



**GÖÇE ZORLANMIŞ AKADEMİSYENLERİN TÜRK
YÜKSEKÖĞRETİMİNE BAKIŞI: FENOMENOLOJİK
BİR ÇÖZÜMLEME**

2020

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

Kürşat ARSLAN

**GÖÇE ZORLANMIŞ AKADEMİSYENLERİN TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNE
BAKIŞI: FENOMENOLOJİK BİR ÇÖZÜMLEME**

Kürşat ARSLAN

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Ocak 2020

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	4
DOĞRULUK BEYANI.....	5
ÖNSÖZ.....	6
ÖZ.....	7
ABSTRACT.....	9
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	10
ARCHIVE RECORD INFORMATION.....	11
KISALTMALAR LİSTESİ.....	12
ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	13
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	13
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	13
ARAŞTIRMA SORULARI.....	13
ÇALIŞMA GRUBU.....	14
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	14
BİRİNCİ BÖLÜM.....	15
GİRİŞ.....	15
1.1. Problem Durumu.....	15
1.2. Araştırmanın Amacı.....	20
1.3. Araştırmanın Önemi.....	20
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	22
1.5. Araştırmanın Sınırları.....	22
1.6 Tanımlar.....	22
İKİNCİ BÖLÜM.....	23
TEORİK ÇERÇEVE.....	23
2.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma.....	23
2.2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Tarihsel Gelişimi ve Önemi.....	27
2.2.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri: Akademik, Ekonomik, Politik ve Sosyo-Kültürel Açından Uluslararasılaşma.....	29
2.2.3. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Stratejilerine Yönelik Modeller.....	31
2.3. Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma.....	32

2.3.1. Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşmanın Tarihsel Arka Planı	34
2.3.2. Türkiye’de Uluslararası Öğrenci ve Akademisyenler	36
2.4 Göç Kavramı	42
2.4.1 Göç Teorileri.....	45
2.4.1.1 Göç Teorilerine İlişkin Bir Değerlendirme.....	47
2.4.2. Göç Teorileri Bağlamında Türk Yükseköğretim Sisteminde Göçe Zorlanmış Akademisyenler	49
2.5. İlgili Araştırmalar.....	50
2.6. Araştırmanın Bağlamı.....	52
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	56
3.3. Veri Toplama Aracı.....	58
3.4. Verilerin Toplanması	60
3.5. Verilerin Analizi	60
3.5.1. İnanırcılık (Credibility).....	61
3.5.2. Aktarılabirlik (Transferability).....	63
3.5.3. Tutarlılık (Dependability)	64
3.5.4. Teyit edilebilirlik (Confirmability).....	65
3.5.5. Araştırmada Etik	65
3.5.6. Araştırmacının Rolü	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	67
BULGULAR VE YORUM	67
4.1. Biz kimiz? Bizi diğerlerinden farklı kılan nedir?	68
4.2. Sistem içerisindeki deneyimlerimiz: Farklılıklar ve benzerlikler açısından yükseköğretim sistemleri	73
4.3. Sorunlar: Hangi sorunlarla karşılaştık? Bu sorunların çözümü için neler yapılabilir?	81
BEŞİNCİ BÖLÜM	87
TARTIŞMA	87
ALTINCI BÖLÜM.....	101
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
6.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar	101

6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	103
6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	105
KAYNAKÇA	106
TABLolar LİSTESİ	120
ŞEKİLLER LİSTESİ	121
EKLER	122
EK-1 Görüşme Formu	122
EK-2 Etik Kurul İzni	124
ÖZGEÇMİŞ	125



TEZ ONAY SAYFASI

Kürşat ARSLAN tarafından hazırlanan “GÖÇE ZORLANMIŞ AKADEMİSYENLERİN TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNE BAKIŞI: FENOMENOLOJİK BİR ÇÖZÜMLEME” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı



Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği/Oy Çokluğu ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 06/01/2020

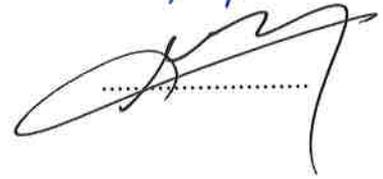
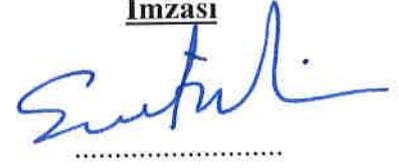
Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

Başkan : Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR (BÜ)

Üye : Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY (KBÜ)

İmzası



KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü



DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığı eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığı beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Kürşat ARSLAN

İmza

: 

ÖNSÖZ

Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma sürecinde ülke üniversitelerinin uluslararası tanınırlığına ve öğretimin niteliğine doğrudan katkı yapacağı düşünülen uluslararası akademisyenlerin istihdamına yönelik çalışmalara ve Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmayı farklı boyutlarıyla ele alan ampirik araştırma bulgularına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu itibarla, mevcut çalışmada Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma açısından oldukça yeni bir dinamik olan ve ülkelerinden savaş, iç karışıklıklar ve güvenlik kaygısı gibi nedenlerle göç etmek zorunda kalmış akademisyenlerin, sisteme ilişkin bakış açılarının farklı boyutlarıyla araştırılması amaçlanmaktadır.

Lisansüstü eğitim süreci boyunca bana her aşamada yol gösteren, bu araştırmanın ortaya çıkmasına özveriyle katkı sunan, birlikte çalışmaktan onur ve gurur duyduğum değerli hocam sayın Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a müteşekkirim. Tez savunma jürimde yer alan ve süreç boyunca verdiği yapıcı geribildirimlerle araştırmaya değerli katkılarını sunan sayın Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, lisansüstü eğitimim boyunca üzerimde emeği olan sayın Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ, sayın Doç. Dr. Ramazan CANSOY ve diğer tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI'ya, yapıcı geribildirimleriyle desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a, Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU'na, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, Doç. Dr. Serkan KOŞAR'a, Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ'a, Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ'e, Dr. Öğretim Üyesi Emre ER'e ve Dr. Öğretim Üyesi Deniz ÖRÜCÜ'ye değerli katkılarından ötürü teşekkür ederim. Araştırma verilerinin toplanması aşamasında değerli düşüncelerini paylaşan ve araştırmaya katılan çok değerli akademisyenlere teşekkür ederim. Aynı zamanda yalnızca lisansüstü eğitim sürecinde değil her zaman yanımda olan, desteğini esirgemeyen ve beni sürekli motive eden kader birliği ettiğim kadim dostum Dr. Öğretim Üyesi Mustafa POLAT'a çok teşekkür ederim. Son olarak kendisini tanıdığım ilk günden itibaren sevgisi ve desteğiyle her daim yanı başımda olan, sonsuz sabır ve sayısız fedakârlık gösteren hayat arkadaşım, sırdaşım, iyi kötü her anı birlikte yaşadığım, hayatımdaki en büyük mutluluk kaynağı sevgili eşim Ayça Bilge TEMİZ ARSLAN'a ve beni koşulsuz bir sevgiyle bağlarına basan, desteklerini ve dualarını esirgemeyen sevgili anne ve babama sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Kürşat ARSLAN

ÖZ

Bu araştırma ülkelerinden savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik kaygısı gibi olumsuz koşullar nedeniyle göç etmek zorunda kalmış ve Türk yükseköğretiminde görev yapmakta olan akademisyenlerin, Türk yükseköğretim sistemine ilişkin bakış açılarını farklı boyutlarıyla detaylı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karabük Üniversitesi Edebiyat, İlahiyat ve Mühendislik Fakültelerinde görev yapmakta olan ve göçe zorlanmış toplam 10 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilgili alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların akademisyen olmayı bir üst kimlik olarak algıladıklarını, akademisyenliğin evrensel tanımı çerçevesinde kendilerini tanımladıkları ve mesleki kimliklerini akademisyenlik mesleğinin topluma hizmet, bilimsel araştırma-geliştirme faaliyetleri yürütme, bilimsel bilgi üretme ve gelecek nesillerin inşası gibi görev ve işlevleri bağlamında anlamlandırdıklarını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların ülkelerindeki savaş, iç çatışmalar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik endişesi gibi nedenlerden ötürü ülkelerini terk etmek zorunda kalmaları ve geri dönüşlerinin önünde engellerin bulunması açısından diğer akademisyenlerden ayrıldıkları ve kendilerini göçe zorlamış akademisyen grubu içinde değerlendikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları katılımcıların Türk yükseköğretim sisteminde bulunmalarının yükseköğretime belli açılardan katkı sunduğunu düşündüklerini ve ülkenin yükseköğretimine uluslararası bir boyut kattıklarına ve eğitimde kaliteyi yükseltme adına önemli bir işlevi yerine getirdiklerine inandıklarını göstermektedir. Öte yandan araştırma sonuçlarından katılımcıların Türk yükseköğretim yönetimini daha demokratik buldukları, akademisyen özgürlüğü ve özerkliği açısından mutlu hissettikleri, öğretimin niteliğinin ve kendilerine sunulan fiziki koşulların ise iyi olduğu kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları katılımcıların yaşadıkları sorunlara yönelik Türkiye’de meslek ve sosyal hayatlarında karşılaştıkları birtakım dil engelleri olduğunu, özellikle resmi evrakları anlamakta güçlük çektiklerini, üniversitelerin personel işlerinde İngilizce ya da Arapça bilen kimsenin olmadığını ve sürekli tercüme desteğine ihtiyaç duyduklarını; sosyal etkileşim açısından bulunduğu ülkenin dilini konuşamamanın yarattığı yalnızlık ve yalıtılmışlık hissi yaşadıklarını ve aileleri açısından da bu durumun bir takım zorluklar doğurduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretimde Uluslararasılaşma, Göç Teorileri, Türk Yükseköğretimi, Uluslararası Akademisyen, Nitel Araştırma, Fenomenoloji.



ABSTRACT

This research aims to reveal in detail the perceptions of academics, who had to migrate from their countries due to negative conditions such as war, inner turmoil, political instability and security concerns, to the Turkish higher education system. The research was designed in qualitative research as a phenomenological inquiry. The study group consists of 10 forced displaced academics working at Karabuk University Faculty of Letters, Theology and Engineering Faculty. In order to collect data, a semi-structured interview form generated in line with the relevant literature and expert opinions was used. The results of the research revealed that participants perceive being an academician as a higher identity and define themselves within the framework of the universal definition of academics. They make sense of their professional identities within the context of tasks and functions of their profession such as service to society, conducting scientific research, producing scientific knowledge and building future generations. It is also concluded that the participants are separated from other academicians in terms of having to leave their country due to war, inner turmoil, political instability, security concerns in their countries and having obstacles to their return. Therefore, they consider themselves within the group of forced displaced academics. In addition, the results of the research show, the participants consider that their presence in Turkish higher education system contributes to higher education in certain aspects. They also believe that they contribute to the international dimension of higher education in the country and perform an important function in order to improve the quality of education. According to the results of the research, it is concluded that the participants find Turkish higher education administration more democratic, feel happy about the freedom and autonomy of academicians, and think that the quality of education and the physical conditions offered to them are good. The participants stated that they experienced some language barriers in their professional and social life, especially had difficulty in understanding official documents, there was no one who could speak neither English nor Arabic in the personnel of the universities and they needed continuous translation support. The results of the study indicate that they are experiencing loneliness and isolation caused by not being able to speak the language of the country in terms of social interaction and this also poses some difficulties for their families.

Keywords: Internationalization in Higher Education, Migration Theories, Turkish Higher Education, International Academician, Qualitative Research, Phenomenology

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tez Adı	Göçe Zorlanmış Akademisyenlerin Türk Yükseköğretimine Bakışı: Fenomenolojik Bir Çözümleme
Tez Yazarı	Kürşat ARSLAN
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	06.01.2020
Tezin Alanı	Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	125
Anahtar Kelimeler	Yükseköğretimde Uluslararasılaşma, Göç Teorileri, Türk Yükseköğretimi, Uluslararası Akademisyen, Nitel Araştırma, Fenomenoloji.

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	The Perceptions of Forced Displaced Academics to The Turkish Higher Education System: A Phenomenological Inquiry
Author of the Thesis	Kürşat ARSLAN
Advisor of the Thesis	Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	06.01.2020
Field of the Thesis	Educational Sciences, Educational Administration
Place of the Thesis	KBU/LEE
Total Page Number	125
Keywords	Internationalization in Higher Education, Migration Theories, Turkish Higher Education, International Academician, Qualitative Research, Phenomenology

KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ALES: Lisansüstü Eğitim Sınavı

CARA: Council for At-Risk Academics

EC: European Comission

EU: European Union

IDP: Internally Displaced People

IOM: International Organization for Migration

KAM: Kamu Araştırmaları Merkezi

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

UN DESA: United Nations Department of Economic and Social Affairs

UUKI: Universities UK International

YABSİS: Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YÖS: Yabancı Öğrenci Sınavı

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Göçe zorlanmış akademisyenlerin Türk yükseköğretime yönelik bakış açılarının belirlenmesi.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırma, Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması sürecinde oldukça yeni bir dinamik olan; ülkelerinden savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik kaygısı gibi olumsuz koşullar nedeniyle göç etmek zorunda kalmış ve Türk yükseköğretiminde görev yapan akademisyenlerin, Türk yükseköğretim sistemine ilişkin bakış açılarını farklı boyutlarıyla detaylı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bakımdan mevcut araştırmada bu akademisyenlerin deneyimleri temelinde Türk yükseköğretimi hakkındaki görüşleri, önerileri, sistem içerisinde karşılaştıkları güçlükler ve mevcut çalışma koşulları gibi konuların çok boyutlu ve detaylı olarak araştırılmasının Türk yükseköğretim sistemini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymak, alanyazına katkı sağlamak, karar vericiler ve uygulayıcılara rasyonel karar verme süreçlerinde yol gösterici olmak açısından önemli görülmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır.

ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırmanın amacı, göçe zorlanmış akademisyenlerin Türk yükseköğretime yönelik bakış açılarının belirlenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

a) Türk yükseköğretim sistemi içinde görev yapan göçe zorlanmış akademisyenler akademisyenliği nasıl anlamlandırmaktadırlar?

b) Göçe zorlanmış akademisyenlerin Türk yükseköğretim sisteminde yaşadıkları deneyimler nelerdir?

c) Göçe zorlanmış akademisyenlerin Türk yükseköğretim sistemine bakış açıları nasıldır?

ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu Karabük Üniversitesi Edebiyat, İlahiyat ve Mühendislik Fakültelerinde görev yapmakta olan 10 göçe zorlanmış akademisyen oluşturmaktadır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR/KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılıyla, ülkelerinden birtakım olumsuz koşullar nedeniyle göç etmek zorunda kalmış ve Karabük Üniversitesi'nin farklı birimlerinde görev yapmakta olan akademisyenlerle, konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardaki verilerle ve katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerde elde edilen cevaplarla sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan akademisyenlerin gerçek adları kullanılmamıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, uluslararası ilişkiler bağlamında ülkeler arasındaki fiziksel sınırların ortadan kalkması, yönetim ve idare anlayışındaki yaklaşımların farklılaşması ve çeşitli nedenlerden ötürü ortaya çıkan büyük çaplı göç dalgaları gibi son dönemde küreselleşmenin insanlığa getirdiği ekonomiden sosyal hayata kadar uzanan farklı gelişmelerin birçok alanda, çok boyutlu ve çoğulcu bir anlayışın ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda, günümüz toplumlarının içerisinde bulunduğumuz çağın bir gereksinimi olan 21. yüzyıl becerileri temelinde iletişim becerisi yüksek, problem çözebilen, yaratıcı, eleştirel düşünme becerisine sahip, farklılıklara saygılı ve demokratik değerlere inanan insan tipini yetiştirmek adına kendi eğitim sistemlerini söz konusu bu beceriler çerçevesinde dizayn etme çabaları, eğitimde uluslararası standartlara ulaşma gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.

Toplumların eğitim sistemlerini yeniden kurgulama ihtiyaçlarının temelinde küreselleşme akımı ile ortaya çıkmış rekabetçi aynı zamanda bilim ve teknoloji açısından son gelişmeleri yakalayabilen bir toplum yaratma bilincinin olduğu söylenebilir. Neredeyse her toplum tarafından arzu edilen muasır medeniyetler seviyesine ulaşmanın da ancak eğitimde uluslararası standartların yakalanmasına bağlı olduğu açıktır. Tam da bu noktada, bir ülkenin yalnızca refahını ve istikbalini değil aynı zamanda sosyo-kültürel açıdan gelişimini de doğrudan etkileme gücüne sahip yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması oldukça önemlidir (Akbulut Yıldırım ve Seggie, 2018). Nitekim son yıllarda gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı ön plana çıkmış ve bu alanda yürütülen araştırmalar önem kazanmıştır (Altbach ve Knight, 2007; Childress, 2009; Çetinsaya, 2014; Özer, 2017). Yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci genellikle eğitimin uluslararası düzeyde olması bağlamında öğrenci değişimi, akademik personel hareketliliği, uluslararası kurum ve kuruluşlarla kurulan işbirliği ve varılan ikili anlaşmalar yoluyla gerçekleştirilmektedir (Knight, 2006).

Son dönemde bilim, sanayi, teknoloji ve sanat alanında yaşanan gelişmelerin toplumların birbirleriyle olan etkileşimini artırmış olmasının özellikle yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecine olumlu yönde katkıları olduğu görülmektedir (Çepni, Aydın ve Kılınç, 2018). Bu yönüyle, yükseköğretimde yaşanan uluslararasılaşma süreci; bilim, sanat,

eğitim, teknoloji ve kültür aktarımı yoluyla başka toplumlarla etkileşime geçme sürecinin önemli unsurlarından biri olarak kabul edilebilir. Benzer şekilde, günümüzde çeşitli unsurlar aracılığıyla toplumların birbirleriyle sürekli bir iletişim ve etkileşim halinde olması yükseköğretimin uluslararasılaşma sürecine ivme kazandırmaktadır. Dolayısıyla bu denli bir etkileşimin sonucu ülkeler yükseköğretim politikalarını yeniden kurgulama ihtiyaı duymakta ve eğitimin sanata bu çok boyutlu uluslararasılaşma sürecinden faydalanmak istemektedirler. Bu bakımdan, uluslararasılaşma sürecinde lokomotif unsurların başında gelen yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma olgusu daha çok ğrenci ve ğretim elemanı hareketlilik programları üzerinden gerçekleştirilmekte ve bu değişim programları sürecin en önemli boyutunu oluşturmaktadır (European Commission, 2013, 2014; Bakioğlu ve Certel, 2010; Kondakçı, 2003; zdem, 2013; Unlu, 2015). Dünya leğinde, yükseköğretimde uluslararasılaşma düzeylerine paralel olarak uluslararası ğrenci sayılarının oldukça yüksek olduğu ilk beş ülkenin sırasıyla ABD, İngiltere, Kanada, Avusturalya ve Almanya olduğu görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YK], 2017). Eldeki bu verilerden hareketle, ülkelerin gerek ekonomik gerekse sosyo-kültürel anlamda gelişmiş olmasının yükseköğretimin uluslararasılaşması sürecinde cezbedici bir rol üstlendiği görülmektedir.

Ekonomik gelişmişlik, demokratik ve eşitlikçi toplum yapısı, nitelikli yükseköğretim kurumlarına ve akademisyenlere ev sahipliği yapmak, araştırma- geliştirme faaliyetleri için yüksek miktarda be ayırabilme gücüne sahip olmak gibi nedenlerden dolayı cazibe merkezi haline gelmiş ülkelerin bu süreçten en büyük payı alması ve en verimli şekilde faydalanmasının da kaçınılmaz bir durum olduğu aşıkardır. Dünya genelinden Türkiye zeline inildiğinde ise ülkenin belirli alanlarda ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü karşılama amacıyla özellikle son dönemde yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması süreci kapsamında üniversitelerin uluslararası ölçekte daha görünür ve tercih edilir olmasına yönelik çalışmaların hız kazandığı ve son yıllarda ülkeye gelen uluslararası ğrenci sayısının önemli ölçüde artmakta olduğu bilinmektedir (YK, 2017). Yine aynı doğrultuda, yükseköğretimde uluslararasılaşma göstergelerinden biri olarak kabul edilen uluslararası ğrenci sayılarında oldukça önemli bir artışın yaşandığı ülkemizde 2019 yılı itibariyle bu sayının 154505 kişi olarak kayıtlara geçtiği anlaşılmaktadır (YK, 2019). Dolayısıyla yükseköğretimin uluslararasılaşmasının en önemli boyutunu oluşturan ğrenci değişim programlarının işlevselliği, niteliği, verimliliği, programa katılan öğrencilerin uyum süreçleri ve karşılaştıkları sorunlar gibi bu programları sosyo-kültürel, akademik ve ekonomik açıdan ele alan gerek uluslararası gerekse ulusal alanyazında ğrenci değişim programları üzerine

yapılan çalışmaların oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Aslan ve Jacobs, 2014; Camiciottoli, 2010; Codina vd., 2013; Deakin, 2012; Souto-Otero, vd., 2013, 2013; Ferencz, 2011; Güzel, 2014; Knight, 2004, 2008, 2011; Morosini, Corte ve Guilherme, 2017; Teichler, 2017; Yücelsin Taş, 2013). Önemli sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan Türk yükseköğretim sisteminin uluslararası bir cazibe merkezi haline gelebilmesi, daha fazla ülkeden daha çok öğrenci ve öğretim elemanı çekebilmesi için çeşitli çalışmalar yürütülmekte ve bu konuda üretilen politikalarda uluslararasılaşmanın farklı boyutları da dikkate alınmaktadır (YÖK, 2017).

Yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma boyutlarından bir diğeri ise üniversitelerdeki uluslararası öğretim elemanlarının varlığıdır. Çağlar öncesine dayanan bu durum son dönemde gelişen teknolojik imkânlarla birlikte oldukça hız kazanmıştır (Hudzik, 2015). Uluslararası arenada gerçekleşen bu sürece akademik, sosyo-kültürel ve politik nedenler bağlamında hükümetler tarafından destek verilmektedir (Knight, 2008). Bu desteğin arkasında yatan gerekçelere bakıldığında ise uluslararası akademisyenlerin buldukları ülkelerde eğitim-öğretimin niteliğine olan etkisi ve kültürel çeşitliliğe katkısı, üniversitelerin uluslararası tanınırlığını artırıyor olmaları (Teichler, 2009), ekonomik düzeyde kısa ve uzun vadede katkı sağlıyor olmaları (Marginson, 2006) ve sosyo-kültürel açıdan bu akademisyenlerin kültürel zenginliğe katkı sunan doğal kültür elçileri olmaları (Egroun-Polak ve Hudson, 2014) gibi birçok unsurun olduğu görülmektedir. Nitekim bu denli önemli bir konu olan uluslararası akademisyen hareketliliği, uluslararası öğrenci değişim programları kadar yoğun şekilde üzerinde durulmasa da son dönemde uluslararası öğretim elemanlarının varlığını yükseköğretimin uluslararasılaşması bağlamında ele alan bazı çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Albatch ve Knight, 2007; de Wit, 2002; EU, 2015; Eurydice, 2013; Oğuz, 2013; Oflaz ve Çavdar, 2017; Kasalak, 2013; Kış ve Konan, 2012; Selvitopu, 2015).

Avrupa komisyonunun bir alt birimi olan Eurydice'nin (2013) ve Avrupa Birliği'nin (2015) yayınladığı raporlarda yükseköğretimde uluslararası akademisyen hareketliliğinin ülkelerin yükseköğretimde uluslararasılaşma hedefleri arasında yer aldığı ve stratejik olarak uluslararası akademisyen sayısının sürekli yükseltilmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Yine benzer şekilde aynı raporlarda uluslararası öğrenci sayılarının uluslararası akademisyen sayılarıyla doğru orantılı şekilde arttığı dile getirilmiştir. Bu bakımdan, dünyada en çok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ABD'nin uluslararası öğretim elemanı sayısı açısından da ilk sırada yer almaktadır (YÖK, 2017). Zira yükseköğretimin uluslararasılaşması bağlamında uluslararası akademisyen sayısının oldukça önemli bir unsur olduğu ve ülkelerin

nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyduğu alanlarda öğrenci yetiştirmek üzere gerek beyin göçü gerekse ekonomik ve sosyo-kültürel nedenlerle bu akademisyenlerin hareketliliğini teşvik ettiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durum Türk yükseköğretim sistemi açısından ele alındığında, özellikle son dönemde uluslararası öğretim elemanlarının sistem içerisindeki öneminin ve sayısının artmakta olduğu ve bu yönde stratejik adımların atıldığı görülmektedir. Buna göre, YÖK'ün 2019 yılı için yayınladığı Türk yükseköğretim sistemi içerisindeki uluslararası öğretim elemanlarının sayısına ilişkin istatistiklere bakıldığında en çok uluslararası öğretim elemanı olan ülkeler arasında ABD (354) ilk sırada yer alırken Birleşik Krallık (187), Almanya (176) ve Yunanistan (79) gibi Avrupa ülkeleri ile Azerbaycan (285) ve KKTC (105) gibi Türkiye'nin tarihi ve kültürel bağlarının güçlü olduğu ülkelerin, son dönemde Türkiye ile iyi ikili ilişkileri olan Rusya'nın (90), Suriye (326), İran (319) ve Irak (81) gibi komşu ülkelerin yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2019). Özetle, raporlanan verilere bakıldığında Türk üniversitelerinde çalışan uluslararası öğretim elemanları arasında ilk sırada ABD'li akademisyenlerin bulunduğu daha sonra sırasıyla Suriye, İran, Azerbaycan ve Birleşik Krallık vatandaşlarının geldiği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki bu veriler açısından en çarpıcı durumun, son dönemde Türk yükseköğretim sistemi içerisinde bulunan Suriye ve Irak kökenli akademisyenlerin sayısında kayda değer bir artışın gözlenmesidir. Bu ülkelere gelen akademisyen sayılarının son dönemde artış göstermesindeki başlıca nedenler arasında kendi ülkelerindeki savaş ve iç karışıklıklar, politik nedenler, siyasi istikrarsızlık ve siyasi baskılar gibi olumsuzlukların olduğu düşünülmektedir. Nitekim Afganistan ve Irak Savaşı sonrası Ortadoğu coğrafyasında başlayan Arap Baharı hareketiyle birlikte 2011 yılında Suriye'de patlak veren iç savaş ile bu ülkeden başta Türkiye olmak üzere (Çetin ve Uzman, 2012) diğer komşu ülkelere binlerce insan göç etmek zorunda kalmıştır (Akkoyunlu Ertan ve Ertan, 2017; Uzman ve Tösten, 2016). Dolayısıyla bahsi geçen ülkelere ya da aynı olumsuz koşullara sahip diğer başka ülkelere gelen akademisyenlerin de yukarıda ifade edilen çeşitli nedenlerden ötürü zorunlu olarak göç ettikleri çıkarılabilir. Bu yönüyle, yükseköğretimin uluslararasılaşması açısından bu akademisyenlerin Türk yükseköğretim sistemine entegrasyonu meselesi gündeme gelmiştir. Mevcut durum göz önünde bulundurulduğunda ise birtakım olumsuzluklar nedeniyle ülkelerinden göç ederek Türkiye'ye gelen akademisyenlerin istihdamı noktasında bazı adımların atıldığı görülmektedir. Bunlar arasında en önemli olanın 2016 yılında YÖK tarafından ilk etapta sadece Suriyeli akademisyenler için oluşturulmuş

daha sonra diğer ülkelerden gelen akademisyenlerin de kullanıma açılmış olan Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi'nin (YABSIS) kurulmasıdır (YÖK, 2017).

İlgili alanyazın incelendiğinde, ulusal ve uluslararası ölçekte yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin önemli sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Altbach, 2012; Altbach ve Knight, 2007; Bakioğlu ve Certel, 2010; De Wit, 2002, 2011; Childress, 2009; Çetinsaya, 2014; Kondakçı, 2003; Knight, 1994, 1997, 2008, 2015; Oğuz, 2013; Oflaz ve Çavdar, 2017; Özdem, 2013; Özer, 2017; Unlu, 2015). Bununla birlikte bu çalışmalara ilişkin göze çarpan bir nokta olarak ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun uluslararası öğrenciler üzerine olduğu ifade edilmelidir (Camiciottoli, 2010; Codina vd., 2013; Deakin, 2012; Ferencz, 2011; Güzel, 2014; Knight, 2004, 2008, 2011; Morosini, Corte ve Guilherme, 2017; Teichler, 2017; Yücelsin Taş, 2013). Buna karşın alanyazında uluslararası akademisyenler üzerine yapılan araştırmaların (Altbach ve Knight, 2007; de Wit, 2002; EU, 2015; Eurydice, 2013; Teichler, 2015) yükseköğretimin uluslararasılaşmasının diğer boyutları ile karşılaştırıldığında çok daha az sayıda olduğu gözlenmektedir (Schomburg v.d., 2007). Diğer taraftan uluslararası alanyazında çeşitli nedenlerle ülkelerinden göç etmek durumunda kalmış akademisyenler üzerine yapılan çalışmaların ise (Teichler, 2001; Council for At-Risk Academics [CARA], 2019; Heilbron, Guilhot ve Laurent 2008; Universities UK International [UUKI], 2018; Parkinson, vd., 2018, 2019; Radice, 2013; Rustin, 2016; Thompson, 1970) oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir.

Konu ile ilgili olarak ulusal alanyazın bağlamında gerçekleştirilen ayrıntılı alanyazın taraması sonuçlarına göre ise Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında görev yapan uluslararası akademisyenleri odağa alan çalışmaların (Erdoğan, 2019; İplik, 2017; İplik ve Yalçın, 2017; Rüzgâr, 2019; Seggie ve Ergin, 2018; Yıldız, 2018) sınırlı sayı ve kapsamda olduğu görülmüştür. Öte yandan, konu Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında görev yapan ve çeşitli nedenlerle ülkelerinden göç etmek zorunda kalmış akademisyenler bağlamında sınırlandırıldığında, ulusal alanyazında oldukça sınırlı sayıda çalışmanın (Erdoğan vd., 2017; Öz ve Laloğlu, 2018; Seydi, 2013; Uzman ve Tösten, 2016) olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması bağlamında yepyeni bir dinamik olarak karşımıza çıkan, ülkelerindeki olumsuz koşullardan ötürü göç etmek durumunda kalarak Türkiye'ye gelen akademisyenler üzerine daha fazla bilimsel araştırmanın yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yukarıda ifade edilen mevcut durumla ilgili bağlamsal olarak birebir örtüşen hiçbir bilimsel araştırmaya rastlanmaması, bu konuda farklı araştırmalara olan ihtiyacı gündeme getirmiştir. Benzer şekilde, göçe zorlanarak Türkiye'ye

gelmek durumunda kalmış akademisyenlerin mevcut istihdam alanları olan Türk yükseköğretimi hakkındaki görüşleri, bakış açıları, önerileri, sistem içerisinde karşılaştıkları güçlükler ve mevcut çalışma koşulları gibi konuların çok boyutlu ve detaylı olarak araştırılmasının ülkenin yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecine olası etkileri açısından önem arz etmektedir. Türk yükseköğretim sistemine ve sistemin uluslararasılaşma sürecine daha önce hiç bakılmamış bir perspektiften yaklaşma girişimi olarak okunabilecek bu çalışmanın alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Nitekim yapılan bu çalışma ile Türk yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan bu akademisyenlerin sisteme olan bakış açılarının farklı boyutlarıyla incelenmesinin başta ilgili politika yapıcılar ve diğer tüm paydaşlar için oldukça önemli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşması süreci içerisinde oldukça yeni bir dinamik olarak karşımıza çıkan, ülkelerinden savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik kaygısı gibi olumsuz koşullar nedeniyle göç etmek zorunda kalmış ve Türk yükseköğretim sisteminde görev yapmakta olan akademisyenlerin, Türk yükseköğretim sistemine ilişkin bakış açılarının farklı boyutlarıyla detaylı bir biçimde araştırılması ve bu akademisyenlerin Türk yükseköğretim sistemi içindeki deneyimlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Türk yükseköğretim sistemi içinde görev yapan göçe zorlanmış akademisyenler akademisyenliği nasıl anlamlandırmaktadırlar?
- b) Göçe zorlanmış akademisyenlerin Türk yükseköğretim sisteminde yaşadıkları deneyimler nelerdir?
- c) Göçe zorlanmış akademisyenlerin Türk yükseköğretim sistemine bakış açıları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yükseköğretim uluslararasılaşması sürecine ekonomik nedenlerden bağımsız olarak bakıldığında bu sürecin başlıca hedeflerinin potansiyel olarak dünya barışına katkı sunacağına, farklı kültürlerin bir arada barış içinde yaşayabileceğine olan inancı güçlendireceğine, farklılıkları saygı ve hoşgörü ile kabullenme kültürünün oluşumuna ortam

hazırlayacağına, insani değerleri güçlendireceğine dair bir inanç söz konusudur (YÖK, 2017). Bir başka ifadeyle, uluslararasılaşmanın amaçları arasında yer alan, evrensel değerlere ve farklılıklara saygılı, birlikte yaşama kültürü gelişmiş, eleştirel düşünme becerisi olan, olaylara farklı açılardan bakabilen, sosyal adalet bilincine sahip barışçıl insan yetiştirme çabasının oldukça önemli olduğu yorumunda bulunulabilir. İfade edilen bu bağlam çerçevesinde, mevcut araştırmanın; savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve siyasi baskılar gibi olumsuzluklar nedeniyle göç etmek zorunda kalmış ve Türk yükseköğretiminde görev yapmakta olan akademisyenlere odaklanıyor olması, bu akademisyenlerin yükseköğretime olan etkilerini uluslararasılaşma bağlamında inceliyor olması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Başka bir anlatımla, mevcut araştırma konusunun savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik kaygısı gibi olumsuz koşullar nedeniyle göçe zorlanmış akademisyenlerin ülkelerindeki olumsuzlukların kültür, din, dil ve ırk gibi farklılıkların hoşgörü ile karşılanmaması ve birlikte yaşama kültürünün gelişmemiş olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yükseköğretimde uluslararasılaşmanın temel hedeflerinin izdüşümünde olmayan bu durumun, Türk yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan bu tür durumlara maruz kalmış akademisyenlerin perspektifinden ele alınmanın mevcut araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran noktalardan biri olduğu ifade edilebilir. Ayrıca araştırmanın önemi açısından not edilmesi gereken bir diğer nokta ise mevcut araştırmanın daha önce yapılan araştırmalardan ayrılan en büyük özelliğinin yukarıda ifade edilen sebeplerden dolayı göçe zorlanmış akademisyenlerin yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında Türk yükseköğretime ilişkin görüşlerine yer verilen özgün bir çalışma olmasıdır. Buna göre, yapılan alanyazın incelemesinde gerek uluslararası gerekse ulusal alanyazında aynı doğrultuda başka bir araştırmaya rastlanmaması, bu araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurabileceğine yönelik inancı kuvvetlendirmektedir. Savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik kaygısı gibi olumsuz koşullar nedeniyle göçe zorlanmış ve Türk yükseköğretim sisteminde görev yapan akademisyenlerin sisteme yönelik bakış açılarını ortaya koymaya yönelik bu araştırmada, dünyada küreselleşmenin etkilerinin bir yansıması olarak ortaya çıkmış yükseköğretimin uluslararasılaşması kavramı farklı boyutları ile tartışılmıştır. Özetle, bu araştırmada elde edilen sonuçların bu alandaki politika yapıcılar ve diğer tüm paydaşlar için önemli bir veri kaynağı olması, ardıl araştırmacılar için ise bir rehber niteliği taşıması ve uygulamalara ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Son yıllarda sayıları gittikçe artan savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve siyasi baskılar gibi nedenlerle göç etmek zorunda kalmış ve Türk yükseköğretiminde görev yapmakta olan akademisyenlerin genel olarak Türk yükseköğretim sistemine ilişkin farklı bakış açılarına sahip oldukları varsayılmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırma verilerini elde etmek için yeterli olduğu varsayılmaktadır. Katılımcıların görüşme sorularını ciddiye ve samimiyetle cevaplandıkları ve doğal davrandıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırları

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılıyla, ülkelerinden birtakım olumsuz nedenlerle göç etmek zorunda kalmış ve Karabük Üniversitesi'nin farklı birimlerinde görev yapmakta olan akademisyenlere, konuyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardaki verilerle ve katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerde elde edilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Yükseköğretimde uluslararasılaşma uluslararası ve kültürlerarası ya da küresel bir boyutu yüksek öğretimin amacına, işlevlerine ya da sunumuna entegre etme sürecidir (Knight, 2004)

Göç: Göç bir kişinin veya bir grubun uluslararası sınır ötesi veya bir devlet içerisinde hareketi, süresi, bileşimi ve sebepleri ne olursa olsun, mültecilerin, yerlerinden edilmiş kişilerin, ekonomik nedenlerden ötürü göç edenlerin ve aile birleşimi de dahil olmak üzere başka amaçlar için hareket eden ve her türlü insan hareketini kapsayan bir nüfus hareketi şeklinde tanımlanmaktadır (International Organization for Migration [IOM], 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

Son yıllarda, toplumların ihtiyaçları değişen koşullar bağlamında çeşitlenip artarken birçok ülkenin bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik stratejiler belirlemekte olduğu, politikalar geliştirdiği ve bu doğrultuda adımlar attığı görülmektedir. Bu durum günümüz toplumlarının içinde bulunduğu küreselleşme sürecinin yarattığı yeni konjonktürün çok boyutlu reformist uygulamaları gerektirdiği biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte, toplumların çağın koşullarına göre ekonomik, politik ve sosyo-kültürel dinamiklerini yeniden kurgulamak durumunda kalmaları da yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaya konan bu tablo çerçevesinde, birçok ülkenin her geçen gün daha da rekabetçi bir noktaya doğru ilerleyen uluslararası piyasaları, bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip etmek için çağın dinamiklerinden beslenen yeni bir toplum bilinci yaratmayı hedeflediği belirtilebilir. Ayrıca beşerî sermayenin küresel düzeyde rekabetin en önemli gücü haline gelmesi ile ülkelerin topyekûn kalkınma planlarının en başında, çağın gerektirdiği nitelikler doğrultusunda toplumsal refaha katkı sunacak ve ülkesi için katma değer üretecek potansiyelde bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla kalkınma ve toplumsal refah açısından beşerî sermayenin vazgeçilmez bir unsura dönüştüğü ve insana yapılan yatırım ile gelişmişlik arasında doğrusal bir ilişki olduğu açıktır (Öztürk, 2005; Schultz, 1971).

Toplumsal kalkınmanın sağlanması amacıyla yetiştirilmek istenilen ideal insan tipine ulaşmanın eğitimle sağlanabileceği ve beşerî sermaye açısından en önemli yatırımın eğitim olduğu belirtilmektedir (Maden Eyiusta ve Yanık İlhan, 2015). Yapılacak olan bu yatırım eğitimin her kademesi için oldukça önemli görülmele birlikte kalkınmaya en kısa sürede etki edecek olan yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzeyde rekabetçi yapısının artırılması için yapılmasının, ülkelerin gelişim sürecine doğrudan etki edeceği düşünülebilir. Nitekim yükseköğretim kurumları, toplumların refahına katkı sunacak bilginin üretildiği ve geliştirildiği yer olarak konumlandırılmıştır. Buna ek olarak ekonomik, sosyo-kültürel ve bilimsel araştırma-geliştirme faaliyetlerinin yürütüldüğü başlıca kurumlar olan yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzeyde yenilik hareketlerinin öncüsü konumunda olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması toplumların hem ekonomik anlamda kalkınması hem de sosyo-kültürel açıdan gelişmesi bağlamında

önemli görülmektedir (Akbulut Yıldırım ve Seggie, 2018). Benzer şekilde, yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci günümüz koşulları gereği nitelikli insan gücünü karşılamak için yükseköğretim sistemlerinin uluslararası düzeyde yaygınlaşması adına müşterek sistemlerin geliştirilmesi ve bilgi-iletişim teknolojilerinin gelişimi ve yaygınlaşması ile kültürel farklılıkların azaltılması gibi gelişmeleri de ortaya çıkarmıştır (Carnoy, 2000). Ayrıca Altbach (2004), sözü edilen bu gelişmelerin yanında dünyadaki küreselleşme eğilimlerin sonucu olarak ortaya çıkan ekonomik, teknolojik ve bilimsel alandaki birtakım gelişmelerin doğrudan yükseköğretim kurumlarını etkilediğini, yükseköğretim kurumlarının bu gelişmeleri görmezden gelemeyeceklerini belirtmiştir. Bir başka deyişle, uluslararasılaşma olgusunun küreselleşmenin yoğun bir biçimde yaşanmakta olduğu günümüzde yükseköğretimin vazgeçilmez bir unsuru ve eğilimi haline geldiği açıktır. Zira yükseköğretimde uluslararasılaşma, ülkelerin küresel rekabet ve sürdürülebilirlik açısından kaçınılmaz birtakım ihtiyaçlara cevap verme stratejisi olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla küreselleşmenin ortaya çıkardığı gelişmelerin yükseköğretime olan yansımaları neticesinde yükseköğretim kurumlarının ekonomik ve sosyo-kültürel bağlamda rollerinin değişmesinin yanı sıra ortaya çıkan bu yeni durum karşısında yükseköğretim kurumlarının küreselleşmeye karşı bir tepkisi olarak yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusunun ortaya çıktığı görülmektedir (Altbach, 2004; Van Der Wende, 2007). Aynı zamanda, içinde bulunduğumuz çağın gereksinimleri doğrultusunda yükseköğretimin temel işlevleri arasına küreselleşme sürecinin yansımaları olan uluslararasılaşma olgusu da girmiştir (Scott, 2006).

Bu çerçevede yükseköğretimde uluslararasılaşmanın küreselleşmenin bir gereği ya da küreselleşmeye karşı bir tepki niteliğinde geliştiği gerçeğinden hareketle sebep sonuç ilişkisi bağlamında küreselleşme ve uluslararasılaşma kavramlarının birbirinden ayrıştığı düşünülebilir. Bu bağlamda Teichler (2004), yükseköğretimde uluslararasılaşma daha çok uluslararası eğitim, akademisyen ve öğrenci hareketliliği, akademik boyutta işbirliği ve bilgi paylaşımı gibi konuları odağa alırken küreselleşme ise rekabetçi, piyasa odaklı ulus ötesi eğitim ve bilgi paylaşımının ticari bir boyuta taşınması ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde De Wit (2002), uluslararasılaşmayı uluslar ve kurumlar arasındaki farklılıkları baz alan ilişkiler ağı olarak tanımlarken; küreselleşmeyi ise ulusların varlığını, farklılıklarını göz ardı eden farklılıklardan çok benzerliklere odaklanan bir kavram olarak tanımlayarak bu iki kavram arasındaki ayrıma dikkat çekmiştir. Bu görüş, uluslararasılaşmanın daha çok ülkeler arasındaki farklılıklara saygı duymayı merkeze aldığı diğer taraftan küreselleşmenin ise bu farklılıkları görmezden gelmekte ve tüm ülkeler için benzer ve standart biçimler

oluşturmaya çalıştığı biçiminde yorumlanabilir. Knight (2006) ise “uluslararası” teriminin ulus kavramını vurgulamasına ve farklı kültürler ve ülkeler arasındaki ilişkiyi ifade etmesine rağmen “global” teriminin ulus kavramını vurgulamadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Knight (1999) bir başka çalışmasında uluslararasılaşma kavramının ulusların kendine özgü yapısına (bireyselliğine) vurgu yaptığının altını çizmektedir. Başka bir açıdan bu iki kavram arasındaki ilişkiye bakıldığında, kavramların bağlamsal boyutta farklılaştığını fakat aralarındaki sebep sonuç ilişkisi temelinde kapsam olarak benzerlik bulunması açısından alanyazında birbirlerinin yerine kullanıldıkları ve birbirlerinden ayrılmaz kavramlar olduğu anlaşılmaktadır (Selvitopu, 2016).

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, uluslararası örgütlerin, ulusal politika belirleyicilerin gündeminde ve üniversitelerin stratejik planlarının arasında yer almaktadır (Ennew ve Greenaway, 2012). Bu bakımdan, ülkelerin gelecek planları arasında stratejik olarak ön planda tutulan ve oldukça değerli görülen yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusunun gün geçtikçe artan öneme sahip bir kavrama dönüşmesinin yanı sıra bu alanda uluslararası ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen araştırmaların önem kazandığı görülmektedir (Altbach ve Knight, 2007; Childress, 2009; Çalikoğlu ve Arslan, 2018; Çepni, Aydın ve Kılınç, 2018; Çetinsaya, 2014; de Wit, 2002; Enders, 2004; Erdoğan, 2014; Haigh, 2002; Kondakci, Van den Broeck ve Devos, 2006; Knight, 1994, 2004, 2006; Stafford ve Taylor, 2016; Taşçı, 2018; Teichler, 2004, 2009; Van der Wende, 1997, 2007; Wu ve Zha, 2018). Bu yönüyle, alanyazında önemli sayıda araştırmaya konu olan yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramına yönelik yapılan tanımların, içinde bulunulan zamanın değişen koşullarına göre farklılaştığı açıktır. Benzer şekilde, kavrama yönelik yapılan tanımların durumsallık anlayışı perspektifinde türdeş bir yapı göstermediği, bu nedenle alanyazında kavramın farklı boyutlarına odaklanan tanımlarının olduğu görülmektedir (Hudzik, 2015).

Bu çerçevede Van der Wende (1997) yükseköğretimde uluslararasılaşmayı, ülkelerin, ekonomi ve işgücü piyasalarının küreselleşme eğilimleri sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlara ve zorluklara karşı yükseköğretim kurumlarının daha duyarlı hale gelmesini hedefleyen sistematik ve sürekli bir çaba olarak tanımlamıştır. Haarlov (1997) ise aynı kavramı yükseköğretim kurumlarının faaliyet gösterdiği alanların her geçen gün genişleyerek uluslararası boyutta, piyasa kuralları doğrultusunda ve uluslararası uzmanlıkla yürütülen bir dönüşüm süreci olarak tanımlamaktadır. Ellingboe (1998) kavramı bir kurumun oldukça çeşitli, küresel odaklı, sürekli değişen bir dış ortama uygun şekilde yanıt vermek ve uyum sağlamak adına paydaşların ortak çabasıyla kurumun iç dinamiklerini değiştirme süreci olarak

ifade etmektedir. Knight (1999) yükseköğretimde uluslararasılaşmayı, bir ülkenin küreselleşmenin etkisine yanıt verme yöntemlerinden biri ve aynı zamanda ulusun bireyselliğine de göndermede bir kavram olarak açıklamaktadır. Sonraki süreçte Knight (2004), kavramın dinamik ve durumsal yapısı gereği yaptığı tanımı güncellemiş ve yükseköğretimde uluslararasılaşmayı, uluslararası ve kültürlerarası ya da küresel bir boyutu yükseköğretimin amacına, işlevlerine ya da sunumuna entegre etme süreci olarak tanımlamıştır. Her iki tanıma bakıldığında ise uluslararasılaşma kavramının stratejik olarak yükseköğretim kurumlarının tüm işlevlerine bütüncül şekilde yayıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Knight (2008) yaptığı bu tanım ile yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının çok boyutlu yapısına vurgu yaparak kavramın öğrenci ve öğretim elamanı hareketliliği, uluslararası bağlantılar, ortaklıklar ve projeler, uluslararası akademik programlar ve araştırma teşvikleri, şube kampüs veya acentelik hizmetleri yoluyla diğer ülkelere eğitim hizmeti sunumunu, öğretim programı ve öğretim sürecine uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların dâhil edilmesi, yükseköğretim kurumlarının yerel ölçekte ve dünya çapındaki derecelerinin iyileştirilmesi ve nitelikli öğrenci ve araştırmacıların ülkeye çekilmesi gibi birçok farklı dinamiği de içinde barındırdığını belirtmiştir.

Yukarıda sözü edilen açıklamalara ek olarak dünyada küreselleşme eğilimlerinin engellenemez yükselişiyle ortaya çıkan yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı ile birlikte sınır ötesi bir büyüme, uluslararası hareketlilik ve gün geçtikçe artan kurumlar arası rekabetin kaçınılmaz bir hal aldığı aşikardır. Bu bağlamda, yükseköğretimde uluslararasılaşma yükseköğretim kurumlarının sistem içindeki görevlerini gözden geçirme, dünyada ortaya çıkan yenilikleri takip etme ve yeni teknolojileri kullanma, başka kurumlarla rekabet gücünü artırma ve iş birlikleri yapma ve gerektiğinde yeni birimler oluşturmasını gerektirmektedir (Enders, 2004). Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasının politika, sosyo-kültürel değerler, ekonomi ve eğitim gibi toplumsal dinamikleri doğrudan etkilediği çıkarımında bulunulabilir.

Toplumsal hayatın her alanına yansıyan bu denli önemli bir olgu üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, uluslararasılaşmaya ilişkin birtakım yaklaşımların geliştirildiği görülmektedir (de Wit, 2002; Knight, 1994). Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde Knight (1994) tarafından ortaya atılan hareketlilik, yeterlik, kültürel yapı ve süreç yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin bu yaklaşımlar sırasıyla incelendiğinde Knight (1994), hareketlilik yaklaşımının sürecin müfredat, öğrenci-öğretim elamanı hareketliliği, teknik destek ve uluslararası öğrenciler gibi dinamiklerine

odaklandığını; yeterlik yaklaşımının ise daha çok birey odaklı bir yaklaşım olduğunu ve öğrenci, öğretim elemanı ve personelin yeni beceriler, bilgiler, tutumlar ve değerler kazanımını ifade ettiğini; kültürel yapı yaklaşımı içerisinde ise uluslararası ve kültürlerarası bir kampüs kültürü yaratılmaya çalışıldığını; son olarak süreç yaklaşımı ile ifade edilenin ise çok boyutlu etkinlikler aracılığıyla yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerine uluslararası ve kültürlerarası bir boyutu entegre etme süreci olduğunu belirtmektedir. Özetle, yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı içerisinde farklı dinamiklerin yer edindiğini ve birçok paydaşın etkileşim içerisinde olduğunu görmekle birlikte kavramın süreç boyunca gelişen koşullara göre evrim geçirerek varlığını devam ettirdiğini söylemek mümkündür.

2.1.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Tarihsel Gelişimi ve Önemi

Yükseköğretimde uluslararasılaşması kavramını tarihi perspektifi içerisinde değerlendirirken üniversitenin bir kurum olarak ortaya çıkışı ile sonraki dönemlerde oluşan koşullar bağlamında eğitimin gelişimi arasında bir bağlantı kurmanın ve konuyu bu bağlamda tartışmanın daha faydalı olacağı düşünülebilir. Bu doğrultuda, yükseköğretim tarihinin oldukça eski dönemlere dayandığı (Doğramacı, 2007), köklerinin milattan öncesine kadar uzandığı ve tarih boyunca farklı yerlerden akademisyen ve öğrenciyi kendine çektiği (Hudzik, 2015) gerçeğinden hareketle yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusunun yeni bir kavram olmadığı anlaşılmaktadır. Zira üniversiteler, tarihin her döneminde evrensel bilginin üretildiği ve araştırma faaliyetlerinin yürütüldüğü uluslararası nitelikte kurumlar olmuşlardır (Knight ve de Wit, 1995). Başka bir ifadeyle, üniversitelerde üretilen çağdaş fikirlerin sınırları aşarak farklı kültürler üzerindeki etkisi, yükseköğretim kurumlarının temel misyonu olan bilgi üretimi ve dağıtımını yönünü pekiştirmiş (Hudzik, 2015), böylece üniversiteler evrensel bilginin işlendiği ve üretildiği merkezlere dönüşmüşlerdir. Üniversitelere yüklenen bu misyon doğrultusunda, yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusunun bir takım değişim ve gelişim aşamalarından geçtiği ve evrilerek günümüze kadar geldiği açıktır. Bu çerçevede, Gao (2015) çalışmasında yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusunun tarihsel gelişimini özetlemiş ve bu aşamaları kronolojik sırasıyla ele almıştır. Gao (2015) ilk olarak antik çağlarda evrensel bilginin peşinden koşan seyyar vaizler ve ülkeler arasındaki bilgi edinme çabasının yaygın olmasının (cross-national preaching and learning) uluslararasılaşmanın ilk aşamasını oluşturduğunu belirtmiştir. Yazar sonraki süreçte Orta Çağ Avrupası üniversitelerinin bu tür bir evrensellik arayışı içinde farklı bölgelerden, ırklardan ve milletlerden öğrenciler alarak yükseköğretimin uluslararasılaşması için bir temel hazırladığını ifade etmiştir. Bununla

birlikte, Gao (2015) bu süreçte akademik anlamda ortak dil olarak Latincenin kullanılmış olmasının gezginlerin uyguladığı tahmin edilen uluslararasılaşma etkisinden daha yüksek bir etki yaratmış olduğunu da dile getirmiştir. Diğer taraftan Gao (2015) bir sonraki dönem olan 16. yüzyılın ilk yarısında, Hristiyanlığın yeniden reforme edilmesi nedeniyle, bilginin evrenselliği din tarafından ciddi şekilde engellendiğini söylerken bilimin yükselişi, coğrafi keşifler, ticaretin gelişmesi ve misyonerlik faaliyetlerinin genişlemesi, erken dönem modern Avrupa’ında eğitim alanındaki mübadele hareketlerinin gelişimini sekteye uğratmış olduğunu belirtmiştir. Bu tarihten itibaren bir sonraki süreç olan 18. yüzyıldan 1931'e (İkinci Dünya Savaşı'nın başlangıcı) kadar, uluslararası bağlamda akademik değişimler sömürgeciliğin gelişimi ve genişlemesi ile birlikte daha da sıklaşırken bu dönem içerisinde sömürgeye maruz kalan devletlerde eğitimin daha çok sömürgeci devletlerinkine benzer şekilde model alınarak geliştirilmiş (Knight ve de Wit, 1995) olduğu anlaşılmaktadır (Gao, 2015). Bu sürecin devamında Gao (2015), yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında bir diğer gelişmenin İkinci Dünya Savaşı'ndan önce, ABD ve İngiltere'nin uluslararası hareketliliği ve işbirliğini güçlendirmek adına 1919'da ABD'de Uluslararası Eğitim Araştırma Merkezi (The Center for International Education Research), Londra'da İngiltere Uluslararası Eğitim Enstitüsü (The International Education Institute of England) gibi özel kurumların kurulması olduğunu ve bu doğrultuda yükseköğretimin uluslararasılaşmasının 19. yüzyılda başladığı ve 20. yüzyılda gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Son olarak Gao (2015), İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ülkelerin ekonomik küreselleşme ve uluslararasılaşma ile birlikte teknoloji, bilgi ve yetenek geliştirmeye büyük önem verdiklerini, dolayısıyla zamana ayak uydurmak için üniversitelerin denizaşırı eğitim talebi doğrultusunda sermaye piyasasında rekabete girdiğini ve temel eğitim kavramının, küresel bir eğilim haline gelen “küresel eğitim” ve “uluslararası eğitime” dönüştüğünü ifade etmiştir. Bir başka açıdan, Siah (2009) yükseköğretimin tarihi gelişimini üç farklı dönemde incelemiş ve sürecin ilk basamağını ulus öncesi devlet dönemi (orta çağ 1000-1500) olarak sınıflamış ve bu dönemde yükseköğretimin uluslararası bir nitelikte olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte ikinci basamağı ise ulus devlet dönemi olarak ele almış ve bu dönemi de kendi içinde erken modern dönem (1500-1800) bu dönem içerisinde yükseköğretimin daha çok ulusal kimlik ve ulusa özgü eğitim kavramı üzerinde yoğunlaştığını dile getirmiş ve ulus devlet dönem içerisindeki ikinci dönemi ise soğuk savaş öncesi dönemi (1900-1960) olarak kategorize etmiş, bu aşamada yükseköğretimin öğrenci değişim programları yoluyla uluslararası eğitime doğru yöneldiğini ifade etmiştir. Yazar ulus devlet dönemimin son basamağının soğuk savaş dönemi (1960-1980) olduğunu ve bu dönemde yükseköğretimin daha çok siyasi bir nitelik kazanarak

kuzeyden güneye çok yönlü öğrenci akışının yaşandığını belirtmiştir. Siah (2009) yükseköğretimin tarihi gelişiminin son döneminin ise küresel dönem (1980- bugün) olduğunu ve içinde bulunduğumuz bu dönemde ulus ötesi eğitimin gelişimi, çok boyutlu değişim programları ve küresel piyasadaki ekonomik üstünlüğü elde etme çabalarının ortaya çıktığını dile getirmiştir.

İnsanlık tarihi boyunca toplumların medeniyet inşa etme çabasının temeli olarak nitelendirilebilecek yükseköğretim kurumlarının insanlık için tartışılmaz bir gereksinim olduğu düşünülebilir. Bu bakımdan, antik çağlardan günümüze kadar toplumların gelişimi açısından oldukça değerli görülen yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması tarihi gelişimi açısından incelendiğinde, tarihin her döneminde uluslararasılaşma olgusunun yükseköğretim kurumlarının önemli bir boyutunu oluşturduğu açıktır. Bu doğrultuda, yukarıda ifade edilen bilgiler bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında, tarih boyunca toplumların gerek kültürel ve siyasi gerekse ekonomik sebeplerden dolayı yükseköğretim kurumlarının uluslararası bir hüviyet kazanmasına yönelik oldukça yoğun bir çaba harcadıkları ve yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma eğilimlerinin çağın koşullarına göre şekil değiştirip geçmişten günümüze bir evrim süreci içerisinde olduğu çıkarımında bulunulabilir. Özetle, 21. yüzyılda giderek artan küreselleşme eğilimleri sonucunda yükseköğretim kurumları, tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar uluslararası bir kimliğe sahip olmaya başlamışlar ve böylece yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusu bilgi toplumuna dayalı küresel ekonominin vazgeçilmez bir parçası haline dönüşmüştür (Altbach ve Teichler, 2001).

2.1.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Gereçekleri: Akademik, Ekonomik, Politik ve Sosyo-Kültürel Açından Uluslararasılaşma

Yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin yürütülen faaliyetlerin odağını oluşturan gerekçelerin toplumların geleceğe yönelik stratejik planlarına ve yükseköğretim politikalarına yön tayin ettikleri belirtilebilir. Bu bağlamda, yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusuna biçim oluşturan ve neden uluslararasılaşma sorusunun yanıtı olarak alanyazında konuya ilişkin birtakım gerekçelerin ortaya konulduğu açıktır. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde, yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusunun sosyo-kültürel, politik, ekonomik ve akademik olmak üzere birtakım gerekçelere dayandırıldığı görülmektedir (de Wit, 1995; Knight, 1997; Knight ve de Wit, 1999). Toplumsal gelişmeye temel olan bu gerekçelerin yükseköğretim kurumlarının yapı, işlev ve hizmet sunma şekillerini etkilediği

çıkarmında bulunulabilir. Bununla birlikte de Wit (2002) bahsi geçen bu gerekçeleri kurumların ihtiyaçları doğrultusunda seçtiğini ve bu gerekçelerin zamanla ülke veya bölgelere göre değişiklik gösterebileceğini belirtmektedir. Yine başka bir açıdan Knight (1994), yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma adına kendine en uygun gerekçeyi seçerken kurum geçmişinin, kaynaklarının ve paydaşlarının da süreçte etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu ekseninde söz konusu gerekçelere bakıldığında, sosyo-kültürel gerekçeler bağlamında kastedilen değişkenlerin daha çok dünya vatandaşlığı kavramı etrafında toplandığını ve bu doğrultuda kültürlerarası farkındalık ve anlayış kazandırma, sosyal ve toplumsal gelişimi destekleme ve kültürel kimliğin korunması ve tanıtılması gibi konuları kapsadığı anlaşılmaktadır (Knight, 2004; de Wit, 2002). Benzer şekilde Teichler (2009), sosyo-kültürel nedenler bağlamında yükseköğretimde uluslararasılaşmanın amacının nitelikli öğrenci yetiştirmenin yanında öğrencinin gittiği ülkenin kültürünü öğrenmesi sağlamak ve geniş bir bakış açısı ile dünya vatandaşlığı bilinci kazanmasını sağlamak olduğunu dile getirmiştir. Diğer taraftan yükseköğretimde uluslararasılaşmaya politik gerekçeler ekseninde bakıldığında, milli güvenlikle ilgili konuların, dış politika stratejilerinin, karşılıklı ilişkilerin, ulusal ve bölgesel kimlik gibi dinamiklerin odağa alındığı ileri sürülebilir. Bu yönüyle, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın başka ülkeler ile kurulacak politik ve ekonomik bağlara ilişkin gelecek adına bir yatırım aracı ayrıca ülkelerin dış politika için kullanabilecekleri önemli bir enstrüman olduğu belirtilmektedir (de Wit, 2002; Knight, 1997). Oldukça önemli bir diğer boyutu oluşturan ekonomik gerekçeler sıralandığında ise bu gerekçelerin küresel finansal rekabet açısından nitelikli insan gücü yetiştirmeye dönük hedefler doğrultusunda ekonomik olarak gelişme ve iş gücü piyasası gibi unsurlar etrafında toplandığı görülmektedir. Ayrıca de Wit (2002), uluslararasılaşmanın yükseköğretim kurumları için doğrudan ya da dolaylı olarak finansal bir getirisi olduğunu da ifade etmektedir. Benzer şekilde Knight (1997) ise uluslararası öğrencilerin yükseköğretim kurumları için ekonomik bir kaynak olduğunu belirtmektedir. Yükseköğretim kurumlarının kalitesinin artırılması, bilginin üretimi ve paylaşımı gibi temel işlevlerini esas alan akademik gerekçeler çerçevesinde araştırma-geliştirme faaliyetlerinin ve öğretim programlarının uluslararası nitelik kazanması, kurumsal bir yapının oluşturulması ve eğitim-öğretim alanında çok boyutlu uluslararası akademik standartların sağlanması ve uluslararası sıralamalarda yükselmek gibi boyutların bulunduğu dile getirilmektedir (de Wit; 2002; Knight, 1999, 2004).

Söz konusu bu gerekçeler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, tüm bu gerekçelerin durumsal koşullara bağlı olarak ülkelere ve yükseköğretim kurumlarına göre

değişiklik gösterebileceği görülmektedir (de Wit, 2002). Bu yönüyle de Wit (1999), İkinci Dünya Savaşı'na kadar olan dönemde yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında politik gerekçeler ön plandayken Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte ekonomik gerekçelerin öne çıktığını belirtmektedir. Bir başka açıdan, yükseköğretimde uluslararasılaşma için ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirleyici bir faktör olduğu, bu doğrultuda Batı'da daha çok ekonomik, Ortadoğu coğrafyasında olan ülkelerde kültürel, diğerlerine göre ekonomik olarak oldukça geri kalmış fakir ülkelerde bulunan yükseköğretim kurumlarının ise akademik gerekçelere odaklandıkları anlaşılmaktadır (Maringe, Foskett ve Woodfield, 2013). Sonuç olarak, ülkelerin değişen koşullara göre farklı gerekçeleri göz önünde bulundurarak yükseköğretimde uluslararasılaşmaya yönelik politikalarını biçimlendirdikleri ileri sürülebilir.

2.1.3. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Stratejilerine Yönelik Modeller

Yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusuna yönelik çeşitli tanımlara, gerekçelere ve kavramı daha kapsamlı açıklamaya ilişkin geliştirilen yaklaşımlara bakıldığında, sürecin birbiriyle etkileşimli birden çok boyuta odaklandığını söylemek mümkündür. Bu bakımdan yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin bir diğer boyutun ise sürece yönelik geliştirilen strateji modelleridir. Bu doğrultuda geçmişte, örgütsel stratejilerin uluslararasılaştırma sürecinin farklı modellerine göre yapılandırma girişimlerinde bulunduğu görülmektedir (Knight ve de Wit, 1995). Farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen bu modeller incelendiğinde, Neave (1992) UNESCO için gerçekleştirilen araştırmalara dayanarak biri üniversite liderliğine (lider odaklı) diğeri ise temel yapısal birimlere (birim odaklı) odaklanan iki model geliştirmiştir. Bu modellerden ilkinde bakıldığında, yükseköğretimin üst düzey üniversite yönetimi tarafından yönlendirilen bir süreç olarak uluslararasılaşmasına değinilirken ikincisinde üst yönetimi alt seviyelerde başlatılan faaliyetlerin koordinatörü olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Neave' (1992) bu modelleri “yukarıdan aşağıya” veya “aşağıdan yukarıya” doğru işleyen yükseköğretimin uluslararasılaşmasında merkezileşmiş ve merkezileşmemiş karar alma süreçlerinin tanımları olarak değerlendirmektedir. Davies (1992) ise yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma hedeflerine ulaşmak için dört farklı yaklaşımı benimsediğini ifade etmektedir. Davies'e (1992) göre bir üniversitenin uluslararası misyonunu desteklemek adına organize ettiği ve yönettiği büyük miktarda uluslararası faaliyetin gerçekleştirilmesi için merkezi-sistemik bir strateji; çok sayıda uluslararası aktivitenin gerçekleştirildiği ancak açıkça tanımlanmış planları ve hedefleri bulunmayan kendiliğinden merkezi bir strateji; iyi tanımlanmış ancak sınırlı

faaliyetlerin gerçekleştirildiği sistematik-marjinal bir strateji ve son olarak açık hedeflere ve kararlara dayanmayan sınırlı faaliyetlerin gerçekleştirildiği kendiliğinden-marjinal bir strateji benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir başka açıdan Van Dijk ve Meijer (1997), Davies'in geliştirdiği modele üç farklı boyut ekleyerek yükseköğretimde uluslararasılaşmayı politika eksenli (uluslararasılaşma hedeflerine yönelik), destek (uluslararasılaşmaya ilişkin sağlanan desteğin türü) ve uygulama (uygulama yöntemi) boyutlarıyla ele alan başka bir model önerisinde bulunmuştur. Yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejilerine ilişkin model önerisinde bulunan bir diğer araştırmacı Rudzki (1995) ise bu sürecin öğrenci hareketliliği, personel gelişimi, öğretim programındaki yenilikler ve örgütsel değişimler olmak üzere dört boyutu olduğunu belirtmiş ve bu boyutların her birinde uluslararasılaşma seviyesini değerlendirmek adına her biri beş farklı değişkenden oluşan reaktif ve proaktif diye adlandırdığı iki model ortaya atmıştır.

Yukarıda söz edilen modellere alternatif niteliğinde Knight (1994), uluslararasılaşma döngü modeli adını verdiği uluslararasılaşmanın süreklilik arz eden doğası gereği merkeze uluslararasılaşmayı entegre etmeyi hedefleyen kültürü alarak çembersel çevrim şeklinde ve birbirleriyle çift yönlü etkileşimi olan sırasıyla farkındalık, adanmışlık, planlama, organize etme, değerlendirme ve güçlendirme olmak üzere altı adımdan oluşan bir strateji modelini öne sürmüştür. Bu modelde, birbirini ardına gelen bu adımların karşılıklı etkileşimi sonucu ortaya çıkan sinerjinin yükseköğretim kurumlarını sürekli bir gelişim içinde tutarak üniversitelerin kurumsal kimliğine ve kültürüne uluslararası bir boyutun entegre edilmesini sağlayacağı görülmektedir (Knight ve de Wit, 1995). Sonuç olarak, farklı araştırmacılar tarafından ortaya atılan bu modeller yükseköğretimin uluslararasılaşmasının, detaylı bir şekilde analiz edilmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gereken uzun erimli bir süreç olduğunu açıkça göstermektedir. Bu nedenle, bir üniversitenin uluslararasılaşmasını stratejik bir süreç olarak görmenin ve süreci değişen koşullar bağlamında ortaya çıkan yeni yaklaşımlarla ilişkilendirmenin sürece olumlu yönde katkı sağlayacağı çıkarımında bulunulabilir.

2.2. Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma

Yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusu dünya ölçeğinden Türkiye özeline indirildiğinde, Türk yükseköğretim kurumlarının özellikle son dönemde dünyadaki uluslararasılaşma eğilimine benzer bir süreçten geçtiğini söylemek mümkündür. Bu kapsamda küreselleşme ile ortaya çıkan yenedünya düzenine, dolayısıyla çağın koşullarına ayak

uydurma faaliyetlerinin geri planında küresel dünya düzeninin istediği insan tipolojisini yetiştirme ve ülke geleceği için katma değer üretme çabalarının olduğu düşünülebilir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için uluslararasılaşma gerekçelerine bakıldığında, bu gerekçelerin daha ziyade yakın ve uzak gelecek için stratejik bir vizyon doğrultusunda yatırım yapmak kaydıyla iş gücü piyasasında kaliteyi artırmayı hedeflediği açıktır. Bu kapsamda Türk yükseköğretiminde de bu gerekçeler doğrultusunda uluslararasılaşma eğilimlerinin artmakta olduğu bu yönde politikalar geliştirilmeye çalışılmaktadır (Çetinsaya, 2014; Kamu Araştırmaları Merkezi [KAM], 2014). Bu noktada, son dönemlerde Türkiye'nin modernleşme eğilimleriyle birlikte gündeme gelmiş bu sürecin gelişmeye devam ettiği ve Türk yükseköğretiminin uluslararası bir aktör olma eğiliminde olduğu görülmektedir (Vural Yılmaz, 2014).

Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma dünyadaki örneklerine benzerlik bağlamında özellikle 2000'li yıllarda Bologna süreciyle Avrupa yükseköğretimine entegre olma çabalarıyla ivmelenen, daha sonra Erasmus gibi öğrenci ve akademisyen hareketliliği programlarıyla devamı gelen, 2010 yılından itibaren ise gerek devlet politikası olarak gerekse yükseköğretim kurumlarının stratejik hedeflerinde yer alan oldukça önemli bir kavram olarak değerlendirilebilir. Başka bir ifadeyle bu sürecin küreselleşme eğilimleri sonucunda Türk yükseköğretim sistemi içerisinde son dönemde yer edinen AB Eğitim ve Gençlik Programları ile öğrenci ve öğretim üyesi değişimlerinin, Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı gibi uygulamalara yönelik entegrasyon çalışmalarının sonucu olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Erdoğan, 2013). Türk yükseköğretiminin bu süreçte Knight'ın (2015) çalışmasında ortaya koyduğu uluslararasılaşma modellerinden klasik uluslararasılaşma modelini benimsemiş olduğu ve bu doğrultuda daha çok uluslararası işbirlikleri, öğrenci ve öğretim üyesi değişimi ve kültürlerarası aktiviteler gibi uluslararasılaşma faaliyetlerine yöneldiği (Bulut Şahin, 2017) ancak eş diploma gibi diğer uygulamalara (Kondakçı, 2007) çokça yer vermediği görülmektedir. Bu yönüyle Türk yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma eğiliminde öğrenci değişim programlarının diğerlerine göre daha ön planda tutulduğu (Selvitopu, 2016) ve bu durumun uluslararasılaşma düzeyinin en büyük ölçütü olarak görüldüğü değerlendirilmesinde bulunulabilir.

Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma kavramına bir başka çerçeveden bakıldığında ise Türkiye'deki uluslararasılaşma olgusunun birtakım nedenler bağlamında dünyadaki örneklerinden farklılaştığı anlaşılmaktadır (Kondakçı, 2011). Bu ayrıma neden olan nedenleri Kondakçı dört grupta incelemiş ve ilk sebep olarak Türkiye'nin jeopolitik

konumu bağlamında Doğu ile Batı'yı birleştiren doğal bir köprü olduğunu, dolayısıyla gelişmiş ülkelerin bulunduğu Avrupa kıtasına geçişte bir geçiş güzergahı ve kapısı olarak uluslararası öğrenciler tarafından tercih edildiğini dile getirmiştir. Bir diğer neden olarak Türkiye'de bulunan yükseköğretim kurumlarının Anglo-Sakson türdeşlerine sistem ve yapı olarak benzemesinin uluslararası öğrenciler ve kurumlar için ikinci bir tercih nedeni olduğunu belirtmiştir. Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmayı farklılaştıran başka bir neden olarak Türkiye'nin tarihi ve kültürel özelliklerinin Balkanlar, Orta Asya, Ortadoğu ve Kafkaslardan çok fazla öğrenci çekmesini sağlayan temel etmen olduğunu ifade etmiştir. Son neden olarak ise yazar Türk ekonomisinin Batı ekonomisi ile yakınlığı ve ilişkileri üzerinde durarak Türk yükseköğretim kurumları ile yakın ilişki içerisinde olan uluslararası kuruluşlarda iş bulmayı hedefleyen uluslararası öğrenciler için bir tercih nedeni olduğunu belirtmiştir (Kondakçı, 2011).

Sonuç olarak, Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma eğilimleri geçmişten günümüze değerlendirildiğinde, yukarıda özellikle son otuz yılı kapsayacak şekilde üniversitelerin uluslararasılaşması adına yasal birtakım düzenlemeler doğrultusunda adımların atıldığı, çağın koşulları bağlamında yükseköğretim politikalarının yeniden ele alındığı ve genel olarak bakıldığında ise Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmaya ilişkin çok boyutlu değişkenlerin var olduğu ve bu kapsamda gerek diplomatik gerekse ekonomik birtakım stratejilerin oluşturulmaya çalışıldığı çıkarımında bulunulabilir.

2.2.1. Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşmanın Tarihsel Arka Planı

Türk yükseköğretimini tarihi perspektiften değerlendiren çalışmalar incelendiğinde Nizamiye Medresesi (11. yüzyıl) ve İstanbul Medresesinin (1463) sıfır noktası olarak referans gösterildiği görülmektedir (Vural Yılmaz, 2016). Avrupa medeniyetlerinin karanlık çağları yaşadıkları bu dönemlerde, İslâm coğrafyasında kurulan bu eğitim kurumlarının kendi dönemlerinden önceki bilimsel birikimi korudukları ve bilime önemli oranda katkı sundukları üzerinde durulması gereken bir başka önemli olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen bu bilimsel birikimin Endülüs medeniyeti vasıtasıyla Avrupa'ya aktarılmış olduğunu ve dönemin Avrupa'sındaki yükseköğretim kurumlarını etkisi altına aldığı bilinmektedir (Çetinsaya, 2014). Bir başka ifadeyle Kenan (2013), 12. yüzyıldan başlayarak sayıları gittikçe artan vakıf sistemi üzerine kurulu bu medreselerin yalnızca İslâm coğrafyasını etkilemediğini aynı zamanda diğer başka yakın medeniyetler ve kültürleri de etkisi altına aldığını belirtmektedir. Diğer taraftan Küçükcan ve Gür (2009), bahsi geçen bu dönemlerde farklı

medreselerde eğitim alma geleneğinin ortaya çıktığını ve bu doğrultuda öğrencilerin medreseler arasındaki dolaşımının yaygın hale geldiğini dile getirmiştir. Benzer bir yaklaşımla Kenan (2013) ise öğrencilerin farklı hocalardan eğitim almak adına uzun seyahatlere çıktıklarını ve farklı medreselerde eğitim almaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda Türk yükseköğretiminin kadim bir tarihi geçmişe ve uluslararası bir geleneğe sahip olduğu gerçeğinden hareketle Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma hareketlerinin bir politika düzlemi üzerinde Osmanlı döneminde modernleşme hareketleriyle başladığı öne sürülebilir. Bu doğrultuda Vural Yılmaz (2016) çalışmasında, Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma sürecini altı dönemde incelemiştir. Bu dönemlere bakıldığında, Tanzimat dönemi ile birlikte ortaya çıkan ve Cumhuriyet'in ilk yıllarına dek süren, Batıdan akademik gelenek transfer dönemi olarak nitelendirilen bu ilk dönemde yükseköğretim sisteminin gelişimi yurtdışında eğitim alan Türk akademisyenler ve yabancı akademisyenler tarafından şekillendirilmiş ve yine bu dönemde Batılı tarzı okullar açıldığı dile getirilmiştir (Vural Yılmaz, 2016). Diğer bir dönemi kapsayan 1950'li yıllara gelindiğinde ise Türkiye'nin NATO ya üye olması ve ABD ile yakın ilişkiler geliştirmesi sonucunda Türk yükseköğretiminde ABD tarzı bir anlayışın hakimiyeti başlamış ve bu doğrultuda Ortadoğu Teknik Üniversitesi kurulmuştur. Yine bu dönemde ABD ile iş birliği doğrultusunda bölgesel kalkınmayı desteklemek amacıyla Atatürk, Ege ve Karadeniz Teknik gibi bölge üniversiteleri (Land-Grant) kurulmuştur (Dölen, 2010). Türk yükseköğretiminin Batılı ülkelerden model transferlerinin bir hayli yoğun yaşandığı bu dönemden sonra ilk 1971 sonrasında 1980 yıllarında yaşanan askeri muhtıralar sonucunda yükseköğretim sistemi içerisinde yapılan yasal düzenlemeler Türk yükseköğretim sistemini adeta bir fetret devrine sokmuş ve bu düzenlemeler sonucunda sistemin daha merkeziyetçi, ulusalcı ve içe kapanık hale geldiği belirtilmektedir (Vural Yılmaz, 2016).

1990'lı yıllara gelindiğinde ise soğuk savaş döneminin bitmesi ile birlikte ortaya çıkan yeni konjonktür Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarının kazanmasına sebep olmuş ve aynı yıllarda Türk yükseköğretiminde yeni bir uluslararasılaşma sürecinin gündeme gelmesine zemin hazırlamıştır (Vural Yılmaz, 2016). Bu doğrultuda Türk Cumhuriyetlerine yönelik diplomatik atılımlar başlamış ve yükseköğretimin yumuşak güç olarak kullanımı çerçevesinde, "Büyük Öğrenci Projesi" adı altında Türk Cumhuriyetleri ve Balkanlardan gelen öğrencilere yönelik burs vermeye başlanmış (Ergin ve Türk, 2010) ve proje kapsamında Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Özbekistan devletleriyle anlaşmalar yapılmıştır (KAM, 2015). Aynı yıllarda Kazakistan'da Hoca Ahmet Yesevi

Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi ve Kırgızistan'da Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi açılmıştır (Çetinsaya, 2014). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma sürecinde bir başka oldukça önemli dönem ise 1999 yılında yayınlanan Bologna Bildirisine Türkiye'nin 2001 yılında taraf olması ile birlikte Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma başka bir boyuta ulaşarak daha çok Avrupa odaklı bir hal almıştır. Vural Yılmaz (2016) bu dönemde Bologna süreci ile Türk yükseköğretiminin Avrupa'ya entegrasyonu hız kazanmış ve üniversitelerin uluslararası boyutta öğrenci ve öğretim üyelerinin değişimine olanak sağlayan Erasmus programına katılımıyla birlikte Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma alanına yönelik reform hareketlerine başka bir yön tayin edildiğini belirtirken, bu dönemi izleyen bir diğer dönemin ise 2010 yılından itibaren günümüzü de içine alan kapsamlı uluslararasılaşma vizyonunun ortaya konulduğu dönem olduğunu vurgulamaktadır. 2010 sonrası dönemde ilk olarak Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) kaldırılmış ve öğrenci kabulüne yönelik kararlar üniversitelere bırakılmıştır (Erdoğan, 2014; Musaoğlu, 2016) yükseköğretim kurumlarının yurtdışında görünürlük açısından tanıtımına, üniversitelerde uluslararası öğrenci ofislerinin kurulmasına (Yakupoğlu, 2014), stratejik planların arasına uluslararasılaşma boyutunun eklenmesine, uluslararasılaşmanın önündeki bürokratik engellerin giderilmesine, TÜBİTAK tarafından sağlanan bursların kapsamının genişletilmesine, Türkiye Cumhuriyetinin kendi değişim programları olan Mevlana Değişim Programı ve Türkiye Bursları olarak adlandırılan programın faaliyet alanının genişletilmesine yönelik birtakım adımlar atılmıştır (YÖK, 2014). Bu bağlamda, Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmaya yönelik ulusal stratejilerin geliştirilmeye başlandığı, yeni kurum ve kuruluşların oluşturulduğu, gerekli yasal düzenlemelerin yapıldığı ve bir takım milli değişim programların uygulamaya konulduğu görülmektedir. Sonuç olarak, Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmaya ilişkin çok boyutlu değişkenlerin mevcut olduğu ve bu kapsamda gerek diplomatik gerekse ekonomik birtakım stratejilerin oluşturulmaya çalışıldığı belirtilebilir.

2.2.2. Türkiye'de Uluslararası Öğrenci ve Akademisyenler

Günümüzde yükseköğretim kurumlarının dünyanın her yerinden uluslararası öğrenci ve akademisyen çekme, bu durumdan ekonomik fayda sağlama ve uluslararası düzlemde saygınlık kazanma ve üst sıralarda yer alma yarışı içinde oldukları alanyazında sıklıkla altı çizilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Teichler, 2009; Yonezawa, 2011). Bu rekabetin en yoğun yaşandığı uluslararasılaşma boyutunu ise öğrenci hareketlilik programlarının oluşturduğu açıktır (Erdoğan, 2013). Bu kapsamda, 1975-2010 yılları arasındaki dönemde, dünya çapında uluslararası öğrenci sayısının dört milyonun üzerinde

olduğu ve bu rakamın 2025 yılı itibariyle sekiz milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (de Wit, 2008). Konu, öğrenci ve öğretim elemanı sayısı açısından yaklaşık yedi milyon nüfusunu ile birçok dünya ülkesini geride bırakan Türk yükseköğretim sistemi (Worldometers, 2016) özelinde değerlendirildiğinde, bu hacimdeki bir sistemin dünyadaki uluslararasılaşma eğilimlerinden etkilenmesinin bir sonucu olarak gün geçtikçe artan sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yaptığı görülmektedir (Nevra Seggie ve Ergin, 2018). Bu yönüyle YÖK'ün (2019) yayınladığı son altı yıla ait Türk yükseköğretim sistemindeki uluslararası öğrenci sayılarına bakıldığında, Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin sayısında kayda değer bir artışın olduğu açıktır.

Tablo 1. Türk yükseköğretim sistemindeki uluslararası öğrenci sayıları

Akademik Yıl	Uluslararası Öğrenci Sayısı
2013-2014	48.183
2014-2015	72.178
2015-2016	87.903
2016-2017	108.076
2017-2018	125.138
2018-2019	154.505

Kaynak: YÖK, (2019). [https:// istatistik.yok.gov.tr/](https://istatistik.yok.gov.tr/).

Tablo 1.de yansıtılan veriler incelendiğinde, Türk yükseköğretim sisteminde 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle 48.183, 2014-2015 öğretim yılında 72.178, 2015-2016 yılları arasında 87.903, 2016-2017 öğretim yılında 108.076, 2017-2018 döneminde 125.138 ve 2018-2019 öğretim yılında ise 154.505 uluslararası öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Nevra Seggie ve Ergin'in (2018) Türk yükseköğretiminde bulunan uluslararası öğrenci sayılarına ilişkin süreci daha eski bir tarihten başlayarak ele aldıkları çalışmalarında bu sayının 1983'te 5378 olduğu daha sonra 2000'li yıllara kadar olan süreçte rakamın 16656'ya ulaştığını ve 2000 yılların başından itibaren 2017 yılına kadar bu artışın oldukça yüksek seyrettiğini ve sayının 108076 ulaştığı ifade edilmektedir. Ayrıca uluslararası öğrenci sayılarındaki bu artışın yaşanmasında özellikle Erasmus+, Mevlâna Değişim Programı, Proje Tabanlı Uluslararası Değişim Programı ve Uluslararası Öğrencilere Yönelik İş Garantili Burs Programlarının etkili olduğu görülmektedir (Nevra Seggie ve Ergin, 2018). Benzer şekilde, 2010 yılı itibariyle yapılan uluslararası sözleşmeler ve iş birlikleri, üniversitelerde uluslararasılaşma stratejilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar, yasal düzenlemeler ile

bürokratik engellerin azaltılması ve YÖS sınavının kaldırılarak uluslararası öğrenci alma inisiyatifinin üniversitelere bırakılmasının öğrenci sayılarındaki bu rakamsal artışta önemli rol oynamıştır (Vural Yılmaz, 2016). Yine 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle YÖK'ün (2019) yayınladığı Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere ilişkin bir diğer istatistiksel veri incelendiğinde, sırasıyla ilk olarak Suriye'nin (27034), ardından Azerbaycan (19383), Türkmenistan (17571), Irak (7608), İran (7154), Afganistan (6804), Almanya (4378), Somali (3764), Yemen (3076), Bulgaristan (3010), Mısır (2910), Yunanistan (2713), Ürdün (2643), Filistin (2483), Çin (2257), Kazakistan (2191), Pakistan (2115), Kırgızistan (1937), Libya (1756), Nijerya (1562), Kosova (1322), Rusya (1316), Endonezya (1218), Özbekistan (1075) ve Fas'ın (1071) geldiği görülmektedir.

Tablo 2. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere ilişkin istatistiksel bilgiler

Ülke	Öğrenci Sayısı
Suriye	27034
Azerbaycan	19383
Türkmenistan	17571
Irak	7608
İran	7154
Afganistan	6804
Almanya	4378
Somali	3764
Yemen	3076
Bulgaristan	3010
Mısır	2910
Yunanistan	2713
Ürdün	2643
Filistin	2483
Çin	2257
Kazakistan	2191
Pakistan	2115
Kırgızistan	1937
Libya	1756
Nijerya	1562
Kosova	1322
Rusya	1316
Endonezya	1218
Özbekistan	1075
Fas	1071
Toplam	128.351

Kaynak: YÖK, (2019). [https:// istatistik.yok.gov.tr/](https://istatistik.yok.gov.tr/).

Bu sayılara bakıldığında son dönemde özellikle coğrafi olarak yakın ülkelerden gelen öğrenci sayısında oldukça fazla bir artış gözlenmektedir. Çetinsaya (2014) Türkiye’de en fazla öğrencisi bulunan ülkelerin Türkiye ile dil, tarih ve kültürel türdeşliklerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Ancak durum günümüz şartlarında değerlendirildiğinde, Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerin daha çok savaş, siyasi istikrarsızlık ve ekonomik olarak oldukça dezavantajlı durumda olan ülkelere geldiği ve dil, tarih ve kültür birliğinin yanı sıra din unsurunun da bu durumda etkili olduğu ileri sürülebilir. Yukarıda ifade edilen rakamlar incelendiğinde en çarpıcı noktanın Suriyeli öğrenci sayısına ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan 2011 yılından bu yana ülkelerinde devam eden iç savaş nedeniyle Türkiye’ye göç etmek zorunda kalmış Suriyeli öğrencilerin yükseköğrenime erişimlerini kolaylaştırmaya yönelik YÖK tarafından birtakım düzenlemeler yapılmıştır (Ergin, 2016). Bu doğrultuda mevcut koşullarda Suriyeli öğrencilerin sayısının Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması bağlamında en güçlü dinamiklerden biri olduğu ifade edilebilir.

Akademisyenlerin uluslararası hareketliliğinin çağlar öncesine dayanan bir olgu olmasının yanında (Hudzik, 2015), bu durumun modern yükseköğretim kurumlarının ortaya çıkması ile birlikte daha sistematik bir hal aldığı görülmektedir (Rashdall, 1985). Günümüzde ise akademisyenlerin sınır ötesi hareketliliği yalnızca ülkeler tarafından desteklenmekle kalmayıp aynı zamanda Avrupa Birliği (AB) ve Fulbright Komisyonu gibi uluslararası kuruluşların sunduğu mali yardımlarla dünya çapında sürdürülmektedir (Nevra Seggie ve Ergin, 2018). Bu doğrultuda Avrupa Komisyonu (2016) raporuna göre, 2014-2020 yılları arasında mali destek sağlanacak olan uluslararası akademik hareketlilik programları için 14,7 milyar avro bütçenin ayrılmış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma boyutlarından bir diğerini oluşturan akademik hareketliliğin son yıllarda oldukça ön plana çıktığı dile getirilebilir. Ayrıca ülkeler uluslararası düzlemde gerçekleşen bu hareketlilik programlarına akademik, sosyo-kültürel ve politik gerekçeler doğrultusunda destek olmaktadır (Knight, 2008). Bu açıdan akademik hareketlilik sürecinin desteklenmesinde uluslararası akademisyenlerin gittikleri ülkelerin eğitim-öğretim kalitesine, kültürel çeşitliliğe ve yükseköğretim kurumlarının uluslararası prestiji ve imajına olan olumlu katkıları (Teichler, 2009), ekonomik boyutta kısa ve uzun vadede katma değer sağlıyor olmaları (Marginson, 2006) ve doğal kültür elçileri görevi üstlenmeleri (Egron-Polak ve Hudson, 2014) gibi birçok değişkenin olduğu anlaşılmaktadır. Oldukça değerli bir konu alanı olan uluslararası akademisyen hareketliliği alanyazında öğrenci değişim programları kadar

üzerinde durulmasa da son yıllarda yükseköğretimin uluslararasılaşması bağlamında uluslararası akademisyenler üzerine çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Albatch ve Knight, 2007; de Wit, 2002; EU, 2015; Eurydice, 2013; Oğuz, 2013; Oflaz ve Çavdar, 2017; Kasalak, 2013; Kış ve Konan, 2012; Selvitopu, 2015).

Konu Türk yükseköğretim sistemi bağlamında ele alındığında, özellikle son dönemde uluslararasılaşma sürecindeki stratejik önemi gereğince uluslararası öğretim elemanlarının sayısında büyük oranda bir artışın gözlemlendiği söylenebilir. Bu bakımdan, aşağıdaki tabloda özet şekliyle uluslararası akademisyenlerin sayısına ilişkin istatistik veriler sunulmuştur.

Tablo 3. Türk yükseköğretiminde görev yapan uluslararası öğretim elemanı sayısı

Ülke	Uluslararası Öğretim Elemanı Sayısı
Amerika Birleşik Devletleri	354
Suriye	326
İran	319
Azerbaycan	285
Birleşik Krallık	187
Almanya	176
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	105
Rusya	90
Irak	81
Yunanistan	79
Toplam	2002

Kaynak: YÖK, (2019). [https:// istatistik.yok.gov.tr/](https://istatistik.yok.gov.tr/).

Tablo 3'te sunulan Türk yükseköğretim sistemi içerisinde görev yapan uluslararası öğretim elemanlarının sayısına ilişkin en güncel veriler incelendiğinde, Türkiye'de ABD (354), Birleşik Krallık (187), Almanya (176) ve Yunanistan (79) gibi Batı ülkeleri ile Azerbaycan (285) ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti [KKTC] (105) gibi Türkiye'nin etnik ve kültürel bağlarının güçlü olduğu ülkelerin, son dönemde ise Türkiye ile iyi ikili ilişkileri olan Rusya'nın (90), Suriye (326), İran (319) ve Irak (81) gibi komşu ülkelerin yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2019). Bir başka ifadeyle, Türk yükseköğretim sistemi içerisinde bulunan uluslararası öğretim elemanlarına ilişkin verilere bakıldığında, ilk sırada ABD'li

akademisyenlerin bulunduğu daha sonra sırasıyla Suriye, İran, Azerbaycan ve Birleşik Krallık vatandaşlarının geldiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda sunulan sayısal verilere yönelik en çok göze çarpan durumun, özellikle son yıllarda Suriye ve Irak'tan gelen akademisyenlerin sistem içerisindeki nicel büyüklüğü olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Suriye ve Irak gibi savaş ve iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve siyasi baskıların yaşandığı ülkelerdeki akademisyenlerin Türkiye'yi tercih etme nedenleri arasında Türkiye'nin izlediği açık kapı politikası, coğrafi yakınlık ve Türkiye'nin bu akademisyen tarafından güvenli bir liman olarak görülmesi sıralanabilir. Öyle ki Afganistan ve Irak Savaşı akabinde Ortadoğu'da başlayan Arap Baharı hareketinin bir uzantısı olarak 2011 yılında Suriye topraklarında patlak veren iç savaş neticesinde bu ülkeden başta Türkiye olmak üzere (Çetin ve Uzman, 2012) diğer komşu ülkelere milyonlarca insan zorunlu olarak göç etmiştir (Akkoyunlu Ertan ve Ertan, 2017; Uzman ve Tösten, 2016). Bu yönüyle Suriye, Irak ve Afganistan gibi ülkelere ya da benzer şartların geçerli olduğu başka ülkelere Türkiye'ye gelen akademisyenlerin de yukarıda belirtilen nedenler bağlamında zorunlu olarak göç ettikleri çıkarımında bulunulabilir. Bu açıdan, konu Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşması bağlamında ele alındığında zorunlu olarak Türkiye'ye gelmiş ve sayıları gittikçe artan bu akademisyenlerin Türk yükseköğretim sistemine entegrasyonu sorunu gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda, sadece Suriyeli değil diğer başka uluslararası akademisyenleri de ilgilendiren Türkiye'de bulunan yabancıların çalışma şartları ve izinleriyle ilgili olarak 2016 tarihinde 6735 sayılı Uluslararası İşgücü Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle birlikte nitelikli uluslararası işgücünün Türkiye'de çalışabilmesinin önündeki engeller kaldırılmaya çalışılmıştır (Türkiye 2016 Yılı Göç Raporu, 2017). Ancak "*Yükseköğretim Kanunu 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanununun 16. maddesine göre yükseköğretim kurumlarında sözleşme ile görevlendirilecek yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısı dolu öğretim elemanı kadrosu sayısının %2'sini geçemez. Bu kapsamdaki yabancı uyruklu öğretim elemanının yükseköğretim kurumları itibarıyla dağılımı, isim, ücret ve sözleşme örneğinin vizesi, sözleşme süresinin uzatılması ve sona erdirilmesi, Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılır*" ve Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanı Çalıştırılması Esaslarına İlişkin Bakanlar Kurulu Kararı esasınca belirtilen "*yabancı uyruklu öğretim elemanlarına ödenecek aylık, emsal kadrolu öğretim elemanlarına ödenen aylık ve diğer her türlü ödemeler toplamının altı katını geçemez.*" gibi hükümleri içeren kanun maddelerinin uluslararası öğretim elemanı istihdamına yönelik kısıtlayıcı bir takım engelleri ortaya çıkardığı açıktır (Şeremet, 2015; Yükseköğretim Kanunu, 1981; Yükseköğretim Personel

Kanunu, 1983). Yine aynı yılda YÖK tarafından gerçekleştirilen bir diğer düzenleme ile başlangıçta yalnızca Suriyeli akademisyenlerin istihdamına yönelik kurulmuş daha sonra ise başka ülkelerden gelen akademisyenlerin kullanımına da açılmış olan Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi'nin (YABSIS) kurulması (YÖK, 2017) gibi yükseköğretimin uluslararasılaşması bağlamında gerek göç etmek durumunda kalarak gelen gerekse diğer başka nedenlerle Türk yükseköğretim sistemi içerisinde çalışan akademisyenler için bazı adımların atıldığı görülmektedir.

2.3. Göç Kavramı

Göç, yalnızca politik düzlemde dünya çapında tartışma konusu olan sürekli bir süreç değil aynı zamanda insanların gerek ulusal sınırlar içindeki gerekse uluslararası hareketliliği ile ilgili küresel bir olgudur. Ekonomik veya diğer nedenlerle kendi vatanlarını gönüllü olarak terk edenlerin veya evlerini terk etmek zorunda kalanların (mülteciler, yerlerinden edilmiş kişiler vb.) hareketliliği olarak göç sürekli bir yukarı doğru yükseliş eğilimi göstermektedir (World Economic Forum, 2017). Bu bakımdan insan hareketliliğini yönetmek, yalnızca hedef ülkeler (gidilmek istenen) için değil aynı zamanda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler açısından da baş edilmesi gereken en büyük zorluklardan biridir. Uluslararası kuruluşların raporlarında dünyada tahmini 244 milyon uluslararası göçmenin (United Nations Department of Economic and Social Affairs [UN DESA], 2016) ve 763 milyon iç göçmenin (UN DESA, 2013) olduğu belirtilmektedir (World Migration Report, 2018). Yine aynı raporlara göre yukarıda verilen veriler detaylandırıldığında uluslararası göçmenlerin %58'inin gelişmiş ülkelerde bulunduğu (bu rakamın 85 milyonu gelişmekte olan ülkelere temsil ediyor) görülmektedir. Bu raporlardan elde edilen bir diğer veri ise 2015 yılında 65,3 milyon zorla yerinden edilmiş insanın varlığı meselesidir. Bu sayının bugüne kadar kaydedilen en yüksek toplamdan (21,3 milyon mülteci, 40,8 milyon iç göçme zorlanmış insan (IDP) ve 3,2 milyon sığınmacı) 2014 yılında 5,8 milyon artış kaydedildiği belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle, genel olarak göçmen nüfusu, 1 milyardan fazla insanı veya dünya nüfusunun beşte birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, çoğu gelişmiş ülkedeki nüfus çeşitliliği uluslararası göçlere bağlanabilirken gelişmekte olan ülkelere çoğunlukla bu çeşitliliğe katkıda bulunan unsurun iç göç olduğu yine bu raporlarda değinilen bir başka noktadır (World Migration Report, 2018). Tüm bu veriler ışığında göç, en geniş anlamıyla, bir kişinin veya bir grubun uluslararası sınır ötesi veya bir devlet içerisinde hareketi, süresi, bileşimi ve nedenleri ne olursa olsun mültecilerin, yerlerinden edilmiş kişilerin, ekonomik nedenlerden ötürü göç

edenlerin ve aile birleşimi de dahil olmak üzere başka amaçlar için hareket eden ve her türlü insan hareketini kapsayan bir nüfus hareketi olarak görülebilir (International Organization for Migration (IOM), 2011). Bir başka açıdan, eski Birleşmiş Milletler (BM) sekreteri Ban Ki-moon'a göre (2013) göç haysiyet, güvenlik ve daha iyi bir gelecek için insan özleminin bir ifadesi, aynı zamanda toplumsal dokunun ve insan ailesi olarak oluşturduğumuz birlikteliğin bir parçasıdır. Buna göre, Ban Ki-moon'un göç kavramına ait klasik tanımların dışına çıkarak göç olgusunun yalnızca insanların bir yerden diğerine fiziksel hareketi değil içinde insani değerlerin de bulunduğu karmaşık bir o kadar da geniş ve derin bir kavrama işaret ettiği düşünülebilir.

Buraya kadar olan kısımda sunulan dünyada göç olgusunun genel görünümü ve tanımına ilişkin bilgilerden hareketle bir kişinin neden göç ettiğini belirleyen etmenlerin genel olarak itme ve çekme (push-pull) faktörleri olarak kategorize edildiği görülmektedir (World Economic Forum, 2017). İnsanları kendine çeken bir yere ait olumlu özellikler çekme, bir insanı uzaklaşmaya zorlayan olumsuz özellikler ise itme faktörleri olarak adlandırılmaktadır. Göçün arkasında yatan nedenlere daha geniş bir çerçeveden bakıldığında ise bu nedenler ekonomik, sosyopolitik ve ekolojik olarak üç genel başlık altında toplanmaktadır. Her bir genel başlık aynı zamanda kendi içerisinde itme-çekme faktörlerine göre ayrılmaktadır. Bu doğrultuda bahsi geçen itme-çekme faktörleri ekonomik nedenler bağlamında incelendiğinde itme faktörleri, yoksulluk, işsizlik ya da iş bulma olanaklarının yetersizliği ve sürdürülemez geçim şartları, diğer taraftan çekme faktörleri ise daha iyi iş imkânları, zenginlik elde etmek için daha iyi gelir umudu ve bir alanda uzmanlık eğitimi alma isteği olarak sıralanmaktadır. Sosyopolitik nedenler bağlamında itme faktörleri, siyasi istikrarsızlık, güvenlik endişeleri (etnik, dini, ırksal veya kültürel zulüm), bir çatışma veya tehdidi, kölelik veya zorunlu iş gücü, yetersiz veya sınırlı kentsel hizmet ve altyapı (sağlık, eğitim, kamu hizmetleri, ulaşım ve su dahil), çekme faktörleri ise aile birleşimi, bağımsızlık ve özgürlük, sosyal bütünleşme ve uyum, gıda güvenliği ve uygun fiyatlı ve erişilebilir şehir hizmetleri (sağlık, eğitim, kamu hizmetleri ve ulaşım dahil) şeklinde sıralanabilir. Ekolojik nedenler bağlamında ise itme faktörleri iklim değişikliği (doğa felaketleri dahil), mahsul yetmezliği ve yiyecek kıtlığı, çekme faktörleri de doğal kaynak ve minerallerin bolluğu (ör. su, yağ, uranyum) ve olumlu iklim koşulları olarak sıralanmaktadır (World Economic Forum, 2017). Yukarıda ifade edilen bu bilgiler ışığında uluslararası göç olgusunun, artan bir şekilde birbirine bağlı bir dünyada günlük yaşamımızı etkileyen çok sayıda ekonomik, sosyopolitik ve ekolojik konuya temas eden karmaşık bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Özetle, günümüz koşullarında ilk bölümde

verilen rakamlar ve göçün arkasında yatan nedenler birlikte düşünüldüğünde, küresel olarak göç ve yer değiştirmeye ilgili oldukça kaygı verici bir tablonun karşımıza çıktığı ve hareket eden bu kadar çok insan sayısındaki artışın devam edeceği yorumunda bulunulabilir.

Yukarıda ifade edilen bilgiler ışığında Türkiye’de göç olgusuna bakıldığında özellikle son dönemde çok ciddi sayıda göçmene ev sahipliği yaptığı görülmektedir. Bu bağlamda, Afganistan ve Irak Savaşı sonrası Ortadoğu coğrafyasında başlayan Arap Baharı hareketiyle birlikte 2011 yılında Suriye’de patlak veren iç savaş ile bu ülkeden başta Türkiye olmak üzere (Çetin ve Uzman, 2012) diğer komşu ülkelere milyonlarca insan göç etmek zorunda kalmıştır (Akkoyunlu Ertan ve Ertan, 2017; Uzman ve Tösten, 2016).

Tablo 4. Türkiye’de bulunan Suriye kökenli göçmen sayısı

Yıl	Suriye Kökenli Göçmen Sayısı
2012	14.237
2013	224.655
2014	1.519.286
2015	2.503.543
2016	2.834.441
2017	3.426.786
2018	3.623.192
2019	3.676.288

Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2019). <https://www.goc.gov.tr/yillik-goc-raporlari>

Tablo 4.’te yansıtılan Türkiye’de bulunan Suriye kökenli göçmen sayısı incelendiğinde resmi olarak 2012 yılında 14.237, 2013’te 224.655, 2014’te 1.519.286, 2015’te 2.503.549, 2016’da 2.834.441, 2017’de 3.426.786, 2018’de 3.623.192 ve son olarak 2019 yılında ise 3.676.288 Suriye uyruklu geçici koruma statüsünde bulunan göçmenin Türkiye topraklarında ikamet ettiği görülmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

Bu veriler ışığında, Türkiye’de bulunan göçmen nüfusunun sürekli bir yükseliş eğilimi gösterdiği görülmekle birlikte bu rakamın muhtemel bir göç dalgası ve yeni doğan bebeklerle birlikte artacağı tahmin edilmektedir. Sonuç olarak bu denli yüksek miktarda göçmene ev sahipliği yapan Türkiye’de geride bırakılan son sekiz yıllık süreçte bu insanların sosyal uyumu, eğitimi ve istihdamı gibi çok boyutlu birtakım meselelerin ülke gündeminden hiç düşmediği görülmektedir.

2.3.1. Göç Teorileri

Bir önceki bölümde değinilen göç kavramına ilişkin tanımlardan yola çıkarak göç olgusunun karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve içerisinde bir çok değişkenin aktif rol aldığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda kavramı daha kapsamlı bir biçimde açıklamaya yönelik alanyazında birtakım teorilerin geliştirildiğini görmek mümkündür. Benzer bir anlatımla, nedenleri ve sonuçları bakımından göç olgusu ekonomik, kültürel, sosyal, politik ve güvenlik gibi çok değişkenli bir kavram olmakla birlikte her göçün kendine özgü karakteristik özelliklerinin kavramın açıklanmasında farklı teorilerin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır (Elma ve Şahin, 2015). Göç teorilerinin çeşitliliği üzerine bir başka gerekçe ise göç olgusunu açıklamaya yönelik her disiplinin olguya farklı bir açıdan yaklaşmış ve bazı boyutlarının açıklanmasını ihmal etmiş olmasıdır (Yalçın, 2004). Bu açıdan, göç kavramına bütüncül bir bakış açısı sunacak olan göç teorilerini incelemenin kavramın anlaşılmasında önemli bir rol oynayacağı düşünülebilir.

Göç olgusunu açıklamaya yönelik Ravenstein'nin (1885) ortaya koyduğu göç kuramı iki temel göç modeline dayanmaktadır. Ravenstein (1885) ilk modelde göçün kısa mesafede bulunan, sanayi ve ticaret açısından gelişmiş yerlere doğru yapıldığını ve bu göç hareketinin domino etkisi gibi kısa mesafeden başlayarak daha uzak mesafelere yayılma etkisi göstereceğini dile getirmiştir. İkinci modelde ise göç hareketinin uzun mesafede bulunan, sanayi ve ticaret açısından gelişmiş yerlere doğru yapıldığını ifade etmiştir. Özetle, Ravenstein göçün temel nedeninin bireyin ekonomik açıdan zenginleşme çabası olduğunu belirtmiş (Yalçın, 2004) ve uluslararası göçün daha çok ekonomik sebepler bağlamında gerçekleştiğine vurgu yaparak aynı zamanda teorisinde göçün diğer dinamikleri olarak coğrafi konumu ve siyasi nedenlere de işaret etmiştir.

Bir diğer göç teorisi olan Neoklasik Ekonomi: Makro Kuramına (Harris ve Todaro, 1970) göre uluslararası göçün temel dayanağının ülkeler arasındaki ekonomik gelişmişlikten kaynaklanan ücret ve istihdam koşulları arasındaki farklılıkların olduğu belirtilmektedir (Massey vd., 1993). İşçilerin aldıkları ücretin yetersiz olduğu ülkelerden ücretin yüksek olduğu ülkeye doğru göç hareketine dayandırılan bu kuramda insanların gidecekleri ülkede kazanmayı umdukları ücretler ne kadar yüksekse göç oranının da o kadar yüksek olacağı belirtilmektedir.

Ekonomi temelli diğer bir göç teorisi olan Neoklasik Ekonomi Mikro Kuramına (Sjaastad, 1962; Todaro, 1969) göre göç mikro ölçekte bireylerin akılcı bir yaklaşımla, beşerî sermayesini geliştirebileceği ve bu konuda yatırım yapabileceği ülkeleri tercih etmelerine

dayanmaktadır (Massey vd., 1993). Bu yönüyle, bireyler akılcı bir tercihte bulunarak daha fazla kâr elde edebileceği yerlere göç etme eğilimindedirler. Başka bir ifadeyle bireylerin rasyonel bir düzlemde kar-zarar hesabı yapıp yüksek ücret kazanmayı hedefleyerek kendi becerilerini daha verimli kullanacakları yerlere göç etme eğilimi bu göç kuramının temel varsayımı olarak nitelendirilebilir.

Göç olgusunu ekonomik gerekçeleri odağa alarak açıklamaya yönelik ortaya atılan Emek Göçünün Yeni Ekonomisi (Stark ve Bloom, 1985) teorisi göç kararının kolektif bir biçimde bireyin ilişkili olduğu kişilerle (aileler, hane halkları veya ilişik gruplar) yalnızca olası gelir beklentisini maksimum seviyeye çıkarmak için değil karşılaşılabilecek muhtemel riskleri de minimum seviyede tutmak için alınması prensibine dayanmaktadır (Massey vd., 1993). Bir başka anlatımla kolektif biçimde alınan karar neticesinde hane halkları ekonomik parametreler üzerinde kontrol sahibi olarak bir kısım aile üyesini ekonomik şartlar doğrultusunda yerel piyasada, diğerlerini ise daha iyi ekonomik koşullara sahip olan yabancı işgücü piyasalarında çalışmaya yönlendirerek yerel piyasada durum kötüleştiğinde yabancı ülkeden getirdikleri paralar ile geçimlerini sağlayabilirler (Massey vd., 1993). Diğer taraftan, ailelerin sadece kendi gelir seviyesini artırmak için değil diğer ailelere oranla ekonomik refahını iyileştirme amacıyla da bir kısım aile bireyini yurtdışına gönderdikleri belirtilmektedir (Massey vd., 1993).

Göç olgusunu yine başka bir perspektiften ekonomik bağlamda açıklamaya ilişkin Bölünmüş Emek Piyasası Teorisi (Piore, 1979) uluslararası göç olgusunu gelişmiş sanayi toplumlarının perspektifinden ele almakta ve göç hareketinin sanayisi gelişmiş ülkelerin daha fazla işgücü talebinden kaynaklandığını ileri sürmektedir (Abadan-Unat, 2002). Başka bir ifadeyle bu kurama göre uluslararası iş gücü göçünün arkasında yatan temel neden olarak gelişmiş ülkelerin süreklilik arz eden düşük ücretli işgücü gereksiniminin olduğu ifade edilebilir (Massey vd., 1993).

Dünyadaki göç hareketlerinin temel gerekçelerinin gerisinde yatan nedenler bağlamında ele alan Dünya Sistemleri Teorisine göre genel bir ifadeyle göç olgusu kapitalist temelli ekonomik gelişmelerin sebep olduğu çözümlerin, düzensizliklerin ve bozulmaların sonucu olarak görülmektedir (Wallerstein, 2005). Bu teoriye göre dünya, merkezdeki (kapitalist düzenin hâkim olduğu, ekonomik açıdan gelişmiş ve güçlü ülkeler) ve çevredeki ülkelerden (merkez ülkelere bağımlı olan) oluşmakta ve merkezdeki ülkelerin ekonomik olarak sürekli gelişimi için çevre ülkelerin varlığı oldukça önemli hale gelmektedir (Wallerstein, 2011). Ayrıca çevredeki ülkelerden elde edilen hammadde yine aynı ülkelerden

gelen ucuz işgücü ile işlenerek merkezdeki ülkelerin kapitaline katkı sağlanmaktadır (Çağlayan, 2006). Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, ülkeler arasındaki ekonomik ve siyasal eşitsizliğe dayalı bu teori, uluslararası göç hareketlerini gelişmiş toplumlar için ucuz işgücü, sömürgecilik bir kalıntısı, merkez ülkelerin kapitalist tavırlarının ve bölgesel eşitsizliğin bir sonucu olarak açıklamakta olduğu anlaşılmaktadır.

Göç olgusunu ayrı bir bakış açısıyla değerlendiren Ağ Teorisi (İlişkiler Ağı) bu olguyu kaynak ülke, hedef ülke, önceden göç etmiş kişiler, yeni göç edecek olanlar ve yerleşik toplum arasında ortak köken, hemşerilik, akrabalık ve arkadaşlık gibi ilişki ağlarını odağa alan bir yaklaşımla açıklamaya çalışmaktadır (Massey vd., 1993). Crisp (1999) ayrıca bu ağların uluslararası göç hareketlerini artırmakta, devamını sağlamakta ve göç etmek isteyen bireyleri cesaretlendirmekte olduğunu belirtmektedir. Bu durum, zaman içerisinde kurulan bu ağ bağlarının sonraki göç hareketlerine rehberlik ederek süreci bilindik kılması ve kolaylaştırması şeklinde okunabilir.

Göç olgusunu yalnızca ekonomik nedenleri bağlamında değil aynı zamanda sosyokültürel ve siyasi değişkenler düzleminde açıklamaya yönelik Göç Sistemleri Teorisi göç hareketlerini en genel ifadeyle iki veya daha fazla ülke arasındaki ekonomik ve politik temellere dayalı ilişki ve göç hareketleri arasındaki örüntüleri odak noktası yaparak açıklamaktadır. Benzer şekilde, teoriye göre göç hareketleri, kaynak ve hedef ülke arasında sömürgecilik faaliyetlerine dayanan tarihi ilişkileri, kültürel bağları, ticaret, yatırım veya politik ilişkileri temel alan bağlantılar üzerinden açıklanmaktadır. Bu bağlamda, Castles ve Miller (2008) ABD-Meksika ve Fransa-Batı Afrika arasındaki göç hareketliliğini ülkeler arasındaki mesafelerin değil gerek tarihi bağların gerekse güncel ilişkilerin şekillendirdiğini dile getirmektedir. Bir başka açıdan ise bu teori bağlamında göçün göçmenlerin kontrolü adına devletlerarası düzenlenen mevzuat ve uygulamalar yoluyla, göçmenlerin kendi kişisel ağları veya iş acenteleri, avukatlar ve kaçakçılar gibi araçların üzerinden gerçekleştirildiği vurgulanmaktadır (Massey vd., 1993).

2.3.1.1 Göç Teorilerine İlişkin Bir Değerlendirme

Göç teorileri genel olarak dünyadaki göç olgusunun gerekçeleri bağlamında açıklanmasına katkı sunarken aynı zamanda göç hareketlerinin etkileri ve sonuçları temelinde referans çerçevesi sunması bakımından önemli görülmektedir. Bu yönüyle, göç teorilerinin temel varsayımları çerçevesinde son dönemde Türkiye’de sayıları milyonları bulan Suriye

kökenli insanın göç etme nedenlerinin daha geniş bir perspektiften ele alınması meselenin karmaşık ve çok boyutlu yapısının anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla bu ciddi büyüklükteki göç hareketinin derinlemesine analizinin araştırmaya temel teşkil eden göçe zorlanmış akademisyen kavramının anlaşılmasına da katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, yukarıda en genel hatlarıyla ifade edilen göç teorileri çerçevesinde Suriye göçü incelendiğinde teorilerin varsayımları ve Suriye göçünün temel nedenleri arasında bağlamsal bir bütünlük olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakımdan Ravenstein (1985) teorisini daha çok ekonomik fayda temelinde geliştirmiş olmasına rağmen, göçün öncelikle kısa mesafede yer alan, sanayi ve ticaret bakımından gelişmiş yerlere doğru yapıldığını ve bu göç dalgasının daha sonraki süreçlerde uzak mesafelere yayılma olasılığının bulunduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla Suriye kökenli vatandaşların Türkiye'ye göç etmelerinde etkili olan unsurlardan birinin, iki ülkenin sınır komşusu olması ve Türkiye'nin Suriye'ye oranla daha gelişmiş bir ülke konumunda bulunması olabilir. Benzer bir bakış açısıyla İnce (2019) özellikle Suriye göçü gibi zorunlu göç süreçlerinde gidilecek ülkenin seçilmesinde mesafenin oldukça önemli bir unsur olmasının yanısıra ve göç edilmek istenilen ülkelerin göçmen politikaları ve kültürel yapılarının süreçte yer alan diğer başka unsurlar arasında olduğunu dile getirmektedir. Diğer taraftan Suriye göçünün açıklanmasında daha çok ekonomik çıkarlar, kazanç ve fayda hesapları üzerine temellendirilen Neoklasik Ekonomi: Makro ve Mikro Teorileri, Bölünmüş Emek Piyasası Teorisi ve Emek Göçünün Yeni Ekonomisi Teorisi bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, bu kuramların çok boyutlu ve karmaşık olan bu süreci açıklamakta oldukça yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır (İnce, 2019). Ekonomi odaklı bu teoriler bağlamında Suriye uyruklu göçmenlerin yalnızca güvenlik ihtiyacından dolayı göç etmediğini, bazılarının ekonomik nedenler doğrultusunda göç hareketine katıldıkları (Özkarlı, 2014), göç ettikleri ülkede ucuz iş gücü oluşturdukları (Şahankaya Adar, 2018), nitelikli insan sermayesine sahip bireylerin daha fazla ücret için başka ülkeleri tercih ettikleri (Erdoğan, 2015), bazılarının hane halkı kararı doğrultusunda ekonomik nedenlere dayalı olarak göç ettikleri (İnce, 2019) görülmektedir.

Göç olgusunun açıklanmasında bir diğer önemli teori olan Dünya Sistemleri Teorisi (Wallerstein, 2005) bağlamında Suriye göçü değerlendirildiğinde, modern emperyalist güçlerin özellikle Suriye gibi potansiyel çatışma ve savaş çıkabilecek ülkelere silah satımı ile elde edecekleri kar ve ülkedeki enerji kaynaklarının sömürüsü gibi durumların neticesinde bazı bölgelerde oluşan istikrarsızlığın ve olumsuz koşulların insanları kitlesel olarak göç etmek durumunda bıraktığını söylemek mümkündür. Benzer şekilde İnce (2019)

çalışmasında, küresel güçlerin Suriye'ye müdahalesinin altında yatan temel nedenin enerji elde etmek olduğunu ve küresel güçler tarafından silah satışlarının yapılarak ekonomik çıkar elde edildiğini dile getirmiştir. Suriye göçünün açıklanmasında bir diğer önemli göç teorisinin Göç Sistemleri Teorisi olduğu düşünülebilir. Nitekim iki ülke arasındaki tarihsel ilişkiler, kültür, din, etnik köken ve dil gibi ortak öğelerin olmasının, Suriye'den gelen göçmenlerin özellikle sınır boylarında yer alan şehirlerde yoğun olarak bulunmasının yalnızca coğrafi olarak iki ülke arasındaki yakınlıktan değil aynı zamanda oldukça kadim bir geçmişe sahip sosyo-kültürel ve siyasi bağların mevcudiyetinden ileri geldiği anlaşılmaktadır (İnce, 2019). Son olarak İlişkiler Ağı Teorisine göre Suriye göçü değerlendirildiğinde, 2011 yılından itibaren devam eden bu büyük göç sürecinde ilk gelenlerin sonradan gelenlere yol güzergâhından, kaynak ülkenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumuna kadar birçok konuda rehberlik etmesinin, önceden göç eden ve hâlihazırda göç etme potansiyeline sahip bireyler arasındaki ilişki ağlarını oluşturduğu ve göç hareketinin bu ilişki ağları neticesinde daha etkin gerçekleştiği çıkarımında bulunulabilir.

Sonuç olarak son yıllarda Türkiye'nin karşı karşıya kaldığı bu göç olgusunu yukarıda sözü edilen göç teorilerinin hiçbirinin yeterince ve kapsamlı şekilde izah edemediği görülmektedir. Bu nedenle, her göçün kendine özgü karakteristik özellikleri durumsallık anlayışı çerçevesinde değerlendirilmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkarken içinde bulunulan zamanın özellikleri doğrultusunda göçe neden olan itme-çekme faktörlerinin listesinin güncellenmesi ihtiyacı da ortaya çıkmaktadır.

2.3.2. Göç Teorileri Bağlamında Türk Yükseköğretim Sisteminde Göçe Zorlanmış Akademisyenler

Türkiye'nin karşı karşıya kaldığı ve son yıllarda artarak devam eden bu göç sürecinin doğal bir sonucu olarak ülkeye yüksek oranda göçmen nüfusun gelmesi demografik, sosyo-kültürel ve sosyo-politik birtakım değişimleri de beraberinde getirmiş ve ortaya çıkan bu gelişmeler toplumsal dokuyu dolayısıyla topyekûn toplumsal kurumları etkilemiştir. Bu noktada, göç olgusunu açıklamaya çalışan teoriler bağlamında itme faktörlerinin oldukça etkin olduğu Suriye gibi savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık, güvenlik kaygısı veya kötü ekonomik koşulların olduğu coğrafyalardan yukarıda ifade edilen nedenler bağlamında göç etmek zorunda kalarak ülkemize gelen insanlar arasında yüksek nitelikli insan gücü olarak akademisyenler de bulunmaktadır. Zira Çağlayan (2015) genel olarak Suriye'den gelen göçmenlerin etnik köken, dil, din ve eğitim seviyesi bağlamında ayrıştığını dile getirmiş, İnce

(2019) ise çalışmasında Suriye’den gelen göçmenlerin arasında yalnızca eğitim düzeyi düşük olan bireylerin değil aynı zamanda eğitim düzeyi oldukça iyi ve yüksek beşerî sermayeye sahip kişilerin de bulunduğunu ifade etmektedir. Nitekim göç ile gelen bu değişim rüzgârından Türk yükseköğretim sisteminin de büyük oranda etkilendiğini ve Suriye’ye benzer veya yakın koşullara sahip ülkelerden oldukça fazla akademisyenin sistem içerisinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Türk yükseköğretim sistemi içinde yer edinen bu akademisyenleri tanımlarken göçmen, mülteci ve sığınmacı gibi kavramların yerine bu akademisyenleri sistem içinde bulunan diğer yabancı uyruklu akademisyenlerden ayırmak için göçe zorlanmış veya zorla göç ettirilmiş (Forced Displaced Academics) kavramının kullanılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir. Bu kavramsallaştırmaya temel olarak göçmen kavramının zulüm ve güvenlik kaygısıyla değil daha çok ekonomik nedenlerle ülkesinden göç eden kişiler için kullanılırken (Özkan, 2013), mülteci kavramının Türkiye’nin 1951 Cenevre Sözleşmesini coğrafi sınırlama koşulu ile uygulamasından kaynaklı olarak yalnızca Avrupa ülkelerinden gelenler için mülteci statüsünü tanıyan diğerleri için tanımayan olması gösterilebilir (Kaya ve Yılmaz Eren, 2014). Bununla birlikte sığınmacı kavramının tercih edilmemesinin nedeni ise kavramın mülteci statüsü almak için başvuru yapan ancak başvurusu henüz karara bağlanmamış konumda olan kişileri ifade etmek için kullanılmasıdır (Özkan, 2013). Ayrıca bir başka neden olarak ise Türkiye’de bulunan Suriyeliler için Türkiye Cumhuriyeti Devletinin ‘açık kapı politikası’ çerçevesinde Suriyelilere ‘Geçici Koruma Statüsü’ vermiş olmasıdır (Kaya ve Yılmaz Eren, 2014).

2.4. İlgili Araştırmalar

Mevcut araştırmanın teorik çerçevesi temelinde odak noktasının Türk yükseköğretimi içinde görev yapmakta olan göçe zorlanmış akademisyenlerin Türk yükseköğretimine dair deneyimleri ve görüşleri olduğu gerçeğinden hareketle ilgili alanyazın taramasının eksenini yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında göçe zorlanmış akademisyenler üzerine yapılan çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle yükseköğretimde uluslararasılaşma üzerine yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar daha sonra ise göçe zorlanmış akademisyenler üzerine aynı eksenlerde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yukarıdaki ilgili bölümlerde ayrıntılarıyla ele alınmış kavramlar doğrultusuna yapılan alanyazın incelenmesinde, gerek ulusal gerekse uluslararası ekseninde yükseköğretimde uluslararasılaşmayı konu edinen oldukça önemli oranda çalışma yapıldığı görülmektedir

(Altbach vd., 2009; Altbach ve Knight, 2007; Bakioğlu ve Certel, 2010; De Wit, 2002, 2011; Childress, 2009; Çetinsaya, 2014; Kondakçı, 2003, 2011; Knight, 1994, 1997, 2008, 2015; Oğuz, 2013; Oflaz ve Çavdar, 2017; Özdem, 2013; Özer, 2017; Unlu, 2015). Bununla birlikte ifade edilen bu çalışmaların büyük bir kısmının uluslararası öğrencileri odağa alan çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır (Camiciottoli, 2010; Codina vd., 2013; Deakin, 2012; Ferencz, 2011; Güzel, 2014; Knight, 2004, 2008, 2011; Morosini, Corte ve Guilherme, 2017; Teichler, 2017; Yücelsin Taş, 2013). Öte yandan ilgili alanyazında uluslararası akademisyenleri konu edinen araştırmaların (Altbach ve Knight, 2007; de Wit, 2002; EU, 2015; Eurydice, 2013; Teichler, 2011, 2015) yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının diğer boyutları üzerine yapılanlarla karşılaştırıldığında oldukça az sayıda olduğu belirtilmektedir (Schomburg vd., 2007). Buna karşın uluslararası alanyazında birtakım nedenler bağlamında ülkelerinden göç etmek zorunda kalmış akademisyenler üzerine yapılan araştırmaların ise (Altbach, 2001; Council for At-Risk Academics [CARA], 2018; Heilbron, Guilhot ve Laurent 2008; Universities UK International [UUKI], 2018; Parkinson, vd., 2018; Radice, 2013; Rustin, 2016; Thompson, 1970) oldukça sınırlı sayıda olması dikkat çeken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mevcut araştırma konusu ekseninde yapılan detaylı alanyazın taraması sonuçları doğrultusunda ise Türkiye’de bulunan uluslararası akademisyenlere ilişkin çalışmaların (İplik, 2017; İplik ve Yalçın, 2017; Seggie ve Ergin, 2018; Yıldız, 2018) sınırlı sayı ve kapsamda olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, konu Türk yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve çeşitli nedenlerle ülkelerinden göç etmek durumunda kalmış akademisyenler bağlamında daraltıldığında, ulusal alanyazında oldukça sınırlı sayıda çalışmanın (Erdoğan vd., 2017; Uzman ve Tösten, 2016; Seggie ve Ergin, 2018; Seydi, 2013) olduğu açıktır. Bu doğrultuda Erdoğan ve diğerleri (2017) çalışmalarında Türkiye’de bulunan Suriyeli akademisyenlerin büyük çoğunluğunun Türk Yükseköğretim sistemi içinde istihdam edilmesine rağmen çalışma imkanı bulamayan akademisyen sayısının da oldukça fazla olduğunu, bu akademisyenlerin statü, dil ve denklik, yoğun bürokrasi ve koordinasyonsuzluk gibi karşılaştıkları bir takım problemlerin verimlerini olumsuz etkilediğini, bu akademisyenler arasında doktora ve daha üstü derecelere sahip Suriyelinin oldukça az sayıda olduğu ve önemli bir bölümünün de imkan bulduğunda başka ülkelere gitme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aynı raporda bu yetişmiş insan gücü göçünün önlenmesi adına birtakım adımların atılması gerektiği ve bu yönde çalışmalara ihtiyaç olduğuna dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde Seydi (2013) Suriyelilerin eğitim konusunda Türkiye’nin izlediği politika

eksenli araştırmasında Türk ve Suriyeli akademisyenlerle 2013'te yapılan görüşmeye ilişkin detayları paylaşmış ve Suriyeli akademisyenlerin Türk üniversitelerinde iş başvurusu sırasında YÖK'ün talep ettiği evraklarıyla ilgili Suriye elçiliğinden ve Suriye makamlarından onay alınamadığına dikkat çekilmiştir. Seggie ve Ergin (2018) yükseköğretimde uluslararasılaşmanın ihmal edilen yönü olarak uluslararası akademisyenler adlı çalışmalarında Suriye kökenli akademisyenlerin sistem içerisindeki sayılarına ve bu akademisyenlerin istihdamına yönelik YÖK'ün yürüttüğü çalışmalara değinmişlerdir. Uzman ve Tösten (2016) ise Suriyeli akademisyenlerin bakış açısından Türkiye-Suriye ilişkileri ve sığınmacılar meselesi üzerine yaptıkları çalışmalarında öncelikle Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmenler arasında çok az sayıda akademisyenin bulunduğuna dikkat çekmiş ve Suriyeli akademisyenlerle yaptıkları görüşmeler neticesinde bu akademisyenlerin Türkiye'nin Suriye politikası olumlu bulduklarını, Suriyelilerin, Türk insanının misafirperverlik anlayışından dolayı Türkiye'ye geldiklerini, Türkiye'de yabancılar için yasal düzenleme yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu, Türkiye'de istihdam edilen Suriyelilerin Türkiye için bir fırsat olduğunu, savaş ve benzeri durumlarda Suriyelilerinde Türklere aynı şekilde destek olacaklarını ve son olarak ta Suriyeli dilencilerin bıraktığı izlenimin hoş olmadığını dile getirdiklerini vurgulamışlardır. Öte yandan yukarıda ifade edilen mevcut araştırma konusu ile ilgili bağlamsal olarak birebir örtüşen hiçbir bilimsel araştırmaya rastlanmamıştır.

2.5. Araştırmanın Bağlamı

Araştırmanın teorik çerçevesi yükseköğretimde uluslararasılaşma, göç ve göç teorileri üzerine temellendirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın teorik çerçevesi olarak seçilen yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının göç kavramıyla doğrudan ilintili ve her iki kavramın birbiri ile neden-sonuç ilişkisi içinde bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca göç ve uluslararasılaşma nedensellik boyutuyla ele alındığında göç olgusunun yükseköğretimde uluslararasılaşma teorisine olan gereksinimi ortaya koyduğu açıktır. Bu doğrultuda, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın potansiyel olarak dünya barışına katkı sunacağına, farklı kültürlerin bir arada barış içinde yaşayabileceğine olan inancı güçlendireceğine, farklılıkların saygı ve hoşgörü çerçevesinde kabullenileceği bir kültürün oluşumuna ortam hazırlayacağına ve insani değerleri ön plana çıkaracağına yönelik temel varsayımlarının (YÖK, 2017), bu araştırmanın bina edildiği hareket noktalarıyla ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Bugün özellikle Ortadoğu coğrafyasında ve dünyanın çeşitli yerlerinde yaşanan kaotik durumların neden olduğu kitlesel göç hareketleri, yükseköğretimde uluslararasılaşma

olgusunun ortaya koyduğu evrensel değerlere ve farklılıklara saygılı, birlikte yaşama kültürü gelişmiş, eleştirel düşünme becerisi olan, olaylara farklı açılardan bakabilen, sosyal adalet bilincine sahip barışçıl insan yetiştirmeye olan ihtiyacı bir kez daha gün yüzüne çıkarmıştır.

Ezcümle yukarıda genel olarak ifade edilen bu bağlam ekseninde mevcut araştırmanın; savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik kaygısı gibi olumsuz koşullar nedeniyle göç etmek durumunda kalmış ve Türk yükseköğretiminde görev yapmakta olan akademisyenleri odağa alıyor olması ve bu akademisyenlerin Türk yükseköğretim sistemine bakış açılarını deneyimlerinden yola çıkarak uluslararasılaşma bağlamında incelemesi açısından oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla göç, göç teorileri ve yükseköğretimde uluslararasılaşmanın izdüşümünde gerçekleştirilen bu çalışmada birbiriyle neden-sonuç perspektifinde ilintili kavramların bir arada kullanılıyor olmasının, mevcut çalışmanın bağlamsal kurgusunu güçlendirdiği düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik kaygısı gibi olumsuz koşullar nedeniyle göç etmek zorunda kalmış ve Türk yükseköğretiminde görev yapmakta olan akademisyenlerinin sistem içerisindeki deneyimlerinden yola çıkarak Türk yükseköğretim sistemine ilişkin bakış açılarını ve sistemi nasıl değerlendirdiklerini incelemektedir. Türk yükseköğretim sistemini temel alan bu anlamlandırma ve yorum sürecinde, göçe zorlanmış akademisyenlerin kişisel deneyimleri, yaşamları, sistemi nasıl tanımladıkları, sistem içerisinde aldıkları pozisyona göre kendilerini nasıl tanımladıkları ve konumlandıkları, karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerileri incelenmiştir. Bu nedenle, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan fenomenolojik yaklaşımın çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülmüştür. Creswell'e (2013) göre fenomenolojik araştırma deseninin, bireylerin tecrübelerine dayandığı algılarını keşfetmek ve incelemek için kullanılan bir yaklaşım olması, bu araştırmanın fenomenoloji deseninde tasarlanmasının temel gerekçesini oluşturmaktadır. Ayrıca fenomenolojik çalışmalara dair yaygın bir inanç, farklı ortamlardaki farklı insanların benzer özelliklere ve / veya bir fenomenle ilgili deneyimlere sahip olmalarının, bir fenomene yönelik benzer desenleri ortaya çıkaracağı yönündedir. Fenomenik tasarım, fenomenle ilgili aynı nitelikleri paylaşan farklı bireyler arasındaki ortaklıkları veya kalıpları ortaya çıkarmak için güçlü bir tasarım seçeneği olarak önerilmektedir (Creswell 2007; Patton 2002). Bu itibarla, mevcut çalışma kapsamında görüşülen öğretim elemanları bir takım temel özellikleri paylaşmaktadır. İlk olarak koşulları benzer ülkelerden Türkiye'ye göç etmek zorunda kalarak gelmeleri, yani benzer ya da birbirine yakın geçmiş deneyimlere sahip olmaları buluştukları ilk ortak düzlemi oluşturduğu görülmektedir. İkincisi, araştırma katılımcılarının tümünün Türkiye'de bir devlet üniversitesinde çalışıyor olması ve kendilerine sunulan imkanlar ya da sağlanan şartların benzerlik göstermesi ve benzer işe alım, terfi ve ücretlendirme işlemlerinden geçmeleri bir diğer ortak payda olarak görülebilir. Üçüncü benzerlik ise katılımcıların hepsinin en az bir yılı aşkın bir süredir Türk yükseköğretim kurumlarında çalışma tecrübesine sahip olması ki burada en çok benzeştikleri noktanın kurumda geçirdikleri zaman yönüyle aynı sosyalleşme ya da tecrübe düzeylerine sahip olmalarıdır. Özetle, yukarıda ifade edilen bu ortaklıkların hepsinin altında yatan deneyimlerin özüne ulaşmakta fenomenolojik tasarımın güçlü bir tasarım seçeneği olması ve çalışmanın

amacına hizmet etmesi çalışmasının deseni olarak seçilmesinin temel gerekçesini oluşturmaktadır.

Nitel araştırmalarda oldukça yaygın biçimde kullanılan fenomenolojik araştırma deseninin felsefi ve metodolojik temellerinin Husserl ve Schutz'a dayandığı görülmektedir (Moran, 2000; Guignon, 2006;). Fenomenolojinin kurucusu veya öncüsü olarak bilinen Husserl'in (1970) öznel deneyimleri sınıflandıracak ve tanımlayacak bir şema oluşturma çabasıyla felsefi temelli bu araştırma yaklaşımını ortaya koyduğu belirtilmiştir (Moustakas, 1994). Nitekim Husserl'in bilimi felsefeden ayırmanın anahtarının dikkatimizi, nesnelere konusundaki deneyimlerimizi birleştiren anlamlara yönlendirmek olduğuna dair inancı olduğu bilinmektedir (Guignon, 2006). Bu nedenle Husserl (1970) fenomenolojik araştırmada edinilen bilgilerin ve deneyimlerin özlerinin anlaşılmasında zengin bir açıklama ortaya koyduğunu ve bu açıdan fenomenolojik tasarımın bilimsel geçerliliği olduğunu dile getirmiştir (Moustakas, 1994). Husserl'in kurucusu olduğu fenomenolojik yaklaşıma katkı sunan Schutz ise genel olarak fenomenolojiye kişisel deneyimlerden elde edilen çıkarımların incelenmesi olarak yaklaşırken ayrıca bu araştırma tasarımını günlük deneyimlerin altında yatan ayrıntıları anlama çabası olarak değerlendirmektedir (Goulding, 2002). Başka bir anlatımla fenomenolojik tasarımın bireylerin günlük yaşamlarına dayanan bilinçli deneyimlere odaklanması ve bu deneyimlerin bireyler tarafından nasıl yorumlandığını ortaya çıkarması açısından bireylerin içinde buldukları mevcut sosyal durumun özelliklerini yansıttığı düşünülmektedir (Burawoy, 1991). Diğer taraftan Fraenkel ve Wallen (2006) fenomenolojik tasarımın amacının, insanların benzer deneyimleri nasıl algıladıkları ve yorumladıkları konusundaki ortaklıkları bulmak olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle, fenomenolojinin araştırma tasarımı olarak kullanıldığı bir çalışmada, bu ortak noktalar deneyimlerin değişmez özünü oluşturmakta ve insanlar arasındaki ortak tecrübe temelini ifade etmektedir (Patton, 2002). Bu bağlamda mevcut çalışma, Türk yükseköğretim sistemi içinde görev yapmakta olan göçme zorlanmış akademisyenlerin mesleki yaşamlarına dair kişisel deneyimleri, göçme zorlanmış akademisyen olma anlayışı, sosyal çevreyle nasıl ilişki kurdukları ve yaşam öyküleri gibi değişkenler etrafında temellendirilerek Türk yükseköğretim sistemine dair bakış açılarını irdelerken Türk yükseköğretim sistemi içinde göçme zorlanmış bir akademisyen olmanın farklı deneyimlerinin özüne ulaşmayı amaçlamaktadır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Fenomenolojik çalışmalarda, araştırma verileri kişisel olarak üretilir ve araştırmacı araştırma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle, katılımcıların özellikleri ve nasıl atandıkları araştırma için oldukça önemli bir boyutu teşkil etmektedir. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karabük Üniversite'sinin farklı akademik birimlerinde görev yapan toplam 10 göçe zorlanmış öğretim elemanı oluşturmaktadır. Bu noktada ilk olarak araştırma için seçilen örneklem büyüklüğünün 10 kişi olarak seçilmesinin temel dayanağı olarak fenomenolojik araştırma deseninin doğasına uygun şekilde üzerinde çalışılan olguyla doğrudan ilişkili 5 ila 25 arasında katılımcının bu tür çalışmalar için yeterli olması gösterilebilir (Creswell, 2013). Araştırmada yer alan katılımcıları belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme, kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme ve kartopu örnekleme bir sistematik içinde birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi sürecinde ilk olarak ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Baltacı, 2018). Araştırmada ölçüt araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da önceden hazırlanan ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu doğrultuda mevcut araştırmada katılımcılarının seçiminde kullanılan ölçüt; savaş, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik kaygısı gibi olumsuz koşullar sebebiyle göç etmek zorunda kalmış ve Türk yükseköğretim sistemi içerisinde en az bir akademik yıl boyunca görev yapmakta olan akademisyen olarak belirlenmiştir. Zira, araştırmada bu koşullara sahip bireyler açısından Türk yükseköğretim sistemi değerlendirilmek istenmektedir. Mevcut araştırmada yer alacak katılımcıları belirlerken erişim kolaylığına dayalı nitel araştırmalarda sıkça kullanılan bir örnekleme tekniği olan kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme tercih edilmiştir (Maxwell, 1996; Patton, 2002). Nitekim bu teknik zaman, emek ve maliyet açısından oldukça uygun olan ve araştırmacının katılımcıları belirlemek amacıyla erişebileceği en kolay unsurları tercih etmesi olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2018). Bu yönüyle, öncelikle fiziksel yakınlık ve zaman faktörleri gözetilmiş, böylece Karabük Üniversitesi bünyesinde görev yapan ve belirlenen ölçüte uygun adaylara ulaşılmaya çalışılmış, katılımcılardan bu kriterlere uygun ve görüşme yapılabilecek akademisyenler tercih edilmiştir. Katılımcıların atanmasında kullanılan bir diğer örnekleme tekniği ise kartopu veya zincir örneklemedir. Nitekim kartopu örnekleme Patton'a göre (2002), araştırmanın evrenini oluşturan birimlere ulaşmanın zor olduğu ya da evrene ilişkin bilgilerin yetersiz olduğu durumlar için kullanılmaktadır. Flick (2014) kartopu örnekleme yapmak isteyen bir araştırmacının araştırma konusuna yönelik en çok bilgiye

sahip olduğunu düşündüğü kişiye ya da görüştüğü diğer kişilere bu konuda başka kimlerden görüş alabileceğine ilişkin danışması sonucunda yeni bağlantılar oluşturmaya çalıştığını ifade etmektedir. Creswell (2013) ise bu tekniğin oldukça zengin ve yoğun veri alınabilecek potansiyeli olan kişi veya durumlara odaklandığını ve evrenin tamamına bu kişi ve durumları takip ederek ulaşılabilirliğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın katılımcıları için belirlenen ölçütüne uyan ilk katılımcı Suriye gibi iç savaşın yaşandığı bir ülkeden göç etmek durumunda kalarak Türkiye'ye gelmiş ve son beş yıldır Türk yükseköğretim sistemi içinde çalışan biri olarak seçilmiş ve sonrasında kendisiyle benzer özellikler taşıdığını düşündüğü kişilere bu kişinin ilişkiler ağını kullanmak kaydıyla ikinci katılımcıya daha sonra ikinci katılımcının referans olduğu bir diğer katılımcıya ulaşılarak zincir bir bağlantı ağı üzerinden diğer yedi katılımcıya ulaşılmıştır. Sonuç olarak toplam 10 göçe zorlanmış akademisyen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Aşağıdaki tabloda araştırmanın çalışma grubunu ait veriler paylaşılmıştır.

Tablo 5. Katılımcı profili

Cinsiyet	Yaş	Ülke	Görev Yaptığı Bölüm	Unvan	Türkiye'de Bulunma Süresi
Erkek	47	Suriye	İlahiyat	Doktor Öğretim Üyesi	6 yıl
Erkek	42	Suriye	Batı Dilleri ve Edebiyatı	Doktor Öğretim Üyesi	2 yıl
Erkek	39	Suriye	Bilgisayar Mühendisliği	Doktor Öğretim Üyesi	1,5 yıl
Erkek	40	Suriye	İlahiyat	Öğretim Görevlisi	4 yıl
Erkek	60	Irak	İngilizce Hazırlık	Öğretim Görevlisi	4 yıl
Erkek	41	Filistin	İlahiyat	Öğretim Görevlisi	3 yıl
Erkek	40	Irak	Batı Dilleri ve Edebiyatı	Doçent Doktor	2 yıl
Erkek	52	Irak	Batı Dilleri ve Edebiyatı	Profesör Doktor	1,5 yıl
Erkek	38	Suriye	İlahiyat	Öğretim Görevlisi	5 yıl
Erkek	44	Suriye	İlahiyat	Öğretim Görevlisi	6 yıl

3.3. Veri Toplama Aracı

Son dönemde yakın coğrafyada yaşanan kaotik durumlar nedeniyle ülkesinden göç etmek durumunda kalarak Türkiye'ye gelmiş ve Türk yükseköğretim sistemi içerisinde görev yapmakta olan göçe zorlanmış akademisyenlerin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, sistem içindeki bu akademisyenlerin kişisel deneyimlerinden yola çıkarak Türk yükseköğretime dair bakış açılarını ve göçe zorlanmış bir akademisyen olmanın farklı deneyimlerinin özüne ulaşmayı amaçlayan bu çalışmada, veri toplamak amacıyla araştırmanın modeline uygun olarak görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu tekniğin seçilmesinin temel gerekçesi olarak görüşmenin bireylerin bilgi ve deneyimlerine yönelik zengin ve derinlemesine veri sağlayabilen bakış açılarını, inançları, hisleri ve demografik verileri ortaya çıkarmak için kullanılıyor olması gösterilebilir (Best ve Kahn, 2017). Mevcut çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin doğasına uygun yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form oluşturulmadan önce konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ancak araştırma konusuyla birebir örtüşen hiçbir çalışmaya rastlanmadığından araştırma konusuyla farklı açılardan örtüşen çalışmalar incelenmiştir. Bu ilk aşamadan sonra araştırma konusuna yönelik altı sorudan oluşan ilk taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada ise hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanların belirlenmesi sürecinde araştırma konusunun teorik çerçevesini oluşturan yükseköğretimde uluslararasılaşma ve göç kavramları üzerine çalışmaları bulunan akademisyenlerin tercih edilmesi temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk taslağı ifade edilen konu alanlarında çalışmaları bulunan 10 alan uzmanı akademisyene elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Daha sonra taslak form alan uzmanlarından elde edilen dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bu noktada alan uzmanlarının geribildirimi neticesinde form üzerinde yapılan düzenlemeler incelendiğinde, ilk taslak formda yer alan birinci soruda katılımcılardan genel çerçevede akademisyenlik mesleğini nasıl tanımladıkları sorulmuş daha sonra uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda katılımcıların kavramı daha iyi anlamlandırmalarını ve soruyu kolay cevaplayabilmelerini sağlayabilmek için soru içeriği “Akademisyenlik sizin için ne anlam ifade ediyor, bu mesleği diğerlerinden farklı kılan özellikler nelerdir?” gibi ifadelerle yer verilmiş ve soruya daha kişisel bir perspektiften cevap vermeleri istenmiştir. Görüşme formunun ikinci sorusuna ise ilk forma yer almayan “Göçe zorlanmış bir akademisyen olmak size ne hissettiriyor?” ifadesi eklenerek katılımcılardan sadece kavrama dair anlam değil aynı zamanda kişisel duygularını da belirtmeleri istenmiş, bu sayede daha fazla kişisel deneyim

odaklı veri elde etmek amaçlanmıştır. Görüşme formunda üzerinde yapılan bir diğer değişiklik ise dördüncü, (*Ülkeniz yükseköğretim sistemi ve Türk yükseköğretim sistemini farklı açılardan karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?*) beşinci (*Türk yükseköğretim sisteminde çalışma şartları, ortamı ve size sunulan imkanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?*) ve yedinci (*Türkiye'yi tercih etme nedenleriniz nelerdir? Çalışmak için direkt olarak Türkiye'yi mi seçtiniz?*) sorulara katılımcılardan daha zengin ve derinlemesine veri elde etmek ve soruların daha iyi anlaşılması sağlamak için sondaların eklenmesi olmuştur. Ayrıca alan uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda ilk taslak forma yer verilen sekiz soruya ilâve olarak katılımcıların bahsettikleri konulara ek olarak belirtmek istediği başka bir şey olup olmadığı yönelik bir soru eklenmiş, böylece görüşme formuyla belirtilen çerçevede içinde değinilmesi ihmal edilmiş başka bir durum varsa bunun ortaya çıkarılması ve bu doğrultuda daha derinlemesine veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Son olarak forma bu ilâve sorunun eklenmesiyle birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinde yapılan değişiklikler tamamlanmıştır. Gerçekleştirilen değişikliklerden sonra form eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan bir öğretim üyesine gönderilmiş ve görüşleri doğrultusunda form üzerinde diğer gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formunun Türkçe 'den Arapça 'ya çevrilmesi için ilk olarak anadili Arapça olan Türk vatandaşı bir akademisyene daha sonra ise yine Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde görevli Arap Dili Eğitimi veren başka bir akademisyene gönderilmiş; gelen çeviriler ise Türkçe-Arapça profesyonel çeviri işi yapan bir tercümana kontrol ettirilmiş, böylece formda Türkçe olarak yer verilen soruların gerek anlam gerekse kapsam olarak Arapçaya uygunluğu kontrol edilerek çeviriye son hali verilmiştir. Çeviri sürecinden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde görev yapmakta olan iki Suriyeli akademisyenle görüşme yapmak suretiyle pilot bir uygulama yapılmıştır. Bu görüşmeler 45-50 dakika arasında sürmüş ve katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler esnasında ses kaydı yapılmıştır. Daha sonra katılımcılardan görüşmeler sonrasında soruları cevaplarken sorun yaşadıkları veya anlaşılmayan yerleri ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar görüşme formunda bulunan soruların tarzı, içeriği ve kapsamına ilişkin oldukça olumlu görüş belirtmişlerdir. Son aşama olarak alan uzmanlarının görüşleri, dil uzmanlarının geribildirimleri ve katılımcılardan elde edilen dönütler doğrultusunda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'na araştırmanın kapsamı ve amacını belirten başvuru dilekçesine ek olarak araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir örneği de eklenmiş ve Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden etik kurul izni talep edilmiştir. Üniversite etik kurulunun incelemesi olumlu sonuçlanmış ve mevcut araştırma için gerekli izin alınmıştır. Bir sonraki süreçte önce potansiyel katılımcı olarak Karabük Üniversitesi'nin farklı birimlerinde görevli olan yabancı uyruklu akademisyenlere elektronik posta yoluyla ulaşılmış, daha sonra gönderilen elektronik postaya olumlu yanıt veren akademisyenler ile telefon görüşmeleri vasıtasıyla araştırma hakkında ön bilgilendirme (araştırmanın amacı ve yapılacaklarla ilgili bilgiler) yapılmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan akademisyenlerden görüşme günü ve saati için randevu talep edilmiştir. Randevu veren akademisyenler ile görüşmelere başlamadan kendileriyle önce araştırmada etik ve gönüllülük esasına ilişkin, katılımcıların diledikleri an görüşmeyi bitirebilecekleri, istemedikleri soruları yanıtlamayabilecekleri, herhangi bir şekilde kimliklerini ifşa edecek bilgilerinin paylaşılmayacağı ve görüşmeler esnasında elde edilen verilerin gizli tutulacağı bilgisi paylaşılmıştır. Bir diğer adımda ise katılımcıların kendi istekleri doğrultusunda belirledikleri ortamlarda ve zamanlarda her bir katılımcı ile ortalama 45-60 dakika arasında değişen görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin sağlığı ve katılımcıların konforu adına, akademisyenlerin boş olduğu vakitler tercih edilmiş, böylece zaman konusunda rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Belirtilmesi gereken bir diğer konu ise her bir katılımcıdan görüşmeler esnasında ses kaydı yapılması ile ilgili iznin istendiği, tüm katılımcıların izin vermesiyle birlikte bütün görüşmelerin kayıt altına alındığıdır. Ayrıca gerçekleştirilen görüşmeler sırasında görüşme formu üzerine ilâve notlar da alınmıştır. Son olarak görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı doküman haline getirilmiş ve 103 sayfalık ve 29874 kelimelik ham veri setine ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Mevcut araştırmada veri toplama evresinde görüşmeler esnasında elde edilen ses kayıtları ve araştırmacı tarafından alınan görüşme notları belli bir sistematik içinde yazılı hale getirilmiştir. Bir sonraki aşamada yazılı hale getirilmiş olan araştırma verileri araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla her bir katılımcıya geri gönderilmiş ve katılımcılar yazılı

dokümanlar üzerinde gerekli düzeltmeleri yaparak kendi görüşlerini teyit etmiş ve böylece dokümanlara son hali verilmiştir. Eldeki bu veri seti daha sonra içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Saban ve Ersoy (2017) nitel verilerin analizi aşamasında sıklıkla kullanılan bu yöntemi eldeki verilerinin, araştırmacı tarafından kod ve temalara göre sınıflandırılarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanması olarak ifade etmektedir. Bir sonraki adımda veriler Yıldırım ve Şimşek'in (2011) içerik analizi yönteminde takip edilmesi gereken adımlara göre önerileri doğrultusunda, ilk olarak genel bir intiba edinmek için birkaç kez okunmuş, sonrasında analiz evresinin ilk aşaması doğrultusunda eldeki veriler önce belirli kodlara daha sonra temalara ayrılmış, bir sonraki aşamada ise veriler önceden belirlenen kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmış, son aşama olarak ise elde edilen nihai temalar açıklanmış, bulgular raporlanmış ve yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda içerik analizi yöntemi için takip edilmesi gereken adımları Creswell'de (2013) benzer şekilde ilk olarak verileri kodlanması, temaların sınıflandırılması, ikinci aşama olarak kodların ve temaların düzenlenmesi ve son olarak ise bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak belirtilmiştir. Diğer taraftan Yin (2017), bu yöntem doğrultusunda verilerin analizi aşamasında her bir katılımcıdan elde edilen verilerden önce kodların oluşturulduğunu daha sonra ise elde edilen kodların sınıflandırılarak alt temaların oluşturulduğunu ifade etmiştir. İçerik analizinden faydalanarak veri analizi neticesinde araştırmada üç ana temaya ve bu ana temalar altında toplanmış birden çok sayıda alt temaya ulaşılmıştır. Daha sonra, oluşturulan ana ve alt temalar kategorize edilerek hazırlanan tema tablosu araştırma verileri ile birlikte tez danışmanı öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Tez danışmanı öğretim üyesinden gelen dönütler çerçevesinde ana tema ve alt temalar yeniden düzenlenmiştir. En son aşamada ise oluşturulan temalara ilişkin veriler nitel araştırmalarda içerik analizi konusunda alan uzmanlarına sunulmuş ve onlardan verileri kodlamaları istenmiştir. Böylece araştırmacı tarafından oluşturulan temalar ile alan uzmanları tarafından yapılan kodlamalar arasındaki uyuma ve tutarlılığa bakılmış ve nihai tema ve alt temalara karar verilmiştir. Daha sonra araştırmada elde edilen bulguları desteklemek amacıyla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarının sunumu sürecinde etik nedenlerle, katılımcılara ait kişisel veriler yerine her bir katılımcıya atanan (K1, K2...K10) kodlar kullanılmıştır.

3.5.1. İnanırcılık (Credibility)

İnanırcılık araştırma bulgularının gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğuna göndermede bulunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bir başka açıdan Merriam ve Tisdell

(2015) inandırıcılık kavramını pozitivist paradigmadaki karşılığı olarak ifade etmektedir. Bu yönüyle, nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması için alanyazında bir dizi tekniğin önerildiği görülmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman, 1994; Shenton, 2004). Bu açıdan mevcut araştırmanın inandırıcılığı bağlamında bazı tekniklere başvurulmuştur. Yin (2009) araştırmada iyi bilinen araştırma yöntemlerinin tercih edilmesinin araştırmanın inandırıcılığına katkısı olduğunu dile getirmiştir. Mevcut araştırmada tercih edilen araştırma yöntemi (nitel) bağlamında fenomenoloji deseninin tercih edilmesinin temel gerekçesi, araştırmacının daha önce aynı desende kurguladığı ve aynı analiz yöntemini (içerik analizi) kullandığı iki farklı çalışmasının bulunmasıdır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak adına uzun süreli irtibat kurma ve katılımcı teyidi tekniklerine başvurulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985). Bu doğrultuda araştırma yapılacak fenomene ve araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgi edinilmiş ve katılımcılarla birden fazla defa görüşülerek uzun bir zaman dilimi geçirilmeye çalışılmış ve araştırmada elde edilen ses kayıtlarına dayalı verilerin yazılı doküman haline dönüştürülmesinin ardından yazılı metinler katılımcılarla paylaşarak metinler üzerinde görüşleri alınmıştır. Gerekli görülen düzeltmeler bu yolla yapılmıştır. Bununla birlikte meslektaş değerlendirmesi işe koşulmuş ve bu doğrultuda araştırmanın hipotezlerini geliştirmek ve araştırma desenini şekillendirmek amacıyla mevcut araştırmayla ilgisi bulunmayan başka bir meslektaşın denetimine başvurulmuştur. Lincoln ve Guba (1985) meslektaş değerlendirmesini araştırmanın denetimini araştırmayla ilgisi olmayan başka bir meslektaşla açmak ve ondan şeytanın avukatlığını yapmasını istemek olarak ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın inandırıcılığını artırmak için başvuru olan bir diğer teknik ise Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasıdır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından üzerinde uzlaşılan kod sayısının, toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle elde edilen bu güvenilirlik oranı, mevcut araştırma da üç farklı kodlayıcıdan elde edilen veriler doğrultusunda %90 olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan araştırmanın inandırıcılığı adına oldukça önemli bir kıstas olan bu oranın araştırma için yeterli düzeyde olduğu düşünülebilir. Nitekim Miles ve Huberman (1994) bu oranın %80'e yakın olması, hatta veri setinin büyüklüğüne oranla %90'dan fazla olması gerektiğini belirtmektedir.

3.5.2. Aktarılabirlik (Transferability)

Aktarılabirlik daha önce yapılmış bir araştırmanın belirli bulgularının anlam ve çıkarımlarını korumak koşuluyla benzerlik gösteren durumlar ve bağlamlara ne derece uyarlanabildiğiyle ilgili bir kavramdır (Lincoln ve Guba, 1985). Leininger (1994) araştırma bulgularının aktarılabir nitelikte olup olmadığının belirlenmesi için araştırmayı etkileyen bağlamsal koşulların belirlenmesi ve örneklem seçiminde izlenen yöntemlerin eksiksiz bir şekilde uygulanması gerektiğini dile getirmektedir. Shenton (2004) ise aktarım sürecinden önce araştırmaya katılan kişi sayısı, kullanılan veri toplama yöntemleri ve veri toplama amacıyla yapılan seansların sayısı ve süresi gibi faktörlerin göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırma sahasında geçirilen sürenin ayrıntılı biçimde anlatılması, araştırmanın gerçekleştirildiği koşulların, sosyal ilişkilerin ve kültürel özellikler gibi bağlamsal koşulların anlaşılması bakımından araştırma için aktarılabirliğin ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Mevcut araştırmada, öncelikle çalışılacak araştırma problemi danışman öğretim üyesinin görüşleri, yönlendirilmesi ve karşılıklı görüş alışverişi neticesinde belirlendikten sonra araştırma konusuna dair bir alanyazın taraması yapılmış, araştırma konusu ile ilgili gerek ulusal gerekse uluslararası kaynaklar incelenip tasnif edildikten sonra kapsamlı bir okuma sürecine geçilmiştir. Bir sonraki adımda ise araştırma konusunun kapsamına ilişkin teorik çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bir diğer aşamada ise teorik çerçeve eksenli ve araştırmanın amacına yönelik taslak niteliğinde kapsamlı bir problem durumu oluşturulmuş sonrasında problem durumu danışman öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Danışman tarafından kontrol edilen problem durumuna ilişkin gerekli görülen birtakım düzeltmeler yapılmıştır. Diğer aşamada ise araştırmanın konusu bağlamında problem durumunda yer verilen olguyu ortaya çıkarmak için sırasıyla önce araştırma soruları, daha sonra araştırmanın sınırlıkları ve teorik çerçevesi yazılmıştır. Daha sonra araştırma konusuna uygun olan araştırma yöntemi belirlenmiş ve çeşitli kaynaklardan faydalanarak araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin yapılması gerekenler belirlenip yapılmış ve bu doğrultuda araştırmanın yöntem bölümü oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada ise araştırmanın katılımcıları araştırma yöntemine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinde ölçüt örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme ve kartopu örnekleme teknikleri aracılığıyla belirlenerek 10 kişilik katılımcı grubu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda mümkün olduğunca zengin ve derinlemesine veriye ulaşabilmek için konuya ilişkin fenomene dair bilgi sahibi kişilere sorularak diğer başka aynı koşullara sahip kişiler araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu katılımcılarla görüşmelerden önce her bir katılımcı ile iletişime

geçilerek görüşmeler için kendilerinin belirleyebileceği uygun saatler ve yer seçimleri sorulmuş, daha sonra oluşturulan randevular doğrultusunda 45-60 dakika arasında değişen durumuna göre birden çok görüşme gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşmeden önce katılımcılara ses kaydı izni sorulmuş; hepsinin olumlu tepkisi sonucunda görüşmelerin ses kaydı yapılmıştır. İki hafta boyunca toplanan veriler görüşmelerin ardından yazılı metne dönüştürülmüş ve katılımcı teyidi için katılımcılara tekrar gönderilerek dönütleri doğrultusunda tekrar görüşmeler yapılarak metinlere son şekli verilmiştir. Elde edilen ham veri seti içerik analizine tabi tutulmuş bu süreçte uzman görüşlerinden faydalanarak analiz evresi tamamlanmıştır. Kısaca mevcut araştırmada araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak adına araştırmanın ayrıntılı bir tasviri, katılımcı sayısı, katılımcıların belirlenmesinde kullanılan örneklem yöntemi, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri ve veri toplama oturumlarının sayısı ve süresi gibi bilgiler ayrıntılarıyla sunulmuştur.

3.5.3. Tutarlılık (Dependability)

Nitel araştırmalarda tutarlılık ölçütünün önemine değinen Guba (1981) tutarlılığın, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara ilişkin yorumlarının tutarlı bir sürecin ürünü olması olarak düşünülebileceğini belirtmektedir. Başka bir anlatımla nitel araştırmalarda tutarlılığın sağlanması için bulguların elde edilme sürecinin mümkün olduğu kadar açık ve tekrarlanabilir olması gerekmektedir. McMillian (2000) ise nitel araştırmalarda tutarlılığın ölçütünün elde edilen verilerin, yapılan analizlerin ve ulaşılan sonuçların güvenilir olmasıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Tutarlılık konusunda Lincoln ve Guba (1985) ise nitel olarak tasarlanan araştırmalarda tutarlılığın ancak araştırma deseninin dikkatlice izlenmesi ve denetim izi (audit trail) tekniğinin kullanımıyla mümkün olduğunu söylemektedir. Morrow (2005) denetim izi kavramını, araştırmaya ilişkin tüm uygulamaların ve süreçlerin, veri analizi ve veri toplama çalışmalarına yönelik etkilerin; ortaya çıkan temaların, kategorileri veya modellerin ve analiz ve yorumlama sürecinin seyrinin ayrıntılı bir kronolojik kaydının tutulması olarak ifade etmektedir. Başka bir anlatımla nitel araştırmalar için tutarlılık araştırma sürecinde atılan her adımın ve yapılan her işlemin ayrıntılı olarak kaydının tutulması şeklinde değerlendirilebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmada tutarlılık araştırmanın her aşamasına gerçekleştirilen her bir işlem kronolojik olarak takip edilebilir biçimde not tutulmak kaydıyla sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.4. Teyit edilebilirlik (Confirmability)

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik kısaca araştırma bulgularının araştırmacının özellikleri ve seçimleri doğrultusunda oluşturulmadığının aksine bulguların araştırma katılımcılarının kendi deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığının güvencesini verme olarak adlandırılabilir. Bu bağlamda teyit edilebilirlik için çeşitleme, yansıtıcı düşünme ve denetim izi gibi bazı tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Bu açıdan mevcut araştırmada denetim izi tekniğinin kullanılmasıyla hem tutarlılık hem de teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Miles ve Huberman (1994) ise teyit edilebilirliğin sağlanabilmesi için dış denetim tekniğinin kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada ilk olarak araştırma konusunun belirlenmesi aşamasında daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma sürecinde, veri analizi aşamasında ortaya çıkan temalar ve kodların belirlenmesi ve son olarak verilerin çözümlenmesi sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve araştırma kapsamında yürütölen çalışmalar bu doğrultuda gözden geçirilip devam ettirilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada gerek denetim izi tekniğinin gerekse dış denetim yönteminin kullanılmasının, araştırmanın teyit edilebilirlik boyutuna katkı sunduğu düşünölmektedir.

3.5.5. Araştırmada Etik

Araştırmada etik değerler üzerine Miles ve Huberman (1994) ilk aşamada ortaya çıkan projenin değer, yetkinlik, araştırma izni, öngörölen fayda ve maliyeteler; daha sonra gelişim sürecinde ortaya çıkan zarar ve riskler, katılımcılarla olan ilişki, özel hayata saygı (gizlilik) ve müdahale ve sonrasında ortaya çıkan araştırmanın doğruluğu ve niteliği, verilerin mülkiyeti ve elde edilen sonuçların kullanılması gibi birçok faktörün etik açıdan önemli görülmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırma öncesinde Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'na araştırmanın kapsamı ve amacını belirten başvuru dilekçesi ve araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir örneği sunulurak Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden etik kurul izni talep edilmiştir. Üniversite etik kurulunun incelemesi sonucunda mevcut araştırma için gerekli izin alınmış ve araştırmaya başlanmıştır. Daha sonra, araştırmanın başlangıç safhasında ilk olarak katılımcı akademisyenlerle iletişim kurularak araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından katılımcılarla görüşmelere başlamadan önce her bir katılımcıya araştırmanın gönüllölük esasın dayalı olduğu, gerçek isimlerinin yerine kodlar ya da mahlasların kullanılacağı ve kişisel bilgilerin ifşası gibi durumlardan uzak kalınacağı iletilmiş böylece araştırmanın mahremiyeti güvence altına alınmıştır. Benzer şekilde Creswell (2018),

araştırmada uyulması gereken etik kurallar çerçevesinde, katılımcılara görüşmelerin gönüllülük esasına dayalı olduğunu, görüşmeyi istedikleri an bırakabileceklerini ve görüşme sorularına cevap verip vermeme konusunda özgür olduklarının söylenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda yine mevcut araştırmada etik kurallar gereği görüşmeler öncesinde her bir katılımcıya araştırmacının tamamen gönüllülük esasına dayandığı, araştırmayı herhangi bir aşamada bırakabilecekleri ve istemedikleri sorulara cevap verme zorunluluklarının bulunmadığı belirtilmiştir.

3.5.6. Araştırmacının Rolü

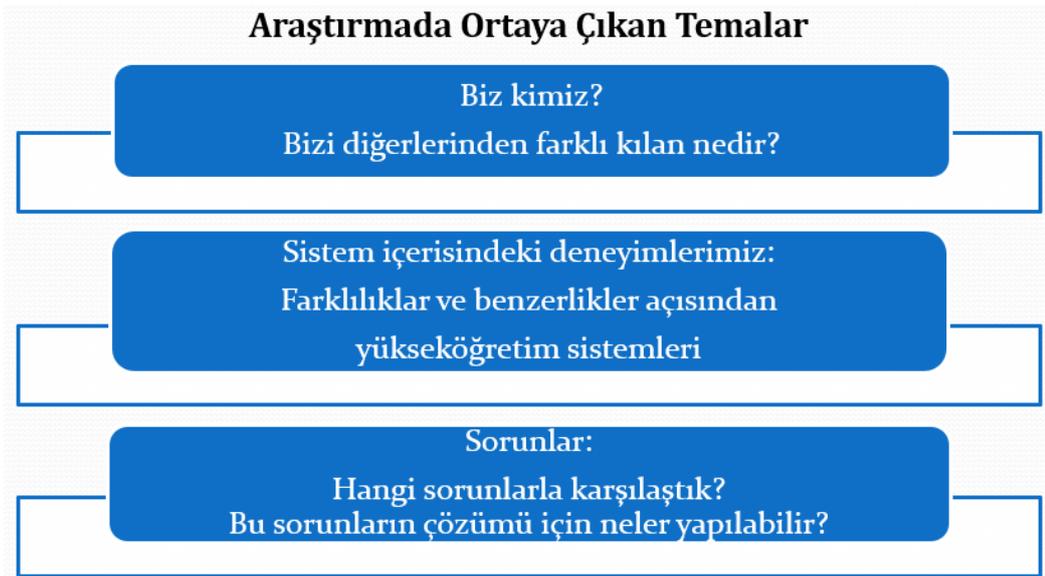
Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik tasarımla kurgulanan bir araştırmada araştırmacının araştırma konusuna hâkim olması, iyi bir dinleyici olması, sorularını iyi sorabilmesi ve araştırma süreci boyunca istikrarlı davranması oldukça önemli görülmektedir (Saban ve Ersoy, 2017). Bu yönüyle araştırma yapan kişinin yaptığı işin ciddiyetinin farkında olması, araştırma süresince istikrarlı bir biçimde çalışması ve insani değerleri göz ardı etmemesi gerektiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde Creswell (2018), yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerine temellendirilen görüşmeler sürecinde yapılması gerekenlere değinerek öncelikle araştırmacının bu süreçte çekingen veya pasif davranmaması gerektiğine, bu süreçte nazik ve iyi bir dinleyici olmasının önemine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada sürecin en başından itibaren katılımcılara karşı içten ve samimi bir yaklaşım sergilenmiş, ifadeleri çok dikkatli bir biçimde dinlenmiş, süreçte yaşanması olası aksaklıklara karşı gerekli tedbirler alınmıştır. Çalışma konusunun özgünlüğü ve alanyazında daha önce aynı konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmaması, yazarı bu araştırmayı yapmaya iten ve motivasyonunu artıran en temel etmen olmuştur. Mevcut konuyu çalışarak bir ilki gerçekleştirme ve alanyazına katkı sunma arzusunun her gün istikrarlı şekilde bir çalışma isteği uyandırdığı söylenilebilir. Dolayısıyla bu süreçte konu hiç çalışılmamış olduğu için teorik çerçeveyi oluşturmak adına alanyazın taraması yaparken araştırma konusuyla ilgili kavramları ön plana çıkaran pek fazla kaynağa rastlayamamak ancak konuya ilişkin genel bağlamı oluşturup araştırmacının teorik temellerinin oldukça iyi bir bağlantı örüntüsü oluşturduğu anlaşılınca bir kez daha çalışma konusunun özgünlüğü ortaya çıkmıştır. Bu süreçte karşılaşılan en büyük sorunun dil ile ilgili olduğunu ve görüşme yapılan birçok akademisyenle tercüman eşliğinde konuşulmak zorunda kalındığını belirtmek isterim.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda Türk yükseköğretim sistemi içerisinde görev yapan göçe zorlanmış akademisyenlerin temelde Türk yükseköğretim sistemine ilişkin bakış açılarını özelden ise sistem içerisindeki deneyimlerinden yola çıkarak Türk yükseköğretim sistemini nasıl değerlendirdikleri, kişisel deneyimleri, sistemi nasıl tanımladıkları, sistem içerisinde aldıkları pozisyona göre kendilerini nasıl tanımladıkları ve konumlandıkları, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara dair çözüm önerilerini açıklamada zengin ve derinlemesine bilgi sunacağı ön görülmektedir. Bu kapsamda Şekil 1’de yansıtıldığı üzere mevcut araştırmada elde verilen analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular “Biz kimiz? Bizi diğerlerinden farklı kılan nedir?” “Sistem içerisindeki deneyimlerimiz: Farklılıklar ve benzerlikler açısından yükseköğretim sistemleri” ve “Sorunlar: Hangi sorunlarla karşılaştık? Bu sorunların çözümü için neler yapılabilir?” olarak adlandırılan üç ana tema etrafında toplanmıştır. Diğer taraftan araştırma fenomeninin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla her bir ana temaya ilişkin diğer bulgular ise çeşitli alt temalar altında toplanmıştır. Ortaya çıkan bu üç ana tema ve onlara ilişkin alt temalar araştırma olgusunu anlamak ve yorumlamakta derinlemesine bir iç görü sağlayan katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek desteklenmiştir.

Şekil 1. Araştırmada Ortaya Çıkan Temalar



4.1. Biz kimiz? Bizi diğerlerinden farklı kılan nedir?

Şekil 2’de görüleceği üzere, araştırma verilerinden elde edilen ilk tema, “Biz kimiz? Bizi diğerlerinden farklı kılan nedir?” şeklinde adlandırılmış ve ilk tema altında yer alan katılımcı görüşleri beş farklı alt temada toplanmıştır.

Şekil 2. Birinci Tema: Biz Kimiz? Bizi Diğerlerinden Farklı Kılan Nedir?



Bu alt temalardan ilki, katılımcıların perspektifinden akademisyen kimliğine yüklenen anlamlar üzerine yoğunlaşmakta ve böylece katılımcıların kendilerini nasıl ve hangi kimlik üzerinden tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların büyük çoğunluğu akademisyen olmayı bir üst kimlik olarak ele almış ve kendini öncelikle akademisyen olarak tanımlamayı tercih etmiştir. Bu bakımdan katılımcılardan biri “*Ben akademisyen kimliğimle gurur duyuyorum ve bu mesleği diğer bütün mesleklerden ayrı görüyorum çünkü bu meslek tohumdur, başlangıçtır ve diğer mesleklerin atasıdır. Topluma hangi tohumu ekerseniz o büyür (K8)*” şeklindeki tanımıyla akademisyen olmakla gurur duyduğunu ve mesleğin etki gücünün oldukça yüksek olduğunu dile getirmiştir. Birçok katılımcı bu açıdan akademisyen olmayı temelde benzer fakat bireysel olarak farklı bir açıdan tanımlama eğilimi göstermiştir. Tanımlar üzerindeki bu farklılığın daha çok akademisyenliğin doğası temelinde işlev ve görevlerine ilişkin farklı bakış açısına sahip katılımcılardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda, katılımcılardan birinin “*Akademisyenlik benim için araştırma demek. Toplumun ihtiyaç duyduğu bilgiyi sunmak ve bu yönde insan yetiştirmek (K1)*” ve başka bir katılımcının ise “*Ben akademisyen olmayı kutsal bir görev olarak görüyorum, sonuçta bu meslek peygamberlik mesleği ve biz bu meslek sayesinde insanların içindeki cevheri ortaya*

çıkartıyoruz (K2)” şeklindeki ifadeleri, akademisyen kimliklerine yönelik tanımların mesleğe yükledikleri anlamlar bakımından farklılaştığını göstermektedir. Bu bakımdan her bir katılımcı kendi bakış açısından algıladığı akademisyenliği daha çok pozitif çağrışımı olan ifadeleri tercih ederek tanımlamaktadır.

Katılımcıların kendi mesleki kimliklerini tanımlarken eğitim ve rehberlik misyonu, topluma katkı sunma olanağı, gelecek nesillerin yetiştirilmesi, kutsal bir meslek, diğer mesleklerin atası, peygamberlik mesleği, terbiye ve talim, kişilik inşası, araştırma ve geliştirme ihtiyacı, öğrenciler için ilham kaynağı, örnek kişilik sahibi, akıl hocası, ufuk aşılaman gibi kavramları ön planda tuttıkları görülmektedir. Bu bakımdan katılımcıların ifade ettiği bu kavramlar üzerinden akademisyenliğe yükledikleri anlam örüntülerinin kendi deneyimleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla katılımcıların anlatımlarından, akademisyen olma anlayışı ile kişisel yaşam deneyimleri arasında çeşitli bağlantıların olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların birçoğu bu doğrultuda görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Akademisyenlik oldukça zahmetli ve özveri gerektiren bir iştir. Bundan kastım akademisyenlik yaparken sadece ders içeriğini öğretmiyor aynı zamanda öğrencileriniz için ilham kaynağı ve rol model oluyorsunuz. Onların yaşamlarına dokunma fırsatı buluyorsunuz, onların kişiliğinin oturmasına yardım ediyorsunuz. Ayrıca derslerde öğrettikleriniz ile merak duygusu aşılama ve ilerde mesleklerinde sizi temsil eden iyi birer örnek olmalarını istiyorsunuz. (K3)

Akademisyenlik, zorlu ama çok güzel ve tatminkâr bir meslek. Hayatıma büyük bir anlam katıyor. Öğrencilerimin gözündeki mutluluğu gördükçe daha çok mutlu oluyorum. Bence akademisyenlik sahip olduğum en değerli hazinem çünkü bu mesleği insanların hayatına dokunmak olarak görüyorum. Kısaca akademisyen olmak insanlara evrensel değerleri öğretmek onların daha iyi insanlar olmalarına yardımcı olmak demek. (K7)

Katılımcıların akademisyenliğe ilişkin tanımlarına bakıldığında, mesleğe yükledikleri anlam örüntülerinin farklı deneyimlerin izlerini taşıdığı ve mesleki kimliklerini insan hayatına yön tayin edecek ve insanlara evrensel değerleri kazandırma konusunda oldukça önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bu bakımdan, katılımcılardan biri akademisyenliği tanımlarken “*Akademisyen olmak çocukluktan itibaren benim için bir rüyaydı ve ben bunu gerçekleştirdim. Abilerimden iki tanesi ve bir ablam da akademisyen. Ben onların kitaplarını okumaya çalışırdım. Beni okula götürürlerdi, sınıflarında ders anlatırken onları izlerdim ve ben de abim gibi olmak isterdim. Onlar benim hayatımı değiştirdi bende kendi öğrencilerimde*

aynı şeyleri yapmaya çalışıyorum (K8)” şeklindeki ifadesinde mesleği tercih etme sebebinin ve mesleğe olan tutkusunun temelinde kendi hayatından kesitlerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle, verilerden elde edilen ilk temanın katılımcıların gerek meslek seçiminde gerekse meslek hayatları boyunca çeşitli deneyimleri sonucunda ortaya çıkan ortak algıları olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların bir kısmı Türk yükseköğretim sistemi içerisinde bulunmalarının eğitimde kaliteyi artırdığını dile getirmiştir. Bu bağlamda yukarıda ifade ettikleri gibi akademisyen olma kimliğine ilişkin algılarıyla örtüşen bir biçimde akademisyen olmanın misyonu ve akademisyenliğin getirdiği vizyon temelinde katılımcıların bir kısmı kendi varlıklarının bir başka ülkenin yükseköğretim sistemine farklı açılardan katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan katılımcı görüşlerine bakıldığında kendilerini şu şekilde ifade ettikleri görülmüştür:

Uluslararası bir akademisyen bulunduğu ülkeye farklı bir tat ve doku getiren insandır. Bizim burada bulunmamızın eğitimin kalitesini artırdığını düşünüyorum. Ben daha önce mühendislik alanının en saygın dergilerinde yayın yapmış birisi olarak burada da aynı şekilde çalışıyorum. Öğrencilerime bu araştırma merakını aşılama için çabalıyorum. Burada da inşallah daha güzel yayınlar yapacağım (K2)

Burada ilahiyat fakültesinde eğitim veriyorum. Buradaki öğrencilerin Arapçayı bizimle daha kolay öğrendiğini ve kendilerini konuşmak zorunda hissettiklerini görüyorum. Bizden önce eğitim daha temel düzeydeymiş Arapçayı şimdi daha iyi öğreniyorlar. Bu sene iki tane çok iyi Arapça öğrenen öğrencimi yurtdışına gönderdim. Bence dil eğitiminde ana dili olan hocaların olması çok daha faydalı (K10)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında, kendi varlıklarının Türk yükseköğretim sistemine belli açılardan katkı sunduğunu düşündükleri görülmektedir. Dolayısıyla katılımcıların bu anlatılarından buldukları ülkenin yükseköğretimine uluslararası bir boyut kattıklarına ve eğitimde kaliteyi yükseltme adına önemli bir işlevi yerine getirdiklerine inandıkları söylenebilir. Bu doğrultuda kendilerinin uluslararası diğer akademisyenlere görev ve işlev bakımından benzediklerini de dile getirdikleri görülmektedir.

İlk ana temanın diğer bir boyutunun ise katılımcıların kendilerini başka bir açıdan da tanımlama ihtiyacından ortaya çıktığı söylenebilir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun ortak bir payda da bulunduğu ve aynı doğrultuda anlatılarla

ifade ettikleri gibi kendilerini diğer akademisyen gruplarından farklı kılan özelliklerin olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu noktada araştırma grubunun kendine has durumu, benzer koşullara sahip ülkelerden özellikle son dönemde Türk yükseköğretiminde yer edinmiş olmaları buluştukları ilk ortak zemini oluştururken diğer taraftan da bu katılımcıların ülkelerinde yaşadıkları birtakım sıkıntılardan ötürü ülkelerini terk etmek zorunda kalmaları bir diğer ortak noktayı oluşturmaktadır. Bu bakımından araştırma katılımcılarının birçoğunun diğer başka uluslararası akademisyenlerden farklılaştığı ve kendilerini göçe zorlanmış akademisyenler grubu (Forced Displaced Academic) içinde değerlendirdikleri gözlenmektedir. Katılımcıların anlatılarından ortaya çıkan zorunlu olarak göç etmek durumunda kalma olgusuna bakıldığında, birçoğunun bu durumun altında yatan unsurlara, Türkiye’yi tercih etme nedenlerine, kendilerini bu bakış açısıyla nasıl tanımladıklarına ilişkin değerlendirmelere odaklandığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, bu yönde görüş bildiren katılımcıların kendilerini göç etmeye zorlayan şartların neler olduğunu, neden Türkiye’de olduklarını, kendilerini nasıl hissettiklerini ve içinde buldukları durum hakkındaki düşünceleri üzerinden göçe zorlanmış akademisyen olma kavramını açıkladıkları söylenebilir. Bir katılımcı bu doğrultuda *“Ben ülkemi çok seviyorum ama malum nedenlerden dolayı ayrılmak zorunda kaldım. Şükür burada oldukça mutluyum fakat geri döneceğim günlerin geleceğine inanyorum.”* (K3) şeklinde görüş bildirerek Türkiye’de bulunma nedenin gerisinde yatan gerçek sebebin ülkesinden ayrılmak zorunda kalması olduğunu dile getirmektedir. Benzer şekilde diğer bir katılımcı ise *“Ülkemdeki mezhep kökenli savaş sırasında beni kaçırdılar, yaşadıklarımın dair ayrıntıları anlatmak istemiyorum ama benim ailem var, çocuklarım var onların güvenliği her şeyden daha önemliydi benim için. O nedenle buradayım (K7)”* şeklindeki ifadesiyle yaşadığı acı tecrübelerin ve güvenlik kaygısının kendisini göçe zorladığını ifade etmektedir. Yine aynı katılımcı bir başka açıdan göçe zorlanmış ve acı tecrübeler sahibi bir akademisyen olmanın kendini daha verimli kıldığını ve her koşulda sürekli bir mücadele hırslı verdiğini dile getirmiştir. Buna göre *“Bence yaralı bir akademisyen, zorluklara göğüs geren ve mücadele eden biri olarak ben kendi acı tecrübeleri üzerinden öğrencilerine daha iyi bir insan nasıl olmalı öğretirken onlara daha aydın ufuklar vermeye çalışır (K7)”* biçiminde görüşlerini ifade ederek kendi yaşadığı acı olayların kaynağı olarak gördüğü kötülüğe ve cehalete karşı öğrencilerine yeni bir bilinç kazandırmaya çalıştığını ve bu durumun kendisini daha çok motive ettiğini dile getirmiştir. Daha çarpıcı bir anlatımla bir katılımcı *“Ülkemiz yok artık, gerçek Suriyeliler için vatan şimdilik yok, bizi kendi topraklarımızdan çıkardılar, zorla kovdular. Ya ölecektik ya da buraya gelecektik. Ben kendi ülkem gençlerini düşünerek buradayım ve bir gün mutlaka döneceğim (K4)”*

şeklindeki anlatısından göç etmek zorunda kaldığı için duyduğu derin üzüntüyü dile getirirken içindeki geri dönme umudunu ise yitirmedigini ifade etmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada, katılımcıların büyük çoğunluğunun göç etmek durumunda kalarak Türkiye'ye geldiğini ifade ettiğini ve bu yönüyle Türk yükseköğretim sistemi içindeki diğer uluslararası akademisyenlerden farklılaştığını söylemek mümkündür.

Başka bir açıdan ise katılımcılarının görüşlerinden Türkiye'yi tercih etme nedenlerinin farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan görüş bildiren katılımcılar savaş nedeniyle ülkelerini terk ettiklerini fakat sonradan değişen koşullar bağlamında geri dönemediklerini ifade etmektedirler. Geri dönememelerinin önündeki en büyük engelin ise başlarına gelebilecek birtakım olumsuzluklar olduğunu ifade etmekle birlikte Türkiye'yi tercih etme nedenlerine de değinmişlerdir. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılardan biri “ *Ülkemdeki savaş benim yaşadığım bölgeye sığıncaya ailemle birlikte gerek Türkiye'nin açık kapı politikası uygulayıp bizi kabul etmesi gerekse gidebileceğimiz en yakın ülke olması bizi buraya kadar getirdi ve görünen o ki yakın zamanda geri dönemeyeceğiz (K1)*” şeklindeki ifadesiyle zorla göç ettiğini ve ülkesindeki mevcut şartlar nedeniyle ülkesine geri dönemediğini kabul etmiş ve Türkiye'nin coğrafi olarak ülkesine yakın olması ve savaş mağdurları için açık kapı politikası uygulamasının burada bulunmasının başlıca sebebi olduğunu belirtmiştir. Aynı doğrultuda görüşlerini dile getiren bir diğer katılımcı ise “*Akademisyenlik mesleğinde başka ülkelerde çalışmanın, başka tecrübeler edinmenin önemi çok büyüktür. Bu nedenle bende Türkiye'de kendime yeni tecrübeler katıyorum. Ben şahsen Sudi Arabistan ve diğer körfez ülkelerine de gidebilirdim ama oralarda bize karşı olumsuz bakıyorlar, vatandaş değilseniz sizi aşağılıyorlar fakat bizi en çok destekleyen ve kucak açan ülke Türkiye bu nedenle geldim ve şimdi iyi ki de geldim diyorum (K8)*”. Oldukça benzer şekilde bir diğer katılımcı ise “*Ben buraya gelmeden önce Ürdün, Dubai ve Sudi Arabistan'a gittim oralar da size farklı gözle bakıyorlar, vatandaşı değilseniz sizin yaptığınız takdir edilmiyor ve ikinci sınıf insan muamelesi yapıyorlar ama burada böyle bir şey yok şükür (K2)*” biçiminde görüşlerini ifade ederek Sudi Arabistan ve diğer körfez ülkelerini tercih etmeme nedeninin o ülkelerde kendi gibi insanlara olumsuz ve aşağılayıcı bir tavrın olduğunu fakat Türkiye'nin kendilerini en çok destekleyen ve pozitif karşılayan bir ülke olduğu için geldiğini ve mevcut durumundan oldukça mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında konuya farklı bir yaklaşımla düşüncelerini aktaran bir başka katılımcı “*Türkiye bence oldukça gelişmiş bir ülke, burada hem Batı'yu hem de Doğu'yu bir arada bulabilirsiniz, burası tarihten bu yana doğal bir köprü adeta. Açıkçası ben Türkiye'de diğer başka ülkelere göre daha çok imkân olduğunu ve*

bu ülkenin her geçen gün daha iyi olacağını düşünüyorum. Bu nedenle buraya geldim çünkü geleceği çok parlak bir yer burası (K5)” biçiminde görüş belirterek Türkiye’nin geleceği parlak ve modern bir ülke aynı zamanda Doğu ile Batı arasında bir köprü gibi olduğunu ve bu nedenle Türkiye’yi tercih ettiğini ifade etmektedir. Başka bir perspektiften diğer bir katılımcı ise “Suriye’de benim yaşadığım yer ile Türkiye arasında çok kısa bir mesafe var bu nedenle bizim orada da burada da dinimiz, kültürümüz, yemeklerimiz ve hatta insanlarımız aynı. Savaş çıktığında ilk aklıma gelen ülke zaten Türkiye olmuştu ve şükür buraya gelmişiz (K10)” şeklinde görüşlerini ifade ederek Türkiye ve ülkesi arasında dini ve kültürel bağların bulunduğunu ve konum olarak kendi yaşadığı yere çok yakın olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda katılımcı görüşlerine genel olarak bakıldığında, katılımcıların Türkiye’yi tercih etme nedenleri arasında benzerliklerin bulunmasının yanı sıra bu konuda birtakım farklılıkların olduğunu da söylemek mümkündür.

4.2. Sistem içerisindeki deneyimlerimiz: Farklılıklar ve benzerlikler açısından yükseköğretim sistemleri

Mevcut araştırma kapsamında Şekil 3’te yansıtıldığı üzere katılımcı görüşleri doğrultusunda ulaşılan bir diğer tema, katılımcıların Türk yükseköğretim sistemi içerisindeki deneyimleri temelinde farklılık ya da benzerlik açısından yükseköğretim sistemlerini kıyaslamalarına ilişkindir. Daha öz bir ifadeyle araştırmada ortaya çıkan ikinci ana tema, katılımcıların Türk yükseköğretim sistemi ve kendi ülkelerindeki yükseköğretim sistemi üzerinden karşılaştırmalı bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların Türk yükseköğretim sistemi içerisindeki deneyimlerini ifade ederken geçmiş deneyimleriyle bağdaşım kurdukları ve sistemi kendi bakış açılarına göre yorumladıklarını söylemek mümkündür. Katılımcıların Türk yükseköğretim sistemine ilişkin bakış açılarını ortaya koyarken yaptığı kıyaslamaların, üniversitelerin sunduğu imkânlar, öğrenci profili, üniversite yönetimi, öğretimin kalitesi ve akademisyen özerkliği gibi alt temalarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Şekil 3. İkinci Tema: Sistem İçerisindeki Deneyimlerimiz: Farklılıklar ve Benzerlikle Açısından Yükseköğretim Sistemleri



Araştırma bulgularından ortaya çıkan bu tema temelinde dikkati çeken ilk noktanın özellikle Suriye kökenli katılımcıların kendi ülkesindeki üniversitelerin mevcut durumuyla ilgili kesin bir kıyaslamaya gidemedikleri anlaşılmasıdır. Suriye kökenli katılımcıların büyük bir kısmı bu durumun temel nedeninin ülkelerinden uzun bir süredir uzakta yaşamaları, ülkelerindeki sonu gelmeyen savaşın neticesinde ekonomik koşulların her geçen gün kötüye gitmesi ve artık Türkiye ile herhangi bir konuda kıyas yapmanın yanlış olduğunu dile getirmeleri olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda katılımcılardan biri “*Ben ancak yedi yıl öncesine göre bir karşılaştırma yapabilirim. Son yedi yıldır ülkemde eğitimden bahsedilemez. Okulların kalitesi oldukça düştü çünkü birçoğumuz ülkeyi terk etmek zorunda kaldık. Günümüz şartlarında Türkiye her açıdan Suriye’den çok ilerde, bunu herkes görebilir (K9)*” şeklinde ifade ederek Türk yükseköğretim sistemini Suriye yükseköğretim sistemi ile karşılaştırmanın günümüz koşullarında mümkün olmadığını dile getirmiştir. Bir başka açıdan ise son yedi yıldır ülkesinde var olan olumsuz koşulların eğitim sistemini çökerttiğini ve birçok akademisyenin ülkeden göç etmek durumunda kaldığını ve bu durumun da yükseköğretimin kalitesini düşürdüğünü ifade etmiştir. Aynı doğrultuda görüş bildiren bir başka katılımcı ise “*Türkiye Ortadoğu’daki en güçlü ülke. Bu nedenle burada imkânlar çok daha fazla. Bana göre okullar oldukça iyi. Suriye’ye gelince son dönemde duyduklarım üzerinden söylüyorum artık eğitim öğretim kalmadı, savaş her şeyi yok ettiği gibi onu da yok etti denilebilir yani karşılaştırma yapmak adil olmaz (K3)*” şeklindeki görüşleriyle Türkiye’nin bölge coğrafyasında bulunan ülkelerden daha gelişmiş olduğunu ve sunduğu

imkânların daha iyi olduğunu dile getirmiş, kendi ülkesi açısından durumların kıyaslanamayacak derecede olduğunu ve iki ülke yükseköğretimi arasında karşılaştırma yapmanın adil olmayacağını belirtmiştir.

Katılımcıların kendi perspektifinden yaptıkları karşılaştırmada araştırmada ortaya çıkan ikinci ana temanın bir alt teması olarak iki ülke açısından yükseköğretim kurumlarının sundukları fiziki imkânlarla ilişkin oldukça fazla görüş dile getirmişlerdir. Bu bağlamda birçok katılımcının Türkiye'nin ekonomik gücünün farkında olduğu ve kendilerine sunulan fiziki imkânların bu yönüyle makul olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bana göre buradaki üniversitenin imkânları oldukça iyi ben gayet memnunum. Suriye’de biz Osmanlı döneminden kalma iki yüz elli yıllık bir binada çalışmak zorundaydık. Okulun binasına hiçbir restorasyon çalışması ya da yenileme yapılmamıştı. Odalarımız çok eskiydi, elektrik tesisatı sürekli bozuluyordu işimizi aksatıyordu. Fakat burada her şey daha modern, temiz ve düzgün çünkü Türkiye güçlü bir ülke.” (K4)

“Burada işe başladığımda hemen odamı verdiler ardından bir hafta içerisinde dizüstü bilgisayar getirdiler. Benim ülkemde her şey kâğıt üzerinden yürütülür, oldukça fazla bekleme süreleri var. Ben bir oda almak için bir yıl bekledim bilgisayarı söylemiyorum bile. Burada internet hizmeti olağanüstü, binadaki alt yapı oldukça yeni olmalı. Bu şartlarda daha işime daha çok motive oluyorum.” (K7)

Yukarıdaki katılımcıların görüşlerine bakıldığında her iki katılımcı da Türkiye’de kendilerine sunulan imkânların ve üniversitelerin fiziki koşullarının kendi ülkesine göre oldukça ilerde olduğu görülmektedir. Ayrıca Türk yükseköğretiminde kendilerine sağlanan fiziki koşulların kendilerini mutlu ettiğini ve çalışma performanslarını artırdığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamın dışında bir diğer katılımcı ise “Ülkemde akademisyene sunulan hizmetler noktasında büyük sıkıntılar var. Fakat burada gördüm ki bize sağlanan hizmetler oldukça yeterli. İhtiyacımız olan hizmetlerin sunulmuş olması öğretime ve araştırmaya daha çok vakit ayırmamıza yardımcı oluyor (K5)” şeklindeki ifadesiyle Türk yükseköğretim sisteminde kendisine sunulan imkânların akademisyen olarak asıl görevi olan öğretim ve araştırma yapma olanaklarına katkı sunduğunu dile getirmiştir. Bu bakımdan üniversitelerin sunduğu olanakların genişliğinin hem öğretimin niteliğine hem de araştırma faaliyetlerine katkı sunuyor olması

yükseköğretim misyonu ve kalitesi bakımından oldukça önemli bir göstere olarak algılanabilir.

Katılımcı görüşlerinin yoğunlaştığı bir diğer alt tema ise yükseköğretimin yönetimine ilişkin değerlendirmeleri oluşmuştur. Bu bağlamda katılımcılar kendi ülkesindeki yükseköğretim yönetiminin daha çok ülkesinin içinde bulunduğu siyasi yönetim tipinin ülkedeki bütün kamu kurumlarına yansıdığını, üniversite yönetimlerinin bu konjonktürden ayrı tutulamayacağını ifade etmişlerdir. Bu açıdan katılımcılardan biri *“Ülkemde eğitimin yozlaşmış bir durumda olduğunu düşünüyorum. Bunun sebebi ise ülke yönetimidir. Ülkeyi yönetenler yozlaşmış sadece kendi çıkarlarına hizmet eden insanlar bir yerlerde yönetici olabilirler. Böyle bir ülkede üniversitelerde iyi bir yönetimden söz edilemez (K10)”* şeklindeki ifadeleri ile kendi ülkesindeki yönetici profilini eleştirirken benzer şekilde yükseköğretim yönetiminde de aynı sıkıntıların var olduğunu belirtmektedir. Aynı doğrultuda bir başka katılımcı ise *“Suriye’de yönetimdeki herkes hükümet yanlısı olmak durumunda yoksa yönetici olma şansı asla verilmez. Orada nasıl yöneticinin kalitesine göre değil nasıl yönetmesi gerektiğine göre birilerini getirirler (K2)”* biçiminde görüş belirterek kendi ülkesinin bir eleştirisini yaparken yönetici seçimleri konusunda siyasi otoritenin oldukça güçlü olduğunu ifade etmiştir. Buna göre her iki katılımcı da ülkesindeki siyasi iktidarın kendi ülkesindeki yönetim erkini liyakate göre değil, demokratiklikten uzak ve çıkarına göre yönetici tayin ettiğini, hak edenlerin ise yönetici olamayacağını dile getirmişlerdir. Daha çarpıcı bir anlatıyla diğer bir katılımcı ise *“Çok uzun yıllardır ülkemdeki insanlar baskı altında tutuluyor. Böyle bir ortamdan demokratik bir yönetimden bahsedilemez (K5)”* şeklinde görüşlerini ifade ederek ülkesindeki yönetim olgusunun baskıcı olduğunu belirtmiştir. Genel olarak katılımcılar ülkesindeki yönetim anlayışından memnun olmadıklarını ve memnuniyetsizliğin yükseköğretim kurumlarında da yaşandığını ifade etmişlerdir.

Araştırma grubunun anlatıları doğrultusunda yükseköğretim yönetimine Türk yükseköğretimi içindeki deneyimleri açısından bakıldığında ise Türkiye’deki yönetim anlayışının ulaşılabilir, daha demokratik ve destekleyici olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bakımdan katılımcıların birçoğu görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir.

“Burada her şey daha sistemli, bir sorunumuz olduğunda çözüm için yardımcı olmaya çalışıyorlar. Bana göre sistemin oturmuş olması ve herkesin görevine

odaklanması gerekli. Ben fakültenin dekanına istediğim zaman gidip konuşabiliyorum ve beni dinliyor.” (K4)

“Üniversite yönetimini gayet başarılı buluyorum. Buradaki yöneticiler yaptığım işi takdir ediyor ve destekliyorlar. Okul içinde yöneticilerin hepsi hem yardımsever hem de gülümseyen insanlar. Benim işimi yapmama engel olmuyorlar.” (K7)

“Filistin’de yönetim çok daha sert ve daha fazla kurallar var. İzin alma ve yurt dışına çıkma konusunda çok kötü bir tavır var. Ülkemde yöneticiler daha otoriter. Burada ise yönetim yardım ediyor ve işlerimi kolaylaştırıyor.” (K6)

Yukarıdaki katılımcı görüşlerine bakıldığında kendi ülkesindeki yükseköğretim yönetimiyle karşılaştırma açısından Türk yükseköğretim yönetiminin daha demokratik bir yapıda kurgulandığını, yöneticilerin daha yardım sever ve destekleyici tavırlar sergilediğini ve yöneticilerle kurulan iletişim noktasında sıkıntı yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Genel olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Türk yükseköğretiminde yönetim anlayışına pozitif bir perspektiften baktığı anlaşılmaktadır.

Katılımcı görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer alt tema ise akademisyen özerkliğine ilişkindir. Bu açıdan araştırma katılımcıları kendi mevcut durumları bağlamında Türkiye’de oldukça rahat bir ortamda çalışmalarını, ihtiyaç duydukları gerekli desteğin kendilerine sağlanması, Türk yükseköğretiminde kendi ders müfredatlarını oluşturma ve okutacakları eserleri seçme noktasında özgür olmaları, yaptıkları yayınlar konusunda kaygı duymamaları, istedikleri konularda araştırma yapabilmeleri ve Türkiye’de kendilerine sunulan kaynakların daha geniş olması açısından akademisyen özerkliği konusunu değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan biri bu doğrultuda *“Suriye’de akademisyen konuşamaz ve bir şey ortaya koyamaz. Devlet inanılmaz baskı yapar. Orada araştırma yapılamıyor çünkü kaynaklar çok kısıtlı ve devlet bu tür şeylere çok kapalı fakat Türkiye bu konuda oldukça açık ve özgür bir ülke. Kaynaklar ve internet daha iyi burada (K4)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer bir yaklaşımla bir başka katılımcı ise *“Türkiye’de bu kadar üniversitenin ve akademisyenin olması çok iyi. Burada akademik yayıncılık çok daha gelişmiş ve kolay. Dergi park ve YÖK tez gibi oluşumlar var. Sistemler birbirine entegre fakat benim ülkemde hiçbir şey bu kadar kolay değil. Bir araştırma yapmak isterseniz izin almak için ne kadar süre bekleyeceğiniz belli bile değil (K8)”* sözleri ile iki ülke arasındaki farklılığa dikkat çekmiştir. Daha çarpıcı bir ifadeyle bir diğer katılımcı ise *“Suriye’de akademisyen özerkliği yok çünkü*

istihbarat çok güçlü, gerekirse bir istihbaratçı rektörü bile tutuklayabilir. Burada ben hiç öyle bir baskı hissetmiyorum istediğim konuyu çalışabilirim (K2)” şeklindeki ifadesiyle ülkesindeki akademisyenlerin baskı altında olduğunu vurgulamıştır. Akademisyen özerkliğine ilişkin deneyimlerini paylaşan bir başka katılımcı *“Kendi ülkemde bir dönem içerisinde iki kitaptan fazlasını okutamıyordum. Kitapları seçip onay almam gerekiyordu ama burada istediğim kitapları ve sayısını ben kendim belirliyorum (K7)*” ifadesiyle kendi ülkesinde ders içeriği seçiminde özgür olmadığını dile getirmiştir. Diğer katılımcı görüşleriyle paralel olarak bir başka katılımcı ise *“Benim ülkemde sempozyumlar ve konferanslar gibi faaliyetler oldukça nadirdir. Belki on yılda bir olur çünkü orada her şey baskı altındadır. Bir sempozyum yapmak için sorgudan geçmeniz gerekir ama burada üniversitede her gün bir sempozyum, konferans ya da başka bilimsel faaliyetler var (K1)*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında katılımcıların ifadelerinden ülkelerindeki akademisyenlerin baskı altında olduğu, gerekli özgürlüğün ve özerkliğin kendilerine sağlanmadığı, kaynakların sınırlı olduğu, araştırma yapmak için çok zor süreçlerden geçmeleri gerektiği ve kendi verdikleri derslerin içeriğini belirleme noktasında karar vericilerin kendileri olmadığı konusunda görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların anlatılarından Türkiye’de kendilerini daha özgür hissettikleri, daha fazla kaynağa ulaşabildikleri, daha çok bilimsel çalışmaya imkân tanındığı ve akademisyen özerkliği noktasında çok daha iyi şartlarda çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların farklılıklar ve benzerlik teması altında sıklıkla dile getirdiği bir diğer alt tema ise öğretimin kalitesi ve öğrenci profiline ilişkindir. Bu bağlamda katılımcılar Türk yükseköğretim sistemi içerisindeki deneyimlerini temel alarak genelde öğretimin niteliğinin farklı alanlara göre değiştiğini dile getirmişlerdir. Diğer taraftan öğrenci profili hakkındaki görüşleri ise temelde benzerlikler olmasına rağmen öğrenme isteği, öğrencilerin derslerde gösterdikleri gayret noktasında ve öğrencilere sunulan imkânlar doğrultusunda farklılaştığını belirtmişlerdir. Öğretimin kalitesi ve öğrenci profili bakımından bir katılımcının *“Buradaki ilk izlenimim öğretim kalitesinin ortalamanın üstünde olduğudur. Öğrencilerimin temel bilgiler konusunda eksikleri olmasına rağmen iyi olduklarını düşünüyorum. Genelde benim en çok sorun yaşadığım nokta ise öğrencilerin İngilizce konusunda yeterli düzeyde olmamalarıdır (K3)*” şeklindeki ifadesiyle Türkiye’de öğretimin kalitesinin kendine göre ortalamanın üstünde olduğunu dile getirmiş, fakat öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce konusunda arzu

edilen seviyenin altında olduklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise “*Türkiye’de öğrencilere sunulan imkanlar bence oldukça iyi, birlikte çalıştığımız arkadaşlar alanlarında uzman fakat öğrencilerin motivasyonları düşük, belki nedenleri tartışılar ama ben akıllı telefonlar gibi teknolojik gelişmelerin etkisi olduğunu düşünüyorum (K5)*” şeklindeki görüşleriyle öğretim elemanlarının kaliteli ve öğrencilere sunulan öğrenme ortamlarının yeterli olduğunu fakat akıllı telefonlar gibi bir takım teknolojik gelişmelerin öğrenci motivasyonunu düşürdüğünü dile getirmiştir. Öğretimin kalitesine karşılaştırmalı bir açıdan bakan bir başka katılımcı ise “*Suriye’de 2005 yılına kadar sadece bir tane ilahiyat fakültesi vardı daha sonra bu sayı ikiye çıktı. Tabii ki imkânlar yetersiz böyle olunca bu açıdan öğretimin kalitesi bence buraya göre düşük ama orada Arapça ve İslam ilimleri konusunda oldukça kaliteli hocalar var ve eğitim daha iyi (K9)*” sözleri ile ülkesinde yükseköğretim kurumlarının yetersiz olduğunu, öğrencilere verilen imkanların sınırlı olduğunu dile getirmiş fakat özellikle İslam bilimleri ve Arapça konusunda öğretimin ve öğretim elemanlarının niteliğinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yukarıda ifade edilen görüşleri destekler nitelikte bir katılımcı “*Benim ülkemde sadece beş tane yükseköğretim kurumu var ama burada her yerde üniversite var. Sosyal açıdan çok iyi herkes eğitim alabiliyor. Bu ülkenin geleceği açısından çok önemlidir (K1)*” biçiminde görüş belirterek ülkesindeki eğitim olanaklarının kısıtlı olduğunu, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının sayısının fazla olduğunu ve birçok öğrencinin yükseköğretimden faydalanmasının ülkenin geleceğine olumlu etki ettiğini dile getirmiştir. Katılımcılardan bazıları ise öğretimin kalitesi ve öğrenci profiline ilişkin başka noktalara temas ederek görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“*Burada öğrenci imkânları yeterince değerlendiremiyor çünkü burada öğrencilerde biraz rahatlık var. Ülkemde ise öğrenciler eğitim işini daha çok ciddiye alıyor çünkü imkânlar dar. Herkes okumaya fırsat bulamıyor.*” (K10)

“*Bana göre sosyal bilimler Filistin’de daha iyi öğretiliyor. Burada ise mühendislik ve tıp gibi alanların daha iyi olduğunu görüyoruz. Hastaneye gittiğimizde doktorlar çok daha iyi bence. Türkiye bu konuda daha iyi eğitim veriyor.*” (K5)

“*Öğrencilerim İngilizce konusunda biraz yetersiz. Dersin içeriğini anlamakta bazen güçlük çekiyorlar ve özellikle konuşma konusunda Irak’taki öğrencilerime göre daha çekingenler. Motivasyon konusunda bence aynılar. Burada sistem daha*

iyi, her şey bilgisayar üzerinden, işler daha kolay yürüyor. Türkiye daha modern bir ülke ve eğitimin kalitesi daha yüksek.” (K6)

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinden genel olarak Türkiye’de öğretimin niteliğinin daha iyi, öğrencilere sunulan fırsatların daha gelişmiş, öğrenci motivasyonu konusunda ise farklı görüşlerin olduğu, sosyal bilimler konusunda ülkesindeki eğitimi daha iyi gören katılımcıların bulunduğu fakat tıp ve mühendislik gibi alanlarda ise Türkiye’de öğretimin niteliğinin daha iyi olduğunu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların öğretimin kalitesi ve öğrenci profiline ilişkin görüşlerinin yanı sıra konuya farklı bir perspektiften bakan bazı katılımcılar öğretimin niteliğini kalite güvencesi ve uluslararası öğrenciler varlığı üzerinden değerlendirmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşlerine bakıldığında bir katılımcı *“Benim ülkemde her şey teoride çok iyi duruyor fakat eğitimin kapasitesinin sınırlı olduğunu düşünüyorum. Burada sınıflarımda daha fazla uluslararası öğrenci görme fırsatım oldu ve kültürel farkındalığım arttı. Ayrıca öğrencilerimle sürekli İngilizce iletişim kurmak durumunda olmam bir akademisyen olarak daha çok mutlu ediyor beni (K8)”* şeklindeki görüşlerini ifade ederken ülkesindeki öğretimin niteliğinin teorinin ötesine geçemediğini ve sınırlı bir kapasiteye sahip olduğunu, öte yandan Türkiye’de daha fazla uluslararası öğrenciye ders verdiğini ve bu durumun kültürel farkındalığını artırdığını aynı zamanda kendisini akademik olarak mutlu ettiğini dile getirmiştir. Öğrencilere sunulan imkanlara ilişkin farklı bir noktaya temas eden bir diğer katılımcı ise *“Ülkemdeki üniversitelerde öğrencilerin burada olduğu gibi Erasmus ve Mevlâna gibi yurtdışı eğitim programlarından faydalanma imkanları yok. Belki hükümete yakın belli bir zümrenin ya da parası olan kişilerin kendi çocuklarını yurt dışında eğitim almaya gönderme imkanları var. Bu bakımdan Türkiye’nin çok ilerde olduğunu düşünüyorum (K1)”* sözleri ile kendi ülkesinde yükseköğretim kurumlarının öğrenci değişim programlarından faydalanma imkanlarının bulunmadığını, var olan imkanların ise oldukça kısıtlı olduğunu ve hükümete yakın belli bir grubun veya zengin ailelerin çocuklarını ülke dışında eğitim almaya gönderebildiklerini dile getirmiş fakat Türkiye’nin bu konuda sunduğu imkanlara dikkat çekmiş ve Türkiye’nin bu konuda kendi ülkesinden oldukça gelişmiş olduğunu ifade etmiştir.

4.3. Sorunlar: Hangi sorunlarla karşılaştık? Bu sorunların çözümü için neler yapılabilir?

Araştırma verilerinden elde edilen son tema Şekil 4’te yansıtıldığı üzere katılımcıların bakış açılarına göre Türk yükseköğretim sistemindeki deneyimleri bağlamında ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların çözümüne yönelik nelerin yapılması gerektiğine ilişkindir. Ortaya çıkan bu tema temelinde katılımcı görüşlerinden elde edilen alt temaların daha çok yasal düzenlemelerle ilgili sorunlar yaşadıkları, ekonomik koşullara ilişkin kendilerine sunulan imkânlar noktasında bazı sorunların olduğu, üniversitelerin sunduğu iş sözleşmelerinin sürelerinden kaynaklanan problemlerle karşılaştıkları ve ders verdikleri sınıflarda öğrenci sayılarının yüksek olması ve bu doğrultuda iş yükünün fazlalığı, Türk dili bağlamında iletişim engelleri yaşadıkları ve sosyal hayatlarında özellikle son dönemde ayrımcılık gibi olumsuz bir kısım deneyimleri olduğu üzerine yoğunlaşmakta olduğu görülmektedir.

Şekil 4. Üçüncü Tema: Sorunlar: Hangi sorunlarla karşılaştık? Bu sorunların çözümü için neler yapılabilir?



Bu doğrultuda katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye’de bir takım yasal düzenlemelerden kaynaklı bazı ciddi problemler yaşadıklarını dile getirmiştir. Bir katılımcı “Burada çalışma şartları iyi, akademisyenler için istisnai vatandaşlık fırsatı da sunuluyor. Biz Suriye’den her şeyimizi bırakıp geldik ve bu şartlarda geri dönme imkânımız yok. Burada YÖK denklik konusunda bazı sıkıntılar çıkardı, özellikle bizim

için ilk zamanlar çok zor oldu. Sonra vatandaşlık için başvurduğum ve kabul edildim işte asıl sorun burada başlıyor, vatandaş olduktan sonra bizden ALES puanı istiyorlar. Ben daha Türkçeyi iyi konuşmuyorum bu sınavdan nasıl puan alayım. Bizim gibi Suriye'den gelmiş akademisyenler için kanunlarda tanzim lazım (K2)” şeklindeki ifadesiyle karşılaştığı yasal sıkıntılardan bahsetmektedir. Benzer şekilde bir diğer Suriye kökenli katılımcı ise “Türkiye’den birçok arkadaşımız gitmek istiyor çünkü vatandaşlık aldılar ve artık işlerine son verildi. Bu insanlar için bir şeyler yapılması lazım. Arapça olması lazım bazı sınavların, bu insanların için kolaylaştırılması lazım ya da kendi alanlarından sınava tabi tutulsunlar (K10)” şeklinde görüş belirterek özellikle iş konusunda Türkiye Cumhuriyeti kanunlarının kendilerine göre çok ağır şartlar taşıdığını ve bu nedenle akademisyenlerin işlerini kaybettiğini ve Türkiye’den gitmek istediklerini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise “Eğer Türkiye bizi vatandaş olarak alırsa üretkenliğimiz daha çok artar çünkü artık bizim ülkemiz olur. İnsan ülkesi için daha çok çalışır, iş güvencemiz olur daha rahat çalışırız. Ben burayı seviyorum gitmek istemiyorum ama bazı yasal durumlardan dolayı hala vatandaşlık alamıyorum işimi kaybetmekten korkuyorum (K4)” şeklindeki ifadesiyle Türk vatandaşı olmanın kendisi için ayrı bir motivasyon kaynağı olacağını ve daha çok çalışacağını dile getirmiş fakat vatandaş olduktan sonraki süreçte kendisinden istenilen kriterleri karşılayamayacağı kaygısı taşıdığını belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine genel olarak bakıldığında kendilerine tanınan vatandaşlık hakkını olumlu bulduklarını öte yandan bir takım işe alım kanunlarının kendi koşulları bağlamında düzenlenmesi gerektiğini istedikleri anlaşılmaktadır. Konuya farklı bir açıdan yaklaşan başka bir katılımcı ise “Vatandaşlık konusu akademisyene göre değişir. Burada kalmak isteyenler için vatandaşlık verilmesi lazım ki onlar kendilerini ait hissetsin ve gayretleri daha da artsın ama bu konuda onlara imtiyaz tanınmalı, çalışma kanununda imtiyaz tanınmalı (K1)” şeklinde görüşlerini ifade etmiş ve vatandaşlık konusundan istekli olanlar için vatandaşlığın verilmesi gerektiğini fakat iş kanununda bazı ayrıcalıkların tanınmasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Araştırma grubunun görüşleri doğrultusunda karşılaştıkları sorunlara yönelik ortaya çıkan bir diğer alt tema ekonomik koşullara ilişkin kendilerine sunulan imkânlarla dair bazı sorunların olduğu noktasında yoğunlaşmaktadır. Bu yönüyle bazı katılımcılar Türkiye’de üniversitelerin sağladığı sosyal imkânların azlığı, maaşların yetersizliği ve

yaz okullarında görev verilmemesi konusunda hoşnutsuzluklarını dile getirmişlerdir. Bu açıdan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Ben burada Türkiye’yi Suriye ile değil diğer Arap ülkeleriyle karşılaştırmak istiyorum. Burada ülkenin ekonomik durumunu anlıyorum ama bizim için ödenen maaşın düşük olduğunu düşünüyorum. Bu nedenden ötürü ek derse girmek zorundayım. Zamanımın büyük bir kısmını para kazanmaya harcıyorum ve araştırma yapmak için vaktim kalmıyor.” (K1)

“Burada ülkemden daha iyi kazanıyorum fakat Türkiye’de hayat daha pahalı kazandığım para yetmiyor. Çocuklarım için henüz bir birikim yapamadım. Ayrıca bizlere yaz okulunda çalışma fırsatı verilmiyor keşke verilse biz daha çok çalışmaya razıyız.” (K9)

“Akademisyenlere yönelik bazı ayrıcalıkların tanınması lazım. Bizim gibi insanlar için ev ya da lojman tahsisi konusunda öncelik sunulması gerekir. Üniversitelerin yabancı hocalar için ev kontenjanı olması gerekir.” (K5)

Katılımcıların yukarıda ifade edilen konudaki görüşleri incelendiğinde kendilerine sunulan sosyal imkânların daha da genişletilmesi, yaz okullarında derse girme hakkının verilmesi ve aldıkları maaşlarda iyileştirmelerin yapılması gerektiğine yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer alt tema Türk üniversitelerinin sunduğu iş sözleşmelerinin sürelerinden kaynaklı ve ders verdikleri sınıflarda öğrenci sayılarının yüksek olması ve bu doğrultuda iş yükünün fazlalığı ile ilgili birtakım soruların olduğunu dile getiren katılımcı görüşlerine ilişkindir. Bu bakımdan bir katılımcı *“Fakülteadaki öğrenci sayısı bence fazla. Özellikle yüksek lisans ve doktora sınıflarında otuz kişinin olması ayrıca tartışılması gereken konu. Bu kadar öğrenciyle verimli ders yapılması zor. Her birinin hazırladığı ödevleri detaylıca okumak gerekli ama maalesef lisans dersleri de ayrı bir yük getiriyor. Bunun için sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması lazım (K8)”* biçimindeki ifadesiyle iş yükünün fazla olduğunu, özellikle lisansüstü eğitim sınıflarındaki öğrenci sayılarının oldukça yüksek olmasının öğretimin kalitesine de yansıdığını belirtmiştir. İş sözleşmelerinin süreleriyle ilgili konuşan bir diğer katılımcıya göre *“İş sözleşmemiz daha uzun olmalı, çünkü bittikten sonra bütün o doküman işini tekrar yapmak gerekiyor. Üniversitelerin beğendikleri ve çalışmayı istedikleri hoca ile sözleşmeyi otomatik olarak yenilemesi lazım. Aksi halde ben aynı kısır döngüyü tekrar tekrar yaşamak istemiyorum bu formaliteden kurtulmak istiyorum*

(K7)” şeklinde görüş belirterek iş sözleşmesinin üniversitenin inisiyatifinde otomatik olarak uzatılması gerektiğini ve iş için gerekli aynı resmi evrak işlerini yapmak zorunda kalmaması ve benzer süreçleri tekrar yaşamaması gerektiğini ifade etmektedir. Başka bir açıdan iş sözleşmesi sorunları üzerine görüşlerini ifade eden bir diğer katılımcı ise “*Burada üniversitede işe başvururken yabancı öğretim elemanlarının iş sözleşmeleri ile ilgili bir birim yok. Bu nedenle bize iş sözleşmemizin içeriği, sözleşme metninin ve diğer evrakların çevirisi veya evrak işlerinin nasıl yapılması gerektiğine dair yardımda bulunulduğunu söyleyemeyeceğim. Ben kendi arkadaşlarıma sorarak hallededildim (K2)*” şeklindeki görüşlerine bakıldığında, üniversitelerin uluslararası akademisyenlerin iş sözleşmeleri ile ilgili gerekli çeviri, resmi evrak işi ve sözleşme metninin içeriğine yönelik işlerle ilgilenecek özel bir birimin bulunmadığını dile getirdiği görülmektedir.

Katılımcıların yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer alt tema ise Türkiye’de dil nedeniyle karşılaştıkları birtakım engellere ilişkindir. Başka bir anlatımla, katılımcılar yaşadıkları sorunların bir kısmının ülkede konuşulan dili bilmediklerinden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Bu açıdan katılımcı görüşlerine bakıldığında, bazı katılımcıların bu sorunu oldukça ciddi bulduğunu ve sorunun çözümü noktasında kendilerine üniversite tarafından ücretsiz olarak özellikle ilk bir yıl için tercüme imkânının sağlanması gerektiğini ve yine ücretsiz dil kurslarının kendi ders saatleriyle çakışmayacak biçimde sunulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda katılımcılardan bir “*Okula ilk geldiğimde Türkçe konuşamıyordum şimdi biraz konuşuyorum. Özellikle resmi evrakları anlamakta güçlük çekiyorum. Sürekli olarak Arapça bilen Türk hocalardan yardım almak zorunda kalıyorum. Bu konuda üniversitenin bize dil desteği vermesi lazım. TÖMER var ama onun da saatleri bizim ders saatlerimize denk geliyor ve Türkçe derslerine gidemiyorum (K10)*” şeklindeki ifadesiyle üniversitenin Arapça dil desteği sunması ya da Türkçe kurslarının saatlerini kendi ders saatleriyle çakışmayacak şekilde düzenlemesi gerektiğine dair görüş belirtmektedir. Benzer şekilde dil sorunu yaşadığını dile getiren bir diğer katılımcı ise “*Resmi evrakların hepsi Türkçe ve ben hiçbir şey anlamıyorum. Sürekli olarak tercümana ihtiyaç duyuyorum bazen kendi öğrencilerimden yardım istiyorum. Ben İngilizce de bilmeme rağmen ne yazık ki okulda ne İngilizce ne de Arapça bilen personel var. Bu dil sorunu benim için çok önemli (K8)*” şeklindeki ifadesiyle karşılaştığı dil problemini gözler önüne sermiştir. Sosyal etkileşim açısından dil konusunda zorluklar yaşadığını dile getiren başka bir katılımcı ise “*Sosyal anlamda beni ve ailemi en çok zorlayan durumun Türkçe olduğunu söyleyebilirim. İlk zamanlarda neredeyse kimseyle iletişim kuramıyordum*

(K9)” şeklinde ifade ettiği üzere bulunduğu ülkenin dilini konuşamamanın yarattığı yalnızlık ve yalıtılmış hissi yaşadığını ve ailesi açısından da bu durumun oldukça zor olduğunu dile getirmektedir.

Katılımcıların Türk yükseköğretim sistemindeki deneyimleri bağlamında karşılaştıkları sorunlar açısından ifade ettiklerinin dışında, Türkiye’de sosyal yaşamları içinde bir takım ayrımcılık sorunuyla karşılaştıklarını dile getiren çok az sayıda katılımcının bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu gerek sosyal hayatlarında gerekse üniversitede herhangi bir ayrımcılık ya da ırkçılık söylemiyle karşılaşmadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Türkiye’de hiçbir ayrımcılıkla karşılaştığımı söyleyemem. Burada çok huzurluyum sadece bazen ülkemi kendi toprağımı ve evimi özliyorum.” (K5).

“İlk geldiğimde biraz korkmuştum ama şimdi anladım ki Türk insanının bize karşı kötü davranmadığını görüyorum. Aksine üniversitede hoca olduğumu söyleyince daha fazla saygı gösteriyorlar.” (K2)

“Komşularım benim ev sahibimle konuşup kira artışı ile ilgili sorunumu hallettiler. Beni ve ailemi çok sevdikleri için bizi apartmanda tuttular. Burada dilimiz ayrı olsa da dinimizin aynı olması bizi birbirimize daha da yakınlaştırıyor.” (K3)

Bu doğrultuda katılımcı görüşleri incelendiğinde, Türkiye’de buldukları süre boyunca hiçbir ayrımcılığa ya da ırkçılığa uğramadıklarını, aksine akademisyen kimliğine sahip olmalarının toplum içinde saygıyla karşılandığını ve Türkiye’de bulunmaktan memnun olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öte yandan, ayrımcılık konusunda birtakım olumsuzluklarla karşılaştığını ifade eden katılımcılardan biri *“Burada ayrımcılığa maruz kaldım. Bir gece küçük kızımın diş ağrısı arttı ve ben onu hastaneye götürdüm. Oradaki kadın doktor önce benimle Türkçe konuştu sonra anlamadığımı görünce bağırmaya başladı. Bende ona İngilizce de konuşabiliriz dedim ve derdimi anlatmaya çalıştım daha sonra doktor güvenliği çağırdı ve bizi dışarı çıkardılar, bu beni çok üzdü. Hastaneye ertesi gün gitmek zorunda kaldım (K8)”* şeklinde görüş belirterek hastanede kendisine kötü davranıldığını ve tedavisi yapılmadan eve dönmek zorunda kaldığını ifade ederken kendisini kötü hissettiğini ve bu durumu bir ayrımcılık olarak gördüğünü dile getirmiştir. Başka bir açıdan diğer bir katılımcı ise *“Bir esnaf bana Türkçe konuşmadığım için cevap vermedi ve eliyle dükkanından çıkmamı istedi. O günü hiç unutamiyorum (K4)”* ifadesiyle yaşadıklarını dile getirmiştir. Genel olarak ayrımcılık konusunda olumsuz tecrübeye sahip katılımcı görüşlerine

bakıldığında, her ikisinin de üniversite de değil sosyal hayatlarında, toplumdaki bazı bireyler tarafından ayrımcılığa uğradıkları ya da kötü muameleyle karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Mevcut araştırmanın bu bölümünde Türk yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan göçe zorlanmış akademisyenlerin sistem içerisindeki deneyimleri odağında sisteme ilişkin bakış açılarına dair ortaya çıkan bulgular ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada ulaşılan ilk bulgu, göçe zorlanmış akademisyenlerin kendilerini nasıl tanımladıklarına ve diğer uluslararası akademisyenlerden farklılaştıkları düzleme ilişkin görüşlerine yöneliktir. Araştırma bulgularından Türk yükseköğretim sisteminde görev yapan bu akademisyenlerin, akademisyen olmayı bir üst kimlik olarak ele aldıkları ve kendilerini öncelikle akademisyen olarak tanımlama eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre araştırma bulguları katılımcıların akademisyen olmayı tanımlarken eğitim ve rehberlik misyonu, topluma katkı sunma olanağı, gelecek nesillerin yetiştirilmesi, kutsal bir meslek, diğer mesleklerin atası, araştırma ve geliştirme ihtiyacı, öğrenciler için ilham kaynağı, örnek kişilik sahibi, akıl hocası, ufuk aşıl原因an gibi unsurları ön planda tuttıkları görülmektedir. Katılımcıların anlatılarında akademisyenliğin bilimsel araştırma faaliyetlerini yürütme, gelecek nesillerin yetiştirilmesi ve topluma hizmet sunma gibi görev ve işlevlerinin olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Başka bir anlatımla, katılımcıların akademisyen olmaya ilişkin değerlendirmelerinde akademisyenliğin nasıl tanımlanması gerektiğinin kavramsal boyutta altyapısını oluşturarak genel bir çerçeve ortaya koyduklarını söylemek mümkündür. Bu noktada araştırmada ortaya çıkan bu ilk bulgunun alanyazında akademisyenlik üzerine yapılan tanımlarla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır (Husu, 2001; Kılıç, 2013; Perkin, 1969). İlgili alanyazın incelendiğinde Husu (2001) akademisyen olmayı üniversitelerde yönetim, öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet gibi birçok farklı görevi üstlenen entelektüel, aydın, bilgi üreten ve alanında uzman kişiler olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Kılıç (2013), akademisyeni akademik kültürün bir parçası ve bilimsel bilgi üretiminin odağında bulunan kişi olarak tanımlarken Perkin (1969), akademisyenliği başka bir açıdan ele almış ve akademisyenlik mesleğini diğer meslek dallarını eğiten mesleklerin atası olarak tanımlamıştır. Bu bakımdan ortaya çıkan ilk bulgu, katılımcıların akademisyenliğe ilişkin tanımlamalarında ön planda tuttuğu öğretim, topluma hizmet, bilimsel araştırma faaliyetleri, bilimsel bilgi üretimi ve diğer meslek dallarının atası gibi kavramların alanyazında dile getirilen akademisyen tanımlarıyla örtüştüğü biçiminde değerlendirilebilir.

Katılımcıların akademisyenlerin topluma hizmet ve gelecek nesillerin inşasına yönelik görüşlerinden mesleki kimliklerinin insan hayatına yön tayin edecek kadar ve insanlara evrensel değerleri kazandırma konusunda oldukça önemli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusunun, alanyazında ifade edilen ve aynı zamanda mevcut araştırmanın teorik çerçevesinin önemli bir boyutunu oluşturan yükseköğretimde uluslararasılaşmanın temel hedefleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Zira Hayden, Thompson ve Williams (2003) yükseköğretimde uluslararasılaşmanın öğrencilerin sosyo-kültürel ve entelektüel gelişimlerini destekleyen, demokratik değerleri, inançları ve kültürel çeşitliliği vurgulayan bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla katılımcıların akademisyenliğin topluma hizmet, gelecek nesillerin yetiştirilmesi ve insanlara evrensel değerleri kazandırma konusunda dile getirdikleri söylemlerin, yükseköğretimde uluslararasılaşma ile hedeflenen demokratik değerlerin öğretimi, entelektüel gelişimi destekleme, başkalarına saygı ve hoşgörü gibi kavramların bireylere kazandırılması misyonuyla aynı doğrultuda olduğu düşünülebilir. Başka bir ifadeyle, akademisyenlerin görev ve işlevlerine yönelik katılımcı görüşlerinin, yükseköğretimde uluslararasılaşma yoluyla bireylere kazandırılması amaç edinilen kavramlarla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Katılımcıların akademisyen olma kimliğine ilişkin algılarıyla örtüşen bir biçimde akademisyenlik mesleğinin görev ve işlevleri bağlamında dile getirdikleri bir başka boyut ise kendi varlıklarının bir başka ülkenin yükseköğretim sistemine farklı açılardan katkıda bulunduğunu ifade etmiş olmalarıdır. Başka bir anlatımla bu akademisyenlerin Türk yükseköğretim sistemi içerisinde bulunmalarının yükseköğretime belli açılardan katkı sunduğunu düşündükleri ve ülkenin yükseköğretimine uluslararası bir boyut kattıklarına ve eğitimde kaliteyi yükseltme adına önemli bir işlevi yerine getirdiklerine inandıkları çıkarımında bulunulabilir. Bu doğrultuda araştırmanın bu bulgusu, uluslararası akademisyenlerin sistem içerisindeki sayısının ve varlığının Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması açısından oldukça önemli bir gösterge olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Bu bakımdan akademisyenlik tanımı izdüşümünde katılımcı görüşlerinden elde edilen akademisyenlik mesleğinin görev ve işlevlerine ilişkin farklı bir yaklaşıma göndermede bulunan bu bulgunun, yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecinin önemli bir boyutunu oluşturan uluslararası akademisyenlere ilişkin alanyazındaki benzer çalışmalarda üretilen bir dizi araştırmanın bulgusuyla uyumlu olduğu ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli boyutlarından birini oluşturan

uluslararası akademisyenlere yönelik çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Albatch ve Knight, 2007; de Wit, 2002; EU, 2015; Eurydice, 2013; Oğuz, 2013; Oflaz ve Çavdar, 2017; Kasalak, 2013; Kış ve Konan, 2012; Selvitopu, 2015). Araştırma bulgusuyla ilişkisi bağlamında bakıldığında ise Knight (2008) uluslararası ölçekte gerçekleşen akademisyen hareketliliğinin ülkeler tarafından akademik, sosyo-kültürel ve politik nedenler bağlamında desteklendiğini dile getirmektedir. Teichler (2009) ise bu desteğin arkasında yatan gerekçeler bağlamında uluslararası akademisyenlerin buldukları ülkelerde eğitim-öğretimin niteliğine ve kültürel çeşitliliğe katkı sağladığını ve üniversitelerin uluslararası tanınırlığını artırdığını vurgulamaktadır. Bu görüşlere paralel nitelikte Egron-Polak ve Hudson (2014) sosyo-kültürel açıdan uluslararası akademisyenlerin kültürel zenginliğe katkı sunan doğal kültür elçileri olduklarını ifade etmiştir. Bu açıdan araştırmada ortaya çıkan bu bulgunun, mevcut araştırmanın bir diğer teorik temelini oluşturan yükseköğretimde uluslararasılaşma izdüşümünde alanyazında sıklıkla dile getirilen uluslararası akademisyenlerin buldukları ülkenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesine etki etmesi ve kültürel çeşitliliğe katkı sunması açısından benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Öz bir ifadeyle mevcut araştırma katılımcılarının yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında bu denli önemli görülen uluslararası akademisyenlerin varlığının buldukları ülkelerin yükseköğretim sistemlerine çok boyutlu katkı sağlamasına yönelik görüşlerinin, ilgili alanyazında dile getirilen bir dizi araştırma bulgusuyla aynı doğrultuda olduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu ise göçe zorlanmış akademisyenlerin diğer uluslararası akademisyenlerden farklılaştıkları düzleme ilişkin görüşlerine yöneliktir. Nitekim araştırmanın bu bulgusundan katılımcıların kendilerini öncelikle akademisyen olarak tanımlamalarının ve genel olarak akademisyenlik mesleğinin görev ve işlevlerine ilişkin görüşlerinin yanı sıra kendilerini diğer akademisyen gruplarından farklı kılan özelliklerin olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu durumun araştırma grubunun kendine özgü durumu, ülkelerindeki savaş, iç karışıklıklar ve siyasi baskılar gibi olumsuz koşullar nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalmaları ve benzer koşullara sahip ülkelere gelmeleri bağlamında kendilerini başka bir açıdan da tanımlama ihtiyacından ortaya çıktığı söylenebilir. Başka bir anlatımla, araştırma grubunun diğer uluslararası akademisyenlerden göç etmek zorunda kalmaları açısından farklılaştığı ve böylece kendilerini göçe zorlanmış akademisyenler (Forced Displaced Academic) olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda katılımcıların ifade ettiği zorunlu olarak göç etmek durumunda kalma olgusu incelendiğinde ise kendilerini göç etmeye zorlayan koşullara, Türkiye'yi neden tercih

ettiklerine ve bu perspektiften kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin değerlendirmelerde buldukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda görüşlerini dile getiren katılımcıların kendilerini nasıl hissettiklerini, göç etmeye zorlayan şartların neler olduğunu, neden Türkiye’de olduklarını ve mevcut durumlarına yönelik düşüncelerinden göçe zorlanmış akademisyen olma kavramını açıkladıkları yorumunda bulunulabilir. Araştırmanın bu bulgusu, katılımcıların sıklıkla ifade ettiği şekliyle ülkelerindeki savaş, iç karışıklıklar, siyasi baskılar ve güvenlik kaygısı gibi nedenlerden ötürü göçe zorlandıklarını, bu durumdan duydukları üzüntüyü, acı tecrübelerine sahibi olduklarını, bu acı tecrübelerin kendilerini daha iyi insan yetiştirme adına motive ettiğini, ülkelerindeki mevcut koşullar nedeniyle geri dönmek istemediklerini, Türkiye’nin konum olarak ülkelerine yakın olması ve savaş mağdurları için açık kapı politikası uygulaması, Türkiye’de etnik, kültürel ya da başka nedenlerden dolayı ayrımcılığa maruz kalmamaları, Türkiye’yi güçlü ve modern bir ülke olarak görmeleri gibi etkenlerin burada bulunmalarının başlıca nedenleri olduğunu belirtmeleri, katılımcıların bu koşullar bağlamında diğer başka uluslararası akademisyenlerden farklılaştıklarını dile getirmelerinin altında yatan nedenler olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Öte yandan araştırmanın bu bulgusunun göç teorileri ve yükseköğretimde uluslararasılaşmanın hedefleri bağlamında ilgili alanyazınla ilintili olduğu ifade edilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde World Economic Forum’un (2017) yayınladığı raporda insanları göçe etmeye zorlayan nedenlerin başında genel olarak ekonomik, sosyopolitik ve ekolojik olarak üç genel başlık altında toplanan itme ve çekme (push-pull) faktörlerinin olduğu dile getirilmektedir. Rapora göre, ekonomik itme faktörlerinin yoksulluk, işsizlik ya da iş bulma olanaklarının yetersizliği ve sürdürülemez geçim şartları; çekme faktörlerinin ise daha iyi iş imkânları, zenginlik elde etmek için daha iyi gelir umudu ve bir alanda uzmanlık eğitimi alma isteği olduğu görülmektedir. Yine aynı raporda sosyopolitik itme faktörleri siyasi istikrarsızlık, güvenlik endişeleri (etnik, dini, ırksal veya kültürel zulüm), bir çatışma veya tehdidi, kölelik veya zorunlu iş gücü, yetersiz veya sınırlı kentsel hizmet ve altyapı (sağlık, eğitim, kamu hizmetleri, ulaşım, su vb.), çekme faktörleri ise aile birleşimi, bağımsızlık ve özgürlük, sosyal bütünleşme ve uyum, gıda güvenliği ve uygun fiyatlı ve erişilebilir şehir hizmetleri (sağlık, eğitim, kamu hizmetleri, ulaşım, vb.) şeklinde sıralanmaktadır. Son olarak raporda yer verilen ekolojik itme faktörleri iklim değişikliği (doğa felaketleri dahil), mahsul yetmezliği ve yiyecek kıtlığı, çekme faktörleri de doğal kaynak ve minerallerin bolluğu (ör. su, yağ, uranyum) ve olumlu iklim koşulları olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusuna ilişkin katılımcıların savaş, siyasi istikrarsızlık, güvenlik endişeleri gibi nedenleri göç etmelerinin gerekçesi olarak dile getirmeleri ilgili alanyazında ortaya konan sosyopolitik

temelli göç etme sebepleriyle bağdaştığı görülmektedir. Bir diğer açıdan katılımcıların Türkiye'yi güçlü ve modern bir ülke olarak görmelerinin ise yine yukarıda ifade edilen ekonomik ve sosyopolitik temelli daha iyi iş imkânları, zenginlik elde etme isteği, bağımsızlık ve özgürlük gibi göç etme faktörleriyle uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte katılımcıların Türkiye'nin konum olarak ülkelerine yakın olması ve savaş mağdurları için açık kapı politikası uygulaması gibi nedenlerden ötürü tercih ettiklerini ifade etmeleri de alanyazında Ravenstein'in (1985) göçün öncelikle kısa mesafede yer alan, sanayi ve ticaret bakımından gelişmiş yerlere doğru yapıldığını ve bu göç dalgasının daha sonraki süreçlerde uzak mesafelere yayılabileceği varsayımından hareketle Suriye kökenli vatandaşların Türkiye'ye göç etmelerinde etkili olan unsurlardan birinin, iki ülkenin sınır komşusu olması ve Türkiye'nin Suriye'ye oranla daha gelişmiş bir ülke konumunda bulunması olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan katılımcıların acı tecrübelerinin kendilerini daha iyi bir insan yetiştirme adına motive ettiğine ve Türkiye'de etnik, kültürel ya da başka nedenlerden dolayı ayrımcılığa maruz kalmadıklarına yönelik görüşlerinin ise ilgili alanyazında dile getirilen yükseköğretimde uluslararasılaşmanın temel hedefleriyle benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunun Hayden ve diğerlerinin (2003) ifade ettiği yükseköğretimde uluslararasılaşmanın farklılıklara karşı saygı ve hoşgörüyü artırmak, bir arada yaşamayı öğretmek, kültürel değerler bağlamında farkındalığı artırmak, kültürlerarası iletişimi artırmak ve ortak değerlerin paylaşımında iş birliği sağlamak gibi hedeflerle aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Bu itibarla, katılımcıların ifade ettikleri iyi insan yetiştirme ve sosyal ayrımcılığa karşı duruşun yükseköğretimde uluslararasılaşma ile amaçlanan değerlerle örtüştüğü ileri sürülebilir.

Katılımcıların üniversitelerin sunduğu imkânlar, öğrenci profili, üniversite yönetimi, öğretimin kalitesi ve akademisyen özerkliği gibi konularda Türk yükseköğretim sistemine ilişkin pozitif bir bakış açısına sahip olması ve Türk yükseköğretim sistemini kendi ülkesiyle kıyasladığında daha gelişmiş görmesi araştırmada ortaya çıkan bir başka bulgudur. Ülkelerindeki koşullar nedeniyle göç etmek zorunda kalarak Türkiye'ye gelen bu akademisyenlerin öncelikle Türk yükseköğretiminde kendilerine sağlanan fiziki koşulların kendilerini mutlu ettiğini, oldukça memnun olduklarını ve bu imkânların çalışma performanslarını artırdığını, sunulan bu imkânların akademisyen olarak asli görevleri olan öğretim ve araştırma yapma olanaklarına katkı sunduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar Türkiye'nin bölgedeki diğer ülkelere göre gelişmiş bir ülke olduğunu ve ekonomik gücünün farkında olduklarını ve bu yönüyle Türkiye'de kendilerine sunulan

imkânların ve üniversitelerin fiziki koşullarının kendi ülkeleri ile kıyaslanamayacak kadar iyi olduğunu ve böyle bir kıyasa gitmenin mevcut göstergeler bağlamında adil olmayacağını belirtmişlerdir. Başka bir anlatımla araştırmanın bu bulgusu, ekonomik gelişmişlikle doğru orantılı bir biçimde Türk yükseköğretim sistemi içerisinde akademisyene sunulan fiziki koşulların ve imkânların katılımcıların geldikleri ülkelere kıyasla oldukça gelişmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bakımdan Türk yükseköğretiminde sunulan olanakların genişliğinin akademisyenin bireysel mutluluğuna dolayısıyla öğretimin niteliğine ve araştırma faaliyetlerine katkı sunuyor olmasının, yükseköğretim misyonu ve kalitesi bakımından oldukça önemli bir gösterge olduğu belirtilebilir. Araştırmanın bu bulgusunun ilgili alanyazınla bağdaşan noktaları bulunmaktadır. Örneğin Seggie ve Ergin (2018), yükseköğretimde uluslararasılaşma ve uluslararası akademisyenlere yönelik çalışmalarında dünyada bazı Avrupa ülkeleri ve ABD gibi ekonomik olarak oldukça gelişmiş ülkelerin diğer ülkelere göre oldukça fazla sayıda uluslararası öğrenci ve akademisyene ev sahipliği yaptıklarını ve bu durumun ekonomik olarak gelişmişlik, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı devlet politikası haline getirme ve bu ülkelerin uluslararası arenada cazibe merkezi olmak adına yaptıklarına dikkat çekmiş ve Türkiye’de de bu konuda özellikle son dönemde yapılan çalışmalar olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu açıdan araştırmada katılımcılar tarafından dile getirilen kendilerine sunulan imkânların gelişmiş olmasının Türkiye’yi tercih etmelerine, burada mutlu hissetmelerine ve akademik olarak daha üretken olmalarına katkıda bulunduğunu, ayrıca Türkiye’nin ekonomik olarak kendi ülkelerine göre daha gelişmiş ve güçlü olduğunu ifade etmiş olmalarının Seggie ve Ergin’in (2018) gelişmiş ülkeler açısından ifade ettiği gerçeklerle benzerlik gösterdiği ve Türk yükseköğretiminde de bu yönde adımların atılmaya başlandığı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise katılımcıların Türk yükseköğretim sistemi yönetimine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcılar ülkelerindeki baskıcı siyasi yönetimin ülkedeki bütün kamu kurumlarını etkisi altına aldığını, üniversite yönetimlerinin bu durumdan ayrı tutulamayacağını, üniversitelerde yönetimin baskıcı olduğunu ve yönetim anlayışından memnun olmadıklarını dile getirirken Türk yükseköğretim yönetiminin daha demokratik bir yapıda kurgulandığını, yöneticilerin daha yardımsever ve destekleyici tavırlar sergilediğini ve yöneticilerle kurulan iletişim noktasında sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmektedirler. Başka bir anlatımla, araştırmanın bu bulgusundan katılımcıların Türkiye’deki yükseköğretim yönetiminin daha ulaşılabilir, demokratik ve destekleyici olduğunu düşündükleri anlaşılabilir. Bu doğrultuda elde edilen bu bulgunun

değişen koşulları bağlamında yükseköğretim yönetiminde demokratik değerlerin ön planda tutulması ve çağdaş yönetim ilkeleri gereğince kurgulanmasının önemine ve aynı zamanda yükseköğretim sisteminin yönetiminde bu yönde reformların yapılmasına vurgu yapan alanyazındaki bir dizi araştırmayla uyumlu olduğu görülmektedir (Çetinsaya, 2014; Çelik ve Gür, 2014; Linda, 2003).

Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan başka bir bulgu ise katılımcıların Türk yükseköğretiminde akademisyen özerkliğinin olduğuna, kendilerini daha özgür hissettiklerine, ihtiyaç duydukları desteğin kendilerine sunulduğuna ve bu durumdan duydukları memnuniyete ilişkin görüşlerine yöneliktir. Buna göre katılımcılar Türkiye’de oldukça rahat bir ortamda çalıştıklarını, gerekli desteğin sağlandığını, kendi ders müfredatlarını oluşturma ve okutacakları eserleri seçme noktasında özgür olduklarını, yaptıkları yayınlar konusunda kaygı duymadıklarını, istedikleri konularda araştırma yapabildiklerini ve kaynakların daha geniş olduğunu dile getirmişlerdir. Öte yandan, katılımcılar ülkelerindeki akademisyenlerin baskı altında olduğunu, gerekli özgürlüğün ve özerkliğin olmadığını, kaynakların sınırlı olduğunu, araştırma yapmak için çok zor süreçlerden geçmeleri gerektiğini ve karar vericilerin kendileri olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusundan Türk yükseköğretim sistemi içinde yer alan göçe zorlanmış bu akademisyenlerin akademisyen özerkliği ve kendilerine sağlanan özgürlük alanı açısından oldukça memnun oldukları çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu gerekli özerkliğin ve özgürlüğün sağlanması durumunda akademisyenlerin kendilerini daha özgür ve mutlu hissettikleri ve böylece bilimsel araştırma yapma açısından üretken oldukları biçiminde de yorumlanabilir. Bu bağlamda ortaya çıkan bu bulgu ile benzerlik gösteren alanyazında bir dizi araştırma olduğu görülmektedir. Buna göre Kavili Arap (2010) çalışmasında devlet tarafından sağlanması zorunlu olan maddi imkânlar ve özgürlük alanı içerisinde akademisyen ve öğrencilerin siyasi veya dini hiçbir baskı altında kalmadan özgürce araştırma ve eğitim yapabilmelerinin önemine vurgu yaparak akademisyenlere sağlanan özgürlüğün ve üniversitelerin özerk kurumlar olmalarının akademisyenlerin özgürce çalışıp bilimsel bilgi üretimine katkı sunmasına değinmiştir. Benzer bir yaklaşımla, bilimsel özerkliğin ve akademisyen özgürlüğünün modern üniversitelerin temel özelliklerinden biri olduğunu dile getiren Vrieling ve diğerleri (2011) ise akademisyenlerin özgürlük alanlarının devletler tarafından korunması ve bu anlamda gerekli desteğin sağlanmasının önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda mevcut bulgunun araştırma katılımcılarının ifade ettiği gibi ülkelerindeki baskıcı rejimin akademik özgürlüğü dolayısıyla bilimsel özerkliği ihlal ettiğini

fakat Türk yükseköğretiminde böyle bir baskıya maruz kalmadıklarını ve istedikleri konuda bilimsel çalışma adına gerekli desteği bulduklarını ve bunların oldukça önemli olduğunu göstermesi açısından yukarıda ifade edilen araştırma bulgularıyla benzeştiği düşünülebilir.

Katılımcıların sistem içindeki deneyimleri bağlamında sıklıkla dile getirdiği bir diğer bulgu ise öğretimin kalitesi ve öğrenci profiline ilişkindir. Bu bağlamda bazı katılımcılar öncelikle Türk yükseköğretim sistemi içerisindeki deneyimlerini temel alarak kendi ülkelerinde yükseköğretim kurumlarının sayısının yetersiz ve imkânların kısıtlı olduğunu dolayısıyla öğretimin kalitesinin daha düşük olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer taraftan ise bazı katılımcılar Arapça ve İslam bilimleri alanında ülkesindeki eğitimi daha iyi bulduklarını fakat tıp, mühendislik ve diğer alanlarda ise Türkiye’de öğretimin niteliğinin daha iyi olduğunu dolayısıyla öğretimin kalitesinin farklı alanlara göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların öğrenci profili hakkındaki görüşlerinde ise öğrencilerin öğrenme isteği ve derslerde gösterdikleri gayret noktasında ülkelerindeki öğrenci profiliyle benzerlik gösterdiğini fakat Türkiye’de öğrencilere sunulan imkânların daha geniş olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Türkiye’deki üniversite sayısının oldukça yeterli olduğunu dolayısıyla bunun eğitimin kalitesine ve ülkenin geleceğine olumlu yansıdığını düşünen katılımcı görüşlerinin olduğu da görülmektedir. Öte yandan katılımcılar Türkiye’deki öğretim elemanlarının kaliteli ve öğrencilere sunulan öğrenme ortamlarının yeterli olduğunu fakat akıllı telefonlar gibi bir takım teknolojik gelişmelerin öğrenci motivasyonunu düşürdüğünü ve öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin istenilen seviyede olmadığını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda, katılımcıların Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının sayısına, öğretim elemanlarının kalitesine ve öğrencilere sağlanan imkânlara yönelik görüşlerinin ülkenin ekonomik gelişmişliği, eğitim yatırımları ve yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejisiyle doğrudan ilişkili olduğu yorumunda bulunulabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmada ortaya çıkan bu bulgunun alanyazındaki bir dizi çalışmayla bağdaşan yönlerinin olduğu görülmektedir. Öztürk (2005) kalkınma ve toplumsal refah açısından beşerî sermayenin vazgeçilmez bir unsura dönüştüğü ve insana yapılan yatırım ile gelişmişlik arasında doğrusal bir ilişki olduğunun altını çizmiştir. Benzer şekilde Maden Eyiusta ve Yanık İlhan (2015) toplumsal kalkınmanın sağlanması amacıyla yetiştirilmek istenilen ideal insan tipine ulaşmanın eğitimle sağlanabileceğini ve beşerî sermaye açısından en önemli yatırımın eğitim olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması toplumların hem ekonomik anlamda kalkınması hem de sosyo-kültürel açıdan gelişmesi bağlamında önemli görülmektedir (Akbulut Yıldırım ve Seggie, 2018). Öte yandan Seggie ve

Ergin (2018) ise Türkiye’de son dönemde yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yükseköğretim kurumları açısından önemine vurgu yaparak bu konuda birtakım adımların atıldığını altını çizmişlerdir. Günay ve Günay (2016) ise Türkiye’de eğitimde yaşanan vizyon değişimiyle birlikte yükseköğretim kurumlarının ve öğrenci sayısının son dönemde önemli ölçüde arttığını vurgulamışlardır. Bu bağlamda katılımcıların Türkiye’de üniversitelerin sayısının yeterli, öğrencilere sağlanan imkânların gelişmiş ve genel olarak öğretimin niteliğini iyi olarak değerlendirmelerinin eğitime yapılan yatırımın önemine vurgu yapan, yükseköğretimde uluslararasılaşma bağlamında yükseköğretim kurumları ve ekonomik gelişmiş arasındaki bağa dikkat çeken ve son dönemde Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artışa değinen araştırmalarla uyumlu olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Katılımcıların Türk yükseköğretimi içindeki uluslararası öğrencilerin varlığını ve Türkiye’de öğrencilere sunulan Erasmus ve Mevlâna gibi yurtdışı eğitim olanaklarına ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olmaları, araştırmanın bir diğer bulgusunu oluşturmuştur. Katılımcılar Türkiye’de çok sayıda uluslararası öğrenciye ders verme fırsatı yakaladıklarını, bu durumun kendilerini mutlu ettiğini, Türkiye’de öğrencilerin Erasmus ve Mevlâna gibi yurt dışı eğitim programlarına katılma şanslarının bulunduğunu, öte yandan kendi ülkelerindeki imkânların oldukça kısıtlı olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar Türkiye’nin kendi ülkelerinden bu konuda oldukça gelişmiş olduğunu ve uluslararası öğrencilerin varlığının öğretimin niteliğine ciddi katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, yükseköğretimde uluslararası öğrencilerin varlığının öğretimin niteliğine olan etkisinin yanı sıra yükseköğretimin uluslararasılaşma adına önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, YÖK’ün (2017) yayınladığı bir raporda Türkiye’de özellikle son dönemde yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması süreci kapsamında üniversitelerin uluslararası ölçekte daha görünür ve tercih edilir olmasına yönelik çalışmaların hız kazandığı ve son yıllarda ülkeye gelen uluslararası öğrenci sayısının önemli ölçüde arttığı vurgulanmaktadır. Yine aynı raporda önemli sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan Türk yükseköğretim sisteminin uluslararası bir cazibe merkezi haline gelebilmesi, daha fazla ülkeden daha çok öğrenci ve öğretim elemanı çekebilmesi için öğrenci ve akademisyen hareketlilik programlarını da kapsayan çeşitli çalışmalar yürütülmekte ve bu konuda üretilen politikalarda uluslararasılaşmanın farklı boyutları da dikkate alınmakta olduğu dile getirilmektedir. Öz bir ifadeyle katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bu bulgunun alanyazında yükseköğretimde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler üzerine yapılan

çalışmalarla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır (Altbach, 2014; Altbach ve Knight, 2007; Bakioğlu ve Certel, 2010; De Wit, 2002, 2011; Childress, 2009; Çetinsaya, 2014; Kondakçı, 2011).

Araştırma sonuçları katılımcıların Türkiye’de bir takım yasal düzenlemelerle ilgili sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye’de özellikle yükseköğretim kurumlarında çalışma şartlarıyla ilgili yasal düzenlemelerden kaynaklı bazı ciddi problemler yaşadıklarını, öte yandan kendilerine tanınan vatandaşlık hakkını olumlu bulduklarını ve vatandaşlık konusundan istekli olanlar için vatandaşlığın verilmesi gerektiğini fakat iş kanununda bazı ayrıcalıkların tanınmasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Başka bir anlatımla, araştırma bulguları özellikle Suriye kökenli öğretim görevlisi kadrosunda görev yapan katılımcıların öncelikle YÖK’ün denklik konusunda bazı sıkıntılar çıkardığını, kendilerine tanınan istisnai vatandaşlık hakkını oldukça yerinde bir uygulama olarak gördüklerini fakat Türk vatandaşı olduktan sonraki süreçte uluslararası akademisyen olarak imzaladıkları iş sözleşmelerinin iptal olduğunu dolayısıyla Türk yükseköğretim sisteminde çalışmak için Türk vatandaşlarından istenilen Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) şartını yerine getirmeleri gerektiğini fakat Türkçe olan bu sınavın kendileri için ciddi bir sorun teşkil ettiğini göstermektedir. Başka bir açıdan ise katılımcılar Türk vatandaşlığına geçmiş arkadaşlarının ALES’ten yeterli puanı alamadıkları için işlerini kaybettiklerini ve bu durumun kendileri için Türk vatandaşı olmanın önünde bir engel, başka ülkeleri tercih etmek için bir neden ve çok büyük bir korku kaynağı olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca bu katılımcılar ALES’in kendi ana dilleri olan Arapça olarak da uygulanması veya başka bir yeterlik sınavına tabi tutulmaları hususunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma bulgularından göçe zorlanarak gelen ve Türk yükseköğretiminde görev yapan bu akademisyenlerin işlerini kaybetme korkusu yaşadıkları ve Türk vatandaşı olmak istemelerine rağmen özellikle iş kanununda karşılaştıkları bazı durumların kendilerini engellediğini ve bu durumu Türkiye’den gitmek için bir sebep olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. İlgili alanyazında göç etmek durumunda kalarak Türkiye’ye gelmiş akademisyenlerin iş ile alakalı karşılaştıkları yasal problemlere ilişkin hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada mevcut bulgunun Seggie ve Ergin’in (2018) Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma bağlamında uluslararası akademisyenlerin sayısının artırılmasına yönelik bir takım yasal düzenlemelerin gerekliliğine vurgu yaptıkları araştırma bulgularıyla belli noktalarda benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların karşılaştıkları sorunlar temelinde ortaya çıkan bir başka araştırma bulgusu ise kendilerine sunulan ekonomik koşullar noktasında bazı sorunlar yaşadıklarına ilişkindir. Bazı katılımcılar Türkiye’de üniversitelerin sağladığı sosyal imkânların azlığı, maaşların yetersizliği ve yaz okullarında görev verilmemesi konusunda hoşnutsuzluklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların bazıları Türkiye’yi körfez ülkeleriyle karşılaştırma eğilimi göstermişler, akademisyene ödenen maaşların o ülkelerde daha fazla olduğunu fakat Türkiye’de bu maaşların istenilen düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar Türkiye’de hayatın pahalı olduğunu, geçim sıkıntısı çektiklerini ve çocuklarının geleceği için birikim yapamadıklarını da belirtmişlerdir. Öte yandan bazı katılımcılar ise üniversitelerin kendileri için lojman gibi konaklama olanakları sağlaması ve kendilerine bu anlamda öncelik verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Aldıkları maaşı yetersiz bulan bu katılımcılar daha fazla gelir elde etmek için ek derslere girmek durumunda kaldıklarını, zamanlarının büyük bir kısmını bunun için harcadıklarını ve kendilerine bilimsel araştırma yapmak için yeterli zamanın kalmadığını ifade etmişlerdir. Bir başka açıdan ise bu katılımcılar yaz aylarında gerçekleştirilen yaz okulu fırsatından yararlanamadıklarını, üniversitelerin kendilerine bu imkânı tanımadığını ve gelir kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma bulgularından Türk yükseköğretiminde görev yapan bu akademisyenlerin kendilerine sunulan sosyal imkânların daha da genişletilmesi, yaz okullarında derse girme hakkının verilmesi ve aldıkları maaşlarda iyileştirmelerin yapılması gerektiğine yönelik isteklerinin olduğu ve bu konuda çözüm bekledikleri anlaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde katılımcı görüşleriyle paralellik gösteren bir dizi araştırma bulgusunun olduğu görülmektedir. Sungü (2013) ücretin verimlilik ve iş doyumu etkisinin önemine dikkat çekmiş ve çalışanın verimliliği ve üretilen hizmetin kalitesi ile elde edilen kazanç arasında doğrudan ilişki olduğunu vurgulamıştır. Yazar aynı çalışmasında üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının özellikle son dönemde diğer kamu çalışanlarına göre yıllık ücret artışından yeterince faydalanmadığı dile getirmiş, aynı zamanda uluslararası ölçekte Türkiye’deki kamu üniversitelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının aldıkları maaşların gelişmiş ülkelere oranla ortalamaların altında olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Aytaç ve diğerleri (2001) yaptıkları çalışmada, Türkiye’de akademisyenlerin iş doyumu ve aldıkları ücretler arasında ilişki olduğunun ve bu konuda akademisyenlerin maaşlarının yetersiz olduğunun altını çizmişlerdir. Ayrıca Seggie ve Ergin’in (2018) çalışmasında uluslararası akademisyenlerin istihdamı noktasında barınma ve aile eğitimi gibi sosyal desteklerin artırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda yukarıda Türkiye’de akademisyen maaşlarının yetersiz olduğuna ve üniversiteler tarafından sağlanan sosyal

desteğin artırılmasına dikkat çeken araştırma bulgularıyla katılımcı görüşlerinin uyumlu olduğu görülmektedir.

Türk üniversitelerinin sunduğu iş sözleşmelerinin kısa süreli olması, ders verdikleri sınıflarda öğrenci sayılarının yüksek olması ve bu doğrultuda iş yükünün fazlalığı ile ilgili birtakım sorulara ilişkin katılımcı görüşleri araştırmanın bir başka bulgusunu oluşturmaktadır. Katılımcıların bir kısmı iş yükünün fazla olduğunu, özellikle lisansüstü eğitim sınıflarındaki öğrenci sayılarının oldukça yüksek olmasının öğretimin kalitesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. İş sözleşmelerinin süreleriyle ilgili görüşlerini dile getiren katılımcılar, iş sözleşmelerinin üniversitenin inisiyatifinde otomatik olarak uzatılması gerektiğini ve iş için gerekli aynı resmi evrak işlerini yapmak zorunda kalmayıp benzer süreçleri tekrar yaşamamaları gerektiğini ifade etmektedirler. Başka bir açıdan iş sözleşmesi sorunları üzerine görüşlerini ifade eden katılımcılar ise üniversitelerde uluslararası akademisyenlerin iş sözleşmeleri ile ilgili gerekli çeviri, resmi evrak işi ve sözleşme metninin içeriğine yönelik işlerle ilgilenecek özel bir birimin bulunmadığını dile getirdikleri görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulguları katılımcıların iş sözleşmelerinin sürelerinin kısa, lisansüstü eğitim düzeyinde öğrenci sayılarının ve dolayısıyla iş yükünün fazla ve işe alım süreçlerinde karşılaştıkları dil problemiyle ilgili gerekli tercüme desteğinin eksik olmasından yakındıklarını ve bu konuda gerekli adımların atılması gerekliliğine dikkat çektiklerini göstermektedir. Bu bulgunun Seggie ve Ergin'in (2018) uluslararası akademisyenlerin istihdam edilmesine yönelik iş sözleşme sürelerinin uzatılması, üniversitelerin dil desteği sunması, akademisyenlerin uluslararası standartlara göre ders yüklerinin azaltılması gerekliliğine yönelik araştırma bulgularıyla, araştırmanın bu bulgusunun aynı doğrultuda olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer bulgu ise Türkiye'de meslek ve sosyal hayatlarında karşılaştıkları birtakım dil engellerine ilişkindir. Bu açıdan katılımcılar özellikle resmi evrakları anlamakta güçlük çektiklerini, okulun personel işlerinde İngilizce ya da Arapça bilen kimsenin olmadığını ve sürekli tercüme desteğine ihtiyaç duyduklarını, sosyal etkileşim açısından bulunduğu ülkenin dilini konuşamamanın yarattığı yalnızlık ve yalıtılmış hissi yaşadıklarını ve aileleri açısından da bu durumun oldukça zor olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı katılımcıların bu sorunu oldukça ciddi bulduğunu ve sorunun çözümü noktasında kendilerine üniversite tarafından ücretsiz olarak özellikle ilk yıl için tercüme imkânının sağlanması gerektiğini ve yine ücretsiz dil kurslarının kendi ders saatleriyle çakışmayacak biçimde sunulması gerektiğini

vurgulamışlardır. Katılımcı görüşlerinden yaşadıkları sosyal etkileşime ilişkin ve duygusal sorunların temel kaynağının ülkede konuşulan dili bilmemeleri olduğu ve bu sorunların çözümü noktasında Türk üniversitelerinde gerekli desteği bulamadıkları anlaşılmaktadır. Uluslararası akademisyenlere yönelik sağlanması gereken desteğe ilişkin önerilerde bulunan Seggie ve Ergin (2018), uluslararası akademisyenlerin çalıştıkları üniversitelere, buldukları şehre ve Türkiye'ye uyum süreçlerinin kolaylaştırılması noktasında üniversite, üniversitenin bulunduğu il ve Türkiye hakkında oryantasyon programlarının hazırlanması, ailesiyle birlikte gelen akademisyenlere özellikle çocuklarının eğitimi konusunda gerekli desteğin sağlanması ve bu akademisyenlerin Türkiye'deki diğer akademisyenlerin aileleriyle sosyal etkileşimi açısından bir takım organizasyonların düzenlenmesi ve son olarak dil konusunda gerekli desteğin sağlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Başka bir açıdan ise bulunduğu ülkenin dilini konuşabilmekle sosyo-kültürel uyum düzeyi arasındaki ilişkiye vurgu yapan bir dizi çalışmada bireylerin buldukları ülkenin dilini konuşamıyor olmasının sosyo-kültürel uyumlarını olumsuz etkilediği ve dolayısıyla yalnızlık hissi ve psikolojik uyum sorunlarına neden olduğu ifade edilmektedir (Ataca ve Berry, 2002; Maydell-Stevens vd., 2007). Bu açıdan katılımcıların Türk yükseköğretimi sistemi ve Türkiye'de yaşadıkları dil, sosyal etkileşim ve uyum problemlerine yönelik yukarıdaki araştırma bulgularıyla mevcut bulgu arasında benzerlikler olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların bazılarının ülkenin dilini konuşamadığı için ayrımcılığa uğradığı ve birtakım olumsuzluklarla karşılaştıklarını ifade etmeleri araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Bu bakımdan katılımcıların biri hastanede kendisine kötü davranıldığını ve tedavisi yapılmadan eve dönmek zorunda kaldığını ifade ederken kendisini kötü hissettiğini ve bu durumu bir ayrımcılık olarak gördüğünü dile getirmiştir. Başka bir açıdan diğer bir katılımcı ise alışveriş yapmak için girdiği markette Türkçe konuşamadığı için kendisine cevap verilmediğini ve bunun kendi açısından unutamadığı bir durum olduğunu dile getirmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ayrımcılık konusunda olumsuz tecrübeye sahip katılımcıların her ikisinin de üniversite de değil sosyal hayatlarında, toplumdaki bazı bireyler tarafından ülkenin dilini konuşamadığı için ayrımcılığa uğradıkları ya da kötü muameleyle karşı karşıya kaldıkları biçiminde değerlendirilebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun alanyazında kültürel uyum ve algılanan ayrımcılık üzerine yapılan bir dizi araştırma bulgusuyla uyumlu olduğu görülmektedir (Ataca ve Berry 2002; Demirdağ, 2015; Kang, 2006; Maydell-Stevens vd., 2007).

Katılımcıların Türk yükseköğretim sistemindeki deneyimleri bağlamında karşılaştıkları sorunlar açısından ifade ettiklerinin dışında, Türkiye’de sosyal yaşamları içinde genel anlamda çok büyük bir ayrımcılık problemiyle karşılaşmadıklarını dile getirmeleri araştırmanın son bulgusunu oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu gerek sosyal hayatlarında gerekse üniversitede herhangi bir ayrımcılık ya da ırkçılık söylemiyle karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda görüş bildiren katılımcılar Türkiye’de buldukları süre boyunca hiçbir ayrımcılığa ya da ırkçılığa uğramadıklarını, aksine akademisyen kimliğine sahip olmalarının toplum içinde saygıyla karşılandığını ve Türkiye’de bulunmaktan memnun olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu noktada ilgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de halkın göçmenleri misafir olarak görmesi ve yüksek düzeyde empati sahibi olması, halkın kontrolü elde tutma şartıyla göçmenlere karşı toplumsal kabul düzeyinin yüksek olduğunu vurgulayan çalışmaların olduğu görülmektedir (Akıncı vd., 2015; Erdoğan, 2014; Sezgin ve Yolcu, 2016; Tunç, 2015). Araştırmada ortaya çıkan bu son bulgunun katılımcıların ifade ettikleri şekliyle Türkiye’de herhangi bir ayrımcılıkla karşılaşmamış olmalarının ilgili alanyazında Türk halkının göçmenleri misafir olarak görmesi ve toplumsal kabul düzeyinin yüksek olmasıyla ilgili araştırma bulgularıyla ilintili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Araştırmada Elde Edilen Sonuçlar

Mevcut araştırma kapsamında katılımcıların akademisyen olmayı bir üst kimlik olarak algıladıkları ve akademisyenliğin evrensel tanımı çerçevesinde kendilerini tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir anlatımla, katılımcıların akademisyenlik mesleğinin görev ve işlevleri bağlamında topluma hizmet, bilimsel araştırma-geliştirme faaliyetleri yürütme, bilimsel bilgi üretme ve gelecek nesillerin inşası temelinde akademisyen olmayı tanımladıkları ve bu doğrultuda mesleki kimliklerini anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan katılımcıların ülkelerindeki savaş, iç çatışmalar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik endişesi gibi nedenlerden ötürü ülkelerini terk etmek zorunda kalması ve geri dönüşlerinin önünde engellerin olması ve bu koşulların onları diğer akademisyenlerden farklılaştırması sonucunda kendilerini göçe zorlamış akademisyen grubu içinde değerlendirmeleri araştırmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bununla birlikte araştırma sonuçları katılımcıların Türkiye'nin konum olarak ülkelerine yakın olması ve savaş mağdurları için açık kapı politikası uygulaması, Türkiye'de etnik, kültürel ya da başka nedenlerden dolayı ayrımcılığa maruz kalmamaları, Türkiye'yi güçlü ve modern bir ülke olarak görmeleri gibi etkenleri Türkiye'yi tercih etmelerinin başlıca nedenleri olarak değerlendirdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Katılımcıların Türk yükseköğretim sistemi içerisinde bulunmalarının yükseköğretime belli açılardan katkı sunduğunu düşündükleri ve ülkenin yükseköğretime uluslararası bir boyut kattıklarına ve eğitimde kaliteyi yükseltme adına önemli bir işlevi yerine getirdiklerine inandıkları araştırmada elde edilen bir sonucu oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında katılımcıların Türk yükseköğretim sistemi içerisinde deneyimleri bağlamında Türk yükseköğretiminde kendilerine sağlanan fiziki koşulların daha iyi olduğu, bilimsel araştırma faaliyetleri açısından daha üretken oldukları aynı zamanda Türkiye'de akademisyen özerkliğinin ve özgürlüğünün daha gelişmiş olduğu ve kendilerini Türkiye'de mutlu hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcıların kendi ülkelerindeki yükseköğretimin niteliğinin daha düşük seviyede ve kendilerine sunulan imkanların daha kısıtlı olduğunu düşündükleri, ülkelerinde akademisyen özerkliği ve özgürlüğüne yönelik büyük sıkıntılar yaşadıkları dolayısıyla bilimsel bilgi üretimi ve araştırma yapma konusunda zorlandıkları araştırmada elde edilen bir başka sonucu oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları katılımcıların Türk yükseköğretim yönetiminin daha demokratik bir yapıda kurgulandığı, yöneticilerin daha yardımsever ve destekleyici tavırlar sergilediği ve yöneticilerle kurulan iletişim noktasında sıkıntı olmadığı ve Türkiye'deki yükseköğretim yönetim anlayışının daha ulaşılabilir, demokratik ve destekleyici olduğunu düşündüklerini ve yönetimden memnun olduklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan katılımcıların ülkelerindeki baskıcı siyasi yönetimin ülkedeki bütün kamu kurumlarını etkisi altına aldığı, üniversite yönetimlerinin bu durumdan ayrı tutulamayacağı, üniversitelerde yönetimin baskıcı olduğu ve yükseköğretimdeki yönetim anlayışından memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Türk yükseköğretim sistemi içerisinde görev yapan bu akademisyenlerin deneyimleri bağlamında ortaya çıkan sonuçlarından bir diğeri ise katılımcıların kendi ülkelerinde yükseköğretim kurumlarının sayısının yetersiz ve imkanların kısıtlı olduğunu dolayısıyla öğretimin kalitesinin daha düşük ve öğrencilere sağlanan imkanların ise yetersiz olduğunu düşündüklerinin anlaşılmasıdır. Öte yandan, araştırmada katılımcıların Türkiye'de üniversitelerin sayısının yeterli, öğrencilere sağlanan imkanların gelişmiş ve genel olarak öğretimin niteliğini iyi olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka açıdan ise özellikle Arapça ve İslam bilimleri konusunda kendi ülkelerindeki öğretimin niteliğini daha yüksek fakat tıp ve mühendislik alanında Türkiye'deki öğretimin daha kaliteli olduğunu düşündükleri araştırmada ulaşılan bir başka sonuçtur. Bununla birlikte araştırma sonuçları katılımcıların Türkiye'de çok sayıda uluslararası öğrenciye ders verme fırsatı yakaladıklarını, bu durumun kendilerini mutlu ettiğini, Türkiye'de öğrencilerin Erasmus ve Mevlâna gibi yurt dışı eğitim programlarına katılma şanslarının bulunduğunu, öte yandan kendi ülkelerindeki bu imkanların oldukça kısıtlı olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka yönüyle katılımcıların ülkelerindeki öğrenci profili ve Türkiye'deki öğrencilerin öğrenme motivasyonu konusunda benzerlikler gösterdiği ve İngilizce dil yeterliği konusunda istenilen düzeyde olmadıklarını düşündükleri araştırmada elde edilen bir diğer sonucu oluşturmaktadır.

Katılımcıların Türkiye'de özellikle yükseköğretim kurumlarında çalışma şartlarıyla ilgili yasal düzenlemelerden kaynaklı bazı ciddi problemler yaşadıkları öte yandan kendilerine tanınan vatandaşlık hakkını olumlu buldukları, vatandaşlık konusunda istekli olanlar için vatandaşlığın verilmesi gerektiği fakat iş kanununda bazı ayrıcalıkların tanınmasına ihtiyaç olduğu çünkü Türk vatandaşı olduktan sonraki süreçte uluslararası akademisyen olarak imzaladıkları iş sözleşmelerinin iptal olduğunu dolayısıyla kendilerinden ALES puanı istendiğini ve bu durumun kendileri için oldukça zor olduğunu, bu konuda kendilerine ayrıcalık tanınmasını istedikleri araştırmada ortaya konan bir diğer sonucu oluşturmaktadır. Bir

başka açıdan, göçe zorlanarak gelen ve Türk yükseköğretiminde görev yapan bu akademisyenlerin işlerini kaybetme korkusu yaşadıkları ve Türk vatandaşı olmak istemelerine rağmen özellikle iş kanununda karşılaştıkları bazı durumların kendilerini engellediğini ve bu durumu Türkiye’den gitmek için bir sebep olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçları katılımcıların Türkiye’de üniversitelerin sağladığı sosyal imkânların azlığı, maaşların yetersizliği ve yaz okullarında görev verilmemesi, ek gelir elde etmek için daha fazla iş yükü altında girdikleri ve bilimsel araştırma yapmak için yeterli zamanlarının olmadığı konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla Türk yükseköğretiminde görev yapan bu akademisyenler kendilerine sunulan sosyal imkânların daha da genişletilmesi, yaz okullarında derse girme hakkının verilmesi ve aldıkları maaşlarda iyileştirmelerin yapılması gerektiğine yönelik istekleri olduğu ve bu konuda çözüm bekledikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları katılımcıların iş sözleşmelerinin sürelerin kısa, lisansüstü eğitim düzeyinde öğrenci sayılarının fazla dolayısıyla iş yükünün çok ve işe alım süreçlerinde karşılaştıkları dil problemiyle ilgili gerekli tercüme desteğinin eksik olmasından yakındıklarını ve bu konuda gerekli adımların atılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların yaşadıkları sorunlara yönelik Türkiye’de meslek ve sosyal hayatlarında karşılaştıkları birtakım dil engelleri olduğu özellikle resmi evrakları anlamakta güçlük çektikleri, üniversitelerin personel işlerinde İngilizce ya da Arapça bilen kimsenin olmadığı ve sürekli tercüme desteğine ihtiyaç duydukları, sosyal etkileşim açısından bulunduğu ülkenin dilini konuşamamanın yarattığı yalnızlık ve yalıtılmış hissi yaşadıkları ve aileleri açısından da bu durumun bir takım zorluklar doğurduğu araştırmada ulaşılan bir başka sonucu oluşturmaktadır. Bununla birlikte araştırma sonuçları bazı katılımcıların sosyal hayatlarında, toplumdaki bazı bireyler tarafından Türkçe konuşmadığı için ayrımcılığa uğradıkları ya da kötü muameleyle karşı karşıya kaldıkları sonucunu da ortaya koymaktadır. Öte yandan katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye’de buldukları süre boyunca hiçbir ayrımcılığa ya da ırkçılığa uğramadıkları, aksine akademisyen kimliğine sahip olmalarının toplum içinde saygıyla karşılandığı ve Türkiye’de bulunmaktan memnun olmaları araştırma kapsamında elde edilen son sonucu ortaya koymaktadır.

6.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Yükseköğretimde uluslararasılaşmayı hedef edinen Türk yükseköğretimi açısından bu süreçte oldukça önemli bir unsur olarak değerlendirilen uluslararası akademisyenlerin ülke yükseköğretimine kazandırılması ve ülke üniversitelerinin uluslararası tanınırlığının

geliştirilmesine ilişkin stratejik planların yapılması ve yükseköğretimde uluslararasılaşmanın devlet politikası haline getirilmesine yönelik adımların atılması ve sistem içindeki uluslararası akademisyenlerin sayısının artırılması gereklidir. Bununla birlikte göçe zorlanarak ülkemize gelmek durumunda kalan daha çok akademisyene ulaşılması ve gerekli şartları sağlayanların istihdamı konusunda YABSİS'ten başka programlara ve stratejilere ihtiyaç olduğu açıktır. Bu bağlamda ulusal düzeyde bu konuyu odağa alan kongre, konferans ve çalıştay gibi etkinliklerin düzenlenmesi yerinde olabilir.

2. Türk yükseköğretim sistemi içinde görev yapan ülkelerinden savaş, içi karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık ve güvenlik endişeleri nedeniyle göç etmek durumunda kalarak gelen bu akademisyenlerin sistem içinde karşılaştıkları sorunların devlet eliyle yürütülen çalışmalar yoluyla neler olduğu tespit edilmeli ve bu konuda çözümler üretilmesi gerekmektedir.

3. Göçe zorlanmış bu akademisyenlerin kendilerine tanınan istisnai vatandaşlık hakkını kullandıklarında iş sözleşmelerinin iptali konusunda karşılaştıkları yasal engellere ilişkin birtakım düzenlemelerin hayata geçirilmesi, sistem içindeki bu akademisyenleri kaybetmemek ve aidiyet duygularını güçlendirmek noktasında yerinde bir yaklaşım olabilir.

4. Türk yükseköğretim kurumlarının personel işleri birimlerinde daha fazla Arapça ve İngilizce bilen personel istihdamı ve bu akademisyenlere iş sözleşmeleri ve resmi evraklar konusunda gerekli tercüme hizmetini sağlamaya dönük birimlerin kurulması, bu akademisyenlerin işe alım sürecini kolaylaştırabilir ve dil konusunda yaşadıkları sıkıntıları ortadan kaldırabilir.

5. Türkiye'deki bu akademisyenlerin kısa süreli sözleşme usulüne göre istihdam edilmeleri karşılaştıkları bir diğer engeldir. Bu konuda yapılacak çalışmalarla daha uzun süreli iş sözleşmelerinin sunulabilmesi bu akademisyenlerin sisteme uyumu ve bağlılık duygusunu artırabilir.

6. Türkiye'deki üniversitelerin bu akademisyenlere barınma ve kira desteği gibi hizmetleri sunması, ayrıca aileleri için sosyal etkileşimi artıracak faaliyetlerin düzenlenmesi istihdamlarını kolaylaştırabilir ve sürece olumlu katkı sunabilir.

7. YÖK ve üniversiteler tarafından uluslararası akademisyen sayılarına ve demografik bilgilerine ilişkin daha sistematik ve ayrıntılı veri paylaşımının yapılması, araştırmacıların bu konuda çalışma yapma eğilimini artırabilir.

9. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın oldukça önemli bir göstergesi olan uluslararası akademisyenlere yönelik çalışmalara ilişkin YÖK'ün sağlam, sürdürülebilir,

sağlıklı ve birbiriyle konuşabilen politikalara ve stratejilere ihtiyacı bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, özellikle göçle Türkiye'ye gelen akademisyenlerin istihdamı edilmeleri, sistem içerisinde daha verimli kullanılmaları ve sosyal sermaye kaçışının önlenmesi açısından YÖK nezdinde daha kurumsal bir düzeyde çalışmalar yapılabilir.

6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasına ilişkin bilimsel çalışmaların sayısının diğer konu alanlarına göre sınırlı olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmayı odağa alan daha fazla ampirik araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışma özelinde ise Türk yükseköğretim sistemi içinde bulunan göçe zorlanmış akademisyenlere yönelik Türkiye'de oluşmuş bir araştırma zemininin olmaması ve araştırma bulgularının karşılaştırmalı bir perspektiften tartışacak çalışmaların bulunmaması, bu alanda bilimsel araştırma eksikliğinin olduğunu göstermektedir. Bu noktadan yola çıkarak mevcut araştırmanın konusuna ilişkin daha fazla araştırma bulgusunun üretilmesi, daha sağlıklı çözümler yapmaya olanak tanınması bakımından kritik görünmektedir.

2. Göçe zorlanmış akademisyenlerin Türk yükseköğretime ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışan mevcut araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır. Bu bağlamda aynı ya da benzer nitelikte konu alanlarına ilişkin nicel ve karma yöntemlerin tercih edildiği, farklı örneklemlerden elde edilen verilerle araştırmaların yapılması önerilebilir.

3. Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasının yeni bir dinamiği olarak karşımıza çıkan göçe zorlanmış akademisyenleri odağa alan çalışmaları teşvik etmek açısından Türkiye eksenli dergilerinin bu konuya ilişkin özel sayı ayırmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akbulut Yıldırım, M. ve Seggie, F. N. (2018). Yükseköğretim çalışmalarının akademik bir alan olarak gelişimi: Uluslararası ve ulusal düzeyde alanyazın incelemesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 357-367.
- Akıncı, B. Ahmet, N. ve Ercan G. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul, *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Akkoyunlu Ertan, K. ve Ertan, B. (2017). Türkiye'nin göç politikası. *Contemporary Research in Economics and Social Sciences*, 1(2), 7-39.
- Altbach, P. G. (2004). The costs and benefits of world-class universities. *Academe*, 90(1), 20-23.
- Altbach, P. G. (2012). The globalization of college and university rankings. *Change*, 44(1), 26-31.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Altbach, P. G., & Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.
- Altbach, P. G., Resiberg, L., & Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A report prepared for UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, UNESCO: France.
- Aslan, B., & Jacobs, D. B. (2014). Erasmus student mobility: Some good practices according to views of Ankara University exchange students. *Journal of Education and Future*, 5, 57-72.
- Ataca, B., & Berry, J. W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology*, 37,13-26.
- Avrupa Komisyonu, (2016). *Key figures: Erasmus+ (2014-2020)*. http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en#tab-1-3 adresinden 4.08.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Aytaç, M. Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N. ve Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü.
- Bakioğlu, A. ve Certel, S. S. (2010). Erasmus programına katılan öğrencilerin akademik yaşantılarının nitel olarak incelenmesi. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1-2), 37-62.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.

- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (Çev: M. Durmuşçelebi). Konya: Dizgi Ofset.
- Bulut Şahin, B. (2017). Internationalization in Turkish universities: Contributions, conflicts, and sources of conflicts: A multiple case study (Doctoral dissertation). Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Burawoy, M. (1991). Reconstructing social theories. In M. Burawoy, A. Burton, A. Arnett Ferguson, K. J. Fox, J. Gamson, N. Gartrell, ... S. Ui (Eds.), *Ethnography unbound: Power and resistance in the modern metropolis* (pp. 8-27). Berkeley: University of California Press.
- Camiciottoli, B. B. (2010). Meeting the challenges of European student mobility: Preparing Italian Erasmus students for business lectures in English. *English for Specific Purposes* 29(4), 268-280.
- Carnoy, M. (2000). Globalization and educational reform. In N. P. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 43-61). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Castles, S. M. & Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı: Modern dünyada uluslararası göç hareketleri* (Çev: B. U. Bal ve İ. Akbulut). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Childress, L. K. (2009). Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*, 13(1), 289-309.
- Codina, B., Nicolás, J., López, L., & Hernán, R. (2013). The importance of student mobility, academic exchange and internationalization of higher education for college students in a globalized world: The Mexican and Latin American case. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(2), 48-63.
- Council for At-Risk Academics (CARA) (2019). *Annual report 2018-2019*. <https://www.cara.ngo/wp-content/uploads/2019/09/190920-Annual-Report-2018-19-FINAL.pdf>. adresinden 02.07.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev.). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Crisp, J. (1999). *Policy challenges of the new diasporas: Migrant networks and their impact on asylum flows and regimes*. Geneva: UNHCR.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17, 67-91.
- Çağlayan, S. (2015). Suriye savaşı ve Suriyeli göçmenler: Teorik ve kavramsal anlama çabası. *Sosyoloji Divanı*, (6), 193-208.

- Çalikoğlu, A., ve Arslan, H. (2018). Türkiye'deki akademisyenlerin uluslararasılaşması: Uluslararası etkinliklere katılım ve CHAID analizi ile bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 215-230.
- Çepni O., Aydın, F. ve Kılınç A. Ç. (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 436-450.
- Çetin, A. ve Uzman, N. (2012). Sığınmacılar çerçevesinde Suriye-Türkiye ilişkilerine bir bakış. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Uluslararası Avrasya Strateji Dergisi*, 1(1), 3-18.
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Yayın No: 2014/2. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Davies, J. L. (1992). *Developing a strategy for internationalization in universities: Towards a conceptual framework*. In C. Klasek (Eds.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 171-191). AIEA, IMHE Conference, Paris. 177.
- De Wit, H. (1999). Changing rationales for the internationalization of higher education. *International Higher Education*, 15, 2-3.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, Connecticut: Greenwood.
- De Wit, H. (2008). Changing dynamics in international student circulation: Meanings, push and pull factors, trends and data. In P. Agarwal, M. E. Said, M. Schoole, M. Sirozi, & H. de Wit (Eds.), *The dynamics of international student circulation in a global context* (pp. 15-48). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- De Wit, H. (2011). Globalisation and internationalisation of higher education. (Introduction to online monograph). *Revista de Univesidad Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 241-248.
- Deakin, H. (2013). How and why we should encourage undergraduate geography students to participate in the Erasmus programme? *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 466-475.
- Demirdağ, A. (2015). *Medyada Suriyeli sığınmacı imajının tehdit algısı ve insanlıktan çıkarma eğilimine göre değişimi*. DTCF Psikoloji Bölümü Almanak-II Etkinliği, 14 Nisan 2015, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünya'da yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Dölen, E. (2010). *Türkiye üniversite tarihi 5 özerk üniversite dönemi 1946-1981*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *IAU 4th global survey report*. Paris: International Association of Universities. <https://iau-aiu.net/IMG/pdf/iau-4th-global-survey-executive-summary.pdf> adresinden 12.09.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Elma, F. ve Şahin A. (2015). Suriye'den Türkiye'ye göç ve açığa çıkan temel sorun alanları. *Turkish migration conference 2015 selected proceedings* içinde (s. 430-439). London: Transnational Press London.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalization and the nation state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47, 361-382.
- Ennew, C. T., & Greenaway, D. (2012). Introduction and overview. In Ennew, C. T. & Greenaway, D. (Eds.), *The globalization of higher education* (pp. 1-16). UK: Palgrave Macmillan.
- Erdoğan, A. (2013). *Türk yükseköğretiminin yeniden yapılanma çalışmaları: Küresel eğilimler ve uluslararasılaşma çerçevesinde değerlendirmeler*. Stratejik Düşünce Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4 (1), pp.1-17.
- Erdoğan, M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2014). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırma Merkezi. <http://www.hugo.hacettepe.edu.tr/HUGO-RAPORTurkiyedekiSuriyeliler.pdf> adresinden 05.08.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Erdoğan, M. M. (2017). *HUGO & IGAM elite dialogue: Türkiye'deki Suriyeli mülteci akademisyen ve üniversite öğrencilerinin durumu, sorunları ve beklentileri araştırması*. <http://www.igamder.org/wpcontent/uploads/2017/08/ELITE-DIALOGUE07082017-TR.pdf> adresinden 05.08.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Erdoğan, N. (2019). *Geleceğin Türkiyesinde yükseköğretim*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Ergin, G. ve Türk, F. (2010). Türkiye'de öğrenim gören orta asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-41.
- Ergin, H. (2016). Turkish university students' perceptions towards their syrian classmates. *Education and Science*, 41(2), 399-415.
- European Commission (2014). *The Erasmus impact study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/Erasmus-impact_en.pdf. adresinden 18.9.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- European Commission (2015). *Erasmus facts, figures & trends the European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/Erasmus-plus-facts_figures_en.pdf adresinden 07.08.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- European Union (Avrupa Birliği) (2015). *Erasmus+ annual report*. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-annual-report-2015.pdf> adresinden 22.08.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Eurydice (2013). *Staff mobility in higher education national policies and programmes*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/focus-on/documents/156EN.pdf> adresinden 17.08.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ferencz, I. (2011). Credit mobility in EU Programmes Erasmus and Leonardo Da Vinci. In U. Teichler, I. Ferencz. and B. Wächter (Eds.), *Mapping mobility in higher education in Europe. Volume I: Overview and trends* (pp. 89-113). Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6thed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Gao, X. (2015). *On internationalization of higher education*. International Conference on Arts, Design and Contemporary Education. China, 2015. Atlantis Press.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management, business, and market researchers*. London, UK: Sage.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology research and development*, 29(2), 75-91.
- Guignon, C. B. (2006). *The cambridge companion to Heidegger* (2nd ed.). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Günay, D. ve Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 13-30.
- Güzel, B. (2014). An evaluation of Mevlâna exchange programme on under graduate students' sociocultural developments. *The Journal of International Social Research*, 7(32), 486-494.
- Haarlov, V. (1997). *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*. Hogskoleverket Studies, 1997-98, Hogskoleverket Agency for Higher Education, Stockholm.
- Haigh, M. J. (2002). Internationalization of the curriculum: Designing inclusive education for small world. *Journal of Geography in Higher Education*, 26(1), 49-66.
- Harris, J. R., & Todaro, M. P. (1970). Migration, unemployment and development: A two-sector analysis, *American Economic Review*, 60(1) 126-142.
- Hayden, M.C., Thompson, J., & Williams, G. (2003). Student perceptions of international education: A comparison by course of study undertaken, *Journal of Research in International Education*, 2(2),205-232,
- Heilbron, J., Nicolas G., & Laurent J., (2008). Toward a transnational history of the social sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44(2), 146– 60.
- Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive Internationalization*. New York: Routledge.
- Hudzik, J. K. (2015). Integrating institutional policies and leadership for 21st century internationalization. *International Higher Education*, 83, 5-7.

- Husserl, E. (1970). *Logical investigation*. New York, NY: Humanities Press.
- Husu, L. (2001). On metaphors on the position of women in academia and science. *Taylor & Francis*, 3(9), 172-182.
- International Organization for Migration (IOM) (2011). *No 25 International Migration Law, Glossary on Migration* (2nd Edition). Geneva, Switzerland: International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml25_1.pdf adresinden 20.08.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- International Organization for Migration (IOM) (2017). *World Migration Report 2018*, UN, New York, <https://doi.org/10.18356/f45862f3-en>. https://www.un-ilibrary.org/migration/world-migration-report-2018_f45862f3-en adresinden 24.08.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- İnce, C. (2019). Göç kuramları ve Suriye göçü üzerine bir değerlendirme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2579-2615.
- İplik, E. (2017). *Yabancı uyruklu akademisyenlerin birey-çevre uyumu: İşe yönelik tutumlarda kültürel adaptasyonun rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- İplik, E. ve Yalçın, A. (2017). Birey-çevre uyumunun işe yönelik tutumlara etkisinde kültürel adaptasyonun rolü: yabancı uyruklu akademisyenler üzerine bir araştırma. *Uluslararası Ticaret ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 121-137.
- Kalkınma Araştırmaları Merkezi (KAM) (2014). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. Kalkınma Bakanlığı: Araştırma Projesi Raporu. http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yuksekogretimin_Uluslararai%C4%B1lasmasi_Cercevesinde_Turk_Universitelerinin_Uluslararası_Oğrenciler_Icin_Cekim_Merkezi_Haline_Getirilmesi_Arastirma_Projesi_Raporu.pdf adresinden 03.09.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kang, S. M. (2006). Measurement of acculturation, scale formats, and language competence: their implications for adjustment. *International Journal of Psychology*, 37, 669-693.
- Kasalak, G. (2013). Öğretim elemanlarının erasmus personel ders verme hareketliliğine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 133-141.
- Kavili Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye’de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(1), 1-29.
- Kaya, İ. ve Yılmaz Eren, E. (2015), *Türkiye’deki Suriyelilerin hukuki durumu, arada kalanların hakları ve yükümlülükleri*. Rapor: 50, İstanbul: SETA Yayınları,
- Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *İçinde, Osmanlı Araştırmaları* (ss. 1-31). İstanbul: İSAM.
- Kılıç, M. (2013). Akademik sosyolojisine dair bir derkenar: Akademik sosyopsikolojik dinamikleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 30-39.

- Kış, A. ve Konan, N. (2012). İnönü üniversitesi öğretim elemanlarının a.b. Eğitim programlarından Erasmus'a ilişkin bilgi ve görüşleri. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 11(1), 41-60.
- Knight, J. & De Wit, H. (1995). Strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspectives. In H. de Wit (Ed.), *Strategies for internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America* (pp. 5-33). Amsterdam, The Netherlands: European Association for International Education.
- Knight, J. & de Wit, H. (1997). *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: The European Association for International Education (EAIE).
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements ve checkpoints* (Vol 7). Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education (CBIE).
- Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: A conceptual framework. In J. Knight ve H. de Wit (Eds.), *Internationalization of higher education in the Asia Pacific countries* (pp. 5-19). Amsterdam: European Association of International Education (EAIE).
- Knight, J. (1999). Internationalization of higher education. In J. Knight, & H. De Wit (Eds.) *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris: OECD.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodelled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2006). Internationalization: Concepts, complexities and challenges. In J. Forest & P. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 207-228). Dordrecht, Netherlands: Springer Academic Publishers.
- Knight, J. (2008). Internationalization: A decade of changes and challenges. *International Higher Education*, 50, 6-7.
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalisation. *International Focus*, 67, 1-2.
- Knight, J. (2012). Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.
- Knight, J. (2015). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International Higher Education*, 46, 8-10.
- Kondakci, Y. (2007). *Yükseköğretimde yeni bir açılım olarak uluslararasılaşma ve Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması üzerine bir tartışma*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5376#_blank adresinden 19.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kondakçı, Y. (2003). Avrupa'da yükseköğretim için yeni bir vizyon. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 74-82.
- Kondakçı, Y. (2011). Student mobility reviewed: attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62, 573-592.

- Kondakçı, Y., Van den Broeck, H., & Yıldırım, A. (2008). The challenges of internationalization from foreign and local students' perspectives: The case of management school. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 448-463.
- Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. In J. M. Morse (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 95-115). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Linda, H. (2003). *Article on leadership development: A strategic imperative for higher education*. Boston, USA: Harvard University.
- Maden-Eyiusta, C. ve Yanık-İlhan, B. (2015). Yüksek lisans eğitiminin çalışanların iş performansları üzerindeki etkisi: Beşerî sermaye teorisi yaklaşımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 47-63.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52(3), 1-39.
- Maringe, F., N. Foskett, & S. Woodfield (2013). Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: Findings from a global survey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 9-36.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431-466.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maydell-Stevens, E. Masgoret, A. M., & Ward, T. (2007). Problems of psychological and sociocultural adaptation among Russian speaking immigrants in New Zealand. *Social Policy Journal of New Zealand*, 30,178-198.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3th ed.). New York: Longman.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Mestenhauser, J. A., & Ellingboe, B. J. (1998). Reforming the higher education curriculum. Internationalizing the campus. Phoneix: Oryx Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. New York, NY: Routledge.

- Morosini, M., Corte, M., & Guilherme, A. (2017). Internationalization of higher education: A perspective from the great south. *Creative Education*, 8(1), 95-113.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London, England: Sage.
- Musaoglu, B. N. (2016). *Yerel ve uzun dönemli uluslararası öğrencilerin uyum süreci ve uluslararasılaşma üzerine deneyimleri* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Neave, G. (1992). *Managing higher education international cooperation: Strategies and solutions*. Reference document, UNESCO, 166-169.
- Oflaz, A., ve Çavdar, E. (2017). Erasmus ders verme hareketliliğinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesi örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 61-76.
- Oğuz, G. (2013). Academic mobility between European Union countries and Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3), 151-164.
- Öz, İ, Laloğlu, P. (2018). Beyin göçü açısından yabancı uyruklu yükseköğretim elemanlarının kazanımı: Erzurum Atatürk Üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1093-1112.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 61-98.
- Özer, M. (2017). Türkiye’de yükseköğretimde uluslararasılaşmanın son on beş yılı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 177-184.
- Özkan, I. (2013). *Göç, iltica ve sığınma hukuku*. Ankara: Seçkin.
- Özkarslı, F. (2014). *Suriye’den Türkiye’ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı (Mardin örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1, 27-44.
- Parkinson, T., Mcdonald, K., & Quinlan, K. M. (2019). Reconceptualising academic development as community development: Lessons from working with Syrian academics in exile. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00404-5>.
- Parkinson, T., Zoubir, T., Abdullateef, S., Abedtalas, M., Alyamani, G., Al Ibrahim, Z., Al Husni, M., Alhaj Omar, F., Hajhamoud, H., Iboor, F., Allito, H., Jenkins, M., Rashwani, A., Sennou, A. & Shaban, F. (2018). We are still here: The stories of Syrian academics in exile. *International Journal of Comparative Education and Development*, 20(3/4), 132-147.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perkin, H. (1969). *Keyprofession: A history of the Association of University Teachers*. London, UK: Routledge and Palmer.

- Piore, M. J. (1979). *Birds of passage: Migrant labor and industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radice, H. (2013). How we got here: UK Higher Education under Neoliberalism. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 12(3), 407-418.
- Rashdall, H. (1895). *The universities of Europe in the middle ages*. Oxford: Clarendon Press.
- Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48(2), 167-235.
- Resmî Gazete (11 Ekim 1983). *Yükseköğretim Personel Kanunu*, 18190.
- Resmî Gazete (4 Kasım 1981). *Yükseköğretim Kanunu*, 17506.
- Rudzki, R. (1995). The application of a strategic management model to the internationalization of higher education institutions. *Higher Education*, 29(4), 421-44.
- Rustin, M. (2016). The neoliberal university and its alternatives. *Soundings*, 63, 147-170.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schomburg, H., Janson, K., & Teichler, U. (2007). *Human resources in research and development: Monitoring system on career paths and mobility flows*. University of Kassel: International Centre for Higher Education.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital: The role of education and of research*. New York: Free Press.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39.
- Seggie, F. N. ve Ergin, H. (2018). *Yükseköğretimin uluslararasılaşmasına güncel bir bakış: Türkiye’de uluslararası akademisyenler*. Ankara: (SETA) Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Selvitopu, A. (2015). Yükseköğretimde uluslararasılaşma. İçinde, A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de yükseköğretim alanı, kapsamı ve politikaları* (ss. 281-308). Ankara: Pegem Akdemi.
- Selvitopu, A. (2016). *Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Seydi, A. (2013). Türkiye’deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye’deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.

- Siah, F. (2009). *Internationalization of higher education in Iran: An interpretive case study of perceptions of a selected group of university professors* (Doctoral dissertation). University of Hawaii at Manoa, Hawaii, United States of America.
- Sjaastad, L. A. (1962). The costs and returns of human migration. *The Journal of Political Economy*, 70(5), 80-93.
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H., & Vujić, S. (2013). Barriers to International Student Mobility. *Educational Researcher*, 42(2), 70-77.
- Stafford, S., & Taylor, J. (2016). Transnational education as an internationalisation strategy: meeting the institutional management challenges. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(6), 625-636.
- Stark, O., & Bloom, D. E. (1985). The new economics of labor migration. *The American Economic Review*, 75(2), 173-178.
- Süngü, H. (2013). Akademisyen ücretlerine ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Turkish Studies*, 8(8), 1187-1205.
- Şahankaya Adar, A. (2018). Türkiye'de yeni prekarya Suriyeli işgücü mü? *Çalışma ve Toplum*, 56(1), 13-36.
- Şeremet, M. (2015). Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 27-31.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, Kalkınma Araştırmaları Merkezi [KAM] (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi araştırma projesi raporu* (Rapor No: 2936). http://kam.kalkinma.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/04/Uluslararası_Oğrenci_Raporu_2015.pdf adresinden 28.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Taşçı, G. (2018). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Türkiye örneği (1995-2014)* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education*, 48(1), 5-34.
- Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 93-106.
- Teichler, U. (2011). *Social contexts and systemic consequence of university rankings: a meta-analysis of the ranking literature*. In J. C. Shin, R. K. Toutkoushian, & U. Teichler (Eds.), *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* içinde (p. 55-72). Springer: Dordrecht.
- Teichler, U. (2015). Academic mobility and migration: What We know and what we do not know. *European Review*, 23(1), 6-37.
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 5(1), 177-188.
- Thompson, E. P. (Ed.). (1970). *Warwick University Ltd.: Industry, Management and the Universities*, Harmondsworth: Penguin Education.

- Todaro, M. P. (1969). A model of labor migration and urban unemployment in less developed countries, *American Economic Review*, 59(1), 138-148.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *TESAM Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- United Nations (2013). General Secretary Ban-ki Moon: The General Assembly high-level dialogue on migration and development. [https://news.un.org/en/story/2013/10/452282-high-level-meeting-ban-puts-forward-recommendations-make-migration.work](https://news.un.org/en/story/2013/10/452282-high-level-meeting-ban-puts-forward-recommendations-make-migration-work) adresinden 11.09.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs (DESA) (2013). *Cross-national comparisons of internal migration: An update on global patterns and trends*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/technical/TP2013-1.pdf>. adresinden 17.09.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs (DESA), 2016. International Migration Report 2015. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, September. <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015.pdf> adresinden 03.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Universities UK International [UUKI] (2018). *Higher education and displaced people*. https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/International/higher_education-and-displaced-people-final.pdf. adresinden 06.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Unlu, İ. (2015). Teacher candidates' opinions on Erasmus student exchange program. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 223-237.
- Uzman, N. ve Tösten, R. (2016). Suriyeli akademisyenlerin bakış açısından Türkiye-Suriye ilişkileri ve sığınmacılar meselesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, 13(24), 251-272.
- Üstündağ, N. M. (2019). *Zorunlu göçte nitelikli olmak: Eğitimli Suriyeli göçmenlerin İstanbul emek piyasasındaki deneyimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Van der Wende, M. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. In T. Kälvemark and M. van der Wende (Eds.), *National policies for the internationalisation of higher education in Europe* (pp. 10-31). Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Van der Wende, M. (2007). Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities for the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 274-289.
- Van Dijk, H., & Meijer, K. (1997). The internationalization cube: A tentative model for the study of organizational designs and the results of internationalization in higher education. *Higher Education Management*, 9(1), 157-167.

- Vrieland, J., Lemmens, P., Parmentier, S., & the League of European Research Universities' Working Group on Human Rights (2011). Academic freedom as a fundamental right. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 13(1),117-141.
- Vural Yılmaz, D. (2016). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma: Tarihsel perspektiften bir analiz. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 154-172.
- Vural-Yılmaz, D. (2014). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Türkiye'de ulusal siyasalar, kurumsal stratejiler ve uygulamalar* (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Wallerstein, I. (2005). *Dünya sistemleri analizi. Bir giriş* (Çev: E. Abadoğlu ve N. Ersoy). İstanbul: Aram Yayıncılık.
- Wallerstein, I. (2011). *Dünya sistemleri analizi* (Çev: E. Abadoğlu). İstanbul: BGST Yayınları.
- World Economic Forum (2017). *Migration and its impact on cities - An insight report*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Migration_Report_Embargo.pdf adresinden 13.09.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Worldometers (2016). *World population*. <http://www.worldometers.info> adresinden 26.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Wu, H., & Q. Zha (2018). A new typology for analyzing the direction of movement in higher education internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 22(3), 259-277.
- Yakupoglu, M. (2014). *Türkiye'nin yükseköğretim uluslararasılaşma stratejisi, Avustralya ile karşılaştırılması* (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi). Ankara.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018). *Ulus markalaşmasında insan ve kültür faktörü: Türkiye'de görev yapan yabancı akademisyenler üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane, Türkiye.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması uygulamaları* (Çev. Günbayı, İ.). Ankara: Nobel.
- Yonezawa, A. (2011). The internationalization of Japanese higher education: Policy debates and Realities. In S. Marginson et al. (Eds.), *Higher Education in the Asia-Pacific, Higher Education Dynamics* (pp. 329-342). Springer: Netherlands.
- Yücelsin Taş, Y. T. (2013). Problems of the Erasmus programme and their solutions. *Turkish Studies*, 8(10), 763-770.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2014). Yükseköğretimde kalite için. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/yuksekogretimde-kalite-icin.pdf> 27.09.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2017). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi*. <https://yok.gov.tr/>. adresinden 27.09.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2019). *2018-2019 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. Yabancı uyruklu öğrenci istatistikleri*. Yükseköğretim bilgi yönetimi sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>. adresinden 04.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2019). *2018-2019 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. Yabancı uyruklu akademisyen istatistikleri*. Yükseköğretim bilgi yönetimi sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>. adresinden 04.10.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türk yükseköğretim sistemindeki uluslararası öğrenci sayıları	36
Tablo 2. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkeler	37
Tablo 3. Türk yükseköğretiminde görev yapan uluslararası öğretim elemanı sayısı	40
Tablo 4. Türkiye'de bulunan Suriye kökenli göçmen sayısı	44
Tablo 5. Katılımcı Profili.....	57



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmada Ortaya Çıkan Temalar	68
Şekil 2. Birinci Tema: Biz Kimiz? Bizi Diğerlerinden Farklı Kılan Nedir?.....	69
Şekil 3. İkinci Tema: Sistem İçerisindeki Deneyimlerimiz: Farklılıklar ve Benzerlikler Açısından Yükseköğretim Sistemleri	75
Şekil 4. Üçüncü Tema: Sorunlar: Hangi sorunlarla karşılaştık? Bu sorunların çözümü için neler yapılabilir?.....	82



EKLER

EK-1 Görüşme Formu

GÖÇE ZORLANMIŞ AKADEMİSYENLERİN TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNE BAKIŞI: FENOMENOLOJİK BİR ÇÖZÜMLEME

[Görüşme Formu]

Görüşme;

Tarihi:/...../2019

Saati: :

Yeri:

Kişisel Bilgiler;

Yaşınız :
Cinsiyetiniz :
Ülkeniz :
Çalıştığınız Bölüm :
Ünvanınız :
Türkiye’de bulunma süreniz:

Sorular;

1. Akademisyenlik mesleği sizin için ne ifade ediyor ve anlama geliyor? Sizce akademisyenliği diğer alanlardan ayıran unsurlar nelerdir?
2. Göçe zorlanmış bir akademisyen olmak sizin için ne anlama gelmektedir? Bu durum size ne hissettiriyor? Diğer akademisyenlerle kıyasladığımızda neler görüyor, neler düşünüyor, neler hissediyorsunuz?
3. Göçe zorlanmış bir akademisyen olarak Türk yükseköğretim sistemindeki deneyimleriniz nelerdir? Süreç içerisinde dikkatinizi çeken, sizi şaşırtan, düşündüren, mutlu eden veya korkutan hangi tecrübeleriniz oldu?
4. Ülkeniz yükseköğretim sistemi ve Türk yükseköğretim sistemini farklı açılardan (öğretim kalitesi, yönetim, öğrenci profili, üniversite imkânları, akademisyen özerkliği vb.) karşılaştırdığımızda neler söyleyebilirsiniz?
 - a) öğretim kalitesi
 - b) Akademisyen ve yöneticilerin hesap verebilirlik düzeyleri arasında hangi farklar olduğunu düşünüyorsunuz?
 - c) yükseköğretimin yönetimi konusunda ne dersiniz?
 - d) iki ülkeyi karşılaştırdığımızda öğrenci profili arasında nasıl bir fark görüyorsunuz?
 - e) üniversite imkânları? Genel bir karşılaştırma yaptığınızda en belirgin farklılıklar neler?
 - f) Akademisyen özerkliği? Bununla ilgili sezdiğiniz farklılıklar oldu mu?
 - g) farklılıklar konusunda aklınıza gelen başka bir şey var mı?

5. Türk yükseköğretim sisteminde çalışma şartları, ortamı ve size sunulan imkânlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) bunlar yeterli mi? Yetersiz mi? Yetersiz olanlar hangileri? Sizce nelerin geliştirilmesi gerekir?
 - b) özellikle kendi durumunuzu düşündüğünüzde, sizin için nelerin geliştirilmesi gerekir?
6. Türk yükseköğretim sisteminde akademisyen olarak edindiğiniz deneyimlerin mesleki yaşamınıza katkılarını nasıl değerlendirirsiniz? Sizce kendi ülkenizde olsaydınız daha üretken olur muydunuz? Neden? Eğer burada daha üretkenseniz bunun kaynağı ne olabilir?
7. Türkiye'yi tercih etme nedenleriniz nelerdir? Çalışmak için direkt Türkiye'yi mi seçtiniz?
 - a) Bu nedenleri göz önünde bulundurduğunuzda beklentilerinizin ne ölçüde karşılandığını düşünüyorsunuz? Hayal kırıklığı yaşadığınız konular hangileridir?
 - b) Başka bir ülke seçmek durumunda olsaydınız hangi ülkeyi seçerdiniz? Neden? Burada olmayıp orada bulacağınızı düşündüğünüz, şey(ler) nelerdir?
8. Türkiye'deki akademik yaşamınızda karşılaştığınız sorunlar ve bu sorunlara yönelik ürettiğiniz çözümler nelerdir?
9. Bütün bahsettiklerinize ek olarak söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-2 Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 14/05/2019
TOPLANTI NO : 2019/09

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı alınmıştır.

Karar 1:

07/05/2019 tarih ve E.18303 sayılı Doç.Dr.Ali Çağatay KILINÇ'ın dilekçe ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi Doç.Dr.Ali Çağatay KILINÇ'ın danışmanlığında yürütülen “Göçe Zorlanmış Akademisyenlerin Türk Yükseköğretimine Bakışı: Fenomenolojik Bir Çözümleme” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Zeki TEKİN

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

Kürşat ARSLAN 1986 yılında Çorum'un Osmancık ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Osmancık'ta tamamladı. 2009 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2010-2013 yılları arasında İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. 2013 yılında Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapmaktadır.

İletişim: kursatarslan@karabuk.edu.tr

Web: <http://sfl.karabuk.edu.tr/akademikPersonel.aspx?BA=tr>

