

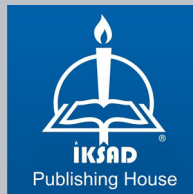


YÜKSEK ÖĞRETİMDE TÜRKİYE'NİN İMAJİ VE CAZİBE DÜZEYİ

Yrd. Doç. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV

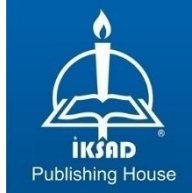
Prof. Dr. Hasan GÜL

Meerim ASANBEKOVA



YÜKSEK ÖĞRETİMDE TÜRKİYE’NİN İMAJI VE CAZİBE DÜZEYİ

Yrd. Doç. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV
Prof. Dr. Hasan GÜL
Meerim ASANBEKOVA



Copyright © 2020 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,
distributed or transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,
except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic
Development and Social
Researches Publications®
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)
TURKEY TR: +90 342 606 06 75
USA: +1 631 685 0 853
E mail: iksadyayinevi@gmail.com
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.
Iksad Publications – 2020©

ISBN: 978-625-7897-13-6
Cover Design: İbrahim KAYA
June / 2020
Ankara / Turkey
Size = 16 x 24 cm

Bu kitap, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenen KTMÜ-BAP-2018.SBE.04 kodlu ve ‘*Kırgız Öğrencilerin Uluslararası Öğrenci Hareketliliğine Katılma Eğilimleri Ve Eğitim Destinasyonu Olarak Türkiye Cumhuriyeti’nin İmajı*’ başlıklı projeden türetilmiştir.

ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada en belirgin eğilimlerden biri yüksek öğretimin uluslararasılaşmasıdır. Yüksek öğretimin uluslararasılaşmasının vazgeçilmez bileşeni ise öğrenci hareketliliğidir. Küreselleşme sonucu meydana gelen insan gücü ve sermaye hareketliliğinin liberalleşmesi ile birlikte dünyada uluslararası öğrenci hareketliliği canlanmakta ve bu pazardan önemli pay alan veya almak isteyen ülkeler konuyu her yönüyle araştırmaktadırlar.

«Kırgız Öğrencilerin Uluslararası Öğrenci Hareketliliğine Katılma Eğilimleri ve Eğitim Destinasyonu Olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin İmajı» konulu projeden türetilen bu kitanın hem Kırgızistan Cumhuriyeti, hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüksek Öğretim Kurumları ve Yüksek Öğretim Sistemini düzenleyen kurum ve kuruluşları açısından önemli ipuçları verebileceği düşünülmektedir.

Kökleri, münasebetleri ve yakınlıkları tarihin eski dönemlerine dayanan Kırgızistan ve Türkiye arasındaki ilişkilerin ve bu çerçevede, özellikle eğitim alanındaki işbirliklerinin daha da gelişmesine katkı sağlaması ümidiyle...

Prof. Dr. Hasan GÜL
Samsun, 06 Haziran 2020

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... i

İÇİNDEKİLER..... iii

KISALTMALAR VE SİMGELER.....v

GİRİŞ.....4

BİRİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ5

1.1. Genel Kavramlar ve İstatistikler7

1.2. Literatür İncelemesi31

İKİNCİ BÖLÜM

İMAJ KAVRAMI VE EĞİTİM DESTİNASYONU SEÇİMİNDE İMAJIN ROLÜ.....57

2.1. İmaj Kavramı ve İmajın Ortaya Çıkışı58

2.2. İmaj Türleri61

2.3. Ülke İmajı65

2.4. Ülke İmajının Oluşum Süreci71

2.5. Ülke İmajının Ölçümü72

2.6. Eğitim Destinasyonu Seçiminde Ülke İmajının Önemi.....82

2.7. Türkiye'nin İmajı87

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KIRGIZİSTAN'DA VE TÜRKİYE'DE YÜKSEK ÖĞRETİM SİSTEMİ93

3.1. Kırgızistan'ın Yüksek Öğretim Sisteminin Durumu93

3.2. Türkiye'nin Yüksek Öğretim Sisteminin Durumu	104
3.3. Kırgızistan ile Türkiye'nin Eğitim Alanındaki İşbirlikleri	117
3.3.1. Anlaşmalar	117
3.3.2. Eğitim Kurumları	118
3.3.3. Projeler ve Burs Programları	120
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
ALAN ARAŞTIRMASI	122
4.1. Araştırma Yöntemi	122
4.1.1. Veri Toplama Aracının Oluşturulması	122
4.1.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	124
4.1.3. Veri Toplama Süreci	124
4.1.4. Verilerin Analizi	125
4.2. Araştırma Bulguları	125
4.2.1. Tanımlayıcı Bulgular	126
4.2.2. Faktör Analizi Sonuçları	142
4.2.3. Çıkarımsal İstatistiksel Bulgular	150
SONUÇ VE ÖNERİLER	177
KAYNAKÇA	189
EKLER	207

KISALTMALAR VE SİMGELER

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AB	Avrupa Birliği
BGU	K. Karasayev Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi
BDT	Bağımsız Devletler Topluluğu
BRICS	Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney Afrika
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
DEİK	Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu
K.C.	Kırgızistan Cumhuriyeti
KGNU	Y. Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi
KGU	İ. Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesi
KGTU	İ. Razzakov Kırgız Devlet Teknik Üniversitesi
KTMÜ	Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
URAP	University Ranking by Academic Performance
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada en belirgin eğilimlerden biri eğitimin diğer bir ifadeyle yükseköğretimin uluslararasılaşmasıdır. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının vazgeçilmez bileşeni ise öğrenci hareketliliğidir. Günümüzde dünya genelinde kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı 4.6 milyon civarında olup, bu göstergenin 2020 yılına kadar 8 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (OECD, 2017). Günümüzde birçok ülke uluslararası öğrencilerin yarattığı ekonomik ve sosyal değerlerin farkına varmış ve bu değerden yararlanabilmek için yoğun bir rekabet içine girmiş durumdadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin 2023 hedefleri arasında uluslararası öğrenciler öncelikli konular içerisinde yer almaktadır. Ülkenin, uluslararası öğrenci pazarındaki payının 2012 yılında % 0,9 olduğu bilinmekte ve 2018 yılında bu oranın % 1,5'e yükseltilmesi hedeflenmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015). Türkiye İstatistik Kurumunun (2018) verilerine göre, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 206 yükseköğretim kurumunda toplam 7.198.987 öğrenci eğitim görmektedir ve bunların 108.076'sını (% 1,7) yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye'de eğitim görmektedir olan Kırgızistan vatandaşı öğrencilerin sayısının ise, 2017-2018 yılı itibarıyla 1.926 olduğu görülmektedir (T.C. İstatistik Kurumu, 2018). Kırgızistan Cumhuriyeti Türkiye'ye en çok öğrenci gönderen 20 ülke içerisinde 13. sırada yer almaktadır. Ayrıca, gelinen noktada Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kurumlarının dünya sıralamalarında ön sıralarda yer aldığı da dikkat çekmektedir (BRICS, 2018; URAP, 2018).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin getireceği faydalardan yararlanabilmek ve ülkeye yeterli sayıda yabancı uyruklu öğrenci çekebilmek için rakiplerden farklılaşan pazarlama stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için potansiyel pazar bölümlerini oluşturan ülke ve bölgelerde konuyla ilgili araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin yükseköğretim sistemi açısından Orta Asya Türk Cumhuriyetleri önemli bir pazar bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölgede yer alan Kırgızistan Cumhuriyeti, Türkiye Cumhuriyeti ile birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da somut işbirliklerini yürütmektedir. Bağımsızlığını ilan (31 Ağustos 1991) ettikten bu güne kadar Kırgızistan'da eğitim alanında ciddi değişimler olmuştur. Yabancı ülkelerle ilişkiler artmış, Bağımsız Devletler Topluluğu'na (BDT) üye ülkeler ile yaklaşık 20 kurumsal anlaşma ve BDT dışındaki ülkelerle yaklaşık 50'nin üzerinde anlaşma yapıldığı bilinmektedir (European Commission, 2012). Günümüzde 11.357 öğrenci Rusya, Türkiye, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gibi ülkelerde üniversite eğitimi görmektedir (UNESCO Institute for Statistics, 2018). Kırgızistan'dan yurt dışına eğitim amaçlı giden öğrenci sayısı bakımından Türkiye Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu'ndan sonra ikinci sırada gelmektedir.

Yukarıda belirtilen hususlar dikkate alındığında, eğitim destinasyonu olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin imajının potansiyel pazar bölümlerinden biri olarak Kırgızistan örneğinde araştırılması ve Kırgız öğrencilerin uluslararası öğrenci hareketliliğine katılma eğilimlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Literatürde, Kırgız öğrencilerin yurt

dışı eğitime ilişkin eğilimlerini ve Türkiye Cumhuriyeti'nin genel olarak imajını Kırgızistan örneğinde ele alan sınırlı sayıda ampirik çalışma bulunmaktadır (Gülcan vd., 2015; Alyılmaz vd., 2015; Gülcan vd., 2017; Maksudunov ve Asanbekova, 2017). Bu çalışma, mevcut çalışmalardan farklı olarak, Türkiye Cumhuriyeti'nin bir eğitim destinasyonu olarak imajını ve cazibe düzeyini ortaya koymayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın hem literatürdeki bu boşluğu doldurması, hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüksek Öğretim Sisteminin uluslararasılaşması adına önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, Kırgız öğrencilerin yurt dışı eğitime yönelik motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri belirlemek ve eğitim destinasyonu olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin imajını ve cazibe düzeyini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda;

- Öğrenciler arasında en çok tercih edilen bölge ve ülkelerin belirlenmesi;
- Öğrencilerin yurt dışı eğitim tercihlerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesi;
- Öğrencilerin yurt dışı eğitim tercihlerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin öğrencilerin özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilmesi;
- Öğrencilerin eğitim destinasyonu olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin imajına yönelik algılarının ortaya konulması;

- Öğrencilerin eğitim destinasyonu olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin imajına yönelik algılarının öğrencilerin özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

Bu araştırma, Kırgızistan Cumhuriyeti'nin Bişkek şehrinde üniversite eğitimi görmekte olan Kırgızistan vatandaşı öğrencilerinin yurt dışı eğitim konusundaki eğilimlerini ve eğitim destinasyonu olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin imajına yönelik algılarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, araştırma Bişkek'te bulunan, öğrenci sayısı bakımından ön sıralarda yer alan 4 devlet üniversitesinde (Y. Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi, K. Karasayev Bişkek Sosyal Bilimler Üniversitesi, İ. Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesi, İ. Razzakov Kırgız Devlet Teknik Üniversitesi) eğitim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırmaya, Kırgızistan Cumhuriyeti vatandaşı olan ve lisans programlarına kayıtlı olan öğrenciler dahil edilmiştir. Bu çerçevede öncelikle, uluslararası öğrenci hareketliliği, Kırgızistan ve Türkiye Cumhuriyetleri'nin durumu, eğitim destinasyonunun imajı yerli ve yabancı kaynaklara dayalı olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra yapılan alan araştırmasından elde edilen veriler analiz edilerek, elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ

Yükseköğretimin misyonu yalnızca bilginin nasıl kazanılacağını değil, aynı zamanda nasıl yaşanacağını öğrenme yolunda rehber niteliğindeki ilkeleri geliştirmektir. Bu bağlamda bireylerin açık ve örtük bütün potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak ve becerilerini tam anlamıyla kullanmak gibi önemli yararlarının yanısıra, sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarla ilişkili dezavantajlarının da üstesinden gelmeyi kolaylaştırmak yükseköğretim sisteminin ve kurumlarının varlık nedenini oluşturmaktadır (Dewey, 1938'den akt., Quan, Pearce ve Baranchenko, 2017: 829).

Tarihsel anlamda uluslararası eğitim Paris Üniversitesinin 13. yüzyılda Fransa dışındaki uzmanlara kapılarını açması ile başlamış ve Bologna, Lizbon Bildirgeleri ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki gelişimlerle bugünkü haline gelmiştir (Douglass ve Edelstein, 2009: 7'den akt., Levent ve Karaevli, 2013: 99). Throsby (1999: 11), uluslararası iletişim alanında ortaya çıkan yeniliklerin, hava yolu ulaşım maliyetlerinin azalmasının, yabancı öğrenciler için eğitim fırsatları yelpazesinin çeşitlenmesinin, işgücü piyasalarının küreselleşmesinin ve diğer faktörlerin giderek daha fazla öğrencinin yurtdışında eğitim almasının önünü açtığını ileri sürmektedir.

Günümüzde yükseköğrenimin kalitesi hem ulusal hem de uluslararası düzeydeki dış faktörlerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Giderek yoğunlaşan küresel ekonomi ve yaygınlaşan neoliberal ideoloji ile

uluslararası eğitim, çoğu ülke tarafından ticaret ve hizmetlerin önemli bir unsuru olarak daha fazla ilgi görmeye başlamıştır (Wen, 2018: 174). Yükseköğretimin uluslararasılaştırılmasına yönelik çalışmalar, farklı paydaşları içeren bir olgu olan öğrenci hareketliliğine büyük önem vermektedir (Quan, Pearce ve Baranchenko, 2017: 829). Yükseköğretimin paydaşları olan öğrenci, veli, şirket, devlet ve diğerlerinin yükseköğretim kurumunun performansı ile ilgili birbirinden farklı beklentileri bulunmaktadır.

Yükseköğretim kurumları, küreselleşmenin ve artan uluslararası iş tecrübesi ihtiyacının etkisiyle yurtdışında kısmen veya tamamen edinilen eğitimin ne kadar önemli hale geldiğinin farkına varmaktadır. Öğrenciler iki ya da daha fazla dil becerisine sahip olmanın yanısıra uluslararası öğrenim deneyimi ile de ilgilenmektedirler. Eğitimlerinin tamamını veya en azından bir bölümünü yabancı bir ülkede tamamlayarak, yabancı dil, kültürel etkileşim, farkındalık, değişime adaptasyon gibi yetkinliklerini geliştirerek istihdam olanaklarını artırmayı arzulamaktadırlar (Forsey, Broomhall ve Davis, 2012'den akt., Yağcı, Çetin ve Turhan, 2013: 343). Şirketler, mezunların belirli bir dizi bilgi, beceri ve iş görevlerini başarıyla yerine getirme yetenekleri ile donatılmış olmalarını beklemektedir (Lapina, Roga ve Müürsepp, 2016: 264). Giderek sertleşen ve küreselleşen rekabet ortamında işverenler öğrencilerin uluslararası tecrübe ve donanımına sahip olmalarını tercih etmektedirler. Ebeveynler, çocuklarının iyi bir iş bulma veya mezun olduktan sonra kendi işlerini kurma becerilerinin yanı sıra, öğrenci karakterlerinde de

bazı değişiklikler beklemektedirler (Lapina, Roga ve M  rsepp, 2016: 264).

Yüksek  ğrenim Kurumlarının uluslararasılaştırılması,  ğrenci hareketliliğinin başladığı kurumsal faaliyetlerin neredeyse tüm yönlerini ve çeşitli uygulama stratejilerini içermektedir. Öğrenci değişimi ve hareketliliği yeni bir fenomen olmasa da özellikle son on yılda giderek daha yaygın hale gelmiştir. 2010 yılında yurtdişında öğrenim gören  ğrenci sayısı 4.1 milyon rakamına ulaşmış diğer bir ifadeyle 1985'ten beri beş kat artış yaşanmıştır (OECD, 2012). Ayrıca, önümüzdeki yıllarda uluslararası  ğrenci sayısında artan  ğrenci beklentileri, kurumlar için finansal geri  demeler ve insan sermayesinin beklenen iyileşmesi nedeniyle üssel bir genişleme olması tahmin edilmektedir (V zquez, Mesa ve L pez, 2014: 82-83).

1.1. Genel Kavramlar ve İstatistikler

Literatürde yabancı  ğrenci kavramıyla birlikte çoğu zaman eşanamlı olarak kullanılan uluslararası  ğrenci, mobil  ğrenci, sınır ötesi  ğrenci, yatay  ğrenci gibi pekçok kavram bulunmaktadır. Bu bölümde bu kavramların bir kısmının açıklamasına ve aralarındaki temel benzerlik ve farklılıklara değinilmektedir. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD-Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği  rg t ) (2013:1) tarafından yayınlanan bir raporda “*yabancı  ğrenci*”, eğitim aldığı ülkenin vatandaşı olmayan  ğrenci olarak ifade edilmektedir. Bu tanım, konuya vatandaşlık açısından yaklaşmaktadır ve tanıma göre bir öğrencinin eğitim aldığı ülkenin vatandaşı olmasa

bile orada ikamet ediyor olması onun yabancı öğrenci statüsünde sayılmasını engellemektedir. Birçok ülke gibi Amerika Birleşik Devletleri de benzer bir yabancı öğrenci tanımı ortaya koymaktadır. Buna göre yabancı öğrenci “bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırmış ve geçici veya kalıcı oturma izni olan Amerikan vatandaşı olmayan öğrenciler” anlamına gelmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2015: 19). OECD tarafından yapılan tanımda olduğu gibi burada da öğrencinin ikamet izni olmakla birlikte eğitim görmekte olduğu ülkenin vatandaşı olmaması temel unsur olarak dikkate alınmaktadır (Demirhan, 2017: 548).

Türkiye’de uluslararası öğrencilere ilişkin yapılan ilk yasal düzenleme 1983 yılında çıkarılan “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun” ile yapılmıştır. Çıkarılan bu yasa uluslararası öğrenci kavramını, çeşitli anlaşmalar kapsamında Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler şeklinde düzenlemiştir. Ülkemizde yabancı uyruklu öğrenci 30 Nisan 1985 tarihinde çıkarılan “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik” bünyesinde ele alınmaktadır. Bu yönetmeliğe göre “her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi” *yabancı öğrenci* olarak tanımlanmaktadır (Cevher, 2016: 338; Kalkınma Bakanlığı, 2015: 18; www.yok.gov.tr, 2015). 24 Mart 2010 tarih ve 5978 sayılı “Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun”da yabancı öğrenci, “kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenler ile

uluslararası anlaşmalar çerçevesinde eğitim amacıyla Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenci” olarak tanımlanmaktadır (Demirhan, 2017: 548).

Yabancı öğrenci kavramından farklı olarak *uluslararası öğrenci* kavramı Gülnar ve Balcı'nın “Televizyon İzleme Motivasyonları ve Kültürleşme: Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında (2010: 450), vatandaşı olduğu ülke sınırları dışında bir eğitim kurumunda eğitim ve öğrenim gören öğrenci olarak tanımlanmaktadır. Kelo ve arkadaşları (2006: 210) uluslararası öğrenciyi “eğitim almak ya da başka alanlarla ilgili çalışma yürütmek üzere en az bir çalışma programı ya da belirli bir süre için ulusal bir sınırını aşmış olan öğrenciler” şeklinde ele almaktadırlar. UNESCO, OECD ve EUROSTAT kurumları tarafından yapılan bir ortak tanımda (OECD, 2013: 1) uluslararası öğrenci, “eğitim aldığı ülkede yerleşik olmayan ya da daha önceki eğitimini bir başka ülkede almış olan öğrenci” olarak ifade edilmektedir. Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (DEİK) (2013: 8) tarafından yayınlanan bir raporda uluslararası öğrenci, “yükseköğreniminin tamamını veya bir kısmını vatandaşı olduğu ülkenin dışında başka bir ülkede sürdüren” öğrencidir şeklinde tanımlanmaktadır. Uluslararası öğrenciler, eğitim sürelerinin tamamında ya da değişim öğrencisi olarak belli bir kısmında başka bir ülkede bulunan öğrencilerdir (Kalkınma Bakanlığı, 2015: 18).

Uluslararası öğrenci tanımı ülkelerin yasal, kültürel ve sosyo-ekonomik yapılarına göre farklılıklar göstermektedir, zira her ülke kendi yasal sistemini, amaçlarını, eğitim yapısını, misyonunu, vizyonunu ve

kültürel ekosistemini dikkate alarak bu kavramın içeriğini farklı şekilde doldurmaktadır. OECD uluslararası öğrenci ile yabancı öğrenci arasında bir ayırım getirmekte; uluslararası öğrenciyi, “eğitim amacıyla başka bir ülkeye giden öğrenciler” şeklinde tanımlarken, yabancı öğrenciyi ise yine “kendi ülkesi dışında eğitim gören fakat o ülkede uzun süreli ikamet iznine sahip olan kişi” şeklinde ele almaktadır. OECD’ye göre uluslararası öğrenci, vize ya da özel izinler çerçevesinde kendi ülkesi dışında bir kurumda belli bir öğrenim programına katılma hakkı verilen kişidir (Kalkınma Bakanlığı, 2015: 18). Uluslararası öğrenci kavramı OECD’nin “Eğitime Bakış 2012” başlıklı raporunda, yükseköğretim görmek amacıyla vatandaşı oldukları ülkeden bir başka ülkeye giden öğrencidir şeklinde belirtilmiştir (Bazarbayeva, www.udef.org.tr: 6). OECD (2013:1) yabancı öğrencinin vatandaşlık bağına göre tanımlandığına ve daha geniş bir kavram olduğuna vurgu yaparak uluslararası öğrencinin, yabancı öğrencinin bir alt kümesi şeklinde ele alınabileceğini açıklamıştır. Uluslararası öğrenci yabancı öğrenci tanımından daha dar bir anlama sahiptir ve odak noktası vatandaşlıktan, ikamet durumuna kaymaktadır (Demirhan, 2017: 548-549). *Mobil öğrenciler* ise belirli bir amaç veya çalışmalar bağlamında ulusal sınırları aşan öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (Teichler, Ferenc ve Wächter, 2011: 27-28).

Günümüzde uluslararası öğrenciler, özellikle genç nüfusun az olduğu ülkeler açısından önemli ve değerli bir rekabet aracı ve insan kaynağı haline gelmişlerdir. Gerek ödedikleri harçlar ve öğrenim giderleri, gerekse yaşamsal harcamaları ile öğrenim gördükleri misafir ülke

ekonomilerine önemli bir ekonomik kaynak sağlamaktadırlar (Ercan, 2012: 2). Nüfus piramidi gençler aleyhine bozulan ülkelerde nitel ve nicel anlamda işgücü açığının kapatılmasına olan katkısı yükseköğretimin uluslararasılaşmasının dolaylı ekonomik girdileri arasındadır. Uluslararası öğrenciler, aynı zamanda birer kültür taşıyıcısıdır. Artan yetkinlikleri ve talep edirliliklerine paralel olarak mezuniyetleri sonrası eğitim aldıkları ülkelerde kalarak ekonomik kalkınma ve değer yaratma faaliyetlerinin aktif bir üyesi ya da kendi ülkelerine fahri kültür elçiliği görevlerini üstlenmektedirler (Kalkınma Bakanlığı, 2015: 11).

Son 10 yılda ortaya çıkan gelişmeler ve konuya olan yoğun ilgi yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının akademik bir alana evrilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda Altbach ve Knight (2007) yükseköğretimde uluslararasılaşmayı bireylerin ve üniversiteler, enstitüler, araştırma merkezleri gibi akademik kurumların küresel akademik çevrede rekabet edebilmek amacı ile politikalar ve uygulamalar ortaya koyması şeklinde ele almaktadırlar. Söz konusu yazarlar uluslararasılaşmanın küreselleşmeden farklı olduğuna vurgu yaparak, küreselleşmeyi yükseköğretimin uluslararasılaşması için bir öncül olarak değerlendirmektedirler (Altbach ve Knight, 2007'den akt., Arkalı Olcay ve Nasır, 2016: 289).

Liraturde uluslararası öğrenci, yükseköğretimin uluslararasılaştırılması gibi kavramların yanısıra önem kazanmaya başlayan bir diğer kavram da uluslararası eğitim kavramıdır. Uluslararası eğitim kısaca, bir öğrencinin eğitimine vatandaşı olduğu ülkenin dışında bir ülkede

devam etmesi olarak tanımlanmaktadır (DEİK, 2013: 7-8). Bilgi ve bilim mantığı evrenseldir; ideal olarak, yeni bilgi arayışı hiçbir şekilde sınırlandırılmamalıdır. Bu bağlamda üniversiteler diğer örgütlerin çoğundan daha çok uluslararasıdır ve birçok bilim adamı kozmopolit görüşlere sahiptir. Bununla birlikte, yükseköğrenimin yapısı ve organizasyonu, bireysel ülkeler tarafından güçlü bir şekilde şekillendirilmiştir (Teichler, 2012: 34).

Bir diğer önemli kavram da öğrencilerin küresel hareketliliği diğer bir ifadeyle uluslararası öğrenci mobilitesidir. Uluslararası öğrencilerin hareketliliği (göçü) ilk olarak “beyin göçü” tartışmalarının bir parçası olarak, yetenekli bireylerin köken ülkelerini daha “gelişmiş” olanlar için terk etmelerinin bir başka formu olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle uzun bir süre için “beyin göçü” kavramının evrimi, uluslararası öğrenci hareketliliğini temsil etmiştir. “Beyin” kelimesi, belli becerilerin ve yetkinliklerin varlığını gösterirken, “göç”, önemli sayıda bireyden gerçekleşen tek yönlü bir hareketi içermektedir (Coşciug, 2013: 94). Literatürde, öğrencilerin ülke ya da bölgeler arasındaki hareketliliğini (göçünü) açıklamak için iki ana neden ileri sürülmüştür. Birincisi, insan sermayesi perspektifinden göç bir yatırım olarak değerlendirilir ve hareket etme kararı daha iyi iş fırsatları elde etmek veya gelecekteki beklenen geliri arttırmak için yapılmaktadır. İkincisi, göçün tüketim tercihi olarak görülmesi ile ilgili bulunmaktadır. Bu durumda, manevi sebeplerle hareket edilmektedir. Öğrenciler uzun vadede sadece yükseköğretimin getirilerine odaklanmamakta, aynı

zamanda çalışacakları bağlamı da dikkate almaktadırlar (Beine, Noël ve Ragot, 2013: 13).

Öğrencilerin küresel hareketliliği kavramı ulusal ve uluslararası kurumların dikkatini çekmekle birlikte kavram üzerinde bir belirsizlik ve çeşitlilik bulunmaktadır. Örneğin, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi, uluslararası öğrenci hareketliliğini “genç ya da yetişkinlerin resmi ve gayri resmi amaçlarla formal öğrenme ve kişisel ve mesleki gelişim için yurtdışına yönelik öğrenim süreci veya hareketliliği” şeklinde tanımlamaktadır (Wells, 2014: 20). Eğitim-öğretim amacıyla bir öğrencinin kendi ülkesinin sınırları dışına çıkması şeklinde tanımlanan uluslararası öğrenci hareketliliği, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından küreselleşmenin yeni versiyonu olarak görülmektedir (Levent ve Karaevli, 2013: 98).

Uluslararası öğrenci hareketliliği, bir öğrencinin orta öğretim sonrası eğitim programında yer alan herhangi bir akademik hareketlilik olarak tanımlanmaktadır. Bir öğrencinin vatandaşı olduğu ülkeden ayrılarak eğitim amacıyla bir başka ülkeye seyahat etmesi sonucu oluşan hareketliliğe uluslararası eğitim hareketliliği adı verilmektedir (DEİK, 2013: 9). Uluslararası eğitim hareketliliğinin farklı türleri vardır. Süresi açısından değerlendirildiğinde bir sömestreden tam eğitim programına kadar uzayabilmektedir. Dolayısıyla süresi açısından iki tür öğrenci hareketliliği bulunmaktadır. Birincisi; öğrencinin bir diploma almak amacıyla kendi ülkenin dışında bütün bir eğitim programını kapsayan eğitim görmesini içeren hareketlilik ki buna diploma veya derece hareketliliği adı verilmektedir. Diploma hareketliliği doğal olarak uzun

dönemli bir öğrenci hareketliliğidir. İkincisi ise daha kısa dönemli olup, bir programın parçası şeklinde gerçekleştirilen kredi hareketliliğidir. Kısa dönemli öğrenci hareketliliği bir aydan bir yıla kadar eğitiminin bir bölümüne kendi ülkesinin dışında bir başka ülkede devam edilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Öğrenci hareketliliği, maliyet, öğrenci desteği, programın eşzamanlılığı ve benzerliği veya her kurumdaki program içindeki konular gibi bir dizi faktöre bağlı olarak daha kısa (birkaç hafta) veya daha uzun süreli (yarım yıl veya tam yıl) olabilmektedir (Junor ve Usher, 2008: 3; Richardson ve Munday, 2013: 240; Cevher, 2016: 339). İçeriği açısından öğrenci hareketliliği yabancı dil eğitimi, yükseköğrenim, mesleki eğitim ve kariyer eğitimi gibi türlere ayrılmaktadır (DEİK, 2013: 9).

Hareketliliğin en belirgin özelliği, bir yerden başka bir yere coğrafi anlamda taşınmaktır ve bu anlamda iç ve dış hareketlilik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. “İç” veya diğer bir ifadeyle “ulusal hareketlilik”, bir ülke içinde gerçekleşirken, “dış” yani “uluslararası hareketlilik” ulusal sınırları aşmakta ve aynı zamanda “ulusötesi” olarak da isimlendirilmektedir. Uluslararası öğrencilerin akademik hareketliliği sanal (bilgisayar ve internet tabanlı, uzun mesafe) veya fiziksel (mekânsal veya coğrafi) olabilmektedir (Wells, 2014: 20).

Maringe ve Carter (2007: 463) uluslararası öğrenci hareketliliğinin karar verme sürecini “yükseköğretime girmeyi amaçlayan bir öğrencinin bir çalışma yeri ve programını seçme problemini çözdüğü, çoğu zaman bilinçli ve bazen de bilinçaltında yürüttüğü çok aşamalı ve karmaşık bir süreç” olarak tanımlamaktadırlar. Uluslararası öğrenci

hareketliliği konusunda yapılan son araştırmalar, mobil olma kararının, kısa dönemli ve anlık değerlendirmeler sonucunda değil, uzun dönemde etraflıca dūřunerek alınan kararların bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır. Carlson'un ifadesiyle “öğrenci hareketliliği, öğrencilerin yurtdışında okumayı dūřünmeye başlamadan çok önce başlayan bir süreçten kaynaklanmaktadır” (Carlson, 2013: 178'den akt: Netz ve Jaksztat, 2014: 39).

Sınır ötesi yükseköğretim olarak da isimlendirilen yükseköğretimde uluslararası hareketlilik aşağıdaki amaçlara hizmet etmektedir (OECD, 2010: 1):

- Uluslararası bilgi akışına, zımni (örtük) bilgi de dâhil olmak üzere yeni fikirlere veya teknolojilere ulaşmak,
- Yükseköğretim kurumlarının öğretim ve idari uygulamalarını uluslararası ölçütler doğrultusunda geliştirmek,
- Ev sahibi ülkenin ekonomi ve araştırma sistemi için bazı yetenekleri geçici olarak çekmek ve mümkünse elde tutmak,
- Ekonomi ve yükseköğrenim sektörü için gelir yaratmak,
- Gelişmekte olan ülkelerin kapasite geliştirmelerine yardımcı olmak.

Uluslararası öğrenci hareketliliği, öğrenim ücretleri, eğitim dili ve yükseköğretim kurumlarının kalitesi de dâhil olmak üzere yükseköğretim politikalarının birçok yönünü etkilemektedir (DeVoretz, 2006: 30). Uluslararası öğrenci kayıtlarına ilişkin politikalar, sadece yükseköğretim sisteminin eğitim planları, müfredat

ve öğretim, yönetim sistemleri gibi iç eğitim reformlarına değil, aynı zamanda daha büyük ekonomik kalkınma bağlamında hükümet-kurum ilişkileri ve kültürel ve diplomatik stratejilere de bağlı bulunmaktadır (Gribble ve Tran, 2016: 4; Wen, 2018: 175).

Uluslararası öğrenci hareketliliği programlarına katılımı özendirici çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin en önemlileri arasında, öğrencilerin finansal bağlamı, akademik personelin ilgisi, kurumsal destek, değişim kurumları arasındaki uluslararası bağlantıların kalitesi ve öğrencilerin çalıştıkları disiplinde program içeriğinin karşılaştırılabilirliği sayılabilmektedir. Öğrenci hareketliliğine artan ilgiye ve öğrencilere yönelik “uluslararasılaştırılmış” öğrenme fırsatlarına rağmen, hareketlilik programları kurumlar için aynı zamanda mali bir yük de olabilmektedir. Giden öğrencilerin seyahat maliyetlerinin yanı sıra gelen öğrencilere (öğrenci desteği, kültürel eğitim programları, özel konaklama düzenlemeleri) kurumsal ve hizmet maliyetleri, uluslararası öğrenci değişimini destekleme girişimini kurumlar için mali olarak zor bir çalışma haline getirebilmektedir (Richardson ve Munday, 2013: 241).

Ancak öğrenci hareketliliğinin ekonomik, sosyal ve kültürel kazanımları, yol açtığı maliyetlerden daha fazladır. Bu nedenle başta gelişmiş batı ekonomileri olmak üzere bütün ülkeler giderek daha fazla uluslararası öğrenciler yetiştirmeye ve mezun olduktan sonra onları elde tutmaya çalışmaktadır. Çünkü küreselleşme çağında uluslararası öğrenciler kurumlar ve ülkeler için kısa ve uzun vadeli kazanımlar sağlamaktadır. İlk etapta, birçok ülkede yükseköğretim için azalan öğrenci başına

kamu finansmanı diğer bir ifadeyle küçülen devlet destekleri ile üniversiteler ve kolejler üretilen gelirlerini çeşitlendirmek ve yurtdışı öğrenci harçlarından elde edilen geliri artırmayı hedeflemektedirler. Uzun vadede ve daha geniş sosyo-ekonomik bağlamda, gelişmiş ülkeler hızla azalan ve yaşlanan nüfuslarını desteklemek için yabancı vasıflı emeği çekmeye çalışmaktadırlar. Günümüzün küresel ekonomisi, bir ülkenin iyi eğitilmiş, yüksek vasıflı ve esnek bir işgücünün geliştirilmesinde “bilgi avantajı”nı, ekonomik refah için kritik bir varlık olarak kabul eden endüstri sonrası bilgi ekonomisi olarak nitelendirilmektedir. En gelişmiş ekonomiler, çalışma çağındaki nüfuslarda sürekli bir düşüş yaşadıklarından, yüksek vasıflı göçmen işçiler için rekabet giderek artmaktadır. Geçtiğimiz yıllarda, yüksek vasıflı mesleklerde göçmenlerin istihdamında bir artış eğiliminin olduğu görülmektedir (She ve Wotherspoon, 2013: 1).

OECD üyeleri içerisinde en düşük doğum oranlarından birine sahip olan Kanada'nın, işgücünü artırmak için nitelikli göçmen konusuna giderek daha fazla bağımlı hale gelmesi beklenmektedir ki bu nedenden dolayı Kanada'nın uluslararası öğrencilik konusuna daha fazla önem verdiği görülmektedir (Verbik ve Lasanowski, <https://core.ac.uk>: 8). Uluslararası öğrenciler Kanada ekonomisine 2014 yılında yaklaşık 11.4 Milyar USD destek vermiştir ki bu miktar Kanada'nın hizmet ihracatı toplamının % 11'ine denk gelmektedir (Kunin vd., 2016'dan akt., Özer, 2017: 178). Ticaret ve öğrenci hareketliliği arasındaki bağlantı hiçbir zaman açık bir şekilde verilemez, ancak Shields'ın çalışmasında öne çıktığı gibi, “dünya kültürü teorisine” destek veren uluslararası

örgütlere üyelik ve öğrenci akışları arasında yüksek bir korelasyon vardır. Uluslararası örgütlerde artan üyelikler küreselleşme süreçleriyle ve uluslararası öğrenci hareketliliği sayısıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir ve zaman içinde ortaya çıkan korelasyondaki değişiklikler bu ilişkinin daha da güçlendiğini göstermektedir (Shields, 2013: 625).

Uluslararası öğrenci hareketliliği konusunda ülkeler arası rekabet giderek artmaktadır. Bu hızlı artışta, uluslararası öğrenci hareketliliğinin başta öğrenci ağırlayan ve gönderen ülkelere olan faydalarının yanı sıra sürecin tüm paydaşlarına olan faydalarının etkisi bulunmaktadır (Zheng, 2014'den akt., Kethüda, 2015: 147). Hareketlilik genç nüfusun yoğun bulunduğu Çin, Hindistan, Güney Kore, Japonya gibi ülkelere giderek yaşanan ve genç nüfusun nispeten az olduğu Avrupa Birliği, Kuzey Avrupa, ABD, Kanada gibi Kuzey Amerika ülkelerine, Avustralya ve Yeni Zelanda'ya doğru gerçekleşmektedir (Çankaya, 2016: 34-35).

Uluslararası öğrenci hareketliliği, ev sahibi ülkeye sosyo-ekonomik, politik, akademik ve kültürel faydalar getirmektedir. Sosyo-politik açıdan değerlendirildiğinde uluslararası öğrenci hareketliliği yüksek vasıflı göçmenlerin geldiği önemli bir kanaldır. Uluslararası bir deneyimden geçen öğrenciler, yaptıkları çalışmalardan sonra genellikle ev sahibi ülkede kalmakta, bu da ülkenin büyümesini artıran yüksek nitelikli işçilerin kazanılmasına katkıda bulunmaktadır (Santos, Rita ve Guerreiro, 2018: 1-2). Ayrıca söz konusu öğrencilerin genellikle ev sahibi ülkelere uyum potansiyellerinin yüksek olması bu kanalı daha da cazip kılmaktadır (Kahanec ve Králiková, 2011: 2). Uluslararası

öğrenci hareketliliğinin en önemli nedenleri olarak kendi ülkende edinemeyeceğin bilgi ve becerileri edinmek, eğitimin kalitesi, çok kültürlülük, iklim koşulları, güvenlik, iki ülke arasındaki dostluk ilişkileri, eğitim maliyetlerinin düşüklüğü ve vize politikaları gibi unsurlar gösterilmektedir (Kahanec ve Králíková, 2011: 5).

Günümüzde uluslararası öğrenci hareketliliği, öğrenim ücretleri ve harçları, yaşam giderleri gibi çeşitli gelir yaratıcı kalemleriyle bir ihracat bileşeni olarak görülmektedir. Eğitim süresi boyunca öğrencinin ev sahibi ülkede yaşamını sürdürmek amacıyla katlanmak zorunda olduğu yeme-içme, konaklama gibi giderlerinin tamamı ev sahibi ülke ekonomisine önemli bir miktarda sıcak paranın girmesine yol açmaktadır. Ayrıca uluslararası öğrenciler gerçekleştirdikleri bilimsel faaliyetlerle ev sahibi ülkenin akademik ve bilimsel altyapısına da katkı sağlamaktadırlar. Yine gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası projeler vasıtasıyla üniversiteler önemli finansal kaynaklara ulaşabilmektedirler. Bu projelerin çıktısı olan yayın ve patentler üniversitelerin itibar ve sıralamalarını yükseltmektedir. Dolayısıyla uluslararası öğrenci hareketliliğinin çarpan etkisiyle ev sahibi ülkenin ve üniversitelerinin eğitim ve araştırma kalitesini artırdığını ileri sürmek mümkündür (Kethüda, 2015: 147). Birden fazla akademik ortamda eğitim gören öğrenciler; kişisel gelişimlerini güçlendirmek, akademik fırsatlarını veya kariyer olasılıklarını arttırmak gibi yararlar elde etmektedirler. Mobil öğrenciler, çeşitlendirilmiş bir eğitimin onlara daha fazla güven, olgunluk, dil yetkinliği ve akademik yetenek sağladığını düşünmektedirler. Farklı kültürel çevrelerde bulunma ve

kültürel farkındalık da önemli olarak algılanmaktadır (Junor ve Usher, 2008: 3).

Daha önce de ifade edildiği üzere uluslararası öğrenci hareketliliği sadece ev sahibi ülkeye değil, sürecin tüm paydaşlarına önemli katkılar sağlamaktadır. Genellikle öğrenci gönderen diğer bir ifadeyle misafir ülkeler, ev sahibi ülkeden bilgi birikimi ve teknoloji transfer edilebilme, ticari iş birliklerini ve ilişkilerini geliştirebilme gibi imkânlar elde edebilmektedirler. Bu bağlamda Türkiye son yıllarda gerek üniversitelerin tanıtımına ayırdığı fonları artırarak gerekse uluslararası öğrencileri Türkiye'ye çekecek teşvik paketlerini içeren politika ve vizyonunu uygulamaya koyarak uluslararası öğrenci pazarındaki payını artırma çabasıdadır (Kethüda, 2015: 147).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) veya Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kuruluşların yanısıra ulusal istatistik kurumları uluslararası öğrenci hareketliliğini öğrenci akış sayılarıyla ele alma eğilimindedirler. Ancak söz konusu ulusal ve uluslararası kurumların verilerinde ciddi ölçüm problemleri ile karmaşıklıklar yaşanabilmektedir (Wells, 2014: 20). Gelen ve giden uluslararası öğrenci akışlarının kademeli olarak toplanmasıyla bulunan uluslararası öğrenci hareketliliği neredeyse tüm yükseköğretim sistemlerinde gittikçe genişlemiştir, bununla birlikte uluslararası öğrenci hareketliliği “bir buzdağının sadece görünen bir ucudur ve önemli kısmı yüzeyin altındadır” (Chen, 2004). Uluslararası öğrenci hareketliliğinin doğası ve sonucu ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. Örneğin, ABD,

dünya çapında aktarılabılır becerilerini öğrenmeyi bekleyen öğrencileri cezbetme eğiliminde iken, yurtdışına ağırlıklı olarak kültür öğrenimi için öğrencilerini göndermektedir (Wen, 2018: 174-175). Yükseköğretim alanında gerçekleşen öğrenci hareketliliği, ülkelerin eğitim ile ilgili vizyon ve stratejilerini gözden geçirmeye zorlamaktadır. Ülkeler başta yükseköğretim olmak üzere eğitim ile ilgili her türlü politika, karar ve uygulamalarının kalitelerini, standartlarını, itibarlarını, bilimsel araştırma ve yayın sayılarını rekabet halinde olduğu ülkelerle karşılaştırarak geliştirmek durumundadırlar. Zira OECD verilerine göre 2000 yılında bu sayı yaklaşık 2,1 milyon olan uluslararası öğrenci sayısı 2013 yılında 4.2 milyon kişiye ulaşmıştır (Çankaya, 2016: 34-35).

Yükseköğretimde öğrenci hareketliliği, 1976'dan bu yana Ortak Araştırma Programları aracılığıyla Avrupa Birliği (AB) tarafından desteklenmiştir. 1981 ile 1986 arasında bir öğrenci değişim programından sonra, Erasmus Programı 1987'de başlatılmıştır. 1995'te Socrates programı yürürlüğe girmiş ve AB'nin Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın bir parçası haline gelmiştir (Rodrigues, 2012: 3).

Uluslararası öğrenci ve hareketliliği ile ilgili veriler incelendiğinde mobil öğrenci sayısının son yıllarda önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Yabancı bir ülkede yükseköğretim programlarına kayıtlı öğrenci sayısı, OECD'ye göre 1975 yılında 0.8 milyondan 2009'da 3.7 milyona yükselmiştir (OECD, 2011). Kısa vadeli hareketlilik rakamları da oldukça etkileyicidir ki, Avrupa Erasmus programına katılım, 2000 yılından beri her yıl ortalama % 5,4 oranında artış göstermiş ve

programa başlangıcından bu yana 2 milyondan fazla öğrenci katılmıştır (Rodrigues, 2012: 2).

ABD halen dünyanın uluslararası öğrenciler açısından önemli bir cazibe ve çekim merkezi olma özelliğini korumaktadır. Tablo 1.1. incelendiğinde ABD'nin 2015 yılında 907.251 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yaptığı görülmektedir.

Tablo 1.1. Çeşitli Ülkelerin Uluslararası Öğrenci Sayıları

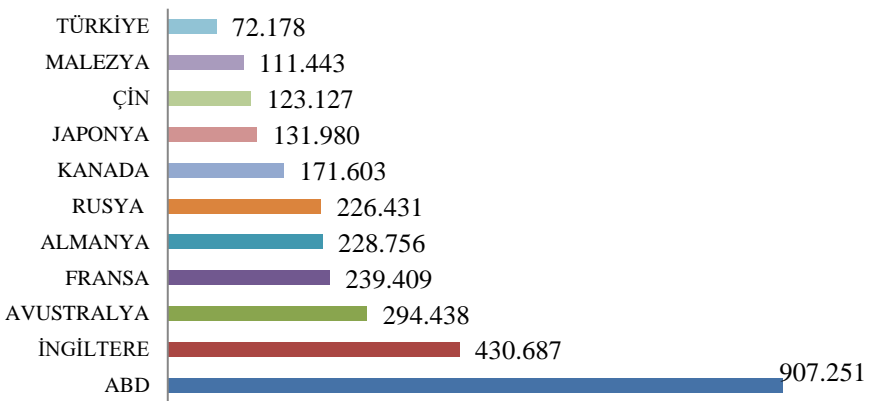
Ülkeler	2000	2005	2010	2015	2016
ABD	475.169	590.158	684.807	907.251	--
Almanya	--	--	--	228.756	--
Arjantin	3.255	--	--	--	--
Avustralya	105.764	177.034	271.231	294.438	335.512
Avusturya	30.382	--	68.619	67.691	70.483
Azerbaycan	--	--	5.726	4.189	4.170
Belçika	38.799	21.054	36.126	56.453	--
Brezilya	--	--	14.738	19.855	--
İngiltere	222.936	318.399	389.958	430.687	--
Çekya	5.468	18.522	34.992	41.715	--
Çin	--	--	71.673	123.127	137.527
Endonezya	--	2.026	6.437	--	--
Hindistan	6.988	11.309	--	41.993	44.766
Hollanda	14.012	26.387	27.968	86.189	89.920
İspanya	40.689	17.675	56.018	--	53.409
İsviçre	26.003	36.792	38.195	50.591	51.911
İtalya	24.929	44.921	69.905	90.419	--
Japonya	59.691	125.917	141.599	131.980	--
Kanada	36.450	69.126	106.284	171.603	189.573
Kazakistan	8.258	9.153	11.974	9.977	12.533
Kırgızistan	--	23.565	16.425	12.723	14.984
Küba	6.169	14.414	30.234	--	--
Malezya	--	--	--	111.443	124.133
Özbekistan	--	--	433	762	724
Rusya	41.210	90.450	--	226.431	243.752
Tacikistan	4.750	1.001	3.380	1.866	1.562
Türkiye	17.654	18.166	25.838	72.178	--
Türkmenistan	--	--	--	--	--
Yeni Zelanda	8.210	40.774	37.878	57.091	53.854

Kaynak: UIS (UNESCO Institute for Statistics) 30.08.2018

Şüphesiz bu durum ABD’de bulunan yükseköğretim kurumlarının gerek mali gerekse eğitim kalitesi açısından ne kadar güçlü olduklarının bir göstergesidir. 2016 yılı verilerine göre uluslararası öğrenci sayılarının Avustralya’da 335.512; Çin’de 137.527; Kanada’da 189.573; Rusya’da ise 243.752 olduğu anlaşılmaktadır.

En büyük uluslararası öğrenci gönderici ülkesi Çin hızla kendini değiştirmiş ve uluslararası öğrenci "alıcısı" haline gelmiştir. UNESCO ve OECD (2015) tarafından yayınlanan küresel istatistiklere göre, Çin 2013 yılında dünyadaki uluslararası öğrenciler için dokuzuncu en büyük ev sahibi konumuna gelmiştir (Wen, 2018: 174).

Grafik 1.1.’de görüldüğü üzere en fazla uluslararası öğrenciye sahip ilk on ülke sırasıyla; ABD 907.251; Birleşik Krallık ve Kuzey İrlanda (İngiltere) 430.687; Avustralya 294.438; Fransa 239.409; Almanya 228.756; Rusya Federasyonu 226.431; Kanada 171.603; Japonya 131.980; Çin 123.127 ve Malezya 111.443 olarak sıralanmaktadır.



Grafik 1.1. En Fazla Uluslararası Öğrenciye Sahip İlk 10 Ülke
Kaynak: <http://uis.unesco.org/indicator/edu-mobility-out-out>, 03.09.2018

OECD verilerine göre uluslararası öğrenci sayısı, 2000-2012 yıllarını kapsayan dönemde % 115 artış göstermek suretiyle 2.1 milyondan 4.5 milyona yükselmiştir. Artış hızının bu şekilde devam etmesi durumunda söz konusu rakamın 2020 yılında 8 milyona çıkacağı tahmin edilmektedir (OECD, 2014: 344).

Uluslararası öğrenciler en çok Avrupa ve Kuzey Amerika'yı tercih etmekle birlikte, son yıllarda Latin Amerika ve Karayipler, Okyanusya ve Asya da tercih noktasında en hızlı gelişen bölgeler arasında yer almıştır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin daha çok İngilizce konuşulan ülkeleri ve bölgeleri tercih ettikleri görülmektedir. Avustralya, Kanada ve özellikle Yeni Zelanda gibi İngilizcenin hakim olduğu ülke ve bölgelerde son yıllarda uluslararası öğrenci sayısında meydana gelen patlama niteliğindeki hızlı yükseliş ülke tercihlerinde dilin ne kadar önemli ve dikkate alınan bir faktör olduğunu göstermektedir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012: 25). OECD de (2011), uluslararası öğrenci hareketliliğinde eğitim dilini önemli bir faktör olarak görmektedir ve en cazip ülkelerin İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca veya Rusça gibi daha yaygın olarak konuşulan dillerin olduğu ülkeler olduğunu belirtmektedir. Ancak, İngilizce daha fazla eğitim ve araştırma dili olarak görülmektedir ve öğrencilerin yurtdışında öğrenim görmelerinin nedenlerinden biri de dil yeterliliklerini arttırmaktır. Bu önem, mobil öğrencilerin % 42 gibi büyük bir kısmının İngilizce konuşan ülkelere (Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve ABD) yönelmesi gerçeğinin altını çizmektedir (Kahanec ve Králiková, 2011: 5; Özoğlu, Gür ve Coşkun,

2012: 25; Levent ve Karaevli, 2013: 104). OECD'nin 2012 yılı verileri uluslararası öğrencilerin % 16,4'ünün eğitim için ABD'yi tercih ettiklerini göstermektedir. En çok tercih edilen ülke konumunda olan ABD'yi sırasıyla % 12,6 ile İngiltere, % 6,4 ile Almanya, % 6 ile Fransa ve % 5,5 ile Avustralya izlemektedir. Türkiye uluslararası öğrenci pastasından % 0,9 oranında pay almıştır (OECD, 2014: 345).

OECD'nin "Eğitime Bakış 2017" başlıklı raporu incelendiğinde 2016 yılı verilerine göre Çin'in 847.046 öğrenci ile yurt dışına en fazla öğrenci gönderen ülkeler listesinde ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Çin, gençlerini dünyanın en iyi yükseköğrenimini aramaya yönlendirirken daha az sayıda uluslararası öğrenci Çin üniversitelerini tercih etmektedir (Quan, Pearce ve Baranchenko, 2017: 828). UNESCO İstatistik Enstitüsü'ne (UIS) göre 2002'den 2009 yılına kadarki dönemde uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapma açısından ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada ilk dört ülke olarak sıralanmaktadır. Kanada söz konusu dönemde % 67'lik oranla uluslararası öğrenci sayısını (2002'de 52.650'den 2009'da 87.798'e) en çok artıran ülke konumundadır (Choudaha ve Chang, 2012: 7).

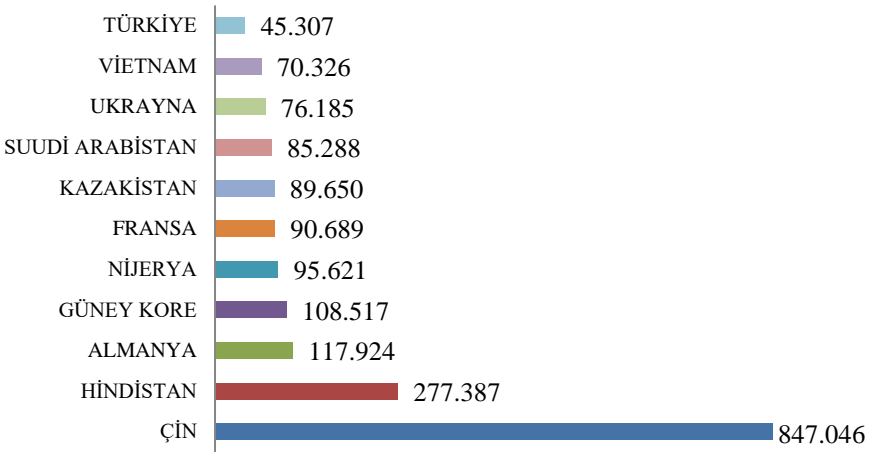
Tablo 1.2. Yurt Dışına En Fazla Öğrenci Gönderen Ülkeler

Ülkeler	2000	2005	2010	2015	2016
ABD	43.756	53.260	58.215	67.356	68.624
Almanya	54.861	64.401	104.993	115.900	117.924
Arjantin	7.063	8.357	9.835	8.210	8.082
Avustralya	5.701	9.627	10.753	12.064	12.331
Avusturya	11.554	11.599	12.832	17.283	17.501
Belçika	10.142	9.987	11.258	13.481	13.588
İngiltere	21.933	23.310	24.784	31.433	33.111
Çin	165.348	407.520	570.449	818.803	847.046
Endonezya	36.499	34.749	34.758	44.845	46.232
Fransa	50.737	49.364	57.383	86.241	90.689
Hindistan	66.458	146.978	209.273	256.101	277.387
İspanya	27.712	24.797	23.559	34.224	35.348
İsviçre	7.189	9.624	11.387	12.645	12.952
İtalya	41.935	34.455	40.407	59.917	62.181
Japonya	60.002	64.565	40.659	30.491	30.850
Kazakistan	22.444	31.135	40.749	78.252	89.650
Kırgızistan	3.222	3.197	5.179	9.456	11.191
Küba	1.744	1.335	2.170	2.119	2.020
Özbekistan	14.550	24.123	24.947	28.118	32.042
Rusya	34.470	39.687	50.559	57.332	56.887
Tacikistan	1.539	3.149	8.454	15.677	20.690
Türkiye	50.589	55.501	51.902	45.921	45.307
Türkmenistan	4.825	4.970	16.656	51.050	47.043
Yeni Zelenda	6.084	3.821	4.766	5.267	5.397

Kaynak: UIS (UNESCO Institute for Statistics) 30.08.2018

Tablo 1.2’de görüldüğü üzere Hindistan 277.387; Almanya 117.924; Fransa 90.689; Kazakistan 89.650 ve Türkiye 45.307 öğrenci ile listede yer almaktadırlar. Uluslararası öğrenci hareketliliğinde en çok öğrenci

gönderen ilk üç ülke Çin, Hindistan ve Kore Cumhuriyeti'dir. 2012 yılında Çin'den yükseköğretim için yurt dışına giden öğrenci sayısı 701.393'ken onu Hindistan 192.100 öğrenciyle takip etmektedir. Dördüncü sırada, 118.025 öğrenci ile Almanya yer almaktadır (Kethüda, 2015: 150).



Grafik 1.2. Yurt Dışına En Fazla Öğrenci Gönderen İlk 10 Ülke

Kaynak: <http://uis.unesco.org/indicator/edu-mobility-out-out>, 03.09.2018

Grafik 1.2'de görüldüğü gibi 2016 yılı verilerine göre 847.046 öğrenci sayısı ile Çin yurt dışına en fazla öğrenci ihraç eden ülke olarak dikkat çekmektedir. Çin'i 277.384 öğrenci ile Hindistan ve 117.924 öğrenci ile Almanya izlemektedir. 2008 yılında patlak veren finansal kriz uluslararası öğrenci hareketliliğini sekteye uğratmasına karşın, ABD ve İngiltere uluslararası öğrenci hareketliliğinin merkezi olmayı sürdürmüştür. UNESCO'nun araştırmasına göre, öğrencilerce tercih edilen ilk beş ülke sırasıyla % 19 ile ABD, % 10 ile İngiltere, % 6 ile Avustralya, % 6 ile Fransa ve % 5 ile Almanya'dır (Collins, 2016: 36).

Tablo 1.3. Uluslararası Öğrenciler Tarafından En Fazla Tercih Edilen İlk 20 Ülke (2000 - 2015)

2000		2005		2010		2015	
Ülkeler	Öğrenci Sayısı	Ülkeler	Öğrenci Sayısı	Ülkeler	Öğrenci Sayısı	Ülkeler	Öğrenci Sayısı
ABD	475.169	ABD	590.158	ABD	684.807	ABD	907.251
İngiltere	222.936	İngiltere	318.399	İngiltere	389.958	İngiltere	430.687
Fransa	137.085	Fransa	236.518	Avustralya	271.231	Avustralya	294.438
Avustralya	105.764	Avustralya	177.034	Fransa	259.935	Fransa	239.409
Japonya	59.691	Japonya	125.917	Japonya	141.599	Almanya	228.756
Güney Afrik	45.377	Rusya	90.450	Kanada	106.284	Rusya	226.431
Rusya	41.210	Kanada	69.126	Çin	71.673	Kanada	171.603
İspanya	40.689	Güney Afrika	50.129	İtalya	69.905	Japonya	131.980
Belçika	38.799	İtalya	44.921	Avusturya	68.619	Çin	123.127
Kanada	36.450	Yeni Zelenda	40.774	Güney Afrika	66.119	Malezya	111.443
Avusturya	30.382	İsviçre	36.792	Güney Kore	59.194	İtalya	90.419
İsviçre	26.003	Mısır	30.723	İspanya	56.018	Hollanda	86.189
İsveç	25.548	Hollanda	26.387	Mısır	49.011	BAE	73.445
İtalya	24.929	Kirgizistan	23.565	Singapur	48.623	Suudi Arabistan	73.077
Türkiye	17.654	Ukrayna	23.259	İsviçre	38.195	Türkiye	72.178
Hollanda	14.012	Ürdün	21.481	Ukrayna	37.674	Avusturya	67.691
Lübnan	14.008	Belçika	21.054	Yeni Zelenda	37.878	Ukrayna	57.583
Danimarka	12.871	İsveç	19.966	Belçika	36.126	Yeni Zelenda	57.091
Romanya	12.591	Çekya	18.522	Çekya	34.992	Belçika	56.453
Ürdün	12.155	Türkiye	18.166	İsveç	31.534	Güney Kore	54.540

Kaynak: UIS (UNESCO Institute for Statistics) 03.09.2018

OECD'ye göre (2011), yurtdışında okuyan öğrencilerin yarısından fazlası (% 53,9) altı ülkede bulunmaktadır. Sırasıyla bu ülkeler ABD (% 18), Birleşik Krallık (% 9,9), Avustralya (% 7), Almanya (% 7) Fransa (% 6,8) ve Kanada (% 5,2)'dir. Daha fazla sayıda yabancı öğrenci çekmeye başlayan diğer ülkeler ise Kanada (% 5,2), Rusya Federasyonu (% 3,7), Japonya (% 3,6) ve İspanya (% 2,3)'dir (Kahanec

ve Králiková, 2011: 4). Yabancı öğrencilere çalışma sağlamak, ev sahibi ülkelerin kültürel ve politik değerlerini iletmek için güçlü bir yol haline gelmektedir. Bu nedenle Orta Doğu, Asya ve Latin Amerika'nın uluslararası öğrencileri çekebilme anlamdaki rekabetleri giderek daha agresif hale gelmektedir. Söz konusu durum uluslararası öğrenci hareketliliğinin yönünün ve akışlarının hızlı bir şekilde değişmesine neden olmaktadır (Santos, Rita ve Guerreiro, 2017: 1-2).

Tablo 1.4. Uluslararası Öğrenci Sayısını En Çok Artıran İlk 20 Ülke (2000, 2016)

Ülkeler	2000	2016	Artış Oranı (%)
Güney Kore	3.373	54.540 (2015)	1.617
Brezilya	1.260 (2002)	19.855 (2015)	1.576
İran	1.450 (2003)	18.698	1.289
Suudi Arabistan	7.561	79.854	1.056
Polanya	6.117	54.734	895
Çekya	5.468	41.715 (2015)	762
Slovakya	1.570	10.876 (2015)	693
Katar	1.617 (2001)	10.788	667
Yeni Zelenda	8.210	53.854	656
Meksika	1.943 (2001)	12.654	651
Hollanda	14.012	89.920	642
Hindistan	6.988	44.766	641
Belarus	2.684	16.548	617
Rusya	41.210	243.752	591
Kanada	36.450	189.573	520
Tayland	2.508 (2001)	12.274 (2014)	489
Ukrayna	12.880 (2001)	54.144	420
Finlandiya	5.570	23.197	416
Türkiye	17.654	72.178 (2015)	409
Yunanistan	8.615 (2002)	27.600 (2013)	320

Kaynak: UIS (UNESCO Institute for Statistics) 03.09.2018

Tablo 1.4’te görüldüğü üzere 2000-2016 yılları arasında uluslararası öğrenci sayısını en çok artıran ülkeler Güney Kore, Brezilya, İran, Suudi Arabistan ve Polonya olmuştur. Bu dönemde Türkiye uluslararası öğrenci sayısını % 409 oranında artırabilmiştir.

1.2. Literatür İncelemesi

Uluslararası öğrenci hareketliliği ile ilgili yazın incelendiğinde genellikle öğrencilerin uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan ülkelerde yol açtıkları sosyo-ekonomik, politik ve kültürel etkiler hakkında çalışmaların (Altbach, 2004; Lee, Maldonado-Maldonado ve Rhoades, 2006; She ve Wotherspoon, 2013) yapıldığı görülmektedir. Buna karşın öğrenci ihraç eden ülkelerde ise uluslararası öğrencilere yapılan yatırımların ülkeye getirileri ve ülke dışına çıkan ekonomik kaynağın yansımalarına yönelik çalışmaların (Agarwal, 2008; Chen ve Barnett, 2000; Choudaha ve Chang, 2012; Jon, Lee ve Byun, 2014; Xiang ve Shen, 2009) daha yoğun bir şekilde yapıldığı dikkatleri çekmektedir (Uslu, 2017: 213). Aşağıdaki paragraflarda bu çalışmaların bir kısmına yer verilmektedir.

Günaydın (2012) “Niçin Türkiye? Türkiye Burslusu Uluslararası Öğrencilerin Niyet Mektuplarında Türkiye Algısı: ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi Öğrencileri Örneği” başlıklı uzmanlık tezi çalışmasında ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi’ne Türkiye Burslusu olarak yerleşmeye hak kazanan toplam 144 uluslararası öğrencinin niyet mektupları üzerinden, uluslararası öğrencilerin Türkiye tercihlerinde belirleyici olan etmenler tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin niyet

mektuplarından Türkiye'nin büyüyen ekonomisine, tarihsel ve kültürel zenginliğine, bilim, sanayi ve teknolojideki ilerlemesine, yükseköğretim sisteminin kalitesine ve kapasitesine, burs imkanlarına, yaşam maliyetinin uygunluğuna, uluslararası ticari ilişkilerinin artan yoğunluğuna ve Türkiye'nin siyaset sahnesindeki artan görünürlüğüne önem verdikleri ve bu faktörlerin öğrencilerin Türkiye'yi seçmelerindeki temel rollerine vurgu yapılmaktadır.

Mehmet Serdar Ercan tarafından hazırlanan “Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunlarının İncelenmesi ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentilerin Araştırılması” başlıklı 2012 tarihli uzmanlık tezinin amacı Türk üniversitelerinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının cinsiyet, yaş, geldikleri yer gibi çeşitli kişisel değişkenler açısından incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılmasıdır. Çalışmada katılımcı öğrencilerin önemli bir kısmının (% 43) Türkiye’de eğitim görme düşüncesi hakkında mezun arkadaşlarından bilgi edindikleri, kız öğrencilerin Türkçeyi kullanma konusunda daha fazla sorun yaşadıkları, yaş grupları açısından 18-21 yaş grubundan öğrencilerin ve köy ve kasabadan gelen öğrencilerin Türkçenin yeterli düzeyde kullanımı ile ilgili sorunlarının daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Olgun Gündüz’ün (2012) “Uluslararası Burslu Öğrencilerin Türkiye’de Eğitim Görme Beklentileri Ve Kariyer Hedefleri” başlıklı uzmanlık tezi Türkiye Cumhuriyeti bursu ile yükseköğrenim görmeye gelen öğrencilerin Türkiye’de eğitim görme hedef ve beklentileri ile kariyer planlarının neler olduğunu araştırmıştır. Orta Aysa, Balkanlar ve Doğu

Avrupa, Ortadoğu ve Afrika bölgelerinden 33 ülkeden toplam 48 öğrenci ile odak grup görüşmesi ve mülakat yoluyla elde edilen verilerin uluslararası burslu öğrencilerin Türkiye’de eğitim görme tercihlerinin; Türkiye’nin Müslüman ülke olması, Osmanlı bakiyesine sahip olması, eğitim dili açısından Türkçe, İngilizce ve Fransızca eğitim olanakları sunması ve Türkiye’nin ekonomik büyüme ve etkin dış politikası ile bölgesel güç unsuru haline gelmesi faktörlerinden etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bakan (2013) tarafından yapılan çalışmada Amsterdam Üniversitesi’nde eğitim alan Hollandalı öğrencilerin Türkiye hakkında sahip oldukları imajın belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların çoğu Türk insanını ve Türkiye'yi beğenmektedir. Türkiye kendi yemekleri, kültürü, misafirperverliği ile olumlu bir ülke olarak algılanmaktadır. Ayrıca, erkek öğrencilerin Türkiye hakkında sahip olduğu imaj kız öğrencileriyle kıyasla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Levent ve Karaevli tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada uluslararası öğrencilerin eğitimi ile ilgili gelişmiş ülkelerin izlemiş oldukları politikalar incelenerek Türkiye’ye yönelik üniversite, iletişim ve tanıtım, yapısal değişiklikler ve yasal düzenlemeleri kapsan öneriler sunulmuştur.

Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (DEİK) tarafından 2013 yılında yayınlanan “Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye’nin Konumu” başlıklı raporda Türkiye’nin uluslararası öğrenci çekme konusunda

kapsamlı bir stratejisinin geliştirilmesine yönelik öneriler ortaya konulmuştur.

Kurulgan ve Atıl Yörü (2013) yaptıkları çalışmada Erasmus öğrenci hareketliliği ile Anadolu Üniversitesine gelen öğrencilerin üniversite kütüphanelerinde sunulan hizmetlere yönelik beklenti ve memnuniyet düzeyleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, 2010-2011 öğretim yılında, Erasmus öğrencisi olarak Anadolu Üniversitesi'ne gelen 74 öğrenciden 13 sorudan oluşan anket yöntemi ile sağlanmıştır. Elde edilen veriler öğrencilerin büyük bir kısmının kütüphane hizmetlerinden memnun olduklarını ortaya koymuştur.

Yağcı, Çetin ve Turhan (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı Erasmus programı ile Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin burada karşılaştıkları akademik güçlükleri belirlemektir. Çalışmanın verileri 2007-2008 yılında Erasmus öğrencisi olarak Türkiye'ye gelen 106 öğrenciden "akademik güçlükler anketi" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları elde edilmiş, ayrıca karşılaşılan güçlüklerin cinsiyet, okul, bölüm gibi değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymak için t-testi ve Kruskal Wallis analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlükler açısından cinsiyet, okul, bölüm, öğrenim düzeyi ve geldikleri ülkelere göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Selim Öztürk tarafından hazırlanan "Büyük Öğrenci Projesinden Türkiye Bursları Projesine Geçiş Süreci ve Türkiye'nin Öğrenci Politikasındaki Değişim" adlı (2014) uzmanlık tezi 1992 yılından beri

uygulanan burs politikalarını tarihsel gelişmeler, uluslararası ilişkiler, Türkiye'nin bölgesel politikalarındaki değişim, ülkenin siyasi, kültürel ve ekonomik anlamda içinde bulunduğu durum gibi değişkenler açısından incelemiştir. Ayrıca iki büyük uluslararası öğrenci hareketliliği projesi olan Büyük Öğrenci Projesi ve Türkiye Bursları projelerine zemin hazırlayan nedenler incelenmiştir.

Mustafa Yakupoğlu (2014) tarafından hazırlanan “Türkiye'nin Yükseköğretim Uluslararasılaşma Stratejisi, Avustralya İle Karşılaştırılması” adlı uzmanlık tezi küresel, bölgesel ve yerel düzeylerde Türkiye'nin ve Avustralya'nın yükseköğretim sistemlerinde uluslararasılaşma bakımından hayata geçirdikleri uygulamaları incelemiş ve ülke stratejilerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Kethüda tarafından (2015) yapılan çalışma uluslararası öğrenci hareketliliğinde Türkiye'nin mevcut durumunu detaylı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada 2000–2012 yılları arasında Türkiye'deki ve dünyadaki öğrenci hareketliliğindeki eğilim ve 2013 yılında Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayıları incelenmiştir.

Alyılmaz vd. (2015) Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenciler Türkiye hakkında olumlu görüşe sahip olduğu ve Türkçe'nin Kırgız öğrenciler açısından kolay öğrenilebilir bir dil olduğu ortaya konulmuştur.

Gülcan vd. (2015) tarafından yapılan diğer bir araştırmada Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde eğitim alan Kırgız öğrencilerin gözüyle Türkiye'nin imajı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların çoğunluğu Türkiye hakkında olumlu bir düşünceye sahip olduğu ve bu olumlu algının üniversite öğrencisi olduktan sonra daha da arttığı ortaya konulmuştur.

T.C. Kalkınma Bakanlığı Kalkınma Araştırmaları Merkezi tarafından 2015 yılında yayınlanan “Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi” başlıklı araştırma projesi raporu yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunda mevcut durumu, temel sorun alanlarını ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Arkalı Olcay ve Nasır (2016) tarafından yapılan çalışmada Türkiye ile birlikte dünya genelinde en çok yabancı öğrenci alan ülkeler ve bu ülkelerin uluslararası öğrenci profilindeki değişimler 1999 ile 2013 yılları arasındaki verilere dayanarak değerlendirilmiştir.

Çankaya, Öztürk ve Sakar (2016) tarafından yapılan çalışmada 2015 yılı OECD verileri doğrultusunda lisans ve lisansüstü öğrenim ile proje hareketliliğine ilişkin en çok tercih edilen ülkelerin sıralaması ile okul yöneticilerinin kendi tercih sıralamaları karşılaştırılmış ve yöneticilerin tercih nedenleri değerlendirilmiştir. Uşak İli merkez ilkokullarında görev yapan 31 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış bir soru formu ile görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Çalışmada lisans öğreniminde yurtdışı tercihinde İngiltere (13), İsviçre (9) ve Avusturalya (4) ilk üç

ülke olarak ön plana çıkmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin lisansüstü öğrenimi amaçlı yurtdışı tercihlerinde lisans tercihlerinde olduğu gibi İngiltere (10), İsviçre (9) ve Avustralya (5) ülkeleri ön plana çıkmıştır. Okul yöneticilerinin genel olarak lisans, lisansüstü ve hareketlilik projelerine ilişkin en çok tercih ettikleri ülkelere bakıldığında, tercih edilen ülkelerin OECD 2015 yılı verilerindeki uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında en çok tercih edilen ilk on ülke ile paralellik arz ettiği görülmüştür.

Kondağcı vd. (2016) tarafından yapılan çalışma Türkiye gelen uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih nedenlerini ve Türkiye'deki akademik ve sosyal deneyimlerinden duydukları memnuniyeti ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler arasından seçilen toplam 286 uluslararası öğrenciden Kondağcı, Çetinkaya-Yıldız ve Çakır (2009) tarafından geliştirilen ve uluslararası öğrencilerin memnuniyetini ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracı ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Şimşek ve Bakır (2016) tarafından yapılan çalışma, uluslararası öğrencilerin dünyada ve Türkiye'deki mevcut durumlarını betimlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca Atatürk Üniversitesinin uluslararasılaşma sürecini ve uluslararası öğrenci hareketliliğini çeşitli yönleriyle değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Cevher (2016) Türkiye’de bir kamu üniversitesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin memnuniyet düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 100 uluslararası öğrencinin görüş, öneri ve beklentileri içerik analizi ile incelenmiş, Owlia ve Aspinwall’ın (1996) yükseköğretimde ürün ve hizmete yönelik kalite unsurları ölçeği dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Levent (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, uluslararası öğrenci hareketliliğinin küreselleşme sürecindeki ekonomik etkilerini araştırmaktır. Araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada, uluslararası eğitimin maliyeti, uluslararası öğrenci hareketliliğinin ekonomik etkileri ve uluslararası öğrenci sayısını artırmayı hedefleyen politikalar gözden geçirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre uluslararası öğrenciler, öğrenim ücretleri, eğitim dışı harcamaları, bilgi ve teknolojinin üretimine katkıları ile ev sahibi ülkelerin ekonomilerine önemli miktarda gelir sağlamaktadırlar.

Bazarbayeva tarafından 2017 yılında yapılan çalışma Türk toplumunun ülkesindeki misafir öğrencilere karşı empatilerini ve algılarını belirlemeyi, uluslararası öğrenci denildiğinde Türk toplumunun zihninde ne tür çağrışımlar yaptığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Özer (2017) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın son 15 yılı kapsamlı bir şekilde incelenmekte, güçlü ve zayıf yönleri analiz edilmekte, dünyada uluslararasılaşmada eğilimler ışığında Türkiye için fırsatlar değerlendirilmekte ve öneriler sunulmaktadır.

Yıldırım ve Köksal (2017) tarafından yapılan araştırmada ise Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye yönelik algıları ortaya konulmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı Türkiye'ye geldikten sonra, Türkiye ile ilgili düşüncelerinde Türkiye'nin iyi, büyük, güzel ve kaliteli eğitim sunan bir ülke olduğunu düşünmektedir.

Köleoğlu (2018) çalışmasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları ortama uyum sağlayıp sağlamadıklarını belirlemeyi ve sosyal uyum problemlerini incelemeyi amaçlamıştır. 2016-2017 akademik yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerden kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen 165 uluslararası öğrenciden anket yöntemiyle elde edilen veriler log-lineer modelleme kullanılarak analiz edilmiş ve uluslararası öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunların ekonomik ve eğitimsel sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Karasakal ve Dursun (2018) tarafından yapılan çalışmada, itici ve çekici motivasyon faktörlerine yönelik destinasyon bazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalarla ilgili literatürün taranması ve en çok bulunan itici-çekici faktörlerin milliyet ve tercih edilen destinasyonlar bazında belirlenmesi amaçlanmıştır.

Mazzarol ve Soutar (2002) tarafından yapılan çalışmada 1999-2000 yılları arasında Tayvan, Endonezya, Hindistan ve Çin'den toplam 2.485 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada uluslararası öğrencilerin eğitim

destinasyonlarının tercihinde etkili olan itme ve çekme faktörlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Mevcut literatürde öğrencileri yurtdışı ve denizaşırı eğitime yönlendiren temel motivasyon unsurları itme ve çekme faktörler bağlamında ele alınmaktadır. Mazzarol ve Soutar (2002), itme ve çekme modeli aracılığıyla öğrencileri yurtdışında eğitim almaya motive eden ve eğitim destinasyonu seçimi üzerinde etkili olan faktörleri incelemişlerdir. Mazzarol ve Soutar tarafından belirlenen “itme faktörleri” dört tane boyutu kapsamaktadır. Bunlar; yurtdışında alınan eğitimin yurtiçinde alınan eğitime göre daha iyi olması, yurtiçi üniversitelere başvurmanın zor olması, batı kültürünü daha iyi öğrenme isteği ve mezun olduktan sonra ev sahibi ülkeye göç etme niyeti olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin belli bir ev sahibi ülkeyi eğitim yeri olarak seçmelerini etkileyen “çekme” faktörleri de dört tane boyutu içermektedir: ülkenin itibarı veya profili, ebeveyn etkisi, coğrafi yakınlık ve masraflar. Ayrıca, Mazzarol ve Soutar (2002) uluslararası öğrencilerin karar süreçlerinde üç aşama olduğunu ortaya koymuşlardır: (1) öğrenci uluslararası eğitim almaya karar verir, (2) ülke seçer ve (3) yüksek öğretim kurumu seçer. Birinci aşamada öğrenciyi yurtdışında eğitim almaya motive eden faktörler, “itme faktörleri” olmaktadır. İkinci ve üçüncü aşamalarda ise öğrenci ülke ve yüksek öğretim kurumu seçimini “çekme” faktörlerine dayalı olarak yapmaktadır. Mazzarol ve Soutar, kurumun itibarı, pazar profili, çok sayıda bölümlerin mevcut olması, ittifak veya koalisyonlar, offshore eğitim programları, personel uzmanlığı, inovasyon derecesi, bilgi teknolojisinin kullanımı, kaynaklar, tanıtım ve pazarlama çabaları gibi

unsurların belirli bir kurumu rakiplerine göre daha üstün ve çekici yapacağını vurgulamışlardır.

Geleneksel olarak, çekme faktörleri öğrencilerin yurtdışına çıkma arzusuyla bağlantılıyken, itici etkenler öğrencileri kendi ülkelerini terk etmeye sevk eden faktörlerle ilgili bulunmaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinde itme ve çekme faktörleri dikkatle analiz edilmelidir. Li ve Bray (2007) ev sahibi ülkelerin bazı öğrencileri geri almak için dilsel ve kültürel güvensizlik, sosyal ve aile bağları, düşük yaşam maliyeti vb. gibi güçlü çekme faktörlerine sahip olabileceğine dikkat çekmektedirler. Aynı zamanda, yurtdışında eğitim gören öğrencilerin etkilerini deneyimleme olasılıkları oldukça yüksektir. Ev sahibi ülkelerde iken çeşitli itici faktörlerin güçlü etkileri vardır, ancak bu etkilere verilen yanıtlar son derece bireyselleştirilmiş ve karmaşık bir özellikler kümesine bağlıdır (Wells, 2014: 21).

Uluslararası öğrencilerin yurtdışındaki çalışmalarına ilişkin motivasyonları ve beklentileri, “itme ve çekme” etkenlerinin (Altbach, 1998; Altbach, 2004; Li & Bray, 2007) “kokteyl”inden etkilenmektedir. Bu kavram, öğrencilerin farklı düzeylerde (küresel, Avrupalı, ulusal ve yerel) aynı anda hareket eden çalışma yerleriyle ilgili tercihlerini ve kararlarını etkileyen faktörleri incelemeye yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, “göç faktörlerinin [...] kokteyli”, bireylerin eğitim, boş zaman, seyahat ve deneyimsel hedeflerinin bir karışımından oluşmaktadır (Weibl, 2014: 46-47).

Birçok öğrenci kendi ülkesindeki rekabet veya kontenjan sınırları, uzmanlık gerektiren bölümlerin olmayışı veya olumsuz sosyo-politik faktörlerin etkisi ile başka ülkelere gitmek (itilmek) zorunda kalmaktadır. Diğer taraftan gelişmiş ülkelerdeki önemli ve tanınmış üniversitelerin varlığı, burs imkânları, mezuniyet sonrası bu ülkelerde çalışma ve yaşama fırsatları uluslararası öğrencileri bu ülkelere çekmektedir. Li ve Bray (2007) itme faktörlerinin dışarı giden öğrenci sayılarında genel bir artışa yol açtığını ileri sürerken, çekme faktörlerinin bu artışın dağılımında etkili olduğunu ifade etmektedir. Özellikle son yıllarda uluslararası öğrenci hareketliliği ve bu hareketliliğin ekonomiye getirisi ciddi anlamda artmakta ve bu alanda rekabet gerek ülke gerekse üniversiteler düzeyinde artırmaktadır. 2014 yılı verilerine göre uluslararası öğrencilerin ABD ekonomisine katkısı 27 milyar dolar olup, bu rakam bir önceki yıla göre % 12’lik bir artış anlamına gelmektedir. Günümüzde İngilizce eğitim veren ve köklü akademik geçmişe ve kültüre sahip ülkelere olan talep devam etse de, veriler uluslararası öğrenci hareketliliği anlamında yeni ağların ve lokasyonların ortaya çıktığını göstermektedir (Li & Bray, 2007; Adams & de Wit, 2010’den akt., Arkalı Olcay ve Nasır, 2016: 289).

Uluslararası öğrencilerin hedef seçimini etkileyebilecek beş ana faktör, literatür ışığında belirlenmiştir. Bunlar (Santos, Rita ve Guerreiro, 2017: 3-4);

- Ev sahibi ülkenin görüntüsü (Bourke, 2000; Mazzarol ve Soutar, 2002; Cubillo, Sánchez ve Cerviño, 2006);

- Yüksek Öğretim Kurumu'nun görüntüsü (Bourke, 2000; Cubillo, Sánchez ve Cerviño, 2006);
- Finansal faktörler (Mazzarol ve Soutar, 2002; Maringe ve Carter, 2007);
- Kişisel motivasyonlar (Bourke, 2000; Maringe ve Carter, 2007);
- Son olarak, toplanan bilgi, önceki sayıları geçen beşinci bir faktör olarak kabul edilir (Kotler ve Fox, 1995; Bourke, 2000).

Cubillo, Sanchez ve Cervino (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin karar verme sürecini etkileyen farklı faktör gruplarını bütünlendiren, bu sürecin farklı boyutlarını analiz eden ve öğrencilerin tercihlerini belirleyen faktörleri açıklayan bir teorik model sunmaktır. Beş faktöre bağlı olarak bağımsız bir değişken olarak satın alma niyetini gösteren varsayımsal bir model sunulmuştur. Kişisel nedenler, ülke imajı, şehir imajı, kurum imajı ve program değerlendirilmesi gibi faktörlerin yüksek öğretim hizmeti satın almaya olan etkileri analiz edilmiştir. Sonuçlar, ülke imajı ve yüksek öğretim hizmeti satın alma niyeti arasında doğrudan ve pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ülke imajı, şehir imajı, kurum imajı ve program değerlendirilmesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Bourke (2006) öğrencilerin denizaşırı tıp eğitim kararını ve ev sahibi ülke ile kurum seçimini incelemiştir. Yurtdışında eğitim almayı planlayan öğrenciler potansiyel destinasyon olarak ülkeyi birçok kriterlere göre değerlendirmektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin ülkenin itibarına çok önem verdiklerini göstermektedir. Öğrenciler iyi

itibara sahip ülkelerde eğitim kalitesinin yüksek olduğuna inanmaktadırlar. Dolayısıyla, potansiyel öğrenciler ilk olarak ülkeyi sonra kurumu seçmektedirler.

Maringe ve Carter (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı İngiltere'deki Afrikalı öğrencilerin karar verme ve deneyimlerini keşfetmek ve bu süreçleri yeniden kavramsallaştırmaktır. Araştırma, İngiltere'nin güneyindeki iki üniversitede okuyan 28 öğrenci üzerinde grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Afrikalı öğrencilerin gerçek anlamda uluslararası bir deneyim kazanma vaadiyle İngiltere'de eğitim görmeye başladığını göstermiştir. Afrikalı öğrenciler, ülkelerindeki ekonomik durgunluk, siyasi istikrarsızlık, yetersiz yüksek öğretim kapasitesi gibi itme faktörlerinden dolayı yurtiçinde değil de İngilterede eğitim almayı tercih etmektedirler. Öte yandan, öğrencilerin İngiltere'de yüksek öğrenime karar vermek için dikkate aldıkları çekme faktörleri; uluslararası tanınırlık, uluslararası eğitim kalitesi, mükemmel öğretim ve öğrenim ortamları, kolay başvuru süreci, yarı zamanlı çalışma imkanı gibi faktörleri içermektedir.

Li ve Bray (2007) çalışmalarında Hong Kong ve Macau'daki Çinli öğrencilerin ayırt edici durumunu incelemektedir. Bu bölgeler, tamamen yerli ve tamamen uluslararası alan arasında bir tür köprü konumundadır. Çalışma, itme ve çekme faktörlerinin öğrenci hareketliliğini etkilediği ile ilgili literatürden yola çıkarak akademik ve mesleki gelişim, ekonomik yarar, bireysel uluslararasılaşma ve gelişmiş

sosyal statü için motivasyonlara dönüşmektedir. Çinli öğrencilerin akışlarının farklı talepler tarafından yönlendirildiğini göstermektedir.

Guth ve Gill (2008) nitelikli görüşmelere dayanan çalışmalarında Bulgar ve Polonyalı doktora adaylarının hareketlilik davranışlarını etkileyen faktörleri ele almışlardır. Söz konusu çalışmada ekonomik ve işle ilgili nedenlerin yanı sıra (örneğin, cömert doktora burslarına ve daha iyi teknik altyapılara erişim kazanma), ağların yurtdışında araştırma yürütme fırsatlarını şekillendirmedeki önemli rolünü vurgulamaktadırlar. Özellikle, uluslararası araştırma projelerine katılım, iyi niyetli akademisyenlerin gözetimi ve yurtdışındaki akademisyenlerle iletişim kurulması önemli fırsat alanları olarak görünmektedir.

Liu ve Wang (2008) tarafından yapılan çalışmada uluslararası öğrenci hareketliliğinin ampirik belirleyicileri araştırılmıştır. Çalışmanın bir diğer amacı kaynak ülkeye geçici politika önerileri vermek ve yurtdışında okumak isteyen öğrencilere bazı öneriler sunmaktır. 1993-2006 döneminde ABD için kesitsel zaman serisi verilerini kullanarak, ABD'deki yabancı öğrencilerin kayıt oranlarının bir ekonometrik modeli tahmin edilmiştir. Araştırmada harç ücretlerinin, ABD federal eğitim desteğinin ve kaynak ülkelerin büyüklüğünün uluslararası öğrenci hareketliliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gargano (2009) çalışmasında ulusötesi sosyal alanların işleyişini sağlamayı ve mevcut sınır ötesi eğitim söyleminin dışında yer alan ve iyice araştırılmamış veya anlaşılmamış uluslararası öğrenci görüşmelerini çerçevelemek için mevcut kavramları benimsemeyi haklı çıkarmayı amaçlamaktadır.

Padlee, Kamaruddin ve Baharun tarafından 2010 yılında yapılan çalışma, yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin seçim ölçütlerini Malezya'daki özel yükseköğrenim kurumlarında incelemektir. Uluslararası öğrencilerin, Malezya'yı seçme kararlarında önemli görülen etmenleri belirlemeyi amaçlayan çalışmada 48 faktörden oluşan bir anket tasarlanmıştır. Yargısal örnekleme yoluyla, anket aracı kullanılarak 565 uluslararası öğrenciden veri toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, altı faktörün uluslararası öğrencilerin karar verme süreci üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu, yani öğrenme ortamının kalitesini, müşteri odağını, maliyeti, tesisleri, sosyalleşmeyi ve lokasyonu belirlediğini göstermiştir. Ayrıca, MANOVA aracılığıyla, müşteri odak ve olanaklarının, seçim kararlarında katılımcıların kullandığı ana faktörler olduğu bulunmuştur.

Sobková (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, bir üniversitenin pazarlama iletişiminin geliştirilmesine yardımcı olmak için bir öğrencinin değişim programlarındaki karar verme sürecini analiz etmektir. Öğrencilerin yurt dışında nerede eğitim göreceklarine nasıl karar verdiklerini anlamak için sekiz adet bireysel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar toplam 138 kişi üzerinden anket, odak grup ve derinlemesine görüşme yöntemleri ile veri toplanması şeklinde

gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, bir üniversite iletişim stratejisi içindeki bilgi kaynaklarını etkin bir şekilde nasıl kullanacaklarını ve yaratıcı bir stratejinin nasıl tasarlanacağını göstermektedir.

Lam, Ariffin ve Ahmad tarafından 2011 yılında yapılan bu çalışma edutourism yani eğitim turizmi için etkili olan itme ve çekme faktörlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya göre dünyadaki öğrenciler düşük yaşam maliyeti ve yüksek kaliteli eğitim nedeniyle Malezya'yı üniversite ve yükseköğretim için tercih etmişlerdir. Malezya'ya uluslararası öğrencileri çekmede motive eden faktörleri anlamak için bir ön çalışma yapılmıştır. Malezya Kebangsaan Üniversitesine (UKM) kayıtlı lisans ve doktora öğrencileri arasından toplam 130 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizden “kurum imajının” en önemli çekme faktörü olarak uluslararası öğrencilerin UKM'yi seçmelerinde belirleyici olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca “iş beklentisi” itme faktörünün, Malezya'lı öğrencilerin Birleşik Krallık'ı bir çalışma yeri olarak seçmelerinde önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

12 Avrupa ülkesinde doktora adayları üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada, Ates, Hollander, Koltcheva, Krstic ve Parada (2011), doktora adaylarının hareketlilik özelemlerini etkileyen faktörlere kısaca değinmektedir. Yazarlara göre, yurtdışında bir araştırma dönemi planlamanın ana nedenleri daha iyi kariyer beklentileri, önde gelen akademisyenlerle işbirliği yapma olasılığı ve daha iyi araştırma tesislerine erişim kazanma olasılığıdır.

Teichler (2012) tarafından yapılan çalışmada uluslararası öğrenci hareketliliği ve Bologna süreci ele alınmıştır. Çalışmaya göre Bologna Süreci, 1950'lerden beri Avrupa'daki yükseköğretimde ulusal sınırları zorlamak için ulusal aktörler tarafından teşvik edilen bir faaliyet zincirinin en yenisidir. Yine çalışmada Bologna sürecinin, dünyanın diğer bölgelerinden öğrencilerin daha fazla iç hareketliliğine katkıda bulunduğu, ancak Avrupalı öğrenci hareketliliğinin daha hızlı artmasına çok fazla katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Rudd, Djafarova ve Waring (2012) tarafından yapılan çalışma Çinli öğrencilerin karar verme sürecine etki eden etkileri araştırmaktadır. Bu çalışma, bir Business School'da kursa kayıtlı olan Çinli öğrencilerle yapılan 51 röportajdan oluşan keşif amaçlı bir araştırmadır. Veriler, Çinli öğrencilerin İngiltere'nin akademik itibarı, Batı kültürünü deneyimleme isteği, kurumdaki imkânlar, okulun imajı ve itibarı ve hedef şehirle ilgili dış faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Mukherjee ve Chanda (2012) son yıllarda eğitimin ticarete konu bir hizmetin rolünü giderek daha fazla üstlendiğini, bu nedenle dünyanın her yerinden ülkelerin yükseköğretimin uluslararasılaşmasında aktif katılımcılar haline geldiğini vurgulamaktadır. Bu makale, iki kilit paydaş; Hindistan ve Avrupa arasındaki öğrenci hareketliliği konusunu ele almaya çalışmaktadır. Özellikle, Hindistan'dan öğrenci hareketliliğinin Avrupa'daki üç önemli pazara - Birleşik Krallık, Almanya ve Fransa - olan eğilimlerini analiz etmektedir. Makale, Kızılderililerin yurtdışında yükseköğrenim peşinde koşmalarını teşvik eden çeşitli faktörleri tanımlamaktadır. Makale ayrıca, bu ülkelerde

eğitim gören Hintli ğrencilerin karşı karşıya kaldığı kısıtlamaları tespit etmekte ve uygulandığı takdirde, yükseköğrenim için Avrupa'ya giden Hint ğrencilerin akışını daha da kolaylaştıracak önerilerle sonuçlanmaktadır.

Nguyen (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı uluslararası eğitim ve g araştırmalarında sessiz kalan Vietnamlı uluslararası ğrenci hareketliliğinin genel bir resmini sunmaktır. Çalışma, hükümet kurumları, kamu medyası ve uluslararası eğitim ve g alanyazını tarafından yayınlanan resmi belgeleri analiz ederek, Vietnamlı ğrenci çıkışlarının tarihsel bir yaklaşımla gelişimini izlemektedir. 20. yüzyılın başlarından 1986 Açık Kapı dönemine kadar olan erken Vietnamlı ğrenci hareketleri, çoğunlukla politik amaçlarla şekillenmiş olsa da mevcut eğilim Vietnam ve ev sahibi ülkelerdeki sosyal ve politik dönüşümlerden ve yükseköğretim uygulamalarındaki değişikliklerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Hkmetin 2020 yılına kadar sanayileşme süreci için mevcut işgücünün kalitesini iyileştirme konusundaki stratejik yaklaşımı olarak görülen Vietnamlı ğrencilerin mevcut hareketinin, insan sermayesinin ülkenin kalkınması için odak noktası olarak kabul edilmesiyle siyasallaştığını savunmaktadır.

Shields (2013) alışmasında 1999-2008 yıllarını kapsayan 10 yıllık bir dönemde yükseköğrenimde uluslararası ğrenci hareketliliği ağındaki değişiklikleri analiz etmektedir. Uluslararası ğrenci akışındaki hızlı artış ve hareketlilik hakkındaki kapsamlı veriler küreselleşmenin  kuramsal kavramsallaştırması olan neoliberalizm, eleştirel perspektifler ve dünya kültürü teorisi bağlamında ele alınmaktadır. Bu alışma

uluslararası kurumlar ile eşit olmayan küresel süreçlerde yer alan karmaşık güç dinamikleri arasındaki ilişkiyi açıklayan teorik çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Beine, Noël ve Ragot (2013) çalışmalarında, uluslararası öğrencilerin konum seçiminin belirleyicilerini analiz etmektedir. Öğrencilerin uluslararası hareketliliğinde yurtdışına taşınmanın maliyetlerine ilişkin çeşitli faktörleri tanımlamaya izin veren küçük bir teorik model geliştirilmiştir. 13 OECD ülkesinde eğitim gören ve çok farklı ülkelerden gelen öğrencilerden elde edilen veriler, öğrencilerin hareketliliğinde ağ etkisinin önemini ortaya koymuştur. Konut fiyatları, üniversitelerin kalitesi ve maliyet faktörleri önemli çekici faktörler olarak belirlenmiştir.

Coşciug (2013) tarafından yapılan çalışmada uluslararası öğrenci hareketliliğinin bilgi edinme, yaratma ve aktarma için fırsatlar sunduğu belirtilmiştir. Bu çalışma Romen uluslararası mobil öğrencilerin köken toplulukları üzerindeki etkisini incelemektedir. Katılımcılar hareketlilik süresince, ana birikimler olarak dil ve akademik bilgiyle olumlu bir deneyime işaret etmektedir. Öğrencilerin eğitim sistemi ve çalışma ortamı üzerindeki etkisi açısından önemli farklılıklar tespit edilmiştir.

She ve Wotherspoon (2013) gelişmiş ekonomilerde demografik değişim ve ekonomik yeniden yapılandırma zemininde, özellikle de yükseköğretim seviyesinde olan uluslararası öğrencilerin işe alınmasının son derece yetenekli göçü yönetmek için geniş bir stratejinin parçası olarak ilgi çektiğini belirtmektedir. Bu karşılaştırmalı

çalışma, uluslararası öğrenimde üç İngilizce konuşulan ülkeye; Kanada, ABD ve Birleşik Krallık'a odaklanmadır. Uluslararası öğrenci politikaları, özellikle giriş ve göçmen düzenlemeleri ve 1990'ların sonlarından itibaren öğrenci hareketliliğindeki eğilimler ikincil verilere dayanarak incelenmiştir. Bu çalışma öğrenci hareketliliğini yönetmek için farklı ulusal stratejileri tanımlamakta, her bir ülkedeki öğrenci göç ortamını şekillendiren temel faktörleri belirlemekte ve yüksek beceriler için küresel rekabetin analizinde insan sermayesi teorisinin eksikliğine işaret etmektedir.

Lee (2014) tarafından yapılan çalışma, uluslararası öğrencilerin çalışma amacıyla Tayvan'a niçin ve nasıl seyahat ettiklerini ve yükseköğrenim sunan kurum ve kuruluşlar için olası etkilerini açıklamayı amaçlamıştır. Yurtdışına çıkma ile ilgili karar alma sürecinin üç aşamalı modeline ilişkin faktörleri tanımlamak için bir itme-çekme modeli geliştirilmiş, analitik hiyerarşi süreci yöntemi bu faktörlerin nispi önemini incelemek için kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, politika yapıcılarının ve kurumsal yöneticilerin uluslararası öğrenciler için çeşitli burslar sunmaya, farklı dilleri olan uluslararası öğrenciler için çok dilli web siteleri tasarlamaya, uluslararası öğrenciler için dil eğitimi programları geliştirmeye ve öğrenci için işe alım stratejileri tasarlamaya odaklanması gerektiğini ileri sürmektedir.

Singh vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada uluslararası öğrencilerin üniversite seçimlerine etki eden Malezya ülkesinin çekme faktörleri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin seçiminde Malezya'nın ulusal itibarının ve algılanan ulusal özelliklerin önemli

olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrenciler ilk önce ülkenin özelliklerini değerlendirmektedir ve bundan sonra kurumu seçmektedirler.

Wells (2014) tarafından yapılan çalışma yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve araştırmacıların uluslararası öğrenci hareketliliğinin çeşitli yönlerine yönelik artan ilgisine katkıda bulunmaktadır.

Netz ve Jaksztat (2014) tarafından yapılan çalışma, doktora adaylarının ampirik çalışmalara dayalı hareketlilik planlarını etkileyen faktörleri ve sosyal eşitsizlik ve göç teorilerini tanımlamaktadır. Tanımlanan faktörlerin göreceli önemi, Alman üniversitelerinde çalışan doktora adaylarının 2010 online anketinden elde edilen verilere dayanarak hesaplanan bir dizi doğrusal ve lojistik regresyon ile değerlendirilmektedir. Teorik değerlendirmeler çoğunlukla doğrulanmıştır: önceki çalışmalarda ve doktora sırasında hareketlilik deneyimleri, yurtdışında daha ileri araştırma dönemlerini planlamak için doktora adaylarını harekete geçirmektedir. Dahası, bağlamsal faktörler önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, uluslararasılaşmış bir kurumsal ortamda çalışmak ve yurtdışındaki akademisyenlerle düzenli olarak iletişim kurmak, hareketlilik planları geliştirme olasılığını artırmaktadır. Sosyal faktörlerle ilgili olarak, yaş hareketlilik planları ile olumsuz ilişkilidir. Ebeveynlik aynı zamanda hareketlilik planlarını da olumsuz etkilemektedir, ancak sadece kadın doktora adayları arasındadır. Hipotezin aksine, yüksek sosyal bir arka planın yurtdışında

bir araştırma dönemi planlama olasılığını önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşamamıştır.

Beech (2015) çalışmasında yükseköğrenim hareketliliğinde arkadaşlık ve akrabalık sosyal ağlarının tamamlayıcı bir faktör olarak değil, yurtdışında eğitim görmeye karar veren öğrenciler için kritik belirleyici bir faktör olduğunu ileri sürmektedir. İngiltere'deki üç üniversitede okuyan 38 yükseköğrenim uluslararası öğrencisi ile yapılan görüşmeler ve odak grupları aracılığıyla toplanan orijinal verileri kullanmaktadır ve yurtdışında öğrenim görmeyi tercih eden öğrencilerin bir vakum içinde çalışmadıklarını, daha ziyade geniş bir yelpazede seçtikleri bireylerin ağlarına çekildiklerini ileri sürmektedir.

Tan (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin yurtdışında eğitim görmelerini etkileyen ana nedenleri belirlemektir. Çalışmada uluslararası öğrencilerin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki belirli yükseköğretim kurumlarında yurtdışında eğitim görmelerini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Veriler Güney Teksas'taki iki yükseköğretim kurumunda yapılan anketlerle toplanmıştır. Verilerin toplanması ve analizi için sıralı açıklayıcı karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Mevcut kurumlarını seçmedeki ana motivasyonları, çoğunlukla aile ve arkadaş tavsiyeleri nedeniyle olmuştur.

Wu tarafından 2015 yılında yapılan çalışma Çinli öğrencilerin Avustralya yükseköğrenimini seçmede karar vermelerini yorumlamak için bütünsel bir teorik çerçeve önermektedir. Engel-Kollat-Blackwell (EKB) modelinden esinlenerek üç teorik yaklaşım bir araya

getirilmiştir. İlk olarak, bilişsel perspektifte, uluslararası öğrenciler tarafından yapılan Avustralya yükseköğrenimiyle ilgili altı seçim (Duan, 1997), Çinli öğrencilerin Avustralya yükseköğrenimi hakkındaki temel tercihlerini açıklamak için teorik bir temel sunmaktadır. İkincisi, göç teorisini kullanan Mazzarol ve Soutar'ın itme-çekme modeli (2002), Çinli öğrencilerin Avustralya yükseköğrenimine karar verme sürecini etkileyen faktörleri ifade etmektedir. Üçüncü olarak, yine bilişsel bakış açısından, üç klasik karar verme süreci modeli Lawley (1993), Duan (1997) ve Pimpa (2002), Çinli uluslararası öğrencilerin karar verme sürecini analiz etmek için ek bir bakış açısı sunmaktadır. Bu çerçevede, Çinli öğrencilerin Avustralya yükseköğrenimini seçmede karar verme mekanizmalarının çok boyutlu ve sistematik bir teorik kavrayışını geliştirmektedir.

Wadhwa (2016) tarafından yapılan çalışma, uluslararası öğrencilerin karar verme süreçlerini araştırmaktadır. Araştırmada 362'si uluslararası öğrenci olmaya aday (potansiyel) ve 55'i hâlihazırda yurtdışında eğitim gören Hintli öğrencilerden elde edilen veriler ikili lojistik regresyon modeli ile analiz edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, hareketliliği yönlendiren itme ve çekme faktörlerinin anlaşılmasını sağlamaya yöneliktir.

Quan, Pearce ve Baranchenko (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı İngiltere ile Çin'in uluslararası öğrenci hareketliliğindeki ulusal, kurumsal ve bireysel düzeyde farklılıklarını araştırmaktır. Amaç, bu ülkelerin eğitimsel hareketlilik yönetimini çevreleyen konular ve politikalar hakkında birbirlerinden neler öğrenebileceğini

tanımlamaktır. Çalışmada çoklu vaka çalışmaları ile gerçek yaşam deneyimini anlamak için bir endüktif bir yaklaşım kullanılmıştır. Çeşitli paydaşları olan katılımcı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri, ülkelerin hangi alanlarda daha iyi uygulama geliştirdiğini belirlemek için tematik bir analize tabi tutulan verileri toplamak için kullanılmıştır. Araştırmada ulusal politika ve aile desteğinin Çin'de; kurumsal uygulamaların ise İngiliz üniversitelerinde büyük oranda etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Shuai ve Lang (2017) tarafından yapılan çalışma, uluslararası öğrencilerin Malezya'yı ve yükseköğrenim kurumlarını çalışma hedefi olarak seçmeleri için motive edici faktörleri keşfetmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın toplam katılımcıları, 2014 yılında en iyi kamu üniversitelerinden biri olan Malaya Üniversitesi'ne kayıtlı ve rasgele örnekleme yöntemine göre seçilen 200 uluslararası öğrencidir. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, uluslararası öğrencilerin öğrenim hedefleri olarak Malezya'yı seçme kararlarını etkileyen en etkili 5 faktörü göstermektedir. Bunlar; öğrenim ücreti, kurumun akademik itibarı, diğer ülkelerinkilere kıyasla rekabetçi program ücretleri, yaşam tarzı ve kültür ve yaşamak için güvenli bir yer olarak belirlenmiştir.

Bryła (2018) tarafından yapılan çalışma uluslararası öğrenci hareketliliği katılımcıları arasında göçün seçilmiş belirleyicilerini tanımlamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri Erasmus hareketliliğine katılan tüm Polonyalı mezunlar arasında dağıtılan bir büyük ölçekli çevrimiçi ankete (2450 tamamlanmış anket)

dayanmaktadır. Anket 2012 yılında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik, çapraz tablolama, χ^2 test, t testi, ANOVA ve lojistik regresyon modeli kullanılmıştır. Araştırmada erkeklerin ve bir eğitim kurumundan mezun olanların yurtdışında yaşama olasılığını azalttığı; fen, matematik ve bilgisayar bilimlerinden mezun olanların, lisans düzeyinde eğitimi bitirmenin, uluslararası öğrenci hareketliliği sırasında Almanca ve Fransızca eğitimi almış olmanın ve bir öğrenci derneğinde yer almanın yurtdışında yaşama şansını önemli ölçüde artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü gibi, öğrenciler yurtdışında eğitim almaya karar verirken birçok faktörü dikkate almaktadırlar. Dikkate aldıkları faktörler içerisinde en önemli belirleyici, eğitim almayı düşündükleri ülke olmaktadır. Öğrenciler iyi imaja sahip ülkelerin eğitim kalitelerinin de yüksek düzeyde olduğuna inanmaktadırlar. Bu konuda Türkiye Cumhuriyeti'nin bir eğitim destinasyonu olarak imajına yönelik Türkiye'de halihazırda eğitim görmekte olan öğrenciler üzerinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak, henüz Türkiye'ye gitmemiş, potansiyel uluslararası öğrenciler açısından Türkiye Cumhuriyeti'nin cazibe düzeyini ele alan sınırlı sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Uluslararası öğrencileri kendilerine çekmek isteyen ülkeler, ülke imajı konusuna önem vermelidirler.

İKİNCİ BÖLÜM

İMAJ KAVRAMI VE EĞİTİM DESTİNASYONU SEÇİMİNDE İMAJIN ROLÜ

Tüketici tutum ve davranışlarına etki eden belirleyici bir unsur olması çok sayıda araştırmacıyı imaj kavramını anlamaya ve ölçmeye yönlendirmiştir. Yapılan çalışmalar, imaj algısının satın alma kararı ve ürün değerlendirmesi üzerinde etkili olduğunu ve kurumsal imajın müşteri bağlılığını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuştur (Koubaa vd., 2015; Kurtuluş ve Bozbay, 2011; Laroche vd., 2003; Kalaycı ve Baş, 2015; Marangöz ve Biber, 2007).

Aynı şekilde turizm alanında yapılan çalışmalarda imaj konusu, destinasyon imaj kavramı ile ilgili literatürün oluşmasına katkı sağlamıştır. Turistlerin destinasyon seçimi ve değerlendirmesinde ülke veya destinasyonun imajının belirleyici olduğu görülmektedir (Enchtner ve Ritchie, 2003; Serçek ve Serçek, 2016; Beerli ve Martin, 2004; Aksoy ve Kıyıcı, 2011; Tasci vd., 2007; Tasci ve Gartner, 2007).

Literatürde potansiyel insan kaynaklarını çekmede kurumsal imajın etkisini inceleme yönelik çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Çalışanlar kurumsal imajı olumlu yönde algıladıklarında, bu algı onların iş tatminlerini, duygusal bağlılıklarını ve sergileyecekleri örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Aynı şekilde, kurumsal imaj ile adayların işe başvurma niyeti arasında pozitif ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur (Küçük, 2005; Lemmink vd., 2003; Wei vd., 2016; Afroze, 2016; Agrawal ve Swaroop, 2009).

2.1. İmaj Kavramı ve İmajın Ortaya Çıkışı

Günümüzde toplumsal ve örgütsel yaşamda bir insanın diğerleriyle iyi anlaşılıp anlaşmadığı, uyumlu ve geçimli olup olmadığı ve iyi bir imaj bırakıp bırakmadığı gibi özelliklerin kişiyi etkili ve başarılı kılmada önemli hale geldiği bilinmektedir. Nevarki görünümü ve izlenimi kapsayan imaj sosyal bilimlerdeki birçok kavram gibi anlaşılması zor bir kavramdır. Elle tutulamamakta, gözle görülememekte ve soyut bir özellik göstermektedir. Hatta karşı tarafa nasıl bir izlenim yansıtıldığı noktasında bir görüş ileri sürmek bile oldukça zor olabilmektedir (Özer ve Güler, 2014: 35).

İmaj kelimesi Fransızca'da “resim, suret, görüntü” anlamına gelen “image” sözcüğünden gelmektedir ve Türk dilinde “imge” ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. *İmaj*, birinin, ülkenin, kurumun ya da benzeri herhangi bir şeyin başkalarının zihninde oluşturduğu genel görünüştür. *İmge*, zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi istenen şey, hayal; genel görünüş, izlenim, imajdır (<https://tr.wiktionary.org/wiki/imge>).

Literatürde imaj ile ilgili birçok bilim adamı tarafından pek çok tanım bulunmaktadır (Tablo 2.1) ve yapılan her tanım imajın farklı yönlerini vurgulamaktadır.

Tablo 2.1. “İmaj” Tanımlarının Gözden Geçirilmesi

<i>İmaj Tanımları</i>	
Dichter (1985: 75)	İmaj kavramı, bir siyasi aday, bir ürün veya bir ülke için kullanılabilir. İmaj, kişisel özellikleri ya da nitelikleri değil, bir varlığın başkaların zihninde oluşturduğu toplam izlenimi tanımlar. İnsanların bir şeyleri algılamasında imajın etkisi büyüktür. İmaj, pazarlama, reklamcılık veya iletişim faaliyetlerinde çok önemli bir kavramdır
Peltekoğlu (1997: 125)	İmaj, herhangi bir kişi, kuruluş ya da durum hakkındaki tüm görüş ve düşüncelerin toplamını ifade etmektedir
Lemminek ve Streukens (2003: 3)	İmaj, bir objenin tanıdığı ve kişilerin tarif edebildiği, hatırladığı ve ilişki kurabildiği anlamlar kümesidir. Başka bir deyişle, imaj, bir obje hakkında kişilerin kanaatleri, fikirleri, hisleri, izlenimlerinin karşılıklı etkileşimde bulunduğu net sonuçlardır
Türkkahraman (2004: 5)	İmaj, insanları aldatmak, olduğundan farklı görünmek için oluşturulmuş süslü bir maske olmayıp, aksine bireyin sahip olduğu yetenek, bilgi ve becerilerin doğru bir biçimde dışa yansıtılmasıdır
Gültekin (2005: 127)	Bir objeye, kişiye, kuruma veya ülkeye ait düşünce ve izlenimlerin beyinde algılanması sonucu oluşturduğu kabul edilen imajın genel bir tanımı yoktur. En basit anlamıyla imaj, kısa ve uzun vadede bir kişinin, kurumun, objenin veya ülkenin sahip olduğu tüm değerleriyle ilgili simgelerin algılanışıdır
Volkova (2005: 13)	İmaj, eksiklikleri gizlemeli, haysiyete önem vermelidir. İmaj, insanların hayatta oynadığı veya oynayacağı sosyal ve duygusal rollere göre değişmektedir
Kvesko ve Kvesko (2008: 25)	İmaj, herhangi bir birey veya kuruluşun planlanmış olduğu, geliştirmek istediği ideal konumdur
Kotler ve Keller (2011: 771)	İmaj, bir kişinin bir nesne ile ilgili sahip olduğu inançlar, fikirler ve izlenimler kümesidir
Öneren (2013: 75)	İmaj, kişilerin bir obje, kurum veya başka bir kişi hakkındaki düşünceleridir ve bu düşünceleri her zaman için gerçek olanla uyuşmayabilir. Bu durumda herkesin bir imajı olabilir, ancak bu imajın olumlu olması için de imajı artırıcı çeşitli faaliyetlerde bulunulması gerekmektedir
Şkuratova (2014: 5)	İmaj, belirli bir grubun bir kişi, nesne veya olgu ile ilgili sahip olduğu veya kasıtlı olarak oluşturulmuş görüntüdür. İmaj kavramı, sosyal bilime konu olan herhangi bir nesneye kullanılabilir: belirli bir mesleğin sahibine, ticari bir markaya, bir organizasyona...
Özer ve Güler (2014: 35)	İmaj, kendimizin ya da başkalarının zihninde oluşan, bilgilenme, yargılama, ilişkiler gibi etkileşimlerle biçimlenen bir imgedir
Belyaeva ve Samkova (2016)	İmaj, belirli bir işaret kümesinin sonucunda oluşan 'mesajın' hedef kitle (referans grup) tarafından algılanışıdır. İmaj, birçok bileşenden oluşmaktadır ve bunun sonucunda bir bütünsel değerlendirme doğmaktadır. İmaj pozitif, negatif veya nötr olmak üzere farklı şekillerde ve derecelerde ortaya çıkabilir

Tanımlardan anlaşıldığı gibi “imaj” kavramı farklı bilim adamları için farklı anlamlar ifade etmektedir. Bununla birlikte 'imaj' birçok faktörden oluşmakta ve bu faktörler kişilerin objeye karşı tutumlarını etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, obje her bir kişi için farklı değerler taşımaktadır (Lemmink ve Streukens, 2003: 3).

İmaj kavramının tarihsel anlamda ele alındığında 15. ve 16. yüzyıllarda Augsburg'da yaşayan Fugger ailesinin ortaya koyduğu bir takım faaliyetlerle ortaya çıktığı görülmektedir. Söz konusu tarihlerde yapılan etkinlikler her ne kadar imajı koruma–oluşturma olarak isimlendirilemese de günümüzde bu faaliyetler imaj adıyla bilinmektedir (Okay, 2005: 241-242'den akt., Öneren, 2013: 75-76).

Örgütsel (kurumsal) imaj kavramı ise 1907 yılında Peter Behrens'in Berlin'deki AEG şirketinin bina, ürün ve tanıtım materyallerinin tasarımından sorumlu bir mimar olarak işe alınmasıyla ilk kez başlamıştır. Dönemin anlayışına göre güçlü bir kurum imajı oluşturmak için resim ve tasarım yoluyla kuruluşa hafızalarda kalabilecek görsel bir örgüt kimliği kazandırmak yeterli görülmüştür (Tengilimoğlu ve Öztürk, 2004: 221'den akt., Özer ve Güler, 2014: 39).

“İmaj” kelimesinin incelenmesi, bu kavramın aslında pazarlama, yönetim gibi ekonomik disiplinler söyleminde geliştiğini göstermektedir. Özellikle, 20. yüzyılın ortalarından beri imajı ekonomik bir kategori olarak incelemeye yönelik yönetim teorisinde bir dizi yaklaşımlar (itibar yönetimi gibi) geliştirilmiştir (Dagaeva, 2008: 92).

Alan yazında yer alan bazı çalışmalarda “imaj” kavramının ilk olarak Sigmund Freud (1930) ve Kenneth Bolduing (1960) tarafından ortaya konulduğu söylenmektedir. Sigmund Freud aynı adı taşıyan yani imaj adında dergi yayınlamaktaydı. Bu dönemde “imaj” kavramı sadece bir psikolojik terim olmaktan çıkmıştır, fakat yaygın olarak kullanılmıyordu (Kvesko ve Kvesko, 2008: 4). 1940'larda imaj terimi, reklamcılık ve halkla ilişkiler faaliyetlerinde kullanılmaya başlamıştır (Şalagina, 2015: 7). 1960'larda Amerikan ekonomisti Kenneth Bolduing imaj kavramının, iş hayatında yaygın olarak kullanılmasına katkı sağlamıştır. Ekonomist Boulding “The Image. Knowledge in Life and Society” adlı kitabında imajın toplum ve insan davranışlarını anlamada önemli bir rol oynadığına vurgu yapmıştır. Ayrıca, Boulding imajı, insan davranışlarını modelleyen bilişsel yapının temeli olarak görüyor ve yeni bir bilim yaratmak için bu fenomenin incelenmesini önemli buluyordu (Kalyujnaya, 2006: 46).

2.2. İmaj Türleri

Literatürde imaj farklı yaklaşımlarla, farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Özer ve Güler (2014) imaj türlerini; semsiye imajı, ürün imajı, marka imajı, ayna imaj, dilek imajı, öz imaj, yabancı imaj, transfer imajı, mevcut imaj, istenilen imaj, olumlu imaj ve olumsuz imaj olarak sınıflandırmışlardır. Öneren (2013) tarafından yapılan diğer bir çalışmada kurumsal imaj, kişisel imaj, yabancı imaj, olumlu imaj, olumsuz imaj, istenilen imaj, mevcut imaj, ürün imajı ve marka imajı gibi imaj çeşitleri söz konusudur.

Rusya'da yapılan çalışmalarda (Volkova, 2005; Şkuratova, 2014; Kvesko ve Kvesko, 2008) imajın sınıflandırılmasında üç yaklaşım mevcuttur. Bunlar; *fonksiyonel*, bağlamsal ve karşılaştırmalı imaj yaklaşımlarıdır. Fonksiyonel yaklaşımda yer alan imaj türleri; ayna imajı, mevcut imaj, istenilen imaj, kurumsal imaj, çoklu imaj ve olumsuz imajdır. Bağlamsal yaklaşımda ise imaj, faaliyet türüne göre sınıflandırılmaktadır: bir siyasetçi ya da politikacının imajı, iş adamının imajı, öğretmenin imajı, memurun imajı, sanatçının imajı bu imaj türünü oluşturmaktadır. Karşılaştırmalı yaklaşımda ise birbirine yakın olan imajlar karşılaştırılmaktadır (örneğin, iki liderin nitelikleri gibi). Ayrıca, Şkuratova (2014) imajın nesneye göre sınıflandırıldığını vurgulamaktadır. Bu kritere göre imajlar, kurumsal (bir şirketin, firmanın, kuruluşun, kurumun, politik partinin imajı); kişisel (bir siyasetçinin, iş adamının, yöneticinin, liderin, sanatçının imajı) ve *nesnel* (bir ürünün, hizmetin, ülkenin imajı) olarak ayırt edilmektedir.

Kovaleva (2015) pazarlamada ürün imajı, marka imajı, şirketin imajı, bireyin imajı, bölgenin imajı gibi 5 temel imaj türü olduğunu, ayrıca bunların birbirinden bağımsız olmadığını, birbiriyle hiyerarşik olarak ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışmamızda fonksiyonel ve nesnel imaj türlerini ele alacağız ve ayrıntılı bir şekilde açıklayacağız:

- *Ayna imajı*: Bir girişimcinin kendi firmasını görme ve değerlendirmesi ile ilgilidir. Örgütün diğer insanlar tarafından nasıl görüldüğünü bildiğini düşünen girişimciler tarafından ifade

edilen yanıltıcı ve hatalı olan imajdır (Özer ve Güler, 2014: 41). Bir bakıma kendimizi aynada nasıl gördüğümüzle ilgilidir. Genellikle, başkalarının düşüncelerini dikkate almayarak, kendi imajımızın oldukça iyi olduğunu düşünmemizden kaynaklanmaktadır (Volkova, 2005: 18; Kvesko ve Kvesko, 2008: 21). İnsanların bize karşı olan tavrına dayanan bir imaj türüdür (Şkuratova, 2014: 9).

- *Şemsiye imajı*: Aynı zamanda üst imaj olarak da isimlendirilen şemsiye imajı bir kurumun belirli bir temel tutumunun ifadesi anlamına gelmektedir. Kurumun görünür tüm alan ve markalarının üzerine şemsiyeye gibi açılması sebebiyle bu şekilde isimlendirilmektedir (Kalaycı ve Baş, 2015: 35).
- *Mevcut imaj*: Belli bir zaman diliminde ortaya çıkan imajdır (Şkuratova, 2014: 9). Dışarıdan, yandan görülen imajdır. Bu imajın oluşmasına eylemlerimizin yanında başkaları tarafından yanlış anlaşılma ve önyargı gibi faktörlerin de etki edebileceğinin unutulmaması gerekmektedir (Volkova, 2005: 18).
- *İstenilen imaj*: Ulaşmak istediğimiz, hedeflediğimiz imajdır. İdeal olan imajdır. Kurumun bir anlamda vizyonunu ortaya koyan bir imaj türüdür (Kalaycı ve Baş, 2015: 37).
- *Transfer imaj*: Bu imaj türünün en bilindik şekli uluslararası alanda yaygın, genellikle lüks mallar arasında yer alan bir markanın o türde olmayan bir ürüne transferidir. Burada transfer edilen sadece marka imajıdır. Örneğin, Porsche'un otomobil sektöründe var olan bilinirliğinin güneş gözlüklerinde kullanılması gibi (Özer ve Güler, 2014: 41).

- *Çoklu imaj*: Tek bir kurumdaki bağımsız yapıların ya da bir sektörde faaliyet gösteren şirketlerin imajıdır. Örneğin, havayolu şirketleri kendi sembolleri veya üniformalarıyla ortak bir iyi imaj yaratmaya çalışmaktadırlar (Volkova, 2005: 18).
- *Olumsuz imaj*: Rakip tarafından oluşturulan imajdır (Volkova, 2005: 18). Ters, agresif davranışların sonucunda oluşmaktadır.
- *Öz imaj*: Geçmiş deneyimlerden türetilen ve kendimize olan öz saygı, özgüvenin mevcut durumunu yansıtan imajdır (Kvesko ve Kvesko, 2008: 22).
- *Kişisel imaj*: Kişisel imaj bir insanın sergilemiş olduğu jestler, mimikler, postür, giyiniş tarzı, yapılan hareketler ve sözel ifadeler ve bu ifadelerdeki ses tonunun toplamından oluşan, dolayısıyla kişinin insanlarda bıraktığı izlenim olarak ifade edilmektedir (Türkkahraman, 2004: 7). Kişisel imaj, kendimiz ve diğer insanlar tarafından nasıl algılandığımızı ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle kendimizin ve başkalarının algılarındaki ‘bizi’ resmeder (Özer ve Güler, 2014: 37)
- *Marka imajı*: Tüketicilerin her bir markanın özellikleri hakkında sahip oldukları inançların dizisidir (Kotler ve Keller, 2011: 768). Marka imajı, tüketicide markaya ait izlenimlerin bütünüdür ya da algılanan gerçektir (Özüpek ve Diker, 2013: 100). Marka imajı, şirketin ürünlerinin rakiplerinden ayıran maddi olmayan kaynağıdır (Popoli, 2011: 420-421). Başarılı bir marka imajının sayesinde, tüketiciler markanın tatmin ettiği ihtiyaçları belirler, marka rakiplerinden farklılaşır ve sonuç olarak tüketicinin markayı satın alma olasılığı artar (Hsieh vd., 2004: 252).

- *Kurumsal imaj:* İmaj çağı olan günümüzde kurumsal imaj bütün örgütler için hayati önem arz etmektedir. Örgütlerin varlık sebebindeki gerçeğin dışı vurumunda son derece önemli ve üzerinde çaba sarf etmeye değer bir olgudur. Bir örgütün kurumsal imajının ortakları, paydaşları, rakipleri, tedarikçileri, çalışanları ve tüketicileri tarafından nasıl algılandığı o örgütün başarısındaki başat faktörlerden birisidir (Aksoy ve Bayramoğlu, 2008: 86). Kurumsal imaj, işletmenin çeşitli kitlelerinin zihninde yarattığı resimdir (Peltekoğlu, 1997: 128).
- *Ülke veya destinasyon imajı:* Destinasyon imajı, insanların herhangi bir yer hakkındaki algılarını ifade etmektedir (Serçek ve Serçek, 2016). Destinasyon imajı ile ülke imajı kavramları birbirine benzemektedir. Her iki tanım bireylerin belirli yer hakkında sahip oldukları bilişsel imgeleri vurgulamaktadır (Zhang Bihu Wu vd., 2016: 4).

2.3. Ülke İmajı

Tüm ülkelerin imajı vardır, ancak bu imaj statik değildir, zamanla değişebilmekte ve doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenebilmektedir (Papadopoulos ve Heslop, 2002). Bir ülke açısından olumlu bir imaja sahip olmak demek ülke ekonomisinin, turizminin ve uluslararası ilişkilerinin güçlenmesi anlamına gelebilmektedir (Bakan ve Tabakçı, 2008). Ülke imajı, tüketicilerin bir ülkenin ürün ve hizmetlerine ilişkin algılarını renklendirmektedir. Halkın algısı, kültürü, ekonomik

kalkınma düzeyi, ürünlerinin kalitesi, diğer ülkeler ile karşılaştırmalı üstünlüğü olan ürünler ülke imajına etki eden faktörlerdir (Shin, 2006).

Tüketicilerin ürün kalitesine yönelik değerlendirmelerini, satın alma niyetlerini etkilediği için de uluslararası pazarlama literatüründe çokça çalışılan bir araştırma alanıdır. Ancak literatürde yaygın olarak bilinen klasik imaj türlerine göre ülke imajına daha az değinilmiştir. Özellikle, yayınların çoğu ülke orijini ile ilgilidir ve sadece küçük bir oran, belirli bir ülkenin genel imajını ele almaktadır (Papadopoulos ve Heslop, 2002; Srikatanyoo ve Gnoth, 2002).

Literatürde 2000'li yıllardan itibaren ülke imajı ve ülke orijini konuları birbirinden uzaklaşmıştır ve ülke imajı daha çok dikkat çekmeye başlamıştır. 1990'lı yıllardan sonraki akademik çalışmaların çoğunda ülke imajı incelendiğinden dolayı, bu dönem ülke imajı araştırmalarının altın çağı olarak kabul edilmektedir (Jenes, 2012).

Ülke imajı ile ilgili literatürün gözden geçirilmesinden sonra bu kavramın açık ve genel kabul görmüş bir tanımı olmadığı görülmektedir. Tablo 2.2'da farklı bilim adamları tarafından yapılmış “ülke imajı” kavramının tanımları verilmiştir.

Tablo 2.2. “Ülke İmajı” Temel Tanımlarının Gözden Geçirilmesi

<i>Ülke İmajı Tanımları</i>	
Nagashima (1970: 68)	İş adamlarının ve tüketicilerin belirli bir ülkenin ürünlerine bağladığı resim, itibar, stereotip. Bu imaj, temsil edici ürünler, ulusal özellikler, ekonomik ve politik olgunluk, tarih ve gelenekler gibi değişkenler tarafından oluşmaktadır
Bannister ve Saunders (1978: 562)	Temsili ürünler, ekonomik ve politik olgunluk, tarihsel olaylar ve ilişkiler, gelenekler, sanayileşme düzeyi ve teknoloji gibi değişkenler tarafından oluşturulan genelleştirilmiş imajdır
Han (1989: 24)	Belirli bir ülkede üretilen ürünlerin kalitesiyle ilgili tüketicilerin genel algılarıdır
Roth ve Romeo (1992: 480)	Ülkenin üretim ve pazarlama gücü ve zayıflıklarına ilişkin önceki algılara dayanan tüketicilerin belirli bir ülkenin ürünleri hakkındaki genel algılarıdır
Martin ve Eroğlu (1993: 193)	Belirli bir ülke hakkındaki tüm tanımlayıcı, çıkarımsal ve bilgilendirici inançların toplamıdır
Allred vd. (2000: 36)	Örgütlerin ve tüketicilerin bir ülke hakkında sahip oldukları algı veya izlenimdir. Bir ülkenin bu izlenimi veya algısı, ülkenin ekonomik durumuna, politik yapısına, kültürüne, diğer ülkelerle olan ilişkisine, çalışma koşullarına ve çevresel sorunlara dayanmaktadır
Kotler ve Gertner (2002: 251)	İnsanların bir yer hakkında tuttuğu inanç ve izlenimlerin toplamıdır. Ülke imajı, bir yer ile ilgili çok sayıda kombinasyon ve bilgi parçasının basitleştirilmesiyle sağlanır. Bir yer hakkındaki büyük veriden temel bilgileri işlemeye ve seçmeye çalışan aklın (zihnin) bir ürünüdür
Nebenzahl (2003: 404)	Tüketicilerin belirli bir ülkede üretilen ürünlerin nitelikleri hakkındaki algıları; ülkeye yönelik duygular ve ülkede yapılan ürünlere sahip olma isteği konusundaki algılardır
Gültekin (2005: 128)	Bir ülkenin dış hedef kitleler tarafından algılanış tarzı, uluslararası platformda oluşturduğu genel izlenim, sahip olduğu saygınlık ve itibar, uluslararası konularda topladığı destek ve oluşturduğu sempatiye dayalı görüntülerin tümüdür
Kim (2006: 128)	Ürün imajından ayırt edilebilen belirli bir ülke hakkındaki genel inançlardır
Shin (2006: 174)	Belirli bir ülkenin zihinsel resmi, insanların bir ülke hakkında sahip oldukları inanç ve izlenimlerin toplamıdır
Bakan ve Tabakçı (2008: 98)	Bir ülkeye ilişkin bireylerin zihinlerindeki tasvirler, taşıdıkları izlenimler ve bu izlenimler yoluyla yaptıkları değerlendirmelerdir
Brijs vd. (2011: 1260)	Bir tüketicinin bir ülkeye ve onun sakinlerine (ürünlerine değil) bağladığı her şeydir
Ateşoğlu ve Türker (2013: 113)	Bir ülkenin imajı, başta o ülkenin insanı olmak üzere, ekonomik yapısı, sahip olduğu inançlar, kültürel değerleri, sanatsal ve sportif başarıları, jeopolitik konumu, tarihi geçmiş gibi pek çok faktörün bir araya gelmesidir. Tüm bu faktörlerin etkisiyle oluşan ülke imajı, bireylerin o ülkeye, ülke insanına, ülkenin ürünlerine bakış açılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahiptir
Anohin (2014: 214)	Kitle bilincinde oluşan ve kendi deneyimleri ya da çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin temelinde insanların bir ülke hakkında sahip oldukları rasyonel ve duygusal inançların toplamıdır
Şentürk (2018: 79)	Belirli bir ülkenin coğrafyasına, tarihine ve geleneklerine, ulusal ekonomisine, kamu kültürüne, norm ve değerlerine ya da politik örgütlenme yapısına dair sergilenen tutumdur

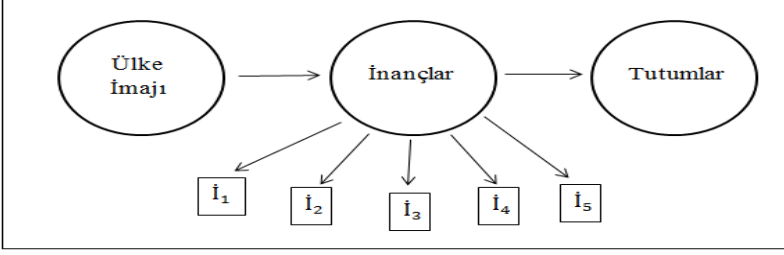
Bilim adamları tarafından yapılan her tanım ülke imajının farklı yönlerini vurgulamaktadır ve bazı kavramlar birbiri ile karışabilmektedir. Temel olarak, üç ana kavramı ayırt etmeliyiz: ülkeye bağlı ürün imajı, ülke imajı ve ülke orijini ya da menşe ülke imajı (country-of-origin image). Kim'e (2006) göre ülke imajı, hem ürün imajını hem menşe ülke imajını içermektedir. Tablo 2.2'de görüldüğü gibi, ülke imajı yalnızca temsili ürünler tarafından değil, aynı zamanda ekonomik ve politik olgunluk, kültür ve gelenekler, tarih ve coğrafya, teknoloji ve sanayileşme gibi faktörlerden oluşan genel bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Bannister ve Saunders, 1978; Allred vd., 2000; Şentürk, 2018).

Nebenzahl vd. (2003), Nagashima (1970), Han (1989) ve Roth ve Romeo (1992) ülke imajını, tüketicilerin belirli bir ülkede yapılan ürünlerin nitelikleri hakkındaki algıları, ülkede yapılan ürünlere sahip olma isteği olarak nitelendirmektedir ve bu daha çok ülkeye bağlı ürün imajının (country related product image) tanımı olduğu görülmektedir. Her ne kadar ülke imajı, belirli bir ülkenin ürünün kullanımıyla ilgili geçmiş deneyimlerden oluşturulmuş olsa da, ülke imajı ürün imajından veya ürüne yönelik tutumdan farklıdır. Yalnızca ürün, ülke imajının türetilmesi olarak değerlendirildiğinde, ülke imajı sayılır (Kim, 2006). Yukarıda söz edilen imaj türleri pazarlama bakış açısından birbiriyle yakından ilişkilidir (birbirlerini dolaylı ve doğrudan etkilemektedir) ve bir şekilde örtüşmektedir. Kavramlar ile olan karışıklık daha çok ülke orijini ve ülke imajının aynı olduğunu düşünen yazarlardan kaynaklanmaktadır. Ülke orijini, en basit anlamıyla bir ürünün

üretildiği ülkedir. Jenes'e (2012) göre ülke orijini, belirli bir ülkede üretildiğinden dolayı ürüne olan stereotiplerdir. Başka bir ifadeyle, ülke orijini daha çok ürün ve hizmet ile ilgilidir ve ürün imajının bir parçası olarak düşünülmektedir. Bu tanım Tablo 2.2’de Roth ve Romeo (1992) tarafından yapılan ülke imajı tanımına benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde, bazı yazarlar ülke imajını "algılar" (Han, 1990; Roth ve Romeo, 1992; Allred vd., 2000; Nebenzahl, 2003), diğerleri “inançlar ve izlenimler” (Martin ve Eroğlu, 1993; Kotler ve Gertner, 2002; Gültekin, 2005; Kim, 2006; Shin, 2006; Bakan ve Tabakçı, 2008) ya da “stereotipler” (Nagashima, 1970) ve “tutumlar” (Şentürk, 2018) olarak farklı tanımlamaktadır, bu da kavramsal bir karışıklığa yol açmaktadır. Çalışmamızın kapsamında hem ülke orijini hem ülke imajı ile ilgili literatür incelenecektir.

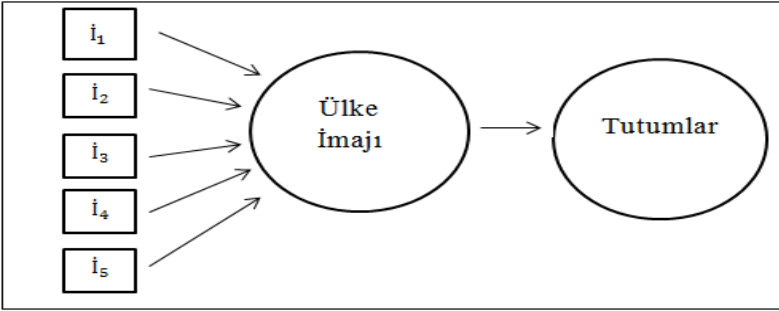
Literatürde ülke imajı bir “genelleştirme (halo) etkisi” ile “çıkarsama (summary construct) etkisi” bağlamında açıklanmıştır. Han'a (1989) göre, tüketiciler bir ülkenin ürünlerine aşina olmadıklarında, “ülke imajı” halo etkisi yaratmaktadır. Başka bir ifadeyle, alıcılar satın almadan önce bir ülkenin ürünlerinin gerçek kalitesini tespit edemedikleri zaman ürün değerlendirmesinde ülke imajını kullanabilmektedirler.

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi bu durumda ülke imajı tüketicilerin ürün özellikleri hakkındaki inançlarını, bu inançlar ise tüketicilerin markaya yönelik tutumlarını etkilemektedir.



Şekil 2.1. Halo Modeli
Kaynak: Han (1989)

Öte yandan, tüketiciler daha fazla deneyime sahip olduklarında veya bir ülkenin ürününe aşina olduklarında, ülke imajı bir çıkarsama yapı olarak faaliyet göstermektedir. Başka bir ifadeyle, alıcılar bir ülkenin ürünlerine daha aşina hale geldikçe, ülke imajı onların ürün inançlarını özetlemesine ve marka tutumlarını doğrudan etkilemesine yardımcı olmaktadır.

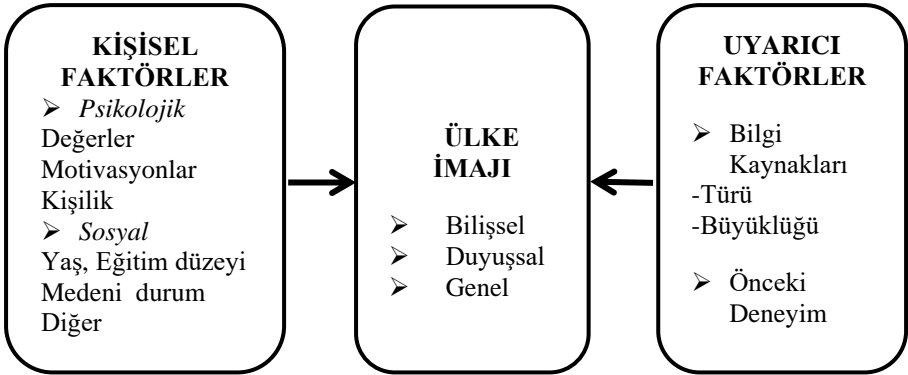


Şekil 2.2. Çıkarsama (Summary) Modeli
Kaynak: Han (1989)

Bu durumda (Şekil 2.2) ülke imajı markaya yönelik tutumları doğrudan etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, eğer tüketiciler ürünlere aşina ise, ülke imajı gibi satın alma niyetine dolaylı etki yapabilecek faktörlerden daha az etkilenmektedirler.

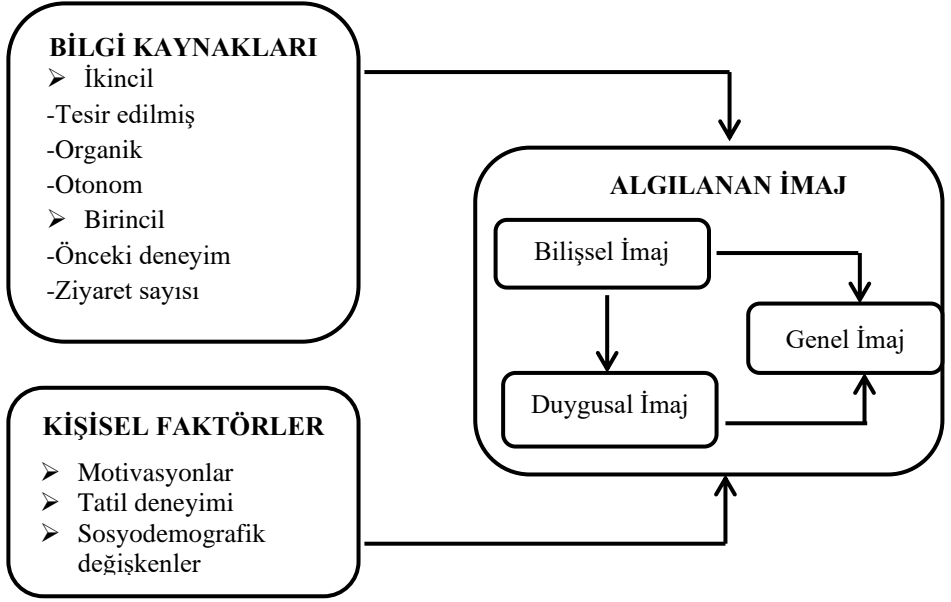
2.4. Ülke İmajının Oluşum Süreci

İmaj oluşturma süreci en az çalışılan konuların birisidir. Baloğlu ve McCleary'e göre (1999) bir ülkenin imajının oluşmasını iki ana faktör etkilemektedir. Bunlar; uyarıcı faktörler (stimuli-factors) ve kişisel faktörlerdir. Uyarıcı faktörler, dışsal uyarıcılardan ya da önceki deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Kişisel faktörler ise, bireyin sosyal ve psikolojik özellikleri ile ilgilidir. Önceki ziyaret ya da deneyimin olmadığı durumda motivasyonlar ve sosyodemografik bilgiler (kişisel faktörler) ve çeşitli kaynaklar (uyarıcı faktörler) belirleyici olmaktadır. Ülkenin genel imajı, hem algısal/bilişsel (ülkeye ilişkin inanç ve bilgiler) hem duyuşsal (ülkeye yönelik duygular ve bağlılık) bileşenden oluşmaktadır.



Şekil 2.3. Ülke İmaj Oluşumunun Genel Çerçevesi
Kaynak: Baloğlu ve McCleary (1999)

Beerli ve Martin'e göre (2004) imaj oluşumunu bilgi kaynakları ve kişisel faktörler etkilemektedirler. Yazarlar, imaj oluşum modeline ilk defa ve çoklu ziyaret gerçekleştiren turistler aracılığıyla yaklaşmışlardır.



Şekil 2.4. İmajın Oluşum Modeli
Kaynak: Beerli ve Martin (2004)

Şekil 2.4'de görüldüğü gibi, bilgi kaynakları, ikincil (tesir edilmiş, organik ve otonom) ve birincil (önceki deneyim, ziyaret sayısı) bilgi kaynakları içermektedir. Belirtmek gerekir ki, bu model Baloğlu ve McCleary (1999) ile benzerlik göstermektedir.

2.5. Ülke İmajının Ölçümü

Ülke imajı, diğer imaj türleri gibi tek boyutlu değildir (Martin ve Eroğlu, 1993; Laroche vd., 2003; Roth ve Romeo, 1992; Nebenzahl vd., 2003; Han, 1989; Allred vd., 2000). Ülke imajının çok boyutlu yapıya sahip olduğu yönünde genel bir kabul olsa da, ülke imajının boyutlarının sayısı ve doğası hakkında fikir ayrılığı bulunmaktadır. Örneğin, Nagashima (1970) *fiyat/değer*, *servis/mühendislik*,

reklam/itibar, tasarım/stil ve tüketici profili gibi beş boyutlu ülke imajı ölçeğini geliştirmiştir. Roth ve Romeo (1992) ise ülke imajını *yenilikçilik, dizayn, prestij ve işçilik* olmak üzere dört boyutta açıklamışlardır. Allred vd. (2000) tarafından *ekonomi, politika, kültür, çatışma, iş gücü (iş kültürü ve mesleki eğitim)* ve *çevre* gibi boyutlar kullanılmıştır. Nagashima (1970) ve Roth ve Romeo (1992) tarafından geliştirilen boyutlar daha çok ürün odaklı ise, Allred vd. (2000) ülke bazındaki boyutları kullanmıştır.

Roth ve Diamantopoulos (2008) tarafından yapılan “Advancing the country image construct” başlı çalışma ülke imajının doğası ve işleyişi hakkındaki kavramsal anlayışı genişletmeyi amaçlamıştır. Çalışmada ülke imajı ile ilgili toplam 30 çalışma incelenmiştir. Literatürün gözden geçirilmesinden sonra en çok Amerika, Almanya ve Japonya'nın imajını ele alan çalışmaların yapıldığı ortaya çıkmıştır. Ülke imajı ile ilgili ampirik veriler öğrenci örnekleri dahil olmak üzere tüketiciler, şirket yöneticileri, turistler gibi çeşitli kaynaklardan toplanmıştır. Örneklem yöntemine göre ağırlıklı olarak kolayda örneklem ve basit tesadüfi örneklem kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak, en küçük örnek sayısı 30, en büyüğü 14.000'den fazladır. Çalışmaların yaklaşık üçte ikisi ülke imajını ölçmede ürün imajı boyutlarını kullanmıştır. Öte yandan, çalışmaların çok az bir kısmında geçerlilik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Bununla birlikte, çalışmaların bazıları ülke imajının sadece bilişsel boyutunu ele almıştır, duygusal ve eylemsel boyutlar incelenmemiştir.

Laroche vd. (2003) ürün imajının bilişsel, duygusal ve eylemsel bileşenleri kapsayan üç boyutlu bir kavram olduğunu öne sürmüştür. Bilişsel bileşen, tüketicilerin belirli bir ülkeye ilişkin inançlarını; duygusal bileşen, ülkenin tüketiciler için sembolik ve duygusal bir değerini, başka bir ifadeyle tüketicilerin başka bir ülkeye olan duygusal tepkilerini; eylemsel bileşen ise tüketicilerin ülke ile arzulanan etkileşim düzeyini içermektedir. Araştırmanın sonucunda, tüketicilerin bir ülkenin ürünlerine aşına olma düzeyine bakılmaksızın, ülke imajı ve ürüne ilişkin inançların ürün değerlendirilmesi üzerinde etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, ülke imajı, ürün değerlendirmelerini ürüne ilişkin inançlar aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Ülke imajının güçlü bir duygusal bileşeni olduğunda, ürün inançlarına göre ürün değerlendirmeleri üzerindeki doğrudan etkisi daha büyüktür. Öte yandan, ülke imajının güçlü bir bilişsel bileşeni varsa, ürün değerlendirmeleri üzerindeki etkisi daha küçüktür.

Nebenzahl vd. (2003) tarafından yapılan “Personifying Country of Origin Research” adlı ülkeler arası çalışmada ülke imajının kişileştirilmesi için 27 maddelik bir ölçek geliştirilmiş ve test edilmiştir. Söz konusu ölçek, belirli bir ülkede yapılan ürünleri satın alan bir kişiyi tanımladığından ve katılımcılara sunulan tek ipucu 'ülke' olduğundan, tüm özellikler o ülkede yapılan ürünlere yansımaktadır. Bu nedenle, ölçek sadece normatif değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal boyutları da içermektedir. Örneğin, kişi bir kumarbaz olarak tanımlanmışsa, bu, ürünlerin satın alınmasının yüksek bir risk gerektirdiği anlamına gelmektedir. Benzer şekilde, bir katılımcı daha çok olumsuz özellik

bildirimlerini kabul ederse, ÷lkeye veya ÷r÷nlerine karşı olumsuz duygulara sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Wang vd. (2012) bilişsel ÷lke imajı ile duygusal ÷lke imajı belirli bir ÷lke için her zaman tutarlı olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, bilişsel ÷lke imajı ve duygusal ÷lke imajı satın alma niyetini farklı olarak etkilediğini g÷stermektedir. Bilişsel ÷lke imajı, ÷r÷n imajı yoluyla satın alma niyetini etkilemekte ise, duygusal ÷lke imajı ÷r÷n imajından bağımsız olarak doğrudan bir etkiye sahiptir. Yazarlar ÷lke imajı ve ÷r÷n imajı arasındaki farklılığı da g÷stermişlerdir. Bu ayırım satın alma niyeti üzerindeki farklı etkilerden kaynaklanmaktadır. T÷keticiler net bir ÷r÷n imajına sahip olduklarında (örneğin, kaliteli işçilik), bu, ÷r÷n kalitesinin anlaşılmasında bir bilgi ipucu olarak, satın alma kararını kolaylaştırmaktadır. Bu tür durumlarda, bilişsel ÷lke imajı, ÷r÷n imajı üzerindeki etkisi ile dolaylı olarak satın alma niyetini etkilemektedir. Öte yandan, t÷keticiler net bir ÷r÷n imajına sahip olmadıklarında, ÷r÷n kalitesinin değerlendirmesinde ÷r÷n imajının yerine bilişsel ÷lke imajını (örneğin, bir ÷lkenin ekonomik kalkınma düzeyi) kullanmaktadır.

Kim (2006) Koreli Samsung şirketi örneğinde ÷lke imajının marka imajı ve satın alma niyeti üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda Amerika'daki Midwest City'de elektronik eşya alımına ilgisi olan 328 katılımcı üzerinde anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ÷lke imajı, marka imajı ve satın alma üzerinde önemli bir etki g÷stermemiştir. Ayrıca, Samsung'u bir Japon markası olarak d÷şünen katılımcılar, Güney Koreli marka olduğunu bilenlere kıyasla daha iyi

bir marka imajına ve satın alma niyetine sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Yazar ürünün milliyeti doğru bir şekilde tanımlandığında ülke imajının daha yapıcı bir şekilde çalışabileceğini vurgulamıştır.

Nisco vd. (2015) tarafından ülke imajı, destinasyon imajı, turistlerin memnuniyet düzeyi ve ziyaret sonrası niyetler (post-visit intentions) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma verileri İtalya havaalanında seyahat sonrası evlerine dönecek olan 542 turistten anket yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma bulguları, genel ülke ve destinasyon imajları, turizm memnuniyetinin ziyaret sonrası davranışsal niyetler üzerindeki etkisine aracılık ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, yüksek kaliteli bir turizm deneyimi, ülkeyi bir turizm destinasyonu olarak önerme ve yine bu ülkeye dönme niyetini etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda ülkedeki ürünlere yönelik daha olumlu niyetler de yaratmaktadır.

Nghiem-Phu (2015) ülke imajının yaşam doyumu, ülke sadakati (country loyalty) ve ülke bağlılığı (country attachment) üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma verileri Vietnam'da yaşayan 196 yabancı uyruklu sakinden anket yöntemiyle toplanmıştır. Ülke imajı hem bilişsel hem duygusal bileşenler tarafından ölçülmüştür. Bilişsel ülke imajı '*kültür, tarih ve mimarlık*', '*doğa ve miras*', '*ulaşım ve temizlik*', '*güvenlik*', ülke bağlılığı *fonksiyonel ülke bağlılığı* ve *duygusal ülke bağlılığı* boyutlarını kapsamaktadır. Ülke sadakati, geri dönme niyeti ve tavsiye etme niyeti ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları duygusal ülke imajının yaşam doyumu, ülke sadakati ve

bağlılığı üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yazar, kararların daha çok duyguya dayandığını vurgulamıştır.

Maher ve Carter (2011) sosyal psikoloji literatüründeki BIAS (behavior from the intergroup affect and stereotype) haritasını kullanarak ülke imajının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin belirli bir ülkenin ürünlerine yönelik algıları ve tercihleri nasıl etkilediğini incelemişlerdir. BIAS haritasına göre, bilişsel boyutlar *samimilik* ve *yeterliği*, duygusal boyutlar ise *hayranlık*, *hor görme*, *kıskançlık* ve *acımayı* içermektedir. Çalışmada veriler Kuveyt'teki 410 üniversite öğrencisinden anket yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma bulguları, duygusal ülke imajı ile tüketicinin satın alma isteği arasında doğrudan bir ilişki olduğunu, fakat bilişsel ülke imajı ile tüketicinin satın alma isteği arasında ilişkinin olmadığını göstermiştir.

Buhmann ve Ingenhoff (2015) ekonomi, sosyal psikoloji, siyaset ve iletişim bilimleri gibi farklı disiplinler açısından ülke imajının bütünleştirici 4D modelini önermişlerdir. Ülke imajı, birbirinden farklı fakat birbiriyle yakından ilişkili olan 4 boyuttan oluşmaktadır: *fonksiyonel*, *normatif*, *estetik* ve *sempatik*. Fonksiyonel, normatif ve estetik boyutlar ülke imajının bilişsel yönünü oluştururken, sempatik boyut duygusal yönünü oluşturmaktadır. Fonksiyonel boyut, bir ülkenin yetki ve rekabet gücünü gösteren politik ve ekonomik etkinliği ve performansı ile ilgili belirli inançlar olarak nitelendirilmektedir. Bu boyut, ülkenin ve ulusal işletmelerin durumu, bir ülkenin ürün ve hizmetlerinin rekabet gücü, işgücü piyasaları ve eğitim sistemi, siyasi sistemin yeterliliği ve etkinliği ile ülkenin araştırma ve teknoloji

alanındaki performansı ile ilgili belirli yargılardan oluşmaktadır. Normatif boyut ise, norm ve değerleri kapsayan ülkenin bütünlüğü ile ilgili inançlardır. Bu boyut, ülkenin sosyal ve ekolojik sorumluluğuna yönelik yargılardan oluşmaktadır. Estetik boyut, estetik kalite ve bir ülkenin kültürel ve doğal bir yer olarak çekiciliğine dair inançları kapsamaktadır. Bu boyut, bir ülkenin kültür ve geleneklerinin çekiciliği ve manzaralarının güzelliği ile ilgili belirli yargılardan oluşmaktadır. Son olarak, ülke imaj yapısının duygusal bileşenini oluşturan sempatik boyut, bir ülkeye yönelik genel sempati ve hayranlık duygularından oluşmaktadır. Çalışmada bir ülkenin yeterliliklerine, değerlerine ve normlarına olan inançlar yanı sıra kültürel ve doğal bir yer olarak çekiciliği, o ülkeye olan genel ve sempati duygularını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Martin ve Eroğlu (1993) tarafından ülke imajının çok boyutlu yapısını ölçmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışmada ülke imajı, belirli bir ülke hakkındaki tüm tanımlayıcı, çıkarımsal ve bilgilendirici inançların toplamı olarak tanımlanmıştır. Yazarlar ülke imajı, belirli bir ülkeden gelen ürünlere yönelik tutumlardan tamamen farklı olduğunu vurgulamışlardır. Ülke imajı, ülkeye seyahat etme gibi ülke ile doğrudan bir deneyimin sonucunda gelişebilir. Aynı şekilde, ağızdan ağıza reklam gibi dış kaynaklardan etkilenebilir. Son olarak, belirli bir ülkenin ürünlerini kullanarak elde edilen görüşler gibi geçmiş deneyimlere dayanan çıkarımlardan (doğru veya yanlış) etkilenebilir. Ülke imajı, *politik*, *ekonomik* ve *sosyal arzulanabilirlik* boyutlarından oluşmaktadır. Sosyal arzulanabilirlik boyutu, yaşam kalitesi, yaşam

standardı, kentleşme düzeyi gibi faktörleri içermektedir. Söz konusu ölçek, bir ülkenin imajını ölçmeyi amaçladığı ve bir ülkenin ürünlere yönelik tutumları değerlendirmek için kullanılmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Kotler ve Gertner (2002) tarafından yapılan çalışmada ülke imajının, bir ülkenin ürün ve hizmetlerine ilişkin tutumları yanı sıra ülkeye yatırım ve turistleri çekme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ülke imajı, ürün değerlendirilmesinde bir dışsal ipuç olarak kabul edilmektedir. Ülke imajı tüm kategorilere olumlu bir itibar kazandırmaktadır (Fransız şarap ve parfümleri gibi). Marka adı olarak hizmet sunmanın ötesinde ülkeler ürün de olabilmektedirler. Yazarlar, kendilerine yatırım, turist ve yetenekli insanları çekmeyi isteyen ülkeler ülke markalaştırmasına başlamaları gerektiğini önermektedirler.

Antohin'e (2014) göre ülke imajı, resmi semboller (bayrak, marş), resmi olmayan semboller (mutfak), nüfusun temel psikolojik özellikleri (misafirperverlik, yardımseverlik), kültür (ülkenin dünya tarihindeki yeri), yaşamın olumsuz yönleri (düşük yaşam standardı), iletişimsel engeller (karmaşık dil, mentalite), ülkenin sosyo-ekonomik gelişim düzeyi (kişi başına düşen GSMH; üretim, doğal ve insan kaynakları temini; ülkenin finansal durumu) gibi ana unsurları içermektedir.

Roth ve Romeo (1992) ülke imajını *yenilikçilik*, *ürün dizaynı*, *ürünün prestiji*, *ürünün işçiliği* boyutlar üzerinden ölçmüşlerdir. Bu ölçeğe göre *yenilikçilik* üründe yeni teknolojinin ve mühendisliğin kullanılmasını ifade etmektedir. Ülke imajının bir boyutu olan *ürün dizaynı* ise ürünün

görünümünü, stilini, rengini ve çeşitliliğini, *ürünün prestiji* ise ürünün özel oluşu, statüsü ve marka adının ünü ile açıklanmaktadır. Son olarak, *ürünün işçiliği* ise ürünün güvenilirliği, sağlamlığı, zanaatçılığı ve üretim kalitesi ile belirlenmektedir. Çalışmada, tüketiciler ürünleri değerlendirmede ülkenin üretim ve pazarlama gücü ve zayıf yönleri dikkate aldıkları vurgulanmıştır. Örneğin, Japonya'nın ülke imajı, Japon otomobilleri ve saatlerini satın alma isteğiyle ilgili olarak yüksek oranda derecelendirildiğini tespit edilmiştir. Ancak, Japonya'nın bu güçlü imajı, birasını satın alma isteği ile ilişkili olmadığı ortaya konulmuştur.

Lin ve Chen (2006) ülke orijini ile satın alma kararı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma için Tayvan, Çin ve ABD ülkeleri seçilmiştir. Veriler Taipei bölgesindeki 369 tüketiciden anket yöntemiyle toplanmıştır. Ülke orijini, *ekonomik gelişmişlik düzeyi, siyasi ve demokrasi düzeyi, sanayileşme derecesi, yaşam standardı, teknolojik gelişim düzeyi, ürün kalitesi, ürüne sahip olmak için kendine olan güven, ürünün güvenilirliği* gibi boyutlardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda ülke orijini satın alma kararını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Allred vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada gelişmekte olan ülkelerin imajlarını ölçme amaçlanmıştır. Kişi başında düşen GSMH kriterine göre Singapur ve İskoçya (gelişmiş ülkeler), Çin, Meksika, Güney Afrika ve Rusya (gelişmekte olan ülkeler) seçilmiştir. Araştırma verileri 214 üniversite öğrencisinden anket yöntemiyle elde edilmiştir. Çok boyutlu ölçeği test etmek için hem pazarlama hem sosyoloji,

psikoloji literatürleri gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak, 6 ülke imaj boyutları belirlenmiştir: *ekonomi, siyaset, kültür, çatışma, işgücü (işkültürü ve mesleki eğitim) ve çevre*. Yazarlar, bu araştırmada geliştirilen ülke imaj ölçeği, pazarlama yöneticileri için ürünlerle ilişkili ülke imaj boyutlarının etkisini ölçmede, olumlu boyutları tanımada, negatif imaj boyutlarını gizlemede veya hatta rakiplerinin olumsuz ülke imajını ortaya koymada yardımcı olabileceğini belirlemişlerdir.

Diamontopoulos vd. (2011) 300'den fazla İngiliz tüketicisi ile yapılan kişisel görüşmelere dayanarak ülke orijini (menşe ülke imajı) ve marka imajının tüketicilerin satın alma niyetleri üzerindeki etkisini "ortogonalite (orthogonality)" ve "ışınlama (irradiation)" açısından incelemişlerdir. Ortogonalite bakış açısına göre, ülke imajı ve marka imajı birbirinden bağımsız olarak gelişmektedir, başka bir deyişle tüketicinin bir ülkeye yönelik algısı, bu ülkeden olan markanın imajını etkilememektedir. Böylece, ortogonalite perspektifinde, ülke imajı ve marka imajının satın alma niyetleri üzerinde bağımsız (ve muhtemelen dengeleyici) etkilere sahip olması beklenmektedir. Olumlu bir ülke imajı, zayıf bir markayı dengeleyebileceği halde, güçlü bir marka, olumsuz algılanan ülke imajını her zaman dengelemez. Işınlama bakış açısına göre, ülke imajı, marka imajını doğrudan etkilemektedir. Araştırma sonuçları, menşe ülke imajı satın alma niyetlerini dolaylı olarak etkilediğini ve etkisinin tamamen marka imajının aracılığıyla oluştuğunu göstermektedir. Bu bulgular, menşe ülke etkisinin "ışınlama" perspektifiyle tutarlıdır ve marka imajın değerlendirilmesi tüketicilerin ülkeye yönelik algılarını kapsadığını ortaya koymaktadır.

Pereira vd. (2005) tarafından yapılan çalışmada 'ülke orijini' kavramsallaştırmak ve ölçmek amaçlanmıştır. Yazarlar, ülke orijini (menşe ülke imajı) ülke imajının inşasında köklendiğini belirlemişlerdir. Ürün orijini (Parameswaran ve Pisharodi (1994) çalışmasına dayanarak), *genel ülke özellikleri* (Almanya ve ABD), *genel ürün özellikleri* ve *belirli ürün özellikleri* (Alman ve Amerikan otomobilleri) boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma için veriler üç ülkede lisans öğrencilerden anket yöntemiyle toplanmıştır: Tayvan (n = 135), Çin (n = 129) ve Hindistan (n = 111). Bu çalışmanın sonuçları, Tayvan ve Çin gibi belirli Asya ülkelerine giren ürünlerin ülke imajlarını anlamada yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi, araştırmacılar tarafından ülke imajının farklı boyutları belirlenmiştir ve çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Ülke imajının ürün değerlendirmesi, tüketici tercihi, satın alma niyeti, ülke çekiciliği, ülkeye yönelik sadakat ve bağlılık üzerinde etkilerinin olduğu görülmektedir.

2.6. Eğitim Destinasyonu Seçiminde Ülke İmajının Önemi

Uluslararası öğrencilerin yurtdışı eğitim kararı ve seçimi konusunda literatürde yayınlanmış çok sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Daha önce ifade edildiği üzere mevcut literatürde öğrencileri yurtdışı ve denizaşırı eğitime yönlendiren temel motivasyon unsurları, çekici ve teşvik edici (push and pull factors) faktörler bağlamında ele alınmıştır (Mazzarol ve Soutar, 2002; Maringe ve Carter, 2007; Yang, 2007). Teşvik edici faktörler, menşe ülkeyle ilgili olup, öğrencileri yurtiçinde

eğitim almak yerine yurtdışında eğitim almaya motive eden faktörlerdir. Çekici faktörler ise ev sahibi ülke ile ilgili olup, bu ülkeyi uluslararası öğrenciler için çekici hâle getiren faktörler olarak tanımlanmaktadır (Mazzarol ve Soutar, 2002).

Akademik tesisler ve ekipman, altyapı gibi somut unsurlar, potansiyel öğrencilerin yüksek öğretimin kalitesini değerlendirmelerine yardımcı olsa da, yükseköğretimdeki kalite özelliklerinin çoğu, önceden görülmemekte, hissedilememekte ya da dokunulmamaktadır, bu da satın alma öncesi değerlendirmede zorluklara neden olmaktadır. Ülke imajı çekici faktörler içinde yer almaktadır ve öğrencilerin eğitim ülkesi seçiminde belirleyici faktörlerden birisini oluşturmaktadır. Literatürde eğitim destinasyonu olarak ülke imajını ele alan çok az sayıda çalışma mevcuttur (Srikatanyoo vd., 2002; Cubillo vd., 2006; Bourke, 2006). Araştırmacılar daha çok ülke imajının ürün değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir (Laroche vd., 2003; Wang vd., 2012; Kim, 2006; Maher ve Carter, 2011; Lin ve Chen, 2006; Diamontopoulos vd., 2011). Bununla birlikte, bu çalışmalar ağırlıklı olarak üretilen ürünler üzerine odaklanmıştır, hizmetlerin göz ardı edildiği görülmektedir.

Öğrenciler açısından ülke imajı, ülkenin sanayileşmesi, ulusal kalite standardı, ürün ve hizmetleri hakkında öğrencilerin sahip oldukları bilişsel inançları olarak tanımlanmaktadır. Potansiyel öğrenciler, satın alım öncesi değerlendirmenin zorluklarından dolayı, ev sahibi ülke imajını kullanarak uluslararası yüksek öğretim eğitiminin kalitesini algılamaktadır ve değerlendirmektedir. Ayrıca, öğrenciler, ev sahibi

Ülkelerin imajı aracılığıyla kurumların kalitesini de algılamaktadır. Yoksul bir ülke imajı, kurum ve program hakkında olumsuz inançlara neden olmaktadır. Başka bir ifadeyle, kampüsleri olumsuz imaja sahip ülkelerde bulunan kurumların imajları düşmektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin yüksek ğretim kurumları ve programları hakkında sahip oldukları olumlu (olumsuz) inançları ülke imajını artırabilir (azaltabilir). Başka bir deyişle, bir kurumun imajı ülke imajını da etkileyebilir (Srikatanyoo vd., 2002).

Ghazarian ve Keller (2016) Korelilerin Çin, Japonya ve ABD lkeleri hakkında algıladıkları imaj farklılıklarını ve ideal eğitim destinasyon tercihlerini incelemişlerdir. Çalışmada lke imajı, ülkenin karakter imajı ve ülkenin yeterlilik imajı olarak ikiye ayrılmıştır. Ülkenin karakter imajı; *kişisel bağlantı duygusu, diplomatik önem, siyasi sistem ve kültür* faktörlerinden oluşmaktadır. Ülkenin yeterlilik imajı ise *ekonomi, askeri güç ve eğitim ve teknoloji* boyutlarını içermektedir. Araştırma sonuçları, algılanan ülke imajının eğitim destinasyonu seçiminde büyük bir rol oynamadığını ve diğer faktörlerin daha önemli olduğunu göstermiştir.

Cubillo et al. (2006) tarafından uluslararası öğrencilerin karar verme sürecini etkileyen faktörleri bütünleştiren bir teorik çalışma yapılmıştır. *Kişisel nedenler, ülke imajı, şehir imajı, kurum imajı ve program değerlendirilmesi* gibi faktörlerin yüksek ğretim hizmeti satın almaya olan etkileri analiz edilmiştir. lke imajı, *kültürel uzaklık, sosyal itibar, akademik itibar, gelişmişlik düzeyi, yaşam maliyeti, eğitim suresnce çalışma imkanları, derece almak için gerekli zaman ve g işlemleri*

gibi faktörleri içermektedir. Sonuçlar, ülke imajı ve yüksek öğretim hizmeti satın alma niyeti arasında doğrudan ve pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ülke imajı, şehir imajı, kurum imajı ve program değerlendirilmesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Rahman vd. (2015) hizmet kalitesi, destinasyon imajı ve eğitim turizmi açısından destinasyon seçimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu kapsamda araştırma verileri Malezya'daki üniversitelerde eğitim gören 220 öğrenciden anket yöntemiyle elde edilmiştir. Destinasyon imajın eğitim destinasyonu seçimi üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Bakan ve Tabakçı (2008) Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin gözündeki Rusya imajını incelemişlerdir. Araştırma verileri Türkiye'deki 9 farklı üniversitede eğitim gören toplam 805 lisans öğrencisi üzerinde yüz yüze anket yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmada Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin Rusya hakkında genel bilgi düzeyinin bazı konularda yüksek olduğu gözlenmiştir. Rusya'nın başkenti, araştırmanın yapıldığı dönemdeki devlet başkanı Vladimir Putin ve bayrağındaki üç renk, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu tarafından bilinmektedir. Öğrencilerin Rusya'yı düşman olarak görmemelerine rağmen yine de çok güvenilir bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Rusya vatandaşlarıyla iletişim kurmuş olanların gözünde Rusya'nın daha olumlu bir imaja sahip olduğu belirlenmiştir.

Bourke (2000) öğrencilerin denizaşırı tıp eğitim kararını ve ev sahibi ülke ile kurum seçimini incelemiştir. Yurtdışında eğitim almayı planlayan öğrenciler potansiyel destinasyon olarak ülkeyi birçok kritere göre değerlendirmektedir. Bunlar: 1) bu ülkede öğrenim görmeye bağlı statü, 2) ülkenin eğitim alanındaki itibarı. Araştırma sonuçları, öğrencilerin ülkenin itibarına çok önem verdiklerini göstermektedir. Öğrenciler iyi itibara sahip ülkelerde eğitim kalitesinin yüksek olduğuna inanmaktadırlar. Dolayısıyla, potansiyel öğrenciler ilk olarak ülkeyi sonra kurumu seçmektedirler.

Singh vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada uluslararası öğrencilerin üniversite seçimlerine etki eden Malezya ülkesinin çekici faktörleri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin seçiminde Malezya'nın ulusal itibarının ve algılanan ulusal özelliklerin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrenciler ilk önce ülkenin özelliklerini değerlendirmektedir ve bundan sonra kurumu seçmektedirler.

Görüldüğü gibi, öğrenciler yurtdışında eğitim almaya karar verirken ilk önce ülkeyi değerlendirmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere öğrenciler iyi imaja sahip ülkelerin eğitim kalitelerinin de yüksek düzeyde olduğuna inanmaktadırlar. Bu nedenle, uluslararası eğitim endüstrisinde bir ev sahibi ülkenin imajı, öğrencilerin akademik kurumlarına yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Ülke imajı kurum imajını etkilediği gibi, kurumun imajı da ülke imajını etkilemektedir. Dolayısıyla, ev sahibi ülkeler ve kurumlar, öğrencilerin uluslararası eğitim kalitesine ilişkin algılarını daha iyi anlayarak,

kurumların cazip kalmasını, çekiciliğini ve rekabet avantajlarını pozitif yönde artırabilmektedirler. Kısaca, yabancı öğrencileri kendilerine çekmek isteyen ülkelerin gerek kendi gerekse yüksek öğretim kurumlarının uluslararası alandaki imajlarını iyi yönetebilmeleri gerekmektedir.

2.7. Türkiye'nin İmajı

Yıldırım ve Akbulut (2017) Yurtdışı Eğitim Programları çerçevesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önceki ve sonraki Türkiye hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma verileri, İstanbul Aydın Üniveristesinde eğitim alan 516 yabancı öğrenciden anket yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin Türkiye'ye saygı duymaları, iyi eğitime sahip olması ve düşük vergi oranları hakkında gelmeden önceki fikirleri, geldikten sonraya göre daha fazla farklılık göstermektedir. Öğrencilerin Türkiye'nin itibarına yönelik yargılarında demografik özelliklere göre önce ve sonrasında farklılık tespit edilememiştir.

Sirakaya vd. (2000) Türkiye'ye seyahat etmek isteyen Amerikalı öğrencilerin destinasyon seçiminde imajın önemini araştırmışlardır. Araştırma verileri, ABD'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerde okuyan 500 öğrenciden anket yöntemiyle elde edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre imajın boyutları temel sekiz faktörden oluşmaktadır; *çekiciliğin bilişsel değerlendirilmesi, sosyo-ekonomik ve kültürel benzerlik, turistik hizmetler ve çekicilik, kültürel çekicilik, kötü turist hizmetleri, güvenli ve sakinleştirici ortam, rahatlatıcı ortam,*

algılanan tatil masrafları. Özellikle, çekiciliğin bilişsel değerlendirilmesi, turistik hizmetler ve cazibe merkezleri, rahatlatıcı ortam öğrencilerin Türkiye'yi tatil yeri olarak seçmelerinde önemli faktörler olduğu ortaya çıkmıştır.

Scnurr vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkiye üniversite öğrencilerin kendi ülkelerine ve ABD'ye, ABD öğrencilerin kendi ülkelerine ve Türkiye'ye yönelik algıları incelenmiştir. Amerikalı öğrenciler Türkiye'yi Avrupa'nın bir parçası olmaktan çok Ortadoğu'nun bir parçası olarak düşünmektedirler. Hem Amerikalı hem Türkiyeli öğrenciler kendi ülkelerinin vatandaşı olmaktan gurur duymaktadırlar. Türkiyeli öğrenciler, Amerikalıları daha eğitilmiş olduğunu fakat Türk halkının Amerika halkından daha samimi ve sevimli olduğunu düşünmektedirler. Amerikalılar ülke hakkında yetersiz bilgi, belirsizlik korkusu, şiddet ve terörizm endişesi, Ortadoğu sorunlarına yakın olma gibi nedenlerden dolayı Türkiye'ye gitmeyi önermemektedirler. Türkiyeli öğrenciler ise 11 Eylül olaylarından sonra vize alma zorlukları, Müslümanlara karşı ayrımcılık, aile kısıtlamaları ve uzaklıktan dolayı Amerika'ya gitmeyi tavsiye etmemektedirler.

Gülcan vd. (2017) Türkiye'nin Kırgızistan ve Kazakistan'daki imajı ve ziyaret eğilimlerini araştırmışlardır. Sonuçlar, genel Türkiye imajının olumlu olduğunu, bu olumlu imajın Türkiye'yi daha önce ziyaret etmiş olanlarda daha yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Kazak katılımcıların Kırgız katılımcılara kıyasla Türkiye hakkında sahip oldukları genel imajın biraz daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur.

Ayrıca, katılımcıların destinasyon özelliklerine ilişkin algılamaları ile Türkiye'yi ziyaret etme eğilimleri ve sahip oldukları destinasyon imajı arasında da ilişki tespit edilmiştir.

Bakan (2013) tarafından yapılan çalışmada Amsterdam Üniversitesinde eğitim alan Hollandalı öğrencilerin Türkiye hakkında sahip oldukları imajın belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların çoğu Türk insanını ve Türkiye'yi beğenmektedir. Türkiye kendi yemekleri, kültürü, misafirperverliği ile olumlu bir ülke olarak algılanmaktadır. Ayrıca, erkek öğrencilerin Türkiye hakkında sahip olduğu imaj kız öğrencileriyle kıyasla daha olumludur.

Göver ve Yavuzer (2015) Kayseri'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Kayseri, Türkiye ve İslam algılarını incelemişlerdir. Araştırma verileri 181 öğrenciden anket yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğrenciler Kayseri, Türkiye ve İslam hakkındaki izlenimleri olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Alyılmaz vd. (2015) Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenciler Türkiye hakkında olumlu görüşe sahip olduğu ve Türkçenin kolay öğrenilebilir bir dil olduğu ortaya konulmuştur.

Yıldırım ve Köksal (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye yönelik algıları ortaya konulmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı Türkiye'ye

geldikten sonra, Türkiye ile ilgili düşüncelerinde Türkiye'nin iyi, büyük, güzel ve kaliteli eğitim sunan bir ülke olduğunu düşünmektedir.

Gülcan vd. (2015) tarafından yapılan diğer bir araştırmada KTMÜ'da eğitim alan Kırgız öğrencilerin gözüyle Türkiye'nin imajı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların çoğunluğu Türkiye hakkında olumlu bir düşünceye sahip olduğu ve bu olumlu algının KTMÜ öğrencisi olduktan sonra çoğunlukla olumlu yönde değiştiği ortaya konulmuştur.

Dursun vd. (2014) Alman tüketicilerin zihnindeki Türkiye imajının ve tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin Türk malı satın alma niyeti üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu kapsamda Almanya'nın 4 farklı şehrinde toplam 405 tüketici üzerinde bir anket çalışması uygulanmıştır. Ülke imajı, *ekonomik şartlar* (Türk ekonomisinin gelişmişliği ile algılar), *çatışma* (Almanya ve Türkiye arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkiler), *politik yapı* (Türk hükümetinin şekli ve politikalara etki eden karar alma süreçleri hakkındaki görüşler), *mesleki eğitim* (Türkiye'de çalışanlara sağlanan eğitim ve öğretimin seviyesine ilişkin görüşler) ve *çalışma kültürü* (Türkiye'deki işgücünün işe karşı tutumları, değerleri ve inançları hakkındaki görüşler) olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, Alman tüketicilerin Türkiye'nin gelişmişlik seviyesi ve sahip olduğu işgücü kalitesi hakkındaki inançlarının Türk mallarına yönelik tutumları etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, etnosentrik eğilimleri yüksek Alman tüketicilerin Türk ürünlerinin işçilik, tasarım, dayanıklılık gibi özellikleri hakkında olumsuz değerlendirmeler yapmaktadırlar.

Ateşoğlu ve Türker (2013) tatil amacıyla Antalya, İstanbul, Muğla ve Kapadokya bölgelerini ziyaret eden turistlerin algıladıkları ülke imajını tespit etmişlerdir. Bu amaçla 1977 turist üzerinde anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda turistlerin algıladıkları Türkiye imajının yeterince yüksek olmadığı gözlemlenmiştir. Özellikler, ziyaret öncesindeki imaj algısının çok düşük olduğu görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KIRGIZİSTAN'DA VE TÜRKİYE'DE YÜKSEK ÖĞRETİM SİSTEMİ

3.1. Kırgızistan'ın Yüksek Öğretim Sisteminin Durumu

Kırgızistan Cumhuriyeti Anayasası'nın 45. maddesine göre herkes eğitim hakkına sahiptir (K.C. Anayasası, http://www.gov.kg/?page_id=263&lang=ru, 10.08.2018). Ülkede yükseköğretim sistemi Eğitim Yasasına göre düzenlenmektedir (KC Eğitim Yasası, <http://edu.gov.kg/ru/docs/zakon-kr-ob-obrazovanii/>, 10.08.2018). Eğitim alanındaki reformların daha sürdürülebilir işleyişini ve gelişimini sağlamak amacıyla, 23 Mart 2012 tarihinde Kırgızistan Cumhuriyeti Hükümeti tarafından “2012-2020 yılları için Kırgızistan'da Eğitimi Geliştirme Stratejisi” kabul edilmiştir (http://edc.kg/media/uploads/files/_202000_rus.pdf, 10.08.2018).

Sözkonusu stratejik plan eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve uluslararası eğitim sistemine entegre olma hedeflerine odaklanmaktadır. Vatandaşların eğitimine yönelik anayasal haklarını sağlayan, eğitim ve bilim alanında devlet politikasını yürüten merkezi organ Kırgızistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'dır (K.C. Eğitim ve Bilim Bakanlığı, <http://edu.gov.kg/kg/>, 10.08.2016). Bu alt bölümde öncelikle Kırgızistan'ın nüfus bilgilerine değinilmekte, daha sonra yüksek öğretim sistemi hakkında detaylı bilgiler sunulmaktadır.

Kırgızistan nüfusunun 1991 yılında 4,4 milyon, 2010 yılında 5,4 milyon ve 2018 yılı itibariyle 6,2 milyon olduğu bilinmektedir. Nüfus artış oranı (2018 yılı) % 1,67 civarında olup, km² düşen kişi sayısı 32 ve beklenen ortalama ömür 71,4 yıldır. Üniversite öğrencilerini de içine alan 15-24 yaş grubunun toplam nüfustaki oranına baktığımızda % 16,7 olduğu görülmektedir. Okuryazar oranı da dünya ortalamasının (2016'da % 86,2) üzerinde olup, nüfusun % 99,5'sini oluşturmaktadır (KC, Milli İstatistik Komitesi, 2018)

Tablo 3.1. Kırgızistan'ın Nüfus Bilgileri

Göstergeler	1991	2010	2017
Nüfus, milyon	4,4	5,4	6,2
Nüfus artış oranı, %	1,25	1,53	1,67
Nüfus yoğunluğu, km ² düşen kişi	23,2	28,4	32,0
Ortalama ömür, yıl	68,5	69,3	71,0
Nüfusta 15-24 yaş grubunun oranı, %	-	21,9	16,7
Okuryazar oranı, 15 yaş ve üzeri	-	99,2	99,5

Kaynak: <https://data.worldbank.org/country/kyrgyz-republic>, <http://stat.kg/kg/>,
10.08.2018

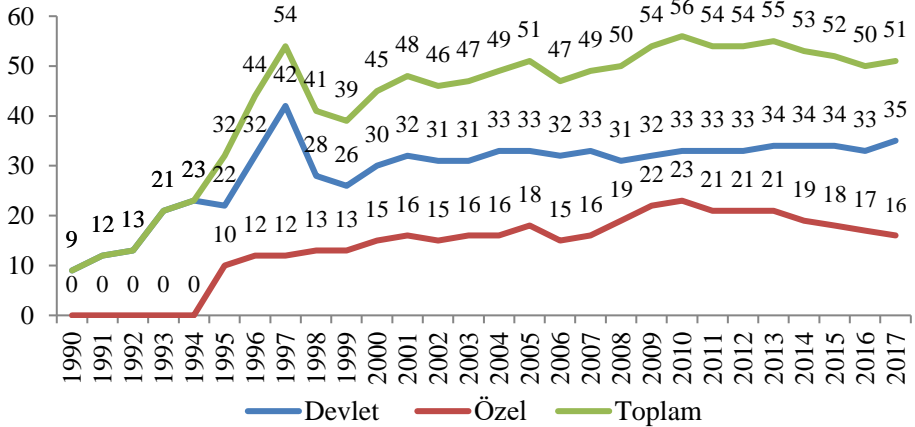
Kırgızistan'da 1991 yılında toplam 3.572 eğitim kurumu varken, bu sayı 2017 yılı itibariyle 3.947'ye ulaşmıştır. Eğitim kurumlarının türlerine göre baktığımızda, 1991 yılına göre okul öncesi eğitim kurumları ve meslek okullarında bir dönüş yaşandığı, diğer kurumların sayısında artış olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının (üniversite, akademi, enstitü, konservatuar vb.) sayısına baktığımızda toplam 12 yüksek eğitim kurumu varken, günümüzde bu sayı 51'e ulaşmıştır.

Tablo 3.2. Kırgızistan'da Eğitim Kurumları

Kurumlar	1991	2000	2010	2015	2016	2017
Okul öncesi eğitim kurumları	1.604	416	691	1.186	1.296	1.390
İlk-orta okul ve lise	1.796	2.005	2.197	2.218	2.236	2.262
Meslek okulları	112	113	109	101	101	99
Mesleki yüksek okullar	48	53	122	130	139	145
Yüksek öğretim kurumları	12	45	56	52	50	51
<i>Toplam</i>	<i>3.572</i>	<i>2.632</i>	<i>3.175</i>	<i>3.687</i>	<i>3.822</i>	<i>3.947</i>

Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

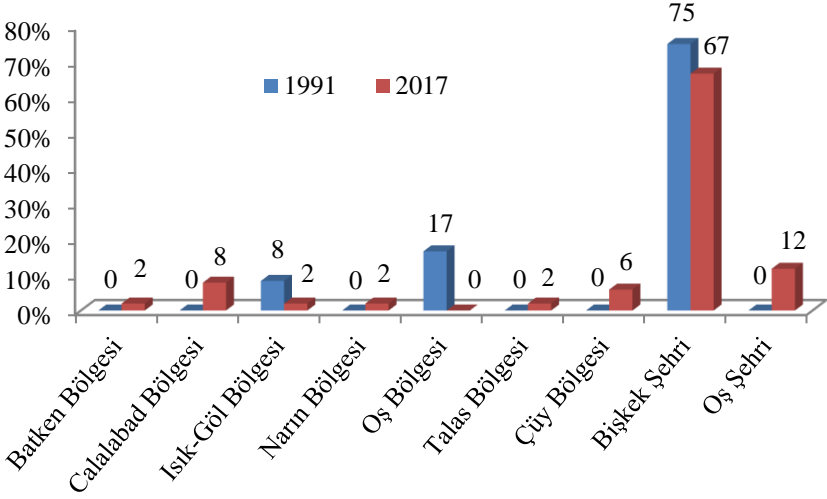
Kırgızistan'da 1994 yılına kadar özel yükseköğretim kurumları olmamıştır. 1995 yılında özel kurumların sayısı 10, devlet kurumlarının sayısı 22 olmak üzere toplam 32 kurum olduğu görülmektedir. 2017 yılına geldiğimizde bu rakamların sırasıyla 16 ve 35 olmak üzere toplam 51 kurumun faaliyet gösterdiği bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, yükseköğretim kurumlarının % 31'i özel sektöre, geriye kalan % 69'u ise devlete aittir.



Grafik 3.1. Mülkiyet Açısından Yüksek Öğretim Kurumları

Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

Kırgızistan'ın başkenti olan Bişkek şehri ülke çapında tek çekim merkezi halindedir ve sadece idari başkent değil, aynı zamanda sermaye, işgücünün de toplandığı yerdir. Yükseköğretim kurumlarının da Bişkek şehrinde yoğunlaştığı görülmektedir.



Grafik 3.2. Yüksek Öğretim Kurumlarının Bölgelere Göre Dağılımı
Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

1991 yılında faaliyet gösteren kurumların sadece % 17'si (2 tanesi) Oş bölgesinde ve % 8'i (1 tanesi) Isık-Göl bölgesinde, geriye kalan % 75'i (9 tanesi) ise Bişkek şehrinde yer almaktaydı. 2017 yılına geliğimizde hemen hemen her bölgede yükseköğretim kurumu açılmış olmakla beraber, yine yükseköğretim kurumlarının % 67'sinin (34 tanesi) Bişkek şehrinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının % 12'si (6 tanesi) Oş şehrinde, % 8'i (4 tanesi) Calalabad Bölgesinde, % 6'sı (3 tanesi) Çüy bölgesinde ve Batken, Isık-Göl, Narın

ve Talas Bölgelerinde % 2'şer (her bölgede 1 tane) oranında bulunmaktadır.

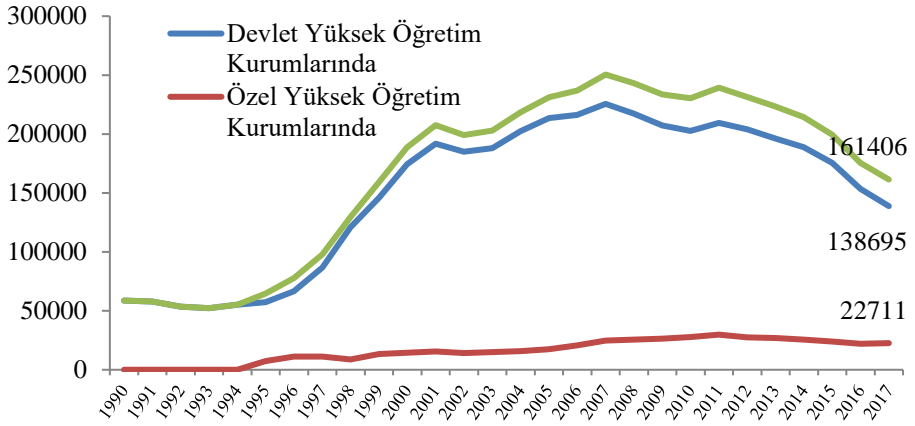
Kırgızistan'da nüfus artışı ve eğitim kurumlarının sayısının artışına paralel olarak sözkonusu kurumlarda kayıtlı öğrenci sayısının da 1991 yılından buyana arttığını görmekteyiz. 2017 yılı itibariye tüm eğitim kurumlarında kayıtlı toplam 1.694.760 öğrenci bulunmaktadır. Bu rakam toplam nüfusun % 27'sine denk gelmektedir. Aynı gösterge 1991 yılında 1.289.781 olup, yine toplam nüfusun % 27'sini oluşturmaktaydı. 2017 yılı itibariyle toplam öğrencilerin % 9,5'i (161.406 öğrenci) yükseköğretim kurumlarında kayıtlı olduğu, bu oranın 1991 yılında % 4,5 (58.023 öğrenci) civarında olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 3.3. Eğitim Kurumlarının Türlerine Göre Öğrenci Sayıları

Kurumlar	1991	2000	2010	2015	2017
Okul öncesi eğitim	190.103	45.768	85.236	161.380	187.078
İlk-orta okul ve lise	949.450	1.120.5	1.018.8	1.091.260	1.222.661
Meslek okulları	49.531	26.541	31.225	28.845	31.738
Mesleki yüksek	42.674	26.415	64.287	89.605	91.877
Yüksek öğretim	58.023	188.820	230.379	199.505	161.406
<i>Toplam</i>	<i>1.289.7</i>	<i>1.408.0</i>	<i>1.429.9</i>	<i>1.570.595</i>	<i>1.694.760</i>

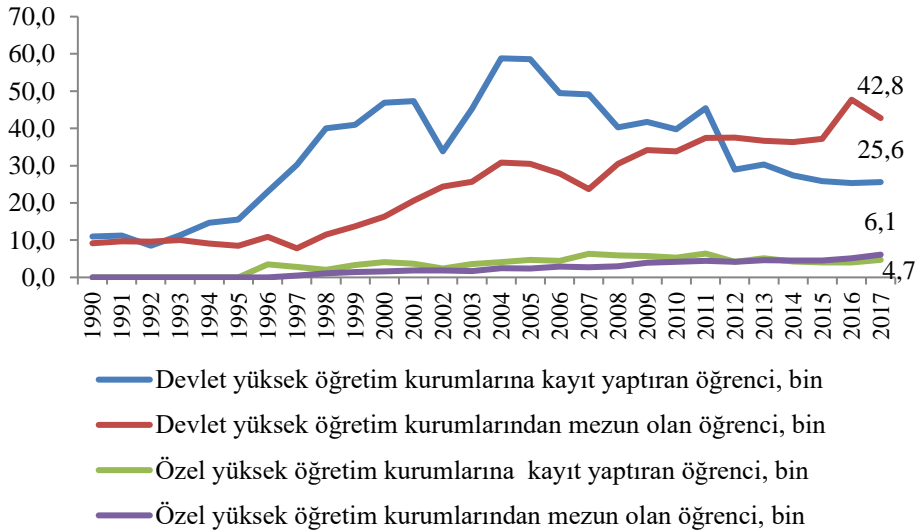
Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

2017 yılı itibariyle yükseköğretim kurumlarında kayıtlı toplam 161.406 öğrencinin % 86'sı (138.695 öğrenci) devlete ait yükseköğretim kurumlarında, geriye kalan % 14'ü (22.711 öğrenci) ise özel yükseköğretim kurumlarında eğitim görmektedir.



Grafik 3.3. Yüksek Öğretim Kurumlarının Türüne Göre Öğrenci Sayıları
Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

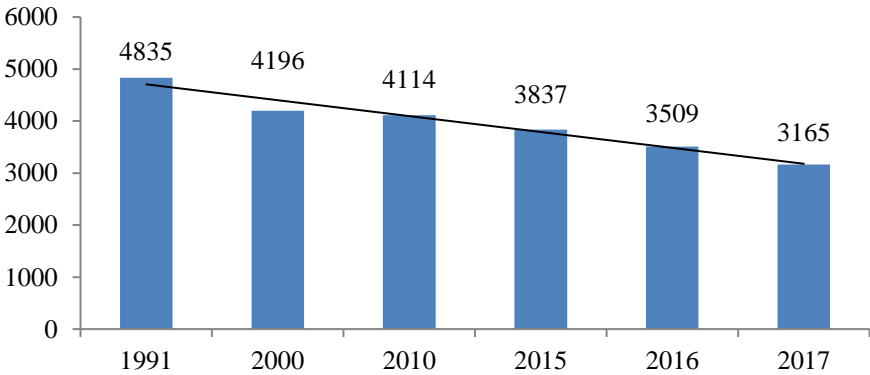
Kırgızistan’da 1991-2017 yılları arasında her yıl ortalama 33.900 öğrenci devlet yükseköğretim kurumlarına, 4.300 öğrenci özel kurumlara kayıt yaptırmaktadır.



Grafik 3.4. Kayıt Yaptıran ve Mezun Olan Öğrenci Sayıları
Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

Bu rakamların 2017 yılı itibariyle, 25.600 ve 4.700 olduğu görülmektedir. Aynı dönem için devlet yükseköğretim kurumlarından yıllık ortalama 24.600 öğrenci, özel yükseköğretim kurumlarından yıllık ortalama 3.000 öğrenci mezun olmaktadır. Bu rakamların 2017 yılı itibariyle durumuna baktığımızda, devlet yükseköğretim kurumlarından 42.800 öğrencinin ve özel kurumlardan 6.100 öğrencinin mezun olduğu bilinmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının sayısı arttıkça, kurum başına düşen öğrenci sayısı azalmaktadır. Örneğin, 1991 yılında ortalama kurum başına düşen öğrenci sayısı 4.835 iken, 2000 yılında 4.196, 2010 yılında 4.114, 2015 yılında 3.837, 2016 yılında 3.509 ve 2017 yılında ise 3.165 olduğu görülmektedir.



Grafik 3.5. Yüksek Öğretim Kurumuna Düşen Ortalama Öğrenci Sayıları
Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

Bu durumda, yükseköğretim kurumları arasında rekabet artmaktadır. Ancak, yükseköğretim kurumlarının kapasitelerini tam olarak kullanabilmeleri için sınırlı olan iç pazar yeterli değildir. Kırgızistan

yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması, eğitim ihracatına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Kırgızistan’da eğitim alanındaki işbirliklerini canlandırmaya yönelik çalışmalar devam etmektedir. Bağımsız Devletler Topluluğu’na (BDT) üye ülkeler ile yaklaşık 20 kurumsal anlaşma ve BDT dışındaki ülkelerle yaklaşık 50’nin üzerinde anlaşma yapıldığı bilinmektedir (European Commission, 2012). Ülkede ERASMUS MUNDUS, TEMPUS, UNESCO, UNDP, Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD), Soros Vakfı, IREX (Uluslararası Araştırma ve Değişim Kurulu), ACCELS (Uluslararası Eğitim için Amerikan Konseyleri), MEVLANA Değişim Programı, ERASMUS + gibi öğrenci ve akademik personelin hareketliliğini destekleyen uluslararası programlar kullanıma açıktır.

Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarına öğrenci gönderme ve yurt dışından gelen öğrencilerin Kırgızistan’daki yükseköğretim kurumlarında eğitim görmelerine, onların sayısının arttırılmasına yönelik çalışmaların sürdürülmesi önem arz etmektedir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle BDT ülkelerinden 8.195 ve BDT dışı ülkelerden 3.467 olmak üzere toplam 11.662 yabancı uyruklu öğrenci Kırgızistan’ın yükseköğretim kurumlarında eğitim görmektedirler. Genel olarak BDT ülkelerinden gelen öğrenci sayılarında önceki yıllara göre düşüş yaşandığı görülmektedir. Ülke bazında baktığımızda ise, Özbekistan ve Türkmenistan’dan gelen öğrencilerin sayısında ciddi bir düşüş yaşandığı, bu durumun söz konusu ülkeler ile ilgili dönemde olan ilişkilerimizle açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 3.4. BDT Ülkelerinden Gelen Öğrenci Sayıları

Ülkeler	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Kazakistan	3.107	2.700	2.941	4.357	4.338
Rusya	842	818	847	927	1.225
Tacikistan	1.196	570	1.113	885	1.130
Özbekistan	5.967	4.122	1.544	1.219	1.094
Türkmenistan	1.751	1.567	571	369	240
Azerbaycan	16	21	29	41	132
Ukrayna	71	11	10	18	33
Moldova	1	2	2	152	3
Beyazrusya	41	-	3	8	-
Ermenistan	2	3	8	1	-
<i>Toplam</i>	<i>12.994</i>	<i>9.814</i>	<i>7.068</i>	<i>7.977</i>	<i>8.195</i>

Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

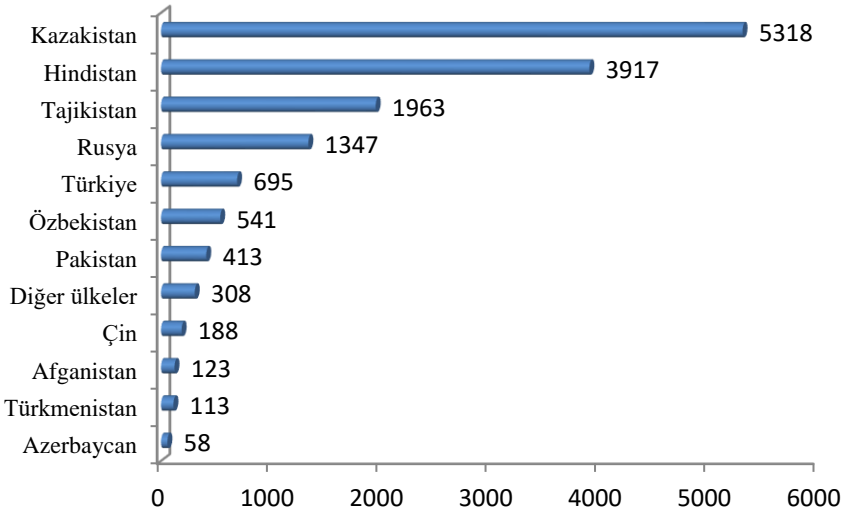
BDT dışı ülkelerden gelen öğrenci sayılarına ülke bazında baktığımızda ise, Hindistan’da gelen öğrencilerin sayısında bir artış olduğunu, buna karşın Türkiye, Pakistan ve Çin’den gelen öğrencilerin sayılarında önemli düşüş olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5. BDT Dışı Ülkelerinden Gelen Öğrenci Sayıları

Ülkeler	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Hindistan	497	581	788	1.137	1.709
Türkiye	1.057	793	727	772	679
Pakistan	911	955	928	778	628
Çin	601	539	433	385	255
Afganistan	87	73	74	54	66
Nepal	52	82	50	21	45
Süriye	22	27	24	43	7
İran	18	17	21	25	2
Moğolistan	28	13	7	2	1
Gürcistan	11	5	4	3	1
Diğerleri	147	281	43	66	74
<i>Toplam</i>	<i>3.431</i>	<i>3.336</i>	<i>3.099</i>	<i>3.286</i>	<i>3.467</i>

Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

UNESCO'nun verilerine (2016) göre günümüzde Kırgızistan'ın yüksek öğretim kurumlarında toplam 14.984 yabancı öğrenci kayıtlıdır. Kırgızistan'a öğrenci gönderen ülkelerin başında komşu Kazakistan gelmektedir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle, Kırgızistan'ın yükseköğretim kurumlarında 5.318 Kazakistan vatandaşı öğrenci eğitim görmektedir. İkinci sırada 3.917 öğrenci ile Hindistan yer almakta, daha sonra 1.963 öğrencisi ile Tacikistan gelmektedir. Dördüncü sırada 1.347 öğrenci ile Rusya, beşinci sırada 695 öğrenci ile Türkiye Cumhuriyeti, altıncı sırada 541 öğrenci ile Özbekistan ve yedinci sırada 413 öğrenci ile Pakistan gelmektedir.



Grafik 3.6. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımı

Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

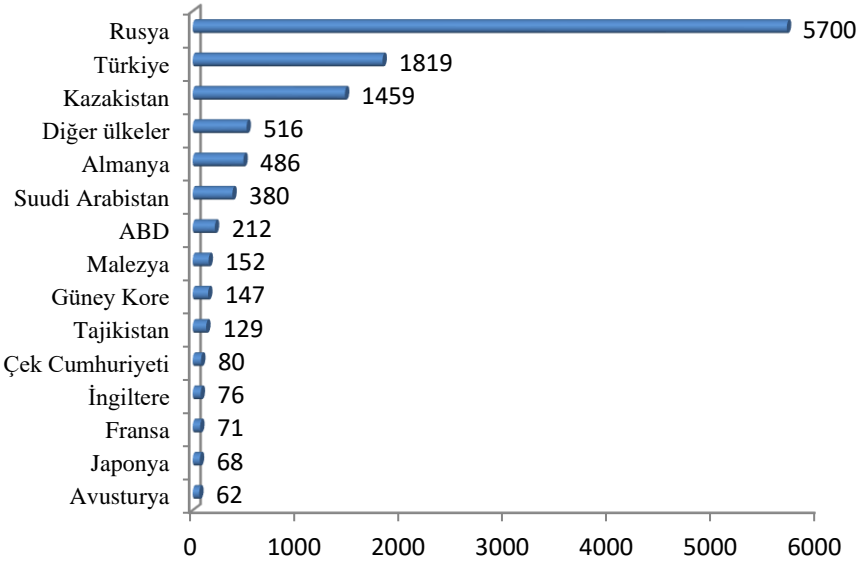
Bu ülkelerin içerisinde Kazakistan, Tacikistan, Rusya, Özbekistan'dan gelen öğrenciler için Kırgızistan eğitim ülkesi olarak bir takım çekiciliklere sahip diyebiliriz. Bunların başında, eğitim dilinin Rusça olması ve eğitim maliyetlerinin düşük olması gösterilebilir.

Diğer taraftan, Hindistan ve Pakistan'dan gelen öğrenciler ağırlıklı olarak tıp eğitimi almak için geliyorlar. Bu ülkelerden gelen öğrencilerin eğitim aldıkları yükseköğretim kurumları genellikle İngilizce eğitim vermektedirler.

Türkiye'den gelen öğrencilerin büyük bir kısmı Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'ne gelmektedir. Diğer yükseköğretim kurumlarında az sayıda Türkiye vatandaşı öğrenciler bulunmaktadır. Diğer ülke kategorisi içerisinde, Nepal, Mogolistan, İran, Sri Lanka, Gürcistan, Gana, Kenya, Lesotho, Madagaskar, Meksika, ABD, Brezilya gibi ülkeler yer almaktadır. Çin, Afganistan, Türkmenistan ve Azerbaycan'dan gelen öğrenci sayıları önceki dönemlere göre azalmaktadır.

Diğer taraftan, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, 11.357 Kırgızistan vatandaşı olan öğrenci başka ülkelerde eğitim görmektedir. Kırgız öğrencilerin % 50'si (5.700 öğrenci) Rusya'da eğitim görmektedir. Türkiye bu listede ikinci sırada yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nde öğrencilerin % 16'sı (1.819) bulunmaktadır. Daha sonra Kazakistan gelmekte ve Kazakistan'da öğrencilerin % 13'ü eğitim almaktadır. Sayıları az olmakla birlikte, Kırgızistanlı öğrenciler Almanya (486 öğrenci), Suudi Arabistan (380 öğrenci), ABD (212 öğrenci), Malezya (152 öğrenci), Güney Kore (147 öğrenci), Tacikistan (129 öğrenci), Çekya (80 öğrenci), İngiltere (76 öğrenci), Fransa (71 öğrenci), Japonya (68 öğrenci), Avusturya (62 öğrenci) ve diğer ülkelerde (516 öğrenci) bulunmaktadır. Diğer ülkeler kategorisinde Polonya, Ürdün, Mısır, Gürcistan, Birleşik Arap Emirlikleri, İtalya,

Macaristan, Özbekistan, İsviçre, Kanada, Norveç, Belarus, İsveç, Ukrayna gibi ülkeler yer almaktadır.



Grafik 3.7. Kırgızistanlı Öğrencilerin Gittikleri Ülkelere Göre Dağılımı
Kaynak: <http://stat.kg/kg/statistics/obrazovanie/>, 10.08.2018

Genel olarak değerlendirdiğimizde, Kırgızistan vatandaşı olan öğrencilerin en çok gittikleri ülkeler Rusya, Türkiye ve Kazakistan olduğu görülmektedir. Bu durumu Kırgızistan Cumhuriyeti'nin eğitim alanındaki işbirlikleri en çok sözkonusu ülkelerle yapılmakta olduğu ile açıklamak mümkündür.

3.2. Türkiye'nin Yüksek Öğretim Sisteminin Durumu

Bu alt başlıkta öncelikle Türk yükseköğretim sisteminin genel bir görünümü ortaya konulduktan sonra Türkiye'de eğitim gören Kırgız öğrencilerle ilgili verilere ve analizlere yer verilmektedir.

Türkiye’de Eylül 2018 itibariyle 81 ilde 206 üniversite eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu üniversitelerin 129’u devlet, 72’si vakıf ve 5’i vakıf meslek yüksek okulu statüsündedir. Son üç yıl açısından ele alındığında Türkiye’deki üniversite sayısının 193, 183 ve 206 şeklinde sıralandığı görülmektedir (Tablo 3.6).

Tablo 3.6. Türkiye’de Üniversite Sayıları (03.09.2018 Verilerine Göre)

Yıl	Devlet Üniversiteleri	Vakıf Üniversiteleri	Vakıf Meslek Yüksek Okulları	Toplam
03.09.2018 itibariyle	129	72	5	206
2016-2017	112	65	6	183
2015-2016	109	76	8	193

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/03.09.2018>

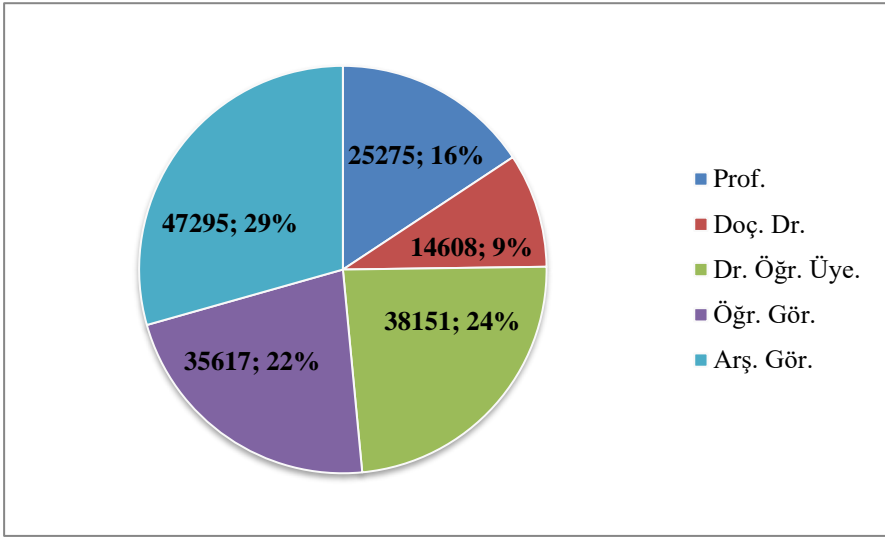
Tablo 3.7’de Türkiye’deki akademik birimlerin türlerine göre dağılımı gösterilmektedir. Görüldüğü üzere 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 1.694 fakülte, 467 yüksekokul, 981 meslek yüksek okulu, 685 enstitü ve 3.105 araştırma ve uygulama merkezi bulunmaktadır.

Tablo 3.7. Türlerine Göre Akademik Birim Sayıları, 2017-2018

	Devlet Üniversiteleri	Vakıf Üniversiteleri	Vakıf Meslek Yüksek Okulu	Toplam
Üniversite	129	72	5	206
Fakülte	1.266	428	0	1.694
Yüksekokul	362	105	0	467
Meslek Yüksek okulu	876	100	5	981
Enstitü	479	206	0	685
Araştırma ve Uygulama Merkezi	2.533	571	1	3.105
Bölüm	15.091	2.989	85	18.165
Program	16.961	10.553	590	28.104
Anabilim Dalı	29.564	2.246	0	31.810
Bilim Dalı	7.516	597	0	8.113
Yükseklisans Programı	10.065	2.313	0	12.378
Doktora Programı	4.827	468	0	5.295
Sanatta Yeterlilik Programı	124	13	0	137

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/03.09.2018>

Yükseköğretimde toplam 160.946 akademik personel görev yapmaktadır. Akademik personelin yaklaşık % 16'sını profesörler, % 9'unu doçentler, yaklaşık % 24'ünü doktor öğretim üyeleri, % 22'sini öğretim görevlileri ve % 29'unu ise araştırma görevlileri oluşturmaktadır.



Grafik 3.8. Akademik Personelin Dağılımı
Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 03.09.2018

Tablo 3.8'de görüldüğü üzere akademik personelin % 55.5'i (89.316) erkekler ve % 44.5'i (71.630) ise kadınlardan oluşmakta olup, bunların % 85.5'i (137.468) devlet, % 14.3'ü (23.128) vakıf ve % 0,2'si (350) vakıf meslek yüksekokullarında görev yapmaktadır.

Tablo 3.8. Akademik Personel Sayısı

Üniversite Türü	Genel Toplam		
	Erkek	Kadın	Toplam
Devlet	78.154	59.314	137.468
Vakıf	11.015	12.113	23.128
Vakıf MYO	147	203	350
Toplam	89.316	71.630	160.946

Türkiye’de 2018 yılı itibariyle % 53.5’i erkek ve % 46.5’i kadın olmak üzere toplam 7.560.371 öğrenci yükseköğrenim görmektedir. Bunların % 92.1’i devlet ve % 7.8’i ise vakıf üniversitelerine devam etmektedir. Tablo 3.9’da görüldüğü gibi öğrencilerin % 36.6’sı önlisans, % 56.1’i lisans, % 6’sı yüksek lisans ve % 1.2’si ise doktora eğitimi görmektedir.

Tablo 3.9. Öğrenci Sayıları Özet Tablosu, 2017-2018

Eğitim Programları	Öğrenci Sayısı		
	E	K	T
Toplam	4.047.302	3.513.069	7.560.371
Önlisans	1.424.366	1.344.391	2.768.757
Lisans	2.292.542	1.949.299	4.241.841
Yüksek Lisans	275.781	178.892	454.673
Doktora	54.613	40.487	95.100

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 03.09.2018

Tablo 3.10’da 2013-2017 yılları arasında Türkiye yükseköğretim sisteminde kayıtlı olan öğrenci sayıları yer almaktadır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 5.472.521 olan öğrenci sayısı 2014-2015 eğitim-öğretim yılında % 1.1 artarak 6.062.886’ya yükselmiştir. 2015-

2016 döneminde 6.689.185 olan toplam öğrenci sayısı bir yıl sonra 509.712 kişi artarak 7.198.987'ye ulaşmıştır.

Tablo 3.10. Öğrenim Düzeylerine Göre Türkiye’de Yükseköğrenim Gören Öğrenci Sayıları (28.04.2017 Verilerine Göre)

Öğrenim Düzeyi	Cinsiyet	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Önlisans	Erkek	769.493	1.062.823	1.1983.43	1.335.771
	Kız	732.574	950.939	1.087.063	1.220.155
Lisans	Erkek	1.615.658	1.967.703	2.123.284	2.202.339
	Kız	1.361.553	1.661.097	1.777.317	1.869.240
Yüksek Lisans	Erkek	192.769	200.597	249.498	294.397
	Kız	140.283	141.504	167.586	185.818
Doktora	Erkek	38.267	45.535	197.732	53.600
	Kız	28.890	32.688	136.759	37.667
Toplam	Erkek	2.964.442	3.276.658	3.621.517	3.886.107
	Kız	2.508.079	2.786.228	3.067.668	3.312.880

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 03.09.2018

Dünyada ortaya çıkan genel eğilime paralel olarak Türk yükseköğretim sistemi de son yıllarda uluslararasılaşma yolunda önemli mesafeler katetmiştir. Başta Yükseköğretim Kurulu olmak üzere tüm akademik kurum ve kuruluşlarıyla Türkiye’nin, uluslararası öğrenci pastasından daha büyük bir pay alabilmesi için çeşitli stratejiler geliştirilmektedir. Bu bağlamda yürütülen Bologna, Türk Yükseköğretim Sisteminde Avrupa Yükseköğretim Alanı Reformlarının Uygulanması ve Sürdürülebilirliği (TURQUAS) Projesi, Erasmus ve Erasmus+, Türkiye Bursları, Mevlana Değişim Programı, Ortak Diploma programları, Proje Tabanlı Uluslararası Değişim Programı, Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi (YABSİS) Projesi, Okul Tanıma ve Denklik Yönetmeliği, doktora öğrencilerinin mezuniyetleri sonrası Türkiye’de kalış sürelerinin uzatılması, YÖK’ün uluslararası öğrencilere yönelik burs

vermeye başlaması gibi program ve projelerle Türkiye'ye farklı giderek çeşitlenen ülkelerden daha fazla öğrencinin çekilmesi hedeflenmektedir (YÖK, 2017: 15).

Türk Eğitim Sisteminde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği çalışmaları aslında yeni olmayıp Tanzimat dönemine kadar geriye götürülebilmektedir. Tanzimat ve sonrası dönemde, ilk olarak harbiye ve tıbbiye gibi alanlarda ortaya çıkan değişim ve gelişim daha sonraları maarif alanında da kendini göstermiş ve Galatasaray Lisesi'nde sürdürülmüştür. Fransa Eğitim Bakanı'nın öncülüğünde dönemin Paris Büyükelçisi Cemil Paşa ile Hariciye Nazırı Fuad Paşa'nın çabalarıyla hayata geçirilen Galatasaray Lisesi'nde Fransa'daki lise eğitimine denk ve aynı kalitede öğrenci yetiştirmiştir. Başlangıçta Fransızca ya da Türkçe hazırlık verilen Lisede 1908 yılında müdür Tefik Fikret Bey'in yaptığı yeniliklerle Farsça, Arapça, İtalyanca, Latince, Rumca, Ermenice ve Almanca derslerinin isteğe bağlı olarak seçmeli ders statüsüne getirilmesi (<http://www.gsl.gsu.edu.tr/tr/tarihce/genel>) ülkemizde uluslararası eğitimin ilk adımları olarak tarih sahnesindeki yerini almıştır (Berkes, 2011: 242'den akt., Levent ve Karaevli, 2013: 107).

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yönelik dünyadaki gelişmelere paralel olarak, Türkiye yükseköğretim sistemindeki uluslararası öğrencilerin sayısı da artmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin diğer bir ifadeyle uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geliş sürecinde 1981 yılında yapılmaya başlanan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı'nın (YÖS) önemli bir yeri bulunmaktadır. YÖS uygulamasını takiben 1983

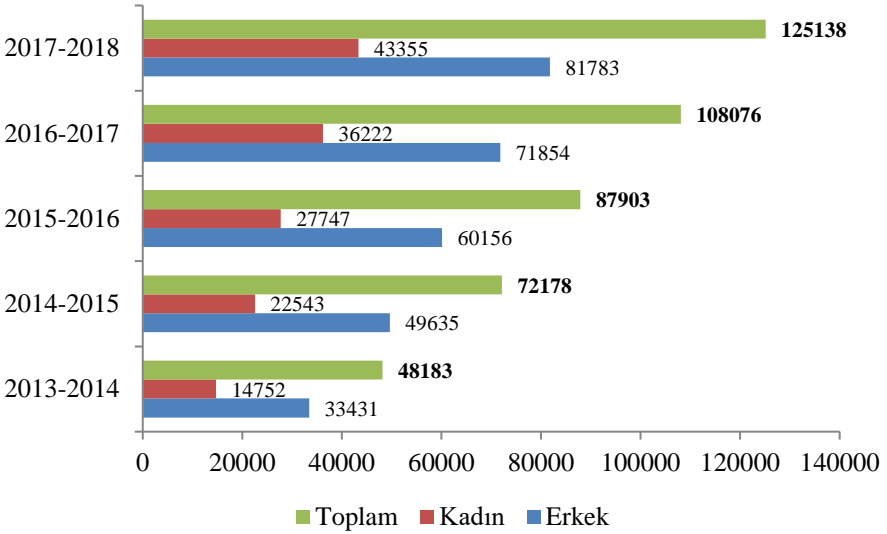
yılında 2922 sayılı “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun” yürürlüğe girmiştir. 30 Nisan 1985 tarihinde çıkarılan “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik” yabancı uyruklu öğrenciyi “her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi” olarak tanımlamıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2015: 18; Demirhan, 2017: 550).

Yükseköğretim sisteminin uluslararasılaştırılmasında en önemli kırılma noktalarından birisi de 1992-1993 eğitim-öğretim yılında başlatılan Büyük Öğrenci Projesidir. Söz konusu projeye özellikle Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla ortaya çıkan Türk Cumhuriyetlerinden burslu öğrenciler Türkiye’ye getirilmiştir (Bazarbayeva, 2017: 8). 1992 yılında Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Özbekistan olmak üzere 5 ülkeyi kapsayacak şekilde düzenlenen Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) ilerleyen yıllarda 57 devlet ve topluluğu bünyesinde barındıran bir burs programına dönüştürülmüştür. Proje kapsamında 1992-2008 yılları arasında toplam 27.112 öğrenciye burs verilmiştir (MEB, Büyük Öğrenci Projesinin Değerlendirilmesi (1992-2008), Ankara, 2009’dan akt., Kalkınma Bakanlığı, 2015: 92).

1990’lı yılların başlarında birer birer bağımsızlığını kazanan Türk Cumhuriyetlerinin yetişmiş insangücü ihtiyacını karşılama misyonu ile başlatılan Büyük Öğrenci Projesi, insana yatırımı ilke edinmiş ve Türk dış politikasının önemli bir kültür argümanı olmuştur. Bu bağlamda, Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılması, Türkiye dostu genç bir neslin yetiştirilmesi, Türk dünyası ile kalıcı bir kardeşlik ve dostluk

köprüsünün kurulması, Türkçe'nin ve Türk kültürünü tanıtılması, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi örneğinde olduğu gibi yurtdışında eğitim kurumlarının açılması ve başta Orta Asya olmak üzere Türk Akraba ve Topuluklarından ve diğer ülkelerden ülkemize uluslararası öğrencilerin getirilmesi kültür dış politikamızın önemli amaçlarını oluşturmuştur (Kavak ve Baskan, 2001: 93; Ergin ve Türk, 2010: 36-37; Ercan, 2012: 2-3; Şahin ve Demirtaş, 2014: 89-90). 24 Mart 2010 tarihinde 5978 sayılı “Yurtdışı Türkler ve Akraba Topuluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun” ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topuluklar Başkanlığı (YTB) kurulmuştur. 2012 yılında Türkiye Cumhuriyeti tarafından uluslararası öğrencilere verilen burslar “Türkiye Bursları” adı altında yeniden yapılandırılmış ve 2014 tarihli “Türkiye Bursları Yönetmeliği” 29033 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Türkiye Burslarının yürütülmesinden YTB sorumludur (Kalkınma Bakanlığı, 2015:18; 92; Demirhan, 2017: 550).

Yukarıdaki paragraflarda açıklanan gelişmeler doğrultusunda Türk yükseköğretim sistemine dâhil olan uluslararası öğrenci sayısında gittikçe artan bir eğilim izlenmektedir. 2000-2001 eğitim-öğretim yılında 16.656 olan ülkemizdeki uluslararası öğrenci sayısı (YÖK, 2017: 3)



Grafik 3.9. Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları
Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 03.09.2018

Grafik 3.9’da görüldüğü üzere 2014 yılında 48.183 olan uluslararası öğrenci sayısı 2015’de 72.178’e, 2016’da 87.903’e, 2017’de ise 108.076’ya ve 2018’de 125.138’e yükselmiştir. 2014 yılında 14.752 olan uluslararası kız öğrenci sayısı 2018 yılında yaklaşık % 294 artışla 43.355 kişiye ulaşmıştır. Aynı dönemde 33.431 olan erkek öğrenci sayısı da yaklaşık % 245 artışla 81.783’e yükselmiştir.

İlgili alanyazında yer alan çalışmalarda görüldüğü üzere genellikle yabancı öğrenci kavramı Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencileri (Can, 1996; Kavak ve Baskan, 2001; Ergin ve Türk, 2010; Şeremet, 2015) akıllara getirmektedir. Yükseköğretim Kurulu’nun yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili verileri incelendiğinde Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin çoğunluğunun ya coğrafi olarak yakın olduğumuz komşu ülkelerden veya gönül bağımızın olduğu ülkelere

geldiği görülmektedir. Benzer bir şekilde Şeremet (2015: 29), 2013 yılında Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türkmenistan, Azerbaycan, Afganistan, Almanya, Suriye ve İran'dan olduklarını belirtmektedir.

Tablo 3.11. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Uyruklarına Göre Sayıları (2013-2014; 2017-2018)

Sıra	Ülkeler	2013-2014 Öğrenci Sayıları	Ülkeler	2017-2018 Öğrenci Sayıları
1	Türkmenistan	6.941	Suriye	20.701
2	Azerbaycan	6.901	Azerbaycan	17.088
3	İran	4.343	Türkmenistan	12.247
4	Afganistan	2.332	İran	6.418
5	Suriye	1.785	Afganistan	5.826
6	Irak	1.585	Irak	5.187
7	Yunanistan	1.500	Almanya	4.012
8	Kırgızistan	1.410	Yunanistan	2.546
9	Kazakistan	1.306	Bulgaristan	2.510
10	Kosova	925	Somali	2.310
11	Nijerya	876	Çin	2.084
12	Moğolistan	862	Kazakistan	2.065
13	KKTC	860	Kırgızistan	1.926
14	Bulgaristan	843	Mısır	1.921
15	Rusya Federasyonu	825	Yemen	1.896
16	Pakistan	728	Filistin	1.825
17	Çin	691	Pakistan	1.822
18	Filistin	675	Libya	1.669
19	Arnavutluk	644	Ürdün	1.603
20	Somali	638	Kosova	1.373
	Toplam	36.670	Toplam	97.029
	Diğer Ülkeler	11.513	Diğer Ülkeler	28.109
	Genel Toplam	48.183	Genel Toplam	125.138

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 03.09.2018

Tablo 3.11'de 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında Türkiye'ye en fazla öğrenci gönderen ilk 20 ülkenin sıralaması ve öğrenci sayıları gösterilmektedir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye'ye 186 farklı ülkeden toplam 48.183 öğrenci yükseköğrenim

için gelmiştir. Bunların 36.670'i yani yaklaşık % 76'sı ilk 20 içerisinde yer alan ülkelerden gelen öğrencilerden oluşmuştur. Dolayısıyla geriye kalan 166 ülkeden gelen öğrencilerin toplamı yalnızca 11.513'te kalmıştır. Bu dönemde Türkmenistan 6.941 öğrenci ile ilk 20 ülkenin başında yer almaktadır. Azerbaycan, İran, Afganistan ve Suriye Türkmenistan'ı izlemektedirler. Kırgızistan 1.410 öğrenci ile 8. sırada yer almaktadır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında ise Türkiye'ye 211 farklı ülkeden toplam 125.138 uluslararası öğrenci gelmiştir. İlk 20 içerisinde yer alan ülkelerden gelen öğrenci sayısı 97.029 olmuştur ki bu rakam toplam öğrenci sayısının % 77.5'ine tekabül etmektedir. 2013-2014 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılları birbiriyle mukayese edildiğinde 2013-2014 döneminde ilk 20 listesinde yer alan 15 ülkenin 2017-2018 döneminde de yer aldığı görülmektedir.

2013-2014 listesinde yer alan Nijerya, Moğolistan, KKTC, Rusya Federasyonu ve Arnavutluk 2017-2018 listesinde yerlerini kaybederken; bunların yerine Almanya, Mısır, Yemen, Libya ve Ürdün'ün listeye dahil oldukları anlaşılmaktadır. 2013-2014 döneminde Türkmenistan 6.941 öğrenci ile Türkiye'de en fazla uluslararası öğrenciye sahip ülke konumundayken 2017-2018 döneminde yerini 20.701 öğrenciye sahip olan Suriye'ye bırakmıştır. 2013-2014 döneminde 8. sırada yer alan Kırgızistan'ın 2017-2018 döneminde 1.926 öğrenci ile 5 basamak birden gerileyerek 13. sıraya düştüğü görülmektedir.

Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler öğrenim düzeyleri açısından incelendiğinde (Tablo 3.12) 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre öğrencilerin yaklaşık % 71.4’ünün lisans, % 15.2’sinin yüksek lisans, % 6.8’inin önlisans ve % 6.4’ünün ise doktora eğitimi aldıkları görülmektedir. Bu oranların tabloda yer alan dönemler itibariyle çok fazla değişiklik göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.12. Öğrenim Düzeylerine Göre Türkiye’de Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları

Yıllar	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyleri				Toplam
		Onlisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	
2017-2018	Erkek	5.212	58.753	12.307	5.511	81.783
	Kız	3.388	30.628	6.820	2.519	43.355
2016-2017	Erkek	3.819	50.295	12.430	5.310	71.854
	Kız	2.380	24.826	6.700	2.316	36.222
2015-2016	Erkek	3.178	41.956	10.572	4.450	60.156
	Kız	1.657	18.541	5.605	1.944	27.747
2014-2015	Erkek	2.943	34.978	8.176	3.538	49.635
	Kız	1.397	15.102	4.514	1.530	22.543
2013-2014	Erkek	-	-	-	-	33.431
	Kız	-	-	-	-	14.752

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 03.09.2018

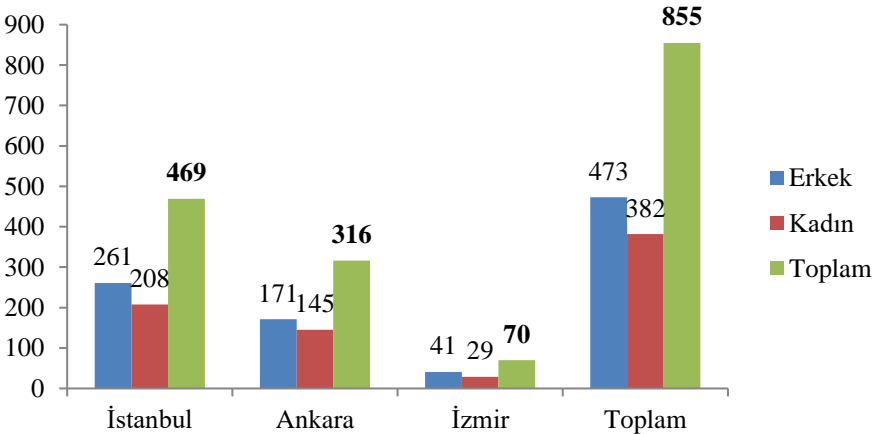
Tablo 3.13 incelendiğinde Türkiye’de yükseköğrenim gören Kırgız öğrencilerin sayılarının 2013-2014 döneminden itibaren istikrarlı bir şekilde arttığı ve 1.410 kişiden sırasıyla 1.819, 1.994 ve 2.032 kişiye yükseldiği görülmektedir. Ancak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırgız öğrencilerin sayısı 1.926’ya düşmüştür.

Tablo 3.13. Öğrenim Düzeylerine Göre Türkiye’de Yükseköğrenim Gören Kırgızistan Vatandaşları Öğrenci Sayıları

Yıllar	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyleri				Toplam
		Onlisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	
2016-2017	Erkek	48	803	267	61	1.179
	Kız	38	448	281	86	853
2015-2016	Erkek	45	854	229	72	1.200
	Kız	35	442	234	83	794
2014-2015	Erkek	54	789	175	75	1.093
	Kız	33	429	190	74	726
2013-2014	Erkek	-	-	-	-	848
	Kız	-	-	-	-	562

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 03.09.2018

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de yükseköğrenim gören Kırgız öğrencilerin (1.926 öğrenci) 855’i üç büyükşehir olan İstanbul, Ankara ve İzmir’de yer alan üniversitelerde öğrenimlerini sürdürmektedirler.



Grafik 3.10. Üç Büyükşehirden Kırgız Uyruklu Öğrenci Sayıları

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 03.09.2018

3.3. Kırgızistan ile Türkiye'nin Eğitim Alanındaki İşbirlikleri

3.3.1. Anlaşmalar

16 Aralık 1991'de Türkiye, Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra bağımsızlığını kazanan Kırgız Cumhuriyetini tanıyan ilk ülke olmuştur ve 29 Ocak 1992'de iki ülke arasındaki diplomatik ilişkiler başlamıştır. 1992 yılında bu ülkelerin Büyükelçilikleri Bişkek ve Ankara'da açılmıştır (Değer, 2016). 1991 yılından bu yana Türkiye ile Kırgızistan arasında eğitim, kültür, ticaret ve ekonomi, ulaşım, iletişim, askeri ve diğer alanlarda işbirliği konusunda pek çok anlaşma imzalanmıştır. Bu bölümde ise eğitim alanında gerçekleştirilen işbirlikleri ile ilgili genel bir değerlendirilme yapılacaktır.

Eğitim sektöründe ilişkilerin temeli 12 Temmuz 1991'de Ankara'da Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ile Kırgız Cumhuriyeti Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı arasında eğitim ve kültür alanında işbirliği yapma anlaşmasına imza atıldığı günden itibaren başlamıştır. 3 Mart 1992'de "Kırgızistan ve Türkiye Cumhuriyetlerinin eğitim, bilim ve kültür alanında işbirliği" anlaşması kabul edilmiştir. 6 Nisan 1992'de "Kırgız Cumhuriyetinin Eğitim, bilim ve Kültür Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyetinin Milli Eğitim bakanlığı arasında Anlaşma ile ilgili" protokol imzalanmıştır. İşbirliğinin ilk adımı olarak Mayıs 1992'de Ankara'da gerçekleşen Türk halklarının egemen memleketlerinin eğitim bakanlarının ilk toplantısı örnek gösterilebilir. Bu toplantıda, Türkiye ile diğer Türk Cumhuriyetleri arasında öğrenci, öğretmen değişimi gibi uzun süreli bir program kabul edilmiştir. 28 Temmuz

1992'de Ankara'da “Kırgız Cumhuriyeti İle Türkiye Cumhuriyeti Arasında Uzman Yetiştirme İle İlgili Protokol”ün imzalanması iki ülkenin eğitim alanında işbirliği yapmasına yasal imkanlar sağlamıştır (Ormuşev, 2016).

Gelişen eğitim ilişkileri sonucunda pek çok anlaşma imzalanmış olup en son 28 Haziran 1996 tarihinde Bişkek'te eğitim işbirliği anlaşması imzalanmıştır. İki ülke arasında gelişen ilişkiler ve eğitim süreçlerindeki değişimlere dayalı olarak 6 Mayıs 2008 tarihinde Ankara'da Eğitim ve Bilim Mutabakat Zaptı imzalanarak eğitim alanında yeni bir protokol imzalanmıştır. Ayrıca 26 Nisan 2011 tarihinde “Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nin İşleyiş Esaslarına” ilişkin yeni bir anlaşma imzalanmıştır (ORASAM, 2018).

3.3.2. Eğitim Kurumları

Kırgızistan'da MEB tarafından açılan 1 Anasınıfı, 1 İlkokul, 1 Ortaokul, 1 İmam Hatip Ortaokulu, 1 Anadolu Lisesi, 1 Anadolu Kız Meslek Lisesi, 1 Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretim Merkezi ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi bulunmaktadır (ORASAM, 2017).

- *Bişkek Türk İlkokulu, Ortaokulu, İmam Hatip Ortaokulu ve Anasınıfı*

Bişkek'te yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklarının temel eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığının 30.06.1999 tarihli onayı ile açılmıştır. Kurum 1999-2000 öğretim yılında eğitim-öğretim

faaliyetine başlamıştır. 2001-2002 eğitim-öğretim yılından itibaren her sınıf düzeyinde birer şube açılmıştır. Okul 2012 yılında Bişkek Türk İlkokulu ve Ortaokulu olarak hizmet vermeye devam etmiştir (<http://btio.meb.k12.tr/>).

- *Kırgız-Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi*

Kırgız Cumhuriyetinin kurulmasını takiben 3 Mart 1992 tarihinde Türkiye ve Kırgızistan Eğitim-Kültür ve Bilim Alanında İşbirliği Anlaşması kapsamında açılmıştır. Öğrenciler, 8. sınıfı başarıyla bitiren adaylar arasından seçme sınavıyla alınmaktadır. Eğitim süresi, hazırlık sınıfı dâhil 4 yıldır (<http://ktakml.meb.k12.tr/>).

- *Kırgız-Türk Anadolu Lisesi*

1992 yılında Türkiye ve Kırgızistan arasında imzalanan “Eğitim ve Bilim Kültür İşbirliği Anlaşması” kapsamında kurulmuş ve 21 yıldır eğitim-öğretim faaliyetlerine kesintisiz devam etmektedir. Okulda Kırgız Milli Eğitim müfredatı, Türk Milli Eğitim müfredatı ile ortaklaşa okutulmaktadır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı sonu itibariyle toplam mezun sayısı 454’dür (<http://ktal.meb.k12.tr/>).

- *Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretim Merkezi*

Kırgızistan ve Türkiye Cumhuriyetleri Eğitim Bakanlıkları arasında imzalanan mutabakat zabitleri ve protokoller çerçevesinde, 03.03.1992 tarihinde açılması taraflarca kabul edilmiştir. Ancak, kurum 29.01.1996 tarihinde açılmıştır. 2014-2015 yıl sonu itibariyle 13.543 kursiyere

Türkiye Türkçesi öğretilerek sertifika verilmiştir. Kurum Kırgızistan'daki farklı üniversitelerde faaliyetlerini sürdürmektedir (<http://biskektomer.meb.gov.tr/>).

- *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi*

Üniversite, 30 Eylül 1995 tarihinde İzmir'de imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti ile Kırgızistan Cumhuriyeti hükümeti arasında Kırgızistan'ın başkenti Bişkek şehrinde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi kurulmasına dair anlaşma"nın her iki ülke yetkili makamlarınca onaylanmasına müteakip 1997-1998 öğretim yılında öğretime başlamıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde güz yarıyılı itibariyle 9 Fakülte, 3 Yüksekokul, 1 Meslek Yüksekokulu'nda 5.641 lisans ve önlisans, 2 Enstitüde ise 561 Yüksek Lisans ve Doktora öğrencisi öğrenimini sürdürmektedir (<http://oidb.manas.edu.kg/>, 20.09.2018). Eylül 1993'de Türkiye'nin desteği ile Oş Devlet Üniversitesi'nde İlahiyat Fakültesi, Bişkek Fen Bilimleri Üniversitesinde Türkoloji bölümü ve TÖMER açılmıştır. Calal-Abad kentinde kurulan Ticari-Ekonomik Enstitüsü de Türk toplumsal Kurumları himayesiyle açılan özel okullardandır (Ormuşev, 2016).

3.3.3. Projeler ve Burs Programları

Türk Cumhuriyetlerinin ve topluluklarının, yetişmiş insan gücü ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmak, Türk dünyası ile kalıcı bir kardeşlik ve dostluk köprüsü kurmak ve kendi aralarındaki ilişkileri geliştirerek büyük bir şemsiye oluşturmak amacıyla eğitim alanında

ortaya çıkan en önemli proje, Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) olmuştur. Başlangıçta beş Türk Cumhuriyetini (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan) kapsayan BÖP, bugün Türk Cumhuriyetleri ile birlikte Asya ve Balkanlar'daki ülke ve toplulukları da içine almaktadır. Projenin uygulanmaya başlandığı 1992-1993 akademik yılından bu yana, söz konusu ülke yâda topluluklara her yıl 1.000 ila 1.500 arasında burslu kontenjan tahsis edilmektedir (Kalkınma Araştırmaları Merkezi, 2014; Can, 2014).

Büyük Öğrenci Projesi çerçevesinde, Kırgızistan'a 1992-2012 yılları arasında yükseköğrenim için 5.367 devlet bursu kontenjanı verilmiş, bu kontenjanın 3.404'ü kullanılmış ve bu öğrencilerden 896'sı mezun olarak ülkelerine dönmüştür. 2013 yılından itibaren Türkiye, Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencileri Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından verilen Türkiye Bursları ile istihdam etmektedir (ORASAM, 2018). Türkiye bursları, başarılı uluslararası öğrenciler için hazırlanmış kamu kaynaklı bir burs programıdır. Türkiye Bursları öğrencilere yalnızca burs sağlayan değil aynı zamanda üniversite yerleştirmesi de yapan bir programdır. Bu özelliğiyle dünyadaki diğer burs programlarından farklılaşmaktadır. Söz konusu program, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki karşılıklı ilişkileri geliştirmek ve küresel bilgi zenginliğine katkıda bulunmak amacıyla 2012 yılında uygulanmaya başlanmıştır. 2013-2015 yılları arasında Türkiye Bursları programından toplam olarak 311 Kırgız öğrencisi faydalanmıştır (www.turkiyeburslari.gov.tr; ORASAM, 2018).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ALAN ARAŞTIRMASI

4.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Kırgızistan Cumhuriyeti'nin başkenti Bişkek şehrinde üniversite eğitimi görmekte olan Kırgızistan vatandaşı öğrencilerin yurt dışı eğitim konusundaki eğilimlerini ve eğitim destinasyonu olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin imajına yönelik algılarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, araştırma durum tespiti yapmaya yönelik betimleme yöntemine dayalı bir çalışmadır. Araştırmada hem ikinci el, hem de birinci el verilerden yararlanılmıştır. İkinci el veriler konuyla ilgili yayınlanmış yerli ve yabancı kaynaklar, ilgili kurumların raporlarından elde edilmiştir. Birinci el ise öğrencilerle yüz-yüze anket tekniği kullanılarak yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

4.1.1. Veri Toplama Aracının Oluşturulması

Kırgız öğrencilerin yurt dışı eğitim motivasyonlarını ve öğrencilerin gözüyle eğitim destinasyonu olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin imajını belirlemek amacıyla bir anket formu geliştirilmiştir (EK-1: Anket Formu). Anket formunun hazırlanmasında daha önce yapılan benzer çalışmalardan (*Mazzarol ve Soutar, 2002; Maringe ve Carter, 2007; Yang, 2007; Yun, 2017; Lee, 2014; Singh, 2016; Eder vd., 2010; Yıldırım ve Akbulut, 2017; Göver ve Yavuzer, 2015; Yıldırım ve Köksal, 2017; Gülcan vd., 2017; Lala vd., 2009; Ateşoğlu ve Türker, 2013; Park vd., 2014*) yararlanılmıştır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümünde katılımcıların yurt dışında eğitim alma eğilimlerine ilişkin genel sorular (5 soru), öğrencilerin yurt dışı eğitim terichini etkileyen çekme (29 ifade) ve itme (9 ifade) faktörlerine ilişkin 5’li likert ölçeğinde hazırlanmış 38 ifadeli ölçek yer almaktadır. Söz konusu ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha yöntemi ile 38 değişken üzerinde sınanmış ve Alpha değeri 0,871 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yurt dışı eğitimden vazgeçmesinin sebeplerini ortaya çıkarmak için 9 ifadeli, yine 5’li likert ölçeğinde hazırlanmış sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde ise öğrencilerin daha önce Türkiye’de bulunup bulunmama durumları, Türkiye’de eğitim alma düşünceleri, Türkiye’nin Kırgızistan’daki tanıtımı gibi genel sorular (7 soru), Türkiye’nin imajını ölçmeye yönelik 5’li likert ölçeğinde (“1 kesinlikle katılmıyorum” ve “5 tamamen katılıyorum”) hazırlanmış 30 ifadeden oluşan ölçek yer almaktadır. Sözkonusu ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha yöntemi ile 30 değişken üzerinde sınanmış ve Alpha değeri 0,931 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, Türkiye ile Kırgızistan arasındaki ilişkiler ve Kırgızistan’da Türkiye’nin tanıtımına ilişkin 10 ifadeli, yine 5’li likert ölçeğinde hazırlanmış sorular yer almaktadır.

Üçüncü bölüm katılımcıların genel demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, kayıtlı olduğu üniversite, fakülte gibi) ilişkin sorulardan (11 soru) oluşmaktadır.

Hazırlanan anket formu Kırgızca ve Rusçaya tercüme edilmiş, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi’nde bir pilot uygulama

yapılmıştır, çeviri hataları ve yanlış anlaşılabilir ifadeler düzeltildikten sonra asıl uygulamaya geçilmiştir.

4.1.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Bişkek'te faaliyet gösteren üniversitelerde kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Kırgızistan Cumhuriyeti Milli İstatistik Kurumu (2017) verilerine göre, Kırgızistan'da toplam 175.430 üniversite öğrencisi olup, bunların % 87'si (153.446) devlet üniversitelerinde, geriye kalan % 13'ü ise (21.964) özel üniversitelerde kayıtlıdır.

Araştırmada anakitle çerçevesini devlet üniversitelerinde kayıtlı 153.446 öğrenci oluşturmaktadır. Belirlenen bu sayıdan % 95 güven düzeyi ve 0,05 hata payına göre hesaplanan örneklem büyüklüğü 383'tür (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>, 10.03.2018). Ancak, örneklemin anakitleyi daha iyi temsil etmesi için örneklem büyüklüğü 1.000 denek olarak planlanmıştır. Örnekleme oluşturan denekler Bişkek'te bulunan, öğrenci sayısı bakımından önde gelen dört büyük devlet üniversitesinde kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle, 4 üniversiteden (her bir yüksek öğretim kurumundan 250 katılımcı) toplam 1000 öğrenci katılmıştır.

4.1.3. Veri Toplama Süreci

Anket çalışması 05-25 Nisan 2018 tarihlerinde anketörler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına giren üniversiteler'in (Y. Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi, K. Karasayev Bişkek Sosyal

Bilimler Üniversitesi, İ. Razzakov Kırgız Devlet Teknik Üniversitesi ve İ. Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesi) yönetimi ile önceden görüşülmüş ve anket çalışmaları için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra üniversiteler ziyaret edilerek, derslerin sonunda veya başlangıcında öğrencilerle yüz yüze gelerek uygulanmıştır. Eksik ve hatalı anketlerin olabileceği gözönünde bulundurularak her bir üniversite için 300 adet anket formu hazırlanmış ve her üniversiteden 250 adet hatasız ve eksiksiz anket formu elde edilene kadar uygulamaya devam edilmiştir.

4.1.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler öncelikle uygun bir şekilde kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde ve tablo, grafik haline getirilmesinde SPSS ve Excel kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde hem tanımlayıcı (frekans ve yüzde dağılımları, aritmetik ortalama, standart sampa vb.), hem de kanıtlayıcı (Ki-Kare testi, t-testi, Tek yönlü Anova testi, faktör analizi, güvenilirlik analizi vb.) istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

4.2. Araştırma Bulguları

Araştırmadan elde edilen bulgular bu bölümde değerlendirilmiş ve üç ayrı alt başlık altında sunulmuştur. Öncelikle verilerin tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiş, daha sonra kullanılan ölçeklere uygulanan Açıklayıcı Faktör analizinin sonuçlarına değinilmiş ve son olarak, değişkenler arasındaki ilişkileri görebilmek için uygulanan test

sonuçları sunulmuştur.

4.2.1. Tanımlayıcı Bulgular

Bu alt bölümde anket formunda yer alan tüm sorulara ilişkin tanımlayıcı (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma gibi) bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmaktadır.

Ayrıntıları Tablo 4.1.'de sunulan bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 72'si kadın ve geriye kalan % 28'i ise erkektir. Yaş ortalaması ise 19,3 ve standart sapması 1,30 olup, en küçük yaştan 17 ve en büyük yaştan ise 27 olduğu görülmektedir. Sınıflara göre dağılımına baktığımızda, en çok birinci sınıf (% 47,5), sonra ikinci sınıf (% 27,9), daha sonra üçüncü sınıf (% 19,4) ve en son dördüncü sınıf (% 5,2) gelmektedir. Derslere devam ve sınıf sayılarının birinci sınıftan son sınıfa doğru ilerledikçe azaldığını dikkate alırsak bu dağılımın gerçeğe uygun olduğu kabul edilebilir. Ayrıca, anketlerin uygulandığı dönemde, son sınıf öğrencilerinin stajda olması sebebiyle 4. sınıf öğrencilerine daha düşük oranda ulaşılabilmektedir.

Fakülteler Sosyal bilimler ve Fen bilimleri olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Bunun nedeni ise tüm üniversitelerde fakültelerin aynı isimde olmaması ve fakülte sayısının oldukça fazla olmasıdır. Öğrencilerin yurt dışı eğitime yönelik görüşlerini ve Türkiye imajına yönelik algılarını fakültele göre karşılaştırmak için bu şekilde gruplandırılmıştır.

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

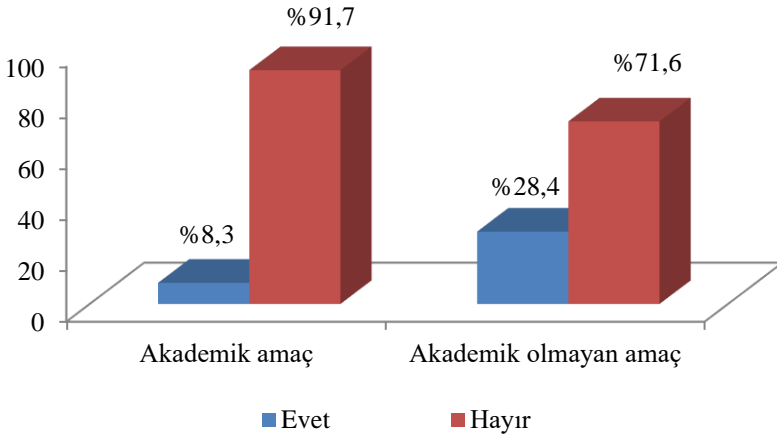
Değişken	Frekans	Yüzde	Değişken	Frekans	Yüzde
Cinsiyet			Fakülte		
Kadın	720	72,0	Sosyal Bilimler	630	64,0
Erkek	280	28,0	Fen Bilimleri	354	36,0
<i>Toplam</i>	<i>1.000</i>	<i>100,0</i>	<i>Toplam</i>	<i>984</i>	<i>100,0</i>
Sınıf			Kalınan yer		
Birinci	468	47,5	Ailesi ile	431	44,3
İkinci	275	27,9	Yurt	119	12,2
Üçüncü	191	19,4	Ardakaşları ile	131	13,5
Dördüncü	51	5,2	Akrabaları ile	292	30,0
<i>Toplam</i>	<i>985</i>	<i>100,0</i>	<i>Toplam</i>	<i>973</i>	<i>100,0</i>
Ortalama aylık aile geliri			Ortalama aylık kişisel harcama		
25 000 Somdan az	391	45,8	10 000 Somdan az	551	63,5
25 001 – 35 000 Som	165	19,3	10 001 – 15 000 Som	119	13,7
35 001 – 45 000 Som	151	17,7	15 001 – 20 000 Som	73	8,4
45 001 – 55 000 Som	54	6,3	20 001 – 25 000 Som	66	7,6
55 001 – 65 000 Som	42	4,9	25 001 – 30 000 Som	33	3,8
65 001 Somdan fazla	51	6,0	30 001 Somdan fazla	26	3,0
<i>Toplam</i>	<i>854</i>	<i>100,0</i>	<i>Toplam</i>	<i>868</i>	<i>100,0</i>
Doğduğu bölge			Doğduğu bölge		
Çiy	162	16,8	Talas	57	5,9
Oş	68	7,0	Batken	59	6,1
Celalabad	139	14,4	Narın	132	13,7
Isık - Göl	150	15,5	Bişkek	198	20,5
Ailenizde yurt dışında çalışan var mı?			Ailenizde yurt dışında okuyan var mı?		
Evet	438	44,6	Evet	287	29,4
Hayır	545	55,4	Hayır	688	70,6
<i>Toplam</i>	<i>983</i>	<i>100,0</i>	<i>Toplam</i>	<i>975</i>	<i>100,0</i>
Yaş	n	Min	Max	Ortalama	Std Sap
	977	17,0	27,0	19,30	1,30

Tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerin % 64'ü Sosyal alanlarda, geriye kalan % 36'sı ise Fen alanında eğitim görmektedir. Öğrencilerin kaldığı yere göre dağılımına baktığımızda, % 44,3'ünün ailesinin yanında, % 12,2'sinin öğrenci yurtlarında, % 13,5'inin arkadaşları ile kiralık evde ve % 30'nun akrabalarının evinde ikamet ettikleri

görülmektedir. Öğrencilerin aylık ortalama aile gelirlerini merak ettiğimiz bir diğer soruya alınan cevaplara göre, % 45,8'sinin 25.000 Somdan az, % 19,3'ünün 25.001-35.000 Som arası, % 17,7'sinin 35.001-45.000 Som arası, % 6,3'nün 45.001-55.000 Som arası, % 4,9'unun 55.001-65.000 Som arası ve % 6,0'sının ise 65.001 Somdan fazla gelire sahiptirler. Kırgızistan'da ortalama aylık ücretin 14.847 Som ve asgari ücretin 1.200 Som (<http://socfond.kg>, 27.08.2018) olduğu dikkate alınır, elde edilen sonuçların gerçeğe uygun olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, öğrencinin aylık kişisel harcamaları da aile gelirine paralellik göstermektedir. Öğrencilerin % 63,5'inin aylık kişisel harcamasının 10.000 Somdan az olduğu, % 13,7'sinin 10.001-15.000 Som arasında, % 8,4'ünün 15.001-20.000 Som arasında, % 7,6'sının 20.001-25.000 Som arasında, % 3,8'inin 25.001-30.000 Som arasında ve geriye kalan % 3'ünün 30.001 Somdan fazla harcamasının olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu bölgelere göre dağılımına bakıldığında, % 20,5'inin Bişkek, % 16,8'inin Çüy Bölgesi, % 15,5'inin Isık-Göl, % 14,4'ünün Calalabad, % 13,7'sinin Narın, % 7'sinin Oş, % 6,1'inin Batken ve % 5,9'unun Talas Bölgesi'nde doğduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yurtdışında eğitim alma eğilimlerini etkileyebilecek önemli bir husus, ailesinden birilerinin yurt dışında çalışıyor olması veya eğitim amaçlı yurt dışında olması olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, % 44,6'sının ailesinden birilerinin yurtdışında çalışmakta olduğu ve % 29,4'nün ailesinden birilerinin yurt dışında eğitim almakta olduğu tespit edilmiştir.

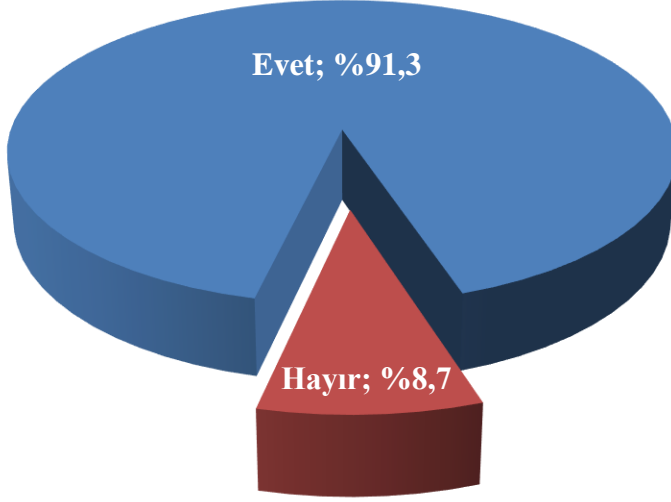
Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce yurt dışında akademik ve akademik olmayan amaçlarla bulunup bulunmadığını merak ettiğimiz bir diğer soruya alına cevapların sonuçları Grafik 4.1.'de sunulmuştur. Öncelikle, öğrencilerin sadece % 8,3'ünün akademik amaçlarla yurtdışında buldukları, geriye kalan % 91,7'sinin ise bulunmadıkları ortaya çıkmıştır. Burada akademik amaçtan her türlü kurs, seminer, değişim programları kastedilmektedir. Diğer taraftan, akademik olmayan amaçlarla (seyahat, spor, kültürel etkinlikler vb) öğrencilerin % 28,4'ünün bulunduğu, % 71,6'sının bulunmadığı görülmüştür. Kırgızistan'lı öğrenciler yaz tatillerinde genellikle Türkiye, Rusya gibi ülkelere kısa süreli çalışmaya gitmektedirler.



Grafik 4.1. Öğrencilerin Yurtdışı Deneyimleri

“Gelecekte yurtdışında eğitim (lisans, MBA, PhD) almayı düşünüyor musunuz?” sorusunda alınan cevapların sonucu Grafik 4.2.'de verilmiştir. Öğrencilerin % 91,3'ü (913 öğrenci) evet, % 8,7'si (87

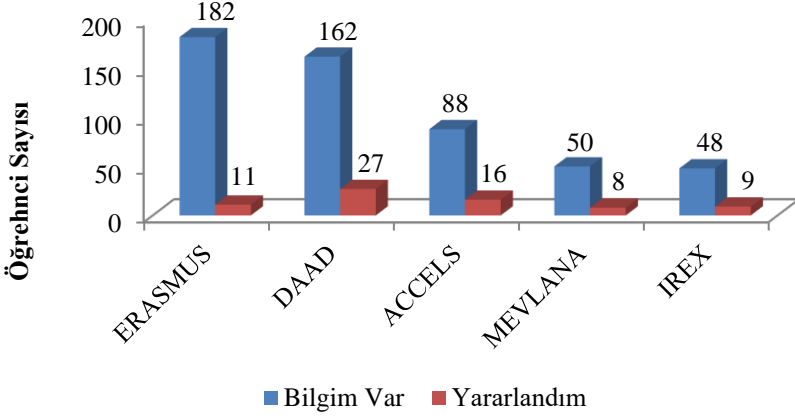
öğrenci) ise hayır cevabı vermişlerdir. Kırgızistan'lı öğrencilerin yurtdışında eğitim alma eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.



Grafik 4.2. Öğrencilerin Yurtdışında Eğitim Alma Eğilimi

Kırgızistan'da bir çok uluslararası öğrenci değişim programı aktif olarak yürütülmektedir. Öğrencilerin bu programlardan haberdar olma ve yararlanma düzeylerini merak ettiğimiz bir diğer soruya alınan cevapların ayrıntıları Grafik 4.3.'te verilmiştir. Araştırmaya katılan 1.000 öğrenciden sadece 182'si Erasmus programı hakkında bilgi sahibi olduğunu ve 11'i ise bu programdan yararlandığını dile getirmiştir. Erasmus programını DAAD (162 öğrencinin bilgisi var ve 27 öğrenci yararlanmış), ACCELS (88 öğrencinin bilgisi var ve 16 öğrenci yararlanmış), Mevlana (50 öğrencinin bilgisi var ve 8 öğrenci yararlanmış) ve IREX (48 öğrencinin bilgisi var ve 9 öğrenci yararlanmış) programları takip etmektedir. Görüldüğü gibi, değişim programlarının öğrenciler arasında yeterli düzeyde tanınmadığı,

öğrencilerin değişim programlarından yeterli düzeyde yararlanmadığı söylenebilir.



Grafik 4.3. Öğrencilerin Değişim Programlarından Haberdar Olma ve Yararlanma Düzeyi

Yurtdışında eğitim almak isteyen öğrencilerin en çok tercih ettikleri bölge ve ülkelerin listesi Tablo 4.2.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, en çok tercih edilen bölgenin (öğrencilerin % 46,8'i) Orta Avrupa ve en çok tercih edilen ülkenin ise (öğrencilerin % 26,7'si) Almanya oluşu görülmektedir. Bölge sıralamasında Orta Avrupa'yı çok yakın bir ortalama ile Batı Avrupa (% 46), Kuzey Amerika (% 41) takip etmekte ve Afrika (% 2,3) son sırada yer almaktadır. Ülke sıralamasında ise, Almanya'yı ABD (% 25,9), Çin (% 6,1), Türkiye (% 5,6) takip etmektedir. Mevcut Kırgızistan'lı öğrencilerin yurt dışı eğitim için gittikleri ülkelerin başında Rusya birinci sırada ve Türkiye ikinci sırada gelmektedir. Ancak, öğrencilerin tercih ettikleri ülke sıralamasında Rusya yedinci sırada, Türkiye dördüncü sırada yer almıştır.

Tablo 4.2. Eğitim İçin En Çok Tercih Edilen Bölge ve Ülkeler

Bölge	n	%	Ülke	n	%
Orta Avrupa	427	46,8	Almanya	230	26,7
Batı Avrupa	420	46,0	ABD	223	25,9
Kuzey Amerika	374	41,0	Çin	53	6,1
Doğu Avrupa	209	22,9	Türkiye	48	5,6
Güney Avrupa	191	20,9	Güney Kore	48	5,6
Doğu Asya	161	17,7	Fransa	46	5,3
Orta Asya	155	17,0	Rusya	43	5,0
Avustralya	146	16,0	İngiltere	41	4,8
Latin Amerika	84	9,2	Japonya	25	2,9
Orta Doğu	44	4,8	Diğerleri	105	12,2
Afrika	21	2,3			

Öğrencileri yurt dışında eğitim almaya motive eden faktörlerin çekme ve itme faktörleri olmak üzere iki grupta toplanabileceğine daha önce değinmiştik. Tablo 4.3.'te çekme faktörlerine ilişkin ifadelerle alınan cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo genel olarak incelendiğinde, *ülkenin dini* (ortalama 2,84 ve standart sapma 1,265) ifadesi hariç, tüm ifadelerle alınan cevapların ortalama değerlerinin 3'ün üzerinde olduğu, diğer bir ifadeyle önemli olduğu görülmüştür. Ayrıntılı olarak incelediğimizde, *yabancı dil öğrenme fırsatı* (ortalama 4,69 ve standart sapma 0,606), *yüksek kaliteli eğitim düzeyi* (ortalama 4,69 ve standart sapma 0,598), *başarılı kariyer fırsatları* (ortalama 4,58 ve standart sapma 0,672), *uluslararası tecrübe edinme olanakları* (ortalama 4,52 ve standart sapma 0,705), *güvenli ortam* (ortalama 4,48 ve standart sapma 0,779), *kişisel ve mesleki açıdan gelişme* (ortalama 4,47 ve standart sapma 0,716) gibi ifadelerin yüksek ortalama değerlerine sahip oluşu ve önplana çıktığı söylenebilir. Diğer taraftan, gidilecek *ülkenin dini*

(ortalama 2,84 ve standart sapma 1,265), *ülkenin Kırgızistan'a coğrafi yönden yakınlığı* (ortalama 3,01 ve standart sapma 0,170), *gidilecek ülkenin coğrafi özellikleri* (ortalama 3,30 ve standart sapma 1,098) gibi ifadelerin en düşük ortalama değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Yurtdışı Eğitime Motive Eden Çekme Faktörlerine İlişkin İfadeler

İfadeler	n	Min	max	*Ort.	Std. Sap.
Yüksek kaliteli eğitim düzeyi	913	1.00	5.00	4.6911	.59870
Burs olanakları	905	1.00	5.00	4.2343	.79151
Diğerlerinin önerileri (aile, arkadaşlar, öğretmenler)	888	1.00	5.00	3.6318	.93690
Çeşitli kültürleri tanıma olanağı	898	1.00	5.00	4.0535	.80233
Ülkenin imajı (itibar)	893	1.00	5.00	3.7727	.92962
Eğitim kurumunun imajı (itibar)	887	1.00	5.00	4.1026	.85366
Eğitim kurumunun dünya sıralamalarındaki yeri/konumu	885	1.00	5.00	3.9740	.89771
Eğitim kurumunun büyüklüğü	888	1.00	5.00	3.6194	.99341
Dinlenme, eğlence olanakları	903	1.00	5.00	3.7763	.95742
Eğitim masrafları (eğitim ücreti)	905	1.00	5.00	4.3613	.81118
Yaşam masrafları	905	1.00	5.00	4.4365	.73818
Yol masrafları (uçak bileti)	909	1.00	5.00	4.2266	.81918
Konaklama, yurt masrafları	906	1.00	5.00	4.3951	.74814
Sosyal masraflar	900	1.00	5.00	4.3144	.79347
Güvenli ortam	900	1.00	5.00	4.4822	.77983
Ülkenin coğrafi yakınlığı	895	1.00	5.00	3.0101	1.17053
Ülkenin dini	891	1.00	5.00	2.8485	1.26515
Çeşitli bölümler/fakülteler/programlar	902	1.00	5.00	4.1164	.86540
Kişisel ve mesleki açıdan gelişme	902	1.00	5.00	4.4734	.71674
Başarılı kariyer fırsatları	904	1.00	5.00	4.5830	.67200
Uluslararası tecrübe edinme olanakları	895	1.00	5.00	4.5207	.70581
Ülkenin coğrafyası (iklimi, yerleri)	866	1.00	5.00	3.3025	1.09899
Eğitimin uluslararası tanınırlığı	877	1.00	5.00	4.3911	.77699
Eğitim olanakları (tesisler)	861	1.00	5.00	3.9419	.86070
Vize işlemleri	865	1.00	5.00	4.0474	.90335
Başvurma ve kayıt olma işlemlerinin kolaylığı	864	1.00	5.00	4.1968	.84661
Mezun olduktan sonraki olanaklar (iş bulma, vatandaşlık)	866	1.00	5.00	4.3995	.87994
Part-time iş bulma olanakları	852	1.00	5.00	4.0059	.91660
Yabancı dil öğrenme fırsatı	866	1.00	5.00	4.6940	.60624
Diğer	128	1.00	5.00	3.8281	1.34638

* 1-Hiç önemli değil, 2-Önemli değil, 3-Orta derecede önemli, 4-Önemli, 5-Çok önemli

Tablo 4.4.'te itme faktörlerine ilişkin ifadelere alınan cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo genel olarak incelendiğinde, öğrencileri yurtdışı eğitime iten Kırgızistan koşulları ile ilgili ifadelere alınan cevapların ortalama

değerleri ‘3-orta derecede etkili’ seçeneğinin etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. *Ülkemizde yurtdışı eğitimin değerli olması* (ortalama 4,02 ve standart sapma 1,040), *ülkemizde yüksek eğitim sisteminin istediğim kalitede olmaması* (ortalama 3,67 ve standart sapma 1,139), *ülkedeki teknolojik koşullar* (ortalama 3,45 ve standart sapma 1,140) gibi ifadeler en yüksek ortalama değerlerine sahip olup, önplana çıkmaktadır. Diğer taraftan, *ülkemizde üniversite eğitimi almanın zor olması* (ortalama 2,71 ve standart sapma 1,332) ve *ülkemizde istediğim bölüm/programların mevcut olmaması* (ortalama 2,96 ve standart sapma 1,345) ifadelerine ait ortalama değerlerinin en düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi ülkesinde yüksek eğitim almanın zor olmadığını ve istedikleri programların mevcut olduğunu, ancak daha kaliteli bir eğitim ve daha iyi bir gelecek için yurt dışı eğitimi tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4.4. Yurtdışı Eğitime Motive Eden İtme Faktörlerine İlişkin İfadeler

İfadeler	n	min	max	*Ort.	Std. Sap.
Ülkemizdeki ekonomik koşullar	869	1.00	5.00	3.3728	1.16852
Ülkemizdeki politik koşullar	864	1.00	5.00	3.2384	1.07477
Ülkemizdeki sosyal ve kültürel koşullar	853	1.00	5.00	3.1559	1.14052
Ülkemizdeki teknolojik koşullar	856	1.00	5.00	3.4591	1.14072
Ülkemizde yurtdışı eğitimin değerli olması	849	1.00	5.00	4.0283	1.04007
Ülkemizde yüksek eğitim sisteminin istediğim kalitede olmaması	855	1.00	5.00	3.6702	1.13955
Ülkemizde istediğim bölüm/programların mevcut olmaması	850	1.00	5.00	2.9671	1.34553
Ülkemizde üniversite eğitimi almanın zor olması	856	1.00	5.00	2.7126	1.33215
Gelecekte yabancı bir ülkeye göç etme niyetiniz	849	1.00	5.00	3.3922	1.32483
Diğer	120	1.00	5.00	3.4500	1.38327

* 1-Hiç etkili değil, 2-Etkili değil, 3-Orta derecede etkili, 4-Etkili, 5-Çok etkili

Yurtdışında eğitim almayı düşünmeyen öğrencilerin nedenlerini merak ettiğimiz sorulara alınan cevapların ayrıntıları Tablo 4.5.’te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, *doğrudan masrafların büyük*

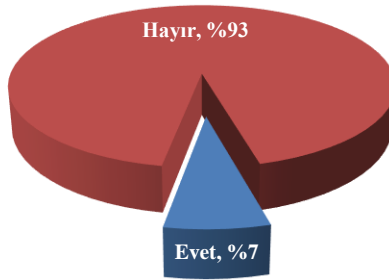
olması (ortalama 3,27 ve standart sapma 1,102), aileden uzak yaşamının zor olması (ortalama 3,14 ve standart sapma 1,192) gibi ifadeler ön plana çıkmaktadır.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Yurtdışı Eğitimden Vazgeçmesinin Nedenleri

İfadeler	n	min	max	*Ort.	Std. Sap.
Doğrudan masrafların büyük olması	80	1.00	5.00	3.2750	1.10207
Aileden uzak yaşamının zor olması	78	1.00	5.00	3.1410	1.19223
Yabancı dil bilgisinin yetersiz olması	78	1.00	5.00	3.1154	1.13939
Güvenlik sorunları	78	1.00	5.00	2.9103	1.16425
Kültürel farklılıklar	77	1.00	5.00	2.5455	1.05812
Memlekete döndükten sonraki kaçırılmış fırsatlar	73	1.00	5.00	2.3151	.92611
Derslerden başarılı olamama korkusu	77	1.00	5.00	2.6234	.97386
Yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler)	74	1.00	5.00	2.3784	1.16693
Başka ülkedeki sosyal baskı	74	1.00	5.00	2.5405	1.03618
Diğer	11	1.00	5.00	3.5455	1.43970

* 1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta derecede katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum

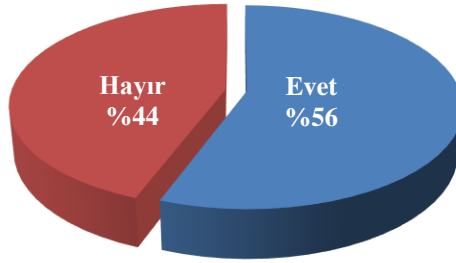
Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce Türkiye'ye gidip gitmediklerini merak ettiğimiz bir sonraki soruya alınan cevapların sonuçları Grafik 4.4.'te sunulmuştur. Öğrencilerin % 7'si daha önce Türkiye'ye (eğitim, iş, gezi vb.) gittiklerini, % 93'ü ise gitmediklerini belirtmişlerdir.



Grafik 4.4. Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Deneyimleri

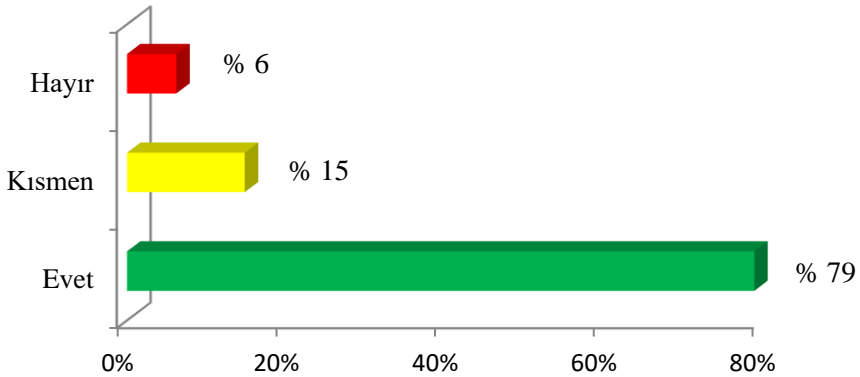
Araştırma kapsamına giren öğrencilerin “Türkiye’de eğitim almayı düşünür müsünüz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Grafik

4.5.'te verilmiştir. Katılımcıların % 56'sı evet, % 44'ü ise hayır cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin Türkiye'de eğitim alma eğilimlerinin ortanın üzerinde olduğu görülmektedir.



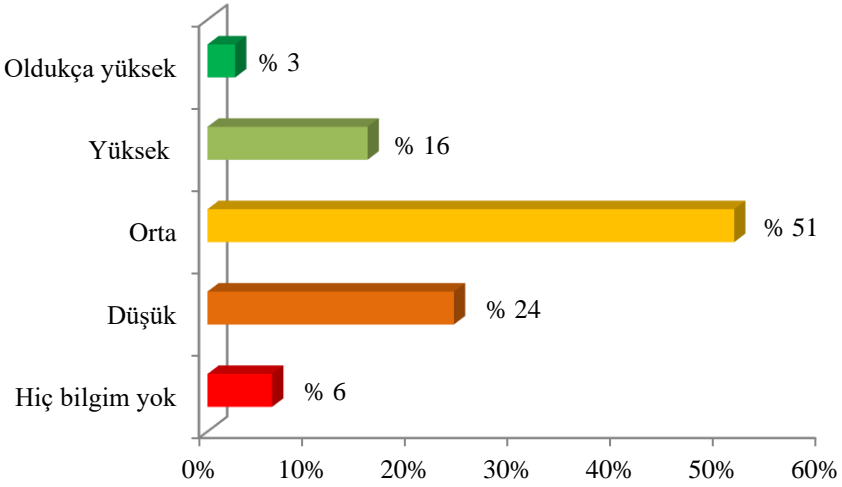
Grafik 4.5. Öğrencilerin Türkiye'de Eğitim Alma Eğilimleri

Türkiye'nin Kırgızistan'daki tanınırlılığı ile ilgili yöneltilen soruya alınan cevapların ayrıntıları Grafik 4.6.'da verilmiştir. Öğrencilerin % 79'u Türkiye'nin Kırgızistan'da yeterince tanındığını, % 15'i ise kısmen tanındığını ve % 6'sı ise tanınmadığını belirtmişlerdir.



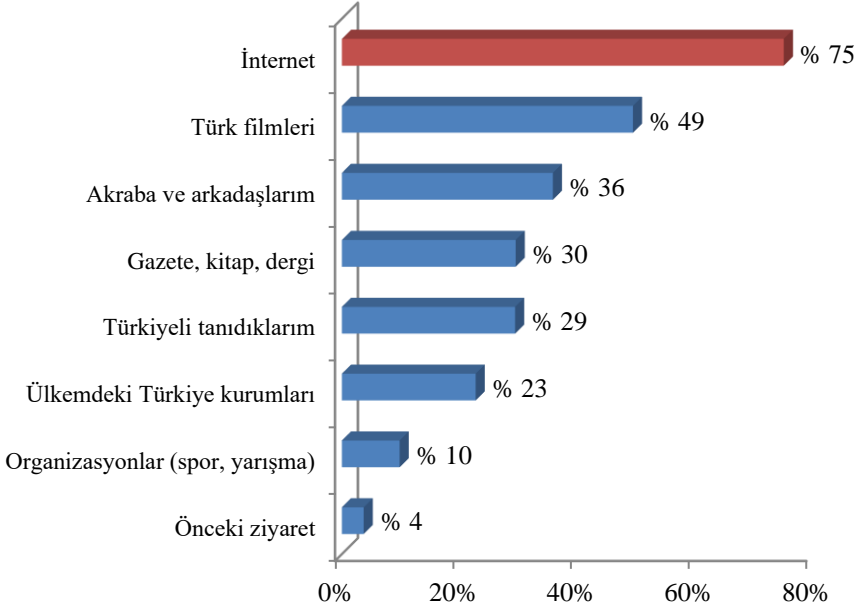
Grafik 4.6. Türkiye Ülkenizde Yeterince Tanınıyor mu?

Diğer taraftan, öğrencilerin % 51'i Türkiye hakkında bilgi düzeyini orta derecede, % 16'sı yüksek ve % 3'ü oldukça yüksek derecede olduğunu düşünmektedir (Grafik 4.7.). Yine, öğrencilerin % 24'ü Türkiye hakkında bilgi düzeyinin düşük olduğunu ve % 6'sı hiç bilgisinin olmadığını dile getirmişlerdir.



Grafik 4.7. Türkiye Hakkında Bilgi Düzeyinizi Hangi Ölçüde Görüyorsunuz?

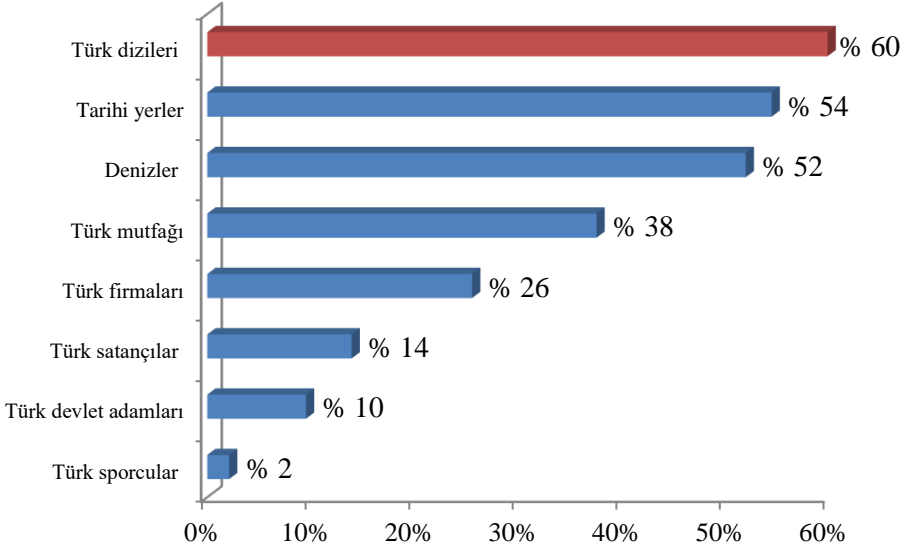
Günümüzde internet en önemli bilgi kaynağı konumundadır. Araştırmaya katılan öğrenciler için de internet Türkiye hakkında bilgi edindikleri kaynakların başında gelmektedir (Grafik 4.8'e göre katılımcıların % 75). İnterneti Türk filmleri (% 49), akraba ve arkadaş çevresi (% 36), gazete, kitap, dergi (% 30), Türkiye'li tanıdıkları (% 29), Kırgızistan'daki Türkiye kurumları (% 23), çeşitli kültürel ve sportif etkinlikler (% 10) ve Türkiye'ye yapılan ziyaret (% 4) takip etmektedir.



Grafik 4.8. Türkiye Hakkında Bilgi Aldığımız Kaynaklar Nelerdir?

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru “*Türkiye denildiğinde aklınızda neleri çağırıştırıyor?*” şeklindeydi ve alınan cevapların ayrıntıları Grafik 4.9.’da sunulmuştur. Grafikte görüldüğü gibi, Türk dizileri (% 60) önplana çıkmaktadır. Kırgızistan’da son yıllarda Türk tarihini konu alan dizi filmlerinin popüler olması ve yerel televizyonlarda yaygın olarak yer alması bu sonucun ortaya çıkmasının en önemli kaynaklarından birisini oluşturmaktadır. Daha sonra Türkiye, Kırgızistan’lı öğrencilerde tarihi yerleri (% 54), denizleri (% 52), Türk mufağını (% 38), Türk firmalarını (% 26), Türk sanatçıları (% 14), Türk devlet adamlarını (% 10) ve Türk sporcuları (% 2) çağırştırmaktadır. Bu durum, Kırgızistan’da Türkiye vatandaşları tarafından yapılan yatırımların, dolayısıyla özel firmaların bulunması, bunların içerisinde

Türk restoranlarının fazla sayıda olması ve yerel televizyonlarda Türk dizi filminin yaygın olarak yer almasıyla açıklanabilir.



Grafik 4.9. Türkiye Aklınızda Neleri Çağırıştırıyor?

Araştırma çerçevesinde öğrencilerden akıllarına ilk gelen üç Türk Üniversitesini yazmaları istenmiştir. 1.000 öğrenciden sadece 141 tanesi bir üniversite adını yazabilmiştir. Öğrenciler birinci sırada % 17 ile İstanbul Üniversitesi'ni, % 15,6 ile Marmara Üniversitesi'ni ve % 9,9 ile Ankara ve Bilkent Üniversitelerini yazmışlardır. Türkiye'de 200'ün üzerinde yüksek öğretim kurumunun olduğu dikkate alınırsa, elde edilen sonuçların pek de doyurucu olmadığı ortadadır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin İlk Aklına Gelen Üç Üniversite

Üniversiteler	1nci		2nci		3ncü	
	F	%	F	%	F	%
İstanbul	24	17.0	20	19.2	12	17.4
Marmara	22	15.6	11	10.6	2	2.9
Ankara	14	9.9	10	9.6	6	8.7
Bilkent	14	9.9	8	7.7	5	7.2
ODTÜ	5	3.8	7	6.7	-	-
Anadolu	5	3.8	1	1.0	1	1.4
Boğaziçi	4	2.8	4	3.8	1	1.4
Uludağ	4	2.8	2	1.9	2	2.9
Gazi	4	2.8	3	2.9	1	1.4
Hacettepe	3	2.1	1	1.0	3	4.3
Akdeniz	3	2.1	6	5.8	8	11.6
Ege	3	2.1	3	2.9	2	2.9
Diğer	36	25.5	28	26.9	26	37,6
Toplam	141	14.0	104	10.4	69	6.9

Araştırmaya katılan öğrencilerin gözüyle Türkiye Cumhuriyeti'nin imajını ölçmek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen tanımlayıcı istatistikler ayrıntılı olarak Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin algılamalarının genellikle olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıntılı olarak baktığımızda ise, *Türkiye turistler için çekici bir ülkedir* (ortalama 4,39 ve standart sapma 0,718), *Türkiye güzel bir ülkedir* (ortalama 4,34 ve standart sapma 0,786), *Türkiye tarihi açıdan zengin bir ülkedir* (ortalama 4,29 ve standart sapma 0,802) ve *Türk malları ve hizmetleri kalitelidir* (ortalama 4,08 ve standart sapma 0,808) ifadeleri öplana çıkmaktadır. Diğer taraftan, *Türkiye'de vergi oranları düşüktür* (ortalama 3,00 ve standart sapma 0,753) ve *Türkiye yatırım yapmak için güvenli bir ülkedir* (ortalama 3,14 ve standart sapma 0,927) ifadeleri en düşük değerlere sahiptir.

Tablo 4.7. Türkiye Cumhuriyeti'nin İmajına Yönelik İfadeler

İfadeler	n	min	max	*Ort.	Std. Sap.
Türkiye teknolojik açıdan gelişmiş bir ülkedir	915	1.00	5.00	3.5443	.77358
Türkiye ekonomisi gelişmiştir	916	1.00	5.00	3.8133	.74002
Türkiye gelişmiş sanayi sektörüne sahiptir	890	1.00	5.00	3.6989	.73426
Türkiye turistler için çekici bir ülkedir	913	1.00	5.00	4.3965	.71824
Türk malları ve hizmetleri kalitelidir	914	1.00	5.00	4.0875	.80863
Türkiye'nin altyapısı gelişmiştir	876	1.00	5.00	3.7055	.76496
Türkiye'de vergi oranları düşüktür	820	1.00	5.00	3.0061	.75348
Türkiye yatırım yapmak için güvenli bir ülkedir	878	1.00	5.00	3.1424	.92797
Türkiye iş yapmak için uygun bir ülkedir	891	1.00	5.00	3.3906	.93140
Türkiye politik açıdan istikrarlı bir ülkedir	893	1.00	5.00	3.2598	.97487
Türkiye küresel ve çevresel olaylara karşı duyarlıdır	879	1.00	5.00	3.3129	.92360
Türkiye dünyadaki konumu açısından güçlü bir ülkedir	886	1.00	5.00	3.3454	.87030
Türkiye hükümetinin siyasi sistemi çok demokratiktir	850	1.00	5.00	3.3118	.85620
Türkiye başşevver bir ülkedir	888	1.00	5.00	3.4595	.97577
Türkiye karizmatik liderlere sahiptir	862	1.00	5.00	3.2622	.86803
Türkiye vizyoner bir ülkedir	860	1.00	5.00	3.2140	.88226
Türkiye iyi yönetilmektedir	883	1.00	5.00	3.5028	.89515
Türkiye sosyal ve kültürel açıdan zengin bir ülkedir	902	1.00	5.00	4.0998	.83820
Türkiye tarihi açıdan zengin bir ülkedir	903	1.00	5.00	4.2979	.80248
Türkiye'de tıp gelişmiştir	897	1.00	5.00	3.9186	.82312
Türkiye'de yaşam standartları yüksektir	895	1.00	5.00	3.6760	.84347
Türkiye'de eğitim seviyesi yüksektir	897	1.00	5.00	3.8417	.83821
Türkiye kaliteli eğitim sunmaktadır	889	1.00	5.00	3.8324	.85558
Türkiye'de eğitim almak isterim	902	1.00	5.00	3.5909	1.33511
Türkiye'ye saygı duyarım	900	1.00	5.00	3.9178	.97574
Türkiye'yi çok beğeniyorum	901	1.00	5.00	3.4484	1.14836
Türkiye güzel bir ülkedir	872	1.00	5.00	4.3452	.78673
Türk insanı genellikle çok güvenilirdir	861	1.00	5.00	3.2904	.95077
Türk insanının genellikle iş alanında bilgisi yüksektir	850	1.00	5.00	3.5906	.87332
Türk insanı genellikle çok çalışkandır	859	1.00	5.00	3.5995	.91748

* 1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta derecede katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum

Son olarak öğrencilerden Kırgızistan ile Türkiye arasındaki ilişkilerin ve Kırgızistan'da Türkiye tanıtımına yönelik ifadelerin değerlendirilmesi istenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8.'de ayrıntılı olarak verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin Kırgızistan ile Türkiye arasındaki *ekonomik* (ortalama 3,44 ve standart sapma 0,799), *kültürel* (ortalama 3,56 ve standart sapma 0,818), *siyasi* (ortalama 3,33 ve standart sapma 0,835) ilişkilerin güçlü olduğuna, *Türk kültürününün Kırgız kültürüne* (ortalama 2,99 ve standart sapma 1,022), *Türk dilinin Kırgız diline* (ortalama 3,30 ve standart sapma

1,054) benzediğine ve *Kırgızistan'da Türkiye tanıtımının yeterli olduğuna* (ortalama 3,49 ve standart sapma 0,952) orta derecede katılmaktadır. Diğer taraftan, *Türkiye'nin üniversiteleri* (ortalama 2,15 ve standart sapma 1,022) ve *Türkiye'nin öğrenci burs programları* (ortalama 2,37 ve standart sapma 1,084) hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.8. Kırgızistan-Türkiye İlişkileri ve Kırgızistan'da Türkiye Tanıtımı

İfadeler	n	min	max	*Ort.	Std. Sap.
Kırgızistan'da Türkiye tanıtımı yeterli düzeydedir	813	1.00	5.00	3.4957	.95285
Türkiye ile Kırgızistan arasında ekonomik ilişkiler güçlüdür	885	1.00	5.00	3.4463	.79925
Türkiye ile Kırgızistan arasında kültürel ilişkiler güçlüdür	881	1.00	5.00	3.5619	.81803
Türkiye ile Kırgızistan arasında siyasi ilişkiler güçlüdür	875	1.00	5.00	3.3326	.83558
Yurt dışı eğitim kararı veririsem Türkiye'de okumak isterim	892	1.00	5.00	3.0370	1.24171
Türkiye'de eğitim almak için nereden bilgi alacağımı biliyorum	875	1.00	5.00	3.0960	1.15103
Türkiye'nin öğrenci burs programları hakkında yeterli bilgim vardır	884	1.00	5.00	2.3744	1.08478
Türkiye'nin üniversiteleri hakkında yeterli bilgim vardır	885	1.00	5.00	2.1525	1.02260
Türk kültürü kendi kültürüme benzemektedir	883	1.00	5.00	2.9943	1.02296
Türki dili kendi dilime benzemektedir	897	1.00	5.00	3.3099	1.05424

* 1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta derecede katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye Kırgızistan'da yeterli düzeyde tanınmaktadır. Ancak, Türkiye'nin Yüksek öğretim sisteminin sunduğu olanaklar ve genel olarak yüksek öğretim sisteminin tanıtımı konusunda yetersizliklerin olduğu söylenebilir. Ayrıca, Kırgızistan'lı öğrenciler Türkiye ile Kırgızistan arasındaki ilişkilerin güçlü olduğuna inanmaktadır.

4.2.2. Faktör Analizi Sonuçları

Bu alt bölümde anket formunda yer alan ölçeklere (öğrencileri yurtdışı eğitime motive eden *çekme* ve *itme* faktörleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin

imajı) uygulanan açıklayıcı faktör analizlerinin sonuçları verilmiştir. Faktör analizlerinde özdeğeri (eigen value) 1'den büyük olan faktörler kullanılmış ve faktörlerin içsel tutarlılığını artırmak için faktör yükü 0,40 ve üzeri olanlar kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan deneklerin yurt dışında eğitim görme eğilimlerini etkileyen *çekme* faktörlerine ilişkin 29 sorudan oluşan ölçek faktör analizine tabii tutulmuştur. Öncelikle, elde edilen KMO testi ($0,873 > 0,50$) sonuçları ve Bartlett Küresellik Testi değerleri ($p=.000$, Ki Kare $4,865E3$, Serbestlik Derecesi 253) değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak, ilk denemede bazı ifadelerin minimum yükleme büyüklüğünün $0,40$ 'ın altında olduğu görülmüştür. Sözkonusu ifadeler şunlardır: *Burs olanakları, yakın çevresinin önerileri, çeşitli kültürleri tanıma olanağı, dinlenme ve eğlence olanakları, güvenli ortam ve eğitim tesisleri*. İçsel tutarlılığı bozduğu gerekçesiyle ilgili ifadeler çıkartılarak faktör analizi 23 ifade üzerinden tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda özdeğeri 1'den büyük 6 faktör grubu ortaya çıkmıştır ve ortaya konulan altı faktör toplam varyansın % 58,9'unu açıklamaktadır. Faktörleri oluşturan ifadeler ve bu ifadelere ait faktör yükleri Tablo 4.9.'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Faktörler literatürde yer alan bilgilere uygun bir şekilde isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör *maliyet* olarak isimlendirilmiştir. Maliyet faktörünün özdeğeri 5,976, varyansı açıklama oranı % 13,380 ve güvenilirlik katsayısı 0,818 olup, öğrencileri yurt dışı eğitime çeken faktörler içerisinde önplana

çıkılmaktadır. İkinci faktör *Gelişme Fırsatları* şeklinde isimlendirilmiştir ve faktörün özdeğeri 2,336, varyansı açıklama oranı % 12,461 ve güvenilirlik katsayısı 0,754 olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.9. Faktör Analizi (Çekme faktörleri)

Faktörler	FY	Özdeğer	AV (%)	Güv(α)
F1: Maliyet		5,976	13,380	,818
• Yaşam masrafları	.814			
• Konaklama, yurt masrafları	.804			
• Yol masrafları (uçak bileti)	.795			
• Eğitim masrafları (eğitim ücreti)	.681			
• Sosyal masraflar	.612			
F2: Gelişme Fırsatları		2,336	12,461	,754
• Başarılı kariyer fırsatları	.700			
• Uluslararası tecrübe edinme olanakları	.669			
• Yabancı dil öğrenme fırsatı	.628			
• Part-time iş bulma olanakları	.591			
• Kişisel ve mesleki açıdan gelişme	.551			
• Mezun olduktan sonraki olanaklar	.540			
• Eğitimin uluslararası tanınırlığı	.467			
F3: Coğrafya ve Din		1,740	9,533	,709
• Ülkenin coğrafi yakınlığı	.793			
• Ülkenin dini	.767			
• Ülkenin coğrafyası (iklimi, yerleri)	.753			
F4:Eğitim Olanakları		1,381	9,069	,587
• Eğitim kurumunun dünya sıralamalarındaki yeri	.656			
• Yüksek kaliteli eğitim düzeyi	.612			
• Eğitim kurumunun büyüklüğü	.562			
• Çeşitli bölümler/fakülteler/programlar	.451			
F5: Erişim		1,105	7,566	,668
• Başvurma ve kayıt olma işlemlerinin kolaylığı	.772			
• Vize işlemleri	.735			
F6: İmaj		1,025	6,954	,677
• Ülkenin imajı (itibar)	.847			
• Eğitim kurumunun imajı (itibar)	.767			
<i>Toplam Açıklanan Varyans %</i>			58,962	

Üçüncü faktör *Coğrafya ve Din* şeklinde isimlendirilmiştir ve faktörün özdeğerinin 1,740, varyansı açıklama oranının % 9,533 ve güvenilirlik katsayısının 0,709 olduğu görülmektedir. Dördüncü faktör ise, *Eğitim Olanakları* şeklinde isimlendirilmiş ve özdeğeri 1,381, varyansı açıklama oranı % 9,069 ve güvenilirlik katsayısı 0,587 olarak elde

edilmiştir. Beşinci faktör, *Erişim* olarak isimlendirilmiştir ve faktörün özdeğeri 1,105, varyansı açıklama oranı % 7,566 ve güvenirlik katsayısı 0,668'tir. Altıncı faktör ise, *İmaj* olarak isimlendirilmiştir ve özdeğeri 1,025, varyansı açıklama oranı % 6,954 ve güvenirlik katsayısının 0,677 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan deneklerin yurt dışında eğitim görme eğilimlerini etkileyen *itme* faktörlerine ilişkin ölçek ayrıca faktör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen KMO testi ($0,793 > 0,50$) sonuçları ve Bartlett Küresellik Testi değerleri ($p=.000$, Ki Kare 1,707E3, Serbestlik Derecesi 36) değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Analiz sonucunda özdeğeri 1'den büyük 2 faktör grubu ortaya çıkmıştır ve ortaya konulan iki faktör toplam varyansın % 50,9'unu açıklamaktadır. Faktörleri oluşturan ifadeler ve onların faktör yükleri Tablo 4.10.'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.10. Faktör Analizi (İtme faktörleri)

Faktörler	FY	Özdeğer	AV (%)	Güv(α)
F1: Ülkenin Genel Koşulları		3,283	28,640	,811
• Ülkemizdeki politik koşullar	.835			
• Ülkemizdeki ekonomik koşullar	.832			
• Ülkemizdeki sosyal ve kültürel koşullar	.786			
• Ülkemizdeki teknolojik koşullar	.661			
F2: Ülkenin Eğitim Sistemi		1,298	22,262	,604
• Ülkemizde istediğim bölüm/programların mevcut olmaması	.769			
• Ülkemizde üniversite eğitimi almanın zor olması	.668			
• Ülkemizde yüksek eğitim sisteminin istediğim kalitede olmaması	.591			
• Gelecekte yabancı bir ülkeye göç etme niyetiniz	.501			
• Ülkemizde yurtdışı eğitimin değerli olması	.469			
<i>Toplam Açıklanan Varyans %</i>			50,902	

İlk faktör *Ülkenin Genel Koşulları* şeklinde isimlendirilmiştir ve faktörün özdeğeri 3,283, varyansı açıklama oranı % 28,640 ve güvenirlik katsayısı 0,811 olup itme faktörleri içerisinde önplana çıkmaktadır. İkinci faktör ise *Ülkenin Eğitim Sistemi* şeklinde isimlendirilmiştir ve faktörün özdeğeri 1,298, varyansı açıklama oranı % 22,262 ve güvenirlik katsayısı 0,604 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11.'de çekme ve itme faktörlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ayrıntılı olarak verilmiştir. Tablo incelendiğinde, faktör ortalamaları 3,3 ile 4,4 arasında değişmektedir. Gelişme fırsatları faktörünün en yüksek ortalamaya (4,44) ve Coğrafya ve din faktörünün en düşük ortalamaya (3,05) sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Çekme ve İtme Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

<i>Çekme ve İtme Faktörler</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std Sap</i>
Maliyet	915	1.00	5.00	4.3427	.60018
Gelişme Fırsatları	915	1.00	5.00	4.4426	.48553
Coğrafya ve Din	915	1.00	5.00	3.0597	.93981
Eğitim Olanakları	915	1.75	5.00	4.1067	.56874
Erişim	871	1.00	5.00	4.1217	.76007
İmaj	907	1.00	5.00	3.9300	.78289
Ülkenin Genel Koşulları	876	1.00	5.00	3.3096	.90012
Ülkenin Eğitim Sistemi	873	1.00	5.00	3.3602	.78135

Türkiye Cumhuriyeti'nin imajına ilişkin 30 ifadeli ölçek de yine faktör analizine tabii tutulmuştur. Elde edilen KMO testi (0,932 > 0,50) sonuçları ve Bartlett Küresellik Testi değerleri değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir

($p=.000$, Ki Kare 8083.062, Serbestlik Derecesi 435). Analiz sonucunda özdeğeri 1'den büyük 7 faktör grubu ortaya çıkmıştır ve ortaya konulan yedi faktör toplam varyansın % 61.2'sini açıklamaktadır. Faktörleri oluşturan ifadeler ve onların faktör yükleri Tablo 4.12.'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Faktörler uygun bir şekilde isimlendirilmiştir. Buna göre, birinci faktör *Siyasi ve İdari Özellikler* olarak adlandırılmıştır. Sözkonusu faktörün altında sekiz ifade toplanmış, faktörün özdeğeri 10,185, varyansı açıklama oranı % 11,749 ve güvenilirlik katsayısı 0,844 olarak belirlenmiştir. Ülke imajını oluşturan boyutlar içerisinde siyasi ve idari özellikler boyutu öne çıkmaktadır. İkinci faktör, *Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri* şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktör altında dört ifade toplanmış, faktörün özdeğeri 1,988, varyansı açıklama oranı % 9,159 ve güvenilirlik katsayısı 0,805 olarak elde edilmiştir. Üçüncü faktör altında dört ifadeden oluşan *Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler* toplanmıştır. Sözkonusu faktörün özdeğeri 1,633, varyansı açıklama oranı % 8,680 ve güvenilirlik katsayısı 0,730 şeklinde ortaya çıkmıştır. Dördüncü boyutta, Türk insanının özellikleri ile ilgili üç ifade toplanmış ve bu boyut *Beşeri Özellikler* şeklinde isimlendirilmiştir. Beşeri özellikler boyutunun özdeğeri 1,275, varyansı açıklama oranının % 8,156 ve güvenilirlik katsayısının 0,790 olduğu görülmektedir. Beşinci boyut, *Ekonomik ve Teknolojik Özellikler* şeklinde isimlendirilmiş olup, bu boyut altında dört ifade yer almaktadır. Sözkonusu boyutun özdeğeri 1,155, varyansı açıklama oranı % 8,000 ve güvenilirlik katsayısı 0,770 olarak elde edilmiştir.

Tablo 4.12. Türkiye Cumhuriyeti'nin İmajına Yönelik Faktör Analizi

Faktörler	FY	Özdeğer	AV (%)	Güv(α)
F1: Siyasi ve İdari Özellikler		10,185	11,749	,844
• Türkiye iyi yönetilmektedir	.662			
• Türkiye vizyoner bir ülkedir	.659			
• Türkiye dünyadaki konumu açısından güçlü bir ülkedir	.631			
• Türkiye karizmatik liderlere sahiptir	.621			
• Türkiye hükümetinin siyasi sistemi çok demokratiktir	.598			
• Türkiye politik açıdan istikrarlı bir ülkedir	.575			
• Türkiye küresel ve çevresel olaylara karşı duyarlıdır	.423			
• Türkiye banışsever bir ülkedir	.404			
F2: Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri		1,988	9,159	,805
• Türkiye'de eğitim seviyesi yüksektir	.722			
• Türkiye kaliteli eğitim sunmaktadır	.675			
• Türkiye'de yaşam standartları yüksektir	.636			
• Türkiye'de tıp gelişmiştir	.567			
F3: Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler		1,633	8,680	,730
• Türkiye tarihi açıdan zengin bir ülkedir	.743			
• Türkiye sosyal ve kültürel açıdan zengin bir ülkedir	.674			
• Türkiye turistler için çekici bir ülkedir	.651			
• Türkiye güzel bir ülkedir	.588			
F4: Beşeri Özellikler		1,275	8,156	,790
• Türk insanı genellikle çok çalışkandır	.736			
• Türk insanının genellikle iş alanında bilgisi yüksektir	.694			
• Türk insanı genellikle çok güvenilirdir	.659			
F5: Ekonomik ve Teknolojik Özellikler		1,155	8,000	,770
• Türkiye ekonomisi gelişmiştir	.773			
• Türkiye gelişmiş sanayi sektörüne sahiptir	.763			
• Türkiye teknolojik açıdan gelişmiş bir ülkedir	.727			
• Türkiye'nin altyapısı gelişmiştir	.426			
F6: Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler		1,085	7,900	,675
• Türkiye yatırım yapmak için güvenli bir ülkedir	.624			
• Türkiye'de vergi oranları düşüktür	.576			
• Türkiye iş yapmak için uygun bir ülkedir	.564			
• Türk malları ve hizmetleri kalitelidir	.473			
F7: Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi		1,048	7,588	,788
• Türkiye'yi çok beğeniyorum	.729			
• Türkiye'de eğitim almak isterim	.701			
• Türkiye'ye saygı duyarım	.588			
<i>Toplam Açıklanan Varyans</i>				%61,230

Yapılan analizde ülkenin yatırım ortamı ile ilgili dört ifade ayrı boyut altında toplanmıştır ve bu boyut *Yatırım İklimi İle İlgili Özellikler* olarak isimlendirilmiştir. Yatırım iklimi ile ilgili özellikler boyutunun

özdeğeri 1,085, varyansı açıklama oranı % 7,900 ve güvenirlik katsayısı 0,675 şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Son olarak, üç ifade yedinci boyut altında toplanmış ve bu boyut *Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgi* şeklinde isimlendirilmiştir. Sözkonusu boyutun özdeğeri 1,048, varyansı açıklama oranı % 7,588 ve güvenirlik katsayısı 0,788 şeklinde elde edilmiştir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen ve ülke imajını oluşturan yedi boyut ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.13.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.13. Ülke İmajı Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

<i>Faktörler</i>	<i>n</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std Sap</i>
Siyasi ve İdari Özellikler	913	1.00	5.00	3.3336	.62808
Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri	910	1.25	5.00	3.8164	.66996
Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler	925	1.00	5.00	4.2822	.59616
Beşeri Özellikler	870	1.00	5.00	3.4881	.76616
Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	922	1.00	5.00	3.6907	.58198
Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	920	1.50	5.00	3.4287	.62254
Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgi	916	1.00	5.00	3.6452	.97965

Tablo incelendiğinde, boyutların ortalama değerleri 3,33 ile 4,28 arasında değiştiği ve genel olarak öğrencilerin bu boyutlara ilişkin algılamalarının olumlu olduğu söylenebilir. *Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler* boyutunun en yüksek ortalamaya (4,28) ve *Siyasi ve İdari Özellikler* boyutunun en düşük ortalamaya (3,33) sahip olduğu görülmektedir.

4.2.3. Çıkarımsal İstatistiksel Bulgular

Bu alt bölümde öğrencilerin yurt dışı eğitime yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin imajına yönelik boyutların öğrencilerin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı değerlendirilmektedir. Değerlendirmelerde Ki-kare testi, T testi ve ANOVA analizleri yapılmış, elde edilen sonuçlar ayrıntılı olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin akademik ve akademik olmayan amaçlarla yurt dışında bulunma durumlarının, gelecekte yurt dışında eğitim alma düşüncelerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı Ki-Kare testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.14.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Akademik amaçla, kız öğrencilerin % 7,5'i ve erkek öğrencilerin % 10,4'ünün yurt dışında buldukları görülmektedir. Aradaki farkın ($\chi^2(1)=2,162$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, akademik olmayan amaçlarla kız öğrencilerin % 24,7'si ve erkek öğrencilerin % 37,9'u yurt dışında bulunmuştur. Gruplar arasındaki fark ($\chi^2(1)= 17,105$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlıdır.

Akademik olmayan amaçlarla kız öğrencilere göre, erkek öğrenciler daha çok yurt dışına gitmektedir. Gelecekte yurt dışında eğitim almak istiyorum diyen kız öğrencilerin oranı % 92,8 iken, erkek öğrencilerin oranı % 87,5'tir. Aradaki farkın ($\chi^2(1)= 7,070$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Hem erkek, hem de kız öğrencilerin yurt dışında eğitim alma eğilimlerinin oldukça yüksek

olduğu görülmekle birlikte, erkek öğrencilere göre kız öğrencilerinin daha yüksek bir eğilim sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4.14. Yurtdışı Tecrübe ve Eğilimin Cinsiyete Göre Farklılığı

Değişkenler	Cinsiyet	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Akademik amaç ile yurtdışında bulunma	Kız	7,5	92,5	2,162	1	0,141	Kabul
	Erkek	10,4	89,6				
Akademik olmayan amaçla yurtdışında bulunma	Kız	24,7	75,3	17,105	1	0,000	Red
	Erkek	37,9	62,1				
Gelecekte yurtdışında eğitim alma eğilimi	Kız	92,8	7,2	7,070	1	0,008	Red
	Erkek	87,5	12,5				

Yine öğrencilerin akademik ve akademik olmayan amaçlarla yurt dışında bulunma durumlarının ve gelecekte yurt dışında eğitim alma düşüncelerinin fakültelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı Ki-Kare testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.15.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, yurt dışı tecrübe ve eğilimin fakültelere göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.15. Yurtdışı Tecrübe ve Eğilimin Fakülteye Göre Farklılığı

Değişkenler	Fakülte	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Akademik amaç ile yurtdışında bulunma	Sosyal	8,7	91,3	0,361	1	0,548	Kabul
	Fen	7,6	92,4				
Akademik olmayan amaçla yurtdışında bulunma	Sosyal	28,4	71,6	0,052	1	0,820	Kabul
	Fen	29,1	70,9				
Gelecekte yurtdışında eğitim alma eğilimi	Sosyal	92,2	7,8	2,032	1	0,154	Kabul
	Fen	89,5	10,5				

Akademik amaç ile yurt dışında bulunma durumu birinci sınıftan (% 7,1) dördüncü sınıfa (% 11,8) doğru gittikçe artmaktadır. Ancak aradaki

farklılık istatistiksel olarak ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık değildir. Diğer taraftan, akademik olmayan amaçlarla yurt dışında bulunma durumu sınıflara göre ($\chi^2(3)= 12,199$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. En çok (% 45,1) dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik olmayan amaçlarla yurt dışında buldukları söylenebilir. Gelecekte yurt dışında eğitim alma düşüncesi ise birinci sınıftan (% 92,1) dördüncü sınıfa (% 86,3) doğru ilerledikçe azalmaktadır, ancak aradaki farklılık ($p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık değildir.

Tablo 4.16. Yurtdışı Tecrübe ve Eğilimin Sınıfa Göre Farklılığı

Değişkenler	Sınıf	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Akademik amaç ile yurtdışında bulunma	I	7,1	92,9	2,503	3	0,475	Kabul
	II	8,7	91,3				
	III	9,9	90,1				
	IV	11,8	88,2				
Akademik olmayan amaçla yurtdışında bulunma	I	24,4	75,6	12,199	3	0,007	Red
	II	31,6	68,4				
	III	28,8	71,2				
	IV	45,1	54,9				
Gelecekte yurtdışında eğitim alma eğilimi	I	92,1	7,9	2,772	3	0,428	Kabul
	II	92,4	7,6				
	III	90,1	9,9				
	IV	86,3	13,7				

Aileden birilerinin yurt dışında çalışma veya eğitim amaçlı bulunması öğrencinin yurt dışında eğitim almasını etkileyebilecek önemli bir husustur. Araştırmada öğrencilerin akademik ve akademik olmayan amaçlarla yurt dışında bulunma durumlarının ve gelecekte yurt dışında eğitim alma düşüncelerinin aile bireylerinden birilerinin yurt dışında çalışıyor olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Ki-Kare testi ile test

edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.17.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ailesinden birilerinin yurt dışında çalışmanı olan öğrencilerin % 10,3'ü ve olmayan öğrencilerin % 6,6'sı akademik amaçlarla yurt dışında buldukları ortaya çıkmıştır. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($\chi^2(1)= 4,322$; $p<0,05$) olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, ailesinden birilerinin yurt dışında çalışmanı olan öğrencilerin % 36,5'i ve olmayan öğrencilerin % 21,7'si akademik olmayan amaçlarla yurt dışında buldukları tespit edilmiştir ve aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(1)= 26,503$; $p<0,05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, ailesinden birilerinin yurt dışında çalışmanı olan ve olmayan öğrencilerin gelecekte yurt dışında eğitim alma düşünceleri ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Her iki grubun (% 92,5 ve % 90,1) yurt dışında eğitim alma eğilimleri oldukça yüksektir.

Tablo 4.17. Yurtdışı Tecrübe ve Eğilimin Ailede Yurtdışında Çalışanın Bulunması Durumuna Göre Farklılığı

Değişkenler	Ailede yurtdışında çalışan	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Akademik amaç ile yurtdışında bulunma	Var	10,3	89,7	4,322	1	0,038	Red
	Yok	6,6	93,4				
Akademik olmayan amaçla yurtdışında bulunma	Var	36,5	63,5	26,503	1	0,000	Red
	Yok	21,7	78,3				
Gelecekte yurtdışında eğitim alma eğilimi	Var	92,5	7,5	1,697	1	0,193	Kabul
	Yok	90,1	9,9				

Aile bireylerinden yurt dışında halihazırda okuyanları olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin yurt dışı tecrübeleri ve gelecekte yurt dışında eğitim alma düşüncelerinin farklılaşp farklılaşmadığı Ki-Kare testi ile

test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.18.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ailden yurt dışında okuyanı olan öğrencilerin % 13,6'sı ve olmayan öğrencilerin % 6,0'sı akademik amaçlarla yurt dışında bulduklarını belirtmişlerdir. Aradaki farkın da istatistiksel olarak ($\chi^2(1)= 15,652$; $p<0,05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, ailden yurt dışında okuyanı olan öğrencilerin % 40,4'ü ve olmayan öğrencilerin 23,7'si akademik olmayan amaçlarla yurt dışında buldukları ortaya çıkmıştır ve aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(1)= 27,737$; $p<0,05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yurt dışındaki aile bireylerinin öğrencileri yönlendirmesi ve cesaretlendirmesi ile açıklanabilir. Ancak, gelecekte yurt dışında eğitim alma düşüncesi öğrencilerin yurt dışında eğitim amaçlı bulunan aile bireylerinin olup olmaması durumuna göre ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Her iki grubun (% 92,3 ve % 91,0) yurt dışında eğitim alma eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.18. Yurtdışı Tecrübe ve Eğilimin Ailede Yurtdışında Okuyan Bulunması Durumuna Göre Farklılığı

Değişkenler	Ailede yurtdışında okuyan	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Akademik amaç ile yurtdışında bulunma	Var	13,6	86,4	15,652	1	0,000	Red
	Yok	6,0	94,0				
Akademik olmayan amaçla yurtdışında bulunma	Var	40,4	59,6	27,737	1	0,000	Red
	Yok	23,7	76,3				
Gelecekte yurtdışında eğitim alma eğilimi	Var	92,3	7,7	0,466	1	0,495	Kabul
	Yok	91,0	9,0				

Araştırmaya katılan öğrencilerin yurt dışı tecrübeleri ve yurt dışında eğitim alma düşüncelerinin aile gelirine göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.19.'da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.19. Yurtdışı Tecrübe ve Eğilimin Aylık Ortalama Aile Gelirine Göre Farklılığı

Değişkenler	Aylık aile geliri	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Akademik amaç ile yurtdışında bulunma	25.000 Somdan az	6,4	93,6	14,737	5	0,012	Red
	25.001 – 35.000 Som	7,9	92,1				
	35.001 – 45.000 Som	6,6	93,4				
	45.001 – 55.000 Som	14,8	85,2				
	55.001 – 65.000 Som	11,9	88,1				
	65.001 Somdan fazla	19,6	80,4				
Akademik olmayan amaçla yurtdışında bulunma	25.000 Somdan az	17,1	82,9	66,087	5	0,000	Red
	25.001 – 35.000 Som	27,3	72,7				
	35.001 – 45.000 Som	38,4	61,6				
	45.001 – 55.000 Som	37,0	63,0				
	55.001 – 65.000 Som	38,1	61,9				
	65.001 Somdan fazla	62,7	37,3				
Gelecekte yurtdışında eğitim alma eğilimi	25.000 Somdan az	92,1	7,9	8,594	5	0,126	Kabul
	25.001 – 35.000 Som	87,3	12,7				
	35.001 – 45.000 Som	94,0	6,0				
	45.001 – 55.000 Som	96,3	3,7				
	55.001 – 65.000 Som	85,7	14,3				
	65.001 Somdan fazla	92,2	7,8				

Aylık aile geliri arttıkça (25 000 Somdan az gelire sahip olanların % 6,4 ve 65 001 Somdan fazla geliri olanların % 19,6) akademik amaç ile yurt dışında bulunanların oranı da artmaktadır. Aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(5)= 14,737$; $p<0,05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde aile geliri arttıkça (25 000 Somdan az gelire sahip olanların % 17,1 ve 65 001 Somdan fazla geliri olanların % 62,7) akademik olmayan amaçlarla yurt dışında bulunanların oranı da artmakta ve aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(5)= 66,087$; $p<0,05$) anlamlı olduğu dikkat çekmektedir. Ancak, gelecekte yurt dışında eğitim alma eğilimi

ailenin aylık ortalama gelirine göre anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) olmadığı tespit edilmiştir. Tüm gelir grupları için yurt dışında eğitim almayı düşünenlerin oranı % 85,7 ile % 96,3 arasında değişmektedir. Görüldüğü üzere ailenin gelir düzeyine bağlı olmaksızın öğrencilerin yurt dışında eğitim alma eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin yurt dışı deneyimlerinin de arttığını, ancak yurt dışına eğitim amaçlı gitme eğiliminin ise tüm gelir grupları açısından aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencileri yurt dışı eğitime motive eden çekme (6 boyut) ve itme (2 boyut) faktörlerinin 8 boyut altında toplandığına daha önce değinilmişti. Söz konusu faktörlere ilişkin öğrencilerin algılarının ortalama değerleri cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem T testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçların ayrıntıları Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Çekme faktörlerinden İmaj hariç tüm boyutlarda cinsiyete göre ($p<0,05$) anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Maliyet boyutuna ilişkin kız öğrencilerin ortalaması 4,4 civarındayken, erkek öğrencilerin ortalaması 4,2 civarındadır. Diğer bir ifadeyle, söz konusu boyut hem kız, hem de erkek öğrenciler açısından önemli olmakla birlikte, kız öğrenciler açısından daha da önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, gelişme fırsatları, coğrafya ve din, eğitim olanakları ve erişim boyutları da kız öğrenciler için daha çok önemli olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan imaj boyutu da her iki grup öğrenciler açısından önemli olmakla birlikte gruplar arasında istatistiksel ($p>0,05$) olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İtme faktörlerinden ise ülkenin eğitim sistemi boyutunda cinsiyete göre ($p<0,05$) anlamlı fark bulunmuştur. Bunun anlamı öğrencileri yurt dışı eğitime iten faktörlerden kendi ülkesinin eğitim sistemi erkek öğrencilere göre kız öğrenciler üzerinde daha çok etkili olmaktadır. Diğer taraftan, ülkenin genel koşulları boyutu da her iki grup öğrencilerin yurt dışı eğitim kararını etkileyen faktör olmakla birlikte, cinsiyete göre ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.20. Çekme ve İtme Faktörlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

	Boyutlar	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	Ortalamalar Arası Fark	p
Çekme Faktörleri	Maliyet	Kız	669	4.3890	.57040	.17212	.000
		Erkek	246	4.2169	.65955		
	Gelişme Fırsatları	Kız	669	4.4891	.45666	.17320	.000
		Erkek	246	4.3159	.53746		
	Coğrafya ve Din	Kız	669	3.1435	.92666	.31152	.000
		Erkek	246	2.8320	.93943		
	Eğitim Olanakları	Kız	669	4.1502	.54537	.16174	.000
		Erkek	246	3.9885	.61365		
	Erişim	Kız	634	4.1979	.73117	.28023	.000
		Erkek	237	3.9177	.79895		
	İmaj	Kız	665	3.9541	.76378	.09050	.139
		Erkek	242	3.8636	.83119		
İtme Fak.	Ülkenin Genel Koşulları	Kız	634	3.3262	.89368	.06005	.378
		Erkek	242	3.2662	.91721		
	Ülkenin Eğitim Sistemi	Kız	633	3.3937	.77929	.12178	.040
		Erkek	240	3.2719	.78151		

Öğrencilerin gelişme fırsatları ve erişim boyutları hariç çekme ve itme faktörlerine ilişkin algılamalarının ortalama değerleri kayıtlı olduğu fakülte gruplarına göre de ($p>0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Hem sosyal alanda, hem de fen alanında eğitim gören öğrencilerin sözkonusu faktörlere ilişkin ortalama puanları aynı düzeydedir. Gelişme fırsatları boyutunda ise, sosyal alanda eğitim gören öğrencilerin ortalaması 4,9 ve fen alanında eğitim gören öğrencilerin ortalaması 4,4 olup, aradaki fark istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlıdır. Aynı şekilde, erişim boyutuna ilişkin sosyal alanda eğitim göremekte

olan öğrencilerin ortalaması (4,2), fen alanında eğitim görmekte olan öğrencilerin ortalamasına (4,0) göre daha yüksektir ve aradaki fark istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlıdır. Her iki boyutta da sosyal alanda eğitim gören öğrencilerin ortalamaları, fen alanında eğitim gören öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.21. Çekme ve İtme Faktörlerinin Fakültelelere Göre Farklılığı

	Boyutlar	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	Ortalamalar Arası Fark	p
Çekme Faktörleri	Maliyet	Sosyal	582	4.3611	.57887	.04416	.289
		Fen	318	4.3170	.62817		
	Gelişme Fırsatları	Sosyal	582	4.4864	.45329	.13468	.000
		Fen	318	4.3518	.53420		
	Coğrafya ve Din	Sosyal	582	3.0604	.92387	.01378	.833
		Fen	318	3.0466	.96495		
	Eğitim Olanakları	Sosyal	582	4.1161	.55737	.03908	.326
		Fen	318	4.0770	.59319		
	Erişim	Sosyal	545	4.1798	.73312	.15745	.004
		Fen	313	4.0224	.80133		
	İmaj	Sosyal	578	3.9455	.75915	.04741	.387
		Fen	314	3.8981	.81957		
İtme Fak.	Ülkenin Genel Koşulları	Sosyal	550	3.3124	.87260	-.01209	.849
		Fen	312	3.3245	.93848		
	Ülkenin Eğitim Sistemi	Sosyal	549	3.3837	.77155	.07028	.204
		Fen	310	3.3134	.79205		

Ayrıntıları Tablo 4.22.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik amaçla daha önce yurt dışında bulunma durumlarına göre çekme ve itme faktörlerine ilişkin algılamaları da bazı boyutlarda farklılık göstermektedir. Eğitim olanakları boyutunda daha önce yurt dışında bulunanların ortalama puanı (3,9), bulunmayanların ortalama puanına (4,1) göre daha düşüktür ve aradaki fark istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlıdır. Aynı şekilde, erişim boyutunda da daha önce yurt dışında bulunanların ortalama puanı (3,9), bulunmayanların ortalama puanına (4,1) göre daha düşüktür ve aradaki fark istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlıdır.

Tablo 4.22. Çekme ve İtme Faktörlerinin Akademik Amaçla Yurtdışında Bulunma Tecrübesine Göre Farklılığı

	Boyutlar	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	Ortalamalar Arası Fark	p
Çekme Faktörleri	Maliyet	Evet	77	4.2379	.66418	-.11447	.109
		Hayır	838	4.3523	.59346		
	Gelişme Fırsatları	Evet	77	4.3720	.45568	-.07708	.183
		Hayır	838	4.4491	.48793		
	Coğrafya ve Din	Evet	77	3.0390	1.07228	-.02269	.839
		Hayır	838	3.0617	.92739		
	Eğitim Olanakları	Evet	77	3.9697	.62841	-.14963	.027
		Hayır	838	4.1193	.56167		
	Erişim	Evet	74	3.9054	.87066	-.23638	.010
		Hayır	797	4.1418	.74641		
İmaj	Evet	75	3.9000	.81373	-.03269	.729	
	Hayır	832	3.9327	.78050			
İtme Fak.	Ülkenin Genel Koşulları	Evet	73	3.4247	.94436	.12547	.254
		Hayır	803	3.2992	.89587		
	Ülkenin Eğitim Sistemi	Evet	74	3.3662	.90228	.00660	.945
		Hayır	799	3.3596	.76984		

Akademik amaçlı yurt dışında bulunan öğrenciler gittikleri ülkedeki eğitim olanakları ve erişim koşulları ile ilgili az çok bilgi sahibi oldukları için, yurt dışında bulunmayanlara göre sözkonusu faktörlere daha az önem verdiği söylenebilir. Maliyet, gelişme fırsatları, coğrafya ve din, imaj gibi diğer çekme faktörleri, ülkenin genel koşulları ve eğitim sistemi gibi itme faktörleri bazında öğrencilerin daha önce akademik amaçla yurt dışında bulunma durumlarına göre ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.23.'de ayrıntıları görüldüğü gibi, öğrencilerin daha önce akademik olmayan amaçlarla yurt dışında bulunma durumlarına göre, çekme faktörlerini oluşturan coğrafya ve din, eğitim olanakları ve erişim boyutlarında istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.23. Çekme ve İtme Faktörlerinin Akademik Olmayan Amaçlarla Yurtdışında Bulunma Tecrübesine Göre Farklılığı

	Boyutlar	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	Ortalamalar Arası Fark	p
Çekme Faktörleri	Maliyet	Evet	261	4.3080	.60435	-.04850	.270
		Hayır	654	4.3565	.59841		
	Gelişme Fırsatları	Evet	261	4.4017	.43698	-.05725	.107
		Hayır	654	4.4589	.50300		
	Coğrafya ve Din	Evet	261	2.8308	.94473	-.32034	.000
		Hayır	654	3.1511	.92282		
	Eğitim Olanakları	Evet	261	4.0038	.56754	-.14398	.001
		Hayır	654	4.1478	.56443		
	Erişim	Evet	252	3.9881	.78701	-.18800	.001
		Hayır	619	4.1761	.74261		
İmaj	Evet	259	3.9266	.79875	-.00469	.935	
	Hayır	648	3.9313	.77708			
İtme Fak.	Ülkenin Genel Koşulları	Evet	256	3.2803	.86968	-.04150	.535
		Hayır	620	3.3218	.91280		
	Ülkenin Eğitim Sistemi	Evet	255	3.3086	.73689	-.07282	.211
		Hayır	618	3.3814	.79859		

Akademik olmayan amaçlarla yurt dışında giden öğrencilerin ortalamaları, gitmeyen öğrencilere göre coğrafya ve din boyutunda (gidenlerin ortalaması 2,8 ve gitmeyenlerin ortalaması 3,1), eğitim olanakları boyutunda (gidenlerin ortalaması 4,0 ve gitmeyenlerin ortalaması 4,1), erişim boyutunda (gidenlerin ortalaması 3,9 ve gitmeyenlerin ortalaması 4,1) daha düşük olduğu görülmektedir. Yurt dışı tecrübesi olmayan öğrencilerin coğrafi ve dini özelliklere, eğitim olanakları ve erişim koşullarına daha fazla önem vermesi beklenen bir sonuçtur. Öğrencilerin akademik olmayan amaçlarla yurt dışında bulunma durumlarına göre maliyet, gelişme fırsatları ve imaj gibi çekme faktörleri ve ülkenin genel koşulları, eğitim sistemi gibi itme faktörleri bazında istatistiksel olarak ($p>0,05$) anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencileri yurt dışı eğitime motive eden çekme ve itme faktörlerine yönelik algılamalarının öğrencilerin kaldığı yere göre da farklılık gösterip göstermediği Tek Yönelü ANOVA testi ile test edilmiştir. Ayrıca, varsa anlamlı bir farklılık, farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını görebilmek için Tukey testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizin ayrıntılı sonuçları Tablo 4.24.'de sunulmuştur. Çekme faktörlerinden coğrafya ve din boyutunda ($p<0,05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ailesinin yanında kalan öğrencilerin ortalaması 2,8 iken, yurttan kalanların ortalaması 3,2 civarında, arkadaşları ile evde kalanların ortalaması 3,2 ve akrabaları ile kalanların ortalaması ise 3,1'dir. Ailesinin yanında kalan öğrenci grubu, diğer gruplara göre gideceği ülkenin coğrafi ve dini özelliklerine daha az önem vermektedir. Diğer gruplardaki öğrencilerin aileden uzak kalmanın ne olduğunu bildikleri için bu boyuta daha çok önem vermeleri beklenen bir sonuçtur denilebilir. Eğitim olanakları boyutunda, ailesinin yanında kalan öğrencilerin ortalaması 4,0, yurttan kalanların ortalaması 4,1, arkadaşları ile evde kalanların ortalaması 4,2 civarında ve akrabaları ile kalanların ortalaması ise 4,2'dir. Genel olarak tüm grupların bu boyuta verdiği önem düzeyinin yüksek olduğu, ancak gruplar arasındaki fark, ailesi ile kalan öğrenci grubu ile arkadaşları ve akrabaları ile kalan gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Maliyet, gelişme fırsatları ve imaj gibi diğer çekme faktörlerine ilişkin algılanan puanların öğrencilerin kaldığı yere göre ($p>0,05$) anlamlı farklılık göstermediği sonucunda ulaşılmıştır. Sözkonusu boyutların tüm gruplar açısından aynı derecede önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.24. Çekme ve İtme Faktörlerinin Kalınan Yere Göre Farklılığı

	Boyutlar	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	p	Farklılık
Çekme Faktörleri	Maliyet	A Ailesi ile	386	4.3378	.60434	.883	-
		B Yurt	111	4.3886	.53678		
		C Arkadaşları ile evde	124	4.3562	.67946		
		D Akrabaları ile	270	4.3566	.56607		
	Gelişme Fırsatları	A Ailesi ile	386	4.4365	.50385	.770	-
		B Yurt	111	4.4281	.45590		
		C Arkadaşları ile evde	124	4.4190	.47554		
		D Akrabaları ile	270	4.4669	.47569		
	Coğrafya ve Din	A Ailesi ile	386	2.8657	.94435	.000	A<B A<C A<D
		B Yurt	111	3.1952	.90673		
		C Arkadaşları ile evde	124	3.2487	.96892		
		D Akrabaları ile	270	3.1772	.88226		
	Eğitim Olanakları	A Ailesi ile	386	4.0054	.57590	.000	A<C A<D
		B Yurt	111	4.1231	.52834		
		C Arkadaşları ile evde	124	4.1714	.58457		
		D Akrabaları ile	270	4.2179	.53891		
Erişim	A Ailesi ile	375	4.0333	.79156	.005	A<D	
	B Yurt	105	4.2238	.66499			
	C Arkadaşları ile evde	114	4.0702	.80616			
	D Akrabaları ile	256	4.2324	.71790			
İmaj	A Ailesi ile	385	3.8909	.78049	.259	-	
	B Yurt	111	3.8649	.82282			
	C Arkadaşları ile evde	121	4.0083	.83662			
	D Akrabaları ile	267	3.9794	.73356			
İtme Faktörleri	Ülkenin Genel Koşulları	A Ailesi ile	378	3.1755	.89619	.001	A<B A<C A<D
		B Yurt	105	3.4460	.89455		
		C Arkadaşları ile evde	115	3.4761	.91685		
		D Akrabaları ile	254	3.3852	.86574		
	Ülkenin Eğitim Sistemi	A Ailesi ile	378	3.2598	.72760	.011	A<D A<C A<D
		B Yurt	105	3.4690	.81861		
		C Arkadaşları ile evde	115	3.4786	.75439		
		D Akrabaları ile	252	3.3827	.83239		

İtme faktörlerinden ülkenin genel koşulları ve ülkenin eğitim sistemi olmak üzere her iki boyut bazında da öğrencilerin kaldığı yerine göre ($p<0,05$) anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Ülkenin genel koşulları boyutunda ailesi ile kalanların ortalaması 3,1, yurttaki kalanların

ortalaması 3,4, arkadaşları ile kalanların ortalaması 3,4 ve akrabaları ile kalanların ortalaması 3,3 olduğu görülmektedir. Aradaki anlamlı farklılık ailesi ile kalan grup ile diğer gruplar arasından kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde, ülkenin eğitim sistemi boyutunda ailesi ile kalanların ortalaması 3,2, yurttaki kalanların ortalaması 3,4, arkadaşları ile kalanların ortalaması 3,4 ve akrabaları ile kalanların ortalaması 3,3 olup, aradaki fark ailesi ile kalan grup ile diğer gruplar arasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, her iki boyut bazında ailesi ile kalan grup, diğer gruplara göre sözkonusu faktörlerden daha az etkilenmektedir.

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi, çekme faktörlerine ilişkin algılanan ortalamalar aile gelirine göre ($p < 0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Maliyet boyutu tüm gelir grupları açısından önemli bir faktör olmakla birlikte, gelir seviyesi arttıkça (25 000 Somdan az gelir grubunun ortalaması 4,4 ve 45 001 Somdan fazla gelir grubunun ortalaması 4,2) algılanan ortalama değer düşmektedir ve aradaki farkın da istatistiksel olarak ($p = 0,003$) anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna baktığımızda ise, 25 000 Somdan az olan grup maliyet faktörüne 35 000 – 45 000 Som ve 45 001 Somdan fazla olan gruplara göre daha fazla önem vermektedir. Gelişme fırsatları boyutunda ise ($p = 0,184$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Coğrafya ve din boyutu tüm gelir grupları açısından orta derecede önemli olmakla birlikte, gelir seviyesi yükseldikçe (25 000 Somdan az gelir grubunun ortalaması 3,2 civarındayken, 45 001 Somdan fazla gelir grubunun

ortalaması 2,9) bu boyutun önemi azalmakta ve aradaki farkın da istatistiksel olarak ($p=0,000$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.25. Çekme ve İtme Faktörlerinin Aile Gelirine Göre Farklılığı

	Boyutlar	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	p	Farklılık
Çekme Faktörleri	Maliyet	A 25.000 Somdan az	359	4,4382	,54386	,004	A>C A>D
		B 25.001 – 35.000 Som	145	4,3228	,65208		
		C 35.001 – 45.000 Som	143	4,2716	,63827		
		D 45.001 Somdan fazla	135	4,2700	,56828		
	Gelişme Fırsatları	A 25.000 Somdan az	359	4,4700	,47794	,184	-
		B 25.001 – 35.000 Som	145	4,4772	,47023		
		C 35.001 – 45.000 Som	143	4,3857	,56267		
		D 45.001 Somdan fazla	135	4,3986	,46308		
	Coğrafya ve Din	A 25.000 Somdan az	359	3,1978	,89738	,000	A>C A>D
		B 25.001 – 35.000 Som	145	3,0080	,92135		
		C 35.001 – 45.000 Som	143	2,7960	,93832		
		D 45.001 Somdan fazla	135	2,8975	,95764		
	Eğitim Olanakları	A 25.000 Somdan az	359	4,1599	,56907	,012	A>D
		B 25.001 – 35.000 Som	145	4,1075	,49300		
		C 35.001 – 45.000 Som	143	4,0192	,58757		
		D 45.001 Somdan fazla	135	4,0019	,60689		
Erişim	A 25.000 Somdan az	336	4,1830	,73605	,044	A>D	
	B 25.001 – 35.000 Som	141	4,1702	,72415			
	C 35.001 – 45.000 Som	140	4,0321	,83151			
	D 45.001 Somdan fazla	131	3,9962	,81452			
İmaj	A 25.000 Somdan az	353	3,9703	,75083	,007	B>C B>D	
	B 25.001 – 35.000 Som	145	4,0793	,73285			
	C 35.001 – 45.000 Som	143	3,8252	,79226			
	D 45.001 Somdan fazla	135	3,8074	,85951			
İtme Faktörleri	Ülkenin Genel Koşulları	A 25.000 Somdan az	339	3,3351	,89051	,516	-
		B 25.001 – 35.000 Som	137	3,3309	,91989		
		C 35.001 – 45.000 Som	140	3,2702	,86556		
		D 45.001 Somdan fazla	131	3,2074	,86184		
	Ülkenin Eğitim Sistemi	A 25.000 Somdan az	339	3,3484	,80486	,999	
		B 25.001 – 35.000 Som	139	3,3576	,76428		
		C 35.001 – 45.000 Som	139	3,3511	,74275		
		D 45.001 Somdan fazla	131	3,3431	,74524		

25 000 Somdan az gelire sahip olan grup din ve coğrafya faktörüne, 35 001 – 45 000 Som ve 45 001 Somdan fazla gelire sahip olan gruplara göre daha çok önem vermektedir. Eğitim olanakları ($p=0,012$) ve erişim ($p=0,044$) boyutları da tüm gelir grupları açısından önemli faktörler olmakla birlikte, gelir seviyesi arttıkça sözkonusu faktörlerin önemi azalmaktadır. Ancak, bu fark sadece 25 000 Somdan az ve 45 001 Somdan fazla olan gruplar arasında geçerlidir. Son olarak imaj boyutu da tüm gelir grupları için önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak ($p=0,007$) anlamlı olduğu görülmektedir. 25 001 – 35 000 Som arasında gelire sahip olanlar için bu boyutun, 35 001 – 45 000 Som ve 45 001 Somdan fazla geliri olan gruplara göre daha önemli olduğunu söyleyebilir. İtme faktörleri bazında gelir grupları açısından anlamlı farkların olmadığı ortaya çıkmıştır. Tüm gelir grupları açısından ülkenin genel koşulları ve eğitim sistemi aynı seviyede önemli olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin yurt dışı eğitim tercihinde Kırgızistan'a ilişkin koşulların önem derecesi tüm gelir grupları açısından aynı düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı (% 8,7) gelecekte yurt dışında eğitim almak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu gruptaki öğrencilerin yurt dışı eğitimden vazgeçme nedenlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem T testi ile test edilmiş, sonuçları Tablo 4.26'da ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, aileden uzak yaşamının zor olması ($p=0,023$), kültürel farklılıklar ($p=0,021$), derslerden başarılı olamama korkusu ($p=0,002$), yerel koşullara (iklim, yemekler) uyum sağlamanın zor olması

($p=0,001$) ve başka ülkedeki sosyal baskı ($p=0,000$) ifadelerine ilişkin kız öğrencilerin ortalamaları, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, sözkonusu ifadelerle kız öğrencilerin daha çok katıldığı yönde sonuç elde edilmiştir. Erkek öğrenciler açısından başka ülkedeki kültürel farklılıklar, memlekete döndükten sonraki kaçırılmış fırsatlar, derslerden başarılı olamama korkusu, yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler) ve başka ülkedeki sosyal baskı yurt dışı eğitimden vazgeçmesinin nedenlerinden değildir.

Tablo 4.26. Yurtdışı Eğitimden Vazgeçme Nedenlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı

Değişkenler	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	Ortalamalar Arası Fark	p																																																																																					
Doğrudan masrafların büyük olması	Kız	47	3.4255	1.01606	.36493	.146																																																																																					
	Erkek	33	3.0606	1.19738			Aileden uzak yaşamının zor olması	Kız	46	3.4130	.95629	.66304	.023	Erkek	32	2.7500	1.39122	Yabancı dil bilgisinin yetersiz olması	Kız	45	3.0889	1.12457	-.06263	.812	Erkek	33	3.1515	1.17583	Güvenlik sorunları	Kız	45	3.2667	1.00905	.84242	.001	Erkek	33	2.4242	1.19975	Kültürel farklılıklar	Kız	45	2.7778	1.06363	.55903	.021	Erkek	32	2.2188	.97499	Memlekete döndükten sonraki kaçırılmış fırsatlar	Kız	43	2.4419	.95873	.30853	.163	Erkek	30	2.1333	.86037	Derslerden başarılı olamama korkusu	Kız	45	2.9111	.94922	.69236	.002	Erkek	32	2.2188	.87009	Yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler)	Kız	42	2.7619	1.20587	.88690	.001	Erkek	32	1.8750	.90696	Başka ülkedeki sosyal baskı	Kız	42	2.9286	.97262	.89732	.000	Erkek
Aileden uzak yaşamının zor olması	Kız	46	3.4130	.95629	.66304	.023																																																																																					
	Erkek	32	2.7500	1.39122			Yabancı dil bilgisinin yetersiz olması	Kız	45	3.0889	1.12457	-.06263	.812	Erkek	33	3.1515	1.17583	Güvenlik sorunları	Kız	45	3.2667	1.00905	.84242	.001	Erkek	33	2.4242	1.19975	Kültürel farklılıklar	Kız	45	2.7778	1.06363	.55903	.021	Erkek	32	2.2188	.97499	Memlekete döndükten sonraki kaçırılmış fırsatlar	Kız	43	2.4419	.95873	.30853	.163	Erkek	30	2.1333	.86037	Derslerden başarılı olamama korkusu	Kız	45	2.9111	.94922	.69236	.002	Erkek	32	2.2188	.87009	Yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler)	Kız	42	2.7619	1.20587	.88690	.001	Erkek	32	1.8750	.90696	Başka ülkedeki sosyal baskı	Kız	42	2.9286	.97262	.89732	.000	Erkek	32	2.0313	.89747								
Yabancı dil bilgisinin yetersiz olması	Kız	45	3.0889	1.12457	-.06263	.812																																																																																					
	Erkek	33	3.1515	1.17583			Güvenlik sorunları	Kız	45	3.2667	1.00905	.84242	.001	Erkek	33	2.4242	1.19975	Kültürel farklılıklar	Kız	45	2.7778	1.06363	.55903	.021	Erkek	32	2.2188	.97499	Memlekete döndükten sonraki kaçırılmış fırsatlar	Kız	43	2.4419	.95873	.30853	.163	Erkek	30	2.1333	.86037	Derslerden başarılı olamama korkusu	Kız	45	2.9111	.94922	.69236	.002	Erkek	32	2.2188	.87009	Yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler)	Kız	42	2.7619	1.20587	.88690	.001	Erkek	32	1.8750	.90696	Başka ülkedeki sosyal baskı	Kız	42	2.9286	.97262	.89732	.000	Erkek	32	2.0313	.89747																			
Güvenlik sorunları	Kız	45	3.2667	1.00905	.84242	.001																																																																																					
	Erkek	33	2.4242	1.19975			Kültürel farklılıklar	Kız	45	2.7778	1.06363	.55903	.021	Erkek	32	2.2188	.97499	Memlekete döndükten sonraki kaçırılmış fırsatlar	Kız	43	2.4419	.95873	.30853	.163	Erkek	30	2.1333	.86037	Derslerden başarılı olamama korkusu	Kız	45	2.9111	.94922	.69236	.002	Erkek	32	2.2188	.87009	Yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler)	Kız	42	2.7619	1.20587	.88690	.001	Erkek	32	1.8750	.90696	Başka ülkedeki sosyal baskı	Kız	42	2.9286	.97262	.89732	.000	Erkek	32	2.0313	.89747																														
Kültürel farklılıklar	Kız	45	2.7778	1.06363	.55903	.021																																																																																					
	Erkek	32	2.2188	.97499			Memlekete döndükten sonraki kaçırılmış fırsatlar	Kız	43	2.4419	.95873	.30853	.163	Erkek	30	2.1333	.86037	Derslerden başarılı olamama korkusu	Kız	45	2.9111	.94922	.69236	.002	Erkek	32	2.2188	.87009	Yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler)	Kız	42	2.7619	1.20587	.88690	.001	Erkek	32	1.8750	.90696	Başka ülkedeki sosyal baskı	Kız	42	2.9286	.97262	.89732	.000	Erkek	32	2.0313	.89747																																									
Memlekete döndükten sonraki kaçırılmış fırsatlar	Kız	43	2.4419	.95873	.30853	.163																																																																																					
	Erkek	30	2.1333	.86037			Derslerden başarılı olamama korkusu	Kız	45	2.9111	.94922	.69236	.002	Erkek	32	2.2188	.87009	Yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler)	Kız	42	2.7619	1.20587	.88690	.001	Erkek	32	1.8750	.90696	Başka ülkedeki sosyal baskı	Kız	42	2.9286	.97262	.89732	.000	Erkek	32	2.0313	.89747																																																				
Derslerden başarılı olamama korkusu	Kız	45	2.9111	.94922	.69236	.002																																																																																					
	Erkek	32	2.2188	.87009			Yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler)	Kız	42	2.7619	1.20587	.88690	.001	Erkek	32	1.8750	.90696	Başka ülkedeki sosyal baskı	Kız	42	2.9286	.97262	.89732	.000	Erkek	32	2.0313	.89747																																																															
Yerel koşullara uyum sağlamanın zor olması (iklim, yemekler)	Kız	42	2.7619	1.20587	.88690	.001																																																																																					
	Erkek	32	1.8750	.90696			Başka ülkedeki sosyal baskı	Kız	42	2.9286	.97262	.89732	.000	Erkek	32	2.0313	.89747																																																																										
Başka ülkedeki sosyal baskı	Kız	42	2.9286	.97262	.89732	.000																																																																																					
	Erkek	32	2.0313	.89747																																																																																							

Araştırma kapsamında öğrencilerin daha önce Türkiye’de bulunup bulunmadığı ve ileride Türkiye’de eğitim almayı düşünüp düşünmedikleri ile ilgili sorular yöneltilmişti. Sözkonusu sorulara alınan yanıtların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Ki-Kare testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.27.’de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, kız öğrencilerin % 6,0’sı ve erkek

öğrencilerin % 9,4'ü daha önce Türkiye'ye gittiklerini belirtmişlerdir. Aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(1)= 3,521$; $p>0,05$) anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, kız öğrencilerin % 59,4'ü ve erkek öğrencilerin % 46,5'i gelecekte Türkiye'de eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(1)= 13,129$; $p<0,05$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin Türkiye'de eğitim alma konusunda daha çok istekli oldukları söylenebilir.

Tablo 4.27. Türkiye'de Eğitim Alma Eğiliminin Cinsiyete Göre Farklılığı

Değişkenler	Gruplar	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Türkiye'de daha önce bulundurma durumu	Kız	6,0	94,0	3,521	1	0,61	Kabul
	Erkek	9,4	90,6				
Türkiye'de eğitim alma düşüncesi	Kız	59,4	40,6	13,129	1	0,00	Red
	Erkek	46,5	53,5				

Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce Türkiye'de bulunup bulunmama durumları ve gelecekte Türkiye'de eğitim alma konusundaki düşünceleri fakültelere göre farklılık gösterip göstermediği yine Ki-Kare testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.28.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, sosyal alanlarda eğitim görmekte olan öğrencilerin % 7,2'si ve fen alanında eğitim görmekte olan öğrencilerin % 6,8'si daha önce Türkiye'de bulduklarını dile getirmişlerdir. Ancak, aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(1)= 3,521$; $p>0,05$) anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, sosya alanlarda eğitim görmekte olan öğrencilerin % 58,1'i ve fen alanında eğitim görmekte olan öğrencilerin

% 51,6'sını gelecekte Türkiye'de eğitim alma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(1)=3,827$; $p\leq 0,05$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.28. Türkiye'de Eğitim Alma Eğiliminin Fakültelere Göre Farklılığı

Değişkenler	Fakülteler	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Türkiye'de daha önce bulunma durumu	Sosyal	7,2	92,8	0,051	1	0,822	Kabul
	Fen	6,8	93,2				
Türkiye'de eğitim alma düşüncesi	Sosyal	58,1	41,9	3,827	1	0,050	Red
	Fen	51,6	48,4				

Öğrencilerin daha önce Türkiye'de bulunup bulunmama durumları ve gelecekte Türkiye'de eğitim alma konusundaki düşünceleri üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.29.'da ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, KGNU öğrencilerinin % 11,6'sı, BGU öğrencilerinin % 4,6'sı, KGU öğrencilerinin % 2,8'i ve KGTU öğrencilerinin % 8,4'ü daha önce Türkiye'ye gittiklerini belirtmişlerdir. Aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(3)=17,421$; $p\leq 0,05$) anlamlı olduğu görülmektedir.

KGNU öğrencilerin % 52,8'i, BGU öğrencilerinin % 51,4'ü, KGU öğrencilerinin % 72,1'i ve KGTU öğrencilerinin % 46,2'si Türkiye'de eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(3)=38,436$; $p\leq 0,05$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de en çok KGNU öğrencilerinin bulunduğu, ancak Türkiye'de

eğitim alma dűşüncesi bakımından KGU öğrencilerinin en fazla istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.29. Türkiye’de Eğitim Alma Eğiliminin Üniversitelere Göre Farklılığı

Değişkenler	Üniversiteler	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Türkiye’de daha önce bulunduğma durumu	KGNU	11,6	88,4	17,421	3	0,001	Red
	BGU	4,6	95,4				
	KGU	2,8	97,2				
	KGTU	8,4	91,6				
Türkiye’de eđitim alma dűşüncesi	KGNU	52,8	47,2	38,436	3	0,000	Red
	BGU	51,4	48,6				
	KGU	72,1	27,9				
	KGTU	46,2	53,8				

Araştırma kapsamında öğrencilerin daha önce Türkiye’de bulunup bulunmama durumları ve gelecekte Türkiye’de eğitim alma konusundaki dűşünceleri gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.30.’da ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, daha önce Türkiye’de bulunma durumu gelir seviyesine paralel olarak (25 000 Somdan az gelire sahip gurubun % 4,3’ü ve 65 001 Somdan fazla gelire sahip gurubun % 18,0’i) artış gösterdiği görölmektedir.

Aradaki farkın istatistiksel olarak ($\chi^2(5)= 16,920$; $p\leq 0,05$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun tersine, gelecekte Türkiye’de eğitim almak isteyenlerin oranı gelir seviyesi arttıka (25 000 Somdan az gelire sahip gurubun % 60,3’ü ve 65 001 Somdan fazla gelire sahip gurubun % 38,0’i) dűşüş eğilimi göstermektedir. Aradaki fark istatistiksel olarak ($\chi^2(5)= 12,467$; $p\leq 0,05$) anlamlıdır.

Tablo 4.30. Türkiye’de Eğitim Alma Eğiliminin Aile Gelirine Göre Farklılığı

Değişkenler	Aylık aile geliri	Evet (%)	Hayır (%)	Ki-Kare Testi			H ₀
				χ^2	S.D.	p	
Türkiye’ de daha önce bulunduğuma durumu	25.000 Somdan az	4.3	95.7	16,920	5	0,005	Red
	25.001 – 35.000 Som	6.9	93.1				
	35.001 – 45.000 Som	9.4	90.6				
	45.001 – 55.000 Som	11.3	88.7				
	55.001 – 65.000 Som	12.2	87.8				
	65.001 Somdan fazla	18.0	82.0				
Türkiye’ de eğitim alma düşüncesi	25.000 Somdan az	60.3	39.7	12,467	5	0,029	Red
	25.001 – 35.000 Som	51.9	48.1				
	35.001 – 45.000 Som	58.4	41.6				
	45.001 – 55.000 Som	57.7	42.3				
	55.001 – 65.000 Som	46.3	53.7				
	65.001 Somdan fazla	38.0	62.0				

Türkiye Cumhuriyeti’nin imajına yönelik yedi boyut ortaya çıktığını daha önce açıklamıştık. Bundan sonraki aşamada, Türkiye imajını oluşturan boyutlara yönelik öğrenci algılamalarının öğrencilerin bazı özelliklerine göre farklılığı değerlendirilmektedir. Öncelikle, Türkiye imajının öğrencilerin Türkiye’de eğitim alma eğilimlerine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem T testi ile test edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 4.31.’de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, tüm boyutlarda gruplar arasında ($p < 0,05$) anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, Türkiye’de eğitim almak isteyenlerin Türkiye imajına yönelik algıları, eğitim almak istemeyen öğrencilere göre daha olumludur. Ortalamalar arasında en büyük fark (1,13) Türkiye’ye karşı sempati ve ilgi

boyutunda, en küçük fark (0,23) tarihi ve sosyo-kültürel özellikler boyutunda bulunmuştur.

Tablo 4.31. Türkiye İmajının Öğrencinin Türkiye’de Eğitim Alma Eğilimine Göre Farklılığı

Boyutlar	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	Ortalamalar Arası Fark	p																																																															
Siyasi ve İdari Özellikler	Evet	509	3.4643	.59267	.30571	.000																																																															
	Hayır	394	3.1586	.62777			Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri	Evet	508	3.9846	.61122	.38424	.000	Hayır	392	3.6003	.67878	Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler	Evet	515	4.3898	.53977	.23710	.000	Hayır	400	4.1527	.63038	Beşeri Özellikler	Evet	484	3.6439	.75154	.35216	.000	Hayır	377	3.2918	.74201	Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Evet	513	3.7976	.54008	.24176	.000	Hayır	400	3.5558	.60336	Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Evet	513	3.5353	.57366	.24756	.000	Hayır	398	3.2877	.65460	Türkiye’ye Karşı Sempati ve İlgisi	Evet	510	4.1425	.71841	1.13407	.000	Hayır
Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri	Evet	508	3.9846	.61122	.38424	.000																																																															
	Hayır	392	3.6003	.67878			Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler	Evet	515	4.3898	.53977	.23710	.000	Hayır	400	4.1527	.63038	Beşeri Özellikler	Evet	484	3.6439	.75154	.35216	.000	Hayır	377	3.2918	.74201	Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Evet	513	3.7976	.54008	.24176	.000	Hayır	400	3.5558	.60336	Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Evet	513	3.5353	.57366	.24756	.000	Hayır	398	3.2877	.65460	Türkiye’ye Karşı Sempati ve İlgisi	Evet	510	4.1425	.71841	1.13407	.000	Hayır	396	3.0084	.90073								
Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler	Evet	515	4.3898	.53977	.23710	.000																																																															
	Hayır	400	4.1527	.63038			Beşeri Özellikler	Evet	484	3.6439	.75154	.35216	.000	Hayır	377	3.2918	.74201	Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Evet	513	3.7976	.54008	.24176	.000	Hayır	400	3.5558	.60336	Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Evet	513	3.5353	.57366	.24756	.000	Hayır	398	3.2877	.65460	Türkiye’ye Karşı Sempati ve İlgisi	Evet	510	4.1425	.71841	1.13407	.000	Hayır	396	3.0084	.90073																			
Beşeri Özellikler	Evet	484	3.6439	.75154	.35216	.000																																																															
	Hayır	377	3.2918	.74201			Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Evet	513	3.7976	.54008	.24176	.000	Hayır	400	3.5558	.60336	Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Evet	513	3.5353	.57366	.24756	.000	Hayır	398	3.2877	.65460	Türkiye’ye Karşı Sempati ve İlgisi	Evet	510	4.1425	.71841	1.13407	.000	Hayır	396	3.0084	.90073																														
Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Evet	513	3.7976	.54008	.24176	.000																																																															
	Hayır	400	3.5558	.60336			Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Evet	513	3.5353	.57366	.24756	.000	Hayır	398	3.2877	.65460	Türkiye’ye Karşı Sempati ve İlgisi	Evet	510	4.1425	.71841	1.13407	.000	Hayır	396	3.0084	.90073																																									
Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Evet	513	3.5353	.57366	.24756	.000																																																															
	Hayır	398	3.2877	.65460			Türkiye’ye Karşı Sempati ve İlgisi	Evet	510	4.1425	.71841	1.13407	.000	Hayır	396	3.0084	.90073																																																				
Türkiye’ye Karşı Sempati ve İlgisi	Evet	510	4.1425	.71841	1.13407	.000																																																															
	Hayır	396	3.0084	.90073																																																																	

Türkiye imajına yönelik algılanan ortalamaların Kırgızistan’da Türkiye’nin tanınma derecesine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.32.’de ayrıntılı olarak verilmiştir. Tablo incelendiğinde, *eğitim ve yaşam kalitesi özellikleri, tarihi ve sosyo-kültürel özellikler ve ekonomik ve teknolojik özellikler* boyutlarında gruplar arasında ($p < 0,05$) anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Eğitim ve yaşam kalitesi, ekonomik ve teknolojik özellikler boyutlarında Türkiye Kırgızistan’da yeterince tanınıyor diyen grubun algılamaları, yeterince tanınmıyor diyen gruba göre daha pozitif olduğu söylenebilir. Tarihi ve sosyo-kültürel boyutunda ise Türkiye Kırgızistan’da yeterince tanınıyor

mu sorusuna evet ve kısmen cevabı veren gurubun algılamaları, hayır cevabı veren guruba göre daha pozitif olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 4.32. Türkiye İmajının Kırgızistan’da Türkiye’nin Tanınma Derecesine Göre Farklılığı

Boyutlar	Türkiye yeterince tanınıyor mu?	N	Ortl.	Std. Sap.	p	Farklılık
Siyasi ve İdari Özellikler	A Evet	708	3.3399	.61335	.440	-
	B Kısmen	129	3.3020	.64100		
	C Hayır	57	3.2383	.75187		
Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri	A Evet	707	3.8495	.64795	.001	A>C
	B Kısmen	127	3.7192	.67926		
	C Hayır	57	3.5541	.83593		
Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler	A Evet	715	4.3358	.54800	.000	A>B A>C
	B Kısmen	132	4.1225	.69306		
	C Hayır	58	3.9784	.75001		
Beşeri Özellikler	A Evet	676	3.5094	.76335	.093	-
	B Kısmen	121	3.4518	.73612		
	C Hayır	55	3.2818	.86536		
Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	A Evet	714	3.7171	.55915	.002	A>C
	B Kısmen	129	3.6059	.58089		
	C Hayır	59	3.4760	.76471		
Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	A Evet	712	3.4329	.60651	.433	-
	B Kısmen	132	3.4129	.63171		
	C Hayır	58	3.3247	.74971		
Türkiye’ye Karşı Sempati ve İlgi	A Evet	710	3.6800	.95668	.054	-
	B Kısmen	129	3.5258	1.01901		
	C Hayır	57	3.4181	1.15432		

Türkiye imajına yönelik algılanan ortalamaların öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem T testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.33.’de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, beşeri özellikler ve yatırım iklimi ile ilgili özellikler boyutları ($p>0,05$) hariç, diğer tüm boyutlarda ($p<0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Anamlı farklılıkların olduğu tüm boyutlarda genel olarak algılanan ortalamaların yüksek olduğu, ancak kız öğrencilerin Türkiye imajına

yönelik algılarının, erkek öğrencilere göre daha pozitif yönde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.33. Türkiye İmajının Cinsiyete Göre Farklılığı

Boyutlar	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	Ortalamalar Arası Fark	p																																																															
Siyasi ve İdari Özellikler	Kız	649	3.3678	.61692	.11830	.010																																																															
	Erkek	264	3.2495	.64826			Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri	Kız	647	3.8583	.65275	.14508	.003	Erkek	263	3.7132	.70118	Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler	Kız	656	4.3266	.57804	.15281	.000	Erkek	269	4.1738	.62620	Beşeri Özellikler	Kız	618	3.5194	.74631	.10804	.059	Erkek	252	3.4114	.80920	Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Kız	654	3.7134	.55295	.07817	.083	Erkek	268	3.6353	.64511	Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Kız	654	3.4530	.61693	08393	.064	Erkek	266	3.3690	.63335	Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi	Kız	651	3.7652	.94202	.41492	.000	Erkek
Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri	Kız	647	3.8583	.65275	.14508	.003																																																															
	Erkek	263	3.7132	.70118			Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler	Kız	656	4.3266	.57804	.15281	.000	Erkek	269	4.1738	.62620	Beşeri Özellikler	Kız	618	3.5194	.74631	.10804	.059	Erkek	252	3.4114	.80920	Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Kız	654	3.7134	.55295	.07817	.083	Erkek	268	3.6353	.64511	Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Kız	654	3.4530	.61693	08393	.064	Erkek	266	3.3690	.63335	Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi	Kız	651	3.7652	.94202	.41492	.000	Erkek	265	3.3503	1.00923								
Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler	Kız	656	4.3266	.57804	.15281	.000																																																															
	Erkek	269	4.1738	.62620			Beşeri Özellikler	Kız	618	3.5194	.74631	.10804	.059	Erkek	252	3.4114	.80920	Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Kız	654	3.7134	.55295	.07817	.083	Erkek	268	3.6353	.64511	Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Kız	654	3.4530	.61693	08393	.064	Erkek	266	3.3690	.63335	Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi	Kız	651	3.7652	.94202	.41492	.000	Erkek	265	3.3503	1.00923																			
Beşeri Özellikler	Kız	618	3.5194	.74631	.10804	.059																																																															
	Erkek	252	3.4114	.80920			Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Kız	654	3.7134	.55295	.07817	.083	Erkek	268	3.6353	.64511	Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Kız	654	3.4530	.61693	08393	.064	Erkek	266	3.3690	.63335	Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi	Kız	651	3.7652	.94202	.41492	.000	Erkek	265	3.3503	1.00923																														
Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	Kız	654	3.7134	.55295	.07817	.083																																																															
	Erkek	268	3.6353	.64511			Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Kız	654	3.4530	.61693	08393	.064	Erkek	266	3.3690	.63335	Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi	Kız	651	3.7652	.94202	.41492	.000	Erkek	265	3.3503	1.00923																																									
Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	Kız	654	3.4530	.61693	08393	.064																																																															
	Erkek	266	3.3690	.63335			Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi	Kız	651	3.7652	.94202	.41492	.000	Erkek	265	3.3503	1.00923																																																				
Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi	Kız	651	3.7652	.94202	.41492	.000																																																															
	Erkek	265	3.3503	1.00923																																																																	

Türkiye imajına yönelik algılanan ortalamaların üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.34.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, tarihi ve sosyo-kültürel boyut ($p>0,05$) hariç, tüm diğer (*siyasi ve idari özellikler, eğitim ve yaşam kalitesi özellikleri, beşeri özellikler, ekonomik ve teknolojik özellikler, Yatırım iklimi ile ilgili özellikler, Türkiye'ye karşı sempati ve ilgi*) boyutlarda gruplar arasında istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Gruplar arası karşılaştırmada, tüm boyutlarda KGU öğrencilerine ait ortalamaların en yüksek olduğu,

diğer bir ifadeyle KGU öğrencilerinin Türkiye imajına yönelik algılamaların diğer üniversitelere göre daha pozitif olduğu söylenebilir.

Tablo 4.34. Türkiye İmajının Üniversitelere Göre Farklılığı

Boyutlar	Üniversiteler	N	Ortl.	Std. Sap.	p	Farklılık
Siyasi ve İdari Özellikler	A KGNU	243	3,1867	,58572	,000	A<C B<C D<C
	B BGU	199	3,3320	,66716		
	C KGU	241	3,5233	,57088		
	D KGTU	230	3,2914	,64773		
Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri	A KGNU	242	3,6605	,66754	,000	A<B A<C B<C D<C
	B BGU	198	3,8287	,66810		
	C KGU	241	3,9952	,60062		
	D KGTU	229	3,7824	,70154		
Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler	A KGNU	244	4,2773	,59398	,196	-
	B BGU	203	4,2455	,61283		
	C KGU	243	4,3501	,52100		
	D KGTU	235	4,2486	,65190		
Beşeri Özellikler	A KGNU	241	3,4440	,73675	,011	A<C B<C D<C
	B BGU	167	3,4152	,80304		
	C KGU	241	3,6272	,73798		
	D KGTU	221	3,4397	,78488		
Ekonomik ve Teknolojik Özellikler	A KGNU	244	3,5946	,62837	,000	A<C B<C D<C
	B BGU	199	3,6709	,56567		
	C KGU	243	3,8337	,49605		
	D KGTU	236	3,6596	,60339		
Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler	A KGNU	244	3,3064	,59518	,000	A<C B<C D<C
	B BGU	201	3,3980	,67312		
	C KGU	241	3,5775	,58984		
	D KGTU	234	3,4295	,61034		
Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi	A KGNU	242	3,4835	,93456	,000	A<C B<C D<C
	B BGU	202	3,5809	1,03267		
	C KGU	243	4,0590	,82750		
	D KGTU	229	3,4338	1,00127		

Eğitim ve yaşam kalitesi özellikleri boyutunda, diğer boyutlardan farklı olarak KGNU ğrencilerinin ortalamaları hem KGU, hem de BGU ğrencilerinin ortalamalarından daha dşuk olduğu dikkat çekmektedir.

Türkiye imajına yönelik algılanan ortalamaların gelir gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği yine tek yönlü ANOVA analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.35.'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.35. Tkiye İmajının Gelir Gruplarına Göre Farklılığı

Boyutlar	Gruplar	N	Ortl.	Std. Sap.	p	Farklılık
Siyasi ve İdari zellikler	A 25.000 Somdan az	349	3,4059	,60976	,001	A>D C>D
	B 25.001 – 35.000 Som	155	3,3070	,62345		
	C 35.001 – 45.000 Som	142	3,3644	,57783		
	D 45.001 Somdan fazla	138	3,1522	,64032		
Eğitim ve Yaşam Kalitesi zellikleri	A 25.000 Somdan az	348	3,8757	,65649	,005	A>D B>D C>D
	B 25.001 – 35.000 Som	156	3,8462	,69226		
	C 35.001 – 45.000 Som	141	3,8511	,60601		
	D 45.001 Somdan fazla	138	3,6413	,73609		
Tarihi ve Sosyo-Kültürel zellikler	A 25.000 Somdan az	353	4,2894	,57584	,006	B>D C>D
	B 25.001 – 35.000 Som	156	4,3910	,53795		
	C 35.001 – 45.000 Som	142	4,3709	,58123		
	D 45.001 Somdan fazla	139	4,1769	,62453		
Beşeri zellikler	A 25.000 Somdan az	325	3,5492	,79336	,101	-
	B 25.001 – 35.000 Som	148	3,4673	,80968		
	C 35.001 – 45.000 Som	138	3,4710	,72156		
	D 45.001 Somdan fazla	135	3,3531	,74537		
Ekonomik ve Teknolojik zellikler	A 25.000 Somdan az	354	3,7422	,53944	,004	A>D B>D
	B 25.001 – 35.000 Som	155	3,7403	,60652		
	C 35.001 – 45.000 Som	142	3,6907	,53544		
	D 45.001 Somdan fazla	139	3,5384	,66153		
Yatırım İklimi ile İlgili zellikler	A 25.000 Somdan az	352	3,4687	,60833	,024	A>D
	B 25.001 – 35.000 Som	156	3,4279	,63119		
	C 35.001 – 45.000 Som	142	3,4425	,59410		
	D 45.001 Somdan fazla	139	3,2836	,58692		

Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi	A 25.000 Somdan az	348	3,7797	,92628	,000	A>D B>D C>D
	B 25.001 – 35.000 Som	156	3,6538	,99218		
	C 35.001 – 45.000 Som	141	3,6714	,99661		
	D 45.001 Somdan fazla	139	3,3669	1,0034		

Tablo incelendiğinde, beşeri özellikler boyutu ($p>0,05$) hariç, tüm diğer (*siyasi ve idari özellikler, eğitim ve yaşam kalitesi özellikleri, tarihi ve sosyo-kültürel özellikler, ekonomik ve teknolojik özellikler, Yatırım iklimi ile ilgili özellikler, Türkiye'ye karşı sempati ve ilgi*) boyutlarda gruplar arasında istatistiksel olarak ($p<0,05$) anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Tüm boyutlarda 45 001 Somdan fazla gelire sahip olan gurubun ortalamalarının diğer gruplara göre düşük olduğu, diğer bir ifadeyle daha az olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Uluslararası öğrenci hareketliliği hem ev sahibi ülke açısından, hem de gönderen ülke açısından sosyo-kültürel ve ekonomik yönden olumlu faydalar getirmektedir. Bu bağlamda uluslararası öğrenci pazarından yeterli düzeyde pay alabilmek için ülkeler arasında yoğun bir rekabet bulunmaktadır. Dolayısıyla, yükseköğretimin uluslararasılaşması ve uluslararası öğrenciler konusu güncelliğini korumaktadır ve bu alandaki akademik çalışmaların giderek yoğunlaştığı gözlemlenmektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliğini konu alan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, uluslararası öğrenci sayısının her geçen yıl artmakta olduğu görülmektedir. Öğrenciler en çok Avrupa ve Kuzey Amerika'yı tercih etmekle birlikte, son yıllarda Latin Amerika ve Karayipler, Okyanusya ve Asya da tercih noktasında en hızlı gelişen bölgeler arasında yer almaktadır. Günümüzde, ABD, İngiltere, Avustralya, Fransa, Almanya, Rusya, Kanada gibi ülkeler en fazla uluslararası öğrenciye sahip ülkelerin başında gelmektedir. Diğer taraftan, Çin, Hindistan, Almanya yurt dışına en fazla öğrenci gönderen ülkeler içerisinde ön sıralarda yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yurt dışı eğitim destinasyonu seçimlerinin, gitmek istediği ülkenin ve kendi ülkesinin koşullarına bağlı olarak değiştiği de anlaşılmaktadır. Literatürde, çekme ve itme faktörleri olarak isimlendirilen, öğrencileri yurt dışında eğitim almaya cesaretlendiren faktörlerin başında, ülke imajı, ülkenin eğitim sistemi, sosyo-kültürel yapısı, yaşam standartları, öğrencilere sunduğu olanaklar ilk sıralarda gelmektedir. Geldiğimiz

noktada, uluslararası öğrencilerin daha çok İngilizce konuşulan ülkeleri ve bölgeleri tercih ettikleri görülmektedir.

Potansiyel öğrencilerin yurt dışı eğitim seçimlerinde, etkili olan faktörlerin içerisinde ülke imajının ayrı bir önemi bulunmaktadır. Ülkenin sanayileşmesi, ulusal kalite standardı, ürün ve hizmetleri hakkında öğrencilerin sahip oldukları bilişsel inançları olarak tanımlayabileceğimiz ülke imajı, öğrencilerin eğitim destinasyonu seçiminde ve değerlendirmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler, ev sahibi ülkelerin imajı aracılığıyla eğitim kurumlarının kalitesini de değerlendirmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin 2023 hedefleri arasında uluslararası öğrenciler öncelikli konular içerisinde yer almaktadır. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yönelik dünyadaki gelişmelere paralel olarak, Türkiye yükseköğretim sistemindeki uluslararası öğrencilerin sayısı da artış göstermektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle, Türkiye'de 211 farklı ülkeden toplam 125.138 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bunların % 77,5'i 20 ülkeden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Kırgızistan sözkonusu 20 ülke içerisinde 2013-2014 döneminde 8. sırada yer alırken, 2017-2018 döneminde 13. sıraya düşmüştür. Türkiye Cumhuriyeti'nin yüksek öğretim sistemi açısından Orta Asya Türk Cumhuriyetleri önemli bir pazar bölümünü oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin imajının potansiyel pazar bölümlerinden biri olarak Kırgızistan örneğinde araştırılması ve Kırgız öğrencilerin uluslararası öğrenci hareketliliğine katılma eğilimlerinin belirlenmesi bu bağlamda önem arz etmektedir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, Kırgızistan'lı öğrencilerin daha önce akademik amaçla (% 8,3) yurt dışında bulunma tecrübelerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Kırgızistan'da DAAD, ACCELS, ERASMUS, Mevlana gibi bir çok uluslararası öğrenci değişim programı aktif olarak yürütülmesine rağmen, bu programlardan haberdar olan öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Örneğin, araştırmaya katılan 1.000 öğrenciden sadece 182 öğrencinin Erasmus programı hakkında bilgi sahibi olduğu ve sadece 11'nin bu programdan yararlandığı görülmüştür. Öğrenci değişim programları hakkında bilgi yetersizliğinin olduğu, bu konuda ilgili kurumların ve yüksek öğretim kurumlarının daha aktif çalışmalar yürütmesi gerektiği söylenebilir. Ancak, öğrencilerin gelecekte yurt dışında eğitim alma eğilimlerinin (% 91,3) oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Orta ve Batı Avrupa, Kuzey Amerika eğitim için en çok tercih edilen, Afrika, Orta Doğu ve Latin Amerika ise en az tercih edilen bölgeleri oluşturmaktadır. Ülke bazında baktığımızda, Almanya, ABD ve Çin en çok tercih edilen ülkeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye bu sıralamada dördüncü sırada, Rusya yedinci sırada yer almaktadır. Global eğilime paralel olarak Kırgızistan'lı öğrenciler de İngilizce eğitim verilen ve yaşam standartlarının yüksek olduğu bölge ve ülkelerde eğitim alma tercihi göstermektedirler. Öğrencilerin akademik amaçla yurt dışında bulunma durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan, akademik olmayan amaçlarla yurt dışında bulunma durumları ve gelecekte yurt dışında eğitim alma eğilimleri anlamlı farklılık göstermektedir. Akademik olmayan amaçlarla erkek öğrencilerin daha fazla yurt dışında buldukları ancak, yurt dışında eğitim alma

eğilimlerinin erkek öğrencilere göre kız öğrencilerde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kırgızistan'lı öğrencileri yurt dışı eğitime cesaretlendiren çekme faktörlerinin içerisinde maliyet boyutu ön plana çıkmaktadır. Gelir seviyesinin düşük olduğu bir ülkede, doğal olarak öğrenciler gideceği ülkede eğitim ile ilgili olan masraflara odaklanmaktadır. Potansiyel eğitim destinasyonları içerisinde tercih yaparken, o destinasyonun öğrenciye getireceği maliyet belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra, ilgili destinasyonun öğrencilere sunduğu gelişme fırsatları boyutu gelmektedir. Öğrenciler açısından alacağı eğitimin uluslararası tanınırlılığı, yabancı dil öğrenme olanakları ve başarılı bir kariyer yapma fırsatının bulunması da ülkelerin tercih edilme olasılıklarını artırdığı söylenebilir. Coğrafya ve din boyutu da Kırgızistan'lı öğrencileri yurt dışı eğitime çeken faktörler arasında yer almaktadır. Potansiyel destinasyonların sunduğu eğitim olanakları, sunulan eğitimin kalitesi, eğitim kurumlarının dünya sıralamalarındaki yeri gibi faktörler de öğrencileri çeken faktörler arasında bulunmaktadır. Ayrıca, eğitim kurumlarına başvurma ve kayıt işlemleri, ülkeye giriş için vize işlemleri gibi ifadelerden oluşan erişim boyutu da önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyada en çok uluslararası öğrenciye sahip ülkelerin çoğunun Kırgızistan'da ofislerinin bulunduğu veya belli tarihlerde Kırgızistan'da özel sınavlarını gerçekleştirdiği bilinmektedir. Kırgızistan'lı öğrenciler, gideceği ülkenin ve eğitim kurumunun imajını dikkate alarak tercihlerini yapmaktadır.

Diğer taraftan, Kırgızistan'lı öğrencileri yurt dışı eğitime motive eden itme faktörlerinin de iki boyutta toplandığı görülmüştür. Bunlardan birincisi, ülkenin genel ekonomik, politik, sosyo-kültürel ve teknolojik koşulları ile ilgili olup, ülkenin genel koşulları başlığı altında toplanmıştır. İkincisi ise, ülkenin eğitim sisteminden kaynaklanan koşullardır. Öğrenciler yurt dışında daha kaliteli eğitim alacağına ve Kırgızistan'da yurt dışında alınan eğitimin daha değerli olduğuna inanmaktadırlar. Çekme ve itme faktörlerine ilişkin öğrencilerin algılamaları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Sözkonusu boyutlara ilişkin kız öğrencilerin ortalamalarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ilgili boyutlara ilişkin algılamaların gelir gruplarına göre de farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gelir seviyesi arttıkça öğrencilerin ilgili boyutlara verdiği önem düzeyi azalmaktadır. Düşük gelir grubundaki öğrenciler maliyet, coğrafya ve din, eğitim olanakları, erişim gibi boyutlara daha fazla önem vermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çok az bir kısmının (% 8,7) gelecekte yurt dışında eğitim almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu öğrenciler açısından maliyet, yeni ortamlara uyum sağlamada yaşanan güçlükler ve güvenlik kaygısı gibi faktörler etkili olmaktadır. Genel olarak, öğrencilerin yurtdışı eğitimden vazgeçme nedenleri cinsiyete göre farklılık göstermekte ve kız öğrencilerin bu nedenleri erkek öğrencilere göre daha fazla destekledikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak daha önce yurt dışında bulunma durumlarının oldukça düşük olduğunu belirtmiştik. Aynı şekilde, öğrencilerin sadece % 7'sinin daha önce eğitim, iş, gezi gibi nedenlerle Türkiye'de bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmının yurt dışında eğitim almak istemesine karşın, sadece % 56'sı Türkiye'de eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin önemli bir kısmı (% 79) Türkiye'nin Kırgızistan'da yeterince tanındığını düşünmekle beraber, çok az bir kısmı (% 20) Türkiye hakkındaki kişisel bilgi düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler açısından Türkiye hakkında bilgi edinme kaynaklarının başında internet gelmektedir. Günümüzde internet en önemli bilgi kaynağı konumundadır. İnterneti, Türk filmleri, akraba ve arkadaş çevresi, gazete, kitap, dergi, Türkiye'li tanıdıkları, Kırgızistan'daki Türkiye kurumları, çeşitli kültürel ve sportif etkinlikler ve Türkiye'ye yapılan ziyaret takip etmektedir. Kırgızistan'da son yıllarda Türk tarihini konu alan dizi filmlerinin popüler olması ve yerel televizyonlarda yaygın olarak yer almasının bir sonucu olarak Türkiye öğrencilerde Türk dizilerini çağırıştırmaktadır. Daha sonra Türkiye Kırgızistan'lı öğrencilerde tarihi yerleri, denizleri, Türk mufagını ve Türk firmalarını çağırıştırmaktadır. Bu durum, Kırgızistan'da Türkiye vatandaşları tarafından yapılan yatırımların, dolayısıyla özel firmaların bulunması, bunların içerisinde Türk restoranlarının fazla sayıda olması ve yerel televizyonlarda Türk dizi filmlerinin yaygın olarak yer almasıyla açıklanabilir.

Eğitim destinasyonu olarak Türkiye'nin Kırgızistan'da yeterli düzeyde tanınmadığı söylenebilir. Türkiye Cumhuriyeti'nin uyguladığı Türkiye Bursları programı araştırmaya katılan öğrenciler tarafından hiç bilinmemektedir. Ayrıca, Mevalana değişim programı çok az öğrenci tarafından bilinmektedir. Araştırmaya katılan 1.000 öğrenciden sadece 141 tanesi Türkiye'nin bir üniversitesinin adını bilmektedir. Genel olarak, Türkiye'nin Yüksek öğretim sisteminin sunduğu olanaklar ve yüksek öğretim sisteminin tanıtımı konusunda yetersizliklerin olduğu söylenebilir. Ancak, Kırgızistan'lı öğrenciler Türkiye ile Kırgızistan arasındaki ekonomik, kültürel, siyasi ilişkilerin güçlü olduğuna, Türk kültürünün Kırgız kültürüne, Türk dilinin Kırgız diline benzediğine inanmaktadır.

Öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti'nin imajına yönelik algılamalarının yedi boyut altında toplandığı görülmüştür. Bunlar; Siyasi ve İdari Özellikler, Eğitim ve Yaşam Kalitesi Özellikleri, Tarihi ve Sosyo-Kültürel Özellikler, Beşeri Özellikler, Ekonomik ve Teknolojik Özellikler, Yatırım İklimi ile İlgili Özellikler, Türkiye'ye Karşı Sempati ve İlgisi şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerin sözkonusu boyutlara ilişkin algılamalarının genellikle pozitif olduğu dikkat çekmektedir.

Ayrıca, gelecekte Türkiye'de eğitim almak isteyen gurubun algılamaları, eğitim almak istemeyen guruba göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'nin Kırgızistan'da yeterli düzeyde tanındığını ifade eden gruptaki öğrencilerin Türkiye imajına yönelik algılarının, yeterince tanınmıyor diyen gruba göre daha pozitif olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Türkiye imajına yönelik algılarının cinsiyete

göre de farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin algılarının erkek öğrencilere göre daha pozitif olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulguları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızca % 8,3'ü eğitim ve akademik amaçlarla daha önce yurt dışında bulunmuşlardır,
- Araştırmaya katılan 1.000 öğrenciden yalnızca 11'i daha önce Erasmus programından yararlanmıştır,
- Katılımcı öğrencilerin % 91,3'ü yurt dışında eğitim almayı düşünmekte ve istemektedir,
- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yurt dışında eğitim almak için Orta ve Batı Avrupa ile Amerika'yı tercih etmektedirler,
- Ülke bazında ele alındığında Kırgız öğrencilerin eğitim amacıyla en çok gitmeyi istediği ülkeler; Almanya, ABD ve Çin olarak sıralanmaktadır,
- Öğrencilerin akademik amaçlarla yurt dışında bulunma durumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir,
- Akademik olmayan amaçlarla (gezi, çalışmak vb.) yurt dışında bulunma durumu cinsiyet değişkeni açısından farklılık

göstermekte olup erkek öğrencilerin daha fazla yurt dışına gittikleri görülmektedir,

- Araştırmada yükseköğretim sistemlerinin uluslararası öğrenci çekme faktörleri arasında maliyet, üniversitelerin uluslararası tanınırlığı, yabancı dil öğrenme kolaylığı, coğrafya ve din gibi faktörler öğrenciler tarafından önemli bulunmaktadır,
- İtme faktörleri olarak da genel ekonomiki politik, sosyo-kültürel ve teknolojik faktörler ile ülkenin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar ön plana çıkmaktadır,
- Çekme ve itme faktörleri cinsiyete ve gelire göre farklılık göstermemektedir,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 91,3) yurt dışında eğitim almayı istedikleri ancak Türkiye tercihinin % 56'da kaldığı görülmektedir.

Öğrencileri uluslararası öğrenci hareketliliğine aktif olarak katılmaları sadece evsahibi ülke açısından değil, aynı zamanda öğrenciyi gönderen ülke açısından da önemli olduğunu belirtmiştik. Öğrencilerin yurt dışında eğitim almaları ve tecrübe kazanmaları, kendilerini yetiştirmeleri ülkenin kalkınmasına katkı yapabilecek insan kaynağının hazırlanması anlamına gelmektedir. Bu çerçevede, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, Kırgızistan ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilgili kurum ve kuruluşları için aşağıdaki gibi;

- Öğrencilerin uluslararası öğrenci hareketliliğine daha aktif olarak katılabilmeleri için üniversitelerde değişim programlarının tanıtımı, Kırgızistan'la anlaşmalı olan ülkelerin sunduğu eğitim olanaklarının tanıtımı konusunda çalışmaların yapılması,
- Araştırmanın veri toplama esnasında bazı yüksek öğretim kurumlarında uluslararası öğrenci hareketliliği konularıyla uğraşan ayrı departmanların veya görevlilerin olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla üniversitelerde uluslararası öğrenci hareketliliği ve değişimi ile ilgili birimlerin oluşturulması,
- Kırgızistan hükümeti tarafından öğrencilerin en çok tercih ettikleri ülkelerle işbirliği yapılarak, seçilen öğrenciler yurt dışı eğitime gönderilmelidir. Bu kapsamda, özellikle Avrupa ülkeleri, Kuzey Amerika, Çin ve Türkiye ile anlaşmaların yapılması ve/veya gözden geçirilmesi,
- Kırgızistan'da Türkiye'nin eğitim sisteminin tanıtımı, özellikle yüksek öğretim sisteminin tanıtılması gerekmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası öğrencilere sunduğu olanaklar ve yüksek öğretim kurumlarının tanıtımına ilişkin faaliyetlerin canlandırılması önerilebilir. Zaman zaman yapılmakta olan yüksek öğretim kurumlarının tanıtım fuarının düzenli olarak Kırgızistan'da ve diğer bölge ülkelerinde organize edilmesi,
- Uluslararası öğrencilerin öneri, talep, memnuniyet ve sorunlarına ilişkin akademik çalışmalar yaparak sonuçların tüm toplumsal paydaşlarla paylaşılması,
- Uluslararası öğrencilerin alan itibarıyla tercihleri dikkate alındığında daha çok Mühendislik, Sosyal Bilimler ve İşletme

alanlarında eğitim aldıkları bilinmektedir. Doğa Bilimleri, Tıp, Matematik, Eğitim gibi alanlarda güçlü olan üniversite ve fakültelerin uluslararası öğrenci çekebilme yönünde vizyon ve politikalarını gözden geçirmeleri,

- Türkiye Cumhuriyeti'nde daha önce eğitim alan mezunların ülke ülke analiz edilerek, hangi noktalara geldiklerini, ülkelerine yaptıkları katkı ve kişisel kariyerindeki başarılarını ortaya koyan bir çalışma periyodik olarak yapılmalıdır. Bu konuda, bir veritabanı oluşturulmalı ve potansiyel öğrencilerin çekiminde tanıtım ve pormosyon aracı olarak kullanılmalıdır. Ayrıca uluslararasılaşmayı genel olarak artırmak ve daha fazla uluslararası öğrenciye ulaşmak adına üniversitelerin özellikle yurt dışında öğrenci, aile ve akademisyenlere ulaşmaları ve interneti etkili bir araç olarak kullanmaları,
- Türkiye'de potansiyel olarak istenilen düzeyde uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmayan Antalya, Gaziantep, Bursa ve Kocaeli gibi illerde bulunan kamu ve vakıf üniversitelerinin başta Kırgızistan olmak üzere tüm Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde tanınırlık faaliyetlerini artırmaları,
- Uluslararası öğrenciler açısından dilin önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, akademik, fiziki ve teknik alt yapısı uygun seçilmiş bazı yüksek öğretim kurumlarında İngilizce ve Rusça eğitim programlarının açılarak bu coğrafyadan daha fazla öğrencinin eğitim için Türkiye Cumhuriyeti'ni tercih etmelerinin sağlanması,

- Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ve TÖMER işbirliği ile genelde tüm Kırgız toplumuna özelde Kırgız öğrencilere yönelik Türkçe kurslarının düzenlenmesi ve yaygınlaştırılması,
- Türkiye tarafından verilen bursların ve burs sisteminin gözden geçirilmesi, gerekiyorsa ülke olarak gönül bağımızın bulunduğu coğrafya ve ülkelerin öğrencilerine pozitif ayrımcılığın yapılması,
- Başvuru, vize, ikamet ve çalışma izni gibi bürokratik süreçlerin kolaylaştırılması ve hızlandırılması önerileri getirilebilir.

Daha önce de ifade edildiği üzere bu araştırma, Kırgızistan Cumhuriyeti'nde üniversite eğitimi görmekte olan öğrencilerin yurt dışı eğitim konusundaki eğilimlerini ve eğitim destinasyonu olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin imajına yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Durum tespiti yapmaya yönelik olan bu çalışmada Türkiye'nin son yıllarda uluslararası öğrenci ve çeşitliliğini önemli ölçüde artırmaya başladığı görülmektedir. Her ne kadar Kırgızistan'ın Türkiye'ye en çok öğrenci gönderen ilk 20 ülke içerisinde bulunmakla birlikte maalesef son beş yıl içerisinde sıralamada beş basamak gerileyerek 8. sıradan 13. sıraya düştüğü görülmektedir. Ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel çeşitli faktörlerden kaynaklanan bu yapay gerilemenin yukarıda zikredilen çeşitli çözüm önerilerinin devreye sokulması ile kolayca bertaraf edileceği düşünülmektedir. Zira kadim bir dostluğa, tarihi ve kültürel yakınlığa sahip Türkiye ve Kırgızistan'ın birlik ve beraberlik ruhu içerisinde her türlü sorunu açacak potansiyele sahip olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda uluslararası öğrenciler her iki ülke arasında altın köprü olmaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

- Afroze, R. (2016). Does Recruitment Develop a Corporate Image to Attract Talented Candidates for Hiring in Bangladesh? *Asian Business Review*, 6(1), 35-38.
- Agrawal, R. K. ve Swaroop, P. (2009). Effect of Employer Brand Image on Application Intentions of B-School Undergraduates. *The Journal of Business Perspective*, 13(3), 41-49.
- Aksoy, R. ve Bayramoğlu, V. (2008). Sağlık İşletmeleri İçin Kurumsal İmajın Temel Belirleyicileri: Tüketici Değerlemeleri. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 85-96.
- Aksoy, R. ve Kıyıcı, Ş. (2011). A Destination Image As a Type of Image and Measuring Destination Image in Tourism: Amasra Case. *European Journal of Social Sciences*, 20(3), 478-488.
- Allred, A., Chakraborty, G. ve Miller, S. J. (2000). Measuring Images of Developing Countries: A Scale Development Study. *Journal of Euromarketing*, 8(3), 29-49.
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde Öğrenim Gören Kırgız Öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Arkalı Olcay, G. ve Aslıhan Nasır, V., (2016), "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: En Çok Öğrenci Alan Ülkeler ve Türkiye Perspektifinden 1999-2013 Yıllarına Bakış", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3): 288-297.
- Ateşoğlu, İ. ve Türker, A. (2003). Türkiye'yi Ziyaret Eden Turistlerin Aldıladıkları Ülke İmajı ve Olumsuz Algılara İlişkin Çözüm Önerileri. *Yenifikir*, 10, 112-135.
- Aydın, S. ve Sezerel, H., (2017), "Seyahat Motivasyonlarına İlişkin Bir Yazın İncelemesi", *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 7(2): 118-140.
- Bakan, Ö. (2013). The Image of Turkey in The Eyes of Dutch University Students. *Türkiyat Araştırmalar Dergisi*, 33: 265-281.
- Bakan, Ö. Ve Tabakçı, N. (2008). Türk Üniversite Öğrencileri Gözünde Rusya İmajı. *Selçuk İletişim*, 5(3): 97-110.

- Baloglu, S. ve McCleary, K. W. (1999). A Model of Destination Image Formation. *Annals of Tourism Research*, 26(4): 868-897.
- Bannister, J. P. ve Saunders, J. N. (1978). UK Consumers' Attitudes Towards Imports: The Measurement of National Stereotype Image. *European Journal of Marketing*, 12(8): 562-570.
- Bazarbayeva, L., (2017), "Türk Toplumunda Uluslararası Öğrenci Algısı", UDEF Akademik Çalışmalar Koordinatörlüğü, 1-14.
- Beech, S. E., (2015), "International student mobility: the role of Social networks", *Social & Cultural Geography*, 16(3): 332-350.
- Beerli, A. ve Martin, J. D. (2004). Factors Influencing Destination Image. *Annals of Tourism Research*, 31(3): 657-681.
- Beine, M., Noël, R. ve Ragot, L., (2013), "The determinants of international mobility of Students", CEPII Centre D'études Prospectives Et D' Informations Internationales, Working Paper, No 2013 30 September 1-43.
- Bourke, A. (2000). A Model of the Determinants of International Trade in Higher Education. *The Service Industries Journal*, 20(1): 110-138.
- Brijs, K., Bloemer, J. ve Kasper, H. (2011). Country-Image Discourse Model: Unraveling Meaning, Structure and Function of Country Images. *Journal of Business Research*, 64: 1259-1269.
- Bryła, P., (2018), "International student mobility and subsequent migration: the case of Poland", *Studies in Higher Education*, 1-14, DOI: 10.1080/03075079.2018.1440383.
- Buhmann, A. ve Ingenhoff, D. (2015). The 4D Model of the Country Image: An Integrative Approach from the Perspective of Communication Management. *The International Communication Gazette*, 77(1): 102-124.
- Can, T. (2014). Türkiye'nin Büyük Öğrenci Projesi. Türk Tarihi Araştırmaları. Erişim adresi: <https://www.altayli.net/turkiyenin-buyuk-ogrenci-projesi-1992-2012.html>
- Cevher, E., (2016), "Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Ve Memnuniyeti", *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22): 337-349.

- Chi Hong Nguyen, (2013), “Vietnamese International Student Mobility: Past and Current Trends”, *Asian Education and Development Studies*, 2(2): 127-148.
- Choudaha, R. ve Chang, L. (2012), “Trends in International Student Mobility”, *World Education Services*, New York. Retrieved from www.wes.org/RAS.
- Collins, A., (2018), “Kendimizi Pazarlayabiliyor muyuz? Yüksek Öğretimde Küreselleşme ve Öğrenci Hareketliliği: Turizm ve Otel İşletmeciliği Okullarının Karşılaştırması ile İlgili Bir Örnek Çalışma”, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 34-41.
- Coşciug, A., (2013), “The Impact of International Student Mobility in Romania”, *euroPOLIS*, 7(1): 93-109.
- Cubillo, J. M., Sanchez, J. ve Cervino, J., (2006), “International students’ decision-making Process”, *International Journal of Educational Management*, 20(2): 101-115.
- Çankaya, İ., Öztürk, E. ve Sakar, Y., (2016), “Uluslararası Öğrenci Hareketliliğine İlişkin OECD Ülke Sıralaması İle İlkokul Yöneticilerinin Ülke Tercihlerinin Karşılaştırılması”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Haziran 2016, 5, Özel Sayı Makale No: 04, 33-37. ISSN: 2146-9199.
- Dębiec, P. ve Materka, A., (2015), "Information technology networked system for student mobility support", *The International Journal of Information and Learning Technology*, 32(1): 17-31, Permanent link to this document: <http://dx.doi.org/10.1108/IJILT-06-2014-0014>.
- DEİK, Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye'nin Konumu Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu, İstanbul, Mart 2013.
- Demirhan, K., (2017), “Ulusal Alanyazında Uluslararası Öğrenciler Ve Uluslararası Öğrencileri Siyasal Açından Düşünmek”, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı, 547-562.
- DeVoretz, D. J., (2006), “The Education, Immigration and Emigration of Canada’s Highly Skilled Workers in the 21st Century”, *Washington DC: Georgetown’s Institute for the Study of International Migration*.
- Diamontopoulos, A., Schlegelmich, B. ve Palihawadana, D. (2011). *The Relationship Between Country-of-Origin Image and Brand Image as Drivers of Purchase*

- Intentions: A Test of Alternative Perspectives. *International Marketing Review*, 28(5): 508-524.
- Dichter, E. (1985). What's in An Image? *Journal of Consumer Marketing*, 2(1): 75-81.
- Dursun, İ., Tümer Kabadayı, E. Ve Ceylan, K. E. (2014). Alman Tüketicilerin Türk Malı Satın Alma Niyetleri: Ülke İmajı ve Tüketici Etnosentrizmin Etkileri Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 22: 328-347.
- Dündar, H., Alimbekov, A., Asipova, N., Öksüz, Y., Gökalp, M. ve Boobekova, K. (2018). 25 Yıllık Tecrübenin Ardından Türk Keneşi Bünyesindeki Ülkelerde Ortak Eğitim İlişkileri ve İşbirlikleri. Y. E. Gürbüz (Yay. haz). 25 Yıllık Tecrübenin Ardından Türk Keneşi Bünyesindeki Ülkelerde Ortak Etkinlikler ve İşbirlikler içinde (s.121-149). Bişkek: KTMÜ ORASAM Yayınları.
- Echtner, C. M. ve Ritchie, J. R. B. (2003). The Meaning and Measurement of Destination Image. *The Journal of Tourism Studies*, 14(1): 37-48.
- Ercan, M. S., (2012), “Uluslararası Öğrencilerin Uyum Sorunlarının İncelenmesi Ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentilerin Araştırılması”, T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi, Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Nezahat Güçlü, Ankara, 2012.
- Ergin, G. ve Türk, F., (2010), “Türkiye’de Öğrenim Gören Orta Asyalı Öğrenciler”, *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1): 35-41.
- European Commission, (2012), Higher Education in Kyrgyzstan, Eğitim Raporu, http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/Kyrgyzstan.pdf 25.07.2017.
- Foster, M., (2016), “Perspectives On: International Student Mobility ‘Ready, steady, go! How can Business Schools encourage outgoing student mobility?’”, Chartered Association of Business Schools, November 2016, 1-14.
- Gargano, T., (2009), “(Re)conceptualizing International Student Mobility The Potential of Transnational Social Fields”, *Journal of Studies in International Education*, 13(3): 331-346, Fall 2009.

- Ger, A. M., Ertepinar, H., Kaplan Sayı, A., Tanberkan Suna, H., Türk, Z. ve Gonca Akdemir, Z., (2017), “Uluslararası Öğrencilerin Üniversite Ve Ülke Seçimini Etkileyen Faktörler”, Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Eğitim Fakültesi, 1-67.
- Ghazarian, P. G. ve Keller, D. R. (2016). Country Image and Ideal Destination Choice in Study Abroad: Evidence from the Republic of Korea. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(4): 20-34.
- Göver, İ. H. ve Yavuzer, H. (2015). Kayseri'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kayseri, Türkiye ve İslam Algısı. *Turkish Studies*, 10(2): 1025-1050.
- Gribble, C. ve Tran, L., (2016), “International Trends in Learning Abroad Information and Promotions Campaign for Student Mobility”, Supported by the Australian Government Department of Education and Training, Published in May 2016, 1-32.
- Gülcan, B., Güçer, E., Oktay, K. ve Kızanlıklı M. M. (2017). Orta Asya Türk Devletlerinde Türkiye'nin Turistik İmajı: Kırgızistan ve Kazakistan'da Bir Alan Araştırma. *Bilig*, 81: 105-137.
- Gülcan, B., Tokmak, C., Erdem, B. ve Karabaş, S. (2015). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Öğrencilerine Göre Türkiye İmajı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1): 91-116.
- Gültekin, B. (2005). Türkiye'nin Uluslararası İmajında Yükselen Değerler ve Eğilimler. *Selçuk İletişim*, 4(1): 126-140.
- Günaydın, A., (2012), “Niçin Türkiye? Türkiye Burslusu Uluslararası Öğrencilerin Niyet Mektuplarında Türkiye Algısı: Odtü ve Boğaziçi Üniversitesi Öğrencileri Örneği”, Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi, Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Ömer TURAN, Aralık 2012, Ankara.
- Gündüz, O., (2012), “Uluslararası Burslu Öğrencilerin Türkiye’de Eğitim Görme Beklentileri Ve Kariyer Hedefleri”, T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Uzmanlık Tezi, Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Murat Özoğlu, Kasım 2012, Ankara.

- Han, C. M. (1989). Country Image: Halo or Summary Construct. *Journal of Marketing Research*, 26: 222-229.
- Hsieh, M. H., Pan, S. L. ve Setiono, R. (2004). Product-, Corporate-, and Country-Image Dimensions and Purchase Behavior: A Multicountry Analysis. *Journal of the Academy of Marketing*, 32(3): 251-270.
- <http://biskektomer.meb.gov.tr/>
- <http://btio.meb.k12.tr/>
- <http://ktakml.meb.k12.tr/>
- <http://ktal.meb.k12.tr/>
- <http://monitor.icef.com/2014/12/direct-spending-international-students-france-tops-e4-65-billion/>, Erişim tarihi 05.09.2016.
- <http://oidb.manas.edu.kg/index.php>, Erişim tarihi 20.09.2018
- <http://uis.unesco.org/indicator/edu-mobility-in-total#slideoutmenu>
- <http://www.gsl.gsu.edu.tr/tr/tarihce/genel>, 01.09.2018.
- <http://www.thelocal.de/20140716/number-of-foreign-students-in-germany-at-all-time-high>, Erişim tarihi 05.09.2016.
- <https://blog.nafsa.org/2010/12/21/1963/>, Erişim tarihi 05.09.2016.
- <https://tr.wiktionary.org/wiki/ımaĵ>
- <https://tr.wiktionary.org/wiki/imge>
- <https://www.deik.org.tr/Contents/FileAction/4509>, Erişim tarihi 05.09.2016.
- Jenes, B. (2012). Theoretical and Practical Issues in Measuring Country Image. Corvinus University of Budapest, Doctoral School of BA, Ph.D. Dissertation, Budapest.
- Junor, S. ve Usher, A., (2008), “Student Mobility and Credit Transfer: A National and Global Survey”, Educational Policy Institute, June 2008, 1-52.
- Kahanec, M. ve Králiková, R., (2011), “Pulls of International Student Mobility”, December 2011, IZA DP No. 6233.
- Kalaycı, S. ve Baş, M. (2015). Ülke İmajı ve Marka İmajı Etkilerinin Satın Alma Kararları Üzerindeki Etkileri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 50(1): 31-47.

- Karasakal, S. ve Dursun, A., (2018), “Destinasyona Yönelik İtici Ve Çekici Faktörler: Bir Literatür İncelemesi”, *Journal of Recreation and Tourism Research*, 5(1): 23-37.
- Kavak, Y. ve Baskan, G. A., (2001), “Türkiye’nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akkraba Topluluklarına Yönelik Eğitim Politika ve Uygulamaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92-103.
- Kelo, M., Teichler, U., ve Wächter, B., (2006), “Toward Improved Data on Student Mobility in Europe: Findings and Concepts of the Eurodata Study”, *Journal of Studies in International Education*, 10(3): 211.
- Kethüda, Ö., (2015), “Türkiye’deki Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Üzerine Bir Araştırma”, *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3): 147-161.
- Kırgızistan Cumhuriyeti Anayasası, http://www.gov.kg/?page_id=263&lang=ru, 16.08.2018
- Kırgızistan Cumhuriyeti Eğitim Yasası, <http://edu.gov.kg/ru/docs/zakon-kr-ob-obrazovanii/>, 10.08.2018
- Kırgızistan Cumhuriyeti Hükümeti, 2012-2020 yılları için Kırgızistan’da Eğitimi Geliştirme Stratejisi, http://edc.kg/media/uploads/files/_202000_rus.pdf, 10.08.2018
- Kırgızistan Cumhuriyeti Milli İstatistik Komitesi, Nüfus, Eğitim İstatistikleri. <http://stat.kg/kg>, 10.08.2018
- Kırgızistan Cumhuriyeti, Eğitim ve Bilim Bakanlığı, <http://edu.gov.kg/kg/>, 10.08.2016
- Kim, Y. (2006). Do South Korean Companies Need to Obscure their Country-of-Origin Image? *Corporate Communications: An International Journal*, 11(2): 126-137.
- Kondakçı, Y., Demir, C., Ertem, H. Y. ve Oldaç, Y. İ., (2016), “Uluslararası Öğrencilerin Türkiye’deki Akademik Ve Sosyal Yaşam Doyumları”, 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 12-14 Mayıs 2016, Kuşadası, 389-390.
- Kotler, P. ve David, G. (2002). Country as Brand, Products and Beyond: A Place Marketing and Brand Management Perspective. *Brand Management*, 9(4-5): 249-261.

- Kotler, P. ve Keller, K. L. Marketing Management. Pearson Education, Inc., New Jersey, 2014.
- Koubaa, Y., Methamen, R. B. ve Fort, F. (2015). Multidimensional Structures of Brand and Country Images, and Their Effects on Product Evaluation. *International Journal of Market Research*, 57(1): 95-124.
- Köleoğlu, N., (2018), “Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum Problemini Belirlemede Log-Linear Model Kullanımı”, *UIİİD-IJEAS*, (18. EYİ Özel Sayısı): 101-116, ISSN 1307-9832.
- Kurtuluş, K. ve Bozbay, Z. (2011). Ülke İmajı: Japonya ve Çin'in Ülke İmajları Açısından Karşılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 40(2): 267-277.
- Kurulgan, M. ve Atıl Yörü, H., (2013), “Erasmus Öğrenci Hareketliliği ile Anadolu Üniversitesi'ne Gelen Öğrencilerin Kütüphane Memnuniyet Düzeyleri”, *Bilgi Dünyası*, 2013, 14(1): 114-140.
- Küçük, F. (2005). İnsan Kaynakları Açısından Kurumsal İmaj. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2): 247-266.
- Lam, J. M. S., Ariffin, A. A. M. ve Ahmad, A. H., (2011), “Edutourism: Exploring The Push-Pull Factors in Selecting a University”, *International Journal of Business and Society*, 12(1): 63-78.
- Lapina, I., Roga, R. ve Mürsepp, P., (2016), "Quality of Higher Education: International Students' Satisfaction and Learning Experience", *International Journal of Quality and Service Sciences*, 8(3): 263-278, <http://dx.doi.org/10.1108/IJQSS-04-2016-0029>.
- Laroche, M., Papadopoulos, N., Heslop, L. A. ve Mourali, M. (2005). The Influence of Country Image Structure on Consumer Evaluations of Foreign Products. *International Marketing Review*, 22(1): 96-115.
- Lee, C. F., (2014), “An Investigation of Factors Determining the Study Abroad Destination Choice: A Case Study of Taiwan”, *Journal of Studies in International Education*, 18(4): 362-381.

- Lemmink, J., Schuijf, A. ve Streukens, S. (2003). The Role of Corporate Image and Company Employment Image in Explaining Application Intentions. *Journal of Economic Psychology*, 24: 1-15.
- Levent, F. ve Karaevli, Ö., (2013), “Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar Ve Türkiye İçin Öneriler”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2013, 38: 97-117, ISSN: 1300-8889 DOI: 10.15285/EBD.2013385569.
- Levent, F., (2016), “The economic impacts of international student mobility in the globalization process”, *Journal of Human Sciences*, 13(3): 3853-3870. doi:10.14687/jhs.v13i3.3877.
- Li, M. ve Bray, M., (2007), “Cross-Border Flows of Students for Higher Education: Push-Pull Factors and Motivations of Mainland Chinese Students in Hong Kong and Macau”, *Higher Education*, 53(6): 791-818.
- Lin, L. Y. ve Chen, C. S. (2006). The Influence of the Country-of-Origin Image, Product Knowledge and Product Involvement on Consumer Purchase Decisions: An Empirical Study of Insurance and Catering Services in Taiwan. *Journal of Consumer Marketing*, 23(5): 248-265.
- Liu, D. ve Wang, J., (2008), “The Determinants of International Student Mobility - An Empirical Study on U.S. Data”, *ECONOMICS Master Thesis 15 higher education credits, Advanced level 2008*, 1-31.
- Maher, A. A. ve Carter, L. L. (2011). The Affective and Cognitive Components of Country Image: Perceptions of American Products in Kuwait. *International Marketing Review*, 28(6): 559-580.
- Maksudunov, A. Ve Asanbekova, M. (2017). To Go or Not To Go? Kyrgyz Students' Intentions to Study Abroad: The Case of KTMU. Twenty Six Annual World Business Congress, May, 19-23, 2017. Bishkek.
- Marangoz, M. ve Biber, L. (2007). Kurumsal İmajın ve Kurumsal Ünün Müşteri Bağlılığına Etkileri. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, 2: 173-193.
- Maringe, F. ve Carter, S. (2007). International Students' Motivation for Studying in UK HE: Insights into the Choice and Decision Making of African Students. *International Journal of Educational Management*, 21(6): 459-475.

- Martin, I. M. ve Eroglu, S. (1993). Measuring a Multi-Dimensional Construct: Country Image. *Journal of Business Research*, 28: 191-210.
- Mazzarol, T. ve Soutar, G. N., (2002), “Push-pull” Factors Influencing International Student Destination Choice”, *The International Journal of Educational Management*, 16(2): 82-90.
- Mukherjee, S. ve Chanda, R., (2012), “Indian student mobility to selected European countries-an Overview”, Indian Institute of Management Bangalore, Working Paper No: 365, 1-58.
- Nagashima, A. (1970). A Comparison of Japanese and U.S Attitudes toward Foreign Products. *Journal of Marketing*, 34(1): 68-74.
- Nebenzahl, D. I., Jaffe, E. D. ve Usunier, J. C. (2003). Personifying Country of Origin Research. *Management International Review*, 43(4): 383-406.
- Netz, N. ve Jaksztat, S., (2014), “Mobilised by mobility? determinants of international mobility plans among doctoral candidates in Germany” In *Academic Mobility*. Published online: 10 Oct 2014; 35-59, <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-362820140000011009>.
- Nghiem-Phu, B. (2015). Country Image, Country Attachment, Country Loyalty and Life Satisfaction of Foreign Residents in Vietnam. *Tourism and Hospitality Research*, 0(0): 1-16.
- Nisco, A., Mainolfi, G., Marino, V. ve Napolitano, M. R. (2015). Tourism Satisfaction Effect on General Country Image, Destination Image and Post-Visit Intentions. *Journal of Vacation Marketing*, 1-13.
- OECD, 2011, *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Okay, A. Kurum Kimliği. MediCat Kitapları, İstanbul, 2005.
- Ormuşev, A. (2016). Kırgız-Türk İlişkileri. Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.
- Öneren, M. (2013). İmaj Yönetiminin TV Dizi Seyircileri Üzerindeki Etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(24): 75-85.
- Özer, M. A. ve Güler, E. (2014). Yöneticiler İçin İmaj Yönetimi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 49(1): 34-66.

- Özer, M., (2017), “Türkiye’de Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Son On Beş Yılı”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Ağustos, 7(2): 177-184, DOI: 10.5961/jhes.2017.196.
- Öztürk, S., (2014), “Büyük Öğrenci Projesinden Türkiye Bursları Projesine Geçiş Süreci Ve Türkiye'nin Öğrenci Politikasındaki Değişim”, T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Uzmanlık Tezi, Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Murat Özoğlu, Şubat 2014, Ankara.
- Özüpek, M. N. ve Diker, E. (2013). İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Cep Telefonu Markalarına Yönelik İmaj Algısı: Nokia ve Samsung Örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1): 100-120.
- Padlee, S. F., Kamaruddin, A. R. ve Baharun, R., (2010), “International Students’ Choice Behavior for Higher Education at Malaysian Private Universities”, *International Journal of Marketing Studies*, November 2010, 2(2): 202-211.
- Papadopoulos, N. ve Heslop, L. (2002). Country Equity and Country Branding: Problems and Prospects. *Brand Management*, 9(4-5): 294-314.
- Park, E. L., (2009), “Analysis of Korean Students’ International Mobility by 2-D Model: Driving Force Factor and Directional Factor”, *Higher Education*, 57(6): 741-755.
- Peltekoğlu, E. B. (1997). Kurumsal İletişim Sürecinde İmajın Yeri. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 125-145.
- Pereira, A., Hsu, C. C. ve Kundu, S. K. (2005). Country-of-Origin Image: Measurement and Cross-National Testing. *Journal of Business Research*, 58: 103-106.
- Popoli, P. (2011). Linking CSR strategy and Brand Image. Different Approaches in Local and Global Markets. *Marketing Theory*, 11(4): 419-433.
- Quan, R., Pearce, A. ve Baranchenko, Y., (2017) "Educational mobility in transition: what can China and the UK learn from each other?", *Journal of Management Development*, 36(6): 828-843, <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2016-0045>.
- Rahman, M. S., Osmangani, A. M. ve Raman, M. (2015). Destination Selection for Education Tourism: Service Quality, Destination Image and Perceived Spirituality Embedded Model. *Journal of Islamic Marketing*.

- Richardson, R. ve Munday, J., (2013), "International Student Mobility Programs and Effects on Student Teachers' Perceptions and Beliefs about Education and Their Role as Future Educators", *Universal Journal of Educational Research*, 1(3): 240-246.
- Rodrigues, M., (2012), "Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review", European Commission Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Luxembourg: Publications Office of the European Union, © European Union, 2012, 1-27.
- Rosenzweig, M. R., (2006), "Global Wage Differences and International Student Flows", *Brookings Trade Forum*, 57-86.
- Roth, K. P. ve Diamantopoulos. (2009). Advancing the Country Image Construct. *Journal of Business Research*, 62: 726-740.
- Roth, M. S. ve Romeo, J. B. (1992). Matching Product Category and Country Image Perceptions: A Framework for Managing Country-of-Origin Effects. *Journal of International Business Studies*, 3(4): 477-497.
- Rudd, B., Djafarova, E. ve Waring, T., (2012), "Chinese students' decision-making process: A case of a Business School in the UK", *The International Journal of Management Education*, 10: 129-138.
- Santos, C. L., Rita, P. ve Guerreiro, J., (2017), "Improving International Attractiveness of Higher Education Institutions based on Text Mining and Sentiment Analysis", *International Journal of Educational Management*, <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0027>.
- Scnurr, N. V., Sezgin, S. ve Salman, G. G. (2009). University Students' Perceptions of Two Countries: Turkey and USA. *International Business and Economics Research Journal*, 8(6): 53-58.
- Serçek Ö. G. ve Serçek, S. (2017). X, Y ve Z Kuşaklarındaki Turistlerin Destinasyon İmaj Algılarının Karşılaştırılması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(1): 6-19.
- She, Q. ve Wotherspoon, T., (2013), "International student mobility and highly skilled migration: a comparative study of Canada, the United States, and the United Kingdom", *SpringerPlus*, 2(132): 1-14.

- Shields, R., (2013), "Globalisation and International Student Mobility: A Network Analysis", *Comparative Education Review*, 57(4): 609-636, November 2013.
- Shields, R., (2013), "Globalization and international student mobility: a network analysis", *Comparative Education Review*, 57(4): 609-636, ISSN 0010-4086.
- Shin, B. S. (2006). What Matters to Korean Products in Australia: Focus on the Country Image Effect. *International Area Review*, 9(1), 173-193.
- Shuai, Z. ve Lang, D., (2017), "Factors That Influence the International Students' Decisions to Study in Malaysia", *Management Science and Engineering*, 11(2): 35-38.
- Singh, J. K. N., Schapper, J. ve Jack, G. (2014). The Importance of Place for International Students' Choice of University: A Case Study at a Malaysian University. *Journal of Studies in International Education*, 1-12.
- Sirakaya, E., Sonmez, S. F. ve Choi, H. S. (2000). Do Destination Images Really Matter? Predicting Destination Choices of Student Travellers. *Journal of Vacation Marketing*, 7(2): 125-142.
- Sobková, L., (2011), "An analysis of students' decision-making process in case of exchange programmes", *Ekonomická revue-Central European Review of Economic Issues*, 14: 275-284.
- Srikatanyoo, N. ve Gnoth, J. (2002). Country Image and International Tertiary Education. *Brand Management*, 10(2): 139-146.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H., (2014), "Üniversitelerde Yabancı Uyumlu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Milli Eğitim*, 204: 88-113.
- Şentürk, T. (2018). Ülke İmajı Araştırmalarında Ölçek Seçimi ve Kullanımı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Yüksekokulu Dergisi*, 21(1): 78-91.
- Şeremet, M., (2015), "Türkiye ve İngiltere Yükseköğretimindeki Uluslararasılaşma Politikalarına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1): 27-31.

- Şimşek, B. ve Bakır, S., (2016), “Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Ve Atatürk Üniversitesinin Uluslararasılaşma Süreci”, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED], 55: 509-542, Erzurum.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2015), Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi, Araştırma Projesi Raporu, Kalkınma Araştırmaları Merkezi 2015, ISBN 978-605-9041-50-8, Yayın No: 2936.
- Tan, A., (2015), “College Choice Behaviors of International Students”, SAGE Open, October-December, 1-14.
- Tasci, A. D. A. ve Gartner, W. C. (2007). Destination Image and Its Functional Relationships. *Journal of Travel Research*, 45(4): 413-425.
- Tasci, A. D. A., Gartner, W. C. ve Cavusgil, S. T. (2007). Conceptualization and Operationalization of Destination Image. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 31(2): 194-223.
- Taslak, S. ve Akın, M. (2005). Örgüt İmajı Üzerinde Etkili Olan Faktörlere Yönelik Bir Araştırma: Yozgat İli Emniyet Müdürlüğü Örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19: 263-294.
- Teekens, H., ed. 2006. *Internationalization at Home: a global perspective*. NUFFIC.
- Teichler, U., (2012), “International Student Mobility and the Bologna Process”, *Research in Comparative and International Education*, 7(1): 34-49.
- Teichler, U., Ferench, I. ve Wächter, B., (2011), *Mapping Mobility in European Higher Education. Volume I: Overview and Trends*. Brussels: A study produced for DG EAC of the European Commission.
- Tekelioğlu, S., Başer, H., Örtlek, M. ve Aydın, C., (2012), “Uluslararası Öğrencilerin Ülke Ve Üniversite Seçiminde Etkili Faktörler: Vakıf Üniversitesi Örneği”, *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2): 191-200, ISSN: 1309 -8039.
- Tengilimoğlu, D. ve Öztürk, Y. *İşletmelerde Halkla İlişkiler*, Seçkin Yay., Ankara, 2004.
- Türkkahraman, M. (2004). *Günümüzün Büyüsü İmaj ve Gerçek Hayat*. *Sosyoloji Konferanslar Dergisi*, 30: 1-14.

- UNESCO Institute for Statistics, <http://data.uis.unesco.org>, 10.08.2018.
- Uslu, B., (2017), “Türkiye Merkezli Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Ekonomik Yansımaları”, 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, 11-13 Mayıs 2017, 213-216.
- Vázquez, L., K., Mesa, F. R., López, D. A., (2014), “To the ends of the earth: student mobility in southern Chile”, *International Journal of Educational Management*, 28(1): 82-95, <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-01-2013-0005>.
- Verbik, L. ve Lasanowski, V., “International Student Mobility: Patterns and Trends”, *The Observatory on Borderless Higher Education*, BULLETIN National Higher Education Research Institute (IPPTN) <https://core.ac.uk>.
- Wadhwa, R., (2016), “Students on Move: Understanding Decision-making Process and Destination Choice of Indian Students”, *Higher Education for the Future*, 3(1): 54-75.
- Wang, C. L., Li, P., Barners, B. R. ve Ahn, J. (2012). Country Image, Product Image and Consumer Purchase Intention: Evidence from an Emerging Economy. *International Business Review*, 21: 1041-1051.
- Wei, Y.C., Chang, C. C., Lin, L. Y. ve Liang, S. C. (2016). A Fit Perspective Approach in Linking Corporate Image and Intention-to-apply. *Journal of Business Research*, 69, 2220-2225.
- Weibl, G., (2014), “International Student Mobility and Internationalisation of Universities”, University of Canterbury, A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in European Studies, National Centre for Research on Europe, 1-847.
- Wells, A., (2014), “International Student Mobility: Approaches, Challenges And Suggestions For Further Research”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143: 19-24, www.sciencedirect.com, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.350, CY-ICER 2014.
- Wen, W., (2018), “Inbound international student policies in China: a historical Perspective”, *Asian Education and Development Studies*, 7(2): 174-183, <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2017-0097>.

- World Bank. Country Profile, Kyrgyz Republic.
<https://data.worldbank.org/country/kyrgyz-republic>, 10.08.2018.
- Wu, Q., (2015), “A Theoretical Framework For Understanding Chinese International Students’ Decision-making in Selecting Regional Australian Higher Education, AARE Conference, Western Australia, 1-15.
www.manas.edu.kg
www.turkiyeburslari.gov.tr
- Yağcı, E., Çetin, S. ve Turhan, B., (2013), “Erasmus Programı İle Türkiye’ye Gelen Öğrencilerin Karşılaştıkları Akademik Güçlükler”, H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education], 44: 341-350.
- Yakupoglu, M., (2014), “Türkiye’nin Yükseköğretim Uluslararasılaşma Stratejisi, Avustralya İle Karşılaştırılması”, T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Uzmanlık Tezi, Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Muhittin Ataman, Mayıs 2014, Ankara.
- Yalçın, S., Ayhan, M., Ünal, M. ve Karakaş, H. (2014). Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi Araştırma Projesi Raporu. Ankara: Kalkınma Araştırmaları Merkezi.
- Yang, M. (2007). What Attracts Mainland Chinese Students to Australian Higher Education. *Studies in Learning, Evaluation Innovation, and Development*, 4(2): 1-12.
- Yıldırım, E. & Köksal, H. (2017). Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Gözüyle Türkiye. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3): 297-323.
- Yıldırım, G. & Akbulut, D. (2017). Türkiye'nin İtibarı Konusunda Bir Uluslararası Halkla İlişkiler ve Kültürel Diplomasi Aracı Olarak Yurtdışı Eğitim Programlarının Etkisi: Türkiye'de Bulunan Yabancı Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 7(1): 61-76.
- Yükseköğretim Kurulu, “Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022”, 30 Haziran 2017.

- Zhang Bihu Wu, J., Morrison, A. M. & Ying-Chen Chen, C. T. (2016). How Country Image Affects Tourists' Destination Evaluations: A Moderated Mediation Approach. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 1-27.
- Zheng, J., (2010), "Neoliberal Globalization, Higher Education Policies and International Student Flows: An Exploratory Case Study of Chinese Graduate Student Flows to Canada", *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 2(1): 216-244.
- Анохин, Е. В. (2014). Имидж страны: проблемы формирования и управления. *Проблемы современной экономики*, 3(51): 214-217.
- Беляева, М. А. и Самкова, В.А. (2016). Азы имиджологии: имидж личности, организации, территории. Учебное пособие для вузов. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет.
- Волкова, В. В. (2005). Имиджология. Учебно-методическое пособие. Ставрополь: СевКавГТУ.
- Дегер, К. (2016). Сотрудничество Турции и Кыргызстана. *Международный научный журнал "Символ науки"*, 3: 198-200.
- Калюжная, Р. Б. (2006). Имидж: предыстория и культурологическое обоснование. *Известия Уральского государственного университета*, 47, 45-52.
- Квеско, Р. Б. и Квеско, С.Б. (2008). Имиджология. Учебное пособие, Томск: Томский Политехнический университет.
- Ковалева, Е. Н. (2015). Имидж организации: концептуализация подходов. *Научный журнал НИУ ИТМО*, 3: 316-330.
- Шалагина, Е. В. (2015). Имиджология: создание корпоративного имиджа. Учебное пособие. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет.
- Шкуратова, И. П. (2014). Имиджология. Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет.

EKLER:

EK 1: ÖZGEÇMİŞ – Prof. Dr. Hasan GÜL

1971 yılında Tokat'ın Turhal ilçesinde doğdu. 1989 yılında Turhal İmam-Hatip Lisesini tamamlayarak Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümünde lisans eğitimine başladı. 1993 yılında lisans eğitimini tamamladı. Yüksek lisansını 1994-1997 yılları arasında Afyon Kocatepe Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsünde Maliye Teorisi Anabilim Dalında tamamladı. Doktorasını Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel İşletme Anabilim Dalında 2003 yılında bitirdi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde önce araştırma görevlisi (1996-2003), sonra öğretim görevlisi (2004-2007) olarak devam etti ve 2007-2009 yılları arasında Dr. Öğretim üyesi olarak çalıştı. 2009-2011 yılları arasında Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde Dr. Öğretim üyesi olarak görev yaptı. 2011 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesine görev yapmaya başladı. 2013 yılından itibaren doçent olarak görev yapmaya başladı. 2016-2019 yılları arasında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümünde çalışan yazar, halen Ondokuz Mayıs Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde görev yapmaya devam etmektedir. Evli ve üç çocuk babasıdır.

EK 2: ÖZGEÇMİŞ – Yrd. Doç. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV

1982 yılında Narın’da doğdu. Bişkek’te №1 Lisesini (1999), Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi’nin (2005) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesini bitirdi. 2005 – 2010 yılları arasında aynı Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamladı. Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi’nde önce araştırma görevlisi (2006-2010), sonra öğretim görevlisi (2010-2013) olarak devam etti ve 2013 yılından itibaren Dr.Öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Bir çok araştırma projelerinde görev aldı, bilimsel çalışmalara imza attı. Hizmet pazarlaması, Yönetim ve organizasyon konulu kitapların ortak yazarı. Evli ve dört çocuk babası.

EK 3: ÖZGEÇMİŞ – Meerim ASANBEKOVA

Meerim Asanbekova 1994’te Narın’da doğdu. 2012’de Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde Finanslık ve Bankacılık bölümünde başladığı lisans öğrenimini 2016 yılında tamamladı. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi İşletme bölümünde Mevlana Değişim Programı çerçevesinde 1 yıllık eğitim aldı. 2016 yılında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İşletme Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı ve 2019 yılında başarıyla tamamladı.



ISBN: 978-625-7897-13-6