

RAPOR

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASINA GÜNCEL BİR BAKIŞ TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI AKADEMİSYENLER

FATMA NEVRA SEGGIE, HAKAN ERGİN

**YÜKSEKÖĞRETİMİN
ULUSLARARASILAŞMASINA
GÜNCEL BİR BAKIŞ:
TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI
AKADEMİSYENLER**

COPYRIGHT © 2018

Bu yayının tüm hakları SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı'na aittir. SETA'nın izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt ve bilgi depolama vd.) yollarla basımı, yayımı, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.

SETA Yayınları 120
I. Baskı: 2018
ISBN: 978-975-2459-99-1

Uygulama: Hasan Suat Olgun, Erkan Söğüt
Baskı: Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul

SETA | SİYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI

Nenehatun Cd. No: 66 GOP Çankaya 06700 Ankara TÜRKİYE
Tel: +90 312 551 21 00 | Faks: +90 312 551 21 90
www.setav.org | info@setav.org | @setavakfi

SETA | İstanbul

Defterdar Mh. Savaklar Cd. Ayvansaray Kavşağı No: 41-43
Eyüpsultan İstanbul TÜRKİYE
Tel: +90 212 395 11 00 | Faks: +90 212 395 11 11

SETA | Washington D.C.

1025 Connecticut Avenue, N.W., Suite 1106
Washington D.C., 20036 USA
Tel: 202-223-9885 | Faks: 202-223-6099
www.setadc.org | info@setadc.org | @setadc

SETA | Kahire

21 Fahmi Street Bab al Luq Abdeen Flat No: 19 Cairo EGYPT
Tel: 00202 279 56866 | 00202 279 56985 | @setakahire

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASINA GÜNCEL BİR BAKIŞ: TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI AKADEMİSYENLER

Fatma Nevra SEGGIE, Hakan ERGİN

Katkıda Bulunanlar

Dilruba Toklucu, Naciye Öztürk



SETA

SIYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI
FOUNDATION FOR POLITICAL, ECONOMIC AND SOCIAL RESEARCH
مركز الدراسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BAE	: Birleşik Arap Emirlikleri
BAÜ	: Bahçeşehir Üniversitesi
BM	: Birleşmiş Milletler
CARA	: Risk Altındaki Akademisyenler Konseyi
C-BERT	: Sınır Ötesi Eğitim Araştırma Grubu
DAAD	: Almanya Akademik Değişim Servisi
EHEA	: Avrupa Yükseköğretim Alanı
EUROSTAT	: Avrupa Birliği İstatistikleri Kurumu
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
THE	: Times Higher Education
THY	: Türk Hava Yolları
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliđi
ÜAK	: Üniversiteler Arası Kurul
YABSİS	: Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi
YLSY	: Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme Programı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

İÇİNDEKİLER

TAKDİM | 7

GİRİŞ | 11

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI | 15

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI NEDEN ÖNEMLİ? | 25

YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA YAKLAŞIMLARI | 33

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASININ TÜRLERİ | 35

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI İLE İLGİLİ
YANLIŞ BİLİNENLER | 37

DÜNYADA YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI | 41

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI | 51

YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARINDA İHMAL EDİLEN KESİM:
ULUSLARARASI AKADEMİSYENLER | 57

SONUÇ | 67

POLİTİKA ÖNERİLERİ | 69

KAYNAKÇA | 75

TABLULAR

1. 1899-1936 Arasında Fransa'daki Uluslararası Öğrencilerin Sayısı ve Oranı
2. Güç Çeşitleri
3. Avrupa Ülkelerindeki Uluslararası Öğrenci Sayıları (2015)
4. Avrupa'daki Uluslararası Öğrencilerin Toplam Öğrenci Sayısı İçerisindeki Oranı (2015, Yüzde)
5. ABD'ye En Fazla Uluslararası Öğrenci Gönderen İlk On Ülke (2015-2016)
6. ABD'deki Uluslararası Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Alanlar (2015-2016)
7. Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin Genel Görünümü (2013-2017)
8. Türkiye'de En Çok Öğrencisi Bulunan Ülkeler
9. Türkiye ile İlişkili Uluslararası Şube Kampüsler
10. Bazı Avrupa Ülkelerindeki Uluslararası Doktor Adaylarının Ülkelerindeki Toplam Doktor Adayları İçerisindeki Oranları (Yüzde)
11. ABD'deki Uluslararası Akademisyenlerin Vatandaşı Olduğu Ülkeler
12. Türkiye'de En Fazla Sayıda Akademisyeni Bulunan İlk On Ülke

GRAFİKLER

1. Dünya Genelinde Uluslararası Öğrenci Sayısındaki Değişim
2. Uluslararası Öğrencilerin Gelişmiş ve Gelişmekte olan Ülkelere göre Dağılımı
3. Uluslararası Öğrencilerin Coğrafi Dağılımı (2014)
4. ABD'deki Uluslararası Öğrenci Sayısının Yıllara göre Değişimi (2005-2016).
5. Başka Bir Ülkede Uluslararası Şube Kampüs Kuran Ülkeler
6. Uluslararası Şube Kampüslerin Bulunduğu Ülkeler (Yüzde)
7. Yıllara Göre Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Sayısı (1987-2017)
8. Yıllara Göre Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Sayılarının Toplam Öğrenci Sayıları İçindeki Oranları (1983-2017, Yüzde)
9. Türkiye'deki Uluslararası Öğrencilerin Cinsiyetlere göre Oranı (Yüzde)
10. Yıllara Göre Türkiye'deki Suriyeli Uluslararası Öğrenci Sayısındaki Değişim (2003-2017)
11. ABD'deki Uluslararası Akademisyen Sayısının Yıllara göre Değişimi (2001-2016)
12. Türkiye'deki Uluslararası Akademisyen Sayısının Yıllara göre Değişimi (1984-2017)
13. Türkiye'deki Uluslararası Akademisyen Oranının Yıllara göre Değişimi (1984-2017, Yüzde)
14. Türkiye'deki Uluslararası Akademisyenlerin Cinsiyetlere göre Oranı (Yüzde)
15. Türkiye'deki Uluslararası Akademisyenlerin Akademik Kadrolara göre Dağılımı (Yüzde)

TAKDİM

Uluslararası hareketlilik, günümüzde akademik hayatın bir parçası haline gelmiştir.
(Rostan ve Höhle, 2014, s. 102)

Akademisyenler çağlar boyunca hareket halinde olmuşlardır. Bu sayede bilgi farklı din, dil ve coğrafyalarda dolaşım göstermiştir. Öyle ki 2 bin 500 yıl önce sofistlerin birbirlerini ziyaret etmeleriyle başlayan süreç (Hudzik, 2015) Abbasi halifelerinin sofistleri kendi topraklarında ağırlamalarına tanık olmuş (Gürüz, 2011) ve modern üniversitelerin kurulmasıyla daha sistematik bir hal almıştır.

Son dönemde ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bu hareketliliği daha da hızlandırmıştır. Nitekim ABD'deki uluslararası akademisyenlerin sayısı 134 bin 14'e ulaşırken (Institute of International Education, 2017) Lüksemburg'daki uluslararası doktora öğrencilerinin sayısı yerel doktora öğrencilerinin sayısını aşmıştır (OECD, 2016). Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin sayısı da 3 bin 144 ile son otuz yılın en üst seviyesine 2015-16 akademik döneminde ulaşmıştır (YÖK, 2017a).

Akademisyenlerin uluslararası hareketliliği akademisyenler, üniversite yönetimleri, yükseköğretimin politika belirleyicileri ve hükümetler tarafından akademik, ekonomik, kültürel/sosyal ve politik gerekçelerle arzu edilmektedir (Knight, 2008). Türkiye de bu gerekliliğe kayıtsız kalmamış ve yükseköğretimin

uluslararasılaşmasını Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) öncelikli gündem maddeleri arasına almıştır (*Habertürk*, 2017). Bu rapor Türkiye’de ve dünyada yüksek öğretiminin uluslararasılaşmasının mevcut durumunu –alan yazınında nispeten az irdelenmesine rağmen konunun çok önemli bir boyutu olan– uluslararası akademisyenlere özel bir vurgu yaparak ele almaktadır.

Rapor kapsamında yükseköğretimin uluslararasılaşması detaylı bir teorik tartışma ekseninde irdelemektedir. Bu tartışmada yükseköğretimin uluslararasılaşmasının tanımının çeşitliliği, köklü tarihsel geçmişinin varlığı, farklı gerekçelerle uygulanması, yumuşak güç olarak kullanılabilmesi, kurumların farklı yaklaşımları ve buradan doğan yanlış algılar sunulmaktadır. Bu teorik tartışmayı dünyada ve Türkiye’de uluslararası öğrenci ve şube kampüs hareketliliğinin mevcut görünümünün sunulması izlemektedir. Ayrıca raporda dünyada ve Türkiye’de uluslararası öğrenci ve şube kampüs sayısındaki sürekli artışın varlığına, Kuzey Amerika ve Avrupa ülkelerinin en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ve en çok uluslararası şube kampüse kaynaklık eden yerler olduğuna işaret edilmektedir.

Uluslararası akademisyen tanımının ülkelere göre farklılık göstermesi ilgili istatistiksel çalışmaları zorlaştırmaktadır. Bu sebeple raporda “uluslararası akademisyenler” yükseköğretim kurumlarında herhangi bir akademik kadroda yer alan tüm uluslararası akademik personel olarak düşünülmüştür. Mevcut veriler ışığında dünyada ve Türkiye’de uluslararası akademisyenlerin cinsiyet, vatandaş olduğu ülke ve akademik unvan gibi kriterlere göre dağılımları verilmiştir.

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasına ilişkin ayrıntılı teorik tartışma ve ulusal ve uluslararası mevcut durum incelemesinin ışığında Türkiye yükseköğretimini bu konuda güçlendirmek, uluslararası akademisyen sayısını artırmak ve onlardan daha çok kazanım elde edilmesini sağlamak adına üç başlık altında politika önerilerinde bulunulmuştur. Bunlar sırasıyla Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşması yaklaşımı, uluslararası akademisyenlerin Türkiye’de istihdam edilmesi ve uluslararası akademisyenlerin Türkiye’ye uyum süreçleri ve verimliliklerine yöneliktir.

Türkiye yükseköğretiminin uluslararasılaşması yaklaşımı çerçevesinde paydaş kurum ve kuruluşların iş birliğinin geliştirilmesi, daha fazla uluslararası şube kampüsüne ev sahipliği ve kaynaklık edilmesi, uluslararasılaşmada öncelikli hedef/odak ülkelerin sayılarının artırılması, yükseköğretim çalışmaları alanının TÜBİTAK ve YÖK tarafından öncelikli doktora alanları listesine dahil edilmesi, Türkiye üniversitelerindeki uluslararası akademisyen oranının devlet üniversitelerindeki dolu akademik kadronun yüzde 2’sini aşmamasını öngören yasal düzen-

lemenin tartışmaya açılması ve fiziksel hareketliliğe dayalı uluslararasılaşmanın yanı sıra uzaktan öğrenme ile uluslararasılaşma gibi yöntemlerin de benimsenmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Uluslararası akademisyenlerin Türkiye’de istihdam edilmesine yönelik öneriler kapsamında YÖK ve Türkiye’nin dış temsilciliklerinin yakın iş birliğiyle her bir ülkeye özgü uluslararası akademisyen istihdam adımlarının planlanması, doktoralı uluslararası akademisyenlerin istihdam edilebileceği kadro sayılarının artırılması, TÜBİTAK tarafından küresel sıralamalarda ilk 500’de yer alan üniversitelerde çalışan uluslararası akademisyenlerin Türkiye’de istihdam edilmesine yönelik özel bir program başlatılması, uluslararası kadın akademisyenlere yönelik özel istihdam stratejilerinin belirlenmesi, kısa ve orta vadeli akademisyen değişim programlarının sayılarının artırılması ve Türkiye’deki üniversitelerin akademik personel ilanlarının verildiği uluslararası internet sitelerinden daha fazla faydalanılması tavsiye edilmektedir.

Uluslararası akademisyenlerin Türkiye’ye uyum süreçleri ve verimliliklerine yönelik öneriler çerçevesinde ise Türkiye’deki üniversitelerde uluslararası akademisyenlerin kısa vadeli sözleşme usulüne göre istihdam edilmelerine ek olarak daha uzun süreli statüde de istihdam edilebilme imkanlarının sunulabilmesi, uluslararası akademisyenlerin Türkiye’deki üniversitelerde idari görevlerde yer almasının dünyadaki farklı uygulamalar göz önünde bulundurularak tartışmaya açılması, uluslararası akademisyenlerin öğretim, araştırma ve çalışma ağırları kurma görev ve katkılarının dengeli tasarlanması, katkılarının yalnızca üniversiteyle sınırlı kalmaması için diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliklerini sağlamak amacıyla katma değer üretebilmeleri ve kampüste barınma imkanı, lojman ya da kira desteğinin sağlanması dile getirilmektedir.

Türkiye yükseköğretim sisteminin öncelikli gündem maddeleri arasında yer alan uluslararasılaşmayı geniş bir bakış açısıyla ele alan bu raporun üniversite yöneticileri, yükseköğretim politikalarının karar vericileri, konuyla ilgili kurum, kuruluş ve araştırmacılara güncel bir kaynak olacağı ümit edilmektedir.

Prof. Dr. Burhanettin Duran
SETA Genel Koordinatörü

GİRİŞ

Eylül 2005'te Times Higher Education Supplement (THES) tarafından yayımlanan dünya üniversiteler sıralaması, Malezya'da, bu ülkenin en iyi iki üniversitesi önceki yıla göre neredeyse 100 sıra gerileme gösterince, büyük tartışma yarattı. Bu büyük gerileme, daha çok, sıralama yöntemindeki bir değişikliğin sonucu olduğu halde –bu gerçek pek bilinmiyordu ve çok az teselli ediciydi– haber öylesine zedeleyici oldu ki, konunun incelenmesi için bir kraliyet soruşturma komisyonu kurulması amacıyla yaygın talepler dile getirildi. Birkaç hafta sonra Malaya Üniversitesi Rektör Yardımcısı istifa etti. (...) Bu tepki, görünüşte aşırı da olsa tüm dünyadaki üniversite sistemlerinde beklenmedik bir olay değildir (Salmi, 2010, s. 1).

Yükseköğretim politikaları araştırmacısı Jamil Salmi'nin Malezya'daki bir rektör yardımcısının –üniversitesinin uluslararası sıralamalarda gerilediği gerekçesiyle– kamuoyu tarafından istifaya zorlanmasına şaşır(a)maması “uluslararası” olma zorunluluğunun üniversiteler ve onların yöneticileri üzerinde “tanıdık” bir baskı haline geldiğini açığa vurmaktadır. Öyle ki akademik çalışmalarını sırasında “uluslararası olmak adına” başka ülkelere göç ederek yer değiştirmek durumunda kalan akademisyenler –üniversite yönetiminde buldukları dönemde de– kurumlarını “yeterince uluslararası” yapamadıklarında yer/görev değiştirmeye zorlanırlar hale gelmişlerdir. Peki, bu kadar öne çıkan yükseköğretimin uluslararasılaşması ne anlama gelmektedir?

Günümüzde akademisyenler ve üniversiteler uluslararası olmaya ve müstakbel öğrenci, akademisyen ve kamuoyunu böyle olduklarına ikna etmeye ça-

lımaktadır. Kimi üniversiteler isminin önüne “uluslararası” kelimesini eklerken kimileri görsel tanıtım araçlarında uluslararası öğrenci ve akademisyenlerini ön plana çıkarmakta, kimileri de başka bir ülkedeki uluslararası şube kampüsünün varlığına dikkatleri çekmektedir. Knight’a (2015) göre yükseköğretimin uluslararasılaşması farklı insanlara çeşitli anlamlar ifade etmektedir. Dolayısıyla yükseköğretimin uluslararasılaşmasının herkesin üzerinde uzlaştığı tek bir tanım ve tarifini bulmak güçtür. Ancak bu kavramın bugüne kadar alan yazınında en sık kullanılan tanımı “Yükseköğretimin eğitim öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet işlerine uluslararası veya kültürlerarası boyutların da entegre edilmesidir” (Knight, 1994, s. 7).

Türkiye’de konu yeni konuşulup araştırılsa da öğrenci, akademisyen ve üniversitelerin uluslararasılaşma çabaları yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Orta Çağ’da dini seyyahların üniversite kentlerine doğru yolculuk etmeleri (de Ridder-Symoens, 1992), Fransa Kralı ve Fransa’nın önde gelen bürokrat ve iş insanlarının ülkelerine gelen uluslararası öğrencilere burs sağlamaları (Wei, 2012) ve on yedinci yüzyılda Avrupa üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerin sayısının kurumdaki öğrenci sayısının yüzde 10’una kadar ulaşması (Neave, 2002) bu konunun köklü bir geçmişi olduğunu ortaya koymaktadır.

Politika belirleyiciler, hükümetler ve üniversite yönetimleri akademik, ekonomik, kültürel/sosyal ve politik gerekçelerle yükseköğretimin uluslararasılaşmasını hedeflemektedir (Knight, 2008). Elinizdeki rapor uluslararasılaşmanın katkılarını bu gerekçeler ışığında ele almaktadır.

Akademik olarak uluslararası akademisyenlerin varlığı ülkeye iki şekilde katkı sağlar: Birincisi öğretim ve araştırmanın uluslararası ve çok kültürlü hale gelmesi sonucu sunulan olanakların çeşitlenmesiyle kalitenin artmasıdır. İkincisi ise dünyanın en iyi üniversiteleri sıralamalarında daha fazla uluslararası akademisyene ev sahipliği yapanların daha fazla puan alıp kalite sıralamalarında daha çok avantaj elde etmesidir (QS, 2017; THE, 2017; Ergin, 2015; Teichler, 2009).

Ekonomik anlamda uluslararası akademisyenler buldukları ülkeye kısa ve uzun vadeli katkı da sunabilmektedir. Kısa vadede uluslararası akademisyenlerin olduğu yükseköğrenim programları –yukarıda da ifade edildiği üzere– daha çeşitli ve daha nitelikli olarak algılanmaktadır. Bu da uluslararası öğrenciler için o programları daha cazip hale getirmekte ve bu kazanılan itibar öğrenim ücretleri yoluyla doğrudan gelir kaynağına dönüşmektedir. Uzun vadede ise bilgi ekonomisi çağında yetişmiş insan kaynağı olarak uluslararası akademisyenlere ev sahipliği yapmak bilgiyi üretme ve kullanmada da avantaj sağlamaktadır.

Nitekim bu avantajı doğrudan uluslararası akademisyenlerle de, onların yetiştireceği öğrencilerle de elde etmek mümkün olmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2015; OECD, 2014; Marginson, 2006).

Kültürel/sosyal açıdan uluslararası akademisyenler doğal olarak birer kültür elçisidir. Nitekim uluslararası akademisyenler ve yerel öğrenciler, meslektaşlar ve halk karşılıklı bir şekilde kültürlerini öğrenmektedirler. Bu sayede kültürlerarası karşılıklı anlayış gelişebilmektedir. Böylelikle çok kültürlü ortamda öğrenim gören yerel öğrencilerin de dünya vatandaşı olma gereksinimlerinin karşılanması yönünde adım atılmaktadır (Hudzik, 2015; Egron-Polak ve Hudson, 2014; Knight, 1997).

Politik olarak ise uluslararası akademisyenler birer diplomatik kolaylaştırıcıdır. Öyle ki günümüzde diplomasi sadece sert güç değil yumuşak güç kullanımıyla da şekillenmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları ve uluslararası yükseköğrenim iyi bir araç olarak düşünülebilir. Nitekim uluslararası akademisyenler buldukları ülke ile ana vatanları arasında bir köprü olup ülkeler arası ilişkilerin daha hızlı ve kolay bir şekilde ilerlemesine katkıda bulunabilir (Büyükgöze, 2016; Nye, 2004; Knight, 1997). Öyle ki “Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nden (ODTÜ) mezun bir Arap prensinin Türk firmalarının Arabistan’daki faaliyetlerine kolaylık göstermesi” (Kırmızıdağ vd., 2012, s. 13) ya da Türkiye’de yükseköğrenimini tamamlayacak olan Suriyeli misafirlerin savaş sonrası dönemde Suriye’nin yeniden inşasında görev almaları ve gelecekteki Türkiye-Suriye ilişkilerini şekillendirme beklentisi (Ergin, 2016) yükseköğretimin uluslararasılaşmasının “devletlerarası diplomatik bir kolaylaştırıcı” olabileceğine dikkatleri çekmektedir.

Dünyaya bakıldığında yükseköğretimin uluslararasılaşmasının ülkelerin yükseköğretim sistemleri üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir. Öyle ki dünya genelinde 4,61 milyon öğrenci kendi ülkesi dışında bir ülkede yükseköğrenim görmekte (UNESCO, 2017) ve 248 uluslararası şube kampüs bulunmaktadır (C-BERT, 2017).

Türkiye’nin genel görünümü ele alındığında ise başka bir ülkede kurduğu uluslararası şube kampüs sayısının iki, ev sahipliği yaptığı uluslararası öğrenci sayısının 108 bin 76 ve uluslararası akademisyen sayısının ise 2 bin 886 olduğu görülmektedir (YÖK, 2017a). Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısının yüzde 1,5’i ve uluslararası akademisyen oranının ise yüzde 1,9 olduğu düşünüldüğünde gelişmiş ülkelere kıyasla bu rakamların çok düşük olduğu gözlenmektedir. Öyle ki ABD’nin başka bir ülkede kurduğu uluslararası şube kampüs sayısı 77, uluslararası öğrenci sayısı bir milyondan fazla ve uluslar

arası akademisyen sayısı 134 bin 14'tür (C-BERT, 2017; Institute of International Education, 2017).

Türkiye üniversitelerinin dünya ile yarışabilmesi, ekonomik kazanımlar elde edebilmesi, kültürünü tanıtabilmesi, bölgesinde ve dünyada diğer ülkelerle diplomatik ilişkilerini kolaylaştırabilmesi için yükseköğretim sistemini “daha uluslararası” hale getirmeye ihtiyacı vardır. Bunu gerçekleştirebilmenin yollarından biri Türkiye'deki üniversiteleri sadece uluslararası öğrencilerin değil uluslararası akademisyenlerin de “uğrak noktası” haline getirebilmektir. Lüksemburg üniversitelerindeki doktor adaylarının yüzde 85'inin uluslararası akademisyenlerden oluştuğu (OECD, 2016) ve ABD'de sadece Çin vatandaşı 40 bini aşkın akademisyen bulunduğu bir dünyada (Institute of International Education, 2017) Türkiye'deki bu sayı toplam akademisyen içerisinde –Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin ek 14. maddesinde belirtildiği üzere– yasalar gereği yüzde 2'yi geçmemektedir.¹ Bu bağlamda uluslararasılaşmanın önemli bileşenlerinden biri olan uluslararası akademisyenlerle ilgili daha fazla akademik çalışmanın yapılmasına, onların Türkiye'ye ve Türkiye'deki üniversitelere kolay uyum sağlayabilmeleri ve sayılarının artırılabilmesi adına politika önerilerinde bulunulmasına ihtiyaç vardır.

Bu bilgiler ışığında rapor Türkiye yükseköğretiminin öncelikli gündem maddelerinden biri olan uluslararasılaşmanın mevcut durumunu uluslararası akademisyenlere özel bir vurgu yaparak dünya ile mukayeseli bir şekilde ele almaktadır. Raporun sonuç bölümünde de Türkiye'nin yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yönelik yaklaşımı, uluslararası akademisyenlerin Türkiye'de istihdamının artırılması ve Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin verimliliklerinin yükseltilmesine yönelik önerilerde bulunmaktadır.

1. Kararnamenin tam metni için bkz. “Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”, T.C. Başbakanlık, 16 Eylül 1983, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.78.pdf>, (Erişim tarihi: 26 Haziran 2018).

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI

Yükseköğretimin uluslararasılaşması teorik olarak halen evrilmekte olup Orta Çağ öncesinden bu yana gelişmektedir. Fakat üniversitelerin uluslararasılaşmaya yaklaşım farklılıkları ve doğru olmayan bazı bakış açıları bulunmaktadır.

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI NE DEMEKTİR?

Hedeflenmesine rağmen uluslararası olmanın ne anlam ifade ettiği üzerinde uzlaşılan tek bir açıklama bulunmamaktadır. Öğrenci, akademisyen ve politika analistleri gibi yükseköğretim paydaşları uluslararası olmaktan farklı şeyleri anlayabilmektedir (Knight, 2015).

Uluslararası olmanın yükseköğretim alanında tek bir tanım ve tarifi olmadığı gibi bir kavram olarak “yükseköğretimde uluslararasılaşma”nın da üzerinde uzlaşılan tek bir tanımı bulunmamaktadır (De Wit, 2002; Knight, 1997; Knight, 2008). Bu tanımlama yaklaşımlarından en yaygın olanı ise uluslararasılaşma ve küreselleşme arasında ilişki kurmak ve bu iki kavramı birlikte ele almaktır. Oysaki bu iki kavram arasında üzerinde durulması gereken bir ayrım söz konusudur.

Küreselleşme ekonomik ilişkilerin artmasıyla ülkelerin politik, ideolojik ve kültürel yönlerinin daha homojen hale gelmesi sürecidir. Elbette bu sürecin gelişen iletişim ve ulaşım teknolojisiyle daha da hızlanması kaçınılmazdır. Öte yandan uluslararasılaşma ise bu küreselleşme sürecine yükseköğretimin verdiği “stratejik” bir cevaptır. Mesela üniversiteler küreselleşme ile daha homojen hale

gelen dünyada uluslararası öğrenci kayıtlarını artırma politikasını benimsemektedir (Maringe ve Foskett, 2012).

En yaygın aktarılan tanım “Yükseköğretimin eğitim öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet işlevine uluslararası veya kültürlerarası boyutların da entegre edilmesidir” (Knight, 1994, s. 7). Ancak bazı araştırmacılar (Örneğin van der Wende, 1997) bu tanımlamayı dar bulmuş ve uluslararasılaşmanın sadece bir amaç olmaktan öte aynı zamanda yükseköğretimde başka hedeflere ulaşmanın da bir aracı olduğunu iddia etmişlerdir.

Kalitenin artırılması, yükseköğretimin yeniden yapılandırılıp reforme edilmesi, eğitim öğretim ile araştırmanın güçlendirilmesi ve hizmetlerin iyileştirilmesi gibi çeşitli amaçlar için uluslararasılaşmanın araç olarak kullanılması bu kavramı tanımlama yaklaşımını da genişletmektedir. Bu bağlamda van der Wende (1997) uluslararasılaşma tanımını “toplumların, ekonominin ve iş dünyasının küreselleşmesine ilişkin gerekliliklere ve mücadelelere cevap verebilecek bir yükseköğretimin şekillenebilmesi için yapılan düzenli ve devamlı çabalar” (Qiang, 2003, s. 19) olarak genişletme gereği duymuştur.

Son olarak uluslararasılaşmanın en güncel tanımlamalarından biri Hudzik (2011) tarafından yapılmıştır. Diğer araştırmacılardan farklı olarak Hudzik uluslararasılaşmanın geniş bir kavram olduğuna, kampüs içi ve dışı etkilerinin varlığına dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda uluslararasılaşma kavramını –tek başına değil– “kapsamlı uluslararasılaşma” şeklinde kullanmayı tercih etmektedir. Hudzik kavramı şu şekilde tanımlamıştır:

Yükseköğretimin öğretim, araştırma ve hizmet misyonuna uluslararası ve karşılaştırmalı bakış açıları yüklenme eyleminin üstlenilmesidir. Kurumsal inanç ve değerleri şekillendirir ve tüm yükseköğretim alanına hitap eder... Hayal edilen bir olasılık değil, kurumsal bir zorunluluktur... Sadece kampüs yaşamını etkilemekle kalmaz, kurumun dış referans, ortaklık ve ilişkilerini de etkiler (Hudzik, 2011, s. 6).

Hudzik (2011) kapsamlı ifadesinin gerekliliğini savunurken Knight’ın (1994) yukarıda paylaşılan yaygın tanımındaki iki noktaya dikkatleri çeker: Bunlardan bir tanesi bu tanımda uluslararasılaşmanın üniversitelerin birden fazla işlevine değinmesidir. Yani uluslararasılaşmanın üniversitelerin öğretim, araştırma ve kamu hizmeti işlevlerinin hepsine hitap etmesidir. İkincisi ise uluslararasılaşmanın üniversitelerin kurumsal misyonuyla özdeşleşmesidir. Böylelikle uluslararasılaşma üniversitelerin yaptıklarıyla birlikte ele alınmaktadır. Hudzik (2011) kurumsal misyon ve işlevler ile uluslararasılaşma arasında bu sıkı ilişkiyi kurarken yirmi birinci yüzyılda üniversitelerin uluslararasılaşma politika ve faaliyetlerinin de çok çeşitli ve birbirinden farklı olabileceğini kabul etmektedir.

Kapsamlı uluslararasılaşma tanımının geliştirilmesi yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bunların başında uluslararasılaşma kavramının başına “kapsamlı” nitelemesinin eklenmesine gerek olup olmadığı konusudur (De Wit, 2013). Bu bağlamda kapsamlı uluslararasılaşma kavramının kurumsal amaca dönük bir uluslararasılaşma perspektifini odak alması yadırganmakta ve pek çok üniversitenin stratejik ve kapsamlı bir şekilde bunu yapabilmesinin mümkün olmayabileceğine yönelik kaygı ifade edilmektedir (Avrupa Parlamentosu, 2015).

Görüldüğü üzere uluslararasılaşma kavramının herkes tarafından benimsenen tek bir tanımı bulunmamaktadır. Buna binaen kavramı yeni tanımlama girişimleri ve bu girişimler etrafındaki tartışmalar süregelmektedir.

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASININ TARİHÇESİ

Yirmi birinci yüzyılda kavramsal çerçevesi halen gelişip genişlemekte olan ve öncelikli gündem haline gelen uluslararasılaşmanın geçmişi yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Ergin'e göre (2017) bu geçmişi modern üniversitelerin kuruluşu ve yaygınlaşmasına kadar olan süreç ve sonrasına atıfta bulunarak “kurumsallaşmamış uluslararasılaşma” ve “kurumsallaşmakta olan uluslararasılaşma” olarak iki çerçevede ele almak mümkündür.

Yükseköğretimin Kurumsallaşmamış Uluslararasılaşması

Üniversitelerin tarih boyunca “küresel” olduğu (Altbach, 1998) fikrinden yola çıkılırsa çağlar ötesinde yüksek düzeydeki ilk eğitim kurumlarının da uluslararası nitelik taşıdığı öne sürülebilir. Nitekim modern üniversiteler kurulmadan önce Konfüçyüs akademileri ve İslami okulların (medreseler) var olduğunu hatırlatan Altbach (2014) bu ve benzeri öğretilere mensup bilginlerin bilginin yayılması ve öğretilmesi konusu üzerine düşündüklerine dikkatleri çekmektedir. Bu öğretilerin geniş coğrafyaya yayıldığı göz önünde bulundurulduğunda bu ortamların ilk uluslararası bilgi paylaşım alanları olduğu savunulabilir.

Abbasi halifeleri 750 senesinden itibaren Batı'daki bilim insanlarını ağırlamış ve Greko-Romen eserlerin Arapçaya çevrilmesine öncülük etmişlerdir. Tercüme faaliyetlerinin gerçekleştiği yer olan Bağdat öncü uluslararası bilim merkezlerinden birisi haline gelmiştir (Gürüz, 2011). Yunancadan Arapçaya tercüme faaliyetleri İslam dünyası açısından diğer kültürlerle bir araya gelme ve kaynaşma imkanı yaratmış (Gutas, 1998), uluslararasılaşmanın ilk önemli örneklerinden biri olmuştur. Ayrıca Fars ilim ve kültür geleneğinin Pehleviceden ve Hint astronomi

ve matematik birikiminin Sanskritçeden Arapçaya aktarılması ve Müslümanların özellikle hadis öğrenmek için yaptığı kısa ve uzun rihle geleneği de uluslararasılaşmanın İslam dünyasındaki ilk örnekleri arasında yer almıştır.

On bir ve on ikinci yüzyıllar itibarıyla İslam dünyasında oluşan birikim Batı'ya aktarılmaya başlanmış; fizik, tıp, matematik, astronomi ve felsefe alanlarında Arapçadan Latince ve İbraniceye çeviriler başlamıştır (Karlığa, 2004). Farabi, İbn-i Sina, İbn-i Rüşd, Gazzali ve İbn-i Tufeyl gibi onlarca düşünürün eserleri Latinceye çevrilmiştir. Endülüs ve Sicilya'da İslam ilim çevreleri İslam dünyası ve Batı arasında köprü kurmuş, İbn-i Sina ve İbn-i Rüşd gibi İslam düşünürlerinin Yahudi ve Hristiyan öğrencileri olmuştur. Bu adımlar İslam dünyası ve Batı arasında bilginin yayılması kapsamındaki çift taraflı uluslararasılaşma çabalarının en belirgin örnekleridir.

İlk üniversitelerin kurulmasıyla birlikte uluslararası bilgi paylaşımı daha sistematik bir hal almıştır. Öyle ki bu dönemde dini seyyahlar ve gezginler dahi Avrupa yollarına düşmüş ve kendilerine varış noktası olarak dini merkezler yerine üniversitelerin olduğu şehirleri tercih etmişlerdir. Bu tercihin arkasında söz konusu kişilerin üniversite kentlerinde “öğrenme, dostluk ve boş zaman aktiviteleri bulacaklarını ümit etmeleri” (de Ridder-Symoens, 1992, s. 280) vardır.

Orta Çağ'daki ilk uluslararası yükseköğretim ortamına örnek olarak on ikinci yüzyılın sonlarında kurulan Paris Üniversitesi'ni ele almak mümkündür. Teoloji, tıp ve sanat gibi fakülteleri bünyesinde bulunduran üniversite Batı Avrupa başta olmak üzere çeşitli coğrafyalardan öğrencilerin uğrak yeri haline gelmiştir. Bunun yanında şehir dışından da akademisyenler Paris Üniversitesi'ne gelerek akademik faaliyetlerde bulunmuştur. Zira Orta Çağ'daki bilim insanlarının herhangi bir yerde öğretimde bulunabilme hakkı (*ius ubique docendi*) mevcuttur.

İlk uluslararası akademik çekim merkezi haline gelen Orta Çağ'ın Paris Üniversitesi ile günümüzdeki uluslararası üniversitelerin iki temel benzerliği vardır: Bunlardan biri günümüzde ortak öğretim dili olarak İngilizce kullanıldığı gibi o dönemde de ortak öğretim dili uygulaması olmuş ve ortak dil olarak Latince tercih edilmiştir. Diğer benzerlik ise günümüzdeki gibi uluslararası öğrencilere burs imkanının sağlanmasıdır. Uçan burslar (*bursae volantes*) şeklinde adlandırılan mali yardımlar çeşitli coğrafya ve disiplinlerden gelen öğrencilere sağlanmıştır. Bu bursların başlıcaları arasında Fransa Kralı 4. Philippe, ülkenin önde gelen diğer siyasetçileri, din adamları ve zengin akademisyenler yer almıştır (Wei, 2012).

Yükseköğretimin Kurumsallaşmakta Olan Uluslararasılaşması

Orta Çağ'da bilginin farklı coğrafyalardan insanlar arasında yayılması, akademisyenlere farklı coğrafyalarda öğretimde bulunma imkanının verilmesi ve uluslararası öğrencilerin maddi olarak desteklenmesi gibi günümüzün uluslararası akademik faaliyetlerinden bazıları gerçekleştirilmiştir. Ancak bu faaliyetlerin kurumsal uluslararasılaşma politikaları çerçevesinde uygulanması ve sistematik olarak gerçekleşmesi ise modern üniversitelerin kurulması ve gelişmesiyle birlikte olmuştur. Bu bağlamda modern üniversitelerin doğuşuna ev sahipliği yapan Avrupa ve günümüz yükseköğretiminin uluslararasılaşmasında cazibe merkezi haline gelen ve Avrupa'nın modern üniversite sisteminden etkilenen ABD'nin yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşma süreçleri sırasıyla ele alınacaktır.

Avrupa'da Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Tarihsel Gelişimi

Dünyanın çeşitli yerlerindeki üniversitelere öncülük eden modern üniversite sisteminin bir Avrupalı buluşu olduğu (Altbach, 2014) göz önünde bulundurulursa yükseköğretimde uluslararasılaşmanın ilk örneklerini burada aramanın rasyonel bir yaklaşım taşıdığı düşünülebilir.

On birinci yüzyılda Avrupa'nın ilk üniversiteleri olan Bologna ve Paris üniversitelerinin kuruluşunu (Rashdall, 1895) Avrupa'nın çeşitli bölgelerinde başka üniversiteler izlemiştir. Bu üniversiteler uluslararası öğrencilere de ev sahipliği yapmıştır. Nitekim on yedinci yüzyılda Avrupa üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerin toplam sayının yüzde 10'una kadar ulaştığı belirtilmektedir (Neave, 2002). Günümüzde bile bu oranda uluslararası öğrenciye sahip ol(a)mayan üniversitelerin varlığı düşünüldüğünde uluslararası öğrenim hareketliliğinin yüzyıllar önce Avrupa'da öğrenci ve yükseköğretim kurumları tarafından önemsenen bir akademik faaliyet olduğu çıkarımına varılabilir.

Avrupa'da üniversitelerin yaygınlaşmaya başladığı dönemde uluslararası öğrenci sayılarının yüksek düzeyde olmasının nedenlerini değerlendirebilmek için bu uluslararası öğrenci hareketliliğinin söz konusu dönemde öğrenci ve aileleri için neden önemsendiğini sorgulamakta fayda görülmektedir. Bu bağlamda Hammerstein'in (1983) on altıncı yüzyılda Avrupa'daki uluslararası öğrencilerin sosyoekonomik profiline dair tespitleri dikkat çekicidir. Ona göre on altıncı yüzyıldan itibaren Avrupa'daki uluslararası öğrencilerin çoğunluğunu varlıklı aristokrat ve soylu ailelere mensup kesimler oluşturmaktadır. Bu ailelerin çocuklarını uluslararası öğrenci olmaya teşvik etmelerinin nedeni ise gelişmekte olan devlet sisteminde çocuklarının bürokratik ve diplomatik po-

zasyonlarda uluslararası diploma ile iş bulmalarını kolaylaştırmaktır. Bu konuda yapılan diğer çalışmalar (Ridder-Symoens, 1996; Perkin, 2006) söz konusu dönemde Avrupa'daki uluslararası öğrenciler ve onların ailelerinin Avrupa'daki mevcut üniversiteler arasında tercih yaparken çeşitli kriterleri dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu kriterler arasında ailelerin gelenekleri, okulun tanınmışlığı, öğrenim ücreti, ulaşım, politik ortam, dini etkenler ve yabancı dil öğrenme fırsatının varlığı yer almaktadır.

Uluslararası öğrenci hareketliliği Avrupalı aileler, öğrenciler ve üniversiteler tarafından son derece arzu edilen bir akademik faaliyet olsa da politik gelişmeler karşısında etkiye açık kalmıştır. Nitekim 1789'daki Fransız İhtilali Avrupa üniversiteleri ve dolayısıyla uluslararası öğrenci hareketliliği için de dönüm noktası olmuştur. Bu olaydan sonra Avrupa'daki üniversiteler laikleşme sürecine girmiş ve pek çok üniversite kapatılmıştır. Avrupa'da 1789'da 143 olan üniversite sayısının 1815'te 83'e düşmesi Kıtadaki yükseköğretim sisteminin neredeyse yarı oranda küçüldüğünü göstermektedir (Gürüz, 2011). Fransız İhtilali'ni izleyen yıllarda uluslararası öğrenciler için Avrupa'daki en önemli cazibe merkezlerinden olan Fransa'daki uluslararası öğrencilerin sayısı ve toplam üniversite öğrencisi içindeki oranı Tablo 1'de verilmiştir.

TABLO 1. 1899-1936 ARASINDA FRANSA'DAKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN SAYISI VE ORANI		
Yıl	Sayı	Oran (Yüzde)
1899	1.635	5,7
1916	1.945	15,4
1924-25	8.789	16,5
1927-28	14.368	22,3
1935-36	9.061	12,2

Kaynak: Klineberg, 1976, s. 76.

Tablo 1'e göre Fransız İhtilali'nden sonra üniversitelerdeki uluslararası öğrencilerin sayısı ve toplam üniversite öğrencisi içindeki payı 1928'e kadar sürekli artış göstermiştir. Ancak 1929'da yaşanan ve Büyük Buhran olarak bilinen ekonomik kriz Avrupa'daki uluslararası öğrenci hareketliliğini de etkilemiştir. 1930'larda Fransız üniversitelerindeki uluslararası öğrenci sayısındaki ciddi azalmanın nedeni de bu krize bağlanmaktadır (Gürüz, 2011).

Yirminci yüzyılda Avrupa'da uluslararası üniversite öğrencisi hareketliliği Büyük Buhran ile ciddi bir azalma gösterse de bu yüzyıl Avrupa'da yükseköğre-

timde uluslararasılaşmanın kurumsallaşması adına bazı gelişmelere de tanıklık etmiştir. Bu gelişmelerden 1925'te Almanya'da Akademik Değişim Servisi (DAAD) ve 1934'te İngiltere'de British Council gibi kuruluşların kurulması (Gürüz, 2011) yükseköğretimde uluslararasılaşmanın kurumsal gelişimi adına uzun vadeli atılan adımlardan olmuştur. Bu kurumlar aradan on yıllar geçse de halen yükseköğretimin uluslararasılaşması yönünde faaliyetlerde bulunmaktadır. Örneğin British Council Birleşik Krallık ve dünyanın diğer ülkeleri arasındaki bilgi paylaşımı ve anlayışını geliştirmek için günümüzde yüzden fazla ülkede değişim programları, dil öğretimi, sanatsal ve kültürel faaliyetler düzenlemektedir (British Council, 2016).

Yirminci yüzyılın ilk yarısı Avrupa'da yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla ilgili bahsi geçen olumlu ve olumsuz gelişmelere tanık olsa da dönüm noktası İkinci Dünya Savaşı'dır. Bu savaş sona erdikten sonra Avrupa'da yükseköğretimin uluslararasılaşması yönünde çeşitli adımlar atılmıştır. Bu kapsamda ülkeler arasında uluslararası öğrencilerin öğrenim belgelerinin eş güdümü sağlanmaya çalışılmıştır. Bu eş güdüm çalışması 1970'lerde UNESCO ve Avrupa Konseyi'nin faaliyetleriyle sürmüştür ve 1997'de Avrupa Komisyonu'nun da desteğiyle Lizbon Sözleşmesi Avrupa ülkelerinin çoğu tarafından kabul edilmiştir.

Avrupa'da yükseköğrenimin "Avrupalılık" boyutunu geliştirmek için hareketlilik ve iş birliğinin artırılması yönünde gayret gösterilmiştir. Bunun en önemli adımlarından biri Erasmus programının uygulanmaya başlanmasıdır. 1987'de faaliyete geçen program çok sayıda öğrenci ve akademik personele kısa süreli uluslararası akademik hareketlilik imkanı sağlamıştır. Son olarak Avrupa ülkelerinin yükseköğretim politikaları ve sistemlerinin eş güdümüne yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Bu bağlamda 1999'da Bologna Deklarasyonu kabul edilerek bununla Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim sistemlerinde ortak kredili sistem, diploma eki kullanımı ve kalite izlenmesi konularında eş güdümün sağlanması öngörülmüştür. Bu sürecin sonunda da bu uygulamaların yapıldığı ülkeleri kapsayan alan 2010'da Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) olarak kabul edilmiştir (Teichler, 2010; 2012).

ABD'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Tarihsel Gelişimi

Yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda ABD değinilmesi gereken ülkelerden biridir. Birkaç yüzyıllık geçmişe sahip olan Amerikan sistemi yüksek öğretimde uluslararasılaşmanın adeta cazibe merkezi haline gelmiştir. Nitekim dünya genelinde en iyi üniversitelerin sıralandığı listelerde günümüzde Amerikan üniversitelerinin çokluğu damga vurmaktadır (Clotfelter, 2010). Bu yüzden ABD

uluslararası öğrenci ve araştırmacıların öğrenim görmek, çalışmak ya da araştırma yapmak istediği ülkelerin başında yer almaktadır. Ancak bunun da ötesinde bazı ülkeler de yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları doğrultusunda rotalarını ABD'ye çevirmişlerdir. Bunun son dönemdeki örneklerine Türkiye ve Brezilya'yı vermek mümkündür. Türkiye 2006'dan itibaren "Beş Yılda Beş Bin Öğrenci" sloganıyla Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştirme Programı'nı (YLSY) başlatmıştır (Erden, 2013). Bu programla Türkiyeli öğrencilerin lisansüstü öğrenim görmek üzere başta ABD ve Avrupa olmak üzere çeşitli ülkelere gitmeleri ve sonrasında Türkiye'ye dönerek üniversiteler ve çeşitli kamu kuruluşlarında istihdam edilmeleri öngörülmüştür.

Benzer bir uluslararası öğrenim hareketliliği planlaması Brezilya tarafından da hazırlanmıştır. Buna göre Brezilya yetmiş beş bin vatandaşını ABD ve Avrupa'ya yükseköğretimde bulunmaları için göndermeyi planlamış ve bu geniş çaplı öğrenci hareketliliği için de ilk etapta 2 milyar dolaylarında bir bütçe hazırlığında bulunmuştur (Downie, 2011). Bu bağlamda gerek bireyler gerekse ülkelerin uluslararası akademik hareketlilikte öncelikli varış noktası olan ABD'nin yüksek öğretimde uluslararasılaşma geçmişi ve bugünkü durumuna hangi süreçlerden geçerek geldiğine değinmek kayda değerdir.

Modern üniversitelerin Avrupada doğduğu ve daha sonra dünyanın diğer kesimlerine yayıldığı gerçeği göz önünde bulundurulursa (Altbach, 2014; Yang, 2013; Altbach, 2001; Rüegg, 1992) ABD'deki ilk üniversitelerin de kuruluş süreçlerinde Avrupadaki üniversitelerden etkilenmesi doğaldır. Amerikan üniversitelerinin uluslararası etkilerin karışımıyla oluştuğunu ifade eden Altbach'ın (2004) Amerikan üniversitelerini tarifi bu üniversitelerin ortaya çıktığı dönemdeki Avrupa etkisini doğrulamaktadır:

Modern Amerikan üniversitesini oluşturmak için, İngiltere'den ithal edilen koloni modeli, Almanya'nın on dokuzuncu yüzyıldaki araştırma üniversitesi fikri ve Amerika'nın topluma hizmet kavramı ile birleştirildi. Dış modeller, iç gerçekliklere yaratıcı bir şekilde adapte edildi (s. 4).

Kuruluş süreçlerinden itibaren "uluslararası" olan ve Avrupalı etkiye maruz kalan ABD üniversitelerinin on dokuzuncu yüzyıldan itibaren büyük oranda Alman üniversitelerinin etkisinde kalarak kurumsal ve insan kaynağı gelişimini gerçekleştirdiğini ifade etmek mümkündür. Öyle ki bu etki çok sayıda ABD'li öğrenci ve araştırmacının Almanya'ya uluslararası öğrenci ve araştırmacı olarak gitmesiyle başlamıştır. Amerikan bağımsızlık mücadelesinin önde gelen isimlerinden aydın ve siyasetçi Benjamin Franklin'in de 1766'da Almanya'da bir üniversiteyi ziyaret etmesi dikkat çekicidir.

ABD'den Almanya'ya doğru gerçekleşen bu uluslararası öğrenim hareketliliği o kadar yoğunlaşmıştır ki 1815-1914 arası dönemde Almanya'ya öğrenim görmek için giden Amerikan öğrencilerin sayısı on bini bulmuştur. Bu öğrenciler Almanya'daki öğrenimlerinin ardından ABD'ye dönerek Amerikan yükseköğretiminin kurumsallaşmasında önemli bir rol üstlenmişlerdir. Bu kurumsallaşma sürecinde uluslararasılaşma perspektifi etkili olmuştur. Örneğin 1876'da kurulan ve günümüzdeki uluslararası en iyi üniversite sıralamalarında üst sıralardaki yerini uzun süredir koruyan Johns Hopkins Üniversitesi kurulmadan önce kurucu rektör Daniel Coit Gilman Almanya'daki üniversitelerde incelemelerde bulunmuş ve Alman üniversitelerinden Johns Hopkins Üniversitesi'ne personel transfer etmiştir (Gürüz, 2011).

Avrupa'da olduğu gibi ABD'de de yükseköğretimde uluslararasılaşma İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yeni bir döneme girmiştir. Bu bağlamda ABD uluslararası akademik hareketliliğe yön veren ülke haline gelmiştir. Bu konuda ABD tarafından atılan en uzun vadeli adımlardan bir tanesi Fulbright programının başlatılması olmuştur. Savaştan hemen sonra 1946'da Senatör J. William Fulbright'in kanun teklifi ile Amerikan Kongresinde kabul edilen program öğrenci, öğretmen ve araştırmacıların ABD ve diğer ülkeler arasında akademik hareketliliğini sağlamaktadır (Fulbright Association, 2016). Programın kırkıncı yılını değerlendiren Senatör Fulbright bu programla neler hedeflediklerini şöyle ifade etmiştir:

Geleceğimiz yıldızlarda değil, akıllarımızda ve kalplerimizdedir. Birbirini tamamlayan yaratıcı liderlik ve çağdaş eğitim, insanoğlu için umut dolu bir geleceğe yönelik ilk gerekliliklerdir. Kırk yıl önce Amerikan Senatosu'na önerme ayrıcalığını yaşadığım uluslararası burs programı, liderliği, öğrenmeyi ve kültürlerarası anlayışı geliştirmeyi hedeflemiştir ve halen hedeflemektedir. Bu mütevazı programın paha biçilemez hedefleri vardır, çünkü uluslararası ilişkilerin geçmişteki içi boş ve güce dayalı sistem yerine daha medeni, akılcı ve insani temeller üzerine kurulmasını başarmıştır. Ben bu işe başladığım zaman buna inandım ve hala inanıyorum (Fulbright Türkiye, 2016).

Senatör Fulbright'in değerlendirmesinden çıkarılacağı üzere Fulbright programıyla ABD ve diğer ülkeler arasında sıkı bir yükseköğretim ortaklığının yanı sıra diplomatik, ekonomik ve kültürel paylaşımın sağlanması da amaçlanmıştır. Bu çok amaçlı program dünya genelindeki yükseköğretim paydaşları arasında büyük ilgi görmüştür. Öyle ki yetmiş yıllık tarihinde Fulbright programı ile uluslararası akademik hareketlilikte bulunan ABD'lilerin sayısı yüz yirmi beş bini, uluslararası bursiyerlerin sayısı ise iki yüz bini aşmıştır (Fulbright Association, 2016).

Kuruluş felsefesinde uluslararasılaşmaya büyük önem veren ABD yükseköğretim sisteminin bu yaklaşımı dünyada da karşılık bulmuş ve bu ülkede yüksek

öğrenim görmek uluslararası öğrenci ve araştırmacılar arasında son derece popüler bir hale gelmiştir. Bu küresel talep yoğunluğu ABD yükseköğretim sistemini nicel anlamda da genişleterek büyük bir sektöre dönüştürmüştür. Günümüzde Amerikan yükseköğretimi içerisindeki toplam kurum sayısı 4 bin 724 ve öğrenci sayısı 20 milyon 375 bin 789 iken (Amerikan Eğitim Bakanlığı, 2016) uluslararası öğrenci sayısı da bir milyonu aşmıştır (Institute of International Education, 2017). ABD'deki uluslararası öğrenci sayısının her yıl ortalama yüzde 10 arttığı göz önünde bulundurulursa önümüzdeki yıllarda bu nicel büyümenin devam etmesi muhtemel görünmektedir.

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI NEDEN ÖNEMLİ?

Küreselleşmenin etkisiyle sınır içi ve ötesi ilişkilerle iş birlikleri kurma olanağı bulan yükseköğretim kurumları her geçen gün giderek artan uluslararası nitelikler kazanmaktadır. Yükseköğretim ülkelerin ekonomik gelişmelerine katkı sunmanın yanı sıra ulusların birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayarak akademik çalışma ve ortaklıklara olanak tanımaktadır. Bu anlamda yükseköğretim araştırma ve geliştirme projeleri, teknolojik yenilikleri, bilimsel verileri ve içinde barındırdığı her geçen gün evrilen sosyal yaşamıyla ülkelerarası etkileşime olanak sağlayan ve dolayısıyla bu etkileşimden doğan etkilenme ve değişimlere ivme kazandıran bir rol üstlenmektedir (Çetinsaya, 2014). Bu sebeple uluslararasılaşma son dönemde farklı ülkelerin yükseköğretim yöneticilerinin gündeminde yer almakta, farklı coğrafyalardaki ve niteliklerdeki yükseköğretim sistemlerini değiştirmeye ve dönüştürmeye devam etmektedir. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için uluslararasılaşmanın dünyanın farklı yerlerindeki yükseköğretim yöneticileri tarafından sistemli bir politika halinde uygulanmasının gerekçelerine değinmekte fayda bulunmaktadır.

Uluslararasılaşmanın gerekçeleri konusunda üzerinde uzlaşmaya varılmış net bir liste bulunmamaktadır. Yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunu kapsamlı bir şekilde ele alan Knight'ın (1997) uluslararasılaşma gerekçelerine olan yaklaşımı ise alan yazınında sıkça aktarılmaktadır. Buna göre Knight (1997) uluslararasılaşmanın gerekçelerini akademik, ekonomik, kültürel/sosyal ve politik olmak üzere dört ana başlık altında ele almıştır. Bu dört başlığa kısaca değinmekte fayda görülmektedir.

AKADEMİK GEREKÇE

Knight'a göre yükseköğretimin uluslararasılaşmasının önde gelen gerekçelerinden biri akademiktir. Öyle ki Knight uluslararasılaşma ve yükseköğretimde kalite arasında doğru orantılı bir ilişkinin varlığına inanmakta ve bunu da şu şekilde açıklamaktadır:

Öğretim, araştırma ve hizmetlerinin uluslararası yönünü geliştirmekle, yükseköğretim sistemlerinin kalitesine değer katıldığı var sayılır. Bu varsayım, uluslararasılaşmanın, kurumun misyonunun tam merkezinde olduğu ve ondan ayrı bir çaba olmadığı fikrine dayanmaktadır (s. 11).

Knight'a göre uluslararasılaşmanın bir yükseköğretim kurumuna olan etkisi olumlu yöndedir. Bu olumlu değişim uluslararasılaşmanın öğrenci ve personel hareketliliği, uluslararası anlaşmalar, iş birlikleri ve araştırmaları gibi farklı süreçleriyle olur. Yükseköğretim kurumu da bu değişimi insan kaynağından teknik özelliklerine kadar farklı kesimlerinde hisseder.

EKONOMİK GEREKÇE

Knight'ın değindiği yükseköğretimde uluslararasılaşmanın ana gerekçelerinden bir diğeri de ekonomiktir. Bu gerekçeyi dile getirirken Knight yükseköğretimde uluslararasılaşma ile uluslararası rekabetçilik ve nitelikli insan gücü gereksinimi arasındaki ilişkinin altını şöyle çizmektedir:

Şu açıktır ki, uluslararası pazara uyum ile bir üniversite/yüksekokul ya da kurumun ana fonksiyonlarının işlevinin uluslararasılaşması arasında doğrudan ve faydalı bir ilişki mevcuttur. (...) Gelir getiren güdü ve akademik faydalar arasında bir denge kurulması esastır (s. 10).

Küreselleşme ile ülke ekonomilerinin yeniden şekillendiğini belirten Knight ülkelerin birbirine bağımlı olurken bir yandan da rekabeti korumaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda bir ülkenin ihtiyacı nitelikli insan gücü ve araştırma altyapısıdır. Bu iki ihtiyacın karşılanabileceği adres ise yükseköğretimin kendisidir.

KÜLTÜREL/SOSYAL GEREKÇE

Knight'a göre yükseköğretimin uluslararasılaşma gerekçelerinden bir diğeri doğrudan bireye yapılan bir yatırım saydığı kültürel/sosyal olup ekonomik gerekçenin adeta tamamlayıcısıdır. Bunun önemini şu şekilde belirtmektedir:

Ülkeler içinde ve arasında, kültürel ve etnik çeşitliliğin tanıtılması, bir milletin eğitim sisteminin uluslararasılaşması adına güçlü bir gerekçedir. (...) Kültürlerarası ilişkiler ve

iletişimlerde güçlü bilgi ve becerisi olan mezunların yetiştirilmesi, çoğu akademisyen tarafından lisans ve lisansüstü programlarda, öğrencilerin öğrenme/öğretme deneyimlerinin uluslararasılaştırılması için önemli bir neden olarak görülmektedir (s. 11).

Knight maddi olarak üretken olabilmenin birey için tek başına yeterli gelmediğini dile getirerek uluslararası vatandaşlık modeline atıfta bulunur. Uluslararasılaşmış bir yükseköğretimin sağlayacağı kültürlülük tecrübeleri bireyin bu özelliğini güçlendirmektedir.

POLİTİK GEREKÇE

Knight son olarak politik gerekçeyi anmaktadır. Ona göre yükseköğretimde uluslararasılaşmaya giden bir ülke diplomatik kazanımlar da elde edebilmektedir:

Tarihsel olarak, özellikle ulusal güvenlik ve milletlerarası barışla ilgili olarak uluslararası eğitim, faydalı bir araç olarak görülmüştür. (...) Eğitim, özellikle yükseköğretim, çoğunlukla müstakbel politik ve ekonomik ilişkiler için bir diplomatik yatırım şekli olarak düşünülmüştür. Örneğin, gelecek vaat eden müstakbel lider olan uluslararası öğrenciler için burslar, bursları sağlayan ülke için bir anlayış ve yakınlık uyandırmanın etkili bir yoludur. Bu yakınlık, takip eden yıllarda, diplomatik ve iş ilişkileri açısından faydalı olabilecektir (s. 9).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmayı diplomatik bir yatırım ve uluslararası öğrencileri de barış elçisi olarak gören bu yaklaşım siyaset bilimi ve uluslararası ilişkilerdeki “yumuşak güç” kavramını öne çıkarmaktadır. Bu sebeple yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla yumuşak güç kullanımı arasındaki ilişkiyi irdelemekte fayda vardır.

Yumuşak Güç Olarak Yükseköğretimin Uluslararasılaşması

Güç kavramının üzerinde uzlaşılan tek bir tanımı bulunmamaktadır. Kavramsal olarak güç bugüne kadar farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Kimi bakış açılarını gücün tanımı üzerine kimileri de gücün etkilerine odaklanmıştır (Büyükgöze, 2016). Yakın geçmişte gücü sistematik olarak ele alan araştırmacılardan biri olan Nye (2004) gücün insanların hayatındaki yerini şöyle açıklamaktadır:

Güç hava gibidir, herkes ona bağlıdır, onunla ilgili konuşur fakat çok azı anlar. Çiftçiler ve meteoroloji uzmanlarının havayı tahmin ettikleri gibi, siyasi liderler ve analistler de güç ilişkilerindeki değişiklikleri tasvir etmeye ve belirlemeye çalışırlar. Aynı zamanda güç aşk gibidir, onu denemek, açıklamaktan ve ölçmekten daha basittir; fakat bu onun gerçekliğini azaltmaz (s. 1).

Nye (2004) güç kavramını dar ve tek yönlü bir şekilde ele almaktan kaçınmakta ve gücün çeşitlerinin olduğunu ve her bir güç çeşidine ait davranış, araç ve hükümet politikalarının da farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bu derinlemesine analiz Tablo 2’de özetlenerek sunulmaktadır.

TABLO 2. GÜÇ ÇEŞİTLERİ

		Davranışlar	Temel Araçlar	Hükümet Politikaları
SERT GÜÇ	Askeri Güç	<ul style="list-style-type: none"> • Zorlama • Caydırma • Koruma 	<ul style="list-style-type: none"> • Tehdit • Kuvvet 	<ul style="list-style-type: none"> • Zorlayıcı diplomasi • Savaş • İttifak
	Ekonomik Güç	<ul style="list-style-type: none"> • Teşvik • Zorlama 	<ul style="list-style-type: none"> • Para verme • Yatırım 	<ul style="list-style-type: none"> • Yardım • Rüşvet
YUMUŞAK GÜÇ		<ul style="list-style-type: none"> • Hayranlık uyandırma • Gündem yaratma 	<ul style="list-style-type: none"> • Değerler • Kültür • Politikalar • Kurumlar 	<ul style="list-style-type: none"> • Kamu Diplomasisi • İki taraflı ve çok taraflı diplomasi

Kaynak: Nye, 2004, s. 31; 2005, s. 37.

Tablo 2'ye göre güç "sert" ve "yumuşak" olmak üzere iki ana çeşide ayrılmıştır. Sert güç askeri ve ekonomik etki becerilerini kapsar. Burada fiziksel ve maddi davranış ile temel araçların kullanımı yer alır. Kaba kuvvet, tehdit, rüşvet ve ekonomik yaptırımlar sert güç kapsamında devreye sokulan yaygın davranış ve enstrümanlardır. Nye (2005) sert gücü kullanan aktörlerin davranış ve temel araçlarını kandırma ve tehdit olarak genellerken güç uygulanan tarafa karşı kandırmaları "havuç" vermeye, tehditleri ise "sopa" göstermeye benzetmektedir. Bu davranış ve temel araçlar sert gücü benimseyen ülkelerin hükümet politikalarında da gözlemlenebilir. 2003'te Çokuluslu Koalisyon Kuvvetleri'nin bir araya gelerek (BBC, 2003) Irak'a açtığı savaş geleneksel sert güç kullanımına bir örnektir. Öte yandan ABD'nin aralarında İran, Küba ve Kuzey Kore gibi bazı ülkelere çeşitli seviyelerde ekonomik yaptırımları devreye sokması (ABD Maliye Bakanlığı, 2016) ekonomik sert güç uygulamalarının halen tercih edildiğini göstermektedir.

Yumuşak güç ise sert olanın adeta "diğer yüzü" olup (s. 5) başkalarının tercihlerini doğrudan değil dolaylı yoldan etkileme sürecidir (2004). Sert ve yumuşak güç arasındaki temel ayrım bu güç türlerinin uygulandığı süreçlerde yer alan davranış, temel araçlar ve hükümet politikalarındaki farklılıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 2'de sunulduğu üzere sert güç uygulamasında askeri ve ekonomik zorlama, tehdit ve fiziki kuvvet gibi davranış ve temel araçlara başvurulmakta bu da zorlayıcı diplomasi, savaş ve rüşvet olarak hükümet politikalarına yansımaktadır. Yumuşak güç kullanımında ise kültürel değerler, politikalar ve kurumlar aracılığı ile başkalarının hayranlığı uyandırılmakta, bu da hükümet politikalarına kamu diplomasisi veya çok taraflı diplomasi olarak yansımaktadır (Nye, 2004; 2005).

Yumuşak güç kullanımında faydalanılan temel araçlar çeşitlilik göstermekte; sosyal, kültürel, siyasal ve eğitimle ilgili değer, politika ve kurumları kapsamaktadır. Bu çeşitliliği Türkiye'nin dış politikadaki yumuşak güç kullanımı uygulamalarıyla örneklendirmek mümkündür. Bu bağlamda Türk Hava Yolları'nın (THY) dünyanın farklı uçuş noktalarına kadar uzanabilmesinin Türkiye'nin uluslararası imajını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Selçuk, 2012). Yine THY'nin İspanya'nın Barcelona futbol kulübüne sponsor olmasının da (Yağmurlu, 2007) uluslararası alanda bir sempati oluşturduğu söylenebilir. Türk Kızılayı'nın dünyanın çeşitli bölgelerindeki ihtiyaç sahiplerine yardımda bulunması ve Türk yapımı televizyon dizilerinin Ortadoğu ülkelerinde büyük ilgiyle takip edilmesi (Çavuş, 2012) farklı kurum ve sektörler aracılığıyla Türkiye'ye uluslararası bir ilgi ve hayranlığın oluşmasına verilebilecek örnekler olarak kabul edilebilir. T.C. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Koordinasyon Başkanlığı (TİKA) da Türkiye'nin kalkınma alanında edindiği tecrübeleri başka ülkelerle paylaşma ve iş birliğini geliştirme faaliyetleri doğrultusunda etkin bir yumuşak güç kullanımına dair önemli bir örnektir.

Ülkelerin dış politikada yumuşak güç aracı olarak kullandıkları alanlardan biri de yükseköğretimdir. Gürüz'ün (2011) yükseköğretimin uluslararasılaşmasının gerekçelerine ilişkin geliştirdiği bakış açıları ile ülkelerin dış politikalarındaki yumuşak güç kullanımlarında yükseköğretimin rolü ilişkilendirilebilir. Öncelikle “karşılıklı uzlaşma yaklaşımı” çerçevesinde yaptığı değerlendirmeye göre Gürüz (2011) uluslararası ilişkilerde milletlerin birbirlerinin kültürlerini, tarihlerini, değerlerini, güçlü ve hatta güçsüz yanlarını bile bilmelerinin gerekli olduğunun altını çizmektedir. Ona göre ülkelerin uluslararası öğrencileri misafir etmesi bu karşılıklı anlaşmayı gerçekleştirmek için iyi bir fırsattır.

Gürüz'ün aynı çalışmasında “kapasite oluşturma yaklaşımı” çerçevesinde ele aldığı yükseköğretimin uluslararasılaşma gerekçesini de ülkelerin dış politikalarındaki yumuşak güç kullanımlarında yükseköğretimin rolüyle ilişkilendirmek mümkündür. Günümüzde küresel bir bilgi ekonomisinin var olduğunu hatırlatan Gürüz uluslar ve kültürler arası pazarlarda çalışabilecek nitelikte insan kaynağı yetiştirebilmenin ülkeler için hayati önem taşıdığına dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda söz konusu ihtiyacı karşılayabilecek yükseköğretim sistemine sahip olmayan ülkelerin bunu sağlayabilen ülkelere ihtiyaç duyduklarını ve bu ihtiyacı giderebilmek için de ya o gelişmiş ülkelere öğrenci gönderdikleri ya da gelişmiş ülkelerin kendi ulusal sınırları içerisinde yükseköğretim faaliyeti yapmalarına izin vermek durumunda kaldıklarını ifade etmektedir.

Bir yumuşak güç aracı olarak yükseköğretimin uluslararasılaşmasının kuramsal altyapısına değindikten sonra bu kullanıma günümüzden birkaç örnek vermekte fayda görülmektedir. Dünyanın en kapsamlı akademik burslarından birisi olan Fulbright bursunun dağıtımını koordine eden Fulbright Komisyonu'nun eski başkanlarından Richard Arnt ABD'de akademik çalışmalarını tamamlayarak ülkelerine dönen Fulbright bursiyerleriyle ilgili değerlendirmede bulunurken onların “Amerikan deneyimleri ve ürünleri için yeni pazarlar açtıklarını” (Arndt, 2000, s. 9) ifade etmekte ve bunu da Fulbright bursunun ABD'ye bir katkısı olarak kabul etmektedir. Bu değerlendirme Fulbright bursiyerleri ABD'den ayrılırlar bile sınır ötesi Amerikan beklentilerinin onlardan ayrılmadığını açığa vurmaktadır.

Benzer şekilde 2017'de otuzuncu yılını geride bırakan Erasmus+ öğrenci ve personel hareketlilik programı (Avrupa Komisyonu, 2017) EHEA içerisindeki üniversiteler arasında öğrenci ve akademik/idari personelin dolaşımını sağlamıştır. Aynı kıtadaki farklı ülkelerde öğrenim veya çalışmalarını sürdüren Avrupalı öğrenci ve personel birbirleriyle akademik ve mesleki iş birliğini gerçekleştirme fırsatı bulmuştur. Çeyrek yüzyılı aşan süre boyunca süregelen program ile yüz binlerce Avrupalı öğrenci ve personel arasındaki karşılıklı anlayış ve iş birliğinin gelişmesi Avrupa Birliği (AB) çatısı altında toplanan kıta ülkeleri arasındaki yönetişimi kolaylaştırmıştır.

Türkiye özelinde ise uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmeleri uzun vadeli bir diplomatik yatırım olarak değerlendirilebilir. Nitekim Kırmızıdağın (2012) “Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden (ODTÜ) mezun bir Arap prensinin, Türk firmalarının Arabistan'daki faaliyetlerine kolaylık göstermesi” (s. 13) örneği yükseköğretimin uluslararasılaşmasının bölgesel düzeyde bir yumuşak güç aracı olabileceğini göstermektedir.

Türkiye'nin yükseköğretimi bölgesel düzeyde bir yumuşak güç aracı olarak kullanımına bir başka örnek de ev sahipliği yaptığı Suriyeli misafirlerine yüksek öğrenime erişim hakkını vermesi ve bunu da bazı bürokratik ve maddi adımlarla kolaylaştırmasıdır (Ergin, 2016). Türkiye'de yükseköğrenimini tamamlayacak olan Suriyeli misafirlerin savaş sonrası dönemde ülkelerinin yeniden inşasında görev almaları ve gelecekteki Türkiye-Suriye ilişkilerini şekillendirmeleri çok muhtemeldir.

Öte yandan 2006'da Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Beş Yılda Beş Bin Öğrenci” sloganıyla başlatılan YLSY (Erden, 2013) Türkiye'nin sınır ötesi yumuşak gücünü artıran yükseköğretim faaliyetleri arasında kabul edilebilir. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının yurt dışında yabancı dil ve

lisansüstü öğrenim görerek ülkeye dönmelerini öngören program sayesinde binlerce Türk bursiyer farklı kıtalardaki prestijli üniversitelerde öğrenim görme fırsatı edinmiştir. Bu bursiyerler yurt dışında buldukları süre içerisinde uluslararası iletişim ağlarını geliştirme fırsatı bularak Türkiye'yi tanıtmaya, duyurma ve kendi kurdukları uluslararası tanışıklıklar sayesinde iş birlikleri ve ortaklıklar kurma imkanı bulacaklardır. Diğer bir deyişle bu bursiyerler Türkiye'nin yurt dışında tanıtımında aslında önemli bir rol oynamaktadır. Daha sonra Türkiye'ye döndüklerinde akademi ve bürokraside etkin konumlarda bulunabilecek bursiyerler yurt dışında kaldıkları süre boyunca geliştirdikleri uluslararası iletişim ağlarını Türkiye yararına kullanarak ülkenin uluslararası ilişkilerine katkı sağlayacaklardır.

Son olarak Türkiye'nin sınırları ötesinde yükseköğretimi bir yumuşak güç aracı şeklinde kullanımına Türk dilini yayma girişimini örnek vermek mümkündür (Çavuş, 2012). Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla dünyanın farklı ülkelerinde yaz okulu ve kurs gibi etkinlikler düzenlenerek Türk dili ve kültürünün yayılmasına çalışılmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2016). Bu etkinliklere ev sahipliği yapan ülkeler ile Türkiye arasındaki diplomatik ilişkilerin geliştirilmesi bu etkinliklerin muhtemel kazanımları arasında yer alacaktır.

YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASI LAŞMA YAKLAŞIMLARI

Yükseköğretim kurumlarında görülen uluslararasılaşma hareketi çeşitli kaynak ve motivasyonlardan beslenmekte ve bu kurumlarda farklı şekillerde uygulanmaktadır. Buradan yola çıkarak uluslararasılaşma hareketine yönelik kurumsal yaklaşımları dört grupta toplamak mümkündür (Aigner, Nelson ve Stimpfl, 1992; Arum ve van de Water, 1992; De Wit, 1995; Knight, 1994, 1996, 1997; Qiang, 2003): aktivite, yeterlilik, etos ve süreç yaklaşımı. Bu kategorilerde yazarlar tarafından kullanılan “yaklaşım” sözcüğü liderlik pozisyonunda bulunan kişilerin uluslararasılaşmaya karşı aldıkları duruşu temsil etmektedir. Bu tipoloji hem araştırmacılar ve yükseköğretim kurumları tarafından kullanılan farklı uluslararasılaşma yaklaşımlarını örneklendirmeyi hem de bu kurumları benimsedikleri yaklaşım üzerine düşündürmeyi amaçlamaktadır (Knight, 1997).

AKTİVİTE YAKLAŞIMI

Bu yaklaşım uluslararasılaşmaya yönelik uygulanan aktiviteleri kapsamaktadır. Bu aktiviteler genellikle müfredat, öğrenci/akademisyen değişim programları, teknik destek ve uluslararası öğrenciler gibi konularda hayata geçirilmektedir. Dört yaklaşım arasında en çok tercih edilen aktivite yaklaşımının 1970 ve 1980’lerde uluslararası eğitimle eş anlamlı kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımın uluslararasılaşma hareketini sadece aktivite boyutuyla ele alması aktivitelerin birbirinden bağımsız programlar şeklinde algılanmasına ve plansız, organizasyon eksikliklerine neden olabilecek bir uluslararasılaşma yaklaşımının ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

YETERLİLİK YAKLAŞIMI

Bu yaklaşım akademisyen, öğrenci ve personelde bilgi, beceri ve davranış gelişimini hedeflemekte ve bu sayede de yükseköğretim kurumlarında görev yapan ya da okuyan bireylerin bilgi üretimi ve akışı aracılığıyla yeterliliğini artırarak uluslararası anlamda daha bilgili ve donanımlı olmalarını amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımın sonuç odaklı bir nitelik taşıdığını söylemek mümkündür. Eğitim ve ekonomi iş birliği bu yaklaşıma yönelik ilgiyi artırmaktadır. Bu yaklaşımdan yararlanmak isteyen yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde başarılı olmalarını sağlayacak yeterlilikleri belirlemeleri gerekmektedir çünkü söz konusu yeterlilikler öğrencilerin sadece ekonomiye değil toplumun çeşitli alanlarına faydalı olmalarını da sağlayabilir.

ETOS YAKLAŞIMI

Uluslararasılaşmanın yükseköğretim kurumlarının kurum kültürlerinin bir parçası haline gelmesi ve bu amaçla da kampüslerde uluslararasılaşmayı destekleyen etkinliklere yer verilmesi bu yaklaşımın temel amaçlarındandır. Bu yaklaşıma göre bir yükseköğretim kurumunun kendisini nasıl tanımladığı ve uluslararasılaşma hareketini bu tanım içerisinde nasıl konumlandığı bu kurumun uluslararasılaşma politikasının başarılı olup olmayacağını belirler.

SÜREÇ YAKLAŞIMI

Bu yaklaşım uluslararasılaşmanın öğretim, araştırma ve sunulan hizmetler üzerindeki etkisini kapsamaktadır. Bu yaklaşıma göre aktivite, politika ve prosedürler uluslararasılaşma hareketinin sürekliliğini sağlar.

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASININ TÜRLERİ

Yükseköğretim kurumlarında görülen uluslararasılaşma hareketi farklı kaynak ve motivasyonlardan beslenmekte ve farklı şekillerde uygulanmaktadır. Buradan yola çıkarak Altbach ve Knight (2007) uluslararasılaşma türlerini geleneksel, Avrupalı, gelişmekte olan ülkelerde ve bireysel uluslararasılaşma olarak dörde ayırmıştır.

GELENEKSEL ULUSLARARASILAŞMA

Geleneksel uluslararasılaşma yükseköğretim kurumlarının öğrenci hareketliliğini artırmak amacıyla üniversite içinde yaptıkları değişiklikleri içermektedir. Bu uluslararasılaşma çabalarına ders programlarında yapılan düzenlemeler, yabancı dilde eğitim imkanı ve uluslararası öğrencilere yönelik burs olanakları örnek olarak verilebilir. Bu tür bir uluslararasılaşma yaklaşımı yükseköğretim kurumlarına prestij katabilir ve dünyadaki diğer yükseköğretim kurumlarıyla yaptıkları stratejik anlaşmaların sayısını artırabilir (Altbach ve Knight, 2007).

AVRUPAI ULUSLARARASILAŞMA

Avrupalı uluslararasılaşma kapsamında düzenlenen Erasmus programı her yıl birçok öğrenciye eğitim gördükleri üniversiteden farklı bir yerde eğitim alma imkanı tanımaktadır. Bologna süreciyle Erasmus programları yaygınlaştırılmakta, akademik müfredatlar birbirine yakın hale getirilmekte ve kredi sistemlerinin eş değeri sağlanmaktadır. Değişen ihtiyaçları karşılamak için AB üyesi ülkelerin yanı sıra AB üyesi olmayan ülkeler de Bologna sürecine dahil edilmiştir (Altbach ve Knight, 2007).

GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELERDE ULUSLARARASILAŞMA

Gelişmekte olan ülkeler prestij kazanmak, kaliteyi ve kampüs içindeki kültürel çeşitliliği artırmak gibi çeşitli nedenlerle yükseköğretimde uluslararasılaşma hareketine büyük önem vermektedir. Bu sebeple de söz konusu ülkeler çift ve ortak diploma programları, ortak kurum kurulması gibi ortaklıklar ve eklemleme, ikiz programlar, bayilik, ofis açma, bağımsız kurum gibi anlaşmalarla yükseköğretimde uluslararasılaşmayı yaygın hale getirmeye çalışmaktadır (Knight, 2006). Örneğin Çin, Malezya ve Hindistan kendi akademik programlarının diğer yükseköğretim kurumlarında da kullanılması için girişimlerde bulunmakta ve bu sayede öğrenci hareketliliğini artırmayı hedeflemektedir. Buna ek olarak gelişmekte olan ülkeler kendi ülkelerinde şube kampüs açılmasına sıcak bakmaktadır (Zhang, Kinser ve Shi, 2014).

BİREYSEL ULUSLARARASILAŞMA

Bireyin farklı bir ülkede eğitim görme isteğinden doğmuştur. Öyle ki sayıları her yıl iki milyonu aşan uluslararası öğrencinin çoğu aileleri ya da kendileri dışında herhangi bir finansal destekleri olmamasına karşın farklı bir ülkede eğitim almayı tercih etmektedir. Dolayısıyla uluslararasılaşma hareketinin en büyük motivasyon kaynağının öğrenciler olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin 1975'te bir milyonun altında olan öğrenci sayısı 2000'de 2,1 milyona, 2011'de ise 4,3 milyona ulaşmıştır (OECD, 2013).

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI İLE İLGİLİ YANLIŞ BİLİNERLER

“Uluslararası üniversite”nin üniversitenin üzerinde uzlaşılan tek bir tarifi olmadığı gibi (Knight, 2015) yükseköğretimin uluslararasılaşmasının da herkes tarafından kabul gören bir tanımı bulunmamaktadır. Farklı dönemlerde çeşitli araştırmacılar (Knight, 1997; De Wit, 2002; Knight, 2008) tarafından tanımlanan kavramın kuramsal gelişimi de halen sürmektedir. Uygulamada da durum çok farklı olmamakta ve yükseköğretim kurumları “daha uluslararası” bir nitelik kazanabilmek adına çok çeşitli adımlar atmaktadır. Dünya çapında üniversite sıralamalarının kriterlerine göre politikalar geliştirmek ve uygulamak, uluslararası öğrenci ve akademisyenlere ev sahipliği yapmak, başka ülkelere öğrenci ve akademisyen göndermek, uluslararası şube kampüslere ev sahipliği ya da kaynaklık yapmak ve yurt dışındaki üniversitelerle çeşitli iş birlikleri gerçekleştirmek bu adımlara dair örneklerdir.

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının anlaşılması ve uygulanmasındaki farklılıklar onun hakkında yanlış bilinenleri de beraberinde getirmektedir. Bu konu üzerine odaklanan De Wit (2011) günümüzde yükseköğretimin uluslararasılaşmasının anlaşılması ve uygulanmasında dokuz yanlış bilinenin var olduğuna dikkatleri çekmektedir:

Bu yanlış bilinenlerden ilki yabancı dil olarak İngilizce kullanabilmenin uluslararasılaşma için yeterli olduğu düşüncesidir. Dünya dili olarak kabul gören İngilizcenin yükseköğretimdeki kullanımı oldukça yaygındır. Günümüzde uluslararası yayın ve araştırma projelerinde kullanılan dil de çoğunlukla İngilizcedir. Ancak bu uluslararasılaşma yaklaşımında tek başına yeterli değildir.

İkinci yanlış bilinen uluslararasılaşmanın anlamının yurt dışında okumak ya da kalmak olduğu algısıdır. Günümüzde uluslararası öğrenci ya da akademisyenlerin yurt dışında bulunarak daha uluslararası hale gelebileceklerine inanılmaktadır. Bu bağlamda Erasmus+ gibi uluslararası hareketlilik programları büyük ilgi görmektedir. Söz konusu uluslararası hareketliliklerle katılımcıların birbirine karşı anlayış geliştirmeleri, çok dilli ortamların kurulması, uluslararası iş birliklerinin, kişisel gelişim, istihdam ve rekabetin sağlanması amaçlanmaktadır. Ancak bunların ne kadarının bu hareketlilikle mümkün hale gelebileceği açıkça ortaya konmuş değildir. Bunun değerlendirilmesi ve bunun yanında bu kazanımları sağlayacak alternatiflerin de aranması (sanal hareketlilikler gibi) gerekmektedir.

Üçüncü yanlış bilinen uluslararasılaşmanın anlamının sadece uluslararası içerik olduğu inancıdır. Farklı disiplinlerdeki bölümlere uluslararası konu başlıklarının eklenmesiyle o ortamdaki öğretim süreçlerinin uluslararası hale getirileceğine dair bir eğilim bulunmaktadır. Ancak bunun öğrenme kazanımlarının daha uluslararası ve kültürlerarası hale gelmesine tek başına yetip yetmediği tartışmalıdır.

Dördüncü yanlış bilinen uluslararasılaşmanın sadece çok sayıda uluslararası öğrenciye sahip olmak anlamına geldiğini düşünmektir. Yükseköğretim kurumları uluslararası öğrencilerin tercih ettikleri bir yer haline gelmek için politikalar geliştirmekte ve uluslararası öğrenci sayılarını artırmaya çalışmaktadır. Bir sınıfta farklı ülke ve kültürlerden öğrencilerin var olmasının o sınıftaki öğrenme ortamına katkısı göz ardı edilemez. Ancak belli ülkelerin bu uluslararası öğrenci sayılarında çoğunluğu oluşturması ve ders dışında uluslararası öğrencilerin yine kendi aralarında vakit geçirmeleri bu konuyu tartışılır hale getirmektedir.

Beşinci yanlış bilinen bir sınıfta sadece birkaç uluslararası öğrenci dahi olsa o sınıfın uluslararasılaşmayı başardığı yönündeki düşüncedir. Ancak durum böyle olmadığı gibi bunun yerel bir direnci de beraberinde getirebileceği unutulmamalıdır. “Her sınıftaki az sayıda uluslararası öğrenci aynı sınıfta toplanarak ders yapılamaz mı?” gibi bir öneri bu dirence bir örnektir.

Altıncı yanlış bilinen kültürlerarası ve uluslararası yeterlilikleri belirlemeye gerek olmadığı kanaatidir. Yurt dışında bulunmanın veya okumanın uluslararası yeterlilikleri kazanmada kafi geldiği düşüncesine rastlanabilmektedir. Ancak yurt dışında kalan kimsenin oranın yerli halkıyla arasına set çekerek kendini soyutlaması da muhtemeldir. Yurt dışında bulunmak tek başına bir uluslararası yeterlilik olarak düşünülmemeli ve bununla ilgili değerlendirme yöntemi geliştirilmelidir.

Yedinci yanlış bilinen daha fazla ortaklığın daha fazla uluslararasılaşma demek olduğu şeklindeki algıdır. Yükseköğretim kurumları başka ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarıyla ortaklıklar imzalamakta ve bunu duyurmaktadır. Bu ortaklıkların sayı itibarıyla fazla olmasına gayret göstermekte ve bunun da kendilerini daha uluslararası yapacağına inanmaktadır. Ancak imzalanan bu anlaşmaların tamamında uluslararası iş birliğinin bulunmadığı ve kimilerinin de maddi eksiklikler nedeniyle başarısız olduğu görülmektedir.

Sekizinci yanlış bilinen yükseköğretimin doğası gereği uluslararası olduğu fikriyle yetinmektir. Kimilerine göre yükseköğretim doğası itibarıyla uluslararasıdır ve onu daha uluslararası hale getirmek için çalışmaya gerek yoktur. Bu görüşü savunanlar Orta Çağ ve Rönesans dönemindeki filozoflara atıfta bulunmakta ve onların bu uluslararasılaşmayı çok önce başlattıklarını ima etmektedirler. Ancak unutulmamalıdır ki modern üniversitelerin pek çoğu on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda oluşmuştur ve ulusal bir kimliğe sahiptir.

Son yanlış bilinen ise uluslararasılaşmanın kendisinin bir amaç olarak görülmesidir. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasını bir amaç şeklinde addedip onu gerçekleştirmeye yönelik adımlar atılabilmektedir. Ancak Knight (1994, s. 7) tarafından yapılan tanım dikkate alındığında yükseköğretimin uluslararasılaşmasının bir sonuç değil üniversitelerin farklı işlevlerinin daha kültürlerarası ve uluslararası hale geldiği bir süreç olduğu görülmektedir.

DÜNYADA YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI

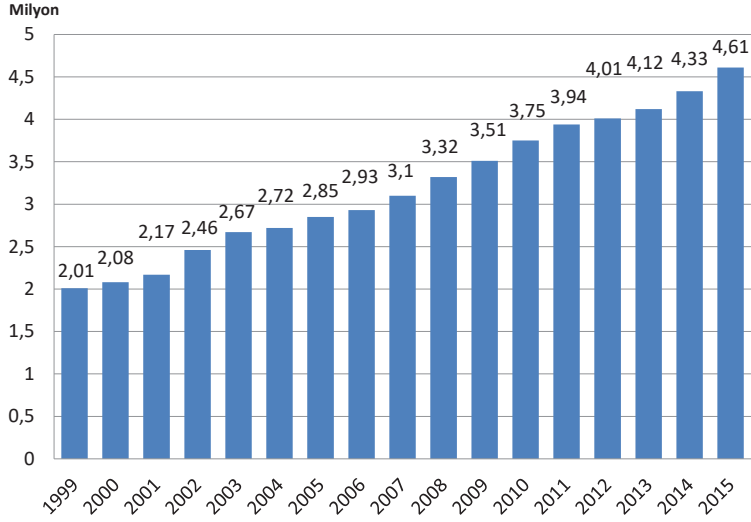
Bu bölümde yükseköğretimin uluslararasılaşmasının dünyadaki gelişimi ve mevcut durumuna yer verilecektir. Bu kapsamda yükseköğretimin uluslararasılaşmasının dünyanın farklı bölgelerindeki nicel değişim ve gelişim süreçleri değerlendirilecektir. Bu değerlendirmede sırasıyla uluslararası öğrenciler ve şube kampüslerin küresel hareketlerine değinilecektir.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN KÜRESEL HAREKETLİLİĞİ

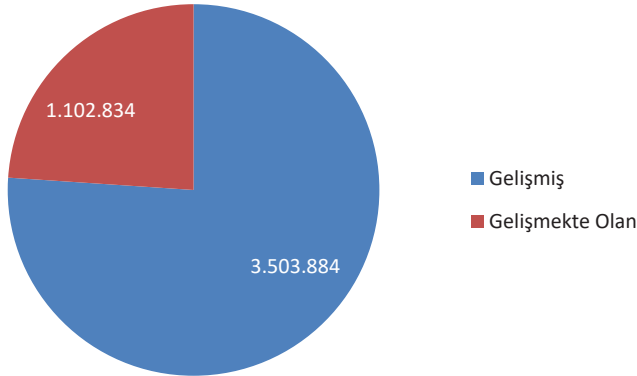
Kendi ülkeleri dışında başka bir ülkede yükseköğrenim görmek dünya genelinde gittikçe artan bir eğilimdir. Nitekim Grafik 1’de görüleceği üzere günümüzde uluslararası öğrencilerin sayısı milyonlarla ifade edilmektedir.

Grafik 1’e göre dünyadaki uluslararası öğrenci sayısı kayda değer bir artış eğilimindedir. Nitekim bu artış 1999’dan itibaren süreklilik göstermiş ve yeni bin yılın başlangıcını kapsayan on beş yıllık süre içerisinde iki kattan fazla artarak 2,01 milyondan 4,61 milyona ulaşmıştır.

Günümüzde sayısı 4 milyonu aşan uluslararası öğrencilerin küresel hareketliliğiyle ilgili değinilmesi gereken başka bir konu da bunun bölgesel dağılımıdır. Bu dağılımı ekonomik ve coğrafi olarak ele almak mümkündür. Bu bağlamda öncelikle Grafik 2’de dünyadaki uluslararası öğrencilerin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere göre dağılımı gösterilmiştir.

GRAFİK 1. DÜNYA GENELİNDE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYISINDAKİ DEĞİŞİM

Kaynak: UNESCO İstatistikleri'nden (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

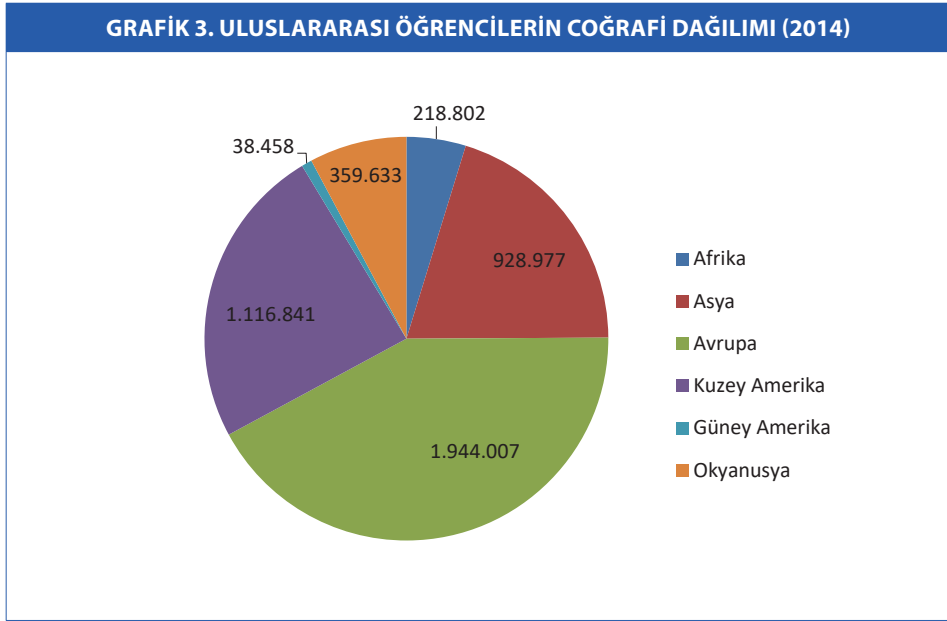
GRAFİK 2. ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN GELİŞMİŞ VE GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELERE GÖRE DAĞILIMI

Kaynak: UNESCO İstatistikleri'nden (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 2 uluslararası öğrenci hareketliliğinin dünya genelinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eşit bir dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Öyle ki 2014'te dünyadaki 4 milyonu aşkın uluslararası öğrenci sayısı dikkate alındığında her dört uluslararası öğrenciden üçünün yükseköğrenim görmek üzere geliş-

miş bir ülkeyi tercih ettiği gözlenmektedir. Aynı yıl yükseköğrenim almak üzere gelişmekte olan bir ülkeyi seçen uluslararası öğrencilerin oranı ise dörtte birde kalmaktadır.

Uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan ülkelerin ekonomik gelişmişliklerinin yanı sıra coğrafi konumları ele alındığında da aynı eşit olmayan dağılımın varlığını gözlemlemek mümkündür. Bu dengesiz dağılımın boyutları uluslararası öğrencilerin 2014'te kıtalara göre dağılımını gösteren Grafik 3'te görülebilmektedir.



Kaynak: UNESCO İstatistikleri'nden (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 3'e göre uluslararası öğrenci yoğunluğu kıtalara göre farklılık göstermektedir. Avrupa 1,9 milyonu aşan sayıyla en çok uluslararası öğrencinin bulunduğu kıtadır. Avrupa'yı bir milyonu aşan uluslararası öğrencinin yer aldığı Kuzey Amerika izlemektedir. Dünya genelinde dört milyonu aşkın uluslararası öğrencinin var olduğu düşünüldüğünde neredeyse her dört uluslararası öğrenciden üçünün yükseköğrenim görmek üzere Avrupa ve Kuzey Amerika'da bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu iki kıtayı sırası ile Asya, Okyanusya, Afrika ve Güney Amerika izlemektedir.

Grafik 2 ve 3 birlikte incelendiğinde dünyanın önde gelen gelişmiş bölgeleri olan Avrupa ve ABD'nin en fazla sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan yerler olduğu görülmektedir. Bu nedenle sırasıyla Avrupa ve ABD özelindeki uluslararası öğrenci hareketliliğine değinmekte fayda vardır.

Avrupa'da Uluslararası Öğrenciler

Avrupa'nın yükseköğretim alanındaki önemi kayda değerdir. Nitekim bugünkü modern üniversitenin ilk örneklerine Avrupa'da rastlanmıştır (Altbach, 2014). Kuruldukları günden itibaren Avrupa ülkeleri uluslararası öğrencilerin de uğrak noktaları haline gelmiştir (Neave, 2002; Hammerstein, 1983; Ridder-Symoens, 1996; Perkin, 2006). 2015'te Avrupa ülkelerindeki uluslararası öğrenci sayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

TABLO 3. AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYILARI (2015)	
Ülke	Uluslararası Öğrenci Sayısı
Almanya	228.756
Avusturya	67.691
Belçika	56.453
Birleşik Krallık	428.724*
Bulgaristan	11.844
Çekya	41.715
Danimarka	32.264
Estonya	2.859
Finlandiya	23.142
Fransa	235.123*
Hırvatistan	821
Hollanda	86.189
İspanya	56.361*
İsveç	26.672
İtalya	90.419
Letonya	5.255
Litvanya	4.975
Lüksemburg	2.976
Macaristan	21.707
Malta	821
Norveç	9.522
Polonya	34.664
Portekiz	16.888
Romanya	23.073
Slovakya	10.876
Slovenya	2.489*
Yunanistan	27.600*

Kaynak: UNESCO İstatistikleri'nden (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

* 2013/14 sayısı

Buna göre sırasıyla Birleşik Krallık, Fransa ve Almanya en çok sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Avrupa'da sayıları bir milyonu bulan uluslararası öğrencilerden her ikisinden biri bu üç ülkeden birini seçmektedir.

Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sisteminde uluslararası öğrencilerin yerini daha belirgin bir şekilde anlamlandırma adına 2015'te Avrupa'daki uluslararası öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içerisindeki oranı Tablo 4'te sunulmuştur.

TABLO 4. AVRUPA'DAKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI İÇERİSİNDEKİ ORANI (2015, YÜZDE)			
Ülke	Oran	Ülke	Oran
Almanya	7,68	İtalya	4,95
Avusturya	15,89	Letonya	6,11
Belçika	11,18	Litvanya	3,53
Birleşik Krallık	18,22*	Lüksemburg	40,5*
Bulgaristan	4,24	Macaristan	7,05
Çekya	10,54	Malta	6,21
Danimarka	10,28	Norveç	3,54
Estonya	5,17	Polonya	1,96
Finlandiya	7,65	Portekiz	5,00
Fransa	9,84	Romanya	4,25
Hırvatistan	0,50	Slovakya	5,61*
Hollanda	10,22	Slovenya	2,74*
İspanya	2,86*	Yunanistan	4,18*
İsveç	6,22		

Kaynak: UNESCO İstatistikleri'nden (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

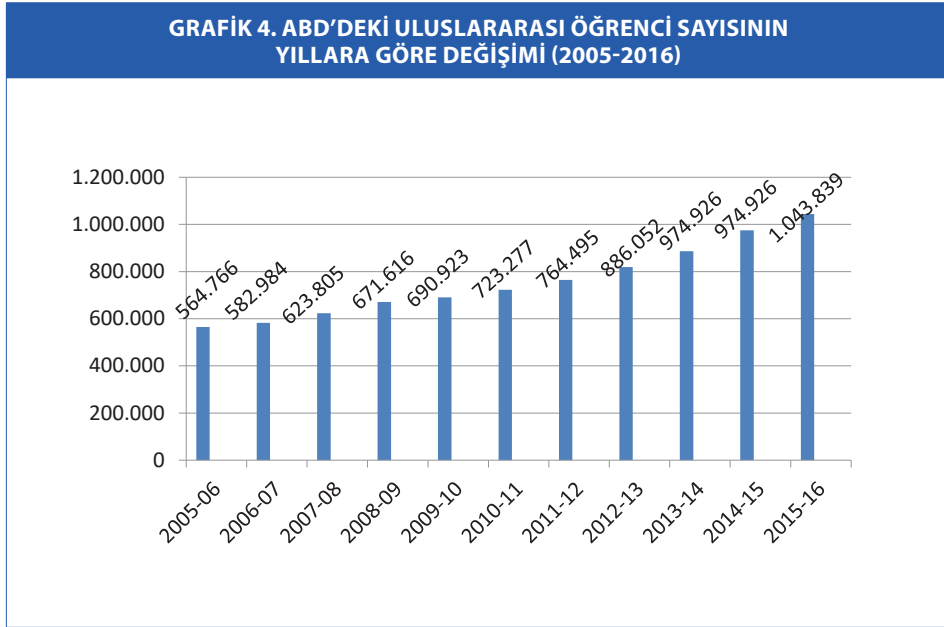
* 2013/14 oranı

Tablo 4'e göre Avrupa ülkelerindeki uluslararası öğrencilerin toplam üniversite öğrencilerine oranı çeşitlilik göstermektedir. Buna göre Avrupa'nın en küçük yükseköğretim sistemlerinden birisine sahip Lüksemburg'daki uluslararası öğrenci oranı Avrupa ortalamasının çok üzerindedir ve yüzde 40'ı aşmaktadır. Lüksemburg'u Birleşik Krallık, Avusturya, Belçika, Çekya, Danimarka ve Hollanda izlemektedir. Diğer Avrupa ülkelerinde ise bu oranın yüzde 10'un altında kaldığı görülmektedir.

ABD’de Uluslararası Öğrenciler

Modern üniversitenin temellerinin atıldığı Avrupa’nın ardından ABD’deki uluslararası öğrencileri değerlendirmek önemlidir. Nitekim yaklaşık beş bin yüksek öğretim kurumu bulunan ABD (Amerikan Eğitim Bakanlığı, 2016) günümüzde en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır (OECD, 2016; UNESCO İstatistikleri, 2016). Ayrıca Amerikan yükseköğretim kurumları –uluslararasılaşmanın da değerlendirildiği– küresel üniversite sıralamalarında ön sıralarda yer almaktadır. Örneğin Times Higher Education (THE) tarafından dünya genelinde en iyi 980 üniversitenin sıralandığı 2016 listesinde ilk on üniversitenin altısının ABD’de bulunan üniversiteler olduğu görülmektedir (THE, 2016). Bu küresel sıralama yapılırken üniversitelerdeki uluslararası öğrencilerin sayısının toplam öğrenci sayısı içerisindeki oranlarının da belirleyici olması dikkatleri ABD’deki uluslararası öğrencilerin üzerine çekmektedir.

ABD’nin en fazla sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapması yeni bir durum değildir. 2000’lerin başından itibaren dünya genelindeki uluslararası öğrenci hareketliliğinin canlanmasıyla birlikte ABD’ye giden öğrencilerin sayısında da artma olmuştur. Bu artış Grafik 4’te görülmektedir.



Kaynak: Institute of International Education’den (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 4’te görüldüğü üzere son on yılda Amerikan yükseköğretim kurumlarındaki uluslararası öğrenci sayısı sürekli artış gösterme eğilimindedir. Öyle ki 2005-06 akademik yılında yarım milyonu geçen sayı 2015-16 akade-

mik döneminde iki kat artarak bir milyonu aşmıştır. Günümüzde dünya genelinde dört milyonu aşkın uluslararası öğrencinin var olduğu düşünüldüğünde neredeyse her dört uluslararası öğrenciden birinin ABD’de bulunduğunu ifade etmek mümkündür.

Dünya genelinde en fazla sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ABD’ye hangi ülkelerden uluslararası öğrencilerin geldiğini ele almak bu uluslararası öğrenci kitlesini daha yakından analiz etme adına önem taşımaktadır. Buna binaen Tablo 5’te 2015-16 akademik yılında ABD’deki yükseköğretim kurumlarına en çok uluslararası öğrenci gönderen ilk on ülke, onların ABD’de bulunan toplam öğrenci sayısı ve bu sayının ABD’deki toplam uluslararası öğrenci sayısı içerisindeki oranına yer verilmiştir.

TABLO 5. ABD’YE EN FAZLA ULUSLARARASI ÖĞRENCİ GÖNDEREN İLK ON ÜLKE (2015-2016)			
Sıra	Ülke	ABD’deki Öğrenci Sayısı	ABD’deki Toplam Uluslararası Öğrenci Sayısı İçindeki Oranı (Yüzde)
1	Çin	328.547	31,5
2	Hindistan	165.918	15,9
3	Suudi Arabistan	61.287	5,9
4	Güney Kore	61.007	5,8
5	Kanada	26.973	2,6
6	Vietnam	21.403	2,1
7	Tayvan	21.127	2
8	Brezilya	19.370	1,9
9	Japonya	19.060	1,8
10	Meksika	16.733	1,6

Kaynak: Institute of International Education’den (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 5’e göre ABD’deki üniversitelere en çok uluslararası öğrenci gönderen ilk on ülkenin arasında Asya ülkelerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. İlk üç sırayı Çin, Hindistan ve Suudi Arabistan’ın aldığı sıralamaya Asya Kıtası dışından Kanada, Brezilya ve Meksika’nın girdiği gözlenmektedir. Tablo 5 ile ilgili altı çizilmesi gereken bir diğer nokta ise ABD’ye en çok öğrenci gönderen ilk on ülkenin öğrencilerinin ABD’deki toplam uluslararası öğrenci sayısı içerisindeki oranıdır. Öyle ki ABD’deki her üç uluslararası öğrenciden birinin Çin uyruklu ve her on uluslararası öğrenciden birinin ise Hindistan uyruklu olduğu söylenebilir. Öte yandan dünyanın çeşitli bölgelerinden uluslararası öğ-

rencilere ev sahipliği yapan ABD’de Tablo 5’te belirtilen ülkelerin uluslararası öğrenci sayıları toplamının ABD’deki toplam uluslararası öğrenci sayısı içerisindeki oranı ise yüzde 70’i aşmaktadır.

ABD’de sayıları bir milyonu aşan uluslararası öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar çeşitlilik göstermektedir. 2015-16 akademik yılında Amerikan üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre oranları Tablo 6’da yer almaktadır.

TABLO 6. ABD’DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ ALANLAR (2015-2016)			
Sıra	Alan	Uluslararası Öğrenci Sayısı	Toplam Uluslararası Öğrenci Sayısı İçerisindeki Yaklaşık Oranı (Yüzde)
1	İşletme/Kamu Yönetimi	200.312	19,2
2	Mühendislik	216.932	20,8
3	Matematik/Bilgisayar	141.651	13,5
4	Sosyal Bilimler	81.304	7,8
5	Doğa Bilimleri	75.385	7,2
6	Beşeri Bilimler	17.664	1,7
7	Güzel Sanatlar/Uygulamalı Bilimler	59.736	5,8
8	Sağlık Bilimleri	33.947	3,3
9	Eğitim Bilimleri	19.483	1,87
10	Ziraat	12.318	1,2
11	Diğer	185.107	17,5

Kaynak: Institute of International Education’dan (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 6’ya göre yükseköğrenim görmek üzere ABD’de bulunan uluslararası öğrencilerin yarısından fazlası Amerikan yükseköğretim kurumlarının İşletme/Kamu Yönetimi, Mühendislik veya Matematik/Bilgisayar ile ilişkili bölümlerinde öğrenimlerini sürdürmektedir. Uluslararası öğrencilerin diğer yarısının ise Doğa Bilimleri, Beşeri Bilimler, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Sağlık Bilimleri, Eğitim Bilimleri ve Ziraat gibi alanlara yöneldikleri görülmektedir.

ULUSLARARASI ŞUBE KAMPÜSLER

Yükseköğretimin uluslararasılaşma sürecinde sadece öğrenciler değil aynı zamanda kampüsler de hareket halinde olabilmektedir. “Uluslararası şube kampüs” olarak nitelendirilen bu kampüsler “bir yükseköğretim kurumunun sınır ötesi işletmesi” (Becker, 2009, s. 2) şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak bir kampüsün “uluslararası

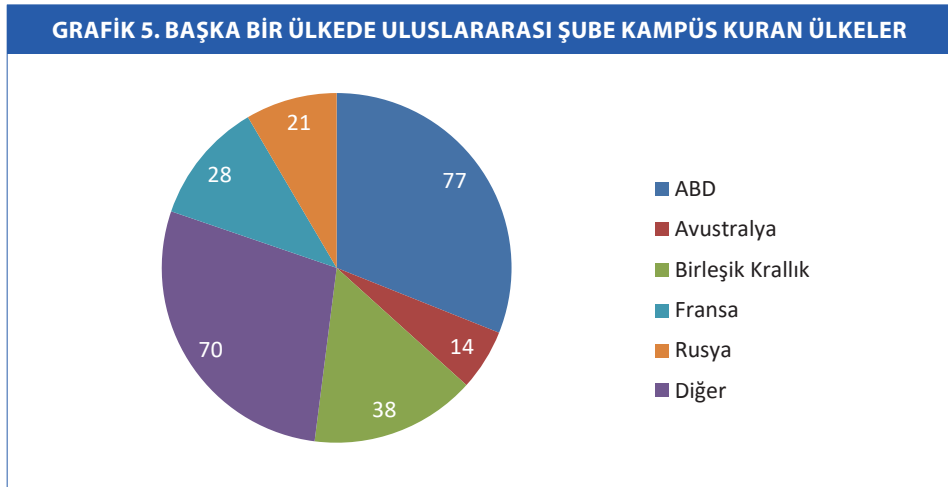
bir şube” olabilmesi için temel iki kriteri karşılayabilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu kriterler şu şekildedir:

- Kampüs, ait olduğu kaynak üniversite tarafından ya da o kaynak üniversitenin kampüsüne ev sahipliği yapan ülkede iş birliği yaptığı bir üniversite tarafından yönetilmelidir.
- Öğrenimin başarı ile tamamlanmasının ardından öğrencilere kaynak üniversitenin diploması verilmelidir (Becker, 2009, s. 2).

Günümüzde yukarıdaki kriterleri karşılayan ve uluslararası şube kampüs olarak nitelendirilebilecek toplam 248 merkez bulunmaktadır (C-BERT, 2017).

Başka Bir Ülkede Uluslararası Şube Kampüs Kuran Ülkeler

Dünya genelinde toplam 33 ülke tarafından (kaynak ülkeler) 76 ülkede (ev sahibi ülke) uluslararası şube kampüs kurulmuştur. En fazla uluslararası şube kampüs açan beş ülke Grafik 5’te gösterilmiştir.

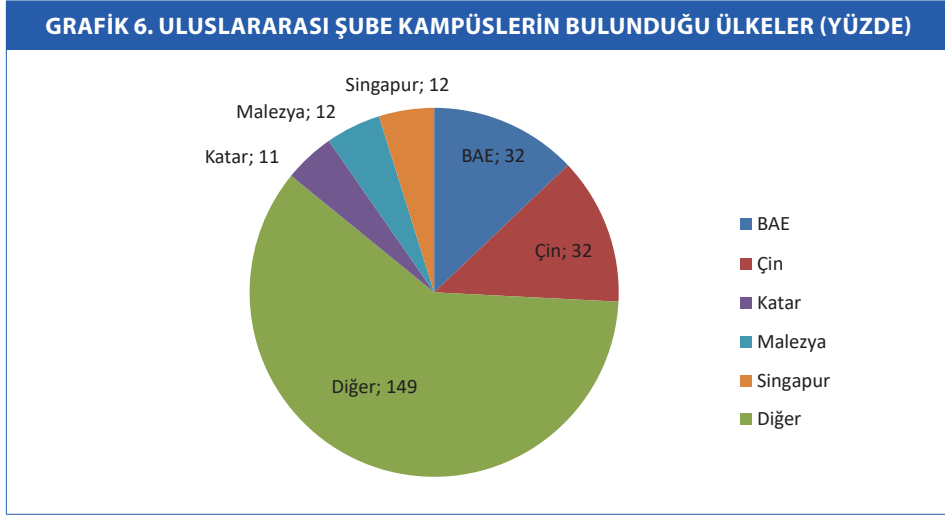


Kaynak: C-BERT’den (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 5’e göre ABD üniversitelerinin dünyanın farklı ülkelerinde 77 uluslararası şube kampüs kurduğu, bir başka ifadeyle dünyadaki her dört uluslararası şube kampüsten birine Amerikan üniversitelerinin kaynak olduğu görülmektedir. ABD’yi Birleşik Krallık (38), Fransa (28), Rusya (21) ve Avustralya (14) izlemektedir.

Uluslararası Şube Kampüslerin Bulunduğu Ülkeler

Dünya genelinde toplam 76 ülkede uluslararası şube kampüs bulunmaktadır. Bu ülkelerden en fazla sayıda uluslararası şube kampüsün yer aldığı beş ülke Grafik 6’da gösterilmiştir.



Kaynak: C-BERT'den (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 6'ya göre uluslararası şube kampüslere ev sahipliği yapan ülkeler listesinde 32'şer uluslararası şube kampüsün bulunduğu Çin ve BAE birinci sırada yer alırken onları Malezya (12), Singapur (12) ve Katar (11) takip etmektedir.

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI

Yükseköğretim uluslararası öğrenciler ve şube kampüslerin sınır ötesi yer değişiklikleriyle hem bireysel hem de kurumsal bir hareketlilik halindedir. Bu küresel hareketlilik uluslararası öğrenci ve kampüslerin sayılarının artmasıyla her geçen gün daha da hızlanmaktadır. Türkiye'nin yükseköğretim sistemi de bu küresel hareketliliğe entegre olmaktadır. Bu kapsamda YÖK 30 Haziran 2017'de "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi"ni yayımlamıştır. YÖK bu belgeyle 2018-2022 arasında hem Türkiye'nin uluslararası öğrenci ve akademisyenler için bir cazibe merkezi olabilmesini hem de yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma kapasitelerinin artırılmasını hedeflemektedir. Bu hedefler doğrultusunda yabancı dilde öğretim imkanlarının geliştirilmesi, uluslararası hareketlilik programlarına katılan öğrenci ve akademisyen sayısının fazlalaştırılması ve uluslararası öğrencilere sağlanan desteklerin çoğaltılması gibi uluslararasılaşmayı hızlandıracı adımların atılması öngörülmektedir (YÖK, 2017b).

TÜRKİYE'NİN YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN GENEL GÖRÜNÜMÜ

Seksen milyona yaklaşan nüfusunun ortanca yaşının 31 olması (TÜİK, 2015) Türkiye'nin son derece genç bir nüfusa sahip olduğunun göstergelerinden biridir. Böyle bir dinamik nüfusa sahip ülkenin yükseköğretim sistemi de büyük ve sürekli değişim halindedir. Tablo 7'de Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin son birkaç yılına genel bir bakış sunulmaktadır.

TABLO 7. TÜRKİYE’NİN YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN GENEL GÖRÜNÜMÜ (2013-2017)

Akademik Yıl	Öğretim Elemanı Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı
2013-14	142.437	5.472.521	733.237
2014-15	148.903	6.062.886	801.498
2015-16	156.168	6.689.185	802.822
2016-17	152.763	7.198.987	*

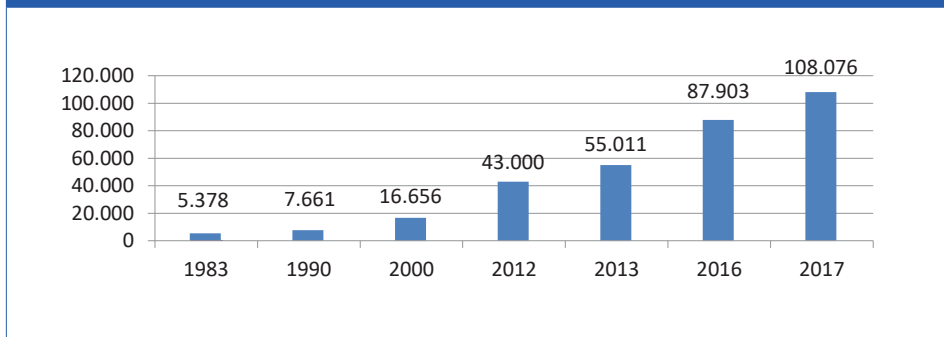
Kaynak: YÖK’ten (2017a) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

* Veri mevcut değil

Tablo 7’ye göre son dört akademik yılda Türkiye’nin yükseköğretim sistemi sürekli bir büyüme içerisinde. Öyle ki 2013-14 akademik yılında 142 bin 437 olan öğretim elemanı sayısı 2016-17 döneminde 152 bin 763’e ulaşmıştır. Bununla birlikte öğrenci sayısı da yıllık ortalama yüzde 10 artışla 5 milyon 472 bin 521’den 7 milyon 198 bin 987’ye gelmiştir. Bu artışın mezun sayısına da yansıdığı görülmekte ve 2013-14 akademik yılında 733 bin 237 olan mezun sayısının 802 bin 822’ye ulaştığı gözlenmektedir.

TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER

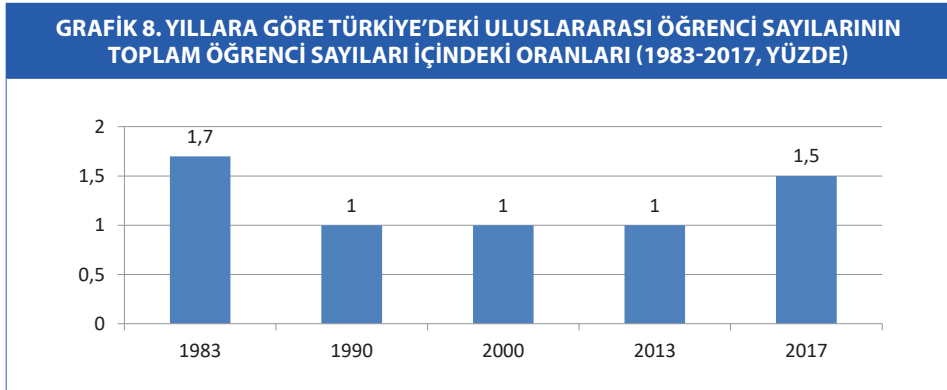
Öğrenci ve öğretim elemanı sayısı birlikte düşünüldüğünde Türkiye’nin yüksek öğretim sisteminin yaklaşık yedi milyon kişiden oluştuğu ifade edilebilir. Bu büyüklükle Türkiye yükseköğretim sistemi dünyadaki yüzden fazla ülkenin nüfusunu geride bırakmaktadır (Worldometers, 2016). Bu büyüklükteki bir yükseköğretim sistemi dünyadaki uluslararasılaşma rüzgarına kayıtsız kal(a)mamaktadır. Bunun etkilerinden biri de ülkenin giderek artan sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmasıdır. Grafik 7’de yıllara göre Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısındaki değişim gösterilmektedir.

GRAFİK 7. YILLARA GÖRE TÜRKİYE’DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ SAYISI (1987-2017)

Kaynak: YÖK (2017a) ve Çetinsaya’dan (2014) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 7'ye göre yükseköğrenim görmek üzere Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin sayısında kayda değer bir artış bulunmaktadır. Nitekim 1983'te 5 bin 378 olan bu sayı 2000'lere kadar yüzde 200 artış göstererek 16 bin 656'ya ulaşmıştır. Ancak 2000'lerin başından itibaren bu artışın daha da yüksek olduğu ve 2017'de 108 bin 76 uluslararası öğrencinin Türkiye'de bulunduğu görülmektedir. Bu artışın sağlanmasında Erasmus+, Mevlana Değişim Programı, Proje Tabanlı Uluslararası Değişim Programı ve Uluslararası Öğrencilere Yönelik İş Garantili Burs Programı gibi projelerin uygulanmasının katkısı yadsınamaz. Ayrıca yükseköğretim kurumlarımızdaki Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri ve kalite güvencesi uygulamalarının yaygınlaştırılması, kalite kültür bilincinin artırılması, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ve Diploma Eki uygulamalarının içselleştirilmesi ve önceki öğrenmelerin tanınması gibi konularda EHEA çerçevesinde iyi uygulama örnekleri ve öneriler sağlayan TURQUAS Projesi de bu artışa katkı sağlayacaktır (YÖK, 2017b).

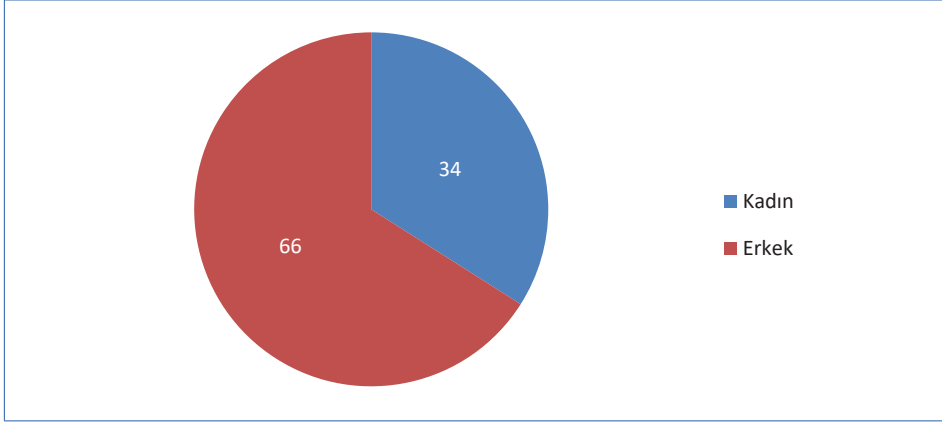
Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin yükseköğretim sistemi içerisindeki varlığını daha iyi anlamlandırabilmek için niceliksel bir değerlendirme yapmakta fayda görülmektedir. Grafik 8'de bu oranın yıllara göre değişimi gösterilmektedir.



Kaynak: YÖK (2017a) ve Çetinsaya (2014)'den elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 8'e göre 1983'ten günümüze kadar otuz dört yıllık sürede Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin Türkiye yükseköğretim sistemi içerisindeki oranında dikkate değer bir değişim görülmemektedir. Öyle ki 1983'te yüzde 1,7 olan oran uzun bir süre yüzde 1 seviyelerinde seyretmiş ve günümüzde 1,5'te kalmıştır. Çetinsaya'ya (2014) göre Türkiye'de sayı artmasına rağmen Türk yükseköğretim sistemi içerisindeki uluslararası öğrenci oranının yükselmemesinin nedeni ulusal öğrenci sayısındaki önemli artış nedeniyle sistemin büyümesidir.

Sistem içerisindeki oranları düşük kalsa da sayıları gün geçtikçe artış gösteren Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları ise Grafik 9'da sunulmaktadır.

GRAFİK 9. TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERE GÖRE ORANI (YÜZDE)

Kaynak: YÖK'ten (2017a) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 9'a göre Türkiye'deki her üç uluslararası öğrenciden ikisi erkek, biri kadındır. OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye'deki kadın uluslararası öğrenci oranının son derece düşük olduğu görülmektedir. Öyle ki İtalya'da uluslararası öğrencilerin yüzde 59'u, Fransa'da yüzde 52'si, Birleşik Krallık'ta yüzde 51'i ve ABD'de ise yüzde 45'i kadındır.

Günümüzdeki sayısı 200 bini aşan Türkiye'deki uluslararası öğrenciler 207 farklı ülkeden gelerek ülkemizde yükseköğrenim görmektedir. Türkiye'de en çok öğrencisi bulunan ülkeler Tablo 8'de yer almaktadır.

TABLO 8. TÜRKİYE'DE EN ÇOK ÖĞRENCİSİ BULUNAN ÜLKELER

Ülke	Öğrenci Sayısı
Suriye	15.042
Azerbaycan	14.878
Türkmenistan	10.418
İran	6.099
Afganistan	5.251
Irak	5.012
Yunanistan	2.285
Kırgızistan	2.032
Kazakistan	2.015
Libya	1.943
Somali	1.735
Pakistan	1.606
Çin	1.496
Filistin	1.472
Kosova	1.362
Nijerya	1.287
Rusya	1.280
KKTC	1.084

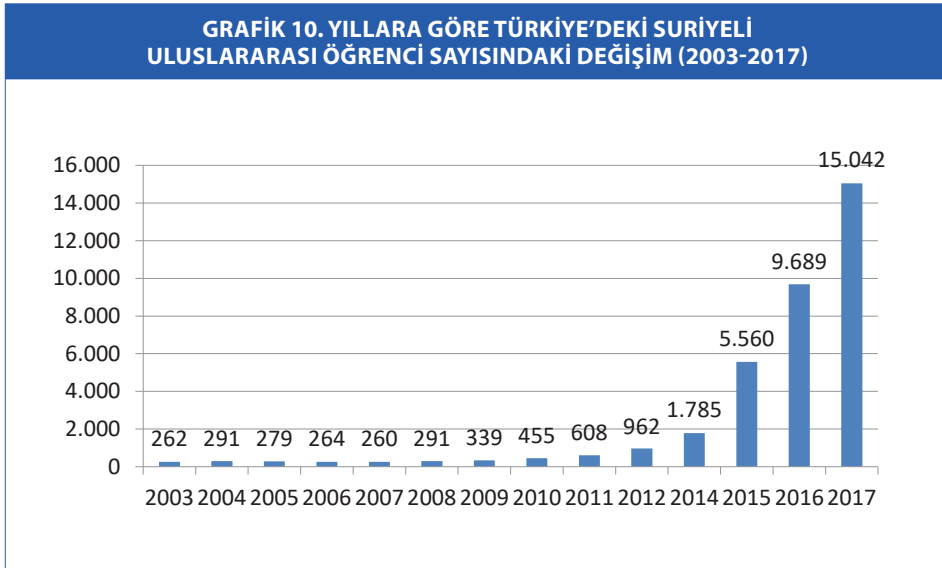
Kaynak: YÖK'ten (2017a) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 8'e göre Türkiye'de binin üzerinde öğrencisi bulunan ülkeler arasında Suriye, Azerbaycan ve Türkmenistan başı çekmektedir. Çetinsaya'ya (2014) göre Türkiye'ye en fazla öğrenci gönderen "Türkiye ile yakın dil, tarih ve kültür birliği olan" (s. 153) ülkelerdir. Çetinsaya Almanya, Bulgaristan ve Yunanistan gibi ülkelere gelen öğrencilerin ise önemli oranda Türkiye kökenli olduklarının altını çizmektedir.

Türkiye'deki Suriye Uyruklu Uluslararası Öğrenciler

Sürmekte olan savaş milyonlarca Suriyeliyi başka bir ülkeye göç etmeye zorlamıştır. Bu kitlesel göç dalgasından en fazla etkilenen ülkelerin başında komşu Türkiye gelmiştir. 3 milyon 412 bin 368 Suriyelinin göç ettiği Türkiye en fazla Suriyeli göçmene ev sahipliği yapan ülke konumundadır (UNHCR, 2018).

Suriyeli misafirlerine iyi bir ev sahipliği yapmak için elinden geleni sergileyen Türkiye üniversite çağındaki Suriyeli misafirlerini de unutmamıştır. Bu bağlamda Türkiye'de yükseköğretime başlamak isteyen ya da Suriye'de yarım kalan yükseköğrenimini Türkiye'de tamamlamak isteyen Suriyeli misafirler için YÖK tarafından çeşitli düzenlemeler yapılmış ve Suriyeli misafirlerin Türkiye'de yüksek öğrenime erişimlerini kolaylaştırmaya yönelik adımlar atılmıştır (Ergin, 2016). Bu bilgi ışığında Türkiye'de bulunan Suriyeli uluslararası öğrencilerin sayısındaki yıllara göre değişim Grafik 10'da sunulmuştur.



Kaynak: YÖK'ten (2017a) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur

Grafik 10'a göre Türkiye'de bulunan Suriye uyruklu uluslararası öğrencilerin sayısında Suriye krizinin başladığı 2011'e kadar kayda değer bir artış görülmemektedir. Öyle ki 2004-07 arasında bu sayıda azalmanın bile olduğu anlaşılmaktadır.

Ancak Suriye’de iç savaşın çıktığı ve Türkiye’ye doğru kitlesel göçün başladığı 2011’den itibaren Türkiye’deki Suriye uyruklu uluslararası öğrenci sayısında önemli oranda bir artış olmuştur. Bu oran 2014’ten bir önceki yıla göre yaklaşık yüzde 100, 2015’te bir önceki yıla göre yüzde 200 ve 2016’da bir önceki yıla göre yüzde 100 artmıştır. 2017’deki sayı ise 15 bin 42’ye ulaşmıştır.

TÜRKİYE VE ULUSLARARASI ŞUBE KAMPÜSLER

Türkiye bireysel uluslararasılaşma örneği olan uluslararası öğrencilerin hareketliliği konusunda az denilebilecek oranda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Öyle ki dünya genelindeki sayısı dört milyonu aşan (UNESCO İstatistikleri, 2017) uluslararası öğrencilerden sadece yüzde 2’si Türkiye’de bulunmaktadır (YÖK, 2017). Kurumsal uluslararasılaşma örneği olan uluslararası şube kampüsler konusunda Türkiye’nin durumu Tablo 9’da sunulmaktadır.

TABLO 9. TÜRKİYE İLE İLİŞKİLİ ULUSLARARASI ŞUBE KAMPÜSLER		
Kampüs İsmi	Ev Sahibi Ülke	Kaynak Ülke
VAKKO ESMOD Fashion Academy	Türkiye	Fransa
BAU International University Washington, D.C.	ABD	Türkiye
BAU International Berlin - University of Applied Sciences	Almanya	Türkiye

Kaynak: C-BERT’ten (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 9’a göre Türkiye bir uluslararası şube kampüse ev sahipliği yapmaktadır. Bu kampüs Fransa’daki bir üniversite tarafından kurulmuştur. Öte yandan Türkiye iki uluslararası şube kampüse kaynaklık etmektedir. Bahçeşehir Üniversitesi’nin ABD ve Almanya’da birer uluslararası şube kampüsü bulunmaktadır. Ancak dünya genelinde 248 uluslararası şube kampüsün bulunduğu dikkate alındığında Türkiye’nin bunlardan sadece 3’üyle –ev sahibi ya da kaynak ülke olarak– ilişkili olduğu görülmektedir (C-BERT, 2017).

YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARINDA İHMAL EDİLEN KESİM: ULUSLARARASI AKADEMİSYENLER

Yükseköğretim kurumları ve yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşma süreçleri akademisyensiz düşünülemez. Yükseköğrenim gören öğrencilerin ve kurumların ulusal sınırları aşarak “uluslararası” hale geldiği günümüzde akademisyenler de aynı sürece tabi olmaktadır.

ULUSLARARASI AKADEMİSYEN KİMDİR?

Geçmiş yüzyıllar öncesine dayanan akademisyenlerin sınır ötesi hareketliliği modern üniversitelerin kurulmasıyla (Rashdall, 1895) daha sistematik bir boyut kazanmış, Fransız İhtilali'nin yaşandığı yıllar gibi olağanüstü dönemlerden olumsuz etkilense de (Gürüz, 2011) İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren ülkeler arasındaki karşılıklı anlayış ve iş birliğini geliştirmek üzere (Teichler, 2012) dönüm noktası yaşamıştır. Günümüzde akademisyenlerin uluslararası hareketlilikleri gerek ülkeler gerekse AB ve Fulbright Komisyonu gibi uluslararası kuruluşların dünya çapında ve büyük bütçe desteğiyle sürdürdükleri bir süreç haline gelmiş bulunmaktadır. Nitekim dört milyondan fazla öğrenci, akademisyen, öğretmen ve araştırmacının uluslararası akademik hareketliliğinin sağlanmasının hedeflendiği Erasmus+ adı altında tek çatı bünyesinde toplanan uluslararası akademik hareketlilik programı kapsamında 2014-2020 arası dönem için 14,7 milyar avro bütçe ayrılması (Avrupa Komisyonu, 2016) bu konuya “uluslar üstü” önem verildiğini göstermektedir.

Uluslararası üniversitenin üzerinde uzlaşılan tek bir tanımının olmaması gibi (Knight, 2015) uluslararası akademisyenin de tek bir tanım ve/veya tari-

fini yapmak güçtür. Uluslararası akademisyenin tanımını uluslararası akademik hareketlilik kavramı bağlamında ele almak uluslararası akademisyeni tanımlamayı ya da tarif etmeyi kolaylaştırıcaktır. Rostan ve Höhle (2014, s. 82) uluslararası akademik hareketliliğin “akademisyenlerin devlet sınırları arası hareketliliği” olarak tanımlandığını hatırlatmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak uluslararası akademisyeni de “uluslararası akademik hareketlilikte bulunan kişi” ya da “devlet sınırları arasında akademik hareketlilikte bulunan kişi” şeklinde nitelendirmek mümkündür.

Rostan ve Höhle (2014) uluslararası akademik hareketliliğin yukarıdaki tanımını kabul etmekte ancak bu tanıma temkinli yaklaşmayı da ihmal etmemektedir. Öyle ki bu tanımı daha yakından ele alan söz konusu araştırmacılar tanımla ilgili şunları savunmaktadır:

- İnsanın fiziksel hareketliliğine odaklandığı, fiziksel ve sanal uluslararası hareketlilik arasındaki ilişkiyi bir kenara bıraktığı
- Devletlerin varlığını ve sınırlardan insanların giriş-çıkışlarının bu devletler tarafından kontrol edilebileceğini göz önünde bulundurduğu
- Bu hareketliliklerin ve gerekçelerinin süre ve şekilleri konusunu açıkta bıraktığı (s. 83)

Uluslararası akademik hareketlilik ve uluslararası akademisyenin tanım ve tarifi üzerine kaygılarını paylaşan araştırmacılar sadece Rostan ve Höhle değildir. Teichler (2011) de benzer kaygılarını paylaşmakta ve konuyu daha farklı bir açıdan ele alarak sadece uluslararası olmanın değil akademisyenlik mesleğinin bile üzerinde uzlaşılabilir tek bir tanım ve tarifinin olmadığını altını çizmektedir. Bu çalışmada “uluslararası akademisyenler” ifadesi bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmakta ve yükseköğretim kurumlarında herhangi bir akademik kadroda bulunan tüm uluslararası akademik personeli işaret etmektedir.

Son olarak kavramsal açıdan son derece tartışmalı olan uluslararası akademisyenliği incelerken dikkat edilmesi gereken konulara değinmekte fayda vardır. Uluslararası akademik hareketliliği incelemede nitel araştırmacının önemine değinen Rostan ve Höhle (2014) uzun süreli akademik hareketliliği söz konusu yöntemle ele alan Hoffman’a (2009) atıfta bulunarak uluslararası akademisyenliği araştırırken dört konunun dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır:

- Uluslararası akademik hareketlilik basit bir ifadeyle ulusal sınırların aşılmasını içermektedir. Ancak bu sınırların ne zaman ve ne sıklıkta aşıldığı

önemlidir. Örneğin akademisyen olarak başka bir ülkeye gidip iş arayan kişi ile öğrenci olarak başka bir ülkeye gidip sonra o ülkede akademisyen olarak kalmaya çalışan kişinin durumu farklıdır.

- Uluslararası akademik hareketlilikte başka bir ülkede geçirilen süre ve bunun şekli dikkate alınmalıdır. Nitekim uluslararası temas bir e-mail ile de olabilir, birkaç kuşaklık süre kadar da...
- Uluslararası hareketliliğin geçiciliği öznedir. Örneğin başka bir ülkedeki bir üniversitede doktora sonrası araştırma sürecinde olan bir araştırmacı açısından içinde bulunduğu süreç o üniversitede kalıcı olması adına ilk adım şeklinde görülebilir. Ancak üniversite o araştırmacının varlığının geçici olduğunu değerlendirebilir.
- Uluslararası akademik hareketlilikle ilgili açıklama yapılırken ulusal, kurumsal ve kişisel bağlam dikkate alınmalıdır. Çünkü coğrafi bölge, yüksek öğrenim sistemi, kültür vb. gibi etkenlerin uluslararası akademik hareketlilik üzerinde etkilerinin olması muhtemeldir (s. 81).

DÜNYADA ULUSLARARASI AKADEMİSYENLER

Yukarıda da ifade edildiği üzere akademisyenlerin uluslararası hareketliliği geçmişi yüzyıllar öncesine dayanan bir sınır ötesi dolaşım sürecidir. Ancak tarihi bu kadar eski olan bu süreç ve onun aktörleri olan uluslararası akademisyenlerle ilgili akademik araştırmalar son derece azdır (Schomburg v.d., 2007). Öyle ki uluslararası akademisyenlerin buldukları ülkelerdeki net sayılarına ulaşmak bile güç olabilmektedir (De Wit, 2016; Knight, 2016). Aralarında EUROSTAT, OECD ve UNESCO gibi yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla ilgili düzenli aralıklarla istatistiksel veriler paylaşan küresel kurum ve kuruluşlar bile uluslararası akademisyenlerle ilgili yeterli ve düzenli veriler paylaşmamaktadır.

Bu durumun ülkeler arasında uluslararası akademisyenliğin tanımına dair farklılıklar olmasından dolayı doğduğu düşünülmektedir. Nitekim doktora öğrencilerinin akademisyen olarak kabul edilip edilmemesi, yarı zamanlı akademisyenlerin uluslararası akademik hareketlilik araştırmalarına dahil olup olmaması ve ön lisans programlarının akademik program kapsamında değerlendirilip değerlendirilmemesi gibi konularda ülkeler arasında farklı uygulamaların bulunduğu bilinmektedir (Teichler, 2011; 2015). Bu durumda ulaşılabilen sınırlı istatistiksel veriler ışığında sırasıyla Avrupa ve ABD'deki uluslararası akademisyenlerin genel durumuna değinilecektir.

Avrupa'da Uluslararası Akademisyenler

Avrupa'da yükseköğretimin uluslararasılaşmasına ilişkin çok sayıda akademik araştırma yapılmaktadır. Nitekim EUROSTAT, OECD, UNESCO ve Dünya Bankası gibi pek çok küresel kurum ve kuruluş bu konuda düzenli aralıklarla araştırma sonuçlarını yayımlamaktadır. Ancak bunlar çoğunlukla uluslararası öğrenciler üzerine yoğunlaşmaktadır. Söz konusu araştırmalarda halen Avrupa ülkelerindeki uluslararası akademisyenlerin net sayısını bildireni bulunamamaktadır (Teichler, 2011; 2015). Bu durumda uluslararası akademisyenleri konu edinen kimi araştırmalar muhtemel akademisyenler olarak doktora adaylarıyla ilgili veriler paylaşmaktadır (Teichler, 2011). Bu rapor kapsamında da ulaşılabilen veriler olduğu için bazı Avrupa ülkelerindeki uluslararası doktor adaylarının 2014'te o ülkelerdeki toplam doktor adayları içindeki oranlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

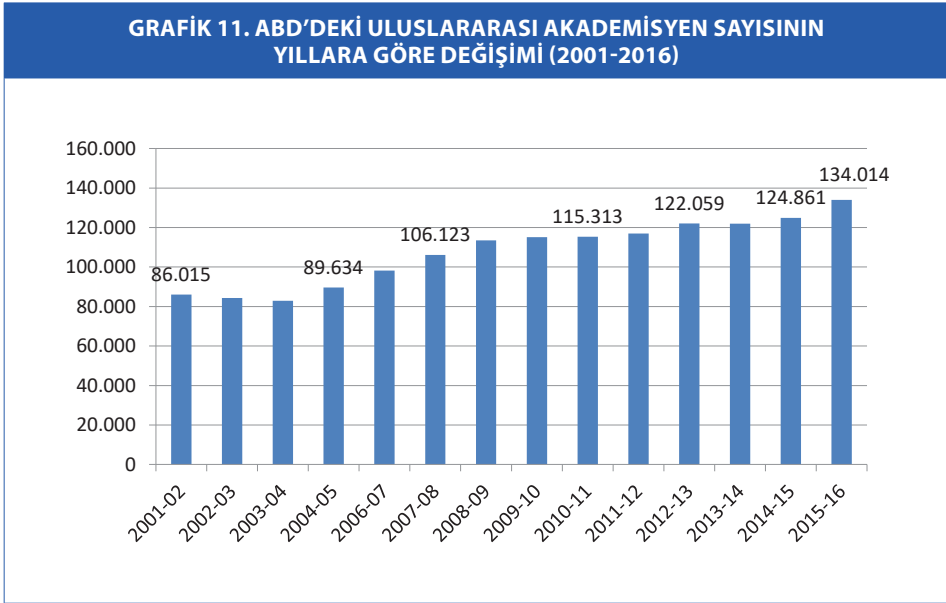
TABLO 10. BAZI AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ ULUSLARARASI DOKTOR ADAYLARININ ÜLKELERİNDEKİ TOPLAM DOKTOR ADAYLARI İÇERİSİNDEKİ ORANLARI (YÜZDE)			
Ülke	Toplam Doktor Adayları İçindeki Oran	Ülke	Toplam Doktor Adayları İçindeki Oran
Almanya	7	Fransa	40
Avusturya	25	Hollanda	37
Belçika	37	İrlanda	23
Birleşik Krallık	42	İtalya	13
Çekya	14	Lüksemburg	85
Danimarka	30	Norveç	20
Finlandiya	19	Slovenya	8

Kaynak: OECD'den (2016) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 10'a göre Avrupa'daki uluslararası doktor adaylarının toplam içerişindeki oranları ülkelere göre çeşitlilik göstermektedir. Öyle ki yüzde 85 ile en yüksek orana sahip olan Lüksemburg'da her on doktor adayının neredeyse dokuzusu uluslararasıdır. Lüksemburg'u takip eden Birleşik Krallık ve Fransa'da da neredeyse her iki doktor adayından biri uluslararasıdır. Slovenya ve Almanya'da aynı oran yüzde 10'un altında kalırken diğer Avrupa ülkelerinde yüzde 10 ila 40 arasında değişmektedir.

ABD'de Uluslararası Akademisyenler

Yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda ABD'nin önemi kayda değerdir. Nitekim ABD uzun yıllardır en fazla sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ve başka bir ülkede en fazla sayıda uluslararası şube kampüs açan ülke olma unvanını korumaktadır (C-BERT, 2016; UNESCO, 2016). ABD aynı zamanda



Kaynak: Institute of International Education'dan (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

binlerce uluslararası akademisyene de ev sahipliği yapmaktadır. Institute of International Education tarafından düzenli aralıklarla haklarında istatistiksel veriler yayımlanan ABD'deki uluslararası akademisyenlerin son on beş yıldaki sayıları Grafik 11'de yer almaktadır.

Grafik 11'e göre son on beş senede ABD'deki uluslararası akademisyenlerin sayısı yüzde 50'den fazla artmıştır. Nitekim 2001-02 akademik yılında 86 bin 105 olan sayı 2015-16 döneminde 134 bin 14'e yükselmiştir. 2000'lerin ilk on beş yılını kapsayan bu dönemin başında 2001-04 arasında sayıya küçük bir azalma olsa da 2004-05 döneminden itibaren ABD'deki uluslararası akademisyen sayısının sürekli arttığını ifade etmek mümkündür. Daha önce de belirtildiği gibi uluslararası akademisyenin tanımı ve bu tanıma kimlerin dahil olduğu konusunda ülkeler ve araştırmalar arasında farklılıklar söz konusudur. Institute of International Education tarafından yapılan çalışmada ise "uluslararası bilim insanı" (*international scholar*) ifadesine yer verilmektedir.

Son on beş yıl içerisinde sayıları hızla artan ABD'deki uluslararası akademisyenler dünyanın farklı bölgelerinden bu ülkeye göç etmektedir. Tablo 11'de ABD'de iki binden fazla akademisyeni bulunan on üç ülkeye yer verilmiştir.

Tablo 11'e göre 2 binin üzerinde vatandaşı ABD'de uluslararası akademisyen olan toplam on üç ülke bulunmaktadır. Bunlar da ABD'de 134 bin 14 olan toplam uluslararası akademisyenin yaklaşık yüzde 76'sını oluşturmaktadır. En fazla uluslararası akademisyen gönderen ülkenin Çin olduğunu gösteren tabloya göre

TABLO 11. ABD'DEKİ ULUSLARARASI AKADEMİSYENLERİN VATANDAŞI OLDUĞU ÜLKELER

Sıra	Ülke	Sayı	Toplam İçerisindeki Oranı (Yüzde)
1	Çin	44.490	33,2
2	Hindistan	12.379	9,2
3	Güney Kore	7.395	5,5
4	Almanya	5.345	4
5	Kanada	4.976	3,7
6	Fransa	4.545	3,4
7	Japonya	4.478	3,3
8	Brezilya	4.345	3,2
9	İtalya	4.036	3
10	İspanya	3.112	2,3
11	Birleşik Krallık	2.687	2
12	Türkiye	2.303	1,7
13	Tayvan	2.024	1,5

* Kaynak: Institute of International Education'dan (2017) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

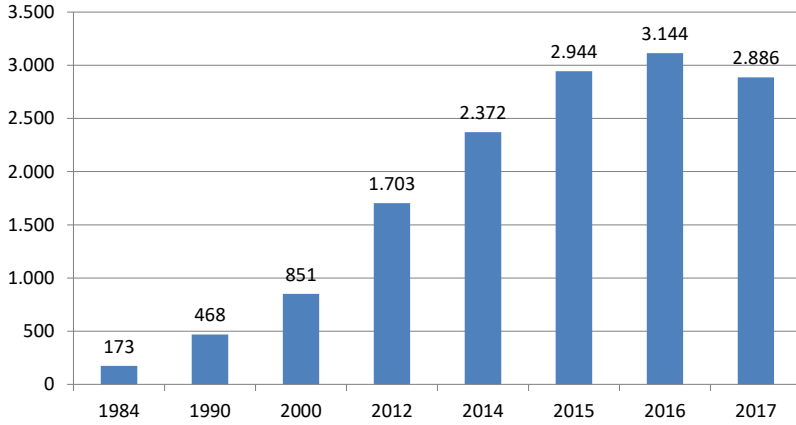
ABD'deki her üç uluslararası akademisyenden neredeyse biri Çin asıllıdır. Bu ülkeyi Hindistan ve Güney Kore izlemektedir. Türkiye ise 2 bin 303 kişiyle ABD'de en çok uluslararası akademisyeni olan on ikinci ülkedir.

TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI AKADEMİSYENLER

Uluslararası akademisyen hareketliliğinden Türkiye de etkilenmekte, hem yurt dışına akademisyen göndermekte hem de uluslararası akademisyenlere ev sahipliği yapmaktadır. Nitekim günümüzde Türkiye vatandaşı olan 2 bin 303 uluslararası akademisyen ABD'de bulunmaktadır (Institute of International Education, 2017). Türkiye'nin ev sahipliği yaptığı uluslararası akademisyenlerin sayısı ise 3 bin 144'ü bulmuştur (YÖK, 2017a).

Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin sayısının 3 bin 144'e ulaşması otuz yılı aşkın bir süre içerisinde gerçekleşmiştir. Yıllara göre bu sayının değişimi Grafik 12'de gösterilmiştir.

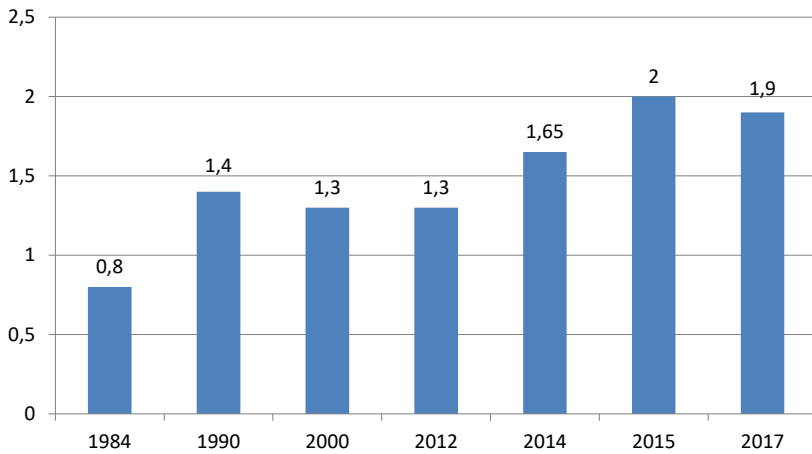
Grafik 12'ye göre Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin sayısı 1984'ten 2016'ya kadar geçen süre içerisinde sürekli bir artış göstermiş, 1984'te 173 olan sayı 2000'de 851'e yükselmiş ve artmaya devam etmiştir. Nitekim 2012'de 1.703 olan sayı 2016'da 3 bin 144'e ulaşmıştır. 2017'de ise bu sayıda bir düşme görülmüş ve 2 bin 886'ya gerilemiştir. Grafik 12'de verilen sayıların Türkiye'nin yükseköğ-

GRAFİK 12. TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI AKADEMİSYEN SAYISININ YILLARA GÖRE DEĞİŞİMİ (1984-2017)

Kaynak: YÖK (2017a) ve Çetinsayađan (2014) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

retim sistemi içerisindeki yerini anlamlandırmak adına yıllara göre uluslararası akademisyen sayısının Türkiye'deki toplam akademisyen sayısı içerisindeki oranı Grafik 13'te verilmiştir.

Grafik 13'e göre Türkiye'deki uluslararası akademisyen sayısının toplam akademisyen sayısı içerisindeki oranı son otuz yıllık süre içerisinde 0,8-2,0 arasında seyretmiştir. 1984'ten 1990'a kadar bu oran yüzde 100'e yakın bir artış göstererek

GRAFİK 13. TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI AKADEMİSYEN ORANININ YILLARA GÖRE DEĞİŞİMİ (1984-2017, YÜZDE)

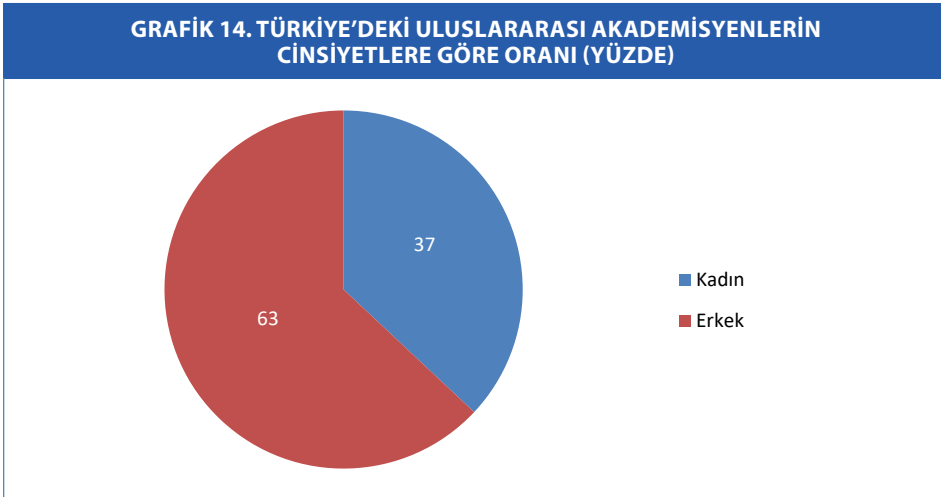
Kaynak: YÖK (2017a) ve Çetinsayađan (2014) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

yüzde 1,3'e yükselse de 2017'ye kadar geçen sürede yüzde 2'yi aşamamıştır. Uluslararası öğretim üyelerinin yüzde 2 oranını aşmama sebebi ise yasalar gereğidir. Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin ek 14. maddesinde bu husus şöyle düzenlenmiştir:

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 34 üncü ve 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanununun 16 ncı maddesine göre ve yükseköğretim kurumlarında sözleşme ile istihdam edilecek yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısı dolu öğretim elemanı kadrosu sayısının yüzde 2'sini geçemez.

Ancak Çetinsaya'ya (2014) göre Türkiye'deki uluslararası akademisyen sayısının toplam akademisyen sayısı içerisindeki oranı gelişmiş ülkelere kıyasla oldukça düşüktür ve hedeflere ulaşmak için bu oranın yükselmesi konusunun tartışmaya açılması faydalıdır.

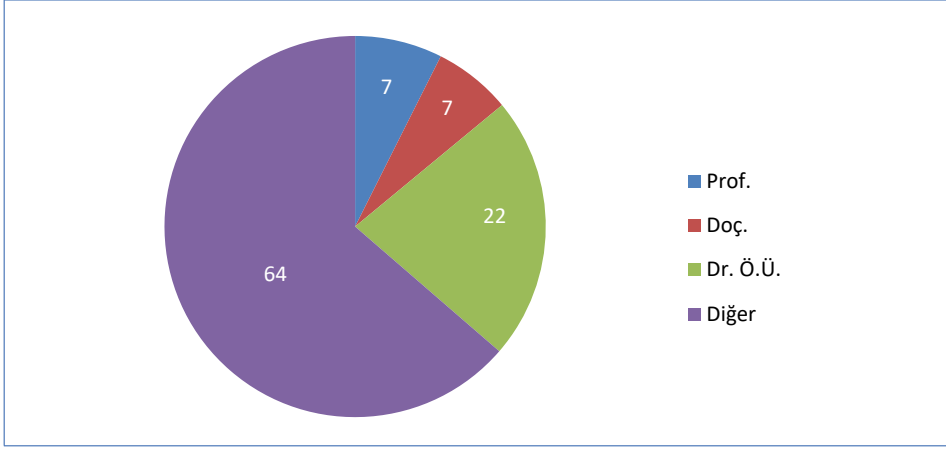
Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerle ilgili mevcut demografik verilerden biri bu akademisyenlerin cinsiyetlere göre dağılımıdır. Bu dağılım Grafik 14'te gösterilmiştir.



Kaynak: YÖK'ten (2017a) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 14'e göre Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin cinsiyetlere göre eşit olmayan bir dağılımı bulunmaktadır. Buna göre Türkiye'deki her üç uluslararası akademisyenden ikisi erkek, biri kadındır. Dünyanın farklı bölgelerindeki uluslararası akademisyenlerle ilgili yeterli ve güvenilir demografik veriye ulaşılmadığı için Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin cinsiyetlere göre dağılımını başka ülkelerle karşılaştırmak henüz mümkün olamamaktadır.

Türkiye'deki uluslararası akademisyenler mesleki olarak mercek altına alındığında da akademik kadrolar arasında eşit olmayan bir dağılımın bulunduğu görülmektedir. Bu dağılım Grafik 15'te gösterilmiştir.

GRAFİK 15. TÜRKİYE'DEKİ ULUSLARARASI AKADEMİSYENLERİN AKADEMİK KADROLARA GÖRE DAĞILIMI (YÜZDE)

Kaynak: YÖK'ten (2017a) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

Grafik 15'te görüldüğü üzere Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin yüzde 64'ü öğretim üyesi dışındaki kadrolarda istihdam edilmektedir. Bu kadrolar araştırma görevlileri ve öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Öğretim üyesi dışındaki kadrolarda görevli uluslararası akademisyenlerin çoğunluğu yabancı dil öğretim görevlileridir. Bir başka açıdan bakıldığında Türkiye'deki her üç uluslararası akademisyenden sadece biri öğretim üyesidir. Öğretim üyesi kadrosu profesör, doçent ve doktorlardan oluşmaktadır. Uluslararası öğretim üyelerinin de yüzde 22'si doktor yüzde 7'si doçent ve geri kalan yüzde 7'si de profesör unvanına sahiptir.

Türkiye'deki uluslararası akademisyenler 106 farklı ülkeden gelmişlerdir (YÖK, 2017a). Tablo 12'de ilk on ülkeye yer verilmiştir.

Tablo 12'ye göre en çok akademisyeni bulunan ilk on ülke Türkiye'deki toplam uluslararası akademisyen sayısının yüzde 60'ına karşılık gelmektedir. Bu ilk on ülke arasında farklı kıtalardan ülkeler yer almaktadır. Tabloda ABD başı çekerken Birleşik Krallık, Almanya ve Yunanistan gibi Avrupa ülkelerinin, Azerbaycan ve KKTC gibi Türkiye'nin yakın ilişkileri olan ülkelerin ve Suriye ve İran gibi komşu ülkelerin yer aldığı görülmektedir.

Bu raporun birinci yazarı 2015'te Türkiye'deki uluslararası öğretim üyelerinin gözünden Türkiye

TABLO 12. TÜRKİYE'DE EN FAZLA SAYIDA AKADEMİSYENİ BULUNAN İLK ON ÜLKE

Ülke	Sayı
ABD	364
Suriye	334
Azerbaycan	257
Birleşik Krallık	209
İran	201
KKTC	101
Almanya	92
Yunanistan	77
Mısır	75
Kanada	74

Kaynak: YÖK'ten (2017a) elde edilen verilerle tarafımızca oluşturulmuştur.

yükseköğretiminde uluslararasılaşma konulu bir saha çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın sonuçları henüz yayımlanmasa da elde edilen veriler doğrultusunda çıkarılan ilk belirgin sonuçları burada paylaşmak konuyla ilişkisi bakımından anlamlı olacaktır. Çalışma kapsamında Türkiye'nin farklı bölgelerindeki vakıf ve devlet üniversitelerinde görev alan 20 uluslararası öğretim üyesi ve farklı üniversitelerin uluslararası ilişkiler ofislerinde çalışan 3 idari personel (toplamda 23 kişi) ile derinlemesine birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 16 erkek ve 7 kadının dahil olduğu grubun yaş aralığı 32-53 arasında değişmekte olup mesleki deneyimleri 2 yıldan 18 yıla kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışma kapsamında katılımcılara akademik/idari personel olma gerekçeleri, çalıştıkları üniversiteyi tercih etme nedenleri, çalışmalarını kolaylaştıran ve zorlaştıran etkenler ve Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin sayısının artırılması için önerilerinin neler olduğu sorulmuştur.

Söz konusu çalışmaya katılan Türkiye'deki uluslararası öğretim üyeleri eşlerinin yönlendirmesi, çalışma alanları ve araştırma olanaklarının uygunluğu, üniversitelerin İngilizce dilinde ders verme seçeneği sunması ve/veya üniversitelerin uluslararası bilinirliğinin yüksekliği gibi sebeplerden ötürü Türkiye'deki üniversitelerde çalışmaya karar verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin niteliğinin yüksek oluşu, araştırma yapabilme imkanları, araştırma konusuna uygun verilere ulaşabilme olanakları ve araştırma yapabilmek için ihtiyaç duyulan iletişim ağını kurabilmekten duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Bununla birlikte uluslararası akademisyenler akademik, idari, bürokratik ve sosyal uyum ile ilgili süreçlerde birtakım zorluklar yaşadıklarını da ifade etmişlerdir.

Türkiye'deki Suriye Uyraklı Uluslararası Akademisyenler

En fazla sayıda Suriyeli sığınmacıyı misafir eden ülke olan Türkiye Suriyeli misafirlere yükseköğrenime erişim hakkı vermenin yanı sıra (Ergin, 2016) mesleği akademisyenlik olan Suriyeli misafirlere de ulaşmaya çalışmaktadır. Bunun için Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi'ni (YABSİS) 11 Nisan 2016'da kuran YÖK çevrim içi olarak Türkiye'deki üniversitelerde görev almak isteyen uluslararası akademisyenlerin öz geçmişlerini kabul etmekte ve iletişim bilgilerini edinmektedir. Nitekim veri girişinde bulunan 11 bin 981 uluslararası akademisyen ya da akademisyen adayının 3 bin 222'sini Suriye uyraklı akademisyen ya da akademisyen adayları oluşturmuş ve bunların 334'ü halihazırda istihdam edilmiştir (YÖK, 2017b).

SONUÇ

Bu rapor dünyadan örnekler eşliğinde Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasının mevcut durumunu –uluslararası akademisyenlere özel bir vurgu yaparak– ele almıştır. Rapor sonucunda aşağıdaki çıkarımlara varmak mümkündür:

- YÖK yükseköğretimin uluslararasılaşmasının nitelikli büyüme ve kalite ile birlikte üç önemli gündem maddeleri arasında olduğunu duyurmuştur (Çetinsaya, 2014).
- Türkiye’deki uluslararası akademisyenlerin sayısının 1984’ten günümüze kadar geçen süre içerisinde artış gösterdiği görülmektedir. Nitekim 1984’te 173 olan sayı 2017 sonunda 2 bin 886’ya ulaşmıştır (YÖK, 2017a).
- Türkiye’deki uluslararası akademisyenlerin cinsiyetlere göre dağılımında eşit bir oran olmadığı görülmektedir. Türkiye’de bulunan her üç uluslararası akademisyenden ikisi erkek, biri kadındır (YÖK, 2017a).
- Türkiye’nin ev sahipliği yaptığı uluslararası akademisyenlerin yarısından fazlası doktoralı değildir. Öyle ki bu akademisyenlerin sadece yüzde 36’sının doktora olup doktor öğretim üyesi, doçent ya da profesör olarak Türkiye’deki üniversitelerde görev yapmaktadır. Yüzde 64’ünün ise doktorasının olmadığı görülmektedir. Doktorası bulunmayanların çoğu ise yabancı dil öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır (YÖK, 2017a; Çetinsaya, 2014).

- Türkiye’de 106 farklı ülkeden 2 bin 886 uluslararası akademisyen bulunmaktadır. Ancak bu akademisyenlerin yüzde 60’tan fazlasının on ülkenin vatandaşları oldukları görülmektedir. Bunların arasında ABD, Birleşik Krallık ve Kanada gibi İngilizce konuşulan ülkeler; Suriye, İran ve Yunanistan gibi komşu ülkeler; KKTC ve Azerbaycan gibi kültürel ve tarihi ortaklıkların olduğu ülkeler başı çekmektedir (YÖK, 2017a).

POLİTİKA ÖNERİLERİ

Türkiye yükseköğretiminin uluslararasılaşma alanını güçlendirmek, Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin sayısını artırmak ve Türkiye'nin uluslararası akademisyenlerden daha çok kazanım edinmesini sağlamak adına aşağıdaki politikalar önerilmektedir:

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI YAKLAŞIMINA YÖNELİK ÖNERİLER

- Dünya çapında üniversite olmanın kriterlerinden birinin de uluslararasılaşma olduğu ve uluslararasılaşma sürecinde aktif rol oynayan ve oynaması beklenen pek çok aktör bulunduğu değerlendirildiğinde üniversiteler arası iş birlikleri ve tecrübe paylaşımlarına ek olarak yükseköğretimin paydaşlarının (YÖK, ÜAK, TÜBİTAK vb.) iş birliklerini artırması ve buna yönelik mekanizmalar kurulması önemlidir. Bu bağlamda paydaşların temsilcilerinin katıldığı, uluslararasılaşma konusunun ve yaşanan sorunların muhtemel çözümlerinin tartışılabildiği ve tecrübelerin paylaşılabilirdiği çalıştay ve panellerin düzenlenmesi faydalıdır.
- Şube kampüslere ev sahipliği yapmak ve başka ülkelerde şube kampüs kurmak Türkiye'nin dünyadaki köklü üniversitelerin yükseköğretim tecrübelerinden faydalanmasını hızlandıracaktır. Bu bağlamda şube kampüs açmak ve şube kampüslerin ülkede bulunmasına olanak sağlamak hususunda gereken bürokratik ve diplomatik adımların atılması önem taşımaktadır.

- Aralarında Afganistan, İngiltere, Rusya, Çin Halk Cumhuriyeti, Yunanistan ve Hindistan gibi farklı bölgelerden yirmi ülke YÖK tarafından uluslararasılaşmada öncelikli hedef/odak ülke olarak belirlenmiştir (YÖK, 2017b). Bu yirmi ülkeye yönelik uluslararasılaşma faaliyetleri hızlandırılırken hedef/odak ülkelerin sayısının artırılması da faydalı olacaktır.
- Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin sayısı 2 bin 886 ve toplam akademisyen sayısı içerisindeki oranı ise yüzde 1,9 seviyesindedir. Bu rakam ve oran uluslararası örneklerin çok altındadır. Nitekim ABD'deki uluslararası akademisyenlerin sayısı 134 bin 14 iken Lüksemburg, Fransa ve Birleşik Krallık'ta bulunan uluslararası doktor adaylarının sayısı yüzde 40'ın üzerindedir. Bu ülkelerdeki ve Türkiye'deki yükseköğretim sistemleri, üniversiteler ve uluslararası akademisyenler üzerine uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar teşvik edilmelidir. Böylelikle uluslararası akademisyenlerin ülke tercihini etkileyen faktörler ortaya konmalıdır. Bu faktörlere göre Türkiye'deki uluslararası akademisyenlere yönelik bürokratik, akademik, ekonomik, sosyal ve kültürel şartlar gözden geçirilmelidir. Bu bağlamda yükseköğretim çalışmaları alanı TÜBİTAK ve YÖK tarafından öncelikli doktora alanları listesine dahil edilmelidir.
- Mevcut yasal düzenlemelere göre Türkiye üniversitelerindeki uluslararası akademisyen oranı devlet üniversitelerindeki dolu akademik kadronun yüzde 2'sini aşmamaktadır. YÖK paydaşlarla iş birliği yaparak bu oranı yükseltmeyi hedeflemektedir (YÖK, 2017b). Bu oranın ne kadar ve nasıl yükseltileceği konusunun dünya örnekleri üzerinden tartışmaya açılması önem taşımaktadır.
- Fiziksel hareketlilik odaklı uluslararası akademisyen stratejisini benimsemenin yanında uzaktan eğitim yoluyla uluslararasılaşma gibi stratejilere de ağırlık verilmelidir. Bu bağlamda uluslararası akademisyenlerin Türkiye'deki üniversitelerde uzaktan çevrim içi öğretim yapması konusu değerlendirmeye açılabilir.
- YÖK tarafından stratejik hedef olarak belirlenen "Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığı"nın görev tanım ve kapsamının belirlenmesi üniversitelerin uluslararasılaşma süreçlerinin hızlanmasına yardımcı olacaktır (YÖK, 2017b). Buna ek olarak söz konusu daire başkanlığı ile üniversiteler arasındaki iş birliğini sağlamak üzere her bir üniversiteden bir koordinatör belirlenmesi uluslararasılaşma süreçlerini daha eş güdümlü hale getirecektir.

ULUSLARARASI AKADEMİSYENLERİN TÜRKİYE'DE İSTİHDAM EDİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

- Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin yüzde 60'dan fazlasını ABD, Birleşik Krallık ve Kanada uyruklu yabancı dil öğretim görevlileri; Suriye, İran ve Yunanistan gibi komşu ülkeler; KKTC ve Azerbaycan gibi kültürel ve tarihi ortaklıkların olduğu ülkelere gelen uluslararası akademisyenler oluşturmaktadır. Türkiye'nin daha fazla sayıda ülkeden uluslararası akademisyene ev sahipliği yapması ve bu çeşitliliğin verdiği zenginlikten faydalanabilmesi adına YÖK ve Türkiye'nin dış temsilciliklerinin yakın iş birliğiyle her bir ülkeye özgü uluslararası akademisyen istihdam adımlarının planlanması önem taşımaktadır.
- Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin kadro dağılımı göz önünde bulundurulduğunda doktoralı uluslararası akademisyenlerin mevcut uluslararası akademisyenlerin yüzde 36'sına karşılık geldiği görülmektedir. Bu oranın yükseltilmesi adına doktoralı uluslararası akademisyenlerin istihdam edilebileceği kadro sayılarının artırılması ve çeşitlendirilmesine yönelik eylem planı yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Dünyaca ünlü akademisyenlerin misafir edilebilmesi Türkiye'nin uluslararası akademisyenler için cazibe merkezi haline gelmesi adına önem taşımaktadır. Bu bağlamda TÜBİTAK tarafından küresel sıralamalarda ilk 500'de yer alan üniversitelerde çalışan uluslararası akademisyenlerin Türkiye'de istihdam edilmesine yönelik özel bir program başlatılması faydalı olacaktır. Bu programda söz konusu akademisyenler ve ailelerine yönelik maddi imkanların titizlikle planlanması önemlidir.
- Türkiye'deki her üç uluslararası akademisyenden sadece biri kadındır. Avusturya, Fransa ve Birleşik Krallık gibi AB ülkelerindeki uluslararası doktor adaylarının yarısından fazlasının kadın olduğu dikkate alındığında (OECD, 2016) Türkiye'nin uluslararası kadın akademisyenler tarafından yeterince tercih edilmediği görülmektedir. Türkiye'nin ev sahipliği yaptığı uluslararası akademisyenler arasındaki cinsiyet dengesini sağlamak adına uluslararası kadın akademisyenlere yönelik araştırmalar gerçekleştirilmesi ve özel istihdam stratejileri belirlenmelidir. Bu bağlamda Türkiye'deki mevcut uluslararası kadın akademisyenlerin rol alacağı farklı dillerdeki reklam filmleri ve bu akademisyenlerin bulunacağı yurt dışı tanıtım ziyaretlerinin iyi bir başlangıç olabileceği düşünülmektedir.

- Türkiye'deki üniversitelerin bilinirliğinin artırılması için ülke ziyaretleri ve imzalanan anlaşmaların yanında kısa ve orta vadeli akademisyen değişim programlarının sayılarının artırılması ve akademisyenlerin bu programlara katılımlarının teşvik edilmesi gerekmektedir.
- Uluslararası akademisyenlerin Türkiye'de istihdamı için Türkiye'deki üniversitelerin akademik personel ilanlarının verildiği uluslararası internet sitelerinden daha fazla faydalanılması sağlanabilir.
- Uluslararası akademisyenlerin Türkiye'deki üniversitelere başvuru sürecini daha da kolaylaştırma adına aşağıdaki adımların atılması faydalı görülmektedir:
 - ✓ Yabancı dilde resmi bir internet sitesi hazırlanarak bilgilendirme ve ön başvuru aşamalarının sunulması
 - ✓ Başvuru işlemleriyle ilgili uluslararası akademisyenlere yabancı dil desteğinin sağlanabilmesi
 - ✓ Uluslararası akademisyenlerin başvuru işlemlerini gerçekleştirirken "meslektaş destek" (*peer support*) mekanizmaları düzenlenerek uluslararası akademisyenlerin başvuracağı üniversitedeki uluslararası meslektaşlarından bilgi ve destek almalarının sağlanması

ULUSLARARASI AKADEMİSYENLERİN UYUM SÜREÇLERİ VE VERİMLİLİKLERİNE YÖNELİK ÖNERİLER

- Türkiye'deki üniversitelerde uluslararası akademisyenlerin kısa vadeli sözleşme usulüne göre istihdam edilmelerine ek olarak daha uzun süreli statüde de istihdam edilebilme imkanlarının sunulabilmesi onların Türkiye'deki üniversitelere olan aidiyetini güçlendirecektir.
- Uluslararası akademisyenlerin Türkiye'deki üniversitelerde idari görevlerde bulunma konusunun dünyadaki farklı uygulamalar göz önüne alınarak tartışmaya açılması öğretim üyelerinin ilgili üniversiteyle ilişkisini kuvvetlendirmesi açısından faydalı olacaktır.
- Türkiye'deki üniversitelerde bulunan uluslararası akademisyenlerin bir kısmı yoğun ders yüküne sahiptir. Oysaki öğretim, araştırma ve çalışma ağları kurma görev ve katkılarının dengeli tasarlanması önemlidir. Özellikle ders yüklerinin uluslararası teamüllere göre düzenlenmesi önem taşımaktadır.
- Türkiye'deki uluslararası akademisyenlerin tecrübelerinden en üst düzeyde faydalanılması için şunlar önerilmektedir:

- ✓ Katkılarının yalnızca üniversiteyle sınırlı kalmaması için diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliklerini sağlamak amacıyla katma değer üretebilmelerinin önü açılmalıdır.
- ✓ Kendi ülkelerindeki akademisyenlerle irtibat kurmaları ve o akademisyenlerle Türkiye’de akademik etkinlik düzenlemeleri teşvik edilmelidir. Böylelikle Türkiye’deki üniversitelerin uluslararası akademik ilişki ağlarının gelişmesi kolaylaştırılacaktır.
- Türkiye’deki akademisyen ve öğrencilerle uluslararası akademisyenlerin dahil olduğu ortak çalışmaların sayısının artırılmasına yönelik projeler geliştirilmelidir.
- Uluslararası akademisyenlerin Türkiye’deki üniversitelerine, yaşadıkları şehre ve Türkiye’ye uyum süreçlerinin kolaylaştırılması için üniversitelerin ilgili birimlerine şunlar tavsiye edilmektedir:
 - ✓ İstihdam edilen uluslararası akademisyenlere çalışacakları üniversite, üniversitenin bulunduğu il ve Türkiye ile ilgili bilgilendirmelerin yapılacağı oryantasyon toplantılarının düzenlenmesi
 - ✓ Kampüste barınma imkanı, lojman ya da kira desteğinin sağlanması
 - ✓ Ailesiyle beraber gelen uluslararası akademisyenlerin özellikle çocuklarının eğitimi için uygun okul bulunması konusunda destek sağlanması ve aile üyelerinin Türkiye’deki akademisyenler ve onların aileleriyle ilişkilerinin geliştirilmesi için sosyal organizasyonların yapılması

KAYNAKÇA

ABD Maliye Bakanlığı (2016). "Sanctions Programs and Country Information". <https://www.treasury.gov/resource-center/sanctions/Programs/Pages/Programs.aspx>, (Erişim tarihi: 9 Temmuz 2016).

Aigner, J. S., Nelson, P. ve Stimpfl, J. R. (1992). *Internationalizing the University: Making it Work*. Springfield: CBIS Federal.

Altbach, P. G. (1998). "Comparative Perspectives in Higher Education for the Twenty-First Century". *Higher Education Policy*, 11, 347-356.

Altbach, P. (2001). "The American Academic Model in Comparative Perspective". Ed. P. Altbach, P. Gumpert ve B. Johnstone. içinde *In defense of American Higher Education* (s. 11-37). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Altbach, P. (2001). "Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World". *Tertiary Education and Management*, 10 (1), 3-25.

Altbach, P. G. (2014). "The Emergence of a Field: Research and Training in Higher Education". *Studies in Higher Education*, 39 (8), 1306-1320.

Altbach, P. G. ve Knight, J. (2007). "The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities". *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4), 290-305.

Amerikan Eğitim Bakanlığı (2016). "Enrollment, Staff, and Degrees/Certificates Conferred in Degree-Granting and Non-Degree-Granting Postsecondary Institutions, by Control and Level of Institution, Sex of Student, Type of Staff, and Level of Degree: Fall 2013, Fall 2014, and 2013-14". http://nces.ed.gov/programs/digest/2015menu_tables.asp, (Erişim tarihi: 16 Haziran 2016).

Arndt, R. (2000). *Cultural Diplomacy and the Public Agenda*. Washington, D.C.: Centre for Arts and Culture.

Arum, S. ve van de Water, J. (1992). “The Need for a Definition of International Education in Universities”. Ed. C. Klasek. içinde *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education* (s. 191-203). Carbondale: Association of International Education Administrators.

Avrupa Komisyonu (2017). “From Erasmus to Erasmus+”. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary_en, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Avrupa Komisyonu (2016). “Key Figures: Erasmus+ (2014-2020)”. http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en#tab-1-3, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Avrupa Konseyi (2016). “The Lisbon Recognition Convention”. http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc_EN.asp, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Avrupa Parlamentosu (2015). *Internationalization of Higher Education*. Brussels: Directorate General for Internal Policies.

BBC (2003). “US Names Coalition of the Willing”. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/2862343.stm>, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Becker, R. (2009). *International Branch Campuses: Markets and Strategies*. Londra: The Observatory on Borderless Higher Education.

British Council (2016). “Our Organization”. <https://www.britishcouncil.org/organisation>, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Büyükgöze, H. (2016). “Bir Etki Aracı Olarak Türk Yükseköğretiminin Yumuşak Güç Bağlamında İncelenmesi”. *Yükseköğretim ve Bilim*, 6 (1), 41-49.

C-BERT (2017). “Branch Campus Listing”. http://www.globalhighered.org/?page_id=42, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Clotfelter, C. T. (2010). *American Universities in a Global Market*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Çavuş, T. (2012). “Dış Politikada Yumuşak Güç Kavramı ve Türkiye'nin Yumuşak Güç Kullanımı”. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 23-37.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için Bir Yol Haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Dahl, R. A. (1957). “The Concept of Power”. *Behavioral Sciences*, 2 (3), 201-215.

De Ridder-Symoens, H. (1992). “Mobility”. Ed. Ridder-Symoens, H. içinde *A History of the University in Europe: Volume I. Universities in the Middle Ages* (s. 280-305). Cambridge: Cambridge University Press.

De Ridder-Symoens, H. (1996). “Mobility”. Ed. De Ridder-Symoens, H. içinde *A History of the University in Europe: Volume 2. Universities in Early Modern Europe 1500-1800* (s. 416-451). Cambridge: Cambridge University Press.

De Wit, H. (1995). “Education and Globalization in Europe: Current Trends and Future Developments”. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 1, 8-53.

De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, Conn: Praeger.

De Wit, H. (2011). *Trends, Issues and Challenges in Internationalization of Higher Education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management.

De Wit, H. (2013). "Internationalization of Higher Education, an Introduction and the Why, How and What". Ed. H. De Wit. içinde *An Introduction to Higher Education Internationalization* (s. 13-46). Milan: V&P.

De Wit, H. (11 Ekim 2016). Kişisel iletişim.

Downie, A. (Eylül 21, 2011). "How Brazil is Sending 75,000 Students to the World's Best Colleges". <http://content.time.com/time/world/article/0,8599,2094119,00.html>, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Egron-Polak, E. ve Hudson, R. (2014). *IAU 4th Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities.

Erden, Ö. (2013). *An Assessment of MoNE-YLSY Scholarship Program from the Perspectives of Scholars: Changes in Cultural, Political, Economic and Educational Perceptions*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: ODTÜ.

Ergin, H. (2015). "More International University, More Distance Learning?". *International Journal of Open and Distance Education*, 1 (1), 43-54.

Ergin, H. (2017). *Internationalization of Higher Education via Distance Learning: A Grounded Theory Study in Turkey*. (Doktora Tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Ergin, H. (2016). "Turkish University Students' Perceptions towards Their Syrian Classmates". *Education and Science*, 41 (2), 399-415.

Fulbright Association (2016). "About". <http://fulbright.org>, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Fulbright Türkiye (2016). "Hakkımızda". <http://fulbright.org.tr/hakkimizda/fulbright-programi-hakkında>, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Goldin, I., Cameron, G. ve Balarajan, M. (2011). *Exceptional People: How Migration Shaped Our World and will Define Our Future*. New Jersey: Princeton University Press.

Gutas, D. (1998). *Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Movement in Baghdad and Early 'Abassid Society (2nd-4th/8th-10th Centuries)*. Londra ve New York: Routledge.

Gürüz, K. (2011). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. Albany: State University of New York Press.

Habertürk (2017). "YÖK Başkanı Yekta Saraç: Temel Politikamız Daha Kaliteli Bir Yükseköğretim İmkani Sağlamaktır". <http://www.haberturk.com/yok-baskani-yekta-sarac-temel-politikamiz-daha-kaliteli-bir-yuksekogretim-imbani-saglamaktir-1678716>, (Erişim tarihi: 10 Aralık 2017).

Hammerstein, N. (1983). "University Development in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. A Comparative Study". *CRE Info*, 62, 81-88.

Hoffman, D. M. (2009). “Changing Academic Mobility Patterns and International Migration: What will Academic Mobility Mean in the 21st Century?”. *Journal of Studies in International Education*, 13, 347-364.

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. Washington, DC: NAFSA.

Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive Internationalization*. New York: Routledge.

Institute of International Education (2017). “International Students”. <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data>, (Erişim tarihi: 5 Mayıs 2017).

Kalkınma Bakanlığı (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler için Çekim Merkezi Haline Getirilimesi*. Ankara: Kalkınma Araştırmaları Merkezi.

Karlığa, B. (2004). *İslam Düşüncesinin Batı Düşüncesine Etkileri*. İstanbul: Litera Yayıncılık.

Kırmızıdağ, N., Gür, B. S., Kurt, T. ve Boz, N. (2012). *Yükseköğretimde Sınır-Ötesi Ortaklık Tecrübeleri*. Ankara: SFN Televizyon Tanıtım Tasarım Yayıncılık Ltd. Şti.

Klineberg, O. (1976). *International Student Exchange: An Assessment of Its Nature and Its Prospects*. New York: Mouton.

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Ottawa: CBIE.

Knight, J. (1996). *Internationalization of Higher Education: A Shared Vision*. Ottawa: CBIE.

Knight, J. (1997). “Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework”. Ed. J. Knight ve H. De Wit. içinde *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries* (s. 5-19). Amsterdam: European Association for International Education.

Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*. 2005 International Association of Universities Global Survey Report. Paris: International Association of Universities.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Knight, J. (2015). International Universities: Misunderstandings and Emerging Models. *Journal of Studies in International Education*, 19 (2), 107-121.

Knight, J. (25 Ekim 2016). Kişisel iletişim.

Marginson, S. (2006). “Dynamics of National and Global Competition in Higher Education”. *Higher Education*, 52 (3), 1-39.

Maringe, F. ve Foskett, N. (2012). “Introduction: Globalization and Universities”. Ed. F. Maringe ve N. Foskett. içinde *Globalization and Internationalization in Higher Education* (s. 1-13). Londra: Continuum.

Murat, S. ve Taşkesenlioğlu, Z. (2009). *Avrupa Birliği Düzeyinde Göç, Entegrasyon ve Yerel Yönetimler*. İstanbul: Ekol.

Neave, G. (2002). "Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions". *Tertiary Education and Management*, 8, 181-197.

Nye, J. S. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics, Public Affairs*. Newyork: Public Affairs.

Nye, J. S. (2005). *Dünya Siyasetinde Başarının Yolu Yumuşak Güç*. Ankara: Elips.

OECD (2013). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.

OECD (2014). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.

OECD (2016). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.

Özyakışır, D. (2013). *Göç: Kuram ve Bölgesel Bir Uygulama*. Ankara: Nobel.

Perkin, H. (2006). "History of Universities". Ed. J. J. F. Forester ve P. G. Altbach. içinde *International Handbook of Universities* (s. 159-206). Dordrecht: Springer.

Personal Webpage (2016). "About Joseph Nye". <http://joenye.com/about>, (Erişim tarihi: 15 Haziran 2016).

Qiang, Z. (2003). "Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework". *Policy Futures in Education*, 1 (2), 248-270.

QS. (2017). "Methodology". <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>, (Erişim tarihi: 8 Ocak 2016).

Rashdall, H. (1895). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: Clarendon Press.

Rostan, M. ve E. A. Höhle (2014). "The International Mobility of Faculty". Ed. F. Huang, M. Finkelstein ve M. Ros. içinde *The Internationalization of the Academy: Changes, Realities and Prospects* (s. 79-104). Dordrecht: Springer.

Rüegg, W. (1992). "Foreword: The University as a European Institution". Ed. W. Rüegg. içinde *A History of the University in Europe. Vol. 1: Universities in the Middle Ages* (s. xix-xx). Cambridge: Cambridge University Press.

Salmi, J. (2010). *Dünya Çapında Üniversiteler Kurmanın Zorluğu*. Ankara: Efil Yayınevi.

Schomburg, H., Janson, K. ve Teichler, U. (2007). *Human Resources in Research and Development: Monitoring System on Career Paths and Mobility Flows*. Kassel: International Centre for Higher Education.

Selçuk, O. (2012). *Turkish Airlines as a Soft Power Tool in the Context of Turkish Foreign Policy*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Teichler, U. (2009). "Internationalisation of Higher Education: European Experiences". *Asia Pacific Education Review*, 10 (1), 93-106.

Teichler, U. (2010). "Europaisierung der Hochschulpolitik". Ed. Simon, D., Knie, A. ve Hornbostel, S. içinde *Handbuch Wissenschaftspolitik* (s. 51-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Teichler, U. (2011). "Academic Staff Mobility". Ed. U. Teichler, I. Ferencz ve B. Wachter. içinde *Mapping Mobility in European Higher Education. Vol. 1: Overview and Trends* (s. 111-146). Brüksel: European Commission.

Teichler, U. (2012). "International Student Mobility in Europe in the Context of the Bologna Process". *Journal of International Education and Leadership*, 2 (1), 1-13.

Teichler, U. (2015). "Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do not Know". *European Review*, 23, 6-37.

THE. (2016). "World University Rankings". <https://www.timeshighereducation.com>, (Erişim tarihi: 15 Ekim 2016).

THE. (2017). "2016-17 World University Rankings". <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2016-2017>, (Erişim tarihi: 5 Mayıs 2017).

TÜİK. (2016). "Yıllara ve Cinsiyete Göre Ortanca Yaş". <https://www.timeshighereducation.com>, (Erişim tarihi: 15 Ekim 2016).

UNESCO İstatistikleri. (2016). "International Student Mobility in Tertiary Education". <http://data.uis.unesco.org>, (Erişim tarihi: 1 Eylül 2016).

UNESCO İstatistikleri. (2017). "International Student Mobility in Tertiary Education". <http://data.uis.unesco.org>, (Erişim tarihi: 6 Kasım 2017).

UNHCR (2018). "Syria Regional Refugee Response". <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>, (Erişim tarihi: 1 Ocak 2017).

Van der Wende, M. (1997). "Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and Those for Higher Education in General". Ed. T. Kalve-mark ve M. van der Wende. içinde *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe* (s. 10-31), Stockholm: National Agency for Higher Education.

Yağmurlu, A. (2007). "Halkla İlişkiler Yöntemi Olarak Kamu Diplomasisi". *İletişim Araştırmaları*, 5 (1), 9-38.

Yang, R. (2013). "Indigenizing the Western Concept of the University: Chinese Experience". *Asia Pacific Education Review*, 14 (1), 85-92.

YÖK. (2017a). "Yükseköğretim İstatistikleri". <https://istatistik.yok.gov.tr>, (Erişim tarihi: 5 Kasım 2017).

YÖK. (2017b). "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi". <http://yok.gov.tr/web/guest/yuksekogretimde-uluslararasılaşma-strateji-belgesi-2018-2022>, (Erişim tarihi: 7 Mart 2018).

Yunus Emre Enstitüsü (2016). "Kurumsal". <http://www.yee.org.tr/tr/kurumsal>, (Erişim tarihi: 11 Ağustos 2016).

Wei, I. P. (2012). "Medieval Universities and Aspirations to Universal Significance". Ed. A. R. Nelson ve I. P. Wei. içinde *The Global University: Past, Present and Future Perspectives* (s. 133-153), New York: Palgrave Macmillan.

World Disasters Report. (2012). *Focus on Forced Migration and Displacement*. Geneva: International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies.

Worldometers (2016). "World Population". <http://www.worldometers.info>, (Erişim tarihi: 15 Ekim 2016).

Zhang, L., Kinser, K. ve Shi, Y. (2014). "World Economies and the Distribution of Branch Campuses". *International Higher Education*, 77, 8-9.

Fatma Nevra SEGGIE

Doç. Dr. Seggie Seggie doktora öğrenimini ABD'de Michigan Eyalet Üniversitesi'nin Eğitim Yönetimi Bölümü'nün Yükseköğretim, Yetişkin Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme Programı'nda tamamlamıştır. Yüksek lisansını İngiltere'de Warwick Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Bölümü'nün İngilizce Dil Çalışmaları ve Metotları Programı'ndan almıştır. Lisans programını İstanbul Üniversitesi'nin İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde tamamlamıştır. Aralık 2007 itibarıyla Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde öğretim üyesidir. İlgili alanları arasında yükseköğretim yönetimi, yükseköğretim politikaları ve nitel araştırma yöntemleri yer almaktadır.

Hakan ERGİN

Dr. Ergin doktora ve yüksek lisans derecelerini Boğaziçi Üniversitesi Yetişkin Eğitimi Programı'ndan, lisans derecesini ise Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nden almıştır. Lisans üstü çalışmaları sırasında ABD'de State University of New York at Binghamton'da ve Almanya'da Würzburg Üniversitesi'nde uluslararası araştırmacı olarak bulunmuştur. İstanbul Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. İlgili alanları arasında yükseköğretimin uluslararasılaşması, göç, yetişkin eğitimi, eğitim hakkı ve uzaktan öğrenme yer almaktadır.

YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASINA GÜNCEL BİR BAKIŞ TÜRKİYE'DE ULUSLARARASI AKADEMİSYENLER

FATMA NEVRA SEGGİE, HAKAN ERGİN

Bu çalışma geçmişi çağlar öncesine dayanan yükseköğretimin uluslararasılaşmasını uluslararası akademisyenlere odaklanarak ve Türkiye ve dünyada yükseköğretimin uluslararasılaşmasının güncel durumunu karşılaştırarak ele almıştır. Bu kapsamda sırası ile yükseköğretimin uluslararasılaşmasının kavramsal çerçevesi, önemi, yaklaşımları, türleri, yanlış bilinenleri, dünyada ve Türkiye'deki mevcut durumu ve uluslararası akademisyenlerin bu konudaki rolü detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Çalışma sonunda yükseköğretimin uluslararasılaşmasının akademik, ekonomik, sosyal/kültürel yönleri ve bir yumuşak güç aracı olarak politik kazanımları yer almıştır. Bu bağlamda istihdam ettiği uluslararası akademisyenlerin sayısının toplam akademisyenlere oranı yüzde 1,9 olan Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşmasından daha fazla kazanım sağlamak adına uluslararası akademisyen sayısını artırmaya ve daha nitelikli olanları kazanmaya yönelik politika önerilerinde bulunulmuştur. Bu çalışmanın üniversite yöneticileri, yükseköğretim politika karar vericileri, konuyla ilgili kurum, kuruluş ve araştırmacılara güncel bir kaynak olacağı ümit edilmektedir.