine, bölüm tercihlerinin nasıl şekillendiğine, üniversitedeki ilk zamanlara, ilk zamanlarda yaşanan zorluklara ve adaptasyon sorunlarına, aldıkları eğitimle ilgili düşüncelerine, eğitime ve eğitim ortamına ilişkin memnuniyetlerine ya da memnuniyetsizliklerine, bu deneyimlerin Erasmus gidişteki etkilerine odaklanmıştır. Gençleri Erasmus programına katılmaya iten etkenlerin önemli bir bölümünü oluşturan bu nedenler geçmiş ve güncel eğitim deneyimlerinin sonuçları olarak tarif edilebilir.

Bölümün ilk kısmında liseden başlayan bir yarışa dönüşen üniversiteye giriş sürecine, üniversite sınavına hazırlığa odaklanılmıştır. Üniversite ve üniversite eğitimi ile ilgili yaşanan memnuniyetsizlikleri önceleyen, onun arka planını oluşturan bir süreç olduğu için, üniversiteye hazırlık ve üniversite sınavı, üniversiteyi kazanmak üzerinde özellikle durulmuştur. İkinci kısımda ise bölüm tercihleri ve bu tercihleri belirleyen faktörler ele alınmıştır. Bu bağlamda ailelerin tercihlerde ne kadar etkili ya da belirleyici olduğu, gençlerin tercih yaparken ne tür bir yol izledikleri, neyi dikkate aldıkları gibi hususlar incelenmiştir. Tercih edilen bölüme nasıl karar verildiği üniversite eğitimiyle ilgili beklenti ve memnuniyetin zeminini oluşturmada etkili

olduğu için bu konudaki anlatılara bilhassa yer verilmiştir. Öte yandan bölümün üçüncü kısmında özellikle üniversitenin ilk yılındaki zorluklar ve üniversiteye adaptasyon süreci ele alınmıştır. Dördüncü kısımda ise gençlerin eğitim sistemine, üniversitede aldıkları eğitime yönelik eleştirilerine yer verilmiştir. Günümüzde üniversite eğitimi ve diploma bir zorunluluğa dönüştüğü için memnuniyetsizlik ve hayal kırıklığına rağmen yine de eğitimde kalmak bir zorunluluk olarak görülmektedir. Ancak eğitimle ilgili yaşadıkları hayal kırıklıkları da gençleri bu sürece ara vermeye itmekte, Erasmus da bunun yollarından biri olarak işlev görmektedir. Bu bölümün son kısmında Erasmus'a iten nedenlerle birlikte Erasmus'un bu işlevi de ele alınacaktır.

3.1. Sınav Maratonu ve Üniversiteye Tükenmiş Gelmek

Türkiye'de 1960'lara kadar lise mezunları sınavsız olarak üniversitelere kabul edilmekteydi. Bu yıllarda üniversite eğitimine olan taleple birlikte üniversiteler belli kriterlere göre başvuru alıp öğrenci kabul etmeye, bunun için de kendi sınavlarını yapmaya başladılar. Ancak hem talep artışı hem de her üniversitenin kendi sınavını yapmasının yarattığı kimi sorunlar gerekçe gösterilerek 1974 yılında ÖSYM'nin (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) öncüsü olan ÜSYM (Üniversiteler Arası Seçme ve Yerleştirme Merkezi) kurulmuş, bilindiği üzere bu kurum daha sonra, 1981'de ÖSYM'ye dönüşmüştür.²⁸

ÖSYM, sonraki yıllarda yapılan kimi yasal düzenlemelerle ortaöğretimden üniversiteye geçiş sisteminin temel ayağı olmuştur. Yetenek sınavı ile öğrenci kabul edebilen belli alanlar ve bölümler hariç Türkiye'de üniversiteye giriş büyük oranda ÖSYM'nin sınav ve yerleştirme sistemine bağlı olarak yürümektedir. 1981 yılında kurulan YÖK, özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bazı bölümlerin yıllar içinde farklı gerekçelerle merkezi sınavla öğrenci almasına karar vermiştir. 1980'lerde mimarlık, 1990'ların sonlarında sinema-televizyon bölümü yakın zamanda da endüstri ürünleri tasarımı bölümü merkezi sınava bağlanmıştır. Son olarak YÖK 2019'da yeni bir kararla özel yetenek ile öğrenci alan on dört programı bu kapsamdan çıkarmış, merkezi yerleştirmeye öğrenci almalarına karar vermiştir. Gelen itirazlar sonucu karar önce bir yıl ertelenmiş ve bazı bölümler için açılan davalarla da uygulama hayata geçmemiştir (Anadolu Ajansı Haber Sitesi, 21.10.2019). Görülmektedir ki, Türkiye'de

²⁸ <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html>

üniversiteye giriş süreci hep bir merkezileşme eğilimi içinde düzenlenmiştir. Yıllar içinde sınav aşamaları, puan türleri, yerleştirme biçimleri farklılaşsa da yaklaşık son elli yıldır Türkiye’de üniversite eğitimi alabilmek için merkezi sınava girmek ve yeterli taban puanı almak gerekmektedir. Uzun yıllardır çoktan seçmeli soru formu biçiminde yürütülen ve sayıları artık milyonlarla ifade edilen adayın katıldığı²⁹ mevcut sınav sistemine göre kendini hazırlamak ise gençlerin lisenin son sınıflarındaki temel uğraşı haline gelmiştir. Üniversite ve bölüm tercihlerinin tamamen puana göre yapılabildiği bu sistemde gençlerin öncelikli olarak odaklandıkları üniversite sınavından alınan puan ve bu puanla hangi bölümleri tercih edebilecekleridir. Bu bağlamda *İstanbul Liseli Profili Araştırması* gençlerin en çok önemsedikleri konunun üniversite sınavı, ikinci konunun ise işsizlik olduğunu söylemektedir (Genç Hayat Vakfı, 2011). Türkiye’deki gençler üniversiteden çok üniversite sınavını düşünmektedir, gençler üniversiteyi sınavla birleştirerek kavrayan ve sınava odaklanan bir sistemin içine hapsedilmiş durumdadırlar. Bu nedenle özellikle liseli gençler açısından üniversite, sınavdan ayrı düşünülemeyen bir konu haline gelmiştir.

Bu bağlamda ülkemizde gençler lise yıllarının önemli bir kısmını, sınava hazırlık eğitimi veren kurs, dersane benzeri kurumlar, özel dersler ile üniversite sınavı arasına sıkışmış halde geçirmektedir. Bu nedenledir ki liseli gençlerin oluşturduğu bir örgütlenme olan Dev-Lis’in ‘Hayat üç saate sığmaz!’ diyerek formüle ettiği slogan, bir dönem liseli gençlik hareketinin en önemli eleştiri ve çığlığını seslendiren ifade olmuştur. Yine, Can Candan’ın 2004 yılında, o zamanki adı ile ÖSS’ye (Öğrenci Seçme Sınavı) giren altı gencin bir yıl boyunca süren sınav süreçlerini anlatan uzun metrajlı belgeseli *3 Saat*, gençlerin hayatlarının sınav etrafında nasıl şekillendiğini anlatmaktadır.³⁰ Bu nedenlerle gençler, stresli, yorucu, mantıklı bulmadıkları halde tabi oldukları sınav süreci bitip de üniversiteye geldiklerinde bir çeşit ‘kurtulduk’ duygusuna girmektedir. Örneğin görüşülen öğrencilerden Erim, liseye giriş için de dersane ve hazırlık yaptığından, üniversiteye hazırlık sürecinin lisenin de öncesinden başladığını, çok uzun yıllar yoğun bir çalışma temposunda olduklarını anlatıyor. Sabah çok erken kalkılan, akşam geç yatılan, hafta sonları dersane ve özel ders ile geçen bir tempo bu. Bu temponun sonunda üniversiteyi kazandıklarında, Erim’in tabiriyle, “pil

²⁹ 2023 yılında üniversite sınavının ilk basamağını oluşturan Temel Yeterlilik Sınavına yaklaşık 3,5 milyon aday başvurmuştur. Her ne kadar bu sayı geçen yıllara nazaran ciddi bir artışı temsil etse de düzenlenen sınavın boyutunu anlamak açısından önemlidir. <https://www.birgun.net/haber/yks-ye-kac-kisi-girdi-2023-universite-sinavina-kac-kisi-basvurdu-446008>

³⁰ Vimeo, 22 Şubat 2014, <https://vimeo.com/87335520>

bitiyor.” Erim, özellikle çok çalışıp iyi bir üniversite kazanmaya çalışanlarda bir çeşit “tükenmişlik sendromu” olduğunu ifade ediyor.

Gençlerin hem izleyici hem de içerik üreticisi olarak yaygın biçimde kullandığı sosyal medya uygulamaları lise, üniversite hazırlık ve üniversite deneyimleri hakkında fikir edinmek için başvurulabilecek mecralar arasındadır. Sosyal medyada gençlik ve eğitim deneyimlerine ilişkin sıkça içerik üreten kullanıcılara kulak verdiğimizde, örneğin ODTÜ’lü oldukça popüler bir “YouTuber” olan *Yapımböyle* isimli kanalı olan Deren, üniversite sınavına hazırlanan liselilere şu minvalde seslenir: “Bir sene boyunca hocalar ve aileniz dünyadaki son şansınız buymuş gibi ve üniversiteye girince her şey düzelecekmış gibi davranıyor ama öyle bir şey yok arkadaşlar.” Deren, sınava hazırlanırken depresyona girdiğini de dile getiriyor. Üniversite sınavına hazırlanırken antidepresan kullanmış ve bu durumda olan tek kişinin kendisi olmadığını da bildiğinden; esprili bir dille “ÖSYM bizim antidepresan paralarımızı ödesin” diyor.³¹

Bu çalışma kapsamında görüşülen gençler mezun oldukları liseler itibariyle belli bir çeşitliliği yansıtmakta: Büyük bölümü Anadolu Lisesi (Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi), dördü genel lise, bir öğrenci meslek lisesi, iki öğrenci ise özel Fransız lisesi, bir öğrenci açık lise çıkışlıdır (EK 1). Geldikleri lise türleri, sınıfsal aidiyetleri, halihazırda okudukları bölümler ve gelecekle ilgili beklentileri farklı olsa da hepsinin hikâyesinde ortaklaşan, üniversiteyi kazanmanın önemli ve vazgeçilmez olması ve bunun için çok fazla çalışmış olmalarıdır. Görüşülen gençlerin tamamı üniversiteyi kazanabilmek için birkaç yıl süren ciddi bir hazırlık süreci geçirmiş, dershaneye gitmiş ve özel ders almışlardır. Lisenin son yılı, çoğu zaman da son iki yılı üniversite sınavına hazırlık ile geçmiştir. Hepsi bu zorlu yolculuğu oldukça normal ve üniversiteyi kazanabilmek için zorunlu, kaçınılmaz bir süreç olarak dile getirmektedir.

Ailelerin de büyük yatırımlar yaptığı, bilhassa gençler açısından bu emek yoğun sürecin, dersane ve özel ders döngüsünün, neredeyse olması gereken, normal bir aşama olarak karşılanmasının bir sebebi de üniversite eğitiminin gençler için artık

³¹ Genç, üniversiteli “YouTuber”lar üniversite hazırlık dönemi, üniversite sınavı, tercihler, üniversitenin ilk yılları, eğitim gördükleri üniversite ve olanakları gibi konulara ilişkin videoları yayımlamaktadır. Videoların içeriği ve videolara yapılan yorumların öğrencilerin bu konulardaki deneyimlerine ilişkin fikir verici olduğu söylenebilir. Bu “YouTuber”lardan bazılarının üniversite hazırlık ve üniversite deneyimleriyle ilgili video örneklerinden bazılarına bu bağlantılardan ulaşılabilir: <https://www.youtube.com/watch?v=DPbbzVqba5Y>
<https://www.youtube.com/watch?v=z-wO9KnMtjE>
<https://www.youtube.com/watch?v=gjAiQwvP37Y>

olmazsa olmaz bir gereklilik haline gelmesidir. Görüşülen gençlerden Erim'in "Doğduğunuzda karar veriliyor zaten üniversite eğitimi almanıza" ifadesi, gençlerin bu konudaki farkındalığının bir işaretidir. Bu yaklaşım ve kabul tüm gençlerin anlatılarında bir şekilde ifade edilmektedir. Örneğin Beril, "Üniversite sınavını kazanamaysaydın ne yapardın?" sorusuna "Girene kadar denerdim herhalde, hiç düşünmedim" diyerek yanıt veriyor. Dolayısıyla üniversite eğitimi almak, gençler için, aksi düşünülemez bir zorunluluktur.

Bu bağlamda özel ders almak ve/veya dershaneye devam etmek üniversiteyi kazanabilmek, daha da önemlisi istenen bölümü 'tutturabilmek' için gereklidir. Gençler dershane ve özel bir hazırlık olmadan eğitim gördükleri bölümleri kazanamayacaklarını düşünmekte. Ancak gençler üniversiteye hazırlık sürecinde içine girdikleri ağır tempoyu, istedikleri bölümü kazanabilmek için gerekli görseler de bir o kadar da yıpratıcı bulmaktadırlar. Erim, lise sınavına hazırlanmak için de dershaneye gittiğini anlatıyor ve yıllarca hafta içi okul, hafta sonu dershaneye gitmek için erken kalkmanın, geceleri sınava hazırlanmak için geç saatlere kadar çalışmak zorunda olmanın yıpratıcılığını şu sözlerle ifade ediyor: "Lise birden [lise] sona kadar bitiyoruz. Üniversiteye, 'kendimizi kurtardık' diye geliyoruz."

Üniversite sınav sürecinin bu derece meşakkatli ve yıpratıcı olması nedeniyle üniversiteye girebilmek, istenen bölüme girebilmekten daha önemli hale gelebiliyor. Yorucu üniversite hazırlık sürecine yeniden girmek istemeyen birçok genç aldıkları puan ile tercih yapabilecekleri ve kendilerine en uygun buldukları bölümü seçme yoluna gitmektedir. Ayşegül de ilk yıl adaptasyon zorlukları yaşamış ve yeniden sınava girmeyi düşünmüş olsa da bunu yapmamıştır. Ayşegül'ün sözleri sınav döneminin ne kadar zorlu olduğunu gösterir niteliktedir: "Bir daha üniversite sınavına hayatta girmem, şöyle düşünüyorum, onu yapacağıma yüksek lisans yapayım." Pelin de bir daha aynı yorucu sınav maratonuna girmek istemediği için, kendini, ilk yıl yaşadığı adaptasyon zorluğuyla baş etmek zorunda hissetmiştir:

"... Ama hiçbir zaman bırakmayı düşünmedim çünkü bırakıp yeniden sınava hazırlanıp yeniden aynı sürece girmek çok yorucuydu. Elimde bu var bununla idare etmeliyim, başa çıkmalıyım diyordum." (Pelin, MSGSÜ, Mimarlık)

Bu konudaki anlatıları sınav maratonunun gençler için ne derece zorlu ve yorucu olduğunu göstermekte. İlk aşamada bu zorlu sınav maratonunu sağ salim atlatmanın

gençler için yeterli olduğu gözlemlenmekte. Bu yorgunluk bölümünden ve üniversiteden beklentilerini ikinci plana atmalarına sebep olabiliyor.

3.2. Bölüme Karar Verebilmek: Puan ve İsteklerin Ortalamasını Almak

Çalışmada görüşülen gençlerin üniversite sınavına girdiği yıllarda iki basamaklı sınav sistemi uygulanmakta ve bölüm tercihleri sınavın ikinci basamağında alınan puana ve puan türüne göre yapılmaktaydı.³² Sınavdan alınan puana göre yapılan tercihlerin ilk sırada en çok istedikleri bölüm olmak üzere, alt sıralara doğru bazen çok istemeseler ya da bölümün içeriği hakkında çok fazla fikirleri olmasa dahi aynı puan türünden tercih edilebilecek bölümler yer alabilmektedir. Tercihleri ya da fikirlerinin olmadığı bölümleri bir seçenek olarak düşünmelerinin temel sebebi açıkta kalma endişesidir. Gençler bazı durumlarda çok tercih etmedikleri seçenekleri açıkta kalmaya tercih etmektedirler.

Bölüm tercihi sürecindeki bir başka belirleyici unsur merkezi sınav sisteminin bizzat kendisi olarak gözükmektedir. Üniversite sınavının ilk basamağında geçiş için yeterlilik ölçülmekte, ikinci basamakta yerleştirmeye esas alınacak puan belirlenmektedir. Çeşitli ders gruplarından testler çözmeye ve böylece sözel, sayısal, eşit ağırlık şeklinde farklı puan türlerinin hesaplanmasına dayanan bu sistem, hangi test türünden daha başarılı sonuç alındıysa o puan türündeki bölümleri tercih etmeyi avantajlı kılmaktadır. Örneğin mühendislik fakültesinde okumakta olan Erim; bölüm tercihiyle ilgili bir memnuniyetsizliği olmasa da mühendisliği tercih etme sebebini anlatırken şunu belirtir: “Sayısalınız iyi ise tıp ya da mühendislik seçersiniz; bu Türkiye’de bir kural”. Alper ise mühendislik eğitimini yarıda bırakmış, zira mühendislik eğitimi sırasında üye olduğu fotoğraf kulübü sayesinde tanıştığı fotoğraf alanında eğitim almaya karar vermiştir. Görüşme sırasında fotoğraf bölümü son sınıfta olan Alper, ilk tercihini neden mühendislik alanında yaptığını ise o puan türünde iyi puan alması ile açıklıyor:

³² Görüşülen gençlerin büyük çoğunluğu, görüşme sırasında üniversitedeki üç ve dördüncü yılındadır. Diğer taraftan yedinci yılında olan ya da yüksek lisans öğrencisi olduğu için üniversite sınavına ortalama yedi sekiz yıl önce girmiş olan öğrenciler de mevcuttur. Bu bakımdan gençlerin üniversite sınavına girdiği yıllar 2010-2015 yılları aralığındadır. Türkiye’de yükseköğretime geçiş sisteminin, yaygın kullanımı ile üniversite sınavının adı ve bazı kuralları, sıkça değiştirilmiştir. Görüşülen öğrencilerin sınava girdiği yıllarda sınavın adı YGS ve LYS iken bugün sınavın adı YKS’dir.

“Lisedeyken sayısalardan ve mühendislikten, fizikten anlıyordum, fotoğrafı bir iş olarak görmedim hiç, belki de küçük şehirde olmanın verdiği bir şey. [...] Yapabileceğim mühendislik vardı, hayatı bu biçimde sürdürebilirim diye düşündüm. Mühendislik adı altında yapabileceğim çevre mühendisliği, geri dönüşüm, atıklar falan, endüstri, çevre mühendisliği daha bana uygun gibi geldi. Çevre mühendisliğini seçtim.” (Alper, MSGSÜ, Fotoğraf)

Gençlerin tercihlerini zorunlu olarak aldıkları puan ve puan türü şekillendirmektedir. Ancak bu belirli alan içinde bölüm tercihlerini sıralarken, ilk sıralara kendi istedikleri bölümleri koyduklarını belirttiler. Bu nedenle halihazırda eğitim gördükleri bölümler istedikleri ve kendilerine uygun, kendi istekleri ile tercih ettikleri alanlardır. Gençler bölümün mezuniyet sonrası sunduğu istihdam olanaklarını, mezuniyet sonrası muhtemel getirilerini, tercihlerini doğrudan belirleyen faktörler olarak dile getirmemiştir. Ancak Alper’in tercih sürecinde görüldüğü gibi, (Alper her ne kadar ilk tercihini de kendisi yaptığını belirtse de) istihdam olanakları, toplumsal süreçler tercih sürecinin arka planında işleyen etkili mekanizmalardır. Alper gibi okuduğu bölümün kendi istediği bölüm olduğunu belirten diğer gençlerin anlatılarda örtük de olsa mezuniyet sonrası istihdam olanaklarının dikkate alındığı görülmektedir. Eda endüstri mühendisliğini seçerken kendine uygun bir bölüm olduğu için seçtiğini dile getirmiştir. Ancak sonrasında, prestijli, yeni gelişen bir alan olmasının, farklı sektörlerde istihdam olanağı sunmasının da tercihinde etkili olduğunu belirtmiştir. Eda mezun olduğunda ne yapacağını belirlemediğinden, çeşitli istihdam olanakları sunan, esnek bir bölümü seçmeyi bir strateji olarak tercih etmiştir.

Gençlerin büyük bölümü, bölüm tercihine ailelerinin çok fazla müdahale etmediğini dile getirmiştir. Yalnızca üç katılımcı ailesinin bölüm tercihi konusunda çok müdahaleci davrandığından bahsetmiştir. Bölümlerini ailesinin yönlendirmesi sonucu tercih edenler daha sonra bölümlerini değiştirmiş, farklı üniversite / bölümlere geçiş yapmışlardır. Aileler ise çocuklarını, mezuniyet sonrası kolaylıkla iş bulabileceğini varsaydıkları bölümlere yönlendirmektedir. Bazı durumlarda bu müdahale ailenin kendi şirketi ya da iş bağlantıları sebebiyle o alanda bir bölüme yönlendirmek biçiminde de olabilmekte. Örneğin Berna, ailesi dış ticaretle uğraştığından ileride aile şirketine çalışabilmek için bu alanda eğitim almaktadır. Yönlendirme biçim ve pratiklerine bakıldığında aileler arasındaki farkı oluşturan temel unsurun görece eğitim ve gelir düzeyi farkları olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle eğitim ve gelir

düzeyi görece yüksek aileler daha fazla yönlendirici hatta müdahaleci bir tutum takınırken, eğitim ve gelir düzeyi görece düşük aileler daha az yönlendirici olabilmektedir. Bu durum eğitim düzeyi düşük ailelerin bölümler ya da tercihler hakkında yönlendirecek kadar bilgili olmamasıyla ilgili olduğu gibi, çocuklarının üniversite eğitimi alacak olmasını başlı başına değerli bulmaları ile de ilgili gözükmektedir. Diğer taraftan eğitim düzeyi görece yüksek aileler hem tercihleri yönlendirebilecek “kültürel sermayeye”, bilgi birikimine sahipler hem de çocuklarının kendilerinin geldiği konumu da aşan bir sosyal konuma sahip olabilmelerini garanti edecek bölümleri tercih etmelerini hedeflemektedirler.

Bölüm tercihi konusunda ailesi ile çatışma yaşayan gençlerden Selin ailesinin bölüm tercihine müdahale ettiğini aktarıyor ve bunun nedenlerini analiz ediyor:

“Tabii ki, tabii ki ettiler. Babam iki tane iş yapıyor, annem üç tane iş yapıyor. Sürekli okudukça statülerinin geliştiğini görmüşler, ikisi de çok fakir ailelerden gelmişler ve bunların hepsini okuyarak kazanmışlar ve şu an benden de böyle bir şey bekliyorlar. Ben lise zamanındayken ilk başta konservatuvar okumak istiyordum. Ama tabii ki klasik bir Türk aile yapısı olduğu için kimse ‘kızım tiyatro oku biz seni destekliyoruz’ demedi. Herkes ‘onu hobi olarak yine yaparsın önce bir mesleğin olsun’ dedi.” (Selin, MSGSÜ, Sosyoloji)

Katılımcılar kendi istek ve puanlarına göre bölüm tercihi yapmış olsalar da üniversite eğitimine başladıklarında bölüm tercihlerinden memnun olmayabilmekteler. Eğitim alacakları bölüm hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadan yapılan kimi tercihler bazı katılımcılar için üniversite hayatı başladığında zorlayıcı, bazen de hayal kırıklığı yaratıcı olabilmektedir. Buna karşın, Pelin örneğinde olduğu gibi memnun olanlar da vardır. Pelin, mimarlığı, alan hakkında pek de bilgi sahibi olmadan, neredeyse tesadüfen seçmesine rağmen tercihinden memnun olduğunu dile getiriyor:

“İçimden geçen mimarlıktı. Ama meslek hakkında çok fazla bir şey bildiğim için değil, sadece ‘güzel olur mimarlık’ gibi bir anlayıştı. Gerçekten o dönemde dersanelerde rehberlik öğretmenleri oluyor ama çoğu senin kişisel yaklaşımlarını göz önünde bulundurmuyor. ‘Şu meslek iyidir, bu dönemde bu popüler...’ o şekilde seni yönlendiriyorlardı. Benim için biraz şans meselesi, çok memnun kaldım, iyi ki yazmışım ama sevmeyebilirdim de.” (Pelin, MSGSÜ, Mimarlık)

Dolayısıyla öyle görülmektedir ki gençlerin üniversite bölüm tercihleri, kendi ilgi alanları, sınavdan aldıkları puanlar, mezuniyet sonrası beklentiler, ailenin yönlendirmesi ve beklentileri arasında kurulan bir dengede şekillenmektedir. Gençler, bu denge içinde çoğu zaman kendi istedikleri bölümü seçebildiklerini dile getirirler de kendi tercihlerini yapabiliyor olmak, her zaman seçimlerinden memnun olmak anlamına gelmemektedir. Bu durum bazı öğrenciler için seçtikleri bölümle ilgili bilgi sahibi olmamaktan ya da bölümün gerektirdiği yeterlik ve becerilere sahip olamamaktan kaynaklansa da çoğunluk için eğitimin içine girdiklerinde eğitim sistemi, bölümlerin eğitim anlayışı, ölçme ve değerlendirme sistemi gibi daha çok eğitim anlayışına ve işleyişine ilişkin hususlardan kaynaklanmaktadır.

3.3. Üniversitede İlk Zamanlar: Uyum Süreci ve Destek Bulamamak

Üniversitenin ilk yılının, özellikle de ilk dönemin bir çeşit adaptasyon dönemi olduğunu söylemek mümkündür. Gençler üniversite sınavına ve üniversiteyi kazanmaya odaklı geçen lise yıllarından sonra üniversiteyi kazandıklarında bir çeşit boşluğa düştüklerinden söz ederler. Yukarıda aktarıldığı gibi, Erim'in ifadesiyle bir çeşit tükenmişlik sendromu yaşayan gençler ilk zamanlar adaptasyon zorluğu yaşayabiliyor. Diğer taraftan üniversite eğitim sistemi de öğrenciler için farklı ve zorlayıcı olabiliyor, bu da adapte olmakta belli bir zorluk yaratıyor. Bu konuda özellikle eğitimbilimleri alanında yapılmış çalışmalar ilk yılın adaptasyon yılı olduğunu, akademik uyumsuzluk ve başarısızlık sonucu okulu terk eden öğrencilerle bu yılda daha fazla karşılaşıldığını göstermektedir.³³

Bu verilerle uyumlu şekilde görüştüğümüz gençlerin büyük kısmı da üniversiteye başladıkları ilk yılda, ağırlıklı olarak da ilk dönemde adaptasyon sorunu yaşadıklarını dile getiriyorlar. Gençler istedikleri bölümleri tercih etmiş olsalar da üniversite eğitimine uyum sağlamakta fark edilir derecede zorlanıyorlar. Kemal de ilk yıl kendisi için yeni bir ortam olan üniversiteye uyum sağlayamadığı için bölüme de adapte olamadığını, “sudan çıkmış balığa döndüğünü” anlatıyor. Kemal, “sosyolojinin

³³ Yorke ve Longden'in 2008'deki çalışmaları, yükseköğretim öğrencilerinin ilk yıl deneyimine ilişkin olarak özellikle ilk altı ayda akademik yeterlik sağlayamadıklarını düşündükleri için okulu bırakmayı istedikleri göstermekte. Bu konudaki başka araştırmalar okulu bırakma kararında özellikle birinci sınıftaki akademik uyumun önemli olduğu sonucunu ortaya koyuyor (Ertem, 2020; Allen, Robbins, Casillas, ve Oh'dan aktaran Uslu Gülşen, 2017).

derinliklerine ineceği” derslerin ikinci yılda olduğunu, ikinci yıl dersleri anlayıp bölüme alışabildiğini anlatıyor.

Bir önceki kısımda da değindiğimiz üzere biraz da tesadüfler sonucu, sınavda aldığı puana göre mimarlığı seçen; ancak sonra seçtiği bölümden memnun olan Pelin, üniversitede ilk dönemde adaptasyon zorluğu yaşamış. Pelin’in anlatısı bu dönemin nasıl atlatıldığı açısından çarpıcıdır. Pelin adaptasyon sürecinde yardım, destek alamadığını, bölümü bırakmak ve yeniden sınava girme seçeneği olmadığı için adapte olmak ve zorlandığı kısımların kendi başına üstesinden gelmek zorunda kaldığını anlatıyor:

“İlk yıl teknik çizim dersimiz vardı. İlk derslerden biri, o derse girince dedim ki, ben yanlış yerdeyim ve bu mesleği asla yapamayacağım. Gerçekten çok korktum ve büyük bir hayal kırıklığı yaşadım. Çünkü üç boyutlu düşünmen gerekiyor diye herkes üzerinde baskı kuruyor. Girdiğin her derste hocalar böyle olmanız gerekiyor diyor. Ve ben öyle bir insan değilim ve öyle bir yeteneğim de yokmuş gibi geliyor. İmkânsız, yapamayacağım bölümü. Ama hiçbir zaman bırakmayı düşünmedim, çünkü bırakıp yeniden sınava hazırlanıp yeniden aynı sürece girmek çok yorucuydu. Elimde bu var bununla idare etmeliyim, başa çıkmalıyım diyordum... İlk yıl çok zordu, sadece büyük bir korku saldılar üzerimize ilk yıl. Yardım etmekten çok korkutmak...”³⁴ (Pelin, MSGSÜ, Mimarlık)

Kerem’in ilk yıla ait anlatısı da bu konuda fikir vericidir. Kerem, özel yetenek sınavı ile girilen bir bölümde eğitim görmektedir, yetenekli olduğu için kabul edildiği bir bölümde daha ilk derslerden özgüvenlerini kıran, dışlayan bir yaklaşımla karşılaştığını anlatır:

“Biz buraya anadan doğma yetenekle giremiyoruz. Onların kat kat fazlasını öğreniyoruz [hazırlık kurslarını kastediyor]. Birinci sınıfın ilk dersinde hoca şunu demişti, o kurslarda öğrendiğiniz her şeyi unutun siz bir çöpsünüz her şeyi yeniden öğreneceksiniz.” (Kerem, MSGSÜ, İç Mimarlık)

Gençler, yeni bir eğitim süreci ve ortamının getirdiği genel adaptasyon zorluğunun temelinde üniversitelerinde uyum sağlamayı kolaylaştıracak olanakların

³⁴ Hoca kavramı öğrencilerin öğretim üyesi yerine kullandıkları kavramdır. Hem Türkiye’de hem de görüşülen öğrencilerin anlatılarında bu ifade yaygın kullanıldığından çalışma boyunca anlatı alıntılarında da “hoca” kavramı kullanılacaktır.

bulunmaması, desteksiz ve kendi hallerine bırakılmaları ile ilgili olduğunu vurguluyorlar. Örneğin Beril kendini üniversitedeki eğitimden tamamen kopmuş hissediyor ve bunun nedenlerine ilişkin geriye dönük değerlendirme yaparken, ilk yılda kendisini üniversiteye, eğitim sistemine adapte edecek bir mekanizmanın olmamasıyla ilişkili olduğunu düşünüyor:

“Lisedeyken ‘üniversite rahat olacak’ kafası her zaman vardı, hocalar sizinle çok da ilgilenmeyecek... Lisede sıkıldıktan sonra da üniversiteye gelince bir rahatlık geliyor. İlk senelerde mesela ‘imza atıp çıkarım, gezerim’ diyorsun, derse girmiyorsun, bahçede takılıyorsun (...) iki üç hafta derse girmiyorsun, sonra da kopuyorsun.” (Beril, MSGSÜ, İstatistik)

Beril üniversitenin ilk yıllarında, kendi ifadesiyle kimse “neden derse gelmiyorsun, neden başarısız oluyorsun” diye sormadığını, kendisinin bir süre sonra ipin ucunu kaçırdığını anlatıyor. Kontrol ve zorlamaya değilse de ilgi ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyduğunu fark ediyor, bunu “[Hocalar] ilgilenseydi daha bağlı hissederdim kendimi, bir iki ay zorlardı beni ama sonra bir alışkanlık olurdu” şeklinde ifade ediyor.

Banu da benzer bir süreçten yakınıyor. Banu’nun bölümünde yedinci yılı, eğitimin uzamış olmasının sebeplerinden biri olarak üniversitede öğrencinin adaptasyonunu sağlayacak bir sistemin olmamasını gerekçe gösteriyor: “Alışma süreci uzun sürdü. Çok yönlendirenimiz yoktu. Hayal kırıklıklarından biri de o.” Banu da lisedeyken sıklıkla dile getirilen ‘üniversitede hocalar sizinle çok ilgilenmeyecek’ şeklinde özetlenebilecek miti bir eleştiri olarak dile getiriyor:

“‘Üniversite lise gibi olmayacak siz hocaların peşinden koşacaksınız’ diyorlardı, sanki iyi bir şeymiş gibi... O zaman ben de iyi bir şeymiş gibi düşünüyordum tabii... İyi de bu kadar ilgisiz olunması normal mi?” (Banu, MSGSÜ, Resim)

Gençlerin anlatılarında, ilk yılın özellikle de ilk dönemin adaptasyon dönemi olması ve yeni bir eğitim sistemine adapte olmanın doğal zorluklarından öte üniversitelerde özellikle yeni gelen öğrencileri adapte edecek, onlara destek olacak sistemlerin olmamasının adaptasyon sorununun temelini oluşturduğu görülmektedir.

3.4. Üniversite: Mitten Hayal Kırıklığına

Gençler tercih ettikleri bölümden kimi zaman memnun olmasalar ya da ilk yıl okul terkinin sıklıkla düşünseler de, ilk aşamada yaşadıkları zorlukları bir biçimde atlatarak eğitimlerine devam etmeyi tercih ediyorlar. Ancak gençlerin üniversite ile ilgili dile getirdikleri memnuniyetsizlikler adaptasyon döneminde yaşadıkları zorlukla sınırlı ve yalnızca bunlardan kaynaklı değildir. Eğitimin teori ağırlıklı, içeriğinin eski, yönteminin ezber ve değerlendirme biçiminin sınava dayalı olması gençlerin eğitim ile ilgili yaşadıkları memnuniyetsizliklerin ana başlıklarını oluşturmaktadır. Eğitim ortamı ile ilgili bir başka temel eleştirileri de hocalar ile ilgili; hocaların bir kısmının akademik olarak yetersiz olduğunu, hoca-öğrenci iletişiminin eksik kaldığını dile getiriyorlar. Tüm bunlar büyük emek ve fedakârlıklarla gelebildikleri üniversite ile ilgili beklentilerini bir hayal kırıklığına dönüştürüyor.

Günümüz toplumunda eğitim, özellikle de üniversite eğitimi diplomalar ve istihdam için bir araç halini aldığından, “diploma enflasyonu” yaşandığı bu dönemde diplomaların iş ve istihdam vaadini yerine getiremiyor oluşu çokça gündeme gelmektedir. Bu konu, ayrıntılarıyla bir sonraki bölümde de ele alınacağı üzere, zaten çoktandır toplumsal bir hayal kırıklığına dönüşmüştür. Üniversite eğitiminin vaadini yerine getirmiyor oluşunun yarattığı bu hayal kırıklığı genelde genç işsizliğinin ve özelde diplomalı işsizliğin son derece yüksek seyrettiği son on yılda haklı olarak gündeme gelse de eğitimle ilgili hayal kırıklıklarının tek sebebi de bu değildir (Kaya Erdoğan, 2021; Bora, Erdoğan, 2011). Üniversitenin iyi bir eğitim vaat edemiyor oluşu da en az diplomaların vaatlerini yerine getirmiyor olması kadar önemlidir. Kapitalist toplumda üniversitenin diploma ve istihdam vaadini yerine getirememesi nasıl ki kaçınılmaz ise, “eğitim kalitesinin” düşmesi de eğitimin metalaşma sürecinin kaçınılmaz bir sonucudur (Özsoy, 2011, s. 136). David Noble ise bu bağlamda, metalaşma sürecinin bir parçası olarak bilginin ekonomik verimliliği ile pedagojik vaatleri arasında ortaya çıkan çelişkiye vurgu yapıyor: “Kaliteli eğitim emek yoğunudur; düşük bir öğretmen öğrenci oranına ve -eğitim alanında yüz yıllık araştırmaların tamamıyla şüphe götürmeyen bir sonucu olarak- her iki taraf arasında anlamlı bir etkileşime dayanır.” (Aktaran: Özsoy, 2011, s. 136). Günümüzdeki üniversite eğitimi ise bu pedagojik süreçlerin gereksinimlerini yerine getirmekten giderek uzaklaşmakta ve bu mesafe açıldıkça üniversiteler, gençler için birer hayal kırıklığı yaratan kurum haline gelmektedir. Özetle, neoliberalleşmenin üniversitelerde

öğrenciler bakımından ortaya çıkardığı sonuç büyük bir doyumsuzluk olmaktadır (Tekeli, 2003, s. 137).

Bu bağlamda örneğin İTÜ’de mühendislik eğitimi almakta olan Eda bölümü kendi isteği ile seçmiştir, ancak aldığı eğitimden memnun değildir. Eda’nın aşağıda aktardıkları bu çalışmaya katılan gençlerin üniversite eğitimine yönelik eleştirilerinin bir özeti niteliğindedir:

“Aslında üniversiteden memnun değilim. Şöyle: Türkiye’deki herhangi bir devlet üniversitesine gitsem daha iyi bir eğitimle karşılaşmayacağımın da farkındayım. Ama ben kesinlikle eğitiminden memnun değilim. Hocaların yeteneksiz ve biraz niteliksiz olduğunu düşünüyorum. Bir kere sen üniversite hocasısın, İngilizce konuşabiliyor olman gerek ders veriyorken. İngilizceleri son derece yetersiz. Ders anlatımları yetersiz ve asla güncel değiller. On yıl öncesinin sunumunu kullanıyor. Eğer aklına gelirse ‘he bu arada bu bilgi değişti’ diye söylüyor. Materyaller çok yetersiz ya da çok fazla. Bu aslında araştırmaya sevk ediyor ama en sonunda herkesin yaptığı, çıkmış sınav sorularına bakmak ve ezberlemek. Uygulamaya dönük şeylerden ziyade çok fazla teori. Ne olduğunu anlamıyorsunuz. Nasıl uygulayacağınızı anlamıyorsunuz.” (Eda, İTÜ, Endüstri Mühendisliği)

Görülüyor ki ilk yılların “çaylaklığı” (Deniz, 2014) atlatmayı başarıp adım adım ‘tecrübeli öğrencilere’ dönüşebilen gençler de eğitimde yol aldıkça karşılaştıkları eğitim deneyimleriyle bir kez daha hayal kırıklığına uğruyorlar. Bu aşamada, tüm bu hayal kırıklığını yaratan eğitim sisteminden, eğitimin içeriğinden ve yöntemlerinden kaynaklı bazı önemli sebepleri ele almak, Erasmusa iten nedenleri anlamak açısından aydınlatıcı olacaktır.

3.4.1. Eğitimin teorik olması: Ne için öğrendiğini bilememek

Görüşülen gençlerin büyük bölümü üniversitede aldıkları eğitimi “teorik” bulmaktadır. “Teorik” ifadesi gençlerin anlatılarında eğitimle ilgili bir memnuniyetsizlik, şikâyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Gençler “teorik” ifadesini birbirinden farklı birkaç durumu nitelemek için kullanıyorlar. Eğitimin teorik olmasından kasıtları, kelimenin gerçek anlamıyla derslerin kuramsal bilgi yoğunluklu oluşudur. Ancak bu konudaki anlatıların ayrıntılarında şikâyetin kuramsal bilgiden çok yönetime dair olduğu gözlemlenir. Öğrencilerin teorik olarak nitelediği derslerde hoca

‘tahtada’ yazarak ya da slayt eşliğinde ders anlatmakta ve öğrenciler de dinlemekte, sıklıkla da anlatılanları ve yazılanları not almaktadır. Öğrenciler kitabi bilgileri dinlemek ya da not almayı teorik eğitim olarak niteliyorlar. Bununla beraber bu bilgileri dinleyerek, not alarak öğrenmeye çalışmaktan kaynaklı olarak, bu bilgilerin ne zaman işlerine yarayacağını anlamıyor, bunun üzerine düşünemiyor ya da tartışmıyorlar. Bu da eğitimin “teorik” olarak nitelendirmelerine neden olan özelliklerden biri olarak karşımıza çıkıyor.

İstanbul Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü’nde, okuduğu bölümü kendi isteğiyle, kendisine uygun olduğunu düşündüğü için seçmiş olan Derya eğitimle ilgili eleştirilerini teorik ve ezbere dayalı olmasını bir arada dile getiriyor: “Çok fazla teorik şey öğreniyoruz, çok fazla bilgimiz var ama onları bağlantılandıramıyoruz, niye öğrendiğimizi bilmiyoruz... Biraz ezberci bir eğitim.”

Bu bağlamda örneğin Can, anlatma ve dinlemeye dayalı eğitim biçimini sağlıklı bulmadığını dile getiriyor. Eğitimin bilgi vermeyi değil, soru sormayı hedeflemesi gerektiğini vurguluyor:

“Bana verilen eğitim denilen şey hâlâ benim lisede yaptığım şey. Hoca tahtaya yazıyor. Elindeki notta yazıyor. İnteraktif bir eğitim metodu olmadığı için sağlıklı değil benim için. Ben yazmıyorum da çoğu arkadaşım sadece tahtayı geçiriyor. Ben kendi öğrenme metodumu geliştirdiğim için araştırarak bunları alabiliyorum. Oxford’un bilgisayarla ilgili eğitimlerini dinlemiştim. Tamamen interaktif, öğrencilere soru sorarak gittiği için ve benim üniversitemde öyle bir şey olmadığı için, onun imkânı olmadığı için böyle düşünüyordum. İtalya’da da farklı değildi. Hoca tahtaya yazıyordu, öğrenciler de not alıyordu. Birinin anlatması ile olan eğitim sistemini çok sağlıklı bulmuyorum. Daha interaktif, daha örneklerle çoğaltılmış, bağlantılar kurarak, bilgi veren değil de beni soru sormaya iten bir sistem olursa buna eğitim diyebilirim. Sorgulamama yardımcı oluyorsa. Ben bunu [bilgileri] kitaplardan da bir noktada edinebiliyorum.”
(Can, Yıldız Teknik Ü., İstatistik)

Gençlerin eğitimi “teorik” olarak nitelendirmesine neden olan bir başka durum mutlaka uygulama gerektiren ya da uygulamalı yapılabilecek derslerin anlatmaya ve dinlemeye dayalı olarak yapılması. Bu konudaki şikâyetleri de dersin içeriğinden çok yöntemine dairdir. Erim bilgisayar mühendisliği okuyor ve bölüm derslerinin dahi üç saat boyunca derslikte anlatılarak yapıldığını, uygulama yapılmadığını ifade ediyor:

“Bilgisayar dersleri teorik olarak anlatılınca havada kalıyor. Zaten üç saat kimse dinleyemez. Sıkılıyorsun.” İTÜ Makina-Uçak Mühendisliği’nde ÇAP yapan Egemen’e göre ise İTÜ “teorik bir okul”. Kendi okulundaki eğitimi Erasmusla gittiği okuldaki eğitim ile karşılaştığında da pratik eğitimin eksik olduğu kanaatine varıyor:

Mesela basit anlatayım, akışkanlar mekaniği konusu, bir boru var, borudan geçen sıvının girerken ısısı yüksek, çıkarken daha düşük. Bunun kabaca sebepleri var, sürtünme vs. İki üç hafta bunun üzerinde durup sebepler görüyoruz. Matematiksel bir modelleme olarak.... Hoca diyor ki böyle bir enerji düşüşü olmasını bekliyoruz. (...) Orada [Erasmusla gittiği üniversitede] bir dönem boyunca bu konu [akışkanlar mekaniği] üzerinde çalıştılar, farklı düzeneklerde şöyle olmuş falan... adamlar bunu incelediler laboratuvarında. (...) İkisini kıyasladığımda bir orta yol bulunsa çok iyi olur, çünkü biz pratikten çok kopuğuz. Mühendislik sonuçta, doğa bilimi ama doğada göremiyoruz teoriyi.” (Egemen, İTÜ, Makine-Uçak Mühendisliği)

Eğitimin teori ağırlıklı olması ve bunun da öğretmenin anlattığı, öğrencinin dinlediği, diyaloga, uygulamaya dayanmayan bir yöntemle yapılması öğrenciler açısından öğrenmeyi zorlaştırıyor. Öğrenmenin gerçekleşmediği durumda öğrenciler ezberlemek zorunda olduklarını dile getiriyorlar. Diğer taraftan haftalık ders sayısının fazla oluşu, her bir derse yeteri kadar vakit ayırıp öğrenmeye izin vermediğinden ezbere dayalı bir eğitim sürecini pekiştiriyor.

3.4.2. Ezbere ve sınava dayalı eğitim: Sınav için ezberle ve unut

Gençlerin eğitimle ilgili dile getirdiği önemli eleştirilerden biri de eğitimi “ezbere dayalı” bulmalarınıdır. Ezberlemek, iletişime dayanmayan bir öğrenme ortamının kaçınılmaz bir parçasıdır. Diğer taraftan ezbere dayalı süreci destekleyen bir başka unsur ölçme ve değerlendirmenin sınava dayalı olarak yapılmasıdır. Bu temelde şekillenen eğitim anlayışı hem hocayı hem de öğrenciyi süreçten çok sonuca, idrakten çok ezbere yönlendirmektedir. Bu, daha önce de belirtildiği gibi, Freire’nin “bankacı eğitim” dediği eğitim anlayışıdır. Bu modelde öğretmenler anlatıcı, öğrenciler ise dinleyicidir. Freire’nin kapitalist eğitim anlayışını bu terimle nitelemesinin sebebi, öğretmenlerin adeta bir bankacı, öğrencilerin ise bilgilerle doldurulan, yatırım yapılan kasalar gibi görülmeleridir. Bankacı eğitim modeli için sıralanan özelliklere gençlerin

anlatılarındaki örneklerde de rastlamak mümkündür: dinlemeye dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, “bilgi” değerlendirme yöntemleri, öğretmen ve öğrenci arasında mesafeye dayanan ilişki, sınıf geçmeye yönelmiş kriterler. (Freire, 2016, s. 64-67).

Çocukluğundan beri mühendislik okumak isteyen, kendini geliştirmeyi önemseyen Egemen de istediği bölümü kazanmış olduğu halde aldığı eğitimin ezbere dayalı olmasından şikâyetçi. Hedefin sadece dersi geçmek ve iyi bir diploma notu tutturmak olduğu bu sistem içinde yüksek not alabilmenin ezbere dayalı bazı pratik yollarının pekâlâ bulunabileceğini açıklıkla dile getiriyor: “Eğitim biraz ezberci. Konular ezber olamaz zaten de, sistem olarak ezber. Çıkmış sorularla çalışmak gibi. [...] Herkesin aldığı havuz derslerinde çıkmış soruları çalışırsanız yüksek almamanız kesinlikle sizin hatanız.” Elbette bu sözler, sınavlarla öğrenmeye yönelik kazanımların elde edilemediğini de ima ediyor. Selen ‘Vize ya da finallere çalışırken öğrenmiyor musun?’ sorusuna, öğrenmenin sınıfta gerçekleşmesi gereken bir süreç olduğunu hatırlatır biçimde, sınıfta neden öğrenemediğini açıklıyor. Selen’in bu yanıtı ezbere dayalı ölçme ve değerlendirme sisteminin uç örneklerinden biridir:

“Tam öğreniyorum diyemem. Bizim okulda şöyle bir sistem var. Öğrenciler, - benim bölümümde en azından- çok hırslılar, ve kimse birbiriyle not paylaşmıyor. O yüzden sen o derse gidip hocanın ağzından çıkan her kelimeyi yazmak zorundasın. Yazıyorsun yazıyorsun, o anda yazmaya o kadar odaklısın ki, derste farkında değilsin ne anlatıldığını, düşünemiyorsun. Çünkü o an duyduğun şeyi geçirmekle meşgulsün.” (Selen, GSÜ, Uluslararası İlişkiler)

Orçun ise mühendislik son sınıf öğrencisi, Erasmusla gittiği okulda yüksek lisans dersleri almış. Daha önce öğrendiği konuları nasıl ve neden unutmuş oluşunu şaşırarak anlatıyor. Sınav odaklı ölçme sisteminin eğitimi ezbere dayalı hale getirdiğini vurguluyor:

“Biz ilk haftalarda kendimize çalışma grubu kurmuştuk. Orada şeyi fark ettik. Bir tane de Boğaziçi matematik bölümünden gelen arkadaş vardı, iki Türk’tük. Biz diğerleri ile çalışmaya gitmeden önce çalışma yapmak zorunda kalıyorduk. Çünkü onlar bir konuya çalışmadan önce onun hakkında gerekli olan her şeyi biliyorlar. Biz o konularda eksikiz. Eksik olduğumuz alan yüksek lisans dersi almamızdan değil, o konuları lisansta öğrenmişiz ama hatırlamıyoruz. Zamanında ezberlemişiz, sınavda yazıp geçmişiz.” (Orçun, İTÜ, Matematik)

Gençlere göre eğitimi ezbere dayalı hale getiren unsurlardan bir diğeri de çok fazla ders yükü olması. Erasmusla gittikleri okullarda dönem başına düşen ders yükünü gördüklerinde bunu çok daha iyi anladıklarını dile getiriyorlar. Bu bağlamda Kerem ders yükleri arasındaki muazzam farkı “biz 75 ders alarak mezun oluyoruz, oradaki öğrenci 30 dersle mezun oluyor, aynı diplomaya, denkliğe sahibiz” diyerek açıklıyor. Kerem’e göre bu kadar fazla ders yükünün olduğu durumda ancak ezberleyerek sınava hazırlanabiliyor. Kerem ezberlemek zorunda olmayı eleştirirken nasıl bir ölçme değerlendirme sistemi beklediğine dair örnekler de veriyor:

“Şubat ayında sen bir şeyler anlatıyorsun, slaytlar falan. Mayıs ayında sınava giriyorum, onun neresi kalacak bende? Ben de yazdıklarımı ezberleyip sınava gidiyorum. 50-60 ne olursa geçmeye çalışıyorum. Ama mesela üç hafta olsa, benim 3 haftada işlediğim ders aklımda kalır ama üç ay önceki kalmaz. Sınavını da hemen yapsan, beş soru soracağına on soru sor. İnsanlar yazsın. Vize final demiyim de, o tarz daha çok yazı ve dinlemeli derslerin yoğunluğu sıkıntı yaratıyor uygulama olan derslere göre. Bilgisayarda bir şeyler çizmen gerekiyor. Ertesi gün hem onu teslim edeceksin hem de tarih sınavın var, yirmi sayfa yazı okuyup ezberlemen gerekiyor. Anlaman değil ezberlemen gerekiyor, çünkü anlamaya vakit kalmıyor.” (Kerem, MSGSÜ, İç Mimarlık)

Gençler sınava dayalı ölçme değerlendirme sistemine dair memnuniyetsizliklerini de Erasmusla gittikleri okullardaki deneyimlerinden sonra daha net şekilde dile getiriyorlar. Farklı bir eğitim sistemini deneyimlemek ve sistemleri karşılaştırmak, buradaki eğitimle ilgili memnuniyetsizliklerini daha net şekilde tanımlayabilmelerine de yardımcı oluyor. Örneğin Egemen sınav temposundan nasıl yorulduğunu, hırpalandığını Erasmus deneyimi ile karşılaştırarak şu sözlerle dile getiriyor:

“İTÜ makina özellikle tamamen bir sınav okulu. Okul başladıktan sonra dördüncü haftadan sonra her hafta sınavımız var. Hep bir sonraki haftadaki sınava çalışıyorsunuz. Herkes dönem bitsin de hayatıma şöyle bir değişiklik sokayım, öyle tekrar başlayayım diyor. Diyete bile girecekseniz pazartesi yok, dönem sonu var. Gerçekten böyle. Onu kıyaslıyorum, orada çok rahat bu tür şeyler. Bizde sürekli sınav sınav sınav (...) Bizde ödev proje değil de, sınav. Çünkü hoca diyor ki ben sizin ödevlerinize bakamam, asistanım yok, öğrenci çok diyor. O zaman ödev vermiyorum diyor. Bir dönem içinde dört tane sınav yapıyorum diyor (...) Ben sürekli sınava giriyorum. Düşününce, Türkiye çok

makul mantıklı gelmiyor. Ben sürekli hırpalanıyorum.” (Egemen, İTÜ, Makina-Uçak Mühendisliği)

Sözlerini “Bir sene boyunca bir haftamda sekiz farklı ders var” diyerek sürdüren Egemen bu yoğun ders yüküne ara vermek istediğini ve bu sebeple Erasmus katıldığını anlatıyor. Öyle görünüyor ki gençler eğitimin teorik, ezbere dayalı ve çok yüklü olmasının yarattığı memnuniyetsizlik ve hayal kırıklığının bir sonucu olarak eğitime ara vermek için Erasmus gitme kararı alabilmekteler. Melisa da Erasmus’a gitme kararını bu çerçevede açıklıyor: “Sadece vizeye çalışayım, finale çalışayım mantığı bana uymuyordu. Böyle bir akademik ortam olamaz yani. Madem buraya geldim, madem uyum sağlayamıyorum, neden Erasmusla gitmiyorum dedim. Gideyim kurtulayım dedim.”

Bu anlatıları ele aldığımızda görülüyor ki Erasmus programına katılma nedenlerinden biri olarak ezbere dayanan eğitimden, yoğun ders ve sınav yükünden bir süreliğine uzaklaşma, sistemden adeta kaçma isteği yatıyor. Ve tüm bunlara hocalar ile öğrenciler arasındaki ilişkinin mesafeli olması gibi şikâyetler de ekleniyor.

3.4.3. “Hocalık ideolojisi”: İletişimsiz bir eğitim

Eğitimin teorik ve ezbere dayalı olması ile paralel şekilde öğrenci öğretmen ilişkisinin hiyerarşik bir ilişki olarak kurulması da gençlerin eğitimde eleştirdikleri konular arasındadır. Hoca ve öğrenci arasında hiyerarşiye dayanan eğitim anlayışında öğrenci, dinleme alanındadır ve verilen bilgiyi depolamakla meşgul olur; hoca ise ‘gerekli’ bilgileri vermekle yükümlü ve bunları sınavlarla kontrol ederek öğrencilere not vermeye yetkili konumdadır. Bu hiyerarşik ilişki günümüz eğitim anlayışının bir bakıma doğal bir sonucudur.

Bourdieu bu tür bir eğitimliğin hâkim olduğu eğitimi “hocalık ideolojisi”nin hâkim olduğu sistem olarak tanımlar (Bourdieu, Passeron, 2015). Freire de mevcut eğitim sistemlerinde hocaların anlatıcı, öğrencilerin dinleyici olduğunu dile getirirken, hoca ile öğrenci arasındaki ilişkinin diyaloga dayanmadığının, eşitsiz bir nitelik taşıdığına altını çizer. Gerçek bir eğitimin ise ancak gerçek bir diyalog ile mümkün olduğunu vurgular, ki diyalog için de gerçek bir iletişim gerekir. (Freire, 2016, s. 60-84). Oysa bir tarafın (sadece) anlatıcı diğerinin (sadece) dinleyici olduğu yerde diyalog ortaya çıkamaz.

Bourdieu günümüz eğitimini değerlendirirken “pedagojik eylem” tanımını kullanır ve pedagojik eylemin “bilgilendirme randımanının” düşük olduğunu belirtir. Bunun sebebini pedagojik iletişimin, katıksız bir iletişim olmamasıyla açıklar. (Bourdieu, Passeron, 2015, s. 144). Gerçek bir eğitim ilişkisindeki rolleri de günümüzde yaygın olarak kullanılan farklı terimlerle tanımlayan Freire, hoca ya da öğretmen yerine öğretmen-öğrenci, öğrenci yerine de öğrenci-öğretmen kavramlarını önerirken, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci arasında hiyerarşik bir sıralama yapmaz ve bu tarz bir öğrenci öğretmen ilişkisini öğrenme süreci içinde şekillenen, öğrenmeyi mümkün kılan bir ilişki olarak tarif eder (Freire, 2016, s. 67-68). Dolayısıyla Freire eğitimden çok karşılıklı öğrenmeden bahseder ve öğrenme ona göre, insan ilişkileri bağlamında gerçekleşen bir süreçtir; bu sürecin gerçekleşmesi için katıksız bir iletişime, bu iletişimle inşa edilen bir kamusal alana ihtiyaç duyar (Freire, 2016; Özbek, 2004; Sayılan, 2001, s. 24).

Jacques Ranciere *Cahil Hoca*'da Freire'nin yaklaşımına benzer şekilde, öğrenci ve öğretmenlerden “açıklayan ve açıklanan” olarak bahseder. Ona göre günümüz eğitiminde işler böyledir, açıklayan öğretmen, açıklanan öğrenciler vardır ve öğrencilerin öğretmen bilgisini aktarmaksızın öğrenemeyeceği varsayılır. Ranciere'nin kitapta bahsettiği öğretmen Jacotot ise bir deney yapar, öğrencilere hiç bilmedikleri bir dili öğretir. Bunu bilgi vererek değil, yalnızca bildikleri dildeki Telemak'ı bilmedikleri dildeki Telemak'la karşılaştırarak yapmalarını sağlar. Öğrencilerin Telemak'taki Fransızca'yı öğrenmelerini sağlayan zekâ aynı zamanda anadillerini öğrenmelerini sağlayan zekâdır. Öğrenecekleri şeyi gözlemlerler, bildikleri ile bilmedikleri arasında bağlantı kurarlar, yapar ve yaptıkları üzerine düşünürler. Kendi zekâları aracılığı ile öğrenirler. Öğrenciler hocasız değilse de, açıklayan, bilgi aktaran bir hoca olmaksızın yeni bir dili öğrenmiştir. Öğretmen bilgi aktarmamıştır, yaptığı tek şey bildiklerinden yola çıkarak bilmediklerini idrak edebilmelerini, iradelerini kullanmalarını sağlamaktır. Ranciere'e göre eğitimin bilgi aktarımı olduğu yerde kaçınılmaz olarak zekâlar arasında bir hiyerarşi vardır, öğrenci hocanın zekâsına bağımlıdır bu da onun iradesini ortadan kaldırır. Ranciere'in eğitim felsefesi ise bütün zekâlar eşittir ilkesinden yola çıkar, hocanın, öğrencinin, bir köylünün zekâsı arasında bir hiyerarşi yoktur (Ranciere, 2014, s. 16-21).

Tüm bu değerlendirmelerle paralel şekilde gençlerin anlatılarında da eğitim sistemine, yaklaşımına, öğrenme ortamına yönelik eleştiriler daha çok hocalara yönelik

anlatılarda karşımıza çıkmaktadır. Öncelikle daha önce de değinildiği gibi gençler hocaların ders işleme biçimlerini kendilerine uygun bulmamaktadırlar. Ezbere dayalı ve eskimiş olarak tarif ettikleri mevcut eğitim sisteminde, hocaların anlatıcı olduğu, kendilerinin dinleyici olduğu hiyerarşik ve diyaloga dayanmayan ders işleme biçimi yaygındır ve gençler bunu eleştirmekte, memnun olmadıklarını dile getirmektedirler. Bu bağlamda hocanın dersi katılımlı işlememesi, derse katılıp yorum yapamamak, fikrini söyleyememek, sorusunu soramamak, tüm bunları sağlayan bir sınıf ortamının kurulmamış olması, bazen de hocanın öğrenciyi küçümser tavır içinde olması gibi noktalar vurgulanmaktadır. Dersin işlenişine dair bu nedenlerin yanında maillere yanıt alamamak, ders saatleri dışında bir şey sormak ya da danışmak için hocayla görüşmemek, beraber aynı kantinde/yemekhanede yemek yiyememek gibi iletişim sorunlarına vurgu yapan başka nedenler de öğrencilerin hocalarla ilişkideki memnuniyetsizliklerinin nedenlerini oluşturmaktadır.

Yalnızca birkaç öğrenci kendi üniversitesinde öğrenciler ile hocalar arasındaki iletişimden memnun gözükmemektedir. Bu nadir örneklerden biri sosyoloji bölümünde okuyan Selin'dir. Selin bölümünü sevmesinin, memnun olmasının kaynağını hocalarla iletişiminden duyduğu memnuniyete dayandırır:

“O kadar seviyorum ama o kadar seviyorum ki, gerekli gereksiz bütün yerlerde sürekli Mimar Sinan'ı övüyorum. Ama diğer bölümlerdeki arkadaşlarım bu kadar memnun değil anladığım kadarıyla. Ya da öğretim görevlilerini karşılaştırdığımız zaman, onların tutumlarını karşılaştırdığımız zaman çok farklı onlar. Çok klasikler, kapalılar, katılar falan. Ben bütün hocaları da bölüm odalarında çalışan insanları bile aşırı çok seviyorum. Bu kadarını beklemiyordum, gelince ‘aman Allah’ım tam da istediğim şey’ dedim.” (Selin, MSGSÜ, Sosyoloji)

Daha önceki kısımlarda sergilenen bulgulara paralel şekilde, öğrenciler hocaların eğitim sürecinde iletişim kurma biçimlerine yönelik eleştiri ve beklentilerini Erasmus deneyimi sayesinde yaptıkları karşılaştırmalardan sonra daha net ve cesaretli biçimde dile getirmektedirler. Örneğin Eda Erasmus için gittiği üniversitede karşılaştığı hocaların sınıfta var olma biçimini ve öğrenciyle kurduğu ilişkiyi, kendi okulu ile karşılaştırmaktadır. Bu bağlamda Eda'nın “dolaşan hoca” diyerek andığı hoca, sınıfta otoritesini kurmak isteyen hocadır. Eda hocanın sınıfta dolaşarak bir çeşit denetim

yapmasından, otorite kurmaya çalışmasından rahatsızdır, kendilerine güvenilmesini, sınıfta daha rahat olabilmeyi istemektedir.

“Biz okula pek bilgisayar getirmeyiz. Hoca anlatır biz yazarız. Hatta hoca elektronik şeyler kullanmamamızı ister. Kızır falan. Orada herkes bilgisayarını getiriyor. Facebook’a gidiyor mesajlarına bakıyor ama hoca buna bir şey demiyor. Hoca asla dolaşmıyor, hep kürsüde. Dolaşan hoca kavramı yok.” (Eda, İTÜ, Endüstri Mühendisliği)

Öğrenciler hocanın akademik bilgi ve birikimine saygı duysalar da iktidar kuran hoca tavrından hoşlanmadıklarını açıkça dile getiriyorlar. Öğrencilerin anlatımlarına baktığımızda dersliği kendi iktidar alanına çeviren hocanın öğrenciye orada var olma alanı da bırakmamış olduğu görülüyor. Selen kendi üniversitesi ile Erasmus’a gittiği üniversitedeki hocaları bu bağlamda karşılaştırıyor ve kendi üniversitesinde küçük düşeceği korkusuyla söz alıp konuşmadığını anlatıyor:

“Ben normalde utangaç bir insanım sınıfta söz alıp konuşamam. Orada aynı gerginlikte geçmiyor. Sen düşünceni söylediğinde de ‘hayır saçmalama’ diyen, ya da aşağılama yok yani. [...] Bu okulda [kendi okulunda] “İlber Hoca ekolü” devam ediyor.³⁵ Burada hiçbir zaman söz alıp söylemem. Gerçekten ben anlamıyorum ama öyle bir “saçmalama” olayı var. O bizim okulun meşhur şeyi gibi oldu.” (Selen, GSÜ, Uluslararası İlişkiler)

Açıkça görülüyor ki tatmin edici ve içlerinde kendilerinin de yer alabildiği bir eğitim ortamı arayışında olan bu gençler için, eğitimin teorik, ezbere dayalı ve beraberinde belirgin bir şekilde iktidar ilişkileri içeriyor oluşu liseden farklı olacağı düşüncesiyle ve büyük çaba ve umutlarla geldikleri üniversite ile ilgili bir hayal kırıklığı yaşamalarına neden olmaktadır. Böylece gençler uzun uğraşlar, yoğun bir emek sonucunda girebildikleri üniversitede kimi zaman aldıkları eğitimin içeriğinden, kimi zaman ders ve sınav yükünden, kimi zaman hocalardan yakınıyorlar ve eğitim sisteminin uyum sağlamalarına yardımcı olmak ya da kendilerini de sistem içine içermek için yeterince çaba göstermiyor oluşundan memnun değiller. Eğitim hayatlarının nihai hedefi olarak bir mite dönüştürülen üniversite, bu deneyimler

³⁵ “İlber Hoca ekolü” ifadesiyle Prof. Dr. İlber Ortaylı’nın çeşitli medya kanallarındaki konuşmalarında kullandığı “cahil cahil konuşma”, “cahil adamlar” gibi sözlerine atıfta bulunan Selen, hocaların karşısındakinin bilgisi olmadığını düşündüğünde takındıkları aşağılayan ve küçümseyen tavrına işaret etmektedir.

sonucu bir hayal kırıklığı halini alıyor. Gençler üniversitede yaşadıkları olumsuz deneyimlerin ardından eğitim sürecine dair yaşadıkları derin hayal kırıklıklarıyla başa çıkmak için farklı yollar seçebiliyorlar.

3.5. Hayal Kırıklığının Sonuçları: Eğitime Ara Vermek için Erasmus

Adam Phillips'e göre hayal kırıklığı, en basit haliyle, beklenti ve ihtiyaçlarımız karşılanmadığında yaşadığımız duygudur. Bu duygunun en temelde varlık sebebi ise beklenti ve ihtiyaçlarımızın bir biçimde karşılanacağını varsaymamızdır (2018). Phillips, hayal kırıklığına karşı geliştirilebilecek üç tutumdan bahseder. Bu tutumları birbirinden ayıran ise temeldeki beklentinin karşılanacağı varsayımıyla nasıl bir ilişki kurulduğu ve bununla birlikte beklentinin karşılanmaması durumunda nasıl bir tutum geliştirildiğidir. Bunlardan ilki beklenti ve ihtiyaçlar karşılanmayıp kişiyi hayal kırıklığına uğratmış olsa da aynı şeyi aynı yerden istemeye devam edip durmaktır. Kendi ihtiyaç ve arzusuna odaklanmış kişi istediği şeyin orada olup olmadığını fark etmez, ihtiyacın orada olup olmadığı ile rasyonel bir şekilde ilgilenemez. Olmayan, ya da hiçbir zaman veril(e)meyecek bir şeyi isteme hali, beklentinin bir trajediyle sonuçlanmasına neden olur. Phillips'in dile getirdiği bu tutumu Lauren Berlant "zalim iyimserlik" olarak tanımlar. Bir nesneye ya da duruma aleyhimize işlediği, bizi yaraladığı, zarar verdiği halde bağlı kalmaya devam etmektir zalim iyimserlik. Onu kaybetmek hayatın anlamını kaybetmek olacağından iyimserlikle ona bağlı kalmaya, umut etmeye devam ederiz (Berlant, 2022; Bora 2023). Phillips'e göre hayal kırıklığına karşı geliştirilebilecek ikinci tutum ise, kişinin ihtiyaç ve beklentilerini önemsizleştirip zaten ona ihtiyacı olmadığına dair kendini inandırmasıdır. Üçüncü tutum, beklentiyi karşılaması beklenenin, beklentiyi karşıla(ya)mayacak olduğunu fark etmek ve ısrarla talep etmeyi (ve durumu bir trajediye dönüştürmeyi) bırakmaktır.³⁶ İşte bu son tutum, beklentiler ve beklentiyi karşılaması beklenen arasında gerçekçi bir ilişki kurmak anlamına gelir ve hayal kırıklığını yapıcı bir şekilde dönüştürmenin yegâne yolu da budur. Bu tutum, beklentiyi karşılayamayacak olandan ısrarla o şeyi istemeyi bırakmayı mümkün kılar. Beklentiler ve beklentiyi karşılaması

³⁶ Phillips, beklenti, hüsrân duygusu ve hayal kırıklığını ve bu duyguların ve deneyimlerin sonucu olarak Shakespeare'in *Kral Lear*'ı üzerinden ele alır. Beklentiyi karşılamayacak ya da karşılayamayacak olandan talepte bulunmaya devam etmek ve bu tutumda ısrar etmek, ancak ve ancak *Kral Lear*'ın kendi sonunu da hazırlayan öfkesi gibi bir öfke yaratır. Bunda ısrar etmek ise yıkımla sonuçlanır.

beklenen arasındaki ilişkinin rasyonel biçimdeki bu inşası, gerçekleri kabul etmenin, değişime açık olmanın ve beklentileri yeniden tanımlayabilmenin yolunu da açar (2018).

Gençler de üniversitenin beklentilerini karşılamaması sebebiyle yaşadıkları hayal kırıklıklarına karşı Phillips'in kurduğu modelden esinlenerek kavranabilecek farklı tutumlar geliştirebilmektedirler. Bunlardan biri bölüm değiştirmektir. Gençler başta kendi istekleriyle tercih ettikleri bölümün kendilerine uygun olmadığını fark ettikleri için de farklı bir bölüme ve üniversiteye geçiş yollarını arayabilmektedirler. Görüştüğümüz 29 gençten dördü de bu minvalde ilk kazandıkları bölümü kendilerine uygun olmadığını düşündükleri için bırakmış ve yeniden sınava girmiştir. Örneğin önceki bölümü mühendislik olan ve görüştüğümüz sırada fotoğraf bölümünde okumakta olan Alper 'Neden bölümü bıraktın?' sorusunu, bölümün aslında kendisine uygun olmadığını fark ettiğini anlatır. Beril kendi tercih ettiği ancak kendisine uygun olmadığını düşündüğü bir bölümde eğitim görmektedir. Henüz okulu bırakmamıştır olsa da planı bırakmak yönündedir ve bırakmadan önce Erasmusu bir durak gibi kullanmayı istemiştir.

“Derslerin hiçbirini geçmedim. Aslında çok da umursamadım. Ben zaten istatistiği sevmiyordum, umursamıyordum. İstatistikten sonra başka bir alanda yüksek lisans yapabileceğimi düşünmüyordum, onu yeni öğrendim. Benim planım Erasmustan döndükten sonra burada okulu bırakmaktı. Dönerim iki senelik diplomamı alırım ve yurtdışına gider yeni bir lisans programı okurum diyordum. Sonra fikrimi değiştirdim, çünkü sistem değişti okulda 2 senede okulu bitirebiliyorum. Dedim bitireyim yüksek lisansı da başka bir alanda yapayım yurtdışında diyorum.” (Beril, MSGSÜ, İstatistik)

Gençlerin üniversiteye dair hayal kırıklıklarının büyük bölümü yanlış bölüm tercihlerinden kaynaklanmadığına göre, bölümü bırakmak da yaşanan hayal kırıklıklarının çözümü olmayacaktır. Bu nedenle eğitimden memnun olmasalar da bırakmayı ve yeni bir arayış içine girmeyi düşünmemekte ve üstelik bu arayışın boşuna olacağına inanmaktadırlar. Aynı alıntıyı tekrarlamak pahasına olsa dahi bu durumu çok kestirme şekilde ifade ettiği için Eda'nın şu sözlerine bir kez daha kulak vermek yerinde olabilir: “Aslında üniversiteden memnun değilim. Türkiye'deki herhangi bir devlet üniversitesine gitsem daha iyi bir eğitimle karşılaşmayacağımın da farkındayım!” Benzeri bir tutum içinde bölümüne devam etmekte olan dördüncü sınıf

öğrencisi Can da, üniversitenin akademik olarak beklentilerini karşılamadığını açıkça dile getirmektedir: “Karşılama açıkçası, hâlâ da karşılamıyor. Aradığım o akademik ortamı kendi üniversitemde bulamadım. Yüksek lisansta denemeyi istiyorum.”

Görüldüğü gibi bazı öğrenciler mevcut bölümlerinde karşılaştıkları eğitim ortamından memnun olmasalar da lisans eğitimini bitirip kendilerini tatmin edecek eğitimi yüksek lisansta arama yoluna gitmeyi planlamaktadırlar. İki öğrenci hariç, görüşülen lisans öğrencilerinin tamamı yüksek lisans yapmayı düşünmektedir. Yüksek lisans eğitimi almayı istemenin (bir sonraki bölümde değinilecek olan) farklı sebeplerden bir tanesi de öğrencilerin kendilerini tatmin edecek bir eğitim sürecini yüksek lisansta bulabilmeyi ummalarındır.

Öyleyse gençlerin büyük çoğunluğu, tam da Phillips’in değindiği üçüncü tutumla uyumlu şekilde mevcut üniversite eğitiminin beklentilerini karşılayamayacak olduğunu fark ederek bunu ısrarla talep etmeyi ve bu durumu trajediye dönüştürmeyi bir yana bırakmakta ve yaşadıkları hayal kırıklığını eğitime Erasmusla ara vererek, başka yollara yönelerek telafi etmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda hemen tüm gençler eğitimle ilgili beklentilerini yüksek lisansa ertelerken, hayal kırıklığı yaşadıkları üniversite hayatına hiç değilse bir süre ara vermek için de Erasmusla gitmeyi bir fırsat olarak tercih edebilmektedirler. Dolayısıyla Erasmusla hayal kırıklıkları yaşadıkları eğitim sürecine mola vermek için bir fırsat olarak değerlendirmektedirler. Bu minvalde, az önce de değindiğimiz üzere Melisa Erasmusla gitme sebeplerinden birini tam da bu şekilde anlatıyor: “Sadece vizeye çalışayım finale çalışayım mantığı bana uymuyordu. Böyle bir akademik ortam olamaz yani. Madem buraya geldim madem uyum sağlayamıyorum, neden Erasmusla gitmiyorum dedim. Gideyim kurtulayım dedim.”

Erasmus mevcut sistem içinde kendilerini memnun edecek bir eğitim almadıklarını düşünen, yoğun ders ve sınav temposundan yorulan gençler için bir nefes alma seçeneğine dönüşmektedir. Her ne kadar Erasmus bir eğitim değişimi programı olsa ve gençler Erasmusla gittikleri üniversitede ders seçimi yapmak zorunda da olsalar, farklı bir üniversitede eğitime gitmek, gençler tarafından eğitime ara vermek gibi değerlendirilmektedir. Çünkü bu gençler için ara vermek, mevcut eğitimlerine ara verebiliyor olmak demektir. Bu öğrencilerin bir kısmı gittikleri üniversitelerde ders seçimi yapsalar dahi dersleri takip etmeyerek eğitime hakikaten de tamamen ara verebilmektedirler. Ancak bu sayı görüştüğümüz gençler içinde oldukça düşüktür.

Çoğu öğrenci gittikleri üniversitedeki derslere katılmakta, takip etmekte, sınavlarına girmektedirler. Bu durum gençlerin eğitime karşı olmadıklarını, memnun olmadıkları eğitime ara vermeyi istediklerini göstermektedir.

3.6. Sonuç

Eğitim ile ilgili mutsuzlukları ve hayal kırıklıkları görüşülen gençleri Erasmus'a iten nedenlerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Erasmus'a katılmayı motive eden nedenler ele alındığında ilk bakışta su yüzünde görünmeyen bu nedenler, gençlerin eğitim deneyimlerinin bütünü dikkate alındığında önemli bir ağırlığı oluşturur.

Hem dünyada hem Türkiye'de yükseköğretimin yaygınlaşması ve beraberinde özellikle Türkiye'de üniversiteye girişin bir yarışa dönüşmesi, gençlerin liseden başlayarak üniversite sınavı odaklı bir eğitim içinde olmalarına sebep olmaktadır. Ancak uzun ve zorlu süreçten geçerek kazandıkları bu yarışın sonunda üniversite eğitimine başladıklarında uğruna gece gündüz çalıştıkları o büyük mit bir hayal kırıklığına dönüşmektedir. Gençler üniversiteye geldiklerinde pek çok açıdan kendilerini tatmin edecek, beklentilerine cevap verecek bir eğitim ortamı ile karşılaşmamaktadırlar. Üstelik dile getirdikleri memnuniyetsizlikler doğrudan üniversite ya da bölüm tercihlerinden, tercihlerinin kendilerine uygun olmamasından da kaynaklanmaz. Mevcut eğitim anlayışının kendilerine uygun olmadığını düşünmekte ya da hayal kırıklığı yaratacak biçimde yetersiz, eksik olduğunu düşünmektedirler.

Eğitimi teorik ve ezbere dayalı, ders ve sınav yükünü fazla, öğrenci-hoca arasındaki ilişkiyi de hiyerarşik ve diyalogdan yoksun bulmaktadırlar. Beklentilerini karşılamayan eğitimi terk etmeyi düşünen öğrenciler olsa da azınlıktadırlar. Çoğu bunu hayata geçirmemiştir. Memnuniyetsizliğe karşı geliştirilen temel tutum üniversiteyi bırakmak değildir. Zira her şeye rağmen diploma hem toplumsal statü hem istihdam için önemli bir anahtardır, bu sebepten tamamen reddedilmesi ya da terk edilmesi söz konusu değildir. Diğer taraftan çoğu İstanbul'daki "iyi üniversitelerde" okuyan bu gençler yeni bir arayışa girmeyi hem gereksiz hem de yorucu bulmaktadırlar. Bu ortamda ihtiyaçları olan, yorucu ve zaten memnun da olmadıkları eğitime ara verebilmek için biraz zamandır. Erasmus bu zamanı, okulu dondurmak gibi negatif anlamları da olmayan bir yöntemle kazanmanın yolu olarak en akla yatkın seçeneğe dönüşmektedir. Dolayısıyla denebilir ki bu gençleri Erasmus'a iten en önemli

nedenlerden biri yaygın olarak sanılanın aksine “gezip tozarak gününü gün etmek”, öğrencilik yükümlülüklerinden uzaklaşma hevesi değil; tam tersine öğrenme merakları içinde oldukları için fark ettikleri yetersiz ya da olumsuz eğitim deneyimlerine, yani yaşadıkları eğitim krizine bir tepki olarak bu sürece bir ara verme ihtiyacı ve yeni ve tatmin edici bir öğrenme deneyimi yaşamak için duydukları ümittir.

4. ERASMUSA İTEN NEDENLER: DİPLOMANIN DEĞERİ, ÇALIŞMA HAYATI VE TÜRKİYE’DE GENÇLERİN GELECEĞİ

“Eğer yeteneklerimiz iş bulmak konusunda işe yaramayacaksa neden onları geliştirmek için zahmete girelim ki. Eğer iyi bir iş bulmak imkânsız hale geldiyse neden yan gelip yatarak hayatın tadını çıkarmayalım ki?” (Andrew Kopkind’dan aktaran Giroux, 2007, s. 56).

Modern kapitalist toplumlarda yüksek öğretim kişiyi bir meslek için hazırlayan, bunu belgelendiren, iş ve istihdam vaat eden bir araca dönüşmüş, ancak özellikle bu yüzyılın başından itibaren, yükselen bir ivme ile, diplomalar istihdam vaadini apaçık şekilde yerine getiremez hale gelmiştir (Ünal, 2013; Özsoy, 2011; Freire, 2016). Bu durum özellikle, toplumsal konum olarak yukarı doğru hareket edebilmek ya da en azından toplumsal konumunu koruyabilmek için tüm yatırımını eğitime yapan ve bundan başka çaresi de olmayan orta sınıflar için tam anlamıyla bir hayal kırıklığı anlamına gelir (Bourdieu, 2016). Bu bölümün konusunu yüksek öğretimin istihdam ve gelecek vaadini yerine getirememesi dolayısıyla yaşanan hayal kırıklığı oluşturur. Alt sınıflar eğitim yoluyla istihdam ve sınıflar arası hareketlilik vaadinden daha erken uzaklaşsa da orta sınıflar için bu vaat uzun süre korunmuştur.³⁷ Yaşanan hayal kırıklığı alt sınıflar için daha önce sarsılan günümüz eğitim sistemi ve vaatlerine olan inancın artık orta sınıflar için de sarsıldığının göstergesidir.

Bu bölümdeki anlatılar ilk bölümde ele alınan eğitimle ilgili hayal kırıklıklarının tamamlayıcısı niteliğindedir. Eğitim hayatları boyunca sürekli çalışmış, özel dersler, dersaneler ile sınavlara hazırlanmış ve nihayetinde iyi bir üniversiteyi kazanabilmiş, ancak şu anda aldığı eğitimden fazlaca tatmin olmayan ya da “eğitim yorgunu” olan

³⁷ Özellikle 70’lerden itibaren Marksist sosyal bilimciler sınıfsal aidiyet, eğitim ve eğitim başarısı arasındaki ilişkiyi merkeze alan çalışma ve araştırmalar yaparlar. Bunların en bilinenlerinden biri Willis’in İngiltere’de işçi sınıfı çocukları arasındaki okul başarısızlığı ile ilgili yaptığı, etnografiye dayalı araştırmadır. İşçi sınıfı çocukları eğitimde başarılı olamamaktadırlar daha da önemlisi okula karşı bir karşı kültür geliştirirler. Willis’e göre, işçi sınıfından gelen çocuklar, diplomaların vaat eder gözüktüğü orta sınıflara ait iş ve yaşam kültürünü arzu etmeyerek, daha çok da buna inanmayarak, okula uyum sağlamayı reddederler (1981). Bu reddedişin işçi sınıfının tüm kesimleri için geçerli olduğunu söylemek doğru olmayacaktır ancak bu uyumsuzluk potansiyel olarak işçi sınıfında mevcuttur.

bu gençlerin buna ek olarak mezun olduklarında diplomalarının istedikleri gibi bir işi hatta bir işi garanti etmeyeceğini görmeleri hayal kırıklıklarını derinleştiren bir başka boyutu oluşturur.

Bölümün ilk kısmında gençlerin mezuniyet sonrası kendilerini bekleyen çalışma hayatına ilişkin deneyim ve fikirleri ele alınmaktadır. Gençlerin anlatılarında dikkat çeken ilk husus, alacakları diplomanın istihdam piyasasında değerinin olmayacağına, iş bulmayı garanti etmeyeceğine inanmalarıdır. Hem üniversiteye girebilmek hem de mezun olabilmek için gösterdikleri büyük çabanın sonucunu alamıyor olmanın yarattığı hayal kırıklığı gençlerin anlatılarında açıkça görülür. Dile getirilen bir başka konu Türkiye iş piyasasında diplomadan çok tecrübenin aranan nitelik olmasıdır. Ayrıca, istihdam piyasasındaki daralmaya ve piyasanın yeni mezunlara sunmadığı iş olanaklarına rağmen, gençlerin iş bulabilmekten çok işin ve çalışma koşullarının ne olduğunu önemsemeleri konusu da bu bölümde ele alınmaktadır. Bunlara ek olarak bu kısımda ele alınan hususlar, piyasanın diploma ve niteliklerini değersizleştirmesine karşı gençlerin kendi nitelik ve değerlerine sahip çıktıklarını, yalnızca istihdam piyasasının taleplerine tabi olmayı kabul etmediklerini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Bu bölümün ikinci kısmında gençlerin mezuniyet, iş ve istihdam koşulları ile ilgili memnuniyetsizliklerine ek olarak (ve çoğu zaman bunların da bir nedeni olarak gördükleri), Türkiye'nin ve Türkiye'de kendi geleceklerine ilişkin kaygıları ele alınmaktadır. İstihdam süreçlerinin liyakate dayanmadığı, kayırmacılığın yaygın olduğu inancı gençlerin istihdam süreçleri ile ilgili karamsarlığının altında yatan Türkiye'ye özgü nedenlerdendir. Bölümün son kısmında ise hem mezuniyet sonrası istihdam olanak ve biçimlerine hem de Türkiye toplumunun geleceğine dair yaşadıkları hayal kırıklığının bir sonucu olarak, gençlerin almaya çalıştığı önlem stratejileri ele alınacaktır. Erasmus mezuniyeti, çalışmayı ve geleceği ertelemek için bir araç olarak işlev görmektedir. Erasmusun geleceği ertelerken gelecekle ilgili planları gözden geçirmek ve plan yapmak için zaman kazandıran bir işlev görmesi bu bölümün son kısmını oluşturacaktır.

4.1. Çalışma Hayatına İlişkin Fikirler, Diploma, Tecrübe ve İş

Gençlerin çalışma hayatına ilişkin fikirlerini kendi staj, iş, iş arama deneyimleri, yakın çevrelerinin ve arkadaşlarının benzer deneyimleri şekillendirmektedir. Görüşülen

gençlerin 2/3'si üniversite eğitimine devam ederken staj yapmış ya da çalışmıştır. Staj ya da işe giriş süreçlerinde başvuru ve mülakatları deneyimleyerek, eleme süreçlerinden geçmişler ve çalışma hayatına dair belli bir deneyim sahibi olmuşlardır. Gençlerin üçü yüksek lisans öğrencisidir. Yüksek lisanstan önce çalışma hayatına başlayan ve olumsuz çalışma deneyimleri sonucu çalışmayı bırakıp yüksek lisans yapmaya karar veren gençler de mevcuttur. Dolayısıyla gençler iş arama ve başvuru süreçlerine, diplomalarının değerine, iş hayatına ilişkin fikirlerinin oluşması için ilk elden bilgiye ve deneyime sahiptirler. Kendi üniversitesinden ya da farklı üniversitelerden arkadaşlarının, aile ve yakın çevrelerinin bu konudaki deneyimleri, fikirlerinin oluşmasını destekleyen diğer unsurlardır.

Bu deneyimlerin bağlamında gençlerin çalışma hayatına, diplomanın değerine, tecrübe ve istihdam olanaklarına, çalışma koşullarına ilişkin fikirleri büyük oranda günümüz neoliberal toplumunun istihdam süreçlerinin, çalışma koşullarının durumuna yönelik bir tepkiyi yansıtmaktadır. Gençlerin diplomalarının değeri ve iş piyasasının durumunu değerlendirirken ortaya koyduğu anlatılar, yer yer kendi nitelik ve değerlerini dikkate aldıkları yer yer de genele ilişkin tespitler yaptıkları bir seyir izlemektedir. Kendilerini istihdam piyasası koşulları karşısında tamamen seçeneksiz hissetmeseler de istihdam süreçlerinin kendi değerlerinden bağımsız işlediğini kabul etmiş durumdadırlar. Gençlerin bu konudaki anlatıları, üniversite mezunlarının istihdam piyasasında yaşadıkları durumu üç başlıkla özetlemektedir: “Diplomanın değeri yok”, “yeni mezuna iş yok”, “iş değil işin ne olduğu önemli”.

4.1.1. “Diplomanın değeri yok”

Dönemin başbakanı R. Tayyip Erdoğan, 2009'da, diplomalı işsizliğinin dikkat çekici şekilde yükselmeye başladığı dönemde, Ege Üniversitesi'nin akademik yılı açılış töreninde üniversite diplomasının iş bulmayı garanti etmeyeceğini, böyle bir garantinin dünyanın hiçbir yerinde olmadığını dile getiriyordu:

“Gençler bakınız her üniversiteyi bitiren veya tüm halk iş sahibi olur diye bir kural yok. Dünyanın hiçbir yerinde ABD başta olmak üzere halkının tümüne iş sağlamıştır diye bir gerçek yok. Onlarda işsizlik 7-8 oranlarında. İspanya yüzde 18 işsizlikle boğuşuyor. Biz yüzde 13'teyiz.” (*Milliyet*, 30.09. 2009).

Erdoğan, gençlere işsizliği günümüz toplumlarının normali olarak kabul etmelerini tavsiye eden tutumunu, bir yıl sonraki bir konuşmasında başka bir boyuta taşıyarak

devam ettirmiştir. Bu kez tüm dünyanın karşı karşıya olduğu durumu yapısal bir sorun olarak değil, Türkiye toplumundaki gençlerin kendi kabahatlerinden kaynaklı bir sorun olarak tanımlıyordu:

“Bizde ne yazık ki üniversite sınavını kazanan, bir bölüme yerleşen öğrenci, o andan itibaren her şeyin bittiğine ve hayatının artık garanti altına alındığına inanıyor. Mezun olup iş başvurusu yaptığında ise okuldaki 4-5 yılını iyi değerlendiremediğini anlıyor, fakat ne yazık ki geç kalmış oluyor. Evet, diploma var, ama dil biliyor mu? Hayır. Bilgisayar kullanıyor mu? Hayır. Türkiye'nin meselelerine, küresel meselelere vakıf mı? Hayır. Mezun olduğu bölümle ilgili tecrübe edinmiş mi? Hayır... Ben, ‘Her üniversite mezunu iş bulacak diye bir şey yok’ dediğim zaman eleştirildim. Böyle bir garanti dünyanın hiçbir yerinde yok.” (www.cnnturk.com.tr, 02.10.2010)

2020’li yıllara gelindiğinde ise genç işsizliği oranları daha da yükselmiş, yüzde 26,1 olmuştur (TÜİK, 2020); genç üniversite mezunlarının işsizliği, işsizlik gündeminin en önemli başlıklarından biri haline gelmiştir. Erdoğan, sorumluluğu gençlere ve üniversitelere yükleyen neoliberal söylemini yineleyerek sürdürüyor, 2019-2020 akademik yılının açılış töreninde üniversitelerin istenilen noktaya ulaşamadığından, gençlerin yeterli gayreti göstermediğinden söz ediyordu: “Efendim işte ‘işsizlik var’, olabilir, her öğrenci üniversiteyi bitirdiği zaman iş sahibi olacak diye de bir şey yok. Bunu dünyanın hiçbir yerinde bulamazsınız” (Euronews, 18.09.2019).

Aradan geçen on yılda neoliberal politikalarını ve söylemini istikrarlı bir şekilde sürdüren iktidar diplomanın dünyanın hiçbir yerinde işi garanti etmediği konusunda haklıydı. İşsizlik sorununu gizlemek ve bireyin sorunu haline getirmek için gençleri ve kamuoyunu ilk ağızdan ikna etmek için bir çeşit “hakikat sonrası” (*post-truth*) söylem benimseniyordu. Ancak, özellikle orta sınıfın farklı kesimlerinden gençleri buna ikna etmenin zor olduğu görülmektedir.

Özellikle sanayi kapitalizmi döneminden başlayarak, modern eğitim, kapitalizmin yetişmiş insan ihtiyacını karşılamak üzere yapılandırılmış ve araçsallaştırılmıştır. Eğitimin amacı endüstrileşme sürecinde ihtiyaç duyulan teknik ve uzmanlaşmış bilgiye sahip insan gücünü yetiştirmektir ve bu ‘hizmeti’ sağlayan temel kurum üniversiteler olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrası, sosyal refah devleti ve ulusal kalkınmacılık dönemi itibariyle toplumun tüm kesimlerinin eğitimden yararlanabilmesinin olanakları yaratılmış, eğitim ve istihdam arasındaki bağ

güçlenmiştir. Farklı düzeylerde de olsa tüm dünyada yükseköğretime olan talep artmıştır. Bu da yükseköğretime olan talebi ve yükseköğretimdeki öğrenci sayılarını artırmıştır. Giddens İngiltere'deki yükseköğretim sisteminin bu dönemde dört kat büyüdüğünden bahseder (Giddens, 2000). Özellikle 1990'lara kadar tüm dünyada, farklı düzeylerde de olsa, yükseköğretim giderek yaygınlaşmıştır. Tüm bu dönemde yükseköğretim ve diploma istihdamın temel şartı olarak sunulmuş ve beraberinde özellikle beyaz yakalı işlerde çalışma, iyi bir iş, iyi bir kariyer, kariyerde yükselme imkânı sağlayabilmiştir. Türkiye özelinde de 1990'larda *Yuppi*'ler ya da "Jön Türkler" olarak lanse edilen eğitilmiş genç yöneticiler, eğitim yoluyla yükselmenin ikonu haline gelmiştir. Bu gençler özellikle finans, bankacılık, halkla ilişkiler, iletişim gibi sektörlerde kendini göstermiş, yüksek maaşlar almış ve plazalarla sembolize olan yeni bir hayat tarzının temsilcileri olarak sunulmuştur. Piyasa kuşağı özellikle özel sektörde, yüksek ücretlerle iyi pozisyonlarda çalışır, iyi giyinir, iyi yerlerde yemek yer, iyi yerlere tatil gider, özetle kapitalizmin "iyi bir hayatının" temsilcileridir (Bali, 2002, s. 40-43; Kozanoğlu, 1993; Uçarol, 2023). Bu dönemde üniversitelerde iktisat, işletme, finans, ekonomi, halkla ilişkiler, iletişim gibi bölümler popüler hale gelir ve özellikle 1990'ların sonlarına doğru birbiri ardına açılan vakıf üniversitelerinin en revaçtaki bölümleri de bunlardır. Zamanla daha az tercih edilir olsalar da, iyi bir iş ve yaşamın sembolü haline gelmiş bu bölümler popülerliklerini devam ettirmiştir. Görüşülen gençlerden Sarper, işletme okumaktadır, bölüm tercihi hakkında konuşurken o dönemin rüzgârının kısmen devam ettiği görülmektedir.

Diplomalar iyi bir iş, yüksek ücret, iyi pozisyon gibi bu imkânları çok uzun süre sunamayacaktır. Kapitalizmin 1990'lar ve özellikle 2000'lerdeki krizi finans sektörünün krizi olarak yaşanır, bankalar iflas eder. Finans sektörünün beyaz yakalı plaza çalışanları işsiz kalır. Krizin beraberindeki işsizlik, özellikle genç ve üniversite mezunu işsizliği olarak yaşanır, bu dönem piyasa kuşağının sarsıldığı dönemdir (Kaya Erdoğan, 2020, s.9; Uçarol 2023). Diplomanın istihdam için yeterli olmadığı söylemi özellikle dönemin şiarı haline gelir, Erdoğan'ın söyleminde olduğu gibi işsizliğin nedeni, gençlerin yeteri kadar kendini yetiştirmemiş olması gibi sunulur. Bu söylemin en net hali, istihdam etme yerine "istihdam edilebilirlik" kavramının kullanılmaya başlanmasında görülür. Bu söylem işsizliğin nedenlerini istihdam yaratılmaması, yanlış istihdam politikaları ya da benzeri yapısal süreçlerde değil bireyin kendisinde,

niteliklerinde, bilgi, beceri ve yeterliliklerinde arar. Bu bakış bireyi eksiklerini tamamlamak üzere eğitime yönlendirir (Uzunyayla, Ercan 2011, s. 217).

Bu durumda piyasa istihdam için daha çok diploma ve daha fazla nitelik talep eder, bireyler istihdam edilebilir olmak için daha fazla eğitime yönelir. Böylece 20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başları boyunca gerek Türkiye’de gerek dünyada yükseköğretimdeki nüfus artar (Günay, Günay, 2016).³⁸ Bu süreç diplomaların çoğalmasıyla ve “diploma enflasyonu” olarak nitelenen durumla sonuçlanır (Collins, 2019, s. 64). “Diploma enflasyonu” diplomaya olan güveni sarısa da diploma yine de istihdam edilebilmenin en temel şartıdır. Diğer taraftan özellikle orta sınıfların diplomaya olan güveni sarsılsa da, sınıf kültürleri ve sınıfsal konumları gereği bu yoldan devam etmek dışında pek bir seçenekleri yoktur. Zira özellikle refah devleti döneminin ardından başlayan piyasalaşma, sağlık, barınma gibi alanlarla birlikte eğitimin ve özellikle yükseköğretimin piyasalaşmasının da önünü açmıştır. ‘Eğitim yatırımının sonuçlarından birey yararlanıyorsa bedelini de birey ödemelidir’ biçiminde özetlenebilecek yaklaşım bu dönemin yaklaşımıdır. Eğitim bireyler, genelde de aileler tarafından yatırım yapılan bir alana dönüşmüştür.

Aileler çocuklarının iyi liseleri, iyi üniversiteleri kazanması ve okuması için dersane ve özel derslere yatırım yapmakta; gençler zaman ve emeklerinin tümünü “varsayılan bir geleceğe hazırlanmak üzere” eğitim süreçlerine yatırmaktadır (Dewey, 2011, s. 59). Her ne kadar hemen herkes piyasanın “diplomanın istihdam için yeterli olmadığı” söyleminin gündelik hayatta nasıl bir karşılığı olduğunun farkında olsa ve diplomaların değer yitirmesi toplumsal bir kabul halini alsada da uzun ve zorlu süreçler sonunda, sosyal hayatlarından fedakârlık yaparak üniversiteye girebilen gençler açısından, diploma ve istihdam arasında geçen yüzyıldan beri sürekli kurulmuş bağın artık neredeyse koptuğunu kabul etmek oldukça zorlayıcı, hatta öfke uyandırıcı olmaktadır. Richard Sennett’in ifadesi ile “yapılan fedakârlık kişiyi gelecek odaklı kılar”. “Buradaki esas mesele daha iyi bir geleceğe geçiş yapmanın bilinmezliğidir.” (Sennet, Cobb, 2017, s. 200). Çok çalışmanın ve eğitimde başarılı olmanın kişiyi arzu

³⁸ Özellikle 1980’lerden sonra dünya genelinde yükseköğretimdeki nüfus, dramatik bir biçimde arttı. Örneğin Avrupa ülkelerinde ‘80’lerde yükseköğrenimli nüfusun genel nüfusa oranı yüzde 1-5 arasında iken, 2010’da yüzde 15 civarına çıkmış; ABD, Kanada, Rusya, Güney Kore, Singapur, Japonya gibi bazı ülkelerde bu oran yüzde 25’lere kadar yükselmiştir. Kaynak: <https://ourworldindata.org/tertiary-education>.

OECD 2019 verilerine göre, 24-35 yaş içinde yükseköğrenimli nüfus oranı Kore’de yüzde yetmişe yakın; Rusya’da altmışın üzerinde; Avrupa Birliği ülkelerinde ortalama 50 civarı; Türkiye’de 30’un üzerinde (OECD, 2019).

edilen bir geleceğe ulaştırıp ulaştırmayacağı bir muammadır. Gençlerin anlatılarında diplomanın istihdam için yeterli olmadığı dile getirilirken sıklıkla diplomaya ulaşmak için sarf edilen emek ve zamana, bunun için feragat edilenlere, vazgeçilenlere vurgu yapılmaktadır. Bu ikilem, gençlerin geleceğe yatırımları ve fedakârlıklarının işe yarayıp yaramayacağını bilmemek tepki yaratmaktadır.

Saha çalışması kapsamında görüşülen öğrencilerin, vakıf üniversitelerinde okuyan üçü hariç hepsi İstanbul'daki kamu üniversitelerde eğitim görmektedir. Nesnel bir sıralama yapmak mümkün olmasa da İstanbul'daki üniversitelerin bölümlerinin YKS puan sıralamasında üst sıralarda yer aldığı söylenebilir. Yüksek puanla öğrenci alan bu bölümlerin diplomalarının değerlerinin görece daha yüksek olması beklenebilir. Bu bağlamda Necmi Erdoğan, özellikle taşra üniversitelerinden mezun öğrencilerin metropol üniversitelerinden mezun gençlerle kâğıt üzerinde denk diplomaya sahip olmasına rağmen, bu diplomaların piyasadaki değeri ve istihdam sürecindeki değerinin denk olmadığını, metropol üniversitelerinden mezun olan gençlerin, taşra üniversitelerinden mezun gençlerin "hayal bile edemediği" işlere girebilme şansları olabildiğini vurgular (Bora, Bora, Erdoğan, Üstün, 2011, s. 77). Bugün, bu makas giderek kapansa da metropol üniversitelerinden mezun gençlerin istihdam piyasasında daha fazla şansı olduğunu ya da en azından geçmişten devraldıkları bu yönlü bir inancı hâlâ koruduklarını söylemek mümkündür. Gençler İstanbul'daki üniversiteleri kazanabilmek için daha yoğun ve zorlu bir hazırlık süreci atlatmak zorundadır. Metropol üniversitelerine girebilmek için harcanan fazla çaba, diplomanın gelecekte işe yarayıp yaramayacağı konusundaki belirsizliğe duyulan tepkiyi büyütmektedir.

Örneğin, bu çerçevede görüştüğümüz öğrencilerden Erim, liseye hazırlıktan başlayarak üniversiteye hazırlıkta da yoğun bir temponun içinde olduklarını anlatır. Hafta sonu, gece her an çalıştığını, uykusundan fedakârlık ettiğini, dinlenmeye ve başka sosyal faaliyetlere vakit ayıramadığını dile getirmiştir. Bu tempo bazı gençler için üniversiteye girdikten sonra devam etmekte, üniversitede yoğun ders ve sınav yükünü de kaldırmak zorunda kalan öğrencilerin tüm bu zorlu süreçlerin sonunda diplomalarının iş bulmak için yeterli olmayacağını farkında olmaları hayal kırıklığına neden olmaktadır. Zira iyi bir üniversiteye aldığı yüksek puana göre girebilen, üniversiteden aldığı puana göre mezun olabilen ve bunlar için çok çalışması gereken gençler için ne diplomanın ne de mezuniyet ortalamasının üniversite sonrasındaki hayatlarında büyük bir fark yaratmayacak olması hayal kırıklığı yaratmasının yanında

anlaşılmazdır da. Anlaşılmazdır, çünkü üniversite eğitiminde, eğitime devam etmek, çalışmak ve derslerin sınav ve değerlendirmelerinde yüksek puanlar alarak başarılı olmak önemli bir kıstas ve bir yetkinlik göstergesi kabul edilirken, üniversite bittiğinde bunların yok sayıldığı karşıt bir söylem geçerlilik kazanmaktadır. Piyasanın yargısını yansıtan “diplomanın tek başına bir değeri yok” söylemi, tüm üniversite hayatları boyunca geçerli olan dinamiğin tam tersini ifade etmektedir: “Diplomanın tek başına bir değeri yok.” Üstelik tüm bu yaygın söyleme rağmen yoğun ders ve sınav temposu altında ezilen gençlerin eğitim sürecinde eğitim dışında bir faaliyete, sosyal faaliyetlere, yeni deneyimler edinmeye, farklı bir alanda bir şeyler öğrenmeye vakit ayırma olanakları da pek bulunmamaktadır. Diğer taraftan aldıkları eğitimin, büyük oranda piyasanın diploma dışında talep ettiği nitelik ve becerileri kazandırdığını da düşünmemektedirler.

Bu bağlamda İTÜ’de mühendislik okuyan ve Erasmus’a gitme sebeplerinden birinin yoğun ders ve sınav temposuna ara vermek olduğunu dile getiren Egemen, bu temponun ne kadar yorucu olduğunu, yorulmasının karşılığı olup olmadığına dair tereddütlerini şöyle anlatıyor:

“Yıpranıyorum, çok da taviz veriyorum diğer şeylerden. Ne kadar dünya standartlarında bir birey oluyorum bilmiyorum. Mesela ben bu dönem daha çok çalıştım, çünkü Erasmustan gelince toparlayamadım. Bu sene sınavlardan önce yedi saat uyuyamadım. Dört beş saat bazen iki saat uyuyordum. ... [Üniversite] normal bir öğrenci için her şeyin ertelendiği bir süreç. Kayıp kesinlikle. Bir meziyet edinemiyorsunuz. Mühendis zaten olacaksınız. Beş yılda on yılda bitirseniz de mühendis çıkıyorsunuz. Hayatınız boyunca o mesleği yapacaksınız. Fakat çıkan öğrenci resim çizmiyor. Müzik yapamıyor. Hobileri olmuyor. Öğrenciler tutkusuz bir şekilde çıkıyorlar.” (Egemen, İTÜ, Makina-Uçak Mühendisliği)

Böylelikle Egemen gençlerin diploma için nelerden vazgeçtiğinin, neleri feda ettiğinin resmini biraz da buruk bir anlatımla çizmiş oluyor. Sözlerinin satır aralarında, bilhassa “dünya standartlarında bir birey” ifadesi ile, piyasanın mezuniyet sonrası ondan beklediği talepleri, tam da diploma edinmek için girdiği temponun engellediğini, gençlerin düştüğü bu çok temel çelişkiyi de ima ediyor. Dolayısıyla Egemen sosyal hayatı, hobileri olmadan yalnızca ders çalışarak geçen bir üniversite hayatını fedakârlık olarak niteliyor, ancak istihdam için ve çalışma hayatında bunun bir

karşılığı olmayacağını düşünüyor ve durumu şöyle özetliyor: “Çok fedakârlık yapıyoruz ancak ödül yok.”

Egemen’in de ifade ettiği gibi fedakârlık aynı zamanda öğrencilik dışındaki her şeyden vazgeçmek anlamına geliyor. Gençler yoğun ve yorucu eğitim temposunda başka meraklarına, uğraşlarına, eğlenmeye vakit ayıramıyorlar. Egemen spor yapmak, resimle ilgilenmek istiyor, ancak bunları öğrencilikle birlikte sürdürmenin zorluğunu dile getiriyor. Yorucu tempoya ara vererek, meraklarına zaman ayırabilmek, tembellik ve eğlenme hakkını kullanabilmek için de Erasmus’a gittiğini anlatıyor. Lafargue’nin ifade ettiği haliyle tembellik hakkı, hiçbir şey yapmaktan ziyade kişinin kendini gerçekleştirme, eğlenmesi, kendi meraklarına zaman ayırabilmesi, sanatsal faaliyetlere zaman ayırması anlamına gelir. Diğer yandan Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Bildirgesi’nde tanımlanan evrensel çocuk haklarından biri de çocuğun eğlence ve oyun hakkıdır. Bu hak çocuklar için tanımlanırken gençler için çok dile getirilmez ancak, çocukların olduğu kadar gençlerin de eğlence hakkı olduğunu hatırlamak gerekir (Lafargue, 2016; Gençlik Zor Zanaat, 2022). Üniversite ve kampüslerin giderek eğlencesiz, şenliksiz hale geldiği günümüzde Egemen’in anlattığı gençlerin kendilerini gerçekleştirmeye ve eğlenceye olan ihtiyacını hatırlatır niteliktedir.

Kerem ise ülkenin en iyi mimarlık okullarından biri olarak kabul edilen MSGSÜ’de iç mimarlık okuyor. Bu bölümü kazanabilmek de zor, eğitimi sürdürmek de. Bu üniversite mimarlık alanındaki öğrencilerin sabaha kadar çalışarak proje yetiştirdiği bir çalışma düzeni ve eğitiminin zorluğu ile ün salmış bir okul. Kerem iyi bir okuldaki mezun olacağını, iyi bir diploma sahibi olacağını düşünüyor. Hem diploması hem de mezun olabilmek için verdiği emek onun gözünde de değerli ve tüm bunların bir karşılığı olması gerektiğini düşünüyor. Diğer taraftan diplomasının iyi bir iş bulmaya yetmeyeceğinin farkında olduğundan, emeğinin karşılığını alamayacağı için tepkili:

“İkincilikle mezun olan kişi şu an asgari ücretle çalışıyor. 3,78 not ortalaması var, benim 2,80. Bu çocuğun Mimar Sinan’da Allah olması lazım. Kimse o ortalama ile mezun olmanın ne demek olduğunu bilmiyor. Asgari ücret ne demek ya, git Zara’da çalış, en azından insanlarla sohbet edersin. Bir kafede çalış, orada iki katını verirler.” (Kerem, MSGSÜ, İç Mimarlık)

Kerem, mezun olduğunda kendisini bekleyen de farklı olmadığını düşünüyor: “Bu sene sonunda mezun olunca temmuz ayında ne yapacağım, asgari ücrete iş bulup

çalışacağım. Hayat bana bunu verecek”. Eda ise kendi niteliklerine güvenen bir öğrenci. Çeşitli stajlar yapmış, yabancı dilini geliştirmek için çaba sarf etmiş, ancak yine de iş bulup bulamayacağından emin değil:

“Staj bulmak bile çok zor, iş bulmayı düşünemiyorum. Ben bu sene yirmi yere falan başvurduğum staj olarak, sekizi falan İrlanda’da, geri kalanları Türkiye’de. Yarısı bana dönüş yaptı. Arçelik teste soktu bir sürü; İngilizce testi, yetenek testi, o testi bu testi, bir saat test çözdüm, bana bir ay sonra olumsuz döndüler. Çok cepte gibi bakmıyorum iş bulmaya.” (Eda, İTÜ, Endüstri Mühendisliği)

Eda’ya göre diplomanın işveren açısından belirleyici bir değeri yok. İşe alımlarda etkili olan niteliklere ilişkin kendince şöyle bir sıralama yapıyor: “En az üniversite [diplomayı kastediyor]: yüzde on. Yüzde elli Erasmus falan. Yüzde 20 gönüllü hizmet ve iyi niyet aktiviteleriniz. Geriye kalan da bireysel özellikleriniz, hobileriniz falan.”

Bu bağlamda gençler diplomanın bir şart olduğunun ancak iş bulabilmek için yeterli olmadığını farkındalar. İyi bir üniversiteden mezun olsalar bile iyi bir iş bulamayacaklarını, bulabilecekleri işlerin düşük maaşlı olabileceğini biliyorlar. Ancak iyi üniversitelere çok çalışarak gelip, çok çalışarak mezun olduktan sonra iş bulamamak, düşük ücretle çalışmak zorunda olmak baş etmesi kolay bir durum değildir.

4.1.2. “Diploma değil tecrübe önemli”

Neoliberal dönem istihdam için üniversite diplomasının yeterli olmadığını vurgularken, bireylere daha fazla diploma ve sertifika için eğitimi işaret etmektedir. Bireyin, 21. yüzyıl nitelikleri olarak öne çıkan, ekip çalışması, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi sosyal ve kültürel becerilerin bir göstergesi olarak çeşitli sertifikalara sahip olmasını beklemekte; bu yolla istihdamın mümkün olabileceği inancı yayılmaktadır. Öte yandan Türkiye istihdam piyasası açısından durum biraz daha farklı seyretmektedir. İstihdam için diplomadan daha çok tecrübe aranması, bugün özellikle Türkiye istihdam piyasasında bir kural gibi işlemektedir. Son birkaç yıldaki İŞKUR Türkiye İş Gücü Piyasası Araştırma Raporlarına baktığımızda, işverenlerin açık iş pozisyonlarında talep ettikleri becerilerde tecrübe ilk sırada yer almaktadır. 2023 yılı itibarıyla istenen beceriler rapordaki sırasına göre şu şekildedir: Yeterli mesleki/teknik bilgi ve tecrübe, iş tecrübesi, takım çalışması, iletişim ve ifade yeteneği, sorun çözme ve inisiyatif alabilme, analitik düşünebilme,

bilgisayar kullanımı, ikna kabiliyeti ve pazarlama gücü, yabancı dil, fiziki ve bedensel yeterlilik. (İŞKUR 2019, 2020, 2021, 2022).³⁹ Yabancı dil, 2021 yılı araştırma sonuçlarında son, 2022 araştırma sonuçlarında ise yüzde 10 ile sondan bir önceki sıradadır.

Türkiye iş piyasasında işe alımlarda öncelikli olarak tecrübe talep edilmesi yeni mezunların tercih edilmemesine neden olmaktadır ve gençler bu durumun farkındadır. Bu nedenle daha önce aktırdığımız gibi gençlerin hemen hepsi eğitim hayatları devam ederken staj yapmaya ve çalışmaya önem vermişlerdir.

Kerem de iş hayatında tecrübeye önem verildiğini vurgularken “Türkiye’de” ifadesini kullanıyor. Gençler bu durumun Türkiye’ye özgü bir durum olduğu konusunda hemfikirler. Türkiye vurgusuna görüşülen diğer gençlerin anlatılarında da rastlamak mümkündür:

“Türkiye’de tecrübe önemli. Ofisler nereden geldiğine bakmıyor. O sana bir şey yaptırmak istiyor. [...] Dolayısıyla da iki yıllık iş tecrübesi iyi bir diplomadan daha avantajlı oluyor.” (Kerem, MSGSÜ, İç Mimarlık)

Gençlerin büyük çoğunluğu staj yapmış olsa da staj, işverenler tarafından tecrübe olarak değerlendirilmiyor. Gençler de stajı çalışmak istedikleri alanı belirlemek, şirketleri yakından tanımak için yapıyorlar, stajın iş bulma süreçlerine katkısı olmadığını farkındalar. İTÜ’de mühendislik eğitimi alan Orçun iş arama sürecinde stajın tecrübe olarak kabul edilmediğini de deneyimlemiş. Bu durumu “Onlar [stajlar] bir aylık falan ya, pek saymıyorlar” diye açıklıyor. Şirketlerin tecrübe olarak aradığı, mezuniyet sonrası birkaç yıllık çalışma deneyimi. Tam da bu minvalde yeni mezun olacak gençler, diplomadan çok deneyim aranmasını tutarsız ve adaletsiz buluyorlar. “Daha yeni mezunken nasıl deneyim sahibi olabilirim” ifadesini sık sık dile getiriyorlar. Örneğin Orçun son sınıfta, az ders aldığı için aynı zamanda çalışmaya başlamak istiyor ve bunun için iş başvuruları yapmaya başlamış: “Burada (Türkiye) iş bulmak daha zordu. Bunun sebebi de nereyle görüşsem tecrübe arıyorlar. Yeni mezunuz ama bir iki senelik tecrübe arıyorlar. Bilmiyorum ama öğrenirim diyorum. İyi, senin için olumlu bu, diyorlar ama geri dönmüyorlar”. (Orçun, İTÜ, Matematik)

Görüşülen gençlerin hem Erasmus sürecindeki deneyim ve gözlemleri hem de çevrelerinden duydukları, Avrupa’daki işverenlerin tecrübeyi Türkiye’dekiler kadar

³⁹ <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/raporlar/>

önemsemediği yönündedir. Orçun yurtdışında tecrübeden çok bilginin önemli olduğunu dile getiren gençlerden biri. Orçun'un anlatımından Türkiye'de işe girişlerde yeterli bulunmayan mezuniyet öncesi kısa çalışmaların, yurtdışındaki işverenler tarafından ayırt edici bir nitelik olarak görüldüğü anlaşılıyor. Gençler de yeni mezunlardan tecrübe talep etmeyen, tecrübeleriyle değil diplomaları ile iş arayabilecekleri yurtdışı piyasasına doğru yöneliyor:

“Türkiye’de işe girmek için bir tecrübe kazanmak zorundayız ya, bu yurtdışına gidince oradaki insanlar için çok önemli bir şey. Daha okulu bitirmemişsin ama tecrüben var diyorlar. O bakımdan bir artı. Avrupa’da, benim gördüğüm kadarıyla, mezun olunca tecrübe aramıyorlar. Bilgi arıyorlar. Teorik bilgi. O da İTÜ’nün eğitimi sayesinde var. Benim bir tane arkadaşım Polonya’ya çalışmaya gitti. Belçika’ya giden var, Hollanda’ya giden var. Bir arkadaşım İspanya’ya gitti.” (Orçun, İTÜ, Matematik)

Sarper İTÜ’de yüksek lisans öğrencisi, lisansını Sabancı Üniversitesi’nin işletme bölümünde tamamlamış. Yüksek lisanstan önce bir süre farklı işlerde çalışmış. Çalıştığı işlerden genel olarak memnun olmadığını anlatıyor. Ona göre Sabancı Üniversitesi diploması, herhangi bir diploma değil; ancak o diplomanın dahi istediği özelliklerde, istediği pozisyonda iş bulabilmesini sağlamadığını vurguluyor. İsteddiği gibi bir iş ve pozisyon için deneyimin önemli olduğunu söylüyor: “Deneyim daha etkili. Dünyada bilmiyorum ama Türkiye’de deneyim önemli. Benim birçok konuda bilgim var ama deneyimim olmadığı için dandik yerlere giriyorum, çıkıyorum.” Sarper’in “dandik” işten kastı hem kendi yaklaşımına, dünya görüşüne uygun olmayan işler, hem de kurumsal olmayan, çalışma koşulları belirsiz, uzun saatler çalışılan firmalardaki işler. Sarper, “Bir işe girip iyi paralar kazanabilirim ama finans sektörünün içyüzünü bildiğim için tiksiniyorum” diye ifade ediyor bu işlerle ilgili düşüncesini. Kendisinin eğitimi ağırlıklı finans alanında olduğundan finans sektöründe iş bulabileceğini biliyor, ancak o işleri tercih etmeyeceğini söylüyor. Sarper’e göre aldığı “iyi diploma” kendisine bu seçme hakkını verebilmeli, ancak vermiyor.

Neoliberal dönemde istihdam piyasası daha fazla diploma, sertifika, nitelik beklerken, Türkiye işgücü piyasasının ayrıca deneyim bekliyor olması, yeni mezunların iş piyasasından dışlanması ile sonuçlanıyor. Yeni mezun ve tecrübesi olmayan gençler için çalışmaya başlamak imkânsız olmasa da giderek daha zor bir hale geliyor. Gençler

iyi bir diploma sahibi olabilmek için girdikleri çabanın ve yaptıkları fedakârlıkların piyasada karşılığının olmadığını apaçık görüyorlar. Ancak Sarper’in ifade ettiği gibi “dandik” işlere mecbur olmak, ya da onları kabul etmek zorunda kalmak da istemiyorlar. İşgücü piyasasına girmek zorlaştıkça o zorluğu aşmak için piyasanın talep ettiği yeni fedakârlıkları yapmayı değil, kendi isteklerine ve amaçlarına göre hareket etmeyi seçiyorlar. Yalnızca iş değil, kendilerine göre bir iş önemli hale geliyor. Piyasadan iş isteyip durmak yerine kendilerine uygun işlerin ne olduğunu anlamayı önemsemeye başlıyorlar.

4.1.3. “İş değil işin ne olduğu önemli”

Daha önce de değinildiği gibi, özellikle Türkiye piyasasında genç işsizliğine ilişkin yaygın inanış ve hâkim söylemlerden biri gençlerin iş beğenmediği için işsiz kaldığıdır. Buna özellikle teknik işlerde çalışacak eleman arayışı olan KOBİ gibi şirketlerin dile getirdiği “usta bulamıyoruz” gibi söylemleri de eklenerek “İş var, gençler beğenmiyor” algısı pekiştirilmeye çalışılır. Ancak bu bahiste işin ne olduğuna, nasıl bir çalışma ortamı sunduğuna, hangi şartlarda çalışılacağına, ücretin ve hakların ne olacağına pek yer verilmez. Dolayısıyla bu söylem herhangi bir işin sunuluyor olmasını bir lütuf olarak sunmakta, gençlerin iş tercih etme ihtimalini de gündem dışı tutmaktadır. Tamamen piyasanın istihdam ihtiyaçlarına odaklı gözükken bu yaklaşım, bireyin emeğinin değil, kendisinin de piyasanın koşullarına tabi olmasını emreder. Bu ortamda “iş beğenmemek” bir yönüyle piyasanın kurallarına tabi olmaya itiraz etmek anlamına da gelmektedir.

Gençler, Türkiye’de genç işsizliği oranının yüksek olduğunun ve tecrübesiz yeni mezunlar olarak iş bulmalarının kolay olmadığını farkındalar. Ancak yine de iş bulmaktan daha önemli olan, işin ne olacağı, hangi çalışma koşullarında çalışacakları, işin niteliğinin onları tatmin edip etmeyeceği, gelişimlerine katkı sunup sunmayacağıdır. Bu bağlamda gençler kendilerine uygun, kendilerini geliştirecek, mutlu olacakları bir alanda ve çalışma koşullarında istihdam edilmeyi talep etmektedirler.

Çocukluğundan beri mühendis olmak isteyen Egemen’in babası doktor ve ailesi ekonomik olarak kendisini destekleyecek durumda ve destekliyor. Üniversiteden sonra yüksek lisansını yurtdışında yapmayı istiyor. Bu bağlamda da “Ailevi ve maddi sıkıntısı olmayanlar yüksek lisans düşünebilir” diyor ve ekliyor: “Bizimkiler de ‘evi

satar seni göndeririz' diyorlar". Egemen görüşülen gençlerin çoğu gibi aile desteğini alabilen ve bu sebeple hem yüksek lisans yapabilme hem de istediği gibi bir iş ve çalışma hayatı seçebilme şansı da olan gençlerden. Hayatını sürdürme konusunda ekonomik avantajının olması, tercih yapabilmesini kolaylaştırıyor. Bu ona işten çok işin ne olduğunu önemseyebilme şansı da verebiliyor:

“Çoğumuzun [üniversitedeki arkadaşlarından bahsediyor] para ile ilgili kaygısı yok. Biz çok daha farklı bakıyoruz. Öğrenmek için çalışıyoruz. Odak noktamız farklı. Ama yaptığımız çalışma tüm onları da kapsıyor. Orada sıkıntı yaratmıyor. Kimse ilerde şu paralara çalışacağım demiyor. Bizim kendi aramızda öyle bir hava oluştu, onu dert ediyorsa bizim için vizyonsuz demek oluyor. Öyle olsa uyuşamayız. Benim derdim iş bulmak değil kafama göre olması, yaptığım işin seviyesi ve beni tatmin edip etmeyeceği.” (Egemen, İTÜ, Makina-Uçak Mühendisliği)

Gençlerin “kafasına göre” ifadesiyle tarif ettikleri iş ve çalışma koşulları, kurumsal hayat ya da en azından Türkiye’deki kurumsal hayat ve bu hayat içindeki beyaz yakalı işler değil. Türkiye’de ve dünyada özellikle 1990’larda ve 2000’lerin başlarında kurumsal bir şirkette beyaz yakalı olarak işe girebilmek tercih edilen ve umut verici bir kariyerken bugün kurumsal ve beyaz yakalı işlerin gençler arasında cazibesini yitirdiği gözlemleniyor (Uçarol, 2023, s. 8). Gençler artık beyaz yakalı olarak ya da kurumsal şirketlerde çalışarak mutlu olamayacaklarına inanıyorlar ve farklı iş arayışları içerisine giriyorlar. Kurumsal şirketlerde çalışmak isteyenler olmakla birlikte kendi işini yapmak, gönüllü çalışmak, farklı deneyimler edinerek hangi alanda çalışmak istediğine karar vermek gibi seçenekler gençler tarafından daha çok dile getiriliyor. Narin de kurumsal şirketlerde çalışmak istemeyen gençlerden biri:

“Önce bir AGH [Avrupa Gönüllü Hizmeti] projesi bulmak istiyorum. Aslında önce buradaki dernekte [YAŞÖM-Yaşayarak Öğrenme Merkezi] biraz daha aktif olmak istiyorum, çünkü okul varken o kadar aktif olamıyorum. Sonra biraz daha yurtdışı görüp kendime bir şeyler katarım. Fransızca’yı kullanırım. Bir sene bir boş kalır, gönüllü çalışırım. Çok param olsun diye bir derdim yok. Kurumsal hayat istemediğimi biliyorum.” (Narin, İÜ, Sosyoloji)

Can da kurumsal hayatın kısıtlayıcı ortamında çalışmayı istemediğini, kurumsal işlerin çalışmak isteyeceği gibi işler olmayacağını düşünüyor; bu yüzden de tercih

etmeyeceğini dile getiriyor. Onun için önemli olan kendisine uygun bir iş ve tek tipleştirilmeyen bir çalışma ortamı:

“Evet o konuda [iş bulma konusunda] ben de seçiciyim aslında. Bulabileceğimi düşünüyorum. Kendi potansiyelime güveniyorum ama şirketlerle anlaşabileceğimden çok emin değilim. Mesela var bir arkadaşım, Garanti Teknoloji’ye girdi. “Sakallarını kes” demişler. Kıyafetime takılmaları, benim rastam var, bu onlara rahatsızlık veriyor ise orada olmamın çok bir mantığı yok. Çünkü onlar tek tip insan istiyorlar. (...) İş hayatına karşı önyargım var. Herkes mutlu gözüküyor, ama bence kimse mutlu değil.” (Can, Yıldız Teknik Ü., İstatistik)

Erim ise çalışma ile ilgili beklentisini anlatırken öncelikli hedefinin mutlu olmak olduğunu vurguluyor. Kurumsal hayattaki çalışma koşullarının verimsiz, sınırlayıcı, mutsuz edici olduğunu düşünüyor ve esnek çalışabilmenin önemine işaret ediyor. Bu sebeple kendi işini kurmayı istiyor:

“Şöyle söyleyeyim, para kazanmak güzel ama öncelikli amacım mutlu olmak. Zevk alarak yaşamak istiyorum. Tabii ki de para kazanmak da güzel. Para kazanmaya karşı değilim (...) Yüksek lisansı yapabilirsem, sektörü de görmek adına biraz çalışırım, sonra kendi işimi kurmak isterim. Ben bir de insanları öyle zorlamam. Bir iş yapılacaksa ne zaman yaptığının önemi yok. Bir insan saat 9’dan saat 6’ya kadar o işi yapamayacak kadar yorgun olabilir. Sen o insanı oraya getirdiğin zaman boşu boşuna getiriyorsun. Sana da bir faydası yok. Belki adam saat 6’dan sonra kendini toplayıp bir şeyler yapacak. 6’dan sonra 2 saat çalışacak, 2 saat yararı olacak. Ama sen onu 6’ya kadar orada tuttuğunda o 6’dan sonra da bir şey yapmıyor. Ya da ertesi gün kendini toparlayıp gelsin. Sonuçta robot değiliz. Ben staj yaptığım yerde şunu gözlemlerdim. Saat üçten sonra kimse çalışmıyor. Çalışanlarda da verim düşüyor. Bilgisayarda internet açılıyor, yan sekmelerde Facebook açılıyor. Mola süresi artıyor. Kimseden verim alınamıyor ki o zaman niye insanları hapsediyorsun?” (Erim, GSÜ, Bilgisayar Mühendisliği)

Orçun da yaptığı stajlar ve çalışma sürecinde kurumsal hayatla ilgili yeteri kadar deneyim biriktirdiğini düşünüyor. Bu deneyimler istihdam tercihleri ile ilgili olarak kendisine yol gösterici olmuş durumda. Kurumsal hayatta çalışmak istemediğini, akademiye yönelmek istediğini anlatıyor: “Okuldayken bitsin de çalışayım derdim.

Şimdi bitmesin istiyorum. Çalışma hayatı sıkıntılı, bunu ilk sınıfın sömestr arasında bir yerde staj yaptım, o zaman demiştim: Ben akademisyenliğe deneyim, özel sektör [kurumsal hayatı kastediyor] bana göre değil”. (Orçun, İTÜ, Matematik)

Sarper akademik kariyer yapmak isteyen öğrencilerden. İşletme ve finans alanında eğitim almış, ancak o alanda çalışmak istemediğine karar vermiş. “Okumayı, araştırmayı seviyorum” diye anlatıyor Sarper. Özel bir üniversitede kısa süreli araştırma görevliliği deneyimi de var. Kendine uygun olduğu için ve daha çok da kurumsal hayattaki işlere alternatif olarak gördüğü için akademisyenliği tercih edeceğini anlatıyor.

Tam da bu ifadelerle uyum içinde görüşülen üç yüksek lisans öğrencisi de istediği gibi bir çalışma hayatıyla karşılaşmadıkları için yüksek lisansla eğitime dönüş yapmışlar. İstedikleri gibi kendilerini geliştirecek, gerçekleştirecek bir iş bulabilmeleri her üçü için de önemli. Yüksek lisans yaparak hem çalışma hayatından çıkmış oluyorlar hem de yüksek lisansı istedikleri gibi bir iş bulabilmelerini kolaylaştıracak, kendilerini geliştirmelerine, yönlerini belirlemelerine yardımcı olacak bir araç ve zaman dilimi olarak görüyorlar. Örneğin yabancı bir firmada çalışırken, yüksek lisans yapmaya karar vererek işten ayrılan Bora, kararının hâlâ ne kadar doğru bulduğunu şöyle anlatıyor:

“Ben istifa edince şaşırılmıştı herkes. Ama geriye baktığımda o kararın doğru olacağını biliyordum. Şimdi baktığımda doğru karar o. Herkesin girmek istediği şirketi [Uluslararası kurumsal bir şirket olduğu için tercih sebebi olduğunu düşünüyor] bırakmak kolay değildi. Ben başka yöne gitmek istedim. Ben orada kendimi geliştiremiyordum. Bu kadar mühendisliği oradaki tekrar eden işi yapmak için okumadım. Bir de ben insanlara faydalı bir şeyler de yapmak istiyorum, genel hedeflerim olarak.” (Bora, İTÜ, Kontrol Otomasyon Mühendisliği)

Bu gençler yalnızca iyi üniversitelerde okuyup iyi diplomalara sahip oldukları için değil, kendi hayat tercihleri, kendi istekleri, beklentileri önemli olduğu için de çalışacakları işi önemsiyorlar. İşsizliğin artması, diplomaya rağmen istihdamın zorlaşmasına karşı gençlerin “iş beğenmiyor oluşları” gençlerin karşı karşıya oldukları neoliberal kapitalizmin istihdam koşullarına, giderek yetersiz ve eskimiş hale gelen eğitimin diplomalarının da bir işlevi olmamasına duydukları bir çeşit tepki olarak değerlendirilebilir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, özellikle 2000’ler sonrası küresel bir “sorun” halini alan işsizliği en yoğun yaşayan kesim gençlerdir. Gençlerin işsizliği 2000’lerle birlikte dünya genelinde artmıştır.⁴⁰ Bu tarihlerden itibaren genç işsizliği, işsizlik başlığının dikkat çekici alt başlıklarından biri haline gelmiştir. Genç işsizliğini tanımlamada başvurulan NEET (Not in Education, Employment, or Training / Ne Eğitimde Ne İstihdamda- Ev Genci) kategorisi 2020’lere gelindiğinde özellikle dikkat çeken bir alt kategori olmuştur.⁴¹ Türkiye’deki NEET gençlerin oranı, yüzde 24,2’dir. NEET gençlerin yüzde 32’si yükseköğretim mezunudur, lise altı eğitim düzeyinde olan gençlerin yüzde 22’si NEET kategorisindedir (TÜİK, 2020). Yükseköğretim mezunu gençlerde NEET oranının lise mezunlarından bile yüksek olması ayrıca dikkat çekicidir. OECD verilerine göre Türkiye hem kadınlar hem erkeklerde OECD ülkeleri arasındaki en yüksek NEET oranına sahiptir.

Bu veriler Türkiye istihdam piyasasının genç, eğitilmiş, üniversite mezunlarına istihdam olanağı sunamıyor oluşunu göstermesi yanında, üniversite mezunu gençlerin çalışma hayatına girmek konusundaki tereddütlerini de göstermektedir. Dolayısıyla üniversite mezunu gençlerin, “diplomalıların” (Kaya Erdoğan, 2020) işsizliği küresel bir olgu olmakla birlikte bunun Türkiye’ye özgü yanları bulunmaktadır. Bu bağlamda yükseköğretim mezunu gençleri istihdam piyasasının dışında tutan, çalışmaya başlamalarına engel olan ya da bunu tercih etmelerine neden olan önemli unsurlardan biri de Türkiye’de istihdam piyasasının ve çalışma hayatının durumu ve kimi özellikleridir. Bu özelliklerin bazıları istihdam biçimlerinde ve çalışma kültüründe yaşanan küresel dönüşümler ve eğilimlerle bağlantılıdır, ancak bazılarının da Türkiye’nin güncel siyasal, ekonomik sisteminden kaynaklı olduğu gözükmektedir. Bu çalışma özelinde gençler, diplomalarının değersizliğini, diplomalarının tercih edebilecekleri işlere girişi sağlamıyor oluşunu, tecrübe olmaksızın iş bulamayacak olmalarını, uzun çalışma saatlerini, tek tipleştirici, baskıcı ve kısıtlayıcı çalışma kültürünü Türkiye’ye özgü sorunlar olarak görmektedirler.

⁴⁰ Küresel düzeyde genç istihdamındaki açık yüzde 6’lar civarında. Endişe verici olan gençlerin oranının dikkat çekici şekilde artarak en yüksek seviyesine gelmesi. Kaynak: ILO, Global Employment Trends for Youth, 2022.

⁴¹ Ana akım görsel medyada, dijital medya platformlarında, gazetelerde genç işsizliği, üniversite mezunu genç işsizliği, NEET gençleri ile ilgili haberler ve yayınlar artmıştır. Örneğin daha çok güncel konulara ilişkin haber içerikleri üreten dijital medya kanalı olan 90+ kanalında NEET, genç işsizliği ve benzeri konularda gençlerle yapılan mülakatlara da yer veren pek çok içerik başlığı bulmak mümkündür. Haber içerikleri üreten bir diğer dijital medya platformu olan Medyaskop’un düzenli yayınlanan *Z Kuşağı Tartışıyor* yayınları da buna başka bir örnek teşkil etmektedir.

4.2. Bir İten Neden Olarak Türkiye’de Rejimin Otoriterleşmesi

Eğitimin toplumsal vaadinin boşluğunun ve Türkiye’de kendilerini bekleyen çalışma koşullarının farkında olan gençler bu duruma karşı hayal kırıklığı hissetmekte, bu hayal kırıklığı kimi zaman öfkeye dönüşmektedir. Türkiye’de istihdam süreçlerinin liyakate dayalı işlemiyor oluşu; 2010’dan başlayarak siyasal iktidarın gündelik hayatın her alanını etkileyen bir baskı rejimi kurmuş olması; 2013 Gezi direnişinin ve özellikle 2016’daki darbe girişiminin ardından otoriter rejimin yerleşik hale gelmesi, gençlerin önemli bir bölümü açısından Türkiye’yi çalışmak ve yaşamak için tercih edilmez hale getirmiştir. Başka bir ifade ile, Türkiye gençleri yurtdışına doğru itmektedir. Diğer taraftan bu çalışma kapsamında görüşülen gençlerin İstanbul’daki üniversitelerde eğitim gören gençler olduğunu göz önünde tutacak olursak, metropolde yaşamının zorlukları ve bilhassa nüfus yoğunluğu gibi yaşam kalitesini etkileyen diğer faktörlerle birlikte, İstanbul’un yaşanabilir bir kentsel çevre olmaktan giderek uzaklaşması gençlerin Türkiye’deki gelecekleriyle ilgili kaygılı olmalarına neden olmaktadır.

4.2.1. “Türkiye’de liyakate dayalı istihdam yok”

20. yüzyılın ortasından itibaren eğitim, meritokratik toplum idealinin önemli mihenk taşlarından biri olarak sunulmuştur. Bu ideale göre eğitim, çalışkanlık ve çaba ile toplumun her kesimi yukarı doğru yükselir. Sistem ise bunu herkese eşit şekilde uygulanan testlerle, kurallar ve sınavlarla eşitlik düzleminde sağlamayı taahhüt eder. Toplumsal adalet duygusunun inşasını da sağlayan meritokratik toplum vaadi, varoluşunun argümanını en çok eğitimle kurar. Diğer taraftan aynı meritokratik idealin sonucu olarak özellikle işe alım süreçlerinde sınav, mülakat, testler aracılığıyla herkese eşit davranıldığını düşündüren yöntemler kullanılır ve sürecin adaletli olduğu inancı pekiştirilir. Böylece birey, geleceğe yatırım yaparken, bunun adil bir değerlendirme süreci olacağını ve ödülünü alacağını varsaydığı için yatırımını tereddütsüz yapar ve yatırımların karşılığını alacağına inanır (Sennett, 2011).

Ancak toplumsal kesimlerin genelinde uzun süre varlığını korumuş bir çeşit toplumsal fantezi olan meritokratik ideal, diplomanın işe yaramaz hale gelmesiyle birlikte sarsılmış, inandırıcılığını da yitirmiştir. İyi bir diplomaya sahip olmak için çok çalışmış gençler çabalarının karşılığını alamadıkları, istedikleri gibi bir iş bulamadıkları gibi işsizlikle de karşı karşıyadır; hatta bugünün gençleri, refah devleti döneminden beri nispeten yukarı doğru hareketliliği mümkün kılmış eğitim sürecinden

geçtiği halde aşağı doğru hareketliliği tadacak, ebeveynlerinden daha aşağıda bir sınıfa ya da statüye düşebilecek de ilk kuşaklar olacaktır (Bauman, 2020). Bu kuşağın ebeveynleri ise kapitalist toplumda eğitim, çaba, emek karşılığında orta sınıfa yükselebilmiş (belki de son) kuşağı oluşturmaktadırlar.

Diplomalar işe yaramaz hale gelirken neoliberal dönemde istihdam süreçlerinde neyin belirleyici faktör olacağına göreceli, esnek, keyfi hale gelmesi meritokratik idealin çöküşüne işaret eden önemli bir göstergedir. Türkiye’de keyfiyete dayalı gibi gözükten kriterlerden en belirginini ise kayırmacılık, akrabacılık ve kamu istihdamında iktidardaki siyasi partinin kendi çıkar gruplarını tercih etmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de bu durum, son yıllarda, bilhassa kamudaki istihdam süreçleriyle ilgili olarak en çok dile getirilen, gündeme gelen ve toplumsal tepki ve güvensizlik yaratan konulardan biridir. Kamu ve yerel yönetimlerin her kademesinde kadrolaşma, tüm toplumsal kesimler gibi gençleri de rahatsız etmektedir. Üstelik gençler böylesi bir keyfiyete karşı alınabilecek herhangi bir tedbir de olmadığını düşünmekte ve kendilerini bu durum karşısında korunmasız hissetmektedirler.

Bu çalışmada görüşülen gençler -en az bir yabancı dile hâkim, yüksek not ortalaması sahibi, staj yapmış, Erasmus gitmiş- olarak Türkiye’nin iyi üniversitelerinden mezun olacaklar, ancak yine de bir iş, -kendileri açısından daha da önemli olmak üzere- istedikleri gibi bir iş bulamayacaklardır. Bunu neoliberalizmin istihdam politikalarının bir sonucu olarak değerlendirmekten çok, Türkiye’deki iktidarla, siyasal rejimle ve onun tüm kurum ve yapılara işlemiş haliyle ilişkilendirmekteler. Bu bağlamda uluslararası ilişkiler bölümünü tercih etme sebebi çocukluk hayali olan diplomat olmak için Dışişleri Bakanlığında çalışmayı hedeflemiş olan Selen iş ve staj başvuru süreçlerinde yaşadıklarına dayanarak bu hayali hayata geçirebileceği konusunda artık kaygıları olduğunu anlatıyor. Sebebi ise iş ve staj başvurularında adil bir sürecin işletilmediğini, kayırmacılığın olduğunu ve olacağını düşünmesi:

“Kaygım var. Çünkü şöyle bir şey oldu. Ben staj yapmak için başvurduğum, Dışişleri Bakanlığı Strateji Bölümüne. (...) İşte bana geri dönüşlerinde ‘sizi kabul edemiyoruz, yabancı dil tecrübesi, Erasmus deneyimi, bunlara bakıyoruz’ yazmışlar. Benim not ortalamam 3,65, dört üzerinden. Çok iyi Galatasaray’a göre. Yabancı dil İngilizcem B2 seviyesinde, Fransızca C1 var. Erasmustan yeni döndüm. Hani bu kriterlere göre almanız gereken insan benim. Bu bana utanmazlık gibi geliyor. Cevap olarak bunları sıralıyorsan

başka şeyler düşünüyorum. (...) Bir de şöyle bir şey var, bazı şeylerden çok emin olmak. Biz uluslararası ilişkiler okuduğumuz için Dışişleri Bakanlığı en ideal meslek gibi görülüyor. Yeri hazırmış gibi konuşan arkadaşlar var. Hani böyle bu kadar yerinin hazır olacağından emin olmak, çünkü sınavla alıyorlar ya oralara, tuhaf geliyor bana. Başka şeyler düşündürüyor. Hiç şansımın olmadığını düşündürüyor. Burada [Türkiye’de] herkesin bir tanıdığı var.” (Selen, GSÜ, Uluslararası İlişkiler)

Eda da işe alım süreçlerindeki değerlendirme kriterlerinin belirsiz ve keyfi olduğunu düşünüyor ve çeşitli örnekler veriyor. Diğer taraftan Türkiye’de staja alımların bile “torpil” ile olduğunu aktarıyor:

“Çok torpil döndüğünün farkındayım. Mesela Şişecam beni yedi aşamadan geçirdi. Video mülakat yaptılar, telefonda görüştüler, CV testi o testi bu testi. Bir arkadaşım ile konuştum. O dedi ki benim bir arkadaşım var, CV’sini göndermiş ve almışlar dedi. Ne demek şimdi bu. Torpil çok dönüyor Türkiye’de. İngilizce çok önemli. Bir yandan spesifik yeteneklere bakıyorlar. Excel kullanabilmek gibi. Bir de açık mısın, toleranslı mısın, takım çalışmasına uygun musun, huysuz musun falan ona bakıyorlar. Mesela bunu CV’den nasıl anlıyorlar. Nasıl eliyorlar belli değil.” (Eda, İTÜ, Endüstri Mühendisliği)

Müge istihdam piyasasının işe alımlardaki keyfilikten bahsederken açıkça dile getirmese de “adam kayırma” olduğunu ima ediyor. Kendisinin piyasanın talep ettiği nitelikleri edinmek için ne kadar çok çaba sarf ettiğini, bir bakıma ‘oyunu kuralına göre oynadığını’ vurguluyor. Bu fedakârlık ve çabanın karşılığını alamayacak olmak, Müge için elbette hayal kırıklığı yaratıcı. Kendini bekleyen farkında olsa da içten içe emeğinin karşılığı olacağına inanmak da istiyor. Tek istediğinin eğitimin vaat ettiklerini adaletli bir şekilde yerine getirmesi olduğunu ifade ediyor:

“İş hayatı adil değil bence. Mesela ben bir yere başvurduğum beni aramadılar. Şu an bizim sınıfta bir arkadaşım var, CEO’nun açılımını bilmeyen, hiçbir yabancı dil bilmeyen, yurtdışına çıkmamış bir arkadaşım, üçüncü görüşmesine gitti. Aynı firma için konuşuyorum. Benim tek bir isteğim var, verdiğim emeğin karşılığını almak. Birinci sınıfın hiçbir pazarında evde değildim ben. Üniversitedeki etkinliklerdeydim. Bazen Yeditepe’de [Üniversitesi] bazen Marmara’da [Üniversitesi]. Bazen başka bir yerde.” (Müge, Marmara Ü., İşletme Enformatiği)

Gençlere göre işe alımlarda tecrübe aranması adaletsiz ancak bundan daha rahatsız edici olan ve süreci kendilerini için daha da belirsiz hale getiren Türkiye’de torpil ve kayırmacılığın yaygın olması. Türkiye’de kayırmacılığın, torpilin hâkim olduğunu düşünmeleri başa çıkılabilir bir durum değil çünkü bunun için tedbir alabilmeleri mümkün gözüküyor. Türkiye koşullarında karşılaştıkları bu durum karşısında çaresizlik içindeler. Bu çaresizlik durumunu daha yoğun yaşayanların kadınlar olduğu gözükmektedir. Pek çok görüşmeci kayırmacılığın olduğunu düşünse ve bundan rahatsızlığını dile getirirse de konuyu en uzun anlatanların, anlatılarında kaygılarının yüksek olduğu hissedilenlerin kadınlar olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de mevcut iktidar dönemleri boyunca kadınlara karşı baskı, ayrımcılık (ve kadına karşı işlenen suçlar) artmış, kadını sosyal ve ekonomik yaşamdan dışlayan bir anlayış hâkim olmuştur. Neredeyse hayatlarının tamamında aynı iktidarın yaklaşım ve politikalarını deneyimleyen genç kadınlar için özellikle son süreç kendileri için giderek daralan bir yaşam alanı anlamına da gelmektedir. Doğrudan kadın olmalarıyla bağlantılı olduğunu dile getirmeseler de, özellikle kamuda çalışabilme, büyük kurumsal şirketlere girebilme şanslarının daha az olduğunu düşünmelerinin nedeni kadın olmalarıdır. Görüşülen gençlerin çok azı ileride yurtdışında yaşamak istemediğini söylemiştir, Selen onlardan biridir. Bakanlıkta çalışmak istiyor ancak orada şansı olmadığını anlamış durumda, şöyle açıklıyor: “Kendime bir şeyler kanıtlamak için, azınlık olmadığımı kanıtlamak için Türkiye’de kalıp Türkiye’de bir şeyler yapmak istiyorum.” Selen’in hissettiği azınlık olma hali seküler ve muhafazakâr olarak ikiye bölünmüş bir toplumun seküler tarafında üstelik de bir kadın olarak durmasıyla ilgili gözükmektedir.

4.2.2. Baskı rejiminden kaçış

Gençlerin istihdam süreçleriyle ilgili kaygıları ve hayal kırıklıkları daha büyük bir kaygının, Türkiye’deki geleceklere ilişkin kaygılarının bir parçasıdır. Görüşmelerde öne çıkan temalardan biri de budur. Türkiye’deki siyasal rejimin otoriter bir baskı rejimine dönüşmesi; demokratik yönetim mekanizmalarının ortadan kalkması ya da işlememesi; bunun gündelik hayata, insan ilişkilerine yansması; kent yaşamındaki düzensizlik, keyfilik; insan ilişkilerindeki yozlaşma; yaşam tarzına, özgürlüklere müdahale boyutlarına gelen yasal düzenlemeler gençlerin ülkenin geleceği ve kendi geleceklere dair duydukları endişeleri daha da derinleştiriyor. Nasıl iş hayatında kendilerine, kişilik, beğeni ve tercihlerine değer verilmediğini ve verilmeyeceğini

düşünüyorlarsa, gündelik hayatlarında, politik tercihlerinde, yaşam biçimlerinde özgür olmadıklarını, kendi değerleriyle uyumlu bir hayat sürmelerinin önünde engeller olduğunu düşünüyorlar. Türkiye’de özellikle son yıllarda yükselen ve toplumsal kutuplaşma boyutuna varan ayrışmanın bir tarafında olduklarını, yaşam alanlarının daraldığını hissediyorlar. Tüm bu duyguların daha önce değinildiği gibi metropolde yaşamının getirdiği bazı zorluklarla iç içe geçen tarafları da var. Dolayısıyla ülkedeki baskı rejiminin tüm alanlara sirayet eden uygulamalarından duydukları rahatsızlık ile insani bir kentsel çevrede yaşayamamanın verdiği mutsuzluk birleşiyor. Diğer yandan özellikle kadın görüşmeciler özgürlüklerin kısıtlanmasını, yaşam alanlarının daralmasını, gündelik hayatta yaşadığı baskı ve güvensizliği en fazla dile getirenler. Yaşam alanlarının daraldığı bir toplumdaki uzaklaşmak ve devamında fırsat bulabilirlerse sürekli olarak uzaklaşmanın önünü açmak için Erasmusu bir fırsat olarak görüyorlar.

Kerem Erasmusu gitme nedenlerinden bahsederken bugünkü rejimin gelecekte de değişmeyeceğine olan inancını dile getiriyor: “Ülkenin siyasi durumu ve kişisel görüşlerim de etkili. Ben sosyal bir insanım, zaman ilerledikçe ben daha da gerileyeceğim. Yurtdışına gitmem gerekecek, bunun şimdilik en ucuz yolu Erasmus. Slovenya’yı seçmemin nedeni de oydu, ucuz olması.” (Kerem, MSGSÜ, İç Mimarlık)

Baskı rejimi gençler tarafından yalnızca politika alanında değil, gündelik hayatın her alanında, üniversite ve dersliklerde de hissediliyor. Siyaset bilimi öğrencisi Ekim derslikte güncel tartışmaları yapamıyor oluşlarını, biraz da hayretle, şöyle anlatıyor: “Burada da güncel hiçbir şey konuşmuyoruz, yokmuş gibi yapıyoruz. O bence ilginç. Çünkü siyaset bilimi öğrencisiyiz. (...) Hocalar da konuşmuyor, öğrenciler de konuşmuyor. Konu da kapanıyor bazen. En çok konuşan Füsün [Üstel] hocamızdı, durumu biliyorsunuzdur.”⁴² (Ekim, GSÜ, Siyaset Bilimi)

Kerem görüşme sırasında kendi üniversitesindeki uygulamalarla ilgili bazı şikâyetlerini dile getiriyor. Öğrencilerin şikâyet edilen konuların çözülmesi ile ilgili herhangi bir girişimde, talepte bulunup bulunmadıkları sorulduğunda tercih ve taleplerinin boşa gittiğini anlatıyor:

⁴² Prof. Dr. Füsün Üstel, Barış Bildirisi olarak bilinen “Bu suça ortak olmayacağız” bildirisini imzaladığı için 4 Nisan 2018’de 1 yıl 3 ay hapis cezası aldı, karar 25 Şubat 2019’da onandı. Prof. Dr. Üstel 7 Mayıs 2019’da cezaevine girdi. Bundan iki buçuk ay kadar sonra mahkeme infazın durdurulması kararı aldı ve Prof. Dr. Üstel 22 Temmuz 2019’da serbest bırakıldı.

“Onunla [öğrencilerin talep etmesini kastediyor] olmuyor ki, Ankara’dan talep geliyor her şey değişiyor. Bizim uygulamalı derslerde bütünlememiz vardı. Bizden bununla ilgili de form istenmişti. Uygulamalı derslerden bütünleme kaldırılınsın mı kaldırılmasın mı diye soruldu. Öğrenciler kalkmasın, bütünleme olsun dedi ama Ankara’dan talep geldi uygulamalı derslerde bütünleme kalktı. Sonuçta öğrencinin talebine göre olan bir şey değil. İki sene sonra hazırlık gelir üç sene sonra kalkar.” (Kerem, MSGSÜ, İç Mimarlık)

Görüşülen öğrencilerden Pelin, Deniz ve Alper Türkiye’deki baskı rejiminin gündelik hayatta karşılaştıkları biçiminden biraz uzaklaşmak istemenin de gitmelerinde etkili olduğunu anlatıyorlar. Alper baskı rejiminin gündelik hayatındaki tezahürünü anlatıyor ve bunun Erasmus’a gitmek istemesinde ne kadar etkili olduğunu vurguluyor:

“Birincisi buradaki siyasi durum kesinlikle. Görüşmeye gelirken iki kere polis durdurdu kimliğime baktı. Suçlu gibi dolanmak istemiyorum ortalıkta. Bu son bir aydır her gün iki üç kere olmaya devam ediyor. Erkek ve kafada bere varsa, kulaklık varsa, arkada çanta varsa kesinlikle bakıyorlar. Ama yanımda bir kız arkadaşım varsa bakmıyorlar.” (Alper, MSGSÜ, Fotoğraf)

Pelin de Erasmus’u ‘altı aylık tatil’ diyerek tarif ediyor. Ancak bu tatil tek başına gezme, eğlenme tatili değil, dinlenme, uzaklaşma tatili:

“Altı aylık bir tatil. Türkiye’nin politik sorunlarından uzak, mesafe olarak uzaklaştıkça bir şeyleri takip etmeniz de azalıyor. Sosyal medyadan internette takip ettiğiniz kadar maruz kalıyorsunuz.” (Pelin, MSGSÜ, Mimarlık)

Türkiye’de özellikle kadınlar için giderek artan şekilde bir baskı ve hayat tarzına müdahaleye dönüşen mevcut rejimden uzaklaşmak gitme nedenlerinden biri. Eda kadın olarak yaşadığı baskıların ailenin kendisini korumak için kurduğu baskıyla birleştiğini ve bundan çok sıkıldığını şöyle anlatıyor.

“Bir yandan gece parka gidiyorsunuz mesela mini etekle sonra diyorlar ama gitmeyecektin. Yok böyle bir şey. Bunlara kızıyorum. Çok daha basit üstünüzdeki şeyle bir kafede oturuyorsunuz [üstünde askılı bir bluz var, onu işaret ediyor] insanlar size bakıyorlar. Kadınlar dahil olmak üzere, hatta kadınlar daha çok. O eleştiriyi o bakışlarında hissediyorsunuz. Herkes herkesi yargılıyor. Sürekli bir yargılama bir ötekileştirme. Bunlar çok fazla var. Ben bunlardan çok sıkılmışım. Ailem bu zamana kadar hep şeydi, aman ondan

sonra sokakta olma, bizimkiler biraz daha korumacıydı. Dedim ki artık yeter, ben artık gideceğim.” (Eda, İTÜ, Endüstri Mühendisliği)

Melisa Türkiye toplumunda bir kadın olarak yaşadığı baskılardan uzaklaşmak için Erasmusa katıldığını anlatıyor:

“Ama herkesin böyle konuşuyor olması, onu giyme, ona bakma, kadınlar kahkaha atarak sokakta dolaşmasın, bu tarz gündemler beni çok boğdu açıkçası. Oraya gidince bu tarz gündemlerden uzaklaşmanın bana çok iyi geleceğini tahmin ediyordum.” (Melisa, İÜ, Sosyoloji)

İşsizlik, istihdam olanaklarının sınırlılığı gençler için yeteri kadar zorlayıcı iken buna bir de yirmi yıldır süren tek parti iktidarının baskı rejimine dönüştüğü bir siyasal rejim eklendiğinde gençler sadece istihdam alanları değil yaşam alanlarının da daraldığını fark ediyorlar. Daralan yaşam alanlarından çıkarak kendilerine nefes alacakları bir ortam yaratmanın çözümünü arıyorlar.

4.3. Hayal Kırıklığının Sonuçları: Geleceği Ertelemek İçin Erasmus

Sennett ve Cobb 1970’lerde yaptıkları çalışmalarda özellikle alt sınıfların kapitalizmin krizlerinden etkilenmemek için kendilerini her durumda talep edilebilir niteliklerle donatmaları, yani sürekli ve daha fazla eğitim almaları gerektiğine olan inançlarını ele alırken “piyasa geçirmez olmak” tanımını kullanır. Kapitalizmin istihdam krizlerinden etkilenmemek ancak kendini “piyasa geçirmez” olacak kadar fazla donanımlı yapmakla mümkündür. Fakat Sennett ve Cobb’a göre bu esasen bir ütopyadır ve buna inanmak da bir çeşit “körlük” anlamına gelir (Sennett, Cobb, 2017, s. 201). Çalışan sınıflar, ister beyaz yakalı ister mavi yakalı olsunlar, kendilerini nasıl eğitmiş ve donatmış olurlarsa olsunlar kapitalizmin krizlerinden muaf değildirler. Bauman da “günümüzde kişinin eğitim yoluyla kendine katmaya çalıştığı özelliklerin göz açıp kapayana kadar beş para etmez hale geldiğini” hatırlatır (Bauman, 2012, s. 100).

Üniversite mezunu işsizler üzerine yapılan çalışmalar, “diplomalı işsizlerin” uzun, meşakkatli eğitim sürecinin sonunda bekledikleri ödülü bulamadıklarında, yani diplomalarının iş bulmak konusunda işe yaramadığı gerçeği ile karşılaştıklarında yaşadıkları büyük boşluk hissinden bahseder (Kaya Erdoğan, 2021; Bora, Bora, Erdoğan, Üstün, 2011; Uçarol, 2023). Bourdieu ise diplomaların vaat eder gözüktüğü ile eğitim sona erdiğinde iş piyasasının gerçekten arz ettiği arasındaki mesafenin

toplumsal bir hayal kırıklığı yarattığını vurgular (Bourdieu, 2015, s. 216). Çalışan sınıfların diplomanın vaat ettikleri ile sundukları arasındaki mesafeden kaynaklı olarak yaşadığı hayal kırıklığı, neoliberalizmin ilk dönemlerinden bugüne, toplumsal sınıflara göre farklı düzey ve biçimlerde de olsa her zaman var olmuştur (Bourdieu, 2015, s. 216). Günümüzde yeni olan ise, özellikle üniversite gençliğinin bu hayal kırıklığını yaşamak için mezun olmayı beklemesine gerek kalmamış olmasıdır. Güvencesizleşme süreci daha onlar mezun olmadan başlamıştır. Gençler diplomalarının işe yaramayacağını, bulacakları işlerin kendilerini tatmin etmeyeceğini görmek için mezuniyet sonrası beklemeye ihtiyaç duymamaktadırlar. Günümüz üniversitelerini kendilerini bekleyen geleceğin hayal kırıklığı yaratacak oluşunu, kendi kuşakları ve önceki kuşakların tecrübesi ile öğrenmektedirler. Gençler açısından, eğer geleceğin hayal kırıklığı yaratacağı açık seçik görülüyorsa, geleceğe doğru koşmanın bir manası da kalmamaktadır. Böyle bir durumda artık geleceği ertelemek üzere biraz durmak ve durmayı anlamlı ve makul hale getirecek yöntemler bulmak gerekmektedir.

Adam Phillips'in üçüncü bölümde aktarılan, hayal kırıklığı kavramını ve hayal kırıklığına karşı geliştirilebilecek tutumları ele aldığı görüşlerini bu noktada hatırlamak yararlı olacaktır. Phillips'e göre hayal kırıklığı, en basit haliyle, beklenti ve ihtiyaçlarımız karşılanmadığında yaşadığımız duygudur. Phillips, hayal kırıklığına karşı geliştirilen üç tutumdan bahseder, bunlardan ilki beklentilerin karşılanmasını talep etmeye devam etmek; ikincisi beklentileri yok saymaya çalışmak ya da kendi ihtiyaçlarını reddetmek; üçüncüsü ise beklentileri ve bununla birlikte beklentiye karşılması bekleneni bunu yapabilme olasılığı açısından gözden geçirmektir. Gerçekçi ve dönüştürücü olan hiç kuşkusuz üçüncü tutumdur.

Gördük ki eğitim sürecinde, eğitimin kendisi ile ilgili yaşanan hayal kırıklıklarına ek olarak, diplomaların vaat ettikleri ve sundukları arasındaki mesafeden kaynaklı hayal kırıklığı bu duygunun ikinci katmanını oluşturmaktadır. Hayal kırıklığını mezuniyeti beklemeden yaşayan bu gençler, eğitim ve diplomaların vaat eder gözüktükleri ile gerçekte sundukları arasında gerçekçi bir ilişki kurmaktadır. Bu gerçekçi ilişki nedeniyledir ki yaşadıkları hayal kırıklığı karşısındaki tutumları kapitalist emek piyasasının sürekli altını çizdiği gibi "daha fazla diploma, daha fazla tecrübe, rekabet, esneklik" gibi günümüz kapitalizminin ihtiyaç duyduğu niteliklerle kendilerini donatmaya çalışıp durmak ya da daha fazla nitelik taleplerini yinelemekte ısrar etmek etrafında şekillenmez. Kapitalist emek piyasasının taleplerini tamamen göz ardı

ettiklerini söylemek aşırı yorum olacaktır ancak öncelikleri olmadığını söylemek mümkündür. Kaldı ki piyasanın ihtiyaçlarını gözettilerinde de piyasa onlara beklentilerini karşılayacak bir iş ve gelecek sunmamaktadır. Diğer taraftan sorun yalnızca piyasanın vaat eder gözüktüğü işin sunulmuyor oluşu değil, o işin istedikleri gibi, kendilerini memnun ve mutlu edecek bir iş olmamasıdır. Bu durumda gençlerin hayal kırıklığına karşı aldıkları tutum, neoliberal istihdam biçim ve koşullarının beklentilerinin karşılanmayacak oluşunun gerçekçi bir tespitini yapmak ve beklentilerini gözden geçirmek olarak tarif edilebilir.

Bu bağlamda Erasmus gençlere beklentilerini gözden geçirmek için durma, düşünme, anlama ve plan yapabilme zamanı sunan bir erteleme aracına dönüşür. Erasmus deneyimi bu “soluklanma” zamanını iki şekilde yaratır. Birincisi gençler Erasmus gittiklerinde eğitimle ilgili (ders yükü, sınav vb. gibi) sorumlulukları azalır ve azalan sorumluluklar gençlere belli bir kendine dönebilme zamanı yaratır. İkinci olarak da öğrenciler, Erasmus döneminde aldıkları derslerin tamamı ya da bir kısmından başarısız olmayı tercih ederler ya da hakikaten de başarısız olurlar, başarısız olunan kredi miktarı kadar dersi kendi okullarında yeniden almaları gerekir ve bu da mezuniyeti o süre kadar ertelemeleri anlamına gelir.

4.3.1. Mezuniyeti ve çalışma hayatını ertelemek için Erasmus

Gençler mezun olduklarında iş bulamayacaklarını daha da önemlisi istedikleri gibi iş bulamayacaklarını gördükçe mezuniyeti ve geleceği ertelemek istemektedirler. Erasmus giderek derslerin bir kısmından ya da hepsinden tercihli olarak başarısız olan öğrenciler bu şekilde okulu uzatmış, mezuniyeti ve çalışmayı ertelemiş olurlar. Erasmus sebebiyle okulu uzatmak hem kendileri için hem de aileleri için makul bir uzatma gerekçesi olarak ortaya çıkmaktadır.

İngilizce öğretmenliği okuyan Sahra çalışma hayatında mutsuz olacağını düşündüğü için çok sevdiği üniversite hayatının bitmesini istemediğini anlatır:

“Okul asla bitmesin. İstemiyorum, buna hiç girmeyelim. Çok seviyorum, asla bitsin istemiyorum. Kampüsün içinde olmayı, derslere girmeyi seviyorum. Üniversite hayatı güzel. Hiçbir zaman bitsin istemiyorum. Bunda çalışmaya başlama korkusu da var tabii. (...) Öğretmenlik yapan bütün arkadaşlarım nefret ediyor iş hayatından. Tabii onların çalıştıkları okullarla da ilgili olabilir. Ama iyi okulda çalışan arkadaşlarım da memnun değiller hayatlarından. Ben

de sanki mutsuz olacağım gibi hissediyorum, biraz o yüzden de istemiyorum.”

(Sahra, Yeditepe Ü., İngilizce Öğretmenliği)

Görüşülen gençlerin ifade ettikleri gibi Erasmus programı mezuniyeti ve çalışmayı ertelemek için hem anlamlı ve geçerli bir gerekçe hem de bir fırsat olarak görülüyor. Zira Erasmus'a gitmek mezuniyeti ertelemeyi zorunlu hale getiriyor. Erasmus ile bir ya da iki dönem yurtdışındaki bir üniversitede eğitim görmek üzere giden öğrenciler, gittikleri üniversitedeki programa göre her bir dönem için otuz kredilik ders almak zorundalar. Bazı üniversiteler bu kuralı biraz esnetebilmekte, daha az kredi alınmasına (tekil örneklerde) izin verebilmekte. Ancak yine de belli bir kredide ders seçmek programın kuralıdır. Alınan derslerden başarılı olduğunda öğrencinin kendi üniversitesi kredileri tanımakta ve o kredi miktarı kadar ders yükümlülüğünü bu süreçte tamamlamış olmaktadır. Diğer taraftan ders seçme zorunluluğu olsa da program, alınan kredilerin tamamından başarılı olma şartı aramamaktadır. Başarısızlık durumunda tek yaptırım verilen hibe desteğinin yüzde 20'sinin kesilmesidir ve bu kesinti derslerin tamamından ya da 2/3'ünden az kısmından başarısız olduğunda uygulanmaktadır. Hibenin tamamını ya da büyük bölümünü alabilmek öğrenciler için önemli bir husustur, bu sebepten öğrenciler sadece hibeyi garanti edecek kadar başarı göstermeyi önemseyebilmektedir.

Ayça hibenin tamamını almayı garanti edecek kadar dersten başarılı olmayı seçmiştir:

“Altı tane ders aldım derslerin dördünü verdim. Aslında hepsini de verebilirdim. Ama şöyle bir şey oldu, ben uçak biletimi ucuza alıp bir an önce tüymem lazımdı. 4 Temmuz'a ucuz bilet buldum. Derslerin dördünü verince de Erasmus hibe hakkım yanmıyordu [hibenin tamamını almaya hak kazanmaktan bahsediyor] daha gerisine gerek yok diye, 4 Temmuz'da gittim.”

(Ayça, MSGSÜ, Geleneksel Türk Sanatları)

Diğer taraftan yüzde 20'lik hibeyi gözden çıkarabilen ve derslerin tamamından başarısız olarak dönmeyi göze alanlar da olabilmektedir. Erim Erasmus'ta aldığı derslerin hepsinden kalmış, gezmiş, partilere katılmış, kendi ifadesiyle “gerçek bir Erasmus” yapmıştır. Bu tercihinin nedenlerini şöyle açıklar:

“Çünkü biraz da [derslerden] kalmak istiyordum. Burada mezun olma gibi bir niyetim yok bu sene. Okul uzasın istiyorum. Türkiye'de biraz karışık, mezun oluyorsun, çok sıkıcı bir ortamla karşılaşıyorsun. Erteledim. ‘Bir yıl daha boş

olur, tezimi rahat yazarım. Alıştırma alıştırma mezun olurum’ dedim.” (Erim, GSÜ, Bilgisayar Mühendisliği)

Erim’in karşılaşacağı ve ‘sıkıcı’ olarak tanımladığı süreç çalışma hayatıdır. Buna dair fikirleri ise staj deneyimine dayanmaktadır. Staj sürecinde oluşturduğu fikirler çalışma hayatına başlamayı erteleme isteğinin zeminini oluşturmuş ve Erasmus ile bunu hayata geçirmiştir:

“İlk staj etkiledi. İkincisinde zaten uzatmıştım da. Ama gerçekten beni depresyona soktu. Şu an düşündükçe üzülyorum, böyle yaşayacaksak yaşamayalım. Böyle yaşamayı hak etmiyoruz. Dünyanın hiçbir yerinde yok bu kadar. Yani var da gelişmiş ülkelerde yok. Fransa’daki insanlar günde iki saat az çalışıyorlar. Biz çok uzun çalışıyoruz. Şirket ortamları tahammül edilebilir, ama bir plazaya girmişsin bir hapisaneyeye girmişsin, farkı yok.” (Erim, GSÜ, Bilgisayar Mühendisliği)

Gençler kendilerini bekleyen işsizlik ve çalışma ortamıyla karşılaşmayı ertelemek için Erasmusu makul ve anlamlı bir erteleme aracı olarak görüyorlar.

4.3.2. Ne yapmak istediğini anlamak için Erasmus

Gençler Erasmusu kendi okullarındaki eğitime ara vererek, yeni bir eğitim sistemi deneyimledikleri ve çoğu zaman da Türkiye’deki gibi zorlayıcı ve yorucu bir eğitim sistemiyle karşılaşmadıkları için kendilerine de zaman ayırabildikleri bir zaman, adeta bir mola olarak değerlendiriyorlar. Erasmusu gelecekleri hakkında düşünmek, sosyalleşmek, gezmek, eğlenmek, hobilerine vakit ayırmak için kullanıyorlar.

Kerem, kendisinin oldukça zorlayıcı diye nitelediği bir bölümde, MSGSÜ’de iç mimarlık bölümünde eğitimini sürdürüyor. Daha önce de değinildiği gibi Kerem’e göre mezun olduklarında zorlanmış olmanın, iyi bir eğitim almış olmasının istihdam açısından bir katkısı olmayacaktır. Ayrıca, Kerem’in alttan dersleri bulunmaktadır, yorucu ve zorlayıcı tempo içinde alttan derslerini tamamlaması da mümkün gözükmemiştir. O da dersleri Erasmusla gittiği okulda almayı ve daha rahat geçmeyi planlamış, kalan zamanlarda da gezmeyi, “kafa dinlemeyi” istemiş. Gittiği üniversitedeki eğitiminin MSGSÜ’ye göre oldukça rahat olduğunu belirtiyor. Erim ve Egemen de eğitim sürecinin uzun, yoğun ve yorucu olduğunu düşündükleri için Erasmus yapmaya karar veriyor. Egemen’e göre İTÜ’de mühendislik öğrencisiysen, öğrencilik dışındaki her şeyi ertelemek zorunda kalıyorsun. Oysa spor yapmayı

seviyor ve müzikle, resimle de ilgilenmek istiyor. Ancak çok fazla zamanı olmadığı için sadece birini sürdürdüğünü, ‘diğerlerini sonra yaparım’ dediğini ifade ediyor. Tüm diğer meraklarını ertelemek, sadece derslere odaklı olmak, sonunda bir ödül de olmayınca gençler açısından çok daha yorucu hale gelmiştir. Dolayısıyla Erasmus Egemen için bu yorucu, hatta yıpratıcı tempoya ara vermenin aracı olmuştur:

Ben ÇAP da yaptığım için, baktım, hazırlığı da önüme koydum, ortalama altı yıl bir süreç var. Bir yıl hazırlık, iki yıl birinci ikinci sınıf, ondan sonra üç yıl da hem uçak hem makinanın dersleri. O zaman ben bu eğitimi tam ortadan bir yıllla bölersem -o zaman Erasmusu ben bir yıl diye düşünüyordum- hiç ders veremesem bile, orada bir yıl ara veririm okuldaki ağır tempoya. Sonra geri döner devam ederim. (...) Bir de ben orada, Avrupa’da öğrencilerin hangi koşullarda yaşadığını görmek istiyordum. Biraz emindim aslında bu kadar haşin olmadığına. O yüzden tam araya biraz tatil niteliğinde oldu. (Egemen, İTÜ, Makine-Uçak Mühendisliği)

Erim Erasmusla gittiği okulun öğrencilerini değerlendiriyor ve arkadaşları ile bir diyalogunu şöyle aktarıyor:

“Onlar bir şey yapmıyorlar, öğrencilik hayatlarında çok zorlanmıyorlar. Master yapana kadar orada sadece genel kültür gibi bir şey. (...) Onlar memnunlar. Hatta onlar daha da rahat olsun istiyorlar. Ben onu söylüyordum onlara, onlar bana şey diyordu neden derslere gelmiyorsun. Onlar devamlılık gösteriyorlardı. Ben de diyordum, ben Türkiye’de çok zorlanıyorum çok yoğunum. Ben buraya kafamı dinlemeye geldim. Onlara da açıkladım durumu. Onlar da anlayış gösterdiler.” (Erim, GSÜ, Bilgisayar Mühendisliği)

Bir kere daha vurgulamalıyız ki gençlerin Erasmus’a gitmesini sağlayan bir başka neden de buldukları ortamın dışına çıkarak ileride, üniversiteyi bitirince ne yapmak istediklerini anlamak için zaman ve fırsat yaratmak. Mezun olmayı ertelemek kadar, mezuniyet sonrasında ne yapmak istediklerini düşünebilmek için iyi bir fırsat yaratıyor Erasmus.

Kemal, kendi üniversitesinde eğitime devam ederken yoğunluktan dolayı gelecekle ilgili, ne istediği ile ilgili fazla düşünemediğini anlatıyor. Erasmusla kendisine düşünmek için bir vakit ayırmış:

“[Üniversite] bitince ne olacak istediğim yere gelebilecek miyim diye insan kendini frenliyor [bitirmek istemiyor]. Ben de bu sene bitirmedim, bir sene daha kendime vakit tanıdım. Burada hep bir hırgürün içinde olduğumuz için devam etmem gerekiyor. Bir şekilde düşünemiyorsun. Oradayken yüksek lisans yapmaya ve yapacağım yüksek lisansın da şu an okuduğum bölümde olmayacağına karar verdim.” (Kemal, İÜ, Sosyoloji)

Selin de Erasmus'a giderek okulu uzatmıştır:

“Üniversiteye başlamadan önceki noktadayım, ileride ne yapmak istediğimi belirleyemediğim için okulu uzattım” diye anlatıyor ve ekliyor “açık açık bu değildi sebebi ama alttan alta buymuş.” (Selin, MSGSÜ, Sosyoloji)

Narin de aynı biçimde aldığı eğitimden memnun değil, mezun olduğunda ne yapacağı konusunda da kafası biraz karışıktır. İkinci üniversitesini okuyor, eğitimde beklediğini bulamadığını anlatıyor. Gelecekle ilgili planları Erasmustan sonra biraz daha netleşmiş, ancak gitmeden önce ne yapacağını bilmez durumda olduğu için Erasmus onun için bundan bir kaçış yolu da olmuştur:

“Burada çok aynı şeylerin içine sıkışmıştım, rutine bağlamıştım. Depresyonluk bir durumdaydım yani. Hatta direkt depresyondaydım şu an düşününce. Ama hep erteliyordum, kendi çözümümü kendim üreteyim mantığındaydım. Onu da n'apabilirim, bulunduğum yerden çıkmam, kaçmam kabuğumu kırmam lazım. Şey değil, herkes Erasmus'a giderken yabancı insanlar partilemek falan ister, ben sadece gidip orada başka bir evde oturmak istedim. Sadece bir iki tane arkadaşım olsun, onlarla muhabbet edeyim ya da tek başıma olayım. Keza öyle yaptım. Biraz kaçmak istedim.” (Narin, İÜ, Sosyoloji)

4.3.3. Yurtdışına gitmenin kolay yolu: Deneme sürüşü olarak Erasmus

Daha önce de değinildiği gibi gençler Türkiye istihdam piyasasında diplomalarının değeri olmadığını, tecrübe arandığını, “torpil” ve kayırmacılığın hâkim olduğunu, Türkiye’de hayatın her alanında hissedilen baskı rejiminde yaşamının günden güne zorlaştığını gözlemliyorlar. Yakın gelecekte Türkiye’de şartların değişmeyeceğini düşündükleri için sorunları geride bırakabilmenin yolu olarak Erasmus'a gitmeyi görüyorlar.

Görüşülen gençlerin hemen hepsinin yurtdışına ilişkin bir planı var. Bu planı bazı öğrenciler yüksek lisansı yurtdışında yapmak ve sonrasında yurtdışında çalışabilmek şeklinde dile getiriyor, bazı öğrencilerde ise yurtdışında yüksek lisans yapma hedefi belirginken yurtdışında çalışma ya da yaşama hedefi daha belirsiz bir şekilde dile getiriliyor, hedeflerini aşamalandırdıkları anlaşılıyor. Yurtdışında bir süre çalıştıktan sonra ileride Türkiye'ye mutlaka dönmek isteyeceğini belirtenler de, Türkiye'ye dönmek istemeyeceğini belirtenler de mevcut. Hepsinde bir biçimde mevcut olmakla birlikte, “yurtdışı hayali” ve boyutları, öğrencilerin kişisel hikâyelerine, aile ve sosyal çevre ile olan ilişki ve bağlarına, toplumsal aidiyet duygularına, kendilerini bekleyen koşullara ve orada tatmin edici bir hayat kurup kuramayacaklarına bağlı olarak değişiyor.

Görüşülen gençlerden Ekim, ileride yurtdışında yaşamak istiyor. Lisansını yurtdışında yapmayı istemiş, hatta bunun için girişimlerde de bulunmuş ve bir okuldan kabul almış. Ancak daha sonra vazgeçmiş, Türkiye'deki sınavları kazanmış ve Türkiye'de okumaya karar vermiş. Görüştüğümüz tarihte Ekim, lisanstan mezun olmuş ve Paris'te bir üniversiteden yüksek lisans için kabul almıştı. Ekim, Erasmus'a gitme kararını “yurtdışına zaten gidecektim” şeklinde açıklayarak, bu kararını yurtdışına gitme kararının bir parçası olarak gerekçelendiriyor.

Yurtdışında çalışmayı düşünenler için yüksek lisansı yurtdışında yapmak yurtdışında iş bulabilmenin ön adımı olarak değerlendiriliyor. Orçun ileride yurtdışında çalışmayı düşünüyor, Erasmus'a gitme nedenlerinden birini şöyle aktarıyor: “Gideyim, bir ortamı hazırlayım gibisinden düşündüm.”

Pelin lisans döneminde Erasmusla Almanya'ya gitmiş, sonrasında yine Erasmus staj programı ile Almanya'daki bir şirkette çalışmaya başlamış. Görüşme sırasında stajına devam etmekteydi ve Almanya'da kalabilmek istiyordu, bunun için belirlediği strateji ise yüksek lisansa kabul alabilmektir:

“Yabancı bir ülkeden gelip çalışma izni almak çok zor. En azından firma tarafından olumlu bir geri dönüş var. Staja başladıktan hemen sonra burada Almanca kursuna başladım aynı zamanda. Almancamı geliştirip yüksek lisansa başvurmak. Programlar Almanca ve öğrenmem gerek. Şu an yüksek lisans başvuruları yapıyorum. Almanca kursuna gidiyorum. Çalışma izni başvurusu yapacağım. Tam belli bir plan yok ama kalmaya yönelik adımlar atıyorum.”
(Pelin, MSGSÜ, Mimarlık)

Eda yurtdışında yüksek lisans yapmayı düşünüyor. Kısa bir süre çalışmak isteyeceğini ancak sonra Türkiye'ye dönmek isteyeceğini anlatıyor: “Ben başka yerde yaşayamam, buraya aidiyet hissediyorum; gitsem bile dört beş yıl, daha fazla, ömür boyu değil” diye ekliyor.

Sarper'in hedefi doktora yurtdışına gidebilmek. Bu konuda araştırmalar yapıyor. Doktora sonrasında yurtdışında çalışma konusunda isteği var ancak onu Türkiye'de tutan bazı bağlardan da bahsediyor:

“Türkiye'nin gidişatı değişirse umut olursa bilemiyorum... Ailem, arkadaşlarım var. Ailemi tek başına bırakmak istemem. Onlar yaşlanıyorlar. Onlar olmasa orada iş bulsam neden gitmeyeyim ki.” (Sarper, İTÜ, İşletme)

Görülüyor ki sadece yüksek lisans ya da doktora için, kısa süreliğine gitmek tüm öğrencilerde bir istekken, daha uzun süre çalışmak ve yaşamak için gitmek, sosyal bağlarını, ailelerini, arkadaşlarını bırakıp başka bir topluma, kültüre, bağısız bir yere gitmek kolay göze alınabilir bir seçim değildir. Erim Türkiye'de bir gelecek görmediğinden ve gitmekten bahsederken, yine de sosyal bağlarının olmadığı bir yerde yaşayabilmenin zorluğunu da vurguluyor. Erim Erasmus sayesinde yurtdışında sosyal bağlar kurabildiğini ve bunun yurtdışında yaşamayı kendisi için nasıl olanaklı kıldığını açık şekilde anlatıyor:

“Gelecekte korkum vardı açıkçası, ülke kötü bir yere doğru gidiyor ve hep şey hissediyorum, sanki bir yerde kaçmak zorunda kalacaktım gibi hissediyorum. Ben insan seven bir insanım, yalnız kalmaktan hoşlanan biri değilim. Herkesin bir hayali vardır. Şuraya gideyim, mesela İngiltere'de yaşayayım. Ya da İzmir'de yaşayayım falan. Fakat orada bir kurulu düzenim yok, orada tanıdıklarım yok. Bir yere gidersem çevremde insan olmayacak. Ben orada ne yaparsam yapayım, ne kadar para kazanırsam kazanayım mutlu olabileceğimi düşünmüyorum. Hep böyle alıştığım, bildiğim, sevdiğim insanların olduğu yerlerde yaşamak istiyorum. Şimdi dünyanın bir sürü yerinde sevdiğim insanlar var. İtalya'da on beş tane arkadaşım var, Madrid'de yaşayan altı tane arkadaşım var. Bunu bilerek gitmek çok güzel. Çünkü şöyle de diyebilirsin sıkıştığın zaman, kaçmak istediğin zaman kaçıp gidersin, Madrid'de iş bulursun ama orada birisini tanımadıktan sonra ne yapacaksın ki, o hayat sana sürgün gibi gelir. (Erim, GSÜ, Bilgisayar Mühendisliği)

Erasmus tam da bu tür sosyal bağları kurmaya yardımcı oluyor. Erasmus sayesinde yurtdışıyla kurulan bağların ilk işe yarayacağı yer, yüksek lisans yapmak iken, ikinci adımı yurtdışında iş bulmak ve çalışmak oluyor. Bu iki adım birbirini tamamlar nitelikte, zira yüksek lisansı yurtdışında yapmak, Pelin'in örneğinde olduğu gibi, iş bulabilmenin ve çalışmaya başlamanın güvenli yollarından biri. Gençler yüksek lisans sayesinde orada yaşayıp yaşayamayacağını test etmiş ve kendine bir sosyal çevre edinebilmenin olanaklarını yaratmış oluyorlar. Dolayısıyla diyebiliriz ki yüksek lisansı yurtdışında yapmak, yurtdışında yaşayabilmek için bir çıpa görevi görüyor. Erasmus ise yurtdışında yüksek lisans yapmaya atılan bir çıpa oluyor.

Diğer taraftan yüksek lisansı yurtdışında yapıp bir süre sonra Türkiye'ye dönmeyi düşündüğünü belirten gençler dışında yurtdışında yüksek lisans yapmayı isteyenlerin açıkça belirtmeseler de, asıl hedefi yurtdışında iş bulabilmektir. Yüksek lisans yurtdışında iş bulabilmeyi kolaylaştıracağı ve kendileri için de bir alışma ve adaptasyon süreci olacağı için yüksek lisansı bir geçiş aşaması olarak düşünüyorlar.

Özetle söylemek gerekirse, Erasmus yurtdışında eğitim, çalışma ve yaşama isteklerini bir plana dönüştürebilmek için ilk adım olarak görülüyor. Gençler Türkiye'den gitmeyi ya da en azından bir süreliğine uzaklaşmayı hayal ederken bunu gözü kapalı şekilde yapmıyorlar. Erasmus yurtdışında hangi şartlarda yüksek lisans yapabilirler, nasıl, ne şartlarda iş bulabilirler, nasıl yaşarlar, bir sosyal çevre edinebilirler mi, oradaki hayat kendilerini mutlu eder mi gibi sorularına cevap bulmak için bir deneme sürüşü işlevi görüyor. Bu deneme sürüşü, çalışmak ya da yüksek lisans yapmak için yurtdışına çıkmaktan daha risksiz. Deniz, Erasmusa gitmeden önceki düşlerini "Erasmus bana Türkiye'den başka bir yerde yaşayabilme umudu verecek mi merak ediyordum" diye dile getiriyor. Melisa ise bu durumu "yurtdışında yapabilir miyim diye merak ediyordum, kendime çok güvenmiyordum, ancak yapabildiğimi gördüm" diyerek özetliyor. Gençler açıkça bu şekilde dile getirmeseler de eğitim süreçlerinde fedakârlıklarının karşılığını alamamaktan kaynaklanan hayal kırıklıklarının benzerlerini, yurtdışında yüksek lisans ya da çalışma sürecinde de yaşamak istemiyorlar. Bu sebepten yurtdışında yüksek lisansı ya da çalışmayı Türkiye'deki şartlardan dolayı mecburi istikamet olarak görseler de çoklu stratejiler üretiyorlar ve temkinli davranıyorlar. Erasmus da bu süreçte kendilerince riskleri azaltmanın, önlerini görebilmenin aracı ve bu çoklu stratejilerin ilk adımı oluyor.

4.4. Sonuç

Genç işsizliği ve özellikle üniversite mezunu işsizliği her geçen gün artarken gençler bu krizle başa çıkmanın yollarını arıyorlar. Çoklu krizlerin içinde yaşamak aynı zamanda onlarla başa çıkmak için çeşitli ve çoklu stratejiler geliştirmeyi zorunlu kılıyor. Aldıkları eğitimin değeri, kendilerini bekleyen gelecek ile ilgili yaşadıkları hayal kırıklığı, görüşülen gençlerin Erasmus'a gidişinde iten nedenler kümesinin önemli bir bölümünü oluşturur. Türkiye'de diplomalarının istihdam için yeterli olmaması, iş deneyimi aranması, istedikleri niteliklerde iş bulamayacak olmak ve ayrıca Türkiye'de kendi değerlerinin görülmediğini düşünmek, gençleri Erasmus'un kapısını açmaya yönlendirmektedir. Eğer Türkiye'de kendilerini bekleyen istedikleri gibi bir gelecek göremiyorlarsa ne yapacaklar, ellerine diploma aldıklarında ve bir şekilde "hayata başlamak" gerektiğinde nereden, nasıl başlayacaklar? Erasmus bunu düşünebilmek için zaman ve alan yaratan bir araç olarak işlev görmektedir. Gençlerin pek çok başka şey yanında Erasmus'a gitme nedenleri geleceğe dair plan yapabilmek ve Türkiye dışında bir geleceğin olanaklarını araştırabilmektir. Sanılanın aksine gençler için yurtdışına gitmek kolaylıkla yapılabilir bir şey değildir, deneyimleri, bilgi ve fikirleri olmadan gitmeyi göze almaları kolay değildir. Bunun için Erasmusla giderek bir nevi deneme sürüşü yapmaktadırlar. Yurtdışında çalışmak ve yaşamak konusunda yer yer tereddüt etseler de kendilerine daha yaşanabilir bir gelecek inşa etmek için başka şansları kalmamış gibi gözükmektedir.

5. ERASMUSA ÇEKEN NEDENLER: KENDİNİ GELİŞTİRMEK VE YENİ BİR ÖĞRENME İÇİN ERASMUS

“Eğitim kayıtsız koşulsuz kendinde değerli bir etkinlik değildir. Eğitim, yalnızca kendimizi bilgili kıldığımız ve bundan hoşlandığımız için değil, bizi özgürleştirdiği, istediğimiz etkinlik ve hedefleri izleme gücü verdiği ve bu doğrultuda ufkumuzu genişlettiği için değerlidir.”
(Seçkin Özsoy, Özgür Üniversite Forumu, Ocak-Mart 2002)

Bu bölüm, gençleri Erasmus'a çeken nedenlere, gençler için Erasmus yolculuğunun cazip yanlarına, bu yolculuktan neler beklediklerine, yolculukta neler yaşadıklarına, bu beklenti ve deneyimlerin eğitim, öğrenme ve yeni bir öğrenmeye duydukları ihtiyaç ile ilişkisine odaklanmıştır. Önceki iki bölümden farklı olarak bu bölümdeki Erasmus'a gitme nedenleri, büyük oranda beklentiler tarafından şekillenen nedenlerden oluşmaktadır. Gençlerin Erasmus'tan beklentileri; gezip görmek, yeni insanlar tanımak, yabancı dil becerilerini geliştirmek, ailelerinden ayrı yaşayıp kendi ayakları üzerinde durmak, yeni bir eğitim sistemi deneyimlemek başlıkları altında toplanmıştır.

Gençlerin de zaman zaman “kendini geliştirmek” olarak özetlediği yukarıda başlıkları sıralanan beklentiler yalnızca Türkiyeli öğrencilere özgü değildir. Erasmus programına katılan öğrencilerle yapılan niceliksel çalışmalar, öğrencilerin Erasmus'tan en önemli üç beklentisini ‘yeni insanlarla tanışmak’, ‘yeni şeyler deneyimlemek’, ‘kendini geliştirmek’ olarak sıralamaktadır (ESNSurvey 2010; Lesjak, vd., 2015; Çalışkan, 2017). Öğrencilerin gezmeyi, yeni insanlar tanımayı, yeni şeyler deneyimlemeyi hedeflemesi ve doğrudan formel eğitimle ilgili amaçlar dile getirmiyor oluşları; kamuoyunda, medyada Erasmus'un sıklıkla eğlence ve partilerle birlikte anılmasına, Erasmus'un eğitimden çok bir çeşit kültürel faaliyet, turistik amaçlı gezi olarak konumlanmasına neden olmuştur. Nicolae Marienscu, Erasmus'u Avrupa'daki eğitim turizminin yeni trendi olarak ele alır (2017). Urry ve Sheller da, günümüzde dünya çapında artan bir seyir izleyen hareketlilikleri (uluslararası öğrenciler, göç, mülteci ve sığınmacılar, gezginler, iş insanları, sporcular, tatilciler vb.) tanımlarken yeni bir “hareketlilik paradigması”na ve kavramına ihtiyaç duyduğumuzu vurgular. Bu yeni hareketlilik paradigmasına, antropoloji, kültürel çalışmalar, göç çalışmaları, turizm çalışmaları gibi pek çok alanın katkısı olmuştur. Zira bu yeni hareketlilikler hem yapısal nedenlere hem de gündelik hayatın pratiklerine, bireysel nedenlere

dayanmaktadır. Hareketliliklerin çok boyutlu nedenleri, yeni hareketlilikleri ele alırken hem yapısal hem bireysel faktörleri dikkate alan bir yaklaşımı benimsemeyi gerekli kılar (2006). Bir hareketlilik faaliyeti olarak Erasmusu gidişte yapısal ve bireysel faktörlerin bir arada dikkate alındığı bir yaklaşım izlenmesi önemlidir.

Ancak özellikle Türkiye’de gençlerin Erasmusu katılmasını motive eden nedenlerin tek boyutu dikkate alınmakta, gündeme getirilmektedir. Gençlerin bir eğitim programı olan Erasmusu “eğitim dışında amaçlarla”, daha doğru bir ifadeyle “eğitim dışı gözükken” beklentilerle katıldıkları varsayıldığından Erasmusu katılan gençler kimi tartışmaların nesnesi haline de gelmiştir. “Zaten eğitime gitmiyor”, “gezmeye gidiyor” oluşları küçümsenebilmektedir. Erasmusu turistik amaçlı gördüğü için gereksiz, yararsız bulan ve burun kıvrıranların yanında programı ve katılan gençleri “makbul” bulmadıkları için eleştirenler de olmuştur. Yusuf Kaplan’ın *Yeni Şafak* gazetesindeki “Erasmus Değil Orgasmus Projesi” (2014) başlıklı, doğrudan programı ve katılan gençleri hedef alan ve ahlakçı bir yaklaşımla yerden yere vuran köşe yazısı, bu eleştirilerin uçta bir örneğini teşkil eder. Kaplan çağımızda sınırların ortadan kalktığını, insanlığın göçebeleştiğini ancak bu açılmanın zihinsel olarak daralma getirdiğini, insanın ufkunun daraldığını ileri sürer. Bununla birlikte insanlığın hızın, hazzın ve cinselliğin kölesi olduğunu iddia eder. Kaplan birbiri ardına sıraladığı bu büyük ve tartışmalı çıkarımlarını bir iddiayı desteklemek üzere sıralar kuşkusuz. Kaplan’a göre Erasmus projesinin son derece tehlikeli ve rezalet bir iştir ve parlak genç kuşakları hedonizmin, nihilizmin peşinden koşar hale getirmektedir. Kaplan’ın bu yazısı Twitter gibi sosyal medya platformlarında oldukça fazla yankı bulmuş ve tepki çekmiştir. Cumhuriyet Gazetesi köşe yazarı Aydın Engin (2014), Yusuf Kaplan’ın konuyu ahlakçı bir bakış açısıyla ele alışını eleştiren bir yazı yazmıştır. Ayrıca konunun peşini bırakmayan basın, Kaplan’ın üniversite öğrencisi kızının da Erasmusu yaptığını ortaya çıkarmıştır (T24, 2014). Erasmusu yönelik tüm eleştiriler Yusuf Kaplan’ın eleştirisi kadar ahlakçı olmasa da en uç örneği Kaplan’da görülen tutum bir çeşit “makbul vatandaş” (Üstel, 2008) ve “makbul gençlik” (Yücel ve Lüküslü, 2013, s. 17) tahayyülünü de gözler önüne sermektedir. Özellikle son yıllarda, genç işsizliği artmışken, işsiz kalmamak için kendini geliştirmesi, eğitimini daha

“ciddiye alması gereken” gençliğin Avrupa’ya “gezip tozmaya” gitmesi, toplumun bir kesimi tarafından pek hoş karşılanıyor gözükmektedir.⁴³

Oysa Erasmus katılan gençlerin öncelikli beklentilerini gittikleri üniversitede alacakları eğitimin oluşturuyor oluşu, önceki bölümlerde ele alındığı gibi, bir yönüyle formel eğitim süreçleriyle ve vaatleriyle ilgili yaşadıkları hayal kırıklıklarının bir sonucudur; diğer taraftan formel eğitim süreçleri dışında öğrenme deneyimleri yaşamaya açık olmaları ve ihtiyaç duymaları ile de ilişkilidir. Bunun yanında, Giriş bölümünde ayrıntılı şekilde aktarıldığı gibi program kısa süreli bir eğitim değişimi programıdır. Katılabilmek için gerekli şartların sağlanması nispeten kolaydır. Başvuru için yüksek bir not ortalaması gerekmemekte, gidilen üniversitede belli bir kredide ders seçme zorunluluğu olsa da derslerden başarılı olunmadığında verilen hibe desteğinin bir kısmında kesinti yapılması dışında bir yaptırım bulunmamaktadır.⁴⁴ Programın kısa süreli olması, esnek yapısı Erasmus katılırken merkeze formel eğitimin konulmamasının olanağını da sunmaktadır. Bu olanak gençlerin gezmek görmek, yeni insanlar tanımak, yabancı dili geliştirmek, kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenmek, özetle kendini geliştirmek amaçlarını önceleyerek programa katılabilmelerini sağlamıştır.

Gençlerin Erasmus sürecinden bekledikleri eğitim, kendi üniversite eğitim sürecinde hayata geçirme şansı bulamadıkları öğrenme deneyimleridir. Bu deneyimler formel eğitim ile çok fazla ilgili olmadığı gibi piyasanın ihtiyaçları ile de ilgili gözükmemektedir. Kişinin kendini sürekli geliştirmesi, piyasanın değişen istihdam

⁴³ Erasmus eğitim için değil de gezmek için gidiliyor olmasının yarattığı küçümseme duygusunun kaynakları belli ki en çok, gençlikten beklenenlerin yüzyıl öncesine uzanan tarihinde yatmaktadır. Belki de yüz yıl öncesinden -Osmanlı'nın son döneminden- bu yana gençlikle ilgili toplumsal tahayyülümüzde değişen bir şey yoktur. Bu bağlamda bir örnek olarak ele alınabilecek, Yakup Kadri'nin bir bakıma gençlik romanı olarak da değerlendirilebilecek eseri *Kiralık Konak* 1900'lerin hemen başında, İstanbul'da geçmektedir. Romanın baş karakteri Seniha'nın, Avrupa'daki yaşamın cazibesine kapılarak, ailesinden gizli Avrupa'ya kaçışı nasıl kabul edilmez ise, gezip-görmek gibi bir amaçla Avrupa'ya gitmek bugün de pek kabul edilir değildir. Üstelik Seniha'nın da Paris kafelerinde, kızlı-erkekli, içki içip sarhoş olduğuna ve yüksek sesle şarkılar söyleyerek eğlendiğine dair dedikodular ta İstanbul'a kadar gelmiştir (Karaosmanoğlu, 2005, s. 155). Şimdi, iletişimin uçsuz bucaksız olanakları ve sosyal medyanın bol fotoğraf paylaşım uygulamaları sayesinde gençlerin orada neler yaptığını ve nasıl vakit geçirdiği bir sır değildir. Kaldı ki gençler de bunu gizlemek değil tam tersi göstermek istemektedir.

⁴⁴ Öğrenciler 30 ECTS kredisi karşılığında ders seçmekte, tüm derslerden başarısız olduğunda verilen hibe desteğinin yüzde yirmilik kısmı kesilmektedir. Öğrencilerin hibe desteğinin tamamını alabilmeleri için derslerin en az üçte ikisinde başarılı olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin çoğu bunu dikkate alarak derslerin tüm hibeyi alacakları kadarından başarılı olmayı önemsemekte, sadece bunun için çalışmaktadırlar.

koşullarına ayak uydurabilmesi “her yerinden bükülecek kadar esnek, kendini sömürecek kadar performans delisi” (Mechnig ve Stuhr’dan aktaran Bora, 2001, s. 262) olması neoliberal istihdam süreçlerinin talebidir. Ancak neoliberal emek piyasasında kapitalist çalışma düzeninin tüm taleplerini karşılayacak ölçüde donanımlı olmak dün olmadığı gibi bugün de mümkün değildir. Bauman neoliberal emek piyasasında kişinin kendine kattığı niteliklerin “göz açıp kapayana kadar beş para etmez hale” geldiğini vurgular (2012, s. 100). Son yirmi yılda özellikle genç işsizliği dünya çapında büyük bir sorun haline gelmişken kendini geliştirerek, yeni beceriler edinerek istihdam edilebilir olunabileceği vaadi hem inandırıcılığını hem de gerçekliğini yitirmiştir (Bora, Kaya Erdoğan, 2011). Bu araştırmaya konu olan gençler de neoliberalizmin sürekli rekabet, performans, kendini geliştirme söylemlerinin hakim olduğu bir dünyaya ve kültüre doğmuştur. 1990’ların ortalarında doğan⁴⁵ bu gençler üniversite dönemine geldiklerinde üniversite diplomasıyla onun vaat ettiği gelecek arasındaki ilişki büyük oranda kopmuştur. Kopkind’in değişiyse gençler, “iş bulmak konusunda işe yaramayacaksa neden yeteneklerini geliştirmek üzere zahmete girmek istesinler ki?” (Aktaran Giroux, 2007, s.56). Eğitim krizi kuşağı, gelecek umut vaat etmediğinden, piyasanın talep edip durduğu nitelikleri geliştirmek konusunda kendilerinden önceki kuşaklar kadar hevesli değillerdir. Üniversiteyi bitirmek ve beyaz yakalı, kurumsal işlere başlamak konusunda sabırsız olmamaları onları 1980’ler sonrasının “yuppi”lerinden de (Kozanoğlu, 1993), 1990’lar sonrasındaki, sürekli ve yaşam boyu kendini eğitmesi gereken, “kendinin girişimcisi” (Lazarotto, 2013) gençlerden de ayırmaktadır. Anlatılarında kendilerini geliştirmek hakkında konuşurken kullandıkları dil hiçbir zaman dışsal bir gereklilik, bir zorunluluk vurgusuna dönüşmemektedir. Cümlelerini piyasanın ya da toplumun kendilerinden beklediklerini değil, kendi yapmak istediklerini vurgular biçimde kurmaktadırlar. Gençlerin neoliberal istihdam piyasasının taleplerini tamamen görmezden gelen bir tavır içinde olduklarını söylemek mümkün olmasa da, Erasmus yolculuğuna yükledikleri anlam ve beklentilerin doğrudan günümüz emek piyasasının taleplerini gözetken, onunla uyumlu beklentiler olmadığı söylenebilir.

Gençlerin Erasmustan beklentileri formel eğitim içinde çoğu zaman karşılanmayan ve daha çok da formel eğitim sürecinin yoğun ve yorucu temposundan dolayı vakit bulamadıkları, kendilerini tanıma ve keşfetmeye yönelik, gündelik hayat bilgisi içinde

⁴⁵ Yaş bilgisi için bakınız EK 1.

harmanlanmış öğrenmelerdir. Eğitim almakla değil, deneyimlemek, öğrenmek, istediklerinin ne olduğunu bulmak, kendilerini keşfetmekle ilgilenmektedirler.

Erasmus yolculuğundan bu beklentiler istihdam piyasasının beklentileriyle uyuşmadığı gibi modern eğitim süreçleri ile de uyumlu değildir. Modern eğitimin kurumsallaştığı dönemden bu yana eğitim, devletin ve piyasanın vatandaş ve işgücü yetiştirme aracı olarak işlev görmektedir. Daha önce de işlendiği gibi, eğitimin bu amaç ve işlevini en iyi şekilde *educare* kavramı ifade eder. Kişinin bir iş/amaç için talim ettirilmesi, terbiye edilmesi, yetiştirilmesi anlamlarına gelen *educare* modern dönemin ve bugünün eğitim anlayışını tanımlar niteliktedir. Buna karşı *education* kelimesinin kökü olduğu varsayılan diğer bir kelime ise *educere'dir*. *Educere* keşfetmek, özgürleşmek, ileri taşımak gibi anlamları içerir, kişinin kendini keşfetmesi, aşması, özgürleşmesi anlamlarına gelir. Bu anlayış daha çok öğrenmeye odaklıdır (Ünal, 2013; Billington, 2011).

Erasmusa gidişleri her ne kadar eğitim amaçlı gibi gözükme de gençler, “kendilerini geliştirmek” olarak özetledikleri bir süreç içinden geçmek ve bu süreçte kimi öğrenme meraklarının peşinden de gitmektedirler. Erasmus deneyimini *educere* anlamındaki eğitim anlayışının bir pratiği olarak görmek ve bunu iddia etmek aşırı bir yorum olacaktır; fakat gençlerin anlatılarından yola çıkarak, gençlere kendilerini geliştirme, öğrenme meraklarının peşinden gitme imkanı veren Erasmusun, *educere* anlamındaki eğitim deneyimlerine duyulan ihtiyacı ortaya çıkaran bir yanı olduğunu söylemek mümkündür.

Bu bölümün ilk kısmında gençlerin anlatılarında karşımıza çıkan Erasmusa gitme motivasyonları arasında yer alan ‘gezmek, görmek ve yeni insanlar tanımak’ hedeflerinin Erasmus ile nasıl mümkün olduğuna odaklanılmıştır. Diğer taraftan gençlerin gezmeyi, görmeyi, yeni insanlar tanımayı neden değerli buldukları, bu deneyimlerle neler öğrendikleri bu kısımda ele alınmıştır.

Bu bölümün ikinci kısmında gençlerin Erasmusa gitmesini motive eden nedenlerden bir diğeri olarak öne çıkan aileden ayrı yaşamak ve kendi ayakları üzerinde durmak arzusuna odaklanılmıştır. Bu arzunun arkasında, (çoğu orta sınıfın farklı kesimlerinden) ailelerle gençler arasındaki ilişkinin dinamikleri gizlidir. Dolayısıyla bu bölüm gençlerin bu isteklerini ele alırken, neoliberalizmin özellikle günümüzdeki orta sınıf aileler ile çocuklarının ilişkisini de şekillendiren yanlarına dikkat çekmiştir. Hem eğitimin hem istihdamın kamusal hizmet ve hak olmaktan çıkması, bunların

maliyetini ailelerin sırtına yüklenmiştir. Her açıdan ailelerine bağımlı olan bu gençler de Erasmus'a giderek bu bağı koparmak olmasa dahi gevşetmek ve kendilerine alan açmak istemektedirler.

Gençlerin Erasmus'a gitme motivasyonlarından bir başkası olan yabancı dili geliştirme hedefi, bu bölümde ele alınan diğer bir başlıktır. Yabancı dili geliştirme isteği, farklı öncelik sıralamalarıyla da olsa hemen hemen tüm gençlerin dile getirdiği bir konudur. Görülmüştür ki gençler yabancı dili geliştirme ihtiyaçlarını belirlemede, bununla ilgili hedeflerini tespit etmekte, geliştirebilmek için kendilerine uygun ortamlar kurmaya, engelleyen unsurları bertaraf etmeye çalışmaktadır. Özetle gençler Erasmusla yabancı dili geliştirmeyi hedeflerken, kendilerine uygun bir öğrenme sürecini, çeşitli unsurlarıyla, tasarlamayı da öğrenmektedirler. Dördüncü kısım gençlerin yeni bir eğitim sistemi deneyimleme meraklarına odaklanmıştır. Bu deneyimledikleri eğitim sistemi, karşılaştırma yapma, eğitim üzerine düşünme, kendilerine uygun eğitimi ve öğrenme yöntemlerini bulma açısından öğretici olmaktadır. Gençlerin bu deneyimlere ilişkin uzun anlatıları, öğrenme meraklarının yanı sıra, eğitimden beklentilerinin henüz bitmediğini göstermesinin yanında, uygun bir öğrenme ortamına duydukları ihtiyacı göstermesi bakımından çarpıcıdır.

5.1. Gezmek, Görmek, Yeni İnsanlar Tanımak

Gençlerin Erasmus'a katılma nedenlerinin başında gezmek görmek, yeni insanlar tanımak geliyor. Gençlerin gezmekten kastı ise farklı ülke ve şehirleri ziyaret etmektir. Görüşülen gençlerin 1/3'ü daha önce yurtdışına çıkmamıştır. Daha önce yurtdışında bulunmuş olanların büyük bir bölümünü ise aileleriyle birlikte tatil amaçlı yurtdışına gidenlerdir. Gezmek, yalnızca Türkiyeli Erasmus öğrencileri için değil, bu bölümün başında aktarıldığı gibi, farklı ülkelerden programa katılan tüm gençler için Erasmus'a katılmanın önemli motivasyonlarından biridir. Ancak Erasmus, Türkiyeli öğrenciler için gezmek ve görmeyi diğer program ülkelerindeki gençlere göre daha mümkün hale getirmekte, onları Avrupalı yaşlılarından bu açıdan farklılaştıran bir çok engeli ortadan kaldırmaktadır. Türkiyeli gençlerin gezmesinin önündeki engellerden ilki ucuz ulaşım imkanlarının kısıtlı olmasıdır. Uluslararası ulaşım olanakları son yıllarda çeşitlenmiş olsa da Türkiye'de yurtdışı seyahatler için ucuz bilet imkanı sınırlıdır. Ulaşım maliyetlerini yükselten sebeplerden biri coğrafi konumu itibarıyla Türkiye'nin Avrupa'nın kıyısında ve pek çok noktasına uzak konumda olmasıdır. Diğer önemli

faktör başta Avrupa ülkeleri olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinin Türkiye vatandaşlarından vize talep etmesidir. Başvuru masrafları ve evrakların hazırlanması süreci düşünüldüğünde kısa süreli, turistik amaçlı seyahatler için vize talep eden ülkeler tercih edilmemektedir. Özellikle öğrencilerin böylesine masraflı bir süreci karşılaması mümkün olmamaktadır. Gençler Erasmusla gidecekleri ülkeye giriş için bir kez Schengen vizesi aldıklarında Avrupa'nın tamamına seyahat edebilme olanağı elde etmiş olmaktadır. Bununla birlikte orta Avrupa'da bir ülkeye gittiklerinde Avrupa'nın pek çok noktasına uygun fiyatlı ulaşım imkanı bulabilmektedirler ve gezmeyle ilgili Türkiye'deyken yaşadıkları engeller büyük oranda ortadan kalkmaktadır.

Gençler gezebilmeyi hedefledikleri için gidecekleri ülkeyi ve üniversiteyi seçerken Avrupa'nın farklı noktalarına ucuz ve kolay ulaşım olanakları bulunan şehirleri tercih etmeye dikkat etmektedirler. Örneğin İtalya'nın kuzeyi gibi bölgeler ve Almanya, Polonya, Avusturya gibi ülkeler Avrupa'nın merkezinde ve pek çok ülkeye yakın konumda olmaları, bu nedenle de ucuz ve çeşitli ulaşım olanakları sunmaları dolayısıyla gençler tarafından tercih edilmektedir. Bu minvalde Can da Erasmus katılmaktaki amaçlarından birinin gezmek olduğunu anlatırken, bunu olanaklı kılacak bir tercih yapmaya dikkat ettiğini vurguluyor: “Benim bir amacım gezmekti ve gezme planları yaptım. Parma'yı [Kuzey İtalya'da bir şehir] seçmemin bir sebebi de oydu. Ben Lizbon'u istiyordum en başta ancak Lizbon her yere çok uzaktı.” (Can, Yıldız Teknik Ü., İstatistik)

Gençler bu konudaki anlatılarında ne kadar çok gezdiklerini, kaç ülke, kaç şehir gezdiklerini özellikle vurgulamaktadırlar. Mümkün olduğu kadar çok ülkeye gitmek, çok şehir gezmek, Erasmusla birlikte yapılması gerekli bir faaliyet olarak dile getirilmektedir. Ayrıca çeşitli sebeplerden pek fazla gezememiş olduğunu düşünenler de bunu bir çeşit pişmanlıkla söze dökmektedir. Neden az gezebildiklerinin gerekçelerini, sanki bunun için bir açıklama yapmaları gerekiyormuş gibi anlatmaktadırlar.

Gezip görmeye, eğitim aldıkları bölümler gereği akademik anlamlar yükleyen gençler de mevcuttur. Mimarlık okuyan Pınar ve Pelin, Şehir ve Bölge Planlama okuyan Deniz kendi alanları için şehirleri, mimari yapıları görmenin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Deniz, Erasmusla gittiği üniversitede kendisi dışında diğer

öğrencilerin derslerde bahsedilen Avrupa şehirlerini zaten görmüş olduklarını, kendisinin o zamana kadar görmemiş olmasını bir eksiklik olarak dile getirmektedir.

Gezmek aynı zamanda yeni insanlar tanımaya vesile olan bir etkinlik olarak algılanmaktadır. Hem Erasmusla gittikleri üniversitelerde farklı ülkelerden gelen Erasmus öğrencileriyle tanışmakta hem de farklı ülkeleri gezerken yeni insanlarla karşılaşmaktadırlar. Gençler, yeni insanlarla tanışmanın, kültürü, dili, alışkanlıkları kendilerine göre yeni ve farklı olan insanlarla temas etmenin öğreticiliğini önemsemektedirler. Eda gezmenin, yeni insanlar tanımının kendisi için öğretici olduğunu, Avrupalılara yönelik önyargılarının ve bazı fikirlerinin değiştirdiğini şu sözlerle anlatmaktadır:

“Bir de şey güzel oldu, on iki ülke gezdim. Hayatımda gezmediğim kadar gezdim. Christmas’ta Alman arkadaşımınla birlikte Almanya’ya gittim. Onların geleneksel yılbaşı kutlamasına katıldım. Kiliseye gittik falan. Onlar Doğu Almanya’da oturuyorlardı, Çek Cumhuriyeti’ne yakın; oradan Çek Cumhuriyeti’ne geçtik. Bizi Çek arkadaşım karşıladı ve onunla gezdik oraları (...) Oranın yerlisiyle gezmek çok iyi oluyor. Onlar biliyor çünkü nerede ne yapılır. Kazıklanmıyorsun. Ve ‘Avrupalı soğuktur, misafirperver değildir’ derler ya, hiç öyle değil, o algı da yıkılıverdi.” (Eda, İTÜ, Endüstri Mühendisliği)

Can’ın anlatısı da yetişkinlerin öğrenme deneyimleri hakkında fikir verir niteliktedir. Bu anlatıda açıkça dile getirildiği gibi gezmek, görmek, yeni insanlar tanımak kendini tanıyabilmeye yardım eden deneyimlerdir. Yetişkinler gündelik yaşamdaki rutinlerinin dışına çıkarak, yeni rol ve ilişkiler içinde, kendi varsayımları ile yüzleştiklerinde, başkalarının sorunlara, konulara nasıl yaklaştıklarını gördüklerinde kaçınılmaz olarak hem yaşamlarını hem de düşünme biçimlerini yeniden ele alır ve yapılandırır (Sayılan, 2001; Tusting, Barton; 2011, Akpınar 2010). Erasmus da gündelik hayatın dışına çıkma imkanı vererek burada tariflenen süreci mümkün kılmaktadır. Can, Erasmus deneyiminin kendisini dünyaya açarak kendini fark etmesinde dönüştürücü bir etki yaptığını dile getirmektedir:

“Erasmus deneyimi bizi dünyaya açan bir şey. Başka ülkelerden insanları tanımak karakterinizi çok etkiliyor. Çünkü kendinde bir şeyleri fark ediyorsun. Belki de Erasmus deneyiminin en büyük şeyi, kendi farkındalığımız. Almanya’da bir yüksek lisans öğrencisiyle tanıştım otostop çekerken. Bir barda

çalışıyormuş. Tez konusu da işkoliklik üzerine. Orada şunu fark ettim, A işini yaparsam da B işini yaparsam da hiçbir zaman işkolik olmak istemediğimi fark ettim. Hayatımı sadece iş dünyası olarak görmek değil de hayatımı onun dışındaki hikayelerle besleyip ‘gerçekten yaşadım’ diyebilmek. Böyle şeyler fark edip hayatımı daha geniş bir yere taşımak istiyorum, daha çok hikayem olsun istiyorum. Bu tamamen Erasmus deneyiminden sonra geldi. Onun için daha çok insanla empati yapmak istiyorum. Daha çok insanı gözlemliyorum. Bunların hepsi bana Erasmus deneyimimle geldi. Kişisel farkındalığımı oluşturan şey ve 20’li yaşlarda böyle bir deneyim gerçekten çok özel (...) Gitmeden önce depresif melankolik, asosyaldım; yeni şeylere açık insana dönüştüm.” (Can, Yıldız Teknik Ü., İstatistik)

Tam da bu alıntının çok isabetli ifadelerle dile getirdiği üzere, neoliberal ve muhafazakâr bir bakış içinde eğitim dışı, gereksiz, faydasız ve gençleri yozlaştırabilecek bir deneyim olarak görülen Erasmus, başka bir açıdan bakıldığında dönüşmenin, ötekini anlamının, kendini gerçekleştirmenin, öğrenmenin verimli bir aracına dönüşebilmektedir.

5.2. Aileden Ayrı Yaşamak ve Kendi Başının Çaresine Bakmayı Öğrenmek

Gençlerin Erasmus aracılığıyla deneyimlemek istedikleri bir başka tecrübe ise ailelerinden ayrı yaşamak, evden uzaklaşmak, ailenin desteği, müdahalesi olmadan kendi başlarının çaresine bakabilmeyi öğrenmektir.

Gençlerin bu isteklerinin ayrıntılarını ele almadan önce günümüz neoliberal toplumunda özellikle gençler ve aileleri arasındaki ilişkinin, eğitim süreçleri ve ailenin bir meselesi haline gelen eğitim ‘yatırımı’ etrafında nasıl şekillendiğine göz atmak yararlı olacaktır. Gençlerin üniversite hazırlık süreçleri, üniversiteye girebilmek için gösterdikleri çaba büyük oranda bireysel emek ve fedakarlıklarına dayanıyorsa da bir o kadar da ailelerinin çaba ve gayretini, maddi-manevi desteğini kapsar. Bu sebepten hem üniversiteye girebilmek hem de sonrasında eğitim ve diplomanın vaat ettiği gelecek, yalnızca öğrencileri değil ailelerini de yakından ilgilendirmektedir. Neoliberal toplumda birey kendi sınıfsal konum ve aidiyetinden, başarı ve başarısızlığından, hatta çocuklarınınkinden de sorumludur. Bu öyle bir çerçevedir ki ebeveynlerin çocuklarına, çocukların ebeveynlerine karşı bir çeşit borcu oluşur: Çocuklarının geleceği için yatırım yapmak ailelerin, bu yatırımın karşılığını vermek

de çocukların borcudur. Aileler maddi olanaklarını, zamanlarını, kimi zaman kendi iş ve yaşam biçimi tercihlerini çocukların eğitimi için seferber ederler ve bunu gönüllülükle yaparlar. Ancak kendine ait bir şeyi bir biçimde feda eden herkes gibi ebeveynler de yaptıkları yatırımın karşılığını bir biçimde almak isterler. Çünkü neoliberal sınıflı toplumda hiçbir fedakarlık karşılıksız değildir ve aile içi ilişkiler de bundan muaf değildir. (Bora, A., 2011, s. 121)

Ailesinin yaptığı maddi yatırımı, fedakarlığı bilen ve bununla birlikte ailesine karşı sorumlu, borçlu olduğunun farkında olan genç de kendisini üzerine düşen borcu ödemekle yükümlü hisseder. Kaldı ki aile de bunu açık ya da istemeden, örtük biçimde hatırlatır. Dolayısıyla orta sınıfın çeşitli tabakalarından ailelerin çocukları, sınıfsal konumlarına göre farklılaşacak şekilde kendilerini daha az ya da daha çok borçlu hissedebilirler. Bu bağlamda, orta sınıfın üst tabakalarından olanların sınıfsal refleksleri gereği eğitime daha fazla yatırım yaptığını ve eğitimden beklentilerinin de daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Bourdieu, 2015; Sennett 2017). Orta sınıflar, çocuklarının en kötü ihtimalle kendileri gibi orta sınıf olmasını ve mümkünse “sınıf atlamasını” isterler; ancak orta sınıf ve üst sınıflar arasındaki basamak o kadar da kısa değildir ve bunu yapabilmek gençler için kolay olmayacaktır; hatta önceki bölümlerde tartışıldığı üzere, eğitim yoluyla sınıflar arası hareketlilik mümkün olduğunu yitirmiştir. Bu sebepten eğitim ve gelir düzeyi görece yüksek orta sınıf ailelerin çocuklarının borcu ödemesi zorlaşmış, hissettikleri duygu ağırlaşmıştır.

Düşük eğitim ve gelir düzeyli işçi sınıfı ailelerin bu konudaki motivasyonu ise Sennett'e göre tamamen farklı bir kaynaktan beslenir. Sennett ve Cobb sınıflı toplumda eğitimin ve eğitimin sağladığı “toplumsal rozetlerin” özellikle işçi sınıfının anlam, duygu ve tepki dünyasını nasıl şekillendirdiğini anlattığı, işçi sınıfıyla yapılmış görüşmelere dayanan kapsamlı çalışmasının bir bölümünde, ailelerin eğitim için yaptığı fedakarlıkların nedenlerini ortaya koyar. Sennett'e göre düşük eğitim düzeyli, alt sınıflardan gelen aileler yeteri kadar yükselememiş, bir biçimde “sınıf atlayamamış” iseler bundan kendini sorumlu tutulurlar. Bu ise kişiyi bir çeşit suçluluk ve utançla baş başa bırakır. Alt sınıftan gelenler bu utanç ve suçluluk duygusunu kendi ebeveynlerine karşı hissettikleri gibi kendi çocuklarına karşı da hisseder. Suçluluk duygusu ise ancak bir bedel (ceza) ödenerek tamir edilebilir. Bedel geçmişteki kabahati, yani yeteri kadar başarılı olmamış, “sınıf atlayamamış” ya da kapitalizmin

emek piyasası için henüz vazgeçilmez biri olamamış olmanın kabahatini affettirmek için çocukları için yapılacak her türlü fedakarlıktır.

Ancak görülen odur ki, günümüz toplumunda sınıfsal konumu ne olursa olsun aileler fedakarlıklarının karşılığını çoğunlukla alamazlar. “Yatırımları” karşılığını bulmayabilir çünkü sınıflar arası geçişin mekanizması adaletli işlemez. Ancak fedakarlık karşısında başarının her zaman elde edilemeyeceği bilindiği halde fedakarlığa devam edilir; çünkü sınıflı toplumun normlarına tabi olduğunda, eldeki tek seçenek bu kurallar içinde davranmaya devam etmektir (Sennett, Cobb, 2017).

Tüm bu genel çerçeve içinde aileler sınıfsal ve toplumsal konumları ne olursa olsun, yaptıkları fedakarlıkların karşılığı olarak gençlerden başarılı bir eğitim hayatı ve beraberinde iyi bir işe girebilmelerini beklemektedirler. Hatta çoğu zaman ekonomik olarak kendilerinden daha iyi bir durumda olacaklarını hayal etmektedirler. Bunu bazen gençlerin tercihlerine müdahale ederek (üçüncü bölümde aktarıldığı üzere buna üniversitedeki bölüm tercihleri de dahildir); bazen de Selin’in ailesinde olduğu gibi ‘makbul bir bölüm okumanın ne kadar önemli olduğunu’ anlatıp ikna etmeye, yönlendirmeye çalışarak yaparlar. Gençlerin eğitim süreçlerinde ailelerine hissettiği borçluluğu tarif etmesi bakımından 2005’te İstanbul Üniversitesi öğrencileri arasında yapılan *Üniversite Gençliğinin Sorunları* konulu araştırma oldukça fikir vericidir. Araştırmada öğrenciler en büyük sorun olarak ekonomik problemleri gördüklerini dile getirmektedirler. Ekonomik sorunlar içinde en önemlisi ise “aileye yük olmak” olarak ifade edilmektedir (Yavuzer, Meşeci, vd., 2005). Araştırma “yük olma”nın hangi anlamlarda kullanıldığına dair niteliksel bilgi içermemektedir, ancak bunun kendileri için yapılan fedakarlıklara karşı hissedilen bir çeşit duygunun tarifi olduğunu söylemek güç değildir. Ailelerin yaptığı fedakarlığın karşılığını vermek konusunda hissettikleri sorumluluk, diğer taraftan onları bekleyen geleceğin pek de umut vermemesi gençleri bir çıkmaza sokmaktadır. Bu durum ve duygu haline dair görüşülen gençlerin anlatılarında da bazı ayrıntılar karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Dokuz Eylül Üniversitesi’nde çevre mühendisliği okurken fotoğraf okumaya karar vererek üniversiteyi bırakmış olan Alper, bu tercihi nedeniyle ailesiyle yakın döneme kadar sorun yaşamıştır. Ailesi bu bölüm değişikliği konusunda destekleyici olmadığı gibi kendisi de ailesine karşı bir çeşit mahcubiyet ve suçluluk hissetmektedir. Fotoğraftan vazgeçmemiştir, ancak yine de hem mühendisliği bıraktığı hem de geleceği belirsiz gibi gözükken fotoğrafı seçtiği için huzursuzdur. Son zamanlarda

ailesinin onun bu tercihini anlayıp desteklemeye başladığını düşünmektedir; bu durum onu oldukça rahatlatmıştır. Alper tüm bunları anlattıktan sonra, sosyal devlet olanakları olsaydı ve burs alabilseydi kendi tercihleri dolayısıyla, kendisini ailesine karşı bu derece borçlu hissetmeyeceğini de eklemektedir. Bu sözleri, sistemin duygular üzerindeki egemenliğine dair bir tespit olması yanında borçluluk ve suçluluk duygusunu ne kadar yoğun yaşadığını da göstermektedir:

“Yani şöyle bir şey vardı bu bölüme başlamadan önce, çok mutlu degillerdi, fotoğraf okuduğum için. Çünkü daha şeyi çözememiştik aramızda. İşte fotoğraftan da hayat sürebilir, fotoğrafçılık da bir meslektir. Ondan önce mühendisliği bitir, ondan sonra okursun gibiydi. Ama artık öyle değil. Destek de veriyorlar. En son gittiğimde [aile Antalya’da yaşıyor] Selanik’te bir sergi olacak mayısta, onu söyledim. Onlar benden daha heyecanlılardı. Ben daha bilet almadım, onlar bilet aldılar. “Biz sen gitsen de gitmesen de gideceğiz, senin serginin de görürüz şehri de görürüz” diyorlardı. İstanbul’da bir sergi olacak, onun tarihlerini öğrenip gelmeyi planlıyorlar hemen. Onların desteklerini istiyorum tabii yanımda. Ama ekonomik olarak onlara bağlı olmamak, onlara yük olmamak, burs istememin nedeni.” (Alper, MSGSÜ, Fotoğraf)

Kerem ise üniversiteyi bir an önce bitirmek isteyen birkaç öğrenciden biri. Bölümündeki aşırı ders ve ödev yükünden yorulmuş durumdadır. Bir an önce bitmesini istemesinin bir başka nedeni de öğrenci olduğu sürece ailesinin ekonomik desteğine ihtiyaç duyacak olmasıdır: “25 yaşında hala tahtadan not alıyoruz, kara kalem yapıyorsun, hala babanın elindeki paraya bakıyorsun yıpratıyor insanı. Ne kadar sinir bozucu aslında. Çalıştığının geri dönüşü yok gibi.” (Kerem, MSGSÜ, İç Mimarlık)

Kerem’in ailesi yüksek eğitim ve gelir düzeyindedir ve ailesinin ve yurtdışında çalışan abisinin ulaştığı ekonomik konuma kendisinin ulaşamayacağını farkındadır. Yine de gelecekle ilgili konuşurken, “Abim yurtdışında çalışıyor, benim de ailenin zeki çocuğu olarak bir şeyler yapmam lazım” diyerek, benzer bir ‘başarı’ göstermesi gerektiğini hatırlatır. Üniversite sonrası hayatın kolay olmayacağını, üniversitenin işi garanti etmeyeceğinin farkında olduğundan ve ailenin yatırım ve beklentisini karşılayamayacak olmanın yarattığı stresi fazlasıyla yaşamaktadır. Aldığı eğitimin geri dönüşü olmamasıyla neyi kast ettiğini ise şöyle açıklar: “Bu sene sonunda mezun

olunca temmuz ayında ne yapacağım, asgari ücrete iş bulup çalışacağım. Hayat bana bunu verecek.”

Görülüyor ki özellikle eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocukları, ailenin beklentisi ile sistemin sunuyor gözüktükleri arasında sıkışmaktalar. Anne babalarının kuşağı eğitim sayesinde nispeten güvenceli, iyi iş olanaklarına sahip olmuş, ekonomik olarak kendi anne babalarından daha iyi konuma gelmiş, hatta sınıf atlamışlar. Bu aileler genelde bu tür bir yükselme sürecini çocuklarından da bekliyorlar; ancak gençler, ailelerinin onlardan beklediklerini hayatın kendilerine sunmayacağından neredeyse eminler. Selin ailesinin kendisinden beklentisini şöyle anlatmaktadır:

“Babam iki tane iş yapıyor, annem üç tane iş yapıyor. Sürekli okudukça statülerinin geliştiğini görmüşler, ikisi de çok fakir ailelerden gelmişler ve bunların hepsini okuyarak kazanmışlar ve şu an benden de öyle bir şey bekliyorlar.” (Selin, MSGSÜ, Sosyoloji)

Ancak Selin böyle bir hayat hayal etmediği gibi, mezun olunca ne yapmak istediğine de tam karar verebilmiş değildir. Diğer taraftan anne babası gibi çalışmayla sınıfsal olarak yükselmenin kendi kuşağı için mümkün olmayacağını farkında. Orta sınıfın ekonomik ve eğitim düzeyi açısından daha üst kesimlerinde yer alan ailelerin çocukları için artık yukarıya doğru tırmanmak büyük bir hedef de değildir. Zira onlar zaten içinde yaşadıkları yaşam standardını daha fazla yukarı taşıyamayacaklarını yaşayarak biliyorlar. Daha alt sınıftan ailelerden gelen gençlerde ise aileye karşı borcu ödeme konusunda daha iyimser bir tutum var. Onlar için halen, ailelerine nazaran yukarı doğru hareketlilik mümkün. Örneğin Müge'nin ebeveynleri ilkokul ve orta okul mezunu, babası esnaftır. Müge üniversiteyi kazanmanın önemi anlatırken, “ailemi daha güzel gösterebilecektim” ifadesini kullanıyor. Müge sadece üniversiteyi kazanarak kendisini ailesinden daha iyi bir konuma getirmiştir bile. Ancak ister orta sınıftan ister daha alt sınıflardan gelsin, ister ailenin beklentisini karşılansın ister karşılamasın gençlerin ailenin kendileri için yaptığı fedakarlıklara karşı özellikle eğitimleri açısından borçlu ve sorumlu hissetmesi kaçınılmaz gözükmektedir.

Görüldüğü üzere gençler ailelerine karşı borçlu ve sorumlu hissetseler de ailelerinin beklentilerini karşılayamayacaklarının, ‘eğitimle yükselme’ ya da iyi bir iş garantisi şansının anne babalarının kuşağında olduğu kadar kolay ve mümkün olmadığını farkındalar. Ailelerine karşı hissettikleri sorumluluğun yükünü, fedakârlık-borç ilişkisinin gerilimini aileden bir parça uzaklaşarak aşmak istiyorlar. Diğer taraftan

gençler ailenin denetim ve koruması altında yaşadıkları için kendi kararlarını veremediklerini, kendi sorumluluklarını alma deneyimini yaşayamadıklarını dile getiriyorlar. Ailelerin güvenli alanından çıkmayı ve o süreçte neler yapabileceklerini, işleri ve sorunları nasıl çözebileceklerini görmek, bir bakıma kendilerini test etmek istiyorlar. Erasmus bu bakımdan, kendi ayakları üzerinde durup duramayacaklarını, kendi potansiyellerini görmenin araçlarından biri olarak da işlev görüyor.

Bu açıdan bakıldığında görüşülen gençlerin yarısından fazlası İstanbul'da ailesi ile birlikte yaşıyor olması dikkat çekicidir. Gençlerin anlatılarından hareketle kimi ailelerin her türlü konuda aşırı müdahaleci, kimi ailelerin ise beklentilerle dolu olduğunu söylemek mümkündür. Az evvel de değindiğimiz üzere anne babanın eğitim ve gelir düzeyi yükseldikçe çocuklarına karşı daha müdahaleci ve beklentili oldukları gözlemleniyor. Buna paralel olarak, anne ve babanın daha düşük eğitim düzeyine ve nispeten daha düşük gelire sahip olduğu aileler daha az müdahaleci ve daha az beklentilidir. Ancak her iki gruptan genç için de, az ya da çok, ailenin müdahalelerinden uzaklaşmak Erasmus katılmayı teşvik eden önemli bir motivasyon olarak karşımıza çıkıyor.

Narin, Erasmusla kendisiyle baş başa kalmak, "neyi yapıp neyi yapamayacağını görmek" için gittiğini anlatıyor. Narin'in anlattıkları gençlerin Erasmus deneyimiyle öğrenmeyi hedefledikleri gündelik hayat bilgisinin nasıl bir bilgi olduğunu özetler niteliktedir.

"Biz mesela, üniversite okuyan nesil, ailenin güvencesi altındayız, kanatları altındayız, hep rahat büyüyüyoruz. Benim gibi rahatın battığı insanlar, farklı bir ülke görmek, kendini açığa çıkarmak istiyor. O yüzden herkes kaçışta, bakın Instagram'a herkes gittiği yeri paylaşıyor. Herkes dünyayı gezmek peşinde, çünkü yapabileceğimiz tek şey bu. Başka bir şey yapamıyoruz, bir şeylerle mücadele etmiyor, bir şeyleri değiştiremiyoruz. Gideceksin, olduğun yerde kendini açığa çıkaramazsın, rutine bağlarsın, orada olmadık bir durumda ne yaptığını gördüğün için gerçekten kendinle yüzleşiyorsun; çok verimli oluyor. Ya da durduk yere insan kendini kötü bir duruma sokamaz ya, benim gibi insanların zor durumu da o oluyor. İnsanın survive mekanizmasını çalıştırıyor, hayatta kalabiliyorum duygusunu veriyor, bu da insana var olduğunu hissettiren bir şey olduğu için iyi geliyor."(Narin, İÜ, Sosyoloji)

Üniversite hazırlık sürecinde hangi bölümü okumak istediğine kendi başına karar veremediğini, üniversite ve bölüm tercihi yaparken ailesiyle epey çatıştığını, babasının o süreçte çok müdahale ettiğini anlatan Selin de bunu Erasmus gitme nedenlerinden biri olarak vurguluyor: “Tabii gitmek istedim, ailem çok geleneksel bir aile. Her şeye karışıp her şey hakkında yönlendirme yapmaya çalışan bir aile. Onlardan uzaklaşabilecek olma fikri çok hoş geldi.” (Selin, MSGSÜ, Sosyoloji)

Annesi İTÜ babası ODTÜ mezunu olan Eda ise ailesi ile olan ilişkisinin gitme kararına etkisini şöyle anlatıyor:

“Gitmeden önce Erasmus benim için sırt çantası ve özgürlük demektir. Büyük bir sırt çantası aldım ve özgürdüm. Kimse neredesin, ne zaman geldin, ne zaman gittin demeyecekti. Aradığımı da buldum; özgür, gayet mutlu idim. Ne istersem yapabileceğim, kendi paramı kendim harcadığım. Mesela benim annemde şey çok vardır. Restorana bile gidince, “bunu ye bu güzel”. Bu ortamdan sonra artık her şeyi kendim seçmek, her şeye kendim karar vermek çok hoşuma gitti.” (Eda, İTÜ, Endüstri Mühendisliği)

Sarper ise Sabancı Üniversitesi’nde işletme okumuştur ve aynı alanda İTÜ’de yüksek lisans yapmaktadır. Lise döneminde depresyonda olduğunu, bu nedenle hem kendine uygun hem de iş imkanları bakımından iyi bir bölüm tercihi de yapamadığını söyleyen Sarper, anne ve babasının bilgisayar mühendisi olduğunu ve abisinin de “onların yolundan” gittiğini anlatır. Kendisini bu başarılı aile hikayesi içinde başarısız görmektedir. Bu başarısızlığın ona baskı olarak döndüğünü düşünmektedir bu sebeple ve Erasmus gitme sürecini, ailesi ile olan ilişkisiyle bağlantılı biçimde anlatır:

“Sen yapamazsın, çok içersin orada falan dedi [annesi]. Benim ailem biraz engelleyicidir. Cesaret vermek ya da teşvik etmek, yönlendirmek yerine daha çok eleştiri. Annem takıntılı bir insan. Burada da benim yerime çok karar veriyorlardı eskiden. Bir süre sonra onları hiç dinlememeye başladım. İşte o zamanlar içki içerim diye kazanmama rağmen gitmeme izin vermedi. Herkes istiyordu gitmek, ben de istiyordum” (Sarper, İTÜ, İşletme)

Narin, önce Fransızca tercümanlık bölümünü kazanmıştır ve ikinci yılda o bölümü bırakmış, yeniden üniversite sınavına girmiş, bu kez çok da istemediği bir bölüm olan sosyolojiyi kazanmıştır. Ailesi üniversite okuması konusunda ne baskıcı ne de yönlendirmeci olmuştur. Bu durum Narin’in onların ne düşüneceğini hesaba katarak

hareket etmesini engellemez. Erasmusa gitmeyi kendisini bu baskıdan kurtarmak için istediğini açık şekilde anlatır:

“Ailemle ilgili hiçbir sorun yok. Sertlikleri yoktur, özgür bırakırlar. Güvenli bir aile. Babaya bağlılık... yani nasıl diyeyim, mesela ben de güvenli bir çocuğum onlar için ama artık bu güvenli bağ insanı körelten bir şey haline geliyor. Kararını verirken onların ne düşüneceğini düşünmeden biraz daha bağımsız olma düşüncesi var. Bana bir şey demiyorlar OK, ama ben hep onların ne düşüneceğini düşünerek hareket ediyorum. Görünmeyen bir baskı var, ister istemez her çocukta vardır. Ben bunu çok önemseydiğim için zaten onlar bu kadar sorgulamıyor. ‘Nasıl olsa yapar’ diyorlar. Böyle demesinler, ‘batırır, içine eder’ desinler. Benim de bir şeyleri batırma hakkım olsun. Çok fazla güveniyorlar, bu da baskı yaratıyor. Gidersem biraz daha az yaşayacağım o baskıyı diye düşündüm.” (Narin, İÜ, Sosyoloji)

Johanna Wyn (2011) gençlik sosyolojisi alanı ile aile sosyolojisi alanının birlikte düşünülmesi, birlikte ele alınması gerektiğini savunur (Aktaran Lüküslü, Yücel, 2013, s.11). Erasmusa gitme motivasyonunun önemli bir parçası olan aileden uzaklaşma isteği bu çağırının ne denli yerinde olduğunu göstermektedir. Görülmektedir ki gençler eğitimlerine, geleceklerine yatırım yapan ailelerine karşı hissettikleri borçluluktan bir biçimde kaçmak ve diğer taraftan da ailenin kanatları altında çıkarak, kendi başarılarının çaresine bakmayı öğrenebilmek için Erasmusa gitmeyi istemektedir.

5.3. Yabancı Dili Geliştirmek

EF EPI 2022 indeksine göre Türkiye İngilizce yeterlik bakımından dünya genelinde yüz on bir ülke içinde altmış dördüncüdür. Avrupa genelinde ise otuz beş ülke içinde otuz dördüncü olduğundan yeterlilik seviyesi “düşük” olarak notlandırılmaktadır. 1997-98 eğitim yılından itibaren Türkiye’de yabancı dil eğitimi ilkokul 4. sınıfa, 2011’de ise 2. sınıfa kadar indirilmiştir. Ancak bu adımlar yabancı dil yeterlik seviyesini yukarıya taşımada bir fark yaratmış gibi gözükmemektedir. Hatta yine EF EPI’ye göre 2012’de elli dört ülke içinde otuz ikinci iken, sonraki yıllarda bu oran istikrarsız bir seyir izleyerek git gide düşmüştür. Son birkaç yılda ise yeniden bir yükseliş göstermeye başlamıştır ⁴⁶ (Coşkun Demirpolat, 2015).

⁴⁶ <https://www.ef.com.tr/epi/>

Bu rakamlar gösteriyor ki Türkiye’de yükseköğretim seviyesinde dahi yabancı dil yeterliliğine erişilememektedir. Türkiye’de dil yeterliliği önemli bir konudur, Erasmus bir dil geliştirme programı olmasa da gençlerin Erasmustan beklentilerinden biri de yabancı dillerini geliştirmektir. Öğrenciler Erasmus programına katılabilmek için belli bir dil yeterliliğini belgelendirmek zorundadır. Dolayısıyla hepsinin, çoğunluğu İngilizce olmak üzere, farklı Avrupa dillerinde yeterliliklere sahiptir. Ancak öğrenciler dil konusunda, konuşma, dinleme, yazmayı becerilerini, akademik alanda kullanma becerilerini geliştirme gibi hedeflerle Erasmusa katılmaktadır. Hepsinde ilk sıralardaki Erasmusa katılma motivasyonu olarak öne çıkmasa da, hatta çoğu zaman söylenmese de, anlatıların ayrıntılarında yabancı dili geliştirmeye bir beklenti olarak rastlanmaktadır. Erasmus sürecinde mecburen yabancı dil kullanacak olmaları ve bu vesile ile dil becerilerini geliştirecek olmaları Erasmusa gitmelerini motive eden faktörlerden önemli biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan nadir olmakla birlikte, ikinci yabancı dilini geliştirmek isteyen öğrenciler de olabilmektedir.

Örneğin İngilizce hazırlık okumuş olan Can, kendi yabancı dil seviyesindeki eksikliği şöyle anlatıyor:

“Öğrendik ama gramer öğrenmiştik. Bir noktaya kadar bir şeyleri okuyup anlayabiliyordum. Ama yazma yoktu. Konuşma yoktu. İletişimde sadece dinleme kısmında belki bazı şeyleri anlayabiliyordum, ama o da çok kötü idi.”
(Can, Yıldız Teknik Ü., İstatistik)

Melisa özel bir üniversitede hazırlık okumuş, yabancı dil seviyesine güvenmektedir. Daha sonra geçiş yapıp eğitim gördüğü devlet üniversitesinde eğitim dili Türkçe olduğu için yabancı dilini aktif şekilde kullanamadığını, dil seviyesinin giderek gerilediğini düşünmektedir. Erasmusta konuşma ve yazma pratiği yapabilecek olmak Melisa’yı Erasmusa iten nedenlerden biridir:

“Dil öğrenmek değil de, benim İngilizcem iyiydi hazırlık okuduğum için ama buraya gelince dersler Türkçe ve İngilizce hiçbir kaynak önerilmiyor. İngilizce konuşamıyorsunuz, bu da haliyle o mükemmel olan İngilizce bir anda sönüveriyor. Onun gözümün önünde eriyip gitmesi beni çok üzüyordu. Ben çok emek verdim. Akademik anlamda bir şeyler yazabilmek okuyabilmek büyük emek gerektiren şeyler. Bu gözümün önünde eriyip gidince dedim ki pratik de yapabilirim. Böyle bir imkanımın olması da beni motive etti. Dil öğrenme değil de pratik yapmak diyebilirim.” (Melisa, İÜ, Sosyoloji)

Bu bağlamda öğrenciler gidecekleri ülke ve üniversiteyi tercih ederken İngilizce ya da hedefledikleri bir yabancı dili geliştirebilmelerini mümkün kılacak bazı hususlara dikkat etmektedirler. Örneğin, mümkünse o dilin konuşulduğu bir ülkeye gitmeyi istiyorlar (Lesjak, vd., 2015). Bunun için ideal olan İngiltere'ye gidebilmek⁴⁷, ancak İngiltere'nin pahalı oluşu, diğer ülkelere göre daha az sayıda öğrenci kabul ediyor oluşu, oraya gitmeyi engelleyen nedenlerinden bazıları. Ayrıca İngiltere'de yükseköğretimin ücretli olması ve Erasmusla İngiltere'ye gidecek öğrenciden eğitim ücreti de alamayacak olmaları, üniversitelerin öğrenci kabul oranlarını düşük tutmalarına neden olmaktadır.⁴⁸ Ayrıca gençler, anadilin İngilizce olduğu bir ülke ve eğitim sisteminde eğitim almanın kendileri için zorlayıcı olabileceğini düşünmektedir bu sebeple İngiltere tercihlerin ilk sıralarında yer almamaktadır.

Eda, mühendislik öğrencisi olarak Almanya daha çok ilgisini çekse de özellikle İngilizce konuşulan bir ülkeye gitmek istemiştir. Liseden beri İngilizce eğitim almasına rağmen yurtdışında dil pratiği yapamadığından İrlanda'yı tercih etmiştir. Esra ise ülke tercihini nasıl yaptığını şöyle anlatmaktadır: “Babamla baktık, İngiltere vardı, Galler vardı, Polonya, İspanya vardı. Polonya'da ‘ne kadar İngilizce konuşulur ki’ diye eledik. Galler pound olduğu için eledik. Hollanda'ya babam daha önce gelmişti ve İngilizce konuşulduğunu bildiği için Hollanda'nın daha uygun olduğunu düşündük.” (Esra, Yeditepe Ü. İngilizce Öğretmenliği)

Özellikle yabancı dili kullanma alanında kendilerini geliştirmeyi isteyen gençler konuşmak zorunda kalacakları ortamlar yaratmaya özen gösteriyorlar. Almanca eğitim alan Müge daha çok Alman kökenlilerin yaşadığı bir bölgeye gitmek istemiştir. Bu nedenle çok kozmopolit olduğu ve Türkiye kökenlilerin yoğun olduğu için Kuzey Almanya şehirlerine gitmek istememiş, Güney Almanya'da bir üniversitede Erasmus yapmayı seçmiştir. Gençler konuşma pratiği yapacak ortam yaratmak üzere Türkçe konuşanların olmadığı yerlere gitmeye çalışmanın yanında, arkadaş gruplarının içinde Türkçe konuşmayı tercih eden öğrenciler olmamasına ya da Türkiye'den gelenlerle arkadaşlık etmemeye dikkat etmekte. Gidenlerin birbirine konuşma becerilerini

⁴⁷ Görüşmelerin yapıldığı sırada Birleşik Krallık hala Erasmus programının bir parçası idi. Uzun ve tartışmalı Brexit süreci sonrası, Birleşik Krallık resmi olarak 31 Ocak 2020'de Avrupa Birliği'nden ayrıldı. (Euronews, 31.01.2020) Brexit ile birlikte Erasmus programından da çıkan Britanya'nın başbakanı, Turing adında, Erasmus benzer bir öğrenci değişim programı uygulayacaklarını açıkladı (10.03.2021).

⁴⁸ Üniversitelerin gelen Erasmus öğrencilerinden okul harcı ya da ücreti adı altında herhangi bir ödeme talep etmeleri yasak. İngiltere Brexit'ten sonra Erasmus Programından da çıkmıştır. Ancak Turing adında benzer bir öğrenci değişim programı uygulamaktadırlar.

geliştirmek amacıyla verdiği en önemli tavsiye şu: “Türklerle takılma, yabancı dilini geliştiremez ve pişman olursun”. Aslı bu öğütten yola çıkarak kendine “Türklerle takılmama” kuralı koyduğunu anlatıyor.

Yabancı dil seviyesini yükseltmeyi akademik nedenlerle isteyen gençler de bulunmaktadır. Böyle hedefleri olanlar genellikle yüksek lisans öğrencileri ya da yurtdışında yüksek lisans ve doktora yapmayı planlayanlardır. Bora çeşitli işlerde çalışıp iş hayatında aradığını bulamayarak akademik kariyer yapmaya karar vermiş. Yüksek lisansını bitirdikten sonra doktora yapmak isteyen biri olarak yabancı dil ile ilgili hedeflerini şöyle anlatıyor: “Finlandiya olmasaydı da başka bir yer olsaydı da gidecektim, temel amacım İngilizcemi ileri seviyeye götürmekti ve farklı bir kültürü tanımaktı. Dediğim gibi doktora yapmayı düşünüyorum ve İngilizcemi ileri seviyeye çıkarmam lazımdı.” (Bora, İTÜ, Kontrol Otomasyon Mühendisliği)

Benzer şekilde, görüşme sırasında lisansı bitirmek üzere olan ve de yüksek lisans başvurularına hazırlanan Ayşe de, “İngilizcemin gelişmesi için gittim. Akademide kalmak istiyorum ve akademi için gerekli” demektedir.

Can yabancı dil öğrenmenin kendisi için neden önemli olduğuna dair dikkat çekici bir yorum yapmaktadır. Dil becerilerinin iş ve istihdam için bir şart ya da gereklilik olarak sunulmasını motive edici bulmamaktadır. Yurtdışında yaşarken yabancı dilin gerçek bir gereklilik ve gündelik hayat pratiklerinin bir parçası haline geldiğini, böyle olduğunda dil öğrenmenin, yabancı dili geliştirmenin gerekliliğini daha iyi kavradığını ifade ediyor. Başka bir deyişle yabancı bir dili dışsal bir motivasyonla, bir zorunluluk olduğu için değil, pratik bir ihtiyaç, kendisine olanaklar sunacak bir araç olduğu için içsel bir motivasyonla öğrenmenin farkından bahsediyor:

“Aslında bunun pek çok şeyi var. Buradan gitmeden önce bir zorunluluk vardı. Bu bizde okulların, 4. sınıftan başlayan bir şey; o İngilizce eğitiminde herkes bize İngilizce öğrenmemiz gerektiğini söylüyordu, ama bunu motive edici bir şekilde söylemiyorlardı. Ve ben o motive edici şeyi bulmadan ‘İngilizce öğrenmem gerekir’ diyordum. Ama aslında neden öğrenmem gerektiğini bilmiyordum. İş için gerekliydi, İngilizce çok önemliydi. Bu kadardı. Oraya gidip İngilizce konuşmaya başladıktan sonra ve İtalyanca öğrenmeye başladıktan sonra bir dil öğrenmenin motive edici şeylerini fark etmeye başladım. Ondan önce bilinçsiz bir şekilde ‘İngilizce öğrenmeliyim’ diyordum. Çünkü o kafadaydım, herkes öyle diyordu. Ama neden öğrenmemiz gerektiğini

kimse söylemiyordu. Kimse bize dil öğrenirseniz dünyanın her yerinden insanlarla iletişim kurabilirsiniz, empati yapabilirsiniz, yeni insanları tanıyabilirsiniz, özgüveniniz artar diye şeyler söylemedi. İş için... bu tek kalıptı.” (Can, Yıldız Teknik Ü., İstatistik)

Yabancı dil beceresini geliştirme isteği gençlerin Erasmus katılımlarında önemli bir motivasyondur. Hepsi için farklı öncelik sırasında olsa yabancı dili geliştirme Erasmus gitme motivasyonlarından biridir. Gençler bu hedefi gerçekleştirebilmek için çeşitli kararlar almakta ve bu kararları hayata geçirmeye çalışmaktadır. Bu yönde özel bir karar alınmasa bile, Erasmusun sağladığı ortam yabancı bir dili kullanmayı ve dolayısıyla geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Erasmus deneyiminin sonunda, “Türkiyelilerle takıldığımı” söyleyen birkaç öğrenci dışında, öğrencilerin tamamı dil seviyelerini ileri taşıdığını ifade etmektedir.

5.4. Yeni Bir Eğitim Sistemi Deneyimlemek

Üçüncü bölümde ayrıntılarıyla aktarıldığı gibi gençlerin önemli bir kısmı yoğun bir çalışma temposu ve çaba ile girebildikleri üniversitede karşılaştıkları eğitim kalitesinden, ortamından memnun değildir. Eğitimle ilgili memnuniyetsizliklerinin nedenlerini, eğitimin içeriğine, yöntemlerine, ölçme ve değerlendirme sisteminin sınava dayalı olmasına, bunun yanında ders yoğunluğuna, hocalarla olan iletişimin yetersizliğine dayandırmaktadırlar. Eğitim sisteminin öğrenmeyi değil ezberlemeyi zorunlu kıldığını vurguluyorlar. Büyük beklentilerle geldikleri üniversite eğitimi beklentilerini karşılamadığı için uğradıkları hayal kırıklıkları kendilerine uygun bir öğrenme ortamı arayışına girmelerini teşvik etmektedir. Farklı bir ülkede, farklı bir üniversitede eğitim alabilmek, farklı bir eğitim sistemini deneyimlemek gençler için heyecan verici olmaktadır. Bu da Erasmus katılma motivasyonlarından önemli birini oluşturuyor.

Her zaman ve hepsinde ilk sıralarda yer almasa da yeni bir eğitim sistemi deneyimlemek Erasmus gidişin önemli nedenlerinden birisidir. Ayça güzel sanatlar fakültesi öğrencisidir ve kendi üniversitesinde, sistemin farklı bölümlerden dersler almasına izin vermediğini, özellikle kendi üniversitesinde alma olanağı bulamadığı bazı dersleri almak ve kendi alanında yeni bir yaklaşım görebilmek için Erasmus katılmak istediğini belirtir. Mimarlık öğrencisi olan Pelin ise, bir mimarlık öğrencisinin mutlaka görmesi gereken bir şehir olduğunu düşündüğü Barcelona’ya

gitmeyi istemiştir. Yabancı dilini geliştirmek ve gezmek yanındaki üçüncü amacını, yeni bir eğitim sistemi görmek olarak ifade eder. Mimarlık eğitiminde yeni yaklaşımlar görmenin çok önemli olduğunu, yurt dışında eğitimin nasıl işlediğini görmekten heyecan duyduğunu aktarır.

Yeni bir eğitim sistemi görmek/deneyimlemek şeklinde özetlenebilecek gerekçeyi, ikinci üniversitesini okuyan ya da yüksek lisans yapan öğrenciler daha belirgin olarak dile getirmektedirler. Bu gençler nasıl öğrenebildiklerini, öğrenme becerilerini, kendilerine uygun öğrenme yöntemlerini anlayabilmek için farklı eğitim sistemlerini deneyimlemeyi faydalı bulmaktadırlar. Başta bu öğrenciler olmak üzere, farklı bir eğitim sistemi deneyimlemek isteyen öğrencilerin tümü gidecekleri üniversite tercihlerine de önem vermektedir. Her ne kadar tercih edebilecekleri üniversiteler kendi üniversitesinin sunduğu seçeneklerle, yani anlaşmalı olduğu üniversitelerle ile sınırlı olsa da öğrenciler seçeneklerini yaratmak üzere kimi zaman yeni bir anlaşma yapılmasını sağlama konusunda bir çabaya da girmektedir.⁴⁹ Bu çaba yeni ve özellikle merak ettikleri bir eğitim deneyimi yaşamının ne derece önemli olduğunu da göstermektedir. İkinci üniversitesini okuyan Alper, daha önce de değindiğimiz üzere mühendislik eğitimini bırakıp fotoğraf okumaya karar vermiştir, Erasmusla Almanya'ya gittiğinde üçüncü sınıf öğrencisidir. Kendi üniversitesindeki eğitimin daha çok teknik ve teorik olduğunu için pratiğe dayalı bir eğitimi merak ederek tercihini Almanya'daki okuldan yana kullandığını anlatır. Programa katılmadan önce gidebileceği okulları araştırmış hatta çok istediği başka bir üniversiteye gidebilmek için o üniversite ile anlaşma yapılması için de uğraşmış, fakat bu mümkün olmayınca bölümünün anlaşmalı olduğu ve taleplerini mümkün olduğunca karşılayan bir üniversitede karar kılmıştır:

“Oradaki eğitimin buradaki eğitimden farklı olacağını düşünüyordum. Teknik olarak daha az olacağını düşünüyordum. Buraya gelen öğrencilerle falan konuşmuştum. Biliyordum. Burada mesela ilk iki sene daha çok teknik eğitim alıyoruz, ışık nasıl kurulur falan. Orada daha çok pratiğe, düşünceye dayalı eğitim sistemi olduğunu duymuştum. Sadece birinci sınıfta teknik bir eğitim

⁴⁹ Kurumlar açısından Erasmus programını uygulayabilmenin ilk şartı programa akreditasyonu sağlayan charter deney beyannameye sahip olmak, ikinci şart kurumlar arası anlaşmalara sahip olmak. Üniversiteler, çoğu zaman alanlar ve bölümler düzeyinde farklı üniversitelerle anlaşmalar yapmakta, öğrenciler ise anlaşma olan bölümlere gidebilmekteler. Dolayısıyla gençlerin gitmeyi tercih ettikleri üniversiteler, bölümlerinin anlaşmalı kurumlarından biri olabilmekte.

verildiğini duymuştum. Diğer sınıfların tamamen serbest olduğunu duymuştum. O yüzden heyecanlıydım. Çünkü ikinci sınıfı bitirdim, üçüncüye hemen oraya gittim. Biz üçüncü sınıfta başlıyoruz o pratik kısma. O yüzden orada nasıl olacak diye heyecanlıydım.”(Alper, MSGSÜ, Fotoğraf)

Yeni bir eğitim sistemini deneyimlemek için planlı bir şekilde Erasmus giden öğrencilerden biri de Şehir ve Bölge Planlama bölümünde yüksek lisans öğrencisi olan Deniz’dir. Deniz katıldığı bir workshopta, Erasmusla gittiği üniversitenin hocalarından biri ile tanışmış ve o üniversitenin sistemini merak etmiştir. Bu merakla o üniversiteye gitmeyi planlayarak programa katılmıştır.

“2014’te bir workshop düzenlenmişti, orada onların profesörleri ile tanışmak iyi oldu. Onların sistemini öğrendim, daha sonra orası olsun dedim. Farklı bir ekolden bir şey görmüş olayım, hem biraz dinlenme gibi olsun. Bizim fakültemizde şöyle bir şey de gerekiyor. Farklı bir örnek görmek, farklı bir ekol görmek önemli. Çok fazla alan gezisi olarak yurtdışına gidemiyoruz, gidip yaşamak daha iyi olur diye düşündüm. Yurtdışına çok gittim ama eğitim almak da iyi olur diye düşündüm. Elimde bunu yapabileceğim en iyi fırsat Erasmus vardı.”(Deniz, MSGSÜ, Şehir ve Bölge Planlama)

Görülmektedir ki gençler günümüz eğitim sisteminin kendisi ve vaatleri ile ilgili umutlu olmasalar, hayal kırıklığı içinde olsalar da kendilerine uygun bir öğrenme ortamı arayışından vazgeçmiş değildir. Gençler Erasmusu ihtiyaç duydukları eğitim deneyimlerini ve öğrenme süreçlerini hayata geçirmek için bir olanak olarak kullanmaktadır. Bu başlığın devamında, gençlerin Erasmus sürecinde yaşadıkları yeni eğitim deneyimine ilişkin anlatıları ve karşılaştırmalar yer almaktadır. Bu anlatılar görüşmelerin en canlı, en heyecanla aktardıkları kısımlarının başında gelmektedir. Erasmustaki eğitim deneyimlerine ilişkin anlatılarının uzun ve ayrıntılı oluşu, bu anlatıları aktarırken heyecanlı ve hevesli olmaları, nasıl öğrenebildikleri, kendi öğrenme ihtiyaçları üzerine düşünceleri bu anlatıların dikkat çekici kısımlarıdır. Gençlerin farklı bir eğitim deneyimi yaşaması ve karşılaştırma yapması öğrenme biçimlerine ve ihtiyaçlarına dair farkındalık yaşamalarını sağlamaktadır. Bu farkındalık ihtiyaç duyduklarının eğitimden çok öğrenme olduğunu kavramalarını sağlamaktadır.

5.4.1.Karşılaştırmalar ile öğrenme ihtiyaçlarını anlamak

Farklı bir ülkede, farklı bir eğitim sistemini, farklı bir eğitim ortamını deneyimleyen öğrenciler Türkiye’de aldıkları eğitimle, gittikleri ülkede aldıkları eğitimi karşılaştırıyor, böylece nasıl bir eğitim istedikleri, nasıl öğrenebildikleri üzerine düşünmek olanağına sahip oluyorlar. Gençlerin eğitim sistemi karşılaştırmasına ilişkin anlatıları görüşmelerin en canlı ve en uzun kısımlarını oluşturmaktadır. Aşağıda aktarılan alıntılardan da anlaşılacağı gibi gençler nasıl öğrenebildikleri üzerine düşünmekte ve bunu ayrıntıları ile anlatmaktadırlar. Öğrencilerin özellikle Erasmus deneyiminden sonra aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet ve eleştirilerini ya da ihtiyaç duydukları eğitimi daha net şekilde dile getirebildiklerini gözlemlemek mümkündür. Eğitimbilim alanında, yetişkin öğrenmesine ilişkin güncel yaklaşımlar yetişkinlerin öğrenmesinde deneyimin önemini vurgular. Bu vurgu, hem yetişkinin içinde yaşadığı dünyayla etkileşim halinde edindiği yaşantı ve birikime, hem de yetişkinler için öğrenmenin pratik içinde ve pratik aracılığı ile olabileceğine işaret eder. Yetişkinler için deneyim hem öğrenmenin kaynağı (öğreten), hem de öğrenme için bir uyarandır (Tusting, Barton 2011, Sayılan 2001).

Bu bağlamda Erasmus da karşılaştırma yapma fırsatı, deneyimleme olanağı sunduğundan, öğrencilerin sorunları, kendi taleplerini fark etmesini ve tanımlamasını kolaylaştırmaktadır. Örneğin üçüncü bölümde ayrıntıları ile aktarıldığı gibi öğrenciler Türkiye’de aldıkları eğitimde derslerin içeriğinin “teorik” bulmaktalar. Türkiye’deki ve Erasmusla gittikleri üniversitelerdeki eğitimi karşılaştırdıklarında Türkiye’de derslerin teorik ve bilgi açısından yoğun olduğunu, Erasmus ile gittikleri üniversitedeyse eğitimin daha çok pratiğe dayalı olduğunu dile getiriyorlar. Bunu ifade ederken Erasmustaki eğitim için *iyi*, *hafif*, Türkiye’de aldıkları eğitim için için *zorlayıcı*, *ağır* gibi sıfatlar da kullanıyorlar. Bunu hem derste hocaların anlattığı konuları karşılaştırdıklarında fark ediyorlar hem de kendilerini Avrupa’daki diğer öğrencilerle teorik bilgi düzeyi bakımından karşılaştırdıklarında kendilerini daha üst düzeyde buluyorlar. Bunu fark etmeleri kendilerine güvenmelerini de sağlıyor. Ancak teorik olarak iyi olmak, bilgili olmak bu öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz anlamda kullandıkları bir nitelik. Örneğin Derya yoğun bir teorik eğitimin gerekli olduğunu düşünse de o bilgiyi nasıl kullanacağını öğrenmediği için anlamlı bulmuyor: “Çok fazla teorik şey öğreniyoruz, çok fazla bilgimiz var ama onları

bağlantılandıramıyoruz, niye öğrendiğimizi bilmiyoruz... Biraz ezberci bir eğitim.”
(Derya, İÜ, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler)

Gençler hocanın anlattığı, öğrencinin dinlediği eğitim yöntemiyle öğrenemediklerini ayrıca vurguluyorlar. Sadece dinlemek ve not almak, öğrencilerin derste fiziksel olarak bulunmaları ancak düşünsel olarak orada bulunmamaları demek. Selen, Türkiye’de derslerdeki durumunu “hocanın ağzından çıkan her cümleyi not almaya çalıştığı için aslında ne anlatıldığını duymuyordum” diye açıklıyor. Öğrenciler ancak derse aktif katılım gösterdiklerinde konuyu anlayıp, yorumlayıp, öğrenebildiklerini aktarıyorlar. Tam da bu çerçevede öğrencinin dinleyici, hocanın anlatıcı olmadığı ders işleme yöntemlerinin öğrenciler için daha uygun olduğunu fark eden Kemal Erasmus ile gittiği ülkede karşılaştığı eğitim sisteminin farkını ve kendisi için uygun oluşunu şu şekilde anlatıyor:

“Eğitim sistemi direkt öğrencilerin etkin olarak derste rol almaları için tasarlandığından bir şekilde istesiniz de istemeseniz de derse dahil oluyorsunuz. Derslerden çok, herkesin ödev yaparak geldiği, işlediğimiz derse pekiştirme amaçlı seminerler var. Hocanın verdiği soruları cevaplayarak hem derse katıldığı hem de yeni fikirler ortaya attığı bir ders düzeni vardı. Tabii ki Türkiye’de kendi ana dilimde bile etkin bir öğrenci olduğumu söyleyemem. Orada bulunduğum süreçte buradaki üç yıldan daha fazla derse katılmışlığım var, sunum yapmışlığım var. Ama tabii ki orada yazdığımız tüm yazılar, ödevleri hazırlarken kullandığımız kaynaklar, İngilizce kaynakların taranması, tekli sunumlar, grup sunumlar hazırlanması kesinlikle derse kafaya işliyor. Buradakine göre belki daha az kavramsal bazı bilgiler var ama kesinlikle sosyolojinin bence doğasına uygun olan pratik orada çok üst düzeydeydi. Bunu söyleyebilirim.” (Kemal, İÜ, Sosyoloji)

Öğrencilerin, derslerin katılım ile işlenmesine ilişkin verdikleri örneklerden birisi de derste sunum yapmaları. Sunum için yaptıkları ön hazırlık sırasında ve sunum yaparken daha iyi öğrendiklerini dile getiriyorlar. Öğrencilerin büyük kısmı Türkiye’deki okullarında sunum yapmamış. Bir kısmı hayatında ilk defa Erasmus sırasında sunum yaptığını söylüyor. Daha önce pratik etmedikleri için sunum yapacak olmaları ilk başta onları biraz korkutuyor ve yabancı bir dilde sunum yapmanın da öğrenciler için zorlayıcı yanları olabiliyor. Ancak sunum yapmak demek, öğrencilerin sunumdan önce o konu hakkında araştırma yapması, konunun kapsamını kavraması,

çeşitli kaynakları gözden geçirerek o konuyu öğrenmesi, kendi cümlelerine dönebilmesi ve kendi cümleleri ile anlatabilmesi demek. Sunum ayrıca öğrencilerin aktif katılım göstererek öğrenmesini sağlayan yöntemlerden biri olduğu için, her ne kadar sunum yapmaktan çekindiklerini söyleseler de bu yöntemle daha iyi öğrendiklerini kendileri de fark ediyorlar. Dış ticaret bölümünde okuyan Berna hayatında ilk sunumunu Erasmusla gittiği okulda yaptığını ve ilk başta istemediğini, ancak sonrasında sunum yapmayı sevdiğini şu cümlelerle anlatıyor:

“Evet. Dersler sürekli sohbet içindeydi. Her hafta birimiz sunum yapıyorduk. Soru soruyorduk. E-ticaret dersinde Instagram’ı tartıştık. Instagram üzerinden nasıl ticaret yürütüldüğünü falan. Twitter’ı ilk defa orada öğrendim. Spotify’ı öğrendim. Benim ihtiyacım olan şeyleri öğrendim. Sadece teori değil karşılaştırma yaptık o sunumlarla. Ben ilk sunum yapacağım zaman kesinlikle sunum yapmak istemiyordum. ‘Yapamam, konuşamam’ diyordum. Kendi sunumumu son haftaya yazdırdım. Son ana kadar ‘ben size ödev teslim edeyim’ diye pazarlık yaptım ama kesinlikle kabul etmediler ve beni oraya çıkartıp konuşturdular. Ama bir konuşunca tam konuştum. İlk sunumumu o derste yaptıktan sonra sunumlu ders yok mu diye moda girdim (gülüyor!)”
(Berna, Aydın Ü. Dış Ticaret)

Selen uluslararası ilişkiler bölümünde okuyor, Türkiye’deki hocalarının bilgi açısından dünya çapında olduklarını düşünüyor ve onlara saygı duyuyor. Ancak kendi okulunda derslerde sadece not tuttuğunu ve not tutarken de dinleyemediğini, öğrenemediğini aktarıyor. Selen’e göre Erasmusla gittiği üniversite kendi üniversitesinden daha iyi. Kendi üniversitesindeki hocalarını daha donanımlı olduğunu düşünmesine rağmen Erasmusla gittiği üniversiteyi daha iyi bulmasının nedeni orada öğrenebiliyor olmasıdır. Selen’in aşağıdaki anlatısı kendisi açısından öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bir süreç olarak adım adım tarif etmektedir.

“Evet çok rahattı, çok güzeldi falan dedim ya, ama çok ödevimiz oldu. Sınavdan ziyade daha çok proje odaklıydı. Yazman gereken şeyler odaklıydı. Sınavlar da oldu tabii ki. Dediğim projeleri yapmadan not alamıyordun. Yazılı ödev, bir konu hakkında analiz yapmak falan bunlar. Burada normalde ödev verilmez. Daha çok vizen olur, finalin olur, geçersin o kadar. Şimdi daha çok sunum falan oluyor ama dediğim gibi oradaki kadar değil. O çok iyi oldu. Aslına bakarsanız her hafta mutlaka çalışmam gerekiyordu. Çünkü bir de şey

bir sistem kurmuşlar. Ödev teslimi aşama aşama oluyor. Bir anda senden ödevini istemiyor. İşte planını götürüyorsun. İlk yaptığın şeyi götürüyorsun, kontrol ediyor, geri veriyor, nasıl bir şey istediğini söylüyor. Hani n'apman gerektiğini hem anlatarak hem de kontrol ediyor. (...) O ödevin iyi olması için etap etap senle gidiyor. O çok iyi bir sistemdi. Bunu ben hep yaptım, derslerde elimden geldiğince götürdüm, uymaya çalıştım bu şeylere ve karşılığında şunu görmek çok güzel. Mesela atıyorum bir şey oldu, o gün götüremedin, ertesi gün götürebilir miyim diye sordun. O zaman karşındaki anlayışı görmek iyi hissettiriyor. En azından bana iyi hissettirdi. Asla kabul etmezler diye bir şey yok. Hiç bilmediğin bir konu hakkında tamamen copy-paste yaptığın bir ödevi teslim etmek diye bir şey yok.” (Selen, GSÜ, Uluslararası İlişkiler)

Kemal de İsveç'te gittiği üniversitede bir konuyu nasıl kalıcı şekilde öğrendiğini şu sözlerle anlatıyor:

“Aslında içten içe hoca anlatsın, ben dinleyeyim hoşuma gidiyor. İşime gelen taraf o. Tabii ki o konu hakkında kendi düşüncemi dile getirmek, yazmak çizmek çok farklı oluyor. Konuya bakışımız değişiyor tamamen. Hani, aydınlanıyor insan. Çok bilindik bir konu bile olsa. Kültür sosyolojisinde işlediğimiz sosyalleşme idi. İlk yılda burada gördüğümüz şeyler ama orada tabii sınıfta bunları konuşunca, konu hakkında ödev hazırlayınca insan en basit noktayı bile çok farklı yerden düşünebiliyor.” (Kemal, İÜ, Sosyoloji)

Bu minvalde Sahra da ödev sistemiyle kalıcı şekilde öğrenebildiğini aktarıyor:

“Bence ödevin fazla olması daha iyi, çünkü çok daha fazla karşılaştırabiliyorsun. Yeditepe'de yaptığım ödevler de iyi ama orada daha çok düşünüp, üzerine daha fazla yoğunlaşabiliyorsun. Zamanın oluyor. Burada hep yetiştirme şeyi var. Daha az düşünebiliyoruz.” (Sahra, Yeditepe Ü., İngilizce Öğretmenliği)

Görüşmelerimizde sunum ve ödev öğrencinin öğrenme sürecine katılımını arttırdığı için öğrenmeyi pekiştiren yöntemler olarak karşımıza çıkıyor. Öğrencilerin bir konuda sunum yapması ya da o konu hakkında sınıftaki bir tartışmaya katılması, konuyu kavramış olmasını gerektiriyor, bu da öğrenmeyi kaçınılmaz hale getiriyor. Bu çerçevede konuya ilişkin araştırma yapmak, hangi bilgiyi nereden bulacağını bilmek ya da öğrenmek, öğrenme sürecini destekliyor. Kaldı ki öğrenciler araştırma

yöntemlerine dair bilgiyi daha önce almış olsalar da çoğu zaman uygulamadıkları ya da uygulamaya ihtiyaç duymadıkları ve zaman bulamadıkları için daha önce araştırma da yapmamış oluyorlar. Alper bu durumu şöyle dile getiriyor:

“Bende bundan önce hiç böyle şey yoktu, araştırma yapayım, gideyim okuyayım. Yani yine vardı ama çok fazla yoktu. Beş günden dördünü okulda geçiyorum. Ama araştırmacı değildim. Bana verilsin bir şeyler... mesela buradaki derslerde şöyle oluyordu. Evet arkadaşlar bu hafta bu akıma bakacağız. Bu sanatçılara bakacağız. Bu akımla uğraşan sanatçılara bakacağız. Böyle bir saatlik bir bilgi süreci oluyordu. Ama orada herhangi bir şey olmadı böyle, genelde ben bir şeyler konuşuyorsam eğer işle ilgili, belki bunlara bakabilirsin, belki şunlara bakabilirsin diyorlardı; bir de birkaç kitap önerip şunlara baksan diyorlar. Küçük yol gösterici şeyler (...) Akademik olarak, araştırma şeyini, kendine öğretme şeyini bana verdi. Artık bir şeyler yüklensin bana diye beklemiyorum, onları bulup çıkarmaya çalışıyorum. Üniversitenin öyle bir yer olmadığını anladım.” (Alper, MSGSÜ, Fotoğraf)

Orçun da kendi okulu ile oradaki sistemi karşılaştırarak nasıl daha iyi öğrenebildiğini, ölçme ve değerlendirme sürecinin nasıl bir eğitim yöntemine dönüşebileceğini, nasıl öğretici olabileceğini örnekliyor:

“Ödev de İTÜ’den farklı olarak benim desteklediğim bir sistem. Bir iki hafta süre veriyorlar, o süre içinde yapıp veriyorsunuz. Veremezseniz o sıfır sayılıyor. Ama eğer ödevi yanlış yaptıysanız o kötü puanı almıyorsunuz. Hoca buralarda yanlışın var şunları düzelt diye geri veriyor. Bu iki üç kere tekrarlandığı zaman artık odasına çağırıp kendisi anlatıyor. O şekilde sizin yapmanızı istiyor. Eğer hala yapamıyorsanız en son ne kadar yaptıysanız o kadar puan veriyor. Ben bütün ödevlerden her seferinde 100 alıyordum. Herkes 100 alıyordu. Biraz daha öğrenciyi cezalandırmak, ya da kötü not vermek için değil de öğretmek için yapıyorlar. Bu yüzden de finalde sunumları hazırlarken yüksek lisans dersi olduğu halde İTÜ’de çalıştığım kadar çalışmak zorunda kalmadım. Çünkü o ödevler sayesinde öğreniyorsunuz. Hocalar derste olsun, ders dışında olsun ödevleri yapmanıza yardım ediyorlar. Fark etmeden okul içinde çalıştırıyorlar sizi.” (Orçun, İTÜ, Matematik Mühendisliği)

Tüm bu anlatılardan yola çıktığımızda görülüyor ki öğrenme insan ilişkileri bağlamında gerçekleşebilir (Sayılan, 2001, s. 24) ve gerçekleşmek için de katıksız bir

iletişime (Freire, 2016), bu iletişimle inşa edilen bir kamusal alana ihtiyaç duyar (Özbek, 2004; İnal, 2004, s. 575). Gençler, öğrencinin sadece dinleyici olmadığı, derse katıldığı, sınıfta fikrini söyleyebildiği, diğer öğrencileri dinlediği, birlikte düşündüğü, araştırarak ödev hazırladığı, sunum yaptığı bir eğitim ortamında öğrenebilmelerinin mümkün olduğunu aktarıyorlar. Kendileri için ideal öğrenme ortamını, içinde kendilerini var edebilecekleri, iletişime ihtiyaç duydukları bir ortam olarak tarif ediyorlar. Günümüzde bilgiye ulaşma kanalları çok ve çeşitli olsa da öğrenciler sınıf ortamında, birlikte ve iletişim halinde öğrenmeyi önemsiyorlar. Öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme alanı olarak gördükleri derslik, bir tartışma ve iletişim platformuna dönüşen, “hocalık ideolojisinin” mümkün olduğunca ortadan kalktığı, yani bir biçimiyle kamusal alana dönüşmüş bir sınıf ortamıdır.

Diğer taraftan bu deneyimine dair dikkat çeken başka bir boyut, gençlerin kendilerine uygun öğrenme yöntemlerini, ihtiyaçlarını, kendi öğrenme biçimlerini, açık ve ayrıntılı şekilde tarif ediyor olabilmeleridir. Bunu yapabilmelerini sağlayan hiç kuşkusuz karşılaştıkları yeni deneyimin kendisinin bir “öğretmene” dönüşmesidir. Bu bize Jaques Ranciere’nin *Cahil Hoca*’da (2014) hikayesini anlattığı Josep Jacotot’un idrak ettiği, öğrenmek için öğretmenin açıklamalarına ihtiyaç olmadığı gerçeğini hatırlatır. Öğretmen Jacotot’un uyguladığı dil öğretme metodu, bilgiyi aktarmaya, açıklamaya dayalı öğretmenliğini sorgulamasının kapılarını açar. Tıpkı bunun gibi gençler de Erasmus ile içine girdikleri bu yeni öğrenme ortamında kendi öğrenme hallerinin ve ihtiyaçlarının farkına varırlar.

Diğer taraftan, öğrencilerin -yaptıkları karşılaştırmadan yola çıkarak- ihtiyaç duydukları öğrenme biçim ve yöntemlerini Avrupa’daki, Erasmusla gittikleri üniversitenin eğitim sisteminde bulduklarını ve Avrupa’daki eğitim sisteminin “ideal” olduğunu düşünmek, kabaca bir kıyasla bu sonuca varmak kolaylık olacaktır. Hele ki “Türkiye’deki eğitim sistemi kötü, Avrupa’daki iyi” gibi düz bir çıkarım yapmak maksadını aşan, bu tezin konu ve kapsamını da zorlayan bir çıkarım olur. Kaldı ki gençler Erasmus kapsamında pek çok farklı ülkede pek çok farklı üniversiteye gitmektedir; ülkelere, üniversitelere göre eğitim sistemi karşılaştırması yapılması bu açıdan da mümkün değildir. Burada asıl önemli olan gençlerin yeni bir eğitim sistemi, yeni bir öğrenme yöntemiyle karşılaştıklarında, mevcudu anlama, kendi ihtiyaçlarını tanımlayabilme, nasıl öğrendiklerini keşfedebilme şanslarının arttığını görmektir. Kendilerinin yalnızca dinleyici olmadığı, aktif katılabildikleri bir sınıf ortamında,

iletişim halinde bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyduklarını, bu unsurları taşıyan örneklerle karşılaştıklarında fark etmektedirler. Bu bakımdan anlatılarda, uygun, tercih edilen, ideal eğitim sistemi değil, kendilerini keşfettikleri, kendilerine uygun bir eğitim yaklaşımının işaretlerini aramak daha doğru görünmektedir.

5.5. Sonuç

Bu bölüm, önceki iki bölümden farklı olarak gençleri Erasmusa çeken nedenleri ele almıştır. Erasmusa gitme nedenlerinin bir bölümünü eğitimle ilgili zorlanmalar, hayal kırıklıkları oluştururken diğer bölümünü de beklenti ve hedefler oluşturur. Gençlerin Erasmusa katılmadaki beklentisi yalnızca parti yapmak, gezmek değildir. Kamuoyunda Erasmusun turistik bir program olduğu varsayımı hakim olduğundan gençlerin en önemli motivasyonunun parti yapmak olduğunu sanmak mümkün ancak bununla birlikte yanıltıcıdır da. Sanılanın aksine gençlerin Erasmusa gitme nedenlerinin büyük bölümünü “parti yapmak” oluşturmamaktadır. Pek tabii gezmek, eğlenmek de Erasmusa gitmeyi motive eden nedenlerdir ve Erasmus yapmanın doğal bir sonucudur ancak gezmek, eğlenmek yanında, yabancı dili geliştirmek, kendi ayakları üzerinde durmayı denemek, kendini geliştirmek, yeni bir öğrenme deneyimi yaşamak ve öğrenme ihtiyaçlarını keşfetmek gibi daha çok kendilerini geliştirmelerine, bir çeşit büyümelerine hizmet edecek deneyimlerin peşindedirler ve bu deneyimlerin bir öğrenme sürecine dönüşmesini önemsemektedirler.

Erasmusa gitmenin yalnızca “gezip tozma amaçlı” olarak algılanmasının, gençlerin sadece “parti yapmaya” gidiyor gözükmelerinin ve bundan duyulan gizli hoşnutsuzluğun altında hem eğitimle hem de gençlerle ilgili kimi önyargılar, gençlik tahayyülü ile ilgili kimi sorunlu yanlar yatıyor gibi durmaktadır. Sanki eğitim için gidilse sorun olmayacak da gezmeye gitmek pek makbul karşılanmamaktadır. Pekala eğitime değil, “parti yapmaya”, “gezip tozmaya” gidiyor olmanın da küçümsenecek bir yanı olmamakla birlikte buna burun kıvrılması formel eğitimin hiyerarşik olarak daha üstte görülmesi ve doğrudan bir öğretene (otorite) tarafından organize edilmemiş, kişinin kendi deneyimlerine, kendi öğrenme süreçlerine dayanan öğrenmelerin küçümsenmesiyle de ilgili gözükmektedir (Şenyuva, Göksel, 2022). Modern, kurumsallaşmış eğitim, formel eğitim biçimlerini hakim kıldığı için de diğer öğrenme biçim ve olanakları göz ardı edilmektedir. Ancak günümüzde geniş bir kesim için bilgi kanallarına ve bilgiye ulaşmak sorun olmaktan çıkmıştır. Açık üniversitelerin,

çevrimiçi ve ücretsiz derslerin, açık kütüphane kaynaklarının, veri tabanlarının olduğu bir dünyada ihtiyaç duyulan bilginin aktarılması değil, hangi bilgiye nereden, ne amaçla kullanmak üzere ulaşılabileceği, bu bilgilerin nasıl kullanılacağı, bu bilgilerle hangi soruların sorulabileceği ve hangi soruların yanıtı olarak ele alınacağıdır. Bilgi kanallarının çok ve çeşitli olduğu bir dünyada, soru sormaya, o soruların yanıtları için araştırma yapabilmeye, ulaşılan kaynaklar arasından seçim yapabilmeye, kaynakların güvenilirliğini ve bilgilerin doğruluğunu anlamaya, yorumlayabilmeye, yanıtlar üzerine düşünmeye ihtiyaç vardır. Kurumsallaşmış eğitimin, bilginin kaynağı ve sahibi olarak değil, bilgi çokluğu içinde soruları sorma ve yanıtları diyalog içinde arayabilme niteliklerini kazandırmak üzere işlev görmesi kaçınılmazdır.

Diğer taraftan Erasmusla “gezmek” amacıyla gidilmesinden duyulan gizli hoşnutsuzluk gençlikle ilgili toplumsal algı ve buna bağlı oluşan anlamlar bütünü ile doğrudan ilintilidir. Bir toplumsal kategori olarak gençliğe, özellikle ulus devletlerin kendini inşa sürecinden bu yana önemli roller atfedilmiştir. Ulus devlet tıpkı “makbul vatandaşı”, vatandaşlarının görev ve sorumluluklarını tanımladığı gibi gençlerin de görev ve sorumluluklarını tanımlamıştır. Gençler, ulus devletlerin geleceği olarak iyi yetiştirilmeli, iyi terbiye edilmelidir ve bu terbiyeye uygun şekilde davranmalıdır. Gençlik tahayyülünü oluşturan bu bakış açısı gençliği bir potansiyel olarak tanımlar, terbiyeye uygun şekilde davranmadığında da bu potansiyel kolaylıklar bir tehlikeye dönüşebilir. Gençlerin Erasmusla kendi talep, beklenti ve hayallerinin peşinden gitmesi de bir çeşit “yoldan çıkma”, tehlike olarak algılanabilmektedir. Gençlerin Erasmusla gitme nedenlerine, özellikle beklentilerine odaklanıldığında, yani gençlerin anlam dünyaları üzerinden konuya yaklaşıldığında, resim hiç de bu şekilde görülmeyecektir.

Eğitim krizi kuşağı, içinde bulunduğu krizlerden çıkabilmek için kendisine yollar bulmaya çalışmaktadır. Bu yol tatmin edici olmayan eğitimin dışında kendilerine alternatif yaratmaya çalışmak, kendilerine bir alan açmaktır. Erasmus bu alanı açan deneyimlerden biridir.

6. SONUÇ

Bu çalışma son yılların popüler öğrenci değişim programlarından biri olan Erasmus giden üniversiteli gençlerin deneyimlerini, gitme nedenlerini ve motivasyonlarını ele almakta, Erasmus gitme nedenleriyle geçmiş ve güncel eğitim deneyimlerinin, eğitimden beklentilerinin, gelecek planlarının ve beklentilerinin ilişkisini anlamaya çalışmaktadır. Buradan hareketle, Erasmus gitme neden ve motivasyonlarının günümüz üniversite gençliğine özgü yanlarını, üniversite gençliğinin sorunlarına ilişkili boyutlarını ortaya koymaktadır.

Çalışma, İstanbul'daki üniversitelerde öğrenci olup Erasmusla yurtdışındaki üniversitelere giden 29 gençle gerçekleştirilen mülakatlara dayanmaktadır. Mülakatlar gençlerin üniversiteye hazırlıklarından, üniversitedeki deneyimlerine, Erasmus deneyimlerinden, gelecekle ilgili düşünce ve beklentilerine uzanan bir hattı takip etmektedir. Üniversiteye hazırlıktan başlayarak, üniversite deneyimlerinin bütününe kapsamaya çalışan bu hat Erasmus gidişin arka plandaki nedenlerini açığa çıkarmaya yardım etmiştir.

Gençlerin anlatılarında benzerlik gösteren kategoriler bir hikaye bütünü ortaya koymaktadır. Bu hikaye bütününde belirginleşen bazı kategoriler gitmeye neden olan, iten nedenleri, bazı kategoriler ise gitmeyi motive eden, çeken nedenleri göstermektedir. Erasmus iten nedenler bir yönüyle, geçmiş, güncel eğitim deneyimlerinin yarattığı hayal kırıklığından, diğer yönüyle, diplomaların vaatlerini yerine getirmiyor oluşunun yarattığı hayal kırıklığından kaynaklıdır. Erasmus çeken nedenler ise yeni bir eğitim ve öğrenme deneyimine, kendini keşfetmeye duyulan ihtiyaç, merak, beklenti ve umutla ilişkilidir.

Bu çalışmanın temel temalarını oluşturan hayal kırıklığı ve umut/beklenti ekseninde şekillenen duyguların arka planında ise günümüz üniversite gençliğinin karşı karşıya olduğu eğitim krizi durmaktadır. Bu kriz iki boyutu ile ele alınmalıdır. Birincisi, eğitim ve özellikle yükseköğretim, 2000'ler sonrası giderek araçsallaştığı ve piyasanın hizmetine daha fazla girdiği halde, bununla tezat şekilde diplomalar istihdam vaadini yerine getirmekten uzaklaşmıştır (Dewey, 2011; Freire, 2016). Büyük emeklerle

kazanılan üniversite bittiğinde elde edilen diplomalar bir iş vaat etmemektedir. Diğer boyutu ise, neoliberal piyasa koşullarında nitelikten çok niceliğe odaklanan, proje, yayın, performans baskısı altındaki üniversitelerde eğitimin kalitesi düşmekte, içi boşalmaktadır. Ayrıca otoriter bir rejime dönüşen mevcut iktidarın baskısı, üniversitelerdeki hem eğitimi hem de sosyal hayatı özgürlüklerden uzaklaştırmıştır. Hem eğitimin niteliği hem de diplomalarının vaat ettikleri bakımından üniversite, gençliği hayal kırıklığına uğratmakta, bu kuşağın krizine dönüşmektedir.

Erasmusa gitme nedenlerinde eğitimle, özellikle üniversite eğitimi ile ilgili yaşanan hayal kırıklığı belirleyici bir rol oynamaktadır. Türkiye’de üniversiteye giriş uzun, zorlu bir yarıştır. Bu yarış gençlerin ve ailelerin birlikte fedakarlıkta bulunduğu bir hazırlık sürecini gerektirir. Üniversitenin bir yarışa döndüğü ortamda bölüm tercihleri de bundan etkilenmektedir. Gençler yorucu süreci sonlandırmak ve üniversiteye girebilmek için puanları ile istekleri arasında bir denge kurarak bölüm tercihi yapmaktadır. Üniversite sınavına hazırlık, bölüm tercihi sürecine dair anlatılar Türkiye’de üniversiteye giriş sınavının başlı başına eğitime ve üniversiteye yabancılaştırıcı bir olgu olduğunu ve ayrı çalışmalarla ele alınması gerektiğini göstermektedir ve bu açıdan dikkat çekicidir.

Diğer taraftan, üniversitenin bir yarış sonunda kazanılabiliyor olması onu gençler için bir mite dönüştürmektedir. Bu mit üniversiteye girdikten sonra zaman içinde bir hayal kırıklığına dönüşmektedir. Gençler üniversiteye geldiklerinde pek çok açıdan kendilerini tatmin etmeyen bir eğitim ortamı ile karşılaşmaktadır; eğitimi teorik ve ezbere dayalı, sınav odaklı, ders ve sınav yükünü fazla, öğrenci hoca arasındaki ilişkiyi hiyerarşik ve diyalogdan yoksun bulmaktadırlar. Bu nedenlerle gençler üniversite sınavına hazırlık sürecinde yaşadıklarına benzer bir yabancılaşmayı üniversite eğitiminde de yaşamaktadırlar. Neyi neden öğrendiklerini bilmeden, sınavdan iyi puan almaya ve dersi geçmeye odaklanan yabancılaştırıcı eğitim anlayışından şikayetçidirler. Gençler hocanın anlatıcı, kendilerinin sadece dinleyici olduğu, not tutmakla meşgul oldukları, diyaloga dayanmayan ders işleme biçimlerini, soru sorma ve araştırma yapamayı sağlamayan eğitim anlayışını verimli ve öğretici bulmamaktalar. Hoca-öğrenci iletişimini eksik, hocaları yetersiz, hocaların bilgi ve eğitim yöntemlerini ise eski buluyorlar. Öğrenciler öğrenmediklerini, ezberlediklerini, sınavdan geçmeye odaklandıklarını ve sonrasında unuttuklarını dile

getiriyorlar. Ayrıca gençlere göre, ders yükünün fazla olması da öğrenmeyi değil ezberlemeyi zorunlu kılmaktadır, çünkü öğrenmeye zamanları yoktur.

Gençlerin eğitimin içeriği ve yöntemleriyle ilgili dile getirdiği memnuniyetsizlikler özellikle 2000'ler sonrası hızla piyasalaşan ve bir sektör haline gelen yükseköğretimin Türkiye'deki durumunu tartışmak için de veri sunmaktadır. 1990'ların sonu itibariyle Türkiye'de birbiri ardına, vakıf olarak bilinen özel üniversiteler açılmış, diğer taraftan iktidarın popülist politikaları sonucu her ile bir üniversite "hediye" edilmiştir. Hem devlet hem (vakıf adı ile anılan) özel üniversite sayısı artarken buna ek olarak YÖK, üniversitelerden mevcut kontenjan sayılarının artırılmasını talep etmekte, yetersiz derslik ve imkanlara rağmen üniversiteler fazla sayıda öğrenci kabul etmek durumunda kalmaktadırlar. Özellikle yeni kurulan devlet üniversitelerinde, yetersiz kadro ile bölümler açılmakta, kadrolaşma tüm kurumlarda olduğu gibi üniversitelerde de görülmektedir. Diğer yandan iktidar açısından üniversiteler toplumsal muhalefetin önemli bir odağını oluşturduğundan buraları yönetmek, kontrol altına almak önemli hale gelmiştir. 15 Temmuz Darbe Girişimi sonrası ilan edilen OHAL ile yüzlerce akademisyenin KHK'larla işine son verilmiştir. OHAL'in üniversiteler açısından sonuçlarından biri de, 29 Ekim 2016 tarihinde üniversitelerde rektör seçimlerinin kaldırılması olmuştur. Yeni yasa ile rektörler doğrudan Cumhurbaşkanı tarafından atanmakta, kurumların kendi bünyesinden olmayan akademisyenler o kurumlara rektör olabilmektedir. Bu dönem hem üniversite çalışanları hem de öğrencileri üzerindeki iktidar baskısı artmıştır, öğrenci kulüp faaliyetleri engellenmiş, kulüpler kapatılmış, bahar şenlikleri yasaklanmış ya da iptal edilmiştir. Son dönemde cezaevlerindeki tutuklu öğrenci sayısının arttığı da bilinmektedir. Bugün cezaevlerinde çeşitli eylemleri dolayısıyla tutuklu bulunan pek çok öğrenci vardır.

Üniversitelerde akademik atama, yükseltme kriterlerinde yapılan değişiklikler, performans sistemi, üniversite çalışanlarını mevcut kadrolarını, iş güvencelerini koruyabilmek için bir yarışın içine sokmaya hizmet etmektedir. Ekonomik koşulların iyileştirilmesi yerine akademik teşvik uygulanarak performans sisteminin getirilmesi bu yarışta destekleyen diğer unsurlardan biridir. Diğer taraftan YÖK'ün yayın, proje, araştırma faaliyetlerinin artırılmasına yönelik talep ve teşvikleri, üniversitelerin eğitimden çok yayın, proje, araştırma faaliyetlerine öncelik vermesinin önünü açmıştır.

Artan öğrenci sayısı, düşen akademik nitelik, sınırlı ekonomik kaynaklar, akademi üzerindeki baskıların artması ve zaten sınırlı olan özgür eğitim ortamının giderek ortadan kalkması sonucu üniversitelerin ve eğitimin niteliği her geçen gün düşmüş ve büyük umutlarla üniversiteye gelen gençlerin karşılaştıkları üniversite (dün olduğundan daha da fazla) hayal kırıklığına dönüşmüştür. Üniversite eğitimi tamamlamak bir çeşit zorunluluğa dönüştüğünden, eğitimi terk etmek bir seçenek değildir ancak gençler memnun olmadıkları eğitimi devam ettirmekte zorlanmakta, ara vermenin yollarını aramaktadırlar. Erasmus gençlerin hayal kırıklığına dönüşen eğitime ara verebilmeleri için bir olanak sunmaktadır.

Eğitimin kendisi, içeriği, yöntemleri, niteliğiyle gençleri memnun etmediği gibi diplomaları da iyi bir işi, hatta iş bulmayı garanti etmemektedir. Eğitimle ilgili yaşanan diğer bir hayal kırıklığı da budur. Gençlerin anlatılarında Erasmus gitme nedenleri ile mezuniyete ilişkin düşünceleri, diplomanın değeri, çalışma yaşamından beklentileri ve Türkiye'nin kendilerine sunacağı istihdam olanakları ve koşulları arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. Bunlar gençleri Erasmus iten nedenlerin diğer kısmını oluşturmaktadır. Günümüz toplumunda üniversite eğitimi kişiyi bir meslek için hazırlayan, ona iş ve istihdam olanağı sağlayan bir araçtır. Modern dönemde diploma iyi ve güvenceli bir işin anahtarı olarak sunulmuş, tüm toplumsal kesimler, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra artan bir ivme ile, beyaz yakalı güvenceli işlerde çalışabilmek üzere yükseköğretime yönelmişlerdir. Ancak özellikle 1990'lar ve sonrasında, eğitim ve diplomalar istihdam vaadini yerine getiremez hale gelmiştir. Bu, güvenceli ve ayrıcalıklı işlerde çalışabilmek, ekonomik olarak yukarı doğru hareket edebilmek için umutlarını eğitime bağlayan toplumsal sınıflar açısından tam bir hayal kırıklığı anlamına gelir.

Gençlerin anlatılarında bu hayal kırıklığı dikkat çekmektedir. Eğitim istihdam için bir şart ancak garanti değildir. Mevcut iktidarın en yetkili ağızdan dile getirdiği de budur: Cumhurbaşkanı gençlere “her üniversite mezunu iş bulacak diye bir şey yok” diye seslenmektedir. Gençler kendilerini işsizliğin beklediğinin farkındadır. Zorlu ve yorucu bir süreç sonunda kazanabildikleri ve yoğun bir çalışma temposuyla mezun olabildikleri üniversitenin sağladığı diplomanın istedikleri gibi bir iş vaat etmemesi gençler için kabul edilmesi zor bir durumdur. Gençler üniversiteyi kazanabilmek ve bitirebilmek için çok fazla fedakarlık yapmakta ancak bunun ödülünü alamamaktadır. Ödülün olmadığı yerde fedakarlığa devam etmek anlamsız hale gelmektedir. Diğer

yandan, gençler, neoliberal dönemde küresel bir sorun olan diplomanın değersizliği ve genç işsizliğinin kimi boyutları ile Türkiye'ye özgü yanları olduğunu düşünmektedir. Türkiye'de diploma değil tecrübe önemlidir. İŞKUR verilerine göre işverenlerin aradığı becerilerde ilk sırada tecrübe yer almaktadır. Özel sektör işe alımlarda tecrübeyi bir kriter olarak önlerine sürerken, kamuda ise "torpil ve kayırmacılık" iş bulmalarının önündeki engellerdir. Gençler, özellikle kamuda işe alımlarda torpil ve kayırmacılık olduğuna inanıyor, kendi niteliklerine güvenseler de bu engellere takıldıkları için iş bulma şansları olmadığını düşünüyorlar. Diğer yandan gençler için iş bulmak değil, işin ne olduğu önemlidir. Gençler Türkiye'de işsiz sayısının her geçen gün arttığının ve üniversite mezunlarının da işsiz olduğunun farkında olsalar da iş konusunda seçiciler. Kendi niteliklerine, isteklerine, hayat tarzlarına uygun işlerde çalışmak istiyorlar. Bu gençlerin büyük çoğunluğu için iş bulmaktan daha önemli. Görüşülen gençlerin bu tutumu Türkiye'de NEET gençlerin her geçen yıl yükselen oranını açıklamaya da yardımcı olmaktadır.

Gençler Türkiye'de uzun yıllardır devam eden tek parti iktidarının bir baskı rejimine dönüşmesinden duydukları rahatsızlığı dile getirmektedir. Anlatılarında baskı rejiminin kent yaşamından, gündelik yaşama, üniversiteden, dersliklere kadar her alanda hissedildiğini dile getiriyorlar. Erasmus giderek Türkiye'deki gündemlerden uzaklaşmayı, gündelik hayatlarını da etkileyen baskı ortamının dışına çıkmayı istiyorlar.

Diğer yandan Erasmus gitmek çoğunlukla okulu uzatmak anlamına geliyor, gençler bazen bilinçli olarak bazen de zorunlu olarak Erasmus gittiklerinde okulu uzatıyorlar. Böylece mezun olmayı da ertelemiş oluyorlar. Kendilerini Türkiye'de bekleyen gelecek konusunda umutlu olmadıklarından mezun olmayarak geleceği ertelemek iyi bir seçeneğe dönüşüyor. Erasmus, kendilerini bekleyen belirsiz geleceği ertelemek ve diğer taraftan kendilerine bir yol çizebilmek için bir araç olarak işlev görüyor. Mezuniyet sonrası yurtdışına yüksek lisans yapmak ya da çalışmak istiyorlar, bunu yapmanın yollarını araştırmak üzere hem zaman kazanmak hem de imkan yaratmak üzere Erasmusu kullanıyorlar. Erasmus yurtdışında yaşamının ve çalışmanın imkanlarını araştırdıkları bir deneme sürüşü işlevi görüyor.

Gençleri Erasmus iten nedenler günümüz üniversite gençliğinin en temel sorunlarıdır. Erasmustan beklentiler ve Erasmusun sunduğu yeni deneyimler ise çeken nedenleri oluşturmaktadır. Genel kanı, Erasmusun eğitimden çok turistik amaçlı olduğu

yönündedir. Erasmus hareketliliği ile ilgili yapılan kimi niceliksel araştırmalar Erasmusu gidişte öne çıkan motivasyonların gezmek, yeni insanlar tanımak gibi daha çok “eğitim dışı gözükken” nedenlerden olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşülen öğrencilerin gitme motivasyonlarında gezmek görmek dışında, yeni insanlar tanımak, aileden ayrı yaşamak, yabancı dili geliştirmek, yeni bir eğitim sistemi deneyimlemek başlıkları öne çıkmaktadır. Gençler doğrudan eğitimle ilgili gözükmeyen ancak kendini geliştirmek olarak tarif ettikleri motivasyonlarla Erasmusu gitmektedir.

Gezmek, yeni insanlar tanımak Erasmusu deneyiminin önemli motivasyonlarından. Türkiyeli gençler hem ekonomik sebeplerden dolayı hem de vize gibi gerekler dolayısıyla farklı ülkeleri gezmeye şansı bulamamaktadır. Gezmeyi kendilerini dünyaya açan, yeni kültürler, yeni insanlar tanıdıkları bir öğrenme süreci olarak gördüklerinden önemsemektedirler. Erasmus gençleri hem Avrupa'ya, ulaşım olanaklarının daha çeşitli olduğu coğrafyaya, taşıdığı hem de vize sorununu ortadan kaldırdığı için gezmeye fırsatı sunmaktadır. Öğrenciler ne kadar gezdiklerini ve bunun kendilerine kattıklarını büyük bir özgüven ve memnuniyetle anlatmaktadır.

Neoliberal dönem eğitim ve istihdam sorumluluğunu gençlerin ve ailelerinin omuzlarına yüklemiştir. Bu ortamda gençler kendileri için fedakarlıkta bulunan ailelerine karşı borçlu hissetmektedirler. Bu borç eğitimde başarı ve iyi bir iş sahibi olarak ödenebilir bir borçtur ancak gençler günümüz koşullarında ailelerini memnun edecek iyi bir işe kolaylıkla ulaşamayacaklarının da farkındadırlar. Diğer taraftan özellikle orta sınıf aileler için çocuklarına iyi bir gelecek kurabilmek önemlidir bu sebeple de orta sınıf ailelerin çocukları üzerinde denetim, destek ve baskıları artmaktadır. Ailelerinin kanatları altında yetişen bu kuşak kendi ayakları üzerinde durmak, aile denetiminden biraz da olsa kurtulmak, kendi başına yaşayabilmeyi test etmek üzere evden uzaklaşmak istemektedir. Erasmus gençlere bunu deneyimleme imkanı sunmaktadır.

Yabancı dili geliştirmeyi istemek gençlerin Erasmusu gitme motivasyonlarından biridir. Her ne kadar belli düzeyde yabancı dil biliyor olsalar da yazmak, konuşmak gibi kendi belirledikleri alanlarda kendilerini geliştirmek istiyorlar. Akademik hedefleri olan öğrenciler için ise Erasmus bir yabancı dili geliştirme süreci olarak kullanılmaktadır.

Gençlerin önemli bir bölümü Erasmusu yeni bir eğitim sistemi deneyimlemek üzere gitmeyi istemektedir. Genel kanının aksine gençler gezmek yanında önemli ölçüde

eğitimle daha çok da öğrenme ile ilgili motivasyonlarla Erasmusu gitmektedir. Yeni bir eğitim sistemini deneyimlemek, nasıl öğrendikleri, neyi öğrenmek istedikleri hakkında düşüncelerine hizmet eden düşünömsel bir sürece dönüştürmektedir. Gençler, sınıf ortamında, iletişim süreci içinde, araştırma ve ödevlerle öğrenebildiklerini dile getiriyorlar. Erasmus deneyimi sonrası, kendilerine uygun olduğunu düşündükleri eğitim ortamını daha özgüvenle tarif edebiliyorlar.

Gençlerin Erasmus'tan beklentileri formel eğitim içinde çoğu zaman karşılanmayan ve daha çok da formel eğitim sürecinin yoğun ve yorucu temposundan dolayı vakit bulamadıkları, kendilerini tanıma ve keşfetmeye yönelik, gündelik hayat bilgisi içinde harmanlanmış öğrenmelerdir. Erasmus sürecinde gençler eğitim almakla değil, deneyimlemek, öğrenmek, istediklerinin ne olduğunu bulmak, kendilerini keşfetmek ile ilgilenmektedirler. Gençlere kendilerini geliştirme, öğrenme meraklarının peşinden gitme imkanı veren Erasmus'un, "*educere*" anlamındaki eğitim deneyimlerine duyulan ihtiyacı gösterdiğini söylemek mümkündür.

Erasmusu gitme nedenleri, Erasmus deneyimlerinin günümüz üniversiteli gençliğinin eğitimle kurduğu ilişkinin kimi unsurlarını ve günümüz toplumundaki eğitimin durumunu tartışmak için bazı başlıklar sunmaktadır. Gençleri Erasmusu götüren nedenlerin önemli bir bölümünü üniversite eğitimiyle ilgili yaşadıkları hayal kırıklığı oluşturması tesadüf değildir. Gençler kendilerinden önceki kuşakların beyaz yakalı işlerde çalışmaya başladıklarında karşılaştıkları çalışma kültürü ve koşulları sebebiyle yaşadığı hayal kırıklığını henüz mezun olmadan yaşamaktadırlar. Bu bakımdan gençler için çalışma hayatındaki güvencesizleşme daha mezun olmadan, çalışma hayatı başlamadan gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, bugünün gençlerinin yaşadığı hayal kırıklıklarıyla baş etme yolları da önceki kuşaklara göre farklılık gösterir. Piyasanın durmaksızın talep ettiği, bir işi garanti edip etmeyeceği bile belirsiz olan nitelikleri edinmekle ve kendilerini bu amaçla geliştirmekle uğraşmak konusunda kendinden önceki kuşaklar gibi hevesli değildirler. Üniversiteyi bitirmek ve beyaz yakalı, kurumsal işlere başlamak konusunda da sabırsız değildirler. Bu, onları, 1980'ler sonrasının "*yuppi*"lerinden de (Kozanoğlu, 1993), 1990'lar sonrasındaki, sürekli ve yaşam boyu kendini eğitmesi gereken, "*kendinin girişimcisi*" (Lazarotto, 2013) gençlerden de ayırmaktadır. Diğer taraftan üniversite eğitimi almayı ya da kendilerini geliştirmeyi tamamen önemsiz de görmemektedirler. Tam aksine bugünkü eğitimin istihdam için bir işlev görmeyeceği apaçık su yüzüne çıktığı için, piyasa için değil,

kendileri için öğrenmeyi, kendilerini geliştirmeyi ve gerçekleştirebilmeyi önemser hale geldikleri söylenebilir. Hayal kırıklığına karşı geliştirdikleri tutum, kendilerini hayal kırıklığına uğratanla gerçekçi bir ilişki kurmak ve ondan bir gelecek “isteyip durmayı bırakmak” olarak tanımlanabilir.

Bu çalışmaya katılan gençler Türkiye'nin en yüksek puanlarla öğrenci alan üniversitelerinde okuyor olsalar da kapitalizmin onlara vaat eder gözüktüğü geleceği sunmayacağını görecek ve buna inanmayacak kadar gerçekçi ve bunu bildikleri halde yine de kendilerini gerçekleştirecekleri bir gelecek arayacak kadar da umutlular. Belki hayal kırıklığına uğradıkları, yetersiz buldukları, memnun olmadıkları halde üniversiteyi bırakmayı gerekli görmüyorlar, fakat beyaz yakalı işlerin peşinde koşup rekabet etmekten belli oranda uzak duracak gibi gözüküyorlar. Günümüz üniversite gençliğinin bu tutumu gelecekte yapılacak çalışmalarda daha fazla karşımıza çıkacak, gündeme gelecektir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B. (2010). Transformatif Öğrenme Kuramı: Dönüşerek ve Değişerek Öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 185-198.
- Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Y. Alp, M. Özışık, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Anadolu Ajansı. (2021, Mayıs 21). Türkiye'de yılda 60 bin öğrenci 'Erasmuslu' oluyor, Aralık 24, 2023 tarihinde, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiyede-yilda-60-bin-ogrenci-erasmuslu-oluyor/2195201#:~:text=Yilda%2060%20bin%20kişi%20AB%20ülkelerine%20eğitime%20gidiyor&text=%22Yaklaşık%2060%20bin%20insanımızı%20Oyurt,üniversite%2C%2010%20bini%20lise%20öğrencisidir> adresinden alındı.
- Anadolu Ajansı. (2019, Ekim 21) YÖK, 14 programda özel yetenek sınavının kaldırılması kararını bir yıl erteledi, Kasım 2023 tarihinde, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-14-programda-ozel-yetenek-sinavinin-kaldirilmesi-kararini-bir-yil-erteledi/1620375> adresinden alındı.
- Avrupa Komisyonu. (2023). Yıllık Rapor 2022. Kasım 29, 2023 tarihinde <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9020d5f5-8f3a-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-en> adresinden alındı.
- Avrupa Komisyonu. Erasmus+ in Türkiye in 2022 Raporu. Aralık 25, 2013 tarihinde <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/factsheets/2022/türkiye> adresinden alındı.
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(2), 193-205. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000294
- Aytemur Sağıroğlu, N. (2008). Özgürleştirici Bir Eğitim Anlayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6: s.50-61.
- Bağdatlı-Vural, N. (2011). 78 Kuşağının Toplumsal Belleği ve Tecrübesi. (Doktora Tezi) Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baker, C. (1995). *Zorunlu Eğitime Hayır* (2. Basım). (A. Sönmezay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baláž, V., Williams, A. M. (2004). "Been there, done that": International student migration and human capital transfers from the UK to Slovakia. *Population*,

Space and Place, 10 (3), 217-237. <https://doi.org/10.1002/psp.316>. Erişim tarihi: 06.12.2020.

Bali, R.N. (2002). *Tarz-ı Hayattan Life Style'a, Yeni Seçkinler, Yeni Mekânlar, Yeni Yaşamlar* (1. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.

Barnes & Noble College. (2018). Getting to know Gen Z: Exploring Middle And High Schoolers' Expectations For Higher Education. <https://www.bncollege.com/wp-content/uploads/2018/09/Gen-Z-Report.pdf>. Erişim tarihi: 10 Ocak 2024.

Bauman, Z. (1999). *Çalışma, Tüketim ve Yeni Yoksullar*. (Ü. Öktem, Çev.) İstanbul: Sarmal Yayınları.

Bauman, Z. (2012). *Küreselleşme*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2020). *Eğitim Üzerine* (1. Basım). (A.E. Pilgir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Berlant, L. (2022). Zalim İyimsizlik Üzerine. (M. Ç. Atmaca, Çev.) *Textum Dergi*, <https://textumdergi.net/zalim-iyimsizlik-uzerine/>. Erişim Tarihi: 22 Aralık 2023.

Billington, R. (2011). *Felsefeyi Yaşamak* (2. Basım). (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Birleşmiş Milletler (1989, 20 Kasım). Çocuk Hakları Bildirgesi. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>. Erişim tarihi: 15 Şubat 2024.

TANDEM (2023). *Bir Bakışta Eğitim*. 28 Kasım 2023 tarihinde <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdfbK.pdf> adresinden alındı.

Birgün Gazetesi İnternet Sitesi. (2023, Ekim 25). 10 gün içinde üçüncü: Bir üniversiteli genç daha yaşamına son verdi! <https://www.birgun.net/haber/10-gun-icinde-ucuncu-bir-universiteli-genc-daha-yasamina-son-verdi-478594> adresinden alındı.

Bok, D. (2007). *Piyasa Ortamında Üniversiteler: Yükseköğretimin Ticarileşmesi* (1. Basım). (B. Yıldırım, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bora, T. (2023). Zalim İyimsizlik. *Birikim, Haftalık*. 11 Ocak 2023, 14 Şubat 2024 tarihinde <https://birikimdergisi.com/haftalik/11226/zalim-iyimsizlik> adresinden alındı.

Bora, T. , Bora, A., Erdoğan, N. Üstün, İ. (2011). *"Boşuna mı Okuduk?" Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği* (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Bourdieu, P. (2015). *Ayrım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* (1. Baskı). (D. Fırat, G. Berkkut, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (2015). *Yeniden Üretim, Eğitim Sistemine İlişkin bir Teorinin İlkeleri* (1. Basım). (A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (2015b). *Varisler, Öğrenciler ve Kültür* (1. Basım). (L. Ünsaldı, A. Sümer, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bumin, K. (1998). *Batıda Devlet ve Çocuk* (2. Basım). İstanbul: Patika Yayınları.
- Castel, R. (2017). *Ücretli Çalışmanın Tarihçesi* (1. Baskı). (I. Ergüden, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Charle, C. Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi* (İ. Yerguz, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
- CNNTürk İnternet Sitesi, (2010, Ekim 02). *Üniversiteli İş Bulacak Diye Bir Kural Yok* <https://www.cnnturk.com/turkiye/universiteli-is-bulacak-diye-bir-kural-yok> adresinden alındı.
- Collins, R. (2019). Orta Sınıf İşlerin Sonu: Artık Kaçış Yok. Wallerstein, I. Collins, R. Mann M. Derluguian, G. Calhoun, C. (Derleyen) içinde *Kapitalizmin Geleceği Var mı?* (2. Baskı). (Bülent O. Doğan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *SETA Analiz* 131.
- Cumhuriyet Gazetesi İnternet Sitesi (2011, Şubat 3). Yükseköğretim yeniden yapılandırılıyor. Cumhuriyet Gazetesi Web Sitesi: <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/yuksekogretim-yeniden-yapilandiriliyor-218740> adresinden alındı.
- Cumhuriyet Gazetesi İnternet Sitesi (2017, Mayıs 31). Ataması yapılmayan öğretmen intihar etti, cebinden 6 lira çıktı). Cumhuriyet Gazetesi web sitesi: <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/atamasi-yapilmayan-ogretmen-intihar-etti-cebinden-6-lira-cikti-751365> adresinden alındı.
- Çalışkan, E. (2017). Erasmus Mobility in Turkey: Motivations and Expectations of Higher Education Students At METU. (Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, Ç.A. (2014). *“Öğrenci İşi” Üniversite Öğrencilerinin Gündelik Hayatı: İstanbul Örneği* (1. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve Eğitim* (4. Basım). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

- EF English Proficiency Index (2023). *The World's Largest Ranking Of Countries And Regions By English Skills* <https://www.ef.com.tr/epi/> adresinden alındı.
- Engin, A. (2014, Eylül 28). "Erasmus Pıçleri". Cumhuriyet Gazetesi Web Sitesi: <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/aydin-engin/erasmus-picleri-124409> adresinden alındı.
- Erasmus Student Network. (2020). ESN Survey 2010: E-valu-ate your Exchange Raporu <https://esn.org/ESNSurvey/2010> adresinden alındı.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm*. İstanbul: Bilim Yayıncılık.
- Ercan, F., Korkusuz Kurt, S. (2011). *Metalaşma ve İktidarın Baskısı Altındaki Üniversiteler*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Ergur, A. (2003). Üniversitenin Pazarla Bütünleşmesi Sürecinde Akademik Dünyanın Dönüşümü. *Toplum ve Bilim*, 97, s. 183-216.
- Euronews İnternet Sitesi (2019, Eylül 19). Cumhurbaşkanı Erdoğan: Her Öğrenci Üniversiteyi Bitirdiği Zaman İş Sahibi Olacak Diye Bir Şey Yok. <https://tr.euronews.com/2019/09/18/erdogan-her-ogrenci-universiteyi-bitirdigi-zaman-is-sahibi-olacak-diye-bir-sey-yok> adresinden alındı.
- European Commission (2023) Annual Report 2022, 29.11.2023 tarihinde <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9020d5f5-8f3a-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-en> adresinden alındı.
- Europeanviews (2018, Mayıs 15). Erasmus Impact Study reveals: 1 million babies born to Erasmus couples since 1987. Aralık 20, 2023 tarihinde <https://www.european-views.com/2018/04/erasmus-impact-study-reveals-1-million-babies-born-to-erasmus-couples-since-1987/> adresinden alındı.
- Evans, G. (2006). *Educational Failure and Working Class White Children in Britain*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2011). *Büyük Kapatılma*. (F. Keskin, ve I. Ergüden, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2015). *Biyopolitikanın Doğuşu* (1. Baskı). (A. Tayla, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin Pedagojisi* (13. Basım). (D. Hattatoğlu, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gazete Duvar İnternet Sitesi. (2020, Eylül 06). Gençlik Araştırması: Yüzde 76'sı yurt dışında yaşamak istiyor, her iki gençten biri mutlu değil. Gazete Duvar Web Sitesi: <https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2020/09/06/genclik-arastirmasi-yuzde-76si-yurt-disinda-yasamak-istiyor-her-iki-gencten-biri-mutlu-degil> adresinden alındı.

- Gazete Duvar İnternet Sitesi. (2022, Haziran 7). Hatay'da Aylin Arslan sokakta ölü bulundu. <https://www.gazeteduvar.com.tr/hatayda-aylin-arslan-sokakta-olu-bulundu-haber-1568151> adresinden alındı.
- Gellner, E. (1992). *Uluslar ve Ulusçuluk*. (B. Behar Ersanlı, ve G. G. Özdoğan, Çev.) İstanbul: İnsan Yayınları.
- Genç Hayat Vakfı (2011). *İstanbul Liseli Profili, Eğitim, Aile, Sosyal Çevre Medya Ve Gençlik Halleri Araştırması*.
- Grioux, A.H. (2007) *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm* (1. Basım). (B. Baysal, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gulbenkian Komisyonu. (2003). *Sosyal Bilimleri Açın*. (Ş. Tekeli, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Gümüş, A., Kurul, N., (2011). *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor?*. Eğitim Sen Yükseköğretim Bürosu, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Günay, D., Günay, A. (2016). 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 13-30.
- Habitat Derneği. (2023). *Gençliğin İyi Olma Hali Raporu 2022*. 23 Kasım 2023 tarihinde <https://habitatderneği.org/blog/gencligin-iyi-olma-hali-raporunun-besincisi-yayimlandi/> adresinden alındı.
- Hern, M. (2008). *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, (E. Çağdaş Babaoğlu Çev.) İstanbul: Kalkedon.
- Hürriyet Gazetesi İnternet Sitesi (2023, Kasım 16). Bakan Işıkhan: Gençler iş bulmakta zorluk yaşıyor. Hürriyet Gazetesi Web Sitesi: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/bakan-isikhan-gencler-is-bulmakta-zorluk-yasiyor-42362387> tarihinde alındı.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz Toplum*. (T. B. Üstün, Çev.) İstanbul: Birey Toplum Yayınları.
- İŞKUR (2019). *İşgücü Piyasası Raporları 20 Eylül 2023 tarihinde* <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/raporlar/> adresinden alındı.
- İŞKUR (2020). *İşgücü Piyasası Raporları 20 Eylül 2023 tarihinde* <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/raporlar/> adresinden alındı.
- İŞKUR (2021). *İşgücü Piyasası Raporları 20 Eylül 2023 tarihinde* <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/raporlar/> adresinden alındı.
- İŞKUR (2022). *İşgücü Piyasası Raporları 20 Eylül 2023 tarihinde* <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/raporlar/> adresinden alındı.

- Kant, I. (2013). *Eğitim Üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye 'de Milli Eğitim İdeolojisi*. (4. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaplan, Y. (2014, Eylül 27). "Erasmus Değil Orgasmus Projesi" *Yeni Şafak Gazetesi* Web Sitesi: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/yusuf-kaplan/erasmus-degil-orgasmus-projesi-56109> adresinden alındı.
- Karaosmanoğlu, Y.K. (2005). *Kiralık Konak*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya-Erdoğan, E. (2021). *Bayağı Kalabalığız*. (1. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel Pedagoji*. (1. Basım). (K. İnal, Çev.) İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- King, R., Findlay, A., Ahrens, J. (2010). International Student Mobility Literature Review: Report to HEFCE, and Co-funded by the British Council. UK National Agency for Erasmus.
- Kolektif (2011). *Bologna Süreci Sorgulanıyor, AB'nin Akademik Tahakkümünün Sosyalist Tahlil, Eleştiri ve Reddiyesi*. İstanbul: Yazılama Yayınevi.
- Kozanoğlu, H. (1993). *Yuppiler, Prensler ve Bizim Kuşak*. (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kurul Tural, N. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Lazzarato, M. (2013). Neoliberalizm İş Başında: Eşitsizlik, Güvensizlik ve Toplumsalın Yeniden Kurulumu. Politik-Ekonomik Alanın İncelenmesi İçin Temel Öğeler. (S. Yardımcı, Çev.) *skopdergi*, Sayı 4.
- Lafargue, P. (2016). *Tembellik Hakkı*. (1. Basım). (E. Sunar, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Leboul, O. (1991). *Eğitim Felsefesi*. (1. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Lenin, V.İ. (1977). *Marksizm ve Gençlik*. (İ. Kaplan, Çev.) İstanbul: Koral Yayınları.
- Lesjak, M. Juvan, E., Ineson, E.M, Yap, M.H.T., Podovšovnik Axelsson, E. (2015). "Erasmus student motivation: Why and where to go?" *Higher Education*, 70 (5), 845-865. <https://www.jstor.org/stable/43648909>. Erişim tarihi: 07. 03. 2019.
- Lüküslü, D. (2023). Çoklu Krizler Çağında Umut Bıçak Sirtında. *Milliyet Pazar*. <https://www.milliyet.com.tr/pazar/coklu-krizler-caginda-umut-bicak-sirtinda-7022911> Erişim tarihi: 04.01.2024.

- Lüküslü, D. (2013). *Türkiye 'de "Gençlik Miti" 1980 Sonrası Türkiye Gençliği*. (2. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Lüküslü, D., Yücel, H. (Der.) (2013). *Gençlik Halleri*. (1. Baskı). Ankara: Efil Yayınevi Yayınları.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*, Routledge and Kegan Paul Ltd., Londra.
- Marinescu, N. (2017). Trends In European Tourism: The Case Of Educational Tourism Inside The Erasmus Program, *Transilvania University of Braşov Bülteni*. 10 (59). 282-287.
- McLaren, P. (2003). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. S. 68-96. Darder, A. Baltodano, M. ve R. D. Torres içinde *The Critical Pedagogy Reader*. New York & London: Routledge Falmer.
- Milliyet Gazetesi İnternet Sitesi. (2009, Eylül 30). *Erdoğan: Her Üniversite Bitiren İş Bulacak Diye Kaide Yok*. Eylül 20, 2020 tarihinde <https://www.milliyet.com.tr/gundem/erdogan-her-universite-bitiren-is-bulacak-diye-bir-kaide-yok-1144860> adresinden alındı.
- Neyzi, L. (2013). Nesne ya da Özne? Türkiye'de 'Gençliğin' Paradoksu, İstanbul, H. Özkan (Derleyen) içinde *Ben Kimim? Türkiye 'de Sözlü Tarih, Kimlik ve Öznellik*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nicholas, A.J., (2020). "*Preferred Learning Methods of Generation Z*". Faculty and Staff - Articles & Papers. 74. https://digitalcommons.salve.edu/fac_staff_pub/74
- Noddings N. (2017). *Eğitim Felsefesi*. (R. Çelik, Çev.) İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özbek, M. (2004). *Kamusal Alan*. (1. Basım.). İstanbul: Hil Yayınları.
- Özbek, M. (2015). Walter Benjamin Okumak II. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 55-3. 103-131.
- Özsoy, S. (2002). Özgür Üniversite Forumu.
- Özsoy, S. (2011). Bilginin Metalaşma Süreci: "Eğitimdeki Yapısal Dönüşüm"e İlişkin Bazı Çıkarımlar. s. 94-143. F. Ercan, S. Korkusuz Kurt, S. İçinde *Metalaşma ve İktidarın Baskısı Altındaki Üniversiteler*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Phillips, A. (2018). *Kaçırdıklarımız*. (6. Basım). (S. Sıral, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

- Pearson Global Research & Insights (2018). Beyond Millennials: The Next Generation of Learners. https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners_final.pdf Erişim Tarihi: 20 Aralık 2023.
- Polanyi, K. (2000). *Büyük Dönüşüm*. (1. Baskı). (A. Buğra, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ranciere, J. (2014) *Cahil Hoca*. (1. Basım). (S. Kılıç, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji*. (1. Basım). (C. Atay, Çev.) İstanbul: Kalkedon.
- Rousseau, J.J. (2009). *Emile*. (1. Basım). (A.Yaşar, Çev.) İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Savran, S., & Tonak, E. A. (2012). Üretken Emek ve Üretken Olmayan Emek: Açıklığa Kavuşturma ve Sınıflandırma Denemesi. N. Satılğan, S. Savran, & E. A. Tonak içinde, *Kapital'in İzinde* s. 239-271. İstanbul: Yordam Kitap.
- Sayılan, F. (2001) *Yetişkin Eğitimi Bağlamında İşçi Eğitimi Üç İşçi Sendikasında Etnografik Örnek Olay İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sennett, R. (2011). *Yeni Kapitalizm Kültürü*. (A. Onocak, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sennett, R., Cobb, J. (2017). *Sınıfın Gizli Yaraları*. (1. Basım). (M.K. Coşkun, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Simmel, G. (2009). *Bireysellik ve Kültür*. (1. Basım). (T. Birkan, Çev.), İstanbul: Metis.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Sözcü* Gazetesi İnternet Sitesi (2018, 17 Nisan). Atanamayan Genç Öğretmen İntihar Etti. Web Sitesi: <https://www.sozcu.com.tr/atanamayan-genc-ogretmen-intihar-etti-wp2354802> adresinden alındı.
- Spring, J. (2014). *Özgür Eğitim*. (4. Basım). (A. Ekmekçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Standing, G. (2017). *Prekarya Bildirgesi*. (1. Baskı). (S. Çınar, ve S. Demiralp, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Standing, G. (2015). *Prekarya*. (2. Baskı). (E. Bulut, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

- Şentürk, Y. Uçarol, A. B., Ezik, A. (2022). *Türkiye’de Gençlik Araştırmaları: Temalar, Yönelimler ve Yaklaşımlar*. (1. Basım). Ankara: Heretik Yayınları.
- Şenyuva, Ö., Göksel, A. (2022). Türkiye’de Gençlik Çalışmaları ve Non-Formal Öğrenme: Avrupa Komisyonu Gençlik Projeleri Üzerinden Bir Değerlendirme, s. 53-66. Y. Şentürk, A.B. Uçarol, A. Ezik içinde *Türkiye’de Gençlik Araştırmaları: Temalar, Yönelimler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Heretik.
- T24 İnternet Gazetesi. (2014, 12 23). Erasmus'a 'cinsellik peşinde koştuhan ahlaklar projesi' diyen Kaplan'ın kızı Erasmus öğrencisiymiş! 20.12. 2023 tarihinde T24 Web sitesi: <https://t24.com.tr/haber/erasmus-cinsellik-pesinde-kosturan-ahmaklar-projesi-diyen-kaplanin-kizi-erasmus-ogrencisiymis,281441> adresinden alındı.
- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim Üzerine Düşünmek*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA).
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. (1. Basım). Ankara: İmge Yayınları.
- TRT Haber özel röportaj yayını (2023, Ekim) www.vedatisikhan.com adresinden alındı
- Tusting, K, Barton, D. (2018). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme*. (1. Basım). (A. Yıldız, A. Demirli, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Türkiye Gençlik STK’ları Platformu (2020). Türkiye’nin Gençleri Araştırması 2020, 23 Kasım 2023 tarihinde <https://tgsp.org.tr/tr/frontend/storage/documents/FTG5OhwKpwGCSI9iWZCIwUhyYPR0HHhpDaIN8hbN.pdf> adresinden alındı.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018). Ölüm İstatistikleri, TÜİK <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Olum-Istatistikleri-2018-30701#:~:text=Türkiye%27de%202018%20yılında%20ölen,%2C4%27ünü%20kadınlar%20oluşturdu>. adresinden alındı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). İstatistiklerle Gençlik 2022: Türkiye İstatistik Kurumu. 2 Aralık 2023 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu Web Sitesi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2022-49670#:~:text=Türkiye%20nüfusunun%20%15%2C2%27,949%20bin%20817%20kişi%20oldu>. adresinden alındı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). İşgücü İstatistikleri: Türkiye İstatistik Kurumu. 20 Ocak 2024 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu Web Sitesi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Haziran-2020-33790#:~:text=15%2D24%20yaş%20grubunu%20kapsayan,%38%2C1%20s eviyesinde%20gerçekleşti>. adresinden alındı.

- Türkiye Raporu. (2022). Türkiye ve Avrupa’da Genç Nüfus, 25 Aralık 2023 tarihinde <https://turkiyeraporu.com/arastirma/turkiye-ve-avrupada-genc-nufus-7832/> adresinden alındı.
- Uçarol, A. B. (2023) *Çalışma Hayatının Girdabı: 2000’lerde İstanbul’da Beyaz Yakalıların Şirket Deneyimleri*. (Doktora Tezi) Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ural, T. (2008). 1930-1939 Arasında Türkiye’de Adab-ı Muaşeret, Toplumsal Değişme ve Gündelik Hayatın Dönüşümü. (Doktora Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, L.I. (2013). Kapitalist Toplumda Eğitim: Kuram ve Gerçekliğe Genel Bir Bakış. *Praksis*, 33, 9-27.
- Üstel, F. (2008). *Makbul Vatandaşın Peşinde*. (3. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vatansever, A., Gezici Yalçın, M. (2015). “Ne Ders Olsa Veririz” Akademisyenin Vasıfsız İşçiye Dönüşümü. (1. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Williams, R. (1997). *Marxism and Literature*. Oxford University Press.
- Willis, P. (1981). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wulf, C. (2010). *Eğitim Bilimi*. (1. Basım). (A. Aksoy, H. Aras, A. Kayahan, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Wyn, J. (2011). The Sociology Of Youth. A Reflection On Its Contribution To The Field And Future Directions. *Youth Studies Australia*, 30 (3).
- Yavuzer, H., Meşeci, F. Demir, İ., Sertelin, Ç. (2005). Günümüz Üniversite Gençliğin Sorunları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, I, 79-91.
- Yeniyaşam Gazetesi İnternet Sitesi (2023, Kasım 25). KYK yurtlarında 41 günde 6’ncı intihar. <https://yeniyaşamgazetesi5.com/kyk-yurtlarında-41-günde-6-nci-intihar/> adresinden alındı.
- Yılmaz, T. (2020). *Üniversite Terki: Bir Durum Çalışması*. (Doktora Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Aydın.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire’nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*. 22. 299-313.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy (1870-2033)*. Londra: Thames and Hudson.
- Yücel, H. (2022) Türkiye’de Z Kuşağı: Toplumsal Anlamı Olmayan Bir Kurgu. *Yeni E*, 70. 100-103.

Yücel, H., Yedikardeş, U. (2021). *Kampüsten Öğrenci Toplulukları: Üniversite, Siyaset, Değerler*. Friedrich Ebert Stiftung.

Yücel, H., Yedikardeş, U. (2022, Ekim 07). Gençlik Zor Zanaat : Otoriterleşme, Yasaklar ve Eğlence Hakkı-Gençliğin Tarihsel Yolculuğu (6), *YouTube: Gençlik Zanaati*. <https://www.youtube.com/watch?v=lcbOownmCV5k>. Erişim tarihi: 15 Şubat 2024.

Yükseköğretim Kurumu (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf> Erişim Tarihi: 25 Kasım 2023.

Zırh, B.C. (2008). Erasmus Kuşağı ve Gurbet Kuşları. *Birikim*, 230-231, 143-150.

EK 1 : Görüşmecilere Ait Genel Bilgiler

İsim	Yaş	Cinsiyet	Üniversite	Bölüm	Mezun olduğu lise türü	Erasmusla Gittiği Üniversite
Alper	25	Erkek	MSGSÜ	Fotoğraf	Anadolu Lisesi	Hochule Bilden de künte Hamburg
Ayça	24	Kadın	MSGSÜ	Geleneksel Türk Sanatları	Anadolu Lisesi	Accademia Belle Arti Bologna
Ayşe	22	Kadın	İstanbul Üniv.	Sosyoloji	Açık Lise	University of Frankfurt
Ayşegül	23	Kadın	MSGSÜ	Sosyoloji	Genel Lise	University of Lodz
Banu	28	Kadın	MSGSÜ	Resim	Genel Lise	Hungarian Fine Arts University
Beril	23	Kadın	MSGSÜ	İstatistik	Anadolu Lisesi	Universidade Nova De Lisboa
Berna	23	Kadın	Aydın Üniv.	Dış Ticaret	Anadolu Lisesi	University of Lodz
Bora	28	Erkek	İTÜ	Kontrol Otomasyon Mühendisliği-YL	Anadolu Lisesi	Tampere University of Technology
Can	22	Erkek	Yıldız Teknik Üniv.	İstatistik	Genel Lise	University of Parma
Deniz	26	Erkek	MSGSÜ	Şehir ve Bölge Planlama -YL	Anadolu Lisesi	Fachhochschule Erfurt
Derya	22	Kadın	İstanbul Üniv.	Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	Anadolu Lisesi	University of Ostrava
Eda	21	Kadın	İTÜ	Endüstri Mühendisliği	Kabataş Erkek Lisesi	Waterford Insitute of Technology
Egemen	22	Erkek	İTÜ	Makine Mühendisliği	Anadolu Lisesi	Riga Technical Universiy
Ekim	23	Erkek	GSÜ	Siyaset Bilimi	St. Benoit	Paris Science Po
Erim	23	Erkek	GSÜ	Bilgisayar Mühendisliği	Anadolu Öğretmen Lisesi	Avignon Université
Esra	24	Kadın	Yeditepe Üniv.	İngilizce Öğretmenliği	Genel Lise	University of Utrech
İpek	23	Kadın	MSGSÜ	Sanat Eserleri Restorasyonu ve Konservasyonu	Meslek Lisesi	Bilboa Universitat del Pais Vasco
Kemal	23	Erkek	İstanbul Üniv.	Sosyoloji	Anadolu Lisesi	Umea University
Kerem	24	Erkek	MSGSÜ	İç Mimarlık	Güzel Sanatlar Lisesi	University of Ljubiana
Melisa	24	Kadın	İstanbul Üniv.	Sosyoloji	Anadolu Lisesi	University of Gdansk
Müge	22	Kadın	Marmara Üniv.	Almanca İşletme Enformatiği	Anadolu Lisesi	Karlsruhe Institute Technology
Narin	26	Kadın	İstanbul Üniv.	Sosyoloji	Anadolu Lisesi	University of Frankfurt
Orçun	24	Erkek	İTÜ	Matematik Mühendisliği	Anadolu Lisesi	Aarhus University
Pelin	26	Kadın	MSGSÜ	Mimarlık	Anadolu Lisesi	Hochschule Bielefeld
Pınar	24	Kadın	MSGSÜ	Mimarlık	Anadolu Öğretmen Lisesi	Universitat Politechnica Catalunya
Sahra	23	Kadın	Yeditepe Üniv.	İngilizce Öğretmenliği	Anadolu Lisesi	University of Utrech
Sarper	28	Erkek	İTÜ	İşletme-YL	Anadolu Lisesi	Technical Universiy of Munih
Selen	22	Kadın	GSÜ	Uluslararası İlişkiler	St. Pulcherie	Otonom de Barcelona
Selin	25	Kadın	MSGSÜ	Sosyoloji	Genel Lise	University of Lodz

EK 2: Görüşmecilerin Ailelerine Ait Genel Bilgiler

İsim	Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu	Annenin Mesleği	Babanın Mesleği	Ailenin yaşadığı Şehir
Alper	Üniversite	Yüksek Lisans	Emekli	Tekstil -kendi işi	Denizli
Ayça	Ortaokul terk	Lise	Ev kadını	Emekli	Antalya
Ayşe	MYO	Üniversite	Ev kadını	Emekli- ticaret ile uğraşiyor	Açık Lise
Ayşegül	İlkokul	İlkokul	İşçi	Emekli	Genel Lise
Banu	İlkokul	Okur - yazar, ilkokul terk	Garson	Kaportacı	İstanbul
Beril	Üniversite	Üniversite	Emekli	Emekli	İstanbul
Berna	Ortaokul	Lise	Ev kadını	Dış ticaret- kendi işi	İstanbul
Bora	Ortaokul	Ortaokul	Ev kadını	Emekli - şoför olarak çalışıyor	Mersin
Can	İlkokul	İlkokul	Evden siparişle yemek yapıyor	Güvenlik görevlisi	İstanbul
Deniz	MYO	MYO	Emekli	Emekli	Antalya
Derya	Lise	Lise	Ev Kadını	Emekli	Kocaeli
Eda	Üniversite	Üniversite	Emekli-özel ders veriyor	Kalite kontrol uzmanı	İstanbul
Egemen	Üniversite	Üniversite	Ev Kadını	Doktor	Kocaeli
Ekim	Doktora	Lisans	Reklamcı-Akademisyen	Reklamcı	İstanbul
Erim	Lise	Üniversite	Ev kadını	Emekli	İstanbul
Esra	Lise	Lise	Emlak Danışmanı	Emlak Danışmanı	İstanbul
İpek	Üniversite	Üniversite	Emekli	Emekli-Müteahhit	İstanbul
Kemal	Üniversite	Üniversite	Kimya firmasında çalışıyor	Emekli-emlak danışmanı	İstanbul
Kerem	MYO	MYO	Ev kadını	Kendi işi-tekstil	Balıkesir-Dubai
Melisa	Açık Lise	Lise	Ev kadını	Emekli.	İstanbul
Müge	İlkokul	Ortaokul	Ev kadını	Aşçı	İstanbul
Narin	Üniversite	İlkokul	Emekli	Emekli-kuyumcu	İstanbul
Orçun	Lise	Ortaokul	Estetisyen	Dış teknisyeni/kendi işi	İstanbul
Pelin	Lise	Üniversite	Noterde çalışıyor	Mali müşavir	İzmir
Pınar	Okur yazar	Lise	Ev kadını	Emekli-Hastanede hastabakıcı	Diyarbakır
Sahra	Lise	MYO	FETÖ soruşturması kapsamında işten uzaklaştırılmış-bilgi vermek istemedi	FETÖ soruşturması kapsamında işten uzaklaştırılmış-bilgi vermek istemedi	Ankara

Sarper	Üniversite	Üniversite	Bilgisayar Mühendisi-kendi şirketi	Bilgisayar mühendisi -kendi şirketi	İstanbul
Selen	Üniversite	Lise	Emekli	Tekstil-kendi işi	İstanbul
Selin	MYO	Doktora	Hemşire-öğretmen	Gümrük Müşaviri-öğretim görevlisi	İstanbul

EK 3: Görüşmecilerin Eğitim Deneyimleri ve Erasmus Öyküleri (Görüşmecilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır)

Alper

- Anadolu Lisesi mezunu.
- MSGSÜ Fotoğraf bölümünde 4. yılı.
- Baba yüksek lisans, anne lisans mezunu, annesi emekli, babası tekstil sektöründe kendi işiyle uğraşiyor.
- Aile Denizli’de yaşıyor.
- İkinci üniversitesi, ilk olarak 9 Eylül Üniversitesi’nde çevre mühendisliği okumuş ve kendisine uygun olmadığı için bırakmış.
- Aile bölüm değiştirip fotoğraf bölümüne geçmesine sıcak bakmamış. Bu durum, zamanla azalsa da, aile ile arasında sorun olmuş.
- Ailesine ekonomik olarak bağımlı olmaktan memnun değil.
- Erasmusla, Hochschule Bilden de Künste Hamburg’a gitti.
- Erasmusla gitme nedenleri arasında, aileden uzaklaşma isteği, farklı bir eğitim sistemi deneyimleme isteği ve Türkiye’deki baskı rejiminin hâkim olması öne çıkıyor.
- Eğitimin ezbere dayalı olduğunu düşünüyor. Üniversitenin araştırmayı ve kendine öğretmeyi öğrenme yeri olması gerektiğini dile getiriyor.
- İş bulma konusuna korkuları var, çalışma hayatının kendine göre olmadığını düşünüyor, bu sebeple yüksek lisans yapmayı ve zaman kazanmayı istiyor.
- İleride yurtdışında yaşamak istiyor.
(Alper 2019’da mezun oldu. Bir süre İstanbul’da yaşadı, 2021’den bu yana University of Fine Arts Hamburg’da heykel bölümünde yüksek lisans yapıyor.)

Ayça

- Anadolu Lisesi mezunu.
- MSGSÜ geleneksel Türk sanatları bölümünde 4. yılı.
- Baba lise mezunu, anne ortaokul terk. Baba emekli, anne ev kadını.
- Aile Antalya’da yaşıyor.
- Grafik tasarım okumak istemiş ancak kazanamamış, bölümünden memnun değil, eğitimini sınırlayıcı ve yaratıcılıktan uzak buluyor.
- Kendi okulunda farklı bölümlerden ders almaya izin verilmediği için kendini farklı alanlarda geliştiremediğini düşünüyor.
- Erasmusla Accademia Belle Arti Bologna’ya gitti.
- Erasmusla gitmeden önce seçeneklere bakmış ve İtalya’daki bir okula gidebileceği için İtalyanca öğrenmiş.
- Erasmusla farklı alanlardan dersler alabilmek, farklı bir eğitim sistemi deneyimlemek için gitmek istemiş.
- Erasmusla gitme nedenlerinde akademik gerekçeler öne çıkıyor, mevcut eğitimden memnun olmaması ve yeni bir eğitim deneyimleme, kendini geliştirme ihtiyacı öne çıkıyor.
- İleride yurtdışında yaşamak istiyor.
(Ayça Avustralya Sydney’de yaşıyor ve serbest olarak çalışıyor.)

Ayşe

- Açık lise mezunu.
- İstanbul Üniversitesi sosyoloji bölümünde 3. yılı.
- Anne ön lisans, baba üniversite mezunu.
- İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
- Erasmusla University of Frankfurt'a gitti.
- Bölümü isteyerek seçmiş ancak eğitimden çok memnun değil.
- Erasmusla gidiş amaçlarında dili geliştirmek, akademik olarak kendini geliştirmek, yeni bir eğitim sistemi görmek öne çıkıyor.
- İleride akademik kariyer yapmak istediği için Erasmusu bunun için bir kullanmak istemiş.
- Okuldan sıkılmış ve bir an önce bitsin istiyor.
- Yüksek lisans için yurtdışına gitmeyi düşünüyor.
(*Mezuniyetten sonra İngiltere'de yüksek lisansını tamamladı.*)

Ayşegül

- Genel lise mezunu.
- MSGSÜ sosyoloji bölümünde 3. yılı.
- Anne baba ilkokul mezunu. İkisi de işçi emeklisi.
- İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
- Erasmusla University of Lodz'a gitti.
- Bölümü kendi isteği ile seçmiş ancak adaptasyon sorunu yaşamış, ilk bırakmayı düşünmüştü. Yeniden sınava girmek zor geldiği için bırakmamış.
- Aldığı eğitimi teorik buluyor, uygulamaya dayalı dersler istiyor.
- Erasmusla gitme nedenlerinde yabancı dili geliştirmek, yeni bir eğitim sistemi deneyimlemek öne çıkıyor.
- Yurtdışında yüksek lisans yapmayı istiyor.

Banu

- Genel lise mezunu.
- MSGSÜ'de resim bölümünde okuyor, 7. yılı.
- Babasıyla İstanbul'da yaşıyor.
- Anne ilkokul mezunu, baba ilkokul terk. Anne garson, babası kaportacı.
- Erasmusla Hungarian Fine Arts University'ye gitti.
- Erasmusla gitme nedenlerinde yabancı dili geliştirmek, gezmek, yeni kültürler tanımak, İstanbul'dan uzaklaşmak öne çıkıyor.
- Bölüm tercihini tesadüfen yaptığını ve üniversitede iyi bir yönlendirme ile eğitim alamadığını düşünüyor.
- Gittiği okulda hocaların ilgisini, yaklaşımını sevmiş, kendi öğrenme ve çalışma biçimini anlamak için faydalı olduğunu düşünüyor.
- İleride yurtdışına gitmek zorunda kalırsa Erasmusun faydalı olacağını düşünüyor.
(*Banu Kanada Vancouver'de bir dövme stüdyosunda misafir sanatçı olarak çalışıyor.*)

Beril

- Anadolu Lisesi mezunu.
- MSGSÜ istatistik bölümünde 5. yılı.
- Anne babası üniversite mezunu, Anne muhasebeci, baba mühendis, ikisi de emekli.
- İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
- Erasmusla Universidade NOVA De Lisboa'ya gitti.
- Bölümünden memnun değil, isteyerek seçmemiş. Üniversiteye adaptasyon sorunu yaşadığını, üniversitede öğrenci adaptasyonunu sağlayan bir mekanizma olmadığını anlatıyor. Hocaların ilgisiz olduğunu, üniversitede nasıl öğrenilebileceğinin öğretilmediğini düşünüyor.
- Bölümü bırakmayı düşünmüş, öncesinde Erasmusa gitmeye karar vermiş.
- Erasmusa gitme nedenleri arasında, eğitimden memnun olmaması ve okulu bırakmayı düşünmesi, metropol kent yaşamından yorulması öne çıkıyor.
- Erasmustan dönüşte üniversiteyi bırakmaktan vazgeçmiş, bitirip yüksek lisansı yurt dışında yapmayı istiyor.
(Beril mezun olduktan sonra Migros bünyesindeki Tazedirekt markasının dijital pazarlama uzmanı olarak çalışmaya başladı.)

Berna

- Anadolu Lisesi mezunu.
- İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
- İstanbul, Aydın Üniversitesi'nde dış ticaret okuyor. Okulda 3. yılı.
- Anne ortaokul, baba lise. Anne ev kadını, babanın uluslararası ticaret şirketi var.
- Mimarlık okumayı istemiş ancak kazanamamış, aile firmasında çalışmak üzere dış ticaret bölümünü seçmiş.
- Erasmusla University of Lodz'a gitti.
- Erasmusa gitme nedenlerinde İngilizcesini geliştirmek öne çıkıyor.
- Yurtdışında bir süre yaşamayı ve çalışmayı istiyor ancak deneyim için, aile şirketine çalışmak ve ailesiyle Türkiye'de kalmak istiyor.

Bora

- Anadolu Lisesi mezunu.
- Kocaeli Üniversitesi'nde mekatronik mühendisliği okumuş, İTÜ'de kontrol ve otomasyon mühendisliği yüksek lisansından mezun oldu.
- Anne ve baba ortaokul mezunu. Babası işçi emeklisi, şoför olarak çalışmaya devam ediyor, annesi ev kadını.
- Aile Mersin'de yaşıyor.
- Erasmusla Tampere University of Technology'e gitti.
- Erasmusa gitme nedenlerinde akademik İngilizcesini ilerletmek, yeni bir eğitim sistemi deneyimlemek öne çıkıyor.
- Akademik kariyer yapmak istiyor, bu sebeple yüksek lisans yapıyor.
- Çalışma hayatına sıcak bakmıyor, yüksek lisansa başlamadan önce çalışmış, çalıştığı işte kendini geliştirmeyeceğine karar verip yüksek lisansa başlamış.

- Yurtdışında çalışmayı ve yaşamayı düşünmüyor, Türkiye’de kalmak istiyor, gerekçe olarak ailesini yalnız bırakamamayı gösteriyor. İstanbul’u seviyor.

Can

- Genel lise mezunu.
- YTÜ’de istatistik bölümünde 4. yılı.
- İstanbul’da ailesiyle yaşıyor.
- Anne baba ilkokul mezunu. Anne evden yemek yapıyor, baba güvenlik personeli.
- Erasmusla İtalya Parma Üniversitesi’ne gitti.
- Bölümü isteyerek seçmiş ancak üniversitede aldığı eğitimden memnun değil. Ezbere dayalı. Üniversite eğitiminin bilgi değil soru sormayı öğretmesi gerektiğini düşünüyor.
- Erasmusla gitme nedenlerinde gezmek, yeni insanlar tanımak, aileden ayrı yaşamak, ayakları üzerinde durmak, yabancı dili geliştirmek öne çıkıyor.
- Çalışma hayatının kendisine uygun olduğunu düşünmüyor. Türkiye’de iş bulmanın zor olduğunu, kurumsal şirketlerin kısıtlayıcı olduğunu düşünüyor.
- Mezun olmak istiyor ancak hemen çalışmaya başlamak istemiyor.
- Yurtdışında eğitim almak istiyor.
(*Can Berlin’de yaşıyor, veri analizi alanında kendi startup şirketini kurdu.*)

Deniz

- Anadolu Lisesi mezunu.
- MSGSÜ’de şehir ve bölge planlama bölümünde yüksek lisans yapıyor.
- Ailesi Antalya’da yaşıyor.
- Anne ve babası meslek yüksek okulu mezunu. İkisi de emekli.
- Erasmusla Fachhochschule Erfurt’a gitti.
- Erasmusla gitme nedenlerinde yeni bir eğitim sistemi deneyimlemek, yabancı dili geliştirmek, Türkiye’deki siyasal ortamdan uzaklaşmak öne çıkıyor.
- Türkiye’deki siyasal ortam ve baskılardan dolayı Türkiye’de yaşayamayacağını düşünüyor, yurtdışında yaşamak istiyor.

Derya

- Anadolu Lisesi mezunu.
- İstanbul Üniversitesi, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler bölümünde 4. yılı.
- Anne ve babası lise mezunu, baba SEKA’dan emekli, anne ev kadını.
- Ailesi Kocaeli’nde yaşıyor.
- Ailesi hukuk okumasını istemiş, bölümü kendisi tercih etmiş, bölümü seviyor ancak aldığı eğitimden memnun değil, teorik ve ezbere dayalı buluyor.
- Erasmusla University of Ostrava’ya gitti.
- Gittiği ülkeyi seçmesinde ucuz olması etkili olmuş.

- Erasmus'a gitme nedenlerinde gezmek, kendini özgür hissetmeyi istemek, yurtdışında yaşama hayali öne çıkıyor.
(*Derya 2019'da mezun olduktan sonra DAAD ve TEV bursu ile Bremen'e yüksek lisans için gitti, eğitimine devam ediyor.*)

Eda

- Kabataş Erkek Lisesi mezunu.
- İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
- İTÜ, Endüstri Mühendisliğinde 4. yılı.
- Anne baba üniversite mezunu. Özel sektörde çalışıyorlar.
- Erasmusla Waterford Institute of Technology'ye gitti.
- Bölümünü isteyerek seçmiş ancak üniversite eğitiminden memnun değil, ezber dayalı, eski ve yetersiz buluyor.
- Erasmus'a gitme nedenlerinde aileden ayrı kendi başına ayakları üzerinde durabilmek, kendi kararlarını verebilmek, yeni bir eğitim sistemi deneyimlemek, yabancı dilini geliştirmek öne çıkıyor.
- İleride yurtdışında yaşamayı istemiyor, ancak uluslararası şirketlerde çalışmak ve seyahat edebileceği iş istiyor.
- Türkiye'de deneyim olmadan iş bulmanın zor olduğunu düşünüyor.
(*Eda mezuniyetten sonra Hollanda Tilburg Üniversitesi'nde yüksek lisansını tamamladı. Şimdi Eindhoven'da bir firmada çalışıyor.*)

Egemen

- Anadolu Lisesi mezunu.
- İTÜ'de Makina ve Uçak Mühendisliği'nde (ÇAP-Çift Ana Dal) 4. yılı.
- Ailesi Kocaeli'nde yaşıyor.
- Anne babası üniversite mezunu, anne ev kadını, baba doktor.
- Erasmusla Riga Technical University'ye gitti.
- Bölümünden memnun ancak aldığı eğitimi ezber dayalı buluyor. Çok çalıştıklarını ama çalışmanın karşılığını alamadıklarını düşünüyor.
- Erasmus'a gitme nedenlerinde yorucu eğitim temposuna ara vermek, yeni bir eğitim deneyimlemek, hobilerine zaman ayırmak, gezmek, yurtdışında yüksek lisans olanaklarına bakmak öne çıkıyor.
- Hedefi iyi bir maaş değil, kendini gerçekleştireceği bir iş.
- İleride yurtdışında yüksek lisans yapmayı ve çalışmayı istiyor.
(*Egemen Hollanda'da University of Delft'de yüksek lisansını tamamladı, doktora programına devam ediyor ve aynı üniversitede çalışıyor.*)

Ekim

- St. Benoit mezunu.
- Galatasaray Üniversitesi'nde siyaset bilimi okudu, görüşüldüğü sırada yeni mezundu.
- Anne doktora, baba lisans mezunu. Anne baba bir medya ajansında çalışıyorlar. Anne ayrıca özel üniversitede ders veriyor.
- İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
- Erasmusla Paris Science Po'ya gitti.

- Erasmus'a gitme nedenlerinde aileden ayrı yaşama, kendi ayakları üzerinde durma, yurtdışında yaşama, Türkiye'deki baskı rejimi, metropol hayatının yoruculuğu öne çıkıyor.
- Lisansa başlamadan önce de yurtdışında eğitim almak istiyormuş ancak vazgeçmiş. Erasmusla ilk adımı attığını düşünüyor.
- Aldığı eğitimden memnun ancak baskı rejiminin eğitim ortamında da kendini hissettirdiğini düşünüyor.
(*Ekim yüksek lisansını Fransa'da yaptı. Bir süre orada çalıştı. Şimdi Türkiye'de bir danışmanlık firmasında çalışıyor.*)

Erim

- Anadolu öğretmen lisesi mezunu.
- Galatasaray Üniversitesi, bilgisayar mühendisliği bölümünde 4. yılı.
- İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
- Anne lise mezunu, baba üniversite. Anne ev kadını. Baba özel firmada çalışıyor.
- Erasmusla Avignon Université'ye gitti.
- Bölümü isteyerek seçmiş ancak eğitimden memnun değil, teorik, ezbere dayalı ve yorucu buluyor.
- Liseden beri dersane ve sınav temposundan yorulmuş bu sebepten Erasmus'a ara vermek için gitmiş.
- Erasmus'a gitme nedenlerinde ara vermek, dinlenmek, gezmek, yeni insanlar tanımak, mezuniyeti ertelemek, aileden ayrı yaşamak öne çıkıyor.
- Türkiye'de çalışma koşullarının kendisine uygun olmadığını düşünüyor. İleride kendi işini kurmak ya da serbest çalışmak istiyor. Kurumsal şirketlerde çalışmayı tercih etmiyor.
- Yüksek lisans için Avrupa'ya gitmeyi istiyor.
(*Erim, Galatasaray Üniversitesi'nde aynı alanda yüksek lisansını tamamladı. Sonrasında Montpellier Üniversitesi'nde yüksek lisans yaptı. Sorbone Üniversitesi'nde doktorasına devam ediyor.*)

Esra

- Genel lise mezunu.
- Yeditepe Üniversitesi'nde İngilizce öğretmenliğinde 4. yılı.
- İstanbul'da kız kardeşiyle yaşıyor.
- Anne lise mezunu, baba lise mezunu, emlak danışmanlığı yapıyorlar.
- Erasmusla, University of Utrecht'e gitti.
- Erasmus'a gitme nedenlerinde gezmek, yeni insanlar tanımak öne çıkıyor.
- Bölümünü ve okulu seviyor. Mezun olmayı istemiyor.
- Çalışma yaşamında mutlu olamayacağını, kendine göre iş bulamayacağını, bulacağı işlerde mutsuz olacağını düşünüyor.
(*Esra mezuniyetten sonra Yeditepe Üniversitesi'nde yüksek lisans yaptı. İstanbul'da özel bir üniversitede İngilizce öğretmenliği yapıyor.*)

İpek

- Meslek lisesi mezunu.

- MSGSÜ’de sanat eserleri restorasyonu ve konservasyonu bölümünde 4. sınıfta.
- İstanbul’da ailesiyle yaşıyor.
- Erasmusla Bilboa Universitat del Pais Vasco’ya gitti.
- Tesadüfen bu bölümü seçmiş, aldığı eğitimden memnun değil, okulu dondurmuş, yeniden başlamış. Bölümü ağır ve yorucu buluyor.
- Resimle uğraşmak istiyor, restorasyondan para kazanabilirse stüdyosunu açacak.
- Erasmusa gitme nedenlerinde eğitimden memnun olmamak, yeni insanlar tanımak, gezmek, yaşadığı ortamdan ve Türkiye’den uzaklaşmak, aileden ayrı yaşamak, özgür olmak öne çıkıyor.
- İleride yurtdışında yaşamak ve çalışmak istiyor, Erasmusu bunun için bir deneme olarak görüyor.
(İpek İstanbul’da ortak bir stüdyoda resim çalışmalarına devam ediyor.)

Kemal

- Anadolu Lisesi mezunu.
- İstanbul Üniversitesi, sosyoloji bölümünde 4. yılı.
- İstanbul’da ailesiyle yaşıyor.
- Anne baba üniversite mezunu, emekliler. Anne özel bir firmada çalışıyor, baba emlak işi yapıyor.
- Psikoloji okumak istiyormuş, puanı yetmediği için sosyolojiye girmiş.
- Bölümden memnun değil, teorik ve ezbere dayalı buluyor.
- Erasmusla Umea University’e gitti.
- Erasmusa gitme nedenlerinde eğitimden memnun olmamak, ileride ne yapacağını bilememek, farklı bir kültür görmek, gezmek, aileden ayrı kendi ayakları üzerinde durmayı istemek öne çıkıyor.
- Oradaki eğitim sisteminin aktif katılımı sağladığını, daha iyi öğrenebildiğini söylüyor.
- İleride ne yapmak istediğine Erasmusta karar vermiş.
- Yüksek lisans yapmak istiyor.
(Kemal, mezuniyetten sonra İstanbul Bilgi Üniversitesi’nde insan kaynakları yüksek lisansı yaptı. İstanbul’da, uluslararası bir insan kaynakları firmasında çalışıyor.)

Kerem

- Güzel sanatlar lisesi mezunu.
- MSGSÜ’de iç mimarlık okuyor, 6. yılı.
- Ailesi Balıkesir’de yaşıyor.
- Anne baba meslek yüksek okulu mezunu. Anne çalışmıyor, baba kendi işini yapıyor.
- Aldığı eğitimden memnun değil, yorucu, yoğun, ezbere dayalı, eski buluyor.
- Erasmusla University of Ljubljana’a gitti.
- Erasmusa gitme nedenlerinde yabancı dili geliştirmek, Türkiye’deki siyasal ortam, ileride yurtdışına çıkmak zorunda kalacak olmak, bunun için ön hazırlık yapmak öne çıkıyor.

- İş bulurken diplomanın değeri olmadığını, deneyimin daha önemli olduğunu düşünüyor.
(*Kerem 2019'dan bu yana İngiltere merkezli bir tasarım firmasının kurucu ortağı ve iç mimar olarak çalışıyor.*)

Melisa

- Anadolu Lisesi mezunu.
- İstanbul Üniversitesi sosyoloji bölümünde 3. yılı.
- İstanbul'da annesi ve kız kardeşiyle yaşıyor.
- Anne ortaokul, baba lise mezunu. Anne ev kadını, baba ile görüşmüyor, işi ile ilgili bilgi vermedi.
- Özyeğin Üniversitesi'nde psikoloji okuyorken geçişle İÜ'ye gelmiş.
- Erasmusla University of Gdansk'a gitti.
- Aldığı eğitimden memnun değil, ezbere dayalı ve teorik buluyor. Eğitimden ve eğitim ortamından, İstanbul'dan, kalabalıktan ve insanlardan sıkılmış.
- Erasmusa gitme nedenlerinde İngilizcesini geliştirmek, gezmek, farklı insanlar tanımak, memnun olmadığı eğitime ara vermek öne çıkıyor.
- Oradaki eğitimin pratiğe dayalı olmasını daha öğretici bulmuş.
- İş bulabilme konusunda karamsar, sosyoloji diploması ile ne yapabileceğini, ileride hangi alanlarda çalışabileceğini bilmiyor. Beklentisi yüksek değil.
- Yurtdışında yüksek lisans yapmak istiyor.

Müge

- Anadolu Lisesi mezunu.
- Marmara Üniveritesi Almanca İşletme Enformatiği bölümünde 4. yılı.
- İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
- Anne ilkokul, baba ortaokul mezunu. Anne ev kadını. Baba aşçı.
- Almanya, Karlsruhe Institute Technology'ye gitti.
- Aldığı eğitimden memnun değil, ezbere dayalı buluyor.
- Oradaki eğitim sistemini beğenmiş, çalışmayı ve öğrenmeyi öğrendiğini vurguluyor.
- Erasmusa gitme nedenlerinde yabancı dilini geliştirmek, gezmek, aileden ayrı yaşamak, kendi ayakları üzerinde durmak öne çıkıyor.
- İleride Almanya'da yaşamak ve çalışmak istiyor, Erasmusu bunun ilk adımı olarak görüyor.
- Türkiye'de iş bulmanın zor olduğunu ve iş alım süreçlerinin adaletli olmadığını düşünüyor.

(*Mezuniyetten sonra 2021'de Almanya, Philipps-Universität Marburg'da yüksek lisansa başladı.*)

Narin

- Anadolu Lisesi mezunu.
- İstanbul Üniversitesi sosyolojide 5. yılı.
- Öncesinde, Galatasaray Üniversitesi Fransız dili edebiyatı okumuş, ancak yarım bırakmış.

- Anne ilkokul, baba üniversite mezunu, anne ev kadını. Baba Kapalıçarşıda esnaf, kuyumculuk işleri ile uğraşiyor.
 - İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
 - Erasmusla University of Frankfurt'a gitti.
 - Aldığı eğitimden memnun değil, ezbere dayalı buluyor. Orada da dersleri çok takip etmemiş. Kafa dinlemeye gittiğini anlatıyor.
 - Erasmusla gitme nedenlerinde aileden uzaklaşmak, kendi ayakları üzerinde durmak, memnun olmadığı eğitime ara vermek öne çıkıyor.
 - İleride ne yapacağını düşünmek için Erasmusla ara vermek istemiş.
 - Yurtdışında yaşamayı ya da çalışmayı istiyor.
 - Kurumsal şirketlerde çalışmak istemiyor, özgür olacağı, kendini geliştireceği işlerde çalışmak istiyor.
- (Narin, mezuniyetten sonra çeşitli derneklerde çalıştı, İstanbul'da özel bir üniversitede ders veriyor.)*

Orçun

- Anadolu Lisesi mezunu.
- İTÜ, matematik mühendisliğinde 5. yılı.
- İstanbul'da annesiyle yaşıyor.
- Anne lise, baba ortaokul mezunu. Anne ve baba kendi işlerini yapıyor, esnaf.
- Erasmusla Aarhus University'ye gitti.
- Erasmusla gidiş nedenlerinde yurtdışında eğitim deneyimi edinmek, Türkiye'den uzaklaşmayı istemek öne çıkıyor.
- Buradaki eğitimi ezbere dayalı buluyor. Oradaki eğitimin öğrenci merkezli ve öğretmeye yönelik olduğunu bunun da kendisine daha uygun olduğunu fark etmiş.
- Kendine uygun, kendini geliştireceği işlerde çalışmak istiyor, iş hayatını kendine uygun bulmuyor. Bu sebepten akademik kariyer yapmak istiyor.
- İleride yurtdışında yüksek lisans ve doktora yapmak istiyor. Erasmusu bu açıdan bir deneme olarak görüyor.

Pelin

- Anadolu Lisesi mezunu.
- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Mimarlık Bölümü mezunu, Erasmus yapmış, şimdi Erasmus kapsamında Almanya'da staj yapıyor.
- Anne lise, baba üniversite mezunu. Anne noterde çalışıyor, baba mali müşavir.
- Erasmusla Hochschule Bielefeld'e gitti.
- Erasmusla gitme nedenlerinde yabancı dili geliştirmek, farklı bir mimarlık eğitimi yaklaşımı görmek, gezmek, Türkiye gündeminden uzaklaşmak öne çıkıyor.
- Yurtdışında yaşamak ve çalışmak istiyor. Erasmusu bunun en kolay yolu olarak görmüş.
- Erasmustan dönünce depresyona girdiğini söylüyor. Yeniden gidebilmek için yol aramış ve Erasmus stajı ile yeniden gitmiş.

(Şimdi staj yaptığı firmada kalıcı olmaya çalışıyor. Yüksek lisans yapabilmek için Almanca öğreniyor.)

Pınar

- Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu.
- MSGSÜ’de mimarlıkta 5. yılı.
- Ailesi Diyarbakır’da yaşıyor.
- Annesi okur yazar, baba lise mezunu. Anne ev kadını, baba emekli.
- Erasmusla Universitat Politecnica Catalunya’ya gitti.
- Erasmusa gitme nedenlerinde gezmek, yeni yerler görmek öne çıkıyor.
- Üniversiteden sonra kendi işini yapmak istiyor. İş bulma konusunda çok umutsuz değil ancak istediği gibi iş bulamayacağını düşünüyor. Amacı sadece para kazanmak değil, aldığı eğitime uygun bir şeyler yapabilmek.
(Dicle Üniversitesi’nde mimarlık yüksek lisansına devam ediyor.)

Sahra

- Anadolu Lisesi mezunu.
- Yeditepe Üniversitesi’nde İngilizce öğretmenliğinde 5. yılı.
- Anne lise, baba yüksek lisans mezunu. Mesleklerine ilişkin bilgi vermedi, 15 Temmuz sonrası işten atılmışlar.
- Ailesi Ankara’da yaşıyor.
- Erasmusla, University of Utrech’e gitti.
- Erasmusa gitme nedenlerinde okuldan sıkılması, ileride ne yapacağını bilememesi, boşlukta olması ve arayış için katılması öne çıkıyor.
- Okul bitince iş bulamayacağından ve bulacağı işlerin kendisine uygun olmayacağından korkuyor. Çalışmak istemiyor. Mezun arkadaşlarının mutsuz olduğunu görüyor.
- Erasmustan sonra yurtdışına çıkma hayali kurmaya başlamış, dünyanın başka bir yerinde yaşayabileceğini düşünüyor.

Sarper

- Anadolu Lisesi mezunu.
- İstanbul’da ailesiyle yaşıyor.
- İTÜ’de işletme yüksek lisansı yapıyor. Lisans Sabancı Üniversitesi İşletme.
- Bölümü kendi isteğiyle tercih etmiş, ancak yanlış tercih yaptığını düşünüyor.
- Anne ve baba bilgisayar mühendisliği yüksek lisans mezunu. Kendi şirketleri var.
- Erasmusla Technical University of Munich’e gitti.
- Erasmusa gitme nedenlerinde ailesinin baskısından kurtulmak, kendi kararlarını verebilmek, tezi bitirmek ve yurtdışında doktora kabul alabilmek öne çıkıyor.
- İstanbul’dan, kalabalıktan, kurnalsızlıktan, Türkiye’deki siyasal ortamdaki sıkılmış.
- Yurtdışında yaşamayı ve çalışmayı istiyor. Türkiye’de çalışmış ve çalışma hayatının kendine uygun olmadığını düşünüyor.

- Kendine uygun iş bulamayacağını düşünüyor.

Selen

- St. Pulcherie Lisesi mezunu.
- İstanbul'da anne ve ablası ile yaşıyor.
- Galatasaray Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler bölümünde, 3. sınıfta.
- Anne üniversite, baba lise mezunu. Anne emekli, öncesinde kendi işi varmış. Baba çalışıyor.
- Erasmusla Otonom de Barcelona'ya gitti.
- Erasmusla gitme nedenlerinde İngilizcesini geliştirmek, gezmek, aileden ayrı yaşamak, kendi ayakları üzerinde durmak öne çıkıyor.
- Aldığı eğitimden memnun olduğunu ancak ezberci bulduğunu anlatıyor. Oradaki eğitim sistemiyle daha iyi öğrenebildiğini aktarıyor. Derslerin katılımlı olmasının, ödev hazırlamanın öğreticiliğini vurguluyor.
- İş bulma korkusu yok ancak Türkiye'de torpil döndüğünü söylüyor, bu sebepten küçüklükten beri hayali olan dışişleri bakanlığında işe giremeyeceğini düşünüyor.
- Yurtdışında yaşamayı ya da çalışmayı düşünmüyor.
(*Selen Zorlu Holding'de çalışıyor.*)

Selin

- Genel lise mezunu.
- MSGSÜ, Sosyoloji bölümünde okuyor.
- İstanbul'da ailesiyle yaşıyor.
- Anne yüksek okul, baba doktora mezunu. Anne hemşire, aynı zamanda öğretmenlik yapıyor, baba mali müşavir aynı zamanda üniversitede ders veriyor.
- Okuduğu bölümden, aldığı eğitimden memnun.
- Erasmusla University of Lodz'a gitti.
- Erasmusla gitme nedenlerinde aileden uzaklaşmak, mezun olmayı ertelemek, ne yapmak istediğini anlamak için zaman yaratmak öne çıkıyor.
- Çalışma hayatının kendisine göre olmadığını düşünüyor, daha çok farklı yerler gezebileceği kısa süreli işler yapmak istiyor.

ÖZGEÇMİŞ

Lisans öğrenimini İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü'nde 2002 yılında, yüksek lisans eğitimini Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü'nde 2004 yılında tamamladı. 2002-2006 yılları arasında *Evrensel Kültür* dergisinde yazar ve editör olarak çalıştı. 2006-2023 yılları arasında MSGSÜ, Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü'nde koordinatör yardımcısı ve koordinatör olarak çalıştı. Çeşitli AB ve Erasmus projelerinde uzman, eğitmen, araştırmacı olarak yer aldı.