T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA: TÜRKİYE ÖRNEĞİ (1995-2014)

Gülşah TAŞÇI
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA: TÜRKİYE ÖRNEĞİ (1995-2014)

Gülşah TAŞÇI
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Seyfi KENAN

İstanbul, 2018

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2018

ONAY

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Doktora öğrencilerinden Gülşah TAŞÇI tarafından hazırlanan **"Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye Örneği (1995-2014)"** konulu bu çalışma, 28/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

ADI SOYADI		**İMZA**
TEZ DANIŞMANI	: Prof. Dr. Seyfi KENAN	
JÜRİ ÜYESİ	: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU	
JÜRİ ÜYESİ	: Prof. Dr. Nuray OAKLEY	
JÜRİ ÜYESİ	: Dr. Öğr.Üyesi A. Faruk LEVENT	
JÜRİ ÜYESİ	: Dr. Öğr.Üyesi Tuğba KONAKLI	

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Gülşah TAŞÇI

Doğum tarihi : 1983

EĞİTİM

2000-2005: Lisans, Okul Öncesi ve Eğitimi Öğretmenliği.
Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

2005- 2008: Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri, Kocaeli Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Kocaeli.

2011-2018: Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Marmara Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.

İŞ TECRÜBESİ

2005-2007: Öğretmen, Hereke Kız Meslek Lisesi, Kocaeli.

2007-2010: Öğretmen, Zafer İlköğretim Okulu, Kocaeli.

2010-2012: Öğretmen, Mehmetçik İlköğretim Okulu, Kocaeli.

2012-2013: Öğretmen, 75. Yıl İlkokulu, Konya.

2013-2014: Öğretmen, Binbaşı Necati Bey İlkokulu, İstanbul.

2014-2017: Öğretmen, Rabak İlkokulu, Kocaeli.

ÖNSÖZ

Uluslararasılaşma kavramını anlamak Simon'un (2013) da altını çizdiği gibi "*Uluslararasılaşmaya giden bir yola koyulmak, önemli ilk adımdır*" (s.50). Sanırım ben de bir araştırmacı olarak bu yola koyulanlardanım. Dolayısıyla bu tez uluslararasılaşmayı araştıran bir araştırma olmasının yanı sıra, uluslararasılaşan bir araştırmacının, bir doktora öğrencisinin hikayesidir. Öğrenmeyi öğrenen bir birey olarak uluslararasılaşmayı deneyimlediğim bu çalışmanın gerek akademik yaşamıma gerekse de sosyo-kültürel yaşamıma katkıları çok büyüktür. Öncelikle Amerika'daki akademik çalışmam için destek olan TÜBİTAK'a sonsuz teşekkür ederim. Amerika deneyimlerimin akademik yaşantımın her alanında farkındalık yaratmaya devam edeceğine şüphe yoktur.

Tezin başlangıç hikayesine kısaca değinecek olursam, uluslararasılaşamayı çalışma fikri danışmanım Prof. Dr. Seyfi Kenan'ın, Bernhard Streitwiser'ın kitabını okumam için verdiği gün başlamıştı ve yıllar sonra GWU'ne kabul edilmemle devam eden bu süreç, şimdilerde geriye doğru baktığımda çok ilginç geliyor. O zamanlar tabi yurt dışı fikri henüz yoktu. Ama ilerleyen dönemlerde, alanda okudukça, Amerika'ya gitme fikri çoktan oluşmuştu. İlk aşama Hans de Wit bağlantı kurmuş ve Boston College'dan kabul almıştım. O dönemde çeşitli nedenlerle süreç uzamış ve oraya gidememiş ve sonrasında GWU 'dan kabul alınca kaderin başladığım noktaya getirmesinde etkili olduğunu şimdilerde daha net görebiliyordum. Kabul alma süreçlerinin uzun ve zahmetli süreçleri içerisinde gitme kararının da öyle çok da kolay olmadığını ifade etmek zorundayım. Bilimin fedakârlıklarla dolu bir süreç olduğunun artık farkındaydım. Çok uzun bir doktora tezi yazımı sürecinde bana kazandırdıklarının yarısını bile teze aktaramadığım için üzgünüm ama bu şunu da belirtmeden de geçemeyeceğim. Bu tezin çok kapsamlı bir bakış açısıyla ele alınması ve çoklu karşılaştırmalı örnek olay yönteminin teorik alt yapıya dayandırılarak uygulanması açısından ilkler arasında yer alacağına inancım sonsuzdur.

Bu süreçte bana yol gösteren ve destek veren, hatta vazgeçtiğim anlarda bile motivasyonumu arttırarak destek veren danışmanım Prof. Dr. Seyfi Kenan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Amerika'da danışmanlığımı yapan ve bu zorlu süreçte

"*kültürlerarası anlayışı ve farkındalığı*" ile destek veren Prof. Dr. Bernhard Streitwieser'a ve GWU GSEHD'e ailesine teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecinde bana bilgi ışığı olan Doç. Dr. Mustafa Otrar'a, Prof. Dr. Nurhayat Çelebi'ye, tezin ölçek geliştirme aşamasında destek olan Dr. Öğr.Üyesi Salih Bardakçı'ya, tez izleme komitemde bana destek olan ve fikirlerini esirgemeyen Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu'na ve Prof. Dr. Nuray Oakley'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez savunma aşamasında desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr.Üyesi A. Faruk Levent'e ve Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Konaklı'ya ve tez savunma işlemleri süresince yardımları için Dr. Öğr. Üyesi Elif Esmer'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın ortaya çıkarılmasında katkısı olan YÖK Üyelerine ve Başkanlarına, Koç Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi paydaşlarına teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma sürecinde benimle aynı süreci paylaşan doktora arkadaşlarıma, dostlarıma ve çalışmanın katılımcılarına ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, ilim öğrenmeyi her şeyin üstünde tutan aileme ve beni ileriki yıllarda anlayacağını düşündüğüm kızım "Nil Sahra" ya sonsuz teşekkür ediyorum.

Washington DC, 2018

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşma politika ve stratejilerine ilişkin uygulamaların incelenmesidir. Bu çerçevede, çalışmada nitel verilerin elde edilmesinden sonra, bu verilerin nicel verilerle desteklendiği (NİTEL> nicel), karma yöntem (mixed methods research) kullanılmıştır.

Karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desenin kullanıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi olarak; '*fenomenoloji, çoklu örnek olay yöntemi' ve 'çoklu karşılaştırmalı örnek olay yöntemi'* kullanılıştır. Böylece çoklu örnek olay karşılaştırma yöntemi ile benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulması amaçlanmıştır. Çoklu karşılaştırmalı örnek olay yöntemi kullanılması aşamasında, Amerikan üniversitelerini gözlemleme deneyimi (Bu çalışma TUBİTAK/2214A tarafından desteklenmiştir) ve çoklu karşılaştırmalı örnek olay yöntemi ile ilgili seminerlere katılma bu araştırmanın alt yapısını güçlendirmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nicel yöntem olarak *'tarama'* modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın modeli keşfedici sıralı karma araştırma modeli olduğundan nitel ve nicel bölümler için ayrı ayrı evren ve çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarını ve stratejilerinin şekillenmesinde Türkiye'deki yükseköğretim yapılanması göz önüne alınarak '*maksimum çeşitlilik örneklemesi'* kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın evrenini makro düzeyde Türkiye'deki YÖK Başkanları ve Üyeleri oluştururken, çalışma grubunu ise görüşmeyi kabul eden ve ulaşılabilir olan 3 YÖK Başkanları ve Üyeleri (1981-2016 yılları arasında görev yapan ya da yapmış olan) oluşturmuştur. Mikro düzeyde ise araştırmanın nitel boyutundaki hedef evreni, İstanbul ve Ankara illerinde bulunan devlet ve vakıf üniversiteleri iken, çalışma grubunu ise ODTÜ, Koç ve Marmara Üniversitesi'nin 30 paydaşı (yönetici, öğretim üyesi, öğrenci, uluslararası ofis çalışanları) oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutundaki hedef evrenini, İstanbul ve Ankara illerinde bulunan ODTÜ, Koç ve Marmara Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri oluştururken, nicel basamağın örneklem grubunu ise ODTÜ, Koç ve Marmara Üniversitesi'nde görev yapan 425 öğretim üyesi oluşturmuştur.

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak veri çeşitlemesine başvurularak; doküman analizi, yarı-yapılandırılmış görüşme formu, doküman inceleme formu, alan/gözlem formu ve "*Uluslararasılaşmaya İlişkin Akademisyen Görüşleri*" ölçeği kullanılmıştır.

Nitel araştırma aşmasında elde edilen bulgular makro ve mikro analiz olarak iki kategoriye ayrılmıştır ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşaması olan nicel kısımda ise nitel bulguların sonucunda geliştirilen "*Uluslararasılaşmaya İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği*" uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliklerinin sağlamaları (AFA, DFA, vb.) yapıldıktan sonra ölçek 425 öğretim üyesine uygulanmıştır. Nicel veriler SPSS analiz programında analiz edilmiştir.

Nitel yöntem ve nicel yöntem aşamalarından elde edilen verilerin analizi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Makro düzeyde nitel sonuçlar; katılımcılar ile yapılan görüşmeler uluslararasılaşmaya ilişkin farkındalığın yüksek olduğu, uluslararasılaşmanın gerekçelerini hem akademik, ekonomik hem de politik gerekçe ile ilişkilendirerek çok boyutlu ele aldıkları, yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejilerini ve politikalarını daha bilinçli ve sistemli yapılmaya başlandığı, karşılaşılan zorlukların; tanıtım sıkıntısı, kalite, öğretim üyeleri, gelen öğrenci memnuniyeti, Türkiye'ye öğrenci çekme sıkıntısı, öğrenme heyecanı eksikliği, devlet üniversiteleri, yayın, kütüphane yetersizliği, pazar sıkıntısı, burs sistemi, finansman modeli eksikliği, gelen öğrencilerin sıkıntıları/barınma bunun gibi sıkıntıları, koordinasyon sıkıntısı, coğrafi stratejinin iyi kullanılmaması açısından sıkıntılar yaşandığını ifade etmişlerdir. Mikro düzeyde nitel sonuçlar; paydaşlar ile yapılan görüşmeler ve elde edilen belgeler analizi sonucunda üç üniversitede de uluslararasılaşmaya ilişkin farkındalığın olduğu; akademik gerekçenin ortak nokta olduğu, uluslararasılaşmada destek boyutu açısından bakıldığında, desteğin üç üniversiteye göre farklılaştığı ve çift taraflı, tek taraflı destek olarak ve iç/dış motivasyon olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Üç üniversitenin uluslararasılaşmada karşılaştıkları yaygınk zorlukların fon eksikliği, kalite, bürokratik/politik engeller, kültürlerarası öğrenme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç üniversiteye göre zorlukların ise akademik, ekonomik, sosyo-kültürel, politik ve donanım açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, üç üniversite uluslararasılaşmanın katkılarının akademik, ekonomik, sosyo-kültürel açıdan farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararasılaşmaya yönelik strateji ve politikaların ise üç üniversiteye göre farklılaştığı ve farklı perspektiflerle program ve kurumsal stratejiyi uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Nicel yöntem aşamasında elde edilen verilerin analizi sonucunda, üniversite türü, bilim dalı alanı ve yabancı dil seviyesi ile ilgili boyutlarda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler, üniversitelerin uluslararasılaşması hususunda orta düzeyde İngilizce bilen akademisyenlerden motivasyon ve destek alt boyutunda, politika alt boyutunda ve katılım alt boyutunda daha pozitif bir görüşe sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler, üniversitelerin uluslararasılaşması hususunda devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerden daha olumlu bir fikre sahiptir denilebilir. Bir diğer sonuca göre akademisyenlerin çalıştığı bilim dalı alanı, politika alt boyutunda sadece Fen Edebiyat Bilimleri alanında çalışan akademisyenler ile İktisadi ve İdari Bilimler farklılık oluşturan bir unsurdur denilebilir. Son olarak, nicel boyutta çıkan sonuçlardan yabancı dil boyutu ile ilgili sonuçların nitel araştırmada yapılan görüşmelerde de paralel sonuçlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem politika yapıcılar ve hem de üniversite yöneticilerine hem de gelecekte araştırma yapacak olan kişilere için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uluslararasılaşma, üniversite, çoklu karşılaştırmalı örnek olay yöntemi.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the practices of universities in Turkey on internationalization policies and strategies. In this study, after qualitative data were obtained, mixed methods research, which supports quantitative data (Qualitative> quantitative), was used.

In this study, where the exploratory sequential pattern was used from mixed method patterns, ‘multiple case’, ‘phenomenology’ and ‘multiple comparative case method’ was used as the qualitative research method. In the process of using multiple comparative case study methods, participating in seminars related to multiple comparative case study method and the experience of observing American universities (I wish to acknowledge the generous support of TUBITAK/2214A) strengthened the background of this study. In the second phase of the study, the ’scanning’ model was used as a quantitative method. Since the model of this study was the exploratory sequential mixed research model, the universe and study group were determined separately for qualitative and quantitative sections. In the formulation of the international policies and strategies of higher education in the qualitative dimension of the research, "maximum diversity sampling" was used considering the higher education structure in Turkey. In this context, while the universe of the research is constituted by the heads and members of the Council of Higher Education (YÖK) in Turkey at a macro level and the study group has been formed by 3 YÖK presidents and members (who have served or have been serving in the years 1981-2016) who have accepted the meeting and are attainable. At the micro level, the target universe of the research is the state and foundation universities in the provinces of Istanbul and Ankara and the study group was formed by 30 stakeholders (executives, faculty members, students and international office employees) of METU, Koç and Marmara University.The quantitative universe of the research was constituted by faculty members working at METU, Koç and Marmara universities in Istanbul and Ankara and the sample group of the quantitative step was formed by 425 faculty members working at METU, Koç and Marmara University. In this research, data triangulation was used as the data collection tool and document

analysis, semi-structured interview form, document review form, field/observation form and “academic views on Internationalization” scales were used.

The findings obtained in qualitative research study were divided into two categories as macro and micro analysis and analyzed with content analysis. In the second phase of the study, the “Scale of Academic Views on Internationalization” developed as a result of qualitative findings was applied in quantitative section. After providing validity and reliability of the developed scale (AFA, DFA, etc.), the scale was applied to 425 faculty members. Quantitative data were analyzed in SPSS analysis program.

Analysis of the data obtained from the qualitative and quantitative method steps resulted in the following results;

Qualitative results at the macro level indicate that there were difficulties with the awareness of internationalization during the interviews which participants discussed the reasons for internationalization in multidimensional ways by associating them with academic, economic and political reasons, that the strategies and policies of internationalization in higher education are being made more consciously and systematically, the faced challenges, the lack of promotion, problems with quality, faculty members, incoming student satisfaction, the problem of attracting students to turkey, the lack of learning enthusiasm, state universities, the lack of publications and libraries, the problem of scolding, scholarship system, lack of financial models problems such as accommodation of the incoming students, the problem of coordination, and the problems of inefficient use of geographic strategy. In the micro-level qualitative results, the interviews with stakeholders and the analysis of the documents have shown that there is awareness of internationalization in all three universities; and when we look at the dimension of support in internationalization, it is seen that support differs from three universities and emerged as bilateral, unilateral support and internal/external motivation. It has been concluded that the common difficulties faced by the three universities in internationalization are quality, bureaucratic/political barriers, intercultural learning and lack of funding. According to three universities, it has been concluded that the difficulties differ in academic, economic, socio-cultural, political and hardware aspects. Similarly, it has been concluded that the contributions of the internationalization of the three universities

differ from the academic, economic, socio-cultural aspects. It has been observed that the strategies and policies for internationalization differ according to three universities and it has been concluded that they apply the program and institutional strategy with different perspectives.

As a result of the analysis of the data obtained during the quantitative method phase, it was concluded that there was a significant difference in the dimensions of the university type, the field of science and the level of foreign language. According to this, it can be stated that academics who are fluent in foreign languages can say that they have a more positive view on the motivation and support subscales, policy subscales and participation subscales from academics who are fluent in English at a moderate level in the field of internationalization of universities. According to the results obtained, academics working in the foundation universities have a more positive idea about the internationalization of universities than academics working in the state universities. According to another result, it can be stated that in the dimension of the field of science and politics sub-dimension, only the academics who work in the field of science and letters, and economics are the factors that make a difference. Finally, parallel results were obtained from the quantitative results obtained in qualitative research with the results of the foreign language dimension. In conclusion, in line with the results obtained from the survey, recommendations have been made to both policy makers and university executives as well as to future researchers.

Key words: Internationalization, university, multiple comparative case method.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **I**
ÖZGEÇMİŞ ..... **II**
ÖNSÖZ ..... **III**
ÖZET ..... **V**
ABSTRACT ..... **VIII**
İÇİNDEKİLER ..... **XI**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **XVI**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XXI**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 7
1.3. Önem 9
1.4. Sınırlılıklar 10
1.5. Sayıltılar 10
1.6. Tanımlar 10
BÖLÜM II: ALAN YAZIN **11**
2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma 11
2.1.1. Uluslararasılaşmanın Tarihsel Arkaplanı 11
2.1.2. Uluslararasılaşma Tanımı 18
2.1.3. Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri 23
2.1.3.1. Akademik Yansımaları 26
2.1.3.2. Ekonomik Yansımaları 30
2.1.3.3. Politik Yansımaları 32
2.1.3.4. Sosyo-Kültürel Yansımaları 32
2.1.4. Uluslararasılaşmanın Fırsatları ve Zorlukları 33
2.1.5. Uluslararasılaşma Türleri 40
2.1.6. Uluslararasılaşmayı Etkileyen Faktörler 44
2.1.6.1. Öğrenciler 44
2.1.6.2. Müfredat 49

2.1.6.3. Öğretim Üyeleri 52
2.1.7. Uluslararasılaşma Politikaları 53
2.1.7.1. Sorbonne Bildirisi'nden Avrupa Yükseköğretim Alanı'na 54
2.1.7.1.1. Sorbonne Bildirisi 55
2.1.7.1.2. Bologna Bildirisi 55
2.1.7.1.3. Lizbon Bildirisi 56
2.1.7.1.4. Prag Bildirisi 56
2.1.7.1.5. Berlin Bildirisi 57
2.1.7.1.6. Bergen Bildirisi 57
2.1.7.1.7. Londra Bildirisi 57
2.1.7.1.8. Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirisi 58
2.1.7.1.9. Budapeşte/Viyana Bildirisi 58
2.1.7.1.10. Bükreş Bildirisi 58
2.1.7.1.11. Yerevan Bildirisi 59
2.1.8. Uluslararasılaşma Stratejileri 63
2.1.9. Uluslararasılaşma Modelleri 70
2.1.9.1. Yön Modeli 71
2.1.9.2. Süreç Modeli 71
2.1.9.3. Reaktif ve Proaktif Model 72
2.1.10. Uluslararasılaşmada Değerlendirme ve Kalite İlişkisi 74
2.2. Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması 82
2.2.1. Türkiye'de Yükseköğretiminin Yapısı 82
2.2.1.1. Üniversiteler 83
2.2.2. Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Tarihçesi 85
2.2.2.1. Öğrenci Boyutu 92
2.2.2.2. Öğretim Üyesi Boyutu 98
2.2.2.3. İş birlikleri, Akreditasyon, Denklik, Tanıtım ve Markalaşma 101
2.2.2.4. Uluslararası Üniversite Sıralamaları 102
2.3. Dünya'da Uluslararasılaşma Deneyimleri 107
2.3.1. ABD 108
2.3.1.1. ABD'den Seçilen Üniversitelerin Uluslararasılaşmaları 111
2.3.1.1.1 Johns Hopkins Üniversitesi 111

2.3.1.1.2. George Mason Üniversitesi 113
2.3.1.1.3. Virginia Politeknik Enstitüsü ve Devlet Üniversitesi 114
2.3.1.1.4. Karşılaştırmalı Perspektiften Bakış 115
2.3.2. Diğer Ülkeler 118
BÖLÜM III: YÖNTEM 123
3.1. Araştırmanın Modeli 123
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu 130
3.3. Veri Toplama Araçları 132
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliklerinin Sağlanması 136
3.3.1.1. AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) 136
3.3.1.2. Madde Analizleri 138
3.3.1.3. Madde Analizleri Geçerlik ve Güvenirliklerinin Sağlanması 139
3.3.1.4. DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) 139
3.4. Verilerin Toplanması 150
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 151
3.5.1. Nitel Boyut 151
3.5.2. Nicel Boyut 153
BÖLÜM IV: BULGULAR 155
4.1. Nitel Bulgular 155
4.1.1. Makro Analiz 155
4.1.1.1. Tanımı 157
4.1.1.2. Gerekçeleri 158
4.1.1.3. Politikalar ve Stratejiler 159
4.1.1.4. Zorluklar 162
4.1.2. Mikro Analiz 165
4.1.2.1. Koç Üniversitesi Örneği 165
4.1.2.1.1. Tarihsel Arkaplan 166
4.1.2.1.2. Uluslararasılaşma Küpü 166
4.1.2.1.3. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular 169
4.1.2.2. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Örneği 181
4.1.2.2.1. Tarihsel Arkaplan 181

4.1.2.2.2. Uluslararasılaşma Küpü 182
4.1.2.2.3. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular 184
4.1.2.3. Marmara Üniversitesi Örneği 196
4.1.2.3.1. Tarihsel Arkaplan 196
4.1.2.3.2. Uluslararasılaşma Küpü 197
4.1.2.3.3. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular 199
4.2. Nicel Bulgular 218
4.2.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular 219
4.2.2. Betimleyici İstatistik Bulguları 222
4.2.3. Fark Testleri Bulguları 223
4.2.4. Ölçek Maddelerine Yönelik Verilen Cevapların Dağılımı 236
4.2.4.1. Motivasyon/Destek 236
4.2.4.2. Politika 243
4.2.4.3. Gerekçe 248
4.2.4.4. Katılım 251
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 254
5.1. Tartışma ve Sonuç 254
5.1.1. Makro Düzeyde Sonuçlar ve Tartışma 255
5.1.1.1. Uluslararasılaşmanın Tanımı 255
5.1.1.2. Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri 256
5.1.1.3. Uluslararasılaşma Stratejileri ve Politikaları 258
5.1.1.4. Uluslararasılaşmada Karşılaşılan Zorluklar 259
5.1.2. Mikro Düzeyde Sonuçlar ve Tartışma 262
5.1.2.1. Uluslararasılaşma Küpü 262
5.1.2.2. Uluslararasılaşma Tanımı 264
5.1.2.3. Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri 266
5.1.2.4. Uluslararasılaşmada Destek 267
5.1.2.5. Uluslararasılaşma Politikaları ve Stratejileri 268
5.1.2.6. Uluslararasılaşmada Karşılaşılan Zorluklar ve Fırsatlar 274
5.1.3. Nicel Sonuçlar ve Tartışma 280
5.1.4. Genel Çıkarımlar 280

5.5. Öneriler 289
5.5.1. Araştırmacılara Öneriler 289
5.5.2. Yöneticilere Öneriler 290
5.5.3. Politika Yapıcılara Öneriler 291
KAYNAKLAR 292
EKLER 310
Ek 1: Etik Onay 310
Ek 2: Ölçek 311
Ek 3: Görüşme Soruları 1 316
Ek 4: Görüşme Soruları 2 317
Ek 5: Görüşme Soruları 3 318
Ek 6: Görüşme Soruları 4 319
Ek 7: Görüşme Soruları 5 320
Ek 8: Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu 321

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Yükseköğretimin Tarihi Arkaplanı 18
Tablo 2.2. Uluslararasılaşma Söylemi 22
Tablo 2.3. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın İçerik Olarak Gelişimi 60
Tablo 2.4. Uluslararasılaşma Stratejileri 68
Tablo 2.5. 2017- 2018 Türlerine Göre Akademik Birim Sayıları 85
Tablo 2.6. Uluslararası Öğrenci Sayısına Göre İlk Beşteki Üniversiteler (2013-2014) 97
Tablo 3.1. Keşfedici Desen Uygulamasının Temel Prosedür Akış Şeması 125
Tablo 3.2. Tez Süresince Kullanılan Yöntemlerin Özeti 129
Tablo 3.3. Dört Faktör AFA Çıktısı 137
Tablo 3.4. Madde Analizleri 138
Tablo 3.5. Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları ve Spreman Brown İki Yarı Test Güvenirliği Katsayıları 139
Tablo 3.6. Modele İlişkin Olarak Elde Edilen Uyum İyiliği İndisleri ve Her Bir İndis İçin Kabul Edilebilir Değer Eşikleri 140
Tablo 3.7. 1. Düzey ve 2. Düzey t ve R2 Değerleri 144
Tablo 4.1. Nitel Makro Analiz Sonucunda Oluşan Tema, Alt Tema ve Kategoriler 156
Tablo 4.2. Nitel KÜ Analiz Sonucunda Oluşan Tema, Alt Tema ve Kategoriler 170
Tablo 4.3. Nitel ODTÜ Analiz Sonucunda Oluşan Tema, Alt Tema ve Kategoriler 185
Tablo 4.4. Nitel MÜ Analiz Sonucunda Oluşan Tema, Alt Tema ve Kategoriler 200
Tablo 4.5. Öğretim Üyelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları 219
Tablo 4.6. Öğretim Üyelerinin Yaş Değişkenine İlişkin Dağılımları 219
Tablo 4.7. Öğretim Üyelerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları 219
Tablo 4.8. Öğretim Üyelerinin Unvan Değişkenine İlişkin Dağılımları 220
Tablo 4.9. Öğretim Üyelerinin Bilim Dalı Değişkenine İlişkin Dağılımları 220
?Tablo 4.10. Öğretim Üyelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımları 221
Tablo 4.11. Öğretim Üyelerinin Yurt dışı Deneyim Değişkenine İlişkin Dağılımları 221
Tablo 4.12. Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine İlişkin Dağılımları 221

Tablo 4.13. Güvenirlik 222
Tablo 4.14. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeğine Ait Alt Faktörlerin Ortalama Değerleri 222
Tablo 4.15. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T testi Sonuçları 223
Tablo 4.16. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Anova Test Sonuçları 224
Tablo 4.17. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 225
Tablo 4.18. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Kruskal Vallis H Testi 226
Tablo 4.19. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Akademik Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Kruskal Vallis H Testi 227
Tablo 4.20. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Bilim Dalı Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Anova Test Sonuçları 228
Tablo 4.21. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerindeki Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın, Motivasyon-Destek Alt Boyutunda Hangi Alt Değişkenler Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hock Scheffe Sonuçları 229
Tablo 4.22. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerindeki Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın, Politika Alt Boyutunda Hangi Alt Değişkenler Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hock Scheffe Sonuçları 230
Tablo 4.23. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerindeki Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın, Gerekçe Alt Boyutunda Hangi Alt Değişkenler Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hock Scheffe Sonuçları 231
Tablo 4.24. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerindeki Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın, Katılım Alt Boyutunda Hangi Alt Değişkenler Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hock Scheffe Sonuçları 232
Tablo 4.25. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Üniversite Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 233
Tablo 4.26. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Yurt dışı Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 234

Tablo 4.27. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 235
Tablo 4.28. Akademisyenlerin "Üniversitem, Öğrencileri Uluslararası Hareketliliğe Teşvik Eder" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 236
Tablo 4.29. Akademisyenlerin "Üniversitemin Misyonlarından Biri de Uluslararasılaşmayı Desteklemektir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 236
Tablo 4.30. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası Araştırma İçin Yeterli Teknolojik Kaynak Mevcuttur" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 237
Tablo 4.31. Akademisyenlerin "Üniversitem Akademisyenleri Uluslararası Hareketliliğe Teşvik Eder" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 237
Tablo 4.32. Akademisyenlerin "Üniversitem Akademisyenlerin Uluslararasılaşma Becerilerini (Yabancı Dil, Kültürlerarası İletişim vb.) Geliştirmek İçin Kurslar Düzenler" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 238
Tablo 4.33. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma İle İlgilenen Akademisyenler Ödüllendirilmektedir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 238
Tablo 4.34. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşmayı Desteleyecek Politikalar Yeterlidir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 239
Tablo 4.35. Akademisyenlerin "Üniversitem Akademisyenlerin Uluslararası Konferans vb. Etkinliklere Katılmasını Teşvik Eder." Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 240
Tablo 4.36. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası Akrediteye Sahip Fakülte Sayısı Fazladır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 240
Tablo 4.37. Akademisyenlerin "Üniversitem Uluslararası Çalışmalarda Yeterli Mali Destek Sağlar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 241
Tablo 4.38. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşmasından Sorumlu Örgütsel Yapı Yeterlidir (Uluslararasi Ofis vb.)" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 241
Tablo 4.39. Akademisyenlerin "Üniversitemde Akademisyenlerin Uluslararasılaşma Konusundaki Motivasyonlarının Temel Kaynağı Bu Konudaki Politikalardır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 242
Tablo 4.40. Akademisyenlerin "Üniversitemde Akademisyenin Mesleki Gelişim Olanakları Üzerine Yapılan Kurumsal Yatırım Yeterlidir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 242

Tablo 4.41. Akademisyenlerin "Üniversitemde Yeni Dersler Eklenerek Veya Mevcut Dersler Değiştirilerek Müfredatın Uluslararasılaşması Sağlanır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 243
Tablo 4.42. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası Derslerin Çoğu İngilizce Olarak Sunulmaktadır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 243
Tablo 4.43. Akademisyenlerin "Üniversitemde Kütüphane Kaynakları Uluslararası Çeşitliliğe Sahiptir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 244
Tablo 4.44. Akademisyenlerin "Üniversitem Uluslararasılaşma Konusunda Toplantılar Yapar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 245
Tablo 4.45. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası İşlemleri Yürütecek Uzman Personel Sayısı Yeterlidir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 245
Tablo 4.46. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası Öğrencilerine Yönelik Sosyal Etkinlikler Yeterlidir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 246
Tablo 4.47. Akademisyenlerin "Üniversitem Uluslararasılaşma Konusunda Paydaşlarını Karar Alma Sürecine Dahil Eder" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 246
Tablo 4.48. Akademisyenlerin "Üniversitem Her Yıl Uluslararasılaşma İle İlgili Rapor Yayınlar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 247
Tablo 4.49. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Konferans vb. Etkinliklere Kolaylıkla Katılırlar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 247
Tablo 4.50. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Akademik Bağlantılara Sahiptirler" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 248
Tablo 4.51. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma Sınırötesi Karşılıklı Anlayışı Geliştirmek İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 248
Tablo 4.52. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma Kültürlerarası Anlayışı Arttırmak İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 249
Tablo 4.53. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma Uluslararası Öğrenci Sayısının Arttırılması İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 249
Tablo 4.54. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma Finansal Katkı Sağlamak İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 250
Tablo 4.55. Akademisyenlerin "Uluslararasılaşma, Üniversitemin Akademik Kalitesinin Arttırılması İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 250

Tablo 4.56. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Bakış Açılarını Ders İçeriklerine Yansıtırlar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 251
Tablo 4.57. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenlerin Uluslararası Kitap, Dergi vb. Yeterince Yayınları Vardır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 251
Tablo 4.58. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Bir Bakış Açısına Sahiptir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 252
Tablo 4.59. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Çalışmaları Akademik Kariyerleri Açısından Bir Fırsat Olarak Görürler" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 252
Tablo 4.60. Akademisyenlerin "Uluslararasılaşma Süreci Üniversitemin Paydaşları Tarafından Anlaşılır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı 253

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri 24
Şekil 2.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri 25
Şekil 2.3. Yükseköğretimin Uluslararasılaşması 42
Şekil 2.4. Ülkelere Göre Uluslararası Öğrenci Sayılarının Dağılımı (2010) 47
Şekil 2.5. Dünyadaki Uluslararası Öğrenci Sayıları 49
Şekil 2.6. Uluslararasılaşma Modelleri 73
Şekil 2.7. Bütüncül Uluslararasılaşmayı Değerlendirme Modeli 78
Şekil 2.8. Uluslararasılaşma Küpü 80
Şekil 2.9. Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Sayısı (2000-2016) 94
Şekil 2.10. Türkiye'yi Tercih Eden Uluslararası Öğrencilerin Dağılımı 95
Şekil 2.11. 2012 Yılı Yükseköğretimdeki Uluslararası Öğrencilerin Gittikleri Ülkelerdeki Toplam Üniversite Öğrencileri İçindeki Payı 96
Şekil 2.12. Erasmus Programı Gelen ve Giden Öğrenci Sayıları (2005-2013) 98
Şekil 2.13. Türkiye'de Uzun Dönemli Yabancı Öğretim Elemanı Sayıları ve Genel İçindeki Oranı 100
Şekil 2.14. Erasmusla Gelen ve Giden Öğretim Elemanı Sayıları (2005-2013) 101
Şekil 2.15. Kullanılan Yöntem ve Göstergeleri (THE) 105
Şekil 3.1. Keşfedici Sıralı Desen 124
Şekil 3.2. Nitel Boyut İçin Maksimum Çeşitleme 131
Şekil 3.3. Veri Toplama Araçları 132
Şekil 3.4. DFA'da Elde Edilen Yapısal Eşitlik Modelleri ve Standart Katsayıları 141
Şekil 3.5. DFA'da Elde Edilen Yapısal Eşitlik Modelleri ve Standart Katsayıları 142
Şekil 3.6. 1. Düzey DFA Sonucunda Ortaya Çıkan Yapısal Eşitlik Modeli ve Standart Katsayıları 145
Şekil 3.7. 1. Düzey DFA Sonucunda Ortaya Çıkan t Değerleri 146
Şekil 3.8. 2. Düzey DFA Sonucunda Ortaya Çıkan Yapısal Eşitlik Modeli ve Standart Katsayıları 148
Şekil 3.9. 2. Düzey DFA Sonucunda Ortaya Çıkan t Değerleri 149
Şekil 5.1. Dünya Üniversite Sıralamalarına Göre Üç Üniversite 271

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde; araştırmanın problemine, araştırmanın amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Soğuk savaşın sona ermesiyle küreselleşmenin etkisi yerel ile küresel olanın, ulusal ile uluslararası olanın iç içe geçtiği alanlar oluşturmuştur. Küreselleşme ile birlikte bilginin, teknoloji ve iletişim araçlarıyla yayılım hızı, yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması sorununu gündeme getirmiş ve yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlarla "*Yükseköğretimde Uluslararasılaşma*" politikaları dünyadaki eğitim politikasına yön veren aktörlerin çeşitlenmesi, diğer yandan Bretton Woods Konferansı (hızlandırılmış ekonomik küreselleşme) (Heywood, 2013, s.131) ile uluslararası kurumların ortaya çıkmasının ardındaki süreçte imzalanan antlaşmalarla (GATT, Maastricht, NAFTA vb.) ve "ulusaşırı şirketlerle" bu süreç hızlanmış (Giddens, 2013), oluşturulan güç politikalarıyla da uluslararasılaşmanın yönünü belirleyen etmenler arasına girmiştir.

Bu akış yükseköğretimi bir yandan zenginleştirirken, diğer yandan özerkliğini-kontrol alanını daraltmaktadır. Sınırların kalktığı yeni yükseköğretim yapılanmaları bir anlamda yeni küresel yönetişim şekli gibi durmakta, analitik yönetim becerisine sahip yükseköğretim kurumları başarılı sayılırken, bu becerinden yoksun kalanlar ve zararlarından kendini koruyamayanlar başarısız sayılmaktadır. Uluslararasılaşmanın ikilemi olarak adlandıracağımız bu söylem, bir taraftan aktörler tarafından güç imgesi olarak adlandırılırken, diğer yandan araçsallaştırılması ile dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin sayısı Dünya Bankası verilerine göre 2030 yılında 414 milyonu bulacağı öngörülmektedir (UNESCO, 2015) Sözkonusu öngörü nedeni ile son yıllarda hükümet ve eğitim liderlerinin, yükseköğretimi yaratıcı yollarla geliştirme, yeniden şekillendirme ve reform çabaları içinde oldukları görülmektedir (Chapman ve Austin, 2002, s.3-4).

Öyle ki OECD; "*Eğitime Bir Bakış"* gibi raporlarıyla karşılaştırmalı nicel ve nitel veriler geliştirerek dünyadaki ülkelerin yükseköğrenimdeki büyük resmini görmeye çalışmakta ve dünyada yükseköğrenimin gelecek yıllarda alacağı konum hakkında yeni senaryolar üreterek öngörülerde bulunmaya başladıkları görülürken, öte yandan, yükseköğrenimde uluslararasılaşma sınırların da aşılmasıyla tüm alanlarda bütünleşmenin en önemli stratejilerden biri olarak görülmeye başlanmıştır. Zira yükseköğrenimde yaşanan hızlı gelişim ve değişim çabalarında "*Bologna Süreci*"nin etkisi de büyüktür. Aynı zamanda pek çok ülkede, giderek uluslararasılaşmaya ilişkin eğilimlerin artması "*EUA (Avrupa Üniversiteler Birliği)*" ya olan ilgiyi de arttırmıştır. Dolayısıyla, tüm dünyada yaşanan bu hızlı değişimler karşısında birçok ülkenin yükseköğrenim politikalarını geliştirerek büyük pastadan payı almak ve gücü elde tutmak için çeşitli stratejilerle yeni düzenlemelere gittikleri görülmektedir (Taşçı- Kaya, 2014, s.195-196).

Tarihsel süreç içinde 1980'lerin sonlarında uluslararasılaşmanın önemi artarak değişimler meydana gelmiş (Brandenburg ve de Wit, 2011; Teichler, 1999), yükseköğretimde uluslararasılaşma son kırk yıl içinde çeşitli biçimlere ve yapılara bürünmüştür. 1970'ler ve 1980'li yılların başında pek çok ülkede uluslararasılaşma sürecinin temel olarak gelişimi iş birliği ve dayanışmaya yoğunlaşırken, 1980'li yılların ikinci yarısında farklı bir yöne kaymıştır. Uluslararasılaşma Avrupa kıtasının çoğunda, özellikle Erasmus programı gibi bilimsel programlar ve hareketlilik projelerinin gelişimi sayesinde yoğunlaşma, dayanışmadan başlayarak müfredat gelişimi kadar öğrenci ve öğretmen değişimine doğru da gerçekleşmiştir. Öte yandan, Birleşik Krallıklar ve Avustralya gibi ülkelerde ise önem, yardımlaşmadan çıkıp ticarete doğru kaymıştır (de Wit, 2013).

1990'lı yıllara gelindiğinde, uluslararası öğrencilerin çoğunun geldiği ülkeler olmaları nedeniyle Asya ekonomik krizinden etkilenen Avustralya ve Birleşik Krallıklar, uluslararasılaşmanın ulusötesi eğitim, sınırötesi eğitim transferi veya kıyılar ötesi eğitim olarak da anılan yeni bir yöne doğru kaymasına öncülük etmişlerdir. "*Madem onlar gelmiyor, biz neden gitmiyoruz*?" yaklaşımı ile üniversiteler, Singapur, Malezya, Vietnam, Güney Afrika ve benzeri ülkelerde alt kampüsler ve imtiyazlı faaliyetler geliştirmişlerdir (de Wit, 2013, s.22).

1990'lardan beri özellikle ABD, Avustralya ve İngiltere yükseköğretimde uluslararasılaşmada baskın olmuştur (Porforio, 2012, s.22). Küreselleşmenin karşısında uluslararasılaşmanın "*sosyal fenomen*" olarak adlandırılması (Chan, 2013), 1999 yılında "*Bologna Bildirisi*" nin imzalanması ile yükseköğretimde uluslararasılaşma hız kazanmış (Aerdan vd., 2013), Bologna ve Lizbon stratejileri ile de uluslararasılaşmanın iki boyutu ön plana çıkmıştır: *"iş birliği ve yarış"* (de Wit, 2011, 2013).

Günümüzde doğru gelindiğinde ise, yükseköğretimde uluslararasılaşma son zamanlarda neoliberal perspektife de dayandırıldığı görülmektedir. Wadhwa ve Jha (2014), liberal küreselleşme eğilimi ve dolayısıyla uluslararasılaşma konusunda "*teknolojik yeniliklerin rolüne*" vurgu yapmaktadır (Heywood, 2013, s.132). Nitekim yükseköğrenim deneyiminin ve küreselleşmesinin bir ilintisi olarak üniversitelerin strateji planlarında uluslararasılaşmaya yer vermesi (Allen ve Ogilvie, 2004 akt. Taşçı-Kaya,2014), birçok yükseköğretim kurumunun sistemlerini uluslararası hale getirmesi (Chan, 2013), küresel öğrenci hareketliliği ve küreselleşme stratejileri 21.yüzyılın en hızlı gelişen eylemsel politikaları arasında yer almasına yol açmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak yükseköğrenimin yapılandırılması sürecinde uluslararasılaşma üzerine yapılan çalışmaların da gün geçtikçe artığını belirtmek gerekir (Streitwieser, 2014 akt. Taşçı-Kaya, 2014).

Özellikle de Asya'nın yükselen önemi, Orta Doğu, Latin Amerika ve Afrika'daki gelişmeler yükseköğretim manzarasını ve bu şekilde uluslararası boyutunu da değişime uğratmaktadır (de Wit, 2013, s.23). Bunun yanı sıra uluslararasılaşma hareketleriyle birçok yükseköğretim kurumu sistematik yaklaşımı tercih ederek; yönetim konuları, altyapı ve hizmet, uluslararası ofislerin rolü hakkında düzenlemelere gitmektedirler (Teichler, 1999). Bununla birlikte yükseköğretimde uluslararasılaşma hareketliliklerinin genellikle iki yaklaşım içerdiği görülmektedir:

> Asyalı öğrencilerin, Kuzey Amerika, Batı Avrupa ve Avustralya'daki akademik sistemlere girişlerini içerir. İngiltere, Avustralya, Kanada gibi ülkelerin ekonomik yarışta yer alma isteği ile vize ve göç koşullarını düzenleyerek dereceler vermektedir. Bir diğer yaklaşım ise, AB çatısında oluşturulan öğrenci hareketliliğini teşvik edici programlardır (Altbach vd., 2009, s. vii).

Dünyadaki bu gelişmelerle birlikte OECD'nin 2003 yılında *"Yeni eğitim politika sorunları*" adlı toplantısında ortaöğretime katılımı artırmak ile ilgili hedeflerinin ortaya konması üniverisiteler üzerindeki baskıyı artırdığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu durum uluslararasılaşma ile ilintili kararlar alınmasını gerektirmekte (Abdigm, MEB,2003) ve uluslararasılaşma dünya genelindeki pek çok üniversite için önemli bir hareket haline gelmektedir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmada ülkeler tarafından izlenen stratejilerden biri de bu sürece entegre olmuş bir yanı da dil ve kültürel yeterliliği geliştirmektir. "*Birleşik Devletler Kampüsleri Üzerine Uluslararasılaşmayı Haritalama*" da rapor edilen 2003 ACE verilerini yeniden analiz ederken Green (2005), araştırma üniversitelerinin uluslararasılaşma seviyelerini ölçecek bir indeks sunmuştur. Akademik önerilere dair işaretleri içeren bu çalışma, yabancı dilin kayıt ve mezuniyet için gerekli olup olmadığı, ne kadar yabancı dilin sunulduğu ve akademik kredilerin yurt dışı eğitim için uygun olup olmadığı gibi yabancı dil öğrenimiyle alakalı soruları kapsıyorken (Green, 2005), uluslararası öğrencilere dilsel ve kültürel ihtiyaçlarına göre ne derece akademik destek verildiğinden bahsedilmemesi (Kubota, 2009) eleştiri getirilen noktalardandır.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmada nasıl strateji geliştirileceği (Childress, 2009), uluslararasılaşmanın değişen yapısında dışsal ve içsel; sosyal, ekonomik, politik ve akademik faktörlerden etkilenmekte olduğunu belirten Beelen ve de Wit (2012), uluslararasılaşmanın değişen yönünü ortaya koyarken ticari odaklanmaya dikkat çekmektedirler. Ekonomik boyutu, özellikle yükseköğretimin son zamanlarda marketleşmesi ve neoliberal rekabetçi paradigma, günümüz uluslararasılaşma açılımlarının nasıl geliştiği sorusu ile alakalıdır. Uluslararası markalaşma ve gelir oluşturma gibi gelişmekte olan mantıksal gerekçelerin ekonomik boyutla ilişkilendirildiği görülmektedir (Knight, 2008).

Son on yılda yükseköğretimde uluslararasılaşma üzerine artan yoğunlaşmanın, bilgi ekonomisinde insan kaynakları açısından uluslararası rekabeti arttırma ve hizmet ticaretini genişletmeye doğru gerçekleşen küresel eğilimden oldukça etkilendiğini de göstermektedir. Kaldı ki, uluslararasılaşmanın önemi aslında ekonomik açılardan gittikçe daha fazla tartışılmaktadır (Kubota, 2009).

Gürüz'ün (2003) de ifade ettiği gibi "*Üniversiteler artık basit yapılı bir öğretmen-öğrenci topluluğu değil, bilgi ekonomisinin beyni niteliğinde bir bilgi fabrikası ve fevkalade karmaşık yapıya sahip bir işletmedir*" (s.i). Bu bakımdan devlet üniversitelerinin alternatifi olarak vakıf üniversitelerinin bu talebin karşılanmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Öte yandan Heywood (2013), "*uluslararasılaşmayı sınırlar ve ülkelerarası ilişki ve hareketlerin, daha üst düzey bir karşılıklı bağımlılık yaratacak şekilde artması*" (s.31) olarak ifade ederken "sığ bütünleşme"den bahsetmektedir. Nitekim 11 Eylül olayları ve 2008 finansal krizinin etkileri, gelişmekte olan ülkelerde Asya, Afrika ve Latin Amerika'da görülen küresel bilgi ekonomisi değişimi ile öğrenci hareketliliğinin alacağı yönü etkilemiş (Choudaha ve de Wit, 2014, s.19-34 akt. Taşçı Kaya, 2014) ve özellikle, 11 Eylül olayları Amerikan üniversitelerindeki yurt dışı öğrenci kaydını olumsuz etkilediği görülmüştür. Başka bir bakış açısında da uluslararasılaşma fikrinin değerini düşürme ve özden yapıya doğru hareket eğilimi olduğu görülmektedir (Brandenburg ve de Wit, 2011). Başka bir deyişle, önümüzdeki yıllar içinde, yükseköğretimin giderek bütünleşmesi sonucunda, beraberinde birçok sorunu da doğuracağı öngörülmektedir. Özellikle ortaya çıkacak olan "kimlik" sorunun düşündürücü bir hal alabileceği öngörülmektedir. Bunun yanı sıra dil konusundaki tek yönlülük (İngilizce) eleştirilen bir diğer konudur.

Diğer yandan son yıllarda yükseköğretimde meydana gelen sayısal artış yaygınlaştırma politikası olumlu sayılırken, nitelikleri konusundaki endişeler henüz sürmektedir. Bu bağlamda Hacıfazlıoğlu'nun (2006) ifadesiyle "*kalite kültürü"nün yaratılması uluslararasılaşmanın ön koşulu haline gelmiştir*" (s.5). Bu endişelerden bir diğerini de Thomas L. Friedman (2013) ele alarak üniversitelerin dönüşüm sürecinde eğitim, öğretim ve istihdamın alacağı yönü, özellikle de MOOC (Halka açık çevrimiçi dersler), gibi programların üniversitelerin alacağı konumu yansıtıcı deneyimlerle örneklendirdiği görülmektedir. Uzaktan eğitimle yapılan internete dayalı derslerde; sorgulayıcı düşünme, doğrudan iletişim ve birey etkileşiminin nasıl sağlanacağı, öğrencilerin akademik yönlerini nasıl oluşturacakları, öğrencilerin değerleri nasıl öğrenecekleri, öğrencilerin yabancı kültürlerle nasıl adapte olacakları, dil ve kültüre ait kimlik inşasının nasıl oluşturulacağı ile ilgili problemler olarak belirtilmekte ve tartışılmaktadır (Salmi, 2001).

Bunun yanı sıra Franchising uygulamaları ile de ilgili endişeler de mevcuttur. Bir diğer altı çizilmesi gereken nokta ise, uluslararasılaşmanın aslında hem yurtiçinde hem yurt dışında akademik neokolonileşmeye (sömürgecilik) teşvik ediyor olabileceğine dair endişelere işaret ederken (Kubota, 2009), benzer şekilde Suzy Harris (2006) ise, uluslararasılaşmanın "*üniversiteler tarafından bir pazarlama stratejisi gibi kullanıldığını*" öne sürmektedir (akt. Özerdem ve Demirkıran, 2011, s.683).

Sözkonusu olan uluslararasılaşma senaryolarına karşın, üniversitelerin daha çok küreselleşmesi ve dolayısıyla uluslararasılaşması sonucunda yükseköğretim ile ilgili şu noktalara dikkat etmesi uygun görülmektedir (Altbach, 1999, s.56):

- II. Dünya savaşından sonra yükseköğretim nüfusunun artması,
- Öğretim üyelerinin özerkliğinin azaltılması,
- Hesap verilebilirliğin artması,
- Üniversite-sanayi iş birliğinin artması,
- Açık ve online üniversitelerin yaygınlaşması,
- Teknolojinin daha çok kullanılması olarak özetlenebilir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin tartışmalar devam etmesine rağmen, yükseköğretimin giderek artan önemi düşünüldüğünde, "*Bologna Bildirisi"* ile "*Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı"*nın nasıl genişlediği, özellikle de Erasmus-Mundus programlarının da devreye girmesiyle "*Avrupa Yükseköğretimi*"nin kalitesini yükseltme ile ilgili çabaların arttığı görülmektedir. Bu bağlamda yükseköğretimin uluslararasılaşması, yükseköğretimin dışa açılması açısından da büyük bir adımdır. Dolayısıyla, uluslararası öğrencilerin ülkemize sağlayacağı katkı önemli görülmektedir. Özellikle de "*The Europen Higher Education Area 2012: Bologna Process Implementation Report, EC*." (EHEA,2012, s.162) adlı raporda Türkiye'nin *"kapalı*" sistemler ("closed" systems), arasında yer alması yükseköğretimin uluslararasılaşma politikalarına yönelik yeniden düşünmeyi gerekli kılmıştır.

En son yayınlanan "*The Europen Higher Education Area 2015: Bologna Process Implementation Report, EC.*" (EHEA,2015) adlı raporda her ne kadar az da olsa ilerleme kat ettiği görülse de hala istenilen düzeyde uluslararasılaşma politikalarından

bahsetmek mümkün değildir. Bu nedenle bu çalışmada yükseköğretimin uluslararasılaşmasının zaman içinde öğrenme ile ilgili algıların nasıl geliştiğini-ki özellikle de Türkiye'deki yükseköğretimin uluslararasılaşma sürecinde aldığı konumu, Türkiye'deki uluslararasılaşma çabalarını, politikaları ve stratejileri, boyutları ve göstergeleri, dünyadaki örneklerine atıfta bulunarak, mevcut veriler ışığında değerlendirilmiştir.

Temelde, çalışma ilk önce yükseköğretimin ilk ortaya çıkışından bugüne kadar tarihsel perspektif içinde ele alınarak, yükseköğretimin içeriği, yaklaşımlar ve stratejilerin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çözümleme araştırmacıya hem akademik hem de kamusal söylem içinde giderek önem kazanan "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma" tartışmasının ana parametrelerini vererek Türkiye'deki yükseköğretimdeki uluslararasılaşma süreçlerinin çözümlemesini kuramsal ve kavramsal alt yapısını oluşturmuştur. Bunun yanı sıra, Türkiye'nin yükseköğretimdeki uluslararasılaşma sürecinin büyük resmini ve örneklerini ortaya koyma fırsatı sağlamıştır. Tüm bu sorgulamalar ışığında; "Türkiye'deki üniversiteler neden uluslararasılaşmaya ihtiyaç duymaktadır? Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşma süreci son yıllarda nasıldır? Hangi stratejiler ve politikalar uygulanmaktadır?" sorularına cevap aranan bu çalışma yansıtıcı irdelemelerle devam etmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşma politika ve stratejilerine ilişkin uygulamaları makro düzeyde ve mikro düzeyde benzerliklerden ve farklılıklardan yararlanılarak değerlendirilmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşma politika ve stratejilerine ilişkin uygulamaların incelenmesidir.

Araştırmanın ana problem cümlesi;

1. Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşma politika ve stratejilerine ilişkin uygulamaları nasıldır?

Bu çalışmada aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

Nitel kısım;

Makro boyut;

1. YÖK Başkanları ve Üyelerinin algısına göre uluslararasılaşma ne anlama gelmektedir?
2. YÖK Başkanları ve Üyelerinin düşüncelerine göre uluslararasılaşma neden gereklidir?
3. YÖK Başkanları ve Üyelerinin düşüncelerine göre uluslararasılaşmaya yönelik olarak hangi politika ve stratejiler uygulanmaktadır?
4. YÖK Başkanları ve Üyelerinin düşüncelerine göre uluslararasılaşmanın zorlukları nelerdir?

Mikro boyut;

1. Türkiye'den seçilen üniversitelerin paydaşların algısına göre uluslararasılaşma ne anlama gelmektedir?
2. Türkiye'den seçilen üniversitelerin paydaşların düşüncelerine göre uluslararasılaşma gerekli midir? Gerekli ise neden gereklidir?
3. Türkiye'den seçilen üniversitelerin paydaşların düşüncelerine göre uluslararasılaşmaya yönelik olarak hangi politika ve stratejileriler uygulanmaktadır?
4. Türkiye'den seçilen üniversitelerin paydaşların düşüncelerine göre uluslararasılaşma uygulamalarına yönelik destek ile ilgili düşünceleri nasıldır?
5. Türkiye'den seçilen üniversitelerin paydaşların düşüncelerine göre uluslararasılaşmanın zorlukları ve fırsatları nelerdir?
6. Türkiye'den seçilen üniversiteler uluslararasılaşma küpüne göre hangi konumda yer almaktadır?

Nicel kısım;

1. Türkiye'den seçilen üniversitelerdeki öğretim üyelerinin üniversitelerindeki uluslararasılaşmaya yönelik düşünceleri demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, kıdem, yurt dışı deneyim gibi) farklılaşmakta mıdır?

2. Türkiye'den seçilen üniversitelerdeki öğretim üyeleri üniversitelerindeki motivasyon /destek, politika, gerekçe ve katılım alt boyutlarını nasıl değerlendirmektedirler?

1.3. Önem

Yükseköğretimde uluslararasılaşma küreselleşen dünyanın kaçınılmaz bir gerçeğidir. Üniversite paydaşlarının gelişen teknolojinin ve bilimin hızına ayak uydurabilmeleri için kendilerini sürekli geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir. Bunun da çözüm yolu yeni bağlantılar kurmak, uluslararası projelerde yer almak, sınırötesi hareketlilik yoluyla yeni bilgileri deneyimleme fırsatı bulmak, yeni kültürleri, yeni bakış açılarını görmek güncel bilgiye ulaşma aşamasında muazzam zenginlik sağlayacaktır.

Özellikle de yükseköğretimin uluslararasılaşmasında önce üniversite liderlerine, sonra bu örgüt kültürünü destekleme aşamasında öğretim üyelerine çok büyük görevler düşmektedir. Bununla birlikte öğretim üyelerinin öğrencilere rol model olmaları, uluslararası hareketlilik ya da projelere teşvik etmeleri, öğrencilerin yeni bir vizyon kazanmasının yanında mezun olduktan sonraki kariyer hayatlarına da önemli katkılar sağlayacaktır. Bunun yanı sıra gerek üniversitelerin tanıtımında ve marka olmasında gerekse de üniversitede kalite ortamının yaratılmasında uluslararasılaşma değişen dünyanın normlarına ayak uydurmada önemli adımlardan biridir.

Bu bağlamda çalışma sonucunda çıkacak bulgular ve öneriler Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yönünü, gelecek vizyonu ve politikaları hakkında öngörü sağlamamıza yardımcı olarak, üniversitelerin değişen resmini betimlememize yardımcı olacaktır.

Bu resmin uluslararası kuruluşlarca alınan tavsiyelere ne kadar uyduğunun tespiti Türkiye'nin dünyadaki üniversitelere hangi mesafede olduğunu göstermesi ve 'çoklu karşılaştırmalı örnek olay yöntemi'nin uluslararasılaşmada kullanılması ve makro ve mikro boyutta araştırılması yönüyle de bu araştırma ayrıca önemlidir. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yapılan bu çalışma hem kavramsal çerçevenin oturtulmasına hem de "*küresel vatandaşlık*" ve "*kültürel farkındalığın*" kazandırılmasına yönelik vurgularıyla da katkı yapması bakımından ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, 2015-2017 yılları arasında araştırmaya katıkıda bulunan gönüllü katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Marmara Üniversitesi, ODTÜ ve Koç Üniversitesinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, kullanılan görüşme soruları ve ölçek ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

1. Bu çalışmada, görüşme sorularına ve ölçek sorularına yanıt veren kişilerin düşüncelerini doğru şekilde söyledikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Uluslararasılaşma: Yüksek eğitim kurumunun öğretim, araştırma, topluma ve kültüre hizmet işlevlerini uluslararası ve kültürlerarası boyutla harmanlama ve bütünleştirme sürecidir (Knight, 2008, s.22; Kenan, 2015,333-367).

Üniversite: Kültür ve coğrafya sınırlarını aşarak çeşitli alanlarda yüksek eğitim ve öğretim veren, araştırma imkânı sunan, insana ve topluma hizmet görevini yerine getiren kurumdur (Kenan, 2012).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

Bu başlık altında yükseköğretimin uluslararasılaşmasının tarihsel arkaplanı, uluslararasılaşma algısı, uluslararasılaşmanın gerekçeleri, uluslararasılaşma yaklaşımları, uluslararasılaşma politikaları, stratejileri ve uluslararasılaşma kalite ilişkisi ele alınmıştır.

2.1.1. Uluslararasılaşmanın Tarihsel Arkaplanı

Yükseköğretimin geçmişi çok eskilere dayanmakatadır. Hudzik'e göre (2015), "Çin'deki "Konfüçyüsçü Okullar" (M.Ö.6.yy.), Atina "Platon Akademisi" (MÖ.5.yy "İskenderiye Kütüphanesi" (MÖ.4.yy), İran'da "Cundişapur Akademisi" (MS. 3.yy), Hindistan'daki "Nalanda" (MS.5.yy) ve "Rönesans İtalya"sı (14.yy) gezgin akademisyenleri kendine çekmiş entelektüel birer yuva konumunda olmuşlardır (s.7). Benzer şekilde, Doğramacı'ye göre (2007) de yükseköğretimin geçmişi, çok eskilere kadar uzanmaktadır. Bu yönüyle yükseköğrenimin uluslararasılaşması yeni bir konsept değildir. Kökenleri ve yol gösterici ilkeleri, binlerce yıl kadar geriye, çeşitli yerlerden akademisyenleri ve öğrencileri çekmiş olan yükseköğretim fikrinin, daha eskilere dayandığı anlaşılmaktadır (Hudzik, 2015, s.7).

Başka bir deyişle, insanların yeni fikirler üretme hareketleri ve bu hareketlerin yeni yerlerde, yeni hareketleri doğurması, bu sayede çeşitli kültürlerin ve epistemolojilerin harmanlanması, erken dönem yükseköğreniminin temelini oluşturmuştur (Hudzik,2015, s.7). Bunlar aynı zamanda *Aristoteles'in terminolojisindeki Telos*[1] gibi yükseköğrenimde çağdaşlaştırma biçimlerinin kök salmasının başlangıç ayağı olarak görülmektedir (Hudzik, 2015, s.7).

Bireyle başlayan uluslararasılaşma çabalarının, yıllar sonra nasıl kurumsallaştığı, fikirlerin nasıl paylaşılıp ülkeler arasında etkileşimlere vesile olduğu, daha örgütlü ve

[1] Telos: Yunanca'da erek, son amaç anlamındadır.

sistemli etkileşimlere dönüştüğü ancak yüzyıllar sonra anlaşılabilecektir. Temel idenin, "*öğrenme ve merak"* olduğu düşünüldüğünde uluslararasılaşmanın kökenlerinin antikçağlara kadar uzanması bu açıdan hiç de şaşırtıcı değildir.

Özellikle de antik dönemlerde, çağdaşlaşmacı fikirlerin yanı sıra, üniversiteler gibi fikir merkezlerinin, sınırötesi ve kültürlerötesi etkileri, yükseköğrenimin çekirdek misyonunu pekiştirmiştir ve bu misyon, bilgi yaratma ve bilgi yayma üzerine odaklanmıştır (Hudzik, 2015, s.7). Görüldüğü üzere, tarih boyunca bilginin üretildiği yerler olan yükseköğretim kurumları (DEİK, 2013), öteden beri tartışılagelen üniversitenin yapısı ve üstlendiği roller tarihsel süreç içinde irdelendiğinde, her dönemde ve ülkede üniversitenin farklı rolleri üstlendiği görülmektedir. Bu bağlamda üniversitelerin dönemin siyasi, ekonomik ve sosyal değişimlerin merkezinde yer aldığı söylenebilir (Taşçı-Kaya, 2015, s.369).

Kurumsal anlamda ilk üniversitelere bakıldığında, Orta Çağ Avrupa'sında 11. yy. sonu 12.yy. başında görülen Bologna, Paris ve Oxford üniversiteler olduğu görülmektedir (Doğramacı, 2007, s.3). Modern anlamda "*üniversite*" kavramı (Charle ve Verger, 2005) başka bir ifade ile *özerk bir kurum* olarak, hocalardan ve öğrencilerden oluşan kurumun ilk örneklerinin bu üniversiteler olduğu kabul edilmektedir (Timur, 2000; Charle ve Verger, 2005).

İlk üniversitelerin başlangıçta kuruluş felsefesi, ağırlıklı olarak din, felsefe, hukuk ve tıp alanında eğitim vermek olarak görülürken, modern döneme gelindiğinde sadece eğitim veren bir kurumdan, araştırma yapan, bilgi üreten ve yaygınlaştıran modern üniversitelere dönüşmüş, etkisinde kaldığı kilisenin veya kurucu vakfın yönlendirici denetiminden kurtulsa da hala ideal anlamda özerklik arayışlarını sürdürdüğü görülmektedir (Kenan, 2012, s.338-348).

Üniversitelerin*, "universal"* yani "*evrensel"* (Maringe ve Foskett,2010) seviyede bilgi üreten kurumlar olduğu düşünüldüğünde, üniversitelerin kuruluş misyonlarından birinin de evrensel bilgiye ulaşmanın bir yolu olarak uluslararasılaşma çabaları olduğu görülebilir.

Öte yandan, ilk üniversiteler ileride kurulacak üniversitelerin bir anlamda prototiplerini oluşturmuşlardır. Öyleki, Avrupa'da bazı ülkelerin Bologna üniversitesini model alırken, bazı ülkelerin de Paris üniversitesini model aldıkları görülmüştür (Taşçı-Kaya,

2015, s.369). O yıllarda öğrenciler tarafından kurulan Bologna üniversitesi aynı zamanda öğrenciler tarafından seçilen öğrenci rektörden oluşmaktaydı (Doğramacı, 2007, s.3). O günün şartlarında öğrenciler söz sahibiydi. Bu yönüyle diğer iki üniversiteden farklılaştığı söylenebilir. Örneğin; Bologna Üniversitesi'nin çeşitli boyutlar açısından başlangıçta öğrencilerin ağırlıklı olarak rol oynadığı görülürken, Paris Üniversitesi'nde ise akademisyenlerin ağırlıklı olarak rol oynadığı bir model olarak görülmektedir. Bu yönüyle eğer bir öngörüde bulunmak istersek, gelecekte Bologna modelinin ya da benzeri bir modelin benimseneceğini kestirmek zor görünmemektedir. Özellikle de son yıllarda üniversitelerin yeni bir arayış ve özellikle de pazar arayışı içinde olduğu düşünüldüğünde her ne kadar felsefesi aynı olmasa da bu olasılığın yüksek olabileceği söylenebilir.

Modern anlamda üniversitelerin dönüştüğü, üniversitelerin uluslararasılaşma hareketlerinin görülmeye başlandığı özellikle de akademisyen ve öğrencilerin bireysel katkıları ile uluslararasılaşma çabalarına tanık olunduğu bu dönemde, şu anda nasıl ki İngilizce hareketliliği arttıran bir araç ise, o dönemde de Latince'nin bu görevi üstelendiği görülmektedir.Başka bir deyişle yine, *"dil*"in (Latince) ve "*din*"in (Hıristiyan) yardımıyla üniversitelerin ulus üstünlüğüne o dönemde vurgu yapıldığı görülmektedir (Knight ve de Wit, 1995; Henry vd., 2001). Sonraki yıllarda Latince'nin yerini alan İngilizce'nin bu hegemonyasını çeşitli araştırmacılar eleştirilmeye devam etmekte hatta uluslararasılaşmanın sadece İngilizce ile bağdaştırılmasının yanlışlığının araştırmacılar tarafından ilerleyen dönemlerde altı çizildiği görülmektedir (Knight ve de Wit, 1995; Knight,2011; de Wit, 2012; Choudaha ve de Wit, 2014).

Öte yandan ilk üniversitelerin genelinde görülen ortak özellikler irdelendiğinde; ilk defa topluluk üniversitelerin görülmeye başlaması, üniversitelerin bilinçli şekilde piskoposluk içinden çıkarılması, üniversiteler ile iktidar arasındaki ilişkinin yansımaları şeklinde gibi ortaya çıktığı görülürken, diğer yandan başlangıçta ilk üniversitelerin yapılarının basit iken, ileriki yıllarda karmaşık bir hal alması ise en belirgin özellikleri arasında yer almaktadır (Charle ve Verger, 2005).

Orta Çağ üniversitelerinde ilerleyen zamanlarda çeşitli alanlarda ve yapılarda yeni "*XIII. yüzyılın başlarına doğru Salerno, Bologna, Montpelier, Paris ve Oxford"* (Kenan, 2012, s.344) üniversitelerinin ortaya çıktığı görülürken, Orta Çağ

üniversitelerinde görülen dini kurumlara karşı mücadele ise üniversitenin kimlik arayışında dikkat çeken bir diğer süreçtir. Öte yandan *"İspanya, dünyayı ele geçiren ilk Avrupa ülkesi olmak için kendi dinlerini ve kültürlerini sömürgelerine eğitim yoluyla aktarmayı planlayan ilk ülke olmuştur. İspanyollar İngilizlerin, Fransızların ve Kuzey Amerika'daki Hollandalıların kolonileştikleri toplumları yaşadıkları bölgelerden çıkarmak yerine orta seviyeden yüksekeğitime çeşitli kurumlar açarak özellikle yerli halkı Hıristiyanlaştırmak ve Avrupa kültürüne entegre etmek için çalıştıkları"* (Kenan, 2012, s.349) görülmektedir.

Orta Çağ sonlarına gelindiğinde ise Avrupa'da üniversitelerin kaos dönemine girdiği, artan mali ihtiyaçlar nedeniyle sıkıntılar yaşadıkları görülürken, özellikle, üniversitelerin artık seçkinci bir sınıf statüsüne büründüğü anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra Orta Çağlarda dahi üniversitede lisans, yüksek lisans ve doktora seviyeleri bulunduğunu; üniversitede öğrencilerin, pratik yaşamın deneyimleri arasındaki uyuşmazlıkları diyalektik sürece katılarak, mantık sentezinde çözüm bularak deneyim kazandıklarını, öğrencilerin bu diyalektiği tecrübe ettiklerini, tartışmaların tüm fakültelerde müfredatın önemli bir parçasını oluşturduğunu değinen Rüegg, 19.yy'da gerçekleşen '*üniversitelerin beklenmedik yükselişi'* ni, 1810 yılında Berlin Üniversitesi'nin açılışı ile sembolize edilen ve şu anda "*Wilhelm von Humboldt"* adı ile ilişkilendirilen modernleştirici üniversite canlandırması politikası ile açıklandığını ifade eder-ki bu modernlik *öğrenme ve öğretme özgürlüğünün* benimsendiği bir modernliktir. Zira Humboldt, Berlin Üniversitesi için yaptığı planında devletin mülkiyetini üniversiteye bırakması gerektiğini dile getirerek (Rüegg, 2011, s.3-29) düşünce yapısını eyleme dönüştürmüştür.

19. yüzyıl üniversite reformların yaşandığı bir yüzyıl olması nedeniyle oldukça önemlidir. Bu bağlamda Avrupa'da başlıca iki üniversite modeli gelişmiştir. Bunlar: Wilhelm von Humboldt'un *"Araştırma Üniversitesi Modeli"* ile Napolyon Bonaparte'nin *"Üniversite de France Modeli"*dir (Altbach, 1999; Scott, 2006 akt. Vural Yılmaz, 2014, s.70).

Humboldt için üniversite, öğrencilerin kişilik gelişiminin edinildiği, iyi alışkanlıkların geliştirildiği, yeni fikirlerin üretildiği öğrencinin ve öğretmenin kendilerini bilime adadıkları bir yerdi (McClelland, 2008, s.125). Dolayısıyla, Humboldt modelinde

üniversitelerin temel misyonu "*eğitim, öğretim ve araştırma*" üzerine odaklanmakta yani "*bilginin üretilmesine-bilimsel bilginin üretilmesi*" aşamasında anahtar rol oynamaktaydı. Bununla birlikte, Humboldt için "*özerklik*" diğer yandan "*özgürlük*" üniversitenin tüm tabanına yayılan bir süreç olmalıydı. Başka bir deyişle, eğitim öğretim ve araştırma sürecinde kullanılabilmeliydi. Burada Humboldt için "*özerklik ya da özgürlük* "olarak kastettiği şey, "*bireyin özgür olmasına*" yapılan bir vurgudur. O dönemde kurumsal bir özgürlükten bahsetmemektedir. Çünkü zaten özgürlüğü sağlayacak olanın "*devlet*"in olması gerektiğini düşünür. Bu bakış açısında Humboldt'un amacı, devlet üniversitesine akademik kaynak sağlama ve üniversitenin işlerini "*özgür*" şekilde yapmasına da yardımcı olmaktı (Rüegg, 2011, s.12). Bu bakımdan Humboldt'un genel felsefesi içinde yer alan "*özerklik"* gerek üniversitenin kurumsal işleyişi gerekse de bilginin ve bilimin oluşturulma sürecine yansımıştır. Başka bir perspektiften bakıldığında Humboldt'un sözümona "*üniversitelerin fildişi kulelerini"* yıkıp yeni bir bilim ortamı oluşturmak en büyük arzularından bir olduğu görülebilir.

İlerleyen yıllarda Humboldt modeli birçok ülkeyi etkilemiştir. Başlangıçta Avrupa'yı etkileyen bu model zamanla Amerika'ya kadar taşınmış ve birçok bilim adamı bu modeli gözlemlemek için Almanya'ya gelmiştir (Rüegg, 2011, s.12). Yine o dönemde Alman felsefecilerin Kant, Hegel gibi kişilerin izlerini barındıran yapısıyla, bilgi ile deneyimi birleştiren felsefesiyle ve bütün bilimleri aynı çatı altında birleştiren modern üniversite fikri ile Humboldt modeli çağa damgasını vursa da, gerçek anlamda bu model tam anlamıyla uygulanamamış olmasına rağmen, tüm dünyayı etkileyen Humboldt modeli fikri, milli kültür ile örüntülenmiş ve yaygınlaşmıştır (Taşçı-Kaya, 2015).

Bu gelişmelerin yanı sıra, Kıta Avrupa'sı üniversiteleri bu dönemde öncü iken, Amerikan üniversitelerinin yükselişiyle, Amerikan Anglo-Sakson modeli, kapitalist yaklaşımların eşiğinde yeni bir üniversite modeli doğurmuştur. Amerikan modeli, "*Humboldt modelinin ve Land Grant üniversitelerinin* ve *teknik okulların bir sentezi biçiminde tanımlanmıştır"* (Martin/Etzkowitz, 2000, s.13; Viale/Etzkowitz, 2005, s.19; akt. Kavili Arap, 2010, s.). Özetle, modern üniversite olarak adlandırılan üniversite modeli; Kantçı akıl, Humboldtçu milli kültür kavramının, Amerikanlaşma eğilimiyle ve piyasa yönelimi ile şekillenmeye başladığı bir dönem olarak görülmektedir (Readings, 1996).

Dünyadaki üniversite anlayışını irdeleyen Tekeli ise, kilise merkezli üniversite anlayışında sadece "*öğretim"* ön plandayken, Humboldt üniversite modelinde *"öğretim, araştırma ve kültürel dönüşüm*" ve bilgi toplumu üniversitesinde ise "*öğretim, araştırma, topluma hizmet"* olarak "*toplum eğitimi"*nin önemli hale geldiğini,üniversitelerin işlevini ise öğrenci, öğrenme, yönetim, finansman, dil, diploma geçerliliği, uzmanlaşma, müfredat ve denetim açısından ele alarak değerlendirme yaptığı görülmektedir (Tekeli, 2003).

II. Dünya savaşından itibaren elitist (seçkinci) bir üniversite sisteminden, açık yükseköğretim sistemine doğru kitleselleşmeye doğru gidildiği bir dönemdir. Özellikle de Avrupa'da II. Dünya savaşının akademisyenler için kimsenin öngöremeyeceği, kimsenin böyle bir şeyin mümkün olacağına hatta mantıklı olduğuna inanmayacağı nicel ve nitel değişimlere yol açtığını, savaş sonrası dönemde de bir dizi daha genel sosyal değişim ve kazanımların üniversiteleri ve akademisyenleri etkilemeye başladığı gözlemlenirken; bir başka cephede ise içinde akademisyenin çalışması beklenen değişen fikir ikliminin baş gösterdiğini, profesörün gelişim ve uzmanlık sembolü olduğu iyimser bilim ve öğrenme görüşünden, şüpheci ve bazen bilim karşıtı tavra doğru değişim gösterdiğini, çoğu ülkede üniversite öğretmen prestijinin devamlı olarak nasıl gerilediğinin resminin ortaya konduğu bir dönemdir (Finkenstaedt, 2011, s.162-203).

İkinci Dünya savaşının sona ermesiyle ise üniversitelerin yapılandırılmasında üç tarihsel gelişme görülmüştür: Birincisi; "*siyasal yapıda meydana gelen gelişme",* ikinci gelişme; "*nüfus ve üretim kapasitesindeki artış",* üçüncüsü ise; "*üniversitenin yaygınlaşması"*dır (Gülbenkyan Komisyonu; akt. Timur,2000, s.237-238).

Öte yandan 1960 yılına kadar üniversiteler savaşların da etkisiyle eski yapısını korumaya devam etmiş olsa da toplumdan kopuk, "*fildişi kuleleri*" olarak görülen üniversitelerin, bu yıllardan sonra bu imajın yavaş yavaş yıkılarak üniversitelerin topluma açıldığı görülmektedir (Rüegg, 2011, s.19). 1960'lı yıllarda dünyada öğrenci protestoları Avrupa'dan başlayarak Amerika ve Asya'ya kadar yayılmıştır (Rüegg, 2011, s.14). 1970'li yıllarda birçok yeni üniversite açılmıştır ve toplumun büyük oranının üniversite eğitimi alması sağlanmıştır ve böylece 1980'li yıllardan itibaren devletler artık yükseköğretimleri finanse edemez hale gelmişlerdir (Rüegg, 2011, s.14).

Sözkonusu olan etkiler sonucu ve küreselleşmenin de etkisiyle üniversitelerin yavaş yavaş yeni arayışlara girdikleri döneme doğru ilerledikleri görülmektedir.

Son yıllarda ise üniversitelerin dönüşümünün çeşitli şekillerde kategori edildiği görülmektedir. Örneğin, Martin Trow'a göre (2007) yükseköğretim üç tabakada ifade edilebilir: "*Elit, Kitlesel ve Evrensel*." 1945'li yıllardan hatta 1950'li yıllara kadar süren elit yükseköğretim anlayışından, sonraki yıllarda yavaş yavaş kitlesel yükseköğretim anlayışının benimsendiği görülebilir (Trow, 2007). Öyleki yükseköğretimde kitleselleşme ile birlikte elit tabakadan toplumun her tabakasına yayılan bir eğitim anlayışı ile yükseköğretimde ciddi nicel artışlar görülmüştür (Trow, 2007). Küreselleşmenin etkileri ile 1980'li yıllarda yükseköğretimde kitleselden evrensele doğru bir geçiş yaşanmaya başlamıştır (Trow, 2007).

Bir diğer görüş ise, son yıllarda üniversiteleri üç kuşağa ayırarak karakterize eden ve girişimci üniversite modelini benimseyen Wissema (2009)'dır. Ona göre, Orta Çağ üniversiteleri birinci kuşak, Humboldt üniversiteleri ikinci kuşak ve günümüzde üniversiteler ise üçüncü kuşak üniversiteler olarak nitelendiren Wissema, üniversitelerin ilimin ve teknolojinin hızına cevap verecek şekilde kendilerini yenilemek zorunda olduklarının altını çizmektedir (Wissema, 2009).

Bir başka bakış açısında ise, "Yükseköğretimin Tarihi Arkaplanı"nı üç dönemde gerçekleştiğini ifade eden Siah (2009), yükseköğretimin uluslararası perspektifinin Orta Çağlar'dan beri var olduğunu ve günümüze doğru uluslararası boyutun nasıl evrildiğini göstermeye çalışmaktadır (Tablo 2.1.).

Bu süreci "Ulus Öncesi Devlet Dönemi", "Ulus Devlet Dönemi" ve "Küresel Dönem" olarak üç kategoriye ayırdığı görülmektedir. Periyodlar değiştikçe, yükseköğretimin o dönemdeki özellikleri de farklılaşmakta ve amaçlar ve ilgili aktivitelerin de değiştiği görülmektedir. Siah, zamanla güç politikası alanına dönüşen uluslararasılaşmanın resmini ortaya koymaktadır.

Tablo 2.1. Yükseköğretimin Tarihi Arkaplanı

Dönem	Periyodlar	Yükseköğretimin Özellikleri	Ana Aktiviteler
Ulus Öncesi Devlet Dönemi	Orta Çağ (1000-1500)	Uluslararası	Öğrenci Hareketliliği ve Orta Düzey Benzer Müfredat Birbiriyle Aynı Değerlendirme Sistemleri
Ulus Devlet Dönemi	Erken Modern Dönem (1500-1800)	Ulusal	Ulusa Özgü Eğitime Yönelik Yaklaşım Ulus Kimliği ve Dili Üzerinde Durma
	Soğuk Savaş Öncesi Dönem (1900-1960)	Uluslararası Eğitim Perspektifi	Öğrenciler ve Personel için Ulusal Burs Programları, Değişim Programları
	Soğuk Savaş Dönemi (1960-1980)	Uluslararası Siyasi Perspektif	Kuzeyden Güneye Kadar Çok Yönlü Öğrenci Akışı
Küresel Dönem	Küresel Dönem (1980-Bugün)	Uluslararası Ekonomik Perspektif	Ulus Aşırı Eğitimin Gelişimi, Değiş-Tokuş Programları Küresel Pazar'daki Ekonomik Üstünlüğü Ele Geçirme

Kaynak: Siah,2009, s.22.

Sonuç olarak, üniversitelerin dünden bugüne nasıl şekillendiği tartışılırken günümüze gelindiğinde bu şekillenmenin başlıca aktörlerden birinin de uluslararasılaşmanın yansımaları olduğu ilerleyen bölümlerde görülecektir.

2.1.2. Uluslararasılaşma Tanımı

Yükseköğrenim artık elit bir nitelikten kitlesel bir niteliğe geçmiş ve toplumun farklı katmanlarına yönelmiştir. Bu hem felsefesini ve içeriğini hem de işlevlerini yeniden tanımlamayı gerektirmiştir. Bununla birlikte küresel bağlamdaki ekonomik rekabet ülkelerin yetişmiş insan gücünü çağın gereklerine uygun donanımlarla yetiştirmelerini zorunlu kılmış, yükseköğretim sistemleri de bu doğrultuda yeni yaklaşımlar ve bu çerçevede yapılanmalara gitme ihtiyacı duymuşlardır. Bu değişimlere yanıt olarak da birçok ülkede yükseköğrenim reformları tartışılmakta, yeni politikalar oluşturulmaktadır (Taşçı-Kaya, 2014). Bu perspektifte öğrenci hareketliliği, sınırötesi çalışmanın etkileri ile gelişmiş ve gelişen ülkelerde farklı bir anlam kazanmaktadır.

Uluslararasılaşma kavramını anlamlandırmanın üniversite örgütleri açısından çok büyük bir önemi vardır. Uluslararasılaşmanın doğru algılanmadığı ya da anlaşılmadığı bir

kurumda uluslararasılaşmadan bahsetmek havanda su dövemeye benzeyecektir. Uluslararasılaşma kavramını bilen ve bu kavramın anlamının farkında olan bir üniversite örgütü ile tanımını kavrayamamış ya da yanlış anlamlandırmış bir üniversite örgütünün uluslararasılaşmanın ilk aşaması olan "*farkındalık*" (Knight,2004) boyutundan eylem aşamasına geçmesi doğal olarak beklenemez.

Bu perspektifte yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tanımlarına ve yeni formlarına bakıldığında farklı yaklaşımlar olduğu görülür (Jiang,2005). Yaklaşımlar yer yer zıt bir perspektifte ilerlediği görülse de yaklaşımların ortak payda da buluştuğu yönlerin olduğunu söylemek de mümkündür. Yükseköğretimin değişen bağlamına göz atıldığında, aslında dönemin toplumsal, sosyal ve ekonomik etkilerinin üniversite yansımalarında görmek kaçınılmazdır. Başka bir deyişle, örneğin 19-20.yüzyılda üniversite ulus-devletin en önemli ideolojik aracı iken (Reading, 1996), 20.yüzyılda refah devlet anlayışı baskın olduğu görülür. Dolaysıyla, yükseköğretimde uluslararsılaşmanın tanımı hatta içeriği de gelişmekte ve çağın şartlarına göre evrilmeye devam edeceğini öngörmek mümkündür.

Yükseköğrenimde uluslararasılaşma kavramı homojen bir konsepte sahip değildir. Kavramı açıklamak için birçok yaklaşım bulunmaktadır (Hudzik, 2015, s.8). Örneğin bu kavramın önceden bilim felsefesinde kullanılan "*global konsept*" (küresel kavram) terimine daha yakın bir manada kullanıldığı görülmektedir (Hudzik, 2015, s.8). Son zamanlarda birçok araştırmacının bu yönden yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının tanımına ve içeriğine odaklandıkları ve farklı biçimlerde açıkladıkları gözlemlenmektedir.

Eğitimde uluslararasılaşmanın en eski ve en kapsamlı tanımlarından biri, Jane Knight tarafından yapılmıştır. Knight (2008), yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tanımını "*Orta-öğretim sonrası eğitime işlevleri veya yayılmasına yönelik uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyut entegre etme süreci*" (s.22) şeklinde tanımlamaktadır.

Bartell'e göre (2003) ise, yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı, birçok bakış açısını ve uygulamayı içinde barındıran bir süreçtir. Örneğin; yükseköğretim kurumu müfredat, araştırma faaliyetleri, uyguladığı politikalar, uluslararası değişim-hareketlilik gibi birçok bileşeni barındırır. Bu yönüyle yükseköğretimde uluslararasılaşmaya

atfedilen tanımlamalar da çok boyutlu olacaktır. Hatta öyle ki, bazı araştırmacılar yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tanımını yaparken sadece ekonomik boyutunu ön plana çıkarırken, bazı araştırmacıların da sosyo-kültürel yönüne vurgu yaptığı görülmektedir.

Hans de Wit (2011) ise, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tanımının yeniden yapılmasını, özellikle de *küreselleşme ve uluslararasılaşma* arasındaki yanlış anlaşılmanın altını çizerek yeniden tanımlanması ve düşünülmesini istemektedir (de Wit, 2011; Brandenburg ve de Wit, 2011). Bir başka deyişle, uluslararasılamanın yanlış anlaşıldığını "*Internationalisation of Higher Education: Nine Misconceptions*" adlı çalışmasında altını çizen Hans de Wit (2012), uluslararasılaşmanın yükseköğretimin kültürlerarası, uluslararası ve küresel boyutlarını tanıtma süreci olduğunu; bunu yaparken de amaçlarını, fonksiyonunu geliştirerek yükseköğretime hizmet ettiğini, böylece eğitimde ve araştırmalarda kaliteyi artırdığını vurgulamaktadır (s.5-8):

1. Uluslararasılaşma İngilizce dilinde verilen bir eğitimdir.
2. Uluslararasılaşma yurt dışında çalışmak (eğitim anlamında) veya bulunmaktır.
3. Uluslararasılaşma uluslararası bir konu ile eşdeğerdir.
4. Uluslararasılaşma pek çok uluslararası öğrenciye sahip olmak demektir.
5. Sınıfta uluslararası birkaç öğrenci bulundurmak uluslararasılaşmayı başarılı kılar.
6. Kültürlerarası ve uluslararası yeterlilikleri spesifik olarak test etmeye gerek yoktur.
7. Daha fazla ortaklık, daha fazla uluslararasılıktır.
8. Yükseköğretim, doğası gereği uluslararasıdır.
9. Uluslararasılaşma kendi içinde bir hedeftir.

Uluslararasılaşma ile ilgili farklı tanımlamaların farklı araştırmacılar, ülkeler tarafından yapıldığını ve gelecekte de yapılmaya devam edeceğini, önemli olan noktanın bu aşamada yerel bağlam içinde ve amaçla uluslararasılaşma yolunun doğru olup olmadığına ilişkin soruların eşiğinde ortaya çıktığını ifade eden Knight (2011), yükseköğretimde uluslararasılaşmaya atfedilen algının değişen yönünü (iyi-kötü) birçok yararının olduğunu ama aynı zaman da planlanmayan yönlerinin de olduğunu

vurgulamaktadır. Diğer yandan uluslararasılaşma terminolojisi ile ilgili algıları ise dünden bugüne sınıflandırdığı görülmektedir.

Son yıllarda ise uluslararasılaşma kavramı "*kapsamlı uluslararasılaşma*" olarak şekil değiştirmiştir. Hudzik'e göre (2015), kapsamlı uluslararasılaşma nispeten yeni bir terimdir ve gelişmekte olan ve daha karmaşık bağlantılara sahip uluslararasılaşma kavramına ilişkin yansımanın bir parçasıdır. Örneğin, hareketlilik, yükseköğrenim uluslararasılaşmasının en gözle görülür yönünü oluştururken, son zamanlarda uluslararasılaşmanın artık kurumsal misyonların ötesine geçen, yükseköğrenimin genel etik ve kilit fonksiyonlarına entegre olan uluslararasılaşmaya daha fazla dikkat çekilmektedir (Hudzik, 2015, s.7).

Bu açıdan kapsamlı uluslararasılaşmanın çok yönlü fonksiyonu şu şekildedir:

> Yükseköğrenimin uluslararası ve karşılaştırmalı perspektifinin, öğretim, araştırma ve hizmet misyonları boyunca kaynaştırılması taahhüdü, uygulamalarla da teyit edilmiştir. Bu taahhüt kurumsal etkenleri ve değerleri şekillendirir ve tüm yükseköğretim kurumlarına yayılır. Bu yayılma sadece arzulanan bir olasılık değil, aynı zamanda kurumsal bir zorunluluk olma özelliği taşır. Bu kaynaştırılma yalnızca kampüs yaşamını etkilemez, kurumların dış bağlantı referanslarını, ortaklıklarını ve ilişkilerini de etkiler (Hudzik, 2015, s.7).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin eleştirilerin de olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının neoliberalizmin üstünlüğünden etkilenmesi sonucunda küreselleşme, bilgi ekonomisi ve uluslararasılaşma söylemlerini kritik eden Jiang (2005), özellikle bunun sonucunda yükseköğretimde yarattığı negatif etkilerin özelleştirme ve ticarileşmeye dikkat çekerek eleştirdiği görülmektedir.

Uluslararasılaşma söyleminin ne olduğuna ilişkin saptamalar, küreselleşmenin adeta madalyonun bir başka yüzünü gösterir niteliktedir. Stier'in (2004) uluslararasılaşma söylemine ilişkin "*ideolojik, enstrümentalist ve eğitimsel*" şeklindeki üç boyutlu tespiti ise dikkat çekmektedir (Stier, 2011, s.94).

Enstrümentalist söylem; öğrenci vizesi, sağlık sigortası, kurs-denkliği gibi konuları içerirken; ideolojik söylem, politikacılar için uluslararasılaşmanın amacı ile ilgili ideolojileri içermektedir. Eğitimsel söylem ise; pedagojik konuları içerirken, kültürlerarası yolculuk olarak gördüğü uluslararasılaşmayı, bir süreç olarak atfederek ve

bunu "*yolculuk*" olarak adlandırmaktadır. Bu yolculuk; akademik, kültürel, duygusal ve entelektüel içeriklerden oluşmaktadır (Stier, 2011, s.94) (Tablo 2.2.).

Tablo 2.2. Uluslararasılaşma Söylemi

İdeoloji	**İdealizm**	**Enstrümentalizm**	**Eğitimsel**
Vizyon	Daha İyi Bir Dünya Yaratmak	Kendi Kendine Yeterli Büyüme	Eğitim (Geniş Anlamda)
Odak Noktası	Ahlaklı Dünya	Küresel Pazar	Bireysel Öğrenme Süreci
Amaçlar	İnsanlar Arasında Karşılıklı Anlayış, Saygı ve Tolerans, Sosyal Değişim, Servetin Yeniden Dağılımı Bireyin Kendi Kendine Söz Vermesi	Ekonomik Gelişme Yeterli Geçerlik Uzmanlığın Değişimi Kültürel Aktarım	Güçlendirilmiş Öğrenme Yeni Perspektifler ve Enformasyon (Bilgi) Kişisel Gelişim Öğrenmeye Karşı Bağlılık
Stratejiler	Küresel Bilgiyi Temin Etmek Kavramayı Kolaylaştırma Empati ve Şefkati Teşvik Etmek	Uluslararası Paralı Öğrencileri Çekmek Mesleki Eğitimle İlişkili İhtiyacı Karşılamak Pazar Yönetimi-Araştırma İlişkisi	Öz-Farkındalığı ve Öz-Yansıtmaya Teşvik Kültürlerarası Yeterliliği Eğitmek
Kritik	Gurur Kurban Olma-Etme Etnik Merkezcilik	Beyin Göçü Artan Küresel Eşitsizlik Sömürücülük Kültürel Emperyalizm	Ademi Merkezcilik Aşırı Milliyetçilik Bireysellik Sosyal ve Küresel Problemler

Kaynak: Stier, 2011, s.94

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tanımına ilişkin olarak görüldüğü üzere birçok görüş bulunmaktadır. Nitekim burada dikkat çeken nokta uluslararasılaşma tanımının içinin gittikçe daha dolu ve gerçekçi, genel geçer bir tanıma doğru odaklanıldığıdır. Zira söylemden gerçekliğe giden yolda daha uygulanabilir ve ihtiyaca yönelik tanımların geliştirilmesi gerek kurum liderleri gerekse de paydaşlar tarafından kabul görmesi ve uluslararasılaşmanın pratiğe dökülmesi aşamasında önemli görünmektedir.

Bu noktada yükseköğretimde uluslararasılaşma; güncel ve evrensel bilgiye ulaşmada kültürlerarası iletişim, etkileşim ve öğrenme becerisidir hem bireysel hem de kurumsal bir yolculuktur. Son olarak uluslararasılaşma tanımını Türkiye'deki yükseköğretimi çerçevesinde yapmak istersek; "*üniversitenin kendi misyonunu eğitim-öğretim-araştırma ve topluma hizmet boyutlarını gözönüne alarak, kültürlerarası farkındalığın*

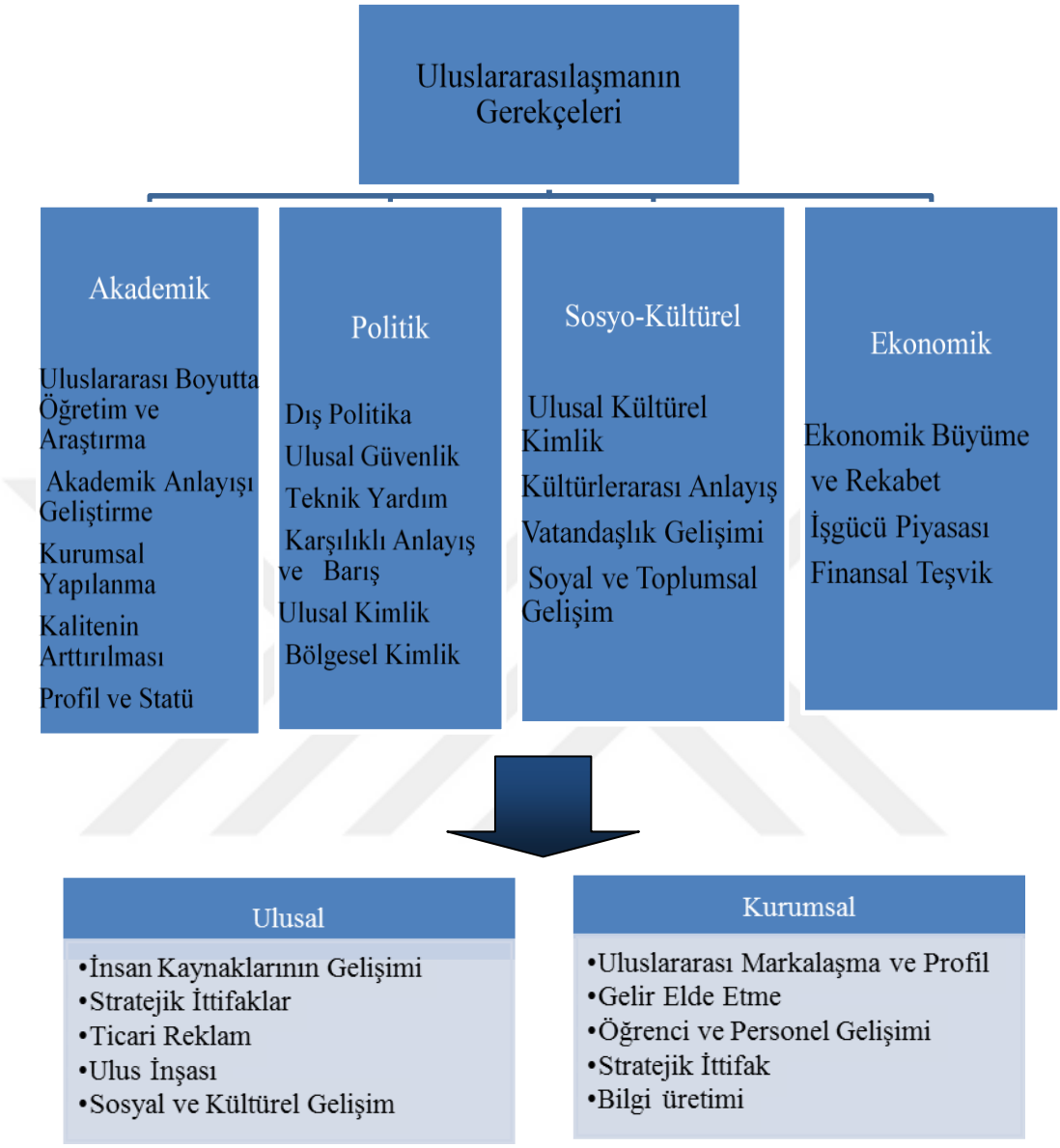
ve uluslararası öğrenmenin geliştirildiği bir perspektifte etkileşimli evrensel bilgi üretme çabasıdır" diyebiliriz. Bu yönüyle, uluslararasılaşmada temel pragmatik amaçlardan biri de "*küresel vatandaşlıktır*."

2.1.3. Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri

Uluslararasılaşmanın gerekçeleri zaman içinde ülkelere göre değişiklik göstermiştir. Bu açıdan uluslararasılaşmanın gerekçeleri genel olarak bakıldığında birbirinden bağımsız olmadıkları görülebilir. Nitekim üniversitenin örgütsel yapısı da uluslararasılaşmanın gerekçeleri hakkında göstergeler sunmaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın nedenlerini anlayabilmek için Knight'a göre (2006), yükseköğretim kurumununun uluslararasılaşmaya ilişkin politikalarının hangi değerler çerçevesinde irdelendiğinin anlaşılması gerekmektedir. Dolayısıyla yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gerekçeleri kurumun ihtiyacına göre değişmektedir. Zira yükseköğretimde gerekçelerin şekillenmesinde üniversitenin vizyonu, misyonu, örgüt yapısı gibi çok boyutlu süreçlerin devreye girdiğini de söylemek mümkündür.

Bu bağlamda Knight (2004,2007), uluslararasılaşmanın gerekçelerini çok kapsamlı ele alarak sonuçlarını sosyal, kültürel, politik, akademik ve ekonomik olarak adlandırmakta ve bu öğeleri ulusal ve kurumsal boyutta ayırmaktadır. Knight, uluslararasılaşmanın akademik gerekçesini iç motive edici bir güç olarak görürken, ekonomik, politik, sosyo-kültürel dinamikleri uluslararasılaşma için küresel güçlerin ürettiği dış motive edici güç olarak görmektedir (Şekil 2.1.).

Akademik gerekçeler ise; uluslararası boyutta öğretim ve araştırma, akademik anlayışı geliştirme, kurumsal yapılanma, kalitenin artırılması, profil ve statüden oluşurken; politik gerekçeler, dış politika, ulusal güvenlik, teknik yardım, karşılıklı anlayış ve barış, ulusal kimlik, bölgesel kimlikten oluşmaktadır (Knight, 2012, s.33).



Şekil 2.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri

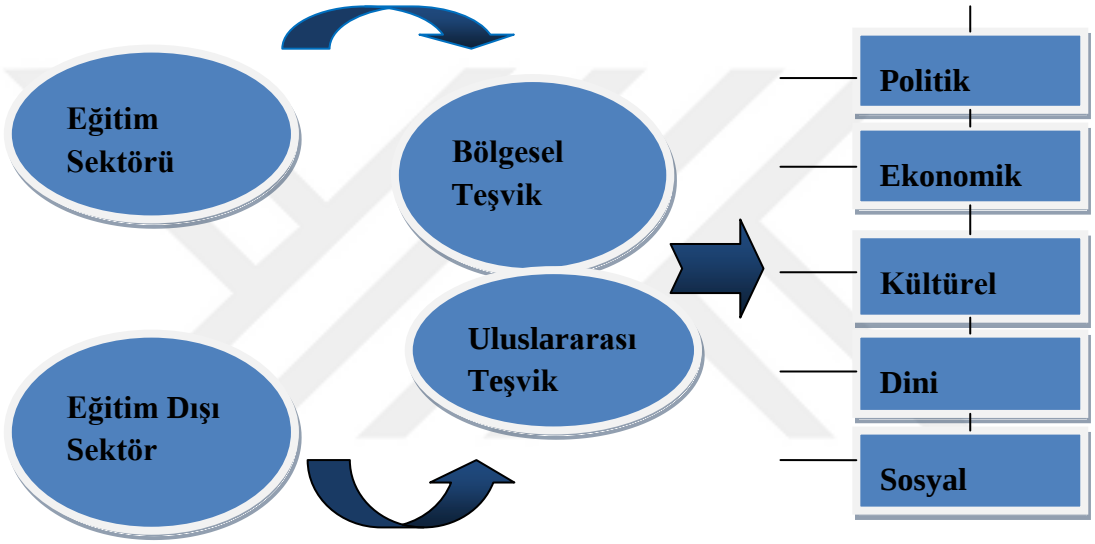
Kaynak: Knight, 2008, 2012, s.33

Diğer yandan sosyo-kültürel gerekçeler; uluslararası kültürel kimlik, kültürlerarası anlayış, vatandaşlık gelişimi ve sosyal ve toplumsal gelişimle ilgilidir. Ekonomik gerekçelerin ise, ekonomik büyüme ve rekabet, işgücü piyasası, finansal teşvik gibi bileşenlerden oluştuğu görülmektedir (Knight, 2012, s.33).

Knight (2008), aynı zamanda insan kaynakları gelişimi, stratejik ittifaklar, gelir getirici ticari faaliyetler, ulus inşası ve sosyo-kültürel gelişim ve karşılıklı anlayış gibi ulusal

düzeyde ve uluslararası markalaşma, profil, kalite gelişimi uluslararası standartlar, gelir getirme, öğrenci ve personel gelişimi, stratejik ortaklıklar ve bilgi üretimi gibi kurumsal düzeyde de gerekçelerin ortaya çıkmakta olduğunu ortaya koymaktadır (s.25).

Siah (2009) ise, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gerekçelerini açıklarken, başlıca paydaşları eğitim sektöründen (vakıf ve devlet) ve eğitim dışı sektörden (devlet ve vakıf) olarak ikiye ayırdığı görülmektedir. Beş boyutta gerekçelerin sınıflandırılması şu şekildedir (Şekil 3):



Şekil 2.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri

Kaynak: Siah, 2009, s.34.

Her ne kadar şu anda yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gerekçelerine yönelik çeşitli sınıflandırmalar olsa da neredeyse tamamının aşağıdaki dört ana bileşeni içerdiği görülmektedir (Hudzik, 2013, s.51-52):

1. Yükseköğretimin temel misyonu ve işi, araştırmaya dayalı bilgi oluşturmada aşikâr olmuş fikir ve buluşlar, öğrencilere bilgi transferi ve insan ve toplum yararına bilginin uygulamaya geçirilmesidir.
2. Yurt içi yükseköğretim yararlanıcıları da "küreselleşir". Öğrencileri, mezunları, yerel topluluklar ve iş ve işverenleri de dâhil olur. Küresel bir ortamda yaşam ve çalışmak neredeyse herkes için gittikçe bir beklenti haline gelir.

3. Yükseköğretimin sosyal sorumlulukları yerel ve ulusallığın ötesinde küresel bir çerçeveye yayılır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma geleneksel gerekçeleri küresel ilişkileri, barış ve adaleti gayretlendirmek, küresel ortamda hazır bulunurluğunu artırmak ve kültürlerarası anlayışı geliştirmekle alakalıdır.
4. Küresel yükseköğretimin kapasite büyümesi veya "düzleşmesi" yükseköğretimde uluslararasılaşma modellerinde daha fazla çeşitlilik lehine bir dizi başka etkenler doğurur.

2.1.3.1. Akademik Yansımaları

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında akademik gerekçeler temelde; öğrenci hareketliliği, eğitim müfredatı, öğretim üyesi becelerileri, kalite, sıralama-ün, uzaktan çevrimiçi eğitim, yayın yapma, iş birlikleri, dil eğitimi olarak ele almak mümkündür. Akademik gerekçelerin sayısını çoğaltmak da mümkündür ve kurumdan kuruma öncelikler ve stratejiler değişeceği görülecektir. Childress (2009), akademik gerekçelerin, "*liberal eğitimi güçlendirmek için öğrencilere; bilgili ve çeşitlendirilmiş dünya görüşüne sahip olma; en önemli çalışma alanlarının uluslararası boyutlarını kavrama ve küresel ve eleştirel düşünme becerileri geliştirme imkanları sağlama"* açısından çok önemli olduğunun altını çizmiştir (s.290).

Öğrenci hareketliliği, şimdilerde, küreselleşmenin getirdiği zorlukları kontrol edebilmek için öğrenci ve personele hareketlilik programları sağlamak gerek ulusal gerekse de uluslararası boyutta üniversitelerin önemli yönünü oluşturmaktadır (Doğan, 2015). Öğrenci hareketliliği uluslararasılaşmanın kalbine giden yoldur. Bu açıdan uluslararasılaşmada öğrenci hareketliliğinin önemi büyüktür.

Benzer şekilde, Streitwieser (2012:1), "*sosyal ve ekonomik sistemlerin farklı seviyelerinde, yerel ve ulusaldan bölgesel ve evrensele kadar, dünya çapında öğrenci hareketliliğinin etkisinin önemini vurgulamaktadır* "(akt. Dassin., vd., 2014, s.74). Yine OECD (2015), "*Education at a Glance*" raporunda da öğrenci hareketliliğinin son zamanlarda dikkat çeken bir şekilde arttığı belirtilmektedir. Aynı rapora göre, Birleşik Devletler eğitim konusunda ilk sıradadır, fakat Amerika'daki yabancı öğrencilerin sayısı artış gösterirken, pazar payı düştüğü görülmektedir. Hatta Japonya gibi ve bazı Avrupa ülkeleri ile bölüşüldüğü görülmektedir. Öğrenci hareketliliğinde ekonomik,

politik, akademik, sosyo-kültürel faktörler de etkili olmaktadır. 9/11 yıllarından sonra ABD'deki katı göç etme yasaları uluslararası öğrenciler için ülkeye giriş engelini yükseltmiştir. Buna karşın Avustralya ve Birleşik Krallık daha ılımlı bir tutum tarafından benimsenmiştir. Diğer yandan hem Avustralya hem de Birleşik Krallık engelleri aşağıya çekebilmek için, uluslararası öğrenciler için düşük bütçe paketi, gelecekte göç edebilme ihtimali gibi politikaları uygulamaya koyuldukları görülmüştür (Choudaha ve de Wit, 2014).

Yine başka bir çalışmada, yükseköğrenime erişimde eksikliğe sahip olan öğrencileri kapsayan hareketlilik programlarının, imkân sunulduğunda daha çeşitli uluslararası ortamlarda ve eğitim sistemlerinde nasıl başarılı olabileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Dassin vd., 2014, s.74 akt. Taşçı- Kaya, 2014). Yükseköğretimin uluslararasılaşması hususunda artan diğer tehlikelerin yanı sıra uluslararası öğrencilerle ilgili bazı hükümetler tarafından sosyal ve sağlık hizmetlerine, ulaşım ve iş bulma hakları konusunda da öğrencilerin çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Hudzik, 2015, s.48).

Altbach (1998) ise, uluslararası öğrenci hareketliliğine yönelik "*itme-çekme modelini"* önermiştir. Bazı öğrencilerin kendi ülkelerinde elverişsiz koşullarla zorlanırken (itilirken), bazılarının ise ev sahibi ülkelerin burs ve diğer imkanlarla çekildiğine dikkat çekmektedir (s.240). Bazı ev sahibi toplumlar yabancı öğrencilere karşı, özellikle ev sahibi hükümetler tarafından azaltıldıklarında karışık duygular içindeyken, diğerleri gerek ekonomik yatırım gözüyle gerekse de yerel öğrencilerin ufuklarını açma yolu olarak yabancı öğrencilere aktif biçimde kapılarını açtıkları görülmektedir (Li ve Bray, 2007, s.793).

Eğitim Müfredatı açısından bakıldığında, programın uluslararasılaşmasının anahtarı fakültelerdir. Eğitim müfredatının uluslararasılaştırılması bu açıdan yükseköğrenimin uluslararasılaştırılmasının önemli bir göstergesi olarak algılanmaktadır (Huang, 2006). Her ne kadar uluslararasılaşma programında yurt dışına seyahat ve fakültenin eğitime katılımı en büyük engel olsa da yetişkin olarak yurt dışında vakit geçiren profesörlerin uluslararası içeriği derslerine katmaları daha olası olduğu düşünülmektedir (Stohl, 2007).

Öğretim üyesi becerileri, uluslararasılaşmada önemli noktalardan biridir. Öğretim üyelerinin becerileri, öğretimde kaliteyi ve başarıyı beraberinde getirecek unsurlardandır. Öğretim görevlilerinin iç ve dış motivasyonunda, yükseköğretim liderlerinin de payı büyüktür. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasındaki önemli boyut, örgütlenme ve personel gelişim programlarının sunulmasıdır. Bu tarz programlar özellikle Avrupa, Kuzey Amerika, Avustralya ve Yeni Zelanda'daki çoğu üniversitede bulunmaktadır (Taylor, 2012, s.104-105). Örneğin, birçok üniversite, Çin yüksek öğretim kurumlarında yüksek lisans öğrencilerine danışmanlık etmenin yanı sıra öğretim ve araştırma görevi üstlenmek üzere dünya çapında itibar sahibi iyi bilinen deniz aşırı profesörleri Çin'e davet ederek, deniz aşırı profesörlerin ders verdiği ve Çinli profesörlerin de öğretmen (tutor) rolü üstlendiği "*Öğretim Ortaklık Sistemi"* altında bazı işbirlikçi programlar yürütülmektedir (Tochange, 2004; akt. Wu ve Yu, 2006, s.218). Uluslararasılaşmanın gerektirdiği becerilerin yanı sıra, IAU araştırmasına göre akademik personelin yabancı dildeki yetersizliği ana engeldir (Egron-Polak ve Hudson, 2010). Bazı ülkelerde, dil yeterliğiyle ilgili kriterler olabilmektedir; örneğin, "*pek çok İskandinav ülkesinde ve Hollanda'daki üniversitelerde İngilizce'de yüksek seviyede yeterlilik beklentisi vardır*" (Taylor, 2012, s.105). Bu yüzden, üniversiteler öğretim görevlilerinin İngilizce yeterliklerini artırmalarını desteklemelidirler.

Horn ve arkadaşları (2007), Amerika'daki en iyi 77 araştırma üniversitesinin uluslararasılaşmasını ölçen çalışmada, elde edilen sonuçlar araştırma performansıyla uluslararasılaşma göstergeleri arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu işaret etmektedir (akt. Sullivan, 2011).

Kalite penceresinden bakıldığında, üniversiteler uluslararasılaştırıldıklarında kalite ve standart endişesi ortaya çıkabilmektedir. Benzer şekilde de Wit (2012) de, uluslararasılaşmanın yükseköğretimin hizmet ettiğini, böylece eğitimde ve araştırmalarda kaliteyi artırdığını vurgulamaktadır (s.5-8). Sözkonusu sonuca göre kalite ile uluslararasılaşma arasında paralel bir döngü olduğunu söylemek mümkündür.

Sıralama-Ün ise akademik gerekçelerin diğer bir yönüdür. Uluslararası karşılaştırma ve çeşitli derecelendirmeler eğitim ve bilim politikaları açısından büyük öneme sahiptir. Üniversiteler için uluslararası sıralamalar öğrenciler açısından çekici unsurlar arasındadır. Ün, uluslararası sıralamalarda ifade edildiği gibi, önemli bir çekici unsur

olarak yer almaktadır. Ülkenin eğitim sisteminin ve bireysel olarak üniversitenin ünü ne kadar iyiyse uluslararası öğrenciler, özellikle çabalayanlar ve gözü yüksekte olanlar, oraya girmek için can atmaktadırlar (Choudaha ve de Wit, 2014).

Diğer yandan bir *kurumun verdiği mezunun* o kurumun ününün önemli destekçilerinden olması şaşırtıcı değildir. Bu durum Mohsin ve Zaman'a göre (2014), gittikleri ülkelerdeki okulların sağladığı akademik ve öğrenme standartlarının kendi ülkelerindeki okulların standartlarını yakalayacağını garantilemesiyle üstesinden gelinebilir. Örneğin, birçok gelişmiş ülke örgüt her şeye rağmen pek çok açıdan yetersiz görülen hali hazırdaki sözü geçen sıralama listelerine alternatifler geliştirme amacında projeler başlatmışlardır (örneğin; ARWU-Çin, LEIDEN-Hollanda, THE-İngiltere, QS-İngiltere, URAP-Türkiye).

Uluslararasılaşma ile birlikte yayın yapma isteği gün geçtikçe artmaktadır. Araştırma, bilgi üretimi ve geniş yelpazede kullanımı gittikçe kolektif ve uluslararası bir hedef olmaktadır. Küresel ağlarda bilgi ve yeni fikir üretimi "*yayın yap ya da yok ol*" politikası her geçen gün artmaktadır. Bu durum performans göstergesi olarak görüldüğü için, öğretim üyelerinden rolleri de uluslararasılaşma ile değişmektedir.

MOOCs (Halka açık çevrimiçi dersler), yeni eğitim programı geliştirme ve yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi, eğitim öğretim için eski ve yeni derslerin yeni teknolojiler kullanılarak birlikte sunulması gerekmektedir (Koskey, 2013, s.12).

Diplomaların uluslararası kabulü uzaktan eğitimin genişleyen ününe yol açacaktır, diğer yandan uluslararası elektronik öğrenme diplomalarının daha yaygın hale gelip gelmeyeceği ya da yerli elektronik öğrenme programlarının gelişen ülkelerde veya orta gelirli ülkelerde baskın olmaya devam edeceği açık değildir (Koskey, 2013, s.16). Etkisi hala belirgin olmasa da MOOCs uluslararası öğrencilerin yükseköğretime ücretsiz veya düşük ücretlerle ulaşması için bir alternatif oluşturmaktadır (Choudaha, 2013). MOOCs dersler son yıllarda teknoloji kullanımının en üst seviyede olduğu bir profil oluşturmaktadır. Ödüllendiren MOOC kredi sistemi geleneksel olmayan öğrenciler için kolej eğitimine bir yol oluşturabilir, fakat derslerin sertifikalandırılması ve uzaktan eğitim alan öğrencilerin değerlendirilmesi hali hazırda sorun teşkil etmektedir (International Trends in Higher Education, 2015).

Yabancı dil ise, uluslararasılaşmada önemli faktörlerden biridir. Özellikle İngilizce egemenliği uluslararasılaşma politikalarında küreselleşmenin bir parçası olarak yer almaktadır (Svensson ve Wihlborg, 2010). Bu nedenle dünyadaki üniversitelerin daha fazla uluslararası öğrenci çekebilmek için İngilizce öğretime geçtikleri görülmektedir. Bununla birlikte bir diğer önemli boyut ise kültürlerarası öğrenme eksikliğidir. Bradford (2012) yapısal güçlükler ve kültürel güçlükler gibi uluslararasılaşmış programlar geliştirmek için kültürlerarası bilginin eksikliği, daha kapsamlı uygulamaların benimsenmesi ve karşılıklı kültürel anlayışın teşvik edilmesi gibi dilbilimsel konuların üzerinde durulduğu görülmektedir (s.8-9; akt. Choudaha ve de Wit, 2014, s.28).

Öğrencilerin yanı sıra, 2010 IAU Küresel Araştırma'ya göre akademik personelin yabancı dildeki yetersizliği de altı çizilmesi gereken konulardan biridir (Egron-Polak ve Hudson,2010). Uluslararası öğrenciler dil farklılıklarını bir engel olarak görme eğiliminde olsalar da ev sahibi ülkenin dilini öğrenmenin faydalarını da görmektedirler. Öğrenciler kültürleşme sürecinden geçerken dil önemli bir rol oynamaktadır. Uluslararası öğrenciler ev sahibi ülkenin dilini daha kapasiteli bir şekilde kullanmaya başlarken günlük konuşmaları ve yorumlama becerisini geliştirirerek, ev sahibi dili kullanarak daha fazla etkileşimi algılarlar, bu dilden yeni kültür için bir kanal olarak faydalanmaya başladıkları yapılan çalışmalrda görülmektedir (Halic v.d., 2009; Crose, 2011, s.390).

2.1.3.2. Ekonomik Yansımaları

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin ve ekonomik sorunlarının yükseköğretimin sorunlarıyla doğrudan ilişkili olduğu açıkça görülmektedir. Bangladeş bu tür sorunlarla karşılaşan ülkelerden biridir (Sullivan, 2011). Kurumun uluslararasılaşma isteğinde yer almak sadece uluslararasılaştırma programlarının finanse edilmesi sebebiyle değil, dünyanın farklı yerlerinden muhtemel ortaklarla bağlantı ve ilişki sağlamada harcanan çaba ve zaman nedeniyle de oldukça maliyetlidir (Mohsin ve Zaman, 2014, s.15). Ekonomik gerekçelerin kapsamında öğrencilere yurt içi ve uluslararası kariyerler hazırlamak, kurum için gelir elde etmek ve ekonomik gelişme ve rekabetçiliğe katkıda bulunmak da vardır (Goodwin ve Nacht, 1988; Green, 2003; akt. Childress, 2009, s.290). Yapılan araştırmalar ekonomik gelişmenin yükseköğretim kayıtlarında olumlu etkisinin olduğunu açıkça desteklemektedir (Hudzik, 2015, s.29). Öte yandan, Avrupa

Birliği araç ve programlarının kurumsal uluslararalılaşmayı güçlendirme noktasında nasıl katkı sağladığına dair sorular sorulduğunda en üst sırayı alan yanıt öğrenci hareketliliği için fon sağlanması olduğu görülmüştür (Egron-Polak vd., 2015, s.67).

Okul Ücretleri/ Yaşam Maliyeti/ Eğitim Maliyeti; Yükseköğretimde uluslararasılaşmada ekonomik sorunları azaltabilmek için ülkeler çeşitli stratejileri uygulamaya koymaktadırlar. Bazı ülkeler burs miktarlarını artırırken, bazı ülkeler de vize harcamalarını düşürmektedirler. Üniversiteler de kurumlarını daha uluslararası hale getirmek için finanssal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Üniversitenin teknolojik desteği-arge çalışmaları-kampüsü daha uluslararası hale getirme çabaları (fiziki ve sosyal açıdan), kütüphane, labarotuar gibi. bunlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla, uluslararasılaşma programlarının finanse edilmesi, akademisyenlerin becerilerini artırılması, dünyanın farklı yerlerinden ortaklıklar kurulmasında ve ilişki sağlamada harcanan çaba ve zaman nedeniyle de oldukça maliyetlidir. Bu bağlamda, yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecinde ekonomik boyutun önemi yadsınamaz. Çünkü maddi güçlükler uluslararasılaşma için büyük bir engeldir. Özellikle de öğrencilerin finansal desteğe ihtiyaç duymaları bunların başında gelmektedir. Başarı konusundaki yenilikçi yaklaşımlar sayıca artmaktadır ve yükseköğretimi ve kurumları finanse edecek olan gelirlerin sabit kaynaklarının daha fazla çeşitlenmesi sağlanmaktadır (Koskey, 2013, s.11).

Öte yandan eğitim giderlerini ve vize harcamalarını ve diğer dokümanları ilgilendiren politikalar uluslararası girişimleri etkileyebilmektedir (Koskey, 2013, s.15). Örneğin, ABD ve Birleşik Krallık'ta eğitim giderlerinin artmasıyla birkaç Avrupa ülkesi (Danimarka, İsveç, Hollanda gibi) Avrupa Birliği'nden olmayan öğrenciler için tam burs imkânı sağlamışlardır. Öğrenciler ve aileleri eğitim giderleriyle birlikte yaşam maliyetini de dikkate aldıkları görülmüştür (de Wit ve Choudaha, 2014, s.29-30). Benzer şekilde, Gacel-A´vila'nın (2005) Meksika'da yaptığı bir araştırmada fakülte çalışanlarına uluslararasılaşmadaki engelleri ortaya koyan bir tablo ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında fon eksikliği ve ulusal düzeydeki kredi transferini bile neredeyse imkânsız hale getiren eğitim sisteminin esnek olmayan yapısıyla ilgili yorumlar yapılmıştır. Diğer yandan, dünya ekonomi ve politikası Asya'ya doğru kaymaktadır. Çin ve hızlı gelişim gösteren pek çok diğer ekonomiler yükseköğretim, araştırma ve yenilik üzerine yatırımlarını artırmaktadır.

2.1.3.3. Politik Yansımaları

Uluslararası/Ulusal/ Yerel Politikalar: Ülkelerin uluslararalılaşması, hükümet politikalarında önemli değişimler, hükümet programlarının ölçülmesi, uluslararası antlaşmalar ve iş birlikleri gibi değişik faaliyetleri kapsamaktadır. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında, "*yumuşak siyaset*" politikası hükümetlerin tarafından önemli bir faktör olarak görülmektedir (Hudzik, 2015, s.48). Yükseköğretim, gelişmekte olan ülkelerin ekonomi ve toplumun büyük kısmını etkileyen önemli nicel ve nitel değişimleri ile birlikte son zamanlarda tüm dünyanın kavşak noktası haline gelmiştir. Bilhassa 11 Eylül sonrası olmak üzere politik gerekçeler öğrencilerin dünya kültürlerine yönelik bilinçlilik ve ulusal güvenlik ve yabancı politika endişelerine hitap edecek becerilerle donatılması ihtiyacı üzerinde yoğunlaşmıştır (Childress, 2009, s.290). Genel olarak, 2014 IAU Küresel Araştırma sonuçlarına göre uluslararasılaşmanın dış sürücüleri konusunda yüksek düzeyde küresel uzlaşı bulunmaktadır (Egron-Polak ve Hudson, 2014; Egron-Polak vd., 2015, s.67). *Güvenlik sorunu* da uluslararası yükseköğretimdeki öğrenci akışını etkileyebilmektedir (Hudzik, 2015, p.48). Ayrıca terör uluslararası yükseköğretimi etkileyebilmektedir. ABD ve diğer ülkelerdeki sıkı vize uygulamaları, çalışılacak konular üzerindeki güvenlik kısıtlamaları ve potansiyel uluslararası öğrencilerin telaffuz ettiği terör korkusu sınırötesi öğrenci akışını etkileyebilmektedir (Koskey, 2013, s.15).

Birleşik Devletler'de, ulusal güvenlik uluslararası eğitim ve uluslararasılaşma için güçlü bir motivasyon haline gelmiştir (Hudzik,2015, s.48). *Göç politikası,* OECD (2004) raporuna göre, hedef ülkenin öğrenci göçüyle ilgili politikasının yabancı öğrencilerin ülkeye çekilmesindeki en önemli belirleyicilerden biri olduğu açıkça görülmektedir. Öğrenci ülkeye giriş vizesini aldığında aynı zamanda bu ülkede eğitimi boyunca veya daha sonraki dönemde çalışma fırsatlarını da elde etmiş olmaktadır.

2.1.3.4. Sosyo-Kültürel Yansımaları

Sosyo-kültürel gerekçeler öğrencilerin ülkeler içinde ve ülkeler arasındaki yükselen kültürel ve etnik çeşitliliğe hitap etmek için gerekli olan kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirme ihtiyacına ışık tutmuştur (Childress, 2009, s.290). Yurt dışında okuma ve diğer uluslararası deneyimler öğrenciler için değerli olarak kabul edilirken,

kültürlerarası iletişim, yeni mücadelelere açık olma, yurda dönenlerin problem çözme ve karar verme becerileri gibi beceriler geliştirmek için öğrenci uluslararasılaşmasının genişlemesindeki destek çabaları her zaman deneysel bir tecrübeye dayanmamaktadır (International Trends in Higher Education, 2015, s.8).

Uluslararası öğrenciler, akademik ve mali zorluklar, ırk ayrımı, sosyal izolasyon, yalnızlık hissi, sosyal destek azlığı, dil yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, kültürel engeller, yabancılaşma ve gurbet özlemi gibi çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Yeh ve Inose 2003; McLachlan, 2009; Bakioğlu ve Certel, 2010; Sherry, Tomas ve Chui, 2010; Smith ve Khawaja, 2011). Bir diğer karşılaşılan sorunlardan biri de sosyo-kültürel yaşama adapte olamama durumudur. Özellikle de bu süreç dil yetersizliği ile daha da belirginleşmektedir (Yeh ve Inose 2003). Örneğin, son zamanlarda yurt dışındaki Türk öğrencilerinin en çok sorun yaşadığı konulardan biri de '*İslamofobi*'dir. Öğrenciler dini inanışları, değerleri ve yaşam biçimleri nedeniyle sosyokültürel olarak yalnızlaşmakta ve ırkçı yaklaşımlara maruz kalabilmektedirler. Bunun sonucunda ise uluslararası öğrenciler, yalnızlık, kimlik karmaşası gibi problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir.

Sonuç olarak, sosyal düzene, bakış açısına adapte olamama sonucunda öğrencilerde zaman zaman kültür şoku yaşanırken, zaman zaman da kültürlenme sürecine dâhil olabilmektedirler.

2.1.4. Uluslararasılaşmanın Fırsatları ve Zorlukları

Yükseköğretimin uluslararalılaşması sınırötesi eğitim değişim programları sayesinde olumlu işbirlikçi proje girişimlerden faydalanır. Bu girişimler bireylerin, kurumların, ulusların ve genel olarak dünyanın gelişimine katkıda bulunmaktadır (Alemu, 2014, s.74).

Uluslararasılaşmanın fırsatları örneğin; öğrenci, personel ve öğretmen gelişimi; öğretme ve öğrenme, araştırma; rekabet gücü, iletişim ağları; kültürel farkında olma, standartlar ve kalite vb. çalışmalarda ele alınmaktadır. Eğitimde uluslararasılaşmanın getirdiği fırsatlar şöyle sıralanabilir; ulusal ve uluslararası vatandaşlık hakları kazanma, kültürel farklılıkların ayırımında olma, kültürlerarası iletişim, akademik yetenekleri imar etmek, rekabet, üretim, gelir, uluslararası ilişkileri kuvvetlendirme, teknolojiyi transfer etme, eğitime ekonomik katkı sağlma, yükseköğrenime erişebilirlik, geniş pazara ulaşma,

profesyonel gelişim ve kültürlerarası öğrenme, uluslararası standartlara ulaşma, uluslararası işbirliği ve yardımlaşma, araştırmada ve öğretimde uluslararası bilgi üretimi, uluslararası aktivitelere, seminerlere katılma (Bostrom, 2010) olarak belirtilmesinin yanı sıra; yükseköğretime ulaşım, ülkeler ve bölgeler arasında stratejik bağlantılar, akademik ortaklıklar sayesinde yeni bilginin değişimi ve üretimi, profesyonellerin ve mezunların geniş çaplı hareketliliği, insan kaynaklarının gelişimi ve kurumsal beceri kazandırılması, bütçe üretimi veya yabancı yatırımın cazip hale getirilmesi, akademik kalitenin artırılması, yeni kültürlerarası beceriler ve uluslararası uzlaşma, artırılmış karşılıklı anlayış (Knight,2014, s.55-56) yer almaktadır.Buna ek olarak, uluslararasılaşmanın sağladığı yararlar ticari avantaj, bilgi ve dil edinimi ve de uluslararası içeriğin artışı olarak da sıralanabilmektedir (Altbach ve Knight, 2007). Bununla birlikte, yükseköğretimin uluslarasılaşması sadece bir finansal fayda kaynağı değil, aynı zamanda finansal gelirin çoğalan bir kaynağı olarak da görülmektedir (Arabkheradmand vd.,2015, s.3-6). Bu açıdan bakıldığında uluslararasılaşmanın yararlarının çok çeşitli olduğu görülmektedir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yararlarını ve risklerini ülkeler bazında yaptığı araştırmada inceleyen Knight (2003), yararlarını yedi kategoride adlandırmıştır: öğrenci, personel ve öğretmen gelişimi; öğretme ve öğrenme, araştırma; rekabet gücü, iletişim ağları; kültürel farkında olma, standartlar ve kalite. Yararları konusunda en çok öğrenci, personel ve öğretmen gelişimi özelikle Avrupa'da ve Ortadoğu'da dile getirildiği görülmüştür.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar öncelikle uluslararasılaşma kavramının yeterince iyi anlaşılmadığının bir göstergelerinden biridir. Bununla birlikte, uluslararasılaşma kavramının yanlış anlaşılması, uygulamalarda ve seçilen stratejilerde de kendini göstermektedir (Arabkheradmand vd.,2015, s.3-6). Hans de Wit (2011), yükseköğretimde uluslararsılaşmanın tanımının yeniden yapılmasını özellikle de küreselleşme ve uluslararasılaşma arasındaki yanlış anlaşılmanın altını çizerek yeniden tanımlanması ve düşünülmesini istemektedir (Brandenburg ve de Wit, 2011). Bu durumu "*Nine Misconceptions Concerning Internationalisation*" adlı makalesinde altını çizen Hans de Wit (2012), uluslararasılaşmanın yükseköğretimin kültürlerarası, uluslararası ve küresel boyutlarını tanıtma süreci olduğunu; bunu yaparken de

amaçlarını, fonksiyonunu geliştirerek yükseköğretime hizmet ettiğini, böylece eğitimde ve araştırmalarda kaliteyi artırdığını vurgulamaktadır (s.5-8).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın bazı riskleri de vardır. Pek çok bilim insanına göre yükseköğretimde uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar ve fırsatlar bireysel, kurumsal ya da kültürel boyutta ya da dışsal ya da içsel faktörlere bağlı olabilmektedir (Green, 2007; Saat, 2007; Childress, 2010; Al- Youssef, 2012; Egron-Polak ve Hudson, 2014, Leask, 2015, Beelen, 2011).

Uluslararasılaşmanın ana engelleri hem kurumsal hem de bireysel düzeydedir (Green, 2007). Kurumsal engeller, uluslararasılaşma kurumun stratejisi, politikası ve misyonu tarafından desteklenmediğinde meydana çıkmaktadır. Benzer şekilde, kişisel engeller de fakülte ve öğrencilerin uluslararasılaşmaya katılmak için gerekli uzmanlık ve ilgisi olmadığında ortaya çıkmaktadır.

Green'e göre (2007), kurumsal açıdan üniversitelerin uluslararasılaşmasındaki en yaygın engeller kurum liderleri uluslararasılaşmayı amaca uygun görmemelerinden kaynaklı olarak görebilmektedirler ve kurumsal strateji eksikliği nedeni ile uluslararası programlar ve etkinlikler sistematik değildir, süreç için maddi kaynak bulunmamakta ve böylece küresel öğrenme öğretim programının bir parçası olamamaktadır.

Bireysel açıdan, uluslararasılaşmanın karşılaştığı en yaygın engeller ise, uluslararası ve kültürlerarası öğrenmenin kişisel ve akademik hedeflerden bağımsız olarak görülmesi ve diğer kültür ve dillerle olan kişisel deneyimlerin azlığı, negatif tutumlar, teşvik yoksunluğu, kişisel bilginin eksikliği ve uzmanlık (Saat, 2007; Paige ve Mestenhauser, 1999) olarak ortaya çıktığı görülmektedir.Bireysel engeller zihin yapısı, beceri yapısı ve bireyin güç durumda olmasıyla alakalıdır: kapasite, gönüllülük ve eğitim programının uluslararasılaşmasında yer alanların sorumluluğu, değişiklikler yapılması ve sorunlarla baş edilmesidir (Leask,2015, s.106-108).

Önemli bir husus da yükseköğretimdeki ulusal sorunlar ve özellikle devletlerin eğitimle ilgili görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Diğer yandan, ulusal sorunlar ulusal düzeyde ekonomik, sosyal ve kültürel problemlerle de ilintilidir (Sariolghalam, 1993 akt. Zolfoghari, 2009, s.6). Al- Youssef (2012) çalışmasında yedi geniş kategori ortaya koymuştur: Bunlar; bireylerin direnişi, üniversitenin yönetim yapısı, sınırlı insan ve finansal kaynaklar, uluslararasılaşmanın ne anlama geldiği hususunda anlaşmaya

varılamaması, farklı ulusal gruplar arasında birleşmenin sağlanamaması ve üniversitede uygulama planı eksikliğidir (s.202).

Leask' e göre (2015) ise, eğitim programının uluslararasılaşmasının önündeki engeller üç farklı gruba ayrılabilir: Kültürel, kurumsal ve bireysel (s.106-108):

- *Kültürel engeller;* değerler, inançlar ve baskın düşünce disiplinlerinden kaynaklanan engeller, disiplinlerde yapılaşmış bilgiden kaynaklanan engellerdir. Bilgi yapılanması, disiplinle ilgili varsayımlar ve prensiplerden, konunun tarihinden ve akademisyenin baskın değerleri ve inançlarından ortaya çıkmaktadır.
- *Kurumsal engeller;* üniversitenin kendi organizasyonu ve ticari anlayışıyla ilgilidir.
- *Kişisel engeller;* zihin yapısı, beceri yapısı ve bireyin güç durumda olmasıyla alakalıdır: kapasite, gönüllülük ve eğitim programının uluslararasılaşmasında yer alanların sorumluluğu, değişiklikler yapılması ve sorunlarla baş edilmesidir.

Benzer şekilde, Hudzik (2015) ise uluslararasılaşmanın engellerinin kaynaklarını şu şekilde sınıflamaktadır (s.78-79):

- Bireysel ve kurumsal ortak engeller
- Yükseköğretim kurumlarından kaynaklı yapısal engeller
- Uluslararasılaşmadan kaynaklanan engeller

Lesley Wilson ise, yükseköğretimin uluslararasılaştırılmasında karşılaşılan zor hususları şu şekilde sıralamıştır: "*farklılık güçlükleri; farklı kültürlere uyarlanması ve başlangıçtaki yüksek fiyatlara rağmen sürdürülebilir olması gereken deniz aşırı faaliyetler; ortaklık kurma, dil politikaları; araştırmalardaki kritik kitlenin sağlanması ve entelektüel mülkiyet hakkının ve yayınlarının sağlanması ve de araştırma ve eğitim arasında sağlanması gereken makul bir denge*" dir (akt. Hudzik, 2015, s.31).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın risklerini ülkeler bazında yaptığı araştırmada (2003 IAU) inceleyen Knight (2003), riskleri beş kategoride adlandırmıştır: beyin göçü, kültürel kimlik, artan maliyet, programların İngilizce olması, hiç risk olmadığını düşünenler. Riskler konusunda, "*beyin göçü*" en çok ifade edilen riskler arasındadır. Yine aynı çalışmada dikkat çeken bir nokta uluslararasılaşmanın engellerinin bölgesel fazda değişmesidir. Örneğin Avrupa'da yönetici yetersizliğine bağlanırken, Afrika'da

bürokratik yapılara ve değişim direncine dayandırılabilmektedir. Yine aynı çalışmada engelleri daha iyi anlamak için katılımcılara önem düzeyine göre sıralamaları ve diğerlerini de listeye eklemeleri istenmiştir. Bunlar şunlarıdır (s.9-13):

- Süreci kolaylaştıracak politika ve strateji yoksunluğu,
- Finansal destek eksikliği,
- Yönetimsel durgunluk veya zorluklar,
- Rakip öncelikler,
- Yurt dışında yapılan çalışmanın kabul edilmeme hususu,
- Güvenilir ve kapsayıcı bilgi eksikliği,
- İmkân eksikliği,
- Kapsama dair anlayış eksikliği,
- Süreci götürecek personelin yetersiz kılan eğitim ve niteliğidir.

Benzer şekilde, Uluslararası Üniversiteler Birliği (IAU 2012) raporunda listelenen endişeler arasında ise şunlar bulunmaktadır:

- Kültürel homojenleşmeye yol açan küresel sistem için ortak dil olarak İngilizce yaygınlığı;
- Yükseköğretim kurumları arasında küresel rekabet;
- Beyin göçünü hızlanması;
- Uluslararası öğrencilerin büyük ölçekli istihdamının etik olmayan bir istihdam programı üretmesi;
- Yerli yükseköğretim kapasite gelişimini tehdit eden ulusötesi eğitim;
- Partner kurumlarda artan ayrıcalıklı kulüplerin bir öncelik sistemi oluşturması nedeniyle daha geniş kurumsal ortaklık oluşumunun engellenmesi;
- Dengesiz bir avantaja sahip güçlüler için sınırötesi ortak kurumların gücü ve konumundaki asimetridir.

Benzer şekilde, Polak ve Hudson (2014) uluslararasılaşmada karşılaşılan zorlukları 2014 IAU araştırmasında şu şekilde özetlemişlerdir: Kurumların küresel çapta

örneklemini içten (fakültelerin kısıtlı deneyimi, esnek olmayan öğretim programları, bürokratik aksaklıklar) ve dıştan (dil engelleri, nitelikleri tanımadaki güçlükler, gelen öğrenci ve personelin vize kısıtlamaları) uluslararasılaşmanın engelleri olarak sıralamışlardır (Hudzik, 2015, s.76-77).

Özellikle, ortaya çıkacak olan "kimlik" sorunun düşündürücü bir hal alabileceği öngörülmektedir. Bunun yanı sıra dil konusundaki tek yönlülük (İngilizce) eleştirilen bir diğer konudur. Özellikle İngilizce egemenliği uluslararasılaşma politikalarında küreselleşmenin bir parçası olarak yer almaktadır (Svensson ve Wihlborg, 2010). İngilizce öğretiminin de uluslararasılaşmada itici bir boyut olmaya devam edeceği ile ilgili öngörüler ise devam etmektedir (Choudaha ve de Wit, 2014, s.19-34).

Diğer yandan, son yıllarda yükseköğretimde meydana gelen sayısal artışın yaygınlaştırma politikasında olumlu bir ilerleme olarak sayılırken, nitelikleri konusundaki endişeler henüz sürmektedir. Bir diğer problem ise daha önce de ifade edildiği gibi uzaktan öğretimin internete dayalı yapılmasına yönelik ve öğrencinin sosyal etkileşimin nasıl olacağı ile ilgili endişeler devam etmekte ve bu durum tartışılmaktadır (Salmi, 2001). Bu endişelerden bir diğerini de Friedman (2013), üniversitelerin dönüşüm sürecinde eğitim, öğretim ve istihdamın alacağı yönü, özellikle de MOOC gibi programların üniversitelerin alacağı konumu yansıtıcı deneyimlerle örneklendirmektedir.

Yükseköğretimim uluslararasılaşması ile ilgili en yaygın şekilde dile getirilen endişeler şunlardır (Hudzik, 2015, s.10):

- Yükseköğretim uluslararasılaşmasının pazarlanması ve metalaştırılmasıyla, yüksek ücret temeline dayanan sistem, gelişmekte olan ülkelerden gelen öğrencilerin istedikleri eğitime ulaşmasını engellemektedir.
- Yükseköğretim uluslararasılaşmasının pazarlanması ve metalaştırılmasıyla, yüksek ücret temeline dayanan sistem, gelişmekte olan ülkelerden gelen öğrencilerin istedikleri eğitime ulaşmasını engellemektedir.
- Küresel bir yükseköğretim sisteminin ortaya çıkması; standart bir modele göre homojenize edilmiş ve ulusal ihtiyaç ve çıkarlar üzerine politikalar üreten kurumlar ortaya çıkarabilir.

- Gelişmiş ülke şube kampüsünün ve franchise faaliyetlerinin ortaya çıkışı, pazara dayalı sömürgeciliğin yeni bir biçimini ortaya çıkarabilir ve yüksek nitelikli yerli kapasite geliştirmek için caydırıcı bir unsur olabilir.
- Yükseköğrenimde uluslarasılaşmanın yönü küreselleşmiş kurumlardan; tekelci dev organizasyonlara dönebilir. Küresel yetenek rekabetinin sebep olduğu öğrenci ve öğretim üyelerinin beyin göçünün yetenek ve kaynak yoğunluğu en fazla olan entelektüel merkezlere doğru kayması, işbirlikçi yerine tekelci kurumların ortaya çıkmasına sebep olabilir.
- Yükseköğrenim metalaştırmalarına ve pazarlamacılığa en tehlikeli biçimde eşlik eden yükselen neo-liberal değerler hem niceliği hem de erişimi etkileyen, kolayca tanınabilir bir gelir akışına sahip olmayan eylemleri ve programları ortadan kaldırmaktadır.
- Küresel sıralama planlarının artması, "bilinir hale gelmek" ve ortaklıklar kurmak anlamına gelen uluslararası katılıma değer biçer ve katılımcılar arasında sınıflamanın oluşmasına neden olur.
- Yükseköğretim kurumlarının yönünün iş birliği, ortaklık, değişim, karşılıklı kapasite geliştirme konularından rekabet, ticarileştirme, kendi çıkarları için uluslararasılaşma ve statü oluşturma konularına doğru kaydığı konusunda genel bir eleştiri vardır (Knight, 2011).
- Yükseköğretim uluslararasılaşmasını bir araç olarak görmek, sonuçlar yerine (Öğretim / öğrenmede temel yüksek görevler, araştırma / burs, hizmet / problem çözme ile ilişkili hedeflerde ölçülebilir gelişmeler) sadece girdilere ve çıktılara odaklanmaya neden olur.

Bir başka çalışmasında ise Knight (1999), yükseköğretimin uluslararasılaşma sürecinde her bir toplumu kapsayan farklı amaçların, perspektiflerin ve potansiyellere sahip üç majör paydaşın olduğunun (hükümet sektörünün, eğitim-öğretim kurumlarının ve özel sektörün) altını çizmektedir.

Başka bir bakış açısına göre yükseköğretimi etkileyen üç ana zorluk bulunmaktadır: Bilgi toplumuna geçiş, iletişim araçlarının gelişmesi ve küreselleşmedir (Salmi, 2002). Benzer şekilde Altbach ve arkadaşlarına göre (2009) ise, özel yükseköğretim

kurumlarının sayısının artmasıyla özellikle kamu kurumlarının ayakta kalabilmek için kamu dışı kaynak bulma noktasında teşvik edilmesini ve kendi öz kaynaklarını nasıl daha etkili kullanabileceklerini öğrenmelerinin öneminin altını çizdiği görülmektedir.

Öte yandan tüm bu eleştirilere rağmen, yükseköğretime katılmada öğrenciler için fırsat eşitsizliklerini azaltılıp olanaklar sağlandığı taktirde, muvaffakiyete ulaşacaklarına dair kanıtlar bulunmaktadır (Dassin vd., 2014, s.73-86). Özellikle Çin ve Hindistan'ın küresel öğrenci hareketliliğinde etkisinin arttığını Choudaha (2011), Çinli ve Hintli uluslararası öğrencilerin 2004/05 te %25 iken, 2008/09 da %30 büyüdüğünü ortaya koymuştur.

Bazı araştırmacıların görüşlerinde ise küreselleşme paradigması sonucu olumsuz bir kutuplaşma görülmektedir. Bu bağlamda konu yükseköğrenimde uluslarasılaşma olduğunda yerele karşı küresel şeklinde bir ikiye ayrım yapılması yanlış olacağını eleştiren Hudzik (2015), yükseköğreniminde küresel etkilerin yereli etkilerken, yerel etkilerin de küresel sonuçları olduğunu, uluslararasılaşmanın özel teşebbüslü yükseköğrenim kurumları tarafından somutlaştırılmasının çeşitliliği kısmen yerel ve küresel oyunun farklı biçimlerini yansıttığını belirtmektedir (s.9).

Bunun yanı sıra, öğrencilerin uzaktan eğitimle yapılan internete dayalı derslerde; sorgulayıcı düşünme, doğrudan iletişim ve birey etkileşiminin nasıl sağlanacağı, öğrencilerin akademik yönlerini nasıl oluşturacakları, öğrencilerin değerleri nasıl öğrenecekleri, öğrencilerin yabancı kültürlerle nasıl adapte olacakları, dil ve kültüre ait kimlik inşasının nasıl oluşturulacağı, eğitim programlarının nasıl oluşturulacağı ve yeni yaklaşımların nasıl çok disiplinli hale getirileceği ve teknoloji ile hoca arasınadaki dengenin nasıl sağlanacağı, sayısal bilimlere verilen öneminin artmasının yanında sosyal bilimlerin nasıl çekici hale getirileceği, ile ilgili problemler olarak belirtilmekte ve tartışılmaktadır (Salmi, 2001).

2.1.5. Uluslararasılaşma Türleri

Günümüzde uluslararasılaşma, kampus içi ve kampus dışı tüm faaliyetleri, kurum kültürünü, değerleri ve tutumları kapsayacak şekilde genişlemekte ve derinleşmektedir.

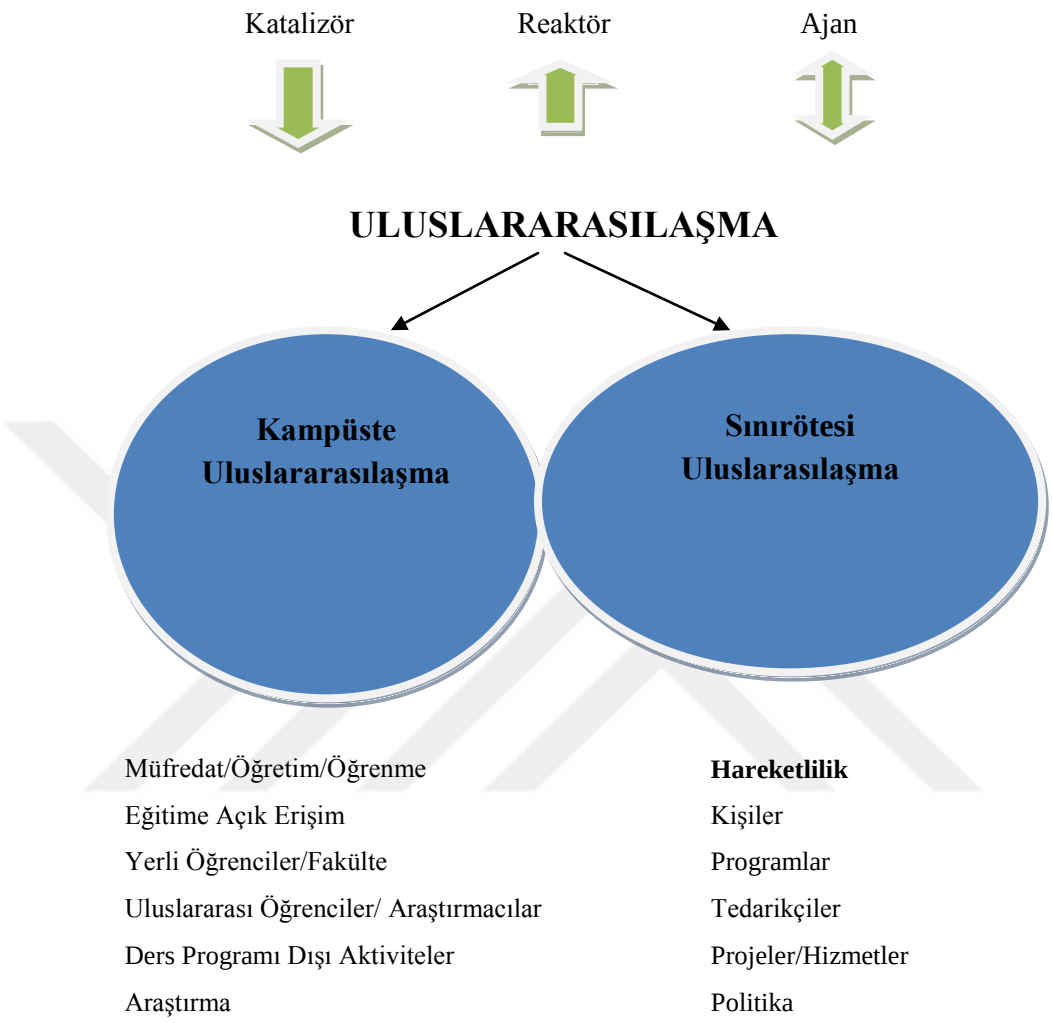
Bu değişime paralel olarak son yıllarda uluslararasılaşmaya yönelik program ve faaliyetler sınırötesi uluslararasılaşma (cross border higher education) ve kampüste

uluslararasılaşma (internationalization at home) olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Bu iki kategori birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamakta, uluslararasılaşma stratejisinin birbirini tamamlayan iki ayağı olarak görülmektedir (Knight, 2008, s.22) (Şekil 2.3.). Bu yönüyle yükseköğretimde uluslararasılaşma, küreselleşme ile etkileşim içindedir. Uluslararasılaşma yurtiçi ve yurt dışı bağlamıyla karmaşık bir süreçtir.

"Kampüste Uluslararasılaşma"

Biricisi kampüste uluslararasılaşma -öğrencilerin uluslararası kavrayış ve kültürlerarası becerilerini geliştirmeye yardımcı olan faaliyetlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerini çok daha küreselleşmiş bir dünyada aktif olmaya hazırlayan daha çok müfredat eğilimlidir. Bu yurt içi boyuttaki faaliyetler: müfredat ve programlar, öğretim ve öğrenme süreçleri, ders dışı faaliyetler, yerel kültürel etnik gruplarla irtibat ve araştırma ve bilimsel faaliyetler (Knight ,2008, s.22).

Kampüste uluslararasılaşmanın gerek üniversite yönetimleri gerekse de akademisyenler ve öğrenciler için zor bir süreç olduğu aşikârdır. Bu strateji müfredatta ve müfredat dışı faaliyetlerde esnekliği, yaratıcılığı ve yeniliği gerektirmektedir (Hudzik ve McCarthy, 2012).



Şekil 2.3. Yükseköğretimin Uluslararasılaşması

Kaynak: Knight, 2012, s.34

"Sınırötesi Uluslararasılaşma"

Sınırlar ötesindeki her türlü eğitim yapılarını içine alır. Öğrenci ve akademik personel hareketliliği ve proje, program ve sağlayıcı hareketliliğidir. Bu bileşenlerin politika ve programlar içinde birbirini dışlayan olarak değil, birbirine geçmiş olarak görülmesi gerekir (Knight ,2008, s.22):

- Kişilerin hareketliliği; öğrencilerin ve öğretim üyelerinin hareketliliğidir (Staj, kısa dönem, uzun dönem) (Knight, 2012, s.34).

- Program bazındaki hareketlilik; "*eğitim programlarının yüz yüze ya da uzaktan eğitim yoluyla sınırlar arası hareketi olarak, yurt dışındaki yerel partner kurumlar aracılığı ile sağlanan geleneksel eğitim ile ya da uzaktan eğitimi içine almaktadı*r" (Vural-Yılmaz, 2014, s.53-56):
  - *Franchise* (X ülkesindeki bir eğitim kurumunun Y ülkesindeki bir kuruma bayilik vererek programlarını uygulamasına olanak tanımasıdır),
  - *Twinning* (İkiz eğitim-X ülkesindeki bir eğitim kurumu ile Y ülkesindeki kurum arasında yapılan anlaşmayla öğrencilerin her iki kurumda ders almasına olanak tanıyan bir sistemdir),
  - *Eklemleme* (Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları tarafından geliştirilen bir tür denklik anlaşmasıyla öğrencilere eğitiminin bir bölümünü kayıtlı olduğu kurumdan farklı kurumlarda geçirme olanağı sağlayan bir sistemdir),
  - *Ortak/ Çift Derece Programları* (Çift dereceli diploma programlarında iki kurumdan farklı iki diploma alınabilirken, ortak diploma programlarında tek diploma alınabilmektedir. Bu programda ise iki kurumun adı da diplomada yer almaktadır)
  - *Uzaktan Eğitim'*dir.
- *Kurumların sınırötesi hareketliliğ*i ise, bir ülkedeki eğitim kurumunun ya da organizasyonun fiziki ya da sanal olarak diğer ülkelerdeki öğrencilere eğitim hizmeti sunmasıdır. Şube kampus açma, ortaklık, sanal üniversite açma buna örnek olarak verilebilir (Knight, 2012, s.34).

Uluslararasılaşmanın bir diğer yönü de tematik bilgi alanlarının sınırötesi çalışmalarına odaklanarak günümüzdeki neredeyse her şeyin sahip olduğu yerel ve küresel bağlantıları teşhis etmektir (Hudzik, 2015, s.8).

Diğer yönler ise, sınırötesi ve kültürlerarası benzerlikler ve farklılıklar hakkında düşünme biçimlerini şekillendirir; kültür ve mekân çeşitliliğinin karşılaştırmalı araştırmalarına, eleştirel düşünmeye ve öğrenmeye, farklı kültürlerin ve dünya görüşlerinin mercekleri vasıtasıyla vakıf olur (Hudzik, 2015, s.8).Bu düşünce yöntemini değiştirmek, yeni metodolojilere adapte olmak, farklı epistemolojik sorular ortaya

atmak, eleştirel bilinci ve küresel çeşitliliği olan bir ortam için değer farkındalığı yaratmak anlamına gelmektedir (Hudzik, 2015, s.8).

2.1.6. Uluslararasılaşmayı Etkileyen Faktörler

2.1.6.1. Öğrenciler

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında uluslararası öğrenciler de önemli rol oynamaktadırlar. Zira hareketlilik her zaman yükseköğretim uluslararasılaşmasının kilit bir yönü olmuş olsa da Avrupa'da 200-300 yıl önce şu ankinden daha yaygın olarak görüldüğü söylenebilir (Hudzik,2015, s.12). Nitekim öğrenci hareketliliği, başlangıcından bu yana Bologna Süreci'nin kapsayıcı bir hedefi olmuş ve hareketliliği teşvik etme arzusu son on yıl boyunca devam etmiştir. Ancak hareketliliği teşvik etmek için alınan hedefler ve ulusal politikaları analiz etmeye yönelik az sayıda teşebbüste bulunulmuştur. Hareketlilik bazı ülkelerde daha çok tercih sebebi olurken, bazı ülkelerde daha az tercih sebebi olabilmektedir (Eurydice, 2010, s.38-41).

Özellikle de uluslararası öğrenci sayılarının gittikçe artmasıyla yükseköğretim pazar haline gelmekte ve yüksek öğretim kurumları uluslararası öğrenciyi çekmek için yarış içine girmektedirler (Levent,2016, s.3866). Şu anda, kendi ülkelerinin dışında eğitimlerini sürdüren 5 milyondan fazla uluslararası öğrenci olduğu, bu sayının 2022'ye 7 milyona ulaşması beklenmekte ve uluslararası eğitimdeki en önemli büyüme, yurt dışında İngilizce eğitim görmek isteyen Asyalı öğrencilerden gelmektedir (ACEI-Global, 2017).

Bu yönüyle ortak bir dil kullanımının uluslararasılaşma içindeki rolü (geçmişteki Avrupa akademisinde Latince ve günümüzde giderek artan şekilde İngilizce) de merak edilmektedir (Hudzik,2015, s.12).

Küresel öğrenci akımı ve hareketlilik modellerinin değişmesiyle birlikte ulusal ve uluslararası öğrenci konsepti de değişmektedir. Bazı öğrencilerin ekonomik ya da sosyal popülerliğine göre hareketliliğe karar vermesi hareketlilikte arz ve talebi etkilemektedir (ACEI-Global, 2017). Çalışma yerlerinin popülerliği, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Avustralya gibi farklı ülkelerin sunduğu küresel olarak çekici programların sayısına karşılık gelmektedir. Bunlar, şaşırtıcı bir şekilde, dünya çapında en çok İngilizce öğretilen programlara sahip ülkelerdir (ACEI-Global, 2017). Diğer etkilerden

biri de ülkelerin ekonomik gelişmişliğidir. Uluslararası eğitim, statik bir fenomendir; bu nedenle uluslararası politika, değişen demografik ve ekonomik faktörlerden etkilenmektedir (ACEI-Global, 2017). Örneğin; son yıllarda Çin'in ve Hindistan'ın, dünyanın en güçlü 10 ekonomisine yükselmesi (ve şu an 15. sıradaki Güney Kore), yüksek öğrenime olan talebin artmasına neden olmuştur (ACEI-Global, 2017). Bu üç ülke, aynı zamanda küresel hareketlilikteki öğrencilerin önde gelen kaynaklarıdır. Her altı uluslararası öğrenciden bir tanesi Çin'den gelmektedir ve Asya öğrencileri dünyadaki öğrencilerin yarısından fazlasını oluşturmaktadır (ACEI-Global, 2017). Bu veriler göz önüne alındığında ülkelerin son yıllarda neden uluslararasılaşmada hedef ülke stratejisi "*Asya stratejisi*" izlediklerini anlamak güç değildir.

Uluslararası cephede, 1990 yılından 2010 yılına kadar yirmi yıl boyunca küresel öğrenci hareketliliğindeki çarpıcı büyümeyi vurgulanmaktadır. OECD'e göre (2017) hareketlilik iç ve dış; itici ve çeken kuvvetler tarafından yönlendirildiği görülmektedir:

> Giderek bilgi temelli ve inovasyon odaklı ekonomilerin ihtiyaçları, dünya çapında yükseköğretime yönelik talebi artırırken, yerel eğitim kapasiteleri her zaman büyüyen iç talebi karşılamak için yeterince hızlı evrimleşmemişlerdir. Gelişmekte olan ekonomilerdeki yükselen zenginlik, orta sınıfta büyüyen çocukları yurt dışındaki eğitim fırsatlarını aramaya da itmiştir (OECD, 2016). Aynı zamanda, ekonomik (örneğin, uluslararası uçuşların maliyetleri), teknolojik (örneğin, sınırların ötesindeki temasları sürdürmek için İnternet ve sosyal medyanın yayılması) ve kültürel (örneğin, ortak bir çalışma ve öğretim olarak İngilizce'nin kullanımı gibi) faktörler, uluslararası hareketliliğin geçmişe oranla çok daha uygun ve daha geri dönüşümsüz hale getirilmesine katkıda bulunmuştur (OECD, 2017, s.295).

Uluslararası hareketliliği etkileyecek ve uzun vadeli büyüme eğilimine dayanacak diğer faktörler ise özetle şunları içerdiği görülmektedir (OECD, 2017):

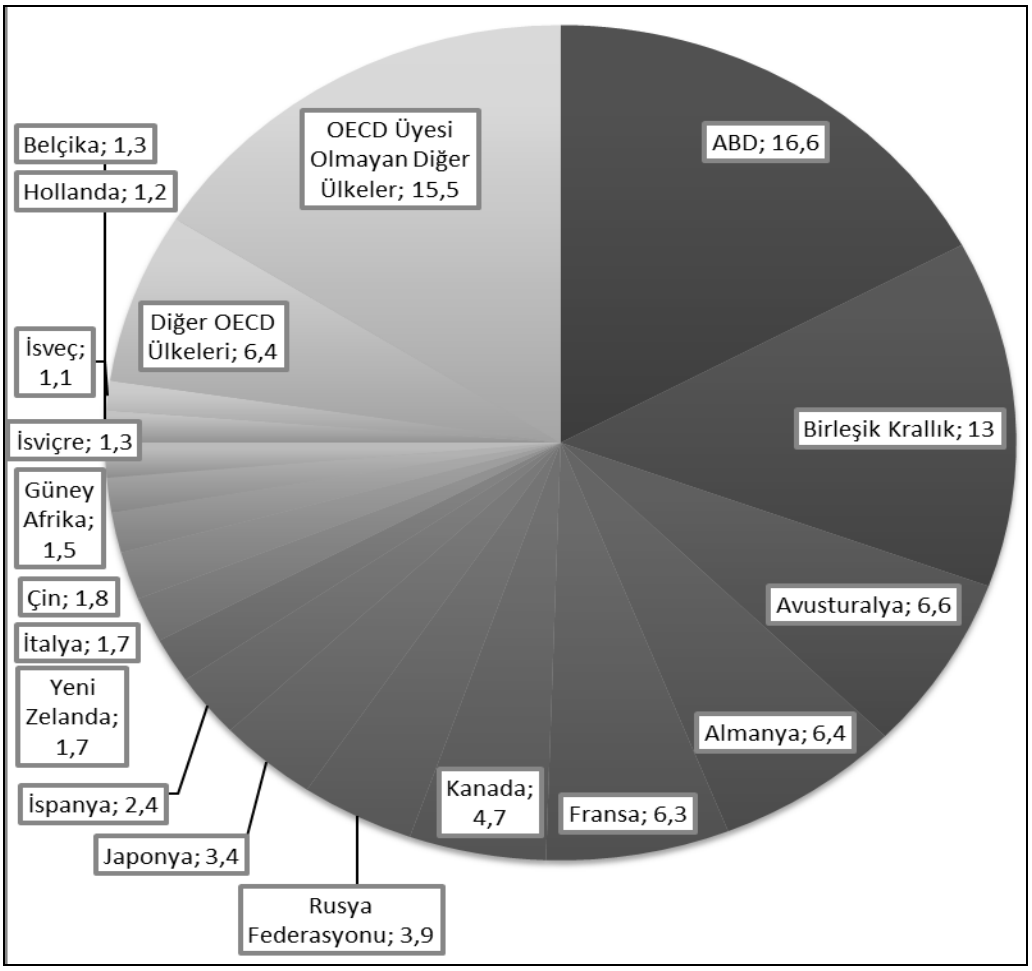
- Ev sahibi ülkenin göçmenlik politikaları, çalışma izinleri,
- Makro ekonomik eğilimler ve özellikle gönderilen ve gidilen ülkelerin para birimleri özellikle döviz kuruna dayananlar,
- Yabancı öğrenciler için öğrenim politikaları,
- Eğitim standartları ve kalite güvencesi,

- Eğitim dili bu faktörler arasında yer almaktadır.

Değişik öğrenme kontekstlerine örnekler verildiğinde hareketlilik amaçlarının değişiklik gösterdiği de görülebilmektedir (Jones, 2013, s.110):

- Çalışmalarının bir parçası olarak, örneğin yurt dışında bir başka üniversite eğitiminde yer alma, uluslararası işe yerleştirme, çalışma turları, gönüllülük ve hizmet öğrenme veya ulusal üniversitelerinin yurt dışındaki alt kampusunda eğitim gibi çalışmalarda yer alarak, uluslararası hareketlilikte bulunan yurtiçi öğrenciler,
- Uluslararası hareketli öğrenciler; kendi ülkelerinden başka bir ülkede tam bir programa katılanlar,
- Uluslar ötesi öğrenciler, kendi ülkelerinde veya bir başka ülkede, akredite üniversiteye ait olanın dışında bir ülkedeki bir programda eğitim görenler (programın kendisi hareketli olanlar),
- Yurtiçi, hareketli olmayan öğrenciler, akredite programı kapsamında yurt dışına çıkmayanlar, toplumsal ve ekonomik geri dönütleri sağlaması önemli problemler arasındadır.

Uluslararası öğrencilerin dağılımına bakıldığında, OECD ülkesi olan ve olmayan şeklinde sınıflandırılrak ülkelerarası yüzdelikler şu şekilde gösterildiği görülmektedir (Çetinsaya, 2014) (Şekil 2.4):



Şekil 2.4. Ülkelere Göre Uluslararası Öğrenci Sayılarının Dağılımı (2010)

Kaynak: OECD, 2011; Çetinsaya, 2014, s.145

Şekil 2.4. incelendiğinde 16,6 ile ABD'nin payının en fazla olması dikkat çekicidir. ABD'yi Birleşik Krallık, Avustralya, Kanada'nın izlediği görülmektedir. Bu şekildeki verilere göre İngilizce egemenliği olan ülkelerin uluslararası öğrenci sayısı olarak avantajlı konumda olduklarını ve bu liderliği uzun süre devam ettirebilecekleri çıkarımını yapmak mümkündür. Başka bir deyişle, ABD, Birleşik Krallık, Avustralya ve Kanada'nın uluslararasılaşmada "*dil stratejisini*" öncelikli olarak kullandığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

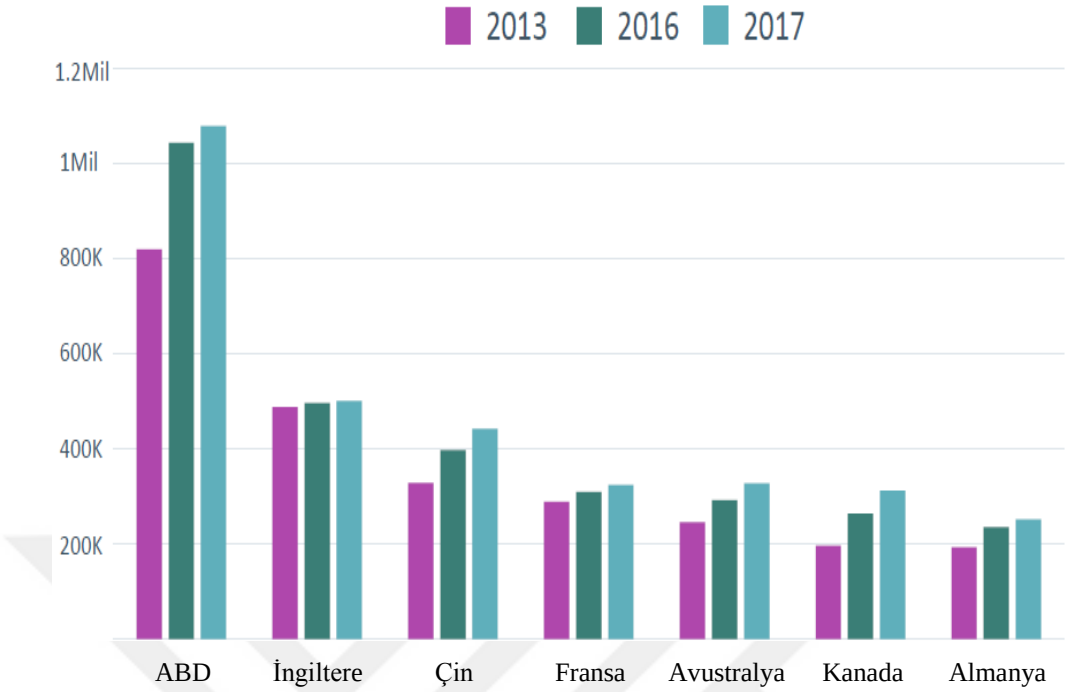
Bu grafikten şöyle bir sonuç çıkarmak da mümkündür: İngilizce hegemonyası uluslararasılaşmada önemli bir faktör olarak görünmektedir. Bu noktada İngilizceyi anadili olarak kullanan ülkeler bu durumu avantaja çevirmektedir. Bunun yanı sıra ekonomik perspektiften bakıldığında bu durum İngilizceyi anadil olarak kullanan

ülkelere ekonomik olarak katkı sağlamaktadır. Bologna Bildirisinin temel amaçları düşünüldüğünde bu durum hiç şaşırtıcı değildir. Sonuç olarak İngilizce pazar haline çoktan dönüşmüş görünmektedir.

Hareketliliğin, yaklaşık 3.1 milyon'dan yaklaşık 7 milyona çıkması beklenmektedir (ACEI-Global, 2017) ve geleneksel hareketlilik hesaplama kategorileri kullanıldığında, 2011'de hareketlilik sürekli ve artan bir büyüme gözlenmekte olduğu ve 2011'de dünya çapında maliyet harcamaları 4,3 milyona çıktığı, yani 1990'dan bu yana üç kat arttığı görülmektedir (Hudzik,2015, s.12).Bu artışın bu hızda devam etmesi muhtemel olmasa bile, Bernd Waetcher'ın (2013) da belirttiği gibi, hareketliliğin türlerinin yalnızca diploma almaya yönelik çalışmalar değil, aynı zamanda, stajyerlikler, burslar ve "kendi kendine örgütlenmişler" de dahil olmak üzere pek çok hareketlilik türünün olduğunu vurguladıkları görülmektedir (Hudzik,2015, s.28).

2018 yılına gelindiğinde ise, 2016 ve 2017'de ABD'de uluslararası öğrenci sayısında bir önceki yıla göre %3,4'lük bir artış olduğu ve ilk dört ülkeden gelen öğrenciler- Çin, Hindistan, Suudi Arabistan ve Güney Kore- Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uluslararası öğrencilerin toplam kayıtlarının yaklaşık %60'ını temsil ettiği görülmektedir (IIE, 2017).

Öte yandan, Japonya, İngiltere ve Türkiye, her biri %2'den az bir oranda hafif düşüşler kaydettiği ve Güney Kore bir kez daha bir önceki yıla göre düşüş gösterdiği (yüzde 3,8 düşmüş) ve Hong Kong yüzde 4,7 azaldığı görülürken, bu düşüşleri tetikleyen faktörler, küresel ve yerel ekonomik faktörlerin bir karışımını içermekte olduğu anlaşılmaktadır (IIE, 2017) (Şekil 2.5).



Şekil 2.5. Dünyadaki Uluslararası Öğrenci Sayıları

Kaynak: IIE, 2017.

Bu veriler incelendiğinde, 2018'de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uluslararası öğrencilerin toplam kayıtlarının yaklaşık %60'ını temsil ederek uluslararası öğrenci sayısında artış görülmesi, halen liderliğini koruduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğrenci hareketliliğinin yönünü ülkelerin politik oyunları, ekonomik yaklaşımlar, İngilizce, coğrafi yakınlık, bölgesel politikaların da etkilediği bilinmektedir. Son yıllarda, Asya ülkelerine yönelik geliştirilen stratejiler bunun en güzel örneğini temsil etmektedir.

2010 verileri ile 2018 yılı verileri kıyaslandığında, yabancı dili İngilizce olan ülkeler sayılarını artırmaya devam ederken, Çin'in uluslararası öğrenci sayısında da gittikçe artış olduğu söylenebilir. Ayrıca Avrupa ülkelerinden Almanya ve Fransa'nın da bu çerçevede uluslararası öğrenci sayılarında aktif artış olduğu görülmektedir.

2.1.6.2. Müfredat

Uluslararasılaşmada önemli faktörlerden biri de müfredattır. Müfredatın uluslararasılaştırılması, öğrencileri yaşam, iş ve kariyer için küresel ve çok kültürlü bir

bağlamda hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu, öğrencilerin yalnızca birkaçı için değil tüm öğrenciler odaklanılması bu bakımdan önemlidir (Hudzik, 2015, s.16).

Zamanla Avrupa yükseköğreniminde değişen müfredat, öğrenci ve eğitim algısı öğrenci hareketliliğinde kat edilen yolu ülkeler arası karşılaştırmalarda verilerle somutlaştırmak mümkündür (Rothblatt,2011, s.238-274). Özellikle Erasmus bunun örnekleri arasında verilebilir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma müfredatının tipolojisini inceleyen Crosling ve arkadaşları (2008) müdredatı üç düzeyde sınıflandırdıkları görülmektedir. Bu üç tipoloji uluslararasılaşmış bir müfredatın bel kemiğini oluşturan bir işlev görmektedir:

- Uluslararası farkındalık,
- Uluslararası yetkinlik,
- Uluslararası uzmanlık.

Diğer yandan müfredatın uluslararasılaşması hakkında 21. yüzyılın küresel ortamında "karşılaştırmalı" düşünmenin en az üç aşaması ve gelişmişliği bulunmaktadır (Hudzik, 2015, s.16):

- Müfredata sınırötesi içerik, kavramlar, temalar ve perspektif ekleme,
- Uygulama ve fikirlerdeki farklılıkları ve benzerlikleri hakkında bilgi vermek için müfredatı çeşitli perspektifleri yansıtan ders içeriğiyle birlikte vermek,
- Kültür ve mekândaki çeşitliliğin karşılaştırmalı araştırılmasından, farklı kültürlerin ve farklı dünya görüşlerinin perspektifleriyle eleştirel düşünmeye ve öğrenmeye doğru geçiş bunlar arasındadır.

Hudzik'e göre (2015), üçüncü aşama, değişen düşünme yollarını, yeni metodolojileri benimseyerek, farklı epistemolojik soruları gündeme getirerek, küresel olarak farklı bir çevre için kritik bilinç ve değer farkındalığı geliştirmeyi gerektirmektedir (s.16). Hudzik'e göre müfredatı uluslararasılaştırmanın üçüncü seviyesinin çok güçlü bir kültürlerarası temeli vardır. Çünkü kültürlerarası ilişkilerde ve iletişimde beceri yoksa diğer kültürlerden öğrenmek zordur. İletişim burada sadece dil açısından değil, aynı zamanda düşünce ve epistemoloji yolları olarak da anlaşılmalıdır (Hudzik, 2015, s.16).

Nitekim burada altı çizilen kültürlerarası farkındalığa, farklılığa, açık iletişime ve empatiye vurgu yapıldığı da söylenebilir.

Müfredatın uluslararasılaşması ülkelere göre de farklılaşabilmektedir. Örneğin, Asya'da uluslararasılaşma müfredatı yetersiz iken, Güney Afrika'da uluslararasılaşma müfredatını benimsedikleri görülmektedir. Avrupa'da ise bölgelerarası farklılıklar dikkat çekmekte ve özellikle Almanya uluslararasılaşmanın gelişimine örnek verilecek ülkeler arasında yer aldığı araştırmacılar tarafından ortaya konmaktadır (Beelen, 2012, s.11). Bir başka çalışmada ise, ülkeler bazında programın, disiplinlerin ve içeriğin uluslararasılaşma düzeylerini araştıran çalışmada; yedi alandaki disiplinin uluslararasılaştığı (işletme, sosyal bilimler, sağlık bilimleri, sanat ve beşerî bilimler, doğa bilimleri, mühendislik, bilgi teknolojileri) tespit edilmiştir (Knight, 2003, s.16-17).

Müfredatın uluslararasılaşma sürecinde dikkate alınması gereken temel sorular şunlardır (Leask, 2013, s.98-99):

- Küresel dünyada profesyonel uygulama ve vatandaşlık için gerekli olarak belirlediğimiz bilgi, beceri ve tutumları geliştirmiş olduklarını gösterebilmek için öğrenciler neye ihtiyaç duyacaktır?
- Gelişim ve başarı ne zaman ve ne şekilde ölçülecek?
- Lisans programı boyunca resmi ve resmi olmayan müfredat içinde belirlenen bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirme olanağı öğrencilere nerede sunulacak?
- Lisans programı içinde tüm öğrencilerin minimum seviyede bilgi, beceri ve tutum geliştirmeleri için uygun olanakların sağlandığını nasıl garantiye alacağız?
- Mükemmelliğe ulaşılması ve yayılması için ne tür olanaklar sağlayabiliriz?

Müfredatın uluslararasılaşma sürecinde kurumsal durumla ilişkili olarak dikkate alınması gereken temel sorular ise şunlardır (Leask, 2013, s.100):

- Uluslararasılaşmaye dair ne tür misyon, kültürel yapı, politika ve öncelikler baskındır?
- Resmi müfredatın ötesinde enternasyonelleşmeyi desteklemek adına deneyim yayılması için ne tür hizmetler, olanaklar mevcuttur.
- Bunlarla nasıl bağlantı kurulabilir?

- Başka ne mümkün olabilir?

Müfredatın uluslararasılaşma sürecinde yerel durumla ilişkili olarak dikkate alınması gereken temel sorular ise şunlardır (Leask, 2013, s.100-101):

- Yerel sosyal, kültürel, politik, ekonomik koşullar ve eylemlerin mesleki uygulama üzerinde nasıl etkisi olabilir?
- Bugün veya gelecekte, buradaki veya başka yerlerdeki, bu koşullardaki değişiklik, uzman ve vatandaşlar olarak mezunlar üzerinde etkisi nasıl olabilecek?
- Bu birbirine bağlı dünyada uzmanlar ve vatandaş olarak mezunların sorumlulukları neler olacaktır?

Müfredatın uluslararasılaşma sürecinde ulusal ve bölgesel bağlamla ilişkili olarak dikkate alınması gereken temel sorular ise şunlardır (Leask, 2013, s.101):

- Bölgede ne tür bir uluslararasılaşma kültürü hâkim? Neden?
- Uluslararasılaşma kültürü öğrenci ve mezunlar için ne tür olanaklar sağlamaktadır?
- Empoze ettiği sınırlamalar nedir?
- Müfredatı uluslararasılaşmak için olanakları nasıl kullanacak ve sınırlamaların üstesinden nasıl geleceğiz?
- Gelecekte muhtemel, olası ve arzulanan şey nedir?

Son olarak müfredatın uluslararasılaşma sürecinde küresel bağlamla ilişkili olarak dikkate alınması gereken temel sorular ise şunlardır (Leask, 2013, s.102):

- Ne tür bir dünyada yaşıyoruz?
- Ne tür bir dünya arzuluyoruz?
- Gerek uzmanlar gerek vatandaşlar olarak öğrencilerimizi en iyi şekilde bugün ve gelecekteki dünyada ahlaki ve sorumluluk sahibi olmaya nasıl hazırlayabiliriz?

2.1.6.3. Öğretim Üyeleri

Uluslararasılaşmada bilgiyi üreten ve paylaşan rolü düşünüldüğünde öğretim üyelerinin anahtar rol oynadığı söylenebilir. Öğretim üyelerinin bilime ve kuruma adanmışlığı bu açıdan uluslararasılaşmanın yönünü de etkilemektedir. Nitekim uluslararasılaşma

sürecinde öğretim üyelerinin bu sürecin öncelikle farkında olmaları, sonra destek vermeleri ve kendilerini bu sürece adamaları da etkili bir ulularararasılaşma aşamasında kritik eşiklerden biridir.

Öğretim üyelerinin hareketliliği uluslararası kurumlarla iş birliği, ortaklıklar, hareketlilik gibi uluslararası iş birlikleri açısından da önemlidir (Fielden, 2008). Dolayısıyla, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın temel taşlarından biri olan öğretim üyelerinin uluslararası bir vizyon ve donanıma sahip olması gün geçtikçe daha da önemli hale gelmektedir.

Öğretim üyesinin bakış açısının, açık ve uluslararası bir perspektife sahip olması, uluslararasılaşmanın farkında olup, uluslararası aktivelere katılması, uluslararası bağlantılar kurması, iş birlikler içinde olması, yeterli yabancı dil kullanma becerisine sahip olması, sınıfındaki uluslararası öğrencilere ve diğer öğrencilere uluslararası bir pencere açabilmesi ve derslerinde kültürlerarası çeşitliliğe yer verecek şekilde derslerini zenginleştirmesi gibi uzayan rolleri olduğu düşünüldüğünde öğretim üyelerinin rollerinin önemi yadsınamaz.

2.1.7. Uluslararasılaşma Politikaları

Dünyada yükseköğrenim küreselleşmenin bir sonucu olarak küresel hareketlilik politikalarına çeşitli şekillerde yer vermektedir. Bu yaklaşımlar ülkelerin bir anlamda yükseköğretimin uluslararasılaşmasına hangi paradigma ile yaklaştıklarını ve bu konuda hangi politikaları ürettiklerini de ortaya koymaktadır.

Bu açıdan Teichler (2009) yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarını dört bölgesel yaklaşımla ortaya koymuştur:

- Uluslararasılaşmayı isteyen (Merkez ve Batı Avruapa)
- Uluslararasılaşmayı ölüm kalım meselesi haline getiren (İsveç-İsrail),
- İki mücadele alanı olarak gören (Almanya-Japonya),
- Ticarileştiren (Birleşik Krallık-ABD).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarının şekillendirilmesinde en önemli etkilerden birini ise, "*Avrupa Yükseköğretim Alanı*"nın çalışmalarının yaptığı görülmektedir. Özellikle "*Bologna Süreci"* ile uluslararasılaşma politikaları ivme

kazanmış ve sürecin geliştirilmesinde tetikleyici bir güç olmuştur. Bu açıdan yükseköğretimde uluslararasılaşmaya yönlendiren politikalar irdelenerek, *"Sorbonne Bildirisi, Bologna Bildirisi, Prag Bildirisi, Berlin Bildirisi, Bergen Bildirisi, Londra Bildirisi, Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirisi, Budapeşte/Viyana Bildirisi, Bükreş Bildirisi, Yerevan Bildirisi*" ana hedefleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.1.7.1. Sorbonne Bildirisi'nden Avrupa Yükseköğretim Alanı'na

1988 yılında Bologna Üniversitesi'nin 900. yıldönümüne katılan, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının, "*Magna Carta Universitatum"*da oluşturulan prensipler doğrultusunda, Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma rolünü üstlenmeyi kabul etmeleri (YÖK, 1999) ile başlayan bu süreç, Paris Üniversitesi'nin 800. yıldönümü kutlamasına katılan dört Eğitim Bakanlığı (Sorbonne Ortak Deklarasyonu,1998), Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması için gönüllü bir sürecin faaliyete geçirilmesi kararı ile bir yıl sonra Bologna'da 29 ülke tarafından bu süreç resmileştirilmiştir (YÖK, 1999).

Türkiye'nin ise bu sürece 2001 yılında dâhil olduğu görülmektedir (Gümrükçü, 2011). Bologna Süreci'nin başlangıcındaki amaç Avrupa yükseköğretiminin rekabet edilebilirliğini ve çekiciliğini artırmak ve kolay okunabilir program ve bölümlerle lisans ve yüksek lisans eğitimine dayanan bir sistemle öğrenci hareketliliğini ve istihdam edilebilirliği teşvik etmek için başladığı anlaşılmaktadır. Kalite güvencesi de başından beri önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, 1999'dan beri çeşitli bakanlık toplantıları bu gündemi genişletmiş ve geliştirilen araçların hassasiyetini arttırmıştır. Lisans ve yüksek lisans eğitim yapıları, öğrenme çıktılarının vurgulu olduğu vasıflar çerçevesi konseptinin kapsandığı üç aşamalı bir sistem olarak değiştirilmiştir (EHEA, 2018) (Tablo 3). Ayrıca yükseköğretime sosyal boyut kavramı da dahil edilmiş ve vasıfların tanınması açıkça Avrupa yükseköğretim politikalarının merkezinde yer almıştır (EHEA, 2018).

1999 yılında Bologna Bildirisi'nin imzalanmasıyla yükseköğretimin uluslararasılaşması da ivme kazanmıştır (Aerden ve diğerleri, 2013). Bologna ve Lizbon stratejileri ile de uluslararası boyutların iki boyutu ön plana çıkmıştır: "*iş birliği ve rekabet*" (de Wit, 2011, 2013). Öğrenci hareketliliği, başlangıcından bu yana Bologna Süreci'nin

kapsayıcı bir hedefi olmuş ve hareketliliği teşvik etme arzusu son on yıl boyunca devam etmiştir. Ancak hareketliliği teşvik etmek için alınan hedefleri ve ulusal politikaları analiz etmeye yönelik az sayıda teşebbüste bulunulmuştur. Hareketlilik bazı ülkelerde daha çok tercih sebebi olurken, bazı ülkelerde daha az tercih sebebi olabilmektedir (Eurydice, 2010, s.38-41). Bu bağlamda "*uluslararasılaşma prensip olarak temel normlar, değerler ve akademik hedefler ile uyumlu olmalıdır*" (van der Wende, 1999, s.10) önermesi doğrulanmış oluyordu.

2.1.7.1.1. Sorbonne Bildirisi

Sorbonne Bildirisi 1998 yılında Fransa, Almanya, Birleşik Krallık ve İtalyan bakanlıkları tarafından imzalanmıştır. Bu bildirinin amacı, öğrenciler, mezunlar ve aynı zamanda eğitim kadrosu hareketliliğinin teşvik edildiği bir bilgi toplumuna ulaşma ve tasarlanan Avrupa Yükseköğretim Alanı ile ilişkili ortak bir çerçeve oluşturulmasıydı. Ayrıca, AB'nin ekonomik pazarı ile bağlantılı olarak uyum sağalayabilecek bu yapıyı destekleyen bir modeli kurma amacı da vardı (EHEA, 2018) (Tablo 2.3.). Bir başka ifadeyle, bu bildiri ile üniversitelerin sorumlulukları artarak ve ilerlemenin bir basamağı olarak bu rolün atfedildiği görülmektedir (Sorbonne Ortak Bildirisi, 1998).

2.1.7.1.2. Bologna Bildirisi

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli süreçlerinden biri *"Bologna Süreci*'dir.Sorbonne Bildirisi'nin amaçları 1999 yılında 29-30 ülkenin tüm yükseköğretim kurumlarının daha fazla bağımsızlık ve otonomi ihtiyacının vurgulandığı ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın rekabetçiliğini artırılması taahhüdüne ilişkin isteklerini belirtildiği Bologna Bildirisi ile teyit edilmiştir (EHEA, 2018) Bologna Bildirisi, yükseköğretim alanında o güne kadar atılan en büyük adım özelliğini taşımaktadır. Uygulanan reformlar gerek Avrupa sınırları içinde gerekse dışında bulunan tüm ülkeleri fazlasıyla etkilemiştir (Euriydice, 2012, s.15) (Tablo 2.3.). Bologna Bildirisi'nin tüm koşulları, bağlayıcı sözleşme hükümleri olarak değil, gönüllü uyumlaştırma süreci kriterleri olarak tasarlanmıştır (EHEA, 2018). Bologna sürecinin ortaya çıkmasında Avrupa kimliğini ve vatandaşlığını yayma amacı, eğitimin kalitesini arttırarak bilgi toplumu oluşturma hedefi ve ekonomik krize çözüm bulma isteğinin arkaplan amaçları arasında olduğunu söylemek mümkündür.

Bologna Bildirisi'nin temel öncelikleri arasında şunlar vardır (YÖK, 2007, s.1):

> Derecelerin kolay anlaşılabildiği ve karşılaştırılabildiği bir sistem oluşturulması, lisans ve lisansüstü olarak kademelendirilmiş bir sistem oluşturulması, kredi transfer sistemi kurulması (ECTS),öğrenci, öğretim elemanları, araştırmacı ve idari personelin serbest dolaşımını kısıtlayan unsurları ortadan kaldırarak hareketliliğin artırılması,kalite güvencesi (Quality Assurance) alanında Avrupa'da iş birliğinin artırılması, öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması, yasamboyu öğrenim,"Avrupa Yüksek Öğretim Alanı" oluşturulmasıdır.

Dolayısıyla yükseköğretim sistemlerinin ve üniversitelerin bu sürece uyumlu hale getirme çalışmaları yapılarak bu sürece yönelik bir dizi yöntem ve araç geliştirildiği (Çiftçi, 2010, s.77) görülmektedir. AKTS ve Diploma Eki'nin bu düzenlemeler içinde en az sıkıntılı çalışmalar olduğu görülmektedir (Gornitzka ve Langfelt, 2005). Benzer şekilde, Türkiye'deki üniversitelerin de bu konuda başarılı oldukları görülmektedir.

2.1.7.1.3. Lizbon Bildirisi

2000 tarihinde Lizbon'da gerçekleştirilen, "Yaşam Boyu Eğitim"i önceliğine alan bu bildiri; "hayat boyu öğretim için Avrupa stratejisi, eğitim, öğretim ve gençlik için aktivitelerinin düzenlenmesinde yenilik ve etkinlik, sosyal uyum ve aktif vatandaşlığın kullanılması, hareketlilik, uyum sağlama ve iş istihdamının sağlanması" (Lisbon Treaty, 2000) konuları üzerine odaklanmıştır.

2.1.7.1.4. Prag Bildirisi

2001 yılında Prag Bildirisi ile üye ülke sayısı 33'e çıkmıştır ve yaşam boyu öğrenme, öğrencilerin aktif partner olarak dahil edilmesi ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın çekiciliği ve rekabetçiliğinin arttırılmasıyla ilgili hedeflerde genişleme olmuştur. Aynı zamanda, bakanlıklar kalite güvencesinin daha fazla geliştirilmesini sağlamayı ve ulusal yeterlilik çerçevelerinin geliştirilmesini taahhüt etmişlerdir (EHEA, 2018)

Yeni sistemlerin inşa edilmesinde hesaba katılması gereken yükseköğretimin önemli bir parçası olarak görüldüğünden bu amaç yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, sosyal boyutu konusunun ilk kez Prag Bildirisi'nde gündeme getirilmesi açısından da önemlidir (EHEA, 2018).

2.1.7.1.5. Berlin Bildirisi

Bir sonraki Bakanlık Konferansı 2003 yılında Berlin'de düzenlenmiştir, böylece Berlin Bildirisi ile üye ülke sayısı 40'a yükselmiştir. Bu bildirinin ana koşulları, Avrupa Yükseköğretim Alanı ile Avrupa Araştırma Alanı'nın bağlantılanmasının ve kalite güvencesini teşviki ile ilgili hedeflerin genişletilmesiyle ilgilidir (EHEA, 2018). Berlin Bildirisi'nin bir önemli hususu da iki bakanlık toplantısı arasındaki süreci destekleyen takip yapılarının oluşturulması ile ilgilidir. Bu düzenleme ile Bologna Takip Grubu, Kurulu ve Bologna Sekreterliği kurulmuştur. Bu bildiri ile bakanlıklar aynı zamanda her bir katılımcı ülkede ulusal bir takip yapısını oluşturulması gerektiği konusunda anlaşılmıştır (EHEA, 2018).

2.1.7.1.6. Bergen Bildirisi

2005 yılındaki Bergen Bildirisi, özellikle de üçüncü aşama olan doktora programları olmak üzere araştırmayı birlikte geliştirmek için öğrenci, yükseköğretim kurumları, akademik personel ve işverenlerden oluşan paydaşların da dahil olduğu ortaklıkların öneminin altını çizmiştir (Eurydice, 2012, s.31).Ayrıca bu bildiri bakanlıkların AYÖA'nın dünyanın başka yerleri için artan çekiciliği olan ve daha ulaşılabilir yükseköğretim sağlama isteklerini vurgulamıştır (EHEA, 2018). 2005 yılında benimsenen Avrupa Yükseköğretim Alanı yeterlilikler çerçevesi, kredi aralıklarını belirlemiştir: birinci aşama için 180-240 AKTS kredisi, en az 60'ı ikinci aşamada olmak üzere 90-120 krediden oluşmaktadır (Eurydice, 2012, s.31).

2.1.7.1.7. Londra Bildirisi

2007 yılındaki Londra Bildirisi ile katılımcı ülke sayısı 46'ya yükselmiştir. Bu bildiri o zamana kadar olan hareketlilik, eğitim yapısı, tanınma, (hem ulusal hem de kapsayıcı) yeterlilikler çerçevesi, yaşam boyu öğrenme, kalite güvencesi, sosyal boyut gibi konulardaki gelişimin değerlendirilmesine ve 2009 yılı için önceliklerin belirlenmesine odaklanmıştır (EHEA, 2018).2009 yılı için öncelikler başlıca hareketlilik, ilk defa burada tanımlanan sosyal boyut, veri toplanması, istihdam edilebilirlik, küresel bağlamda AYÖA ve envanter sayımı olarak belirlenmiştir.2010 ve sonrası için, iş birliği vizyon ve değerlerin yeniden oluşturulması için bir fırsat olarak görülüp daha fazla iş birliğinin gerekliliği vurgulanmıştır (EHEA, 2018).

2.1.7.1.8. Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirisi

2009 yılındaki Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirisi'nde, gelecek on yıl için ana çalışma alanları belirlenmiştir ve şu konulara önem verilmiştir (EHEA, 2018): Sosyal boyut, yaşam boyu öğrenme, istihdam edilebilirlik, öğrenci merkezli öğrenme ve eğitimin öğretme misyonu, uluslararası açıklık, hareketlilik, eğitim, araştırma ve inovasyon, veri toplanması, yükseköğretime finansman sağlanması ve çok-boyutlu şeffaflık araçlarının kullanılması bunlar arasındadır (EHEA, 2018).

Bologna Süreci'nin hayata geçirilmesinin tamamlanması sağlayabilmek amacıyla bu ana çalışma alanları süreçteki reformlara daha derinlemesine bir yaklaşımda bulunan yeni bir yöneliminin olduğunu göstermektedir (EHEA, 2018).

2.1.7.1.9. Budapeşte/Viyana Bildirisi

Mart 2010'da Budapeşte-Viyana Bakanlık Konferansı ile kısa bir süre önce Kazakistan'ın da kabulüyle AYÖA 47 ülkeye yayılmıştır. Budapeşte/Viyana Konferansı Bologna Süreci'nin kutlandığı bir yıldönümü konferansı olması vesilesiyle Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın resmi lansmanı yapılmıştır (Bologna Beyond, 2010). Bu da Bologna Bildirisi'nde hedeflenmiş yükseköğretim için ortak bir Avrupa çerçevesinin başarıyla tamamlandığı manasına gelmektedir. Ancak, "*Avrupa Yükseköğretim Alanı*'nın var olması Bologna Süreci'nde dahil olan bakanların kararlaştırdığı hedeflere ulaşıldığı manasına gelmemektedir (Bologna Beyond, 2010). Bu yüzden, 2010 yılında Bologna Süreci ve "*Avrupa Yükseköğretim Alanı"* yeni bir evreye girmiştir, yani, özellikle de Avrupa'da Bologna Süreci'nin uygulamaya alınmasıyla ilgili çok farklı tepkilerin ışığında pekiştirme ve sistematikleşme evresidir (Bologna Beyond, 2010).

2.1.7.1.10. Bükreş Bildirisi

26-27 Nisan 2012'de düzenlenen ve yükseköğretimden sorumlu 47 Avrupa bakanlığının katıldığı Budapeşte Bakanlık Konferansı'nın ana mesajı Yükseköğretim reformlarının Avrupa'yı tekrar rayına oturacağını ve sürdürülebilir büyüme ve iş imkânı yaratacağı yönündedir (EHEA, 2018). Ekonomik krizle yüzleşmek için bakanlar 3 ana hedef üzerine odaklamayı kararlaştırmışlardır (EHEA, 2018):

Kaliteli yükseköğretimi daha fazla öğrenciye sunmak, öğrencileri istihdam edilebilir beceriler ile daha iyi donatmak ve öğrenci hareketliliğini artırmak ve 47 ülkede hareketliliği Avrupa'da 2020 yılında mezun olacak olanların en az %20'nin en az bir dönem yurt dışında eğitim veya öğretim görmesi gibi belirli bir hedefle artırmak için yeni Avrupa stratejisi benimsemiştir (EHEA, 2018).

2.1.7.1.11. Yerevan Bildirisi

14-15 Mayıs 2015'te düzenlenen Yerevan Bakanlık Konferansı'nda bakanlıklar Belarus'u AYÖA'nın 48. üyesi olarak kabul etmiştir (EHEA, 2018). Ulusal yetkililerle ve paydaşlarla çalışmaya yönelik istekleri ifade edilip Belarus'un katılmasıyla ilgili kararlaştırılan yol haritasına eklenmiş ve konferansta birçok politika ölçüsü benimsenmiştir (EHEA, 2018):

- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nında Kalite Güvencesi için revize edilmiş Standartlar ve Kılavuzlar,
- Ortak Programların Kalite Güvencesi için Avrupa Yaklaşımı,
- Resmi bir AYÖA belgesi olarak revize edilmiş AKTS Kullanıcı Kılavuzu.

Bologna vizyonunu tanıyan Yerevan Bildirisi, Avrupa Yükseköğretim Alanı'na başarıyla ilham vermiştir. Buna karşın, AYÖA'nın tam potansiyeli için yükseköğretim sistemlerini sürekli iyileştirmesi ve akademik topluluklara daha fazla katılım gerekmektedir. Ortak hedeflerin tüm üye ülkelerde 2020 yılına kadar uygulanması için bir AYÖA meydana getirmek konusunda üyeler kararlı görünmektedirler (EHEA, 2018):

- Öğrenmenin, öğretmenin kalitesinin ve uygunluğunun arttırılması,
- Mezunların çalışma hayatları boyunca istihdam edilebilirliğinin geliştirilmesi,
- Sistemleri daha kapsayıcı hale getirmek,
- Kararlaştırılan yapısal reformları uygulamaya koymak.

Tablo 2.3. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın İçerik Olarak Gelişimi

	Derece Sistemleri	Kalite Güvencesi	Tanınma	Sosyal Boyut	Hareketlilik	Yaşam Boyu Öğrenme
1999 Bologna	Kolay okunabilir, karşılaştırılabilir dereceler	Kalite güvencesinde iş birliği	Kredi sistemlerinin oluşturulması (ECTS)		Öğrenci, araştırmacı, öğretim elemanı ve idari personelin hareketliliği	
2001 Prag	Ortak derecelerin tanınması	Kalite güvencesi ve tanınma konularının koordinasyonu	ECTS ve DS	Hareketliliğin sosyal boyutunun oluşturulması, Kamu malı ve toplumsal sorumluluk		YBÖ geliştirilmesi
2003 Berlin	Doktoranın dahil edilmesi ve 3 dereceli sistem	Kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeyinde kalite güvencesini araştırma	ECTS biriktirme özelliği	Erişimde fırsat eşitliği	Kredi ve bursların taşınabilir olması Hareketlilik verisinin oluşturulması	YBÖ ulusal politikalarının oluşturulması önceki öğrenmelerin tanınması
2005 Bergen	AYÇ'nin kabulü ve UYÇ'nin oluşturulması	ESG Avrupa standartları ve rehberinin kabul edilmesi Durum değerlendirme raporları		Sosyal boyutun önemine vurgu	Hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılması AYA ile dünyanın diğer bölgelerinin irtibatlandırılması	Esnek öğrenme yolları
2007 Londra	UYÇ'nin 2010 yılına kadar oluşturulması	EQAR Avrupa kalite güvencesi ajansının kurulması	Uygulamada çok tanınma araçlarının oluşturulması	Sosyal boyut konusunda ulusal eylem planları ve takip sisteminin oluşturulması	Engellerin kaldırılması için ulusal önlemler alınması	YBÖ'de yükseköğretimin rolü İstihdamı arttırma/iş birliği
2009 Leuven	UYÇ'nin 2012 yılına kadar oluşturulması Öğrenci merkezli eğitim müfredatın önemli bir parçası	AYA için kapsayıcı hedef	Bologna araçlarının uygulanması	Ölçülebilir ulusal hedeflerin oluşturulması	2020 yılına kadar %20 öğrencinin hareketliliğinin sağlanması **Politika Forumu I**	Sosyal sorumluluk olarak YBÖ/istihdam edebilme
2010	AYA'nın oluşturulması				**Politika Forumu II**	
2012 Bükreş	ÖME'in uygulanması. Öğrenme kazanımlarının istihdam edilmeye yönelik geliştirilmesi/araştırma ile eğitimin irtibatının arttırılması	Kalite güvencesi konusunda iş birliğinin devam etmesi	Yeterlilikler ve öğrenme kazanımlarıyla irtibatlı tanınma mekanizmalarının oluşturulması/Lizbon Tanınma sözleşmesine uyulması/el kitabı oluşturulması	Erişimin genişletilmesi, farklı toplumsal kesimlere yaygınlaştırılması, öğrenciye yönelik hizmetlerin geliştirilmesi	Daha iyi öğrenme için hareketlilik perspektifi, bursların taşınması/dengeli hareketliliğin oluşturulması **Politika Forumu III**	Önceki öğrenmelerin tanınmasının sağlanması

(Yaşam Boyu Öğrenme: YBÖ, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: UYÇ, Avrupa Yükseköğretim Alanı: AYA, Öğrenci Merkezli Eğitim: ÖME).

Kaynak: Erdoğan, 2013, s.32.

Diğer yandan "*Avrupa yeterlilikleri*" ile çeşitli sıkıntılar da yaşanmaktadır. Bazı uluslararası yeterliliklerin geliştirilmesi konusu, birçok ülkede işgücü piyasasındaki hareketliliğin atrtırılması ve üniversite eğitiminin farklı devirlerindeki hareketliliğin artırılması olarak kabul edilmektedir (Badcock vd., 2010 akt. Agoston ve Dima, 2012, s.52). "*Avrupa yeterlilikleri*" olarak adlandırılan bir dizi hesaplamanın yanı sıra kalite standartları arasındaki farklılıklar ve karşılıklı güven bölgeleri yaratarak aşalabilme biçimi nedeniyle karşılaşılan zorlukların (Boni ve Lozano, 2006; Brockman vd.,2009; Karseth,2008; Powell ve Solga, 2010) da diğerleri tarafından ele alındığı görülmektedir (akt. Agoston ve Dima, 2012, s.53).

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının önemli basamaklarından biri "*Bologna Süreci"*dir (Çetinsaya,2014). Türkiye, Bologna Süreci'ne 2001'de katılmış ve Yükseköğretim Kurulu'nun bu kapsamda yürütülen uygulamalara destek olduğu görülmektedir (Çetinsaya,2014). Son yıllarda Türkiye'de yükseköğretimin Bologna Süreci'nin uygulanmasıyla, Bologna sürecinde Türkiye özellikle en çok çabalayan ülkeler arasında yer almaktadır (YÖK, 2009).

Türkiye'de bu amaçlara uygun olarak yükseköğretimde çeşitli değişikliklere giderek bu kapsamda, "*Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)'ni* uygulanmaya başladığı ve bu çerçevede, "*yeterlilik çerçeveleri ve kalite güvencesi sistemlerinin"* uygulamaya konulduğu, bunun yanı sıra Türkiye'den otuzbir üniversitenin AKTS etiketi, yetmişüç üniversitenin ise diploma etiketi almaya hak kazandığı görülmektedir (Çetinsaya, 2014, s.166-167).

Öte yandan, "*The Europen Higher Education Area 2012: Bologna Process Implementation Report, EC*." (s.162) adlı raporda Türkiye'nin "*kapalı"* sistemler ("closed" systems), arasında yer alması yükseköğretimin uluslararasılaşma politikalarına yönelik yeniden düşünmeyi gerekli kılmıştır. En son yayınlanan "*The Europen Higher Education Area 2015: Bologna Process Implementation Report, EC*." adlı raporda her ne kadar az da olsa ilerleme kat ettiği görülse de hala istenilen düzeyde uluslararasılaşma politikalarından bahsetmek mümkün değildir.

Görüldüğü üzere, Türkiye'de yükseköğretim alanının uluslararasılaşması sürecinin bir parçası olan "*Bologna Sürecine"* hızlı bir şekilde adapte olarak, üniversiteleri de bu konuda destekleyici ve girişimci çalışmalarla epey yol kat ettiği görünmektedir. Ancak

Türkiye'nin kalite sistemlerini düzenleyecek yeni yöntem ve yaklaşımlara ihtiyacı vardır. Türkiye'de özellikle uluslararasılaşmaya yönelik üniversitelerin AKTS etiketi, diploma etiketi ve Erasmus hareketliliğine (özellikle öğrenci) odaklandıkları görülmektedir.

Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yönelik politikaların özellikle son yıllarda farklı açılara yaptığı vurgusuyla tanımlandığı görülmektedir.2000'den bu yana Türkiye yükseköğretimde uluslararalılaşma süreci gerek jeopolitik konumu itibariyle gerekse de küreselleşme politikasıyla uluslararası akademisyen ve öğrencilerin dolayısıyla da yükseköğretim ve müfredatın uluslararasılaşması ile ilgili uygulama faaliyetlerine doğru bir değişim göstermiştir. 1981-2014 tarihleri arasında yükseköğretim politikalarına bakıldığında, özellikle 2000'li yıllara kadar yükseköğretimin sayısını artırma, yaygınlaştırma, çeşitlendirme, özelleştirme politikası baskınken, 2001 yılında Bologna sürecine dahil olunmasıyla yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarının yavaş yavaş uygulanmaya başlandığı, özellikle de 2010 yılından sonra da hızlandığı görülmektedir. Öte yandan politikaların YÖK kanalıyla oluşturulması ve yönlendirilmesi süreci hızlandırmıştır. Uluslararasılaşma stratejilerine yönelik öncü çalışmalardan biri de Teziç'in YÖK Başkanlığı döneminde hazırlanan, "*Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*" çalışması (YÖK, 2007; Çetinsaya, 2014) iken, diğer öncü çalışmanın ise Çetinsaya'nın (2014) "*Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi için Bir Yol Haritası*" çalışması olduğu anlaşılmaktadır.

Bu iki çalışma yükseköğretimin uluslararasılaşma yönünde kazanılan farkındalığı ve ilerlemeyi ortaya koymaktadır. Türkiye'deki yükseköğretim markasının yaratılması, yükseköğretimin gündemde tutularak finansman çözümüne yönelik arayışlar, bölgesel önceliklerin belirlenmesi en sık karşılaşılan gündem konularıdır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma çok boyutludur ve diğer boyutlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla, Türkiye yükseköğretim alanının uluslararasılaşması aşamasında yeni bir sıçramaya ihtiyaç vardır. Bunun çözümü ise yeni politika ve strateji üretmekten geçmektedir.

2.1.8. Uluslararasılaşma Stratejileri

Yeni Avrupa manzarasında kurumsal uluslararasılaşma stratejileri ortaya çıkmaya başlamışken, hız ve model oldukça değişkenlik göstermektedir. Ulrich Teichler (2004), yükseköğretimde uluslararasılaşma süreçlerinin ulusal sistemler ile sınırötesi sistemler arasında aktiviteler gerektirdiğini belirtmektedir. Lesley Wilson (2013:29) ise uluslararasılaşmayı "*kurumlar için olduğu kadar, hükümetler için de giderek önemi artan bir stratejik öncelik*" olarak öngörmektedir (akt. Hudzik, 2015, s.31).

Son yıllarda özellikle Kuzey Amerika uluslararasılaşmada üstünlüğünü devam ettirmektedir. Özellikle dikkat çeken nokta uluslararası şube kampüslerin merkezinin, Asya stratejisine yönelmesidir (OBHE, 2013). Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında ülkelerin kullandıkları çeşitli stratejiler örneğin ulusal politikalardan, tarihlerinden, coğrafi konumlarından etkilenmektedir (Gornitzka,2008).

Uygulanan uluslararasılaşma stratejilerinde ülkelerden bazıları dil üzerine odaklanırken, bazılarının da program stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Özellikle son yıllarda, uluslararasılaşma sürecini hızlandırmak amacıyla dilbilimsel bakış açısı farklı biçimlerde tartışılmaktadır. Uluslararası alanda farklı programlar sunan ülkeler yabancı uyruklu öğrencilerin ilgisini çekmek için farklı programlar sunmak (Kerklaan ve ark.,2008 akt. Agoston ve Dima, 2012, s.53) ve öğrenci nüfusunun ayrışmasının bir nedeni olan dil engellerini göz önünde bulundurarak kampüste yaşayan öğrenciler için dil kurslarına katılma fırsatları yaratmaktadırlar (Chamberlin - Quinlisk, 2010 akt. Agoston ve Dima, 2012, s.53).

Diğerlerinden farklı olarak, Sherry ve arkadaşları (2010), yabancı öğrencilerin zafiyetlerini dilbilimsel açıdan daha geniş bir perspektiften analiz ederek; mali açıdan hassasiyetler, yeni bir kültüre entegre olmaya çalışma, üniversitelerin idari yapısında yer alıp pek çok kişiyi etkileyen kültürlerarası ve dilsel becerilerin eksikliği (yabancı öğrencilerin fakülte ile ilk irtibatını temsil ettiği gibi) bulguları arasında yer almaktadır (akt. Agoston ve Dima, 2012, s.53).

Hudzik (2015) ise, kapsamlı uluslararasılaşma stratejisini önermektedir. Yükseköğretim uluslararasılaşması fikri gelişmekte ve içi doldurulmaktadır. Bu artık birçok fikrin boyutlarını birbirine bağlayan ve birleştiren çok yönlü bir kavramdır. Yükseköğretim uluslararasılaşması hakkında “kapsamlı” düşünmek ve "kapsamlı" davranmak, çeşitli

fikir ve kavramları sıralamaya koymanın yanı sıra, kurumların büyük resimdeki yerlerini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Hudzik, 2015, s.17). Bu terim, NAFSA'nın "*Kapsamlı Uluslararasılaşma için Senatör Paul Simon Ödülü"*'nü yarattığı 2003 yılından itibaren daha da yaygınlaşmıştır. Ödülün ilk yıllarında, adaylar özellikle yurt dışında eğitim gören ve kampus içi müfredatın uluslararasılaştırılmasına ağırlık veren kişilerden seçilmiştir. 2010 yılından itibaren, ödül kriterlerinin hassaslaştırılmasıyla, diğer kurumsal misyonlar ve sınırötesi faaliyet türleri (Araştırma, geliştirme, kamu hizmeti) de dahil olmak üzere daha geniş kampus uluslararasılaştırma alanlarını inceleyen adaylar da seçimlere dahil edilmiştir. 2008 yılında, uluslararasılaşmayla alakalı NAFSA görev gücü, kurumsal uluslararasılaşmayı düşünmek ve daha kapsamlı hareket etmek üzerine odaklanmıştır (NAFSA, 2008 akt. Hudzik, 2015). 2011 NAFSA yayını açık bir şekilde yükseköğretim kurumlarının kapsamlı uluslararasılaştırılması üzerine yoğunlaştığı ve özellikle de yüksek öğrenim kurumları için dünya çapında etkileri olan ABD kurumlarını vurguladığı görülmektedir (Hudzik, 2015, s.17-18).

Kapsamlı uluslararasılaşma nispeten yeni bir terimdir ve gelişmekte olan ve daha karmaşık bağlantılara sahip uluslararasılaşma kavramına ilişkin yansımanın bir parçasıdır (Hudzik, 2015). Bununla birlikte hareketlilik, yükseköğrenimde uluslararasılaşmasının en gözle görülür yönü olmuştur (Hudzik, 2015). Çağdaş ve yaygın olarak aktarılan bir tanımda, kapsamlı uluslararasılaşma, yükseköğrenimin uluslararası ve karşılaştırmalı perspektiflerinin, öğretim, araştırma ve hizmet misyonları boyunca kaynaştırılması taahhüdü, uygulamalarla da teyit edilmiştir (Hudzik, 2015). Bu taahhüt kurumsal etkenleri ve değerleri şekillendirir ve tüm yükseköğretim kurumlarına yayılarak, bu kaynaştırılma yalnızca kampüs yaşamını etkilemez, aynı zamanda kurumların dış bağlantı referanslarını, ortaklıklarını ve ilişkilerini de etkilediği belirtilmektedir (Hudzik, 2015).

Kapsamlı uluslararasılaşma kuruma uymalı ve kurumlar arasında farklılıklar yaratmalıdır. Bunun için dört öge çok önemlidir (Hudzik,2015, s.21):

- Ana akım: Fakülte ve öğrenci katılımını arttırın.
- Kapsamlı uluslararasılaşmayı temel kurumsal misyonlara entegre edin.
- Destekleyen ve katkıda bulunan kişileri uluslararası ofisin ötesinde akademik ve destek birimlerine genişletin.

- Sinerji üretmek için kapsamlı uluslararasılaşmayı faaliyetleri arabirimi kullanın.

Diğer yandan Hudzik (2015) kapsamlı uluslararasılaşma stratejilerinde "*ortak istenç*"e vurgu yapmaktadır (s.23):

- Fakülte ve öğrenci katılımını çoğaltan küreselleşmenin etkisi, yerel ve global arasındaki engelleri yıkarak ve hemen hemen her bireyin yaşadıkları ve çalıştıkları ortamları etkileyerek yaygınlaştırmalıdır.
- Kapsamlı uluslararasılaşmayı temel kurumsal misyonlara entegre etme (ekstra bir misyon olarak değil mevcut misyonlar içine yoğrulması). Bu istencin, yüksek eğitim kurumunun bu ekstra göreve ayrılabilecek yeni para veya personel açısından sağlanamayacağı durumlarda dahi çeşitli hususlarla yürütülmelidir.
- Uluslararasılaştırma, "ikili amaçlar" stratejisi yoluyla mevcut kaynaklara dokunarak önemli ölçüde desteklenmelidir.
- Uluslararası kurumlardan öte akademik ve destek birimlerini destekleyen ve katkıda bulunan kişileri genişletmek. Bahsedilen istençteki ortaya konan tanım ve koşullar ile kapsamlı uluslararasılaşma, tek başına uluslararası kurumların sorumluluğu altındaysa başarılı olamaz.

Bunların yanı sıra Hudzik (2013), uluslararasılaşmaya yönelik daha kapsayıcı bir yaklaşımı başarılı biçimde yürütmek için gerekli bir dizi çok özel strateji ve işlemsel taktikler mevcut olduğundan bahsetmektedir. Hudzik (2013), en önemli strateji ve taktiğin, uluslararasılaşmanın var olan kurumsal misyon, değer ve önceliklere entegrasyonu olduğunu ve onlarla yarış içinde olmaktan ziyade temel kurumsal önceliklerle bağlantılı ve onları geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirtmektedir (s.57).

Uluslararasılaşmanın diğer kurumsal önceliklere entegre edilmesi, var olan öncelik ve tahsisatları kaldıraçlama ve "çift-amaçlılaştırma" suretiyle yeterli insan ve finans kaynaklarına erişim için önemlidir. Örneklerden bazılarını Hudzik (2013, s.57) şu şekilde ifade etmektedir:

- Yeni dersler eklemek müfredatı uluslararasılaşmada temel araçlar olmak zorunda değildir.

- Var olan derslere küresel, karşılaştırmalı ve uluslararası içerik eklenebilir. Yurt dışı çalışma deneyimlerini temel müfredata ve lisans program gerekliliklerine entegre etmek yurt dışı çalışma kısmını tamamlarken öğrencilerin mezuniyet gereksinimlerini karşılamaya yardımcı olur.
- Uluslararası öğrenciler kampustaki akademik ve sosyal hayata daha bütüncül biçimde entegre edilebilirler. Bu da sınıf dışında olduğu kadar içeride de hem uluslararası hem yurt içi öğrenciler için öğrenme ve düşünsel kazançlar sağlar.
- Var olan öğretim görevlisi ve kurumsal araştırma önceliklerini küresel bir referans çerçevesine genişleterek inşa edin.

Bir diğer vurgu da Jane Knight (2011) tarafından "*Uluslararasılaşma Hakkında Beş Hayali Düşünce*" adlı eserinde bahsedildiği görülmektedir. Bu beş husus ona göre aslında uluslararasılaşmanın stratejilerini barındırdığı da söyleyenebilir (s.114):

- Uluslararasılaşma aracıları olarak yabancı öğrenciler: Kampusta daha fazla sayıda yabancı öğrenci olması daha fazla uluslararasılaşmış kurumsal kültür ve müfredat üretecektir.
- Kalite vekili olarak uluslararası itibar: Üniversite ne kadar uluslararası olursa o kadar itibarı güçlenecektir.
- Uluslararası kurumsal antlaşmalar: Uluslararası antlaşmalar veya ağ üyelikleri arttıkça üniversitenin prestij ve çekiciliği de o kadar artacaktır.
- Uluslararası akreditasyon: Kurum ne kadar fazla sayıda uluslararası akreditasyon yıldızı alırsa o kadar uluslararasılaşmış olacak ve bundan ötürü o kadar iyi olacak.
- Küresel markalaşma: Uluslararası pazarlama planı, uluslararasılaşma planına eşittir.

Sonuç olarak yükseköğretim kurumları proaktif bir aktör olarak "uluslararasılaşma politikalarında", "üniversiteyi uluslararasılaştırmak istiyorsa, uluslararasılaşma ile alakalı değişik bilimsel alanlarda farklı olan kültürleri kabul etmek suretiyle öğretim personelini de uluslararasılaştırması gerektiğine" (Stohl,2007, s.368; akt. Leask,2013, s.92) vurgu yapıldığı görülmektedir.

Nitekim mevcut misyonlara entegre etmenin yolu, üst, orta ve alt düzey liderlikten gelen kurumsal varlık kaynakları olan tüm akademik ve destek-servis birim personelinin

etkin katılımını gerektirmektedir. Diğer yandan Knight (2004) da yükseköğretimde uluslararasılaşmaya yönelik program ve organizasyon stratejilerini önermektedir:

Program stratejileri

- Akademik programlar;
- Araştırma ve bilimsel iş birliği;
- Dış ilişkiler (yerli ve sınırötesi);
- Ders dışı programlar.

Organizasyon stratejileri

- İdare,
- İşlemler,
- Hizmetler
- İnsan kaynakları ile ilgilenir (Knight, 2004).

Olson, Green ve Hill (2005) ise uluslararasılaşma adına aşağıdaki stratejileri tavsiye etmektedir (akt. Sullivan, 2011, s.44-45):

- Bir kurumun uluslararasılaşmayı destekleyecek yasaları düzenleme ve politikalar oluşturma derecesinde yansıtılan hissedilir bağlılık,
- Yurt dışı ve yabancı dil eğitimi de dahil olmak üzere uluslararası yönelime sahip tam kredi akademik dersler gibi akademik olanaklar,
- Fiziki olanak, insan kaynakları, iletişim ve teknoloji de dâhil olmak üzere, uluslararasılaşma destek ve teşviki için gerekli kaynakları sağlamak üzere tasarlanmış bir organizasyon altyapı sistemi,
- Finansman faaliyetlerinin özellikle uluslararası eğitim programları, faaliyetleri ve araştırmasına yoğunlaştığı dış finansman,
- Müfredatı uluslararası içerikle doldurmanın yanı sıra uluslararası beceri ve bilgilerini arttırmalarına destek olmak amacıyla akademisyen mesleki gelişim olanakları üzerine kurumsal yatırım,

- Kampustaki uluslararası öğrenci sayısını ve bu öğrenci alımında kullanılan finansman miktarını artırmak önerileri arasında yer almaktadır.

Schuller ve Vincent-Lancrin (2009) OECD tarafından da kabul edilen dört uluslararasılaşma türünü tanımlamıştır: İnsanlar arasında uluslarasılaşma (öğrenciler ve üniversite personeli), eğitim hizmetleri isteklileri arasında uluslararasılaşma (yüksek eğitim kurumları), programlar ve projeler yoluyla uluslararasılaşmadır (akt. Agoston ve Dima, 2012, s.52).

Simona Agoston ve Alina Mihaela Dima (2012) ise akademik uluslararasılaşma sürecini analiz ederek akademik uluslararasılaşmanın stratejilerini dört kategoride tasvir etmektedir: Aşağıda belirtilen kategoriler ve örnekler geniş kapsamlı ve ayrıntılı değildir, ancak diğer boyutlar ile tamamlanabilirler (Tablo 2.4.).

Tablo 2.4. Uluslararasılaşma Stratejileri

Kategori	Örnek
Akademik Programlar	Öğrenci değişim programları (gelen ve giden) Yabancı dil sınıfları Uluslarasılaşmış müfredat Yurt dışında staj Kampüsteki uluslararası öğrenciler Çift ana dal programları Uluslararası dolaşım dillerinde eğitim programları. Kültürlerarası eğitim programları (örneğin; yabancı öğrenciler için oryantasyon haftası, ilgili ülkenin dilini öğrenmek için dersler vb.) Öğretim üyeleri için değişim programları Profesörler için burslar
Araştırma Faaliyetleri ve Ortak Araştırma Projeleri	Uluslararası araştırma programlarına katılım Uluslararası konferans ve seminerler düzenlenmesi Tanınmış uluslararası dergilerde yayınlanan makaleler vb. Doktora öğrencileri değişimi ve genç araştırmacılar için programlar Yurt dışındaki uluslararası kurum ve şirketlerle araştırma ortaklıklarının sonuçlandırılması
Uluslararası İlişkiler ve Hizmetler	Gelişmekte olan ülkelerdeki eşdeğer kurumlara destek sağlayan üniversite programları Diğer ülkelerdeki STK'larla ortaklıklar Diğer ülkelerdeki kampüslerin gelişimi Online ve uzaktan eğitim kursları Uluslararası akademik konsorsiyumlar ve derneklere üye olmak ve aktif katılım kazanmak Diğer ülkelerdeki mezunlar için gelişim programları
Müfredat Dışı Aktiviteler	Uluslararası Öğrenci dernekleri ve kulüpler Üniversite tarafından düzenlenen ve kampüste gerçekleştirilen uluslararası ve

	kültürlerarası etkinlikler Farklı etnik ve kültürel gruplarla ilişkiler Uluslararası yaz okulları

Kaynak: Knight 2008c; Schuller ve Vincent-Lancrin, 2009 akt. Agoston ve Dima, 2012, s.51.

- *Akademik programlardan* biri olan birinci kategori, uluslararasılaşma faaliyetleri hakkında genel algı ile uyumludur ve bilimsel literatürde büyük ilgi çekmiştir. Şu anda bu kategori üniversitelerin çoğunluğunda en önemli rolü oynamaktadır. Bu durumun da Avrupa'da uygulanan Bologna sürecinden dolayı olması muhtemeldir; bu süreç, Avrupa yükseköğretiminde yakınlaşmaya ulaşmayı amaçlamaktadır ve eylem planlarının çoğunluğu da bu kategoriye dahil edilebilir.
- İkinci kategori, *bilimsel araştırmanın uluslararasılaşması* üzerine odaklanmaktadır. Bu hem araştırma metodolojisini hem yabancı ortaklarla yapılan iş birliği anlaşmalarını hem uluslararası projelere katılmayı hem de araştırma sonuçlarının yaygınlaştırılmasına yönelik uluslararası bir yaklaşımı içermektedir (Konferanslara ve sempozyumlara katılma vb.).
- *Uluslararası ilişkiler ve hizmetler* kategorisine, özellikle yabancı üniversitelerle ve diğer uluslararası kuruluşlarla ortaklıklar geliştirme stratejileri de dahil edilebilir. Diğer ülkelerdeki kampüslere eğitim hizmetlerinin ihraç edilmesi, online kurslar ve uzaktan eğitim gibi ticari faaliyetler ile belirli çokuluslu şirketler için özel olarak tasarlanmış programlar önem kazanmaktadır. Üniversite ağları ve konsorsiyumlar giderek yaygınlaşmakta ve yurt dışında kurulan mezun derneklere daha yüksek bir önem verilmektedir (yurt dışında çalışan üniversite mezunları için).
- *Müfredat dışı faaliyetler*, uluslararasılaşma kapsamını tamamlar ve yurtiçindeki öğrenciler için olduğu kadar yurt dışındaki öğrenciler için de "tam bir uluslararası deneyim" sağlamada da önemli bir rol oynar.

Uluslararasılaşmada, küreselleşme sürecinde efektif, etik, sorumlu ve sürdürülebilir olmak için aşağıdaki önerileriler önemlidir (Jones ve de Wit, 2012, s.29):

- Sadece iş birlikleri ve uluslarötesi programlarla değil uluslararasılaşmanın kendisiyle alakalı perspektifler yoluyla diğerinden, batılı olmayan ulusal ve kültürel bağlamlardan, öğrenin.

- Söylevin tek başına hiçbir yaklaşım veya paradigma tarafından himaye altına alınamayacağını sağlama alın, ancak uluslararasılaşmanın doğasını kapsayıcı bir süreç olarak kabul edin.
- Uluslararasılaşmayı sadece kendi başına bir hedef olarak değil, öğrencilerin eğitim ve araştırma kalitesine katkı olarak görün.
- Uluslararasılaşma amaçları ve çıktılarının net ve ölçülebilir olması için kurumsal ve bireysel motivasyonlarda daha açık ve kesin olun.
- Öğretim görevlisi ve öğrenci perspektiflerini daha fazla dikkate alın.
- İşveren perspektiflerini hesaba katarak, uluslararası ve kültürlerarası öğrenme çıktılarının öğrenci istihdam olanağı üzerindeki etkisini daha iyi anlayın.
- Uluslararasılaşma kazançları ve öğrenciler, eğitimciler ve yöneticiler üzerindeki etkiyi araştırmaya devam edin.
- Uluslararasılaşma ile çok kültürlülük arasındaki bağlantıyı daha iyi kavrayın.

2.1.9. Uluslararasılaşma Modelleri

Yükseköğretim kurumları, belirli durumlardan etkilenmiş ve belirli eğitim misyonu ve kendi dürtüleriyle harekete geçirilmiş programları uygulamak için kendi örgütsel yapılarını oluşturmaları gerekir. Bir uluslararasılaşma yazın kurulu, modellerinin amacına bağlı olarak üç ana grupta sınıflandırılabilecek bir dizi uluslararasılaşma modeli vardır:

- Birincisi üniversitenin rolü ile bağlantılı uluslararasılaşma amacı ile ilgilenir ve yön modeli olarak adlandırılabilir (Warner,1992, s.21).
- İkinci bir model uluslararasılaşma stratejileri akışı veya süreci üzerinde durur ve bu nedenle süreç modeli olarak adlandırılabilir (Jung,2009, s.82).
- Üçüncü bir model ise Rudzki (1995) tarafından önerilen: Reaktif ve proaktif modeldir.

2.1.9.1. Yön Modeli

"Warner Modeli" olarak da adlandırılan bu model, yükseköğretim kurumlarının, çabalarını uluslararası ve küresel faaliyetlere adamalarının sebepleri üzerine odaklanan üç farklı uluslararasılaşma önerisinde bulunmuştur. Birincisi, esas olarak küresel rekabette sürdürülen pazar veya şirket modeli, dünyayı, ulus ve kurumların faaliyetleri başlatan devlet veya kurum nüfuzu, statü ve gücü için yarıştıkları küresel pazar yeri olarak görür (Warner,1992, s.21).

Bu model, bir milletin veya bir kurumun rekabetçi konumunu geliştirmeye yardımcı olacak uluslararası faaliyet ve programlara önem verir. İkincisi, liberal model, odak noktasını küresel rekabetten küresel iş birliğine kaydırır. Bu model, öğrenci, öğretim üyeleri ve personel bakış açılarını genişletmesi ve kültürlerarası anlayışlarını ve uluslararası iş birliğini geliştirmesi beklendiğinden dolayı küresel bilince yoğunlaşmaktadır (Warner,1992, s.21; Jung, 2009, s.82-83). Öncelik, farklı kültür geçmişine sahip insanlar arasında etkili bir iletişim için küresel yetkinlik gelişimine verilir. Son olarak sosyal dönüşüm modeli, öğrenci, öğretim üyeleri ve personel arasında ulusların kendi içinde veya aralarında mevcut olan eşitsizliklere dair daha keskin bilincin artması için liberal model ile ilgili olarak küresel bilinçliliğe eleştirel sosyal analitik boyutu ilave eder (Warner,1992, s.21; Jung, 2009, s.82-83) (Tablo 2.6.).

2.1.9.2. Süreç Modeli

Süreç modeli Jane Knight tarafından (Knight,1994), kurumun uluslararasılaşma sürecinin doğrusal ya da sıralı bir biçimde olmasından ziyade döngüsel modda vuku bulduğu bir model olarak geliştirilmiştir. Bu açıdan kurumların uluslararası boyutu kendi sistemleri ve kültürleri içine entegre çabalarını içerir (Tablo 2.5.).

Knight (1994:12) altı aşamanın sıralı olma yönü tespit edilmiş olmasına rağmen aşamaları birbirine bağlayan iki yönlü bir akışı fark etmenin oldukça önemli olduğunu iddia eder (akt. Jung, 2009, 83-85). Bu iki yönlü akış uluslararasılaşma sürecinin sürekli ve dinamik sürecin ortasındaki yeni gelişmelere açık olduğunu varsaymaktadır (akt. Jung, 2009, s.83-85):

- *Farkındalık:* Üst düzey yöneticiler, öğretim üyeleri, personel ve öğrenciler gibi yüksek öğretimle meşgul olan herkesin enternasyonelleşmenin önemi ve toplum ve

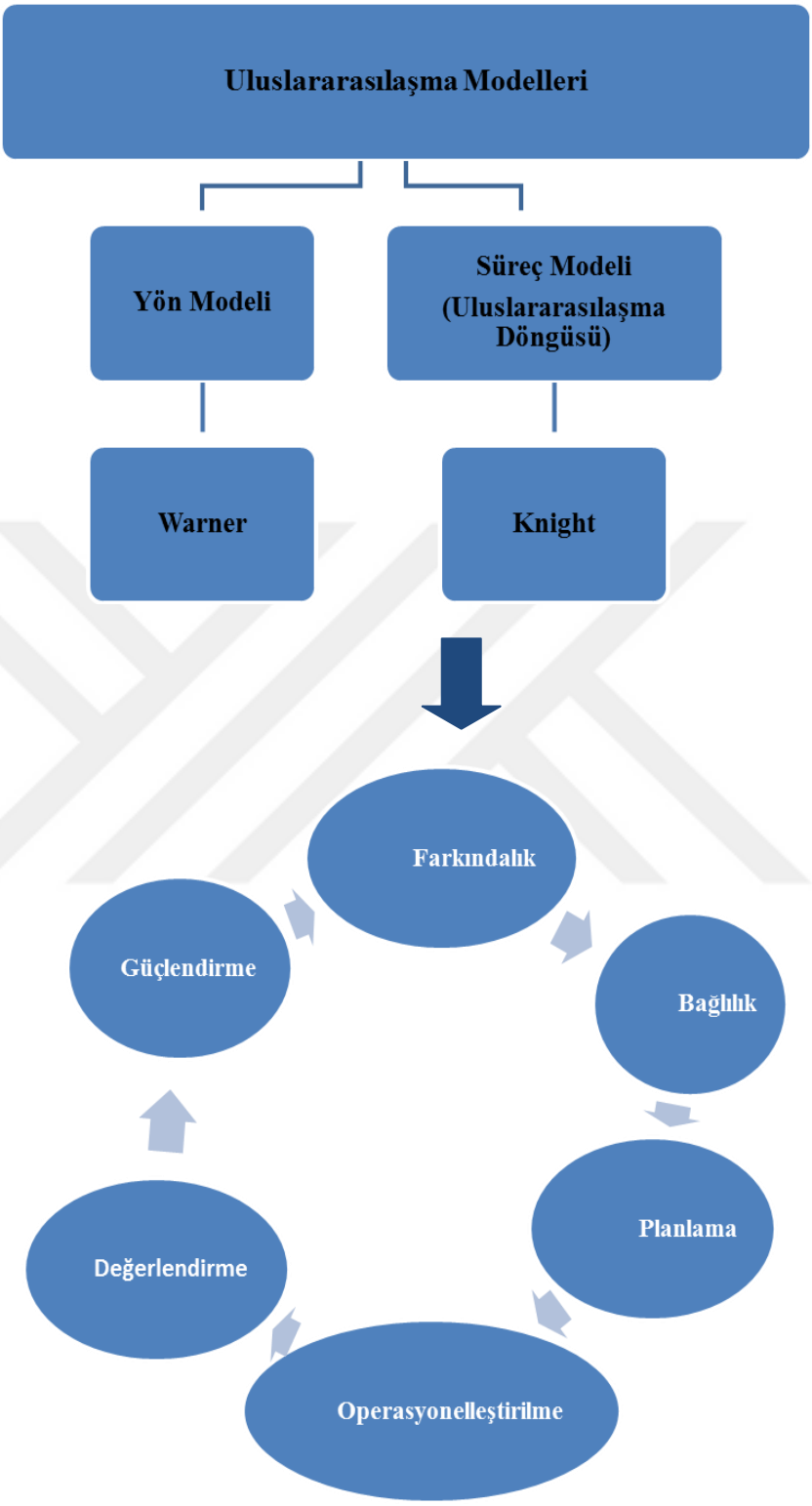
kurum için olumlu çıktılarını fark etmeleri gerekmektedir ki bu şekilde süreç marjinal ve kısıtlı gündeme dönüşmesin.

- *Bağlılık:* Bir kurumun tüm kurucuları, liderlikleri üst düzey yönetimden gelen bu süreçte kendilerini sürece bağlamalıdırlar. Ancak, uluslararasılaşmanın gerçek yürütücüleri öğretim görevlileri ve personel olmalıdır (Knight, 1994, s.12).
- *Planlama:* İhtiyaç duyulan ve kullanılabilir kaynakların belirlenmesi ve uluslararasılaşma süreciyle ilgili Neden, Ne ve Nasıl sorularının netleştirilmesi, sürecin başarılı ve etkili bir şekilde uygulanması için önkoşullardır.
- *Operasyonelleştirilme:* Bu aşamada operasyonelleştirmeye adanmış bir ofis veya yer oluşturmak gibi organizasyonel etkenlerin realist biçimde ele alınması ile birlikte bu aşamada çeşitli program ve faaliyetler yürütülür.
- *Değerlendirme:* Akademik bölümler ve idari ofisler tarafından sistematik değerlendirme ve mikro düzeyde faaliyet değerlendirmesi gereklidir.
- *Güçlendirme:* Öğretim görevlileri ve personelin ödüllendirilmesi uluslararasılaşma sürecinin sürdürülebilirlik ve canlılığı açısından ve hatta bir kurumdaki uluslararasılaşma süreci ve yapısının yenilenmesi için elverişli olacaktır.

2.1.9.3. Reaktif ve Proaktif Model

Rudzki (1995) ise uluslararasılaşma sürecinde iki model önerir: reaktif ve proaktif model. Rudzki (1995) kurumsal liderleri reaktif modeli benimsemekten uzak tutmaya çalışmış ancak daha yaygın kullanıldığını ileri sürmüştür. Onun yerine üniversitelerin "*işin gerçekte üstlenildiği düzeylere güç havale ederek uluslararasılaşmanın kurumun her noktasına yayılmasını sağlamak*" için proaktif model kullanmalarını önermiştir (s.436 akt. Klyberg, 2012, s.33).

Rudzki (1995), modelinde uluslararasılaşma ile bağlantı kurmuştur: "*öğretim ve araştırmada mükemmelliği yakalamak amacıyla örgütsel değişim, müfredat yenileme, personel gelişimi ve öğrenci hareketliliği*" (s.421 akt. Klyberg, 2012, s.34) bunlar arasında yer almaktadır.



Şekil 2.6. Uluslararasılaşma Modelleri

Kaynak: Jung, 2009, s.82-84'ten türetilerek araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.1.10. Uluslararasılaşmada Değerlendirme ve Kalite İlişkisi

Uluslararasılaşma, artık yükseköğrenimde bir kalite göstergesi haline gelmiştir ve uluslararasılaşma ve kalite ilşkisi gün geçtikçe daha çok tartışılmaktadır. Dolayısıyla günümüzde ülkeler için yükseköğretimde uluslararasılaşma, kalite güvencesinin yaygınlaşmasındaki temel itici güçlerden birisi olarak belirtilmektedir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011, s.59).

Yükseköğretimin uluslararasılaşması aynı zamanda kalite sorusunu da beraberinde getirmektedir. Yükseköğretim kurumlarının, kullandıkları kaynakları etkili ve verimli bir şekilde değerlendirdikleri, kamuya ispatlayacakları bir tür hesap verme mekanizması geliştirmeleri yönünde toplumsal baskı giderek güçlenmiştir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Uluslararasılaşma bu yönüyle en üst düzeyde kaliteli eğitimi, öğretimi, araştırma olanaklarını sağlamayı gerekli kılmaktadır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2017, s.137). Zira yükseköğretimde kaliteyi yükseltme çabaları uluslararasılaşma ile gündeme gelmekte, bir başka deyişle uluslararası eğitime odaklanma sonucu küresel işgücü piyasasında yükseköğretimin kalitesini yükseltmektedir (Damme, 2001).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın artması ile birlikte kaliteye olan vurgu da daha da artmaktadır. OECD'nin 1999'da yayınladığı "*Kalite ve Yükseköğretimde Uluslararasılaşma*" editörlüğünü Jane Knight ve Hans de Wit'in üstlendiği kitapta da uluslararasılaşma politikalarında, kalite ilişkisini derinlemesine sorguladıkları görülmektedir (Knight, 2008).

de Wit (2002) uluslararasılaşmayı değerlendirmek ve yükseköğrenimi geliştirmek için araç olarak kullanılabilecek parametrelere ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Bunun yanı sıra yükseköğretimde uluslararasılaşma ile alakalı olarak kavramsal bir çerçeve ile kombine biçimde işe yarar bir tanımın kullanımının amaca uygun olduğunu belirtmektedir (s.115).

Yükseköğrenimde uluslararasılaşmanin giderek artan önemi bir yandan, kurum ve program stratejileri, yaklaşımları ve gerekçelerindeki çeşitlilik diğer yandan, program ve kurumsal düzeyde bir kalite değerlendirmesi ve programda ve kurumsal düzeyde uluslararasılaşma gelişimi ve statüsünü belirlemek için ihtiyaç duyulan bir sertifikasyon sistemi gerektirmektedir.

Deardoff, Psyarchik ve Yun'un (2009) ifadesiyle "*Küresel olarak-hazır mezuniyet talebi doğuran küreselleşmeyle birlikte, belirtilen öğrenme çıktılarına ulaşma noktasında programlarımızın ne kadar efektif olduğu ve öğrencilerimizin bu uğraşlar sayesinde tam olarak ne öğrendiklerini belirlemek için bu uluslararasılaşma çıktılarını ölçmek yöneticiler açısından çok önemli hale gelmektedir*" (akt.de Wit, 2013, s.127).

Öte yandan "*Yükseköğretim ve Araştırma Değerlendirme Ajansı*" da yükseköğretim kurumlarını çeşitli açılardan uygulmalarını değerlendirmektedir. Lecocq, Papin, Pernot ve Pisarz (2015), "*Yükseköğretim ve Araştırma Değerlendirme Ajansı*" bu görevini yaparken üç tür değerlendirme türünü kullandıklarını belirtmektedir (s.20):

- Programların değerlendirilmesi
- Personelin öz değerlendirmesi
- Uluslararası değerlendirme

İlkeler kılavuzu olarak, "*Uluslararasılaşma Kalite Gözden Geçirme Süreci*" ise şunların çok önemli olduğunu göstermektedir (Knight, 2008, s.44-45):

- İki hususa odaklanmıştır: ilerleme (nitel ve nicel ölçülerle ölçülür) ve kalite (değerlendirmeyi yapanların fikirleriyle ölçülür)
- Kurumun belirlediği amaç ve hedeflerle ölçülü
- Hem kurumsal hem de program stratejilerine odaklanmış
- Çıktılar veya etkisinden çok, süreci değerlendirmeye yönelmiş
- Gelişmenin arzulanır ve gerekli olduğu noktaya çevrilmiş
- İdeal veya en uygun ölçme profilinin olmadığını kabul eden
- Farklı unsurların entegre ve stratejik bir şekilde nasıl çalıştıklarına odaklanmış
- Süreci pekiştirmek adına düzenli aralıklarla gerçekleşmesi gereken bir süreç olarak ifade edilmiştir.

Taylor (2004) ise farklı dört ülkedeki üniversitelerin uluslararasılaşma tutumlarını kıyaslamıştır. Bu çalışmada Taylor, uluslararasılaşmanın kalite olan ilişkisini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Jang (2009) da yükseköğretimde uluslararasılaşma ve kalite ilişkisini analiz ederek ölçmenin zorluklarını ortaya koyarken ve çıkan sonuçların

uluslararasılaşma ve kalite arasında yükseköğretimde pozitif ilişki olduğunu, yeni deneyimlemelerle ve karşılaştırmalarla analiz etmeyi önermektedir.

Ayrıca yükseköğretim kurumlarının gelişimi ve kalite kültürüne adaptasyonları "*uluslararasılaşma*" ve "*kültürel çeşitlilik*" kavramlarının uyumlu birlikteliği ile sağlanmaktadır. Diğer bir deyişle, her bir yükseköğretim kurumu amaçlarını, bulunduğu kültür ve sosyal çevreye bağlı olarak gelişirken diğer ülkelerdeki standartlarını ve göstergelerin farkında olup bu standartlara kendi tarzıyla uymaya çalışmaları (Hacıfazlıoğlu, 2006, s.4) ile mümkün görünmektedir.

Uluslararasılaşma değerlendirmesi ile ilgili şimdiye kadarki deneyimlere bakıldığında bazı konular net biçimde öne çıkmaktadır (de Wit, 2013, s.130):

- Yükseköğrenimde uluslararasılaşma stratejilerinin kalite değerlendirmesine ihtiyaç gözükmektedir.
- Dünya genelinde, özellikle ABD ve Avrupa'da, bu kaliteyi ölçmek için son 15 yıldan fazladır çeşitli enstrümanlar geliştirilmiştir.
- Aşağı yukarı aynı program ve örgütsel ölçme kategorileri kullanmaktadırlar.
- Girdi ve çıktı değerlendirmesine odaklanmaktadırlar.
- Büyük ölçüde kurumsal düzeyde gerçekleşmektedirler.
- Gelişme süreci ve/veya son duruma hitap ederler.
- Karşılaştırma ve en iyi uygulamayı sağlamak için tercihen bazı kıyaslama yapıları kabul edilir.

Damme (2001) ise, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı kalite göstergeleri açısından ele alarak, uluslararasılaşma politikalarında ve uygulamalarında kalitenin önemli bir problem olduğunu, uluslararasılaşmada kalite değerlendirme araçlarının geliştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

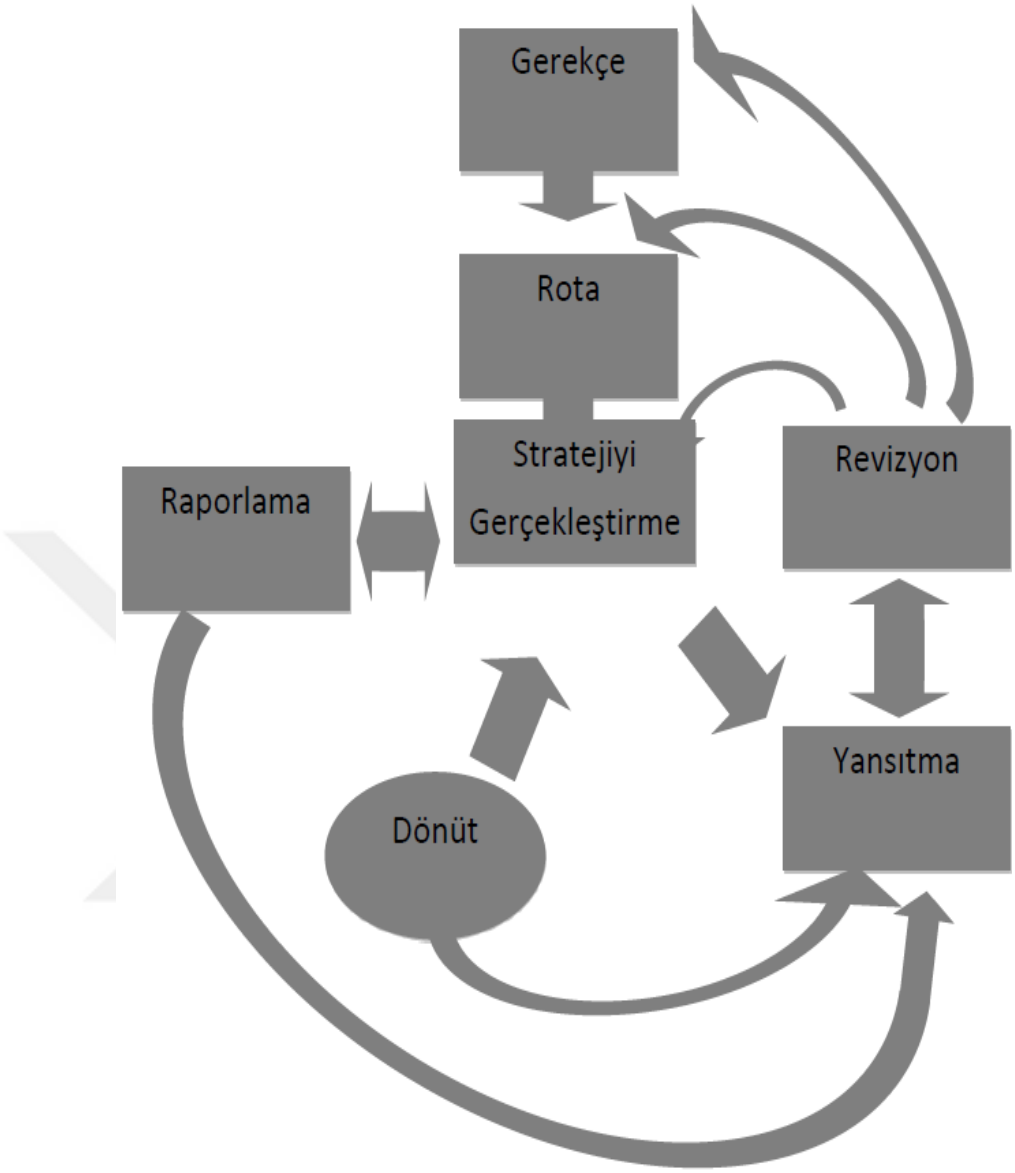
Yükseköğretim maliyetleri arttıkça, öğrencilerin, işverenlerin ve hükümetlerin ihtiyaçları ile ilgili daha fazla hesap verebilirlik, kalite değerlendirmesi ve sonuç değerlendirmesi çağrısı yapılmaya başlandığı görülmektedir (Hudzik, 2015, s.35). Avrupa Komisyonunun (2013) Avrupa yükseköğretim kurumlarındaki öğretim ve öğrenim kalitesini geliştirme hakkındaki raporu; Avrupa yüksek öğretim yönetişiminde

özellikle "*rekabet, sıralama, özerklik ve hesap verebilirliğin*" (Erkkilä ve Piironen 2013) değişen temelleri hakkındaki tartışmalarını içermektedir (akt. Hudzik, 2015, s.35).

Horn ve arkadaşları 2007'de ABD bulunan en iyi 77 araştırma üniversitesinin uluslararasılaşma seviyesini ölçtükleri çalışmada, veriler, öğrenci ve akademisyen özellikleri, araştırma oryantasyonu, müfredat içeriği ve örgütsel destek ile ilgili 19 adet uluslararasılaşma göstergesi, halka açık kaynaklardan toplanıp analiz edilerek, daha sonra kurumların uluslararasılaşma derecesini belirlemek için puanlar oluşturulmuştur (akt. Sullivan, 2011). Bu çalışmanın sonuçlarına göre; Columbia Üniversitesi, Kaliforniya-Berkeley Üniversitesi, Harvard Üniversitesi ve Yale Üniversitesi de dahil olmak üzere çalışmada kullanılan en iyi 11 üniversitenin 7'si yine en iyi 11'in içinde yer almıştır (akt. Sullivan, 2011). Sonuçlar uluslararasılaşma göstergeleri ile araştırma performans göstergeleri arasında yakın bir bağlantı olduğunu göstermektedir (akt. Sullivan, 2011). Uluslararasılaşmaya ilişkin bir kalite arayışı da "*öz değerlendirme"* yöntemleridir. Bu strateji kurumun tercihine göre içerden ya da dışardan belirlenen göstergelerle yapılmaktadır. Swot analizleri yine kurumun eksiklerini ve fırsatlarını görmek noktasında kullanılan diğer araçlar arasındadır (EAIE, 2009, s.77). Dolayısıyla tercih edilen yöntemler kurumun performansını görmesi ve stratejilerini buna göre paydaşları ile oluşturması aşamasında da ayrıca önemli olmaktadır.

Jones (2013) da farklı bir açıdan yaklaşarak "*Bütüncül Uluslararasılaşmayı Değerlendirme Modeli*" ni önermektedir (Şekil 2.6.). Jones'un önerdiği bütüncül değerlenme modelinde, üniversitenin uluslararasılaşma *Gerekçesi* ve politikası konusunda uzlaşılır ve bunu sağlama adına bir *Rota* (Strateji) seçilir. Çeşitli strateji unsurları yerine getirildikçe (Realizasyon) başarıyı ölçmek amacıyla nicel *Raporlar* oluşturulur. Sadece nicel Raporlar yerine faaliyetin değerini ölçen nitel *Değerlendirme* (Dönüt) de yapılabilir. Rapor ve Dönüt, Realizasyon'a geri bildirimde bulunur ki bu da stratejiyi gerçekleştirme aracının tesiri üzerine *Düşünceler* ile sonuçlanır.

Bu, ya Realizasyonun (stratejinin yerine getirilmesi) veya Rotanın (politika hedeflerini gerçekleştirme stratejisi) veya hatta tek başına uluslararasılaşma gerekçesinin Revizyonu ile sonuçlanabilir de sonuçlanmayabilirde. Son aşamada Rapor veya dönütten her biri doğrudan benzer revizyonlarla sonuçlanabilecek düşüncelere yol açabilir (Jones, 2013, s.112).



Şekil 2.7. Bütüncül Uluslararasılaşmayı Değerlendirme Modeli

Kaynak: Jones, 2013, s.112.

Knight (2001) ise, uluslararasılaşma ve kalite ilişkisini anlamak için uluslararasılaşmanın değerlendirmesinin öneminin altını çizerek uluslararasılaşmanın değerlendirmesinde kullanılan göstergeleri anlamak için iki yol önermektedir: "*izleme ölçüleri*" ve "*performans göstergeleri*".

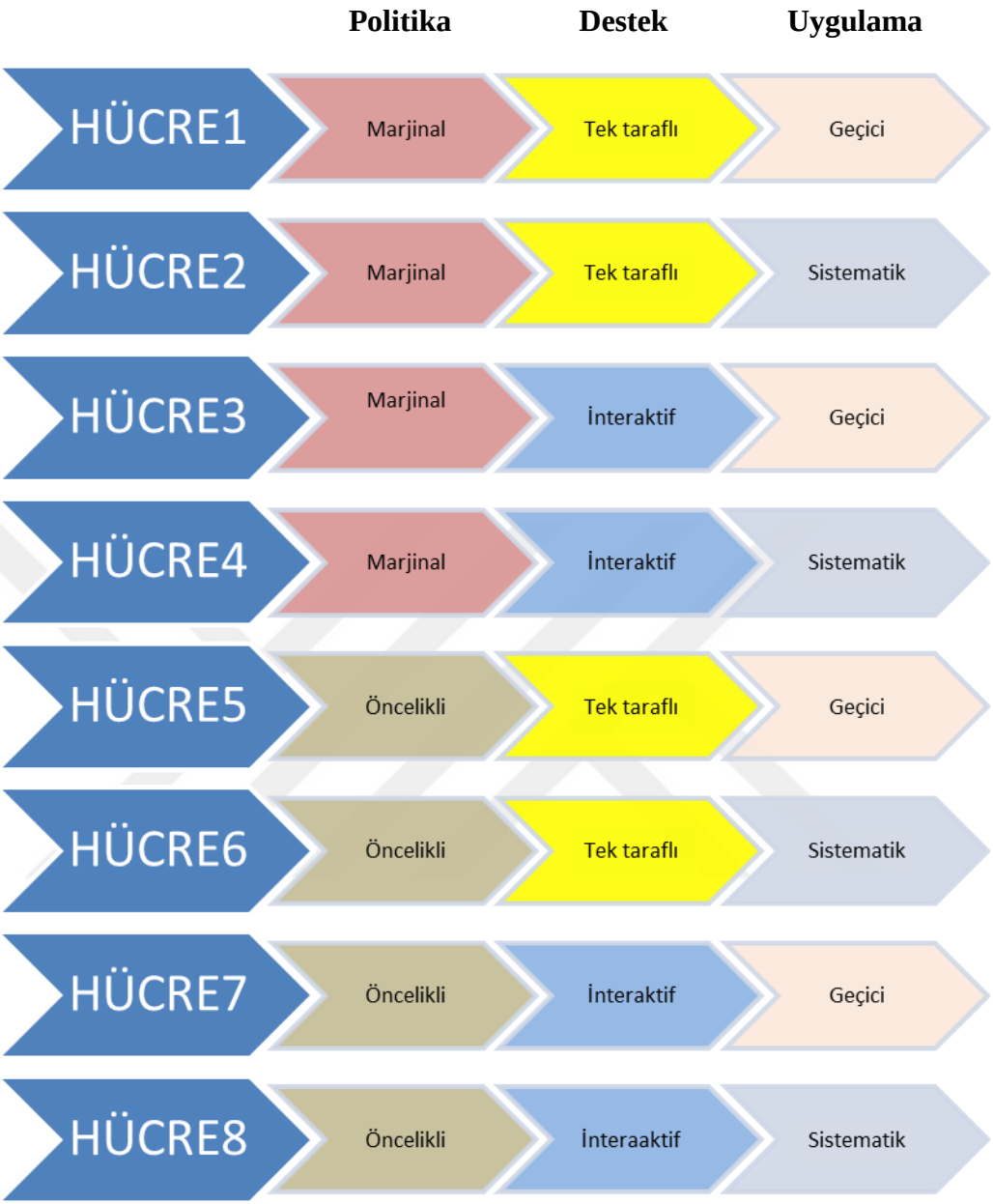
İzleme ölçüleri uluslararasılaşma sürecinin nitel yönüne ilişkin dataların kullanımına odaklanırken, *performans göstergelerinin* üniversitenin ya da kurumun uluslararasılaşma durumunu daha çok sayısal verilerle desteklemektedir. Bu şekilde çift

yönlü bir kontrol ve kalite mekanizmasının oluşturulduğunu söylemek mümkündür (Knight, 2001, s.230-234).

Benzer şekilde, kaliteye ilişkin vurgularını Knight (2011) "*Uluslararasılaşma Hakkında Beş Mit*" adlı çalışmasında yabancı öğrencilerin kampüslerinde müfredat ve kültür açısından daha fazla uluslararasılaşmış olacaklarını, üniversitelerin daha tanınmış olacaklarını (kalite açısından), uluslararası anlaşmalar ile üniversitelerin daha prestijli ve çekici olacağını, uluslararası akreditasyon ile küreselleşme ile üniversitelerin markalaştırılacağını dile getirmektedir (s.14-15).

Bir diğer değerlendirme yöntemi ise, Van Dijk ve Miejer (1999) tarafından geliştirilen "*Uluslararasılaşma Küpü*" dür. Küp üç boyuttan ve sekiz hücreden oluşmaktadır (s.46-47):

Politika Boyutu: Van Dijk ve Miejer (1999) tarafından tanımlanan uluslararasılaşma küpünün politika boyutu, belgelerin birçoğunda görülebilen (açıkça belirtilmiş) bir kurumun uluslararasılaşmasına yönelik önemi belirtmektedir. Yönerge boyutu öncelikli (kurum içerisinde açıkça bahsedilerek ve/ya dikkat çekilerek uluslararasılaşmaya verilen büyük önem; ya da üniversite belgelerinde, dergilerde, web sitelerinde vb. yer alan küresel, uluslararası, çok kültürlü misyon ve hedeflere bağlılık) veya marjinal (üniversite belgelerinde, dergilerinde, web sayfalarında, küresel, uluslararası veya çok kültürlü bir bağlılığın göstergesi ve/veya kesin taahhüdü olmaksızın gösterilen kurum içinde uluslararasılaşma hedeflerine verilen düşük önem veya dikkat) olabilir (s.46-47).



Şekil 2.8. Uluslararasılaşma Küpü

Kaynak: Dijk ve Miejer,1999, s.47.

Uygulama Boyutu: Dijk ve Meijer (1999) uygulama boyutunu "Yükseöğrenimde uluslararasılaşma" içinde uluslararası etkinliklerin yönetildiği bir yol ya da yöntem olarak belirtmektedir. Dijk ve Meijer'e göre (1999) uluslararasılaşma, yukarıdan aşağı (merkezi) veya aşağıdan yukarı (merkezi olmayan) şekilde kurulabilir. Ancak, faaliyetlerin bazı seviyelerinde, merkezi, fakülte ve bölüm düzeyi arasında etkileşim gereklidir (Dijk ve Meijer, 1999). Dolayısıyla, uygulama boyutu sistematik (uluslararası faaliyetlerin sistematik bir şekilde yönetimi ve/veya tanıtılması; açık ve kesin

prosedürlerin takip edilmesi) ya da geçici (uluslararası faaliyetlerin oluşturulması ve/veya tanıtılması usullere atıfta bulunulmaksızın gerçekleşmesi) olabilir (Dijk ve Meijer, 1999, s.46-47).

Destek Boyutu: "Yükseöğrenimde uluslararasılaşma" içerisindeki uluslararası faaliyetlere sağlanan destek, yardım ya da yönetim uygulamalarının etkileşimli (merkezi, fakülte ve bölüm düzeyleri arasındaki etkileşim ile sağlanan destek) ya da tek taraflı (merkezi veya çevresel düzeyde sağlanan destek) olarak nitelendirildiği türleri ifade eder (Dijk ve Meijer, 1999, s.46-47)

Bunların yanı sıra, son yıllarda uluslararasılaşmanın bir göstergesi diğer bir deyişle, değerlendirmesi ve kalite arttırma stratejilerinden biri olarak kullanılan araç ise üniversite sıralamalarıdır (Hudzik, 2015). Bu yönüyle, üniversite sıralamaları da kaliteli üniversite olma ölçütleri arasına girmiştir.

Kalite güvencesi gereksinimi kadar, öğrenci, öğretim görevlisi, dekan, yükseköğrenim kurumların yönetimi ve ulusal hükümetler tarafından hesap verebilirlik gereksinimi de genel olarak yükseköğrenim gündeminde önemli bir meseledir ve uluslararasılaşma süreci, programları ve projelerini de içine almaktadır (de Wit, 2013, s.128). Sıralamalar sayesinde üniversiteleri çeşitli açılardan karşılaştırma, benchmarking uygulama imkânı sağlanmaktadır. Aynı zamanda, sıralamalar öğrencilere ve ailelere hesap verebilirlik ve üniversite tercihi aşamasında yol gösterici olabilmektedir. Her ne kadar sıralamalara ilişkin eleştiriler olmasına karşın, üniversite sıralamaları kurumların görünürlüğünü arttırmada kullanılan en iyi araçlardan biri olduğu şüphesizdir.

Akreditasyonun kurumlarda en çok öğrenme kazanımlarına verilen önemin artmasına (Ülker, 2015) destek olduğu düşünüldüğünde, kalite güvence sistemlerinin uluslararası öğrenci hareketliliğinde özellikle de diploma ve derecelerin tanınması aşamasında daha da önemi artacaktır (Çetinsaya, 2014).

Son gelişmelere bakıldığında "*28 Mart 2018 tarihinde ise 2017 Yılı Kurumsal Dış Değerlendirme Programı"* kapsamında yükseköğretim kurumları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda:

> YÖK Başkanı Yekta Saraç, yeni YÖK olarak atılan en önemli ve en büyük adımın bağımsız bir kalite güvencesi kuruluşu olarak Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun oluşturulması olduğunu vurgulayarak bu Kurulun başarılı olması için Yükseköğretim Kurulu olarak her türlü desteği vereceklerini iletmiştir. Toplantının devamında yükseköğretim kurumlarımızın yöneticilerinin; Kurumsal Dış Değerlendirme Programının kurumlarımıza daha fazla katkı sağlayabilmesi ve Yükseköğretim kurumlarımızda kalite güvencesi sisteminin oluşturulması ve sürdürülebilir hale getirilmesikonuları görüşülmüş ve bu kapsamda kurum yöneticilerinin geri bildirimleri alınmıştır (YÖK, 2018).

Sözkonusu çalışmalar, üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde kaliteyi baz alan politikalar izlemeleri, uluslararasılaşmanın değerlendirme sürecini kolaylaştırdığı gibi uzun vadede topluma katkısı olan üniversitelerin uluslararasılaşma rolünü benimsemelerini de kolaylaştıracaktır.

2.2. Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması

2.2.1. Türkiye'de Yükseköğretiminin Yapısı

Türkiye'de yükseköğretim, makro düzeyde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve mikro düzeyde ise üniversite olarak yönetilen bir yapıya sahiptir. Üniversitelerin üst organı olarak YÖK bu anlamda üniversiteler arası koordineyi sağlayan bir kurum olarak yer almaktadır. "*2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda"* yükseköğretimin temel misyonu ve amaçlarının altı çizilmiştir (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Yükseköğretim Kurulu'nun yapısı, sorumlulukları, yetkileri ve görevleri kanunla düzenlenmektedir (Anayasa, 1980, Madde-131).

Cumhurbaşkanı tarafından seçilen genel kurul yedi profesör, bakanlar kurulu tarafından üst düzey devlet görevlileri arasından seçilen yedi, üniversitelerarası kurul tarafından seçilen yedi kişi olmak üzere toplam yirmi bir kişiden oluşmaktadır. YÖK'ün; genel kurul, yürütme kurulları ve başkandan oluştuğu görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu Teşkilâtı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliği, 1987, Madde-1).

YÖK'ün görevleri Anayasada şu şeklinde ifade edilmiştir.

> Yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma

> faaliyetlerini yönlendirmek, bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını, geliştirilmesini ve üniversitelere tahsis edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak (Anayasa, 1980, Madde-131).

Yükseköğretim Kurulu'nun uluslararası ilişkilere yönelik faaliyetleri ise "*Uluslararası İlişkiler, Denklik ve Akademik Değişim Birimi*" tarafından yürütülmektedir. *"Uluslararası İlişkiler Birimi"* temel olarak Avrupa Birliği ve uluslararası kuruluşlarla ilişkiler, Bologna süreci, Orta Doğu-Orta Asya ülkeleriyle ilişkiler ve burslu öğrenciler alanlarında; *Denklik Birimi* ise, yurt dışındaki üniversitelerden alınmış ön lisans, lisans, yüksek lisans diplomalarının denklik işlemleri alanlarında; "*Akademik Değişim Programları Birimi"* ise hem yurt içindeki yükseköğretim kurumları arasındaki değişimi kapsayan Farabi Değişim Programı'nı hem de uluslararası bir değişim programı olan Mevlâna Değişim Programı'nın koordine eden birimdir (YÖK, 2014a).

2.2.1.1. Üniversiteler

Türkiye'de üniversiteler YÖK 'e bağlıdır. Bu yönüyle merkezi olma özelliği taşıdığı görülür. Üniversiteler iki şekilde yapılanmıştır: *Devlet ve Vakıf Üniversitesi*. Üniversitelerin görevi "*ülkenin çeşitli dallarda gerek gördüğü insan kaynaklarını yetiştirmek, bilimi yaymak, araştırma yapmak, teknolojiyi üretmek, geliştirmek ve yaymak"* olarak belirlenmiştir (Yükseköğretim Kanunu, 1981, Madde-12).

Devlet üniversiteleri, yönetmeliklerdeki görevlerini yerine getirirken bir üst yönetim birimi olan senato, yönetim kurulu ve rektörlüğe bağlıdır. Anayasa kararı ile rektörler Cumhurbaşkanı tarafından göreve atanmaktadırlar (Anayasa, 1980, Madde-130).

Atama yoluyla göreve getirilen rektörlere 2547 sayılı Kanun ile, geniş yetkiler tanınmasına rağmen, önceki uygulamada YÖK gerektiğinde rektörü istifaya davet edebilmekte, kabul etmediği takdirde Cumhurbaşkan'ının onayını alarak rektörün görevine son verme yetkisine sahip iken (Doğramacı, 2007, s.8) ve üniversite rektörleri eskiden ikili bir sistem ile atanmaktayken, Kanun Hükmündeki Kararname ile Cumhurbaşkanı tarafından rektörler atanmaya başlamıştır (676 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname, 2016).

Rektör başkanlığında dekanlar ve alt birimlerden oluşan üniversite yönetim kurulu, yükseköğretim üst kuruluşları ve senatonun aldığı kararları uygulamada "*rektöre yardımcı olmak, yatırım ve bütçe plan taslaklarını öneriler ışığında rektörlüğe sunmak, rektörün sunduğu konular hakkında kararlar almak"* gibi birçok görevi olduğu görülmektedir (Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği, 1982, Madde-6).

Vakıf üniversiteleri ise, 4721 sayılı Medeni Kanun hükümleri uyarınca kurulmuş, yükseköğretim kurumlarını ve bunlara bağlı birimleri kuran veya kurmak için başvuran tüzel kişiliğe sahip mal toplulukları (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2005, Madde-4) olmalarının yanında *"Kazanç amacına yönelik olmamak şartı*" ile kurulan vakıfların (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2005, Madde-4), kurumunun en yüksek karar organı olan mütevelli heyeti, vakıf yükseköğretim kurumunun tüzel kişiliğini temsil etmektedir (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2005, Madde-20). Mütevelli heyeti vakıf yönetim organı tarafından oluşturulmakta ve rektör, "*mütevelli heyeti vakıf üniversitelerinde rektör mütevelli heyetinin YÖK'e teklifi, YÖK'ün olumlu görüşü üzerine Cumhurbaşkanı tarafından"* atanmaktadır (Kanun Hükmündeki Kararname, 2016; 676/85 maddesi).

Vakıf yükseköğretim kurumları YÖK'ün denetimine tabidir (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2005, Madde-25). Vakıflar tarafından kurulmuş yükseköğretim kurumlarının giderlerine katkıda bulunmak amacıyla; "*Bütçede yer alan ödenekle sınırlı olmak üzere, ilgili vakıf yükseköğretim kurumunun müracaatı, Yükseköğretim Kurulunun görüşü ve Millî Eğitim Bakanlığının teklifi üzerine Maliye Bakanlığınca Devlet yardımı yapılır*" (Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2005, Madde-30). Ayrıca vakıf üniversiteleri akademik çalışmalar, öğretim elemanı alımı ve güvenlik yönlerinden diğer üniversiteler gibi Anayasada belirtilen hükümlere tabidirler (Anayasa, 1980, madde-130).

2018 yılına gelindiğinde Türkiye'deki üniversite sayılarının toplamda 186 iken, bu sayının artarak 112 adet devlet üniversitesi, 69 adet vakıf üniversitesi ve 5 adet vakıf meslek yüksekokulu ulaştığı görülmektedir. Diğer birimlerde de önceki yıllara göre artış sağlandığı söylenebilir (YÖK, 2018) (Tablo 2.5.).

Tablo 2.5. 2017- 2018 Türlerine Göre Akademik Birim Sayıları

	Devlet	Vakıf	Vakıf Myo	Toplam
Üniversite	112	69	5	186
Fakülte	1266	428	0	1694
Yüksekokul	362	105	0	467
MYO	876	100	5	981
Enstitü	479	206	0	685
Araştırma ve Uygulama Merkezi	2533	571	1	3105
Bölüm	15091	2989	85	18165
Program	16961	10553	590	28104
Anabilim Dalı	29564	2246	0	31810
Bilim Dalı	7516	597	0	8113
Yüksek Lisans Programı	10065	2313	0	12378
Doktora Programı	4827	468	0	5295

Kaynak: YÖK, 2018a.

2.2.2. Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Tarihçesi

Yükseköğretimin tarihçesini çok eskilere "medreselere" kadar götürmek mümkündür. Yükseköğretim kurumlarının ilk başlangıcı olan medresenin VIII. yüzyılla beraber biçimlenmeye başladığı çeşitli alanlarda verilen ana eğitimden sonra basamak basamak ilerleyen, daha yapılandırılmış bir yüksek eğitim anlayışı ve düzeninin XI. yüzyılla gelinmesiyle beraber hem İslâm dünyasını hem de Avrupa yükseköğretimini etkilyerek çeşitli şekillerde katkılar yaptığı görülmüştür (Kenan, 2015, s.334; 2013, s.5-8). Diğer bir deyişle, kurumsal anlamda kurulan Avrupa'daki ilk üniversitelerin, sanıldığının aksine, ilk üniversitelerin şekillenmesinin kökenin medreselere kadar uzandığını söylemek mümkündür.

Benzer şekilde, savaşlar, ticaret gibi etkileşimlerle özellikle İspanya'nın o dönemde İslam denetimi altında olduğu düşünüldüğünde gerek coğrafi etkileşimler gerekse de entelektüel etkileşimlerin kökenlerinin de medreselere kadar uzandığı da öne sürülmektedir (Tekeli, 2003). Bu görüşleri destekler şekilde, medreselerin batının yüksek öğrenim sistemine olumlu katkılarının olduğunu yaptığı çalışmalarda gösteren *"Makdisi"*nin yanı sıra "*Haskins"*in de aynı fikirde olduğu görülmektedir (Kenan, 2015, s.343).

Nitekim bu anlamda "*Nizamiye Medresesi"* 1067 yılında Bağdat'ta kurulan ilk Türk medresedir (Barrows, 1990, s.5; akt: Kılıç, 2010). Öte yandan, Batılı anlamda ilk

yükseköğretim kurumunun 1773'de kurulan bugünkü "*İstanbul Teknik Üniversitesi*" adıyla bilinen "*Mühendishane-Berri-i Hümayun*" olduğu (Erdem, 2004), ilerleyen yıllarda "*Tıbbiye ve Harbiye*"nin kurulması ile de çağdaş üniversitenin temellerinin atılmasına kaynaklık ettiği görülmüştür (Baskan, 2001, s.24).

19. Yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise yükseköğretimin çeşitli kültürlerin etkisinde kaldığı görülmektedir. "*Mülkiye Mektebi (1859), Hukuk Mektebi (1878)"* gibi Fransız kültürü etkisi altında kurulan yükseköğretim kurumlarının o dönemde kurulduğu bilinmektedir (Ay,2007).

Uluslararası bağlamda yurt dışına öğrenci gönderme düşüncesinin ise ilk kez Osmanlı padişahı II. Mahmut tarafından altı çizilmesine rağmen, tepkiler nedeniyle o dönemde ancak Paris'e dört öğrenci gönderilebildiği, daha sonraki yıllarda 1830 yılında Hüsrev Paşa'nın da çabalarıyla Paris'e beş öğrencinin ardından öğrenci gönderiminin artık yoğunlaşmaya başladığı görülmektedir (Erdoğan, 2010). Öte yandan, yurt dışına öğrenci gönderme uygulamasının devlet politikası ve kamu diplomasisi haline geldiği "*Tanzimat Dönemi"*, Avrupa'ya gönderilen ilk öğrencilerin askeri alandan seçilen öğrenciler olmasına rağmen, zamanla Tanzimat'la birlikte teknik eğitim için sivillerin de yurt dışına gönderilmeye başlandığı görülmektedir (Erdoğan, 2010). Nitekim yurt dışına öğrenci gönderme başlangıçta devlet kurumlarında eğitim almakta olan ya da çalışan kişiler arasından üst düzey yöneticiler tarafından seçilmesine rağmen, ileriki yıllarda yurt dışına gönderilen öğrenci yelpazesi genişlemiş dini ve etnik çeşitliliğin yanı sıra farklı sosyal sınıflardan da öğrenciler yurt dışına gönderilmiştir (Erdoğan, 2010). Zira, bu dönemde yurt dışına öğrenci gönderilen Avrupa şehirlerine bakıldığında dönemin bilimin gerekse de siyasi gücünün merkezleri olan "*Paris, Londra, Berlin"* gibi şehirler olduğu gözlenmektedir (Erdoğan, 2010).

Bununla birlikte Tanzimat dönemi öğrencilerin eğitimini yurt dışında desteklemek için Avrupa ülkelerine eğitim görmeye yollandığı, eserlerin Osmanlıcaya çevrildiği gibi birçok gelişmenin yanında, Avrupalı uzmanların İstanbul'a geldiği bir dönem olan Tanzimat döneminin bu anlamda katkıları büyüktür. Yine aynı dönemde batı tarzında ilk sivil yükseköğretim kurumu olarak adlandırılan "*Mekteb-i Mülkiye"*de, Osmanlı'ya o dönemde Fransız kaynaklardan çevirinin, özellikle de yönetim alanında çeviri kitapların basıldığı görülmektedir (Keskin, 2005, s.3).

Yine o dönemde kurulan Fransız ekolünü benimsemiş olan "*Galatasaray Mekteb-i Sultanisi* "nin 1868 yılında, Türkçe ve Fransızca eğitim veren bir kurum olarak açıldığı gözlemlenirken, 1874 yılında ise "*Galatasaray Darülfünün-u Sultani Hukuk Mektebi*", "*Galatasaray Mühendis Mektebi ve Galatasaray Edebiyat Mektebi"*nden oluşan üç yüksekokul daha açıldığı ve "*idari örgütü ile ders programlarının*", "*Sorbonne Üniversitesi"* model alınarak yapıldığı görülmektedir (Galatasaray Üniversitesi, 2015).

Kamu diplomasisi yaklaşımının etkileri sonucu olarak, Osmanlının o dönemde ülkelerle olan ilişkilerinin öğrenci gönderme politikasında etkili olduğu görülmektedir. Başlangıçta yurt dışına öğrenci gönderme politikası Fransa ile başlamasına rağmen, sonraki yıllarda Almanya-Osmanlı uluslararası ilişkilerin artmasıyla, yurt dışına öğrenci gönderme politikasının Almanya'ya doğru yön değiştirdiği görülmektedir (Erdoğan, 2010).

Bir diğer önemli gelişme ise, Osmanlının eğitimde modernleşmenin ilk örneklerinden olan Fransız ve Alman yükseköğretiminin etkilerinin görüldüğü *"Darülfünun*"nun kurulmasıdır. Bu fikrin Abdülmecid zamanında ilk defa dile getirildiği ve "*Meclis-i Muvakkat-i Maarif"* olarak 1845'te düzenlenen eğitim programında yer aldığı bilinmektedir (Vural-Yılmaz, 2014). Ayrıca o dönemlerde benzer şekilde, Fransız ve Alman etkilerinin yanı sıra Osmanlının eğitim sisteminde Amerikan ekolünü benimseyen ve "*Robert Koleji ve Boğaziçi Üniversitesi*" bunların en güzel örnekleri arasındadır (Boğaziçi Üniversitesi, 2014).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise yurt dışına öğrenci gönderme politikası devam ettirilmiş ve bu çerçevede 1923 hükümet programında yer verilerek Atatürk'ün verdiği talimatla yetenekli öğrencilerin bilim, sanat gibi çeşitli alanlarda yetiştirilmek üzere Avrupa'ya gönderildiği görülmektedir (Vural-Yılmaz, 2014). Daha sonraki yıllarda "*Maarif Vekâleti"*nin uygulamalarının sürdürülmesi ile Almanya, Fransa, Belçika, Amerika, İtalya gibi ülkelere öğrenci gönderilmeye devam ettirilmiştir (Demirtaş, 2008).

Özellikle dikkat çeken nokta, Cumhuriyet döneminde 1933 yılında yapılan *"Darülfünun*" reformuyla çok sayıda Alman bilim adamının getirtilerek, "*Darülfünun*" da araştırmalar yaptırılması ve özellikle de yükseköğretimin düzenlenmesi amacıyla Cenevre Üniversitesi'nden Profesör "*Alfred Malche"nin* Türkiye'ye gelerek,

gözlemlerini yazdığı rapor-sonraki yıllarda "*Malche Raporu*" olarak adlandırılmış- ve bu raporun da etkisiyle *"Darülfünun*" un kapatılmasına ve yeni bir üniversitenin kurulmasına karar verilmiştir (Tekeli, 2003, s.77). *"Malche Raporu"* nun en dikkat çeken noktası "*akademisyen yetiştirmekte yaşanan sıkıntıları*" dile getirmiş olmasıdır (Malche, 1933).

Bu noktada "*Malche*"nin tespitleri hatta günümüzde de aynı sorunun devam ettiği düşünüldüğünde dikkate değerdir. Bunun yanı sıra tespit ettiği noktalardan biri de ve günümüzde hala geçerliliğini koruduğu düşünülen "*öğrencilerin yabancı dil bilmemeleri*"ne vurgu yapılmasıdır (Malche, 1933, s.4). Sözkonusu olan yabancı dil yetersizliklerinin o dönemde tespit edilmesine rağmen, günümüze değin yansıyan "*dil korkusu*", uluslararasılaşma kapsamında düşünüldüğünde önemli bir tespittir. Yine o dönemde Almanya'dan gelen bilim adamları bir anlamda "*Humboldt Modelini"* Türk üniversitelerine, öğretim üyelerine model olarak ve müfredatta (Keskin, 2005) da bu yenilikleri yansıttıkları görülmektedir.

Türkiye'de yükseköğretimde 1950'li yıllardan itibaren "*Humboldt Modelinden*", "*Toplumsal Hizmet Modele*" doğru ilerleyen Amerikan modelinin yavaş yavaş yansımalarını görmek mümkündür. Bu dönemde Demokrat Partisi Amerikan modelini benimseyerek ve "*Nebraska Üniversitesi"*ne görevlendirilmiş ve bir "*Türk-Amerikan Ortak Komisyonu ile Land-Grant üniversite modeli"* planlanmış ve çeşitli illerde fakülteler açılmasını içeren kararlar alınmıştır (Dölen, 2010, s.85). Böylece Amerika ile ortak iş birliği çerçevesinde Ege, Karadeniz Teknik ve Atatürk Üniversiteleri kurulmuştur (Dölen, 2010, s.85). Benzer biçimde, Amerikan modelinin örneklerinden biri de 1956 yılında "*Marshall Planı"*nın hedefi doğrultusunda kurulan "*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*" dir (Dölen, 2010, s.97).

Eğitim dili olarak İngilizcenin benimsenmiş olması da o yıllarda alınan bir karar olarak üniversiteye uluslararası misyon kazandırması bakımından önemli bir adımdır. Zira, o dönemde sınav sisteminin değişmesi ile Anadolu'dan gelen çocuklara da kapılarını açan Orta Doğu Teknik Üniversitesi, bu öğrencilerin İngilizce öğrenerek dış dünyayla bağlantı kurmaları "*1968 ruhuyla tanışmalarını"* sağlamış ve üniversitenin kuruluşunda amaçlanandan farklı bir gelenek oluştuğu görülmüştür (Dölen, 2010, s.97).

Uluslararası eğitimde kalkınma planlarının da o dönemlerde etkili olduğunu görmek mümkündür. 1961 Anayasasıyla plânlı kalkınma modeli benimsenmiş ve ilk kalkınma planında lisansüstü öğretim ve Ar-Ge çalışmaları için yurt dışına öğrenci gönderilmesi konusu da yer almıştır (Vural-Yılmaz, 2014).

Birinci Kalkınma Planında (1963-1968); öğretim üyesi gereksinimini karşılamak üzere yükseköğrenim görmüş elemanın yurt dışında yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Kalkınma Planları, 2014). İkinci Kalkınma Planında (1968-1972) öğrencilerin doktora eğitimi için yurt dışına gönderilmesi hedeflenmiştir (Kalkınma Planları,2014). Bunun yanı sıra, 1968 yılından itibaren TÜBİTAK yurt dışına öğrenci göndermeye başlamıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde ise, yabancı dil politikası yaygınlaşarak yerini İngilizceye bıraktığı görülmektedir (Keskin, 2005).

1990'lı yıllara gelindiğinde ise, "*Büyük Öğrenci Projesi*" uluslararasılaşmada önemli adımlardan biri olarak görülmektedir (KAM, 2015, s.3). Başlangıçta Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Özbekistan ile başlayan ortaklıkların, zamanla elli yedi devlet ve topluluğun dâhil olduğu bir burs programı haline dönüştüğü görülmüştür (Vural-Yılmaz, 2014). Yine o yıllarda, ilk önce Kazakistan'da "*Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi"* ve sonrasında ise "*Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi"* açıldığı görülmektedir (Çetinsaya, 2014).

"1999 Bologna Bildirisi" ile Türkiye'nin de 2001'de üye olması ile artık yükseköğretimde uluslararası eğitimin yönü değişmiş ve Avrupa merkezli bir hal almıştır. Türkiye'nin yükseköğretim çizgisini değiştiren bu gelişme uluslararasılaşmada atılan önemli adımlardan biridir. Bu yönüyle, Erasmus Programının da devreye girmesiyle öğrenci ve öğretim üyelerinin değişime aktif katılımını sağlayarak ve yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yeni stratejisi şeklini almıştır.

Nitekim Avrupa ve Erasmus stratejisi gerek coğrafi yakınlık gerekse de politik ilişkiler çerçevesinin bir çıktısı olarak halen yükseköğretimin uluslararasılaşmasında en çok tercih edilen stratejiler arasındadır. Daha önceki bölümlerde de bahseldiği üzere, yükseköğretimde uluslararasılaşma çok boyutludur ve diğer boyutlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Gerek ekonomik finansal model eksikliği gerekse de müfredatın uluslararasılaşması en ihmal edilen boyutlar arasındadır. Dolayısıyla, Türkiye yükseköğretim alanının uluslararasılaşması aşamasında yeni bir sıçramaya

ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bunun çözümü ise yeni politika ve strateji üretmekten geçmektedir.

Bologna süreci ile birlikte "*Avrupa Birliği ve Uluslararası İlişkiler Birimi"* genel olarak Bologna süreci faaliyetlerini ve OECD, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlarla ilişkileri yönetmektedir. Bologna süreci faaliyetleri kapsamında "*Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi faaliyetleri*" çerçevesinde birçok birimin bu alanda çalışmalar yürütülmektedir (Vural-Yılmaz, 2014, s.144-145).

Bir diğer kurum ise, "*Orta Doğu Orta Asya Ülkeleriyle İlişkiler Birimi'*dir. Orta Doğu ve Orta Asya ülkelerindeki kurumlar yapılacak anlaşmalar, ikili ziyaretler, öğretim üyesi değişimi ve "*Türk Dili Edebiyatı-Türkoloji"* bölümlerine ilişkin işlemleri kapsamaktadır (Vuran-Yılmaz, 2014, s.145). Uluslararasılaşmada katkı sağlayan diğer bir kurum ise "*Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı"*dır. 2013 yılı itibariyle burslu uluslararası öğrencilerin işlemlerini yaptğı görülmektedir (YTB, 2015).

Eski YÖK Başkanı Çetinsaya dönemine gelindiğinde, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yönünün ve vizyonunun daha da genişleyerek daha planlı uygulamalara geçildiği bir dönem olarak adlandırılabilir. Bu yönüyle Çetinsaya'nın (2014) yükseköğretimde uluslararasılaşmayı ön plana alan ve stratejik planlarda öncelik veren uygulamalara adım attığı görülmektedir. Yine Çetinsaya'nın (2014) YÖK Başkanı olduğu dönemde yapılan uygulamalara bakıldığında, bu dönemde yükseköğretimde uluslararasılaşmaya yönelik çeşitli düzenleme ve revizyonlara gidilmiş, 2010 yılında "*Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınav"'*nın kaldırılmasına, özellikle Türk üniversitelerinin yurt dışında tanıtımına ve web sitelerinde uluslararası görünürlüğü arttıracak çalışmalara, bürokratik engellerle ilgili sıkıntıların giderilmesine, yasal çeşitli değişikliklere, "*TÜBİTAK Bursları*"nın kapsamının genişletilmesine, Türkiye Bursları çalışmalarına ağırlık verilmiş, yine o dönemde "*Mevlana Değişim Programı"*nın (YÖK, 2014a) da devreye girmesiyle uluslararasılaşmanın evrensel felsefesi çalışmalara yansıtılmıştır. Yine bu dönemde yükseköğretimin uluslararasılaşmasında sivil toplum kuruluşları ve diğer kuruluşlarla yapılan koordineli çalışmalar dikkat çekmektedir. Örneğin; "*DEİK, Kalkınma Bakanlığı*" bunun örnekleri arasındadır. Benzer şekilde Kalkınma Bakanlığı tarafından yayınlanan 2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Kalkınma Plan'ında yükseköğretime ve yükseköğretimde

uluslararaslaşmaya vurgu yapılarak, bu bağlamda yükseköğretim sisteminin uluslararası öğretim üyeleri ve öğrenciler için çekim merkezi haline getirileceği belirtilmektedir (KAM, 2015, s.4).

Bu anlamda Kalkınma Bakanlığı'nın çalışmaları, Ekonomi Bakanlığı'nın üniversitelerin yurt dışı faaliyetlerine ilişkin verdiği destekle yükseköğretimde uluslararasılaşmanın "*pazar yönü*" ne odaklanıldığı görülmektedir.

Günümüze gelindiğinde yabancı öğrenci temini ile ilgili bir sistem oluşturulması gerekliliğinden bahseden YÖK Başkanı Yekta Saraç, "*uygulamaların belirlenecek strateji ile paralel gideceğini ve özellikle yurt dışından gelecek öğrencilerin niteliğinin artırılması ile ilgili çalışma yapılacağını*" vurgulamıştır (DEİK, 2015, s.11-12).YÖK Başkanı Yekta Saraç, öncelikli olarak *"Nasıl bir uluslararası öğrenci politikamız olmalı?"* sorusundan başlanması gerektiğini belirterek, *"lider ülke konumundaki ülkelerle karşılaştırma yapmanın çok doğru olmadığını, bu ülkelerin ana dilinin İngilizce ancak Türkiye'nin Türkçe olduğunu, bu sebeple lideri takip ederken yapılacak şeyin taklit değil, başarının nasıl gerçekleşmiş olduğunu analiz etmek olduğunu, bu minvalde hedef ülkelerin doğru tespit edilmesi"* gerekliliğine vurgu yapmıştır (DEİK, 2015, s.11-12).Bunun yanı sıra YÖK tarafından yakın zamanda "*Proje Tabanlı Uluslararası Değişim Programı"* uygulamasının başlatıldığı görülmektedir (YÖK, 2017a).

Türkiye'de, yükseköğretimin uluslararasılaşmasındaki rolünü belirleme noktasında en önemli etkenin Türkiye'nin jeopolitik konumu olduğunun altını çizen Kondakçı (2010), yükseköğretim sisteminin kapasite ve çeşitliliğinin yükseköğretimde uluslararalılaşmasını destekleyen bir diğer etken olduğunu, Türkiye yükseköğretim sisteminin Anglosakson türüyle daha uzun birlikteliğe sahip olması sayesinde Bologna sürecinde daha az sayıda problemle karşılaşmasına yardımcı olduğunun altını çizmektedir.

Uluslararasılaşmada özellikle karşılaşılan sorunların başında ilk olarak finansman sorunu ön plana çıkmaktadır. Ardından dil problemi, teknoloji, iletişim, kalite, yayın teşvik, burslar, diploma denklikleri, yabancı öğretim elemanı istihdamı, öğretim programları, öğretim üyelerinin profesyonelleşmesi, yönetim modellerini güncellenme gerekliliği, sıralama, tanıtım ve markalaşma sorunu, hesap verilebilirlik, sağlık sigortası,

barınma, göç politikası, sosyo-kültürel sorunlar uluslararasılaşma sürecinde karşılaşılan problem durumları arasında gösterilebilir. Türkiye yükseköğretim sisteminin aşırı talep, fırsat eşitsizlikleri, kalite, yüksek derecede merkezicilik ve akademik otonomi yoksunluğu gibi bazı yapısal ve işlevsel problemlerle sıkıntı yaşamakta olduğuna da dikkat çekmek gerekir.

Uluslararasılaşma ile öncelikle yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve kaliteyi ön plana çıkaran, üniversite sıralamada üst seviyelerde yer alan bir yükseköğretim pazarında yer almak için çeşitli stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Görüldüğü üzere, yükseköğretimin dünyaya açılması ve dışa dönük bir yaklaşım sergilemesi durumunda, uluslararasılaşmanın Türkiye'deki yükseköğretime hem akademik hem sosyo-kültürel hem de ekonomik katkıları olacaktır.

2.2.2.1. Öğrenci Boyutu

Türkiye'de yükseköğretimde uluslararasılaşmada en çok izlenen stratejilerden biri "*uluslararası öğrenci hareketliliği*" dir. Uluslararası öğrenci hareketliliği aslında yeni bir kavram değildir (DEİK, 2015). Fakat son yıllarda küreselleşmenin de etkisi ile dünyada yükseköğretim kurumları öğrenci beklentileri nedeniyle gerek eğitimsel gerekse de ekonomik getirisi nedeniyle yeni arayışlar içine girmişler ve uluslararası öğrenci hareketliliği bir rekabet unsuru haline gelmiştir.

Dünya penceresinden uluslararası öğrenci hareketliliğine bakıldığında, Kuzey Amerika, İngiltere, Avustralya, Kanada gibi İngilizce konuşan ülkelerin lider konumda oldukları, Asya ülkelerinde de önceki yıllara göre ciddi artışlar yaşandığını söylenebilir. Pazar anlayışı ile ekonomik getirilerini ön plana alan bu ülkeler ciddi bir yarışın içindedirler. Bu nedenle öğrenci çekme amacıyla ülkeler sürekli düzenlemelere gitmekte, hedef ülke stratejileri izlemektedirler.

Amerikan üniversiteleri ile Batı Avrupa üniversiteleri arasındaki rekabet, hem daha çok sayıda öğrencinin ilgisini çekmek hem de ulusal eğitim sistemi içindeki konumlarını pekiştirmek açısından artarak devam etmektedir. Bu nedenle akademik uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumlarının ulusal eğitim sistemlerindeki küresel düzeyde, sosyal, kültürel ve ekonomik rolünün yeniden tanımlanması ve yeniden konumlandırılması konusundaki tartışmayı gündeme getirmiştir (Enders, 2004).

Uluslarası öğrenci hareketliliğinin en önemli boyutlarından biri ekonomik boyututur. Uluslararası eğitimin getirileri özellikle de ekonomik getirileri ülkelerin uluslararası öğrenci hareketliliği stratejilerini kullanmakta en önemli sebeplerden biridir.

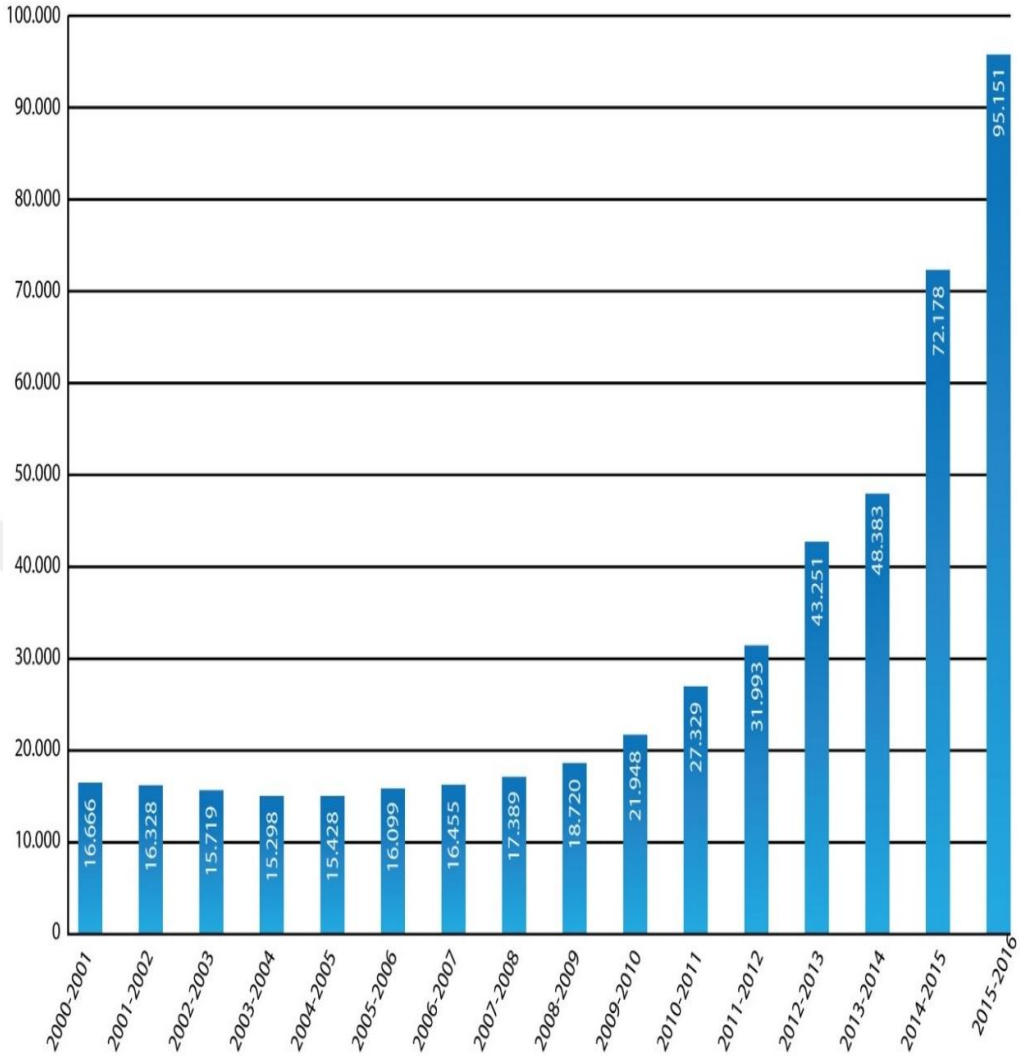
Uluslararası öğrenciler gittikleri ülkelerde yaptıkları harcamalarla bir anlamda gittikleri ülkeye ve kuruma ve doğal olarak ekonomisine yardım sağlamaktadırlar. Uluslararası öğrencilerin Amerika'daki harcamalarının bir yıl süresince toplam 29,8 milyar dolar olduğu (KAM, 2015, s.2) göz önüne alındığında, uluslararası öğrenci hareketliliğinin ekonomik katkısının önemi görülebilir.

Sözkonusu uluslararası öğrenci hareketliliği ile öğrenciler sadece ekonomik katkı değil, aynı zamanda uluslararası ve kültürlerarası iş birliğinin sağlanmasına ve uluslararası ilişkilerin kamu diplomasisi yolu ile kalkınmada iş birliği yolu olarak görülmekte ve böylece uluslararası öğrenciler gerek ülkelerin tanıtımını yaparak gerekse de yeni öğrencilerin ülkeye çekme aşamasında katkı sağlamaktadırlar (KAM, 2015, s.3).

Diğer bir önemli husus da uluslararası öğrencilerin ülke seçimini etkileyen faktörlerdir. Ülke seçiminde öğrenciler birçok faktörden etkilenmektedirler. Özellikle de en üst sırada kaliteli eğitim alma isteği yer almaktadır. Bu nedenle öğrenci beklentisini karşılama bu süreçte gün geçtikçe daha da önemli hale gelmektedir. Ülkeler ve özellikle kurumlar öğrenciler üzerinden pastadan düşen payı alabilmek için rekabet içinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin tercihlerini harç ücretleri, ülkelerin ilişkileri, yabancı dil, üniversitelerin başarıları, bürokratik işlemler gibi etkileyen birçok faktör yer alabilmektedir (Levent vd., 2013, s.102).

Türkiye'nin uluslararası öğrenci hareketliliğinde bu resmin neresinde durduğuna bakıldığında özellikle 2000'li yıllarla başlayan uluslararası öğrenci sayılarında yavaş yavaş artışın başladığı yıllar olmasına rağmen 2010'lı yıllardan itibaren Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki oranlarının yeniden artmaya başladığı görülmektedir (Çetinsaya, 2014, s.151). Uluslararası öğrenciler tarafından Türkiye'nin tercih edilmesinde özellikle 2010 yılında "*Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı*" nın kaldırılmasının etkili olduğu görülmektedir (Çetinsaya, 2014, s.152).

Türkiye'nin 2000-2016 yılları arası uluslararası öğrenci sayıları incelendiğinde, özellikle 2010 yılı itibariyle artışın başladığı ve 2016 yıllarına kadar sürekli olarak ciddi bir şekilde arttığı söylenebilir (Şekil 2.9.).



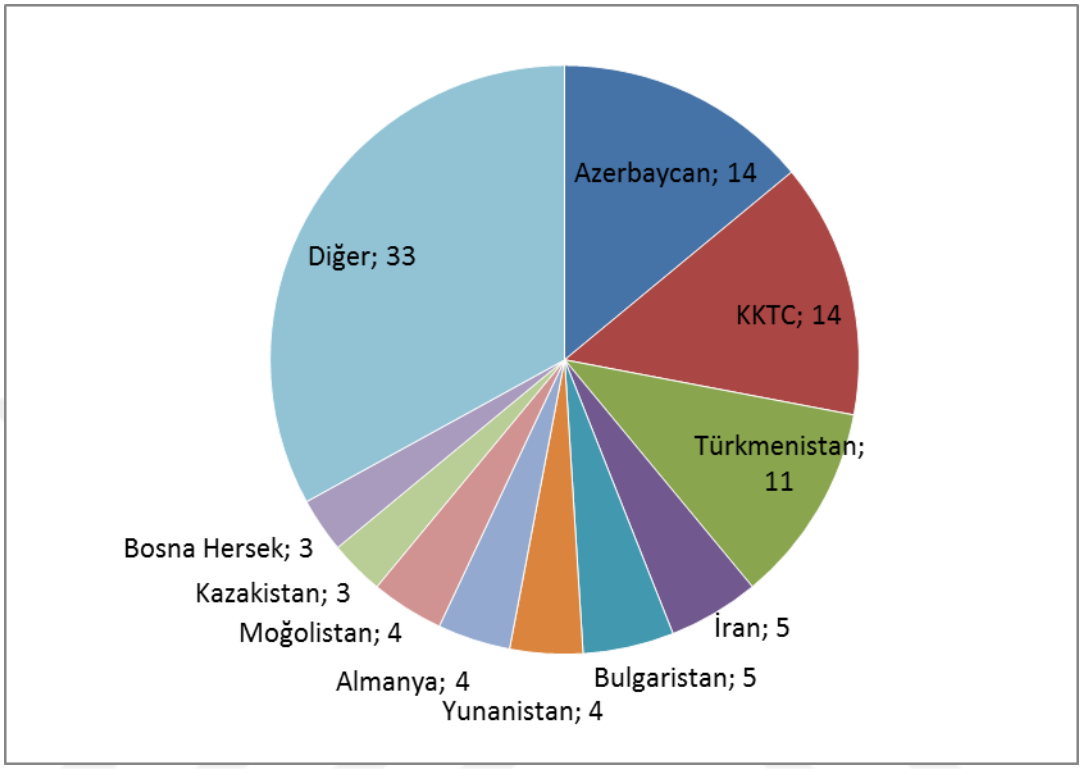
Şekil 2.9. Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Sayısı (2000-2016)

Kaynak: YÖK, 2017 verilerinden derlenmiştir.

Şekil 2.9.'da da görüldüğü üzere, 2000-2001 yılında 16.656 olan öğrenci sayısının, 2013-2014 yılında 48.183'e, 2015-2016 yılına gelindiğinde nerdeyse 6 kat artarak 95.151'e ulaştığı görülmektedir. Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma farkındalığının artmasıyla ve uygulanan stratejilerle bu ivmenin istikrarlı ilerlediğini söylemek mümkündür.

Türkiye'yi tercih eden uluslararası öğrencilerin çoğunlukla, dil, tarih ve kültür birliği olan ülkelerden olan Azerbaycan %14, KKTC %14, Türkmenistan %11, İran %5, Bulgaristan %5, Almanya %4, Yunanistan %4, gibi oranların olduğu görülürken, son

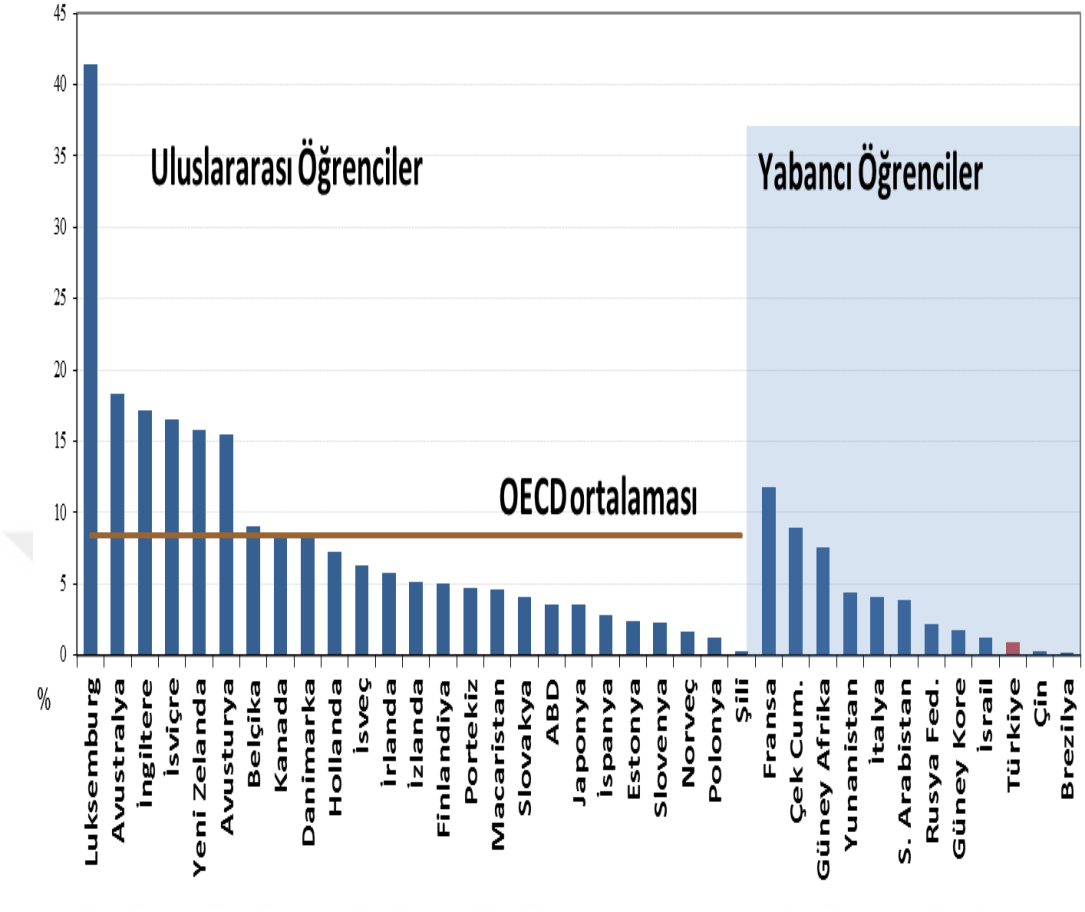
yıllarda ise Somali, Çin, ABD gibi ülkelerden gelen öğrencilerin sayısında artışlar olduğu belirtilmektedir (Çetinsaya,2014, s.153). (Şekil 2.10.).



Şekil 2.10. Türkiye'yi Tercih Eden Uluslararası Öğrencilerin Dağılımı

Kaynak: Çetinsaya,2014, s.153.

Türkiye uluslararası öğrenci hareketliliğinde diğer ülkeler arasındaki yerine bakıldığında ise, 2012 verilerine göre uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülkedeki toplam üniversite öğrencileri içindeki oranı Avustralya'da % 18, İngiltere'de % 17, İsviçre'de % 17 iken Türkiye'de % 0,89 oranıyla OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (OECD, 2014, s.349; KAM, 2015, s.8) (Şekil 2.11.).



Şekil 2.11. 2012 Yılı Yükseköğretimdeki Uluslararası Öğrencilerin Gittikleri Ülkelerdeki Toplam Üniversite Öğrencileri İçindeki Payı

Kaynak: OECD, 2014 akt. KAM, 2015, s.8.

Türkiye'de uluslararası öğrencilerin sayısının üniversitelere göre 2013-2014 verilerine dayanarak irdelendiğinde, ilk üçte devlet üniversitesi olduğu görülmektedir. İstanbul Üniversitesi ilk sırada yer alırken, Marmara Üniversitesi ikinci sırada yer almakta ve Ankara Üniversitesi'nin üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir (KAM, 2015, s.12) (Tablo 2.6.).

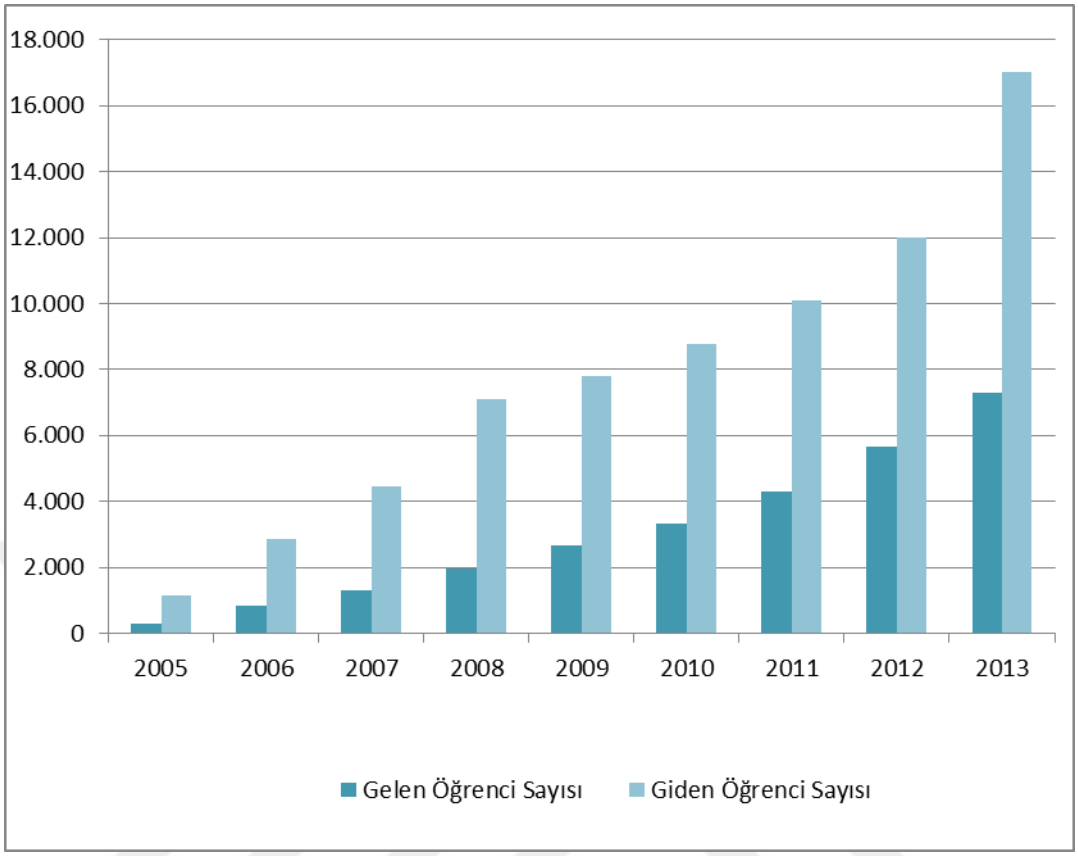
Tablo 2.6. Uluslararası Öğrenci Sayısına Göre İlk Beşteki Üniversiteler (2013-2014)

Üniversite	Uluslararası Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Uluslararası Öğrenci Yoğunluğu (%)	Türkiye'ye Gelen Toplam Uluslararası Öğrenci Sayısı İçindeki Payı (%)
İstanbul	3.051	128.656	2,37	6,33
Marmara	2.146	72.540	2,96	4,45
Ankara	2.018	61.522	3,28	4,19
Orta Doğu Teknik	1.817	26.678	6,81	3,77
Gazi	1.695	75.188	2,25	3,52
Atatürk	1.424	103.795	1,37	2,96

Kaynak: YÖK, 2014 akt. KAM, 2015, s.12.

Uluslararası öğrencilerin ilk üçte yer alan üniversitelere göre bakıldığında büyük şehirlerin tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca üst sıralarda Devlet üniversitelerinin yer aldığını görmek mümkündür (KAM, 2015, s.12) (Tablo 2.6.).

Erasmus programı ile gelen ve giden öğrenci sayılarına Türkiye'de 2005-2013 yılları arasında öğrenci sayılarına bakıldığında önemli düzeyde anlamlı artışın olduğu görülmüştür. Giden öğrenci sayısının 2005'li yıllarda 1.000 seviyelerinde iken 2013'e gelindiğinde 17.000 seviyelerine çıktığı görülmektedir (Çetinsaya, 2014, s.159). Giden-gelen öğrenci sayısındaki ivmenin yıllara göre gittikçe arttığı görülmektedir. Türkiye'nin uluslararasılaşmada Erasmus stratejisini başarılı olarak kullandığı yorumu yapılabilir.



Şekil 2.12. Erasmus Programı Gelen ve Giden Öğrenci Sayıları (2005-2013)

Kaynak: YÖK,2014, s.60 akt. Çetinsaya 2014,159-160.

2.2.2.2. Öğretim Üyesi Boyutu

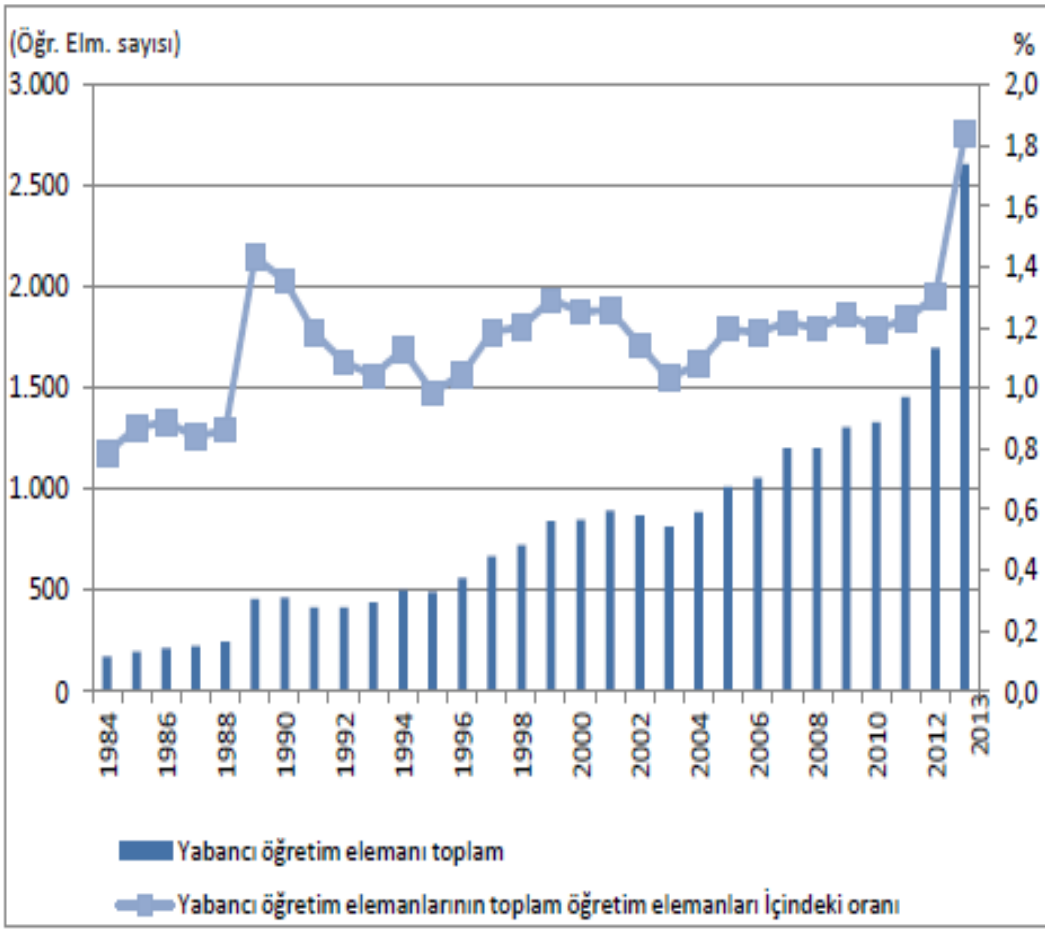
Dünya'da olduğu gibi Türkiye'deki yükseköğretimin uluslararasılaşmasında da öğretim üyeleri anahtar rol oynamaktadırlar. Avrupa'da yükseköğretimde yakınsama ile ilgili önemli konulardan biri "akademik mesleklerin uluslararasılaşması, "*Avrupalı"* profesörün ortak bir profilinin oluşturulması (Farklı kültür ortamlarından gelen öğrencilere eğitim verdiği için ideal bir profesörün sahip olması gereken belirli nitelikler) ve farklı Avrupa üniversiteleri arasında profesörlerin hareketliliğinin artırılmasıdır (Enders, 2007; Huisman ve ark., 2002; Sanderson, 2006; Vizcarro ve Yaniz, 2004 akt. Agoston ve Dima, 2012, s.53).

Alanında uzman, uluslararası, nitelikli öğretim üyelerinin varlığı programların daha etkin biçimde sürdürülebilmesine katkı yapmaktadır (Çetinsaya,2014, s.156-157). Yükseköğretimdeki uluslararası öğretim üyelerinin sayısı ne kadar çok ise, üniversitelere öğrenci çekme sürecinde ve kültürlerarası öğrenmeyi destekleyerek

zenginleştirme gibi katkılarının bulunmasının yanı sıra, Türkiye'deki yükseköğretimdeki uluslararası araştırma gibi çeşitli faaliyetlerle Türkiye'nin uluslararası görünürlüğünü pozitif etkilemektedir (Çetinsaya, 2014, s.156-157).

Türkiye, Erasmus değişiminde başarılı olan ülkeler arasındadır. 2004-2012 yılları arasında Erasmus programıyla gelen ve giden toplam öğretim üyesi sayılarına genel bakıldığında, anlamlı düzeyde değişim hareketliliğinin oluştuğu görülmesine rağmen, Türkiye'de uluslararası öğretim üyesi sayıları artmış olsa da bunların toplam öğretim üyesi içindeki oranının çok yükselmediği belirtilmektedir (Çetinsaya, 2014, s.157). Bu durum gelişmiş ülkelerdekilerle kıyaslandığında düşük olduğu ve uluslararası öğretim üyesi boyutunun yeni stratejilerle geliştirilmeye ihtiyacı olduğu izlenimi uyandırmaktadır.

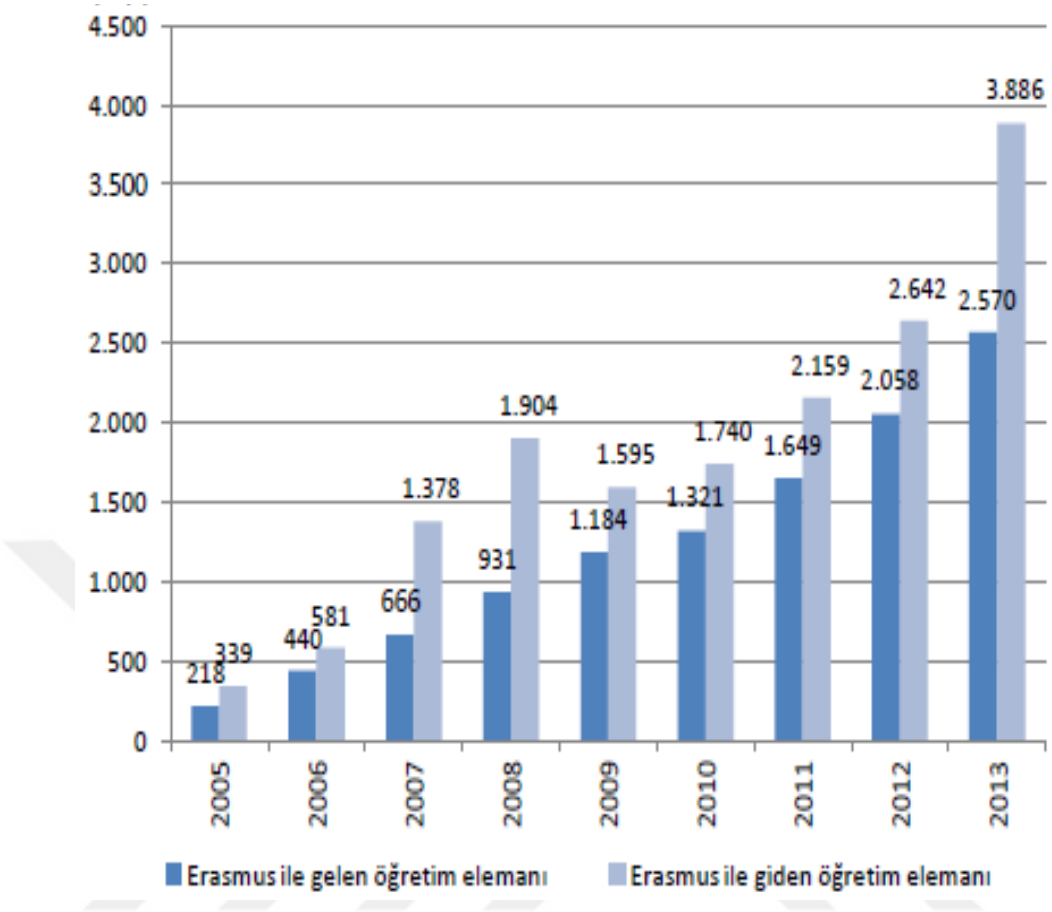
Şekil 2.13. incelendiğinde 1984'ten 2013 yılına kadar uluslararası öğretim elemanı oranlarının dalgalı bir seyir göstermesine rağmen, 2013 yılında tekrar bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sayının toplam öğretim elemanı sayısının, 2000'de %1,3 olduğu, dalgalı bir seyir izleyerek 2012'de %1,3 iken, 2013 yılında ise bu oranın yaklaşık %1,9'a yükseldiği görülmektedir (Çetinsaya, 2014, s.157).



Şekil 2.13. Türkiye'de Uzun Dönemli Yabancı Öğretim Elemanı Sayıları ve Genel İçindeki Oranı

Kaynak: ÖSYM akt. Çetinsaya, 2014, s.157

2005'te Erasmus Programı ile 339 öğretim elemanı Türkiye'den giderken, 218 öğretim elemanı Türkiye'ye gelmiş, Erasmusla Türkiye'den giden öğretim elemanı sayısı, 2009'daki düşüş haricinde, düzenli bir şekilde arttığı, Erasmusla 2005 yılından 2013 yılına kadar Türkiye'den giden toplam öğretim elemanı sayısının ise, gelen toplam öğretim elemanı sayısından neredeyse iki katı fazla olduğu belirtilmektedir (Çetinsaya, 2014, s.161). (Şekil 2.14.).



Şekil 2.14. Erasmusla Gelen ve Giden Öğretim Elemanı Sayıları (2005-2013)

Kaynak: ÖSYM akt. Çetinsaya, 2014, s.161.

Bir diğer destek ise YÖK ve TÜBİTAK tarafından Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarını yurt dışındaki üniversitelere göndererek, "*2009-2013 yılları arasında"* desteklendiği görülmektedir (Çetinsaya, 2014, s.162-163).

2.2.2.3. İş birlikleri, Akreditasyon, Denklik, Tanıtım ve Markalaşma

Uluslararasılaşma sürecinin önemli boyutlarından biri de diğer ülkelerle yapılan iş birlikleridir. İş birlikler zaman zaman uluslararası ilişkiler doğrultusunda "yumuşak siyaset" stratejisi olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda Türkiye'nin son yıllarda bu şekilde "*Fransa, Kazakistan, Kırgızistan ve Almanya*" ile ortak çalışmalar yapılarak, "*Galatasaray, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk -Kazak Üniversitesi , Türkiye-Kırgızistan Manas Üniversitesi ve Türk-Alman Üniversitesi"* kurulduğu görülmektedir (Çetinsaya, 2014, s.167). Benzer şekilde ortak diploma programları da uluslararasılaşmada rol oynamaktadır. Türkiye'nin bu bağlamda 2005 yılından bu yana

birçok ortak diploma programı protokolü imzalandığı görülmektedir (Çetinsaya, 2014, s.168).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma içinde kurum tanıtımı gibi çeşitli boyutları da barındırmaktadır (Rumbley, Altbach ve Reisberg, 2009). Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında üniversitelerin tanıtımı da kullanılan önemli stratejilerdendir. Türkiye'deki yükseköğretimin tanıtım ve markalaşma çalışmalarına bakıldığında, Türkiye'deki üniversitelerin tanıtımının yeterince yapılmadığı görülmektedir (KAM, 2015, s.50). Buna rağmen son yıllarda çeşitli çalışmaların yapıldığını yürütüldüğünü görmek mümkündür. Türkiye'deki üniversitelerin tanıtımında kurumsallaşma adına *"DEİK-EEİK"* koordinasyonunda, YÖK tarafından "*Study in Turkey"* çalışması kapsamında *"Türkiye'de Öğrenci Olmak HARİKA (Being a Student in Turkey AMAZING)"* marka çalışması yapılarak ve Türkçe, İngilizce, Almanca gibi çeşitli dillerde broşürler hazırlanmıştır (KAM, 2015, s.61). Bununla birlikte" Yunus *Emre Enstitüsü"* nün tanıtım çalışmalarının yanı sıra üniversitelerin son yıllarda yurt içi ve NAFSA gibi yurt dışı kuruluşların düzenlendiği fuarlara katılarak üniversitelerini tanıtma faaliyetlerine katıldıkları gözlemlenmektedir (KAM, 2015, s.57). Bu yönüyle uluslararası fuarlar uluslarasılaşmada özellikle de öğrenci çekme stratejisi olarak kullanılmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerin markalaşma politikası içerisinde Türkiye'nin ilahiyat eğitimi konusundaki potansiyeli de değerlendirilmekte ve buna yönelik olarak dini eğitim alanında ilgi gösterilen, "*Fas Malezya, Mısır, Suudi Arabistan, Orta Asya ve Balkanlardan Rusya Federasyonu, Çin"* den gelecek öğrenciler için bir çekim merkezi olabileceği düşünülmektedir (KAM, 2015, s.52).

2.2.2.4. Uluslararası Üniversite Sıralamaları

Üniversitelerin uluslararasılaşmasının göstergelerinden biri de dünya üniversite sıralamalarıdır (Hudzik,2015). Üniversite sıralamalarına yönelik çeşitli eleştiriler olsa da (Teichler, 2011; Tofallis, 2012; Chen ve Liao, 2012) özellikle son yıllarda üniversite sıralamalarının birçok üniversite için daha da önemli hale geldiği anlaşılmaktadır (Lo, 2014).

Uluslararası üniversite sıralamaları öğrencilerin karar verme süreçleri açısından önemli iken, üniversiteler için ise tanınırlıklarını arttırma açısından katkıları bulunmaktadır

(Jarocka, 2015). Özellikle yükseköğretimde uluslarasılaşmanın daha da popüler hale gelmesiyle üniversiteler arasındaki rekabetin somut bir göstergesi olarak algılanmaya (Dill ve Soo, 2005) ve sıralama sonuçları ise *"kalite"* göstergesi olarak görülmeye başlanmıştır (Harman, 2011; Chen ve Liao, 2012).

Diğer yandan, King'e göre (2009) sıralamaların en üstünde yer alan üniversitelerin devlet yöneticileri tarafından en iyi üniversite ilan edildiğini belirtmektedir. Hatta öyle ki öğrenciler ve veliler artık bu sıralamalara göre üniversite seçer hale gelmişlerdir. Bu yönüyle üniversite sıralamalarının sonuçları gerek ülke bazında gerekse de üniversite paydaşları tarafından öğrenci çekme politikası ve stratejisi olarak kullanıldığını söylemek mümkündür.

Üniversite sıralamaları bazı araştırmacılara göre, yükseköğretim normlarında hem uluslararası pazar hem de üniversitelerin hem araştırma hem de doktora eğitiminde ve mesleki programlarda belirleyici bir adım (Marginson, 2007) olarak algılanmasına rağmen, bazı araştırmacılara göre ise, üniversite sırlamalarının ve özellikle sonuçlarının objektif olmadığı ve kalite ile ilişkilendiremeyeceğinin altını çizmektedirler (Teichler, 2011, s.67). Bir diğer eleştiri ise üniversite sıralama sistemlerinin çoğunun üniversitelerin temel misyonlarından olan "*topluma hizmet"* misyonunu dikkate almadıkları yönündedir (Doğan, 2017).

Üniversite sıralamalarına ilişkin olarak gerek kullanılan yöntemler gerekse de politikalar ülkeden ülkeye değişkenlik göstermesine rağmen, bu zıt yönlü tartışmaların yapılmaya devam edeceği aşikardır.

Öte yandan, üniversite sıralamalarının, yükseköğretimi küresel ölçekte şekillendirdiği düşünüldüğünde, sıralama gerçeği kaçınılmazdır. Özellikle de üniversitelerin hesap verebilirlik boyutları düşünüldüğünde özellikle ailelere ve öğrencilere şeffaf bilgiler sunmaktadır.

Dünyada farklı hedefler doğrultusunda farklı stratejiler ve ölçütler kullanılarak çeşitli üniversite sıralama sistemleri vardır. Bunlar incelendiğinde uluslararası, bölgesel ya da tematik olarak sınıflandırılmaktadır:

- Dünya Üniversitelerinin Akademik Sıralaması (Shanghai)
- Dünya Üniversite Sıralaması (THE)

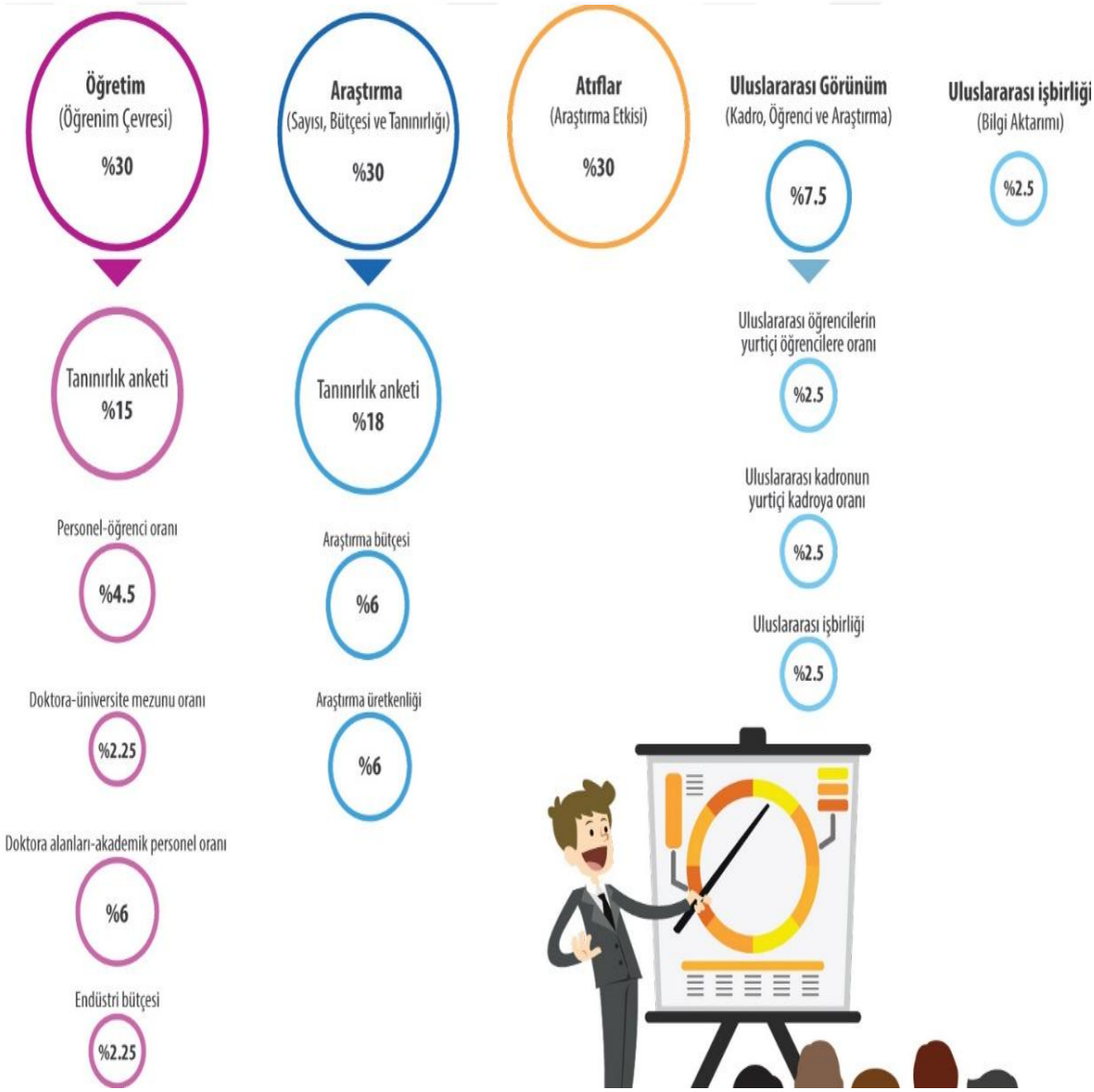
- Quacquarelli Symonds (QS) Worrld Üniversiteleri Sıralaması
- Quacquarelli Symonds ile ABD Haberleri ve Dünya Raporu
- Sadece Araştırmaya Odaklanan Sıralamalar
- Leiden Sıralaması (Leiden Üniversitesi)
- Tayvan Araştırma Makalelerinin Sıralaması (HEEACT)
- Multirankings- Lig Tabloları Üretmeden
- CHE / Zeit Üniversitesi Sıralaması (CHE, Almanya)
- U-Harita Sınıflandırması (CHEPS)
- Avrupa Çok Boyutlu Üniversite Sıralaması Sistemi (UMultirank)
- URAP- Akademik Performansa Göre Üniversite Sıralaması

Bunlardan en çok kullanılanlarının genel yöntemler incelendiğinde hepsinin farklı yöntemleri ve göstergeleri olduğu görülür. Bu kısımda bazı sıralama sistemlerini daha ayrıntılı olarak ele alındığında farklılıklar daha da somut olarak görülecektir.

Dünya Üniversite Sıralaması (THE); her üniversite, tüm dünya klasmanının küresel misyonlarını kapsayan beş kategoride değerlendirilmektedir (THE, 2015, s.2): *Öğretim, Araştırma, Atıflar, Uluslararası Görünüm, Uluslararası iş birliği* (Şekil 2.15.).

1. Öğretim-Öğrenim Çevresi (%30) kategorisinin alt basamağında;
   - Tanınırlık anketi (%15),
   - Personel-öğrenci oranı: %4,5,
   - Doktora oranı-üniversite mezunu oranı: %2.25,
   - Doktora alanları-akademisyen oranı (%6),
   - Kurumsal/Endüstri Bütçesi (%2.25) yer almaktadır (THE, 2015, s.3).
2. Araştırma (Sayısı, Bütçesi ve Tanınırlık) (%30) kategorisinin alt basamağında;
   - Tanınırlık anketi (%18) (Araştırmada),
   - Araştırma bütçesi (%6),
   - Araştırma üretkenliği (%6) yer almaktadır (THE, 2015, s.3).

3. Atıflar (Araştırma Etkisi) (%30).
4. Uluslararası Görünüm (Akademsiyen, Öğrenci ve Araştırma) (%7,5) kategorisinin alt basamağında;
   - Uluslararası öğrencilerin yurtiçi öğrencilere oranı: %2,5
   - Uluslararası akademisyen kadrosunun yurtiçi kadroya oranı (%2,5) yer almaktadır (THE, 2015, s.3).
5. Uluslararası iş birliği (%2,5) kategorisinin alt basamağında ise,
   - Endüstri Bütçesi (Bilginin Aktarımı) (%2,5) yer almaktadır (THE, 2015, s.3).



Şekil 2.15. Kullanılan Yöntem ve Göstergeleri (THE)

Kaynak: THE, 2015, s.3.

*QS Dünya Üniversite Sıralaması'*nın temel amacı ise, dünyadaki üniversitelerin karşılaştırılmasıyla, öğrencilerin bilgilenmesine yardım etmek olarak ifade edilmektedir.

Üniversitenin performansını etkili bir şekilde yakalayacağına inanılan altı basit metrik kullanarak yapılmaktadır. QS tarafından da genel sıralama ve konu sıralamaları haricinde gelişen ülkelerdeki en iyi üniversiteler bölgelere ve 50 yaşın altındaki üniversitelere göre sıralamalar yapılmaktadır. Bu nedenle, üniversiteler aşağıdaki altı metriğe göre değerlendirilmeye devam etmektedir (QS, 2017):

1. Akademik Tanınırlık %40
2. İşveren Tanınırlığı %10
3. Öğretim Üyesi / Öğrenci Oranı %20
4. Öğretim Üyesi Başına Yapılan Alıntılar %20
5. Uluslararası Öğretim Üyesi Oranı %5
6. Uluslararası Öğrenci Oranı %5

URAP- Akademik Performansa Göre Üniversite Sıralaması ise, "*URAP*" ın amacı üniversitelerin yaptığı bilimsel yayınları altı akademik üretkenlik göstergesi kullanarak dünyanın ilk 2000 üniversitesini sıralamaktır (URAP, 2017):

1. Yayın sayısı (%21)
2. Atıf (%21)
3. Toplam doküman (%10)
4. Toplam yayın etkisi (%18)
5. Toplam atıf etkisi (%15)
6. Uluslararası iş birliği (%15).

Türkiye'deki üniversitelerin sıralamaları incelendiğinde; Dünya genel sıralamalarında, 2017'de on sıralamanın on'unda da yer alan üniversiteler: "*ODTÜ, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi"* olduğu veriler doğrultusunda anlaşılmıştır (URAP, 2017).

Türkiye'de uluslararası üniversite sıralamalarının önemi ile ilgili olarak atılan adımlardan biri de 2015 yılında YÖK'ün bu amaçla ilk kez yaptığı değerlendirme toplantısında gündemine aldığı görülmektedir (Doğan, 2017). Diğer atılan en önemli adım ise "*ODTÜ Enformatik Enstitüsü*" bünyesinde kurulan, akademik performansa göre dünyadaki en iyi 2000 üniversiteyi sıralamayı amaçlayan "*URAP"*tır (URAP, 2017).

Sonuç olarak Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası görünürlüğünü arttırarak sıralamalarda yer almak için "kalite" odaklı bir strateji ile atıf değeri yüksek olan indeksli dergilere yönelmeleri, uluslararası bağlantılarla ortak çalışmalara yönelik bir strateji izlemeleri, bununla birlikte bu aşamada üniversite tanıtımlarına gereken önemin verilmesi, uluslararası fuarlara katılımın arttırılarak üniversite tanıtmalarının yapılması gerekmektedir. Özellikle de öğretim üyelerinin uluslararası projelerde yer alarak bağlantılarını ve uluslararası görünürlüklerini artırmaları bu noktada önem taşımaktadır. Bu da doğal olarak yükseköğretimde uluslararasılaşmış bir üniversitenin resmini çizmelerine yardımcı olacaktır.

2.3. Dünya'da Uluslararasılaşma Deneyimleri

Yükseköğretimde başarılı politika ve stratejilerin izlendiği lider ülkelerden olan Amerika günümüzde liderliğini sürdürmektedir. İyi örneklerin araştırmacılar tarafından gözlemleme deneyimine sahip olması gerek araştırmacı vizyonunu gerekse de başarılı ülkelerin neden uluslararasılaşmada başarılı olduklarının perde arkasını somutlaştırmak adına çok önemlidir.

Dolayısyla, bu çalışmada TÜBİTAK desteği kapsamında Kuzey Amerika'daki bazı üniversiteleri gözlemleme fırsatı elde edilmiştir. Bu sayede araştırmacının Türkiye'nin uluslararasılaşmadaki büyük resmini daha iyi anlama ve irdeleme olanağı bulmuş olması, araştırmanın yansıtıcı yönünü oluşturmaktadır. Bu bölümde, araştırmacının Amerika'da bulunduğu süreçte üç üniversitenin uluslararasılaşma politika, destek ve uygulama açısından kısa deneyimlerinden elde ettiği çıkarımları içermektedir.

2.3.1. ABD

ABD’de diğer ülkelere göre daha erken görülen yükseköğretimde kitleselleşme ve evrenselleşme hareketleri ile birlikte, farklı sosyal sınıflardan kişilerin yükseköğretime dahil olarak öğrenci yapısında çeşitilik olmuştur (Altbach, 2007). II. Dünya Savaşı'ndan sonra ABD içinde yükseköğrenimin uluslararasılaştırılması baskısı ortaya çıkmıştır. Çünkü gelişmekte olan ülkelerin demokratik hükümetler kurmasına yardımcı olan ABD'nin yurt dışında komünizmi kontrol altına alması için Amerikan halkı çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlamalıydı (Goodwin ve Nacht, 1991).

ABD'de uluslararası anlayışa duyulan bu ihtiyaç, fakülte ve öğrencilerin uluslararası eğitim programlarına ilgi göstermeleri ve hükümetin üçüncü dünya ülkelerinin gelişimini arttıracak programlar talep etmeye başlamasıyla birlikte yükseköğretim kurumlarına yayılmıştır. ABD içinde yükseköğrenimindeki uluslararasılaşmanın ilk dalgası 1940, 1950 ve 1960'larda gerçekleşmiştir ve hükümet amaçları doğrultusunda başlatılmıştır (Goodwin ve Nacht, 1991). İkinci dalga ise, 1970'lerde ve 1980'lerde ortaya çıktığı görülmüş ve hem yerli hem de yabancı öğrencilerin talepleriyle oluşturulmuştur (Goodwin ve Nacht, 1991, s.111).

Öte yandan Federal hükümetteki büyük uluslararası eğitim kurumlarının kurulması, ABD'deki uluslararası çabaların geçmişi ile yakından ilgili olduğu görülür. Eğitim Bakanlığı, "*uluslararası, yabancı dil ve alan çalışmalarının desteklenmesi*"ne yönelik programları yönetmek için ABD’de Uluslararası Eğitim Merkezi'ni (CIE) kurmuştur (Holzner ve Greenwood, 1995, s.43). Benzer şekilde 1953'te Birleşik Devletler Enformasyon Ajansı (USIA), "*eğitim, kültür ve bilgilendirme faaliyetleri aracılığıyla ABD ve diğer ülkeler arasındaki karşılıklı anlayışı geliştirmek*" için kurulmuştur (Holzner ve Greenwood, 1995, s.43).

1960'larda ve 1970'lerde ABD'de az sayıdaki yükseköğrenim kurumunda uluslararasılaşma stratejileri geliştirilmiştir. Şimdilerde ise, hemen hemen her kolej ve üniversite, uluslararası eğitim konusunda tutarlı bir politikaya sahiptir (Holzner ve Greenwood, 1995, s.43).

Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi, ABD'nin uluslararası iş birliğini teşvik etme ve yatırım yapma ihtiyacını doğurmuştur. Uluslararasılaşmanın ilk sonuçlarından biri, 1919'da Uluslararası Eğitim Enstitüsü'nün (IIE) kurulmasıyla en önemli adımlardan

birinin atıldığı söylenebilir (de Wit, 1995). 1946'da IIE, ABD hükümeti tarafından Fulbright programının oluşturulmasıyla en büyük adımını atmıştır. IIE, en büyük program haline gelerek gelecek programların sorumluluğunu üstlenmiştir. Örneğin; Fulbright Programının lisansüstü öğrencileri yönetmesi bunun en güzel örnekleri arasında sayılabilir. IIE'nin görevi ülkeler arasında eğitim değişimi ve kültürel anlayışı geliştirmekti. IIE'ye göre (2017), "*eğitim değişiminde bir katalizör görevi*" üstelenen bir gayesi vardır. İlerleyen yıllarda ABD yükseköğreniminde ve Birleşik Devletlerle eğitim ilişkileri kurmak isteyen yabancı uluslar için merkezi bir iletişim noktası ve bilgi kaynağı olması açısından gerçek bir ihtiyacı karşıladığı görülmüştür (IIE, 2017).

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi, iletişim araçlarının etkisi ve küreslleşmenin etkisi ile yükseköğretimlerin uluslararasılaşması ABD eğitim gündeminin en üst sıralarına taşımıştır.1990'lı yıllardan bugüne uluslararasılaşma alanında yeni bir akımın başlangıcı olmuştur. 2000'li yıllardan 2013 yılına kadar küresel olarak hareketlilikte uluslararası öğrencilerin sayısı iki katına çıkmış ve 4 milyon öğrenciye ulaşmıştır ve bu dönemde, ABD'de yaşanan iki önemli olay, uluslararası öğrencilerin hareketliliğini etkilemiştir (Choudaha ve de Wit 2014): İlki, "*New York'taki 11 Eylül 2001"* terörist saldırıları ve ikincisi de ABD'de konut krizinin tetiklediği "*2007/2008 küresel finansal durgunluk."* Bu iki olay, uluslararası öğrencilerin yurt dışına çıkmasını engellemese de uluslararası öğrencilerin hareket yönlerini ve hareketliliğin itici güçlerini değiştirmiştir (Choudaha ve de Wit, 2014).

Bu dalganın kökenleri ABD'de başlayan küresel mali krizine dayanmaktadır. Ekonomik durgunluğun en büyük sonuçlarından biri, dünyanın birçok ülkesindeki yükseköğretim sektöründeki ciddi bütçe kesintileriydi (Eggins ve West 2010 akt. Choudaha, 2017, s.827). Öte yandan, ABD ve İngiltere gibi önde gelen ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının mali zorluklarla karşı karşıya bulunduğu bir dönemde, Çin'deki orta sınıfın istekleri artıyordu ve birçoğu yurt dışında eğitim görme maliyetini göze alabiliyordu (Choudaha ve Hu, 2016 akt. Choudaha, 2017, s.827).

Üçüncü dalga ise üç önemli olayın birleşimi tarafından şekillendirildi. İlk olarak, en büyük kaynak ülkedeki ekonomik yavaşlama yurt dışına çıkan *Çinli öğrencilerin* büyümesini yavaşlatmıştır (Choudaha ve Hu 2016). İkinci büyük olay İngiltere'de

AB'den çıkma referandumudur ya da *"Brexit*" ve üçüncüsü de Trump'ın *ABD Başkanı* olarak seçilmesidir (Choudaha, 2017, s.826).

En önemli iki hedef ülkede yaşanan bu iki olay, emniyet, mezuniyet sonrası çalışma ve göç imkânlarını olumsuz etkileyen güçlü bir göç karşıtı ses tonuna sahipti (Najar ve Saul 2016 akt. Choudaha, 2017, s.826). Böylece, 11 Eylül olayları Amerikan üniversitelerinde uluslararası öğrencilerin kayıtlarını olumsuz yönde etkilemiştir (Choudaha, 2017, s.826). Çin ekonomisinin yavaşlaması, 2016 yılında İngiltere Brexit referandumu ve 2016 ABD başkanlık seçimleri uluslararasılaşmanın yönünü etkilemiştir (Choudaha, 2017, s.826).

Bugün, uluslararası öğrenciler ABD kampüslerini, sınıflarını ve topluluklarını küreselleştirmeye katkıda bulunmaya devam etmektedirler (IIE, 2017). "*Open Doors 2017*" raporuna göre 2016/17'de ABD'de uluslararası öğrenci sayısında bir önceki yıla göre %3,4'lük bir artış olmuştur (IIE, 2017). İlk dört ülkeden gelen öğrenciler- Çin, Hindistan, Suudi Arabistan ve Güney Kore - şu an Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uluslararası öğrencilerin toplam kayıtlarının yaklaşık yüzde 60'ını temsil etmektedir (IIE, 2017). Öte yandan, Japonya, İngiltere ve Türkiye, her biri yüzde ikiden az bir oranda hafif düşüşler kaydetmiş, Güney Kore bir kez daha bir önceki yıla göre düşüş kaydetmiş (%3,8 düştü) ve Hong Kong yüzde 4,7 azalmıştır (IIE, 2017). Buna karşın, Kuzey Amerika'da yaşanan zorluklar arasında yurt dışında eğitim finansmanı, yabancı dil hazırlığı, uluslararası öğrencilerin kampus hayatına entegresi, Birleşik Devletler ve Birleşik Devletlerden olmayan yükseköğretim kurumları arasındaki çift taraflı veya ortak lisans programlarında kalite güvencesini temin için prosedürler oluşturulması, ve kampüslerde uluslararası programlar için fonlar oluşturmak amacıyla kent dışı girişimci stratejiler geliştirilmesi sayılabilir (Brustein,2007).

Bununla birlikte, Kuzey Amerika'daki üniversitelerin büyük çoğunluğu oldukça sağlam uluslararası araştırma iş birliklerine sahip öğretim görevlilerine yurt dışı programlara sahiptirler. Amerika'nın en büyük sorunu pazar korkusudur. Özellikle de 9/11 yılları sonrasında oluşan iklim ve son zamanlarda Asya'nın yükselişi Amerikan yükseköğretiminde pazar payını düşüren önemli problemlerdir.

Nitekim 11 Eylül olayları Amerikan üniversitelerindeki yurt dışı öğrenci kaydını olumsuz etkilemiştir. Diğer yandan, 2003 ve 2010 IAU araştırması Latin Amerika

bölgesinde uluslararasılaşmanın en büyük riski olarak beyin göçünü rapor etmiştir (Knight, 2003; Egron-Polak ve Hudson, 2010).

Ekonomik ve siyasi türbülans bağlamında, bu dalga, demografik kaymalar ve uluslararası öğrencilere yeni destinasyonların ortaya çıkışından etkilenmiştir. Yine de Amerikan yükseköğrenim sisteminin büyüklüğü ve itibarı göz önüne alındığında, lider destinasyon olmaya devam etmesi beklenmektedir (Schulte ve Choudaha 2014 akt. Choudaha, 2017). Brexit'in göçmenlik karşıtı faktörlerine rağmen, demografik faktörler bazı OECD ülkelerini göç yolları inşa etmeye zorlayacağı, aynı şekilde, ABD'de, uluslararası öğrenciler arasındaki memnuniyetsizliğin başlıca nedenleri arasında, staj ve iş imkânlarının bulunmaması olarak ifade edilmektedir (Schulte ve Choudaha 2014 akt. Choudaha,2017.).

Son yıllarda yükseköğretimin uluslararasılaşması, yalnızca stratejilerin ve politikaların taslağını etkilemekle kalmamış aynı zamanda ABD eğitim gündeminin önemine katkıda bulunan dış ve iç siyasi olaylarla da güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Değişen doğasına rağmen, Amerikan yükseköğretimde uluslararasılaşması için gereken sabit rasyonellerin barış, karşılıklı anlayış, ulusal güvenlik ve dış politika olduğu da savunulmaktadır (de Wit, 2002). Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması, Birleşik Devletler genelinde hızlı bir şekilde yaygınlaşmış ve yıllar içinde sürekli gelişmiştir.

2.3.1.1. ABD'den Seçilen Üniversitelerin Uluslararasılaşmaları

2.3.1.1.1 Johns Hopkins Üniversitesi

Johns Hopkins Üniversitesi adını, 19. yüzyılda Maryland'da bir hayırsever olan Johns Hopkins'ten almaktadır. Girişimci ve kölelik karşıtı bir insan olan Hopkins, Baltimore'da ve ötesinde halk sağlığını ve eğitimini geliştirmek gerektiğine inanmakta olan Hopkins, o dönemde, ABD tarihinin hayra adanmış en büyük mirasını Johns Hopkins Üniversitesi'ne bırakmıştır (JHU, 2017, s.4).

Johns Hopkins Üniversitesi, 1876'da ilk başkanı "*Daniel Coit Gilman'ın* katıldığı açılış töreni ile kurulan üniversite, Gilman'a göre "*eğitim ve araştırmanın birbirine bağlı olduğuna, birinde başarılı olmak için diğerinde de başarılı olmak gerektiğine ve*

modern bir üniversitenin ikisinde de iyi olması gerektiğine inanmaktaydı "(JHU, 2017, s.4).

"*Amerika'nın ilk araştırma üniversitesi"* olan Johns Hopkins, Gilman'ın felsefesinin burada ve daha sonra Johns Hopkins tarafından yetiştirilen araştırmacıların gittikleri diğer kurumlarda da bu misyonu gerçekleştirmesi, Amerika'da yükseköğretimde devrime yol açmıştır (JHU, 2017, s.4).

140 yılı aşkın bir süredir Johns Hopkins; "*Krieger Sanat ve Bilim Okulu, Whiting Mühendislik Okulu, Bloomberg Halk Sağlığı Okulu, Carey İşletme Okulu, Peabody Enstitüsü, Paul H. Nitze İleri Uluslararası Araştırmalar Okulu ve Tıp, Hemşirelik ve Eğitim"* alanlarındaki okullarına artı olarak, ulusal güvenliği destekleyen, uzay bilimi, güneş sistemi, bilimsel araştırmalar ve diğer sivil araştırma ve geliştirme keşifleri yapan, "*Uygulamalı Fizik Laboratuvar"ı* gibi kurumları ile dünya' da lider bir üniversitedir (JHU, 2017, s.4).

Johns Hopkins öğretim elemanları, öğrencileri, çalışanları ve mezunları her zaman yaşama, düşünme ve küresel hareket etme pratiği yapmaktadırlar. Johns Hopkins dünyanın neredeyse her köşesinde yer almakta; Amerika Birleşik Devletleri'nde, Çin'de ve İtalya'da kampüsleri veya merkezi; her kıtada araştırma ve eğitim programları, dünya genelinde tıbbi tesisleri, internetin olduğu her yerden erişilebilen uzaktan eğitim ve çevrimiçi kursları vardır (JHU, 2017, s.11). Akademik bölümlerinden biri olan 130'dan fazla uluslararası elçiliklerde çalışan mezunuyla, dünya'ya diplomat yetiştirmek konusunda, güvenilir bir eğitim kurumu olarak kendini göstermiştir. Yaklaşık 16.000 mezunu, şu an 140 civarı ülkede çeşitli kapasitelerde çalışmaktadır (JHU, 2017, s.11).

Johns Hopkins Üniversitesi, her açıdan bağımsız değerlendirmelerle, dünyanın önde gelen yüksek öğretim ve araştırma kurumlarından biri olarak akademik başarıları belgelenmiştir (Bu, özellikle Hastane, Tıp Fakültesi, Hijyen ve Halk Sağlığı Okulu ve Hemşirelik Yüksekokulunu kapsayan Johns Hopkins Tıp Kurumlarının faaliyetleri için geçerlidir.) (JHU, 2017).

Tarih boyunca, 26 kişi Nobel Ödülü aldığı ve tarihsel olarak diğer Amerikan akademik kurumlarından daha fazla ABD devlet araştırma ve geliştirme desteği alan üniversitesi olarak Tıp Fakültesi, ABD Ulusal Sağlık Enstitüleri'nden en çok araştırma hibesi alan kurum olduğu görülmektedir (JHU, 2017).

2.3.1.1.2. George Mason Üniversitesi

George Mason Üniversitesi 1957'de 17 kayıtlı öğrencisiyle tek bir binada başlamıştır. Bugün, Mason Virginia'da 4, Songdo, Kore'de tek kampüsüyle, Virginia'nın en büyük devlet araştırma üniversitesidir. Mason'un 130 ülkeden ve 50 eyaletin tamamından 34,000'den fazla öğrencisi vardır (GMU, 2017).

"*Sorumluluklarımız, öğrencilerimize, topluma ve dünyaya karşıdır*" felsefesini benimseyen George Mason'nun tarihsel geçmişine bakıldığında, 1972'de, Mason'u, Virginia devlet üniversitesi sisteminin bağımsız bir üyesi olarak ilan eden mevzuat ile imzalanmıştır (GMU, 2017). 2008'de U.S. News & World Report, Mason'u gelecek vaat eden okullar listesinde, izlenmesi gereken 1 numaralı üniversite olarak ilan etmiştir. 2009 yılında Fairfax kampüsünde en büyük bina olan ve aynı zamanda ilk LEED sertifikalı "*Long and Kimmy Nguyen Mühendislik Binası"* açılmıştır (GMU, 2017). 2010 yılında, Fen ve Teknoloji Kampüsü'nde ülke çapında yapılmış ve yapılmakta olan laboratuvarından birisi olan *Biyomedikal Araştırma Laboratuvarı* açılmıştır (GMU, 2017).

Ülke çapında 38, Virginia'da 2 üniversite bu dereceye sahiptir ve 2014 yılında, üniversite, Songdo, Kore'de genel olarak iktisat üzerine yoğunlaşan Mason Kore kampüsü hayata geçirilmiştir (GMU, 2017). Mason Kore öğrencileri, Fairfax kampüsünden ve aynı zamanda Doğu'dan, Güneydoğu Asya'ya ve bunların ötesine uzanan yerlerden gelmektedir. Mason Kore öğrencileri birinci, ikinci ve son yıllarını Songdo'da, üçüncü yıllarını ABD'de geçirmektedir. Ayrıca ABD'deki öğrenciler Songdo'da bir veya iki yarıyıl geçirebilmektedirler (GMU, 2017).

Mason ayrıca, uyuşmazlık çözümü, bilgi teknolojileri, biyo bilişim ve bilgi sayımsal sosyal bilimler konularında doktora programı sunan, ülke çapında ilk üniversitedir (GMU, 2017). Mason'un tüm alanlarda öncü olan, üstün öğretim elamanları, Fulbright Bursu, Pulitzer Ödülü, Mellon Bursları ve Nobel Ödülü gibi çeşitli ödüller kazanmışlardır (GMU, 2017).

"Çeşitlilik" GMU'nin temel değerlerinden biridir; herkese açıktır. Mason, "*U.S. News & World Report* "tarafından en farklı üniversite olarak seçilmiştir. Yaklaşık 130 ülkeden öğrencileri, öğretim üyeleri ve çalışanları vardır. Üniversite her bahar "*International Week* "için bir araya gelerek ve öğrenciler kültürlerini tanıtır ve bunları

diğer kişilerle paylaşırlar (GMU, 2017).*"INTO Mason" ise* dünya'nın çeşitli bölgelerinden gelen öğrenciler, akademik çalışmalara hazırlanırken, aynı zamanda Amerikan üniversite hayatına uyum sağlamalarını destekleyecek bir topluluğa da katılarak öğrencilerin akademik İngilizce dil becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olmakta ve öğrencilerin Birleşik Devletler 'deki hayata hızla adapte olmalarına sağlamaktadır (GMU, 2017).

2.3.1.1.3. Virginia Politeknik Enstitüsü ve Devlet Üniversitesi

1872'de bir arazi hibe kuruluşu olarak kurulan ve Virginia Tarım ve Makine Yüksekokulu olarak adlandırılmasına rağmen, 26 Haziran 1970 tarihinden itibaren geçerli olan mevcut yasal adını almıştır; *Virginia Politeknik Enstitüsü ve Devlet Üniversitesi*. Kurumun en popüler adı ve bugünkü resmi lakabı Virginia Tech'dir (Virginia Tech, 2017).

Eyaletin en kapsamlı üniversitesi ve önde gelen araştırma kurumunda "*Biyoekonomi Enstitüsü, Yaratıcılık, Sanat, Teknoloji Enstitüsü, Kritik Teknoloji + Uygulamalı Bilimler Enstitüsü, Toplum, Kültür, Çevre Enstitüsü, Virginia Tech Carilion Araştırma Enstitüsü, Virginia Tech Ulaşım Enstitüsü"* bölümleri mevcuttur (Virginia Tech, 2017).

Deneyimsel öğrenim, gelecek odaklı araştırma ve kapsayıcı bir kültür ruhu vasıtasıyla "*Virginia Tech, Ut Prosim"*in (Hizmet edebilirim) sorumluluğunu yerine getirmeye çabası ile 1872'de kurulan Virginia Tech, ana kampüse, eğitimsel ve araştırma tesislerine, İsviçre'de bir yurt dışında-çalışma alanına ve ana kampüsün yakınındaki 1.800 dönümlük tarım araştırma çiftliğine sahiptir (Virginia Tech, 2017).

Virginia Tech, şu anda 502 milyon dolarla Ulusal Bilim Vakfı'nın yaptığı yüksek öğrenim araştırma harcamaları yıllık araştırmasında 44. sırada ve kamu araştırma üniversiteleri arasında 24. Sıradadır (Virginia Tech, 2017).

Virginia Tech, araştırma harcamalarında ulus üniversiteleri arasında ilk 5'te yerini almaya devam ediyor ve ilk 50'deki tek Virginia kurumudur. Üniversitenin kuvvetli olduğu alanlar tarım, biyoteknoloji, bilgi ve iletişim teknolojisi, insan sağlığı, ulaşım, enerji yönetimi (yakıt hücresi teknolojisi ve güç elektroniğinde liderlik dahil), güvenlik, sürdürülebilirlik ve diğer mühendislik, bilimsel, sosyal bilim ve yaratıcı alanlardan oluşan geniş bir yelpazede sunulmaktadır (Virginia Tech, 2017).

Virginia Tech Kurumsal Araştırma Merkezi (KAM), işletmelerin üniversite ile yakın çalışma ilişkileri kurmalarına fırsat sunarak ve girişimcilerin yeni buluşlar ve gelişmeler yapmasını teşvik etmektedir (Virginia Tech, 2017).

2017-18 yılları arasındaki Virginia Tech'in işletme bütçesi 1,5 milyar dolardır. Bu bütçe iki devlet kurumundan- *Üniversite Bölümü Ve Kooperatif Uzatma / Tarımsal Deneme İstasyonu Bölümü*- ve beş büyük programdan oluşur (Virginia Tech, 2017). Devlet, fonların bir kısmını üniversite için kullanır ancak bu fonların büyük bir bölümü öğrenci harçları ve ücretleri, hibeler ve sözleşmeler, satış ve hizmetler, federal kaynaklar, kullanıcı ücretleri ve diğer kaynaklardan gelmektedir (Virginia Tech, 2017).

30 Haziran 2017 itibariyle Virginia Tech Vakfı'nın varlıkları ve yönetilen fonları- hediyeler ve bağışları dahil olmak üzere- toplam 1,72 milyar dolardan fazla, üniversite tarafından sahip olunan ve yönetilen toplam bağış 995,8 milyon dolar ve öğrenci başına ödenek değeri 30,326 dolardır (Virginia Tech, 2017).

Yurt Dışında Eğitim Programı, genellikle yurt dışı üniversiteler ve kurumlarla birlikte yürütülen akademik programlardan, turlardan ve bağımsız seyahatlerden oluşur (Virginia Tech, 2017). *Mozaiko'*da yerli ve yabancı öğrenciler topluluk içinde birlikte yaşar, deneyimlerini paylaşır, dil öğrenir ve kültürlerarası diyaloga girerler (Virginia Tech, 2017).

Fakülte, personel ve ziyarette bulunan uluslararası uzmanlar, giderek birbirine bağlı bir dünya bağlamında öğrencilerin hayatlarıyla ilgili düşünme biçimlerini sorgulayarak, öğrenciler, kendi dillerine özgü gruplarda yaşama, topluluk etkinliklerine katılma ve küresel konularda diyalog yoluyla fakülte ile bağlantı kurma seçeneğine sahiptir (Virginia Tech, 2017).

2.3.1.1.4. Karşılaştırmalı Perspektiften Bakış

Bu deneyimlemenin amacı, seçilen üniversitelerin uluslararasılaşma durumlarını betimlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak üç üniversite karşılaştırma yapılırken nitel araştırma yöntemlerinden 'çoklu örnek olay karşılaştırma yöntemi' (Barlett ve Vavrus, 2017) kullanılmıştır. Böylece çoklu örnek olay karşılaştırma yöntemi ile, benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmasını amaçlanmıştır (Barlett ve Vavrus, 2017). Sonuçlar, Türkiye'nin uluslararasılaşma resminin ortaya konmasında

yardımcı olmuş ve araştırmacıya "çoklu örnek olay karşılaştırma yöntemi'ni deneyimleyerek Türkiye araştırmasının analizlerini daha sistemli hale getirmesine olanak sağlamıştır.

Kuzey Amerika'dan seçilen üniversitelerin uluslararasılaşma yansımaları incelendiğinde seçilen üniversitelerden özellikle Johns Hopkins Üniversitesi'nin kampüs ve organizasyon, yurt dışı eğitim, öğrenci değişimi ve uluslararası öğrenci hizmetleri gibi uluslararasılaşma ile ilgili ofislerin organizasyon yapısı açısından, diğer iki üniversiteye göre Virginia Tech. ve George Mason Üniversitesi'ne göre daha kapsamlı bir uluslararasılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir. Diğer iki üniversite arasında da farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmada bir diğer belirleyici karakterisitik özellik ise, üniversitenin misyonlarına ya da diğer doküman planlarında uluslararası eğitim ile ilgili amaçlarını yansıtıp yansıtmadıklarıdır. Kuzey Amerika'dan seçilen üniversitelerin misyon ve diğer startaejik belgeleri vb. incelendiğinde üç üniversitede de yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarının öncelikleri arasında olduğu görülmüştür.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmada Kuzey Amerika'dan seçilen üniversitelerin uluslararasılaşma konusunda ayrıca yüksek farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Uluslararasılaşmanın önemi ve farkındalığı, tüm kampüs topluluğuna yayılmıştır ve üniversitelerde çeşitli uluslararası hedefleri stratejik olarak organize etme ve uygulama çabaları mevcut olduğu gözlemlenmiştir.

Bir diğer önemli fark, Kuzey Amerika'dan seçilen üç üniversitenin uluslarasılaşmaya yönelik belirgin staretejilerinin öncelikle ABD'deki kampüslerine öğrenci çekmeye yönelik stratejilerin öncelikleri arasında olduğu ve kampüste uluslararasılaşma stratejisini başarılı bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Özellikle de, Kuzey Amerika'dan seçilen üç üniversitenin uluslarasılaşma sürecinde özellikle Asya ülkelerinden öğrenci çekme strataejisi izledikleri görülmüştür. Kabul etmek gerekir ki, ABD, öğrencileri yurt dışına gönderirken dünya çapında önemli bir oyuncu olmuştur. Daha fazla uluslararası öğrenciyi ABD'ye davet etmeye odaklanmak istemektedirler.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın bir diğer karekteristiklerinden biri de, üniversite yönetimi veya kurulu tarafından verilen destek boyutudur. ABD'den seçilen üç

üniversite incelendiğinde, Johns Hopkins Üniversitesi, George Mason Üniversitesi ve, Virginia Tech. üniversitelerinde örgüt genelinde destek kültürünün yerleşik ve interaktif olarak uluslararası aktivitelerle desteğin sağlandığı görülmüştür.

Üniversitelerin uluslararasılaşmaya olan bağlılığı müfredatta da yansıtılır. Bu kritere göre ABD'den seçilen üç üniversite irdelendiğinde Johns Hopkins Üniversitesi'nin uluslararası perspektifi müfredatına genel olarak yansıttığını söylemek mümkün iken, George Mason Üniversitesi ve Virginia Tech. de ise kısmen uluslararasılaşmayı müfredata yansıttığını söylyemek mümkündür. Johns Hopkins Üniversitesi'de ilk araştırma üniversite olması nedeni ile "*Dünya için bilgi üretme"* mottosu ile bir yaklaşım benimserken, George Mason Üniversitesi'nde "*kültürlararası farkındalılığa ve çeşitliliğe"* yapılan vurgu dikkat çekmekte iken, Virginia Tech'de "*inovasyon ve teknolojiye"* yaptığı vurgu dikkat çekmektedir.

Kampüs dışı programlarda uluslararası bir boyutun olması uluslararasılaşmanın diğer göstergelerindendir. Bu gösterge açısından Kuzey Amerika'dan seçilen üç üniversiteye bakıldığında, Johns Hopkins Üniversitesi'nin bir çok kıtada açtığı kampüslerle başarılı bir tablo çizdiğini söyleyenebilir. Yine George Mason Üniversitesi ve Virginia Tech' de farklı ülkelerde kampüsleri ve ortaklıkları bulunmaktadır. Dolayısıyla üç üniversitenin farklı düzeylerde uluslararasılaşmaya yönelik uygulamaları olduğu görülmektedir.

Uluslararasılaşmada bir diğer gösterge ise fakülte değişimi ve araştırmalardır. Kuzey Amerika'dan seçilen üç üniversite bu gösterge açısından ele aldığında Johns Hopkins Üniversitesi'nde fakülte değişimi ve araştırmalarının yoğun bir şekilde yapıldığını söyleyebilirken, George Mason Üniversitesi'nde ve Virginia Tech'de özellikle öğretim üyesi değişimini arttırmaya yönelik daha fazla çaba gerektiğini söylemek mümkündür.

Diğer yandan benzer şekilde ABD'deki NAFSA gibi kuruluşlar uluslararasılaşmanın yönünü etkilemeketedirler. Bununla birlikte ABD'nin daha yerel bir yapıya sahip olması yönetişimi kolaylaştırmaktırarak ve yükseköğretimde uluslararasılaşmanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde rol oynamakta olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Kuzey Amerika'dan seçilen Johns Hopkins Üniversitesi, George Mason Üniversitesi ve Virginia Politeknik Enstitüsü ve Devlet Üniversitesileri farklı düzeylerde entegrasyon sergilerken, her üç kurumun da kendini uluslararasılaşmaya adadığı söylenebilir.

2.3.2. Diğer Ülkeler

Son yıllarda, en fazla hareketli öğrenci Asya'dan gelmektedir. Özellikle, yükseköğretimdeki Çinliler gittikçe artan uluslararası sayılarıyla dikkate değerdir. Bunun yanı sıra, uluslararası Çinli öğrenciler ve bilim adamları 21. yüzyılda Asya'da dünyanın en geniş entellektüel kitlesi haline gelmişlerdir. Çin'den sonra ise Hindistan ve Güney Kore uluslararası öğrenci kaynağı olarak ilk sıraları almaktadırlar (OECD, 2012, s.360; Henze, 2014, s.188). "Avustralya, Kore, Yeni Zelanda ve Rusya Fedarasyonu proaktif pazarlamacı uluslararalılaşma politikaları geliştiriyor görüntüsü verirken; Malezya, Katar, Birleşik Arap Emirlikleri, Singapur, Kıbrıs, Türkiye gibi bazı diğer ülkeler dünyaca bilinen kurumları çekmeye ve uluslararası öğrencilerin hedefleri haline gelme çabası içindedirler" (OECD, 2012, s.468).

Güney Kore, yükseköğretim uluslararasılaşma politikasına dair paydaş algılamalarına yönelik yapılan bir çalışmada, bulgulardan çıkan paydaş düşüncelerine göre, o güne kadar hükümetin uluslararasılaşma politikasının oldukça nicel yönde Kore üniversitelerinin ulusulararası rekabet gücüne katkıda bulunmuştur (Cho ve Palmer, 2013)

Öte yandan, görüşleri, hükümetin uluslararasılaşma politikasını tasarlarken ve uygularken Kore yükseköğretim kurumlarının kalite ve kimliğini de dikkate alması gerektiğine işaret etmiştir. Kore, yükseköğretim uluslararasılaşmasi açısından iki hususu dile getirmiştir:

1. Kore üniversitelerinin dünya sınıfında oluşlarının glonakal bir tanımını geliştirmek ve
2. Kore üniversitelerinin içsel öz-yönetimini teşvik etmek üzere, devlet üniversiteleri için merkezileştirme ve merkezden uzaklaştırma yöntemlerinden karışık bir model inşa etmek olarak açıklamışlardır (Cho ve Palmer, 2013)

Çin ise, yükseköğretimi uluslararasılaşma bilgisi üzerine bir bütün olarak katkı sağlamakta, batılı yükseköğretim kurumlarındaki uluslararasılaşmadan ayıran kendine has nitelikler taşımaktadır. Çin'de, yükseköğretim reformları, reform ve açık kapı politikası uygulamasıyla birlikte yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunda fazlaca gelişim sağlandığı görülmüştür (Le Ha, 2013).

Asya-Pasifik bölgesi ise öğrenci çekme politikası eğitimde talep odaklıdır. Karşılaştığı sorunlar ve fırsatlar çeşitlidir. En büyük sorun beyin göçüdür. Öğrenci açısından sınırötesi eğitim ulusal eğitimin ötesinde öğrenme ve çalışma olanaklarına erişim sağlamaktır (OECD, 2004, s.196-197).

Öte yandan, *Japonya'*nın mezunların küreselleşen çalışma ortamında daha iyi mücadele etmelerini amaçlayan eğitimi uluslararasılaştırmaya dair farklı hedefleri vardır. Son zamanlarda düşünülen yenilikler İngilizce öğrenme yaşının, günümüzde olduğu gibi 10-11'den ziyade, 8 olarak belirlenerek uluslararası diploma anlayışının geliştirilmesi ve Japon üniversite öğrencilerinin yurt dışında okumalarının desteklenmesidir (International Trends in Higher Education, 2015, s.20).

Diğer yandan *Vietnam*'da çok uluslaşma, eşitsizliğe neden olmaktadır. Zira, müfredat, akademik modeller ve yönetim açılarından yabancı kurum genellikle yerel kuruma hükmetmektedir. Problem şu ki, öğrenciler '*uluslararası diploma'* alsalar da yabancı kurumda sunulan ile aynı düzeyde kaliteye sahip eğitim almamaktadırlar. Küreselleşme süreci içinde *Vietnam* gibi birçok gelişmekte olan ülke için beyin göçü büyük sorundur (Luu, 2006). Sonuç olarak, genel anlamda ülkenin yetenekli akademisyenleri kaybettiği görülmektedir. Vietnam gibi gelişmekte olan ülkelerdeki üniversitelerde özellikle, zihinsel varlık yükseköğretim açısından bir başka sıkıntıdır. Bu yeni ekonomi esaslı piyasada eğitim kavramı kamu teşebbüsü olarak daha popülerdir ve bilginin de ticarileştirilmekte olduğuna ilişkin görüşler bulunmaktadır (Luu, 2006).

Eğitim ve araştırma konusunda yöreye özgü dayanıklılıkları vardır. EduWorld, *Avustralya* Eğitimi Uluslararası tarafından yapılan piyasa araştırması göstermektedir ki, öğrenciler pazarlama fuarları, web siteleri, kurumsal kataloglar, yayınlanan karşılaştırmalı kurum değerlendirmeleri, akran, öğretmen ve mezunlar da dahil olmak üzere çeşitli bilgi kaynaklarına erişim sağlamaktadırlar (OECD, 2004, s.196-197).

Diğer yandan, ulusal sorunlar ulusal düzeyde ekonomik, sosyal ve kültürel problemlerle de ilintilidir. Örneğin, maddi olanakların azlığı, üniversite başvurularının sayısının bir hayli fazla olması, öğrencileri kabul edebilecek üniversitelerin sınırlılığı *Sudan ve Bangladeş'*teki yükseköğretim sorunlarının en önemlileridir (Zolfaghari, vd., 2009, s.6-7).

Öte yandan *Güney Afrika*'nın yüksek eğitimdeki uluslararasılaşması ile ilgili veriler öğrenci hareketliliğinin 1994'te 12,500 olan rakamın 2005'te yaklaşık 53,000 'e ulaştığı görülmektedir. Güney Afrika'nın yerel ihtiyaçları ve küresel bütünleşmeyi sağlamak için aynı zamanda eğitim alanında uluslararasılaşmadan en üst seviyede yararlanmak için "bilgi toplumu" teması vurgulanmaktadır ve Güney Afrika'nın uluslararasılaşmada kendini geliştirebilmesi için ihtiyaçlarını yeniden değerlendirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Kishun, 2007).

Afrikalı yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma çeşitli zorlukları kapsamaktadır: öğretim üyesi kıtlığı ve zayıf fakülte gelişimi; zayıf ve istikrarsız yönetim, liderlik ve idare; kalite ve uygunluk problemleri; zayıf araştırma ve yenilikçi kapasite ve olanakları; finansal tasarruf ve finans kaynaklarını çeşitlendirme yetersizliği; fiziksel imkân ve altyapı yetersizliği, düşük erişim ve özsermaye, zayıf uluslararası kapasite nedeniyle Afrika üniversitelerine saygı ve eşitlik konusunda yetersizlik Afrika yükseköğretiminin zorlukları küreselleşme ve uluslararasılaşma gelişmeleriyle daha da ön plana çıkmıştır (Alemu,2014,s.13).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma üzerine 2003 IAU anket raporu'na göre Afrika için bir numaralı risk beyin göçü, ikinci risk ise kültürel kimliktir (Knight, 2003). Knight'a göre (2007), *Ortadoğu'da,* kültürel kimlik kaybı uluslararalılaşma sürecine ilişkin kesinlikle bir numaralı risk olarak görülmektedir. Bu nedenle Ortadoğu'da yükseköğretimin uluslararası boyutunun önemine yönelik gittikçe daha fazla özen gösterildiğini ifade etmektedir. Uluslararasılaşma sürecinde dünya genelinde bazı ortak paydada yer alan çeşitli zorluklar ve olanaklar vardır. Buna ilaveten ülkelerin kendi şahsına ait de birçok zorluk ve olanaklar bulunmaktadır. Bu tür zorluklar doğası gereği hem stratejik hem de uygulama ile ilintilidir. Bazı zorluklar bölge içinden gelirken, bazıları da dış baskılardan kaynaklanmaktadır (OECD, 2004).

2014 IAU raporuna göre (Egron-Polak ve Hudson, 2014, s.63-65), yükseköğretimin uluslararalılaşmasına yönelik en önemli kazanç Avrupa'da öğretim ve öğrenimde kalitenin artması iken, Asya ve Pasifik ve Kuzey Amerika'da en önemli kazanç öğrencilerin küresel konularda daha ileri uluslararası bilinçliliği ve daha derin meşguliyetleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Egron-Polak ve Hudson, 2014, s.63-65). İkinci sırada ise uluslararası iş birliği ve kapasite gelişimi olarak belirtilmiştir. EAIE

Barometre katılımcıları uluslararalılaşma sürecinden çıkarılacak en önemli iki kazancın kurumdaki eğitimin genel kalitesini arttırmak ve öğrencileri küresel dünyaya hazırlamak olarak belirtmektedirler. İki araştırmada da kalite ve öğrenim konusundaki vurgular paralel görünmektedir. Uluslararasılaşmada stratejilerin olmasının yanında süreci kimin yürüteceğini belirlemek ve bu alanın sorumluluğunu kurum içinden spesifik bir konum veya kişiliğe yüklemek de aynı derece önemlidir. Bunun için kurumsal liderlik her iki açıdan da önemli bir role sahiptir (Egron-Polak ve Hudson, 2014, s.63-65).

Avrupa açısından sınırötesi orta öğretim sonrası eğitim fırsatları çoktur ve çeşitlidir. Sınırötesi faaliyet olarak Avrupa'nın sahip olduğu çeşitlilik kolektif bir bölgesel yaklaşıma sahip olmayı zorlaştırmaktadır (OECD, 2004, s.130-131). Özünde Avrupa'da uluslararasılaşmanın yansımaları, iş birliği ve rekabetin içi içe olduğu bir resmin tasvirini yapmak hiç de zor değildir.

Ne var ki, Avrupa Yükseköğretim alanının eleşitirilen yanı, eğitim sistemlerinin aynı türden yapılara sahip bir yapıya dönüştürülmesidir. Bu pencereden bakıldığında standartlaşmaya doğru giden üniversitelerin durumu gelecek için düşündürücü bir hal almakta, eğitim sistemlerinin güçlü ülkelerce yönlendirileceğine dair kestirimlerde bulunmak hiç de zor görünmemektedir. Dikkat çeken bir nokta ise uluslararasılaşmada fırsatların ve risklerin bölgesel bazda ve ihtiyaçlara göre değişmesidir. Dolayısıyla, araştırmacıların ya da politika yapıcıların fırsatları ve zorlukları iyi analiz etmeleri gerekmektedir.

Avrupa ülkelerinde yaygın olan stratejik zorluklar şunlardır (OECD, 2004, s.129):

- Avrupalı öğrenci, araştırmacı ve uzmanları çekmek üzere bölge dışından gelen rekabet ve bölgeye yeni gelenlerden kaynaklanan rekabet;
- Öğrenci ve araştırmacıları Avrupa'ya çekme konusunda rekabet edebilir hale gelme ve bunu sürdürme ve uzun vadeli 'profesör yaşlılığı' probleminin yanı sıra Avrupa'daki bilim insanları ve mühendis eksikliğinin karşısında durmak;
- Özellikle çekici olan bölgesel bir özellik olarak kültürel heterojenliği korurken daha ileri uluslararalılaşmaya doğru ilerlemek;
- Bölgenin başka yerlerden Avrupa'ya doğru öğrenci ve personel hareketliliğini teşvik edecek genel cazibesini güçlendirmek;

- Program gelişimi ve ortak diplomalar konusundaki öğrenci hareketliliği ve uluslararası iş birliğini yükseltme çabalarının sürekliliği;
- Mezunların Avrupa ve ötesinde iş bulabilirliğini arttıracak eğitim ve öğretim olanakları yaratmak;
- Kredi toplama sistemleri (transferin yanı sıra), nitelik çerçeveleri, değerlendirme sistemleri ve kriterleri üzerine ilgili projeler ve Bologna süreci içinde Avrupa'daki yüksek öğretim sistemlerinin yakınlaşmasına yönelik sürekli çabalar;
- AB ve Avrupa Yüksek öğretim Alanına yeni girenler için kapasite geliştirme;
- Hayat boyu öğrenme kapsamında çeşitli öğrenci ihtiyaçlarına karşılık verecek daha esnek ve daha açık yüksek öğretim sistemleri oluşturmak yer almaktadır.

Sınırlar ötesi eğitim programları ve bilgi paylaşımı ortak akademik projeler ve ekonomik ve kültürel uğraş açısından yeni olanaklar yaratırken, diğer yandan, daha uluslararası temele dayanan müfredat, yerel personel ve öğrenciler için daha büyük hareketlilik ve zenginleştirilmiş bir sosyal, öğrenim ve öğretim ortamı gibi fırsatlar sunmaktadır (OECD, 2004, s.196-197).

En son yapılan "2014 IAU Küresel" araştırmasında uluslararasılaşmayla alakalı üç kurumsal risk tespit edilmiştir: Uluslararası olanaklara yalnızca finansal desteği olan öğrencilerin erişimi, yabancı programları yerel olarak düzenleme zorluğu ve yüksek öğretim kurumları arasında aşırı rekabet. Avrupalılar için bölgesel politika en önemli üç dış sürücü arasındadır. 2014 IAU araştırma verisine bakıldığında açıktır ki, Avrupa yükseköğretim kurumlarının uluslararalılaşma alanında çalışanlar yurt dışına doğru öğrenci hareketliliği dahil uluslararası hareketliliğe yönelik engellerin üstesinden gelmek için epeyce bir çaba ve kaynak harcamaları gerektiği görülmektedir (Egron-Polak ve Hudson, 2014; Egron-Polak vd., 2015, s.69-71).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölüm altında araştırma için seçilen yöntem, model, araştırmanın evren, örneklem ve çalışma gurubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve toplanan verilerin analizi konuları hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilk aşamada veri toplama tekniği olarak hem nitel hem nicel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada, nitel verilerin elde edilmesinden sonra, bu verilerin nicel verilerle desteklendiği (NİTEL> nicel), karma yöntem desenlerinden olan, keşfedici sıralı desen kullanılmıştır (Creswell, 2014).

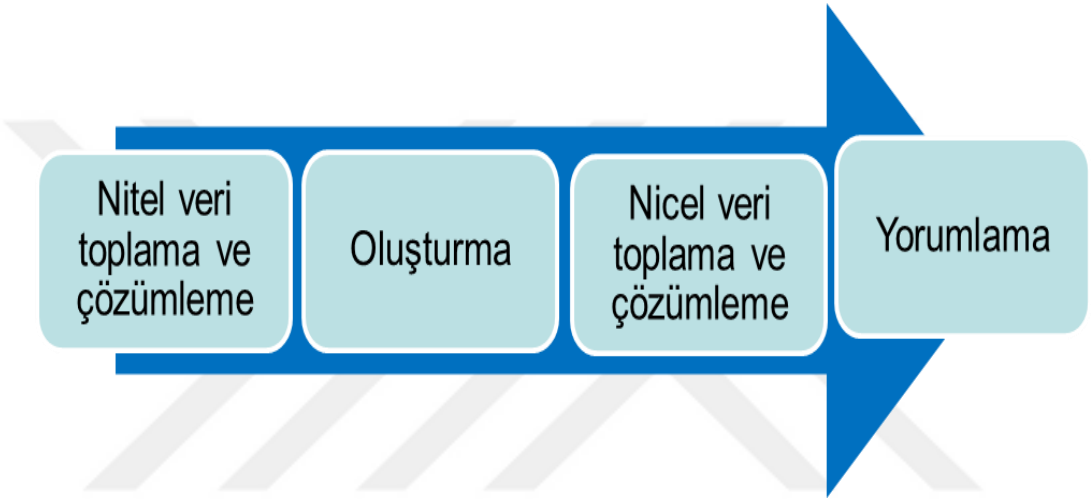
Karma yöntemin doğasını ve paradigmasını anlamanın araştırmada ilk adım olduğunu ifade eden Creswell ve Plano Clark (2015), "*görmenin birden fazla yolu*" (s.2-5) olarak gördüğü karma yöntemin sadece bir araştırma yöntemi olmasının ötesinde, daha derin ve yorumlayıcı bir paradigmayı temel olan bir uygulama alanı olarak yorumlamaktadır. Bu yönüyle karma yöntem, bir yöntem olmasının yanında felsefi bir bakış açısı ve yorumlama yeteneği gerektirmektedir. Çünkü Creswell ve Plano Clark'a göre (2015), araştırmanın her aşmasında verilerin yönetilmesine yardım eden felsefi varsayımlardan oluşmaktadır (s.6).

Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı bir araştırma çeşididir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.5). Karma yöntemin temel noktası nitel ve nicel verilerin bütünsel bir şekilde yorumlanması nedeniyle araştırmanın derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark,2015).

Karma yöntem desenlerinden olan keşfedici desenin kullanıldığı bu çalışmada iki aşamalı sıralı bir desen kullanılmıştır. Çalışamanın konusunun kapsamlı olması nedeni ile nitel verilerin toplanmasından sonra, bu verilerin nicel verilerle desteklendiği (NİTEL> nicel) keşfedici bir yaklaşım izlenmiştir.

Keşfetme üzerindeki bu vurgu desenin adında da yansıtılır. Keşfedici desende, ilk önce nitel bilgi toplanır, analiz edelir ve daha soma bu bilgileri veri toplama sürecinin nicel

takip aşamasını geliştirmek için kullanılır. Bu birbirini izleyen desende araştırmacı nitel sonuçlara dayalı olarak ve nedenlere bağlı olarak bir ölçme aracı geliştirir ve bu aracı, nicel verileri toplarken kullanır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.200). Bundan ötürü, bu desen araç geliştirme deseni olarak da adlandırılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.94). Öte yandan, Edmonds ve Kennedy'e göre (2017), karma yöntem nitel ve nicelin birbirini tamamlayan bir yöntem olması nedeniyle araştırmacılara ağırlıklı incelemek istedikleri kısımda daha derin araştırma imkânı vermektedir (Şekil 3.1.).



Şekil 3.1. Keşfedici Sıralı Desen

Tablo 3.1.' de de görüldüğü gibi, keşfedici sıralı desen de sıralı bir zamanlama kullanılarak, bir fenomeni keşfetmek amacıyla nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlar. Keşfedici desen nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesine önceliğidir. Keşfedilen nitel sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ikinci aşamaya, yani nicel aşamaya geçer ve birinci aşamadaki sonuçları araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde test eder ya da genellemeye gidebilir. Bulduğu sonuç kategorilerinden yola çıkarak nicel bir araç geliştirir. Nicel verileri nitel verilerle nasıl bağ kurduğunu ve nasıl oluşturduğunu açıklar (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.96.).

Tablo 3.1. Keşfedici Desen Uygulamasının Temel Prosedür Akış Şeması



Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2015, s.96.

İlk olarak nitel boyutta; bu çalışmada nitel çalışma içinde ise, "*fenomenoloji*", "*çoklu örnkek olay yöntemi"* (Yin,1994) ve "*çoklu karşılaştırmalı örnek olay yöntemi*" (Barlett ve Vavrus, 2017) kullanılmıştır. Gall, Borg ve Gall (1996), örnek olay yöntemini "*Bir olgunun doğal bağlamında ve katılımcıların bakış açılarından bağımsız olarak incelenmesi*" (s.545) olarak tanımlamışlardır. Yin (1994) ise, özellikle örnek olay çalışmalarında "*nasıl*" ve "*neden*" sorularının tercih edildiğini, çünkü bu metodolojinin, derinlemesine anlamak için seçilerek bir fenomene odaklanıldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, örnek olay çalışmasının doğası, "*daha geniş bir fenomen örneğini*" ortaya koyarak, daha derinlemesine ve detaylara imkân veren nitel yöntemin bir temsili niteliğinde (Orum, Feagin, Sjoberg, 1993, s.9) belirli bir fenomene ilişkin çeşitli algıları nasıl tanımladığını anlamaya çalışır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Böylece bu çalışamada katılımcıların görüşlerinden derinlemesine inecelemenin en uygun yöntem olduğu düşünüldüğü için görüşmelerde "*fenomenoloji*" yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca üniversitelerin seçiminde ve analiz birimi olarak seçilme aşamasında büyük resmi görebilmek için araştırmanın doğasına uygun olarak "*çoklu örnek olay yöntemi*" yöntemi seçilmesine karar verilmiştir. Bu çalışmada "*çoklu örnek olay yöntemi"* kullanılarak farklı örnekler seçilerek, birden fazla kaynak kullanarak verilerin toplanması kapsamlı sonuçlara ulaşma imkânı tanımıştır. Bogdan ve Biklen (1998), çoklu örnek olay çalışmasını, iki ya da daha fazla örnek olayın incelendiği bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Örnek olay yöntemleri genellikle çoklu disiplinler ve alanlar karşısında kullanılmaktadır (Barlett ve Vavrus, 2017, s.27). Bir örnek olay çalışmasının tasarımı çok önemlidir. Bunun nedeni, örnek olay çalışması yönteminin, görüşmeler veya dokümanlarla ilgili olarak şu noktalara dikkat edilmesi gerekir:

- Uygun araştırma sorusunun sorulması,
- Araştırmanın doğru uygulanması ve ilgili prosedürün takip edilmesi,
- Sosyal bilimlerde kullanılan bilimsel sözleşmelerin takip edilmesi,
- Nicel veya nitel olarak toplanan verilerin "kanıt zinciri" olarak sistematik hale getirilmesi ve saklanması (görüşmeler, gözlemler vb.),
- Örnek olay çalışmasının teorik bir çerçeveye oturtulmasıdır (Tellis, 1997).

Birkaç örnek olay çalışması kategorisi vardır. Yin (1994) üç kategoriyi; keşfedici, tanımlayıcı ve açıklayıcı örnek olaylar olarak sınıflandırırken, başka araştırmacılar ise,

McDonough ve McDonough (1997) ise diğer yorumlayıcı ve değerlendirici örnek olayları kategorilerini de eklemişlerdir.

Nitel kısmın son aşamasında ise seçilen çoklu-örnek olayların benzerliklerini ve farklılıklarını analitik bakış açısı ile ortaya koymak amacı ile "*çoklu karşılaştırmalı örnek olay yöntemi*" (Barlett ve Vavrus, 2017) kullanılmıştır. Özellikle uluslararasılaşmada karşılaştırmalı metodoloji, kültürlerarası anlayışı geliştirmek, çeşitlilik ve karşılıklı anlayışı geliştirmek için çekirdektir (Hudzik, 2015). Karşılaştırmalı metodolojiler, olaylara ve olgulara iki veya çok taraflı terimlerle değil, genel terimlere bakma olanağı sunar. Kaçınılması gereken tehlike, "onlara karşı biz" gibi farklılıklardan yeni şeyler öğrenmek yerine egemen olmasına izin vermektir (Epstein 1994 akt. Hudzik, 2015). Bu yönüyle çoklu karşılaştırmalı örnek olay yönteminin felsefesini anlamak önem taşır. Çoklu karşılaştırmalı örnek olay yönteminde öncelikle verilerin toplanması, analizi en son aşamada yorumlanması gerekmektedir. Bu açıdan bu araştırmada "*yükseköğretimin uluslararasılaşması*" paradigmasını anlamak amaçladığından alanyazın taraması, doküman analizi ve görüşme verileri toplanarak karşılaştırma için alt yapı oluşturulmuştur. UNESCO, OECD ve IIE'ye karşılaştırılabilir uluslararası ortak veri tabanı koleksiyonundan yararlanarak sayısal verilere ulaşılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda Türkiye'deki resmi görebilmek için YÖK istatistiklerinden derlenen ikincil veriler kullanılmıştır. Patton'ın (2014), eldeki çalışma ile ilgili yazılı, görsel ve fiziksel materyali ifade eder şeklinde tanımladığı belgelere kurumların haber bültenleri ve idari veya örgütsel belgeler örnek verilebilir. Belgeler, araştırmacıya incelenmekte olan olgunun tarihsel bağlamını ve aynı zamanda belgesel istikrarını sunmanın avantajlarına sahiptir.

Patton'a göre (2014), belgesel veriler diğer biçimlerle kıyaslandığında nesnel veri kaynaklarıdır. Çünkü belgeler araştırmadan başka nedenlerle yazılmış ve rapor edilmiştir. Özellikle bu çalışmada "*Uluslararasılaşma Küpü*"ne göre değerlendirme yaparken çoklu yöntemlerin bir arada kullanılması yorumlamayı kolaylaştırmıştır. Araştırmalarda yapılan görüşmeler ise, detayları toplamak için zengin bir araç konumundadırlar.

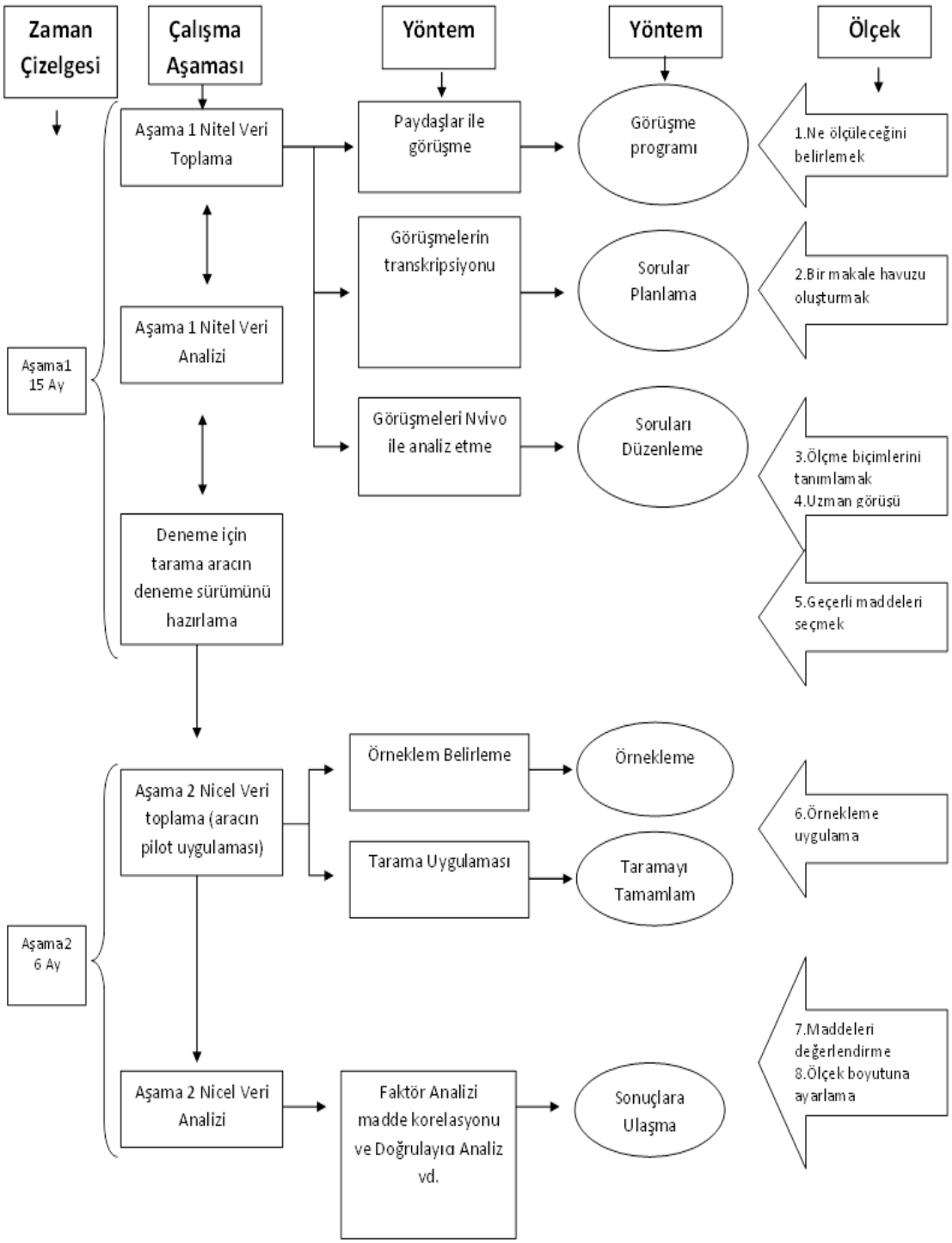
Rubin ve Rubin (1995) görüşmeleri, "*diğerlerinin dünyaları hakkında hissettiklerini ve düşündüklerini bulmanın bir yoludur*" (s.1) olarak yorumlamaktadırlar. Nitel görüşmelerin önemini Yin (1994) ise, şu şekilde vurgulamaktadır:"*Ana haber kaynakları olay analizinin başarısı için sıklıkla kritik öneme sahiptir. Bu kişiler, olay çalışması araştırmacılarına bir konuyla ilgili öngörüler sunmakla kalmazlar, aynı zamanda doğrulayıcı kanıt kaynakları önerebilir ve bu kaynaklara erişimi başlatabilirler*" (s.84). Bu nedenle örnek olay çalışmalarında yapılan görüşmeler araştırmada zengin veri kaynağı olanağı sunmuştur.

İkinci olarak araştırmanın nicel boyutunda; tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeliyle amaç var olan durumu olduğu gibi betimlenmektir. Bu nedenle bu araştırmada mevcut olan durumu var olduğu biçimiyle betimlemeye çalışan tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013, s.14; Neuman, 2013; Karasar, 2016, s.109). Bu yönüyle tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini toplanan veriler yolu ile belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2013, s.14). Bu çalışmada tarama modeli nitel bulgular doğrultusunda öğretim üyelerine uygulanmasının en etkili seçim olacağına karar verilmiştir. Özellikle, nitel verilerin elde edilmesinden sonra, bu verilerin nicel verilerle desteklendiği (NİTEL> nicel) araştırmalarda verilere istinaden, bu tür uygulamalara gidilebilir.

Keşfedici desen kullanımının zorlukları açısından bakıldığında, bu çalışmaın uygulması yaklaşık iki yıl sürmesi nedeni ile çok fazla zaman almıştır. İzin alma süreçleri, etik onay gibi presödürler, araştırma araçlarının geliştirilmesi, uzman görüşlerinin alınması gibi çeşitli nedenlerle süreç uzun sürmüştür. Bu yüzden araştırmacıların keşfedici desenin bu yönünü dikkate alarak planlama yapmaları daha verimli ve etkili zaman yönetimi konusunda yararlı olacaktır.

Aşağıda verilen Tablo 3.2.'de de görüldüğü üzere araştırma boyunca kullanılan yöntem, planlama ve uygulamanın özetini göstermektedir.

Tablo 3.2. Tez Süresince Kullanılan Yöntemlerin Özeti



Kaynak: Bulling, 2005 akt**.** Creswell ve Clark, 2015, s.207'den uyarlanarak hazırlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu çalışmada "*keşfedici sıralı karma araştırma modeli"* kullanıldığından çalışma evreni ve örneklem/çalışma grubu için iki aşamada nitel ve nicel için katılımcılar belirlenmiştir. Karasar'a göre (2016), "*Evren, çalışma sonuçlarının genellemek istenildiği bir elemanların bütünüyken, örneklem ise belirli kurallara göre seçilmiş ve evrenini temsil edebileceği varsayılan küçük kümedir*" (s.147-149). Bu nedenle bu çalışmada örneklem seçimi aşamasında sonuçların genellemek istenildiği evrenden, evreni temsil edecek kadar çalışma grubu oluşturulmuştur (Neuman, 2013, s.246-247).

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmanın nitel ve nicel boyutları için iki farklı örneklem alma yöntemi kullanılmıştır:

Nitel boyut:

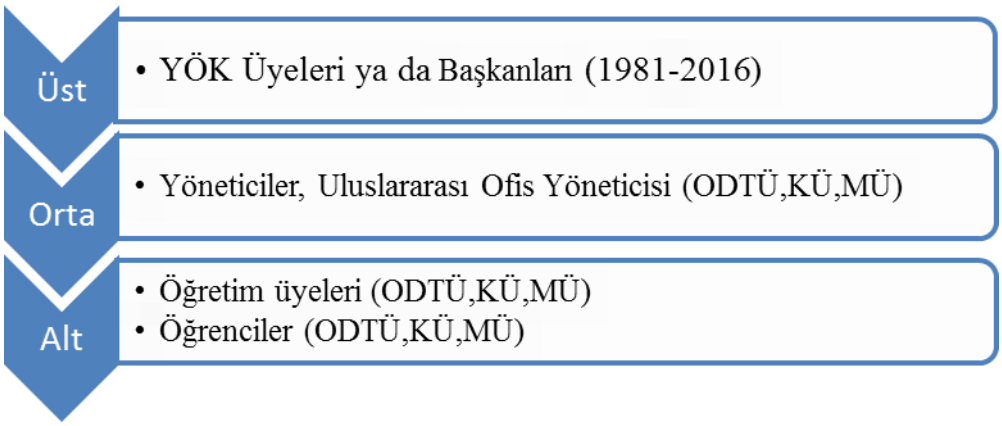
Araştırmanın nitel kısmında, yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarını ve stratejilerinin şekillenmesinde Türkiye'deki yükseköğretim yapılanması göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın evrenini *makro düzeyde* Türkiye'deki YÖK Kurulu Başkanları ve Üyeleri oluşturmuştur. Örneklemini ise görüşmeyi kabul eden ve ulaşılabilir olan YÖK Başkanları ve Üyeleri (1981-2016 yılları arasında görev yapan ya da yapmış olan) oluşturmuştur. Bu boyutta çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (Creswell, 2014) ve maksimum örnekleme çeşitliliği yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur.

Mikro düzeyde ise ilk önce örnek olayların seçiminde uluslararası üniversite sıralamalarında yer alma koşulu aranmıştır. Bu amaçla "THE" dünya üniversite sıralamalarında yer alan (devlet-vakıf) Türkiye'den üç üniversite seçilmiştir. "THE" dünya üniversite sıralamalarına bakılmasının nedeni uluslararası görünürlüklerini uluslararasılaşma çerçevesinde anlamak için uzman görüşü alındıktan sonra seçilmiştir. Araştırmanın ikinci kısmındaki nitel boyutundaki hedef evrenini, İstanbul ve Ankara illerinde bulunan ODTÜ, Koç ve Marmara Üniversitesinde görev yapan yönetici, öğretim üyesi, öğrenci ve uluslararası ofis çalışanları (üniversite paydaşları) oluşturmuştur.

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki gibi örneklemin evreni temsil etme yeterliliğinin maksimum düzeyde olması kriterinden ziyade, çalışmada en iyi veriyi

sağlayacak amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir (Flick, 2007, s.26-27). Bu boyutta çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (Creswell, 2013) ve maksimum örnekleme çeşitliliği yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür benzerlik ve farklılıkların ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.109). Örnek olay yönteminin ortak bir eleştirisi, tek bir örnek olaya bağlı araştırmanın, genelleyici bir sonuca ulaşılmasını zorlaştırmasıdır (Tellis, 1997). Dolayısyla, örnek olay yönteminde, örenklem sayısının büyüklüğünden çok, karakteristik özelliğe göre (bir anlamda amaçlı olarak) oluşturulması ve araştırmanın objektif olarak belirlenmesi örnek olay çalışmasında daha önemlidir (Hamel vd.,1993).

Bu yaklaşımlar dikkate alınarak bu çalışmanın doğasına ve amacına uygun olarak; makro düzeyde YÖK Üyesi ya da Başkanı olan 3 kişi ile mikro düzeyde ise, her üniversiteden seçilen 10 paydaş (yönetici, uluslararası ofis, öğretim üyesi, öğrenci) toplamda 33 kişi ile nitel çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma gönüllü katılımcılarla gerçekleştiği için katılımcıların verdiği içten ve doygun cevaplar ile katılımcı sayısı yeterli bulunmuştur. Her üniversite için doyuma ulaştığı düşünüldüğü için sayıları arttırma ihtiyacı duyulmamıştır.



Şekil 3.2. Nitel Boyut İçin Maksimum Çeşitleme

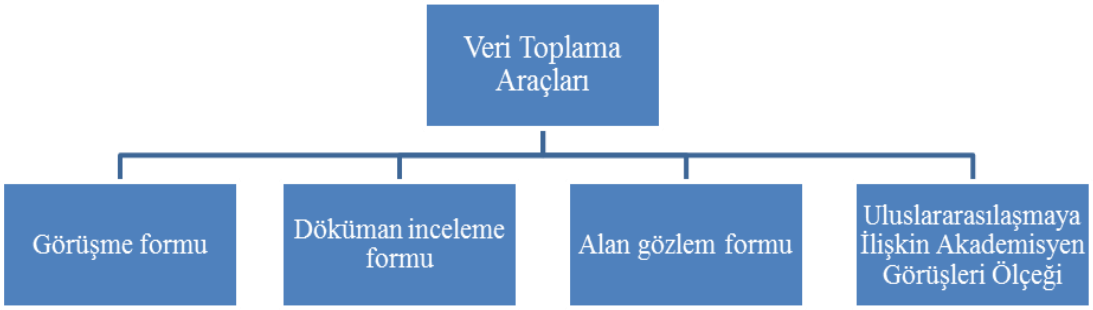
Nicel boyut:

Araştırmanın nicel boyutundaki hedef evrenini, İstanbul ve Ankara ilerinde bulunan ODTÜ, Koç ve Marmara Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyesi oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren

içinden rastgele ulaşılabilen 425 öğretim üyesi ise nicel yöntemin örneklemini oluşturmuştur. Basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır (Karasar, 2016, s.151). Bu aşamada örneklem grubu olarak öğretim üyelerinin seçilme sebebi, bu gruptan alınan doygun cevaplar ve bir üniversitenin örgütsel uluslararası profilini değiştirmede önemli rolleri olduğu için araştırmacı tarafından ve uzmana danışılmasından sonra bu karar alınmıştır.Nicel veri toplama aracı olan ölçek ile katılımcılara ilk olarak demografik bilgilerine ilişkin olarak cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, akademik ünvan, bilim dalı, üniversite türü, yurt dışı deneyimi ve yabancı dil seviyesine ilişkin sorular sorulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri çeşitlemesine başvurularak; doküman analizi, yarı-yapılandırılmış görüşme formu, doküman inceleme formu, alan/gözlem formu ve "*Uluslararasılaşmaya İlişkin Akademisyen Görüşleri*" ölçeği kullanılmıştır (Şekil 3.3.). Bu araştırmada veri toplama araçları sıralı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma için "*Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu*"ndan etik onayı alınmıştır.



Şekil 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutu;

İlk aşamada keşfedici sıralı karma araştırma modelinin ilk basamağı olan nitel basamakta yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular özellikle Knight (1994), Dijk ve Meijer (1999), ve Hudzik'in (2015) teorik kuramı çerçevesinde hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular ve bu sorulara yönelik sondaj soruları oluşturularak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve beş uzman görüşüne sunulmuştur. Beş uzman görüşü alındıktan sonra pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler

yönetici, uluslararası ofis, öğretim üyesi ve öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında nitel veri toplama aracı son şeklini halini almıştır.

Araştırmalarada görüşmenin kullanılması, araştırmacıya derin bir bakış açısı sağlayarak, belirsizlikleri aydınlatacak soru sorma olanağı tanıması bakımından (Karasar, 2016) araştırmacının yeni bilgileri keşfetme olanağı tanır. Özellikle de örnek olay çalışmalarında örgütü derinlemesine anlama aşamasında önemi büyüktür. Bu veri toplama aracı ile 33 katılımcı ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeler için önce kişilere e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Görüşmelerin yapılması için ofislerine yapılacak ziyaretler planlanmış ve mülakatın yapılacağı onayı alındıktan sonra zamanlaması ayarlanmıştır. Görüşmenin öncesinde katılımcı onam formu, sorular mail olarak yollanmıştır. Görüşmeler katılımcıların izin alınarak ses kayıt cihazı ile yapılmıştır. Kabul etmeyen katılımcıların görüşmeleri araştırmacı tarafından yazılmıştır. Katılımcılar ile ilgili detaylı demografik bilgiler kendi istekleri doğrultusunda kurumsal etik endişesi nedeniyle verilmemiştir. Ayrıca görüşme sırasında katılımcının haklarını korumak için kişisel bilgiler sorulmamıştır. Katılımcıların isminin gizli tutulacağına dair teyit verilmiştir. Aydınlatıcı Onam formu görüşme sonrasında imzalatılmıştır. Bazı katılımcılar bu formu imzalamak istememişlerdir. Son aşamada yazılan transkriptler katılımcılara mail aracılığı ile yollandıktan sonra ekleyeceği ya da çıkaracağı yerlerin tespiti yapılmış ve onay istenmiştir. En son aşamada kişiler kodlanarak analiz yapılmıştır.

Araştırmada ayrıca, doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen veriler ile Dijk ve Miejer (1999) tarafından tanımlanan uluslararasılaşma küpü kullanılmıştır. Dijk ve Miejer (1999) tarafından tanımlanan uluslararasılaşma küpünün politika boyutu, belgelerinin birçoğunda görülebilen bir kurumun uluslararasılaşmasına yönelik önemini belirtmektedir.

Yönerge boyutu öncelikli (kurum içerisinde açıkça bahsedilerek ve/ya dikkat çekilerek uluslararasılaşmaya verilen büyük önem; ya da üniversite belgelerinde, dergilerde, web sitelerinde vb. yer alan küresel, uluslararası, çok kültürlü misyon ve hedeflere bağlılık) veya marjinal (üniversite belgelerinde, dergilerinde, web sayfalarında, küresel, uluslararası veya çok kültürlü bir bağlılığın göstergesi ve/veya kesin taahhüdü

olmaksızın gösterilen kurum içinde uluslararasılaşma hedeflerine verilen düşük önem veya dikkat) olabilir (Dijk ve Miejer,1999).Bu boyut için veri toplamanın birincil kaynağı kurumun misyon beyanı, kalkınma stratejik planlama dokümanları, uluslararası politika belgeleri, kabul paketleri, web sitesi analizleri, kampüs yayınları ve tanıtım kılavuzu vb. gibi veri toplama kaynağı gibi kurumsal dokümanların gözden geçirilmesinden oluşmaktadır. Bu boyut için doküman analizi, önemi ve uluslararasılaşma üzerindeki önemine göre incelenmiştir (Dijk ve Miejer,1999)

Dijk ve Meijer (1999) uygulama boyutunu yükseköğretim kurumu içinde uluslararası etkinliklerin yönetildiği bir yol ya da yöntem olarak belirtmektedir. Yine Van Dijk ve Meijer'e göre (1999) uluslararasılaşma, yukarıdan aşağı (merkezi) veya aşağıdan yukarı (merkezi olmayan) şekilde kurulabilir. Ancak, faaliyetlerin bazı seviyelerinde, merkezi, fakülte ve bölüm düzeyi arasında etkileşim gereklidir (Dijk and Meijer, 1999). Uygulama boyutu sistematik (uluslararası faaliyetlerin sistematik bir şekilde yönetimi ve/veya tanıtılması; açık ve kesin prosedürlerin takip edilmesi) ya da geçici (uluslararası faaliyetlerin oluşturulması ve/veya tanıtılması usullere atıfta bulunulmaksızın gerçekleşmesi) olabilir (Dijk ve Miejer,1999).

Destek boyutu, yükseköğretim kurumundaki içerisindeki uluslararası faaliyetlere sağlanan destek, yardım ya da yönetim uygulamalarının etkileşimli (merkezi, fakülte ve bölüm düzeyleri arasındaki etkileşim ile sağlanan destek) ya da tek taraflı (merkezi veya çevresel düzeyde sağlanan destek) olarak nitelendirildiği türleri ifade eder (Dijk ve Miejer,1999). Toplanan tüm bilgiler dikkatli bir şekilde incelendikten sonra, her boyut için yapılan genel analiz üniversitelerin uluslararasılaştırma küpündeki konumunu belirlemeye yardımcı olmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunda ise;

İkinci aşamada, nicel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen 33 maddelik "Uluslararasılaşmaya İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek keşfedici sıralı karma yöntemin doğasına uygun olarak nitel bulguların analizinden sonra bulgulardan çıkarılan faktörler ile oluşturulmuştur. "*Uluslararasılaşmaya İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği*" geliştirilmiştir.

Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. 'Kişisel Bilgiler' başlıklı birinci bölüm, araştırmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, ünvan, görev yaptığı üniversite ve görev

yaptığı fakülte gibi demografik özellikleri hakkında veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçeğin ikinci bölümü ise, akademisyenlerin üniversitelerindeki uluslararasılaşmaya ilişkin görüşlerini anlamak için dört boyutlu bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek oluşturulurken Knight'ın (2004) kuramsal çalışmaları baz alınmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntemde amaç nitel bulguların hangi düzeyde genelleme yapılabildiğini ölçmek olduğundan sorular sadece bulgular ışığında hazırlanmıştır. Toplama işlemi elden ve çevrimiçi olarak iki yönden gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecine madde havuzunun oluşturulması ile başlanmıştır. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında öncelikle nitel çalışma verilerinden yararlanılmış ve uluslararasılaşmaya ilişkin alan yazın kapsamlı bir şekilde taranmıştır. Gerek alan yazın taramaları ve gerekse öğretim elemanları ile yapılan ön görüşmelere dayalı olarak ölçek için toplam ilk önce 89 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Fakat alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucu ikinci aşamada 49 maddelik bir madde havuzu oluşturulmasına karar verilmiştir. Üçüncü aşamada taslak ölçek kapsam ve yapı geçerliliğini test etmek üzere 10 kişilik uzman görüşüne sunulmuştur. 5 alan uzmanı, 5 ölçek geliştirme uzmanı, altı üniversiteden seçilmiştir: Ege Üniversitesi, Çanakkale Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Uzman görüşü ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin kapsam geçerliğini gösteren bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2013, s.131). Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı maddelerde küçük düzenlemeler yapılmıştır.[2] Bu düzenlemelerden sonra 49 maddelik ölçek, 33 maddelik son halini almıştır.

Ölçek, 5'li likert şeklinde hazırlanmıştır:

- "Tamamen katılıyorum=5",
- "Katılıyorum=4",
- "Fikrim yok=3",

[2] Ölçek geliştime aşamasında yardımları ve önerileri için Dr. Öğretim Üyesi Salih Bardakçı'ya teşekkürü borç bilirim.

- “Katılmıyorum=2”,
- “Kesinlikle katılmıyorum=1” şeklinde düzenlenmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliklerinin Sağlanması

3.3.1.1. AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi)

Ölçek maddeleri oluşturulduktan sonra pilot uygulama sonucunda Açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri üzerinde öncelikle hiçbir manipülasyon yapılmadan temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bu biçimi ile öz değeri 1’den büyük 7 faktör ortaya çıkmıştır. Ancak bunların ikisinde madde sayısı 3’ün altında, birinde ise tüm maddeler negatif yüklü olarak oluşmuştur. Kuramsal gerekçelerle yapının 4 faktörlü olarak incelenmesine karar verilmiştir. Bu aşamada veri üzerinde Varimax 45 derece dik döndürme tekniğine dayalı “*Temel Bileşenler Analiz*”i uygulanmıştır.

Bu süreçte tüm faktörler altında negatif yük değeri gösteren maddeler oluşmuştur. Bunlar en yüksek negatiflikten başlayarak teker teker modelden çıkarılmıştır. Ardından birden çok faktör altında .30’dan büyük yük değeri veren ve bu değerler arasındaki ayrıklık .102’un altında olan (binişik) maddeler belirlenmiş ve binişikliğin en yüksek olduğu maddeden itibaren tek tek modelden çıkarılmıştır. Çıkan maddeler şunlardır: 3, 4, 5, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 26, 44, 45, 46, 47.Sonuçta 4 faktör altında toplam varyansın %85’ine yakınını açıklayabilen oldukça nitelikli bir model erişilmiştir. Tablo 3.3.’de modele ilişkin faktör yük değeri, ortak faktör varyansı ve açıklanan toplam varyanslar sunulmaktadır (Dört Faktör AFA çıktısı).

Tablo 3.3. Dört Faktör AFA Çıktısı

Faktör	Madde	F. Yük değeri	Communalities (Ortak Faktör varyansları)	Öz değeri/Açıkladığı Varyans
F1	M11	.928	.971	18.668/%38.340
	M1	.928	.973	
	M48	.920	.961	
	M12	.913	.958	
	M35	.907	.923	
	M25	.902	.922	
	M33	.888	.916	
	M14	.886	.904	
	M31	.871	.863	
	M18	.833	.796	
	M49	.832	.798	
	M34	.818	.842	
	M30	.815	.772	
	M32	.794	.734	
F2	M23	.913	.881	5.564/%20.938
	M37	.911	.876	
	M27	.896	.830	
	M24	.893	.851	
	M36	.892	.843	
	M28	.858	.748	
	M29	.857	.749	
	M40	.666	.617	
	M43	.657	.620	
F3	M7	.829	.913	2.192/ %12.848
	M9	.819	.890	
	M8	.754	.892	
	M10	.731	.721	
	M6	.701	.728	
F4	M39	.850	.906	1.510/ %12.523
	M41	.846	.893	
	M38	.820	.900	
	M42	.652	.873	
	M2	.645	.869	
Açıklanan Toplam Varyans				**%84.649**

3.3.1.2. Madde Analizleri

Bu aşamada her bir maddenin ölçülen toplam değerle ilişkisini ortaya koyan düzeltilmiş made-toplam korelasyonları ve her bir maddenin ölçülen duruma katılan ve katılmayan bireyleri ayırma gücünü ortaya koyan ayırt edicilik indisleri elde edilmiştir (Tablo 3.4.).

Tablo 3.4. Madde Analizleri

Madde	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Alt/üst %27'lik dilimler arası farkın anlamlılığı (madde ayırt ediciliği/) t
M1	.841	23.027***
M2	.769	14.491***
M6	.696	9.795***
M7	.660	9.233***
M8	.674	9.180***
M9	.640	8.796***
M10	.689	9.767***
M11	.839	22.631***
M12	.844	21.854***
M14	.809	18.459***
M18	.765	18.029***
M23	.619	13.110***
M24	.612	12.988***
M25	.814	19.388***
M27	.544	10.396***
M28	.460	9.080***
M29	.449	8.918***
M30	.760	17.308***
M31	.807	20.533***
M32	.753	18.701***
M33	.838	17.907***
M34	.822	15.840***
M35	.814	19.616***
M36	.608	12.955***
M37	.619	12.954***
M38	.761	13.352***
M38	.722	13.037***
M40	.592	10.121***
M41	.721	12.601***
M42	.761	12.878***
M43	.594	10.246***
M48	.831	22.490***
M49	.754	15.785***

*** p=.000

3.3.1.3. Madde Analizleri Geçerlik ve Güvenirliklerinin Sağlanması

Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelendiğinde tüm maddelere ilişkin değerlerin .30'un üzerinde kalarak ölçülen toplam değerler anlamlı ilişki içerisinde oldukları görülmektedir. Bu durum hem tüm maddelerin ölçekte kalması, başka bir ifade ile yapı geçerliğine hem de madde puanı toplam puan tutarlılığı yani güvenirliğine önemli biçimde işaret etmektedir.

Ayırt ediciliği sınamak için gerçekleştirilen bağımsız değişkenler için t testi sonuçlarına bakıldığında tüm maddelerin üniversitelerin uluslararalılaşmasına yönelik algıları düşük olan katılımcılarla yüksek olan katılımcıları p=.00 düzeyinde yani oldukça anlamlı biçimde ayırabildiğini göstermektedir.

Bu boyutta hem 4 alt boyut hem de ölçeğin geneli için güvenirliğe kanıt oluşturmak amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ve Spreman Brown iki yarı test güvenirliği katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar Tablo 3.5.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.5. Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları ve Spreman Brown İki Yarı Test Güvenirliği Katsayıları

	Cronbach alfa	Spreman- Brown İki Yarı Test. Gv. Katsayısı
F1	.989	.983
F2	.957	.870
F3	.945	.988
F4	.971	.987
Toplam	.985	.992

Güvenirlik katsayıları incelendiğinde hem alt boyutlar hem de toplam ölçek bazında aracın oldukça yüksek güvenirlik değerleri ortaya koyabildiği görülmektedir. Gerek açımlayıcı faktör analizi gerekse de madde ve güvenirlik analizi sonuçları akademisyenlerin üniversitelerinin uluslararasılaşma düzeyine ilişkin algılarını ölçmek üzere geliştirilen bu aracın ölçülmek istenen durumu oldukça nitelikli biçimde ölçebildiğini ortaya koymaktadır.

3.3.1.4. DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi)

AFA da ortaya çıkan modele ilişkin olarak toplanan veri en iyi olabilirliğe (maximum likelihood) dayalı DFA'ya sokulmuştur. İlk etapta kovaryans matrisi oluşturulmuş ve verinin DFA varsayımlarını karşılama durumu incelenmiştir, her bir madde için

çarpıklık ve basıklık katsayıları ve cevapların yığılma grafikleri incelenmiştir (geneli -1, +1 aralığında dağılmıştır). Ayrıca z =-3 +3 aralığında uç değerler incelenmiştir (-3.059 ile .230 aralığında değiştiği görülmüştür). İncelemeler sonucunda veri setinin DFA analizi için uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.

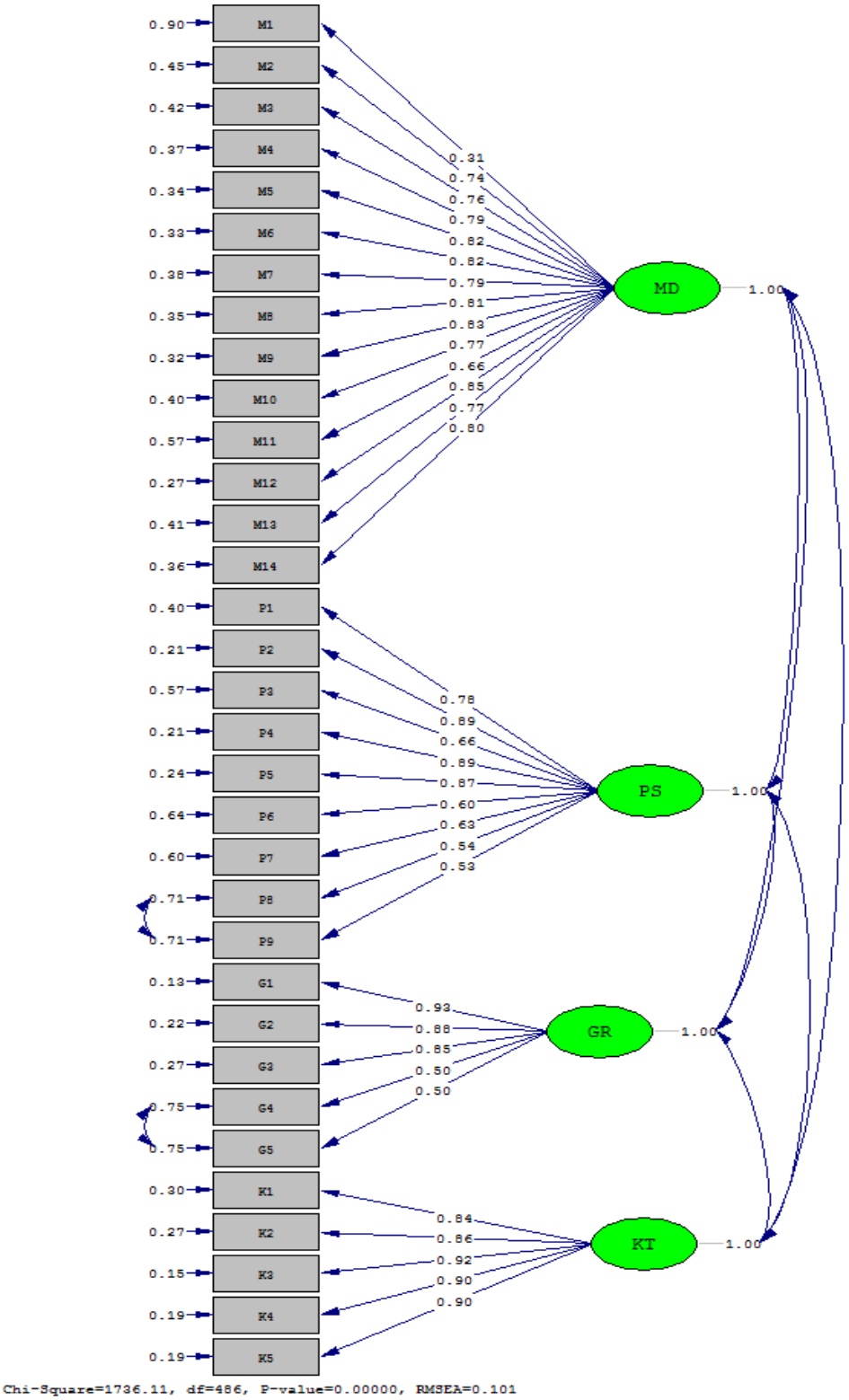
İki düzey halinde gerçekleştirilen analizlerin 1. Düzeyinde 1. Düzey 4 faktörle gözlenen değişken olan maddeler arası ilişkiler sınanmış, ardından yapıya dört faktörün birlikte yordadığı uluslarasılaşma 2. Düzey gizil değişkeni dahil edilmiştir. Model niteliği 1 düzeyden 2 düzeye biz bozulma göstermemektedir. Bu durum 2. düzey analizin yapılmasını istatistiksel açıdan da desteklemektedir. 2. düzey analizlerde modelde yer alan G4-G5 ve P8-P9 değişkenleri arasında Ki-kare değerini düşürerek modele anlamlı katkı sağlayabilecek iki önemli modifikasyon önerisi gözlemlenmiştir.

Yapılan kuramsal incelemelerin ardından bu maddeler arasında önceden öngörülmeyen gizil ilişkiler bulunabileceğine karar verilmiş, dolayısıyla modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Öncelikle G4-G5 ardından da P8-P9 arası ilişkiler serbest bırakılarak analizler her aşamada tekrarlanmıştır. Bu modifikasyonların ardından model yeni bir modifikasyon önerisi üretmemiş, böylece analiz sonlandırılmıştır.

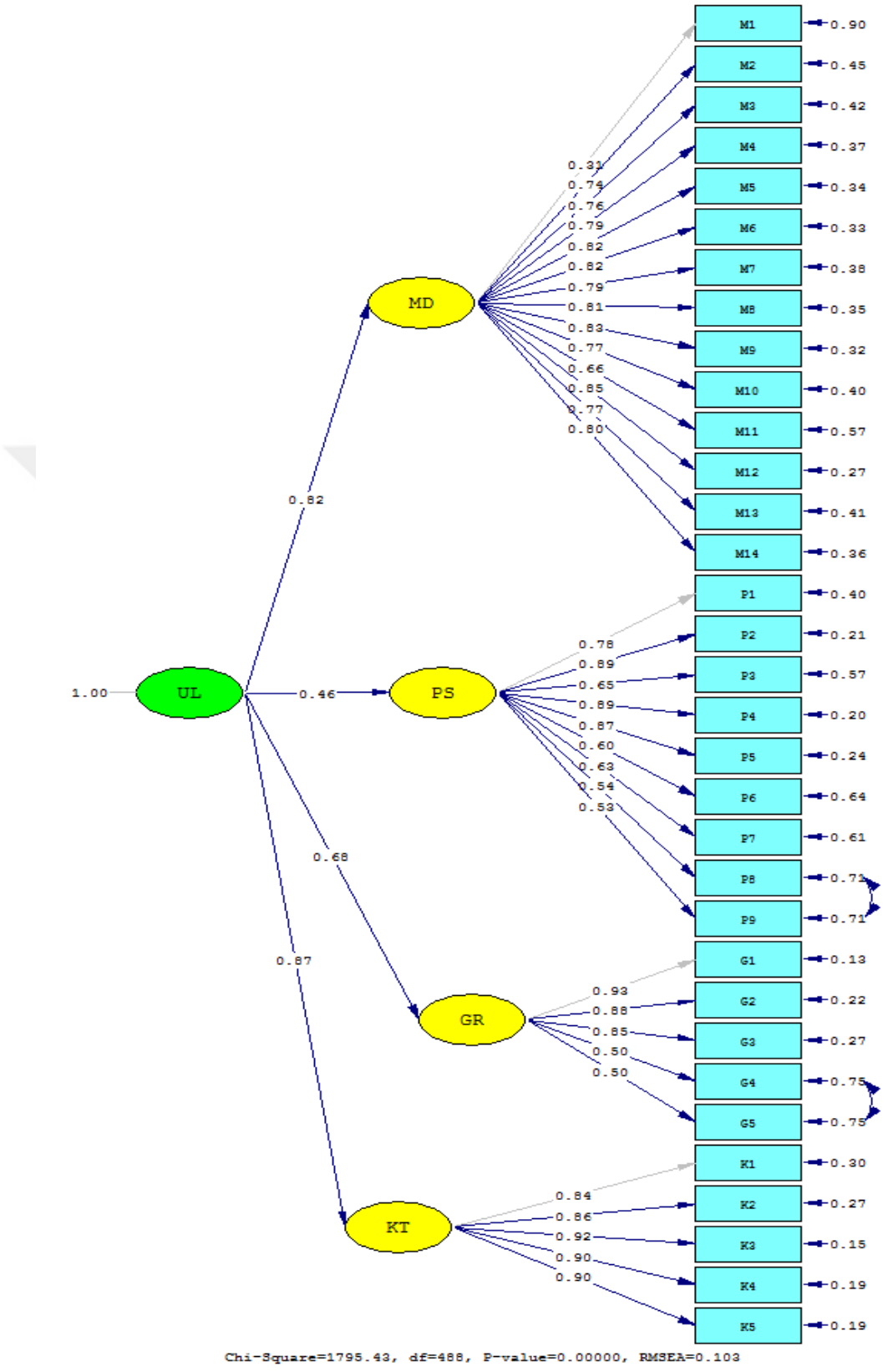
Tablo 3.6. Modele İlişkin Olarak Elde Edilen Uyum İyiliği İndisleri ve Her Bir İndis İçin Kabul Edilebilir Değer Eşikleri

	1. düzey	**2. düzey**	
X^2	1736.11	1795.43	
P	.00	.00	**≥ .05** (Hoyle, 1995; Hair vd.,1998)
X^2/df	1736.11/486	1795.43/488	**≤ 5** (Sümer, 2000)
GFI	.67	.67	**≥ 85** (Jöreskog & Sörbom, 1988)
AGFI	.63	.63	**≥ .80** (Marsh, Balla, & McDonald, 1988; Hair vd.,1998)
RMSEA	.10	.10	**≤ .10** (Bentler & Bonnet, 1980).
SRMR	.088	.088	**≤ .10** (Kline, 2005; Hair vd.,1998)
NFI	.92	.92	**≥.90** (Bentler &Bonett, 1980; Hair vd.,1998)
NNFI	.94	.94	**≥.90** (Bentler & Bonett, 1980; Hair vd.,1998)
CFI	.94	.94	**≥.90** (Bentler & Bonett, 1980; Hair vd.,1998)
IFI	.94	.94	**≥.90** (Bollen, 1989; Hair vd.,1998)
PNFI	.85	.85	

Birinci ve ikinci düzey DFA'da elde edilen yapısal eşitlik modelleri ve standart katsayıları Şekil 3.4. ve 3.5.'de sunulmaktadır.



Şekil 3.4. DFA'da Elde Edilen Yapısal Eşitlik Modelleri ve Standart Katsayıları



Şekil 3.5. DFA'da Elde Edilen Yapısal Eşitlik Modelleri ve Standart Katsayıları

Model uyumu indisleri incelendiğinde bunların büyük ölçüde model uyumunun niteliğini desteklediği görülmektedir. Beklenen ve gözlenen modele ilişkin Ki-kare değerleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı çıkmaması DFA analizlerinde oldukça yaygın biçimde görülen bir durumdur. Zaten bu nedenle uyum iyiliği indisleri türetilmiştir. Her iki modele ilişkin ki-kare/serbestlik derecesi (df) oranları 5'in altında kalmıştır. Alanyazında bu durum model uyumunun oldukça temel bir ölçütü olarak nitelendirilmektedir (Sümer, 2000).

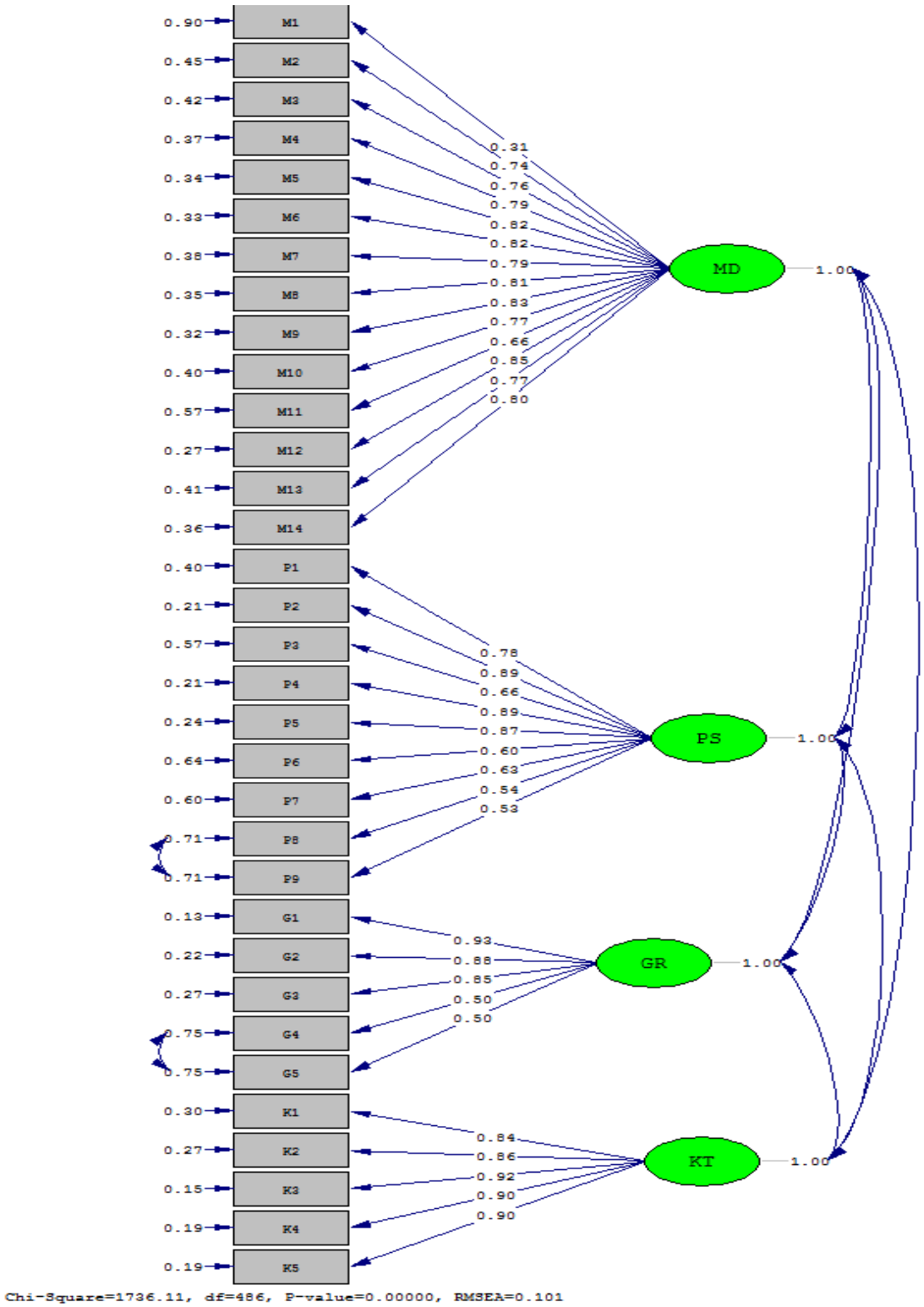
Yine RMSEA ve SRMR gibi 0'a yaklaştıkça model uyumuna işaret eden göstergeler kabul edilebilir sınırlar içerisinde kalmıştır. NFI, NNFI, CFI ve IFI gibi göstergeler ise yine nitelikli model uyumu için eşik değer olan .90'ın üzerinde kalmıştır.

Bununla birlikte GFI ve AGFI'nın uyum iyiliği eşiklerini altında kaldığı görülmektedir. Bu durumun bu indislerin örneklme büyüklüğü ve model karmaşıklığına ilişkin hassasiyetlerinden kaynaklanabileceği (Çokluk vd., 2010) düşünülmektedir. Yine modelin yalınlığına işaret eden PNFI'da en üst değer olan 1'e yaklaşarak (Çokluk ve diğ., 2010) modelin sadeliğini desteklemektedir. Tüm bu göstergeler beklenen ve gözlenene modelin uyumunu göstermektedir. Bir başka ifade ile açımlayıcı faktör analizi ile ortaya koyulan faktör yapısını doğrulamaktadır.

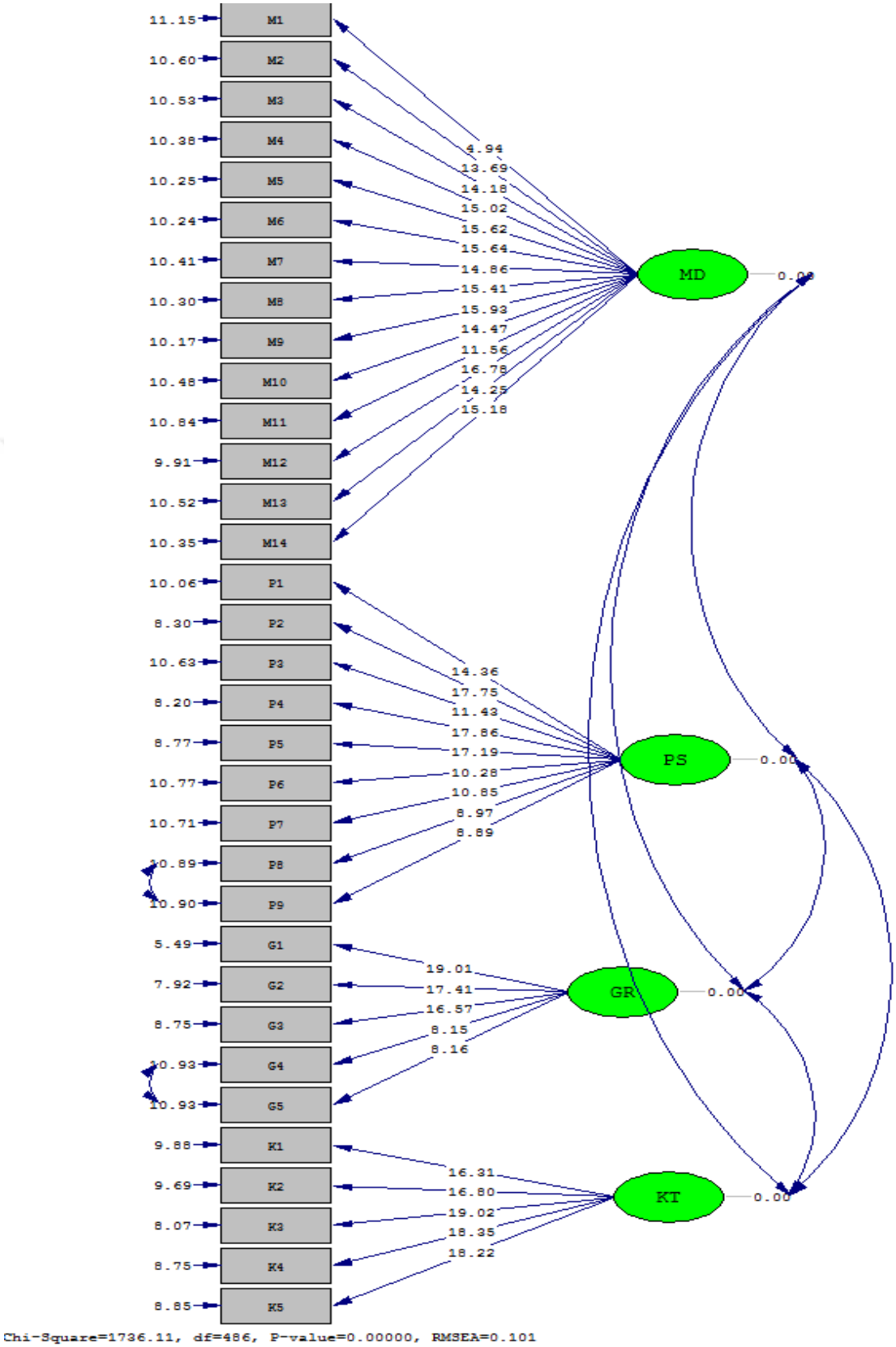
Her iki düzeyde elde edilen hata varyanslarına bakıldığında, madde 1 haricinde tüm hata varyanslarının maddenin modelde tutulma eşiği olan .90'ın oldukça altında kaldığı görülmektedir. Yalnızca Madde 1'e ilişkin hata varyansı beklenmeyen biçimde yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte kuramsal olarak incelendiğinde bu maddenin araç için oldukça önemli olduğu görülmüştür. Daha geniş kapsamlı ölçümlerde bu maddeye ilişkin hata varyansının daha kabul edilebilir sınırlara gelebileceği düşünülmektedir. Bu gerekçelerle maddenin yapı içerisinde tutulmasına (Sümer, 2000) karar verilmiştir. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle ilişkisini, bir başka ifade ile her bir maddenin modelin niteliğine katkısını ortaya koyan *t* ve R^2 değerleri Tablo 3.7.'de sunulmaktadır.

Tablo 3.7. 1. Düzey ve 2. Düzey t ve R2 Değerleri

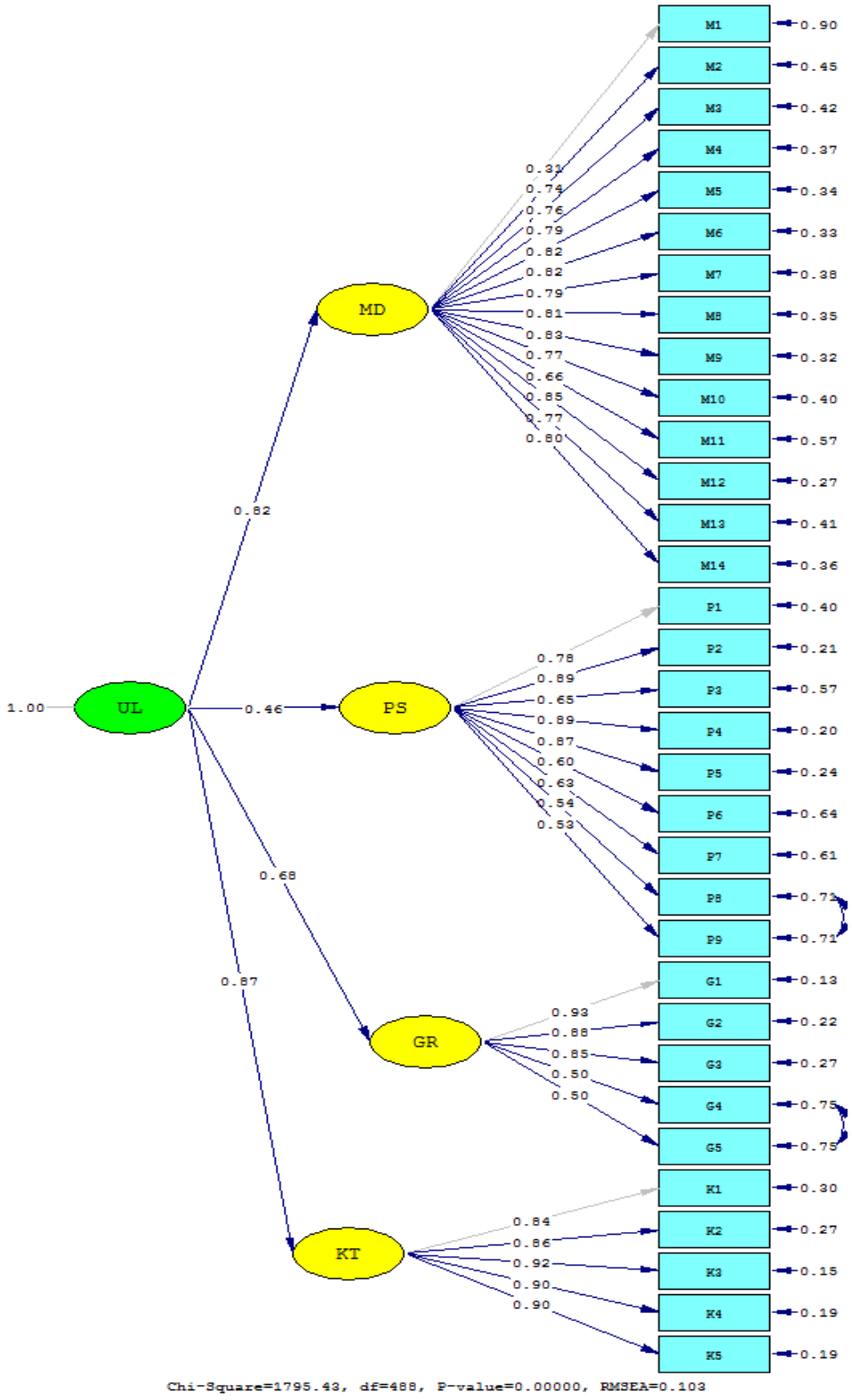
1. Düzey			2. Düzey		
Madde	***t***	**R^2**	**Madde**	***t***	**R^2**
M1	4.94	.096	M1	-	.097
M2	13.69	.55	M2	4.87	.55
M3	14.18	.58	M3	4.89	.58
M4	15.02	.63	M4	4.92	.63
M5	15.62	.66	M5	4.94	.66
M6	15.64	.67	M6	4.94	.67
M7	14.86	.62	M7	4.91	.62
M8	15.41	.65	M8	4.98	.65
M9	15.93	.68	M9	4.95	.68
M10	14.47	.60	M10	4.90	.60
M11	11.56	.43	M11	4.75	.43
M12	16.78	.73	M12	4.97	.73
M13	14.25	.59	M13	4.89	.59
M14	15.18	.64	M14	4.93	.64
P1	14.36	.60	P1	-	.60
P2	17.75	.79	P2	15.35	.77
P3	11.43	.43	P3	11.07	.45
P4	17.86	.79	P4	15.35	.77
P5	17.19	.76	P5	14.96	.74
P6	10.28	.36	P6	10.10	.38
P7	10.85	.40	P7	10.56	.42
P8	8.97	.29	P8	9.33	.33
P9	8.89	.29	P9	9.28	.33
G1	19.01	.87	G1	-	.83
G2	17.41	.78	G2	20.09	.76
G3	16.57	.73	G3	19.51	.74
G4	8.15	.25	G4	9.44	.30
G5	8.16	.25	G5	9.44	.30
K1	16.31	.70	K1	-	.70
K2	16.80	.73	K2	17.32	.73
K3	19.02	.85	K3	19.76	.85
K4	18.35	.81	K4	19.02	.81
K5	18.22	.81	K5	18.88	.81



Şekil 3.6. 1. Düzey DFA Sonucunda Ortaya Çıkan Yapısal Eşitlik Modeli ve Standart Katsayıları

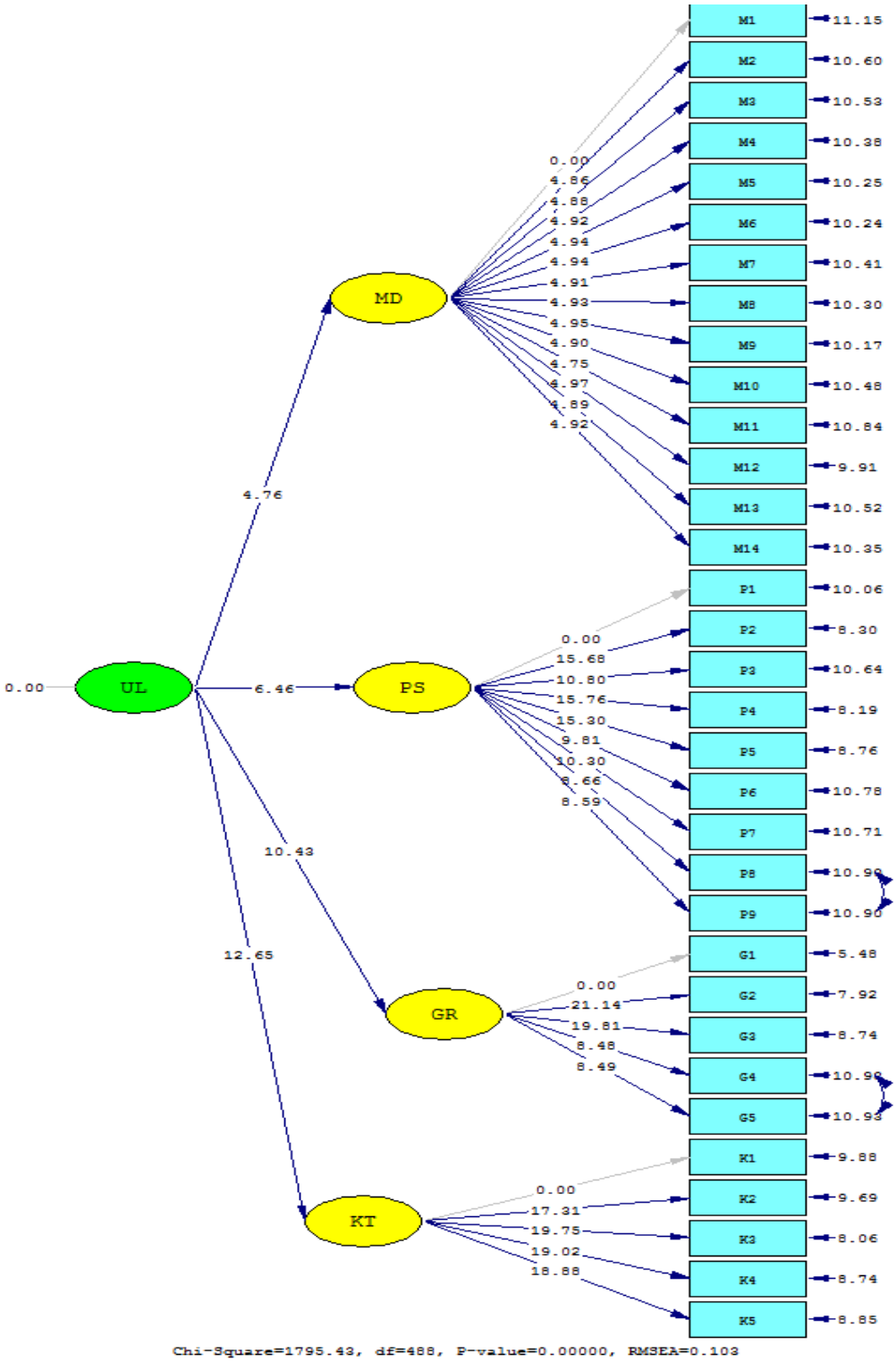


Şekil 3.7. 1. Düzey DFA Sonucunda Ortaya Çıkan t Değerleri


UL
1.00
MD
PS
GR
KT
0.82
0.46
0.68
0.87
M1
M2
M3
M4
M5
M6
M7
M8
M9
M10
M11
M12
M13
M14
0.31
0.74
0.76
0.79
0.82
0.82
0.79
0.81
0.83
0.77
0.66
0.85
0.77
0.80
0.90
0.45
0.42
0.37
0.34
0.33
0.38
0.35
0.32
0.40
0.57
0.27
0.41
0.36
P1
P2
P3
P4
P5
P6
P7
P8
P9
0.78
0.89
0.65
0.89
0.87
0.60
0.63
0.54
0.53
0.40
0.21
0.57
0.20
0.24
0.64
0.61
0.71
0.71
G1
G2
G3
G4
G5
0.93
0.88
0.85
0.50
0.50
0.13
0.22
0.27
0.75
0.75
K1
K2
K3
K4
K5
0.84
0.86
0.92
0.90
0.90
0.30
0.27
0.15
0.19
0.19
Chi-Square=1795.43, df=488, P-value=0.00000, RMSEA=0.103

Şekil 3.8. 2. Düzey DFA Sonucunda Ortaya Çıkan Yapısal Eşitlik Modeli ve Standart Katsayıları

156



Şekil 3.9. 2. Düzey DFA Sonucunda Ortaya Çıkan t Değerleri

2 düzeyde her faktörün ilk maddesi için t değeri üretmez. Bu DFA' nın çalışma prensibinden kaynaklanan bir durumdur, hata veya eksiklik değildir. Normal bir olaydır.

Maddelere ilişkin t değerleri incelendiğinde tümünün $p<.01$ için eşik seviye olan 2.58'in (Şimşek, 2007) oldukça üzerinde kaldığı görülmektedir. Yani tüm maddeler modele $p<.01$ düzeyinde oldukça nitelikli biçimde katkı sağlamaktadır. Yine genel olarak elde edilen güçlü R^2 değerleri maddelerin gücünü desteklemektedir. Bu durum AFA ile elde edilen yapının doğruluğunu bir kez daha ortaya koyarken aynı zamanda maddelerin gücü ve ölçeğin iç tutarlığınıa da ayrıca kanıt oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, keşfedici sıralı yöntem ile yapılmış olan bu araştırmanın ikinci basamağı tarama yöntemi olan ölçek uygulanmıştır.

Karma dizayn çeşitlerinden keşfedici sıralı yöntem ile yapılmış olan bu araştırmanın iki boyutunu özetlersek:

Nitel için;

- İç geçerliliği ve güvenirliği arttırmak için veri kaynaklarının çeşitlenmesine başvurulmuştur (Merriam,1998).
- İç güvenirlik için doğrudan alıntılara yer verilmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).
- İç geçerlilik için veri çeşitlemesi (üçgenleme) kullanılmıştır (Creswell ve Miller, 2000).
- Karşılaştırmalı analiz kullanılmıştır (üçgenleme) (Patton, 2014)
- Dış geçerlilik için amaçlı örnekleme ve örneklem çeşitlemesi seçilmiştir.
- Kapsam ve yapı geçerliliği için alan uzman görüşüne başvurulmuştur.

Nitel araştırma için başvurulan bu yöntemlerin bir arada kullanılması hem Patton (2014) hem de Creswell ve Miller'in (2000) de ifade ettiği şekliyle çalışmanın gerçerliliğini, kalitesini ve inanırlığının artırılmasını sağlamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın nitel kısmında kullanılan çeşitli yöntemler, veri çeşitlemesi, örneklem çeşitlemesi, karşılaştırmalı analiz (Creswell ve Miller,2000; Patton, 2014) araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini arttırmıştır.

Nicel için;

- Ölçek maddeleri için kapsam ve yapı geçerliliği için 10 uzman görüşünden yararlanılmış ve ölçeğin son şekli verilmiştir.
- Güvenirliği hesaplanmıştır.
- Ayrıca çalışmada ölçeğin uygulama aşamasında rastgele bir şekilde yapıldığı ve objektif davranıldığı için dış geçerliliğin olduğunu söylemek mümkündür.
- Ölçek maddelerine verilen cevapların tam olması nedeniyle cevap oranı geçerliliğini de sağlamıştır.

Sonuç olarak çalışmada kullanılan ölçeğin geçerliliği ve güvenirlği yapılan analizlerle sağlanmıştır. Ayrıca bu araştırma için "Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu"ndan etik onayı alınması yine araştırmanın kalitesini arttıran bir unsur olmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

İlk aşamada nitel veriler toplanması yüz yüze görüşmeler 33 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için önce kişilere e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Görüşmelerin yapılması için ofislerine yapılacak ziyaretler planlanmış ve mülakatın yapılacağı onayı alındıktan sonra zamanlaması ayarlanmıştır. Görüşmenin öncesinde katılımcı onam formu, sorular mail olarak yollanmıştır. Görüşemeler yirmi dakika ve iki saat arasında değişmektedir. Yüz yüze yapılan görüşemede ilk olarak katılımcılara görüşmenin kapsamı hakkında kısaca tekrar bilgi verilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izin alınarak ses kayıt cihazı ile yapılmıştır. Kabul etmeyen katılımcıların görüşmeleri araştırmacı tarafında yazılmıştır. Katılımcılar ile ilgili detaylı demografik bilgiler kendi istekleri doğrultusunda kurumsal etik endişesi nedeniyle verilmemiştir. Ayrıca görüşme sırasında katılımcının haklarını korumak için kişisel bilgiler sorulmamıştır. Katılımcıların isminin gizli tutulacağına dair teyit verilmiştir. Aydınlatıcı Onam formu görüşme sonrasında imzaltılmıştır. Bazı katılımcılar bu formu imzalamak istememişlerdir. Son aşamada yazılan transkriptler katılımcılara mail aracılığı ile yollandıktan sonra ekleyeceği ya da çıkaracağı yerlerin tespiti yapılmış ve onay istenmiştir.

İkinci aşamada ise nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 33 maddelik "*Uluslararasılaşmaya İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği*" ile toplanmıştır. Verileri toplama iki şekilde gerçekleştirilmiştir: Bir kısmı İstanbul'da yer alan Marmara Üniversitesi ve Koç Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerine elden verilmiştir.

Ankara'da yer alan öğretim üyelerine ise bir kısmı elden bir kısmı çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Geri dönüş yapan öğretim üyesi 432 öğretim üyesi ölçeği doldurarak geri dönüş yapmıştır ve toplanmıştır. Ancak çevrimiçi olarak geri dönüş yapan öğretim üyeleri arasından 7 tanesi tam doldurulmadığı için analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak toplam 425 doldurulan ölçek analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Keşfedici sıralı karma yöntemin ilk basamağı çoklu örnek olay çalışmasına yönelik elde edilen bulgular nitel veri analizi yöntemi olan içerik analizi yöntemi ve doküman analizi ile elde edilmiştir. Daha sonra ise "*çoklu karşılaştırmalı örnek olay yöntemi*" kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. İkinci aşama olan nicel kısımda ise akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik görüşleri ile toplanan verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır.

3.5.1. Nitel Boyut

YÖK üyeleri ve seçilen üç üniversitenin uluslararasılaşmalarını politika, destek ve uygulama gibi boyutlarının belirlenmesi için yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda keşfedici sıralı karma yöntemin ilk basamağında içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel gaye, toplanan verilerin açıklanmasında kullanılabilecek kavram ve ilişkilere ulaşarak, elde edilen temalar düzenlenerek kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227). Bu çalışmada önce tümevarım basamağı kullanılarak kodlar ve temalar belirlenmiştir. Patton'a göre (2014), ilk aşamada tümevarımsal analizden sonra tümdengelimsel analiz kullanılarak, tümevarımsal analizin uygunluğu test edilebilir (s.453-454). Bu nedenle ikinci aşamada ise tümdengelim aşamasına geçilerek tema ve alt temalara uygun alıntılar belirlenmiştir.

Nitel verilerin analizi ilk aşamada araştırmacı tarafından elle yapılmıştır. Bunun nedeni görüşme verilerini daha ayrıntılı ve derin inceleme fırsatı sağlaması açısından böyle bir karar alınmıştır (Creswell, 2014).

Nitel verilerin analizinin son aşamasında örnek olayların genel çerçevesini görmek için içerik analizi yöntemi NVivo10 paket programı ile yapılmıştır. Yazılı belgeler haline getirilen katılımcı görüşmeleri, ses kayıtları ile birçok kez okunup yazıya dökülen dökümlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Daha sonra araştırmanın alt problemleri çerçevesinde incelenerek kullanılabilecek uygun kategoriler önce elle, sonra da NVivo 10. programı ile belirlenmiştir. Programda kodlar serbest kodlar şeklinde oluşturulmuştur. Serbest kodlar daha sonra özelliklerine göre toplanarak temalar belirlenmiştir. Temalara uygun veriler tespit edildikten sonra yazım aşamasına geçilmiştir. İçerik analizi sonucunda farklı üç araştırmacıdan, katılımcılara ait yazılı metinlerdeki görüşlerin oluşturulan kodların ve temaların uygunluğu konusunda görüş alınmıştır. Üç uzman görüşü sonucunda temaların ve kodların son şekli verilmiştir.

Nitel boyutun son aşamasında ise, ilk iki aşamada elde edilen veriler doğrultusunda "çoklu karşılaştırmalı örnek olay yöntemi"inde kullanılan yatay ve dikey analiz (Barlett ve Vavrus, 2017) kullanılarak benzerlikler ve farklılıklar analitik perspektifte ortaya konmuştur.

Bulgular kısmında alıntılar temalarla bağlantılı olarak verilmiştir. Zaman zaman alıntıların uzun verilme sebebi okuyucuya yapılan görüşemedeki derinliği ortaya koymaktır. Bunun yanı sıra alıntılarda bağlantılı cümleler birleştirilerek bu cümleler arasında üç nokta "…" kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan alıntıların sonuna katılımcı sayısını ve üniversitesini gösteren K-1, KÜ-A1, ODTÜ-A1, MÜ-A1… gibi tanımlayıcı harf ve sayılarla belirtilmiştir.

Nitel araştırmada kullanılan yöntemlerden biri olan doküman analizinde ise Dijk ve Meijer'e göre (1999) ise şu sıra izlenmiştir (s.46-47): İlk olarak, üniversitelerin küpteki konumunu anlamak için kurumsal belgelerden toplanan veriler kodlanarak üç uluslararasılaşma küp boyutuna (analiz birimi) bölünmüştür.

Politika, Destek ve Uygulama. Mülakatlardan toplanan veriler katılımcıların cevapları ile birlikte önce word belgelerine aktarılmıştır, sonra da üç uluslararasılaşma küp boyutuyla kodlanmıştır. Politika, Destek ve Uygulama. Bu süreç, farklı paydaşların

söylediklerini ve kavramların nasıl anlaşıldığını karşılaştırarak, modellerin tanımlanmasına ve kolaylaştırılmasına olanak sağlamıştır.

İkinci olarak, her bir boyutun sonuçları, her bir boyut alt kategorisine göre sıralanmıştır:

- Yönerge - Öncelik veya Marjinal, Destek- Etkileşimli veya
- Tek Taraflı, Uygulama- Yapısal ya da Geçici.

Yönerge boyutunu belirlemek amacıyla içerik analizi için kullanılan değerlendirme metni şöyledir:

- Öncelik= geniş dağılım, ifadelerin ön plana çıkması ve/veya küresel, uluslararası veya çok kültürlü misyon/amaçlardan söz etme sıklığı, çeşitliliğe bağlılık, küresel/uluslararası deneyim üzerine güçlü vurgu, müfredattaki güçlü uluslararası bileşen;
- Marjinal = Küresel, uluslararası veya çok kültürlü taahhüdün hiç göstergesi olmaması ya da az miktarda göstergeye sahip olması, küresel / uluslararası boyuttan söz edilmemesi ve kurslarda küresel içeriğin hiç olmaması ya da az miktarda bulunması.

Destek boyutunu belirlemek amacıyla kullanılan içerik analizi şeması şöyledir:

- İnteraktif = Merkezi, fakülte ve bölüm düzeyi arasındaki desteğin açık göstergesi;
- Tek yönlü / Tek taraflı = Merkezi veya çevresel düzeyde sağlanan destek.

3.5.2. Nicel Boyut

Keşfedici sıralı yöntemin ikinici aşaması olan nicel kısımda geliştirilen ölçek tarama yöntemi kullanılmıştır. Akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik görüşlerinin mesleki kıdem vb. göre farklılaşma düzeyleri nicel boyutunda toplanan verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmada akademisyenlerin uluslararasılaşmaya ilişkin görüşlerinin düzeyini saptamak için aritmetik ortalama, standart sapma ve bağıl değişkenlik gibi katsayıları hesaplanmıştır. Akademisyenlerin uluslararasılaşmaya yönelik görüşlerinin ilişkin görüşlerinin fakülte, unvan, kıdem, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlenmek için testler yapılmıştır. Elde edilen veriler araştırma sorularının

ortaya koyduğu temalara göre boyutlandırılmıştır. Elde edilen bulgular, düzenlenip yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan keşfedici karma sıralı araştırma yöntemin ilk aşamasında nitel görüşmelerin analizi ve ikinci aşamasında ise nicel ölçek çalışmasının analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Nitel Bulgular

Bu başlık altında görüşmeler ve dokümanların incelemesi neticesinde elde edilen bulguların analizi yapılmıştır. Analiz; makro, mikro ve örnek olayların karşılaştırılmalı analizi yapılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur.

4.1.1. Makro Analiz

Makro analiz üç YÖK Başkanı ve Üyesi olan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Bu başlık altında görüşmeler neticesinde elde edilen bulguların analizi sonucunda dört tema elde edilmiştir. Temalar sırasıyla; uluslararasılaşmanın tanımı, gerekçeleri, politika ve stratejiler ve karşılaşılaşılan zorluklar şeklinde tespit edilmiştir.

Tablo 4.1. Nitel Makro Analiz Sonucunda Oluşan Tema, Alt Tema ve Kategoriler

Tema	Alt Tema	Kategoriler
Tanım	1. Ulusötesi Eğitim	Uluslararası Hareketlilik (Öğrenci, Öğretim Üyesi), Ortak Diploma, Ulus ötesi Eğitimin Yaygınlaştırılması, Uluslararası Öğrenci Sayısının Arttırılması
	2. Ülke Sınırlarının Geçirgen Olması	
	3. Kalite	
	4. Olmazsa Olmaz Bir süreç	
	5. Küresel Dinamikler	
	6. Uluslararası İş birlikleri	
	7. Üniversitenin Kuruluş Misyonu	
Gerekçeler	1. Akademik	Gelen Öğrenci Beklentisi, Bilginin Yayılması
	2. Ekonomik	Bilgi Toplumu ve Ekonomisi, Eğitimin Finansallaşması, Esnek Üretim, Teknolojik Gelişme
	3. Sosyo-Kültürel	Türk Kültürünün Tanıtılması Olumlu Bir İmaj Bırakma,
	4. Politik	Küreselleşme, Post-Modernizm, Ülke Tanıtımı
Politikalar/Stratejiler	1. Avrupa Birliği Süreci	Uluslararası Öğrenci, Burs Sigorta, Çalışma İzni vb.
	2. Bologna Süreci	Study in Turkey
	3. Büyük Öğrenci Projesi	DEİK
	4. YÖK Merkezi Sınavı	MEB, İç İşleri Bakanlığı vb.
	5. YTB	Lisansüstü Eğitim
	6. Tamamlayıcı Stratejiler	Uluslararası Öğretim Üyesi
	7. Markalaşma	
	8. STK İş birliği	
	9. Diğer Kurumlarla Koordinasyon	
	10. Sınırötesi Eğitime Destek	
	11. Öğretim Üyesi	
Zorluklar	1. Akademik	Tanıtım, Kalite, Öğretim Üyeleri, Türkiye'ye Öğrenci Çekme Sıkıntısı, Kalite, Öğrenme Heyecanı Eksikliği, Devlet Üniversiteleri, Yayın, Kütüphane
	2. Ekonomik	Pazar Sıkıntısı, Burs Sistemi, Finansman Modeli Eksikliği
	3. Sosyo-Kültürel	Gelen Öğrenci Sıkıntıları
	4. Politik	Koordinasyon Sıkıntısı, Coğrafi Stratejinin İyi Kullanılmaması

4.1.1.1. Tanımı

Katılımcıların uluslararasılaşmaya yönelik farkındalığını anlamak için öncelikle uluslararasılaşmayı nasıl tanımlayacakları sorulduğunda, uluslararasılaşmanın tanımına ilişkin çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır.

Analiz sonucunda uluslararasılaşma teması altında; ulusötesi eğitim, ülke sınırlarının geçirgen olması, uluslararası iş birlikleri, kalite, küresel dinamikler, olmazsa olmaz bir süreç, üniversitenin kuruluş misyonu alt temaları incelenmiştir. Ulusötesi eğitim alt teması altında da uluslararası hareketlilik (öğretim üyelerinin ve öğrencinin hareketliliği), ortak diploma, ulusötesi eğitimin yaygınlaştırılması ve uluslararası öğrenci sayısının arttırılması kategorileri bulunmaktadır. Katılımcıların belirtilen temalarla ilgili verdikleri yanıtları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Bir katılımcı uluslararasılaşmayı tanımlarken hem öğretim üyelerinin hem de öğrencilerin hareketliliğine vurgu yapan bir süreç olarak bir tanımlama yapmıştır. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Öğretim üyeleri uçuyor artık... Eskiden iller arasında uçarlardı şimdi ülkeler arasına uçan hocalar gündeme geliyor... Bu hocalar önceden Kıbrıs'a gidip gelirlerdi, şimdi Balkanlar hinterlandın içine girdi...Evet bu şekilde artık uçan hocalar de söz konusu olabiliyor. Benim anladığım daha çok ülke sınırlarının geçirgen hale gelmesi yani giderek işte öğrenci, öğretim üyesi yönünden hareketliliğini ifade ediyor (K-3).*

Diğer bir katılımcı ise uluslararasılaşmayı tanımlarken Türkiye yükseköğretiminin bugünü ve yarınları için olmazsa olmaz bir süreç olarak, kalite ve küresel dinamiklerle bağlantılı bir tanımlama yapmıştır. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Uluslararasılaşma... kalite güvencesi süreçleri bakımından düşünülsün, ister küresel dünyanın temel dinamikleri bakımından düşünülsün, Türkiye yükseköğretiminin bugünü ve yarınları için olmazsa olmaz bir süreçtir (K-2).*

Yine aynı katılımcı uluslararasılaşmayı bütünsel bir bakış açısı ile ele alarak ulusötesi eğitimin yaygınlaşması, ortak diploma, hareketlilik, uluslararası iş birlikleri, uluslararası öğrenci sayısının artması, kaliteye vurgu yaparak şu şekilde ifade etmiştir.

> *Yükseköğretim sistemlerinin farklı ülkelerdeki üniversitelerin oluşturdukları ortak diploma ya da öğrencilerin birkaç dönem kendi ülkeleri dışında eğitim almalarını*

içeren hareketlilik programları ile ulus-ötesi yüksek-öğretimin daha çok yaygınlaşması ve kendi ülkesi dışında bir kampüste bir diploma programına kayıtlı uluslararası öğrenci sayısının giderek arttırıldığı, uluslararası iş birliklerinin arttığı bir süreçtir (K-2).

Başka bir katılımcı ise uluslararasılaşmayı üniversitenin kuruluş misyonu itibari ile uluslararası misyonunun olduğunu bunu öğrenci ve öğretim üyelerinin yer değiştirmeleri ile ilişkilendirerek ifade etmiştir. Örnek görüş şu şekildedir:

Üniversiter Bologna Üniversitesi veya Paris Üniversitesi kurulduğundan beri uluslararası bir kuruluş. Uluslararası kuruluş olma iki öğe üstünden değerlendirilir; bir öğrencilerin farklı yerlerden geliyor, diğer uluslardan geliyor. İki, öğretim üyeleri uluslararası oluyor (K-1).

4.1.1.2. Gerekçeleri

Uluslararasılaşmanın gerekçelerine yönelik katılımcıların görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu dört ana temaya ilişkin; akademik alt teması altında gelen öğrenci beklentisi, bilginin yayılması; ekonomik alt teması altında bilgi toplumu ve ekonomisi, eğitimin finansallaşması, esnek üretim, teknolojik gelişme; sosyo-kültürel alt teması altında Türk kültürünün tanıtılması ve olumlu bir imaj bırakma; politik alt teması altında ise küreselleşme, post-modernizm ve ülke tanıtımı olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların belirtilen temalarla ilgili verdikleri yanıtları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Bir katılımcı uluslararasılaşmanın gerekçelerini akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik gerekçe ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Fakat özellikle sadece ekonomik gerekçenin ön plana çıkarılmasını eleştirerek şu şekilde düşüncelerini ifade etmiştir:

Biz sanki biraz bu konuda ekonomik kaygıları öne çıkarıyoruz diye düşünüyorum yani üniversitelerimiz yabancı öğrenciyi burada ekonomik girdi sağlayan bir kaynak olarak değerlendiriyorlar... Marketzation yani finansallaşması işte eğitimin finansallaşması kavramı ile işte ticarileşmesi kavramı ile de ilişkilendirilebilir. Tabii bu yönü göz ardı edemeyiz ama tek amaç bu olmamalı diye düşünüyorum... diğer yandan akademik politik ya da sosyo-kültürel gerekçelerini kesinlikle göz ardı etmemek gerekir. Yani bu öğrencilerin beklentilerine cevap verebilecek bir ortam hazırlayabilirsek, onları burada işte mutlu edebilirsek, bunlar bizim için

ülkelerine döndükleri zaman, Türk kültürü için aynı zamanda birer elçi olacaklardır. Ama bunu yapamadığımız takdirde olumsuz bir imajla buradan ayrılmalarına sebep olursak o da fayda yerine zarar getirir diye düşünüyorum (K-3).

Diğer bir katılımcı ise, uluslararasılaşmanın gerekçelerini hem akademik, ekonomik hem de politik gerekçe ile ilişkilendirerek ve küreselleşmenin etkilerine vurgu yaparak uluslararasılaşmanın da değişen çehresini şu şekilde açıklamıştır:

Uluslararasılaşma fikri, bence kaçınılmaz bir şey. Dünyanın bugün geldiği teknolojik gelişme, üretim biçimleri, iletişim teknolojileri, bilginin yayılma kanalları içinde bir uluslararasılaşma gelecek...Küreselleşme çok etkili, yalnız küreselleşme demek de yetmez. Bunu dört ögeli hale getirmek lazım; sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş. Tabii temel başta duruyor. Paralelinde fordist üretimden esnek üretime geçiş... ulus devletler dünyasından küresel bir dünyaya geçiş, modernist zihniyetlerden post modernist bir zihniyete geçiş (K-1).

Benzer şekilde, diğer bir katılımcı ise uluslararasılaşmanın gerekçelerini hem akademik, ekonomik, sosyo-kültrel hem de politik gerekçe ile ilişkilendirerek şu şekilde ifade etmiştir:

Yükseköğretimin uluslararasılaşması 21'inci yüzyılın gerçeği ve buna yönelik çeşitli politikalar geliştirilmeye çalışılıyor. Akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik bunların hepsi bütün (K-2).

4.1.1.3. Politikalar ve Stratejiler

Katılımcıların yükseköğretimde uygulanan uluslararasılaşma politika ve stratejilerine yönelik düşüncelerine ilişkin olarak onbir alt tema ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda uluslararasılaşma politika ve stratejilerileri teması altında; Avrupa Birliği Süreci, Bologna süreci, Büyük Öğrenci Projesi, YÖK merkezi sınavının kaldırılması,Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, tamamlayıcı stratejiler, markalaşma, STK ile işbirliği, diğer kurumlarla koordinasyon, sınırötesi eğitime destek, öğretim üyesi alt temaları incelenmiştir.Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı alt teması altında uluslararası öğrenci,burs; tamamlayıcı stratejiler alt teması altında sigorta, çalışma izni vb.;markalaşma alt teması altında Study in Turkey; STK ile iş birliği alt teması altında DEİK; diğer kurumlarla koordinasyon alt teması altında MEB, İç İşleri

Bakanlığı vb.; sınırötesi eğitime destek alt teması altında lisanüstü eğitim; öğretim üyesi alt teması altında uluslararası öğretim üyesi kategorileri bulunmaktadır. Katılımcıların belirtilen temalarla ilgili verdikleri yanıtları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Bir katılımcı yükseköğretimde uygulanan uluslararasılaşma politika ve stratejilerine yönelik olarak atılan önemli adımları Büyük Öğrenci Projesi ve Bologna Süreci ile ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır:

> *Uluslararasılaşma, Büyük Öğrenci Projesi olsun yani genel olarak küreselleşmeyle ilgili veya soğuk savaşın bitimiyle ilgili gelişmeler olsun, asıl başlangıç odur. Peki Türkiye'nin Orta Asya'ya yönelik politikası dışında, Türk dış politikasının gereksinimleri dışında, iktisadi, ticari, kültürel sebeplerle uluslararasılaşma diye bir olgu ne zaman gündeme geldi? denilirse, Bologna süreci kesinlikle bir aşamadır (K-3).*

Bir katılımcı da benzer şekilde, yükseköğretimde uygulanan uluslararasılaşma politika ve stratejilerine yönelik olarak atılan önemli adımları Bologna Süreci, Avrupa Birliği, merkezi sınavın kaldırılması ve tamamlayıcı stratejiler ile ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır:

> *O yüzden 2000'ler, asıl sıçrama 2000'lerde. İstikrar geldikçe, Türkiye'ye siyasi istikrar, ekonomik istikrar, dış politikada bir komşularla sıfır sorun siyaseti meyvelerini verdikçe ki, bu Arap baharına kadar bu süreç tırmanarak devam ediyor. Türkiye'de dışa açılma, küreselleşmeye ayak uydurma, zaten AK Parti'nin politikalarıyla, bu küreselleşmeye ayak uydurma, hem Avrupa Birliği anlamında devam etmiş. Bologna olmadan böyle bir şey çok da mümkün değil. Gerçekten her alanda olduğu gibi Avrupa Birliği süreci çok yarar sağlamış. Ama başta ülke adımları atılmış. Zaten 2000'lerin ortasıdır...Bologna süreçleri Türkiye ilk defa mevzuat çalışmalarının ilk toplantılarının yapılması Bologna ile ilgili ama kısa zamanda gerçekten aşama kat edilmiş. Ama bir tanesi 2010 yılında "YÖK'ün Merkezi sınavı" kaldırmasıdır... 2010'daki düzenleme Türkiye'nin önünü açan en kritik düzenlemedir. Ondan sonra zaten istatistikler son derece yükseliyor. 2010'dan sonra gerçekten önemli gelişmeler var. Sessiz sedasız da olsa, sağlık sigortasıyla ilgili çalışma izinleri ile ilgili aslında tamamlayıcı düzenlemeler var. Üniversitelerde farkındalık yaratma çalışmaları var. Tabi bunun bir ayağı Bologna ise, bir ayağı da şimdi artık küresel coğrafyada olan gelişmeler, Türkiye'nin potansiyelidir. Yabancı ülkelerden önemli talepler var (K-2).*

Aynı katılımcı yükseköğretimde uygulanan uluslararasılaşma politika ve stratejilerine yönelik olarak atılan önemli adımlardan; markalaşma, STK ile iş birliği, diğer kurumlarla koordinasyon, öğretim üyesine yönelik uygulamaları şu şekilde açıklamıştır:

> *Mesela; Kalkınma Bakanlığı, işte birtakım çabalar içerisindedir:. Yurt dışı Türkler ve Akraba Toplulukları, işte Yunus Emre gibi kuruluşlar YÖK, MEB, Bilim Sanayi Teknoloji Bakanlığı, İç İşleri Bakanlığı. Study in Turkey markası etrafında yapılan çalışmalar, Yurt Dışı Türkler ile iş birliği ile yapılan çalışmalar. Türkiye bursları daha çok iyi uluslararasılaşma örneğidir. Ama sivil alanda da bizim en çok iş birliği yaptığımız, DEİK- Yükseköğretim ilgili İş Konseyidir. Yani gerçekten insanlar hem talep dolayısıyla hem eğilimler dolayısıyla bu alanda büyük bir çaba içerisindeler ve birbirlerinin yaptıkları, yapılanları bütünlüyor. Bir de uluslararasılaşmanın tabi boyutu öğretim üyesi boyutudur. Burada da Türkiye'de güzel bir uygulama var: Maliye Bakanlığı'nın yüzde iki kotası var. O bakımdan o kotada iyi bir araçtır. Yani aslında Türkiye'de hele şu son zamlara kadar çok daha iyidir. Yabancı öğretim üyelerine verilen ücretler iyidir. Türk öğretim üyesinin birkaç katına kadar verebiliyorlar. Uluslararası öğretim üyeleri açısından mali bir sorunda yok. Devlet üniversitelerinde aslında onu çok iyi kullanabilirler. Kullanan üniversitelerde var zaten. Yani rahatlıkla yabancı hoca çalıştırabiliyorlar (K-2).*

Bir diğer katılımcı da yükseköğretimde uygulanan uluslararasılaşma politika ve stratejilerine yönelik olarak atılan önemli adımlardan biri olan "*Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*"nın çalışmalarından örnek vermiştir. Aynı zamanda sınırötesi eğitime verilen desteği ise şu şekilde ifade etmiştir:

> *Uluslararasılaşma bizim gündemimize yeni giren bir kavram Türk Yükseköğretim sisteminde yakın zamanda telaffuz etmeye başladığımız yani 2010'lardan sonra işte telaffuz ettiğimiz bir kavram. Bunun yanında tabi bizim bir YTB diye bir Başkanlığımız var. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Başbakank'a bağlı biliyorsunuz yurt dışı bursları onlar koordine ediyorlar. Onlar da işte belli oranda yabancı ülkelerden işte öğrencileri burslu olarak Türkiye'ye getirip burada eğitim görmelerini sağlamaya çalışıyorlar. Bu da bu anlamda önemli bir girişim...Diğer nokta da bazı ülkeler merkez ülke konumunda, bazıları verici; biz hala yıllardır insan göndermeye devam ediyoruz. Gelişmiş ülkelere eğitim almak için lisansüstü eğitim için özellikle öğrenci gönderiyoruz... Bazı üniversitelerimiz yurt dışında kampüsler açıyor; işte birimler açıyorlar. Bu da*

yaygınlaşacak, görülen o ki dünyada giderek başka ülkelerin üstüne kampüsler açılması, bu da önemli bir gelişme (K-3).

Diğer bir katılımcı ise yükseköğretimde uygulanan uluslararasılaşma politika ve stratejilerine yönelik olarak atılan en önemli adımın Bologna Süreci olduğunu fakat bu süreci yaratıcı bir şekilde kullanılmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

Bologna süreci en ciddi adım. Bologna sürecine zaten Türkiye eğitim sistemini daha önce Amerikanlaştırdığı için avantajlı bir biçimde başladı.Ama benim gördüğüm kadarıyla bu süreci yaratıcı bir şekilde kullanamıyoruz (K-1).

4.1.1.4. Zorluklar

Katılımcıların yükseköğretimde uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklara yönelik düşüncelerine ilişkin olarak dört alt tema ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda uluslararasılaşma karşılaşılan zorluklar teması altında; akademik, ekonomik, sosyo-kültürel, ekonomik ve politik alt temaları incelenmiştir. Akademik alt teması altında tanıtım, kalite, öğretim üyeleri, gelen öğrenci, Türkiye'ye öğrenci çekme sıkıntısı, kalite, öğrenme heycanı eksikliği, devlet üniversiteler, yayın, kütüphane; ekonomik alt teması altında pazar sıkıntısı, burs sistemi, finansman modeli eksikliği; sosyo-kültürel alt teması altında gelen öğrencilerin sıkıntıları/barınma vb.; politik alt teması altında koordinasyon sıkıntısı, coğrafi stratejinin iyi kullanılmaması kategorileri bulunmaktadır. Katılımcıların belirtilen temalarla ilgili verdikleri yanıtları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Katılımcılardan biri yükseköğretimin uluslararasılaşmasında yaşanan zorluklardan birini politik perspektifte ele almıştır ve bu sıkıntının nedenini koordinasyon eksikliğine bağlı dile getirmiştir:

Mesela, hatırlıyorum belki çok rasyonel olacağı gerekçesiyle, çalışma izni meselesi. Yıl 2014 yönetmelik aniden değişmiş. Koordinasyon yok, çok zorlandık. 2014 ilkbaharında ve yaz başında hatırlıyorum. Çünkü bürokrasi yeni yönetmeliği bilmiyor, insanlar yabancı, hocalar izin bekliyor. Kurallar prosedürler değişince bayağı sıkıntı yaşandı…O yüzden topyekûn herkesin masaya oturduğu bütün bu konuları tartıştığı bir platformda ihtiyaç var. Tabii yasa çıkartmak çok zor. Türkiye'de insanları da yönetmelikleri de değiştirmek çok zor. Belki bu koordinasyon eksikliğinin bir boyutu da budur (K-2).

Aynı katılımcı yükseköğretimin uluslararasılaşmasında yaşanan zorluklardan birini de özellikle ekonomik boyuta dayandırarak finansman modeli ekisikliğinden kaynaklı bir sorun olduğunu şu şekilde açıklmıştır:

> *Bizler kültürel, akademik, kalite, yükseköğretim çeşitlenmesi vs. gibi bakış açısından bakıyoruz. Ama eminim iş düzgün yapılırsa ileride bu ekonomik olarak da bir getirisi olacaktır. Tek benim gördüğüm, şu anda hani aşağı yukarı çalışma izinleri, sigorta sağlık gibi meseleler halloldu gibi...Ücretlendirme konusunda da gerçekçi bir ücretlendirmeye gidilmesi lazım. Tabii vakıf üniversiteleri istediği ücretleri talep edebiliyorlar. Ama devlet üniversitelerinin belirli kısıtlamaları var. Çünkü devlet haklı olarak birtakım limitler koyuyor. Ama limitler uluslararası öğrenci dünyasına her zaman uygun değil. Bir örnek vereyim mesela; Tıp eğitimi, X Üniversitesi, kaç lira 2500 lira. Bunu Suudi Arabistan'daki fuarda gülüyorlar. 2500 liraya tıp eğitimi olur mu? diye. Ama Somali'deki fuarda da pahalı buluyorlar. Anlatabiliyor muyum? Yani gerçekten de gülünç. Devlet üniversitelerinde koyduğumuz limitlerle tıp eğitimi yapılamaz. İşte ama aynı fiyat bu sefer dediğim gibi Fas'tan gelen öğrenciler içinde pahalı olabiliyor. Mutlaka bir modelini bulmak lazım, "finansman modelini". Yani ya biz fiyatın şudur deyip başvurulardan kalkarak bir burslardır politikasına gideceğiz veyahut da o çocuğun Fas'tan o parayı verebilecek de vardır, veremeyecek de vardır. Hani başarısına göre diyelim ki, şu da önemli X tıpta herkes okuyamaz, çok yüksek puanlara sahip olması gerekir. Her çağdaş üniversitenin yaptığı gibi verebilecek olandan alırsın belli bir oda dahilinde de veremeyecek olanlara burs uygularsın. Çünkü onlar da kaliteni arttırıyor veya başarılı öğrenciler seni yukarı taşıyorlar (K-2).*

Aynı katılımcı yükseköğretimin uluslararasılaşmasında yaşanan zorluklardan bazılarını da kalite, örgüt iklimi ve kültürünün gelişmemesinden kaynaklandığını şu şekilde açıklamıştır:

> *Aslında her şey biraz yöneticilere ve hocalara kalıyor biraz. Bu işi gerçekten istiyorlar mı? Örgüt ikliminin oluşması gerekiyor. O bilinci gerçekten, iş birliğine dayalı süreç, zorlama dış motive ile olacak iş değil. İşte üniversitenin bu işi ele alıp, almamasına göre sorunlar yaşanır. Örgüt kültürü gelişmişse bir sorun yok, gelişmemişse önemli sorunlar ortaya çıkıyor...Şimdi bu işi gönülden yapan üniversitelerin zaten istatistikleri belli. Yani gerçekten kendileri, onlar bugün doğal olarak zaten kendilerine bu işi oryante ediyorlar ve uluslararasılaşmayı her manasıyla başarabiliyorlar. Onlar zaten bu alanda çaba gösterdikleri için, doğal*

olarak kaliteli üniversitelerde oluyorlar. Yani birbirini besleyen süreçler...Dünyada çeşitli rankinglere girmeye çalışıyorlar birçok dünya üniversitesi ile anlaşma imzalıyorlar. ABET gibi dış kalite ajansların ücretini verip, kalite değerlendirme alıyorlar. Avrupa Üniversiteleri Birliği ile ilişkilerini iyi tutuyorlar. Aktif katılıyorlar…İyi öğrenci geldikçe işler daha da iyiye gidiyor. O bakımdan Türkiye'de eksik olan malum kalite meselesidir (K-2).

Bir diğer katılımcı ise, yükseköğretimin uluslararasılaşmasında yaşanan zorlukların akademik boyutuna değinerek kalite, yayın, kütüphane ve öğrenme heyecanı eksikliğine ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır:

Üniversiteler özellikle Türkiye'deki sayılarının çok hızlı artması ve eğitim kalitesi konusunda çok tereddütlerim olduğu bir ortamda bulunuyoruz ve üniversitedeki bugünkü performans geçmişe göre dış yayın falan gibi şeyler artsa da öğrenci sayıları artsa da üniversitenin, Türkiye'deki üniversitenin 60'lı yıllardaki heyecanı taşımadığını düşünüyorum... Kalite geliştirmek yönünde adımlar atılırsa üniversiteye de heyecan getirecektir. Bir diğer konu da Türkiye'de kütüphane falan diye bir şey yok. Benim evimdeki kütüphane birçok üniversiteden daha büyük aslında... Bir üniversite kütüphanesi dediğin zaman şöyle bir saygınlık yani üniversitenin ülkeyi ve büyüklükleri hakkında fikir sahibi olmak lazım. Böyle saygıdeğer bir üniversitenin kütüphanesinin 5.000.000 ciltlik olması lazım. Rakamları bildiğin zaman cılız kalıyor Türkiye (K-1).

Diğer bir katılımcı ise, yükseköğretimin uluslararasılaşmasında yaşanan zorlukları ilk olarak politik boyutuna atıf yaparak özellikle Türkiye'nin coğrafi stratejinin iyi kullanılmamasından kaynaklı, Türkiye'ye öğrenci çekme konusunda yaşanan sıkıntıların yanı sıra, ekonomik (pazar payı), sosyo-kültürel (barınma vb.) ve akademik kaynaklı (tanıtım, devlet üniversiteleri) yaşanan sıkıntıları şu şekilde ifade etmiştir:

Türkiye stratejik konumu itibariyle aslında çok önemli bir yerdedir. Yani bu konuda çok önemli bir pazar payına sahip bir ülke olabilir. Ama maalesef biz hak ettiğimiz payı bu pazardan alamıyoruz. Yani Ortadoğu'da, Afrika'da, Balkanlar'dan, Kafkaslar'dan, Uzakdoğu'dan Arap aleminden birçok yerden öğrenci girdisi sağlayabiliriz ama böyle bir çabamız gayretimiz olmamış. Yakın zamanlarda bu konuda farkındalık gelişmeye başladı.Yani ümit ediyorum önümüzdeki yıllarda artarak devam edecektir. Türkiye'nin bu fırsatları değerlendirmesi lazım diye düşünüyorum. Yabancı ülkelere öğrenci göndermekten

çok, kendisi cazibe merkezi olarak buraya yabancı öğrenci çekmemiz lazım...Türk Yükseköğretim sistemi olarak belli bir olgunluğa eriştiğimizi düşünüyorum. Üniversitelerimiz birçok çevre ülkelerle mukayese ettiğimizde oldukça ileri düzeydedir. Yani gidip gördüğümde bunu yakınen müşahade etmiş oluyoruz...Pazar payımız dediğim gibi düşük ekonomik kelimelerle ifade etmek gerekirse bunu arttırmamız gerekiyor ama işte yurt dışından gelen öğrencilerin memnuniyet düzeyini de arttırmamız gerekiyor. Onların barınma gibi ihtiyaçlarını karşılamamız gerekiyor. Bir de üniversite tanıtımları ile ilgili dünyada yükseköğretim fuarları oluyor. Bu fuarlara katılan üniversitelere bakıyorum daha çok vakıf üniversiteleri ön planda görünüyor, orada devlet üniversiteleri çok fazla bir tanıtma çabasında olmuyorlar. Buna göre web sayfalarını farklı yabancı dillerde hazırlamaları, tanıtım faaliyetlerine önem vermeleri gerekiyor, yabancı öğrenci cezb edebilmeleri için farklı dillerde broşür, web sayfaları hazırlamaları gerekiyor (K-3).

4.1.2. Mikro Analiz

Mikro analiz kısmını örnek olay olarak seçilen üç üniversitenin paydaşları (yönetici, uluslararası ofis, öğretim üyesi ve öğrenci) oluşturmaktadır. Mikro analiz kısmında sırasıyla Koç Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi ile 30 kişi ile yapılan görüşmeler, alan ziyaretleri, gözlemleri ve doküman toplama aşamaları ile gerçekleştirilmiştir. Üniversite paydaşları ile uluslararasılaşmanın tanımı, gerekçeleri, destek, politika ve stratejiler, zorluklar ve fırsatlar incelenmiştir.

4.1.2.1. Koç Üniversitesi Örneği

Koç Üniversitesi'nde uluslararasılaşma sürecinin büyük resmini ortaya koymak amaçlandığından analiz iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, literatür taraması sonucunda Knight'ın (1994), Hudzik (2015) uluslararasılaşma yaklaşımı ve Dijk ve Meijer'ın Uluslararasılaşma Küp' ü (1999) çerçevesinde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorunlar analiz edilmiştir. İkinci aşamada ise Dijk ve Meijer Uluslararasılaşma Küp'üne göre (1999) kurumun uluslararasılaşmasına yönelik genel bir analiz yapılmıştır.

4.1.2.1.1. Tarihsel Arkaplan

İstanbul'da 1993 yılında kurulan Koç Üniversitesi (KÜ), kâr amacı gütmeyen bir vakıf üniversitesidir. Koç Üniversitesi "*Mükemmeliyet Merkezi*" *olma misyonuyla, bilime evrensel düzeyde katkıda bulunmayı amaçlamayan",* Koç üniversitesi'nin 22 lisans, 29 yüksek lisans ve 25 doktora programı bulunmaktadır (KÜ,2018). Uluslararası kurumlarla iş birlikleri yapan Koç Üniversitesi; "*EQUIS The European Quality Improvement System (Avrupa Kalite Geliştirme Sistemi), ANCC (American Nurses Credentialing Center/ANCC)* akreditasyonlarının yanı sıra, CEMS *(İşletme Eğitimi Küresel Birliği)"* gibi çeşitli uluslararası üyelikleri, DS Label etiketine sahiptir. THE dünya üniversite sıralamalarında 2018 yılında 301-350 segmentinde yer almıştır. 2017 Genç üniversite sıralamalarında ise 36. sıradadır. 2018 THE verilerine göre Koç Üniversitesi'nin uluslararası öğrencisi %10 dur. Yine 2018 THE verilerine göre uluslararası görünürlüğü 53.8 dir. URAP 2012-2016 verilerine göre ise en çok makale %25 diliminde makale sayısı 775'dir (KÜ,2018).

4.1.2.1.2. Uluslararasılaşma Küpü

Koç Üniversitesi uluslararasılaşma küpüne göre 8. hücre'de yer almaktadır.

Politika boyutu; Koç Üniversitesi'nin yayınları ve kurum tarafından üretilen belgeler, web sitesi, dergiler gözden geçirildiğinde Koç Üniversitesi öğrencileri ve öğretim üyeleri tarafından yapılan uluslararası hareketlilik, çalışma ve araştırmalara yapılan önemli referanslar olduğu görülmüştür. Ayrıca uluslararası çalışmalarda öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin başarılarına vurgu yapan makaleler Koç Üniversitesi web sitesinde göze çarpmaktadır. Etnik, kültürel ve akademik kurumun çeşitliliği, istihdam ve kabul materyalleri dünya ve kültürel karşılıklı bağımlılığın önemini vurgulamaktadır. Koç Üniversitesi kimliği ve markası yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda uluslararası görünürlüğün yüksek bir üniversite olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra uluslararasılaşmaya yönelik stratejik planını web sitesinde şeffaf hale getirmesi öncelikleri arasında uluslararasılaşmanın olduğunu göstermektedir. Üniversite paydaşları ile yapılan görüşmelerde de kurumun uluslararasılaşma perspektifi ortaya koymuştur.

Görüşmelerde uluslararasılaşmanın tüm boyutları ile ilgili elde edilen veriler makro düzeyden mikro düzeye kadar uluslararasılaşmanın üniversite politikalarında yer aldığının göstergesidir. Özetle bu görüşmeler, kurumsal olarak uluslararasılaşmaya bir inanç olduğunu ve Koç Üniversitesi için uluslararasılaşmanın bir öncelik olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın belge analiz aşamasında, uluslararası etkinliklerin bir göstergesi olan Koç Üniversitesi'nin misyon ifadesinde yer alan bazı kelimeler tespit edilmiştir. Bunlar, "*Dünya çapında bir eğitim vermek", "Mükemmelliyet merkezi*" haline gelmenin önemine ait göndermeler içermektedir. Koç Üniversitesi'nin üniversite yöneticisinin görüşleri de yine kuruluş misyonuna paralel olarak "*mükemmellik merkezi*" olma arzusunun altını çizmektedir. Bunun yanı sıra uluslararası eğitime, bilime, yüksek etik değerlere ulaşma ve sosyal sorumluluk ve vatandaşlık olgularını aşılamaya ilişkin düşünceleri yer almaktadır.

Koç Üniversitesi'nin kuruluş tarihini anlatan "*Geleceğe Açılan Bilim Kapısı*" (KÜ, 2014) adlı kitapta *"Mükemmelliyet Merkezi*"nin hedeflerini Vehbi Koç şu şekilde açıklanmaktadır: *"Sermaye bulunur, makine alınır, teknoloji transfer edilir; fakat iyi eğitilmiş insan gücü yoksa netice almak zordur..." (KÜ, 2014)* sözleri ile eğitimli gençlerin yetişmesine ne derece önem verdiğini ortaya koymuştur. *"Bu nedenlerle, Koç Üniversitesi, bir "Mükemmeliyet Merkezi" çatısı altında 'nitelikli uzman-nitelikli insan' bütünlüğünü sağlamak üzere, tüm öğrencilerine genel kültür müfredatını sunmayı, kaynaklarının önemli bir kısmının eğitime ve bilimsel araştırma-geliştirmeye ayırmayı ve lider karakterli, sorunlara çözümler üretme becerisine sahip gençler yetiştirmeyi ilke edinmiştir" (KÜ, 2018).*

Koç Üniversitesi Stratejik Uluslararasılaşma Planı (KUSIP) 2017- 2020'de de Koç Üniversitesi'nin kurulduğu günden bu yana uluslararasılaşmaya önem verdiğini belirtmekte ve kendini Türkiye'nin önde gelen araştırma üniversitesi olarak görmektedir: *"Kurulduğu günden bu yana Koç Üniversitesi, üniversitenin uluslararasılaşmasına önem veriyor. Türkiye'nin önde gelen araştırma üniversitelerinden biri olan eğitim, araştırma, öğrenci yaşamı ve personel imkanları konularında uluslararasılaşmayı entegre etmek, her zaman uluslararasılaşma çabalarının önemli bir bileşenini oluşturmuştur*" (KUSIP,2017-2020).

Koç Üniversitesi Stratejik Uluslararasılaşma Planı (KUSIP) 2017-2020'de uluslararasılaşmaya yönelik beş stratejik maddenin içeriği şu şekildedir:

1. Uluslararası tecrübeli öğrenciler: Lisans öğrencilerimizin mezun olduklarında anlamlı bir uluslararası tecrübeye sahip olmasına izin veren tüm faaliyetleri desteklemek ve arttırmak,
2. Kampus hayatına entegre uluslararası öğrenciler: Uluslararası lisans ve lisansüstü öğrencileri kampüste ve mezuniyet sonrasında destekleyen hizmet ve programları iyileştirmek,
3. Uluslararası olarak çeşitlilik ve yetenekli bir öğrenci topluluğu: Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora programlarına yüksek nitelikli uluslararası öğrenci çekmek,
4. Uluslararası kaynaklardan finanse edilen yüksek etkili araştırma: Bireysel öğretim üyeleri ve araştırma gruplarına veya yurt dışındaki önde gelen gruplarla konsorsiyumlara verilen rekabetçi hibelerin sayısının ve kapsamının artırılması ve üniversitemizin araştırmasının uluslararası düzeyde görünür olmasını sağlamak,
5. Uluslararasılaşmayı daha iyi raporlama, izleme ve yönetme: performansı ölçmek için veri toplama ve göstergeleri iyileştirmek olarak ifade edilmiştir.

Destek boyutu; Koç Üniversitesi'nde uluslararasılaşmaya yönelik destek interaktif bir şekilde işlemektedir. Yani Koç Üniversitesi'nde uluslararası faaliyetlere sağlanan destek, yardım ya da yönetim uygulamalarının etkileşimli olarak gerçekleştirildiği fakülte ve bölümler arasında sürekli bir bilgi akışının ve etkileşimin olduğu yapılan görüşmeler ile ortaya konmuştur. Ayrıca görüşmeler özellikle üniversite tarafından akademik, ekonomik, sosyo-külterel ve teknik destek verildiğini göstermektedir.

Bunun yanı sıra bürokratik engelleri aşma aşamasında da destek verildiğine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Yapılan doküman analizlerinde de öğrencilere ve öğretim üyelerine sağlanan ödül ve teşvik mekanizmalarının gelişmiş olduğu, fon, burs, personel geliştirme desteği, yurt dışındaki eğitimini desteklemek ve akademik olmayan personele verilen destek olduğu görülmüştür.

Kurumsal veriler desteğin interaktif olduğunu göstermektedir. Diğer yandan sosyo-külterel destek de Koç Üniversitesi'nde için önemli bir vurgudur. Özelikle uluslararası ofisin çeşitli çalışmaları bunun kanıtları arasında görülebilir. Bu bağlamda

uluslararasılaşmaya kurumsal yatırım "Koç Üniversitesi Stratejik Uluslararasılaşma Planı"nda belirlenen stratejiler sağlanan desteğin bir göstergesi olabilir.

Uygulama boyutunda ise; Koç Üniversitesi'nde uygulama boyutunun sistematik şekilde takip edildiği görülmüştür. Örneğin, Koç Üniversitesi, uluslararası faaliyetleri sistematik bir şekilde yönetmekte ve tanıtmaktadır. Özellikle kurum tanıtımı ile ilgili çalışmalarının belli bir prosedüre göre gerçekleştirildiği görülmektedir. Benzer şekilde Erasmus ya da NAFSA tantım günleri ya da toplantılarına yönelik çalışmaları bunun göstergeleri arasında sayılabilir. Diğer yandan uluslararasılaşmaya yönelik stratejik planının da da sistematik yaklaşımların izleri görülebilir. Koç Üniversitesi paydaşları ile olan sürekli etkileşimi ile akademik yönetişimde başarılı bir tablo çizmektedir. Uluslararasılaşmaya yönelik uygulamalarını öncelikle akademik, sosyo-kültürel çalışmalarla gerçekleştirmektedir.

4.1.2.1.3. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Koç Üniversitesi'nde uluslararasılaşma süreçlerini politika, destek ve uygulama boyutları gibi çeşitli açılardan derinlemesine incelemek için yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda altı tema elde edilmiştir. Temalar sırasıyla uluslararasılaşmanın tanımı, uluslararasılaşmanın gerekçeleri, uluslararasılaşmada destek, uluslararasılaşma stratejileri ve politikaları, uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar ve uluslararasılaşmanın sağladığı fırsatlar şeklinde belirlenmiştir. Koç Üniversitesi paydaşlarının belirtilen temalarla ilgili verdikleri yanıtları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Nitel KÜ Analiz Sonucunda Oluşan Tema, Alt Tema ve Kategoriler

Tema	Alt Tema	Kategoriler
Tanım	1. Uluslararası Hareketlilik	Öğrenci, Öğretim Üyesi, Yurtdışı Kapsamlı Eğitim
	2. Üniversite Gelişimi	Tanınma, Vizyon Gelişimi, Uluslararası Perspektif, Uluslararası Standartta Bilgi Üretimi, Özgür Düşünce Yapısının Gelişimi, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Gelişimi
	3. Küresel Vatandaşlık	
	4. Araştırma/Ortak Proje	
	5. Kültürlerarası Bütünleşme	
Gerekçeler	1. Akademik	Uluslararası Ortaklıklar/İş birlikleri, Bilim Üretimi, Tanıtım, Markalaşma, Öğretim Üyesinin Profesyonel Gelişimi, Öğrencinin Evrensel Bilgiye Ulaşması, Deneyim, Farkındalık
	2. Ekonomik	Ekonomik Pazar
	3. Sosyo-Kültürel	Türk Kültürünün Tanıtılması Yeni Dil, Kültür vb. Öğrenme
	4. Politik	Uluslararası İlişkiler, Bologna Süreci
Destek	1. Çift Taraflı Etkileşim Desteği	Akademik, Ekonomik, Sosyo-Kültürel/ Politik İç/Dış
	2. Motivasyon	
Politikalar/Stratejiler	1. Program Stratejisi	Uluslararası Eğitim/Araştırma/Konferans/ Seminer/İş birlikleri/Yayınlar vb. İlişkili Aktiviteler, Hareketlilik, Dil
	2. Kurumsal Stratejisi	Uluslararası Misyon ve Vizyon, Ekonomik Destek, Gelen/Giden Öğrenciye Uluslararası Ofis Desteği, Ödül Sistemi, Performansa Göre Değerlendirme, Kütüphanelere Yeterli Kaynak Yatırımı, Tanıtım, Stratejik Ülke Yaklaşımı, Kalite Odaklı Yaklaşım, Sıralamalar, Değerler
Zorluklar	1.Akademik	Kültürlerarası Öğrenme Sıkıntısı, Beyin Göçü, Doktora Öğrencilerinin İstihdam Sorunu
	2. Ekonomik	Fon
	3. Sosyo-Kültürel	Uluslararası Öğrenciyi Kampüse Entegre Etme Sorunu
	4. Politik	İkamet İzni, Vize, Sigorta vb.
Fırsatlar	1. Akademik	Kalite, Eğitim/Araştırma/İş birlikleri, Dünyadaki Gelişmeleri Takip
	2.Ekonomik	
	3.Sosyo-Kültürel	Kültürlerarası Öğrenme
	4.Politik	Üniversitenin Politikalarına Katkı

4.1.2.1.3.1. Tanımı

Uluslararasılaşmanın tanımı ile ilgili görüşler incelendiğinde, Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak uluslararası hareketlilik, üniversite gelişimi, küresel vatandaşlık, araştırma/ortak proje, kültürlerarası bütünleşme olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Bu beş temaya ilişkin; uluslararası hareketlilik alt teması altında öğrenci, öğretim üyesi, yurt dışı kapsamlı eğitim; üniversite gelişimi alt teması altında ise tanınma, vizyon gelişimi, uluslararası perspektif, uluslararası standartta bilgi üretimi, özgür düşünce yapısının gelişimi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Koç Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Bir katılımcı uluslararasılaşmanın tanımında uluslararasılaşmanın birçok bileşenine yer vermştir:

> *Uluslararasılaşma, tanınarak olabilir. Yeni çalışmalara, gelişmelere imza atmak, öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin yaptıkları yayınlar, araştırma ortaklıkları, ortak doktora programları, yabancı öğrenciler, değişimde aktif olmak (gelen-giden öğrenciler ve öğretim üyeleri) çok önemli bir süreç (KÜ-M1).*

Diğer bir katılımcı ise, uluslararasılaşmayı küresel vatandaşlık ile bağlantılı olarak ifade etmiştir:

> *Yükseköğretimde uluslararasılaşma, küresel vatandaşlık genel anlamıyla (KÜ-O2).*

Katılımcılardan bazıları araştırma ve projelere vurgu yaparken, bazıları ise akademisyen iş birliğinin önemine işaret etmiştir:

> *Yani bir anlamda teknolojinin de yardımıyla araştırma ve ortak projelerin uluslararası düzeye gelmesidir (KÜ-A3).*
>
> *Bunun yanında uluslararasılaşma öğrenci ve akademisyen hareketliliğini, ortak program geliştirmeyi, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmayı, uluslararası ilişkiler yoluyla birçok girişimi ve karşılıklı bağlantıyı içinde barındırır (KÜ-A4).*

Diğer katılımcılar uluslararası hareketliliğin uluslararasılaşmanın önemli bir bileşeni olduğunu düşünmektedirler:

> *Bence her yükseköğretimin yurt dışı kapsamlı eğitimler vermesi ve öğrencilerinin yurt dışında eğitim alma kolaylığı sağlanmasıdır (KÜ-S1).*

Bir diğer katılımcı ise üniversite kültürüne ve özgür bilgiyi üretmeye yönelik görüş belirtmiştir:

> *Yükseköğretimde uluslararasılaşma, öncelikle düşüncenin özgür bilgiyi üretmesidir. Sınırları aşabilmesidir. Bu da ancak özgür bir üniversite kültürü ile değerleri olan üniversite ile kimliği olan üniversite ile mümkündür (KÜ-A3).*

Katılımcılar ayrıca kültürlerarası bütünleşme, ortak program geliştirme, özerk düşünce yapısı, paydaşların katılımı, uluslararası öğrenci-akademisyen artışı, uluslararası perspektif kazanma, uluslararası standartlarda bilgi üretme, üniversitenin gelişimi, üniversitenin vizyonu ve yurt dışı kapsamlı eğitim konularında görüş bildirmişlerdir:

> *Uluslararasılaşma bireysel değildir, üniversitenin tüm paydaşlarının bu sürece dahil olmasıdır. Yöneticisinden, personeline, öğrencisine, akademisyenine (KÜ-A2).*

4.1.2.1.3.2. Gerekçeleri

Uluslararasılaşmanın gerekçeleri ile ilgili görüşler incelendiğinde, Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu dört temaya ilişkin; akademik alt teması altında uluslararası ortaklıklar/işbirlikleri, bilim üretimi, tanıtım, markalaşma, öğretim üyesinin profesyonel gelişimi, öğrencinin evrensel bilgiye ulaşması, deneyim, farkındalık; ekonomik alt teması altında ekonomik pazar, eğitimin finansallaşması, esnek üretim, teknolojik gelişme; sosyo-kültürel alt teması altında Türk kültürünün tanıtılması, yeni dil, kültür öğrenme ve politik alt teması altında ise uluslararası ilişkiler, Bologna süreci şeklinde belirlenmiştir.Katılımcılardan bir tanesi uluslararasılaşmanın gerekçesini politik gerekçe ile ilintili olarak açıklamıştır:

> *Alanım olması itibari ile politik ilişkilerin uluslararasılaşmanın nedenleri arasında görüyorum. Hangi ülke ile aranız iyi ise, o ülkeye öğrenci göndermeniz ya da araştırmacı olarak gitmeniz daha kolay oluyor. Kamu diplomasilerinin ve poltikalarının uluslararasılaşmanın gerekçeleri arasında görmek önemlidir (KÜ-A2).*

Bazı katılımcılar ise ekonomik gerekçeye işaret etmiştir:

> *Küreselleşme ve ekonominin temel dinamikleri her yapının kurumsallaşması, markalaşması ve uluslararası ortaklarla iş birliği olması açısından gereklidir. Ya aslında dünyadaki olup bitenleri hem takip etme hem de kendini ve üniversitemi bilimsel açıdan geliştirmek için önemlidir (KÜ-A3).*

Diğer bir katılımcı ise uluslararasılaşmanın nedenlerini uluslararasılaşmanın akademik ve kültürel boyutu ile ilişkilendirmişlerdir:

> *Uluslararasılaşma özellikle öğrencilerin evrensel bilgiye ulaşması, deneyimler kazanması açısından gereklidir. Öğrenci böylelikle yeni bir vizyon elde edecek ve farkındalık kazanacaktır. Diğer yandan yeni kültürleri, dilleri ve yaşam tarzlarını yaşayarak anlama fırsatı elde edecektir (KÜ-S1).*

4.1.2.1.3.3. Destek

Uluslararasılaşmada destek ile ilgili görüşler incelendiğinde, Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak çift taraflı etkileşim desteği, motivasyon olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu iki alt temaya ilişkin; çift taraflı etkileşim desteği alt teması altında akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik; motivasyon alt teması altında dış/iç şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Koç Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Koç Üniversitesi paydaşları, uluslararasılaşma desteğini makro ve mikro boyutta, görüşlerini değişik perspektiflerden açıklayarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde özellikle bir katılımcının görüşleri çift taraflı etkileşimi gözler önüne sermektedir:

> *Mümkün olduğu kadar bürokrasiyi onlara yukarıdan aşağıya yönlendirilen düzeltme yönlendirme kriterlerini sıfıra indirip, onların kendi istediklerini yapabilecekleri bir ortam yaratmak lazım. İnsan çünkü en çok en güzel şeyleri serbestken üretir. Dolayısıyla, en hür ortamı yaratabilmek lazım... Öğretim üyelerinin gidişini, gelişini mesela bölümler arası araştırmalarda herhangi bir sınırımız olmadığı gibi öğrencilerinde çift ana dal yapmaları için herhangi bir sınırımız yok. Dolayısıyla heves ve heyecan tezahürü, heves ve heyecanın bir nehir gibi akması (KÜ-M1).*

Diğer bir görüş de yine uluslararasılaşmaya yönelik verilen ekonomik desteğe ve akademik desteğin yanında kurum tarafından motivasyona vurgu yapmıştır. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Mesela; öğretim üyesine git proje al, şunu yap bunu yap demiyorum. Ama senin bilimsel çıktıların dünya çapında olması için seni daha iyi dünyaya tanıtmak için projelerin önemli ise sen git al diyorum. Ben de sana onun imkanını sağlarım diyorum (KÜ-M1).*

Bir diğer görüş de verilen desteğin ekonomik yönüne vurgu yaparken, aynı zamanda uluslararasılaşmada öğrencilere yönelik yapılan desteğin göstergesi olarak görülebilir:

> *İhtiyacın dışında bazı öğrenciler oradaki masrafları karşılama konusunda yeterli maddi imkânları olmayabilir. Diyoruz ki sen iyi bir öğrencisin, gideceksin Bocconi Üniversitesi'ne, diyelim ki orada 2000, 3000,4000 lira para gerekecek. Orada yaşaması için zaten ücret ödemiyor. Bunu sağlıyoruz. Mesela, ihtiyacı varsa imkân sağlanıyor. Yoksa kendisi sağlıyor, ailesi sağlıyor. Bu iki tarafın da iyi kurgulanması gerekir. Aksi takdirde değişim programları göstermelik bir şeye dönüşür (KÜ-M1).*

Bir başka görüşte ise Koç Üniversitesi'nde destek kültürünün altı çizilirken, diğer yandan iç motivasyonun ve ödüllendirmenin de altı çizilmektedir. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Yurt dışına giden öğretim üyesinin uluslararası faaliyetlerini desteklenmektedir. Ayrıca gerekli uluslararası ortak projelerin oluşturulmasında fon sağlanmaktadır. Diğer yandan bilim aşkı ile bu işi yaptığınızda kendi kendinizi motive ediyorsunuz. Üniversitemde uluslararasılaşma noktasında örgüt kültürü "bilim aşkı" ile yaptığı için iş birliği kültürü de çok gelişmiş durumdadır. Arkadaşlarınızla bir yandan iş birliği içinde iken, diğer yandan rekabet etmek durumdasınızdır. Yani desteğin üniversitem tarafından yeterince yapıldığını düşünüyorum. Sadece maddi destek değil, manevi desteğin de ödül vb. önemli olduğunu düşünüyorum (KÜ-A3).*

Katılımcıların bir tanesi de uluslararasılaşmada uluslararası ofisin desteğine değinmiş ve yaptığı çalışmalar sayesinde motivasyonun arttığını ifade etmiştir. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Üniversitemde uluslararası ofisin desteği sayesinde motivasyonum arttı diyebilirim. Uluslararası ofis çeşitli dönemlerde bilgilendirme seminerleri*

düzenlemişti. İşte o zaman uluslararası bir ülkeye proje vasıtası ile gitme şansım oldu. Ayrıca sağladığı fon sayesinde de sıkıntı çekmedim. Ayrıca bürokratik süreçte de çok destek verdiler. Oraya gitmeden önce bağlantılar sağladılar (KÜ-S3).

Son olarak diğer bir katılımcı ise verilen sosyo-kültürel, politik ve akademik desteğin önemini şu şekilde ifade etmiştir:

Ben Almanya'dan geldim. Türk kültürünü ve eğitim sistemi içinde yer alma sürecinde uluslararası ofisin desteği özellikle bürokratik (sigorta vb.) sıkıntılar hocalarımın ve arkadaşlarımın desteği büyüktür. Hem motive edici sosyal etkinlikleri sayesinde ve mentorlarım sayesinde Türkiye'de kaliteli bir eğitim alma şansım oldu. Türkler çok sıcak ve yardımsever bir kültür var (KÜ-S2).

4.1.2.1.3.4. Politika ve Stratejiler

Uluslararasılaşmada politikaları ve stratejileri ile ilgili görüşler incelendiğinde, Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak program strateji, kurumsal strateji olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu iki alt temaya ilişkin; program stratejisi alt teması altında uluslararası eğitim/araştırma/konferans/ seminer/iş birlikleri/yayınlar vb. ilişkili aktiviteler; kurumsal strateji alt teması altında uluslararası misyon ve vizyon, ekonomik destek, gelen/giden öğrenciye uluslararası ofis desteği, ödül sistemi, performansa göre değerlendirme, kütüphanelere yeterli kaynak yatırımı, tanıtım, stratejik ülke yaklaşımı, kalite odaklı yaklaşım, sıralamalar şeklinde belirlenmiştir.Belirtilen temalarla ilgili Koç Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.2.'de verilmiştir. Bu çerçevede uluslararasılaşmaya yönelik hangi stratejileri izledikleri ile ilgili katılımcı görüşleri ve doküman analizi sonucunda Koç Üniversitesi'nde program stratejileri kapsamında ilk önceliğin "*uluslararası araştırmaya*" yönelik bir strateji izlendiği görülmüştür.

Koç Üniversitesi'nin katılımcılarından biri ülke stratejisini kullanarak uygulanan uluslararasılaşma stratejilerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bilimde olağanüstü şeyler oluyor. Hem sosyal bilimde hem tabi bilimlerde olağanüstü gelişmeler var. Bunların herhangi bir ülkenin Amerika'nın bile tek başına yapması artık imkânsızlaşmaya başladı. Çin de olanlardan, Hindistan da olanlardan farkında olmamız lazım. Zaten Asya bir tsunami gibi geliyor. Yani Çin ile ilk ilişkiler kuran üniversiteyiz...Dedim ki "Think China" yani Çin'i düşünün

dedim. Çin'den gelmiş bir takvimdi. Nitekim 6 üniversite ile Çin de anlaşmalar imzaladık…Şu anda Çin'den doktora öğrencisi almak için programlarımız var. Olağanüstü buralar yarının yani şimdi Çince öğrenmek çok önemli Hindistan yine keza bambaşka bir yerde. Birkaç kere ziyaret ettim. İşte bu kasımın sonuna doğru Çin'e gideceğim. Yine 2-3 tane üniversitenin rektörü ile görüşeceğim... Bizde uluslararasılaşma Amerika ve Avrupa değil sadece. Asya çok önemli, Rusya çok önemli gerçi Asya, Rusya dan daha önemli (KÜ-M1).

Katılımcı görüşleri arasında uluslararasılaşma stratejileri arasında kapsamlı uluslararasılaşmanın altı çizilirken eğitim dilinin İngilizce olmasına da atıf yapılmaktadır. Örnek görüş şu şekildedir:

Öğretim üyesi, öğrenci, müfredat, dil, kültür, kimlik, kütüphane, araç-gereç… Hepsi bence burada önem taşıyor. Dil, tabii çok önemli çünkü uluslararasılaşma için eğitim dilinin İngilizce olması lazım (KÜ-M1).

Diğer bir görüş ise, izlenen uluslararasılaşmada stratejileri arasında kütüphanelerin uluslararası düzeyde donatılması gerektiğine ilişkin vurgudur:

Kütüphane kaynaklarının olağanüstü olması lazım. Bir üniversitenin belki de yapması gereken ilk şey zengin bir kütüphane kurmak. Kütüphanenin de mümkün olduğu kadar çok yatırımla kapsamlı bir şekilde kurgulanması lazım. Şimdi artık basılı kitaba ek olarak elektronik kaynak erişimi de önemli ve bu ortamın kurgulanması gerekiyor. Dolayısıyla, uluslararasılaşmanın tek bir boyutu yok. Yani değişim öğrencilerinin de iyi bir üniversiteden gelmesi önemli. Çok düşük standartlarda öğrencileri dünyanın çeşitli yerlerinden para ödeyerek getirebilirsiniz ama amaç belirli standartları sağlayan öğrencilerin kendi tercihleriyle gelmesi gerekir (KÜ-M1).

Bir diğer görüşte ise uluslararasılaşma stratejisi akademisyen kalitesi ve öğrenci kalitesi ile ilişklendirilmiştir:

Önce ben en iyi öğretim üyelerini alacağım. Burada en iyi sözü liyakate karşılık gelir. Dolayısıyla ben sadece akademik liyakati değerlendirerek alacağım bu insanları... Ondan sonra en iyi öğretim üyeleri, başka en iyi öğretim üyelerini getirecek. Onların verdikleri eğitim üst düzeyde olacağından en iyi öğrenciler gelmeye başlayacak (KÜ-M1).

Stratejik ortaklıklara ve eylem planına yönelik verilen bir diğer örnek şu şekilde açıklanmıştır:

> *Şu anda üzerinde çalıştığımız projeyle ilgili konuşacağım. Stratejik ortaklıkları içeren ve Erasmus + için anahtar niteliğinde bir etkinlik planıdır. Bir araştırma veya program odaklı değil, ama yükseköğretim kurumlarının yönetimini geliştirmek için yapılmaktadır. Bu sebeple, proje yükseköğretim kurumları için yaptıkları uluslararasılaşma etkinlikleriyle ilgili veri paylaşım araçlarını içeriyor. Çünkü biz uluslararası ofis olarak bazı verileri topluyoruz ve ulusal ajans ve YÖK gibi kurumlara rapor etmek zorundayız. Diğer ofisler, üniversiteler gibi diğer kurumlar, örneğin fakülte üyelerinin konferans verip vermediği, yayınladıkları uluslararası makale sayıları gibi bilgileri üretmek ve paylaşmak durumundalar. Bütün bu bilgiler birbirinden ayrı tutuluyor…Biz kendi ürettiğimiz verileri biliyoruz fakat diğerlerinin neler yaptıkları bilgisine ulaşamıyoruz. Şu anda projenin ortasına gelinmiş durumda, biz de başka üniversitelerin kullanımına açık olan ve uluslararasılaşma verilerine ulaşabilecekleri bir yazılım üretmeye çalışıyoruz. Böylece uluslararası üniversitelerin uluslararasılaşma verilerine ve göstergelerine canlı olarak ulaşılabilecek. Danışmanlar, yöneticiler, ulusal ofisler gibi topluluklara o üniversitenin listedeki uluslararasılaşma göstergeleriyle ilgili nasıl veriler sergilediğini gösteren anlık bir görüntü gibi resim gönderilmesini sağlayacaktır. Diğer bütün uluslararasılaşma etkinlikleri gibi müfredat araştırmasından hizmetin öğrenilmesine kadar gidecektir. Türk üniversiteleriyle deneyip test edeceğimiz bir diğer etkinlik de veri araçlarıdır. Bu İspanya, Slovenya ve Türkiye arasında bir projedir (KÜ-O1).*

Program ve kurumsal stratejilere örnek veren katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *Verilen eğitim uluslararası standartlardadır, akademisyenlerin çok kültürlü ortamda öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik destek verilmekte ve akademisyen hareketliliği, dil politikaları izlenmektedir (KÜ-A4)...En önemlisi de Koç Üniversitesi'nde uluslararası alanda üreten insan çok değerli. Biz de değerler kültürel olarak oturmuş durumda (KÜ-A3)*

Öğrenciler ise üniversitelerinde uygulanan uluslararasılaşma politika ve stratejilere yönelik olarak özellikle öğrenciye verilen destek, müfredat kaynakların yeterli olması,

eğitimin İngilizce olması ve kaliteye odaklanma vurgulanan konular arasında olduğu görülmüştür. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Üniversitem uluslararasılaşmış bir üniversite olduğu için uyguladığı stratejiler de İngilizce eğitim almam, müfredatın uluslararası içeriğinin olması, uluslararası ofislerin verdiği destek belki de en önemlisi kaliteli eğitim vermesi zaten uluslararası uygulamalarının olduğunu gösteriyor (KÜ-S3).*

4.1.2.1.3.5. Zorluklar ve Fırsatlar

Uluslararasılaşmanın sağladığı fırsatlar ile ilgili görüşler incelendiğinde, Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu dört temaya ilişkin; akademik alt teması altında kalite, eğitim/araştırma/iş birlikleri, dünyadaki gelişmeleri takip; sosyo-kültürel alt teması altında kültürlerarası öğrenme ve politik alt teması altında ise üniversitenin politikalarına katkı şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Koç Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Katılımcılardan bir tanesi uluslararasılaşmanın öğrenciye sağladığı vizyonun altını çizmiştir. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Öğretim üyelerimiz ile konuştuğumuzda, "Benim sınıfımda dört değişim öğrencisi vardı, çok güzel katkıda bulundular. Diğer öğrencilerimize de örnek oldular" diyorlar. Giden öğrencilerle çıkış mülakatları yaptığımızda da onlardan aldığımız geri dönüşlere bakıyoruz: "Bu senin için güzel bir deneyim miydi? Dersler zor muydu, kolay mıydı?" Giden gelen öğrencilerle konuşmalarımızda bunun bir katma değer getirip getirmediğini anlıyoruz. Öğrencilerin hemen hemen hepsi nereye giderlerse gitsinler, bu gitmelerinin ufuk açıcı bir şey olduğuna inanıyorlar (KÜ-M1).*

Katılımcılardan bazıları ise uluslararasılaşmanın öğretim üyelerine (profesyonel gelişim) ve kuruma sağladığı yararları akademik katkıları ile ilişkilendirerek ifade etmişlerdir. Örnek görüşler şu şekildedir:

> *Uluslararasılaşma akademisyenlere birçok fırsat sağlıyor. Dünyaya açılma, bilgiyi takip etme, ortak çalışma yapma, ün sağlıyor (KÜ-A2).*
>
> *Akademisyenlerin uluslararası katılımı akademisyene akademik katkısı çok büyüktür. Ya da üniversiteyi bir tık daha yukarı çıkaran zorunlu bir süreç aslında.*

Hem de üniversiteyi güncel ve üretken tuttuğu için çok boyutlu bir katkısı oluyor (KÜ-A4).

Katılımcılardan bazıları uluslararasılaşmanın katkılarını sosyo-kültürel yönüne, kültürlerarası öğrenme ve özellikle kalite, üniversite sıralaması ve tanınırlıkla bağlantılı olarak ifade edilmiştir. Örnek görüşler şu şekildedir:

Bence üniversitelerin kalitesini arttırıyor. Dünya sıralamalarındaki tanınırlığı ve dolaysıyla sosyal kültürlerarası iş birliği artıyor ve daha çok tercih ediliyor (KÜ-A1).

Uluslararasılaşmanın en büyük katkısı sınıflarda uluslararası öğrencilerden edindiğimiz yeni bilgileri kültürlerarası öğrenmeye entegre ederek görmek mümkün. Hatta derslerde uluslararası öğrenciler olduğu için, dil de zaten İngilizce uluslararası bir perspektifte dersleri işliyoruz. Örneğin ülkelerinden örnekler veriyor herkes. Böylece uluslararası düzeyde, kültürlerarası öğrenme gerçekleşiyor (KÜ-S2).

Uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar ile ilgili görüşler incelendiğinde, Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu dört temaya ilişkin; akademik alt teması altında kültürlerarası öğrenme sıkıntısı, beyin göçü, doktora öğrencilerinin istihdam sorunu; ekonomik alt teması altında fon, sosyo-kültürel alt teması altında uluslararası öğrenciyi kampüse entegre etme sorunu ve politik alt teması altında ise ikamet izni, vize, sigorta vb. şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Koç Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

İkinci olarak da araştırmaya katılan katılımcıların uluslararasılaşma sürecinde karşılaşılan zorluklarla ilgili görüşlerine bakıldığında, ilk göze çarpan ifade "beyin *göçüne ve kaliteye"* yapılan vurgudur. Örnek görüş şu şekildedir:

Uluslararasılaşma da karşılaştığımız sorunlar ilk başlarda bilinmediğimiz için doğru temasları kurmakta zorluk çekiyorduk. Offical international programı ilk kurulduğunda güçlükler oldu. Ama şimdilerde doğrusu kime şöyle bir yazsak hemen davet ediliyoruz ve kolay. Seçici olmak gerekiyor. Şimdi bazı üniversitelerle mesela değişim programlarımız var. Ama gelen öğrencilerden memnun olmadıklarımız oluyor. Onları biraz seçici olarak kurgulamak lazım. İşte bizim yaklaşık 200 tane üniversite ile anlaşmalarımız var. Bunu biraz daha aşağıya

çekmek istiyoruz. 150'ye veya 125'e filan çekmek istiyoruz. Biz kaliteyi arttırmak istiyoruz…Fakat doktora öğrencisi almaya gelince birkaç problemimiz var: Bir tanesi Türkiye'nin en iyi mezunları doktora yapmak için dünya üniversitelerine gitmek istiyor. Bu sefer ben muazzam doktora projelerim olduğu halde ve hocalarım da olağanüstü olduğu halde Stanford'la, Yale ile Princeton'la başa baş çekişiyorum. Diyelim ki, Türkiye'nin en iyi üniversitelerinden birinden bir öğrenci mezun oldu, doktora yapacak, 3,90 not ortalaması varsa herkes onu istiyor. Bütün diğer üniversiteler onu istiyor, benim onu çekmem olağanüstü zor. Yapıyorum ama çok zor. Bütün markalarla, dünya markalarıyla başa baş ilerliyorum; işte orada yabancı öğrenciler devreye giriyor. Bizim her yıl aldığımız 120 tane yaklaşık doktora öğrencisinin yarısı yabancı. Pakistan'dan geliyorlar, İran'dan geliyorlar, biraz Hindistan'dan, biraz Çin'den… Yani bu bizim geliştirmemiz gereken tarafımızdır (KÜ-M1).

Bir diğer görüşte ise karşılaşılan zorluklar istihdam ve araştırma kültürünün döngüsünü kurmakta yaşanan sıkıntı ile açıklanmıştır. Örnek görüş şu şekildedir:

Bunun bir diğer yönü de Türkiye'de doktora yapan insanların sonrasında endüstride istihdamı konusudur. Yani Türkiye'de doktora yapan insanı endüstri işe almıyor ki doktora yapsın Türkiye'de. Yani ben 60 tane doktora öğrencisi mezun ettim. Stanford'da mesela, bunların 15'i akademisyen, 45'i firmalarda çalışıyor. Amerika'da bu kültür var. Burada yok. Bunu da kurgulamak gerekiyor. Bizim problemimiz bu. Yani Türkiye'deki doktora öğrencileri ile yürütülen araştırma kültürünün döngüsünü kurgulamakta zorlanıyoruz ve o döngü çerçevesinde girenin de çıkanın da mükemmel bir şekilde ülkenin Ar-Ge çalışmalarını hızlandırması için çalışıyoruz (KÜ-M1).

Karşılaşılaşılan zoruluklara ilişkin değinilen diğer bir konu da bürokrasi ve çok sık yapılan değişikliklerdir. Örnek görüş şu şekildedir:

…en büyük sıkıntı tabiki Türkiye genelinde baktığımızda bütün bu bürokrasi, ikamet izni, göç idaresi, sigortasıdır (KÜ-O1).

Öğrencilerle ilgili yaşanan sıkıntılardan biri ise kültürel farklılıklardan kaynaklı entegrasyon problemi olarak ifade edilmiştir. Örnek görüş şu şekildedir:

Öğrenciler bazında bizim başka çektiğimiz sıkıntı tabiki. Hani entegrasyon anlamında imkanlarımız var. Onlar kendi grupları içerisinde kalmayı yeğliyorlar. Türkler daha ayrı gruplar içerinde takılıyorlar. Onları bir araya getirmeye yönelik

planlarımız programlar yapalım, projeler yapalım, geziler yapalım deyip bunları düşünüyoruz (KÜ-O1).

Yaşanan zorluklara ilişkin olarak bir katılımcı ise ekonomik ve bürokratik zorluklardan bahsetmiştir. Örnek görüş şu şekildedir:

Akademisyenlerin uluslararasılaşma çabalarını kolaylaştıran politikalar uygulandığı için, mesela destek bursları, fonlar, donanım ya da imkanlar sağladığı için oldukça teşvik edicidir bizim üniversite (KÜ-A4).

4.1.2.2. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Örneği

4.1.2.2.1. Tarihsel Arkaplan

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), "Türkiye ve Ortadoğu ülkelerinin kalkınmasına katkıda bulunmak, özellikle Fen Bilimleri, Mimarlık ve Tasarım İle Sosyal Bilimler alanlarında eleman yetiştirmek üzere 15 Kasım 1956 tarihinde "Orta Doğu Yüksek Teknoloji Enstitüsü "adıyla kurulmuş ve eğitime başlamıştır (ODTÜ, 2017, s.20). 2016 yılı itibarıyla ODTÜ Ankara, Erdemli ve Kuzey Kıbrıs yerleşkelerinde yaklaşık 30.000 öğrenci eğitim almaktadır. ODTÜ'de öğretim dili İngilizce'dir (ODTÜ, 2017, s.20). ODTÜ'de 2016 yılı itibarıyla (uluslararası değişim öğrencileri haricinde) 1.744 uluslararası öğrenci öğrenim görmekte, uluslararası öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı %6,6'dır.En fazla uluslararası öğrenci sırasıyla İran (%21), Azerbaycan (%14) ve Pakistan (%7) gibi Yakın ve Orta Asya Bölgesi'nden gelmektedir (ODTÜ, 2017, s.30).

Uluslararası öğretim üyesi sayısı ise 21'dir. 2016 yılı itibarıyla Erasmus anlaşmaları sayısı 356, ikili uluslararası değişim anlaşmalarının sayısı ise 185'tir. 2016 yılında Erasmus ve diğer değişim programlarıyla gelen öğrenci sayısı 328, giden öğrenci sayısı ise 405'tir. Erasmus program kapsamında 27 öğretim elemanı ODTÜ'ye gelirken, 10 öğretim elemanı da bu program kapsamında yurt dışına gitmiştir. İş birliği yapılan üniversitelerin 7'si ABD'de bulunmaktadır, bunu 2'şer üniversite ile Almanya, Kanada, Birleşik Krallık ve Singapur takip etmektedir. Yine THE sıralamasına göre ilk 600'e giren toplam 242 Avrupa üniversitesinin 121'i ile, 171 ABD üniversitesinin 21'i ile iş birlikleri sürmektedir. Asya'da bulunup ilk 600 üniversite listesinde bulunan 94 üniversitenin 12'siyle iş birliği yapılmaktadır (ODTÜ, 2017, s.30). Yayın ve atıf

sayılarında ODTÜ, Türk üniversiteleri arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Üniversite bünyesinde kurulan ODTÜ Teknokent bulunmaktadır (ODTÜ, 2017, s.35-36).

4.1.2.2.2. Uluslararasılaşma Küpü

Orta Doğu Teknik Üniversitesi uluslararasılaşma küpüne göre 6. Hücrede yer almaktadır.

Politika boyutu; Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin misyon ve vizyonu incelendiğinde uluslararası nitelikte öğrenci yetiştirilmesine ve yine uluslararası düzeyde öğretim ve araştırmaya yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Yapılan görüşmelerde de uluslararasılaşmanın Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde öncelikli bir politika olduğu katılımcılar tarafından desteklenmiştir.Araştırma ağırlıklı bir üniversite vizyonuna sahip olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nün misyonu şu şekildedir: *"Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin misyonu, toplum, insanlık ve doğa için, evrensel değerler çerçevesinde, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi, yenilikçiliği ve liderliği besleyerek mükemmellik düzeyinde araştırma yapmak, eğitim vermek ve topluma hizmet etmektir"* (ODTÜ, 2017, s.).

Vizyonu ise şu şekildedir: "Uluslararası düzeyde öncü, bölgesini ve dünyayı dönüştüren bir üniversite olmaktır "(ODTÜ, 2017, s.).

Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin yayınları ve kurum tarafından üretilen belgeler, web sitesi, dergiler gözden geçirildiğinde; Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencileri ve öğretim üyeleri tarafından yapılan uluslararası hareketlilik, çalışma ve araştırmalara yapılan önemli referanslar olduğu görülmüştür. Özellikle web sitesinde "*Bizler Dünyayı Değiştirebiliriz"* slagonu uluslararası arenada yer almak istediklerinin göstergesidir. Ayrıca uluslararası çalışmalarda öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin başarılarına ve sıralamalardaki başarılara vurgu yapan birkaç makale ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi web sitesinde göze çarpmaktadır.

Bunun yanı sıra ODTÜ 2018-2022 Stratejik Planında uluslararasılaşma yönelik stratejik hedefleri olduğu görülmüştür. Uluslararasılaşmanın Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından öncelikli bir amaç olduğu strateji planında "*Uluslararasılaşma ile uyumlu sürdürülebilir bir kurumsal yapı geliştirmek, uluslararasılaşma farkındalığını ve çok kültürlü yaşam deneyimlerini tüm bileşenler için geliştirmek, dünya standartlarında bir*

araştırma üniversitesi olmak için gerekli kaynakları geliştirmek ve sürdürülebilir kılmak" maddelerine yapılan vurgularda görülmektedir.

Araştırmaya ilişkin stratejik programda, insan kaynağını geliştirmek amacıyla nitelikli yabancı araştırmacıların üniversitede görev almalarının teşvik edilmesi ön plandadır. Diğer bir referans ise "*Orta Doğu Teknik Üniversitesi Teknokentin dünyadaki başarılı teknokentler ile somut iş birlikleri kurulması, öncelikli olarak Türk Cumhuriyetleri ve Ortadoğu ülkelerinde yeni teknokentlerin kurulmasına danışmanlık yoluyla destek olunması ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Teknokent modelinin diğer teknokentlerde ticari olarak kullanılabilmesi için gerekli çalışmaların yapılması"* gibi maddeler ön plandadır.

Üniversite paydaşları ile yapılan görüşmelerde de kurumun uluslararasılaşma perspektifi ortaya koymuştur. Görüşmelerede uluslararasılaşmanın tüm boyutları ile ilgili cevapları makro düzeyden mikro düzeye kadar üniversite politikalarında yer aldığının göstergesidir. Özetle bu görüşmeler, kurumsal olarak uluslararasılaşmaya bir inanç olduğunu ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi için uluslararasılaşmanın bir öncelik olduğunu göstermektedir.

Destek boyutu; Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde uluslararasılaşmaya yönelik destek kültürünün tek taraflı bir şekilde işlediği gözlenmiştir. Yani Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde uluslararası faaliyetlere sağlanan destek, yardım ya da yönetim uygulamaların yetersiz ve tek taraflı olarak gerçekleştirildiği yapılan görüşmeler ile ortaya konmuştur. Ayrıca görüşmelerde özellikle üniversite tarafından verilen ekonomik desteğin yetersizliğine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Yapılan doküman analizlerinde de öğrencilere ve öğretim üyelerine sağlanan ödül ve teşvik mekanizmalarının sağlanmasına rağmen, yetersiz (fon, burs, personel geliştirme desteği, yurt dışındaki eğitimini desteklemek) olduğu görülmüştür. Devlet üniversitesi olması nedeniyle sınırlı fon imkanlarının olması bu durumun nedeni olabilir. Diğer yandan akademik ve sosyo-kültürel desteğin olduğuna ilişkin görüşler mevcuttur. Bu bağlamda uluslararasılaşmaya kurumsal yatırım özellikle Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki Teknokente kurumsal yatırım sağlanan desteğin bir göstergesi olabilir.

Uygulama boyutu; Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde uygulama boyutunun sistematik şekilde takip edildiği görülmüştür. Örneğin, ODTÜ, uluslararası faaliyetleri sistematik

bir şekilde yönetmekte ve tanıtmaktadır. Özellikle kurum tanıtımı ile ilgili çalışmalarının belli bir prosedürde gerçekleştirildiği görülmektedir. Benzer şekilde Sunny kampüs açma, NAFSA tantım günleri ya da toplantılarına yönelik çalışmaları bunun göstergeleri arasında sayılabilir. Diğer yandan, ODTÜ stratejik planda da sistematik yaklaşımların izleri görülebilir. Uluslararasılaşmaya yönelik uygulamaları öncelikle akademik ve sosyo-kültürel çalışmalarla gerçekleştirmektedir. Uygulamalarla ilişkin sıkıntılar devlet üniversitesi olması nedeni ile öncelikle ekonomik, sonra ise bürokratik uygulama sıkıntılarıdır.

4.1.2.2.3. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular

ODTÜ'nde uluslararasılaşma süreçlerini politika, destek ve uygulama boyutları gibi çeşitli boyutlar bakımından derinlemesine incelemek için yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda altı tema elde edilmiştir. Temalar sırasıyla uluslararasılaşmanın tanımı, uluslararasılaşmanın gerekçeleri, uluslararasılaşmada destek, uluslararasılaşma stratejileri/politikaları, uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar ve uluslararasılaşmanın sağladığı fırsatlar şeklinde belirlenmiştir. ODTÜ paydaşlarının belirtilen temalarla ilgili verdikleri yanıtları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Nitel ODTÜ Analiz Sonucunda Oluşan Tema, Alt Tema ve Kategoriler

Tema	Alt Tema	Kategoriler
Tanım	1. Uluslararası Hareketlilik 2. Müfredat 3. İngilizce Eğitim 4. Yeni Kültürleri Tanıma/Farkındalık 5. Üniversitelerin Etkileşimi 6. Eğitim, Öğretim, Topluma Hizmet 7. Tanınırlık 8. Küreselleşmeden Farklı 9. Bakış Açısı Kazanma 10. Uluslararası Faaliyetlerin Tümü	Öğrenci, Öğretim Üyesi Yayın, Eğitim, İş Birlikleri, Araştırma, Seminer, Konferans, Bologna, İngilizce Hareketlilik
Gerekçeler	1. Akademik 2. Ekonomik 3. Sosyo-Kültürel 4. Politik	Tanınma, Markalaşma, Araştırma Pazar Yeni Kültürleri Tanıma Bologna Süreci, Küresel Vatandaşlık
Destek	1. Çift Taraflı Etkileşim 2. Tek Taraflı Destek 3. Motivasyon	Akademik, Sosyo-Kültürel Ekonomik,Politik İç
Politikalar/Stratejiler	1. Program Stratejisi 2. Kurumsal Strateji	Uluslararası Eğitim/Araştırma/Konferans/ Seminer/İş birlikleri/Ortak Kampüs/Yayınlar vb. İlişkili Aktiviteler, Hareketlilik, Dil Stratejik Plan, Tanınma, Sıralama, Ekonomik Destek, Gelen/Giden Öğrenciye Uluslararası Ofis Desteği, Kalite Odaklı Yaklaşım, Destekleyici Yurtdışı Deneyim
Zorluklar	1. Akademik 2. Ekonomik 3. Sosyo-Kültürel 4. Politik	Kalite, Dil, Müfredat, Öğretim Üyelerinin Farkındalığının Düşük Olması ve İsteksizliği, Ders Denkliği, Beyin Göçü, Ödül/Teşvik Sıkıntısı, Zaman Sorunu Fon Problemi, Kurumsal Destek Sorunu, Pazar Mantığı Vize, sigorta
Fırsatlar	1. Akademik 2.Sosyo-Kültürel 3. Politik 4. Ekonomik	Öğretim Üyesinin Profesyonel Gelişimi, Üniversitenin Gelişimi, Öğrencinin Gelişimi, Kalite, Bağlantılar Kurma, Eğitim/Araştırma/İş birlikleri, Dersler Dünyadaki Gelişmeleri Takip Yeni Kültürleri Tanıma, Kültürlerarası Öğrenme Üniversite Politikalarına Katkı

4.1.2.2.3.1. Tanımı

Uluslararasılaşmanın tanımı ile ilgili görüşler incelendiğinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak uluslararası hareketlilik, müfredat, İngilizce eğitim, yeni kültürleri tanıma, üniversitelerin etkileşimi, eğitim, öğretim ve topluma hizmet fonksiyonunun uluslararası boyut kazanması, yeni bakış açısı kazanma, tanınırlık, küreselleşmeden farklı, uluslararası faaliyetler olmak üzere on alt tema ortaya çıkmıştır. Bu on alt temaya ilişkin; uluslararası hareketlilik alt teması altında öğrenci, öğretim üyesi; uluslararası faaliyetler altında da uluslararası yayın, eğitim, iş birlikleri, araştırma, seminer, konferans, derslerin İngilizce verilmesi, hareketlilik, Bologna şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Katılımcılardan bazıları yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tanımını yaparken, üniversitenin eğitim, öğretim ve araştırma boyutlarının uluslararasılaşması olarak açıklamışlardır. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Biz uluslararasılaşmayı ODTÜ'de nasıl tanımlıyoruz? Öğrenci uluslararasılaşması, öğretim üyesi, kampüsün uluslararasılaşması eğitimin uluslararası olması. Başka ne anlamda kullanıyoruz? Genelde bu anlamlarda kullanıyoruz. Tabi üniversitenin uluslararasılaşması dediğimiz zaman hem araştırma ve hem de eğitim öğretim boyutlarında uluslararasılaşmasıdır (ODTÜ-M1).*

Katılımcılardan bazıları da uluslararasılaşmanın tanımında uluslararası hareketlilik ve uluslararası öğrenci artışı ile bağlantı kurarak açıklamışlardır. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Şöyle bir ele alacak olursak; uluslararasılaşmayı şöyle açıkça söyleyebiliriz: Öğrencilerimizin yarıdan fazlasının yabancı olması anlamına gelir, yarıdan fazlasının uluslararası veya yabancı olmasıdır benim gözümde (ODTÜ-A3).*

Başka bir katılımcı ise uluslararsılaşmanın tanımını kapsamlı yaparak her türlü uluslararası faaliyetlerin bu kapasam içine girebileceğini şu şekilde açıklamıştır:

> *Yükseköğretimde uluslararasılaşma demek, üniversite içinde yer alan tüm uluslararası faaliyetlerdir: Üniversiteye kayıtlı yabancı öğrenciler, İngilizce ders verilmesi, uluslararası yayın yapılması, uluslararası konferanslar düzenlenmesi ve yurt dışında konferanslara katılma değişim programları kapsamında gelen ve*

giden öğrenciler, Bologna süreci kapsamında yapılan uygulamalar, yurt dışındaki üniversiteler ile yapılan işbirliği anlaşmaları uluslararası araştırma yapılması, yurt dışındaki üniversiteler ile yürütülen ortak diploma programları gibi tüm faaliyetler üniversitelerin uluslararasılaşması tanımı içinde yer alır (ODTÜ-O1).

Bir diğer katılımcı ise yükseköğretimin üç fonksiyonunun "öğretim, araştırma ve topluma hizmet fonksiyonlarının" uluslararası bir boyut kazanmasına vurgu yapmıştır. Bunun yanı sıra katılımcı uluslararasılaşmanın tanımı ile yaşanan sıkıntıları ve yanlış anlaşılmaları şu şekilde ifade etmiştir:

Yükseköğretimin üç fonksiyonunun uluslararası bir boyut kazanması öğretim, araştırma ve topluma hizmet fonksiyonlarının uluslararası bir nitelik kazanmasıdır. Ama son zamanlarda öğrenci hareketliliğine çok odaklandık. Mesela müfredatın uluslararasılaşması falan konuları biraz ihmal edildi. Değişik bakımlarından da biraz eksik anlaşılıyor. Bu hem uygulamada öyle hem de bu konuyu çalışanlar biraz eksik işliyor. Bu konuyu Türkiye de mesela eksik ve yanlış işleniyor. Uluslararasılaşmayla, globalleşme bir tutuluyor. Bunlar farklı kavramlar... Globalleşmenin 200 yıllık tarihi varsa, uluslararasılaşma üniversite tarihi kadar eski bir kavramdır. Bunu zaten bu kavramın öncüleri mesela Enders 2004'teki makalesinde açık açık ifade ediyor. Bir de pratiğe bakarsanız, Batıda da Doğuda da eğer öğrenci hareketliliği söz konusuysa ya da öğretim üyesi hareketliliği söz konusuysa, Doğudaki medrese ve üniversitede zaten bu hareketlilik vardı. Dolasıyla tarihsel bir kökenden bağısız bir şekilde çalışılıyor, işleniyor ve çoğunlukla yanıltıcı şeyler sunuluyor. Onun için tanımda dikkat etmemiz gereken boyutlardan biri bu maalesef, onu oturtabilmiş değiliz (ODTÜ-A1).

Bazı katılımcılar ise uluslararasılaşmayı kültürel farkındalık kazanma ve yeni bakış açısı ile bağlantılı olarak açıklamışlardır. Örnek görüşler şu şekildedir:

Uluslararasılaşma yeni kültürleri tanıma, anlama, uluslararası kültürel farkındalık kazanmadır (ODTÜ-S1).

Uluslararasılaşma öğrenci hareketliliğidir. Gelen öğrenciler, giden öğrenciler bunun gibi. Aynı zamanda yeni bakış açısı kazanma ve farkındalık kazanmadır. Gelen öğrencilerle aynı zamanda dersleri zenginleştiriyor ve kültürlerarası farkındalık kazanıyoruz, hem de dersleri uluslararası perspektifte yeni bakış açısıyla işlenmesi bu çok önemli katkı sağlıyor (ODTÜ-S3).

4.1.2.2.3.2. Gerekçeleri

Uluslararasılaşmanın gerekçeleri ile ilgili görüşler incelendiğinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu dört alt temaya ilişkin; akademik alt teması altında "tanınma, markalaşma, uluslararası araştırma ekonomik alt teması altında pazar, sosyo-kültürel alt teması altında yeni kültürleri tanıma ve politik alt teması altında ise Bologna süreci, küresel vatandaşlık şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Katılımcıların çoğu uluslararasılaşmanın akademik gerekçesini araştırma üniversitesi olmaları ve araştırma politikaları ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Uluslararasılaşmanın ilk gerekçesi öncelikle akademik boyut. Eğer ODTÜ'nün araştırma politikalarına bakarsanız, ODTÜ Türkiye'deki üniversiteler içinde hem sayı olarak hem bütçe olarak en fazla oranda uluslararası proje alan üniversitedir (ODTÜ-A1).*

Bazı katılımcılar uluslararasılaşmanın gerekçelerini akademik, ekonomik ve politik gerekçelerine ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Örnek görüşte katılımcı akdemik gerekçeleri tanınma, marka olma ile açıklarken, Bologna Sürecinin etkisini de belirterek bütüncül bir bakış açısı ile düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

> *Uluslararasılaşma öncelikle akademik olarak tanınma, marka olma açısından gerekli iken, ekonomik açısından da katkıları büyüktür. Bu özellikle Bologna süreci ile hem ekonomik hem politik hem de akademik gerekçeleri arasında görülebilir (ODTÜ-A2).*

Bazı katılımcılar ise uluslararasılaşmanın gerekçelerini akademik gerekçenin yanı sıra özellikle ekonomik gerekçeler ile ilişkilendirerek açıkladıkları görülmüştür. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Biz araştırma üniversitesi olduğumuz için öncelikle ekonomik ve akademik gerekçeleri ön plana çıkartabiliriz. Çünkü bir üniversitenin ekonomik kaynakları, fonları ne kadar çoksa, bilim insanın üretimi de özellikle mühendislikler de o kadar somut olacaktır. Bu noktada ekonomik katkılarını düşündüğümüzde bilimin ve*

teknoojinin bir sonucu olarak uluslararası arenada olmak zorundayız. Örneğin, Uluslararası iş birlikleri vb. teknokentlerin ekonomik getirisi çok önemlidir (ODTÜ-A4).

Bazı katılımcılar ise uluslararasılaşmayı sosyo-kültürel ve politik gerekçe ile bağlantılı olarak ifade etmişlerdir. Örnek görüşte katılımcının küresel vatandaşlığa yapttığı vurgu dikkat çekicidir.

Uluslararasılaşma, diğer ulusları, kültürlerini, ortak bilinci anlamak ve küresel vatandaş olmak için gerekli bir süreçtir (ODTÜ-A5).

4.1.2.2.3.3. Destek

Uluslararasılaşmada destek ile ilgili görüşler incelendiğinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak çift taraflı etkileşim desteği, tek taraflı etkileşim desteği, motivasyon olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu üç alt temaya ilişkin; çift taraflı etkileşim desteği alt teması altında akademik, sosyo-kültürel; tek taraflı etkileşim desteği alt teması altında ekonomik, politik; motivasyon alt teması altında iç şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Katılımcıların sadece bir kişi ODTÜ'de uluslararasılaşmaya yönelik verilen fon desteğinin yeterliliği ile ilgili görüşü şu şekildedir:

Hocaların konferansa katılmaları birim bütçesinden destekleniyor. Mesela iş birlikleri kurabilmeleri için, onun için ayrı bir fon var. Yani eğer bir uluslararası projeye dahil olmak istiyorlarsa, belli bir oluşuma dahil olmak için yurt dışına gidip görüşmeler gerekiyorsa onu yapmak için kaynak gerekiyorsa, o da ayrıca bir kaynak olarak var (ODTÜ-M1).

Katılımcıların çoğunluğu ise ODTÜ'de uluslararasılaşmaya yönelik verilen fon desteğinin yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Örnek görüş şu şekildedir:

Bence ODTÜ desteklemiyor. Tabi yurt dışı görevlendirmeler var. Kıstılar, yılda bir defa gidebiliyoruz. Birden fazla gidebiliyoruz ama nasıl gidebiliyoruz? Proje yazarak, projenin bir kalemini TÜBİTAK'tan, AB' den farklı kaynakları kendimiz bulmaya çalışıyoruz. ODTÜ'nün verdiği yılda bir defa. Hiçbir şekilde yıllık yeterli değil (ODTÜ-A1).

Katılımcıların birisi ise ODTÜ'nün uluslararasılaşmaya yönelik akademik destek sağladığını, özellikle uluslararası ofisin destek verdiğini ancak ekonomik desteğin ve ders seçme aşamasında daha fazla bilgilendirilme ihitiyacı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> *Uluslararasılaşma sürecinde özellikle Erasmus exchange sürecinde üniversitem akademik olarak destek sağladı. Özellikle uluslararası ofis yardımcı oldu. Fakat ekonomik desteğin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bir de ders seçme aşamasında daha fazla ayrıntılı bilgi verilmesi gerekir (ODTÜ-S2).*

Katılımcılar uluslararasılaşma motivasyonlarının kaynağını iç motivasyon ve dış motivasyon olarak iki kategori şeklinde ifade etmişlerdir. Bir katılımcı özellikle uluslararasılaşmada içi motivasyonun ve üniversitenin uluslararası misyonunun daha etkili olduğunu şu şekilde vurgulamıştır:

> *Ülkelerin sınırların yavaş yavaş kalkmasıyla ve küreselleşmenin etkisiyle akademisyenlerin de daha özerk ve daha uluslararası olması günümüzün ideal akademisyeninden beklenen bir modeldir. Gerek dijital araçların gelişmesi ve inovasyon ile bilgiye ulaşma, dünyanın bir ucuna gidebilme artık daha kolaydır. Dolayısıyla akademisyenlerin uluslararası akademisyen olma girişimleri tabiki de dolaylı olarak üniversitenin kalitesine ve başarısına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan üniversite sıralamaları, yayın yapma oranları vb. hepsi üniversiteyi etkiliyor. Akademisyenlere karşı desteği artırma mevzusu ise üniversitenin aslında misyonuyla ilgili olduğunu düşünüyorum. Özellikle ODTÜ'nün uluslararası olma misyonu köklerinde vardır. Bunu özel olarak değil de artık içselleştirdiğini düşünüyorum. ODTÜ üyesi olan kişi uluslararası olması gerektiğinin bilincindedir. Tabi üniversite motivasyonu çeşitli yollarla destekleyebilir (ODTÜ-A5).*

Katılımcıların çoğu ise uluslararasılaşmada üniversite içi bürokrasi nedeni ile fon sıkıntısından dolayı desteğin yetersiz olduğunu, çoğun zaman ise öğretim üyelerinin kendi çabaları ile uluslararası olmak için mücadele ettiklerini ifade etmişlerdir. Örnek görüş şu şekildedir:

> *Üniversitemin uluslararasılaşmada en önemli sıkıntısı başta destek kültürünün zayıf olmasıdır. Örneğin; bir proje için yılda çok az destek alınıbiliyor. Bu yüzden dışardan fon bulabilmek için çabalıyoruz. Diğer yandan bürokrasi sıkıntılarıdır.*

Üstlerin altlar arasında zaman zaman iletişim kopuklukları, resmi yazışma süreçleri gibi faktörler...tek yönlü bir işleyiş var destek konusunda (ODTÜ-A3).

4.1.2.2.3.4. Politika ve Stratejiler

Uluslararasılaşma politikaları ve stratejileri ile ilgili görüşler incelendiğinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak program stratejisi, kurumsal strateji olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu iki alt temaya ilişkin; program stratejisi alt teması altında uluslararası eğitim/araştırma/konferans/ seminer/iş birlikleri/ortak kampüs/yayınlar vb. ilişkili aktiviteler, hareketlilik; kurumsal strateji alt teması altında stratejik plan, tanınma, sıralama, ekonomik destek, gelen/giden öğrenciye uluslararası ofis desteği, kalite odaklı yaklaşım, destekleyici yurt dışı deneyim şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Uluslararasılaşma politikaları ve stratejileri ile ilgili katılımcılardan bir kişi uluslararasılaşmaya yönelik kurumsal stratejilere yönelik uygulamaların uluslararasılaşma stratejik planlarında yer aldığını, araştırma üniversitesi olarak uluslararasılaşmanın etkisinin eğer hareketlilikle araştırma bağları kuruluyorsa önemli olduğunu, uluslararasılaşmaya yönelik özellikle doktora öğrencilerine yönelik izledikleri stratejileri şu şekilde ifade etmiştir:

Strateji planımızda uluslararasılaşma ayrı bir boyut olarak var. Biz bu uluslararasılaşma kriterlerine, strateji planına, eğitim, öğretim, araştırma, toplumsal hizmetler boyutu hepsinin altında tabiki uluslararasılaşma boyutu da var...Biz araştırma ağırlıklı bir üniversiteyiz. Araştırma ağırlıklı olduğumuz için uluslararası araştırma ağlarındaki mevcudiyetimizi devam ettirmek istiyoruz. Bunu yapmak için de değişik yöntemlerimiz var. Şunu gördük ki, öğrenci değişimi çok güzel yani hareketlilik kampüsü uluslararaslaştırmakta falan ama kalıcı uluslararasılaşmanın etkisi eğer bu hareketlilikle araştırma bağları kuruluyorsa önemli. Onun için doktora öğrencilerinin hareketliliğinde destekliyoruz. Doktora öğrencilerimizin eğitimleri sırasında yurt dışına gitmelerine, gitmeleri zaten gidip orada bulunmak için değil, birlikte bir araştırma yapmak için ve o araştırmanın da öğretim üyeleri arasında yani iki farklı kurumun öğretim üyeleri arasında bir bağ kurduğunu düşünüyoruz Onun için bunu destekleyici bazı çalışmalarımız var (ODTÜ-M1).

Bir diğer katılımcı ise uluslararasılaşma stratejilerini kurumsal ve program boyutta bütünsel bir bakış açısı ile ele alarak ODTÜ'nün uluslararası olma standartlarına göstergeler sunarak düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

> *ODTÜ öncelikle bir üniversite gibi kurgulanmak istiyor ve işletilmek istiyor. Zaten deminde söylediğim gibi bir üniversite gibi kurguladığınız ve işletildiğiniz zaman uluslararasılaşma bunun bir doğal sonucu olarak ortaya çıkıyor. Yani bu üniversitede Türkiye'de hiçbir üniversitenin yapmadığı bir ölçüt var: Bu da buradan mezunsanız burada çalışamazsınız. Doktoranızı burada aldıysanız, burada öğretim üyesi olamazsınız. Lisansınız aldınız, mutlaka master ya da doktora yapmak için yurt dışına gitmeniz lazım. Dolayısıyla hani bu sadece bir örnek. Bu şekilde kurgulandığınız zaman, işte yayın mesela eğer yayınlarınızda biraz uluslararası yayınlara daha fazla puan verirseniz zaten doğal olarak insanlar uluslararası şeye yönelir. Bütçenizi harcama konusunda eğer uluslararası konferanslara katılma biraz daha bütçe ayırırsanız, zaten öğretim üyeleriniz gider. Dolayısıyla hani bir üniversite gibi kurgulandığınız zaman uluslararasılaşma yani kısa tanımına gidecek olursak öğretim, araştırma ve topluma hizmet boyutlarına uluslararası işlevlerine uluslararası boyut katma zaten bunun doğal bir sonucu oluyor (ODTÜ-A1).*

Aynı katılımcı ODTÜ'nün uluslararasılaşma stratejilerinden üniversite sıralamalarından örnek vererek görüşlerini açıklamıştır:

> *Sıralamalarda ODTÜ gayet iyi durumdadır. Her zaman hangi sıralamalara bakarsanız Türkiye'nin ilk üç üniversitesi içinde sıralamalarda yer alıyor. Mesela Rus üniversiteleri uluslararasılaşmayı son 2 senedir gündeme getirdiler. Hâlbuki uluslararasılaşma ODTÜ'nün 60 senedir gündemindedir (ODTÜ-A1).*

Bazı katılımcılar ODTÜ'nün uluslararasılaşma politika ve stratejilerine yönelik izlenen uygulamaların yeterli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Örnek katılımcı ODTÜ'nün uluslararasılaşma politika ve stratejilerine yönelik iş birliklerinden, dil politikasından, gelen-giden öğretim üyelerinden örnekler vererek uluslararasılaşma politikalarının ve stratejilerinin yeterli olduğunu sadece fon desteğinin yeterli olmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

> *Üniversitenizde uluslararasılaşmaya yönelik çeşitli politikalar ve stratejiler izleniyor ve bence yeterli görünüyor. Tabi geliştirmek için daha iyisi yapılabilir.*

Örneğin; SUNNY iş birliği bu konuda önemli adımlar. Dil politikasında da yeterli. Uluslararası akademisyenler ve uluslararası öğrencilerin talebi üniversitemize fazladır. Yurt dışına giden öğrenci ve akademisyen sayıları da fena değil. Tercih edilen bir üniversiteyiz. Akademisyenlerin donanımı da çok iyidir. Belli standartlardaki akademisyenler ODTÜ'ye alınıyor. Uluslararası kongrelere vb. çalışmalara katılma isteği de akademisyenler tarafından yeterli diye düşünüyorum. Üniversitedeki kültür uluslarasılaşmanın öneminin ve diğer şeylerin çeşitliliğinin sinyalini verir. Öğrenci ikliminin uluslararasılaşması, fakültenin uluslararasılaşması, araştırmanın uluslararasılaşması, eğitim programlarının uluslararasılaşması ve destek servisleri, fiziksel kaynaklar ve paydaşarın uluslararasılaşması. Bunların hepsi bir bütün. Kısacası ODTÜ'de uluslararasılaşma politikaları yeterlidir. Sadece fon desteği yetersizdir (ODTÜ-A4).

4.1.2.2.3.5. Zorluklar ve Fırsatlar

Uluslararasılaşmanın sağladığı fırsatlar ile ilgili görüşler incelendiğinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. bu dört temaya ilişkin; akademik alt teması altında öğretim üyesinin profesyonel gelişimi, üniversitenin gelişimi, öğrencinin gelişimi, kalite, bağlantılar kurma, eğitim/araştırma/işbirlikleri, dünyadaki gelişmeleri takip; sosyo-kültürel alt teması altında yeni kültürleri tanıma, kültürlerarası öğrenme ve politik alt teması altında ise üniversitenin politikalarına katkı şeklinde belirlenmiştir.Belirtilen temalarla ilgili Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.3.'de verilmiştir.Bazı katılımcılar uluslararasılaşmanın sağladığı fırsatları öğretim üyesinin profesyonel gelişimine ve kültürlerarası öğrenmesine vurgu yaparken, bazıları da üniversiteye ve öğrencilere sağladıkları katkılara vurgu yapmışlardır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Uluslararası birçok etkinliğe katıldım. Alanımda yetkin insanlardan ders almak akademik alanda bana inanılmaz artıları oldu (ODTÜ-A4).

Akademisyenlerin uluslararasılaşmaya katkısı aslında sadece kendi mesleki gelişimlerine değil, aynı zamanda üniversitedeki dinamik yapıya da katkısı oluyor. Örneğin, öğrendiği yeni model, teknik vb. öğrencilerine meslektaşlarına aktarabiliyorlar. Üniversiteler, akademisyenleri bu konuda daha fazla

bilinçlendirerek ve akademisyenleri daha fazla teşvik ederek olabilir. Kendi bilgimi, kültürlerarası öğrenmeyi daha fazla arttırabilmek adına bu tarz etkinliklere katılıyorum sayısını hatırlamıyorum ama bu tarz etkinliklere birçok kez katıldım, birçok sunum yaptım, birçok kez yurt dışına çıktım. Farklı kültürlerin değer yargılarını ve değer biçimlerini anlamak için ve akademik alanda kendimi geliştirmek için kongre, seminer, akademisyen hareketliliği gibi fırsatları değerlendiriyorum. Tabi bu fonlardan dolayı kısıtlı oluyor (ODTÜ-A2).

Bazı katılımcılar ise farklı kültürleri tanımaya işaret etmiştir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Oraya gittiğimde oradaki akademisyenlerle yeni projeler ürettik. Yeni kültür ve insanlarla tanıştım… Diğer yandan farklı kültürleri tanıma ve iletişim kurma becerileri gelişiyor (ODTÜ-A3).

Yeni arkadaşlar, yeni kültürler, yeni bir ülke...İngiltere'ye gitmiştim. Hocalardan o ülkeye ait etnik özellikler, yemekler, yerler keşfettim. Kültürlerarası öğrenme bu olsa gerek (ODTÜ-S3).

Bir katılımcı ise uluslararası perspektifin derslerde yansımalarının olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Derslerde uluslararası perspektif var. Sonuçta hocalar yabancı kısmen, öğrenciler var. Dil İngilizce. Zaman zaman derste kültürlerarası paylaşımlarda bulunuyoruz (ODTÜ-S1)

Uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar ile ilgili görüşler incelendiğinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır.

Bu dört temaya ilişkin; akademik alt teması altında kalite, dil, müfredat, öğretim üyelerinin farkındalığının düşük olması ve isteksizliği, ders denkliği, ödül/teşvik sıkıntısı, zaman sorunu; ekonomik alt teması altında fon problemi, kurumsal destek sorunu, pazar mantığı ve politik alt teması altında ise vize, sigorta vb. şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.3'de verilmiştir.Araştırmaya katılan katılımcılar uluslararasılaşma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ise beyin göçü, kalite (nitelik) sorunu, fon problemi, zaman sorunu, kurumsal destek sorunu, ödül ve teşvik, akademisyen isteksizliği ve farkındalığın az olması, pazar mantığı, İngilizce problemi,

çok sık yapılan değişiklikler, bürokrasi, ekonomik problemler, insan kaynaklarının yetersiz olması, gelen öğrenci kalitesi, vize problemleri, ders denkliği ile ilgili sıkıntılardır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

> *Uluslararasılaşmaya yönelik karşılaşılan sorunlardan biri bence fon problemidir. Daha fazla fona ve desteğe ihtiyacı var. Bir de bazen dil problemi yaşanabiliyor. ODTÜ bu anlamda problem belki az yaşıyordur. Bir de YÖK'ün ve üniversitenin teşvikini arttırması gerekiyor. Daha fazla motive etmesi ve ödüllendirmesi gerekiyor (ODTÜ-A2).*
>
> *Eleman yetersizliği var, dil sorunu var, dil yeterlilik düzeyinde sorunlar var. Bazı bürokratik sorunlar var, bütçe sorunları var, zaman sorunu var. En üste maddi kaynak sıkıntısı var (ODTÜ-M1).*
>
> *Ortalama öğretim üyesinin bu konuda bir katkısı olduğunu sanmıyorum. Farkındalık çok düşük diye düşünüyorum. Mesela Erasmus öğrencisi geliyor, sınıflarına kabul etmiyorlar. Performans kaygılarından kabul etmiyorlar. Şöyle yüzde 25-30 böyle bir sıkıntıyla karşılaşabiliyoruz. Bazen yabancı öğrencilerin ekstra bir ilgiye ihtiyaçları oluyor. Onu göstermekten uzak duruyorlar. Bazı kolaylıklar istiyorlar, yabancı öğrenciler onu göstermek istemiyorlar. Tabi bu konudaki farkındalık maalesef az. Ama üniversitelerin dediğim gibi önce bir üniversite gibi oturtmaları lazım…Vakıf üniversitesi, şu kadar bin öğrencim var diyor ama bir gidiyorsun ortada hiçbir şey yok. Geliyor öğrenci bir daha gelmez, bırakıp gider bir de aldığınız, getirdiğiniz öğrencinin akademisyenlere, öğrencilere, topluma üniversiteye katkısı olması lazım. Zaten nitelik kaygısı bizim için çok önemli. Zaten siz üniversite olarak niteliğinizi oturtun, öğrenci sizi bulur (ODTÜ-A1).*

Bir diğer karşılaşılan problem ise ders denkliğidir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

> *Giden öğrenci, hem belli bir kredi doldurmak zorunda hem de saydırmak istiyor ise o dersi buradaki bölümü kabul etmek zorundadır. Fakültesi onu da dediğim gibi kimi üniversite, kimi bölüm daha esnek, kimi bölüm daha katı. Ona şunu öneriyoruz: daha katı olan bölüm öğrencilerine bölüm dersi olmayan bir dönemde gitmesini öneriyoruz. Seçmeli dersi saydırabilir. Çünkü seçmeli yere saydırmak daha kolay ama bir zorunlu dersi yerine saydırmak daha zor. Bir de dediğim gibi mühendislik fakültemiz özellikle biraz daha katı kabul etmek istemiyor (ODTÜ-O1).*

Özellikle ders denkliği en büyük sıkıntı. Ben Avustarya'ya gitmiştim. Ders içeriği aynı olmasına rağmen sıkıntı olacaktı. Sonra seçmeli ders seçmek zorunda kaldım. Oysaki diğer dersi almak istiyordum. Sonra alakasız bir ders aldım. Pek de keyif almadım (ODTÜ-S1).

Giden öğrencilerin ise vize sorunu yaşadığını bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

Sonra bu vize alma… Giden öğrenciler ile ilgili ise gene bazı ülkeler vize konusunda çok ciddi sıkıntı veriyorlar… Vize konusunda Çek Cumhuriyeti çok zorluk çıkartıyor. Çünkü tüm belgeleri çevirmemizi istiyorlar. Çevirmemiz gerekiyor o da tabii çok kolay bir şey değil. Çocukların noterli bir çevirmenden falan tercümandan çeviri yapmaları gerekiyor (ODTÜ-O1).

Katılımcılardan bazıları da gelen öğrenci kalitesi ile ilgili endişelerini aktarmıştır. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

Öğretim üyesinin geri dönütü bize aldığımız öğrencinin ne kadar nitelikli olduğunu gösterir. Gerçi lisans düzeyinde, biz zaten açıkçası birim yöneticilerimiz bakıyor ama onlarda öğretim üyelerine danışıyor. Özellikle derece programlarına, derece için gelenlerde kalite kaygısına gidebiliriz. Gelen öğrenci sayısı az olabilir ama önemli olan niteliktir (ODTÜ-A1).

4.1.2.3. Marmara Üniversitesi Örneği

4.1.2.3.1. Tarihsel Arkaplan

Marmara Üniversitesi, "*1883 tarihinde Hamidiye Ticaret Mekteb-i Âlisi ismi altında Ticaret ve Ziraat Orman ve Maadin Nezareti*"'ne bağlı olarak başlayan Marmara Üniversitesi, 1897 tarihinden beri eğitim faaliyetlerine devam etmiş ve 1982 yılında da "*Marmara Üniversites"*i adıyla eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir (MÜ, 2014).

Marmara Üniversitesinde 18 fakülte,4 yüksekokul, 4 meslek yüksekokulu ve 11 enstitü mevcut olup Veterinerlik Fakültesi'nin eğitime başlamaması nedeniyle 17 fakülte, 4 yüksekokul, 4 meslek yüksekokulu ve 11 enstitüsü ile doğrudan Rektörlüğe bağlı 2 bölüm, sürekli eğitim merkezi ve uzaktan eğitim merkezinde eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir (MÜ,2016, s.17).2002 yılında faaliyetlerine başlayan MÜSEM, üniversiteninn lisans ve lisansüstü öğretim programlarının dışında, toplum hizmetine sunulan eğitim programlarının düzenlenmesini, yürütülmesini ve

koordinasyonunu sağlayan bir birimi olarak çalışmaktadır (MÜ,2016, s.19). Marmara Üniversitesi'nde 3.142 akademik personel, 78.666 öğrenci bulunmaktadır (MÜ,2016, s.22-23).

Üniversitedeki araştırma faaliyetleri, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAPKO) tarafından koordine edilmektedir. TÜBİTAK ve DPT tarafından desteklenen projelerin yürütülmesi sürecindeki işlemler de BAPKO tarafından koordine edilirken, AB tarafından desteklenen bilimsel araştırma projeleri BAPKO tarafından, öğrenci ve öğretim elemanı değişim projeleri Uluslararası Ofis tarafından koordine edilmektedir. 26.

2011-2015 yılları arasında ISI endeksinde Marmara Üniversitesi uzantılı yayın ve makale sayısının artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Toplam yayın sayısı 2015 yılında, 2011 yılına göre %21,93 oranında artarak 775'den 945'e yükselmiştir. Makale sayısı ise aynı dönemde %23,66 oranında artarak 600'den 742'ye yükselmiştir (MÜ,2016, s.29).

4.1.2.3.2. Uluslararasılaşma Küpü

Marmara Üniversitesi uluslararasılaşma küpüne göre 5. hücrede yer almaktadır.

Politika boyutu; Marmara Üniversitesi'nin yayınları ve kurum tarafından üretilen belgeler, web sitesi, dergiler gözden geçirildiğinde Marmara Üniversitesi öğrencileri ve öğretim üyeleri tarafından yapılan çalışma ve araştırmalara yapılan referanslar olduğu görülmüştür. Ayrıca uluslararası çalışmalarda öğretim üyelerinin ve öğrencilerinin başarılarına vurgu yapan web sitesinde göze çarpmaktadır. Yapılan incelemelerde yeteri kadar uluslararası arenada üniversite tanıtımına, çalışmalara ve uluslararası sosyo-kültürel aktivitelere yer vermedikleri görülmüştür.

Bununla birlikte Marmara Üniversitesi stratejik planında uluslararasılaşma yönelik amaçlarına yer vermiştir. Yapılan görüşmelerde de Marmara Üniversitesi'nin özellikle son yıllarda öncelikleri arasında uluslararasılaşmanın olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın belge analiz aşamasında, uluslararası etiklerin bir göstergesi olan Marmara Üniversitesi'nin misyon ifadesinde yer alan bazı kelimeler tespit edilmiştir: Bunlar, "çok dilli eğitime ve uluslararası eğitime" atıfta bulunmaktadır. *"Marmara Üniversitesi köklü geçmişinden gelen deneyimi ile toplumsal değerleri ön planda tutarak tüm paydaşları için bilim, kültür, sanat ve sporda değer üreten, yaşam boyu öğrenmeye*

verdiği önemle sürdürülebilirliği hedefleyen, çok dilli eğitimiyle öncü, uluslararası ve çağdaş bir üniversitedir" (MÜ,2016, s.47). Yine Marmara Üniversitesi'nin vizyonunda da uluslararası eğitime vurgu vardır. "*Eğitim ve araştırmadaki öncülüğüyle toplumsal gelişime yön veren uluslararası bir üniversite olmak" (s.47).*

Marmara Üniversitesi, 2017-2021 Stratejik Planında uluslararasılaşmaya ilişkin şu stratejinin altını çizmektedir.

> *Uluslararası düzeyde katma değeri yüksek araştırma-geliştirme çalışmalarının yapılması, her yıl 10 uluslararası destekli proje başlatmak, uluslararası birincil endekslerce (SCI/SSCI vb.) taranan dergilerde basılan yayın sayısının arttırılması, yayın sayısı artmasına yönelik 1 adet editing/proofreading ofisi açma, proje yazım ve destek ofisi açma, 2018 yılı sonuna kadar lisans-yüksek lisans programının çift diploma verecek şekilde anlaşma yapılmasını sağlamak ve 2021 yılı sonuna kadar 15 çift diplomalı lisans/yüksek lisans programına sahip olmak, 2017 yılı sonuna kadar yurt dışında yapılan araştırmalarının arttırılması ve öğretim elemanlarının eğitim/araştırma sürelerini düzenleyen bir yönergenin hazırlanması, uluslararası proje sayısını arttırmayı teşvik etmeye yönelik, 2018 yılı sonuna kadar atama yükseltme kriterlerinde düzenleme yapmak, uluslararası düzeyde etkili ilişkiler ağı geliştirmek (MÜ, 2016).*

Marmara Üniversitesi rektörünün de ulusal ve uluslararası görünürlüğe yaptı vurgu da önemlidir:

> *Dünyada artan rekabet, üniversiteler arasında ulusal ve uluslararası alandaki rekabeti de etkilemiştir. Bu nedenle günümüzde, yükseköğretim kurumları için uluslararası ve ulusal düzeyde sıralama yapan üniversite değerlendirme endekslerinde görünür olmak ve üst sıralarda yer almak her geçen gün daha da önem kazanmakta ve zorunlu hale gelmektedir (MÜ,2016, s.4).*

Destek boyutu; Marmara Üniversitesi'nin uluslararasılaşma desteği, tek taraflı, üniversite olarak karakterize edilebilir. Marmara Üniversitesi'nde uluslararası faaliyetlere sağlanan destek, yardım ya da yönetim uygulamaların yetersiz ve tek taraflı olarak gerçekleştirildiği yapılan görüşmeler ile ortaya konmuştur. Ancak son yıllarda daha fazla etkileşimli olmak için çabaladığı söylenebilir. Ayrıca görüşmelerde özellikle üniversite tarafından ekonomik, bürokratik, akademik destek konusunda yetersizliğine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Yapılan doküman analizlerinde de öğrencilere ve

öğretim üyelerine sağlanan ödül ve teşvik mekanizmalarının yetersiz (fon, burs, personel geliştirme desteği, yurt dışındaki eğitimini desteklemek) olduğu görülmüştür. Diğer yandan akademik ve sosyo-kültürel destek konusunda da sıkıntılara ilişkin görüşler mevcuttur.

Uygulama boyutu; Marmara Üniversitesi 'nde uygulama boyutunun çok planlı ve kurumsal iş birliği ağlarının kurumun çok büyük olması ve çok fazla kampüsü olması gibi nedenlerle yetersiz şekilde takip edildiği görülmüştür. Özellikle uluslararası arenada kurum tanıtımı ile ilgili çalışmalarının yetersiz olduğu ve belli bir prosedür izlenmediği görülmektedir. Fakat son yıllarda tanıtıma yönelik NAFSA tanıtım günlerine katıldıkları görülmektedir. Bu bağlamda Marmara Üniversitesi'nin özellikle son yıllarda uluslararasılaşmak için çabaladığı görülebilir. Benzer şekilde Erasmus toplantılarına yönelik çalışmaları bunun göstergeleri arasında sayılabilir. Diğer yandan planlarında uluslararasılaşmaya yer vermesine rağmen kültürlerarası farkındalık konusunda, küresel vatandaşlık, sosyal sorumluluk boyutlarına değinmemiş olması Marmara Üniversitesi'nin eksikleri arasında yer alabilir. Marmara Üniversitesi paydaşları ile olan etkileşimine yönelik bir strateji izlemeye başladığı son stratejik planında fark edilmektedir.

4.1.2.3.3. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Marmara Üniversitesi'nde uluslararasılaşma süreçlerini politika, destek ve uygulama boyutları gibi çeşitli açılardan derinlemesine incelemek için yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda altı tema elde edilmiştir.

Temalar sırasıyla uluslararasılaşmanın tanımı, uluslararasılaşmanın gerekçeleri, uluslararasılaşmada destek, uluslararasılaşma stratejileri/politikaları, uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar ve uluslararasılaşmanın sağladığı fırsatlar şeklinde belirlenmiştir. Marmara Üniversitesi paydaşlarının belirtilen temalarla ilgili verdikleri yanıtları Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Nitel MÜ Analiz Sonucunda Oluşan Tema, Alt Tema ve Kategoriler

Tema	Alt Tema	Kategoriler
Tanım	1. Uluslararası Hareketlilik	Öğrenci, Öğretim Üyesi, Yurtdışı Kapsamlı Eğitim
	2. Etkileşim	
	3. Kültürlerarası İletişim	Yeni Kültürleri Tanıma
	4. Araştırma/Ortak Proje	İş Birliği, Sınırötesi Araştırma
	5. Uluslararası Perspektif	
	6. Bilgi Alışverişi	
Gerekçeler	1. Akademik	Evrensel Bilgiye Ulaşma, Dünyadaki Gelişmeleri Takip Etme
	2. Ekonomik	Üniversiteye ve Ülkeye Katkı
	3. Sosyo-Kültürel	Farklı Kültürleri Tanıma ve Anlama
	4. Politik	Bologna Süreci, Küreselleşme
Destek	1. Tek Taraflı Destek	Öğretim Üyelerinin Bireysel Çabaları, Fon Yönetici Vizyonu, Dil, Ödül ve Teşvik
	2. Motivasyon	İç
Politikalar/Stratejiler	1. Program Stratejisi	Uluslararası Eğitim/Araştırma/ İş Birlikleri/Ortak Hareketlilik, Müfredat
	2. Kurumsal Strateji	Stratejik Plan,Tanıtım,Sıralamalar, Kalite Odaklı Yaklaşım, Ülke Yaklaşımı Stratejisi, Bölgesel Strateji, Program Stratejisi, Akademik Gelişim Birimi ve Uluslararası Ofisin Çalışmaları
Zorluklar	1. Akademik	Öğretim Üyelerinin İsteksizliği/ Motivasyon/Uluslararası Deneyim /Akademik Zihniyet Problemi, Sistem, Dil, Müfredat, Ders Denkliği, Ödül/Teşvik, Tanıtım, Kurumsal Destek, Rol Model, Gelen/Giden Öğrenciler, Oryantasyon, Yayınevi ve Yayın
	2. Ekonomik	Fon, Kurumsal Destek Bilgi Ekonomisi
	3. Sosyo-Kültürel	Kültürlerarası Öğrenme, Uluslararası Kültürel Etkinlikler
	4. Politik	Vize
	5. Donanım	Fiziksel Sosyal Tesis, Üniversitenin Çok Fazla Kampüsünün Olması, Personel ve Uzmanlık
Fırsatlar	1. Akademik	Öğretim Üyesinin Profesyonel Gelişimi, Tanınırlık, Kalite, Yayın, İş birlikleri, Üniversitenin/Öğrencinin Gelişimi, Bağlantılar Kurma
	2. Ekonomik	Bilgi Ekonomisi
	3. Sosyo-Kültürel	Yeni Kültürleri Tanıma, Kültürlerarası Öğrenme
	4. Politik	

4.1.2.3.3.1. Tanımı

Uluslararasılaşmanın tanımı ile ilgili görüşler incelendiğinde, Marmara Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak uluslararası hareketlilik, etkileşim, kültürlerarası iletişim, araştırma/ortak proje, uluslararası persektif, bigi alışverişi olmak üzere altı alt tema ortaya çıkmıştır. Bu altı alt temaya ilişkin; uluslararası hareketlilik alt teması altında öğrenci, öğretim üyesi, yurt dışı kapsamlı eğitim; kültürlerarası iletişim alt teması altında ise yeni kültürleri tanıma; araştırma/ortak alt teması altında proje, iş birliği, sınırötesi araştırma şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Marmara Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Bir katılımcının uluslararasılaşmayı tanımlarken daha çok kültürlerarası iletişim/etkileşim ile bağlantılı olarak açıkladığı görülmüştür. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

> *Uluslararasılaşmak bilgiye ulaşmanın, kültürel olarak etkileşimin önemli bir noktası diyelim. Yani öğrencilerin enternasyonelleşmesinin yani karşılıklı kültürlerarası iletişimin tanımıdır diyebilirim (MÜ-M1).*

Başka bir katılımcının ise uluslararasılaşmayı tanımlarken yurt dışında kapsamlı eğitim ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

> *Özünde uluslararasılaşma, uluslararası öğrencilerin rahatça eğitim, öğretim faaliyetlerine devam edebilmesidir. Örneğin, belli bir sınavla sistemimize entegre edilmesidir. Türk öğrencilerin mezun olduktan sonra yüksek lisans, doktora yurt dışında yapabilmesidir (MÜ-O1).*

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu uluslararasılaşmayı akademisyen ve öğrenci hareketliliği ile bağlantı kurarak tanımlamışlardır. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

> *Uluslararasılaşma deyince üniversitenin bütün komple parçalarının hem hoca olsun hem öğrenci olsun hem normal kendi işleyişinin, kendi ülke sınırları dışına taşıması olarak algılıyorum (MÜ-A1).*

Diğer katılımcılardan bazılarının ise uluslararasılaşmanın tanımını, uluslararası öğrenci ve akademisyenin hareketliliği uluslararası araştırma ve uluslararası ortak proje/iş birlikleri ve faaliyetelere katılma ile ilişkilendirerek açıkladıkları görülmüştür. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Pratik olarak öğretim üyeleri ve öğrenciler açısından bir defa yabancı öğretim üyesi ve öğrencilerin üniversitemizde bulunmaları her ortamda yani eğitimde araştırma projelerinde ve diğer projelerde bulunmaları bizim öğrenci ve öğretim üyelerimizin yurt dışındaki faaliyetlere her aşamada katılmaları yani öğrenci olarak, doktora, master öğrencisi, hoca olarak katılmaları, bir de uluslararası araştırma projelerine katılımcı olmak şeklinde olabilir (MÜ-A4).

Yükseköğretimin uluslararasılaşması deyince; uluslararası iş birliklerini uluslararası kurumlarla olan çalışmalarını anlıyorum ama tabi bunun sadece benim anlayışıma göre sadece öğrenci değişimi, kısa süreli öğretim elemanı değişimi değil, aynı zamanda ortak araştırma proje ve hatta ortaklaşa lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının açılmasıdır (MÜ-A3).

Bazı katılımcılar ise uluslararasılaşmayı uluslararası perspektif kazanma ve bilgi alışverişi ile ilintili tanımlama yapmışlardır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, bireyin bakış açısının değişmesidir, uluslararası perspektif kazanmadır (MÜ-S3).

Uluslararasılaşma, bilgi paylaşımıdır. Dünya'daki güncel bilginin paylaşımıdır (MÜ-S1).

4.1.2.3.3.2. Gerekçeleri

Uluslararasılaşmanın gerekçeleri ile ilgili görüşler incelendiğinde, Marmara Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu dört temaya ilişkin; akademik alt teması altında evrensel bilgiye ulaşma, dünyadaki gelişmeleri takip etme; ekonomik alt teması altında üniversiteye ve ülkeye katkı; sosyo-kültürel alt teması altında farklı kültürleri tanıma ve anlama ve politik alt teması altında ise Bologna süreci, küreselleşme şeklinde belirlenmiştir.

Belirtilen temalarla ilgili Marmara Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu uluslararasılaşmanın gerekçelerini akademik boyuta dayandırarak evrensel bilgiye ulaşmak ve akademik dünyadaki gelişmeleri takip etmeye dayandırarak açıklamışlardır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Gerek hareketlilik programları gerekse de diğer akademisyenlerle yapılan ortak çalışmalar için ve üniversitenin küresel bir özellik kazanması için yani evrensel bilgiye ulaşmak için yükseköğretimde uluslararasılaşma kaçınılmazdır (MÜ-A2).
Siz bir eğitim kurumuysanız, gelişmeleri yani akademik dünyadaki, teknolojide, bilimdeki gelişmeleri takip etmek durumundasın. Aynı zamanda siz onlarla paylaşmak durumundasınız. Paylaşmaya mecbursun yani. İstesen de istemesen de seni bu gibi gelişmeler itiyor (MÜ-M1).

Benzer şekilde katılımcıların çoğu sosyal-kültürel gerekçeye dayandırarak, farklı kültürleri tanıma ve anlamaya işaret etmişlerdir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Birde kültürlerarası çalışmaları da önemsiyorum açıkçası. Neden önemli diyorduk? Ben duygu çalışıyorum. Mesela oradaki profesörüm duygu düzenleme, duygu ifadeleri çalışıyordu. Şimdi Almanların duygu ifadeleri ile Türklerin duygu ifadeleri kesinlikle farklı. Biz hali hazırda batıda gelişmiş kuramları burada bizim insanımıza uyarmış gibi kullanıyoruz. Bunu anlamda nasıl değişiklikler yapmak gerek; bunu da görmek anlamında etkili olduğunu düşünüyorum (MÜ-A5).
Öncelikle bir kanalın dışına çıkıyorsun. Nasıl ki bir insan deneyimlerini hep aynı iş yerinde sürdürüyorsa, hep aynı eğitim kurumunda sürdürüyorsa, hep aynı yerden eğitim alıyorsa farklı bir yere geçtiğinde aynı şehirde bile olabilir bu bir farklılık hissediyorsa ve bu değişim orada oluşuyorsa daha büyük bir değişim için farklı kültürlerle bir araya gelme imkânı oluşuyor (MÜ-A3).

Bir katılımcı ise ekonomik gerekçesini üniversiteye olan katkısı ile bağlantılı açıklarken diğer yandan da politik gerekçesini Bologna sürecine ve Avrupa ekonomik krizine ve küreselleşmeye dayandırarak açıkladığı görülmüştür. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

Uluslararasılaşma, tanınma uluslararası öğrencilerin üniversitene gelmesi demek bir anlamda ülkene ve üniversitene ekonomik katkısı büyüktür. Örneğin, Bologna süreci ile Avrupa ekonomik krizden kurtulmasında uluslararası öğrencilerin katkısı yadsınamaz. Sonuçta küreselleşme ile pazar kültürü oluştu (MÜ-A1).

4.1.2.3.3.3. Destek

Uluslararasılaşmada destek ile ilgili görüşler incelendiğinde, Marmara Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak tek taraflı etkileşim desteği, motivasyon olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu iki alt temaya ilişkin; tek taraflı etkileşim desteği alt teması altında öğretim üyelerinin bireysel çabaları, fon yönetici vizyonu, dil, ödül ve

teşvik; motivasyon alt teması altında iç şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Marmara Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Katılımcılar özellikle uluslararasılaşmada iç motivasyonun etkili olduğunu ve bireylerin çabaları sayesinde uluslararası aktivitelere katıldıklarını vurguladıkları görülmüştür.

> *Üniversite tanışmaları, gidiş gelişler, hoca davetiyeleri veya bir seminere davetler veya buradan hocalarımızın seminerlere gidip gelmeleri...Bunların hepsi bireylerin omuzları üstündedir. Bireyler aktif oldukları sürece belki bir yönüyle bunlardan bahsedebiliriz (MÜ-A1).*

Katılımcılardan çoğunluğu fon/ödenek desteğinin yetersizliğini şu şekilde ifade etmiştir:

> *Çok gitmek isteyen arkadaşımız var ama bizim o kadar çok anlaşmamız var ki isterse buradaki her öğretim üyesi ve elemanı her sene haraketlilik yapabilir. Ama anlaşma o kadar fazla var ama ödenek yok. Bu sorun. Bunun için belki üniversitenin uluslararası ajanstan gelen şeyler var ama belki üniversitenin bu konuyla ilgili bir fon oluşturması yani bir kaynak oluşturması bu kaynağın oluşturulması gerekir. Bu konu mesela çok önemli onun için çalışmalarımız bunlar. Yani ödenek kısmına gelince biraz daha çok kaynak olsa daha çok ulusararasılaşabiliriz (MÜ-A3).*
>
> *En başta yönetim özellikle bunun önemli olduğunu, bölümlere aktardığında aktif olarak aktiviteler görmek kolay oluyor. Marmara'da son 5 yıldır kendini daha uluslararasına açmaya çalışan bir politika güdüyor. Bunu en baştan aşağı doğru geldiğinde genellikle daha iyi işliyor. Tabiki aşağıdan yukarı gitmesi beklenende bir şey bunun da olduğunu görüyorum ama bireysel sanki çabalar olarak sağlandığını görüyorum. Projeler konusunda dekanlık belirli bir miktar veriyor, hepsini karşılamıyor. BAPKO' dan alabiliyorsunuz oda sınırlı. Sanırım dışardan alınması bekleniyor, uluslararası ajanstan falan pek yeterli değil (MÜ-A2).*

Katılımcıların çoğu özellikle dil yetersizliğine yönelik desteğin azlığını dile getirmişlerdir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

> *Bir de en büyük engel Türkiye bir şekilde bu dili öğretemiyor nedense. Akademisyenlerimizde okuyorlar bir güzel ama konferans sunulacak dediğimizde en büyük profesörlerimiz bile İngilizce metin okumaktan bile içtinap ediyorlar. Ondan kaynaklı bir çekingenlik var (MÜ-A4).*

Marmara Üniversitesi'nin eğitim dili Türkçe olduğu için, uluslararası etkinliklere katıldığımızda özellikle İngilizceyi anlamakta ve konuşmakta zorlanıyoruz. Dil konusunda üniversitenin yeterli desteği verdiğini düşünmüyorum. Burada hep gramer ağırlıklı dersler. Öğrencilerin konuşma konusunda desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum (MÜ-S3).

Katılımcılardan biri ise, motivasyon ve desteğin arttırılmasına yönelik ödül ve puan önerisinde bulunmuştur:

İşte motivasyon sağlamak için bir şey, teklif bazında tabi -bu yabancı dille eğitim veren eğitim ve öğretim veren hocaların ödüllendirilmesi. İkincisi de koordinatörlerin yani bu işin mutfağında çalışan yabancı öğrencilere yabancı öğrencilerle ilgilenen onlara ders veren hocaların akademik teşvikte, akademik yükselmede onlara ekstra puan verilmesi gibi şeyler teklif ettik. Ama uygulamaya geçecek mi, geçmeyecek mi? Bilmiyoruz (MÜ-M1).

4.1.2.3.3.4. Politikalar ve Stratejiler

Uluslararasılaşmada politikaları ve stratejileri ile ilgili görüşler incelendiğinde, Marmara üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak program strateji, kurumsal strateji olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu iki alt temaya ilişkin; program stratejisi alt teması altında uluslararası eğitim/araştırma/iş birlikleri/ortak hareketlilik, müfredat; kurumsal strateji alt teması altında stratejik plan, tanıtım, sıralamalar, kalite odaklı yaklaşım, ülke yaklaşımı stratejisi, bölgesel strateji, program stratejisi, akademik gelişim birimi ve uluslararası ofisin çalışmaları şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Marmara Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.4.'de verilmiştir

Katılımcıların çoğunluğu Marmara Üniversitesi'de uygulanan uluslararasılaşma stratejilerinden birinin en çok öğrenci hareketliliği ve Erasmus çalışmaları ile bağlantılı olarak açıklamışlardır. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

Marmara Üniversitesi'nde uygulanan stratejiler ve uygulamalar sürekli ve ileriye gitme olarak değerlendirmek istiyorum. Açıkçası yeterli ya da değil ama sürekli geliştirilme çabası gösterildiğini söyleyebilirim. Ortak programların daha arttırılması benim için önemli olan o gelişme gösteriyor ve bunu rakamlarla da görebiliyorsunuz. Uluslararası ofisin sunumları da bize gösteriyor. Erasmus

öğrenci hareketliliğinde çok cazip Marmara beşyüz, altıyüz gelen bir o kadarda giden ve dengede. 2014'te sanıyorum Marmara üniversitesi uluslararası ajanstan bir ödül aldı. Öğrenci hareketliliğindeki başarısıyla ilgili olarak bunlar güzel göstergeler (MÜ-A3).

Bir diğer katılımcı ise uluslararasılaşma stratejilerinde özellikle stratejik ülke yaklaşımına yönelik uygulamalarını açıklarken sadece Avrupa değil, Amerika, Arjantin gibi ülkelere açılmak istediklerini ifade etmiştir. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

Biz sadece uluslararasılaşmada Avrupa'ya sıkışmak istemiyoruz. Mesela ben ilk defa Latin Amerika'ya açılmak istedim. Brezilya'ya, Arjantin'e, Asya var Rusya var, Çin, Hindistan, Malezya Endonezya var. Biz bunlarla daha çok iş birliği yapmak istiyoruz. Mesela Çinliler, Hindistanlılar, Koreliler çok açıklar. Mesela İngilizler çünkü onların İngilizce problemi de yok. Çünkü gittiğin zaman onlarla bir ortak yönümüzü anlamamız lazım (MÜ-M1).

Diğer bir katılımcı ise Marmara üniversitesi'nde uluslararasılaşma stratejilerinde özellikle bölgesel stratejiler izlediklerini İlahiyat fakültesinin izlediği stratejilerden olan Arap ve Asya ülkelerine yönelik öğrenci hareketliliğini örnek vererek şu şekilde ifade etmiştir:

Marmara Üniversitesi büyük bir üniversite olduğu için yurt dışında da tanınırlığı daha fazla oluyor. Yani anlaşma yapılan yerlerle. Buradan da giden öğrencinin talebi oluyor ama program tam oturmuş değil. Yani bir Erasmus'un oturmuşluğu yok Mevlâna Değişim Programı'nda. Hem yeni başlamış bir program olması hem de yıllara göre anlaşma yapılan üniversitelerle değişiklikler olması buna yol açıyor. Bu sene 25 üniversite ile bir anlaşması var. Anlaşmalar ağırlıklı olarak Arap ülkeleri ve Asya ülkeleri, yapılan anlaşmalar var. Üniversitemizde o bölgeler üzerinde çalışanlar için ve aynı zamanda İlahiyat gibi daha çok İslami Bilimler üzerine çalışanlar için çok büyük faydası oluyor. Bizim üniversitemizin de köklü bir İlahiyat Fakültesi var. Bu değişim programının Marmara Üniversitesi açısından en artı getiren noktasının bu kısmı olduğunu söyleyebiliriz. Şöyle ki Katar'dır, Ürdün'dür, Bahreyn'dir, Malezya'dır bu tip ülkelere çok sayıda öğrenci gönderebiliyoruz (MÜ-A4).

Katılımcılardan biri uluslararasılaşmaya yönelik izledikleri hedef ülke stratejilerini şu şekilde açıklamıştır:

Strateji olarak YÖK'ün hâkimiyetinde olduğu için genellikle Mevlâna programı şöyle bir strateji düşüncemiz var. Bizim mevcut protokol yaptığımız başka ülkeler yani üniversitenin kendi protokolleri yaptığı yerler var. Onların Mevlâna projesine dahil edilmesi gibi bir strateji düşünüyoruz. Ama bu dediğim gibi tekrar YÖK yani YÖK'ün kararı. Çünkü YÖK onaylarsa bunu yapacağız çünkü bizim mevcut protokol anlaşmalarımızla Mevlana'yı birleştireceğiz. Böyle bir stratejimiz var (MÜ-A4).

Bazı katılımcılar ise, Marmara Üniversitesi'nin uluslararasılaşma stratejisinin uygulanmasında Ululararası Ofisin ve Akademik Gelişim Birimin rolünün katkısının altını çizmişlerdir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Bizim uluslararası ofisimiz Türkiye de çok iyi çalışan ofislerden birisidir... Erasmus fonunun %100'üne yakınını kullanan nadir üniversitelerden birisiyiz. Çok fazla öğrenci gönderen ve alan bir üniversiteyiz. Bu sene ben akademik gelişim birimiyle de ilgilendiğim için; bu sene işte bizim gayretlerimizle ilk defa THE'ın sıralamalarında üniversitemiz bir yere girdi. 800 küsüründü oldu. Orada bize en çok puan getiren hususlardan bir tanesi uluslararasılaşmaydı. O bize çok puan getirdi. Bu bence çok güzel bir şey. Oradaki arkadaşlar çok iyi bir sinerji yakalamışlar iyi bir çalışma ekibi kurmuşlar ve bu sayede çok sayıda öğrenci geliyor-gidiyor. Ama daha da iyileşmesini bekliyoruz (MÜ-A4).

Biz ilk defa uluslararası ofisin yönergesini hazırladık. Mesela burada Erasmus koordinatörü var, Mevlâna koordinatörü var, incoming- outgoing var. Bir de Türkiye bursları var. 5 tane şeyi temsil ediyor burası. Bu bizim bu yönergeyi hazırladıktan sonra komisyonlar kurduk. Bölümlerdeki fakültelerdeki koordinatörleri de motive etmek için...Bu gibi girişimler gelen öğrenciyi - giden öğrenciyi, gelen akademisyeni-giden akademisyeni motive ediyor, heyecanlandırıyor... Ders vermek için gidenler var. Ders almak için gidenler var. Böyle işte buna ayrılan bütçe Avrupa birliğinden çok az. Yaklaşık 25-30 bin sterlin, Euro. Bir de Marmara üniversitesi Türkiye'deki üniversiteler içerisindeki en çok Avrupa birliğinden yani ulusal ajanstan bütçe alan bütçesi en yüksek yaklaşık bu yılki bütçemiz bir milyon üç yüz bin Euro civarında. Bunun tabi yaklaşık %90'ı %95'i yaklaşık tümü giden öğrenciler için kullanılıyor. Bir de bazı programlara ağırlık verilerek mesela yabancı dil eğitim yapan programlara ağırlık verilerek ilk defa Marmara üniversitesi biliyorsunuz ranking de sıralamaya girdi. Ama bundan önce hiç öyle bir şey yoktu. Bunda tabi kalite ve akademik kalite yükseltme gibi bir

birim var, koordinasyon var. Orası yapıyor. İşte bunlarla çalışıyoruz yani üniversitenin uluslararasılaşması bir de eğitimin, akademik eğitim ve üretimin paylaşılmasına yardım ediyoruz (MÜ-M1).

Bir diğer katılımcı ise müfredatın uluslararasılaşmasına yönelik izledikleri program stratejileri ilişkin deneyimlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Son iki tane proje yaptım ben online X üniversitesiyle. İlki 2015 nisanda oldu. Doktora öğrencisi 4 kişi X üniversitesinden, 4 doktora öğrencisi Marmara Üniversitesi'nden online olarak bir konuyu tartışma yaptılar. Bu çok güzel bir şey, birbirlerinden bilgi alışverişi çok güzeldi. Onun aslında çok yararlı olduğunu görünce biz aslında lisansta ilk başta biraz tereddüt etmiştik aslında ama çalıştığım hocayla dedik ki hadi lisansta da yapalım...O sınıfta geçen sene 4 tane Alman, 5 tane İspanyol, 1 tanede İtalyan öğrenci vardı. Geri kalanı da Türk öğrenciydi. Çok kültürlü bir sınıf ve çok güzeldi toplam 20 lisans öğrencisi bir de karşı tarafın öğrencileri ile onu yaptık ve çok başarılı geçti. Bunlar güzel olanaklar çocuklar oturdukları yerden gitme masrafı yok, şu yok, bu yok aslında keşke gidilse. Bence bir aşama sonrası öğrenci hareketliliğinde teşvik eden programların olmasıdır. Belki 100 öğrenci gidemez. Ama 10 öğrencilik bir grup bunun içinde ödenek gerek. Ama büyük sıkıntı ödenek. Avrupa birliğinin fonları da yetersiz. Mesela Erasmus programına çok gitmek isteyen arkadaşım var bölümden ve iki kişi gidebildi çünkü iki kişiye çıktı (MÜ-A3).

4.1.2.3.3.5. Zorluklar ve Fırsatlar

Uluslararasılaşmanın sağladığı fırsatlar ile ilgili görüşler incelendiğinde, Marmara Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu dört temaya ilişkin; akademik alt teması altında öğretim üyesinin profesyonel gelişimi, tanınırlılık, kalite, yayın, iş birlikleri, üniversitenin/öğrencinin gelişimi, bağlantılar kurma, iş birlikleri, yayın; ekonomik alt teması altında bilgi ekonomisi, sosyo-kültürel alt teması altında yeni kültürleri tanıma, kültürlerarası öğrenme ve şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen temalarla ilgili Marmara Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Katılımcılardan biri uluslararasılaşmanın özellikle öğretim üyelerinin uluslararası arenada bağlantılarını, tanınırlıklarını arttırırken ve kurum için birçok fırsat ve katkı sağladığının altını çizmiştir. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

Uluslararasılaşmanın en büyük katkısı akademisyen katılımıdır. Öğrencide çok önemlidir ama bir akademik faaliyete katılma orada iyi bir paper sunma, iyi bir show yapma aynı zamanda senin kurumuna katkıdır. Bu nereden geliyor derler. Dolayısıyla her türlü faaliyete katılma bir pozitif etki yapar. Göze girersiniz yani. Birileri sizi hatırlar. Akademi dünyası zaten şu anda bağlantılarla çalışıyor. Mesela 80'lerden sonra bu bağlantı işi daha çok hızlanmış. Ben geçen gün URAP'ın bir üniversite sıralama sempozyumunda bulundum. 80'lerden sonra akademisyenler tek yazarlı makale çıkarmaktan vazgeçerek giderek çok yazarlı makalelere yönelmişler. Bu neden oluyor? (İşte uluslararasılaşma, networkleri kullanma.) Çünkü sistem, çark atıflar üzerinden dönüyor. 50 yazarlı makaleler, 100 yazarlı makaleler, 200 yazarlı makaleler, 1500 yazarlı makaleler var. Dolayısıyla bağlantılar çok önemli oldu. Nerelerde bulunduğunuz, hangi ilişkileri kurduğunuz, onlarla nasıl işler yaptığınız üniversitenizin hem rankinglerde sırasını arttırıyor sırası artınca sizin tercih edilebilirliğiniz öğrenciler tarafından artıyor. Çünkü birçok öğrenci artık bu rankinglere bakıp tercihte bulunuyor. Üniversite olarak bizim uluslararası standartlarda üniversiteler arasında rekabet edebilecek (yani şirketlerimiz gibi) bir pozisyona gelebilmemiz bu bağlantılara, yaptığımız işlere ve somut olarak uluslararasılaşmamıza dayanıyor. Yani bu aynı zamanda para demek. Aynı zamanda reputation(itibar) demek. Ün=Para (Reputation=Money). Böyle sistem çalışıyor. Batıda böyle. Batıdaki fakültelerin, enstitülerin, araştırma enstitüleri vs. bütçeleri üniversiteye getirdikleri parayla ve ün doğru orantılı. Para getirebiliyorsan, güç getirebiliyorsan, bilgi getirebiliyorsan sana-senin bölümüne bütçeden fazla para ayrılıyor (MÜ-A4).

Katılımcıların çoğunluğu uluslararasılaşmanın uluslararası kalite ve profesyonel gelişime olan katkılarına odaklanarak açıkladıkları görülmüştür. Örnek görüş uluslararası deneyimlerinden atıf yaparak görüşünü şu şekilde yansıtmıştır:

Kalite katıyor. Aklıma bir örnek geliyor. Tez konusu nasıl bulunur? Bu soru bütün Türkiye de herkesin korkulu rüyasıdır. Tez konusu bulmak, makale konusu bulmak. Çünkü çok önemlidir. Senin adınla eşit. Ama ne çalışılacak işte. Türkiye'nin imkanları uluslararası camiadaki o sahadaki çalışmalar falan dikkate alınacak vs. Bu konu birçok insanın kabusudur. Benimde kâbusumdu... Doktora yaparken ne çalışsam diye. Ama öğreniyor insan. Bir tez konusunun kendi sahasında neleri içermesi, neleri içermemesi gerektiğini, uluslararası standartta nasıl olması gerektiğini üç aşağı beş yukarı anlıyor. Uluslararasılaşma tecrübemden bu konuda

başarılı şeyler yaptığımı düşünüyorum. Eğer yurt dışına gitmeseydim, bunları öğrenmeseydim böyle bir fikrim olmayacaktı ama ben şu anda kendi sahamla ilgili veya sosyal bilimlerin genel sahası ile ilgili tez başlıklarından çok şey söyleyebiliyorum. Uluslararası bir standartta bir tezin şunları içermesi lazım diyebiliyorum. Uluslararası standartta bir lisans dersinin içinde ne olmalıdır?... Hocadan ne beklenmelidir? Ne miktarda bilgi vermelidir? Ne miktarda beceri vermelidir lisan eğitimi ile ilgili?... Bizim öğrenci portföyümüz oldukça zeki. Öğrencilerin gözünden; bu yaptığım derslerden, bu yaptığım faaliyetlerden onların çok mutlu olduğunu görüyorum. Çünkü onlar iyi hazırlanmış bir ders görüyorlar. İyi planlanmış bir ders görüyorlar. Benim onları diğer hocalardan daha çok zorlamama rağmen diğer hocalara rağmen beni tercih ediyorlar.Hocanın dersleri iyidir, seçilir diye. Çok şey kattı. Ben bunu girdiğim her ortamda görüyorum... Dışardan jüriye çağırıyorlar beni başka sahalarda dıştan bir kişi geliyor ya o jürilerde bile en çok ben konuşuyorum. Çünkü orada kazandığım birikim var. Bir tezde ne olması gerektiği ne olmaması gerektiği konusunda net bir şeylerim var. Evrensel standartları biliyorum. Onlarla ilgili beğenmediklerimi görüyorum, söylüyorum. Diyorum ki: Bu iş böyle olması lazım, böyle yapılır diyorum. Kimsede karşı çıkamıyor. Çünkü söylediğim somut şeyler var. Kaynak kullanımıyla ilgili, konu seçimiyle alakalı, analizle alakalı, sentezle, içerikle alakalı, her şeyle ilgili bir mesleki yetkinliğim var. Uluslararası standartlarda bir şey kazandığımı düşünüyorum. Bu da beni ayrıca mutlu ediyor (MÜ-A4).

Benzer şekilde, diğer katılımcılar da uluslararasılaşmanın katkılarını öğretim üyelerinin profesyonelleşmesine katkıda bulunurken aynı zamanda öğrenciye ve kuruma katkısına, tanıtımına değindikleri görülmüştür. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Akademisyenlerin uluslararası katılımı kurumlarındaki üniversiteyi uluslararasılaşma çabalarına katkıda bulunur. Uluslararası etkinliklere katılmak sizi hem profesyonel anlamda geliştirir hem de üniversitenize katkı sağlar, bir anlamda tanıtımını yapmış olursunuz (MÜ-A3).

Bir uluslararasılaşmada kişinin kendisini devamlı yenilemesi, kendi alanını takip etmesi, yayın yapması bunları öğrencilerine daha da yansıtması bunun hepsi artıdır. Bir de bilim adamlığı sonuçta devamlı hareket gerektiren bir şeydir. "Bir yerden sonra ben artık yetiştim olgunlaştım bundan sonra bir şeyler üzerine koymam gerekmiyor" diyen bir meslek değildir. Bunun olabilmesi için devamlı basamaklarımızın ileriye doğru olabilmesi için en iyileri neredeyse dünyanın hangi

tarafındaysa onlarla bir bağlantılı şekilde çalışmak gerekiyor. Bu herhalde hocaya kattığı en büyük şeydir. Zaten bunun yansımaları da hem ülkeye hem üniversiteye hem öğrencilere olur (MÜ-A1).

Bir katılımcı ise uluslararasılaşmanın akademik, ekonomik ve politik katkılarını şu şekilde yansıtmıştır:

Şu açıdan bakıyorum Türkiye'nin genel olarak öğretim üyelerinin makale yazma sayısı çok düşük değil. Düşünülene göre geçen öyle bir şey okumuştum ama düşük olmaması bunun nitelikli olduğu anlamına gelmiyor. Ne yazık ki şöyle bir nokta var. Seçilmiş dergiler belirli standartları size empoze ediyorlar. Orada yayınlatmak istiyorsanız, bu standartlara sahip olmanız gerekiyor. Bu da sizin belirli açılardan sizin nitelikli yayın yapmanızı yani sayıdan çok niteliğe önem vermenize sebep oluyor. Bu açıdan uluslararası dergilerde yayınlatmak bireysel olarak böyle bir fayda sağlar. Sizin daha nitelikli araştırmanızı sağlar. Ülke açısından da yani ülkemizin genel bir üçüncü dünya ülkesi imajı var. Yani şimdi sizin eğitim niteliğiniz karşıdan nasıl görünürse öğrenci daha çok bilgili olmuyor. Genelde yurt dışındaki bir öğrenciyi ele alalım, eğitim niteliğinde düşük olabileceğini düşünüp buraya gelmek istemiyor ya da gelmek istese de gezi odaklı gelmeye çalışıyor.Bu da bizim ülkemiz için o yabancı öğrenciden faydalanabileceğimiz anlamına gelmiyor ama bizim nitelikli uluslararası arenada kendimizi gösterebilmemiz eğitim niteliği bakımından belirli yankılar oluşturacak daha nitelikli öğrenciler gelecek daha nitelikli öğretim üyeleri bizimle araştırma yapmak isteyecek yani belki bunun sayesinde daha iyi fonlar alacağız. Ekonomik olarak belki üniversitelerimiz daha iyi fonlar ayırabilecek diye düşünüyorum (MÜ-A2).

Bazı katılımcıların ise uluslararasılaşmanın sağladığı fırsatları sosyo-kültürel yönüne dayandırarak yeni kültürleri tanıma ve kültürlerarası öğrenme ile bağlantı kurarak açıkladıkları görülmüştür. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

Uluslararası eğitim sayesinde yeni ülkeleri, yeni kültürler tanımak çok heyecan vericiydi. Kültürlerarası öğrenmeyi öğrenmek...dil, yemek, alışkanlıklar, farklı bakış açısı...hepsi kültülerarası öğrenme deneyimi sağladı (MÜ-S1).

Uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar ile ilgili görüşler incelendiğinde, Marmara Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel, politik, donanım olmak üzere beş alt tema ortaya çıkmıştır. bu beş temaya ilişkin;

akademik alt teması altında öğretim üyelerinin isteksizliği,motivasyon,uluslararası deneyim,akademik zihniyet problemi, sistem, dil, müfredat, ders denkliği, ödül/teşvik, tanıtım, kurumsal destek, rol model, gelen/giden öğrenciler, oryantasyon, yayınevi ve yayın; ekonomik alt teması altında fon, kurumsal destek, bilgi ekonomisi; sosyo-kültürel alt teması altında kültürlerarası öğrenme, uluslararası kültürel etkinlikler ve politik alt teması altında ise bürokratik; donanım alt teması altında fiziksel sosyal tesis, üniversitenin çok fazla kampüsünün olması, personel ve uzmanlık şeklinde belirlenmiştir.Belirtilen temalarla ilgili Marmara Üniversitesi paydaşlarının verdikleri yanıtları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Bir katılımcı üniversitelerindeki uluslararasılaşmada yaşanan sıkıntıları teşvik ve kurumsal desteğin eksikliğine dayandırarak iki boyutta şu şekilde yansıtmıştır:

> *Engeller eğitim hayatımızın başındaki problem dilden başlayın sisteme kadar doktora alımları olsun bu sistemdeki bir sürü engel oluşuyor. Yani sistemi dizayn ederken eksikliklerle yaptığımız için yeterli olan kriterleri yeterli olmayan kriterleri iyi belirlemediğimiz için sonra gelen kişi o yeterlikleriniz mecburen işine böyle devam ediyor. Yetersizlikleriyle beraber devam ettiriyor veya onu o yaştan veya o kademeden sonra pek yetiştirme geliştirme gibi bir durum söz konusu olmuyor. Bir hocamızı nasıl kolaylık olur dediğimizde, bence bunun bir kere nasıl faydalar getirdiğini insanlara anlatmayla da değil, aslında artık benimsetmek gerekiyor. Yani kalkıp bir seminerde bakın arkadaşlar uluslararasılaşma böyledir şöyledir, işte böyle faydaları var, falanda olmuyor. Bence hocanın birebir örnekler görmesi lazım. Gerçekten şu soruyu hocalar soruyor: "Biz yurt dışında bağlantılar kurulduğu zaman üniversite tarafından veya yurt dışından bazı hocalarla ortak olarak çalıştığımız zaman şuandaki pozisyonumdan daha artı bir şey benim için ne olacak?" Sonuçta bizim ülkemizde bilim aşkıyla yanan insanlardan bahsedilmesi pek de ideal olarak çokta hayali olan bir şey oluyor. Onu gösterebilmek lazım. Var mı? Yok mu? Bu soruyu ciddi olarak sormak lazım. Ekonomik faydasını da gösterebilmek lazım. Yayın olacaksa bazı şeylerini göstermek lazım ve belki de uluslararası tanınan bir hoca olduğunun faydasını gösterebilmek lazım. Bu ilk etaptaki teşvik boyutudur. En azından kişi biraz heveslenecek sevinecek evet tamam bende böyle olmak istiyorum, böyle yapmam gerekiyor falan diyecek. Ondan sonraki basamakta da hocanın her zaman yanında olan destekçileri olması lazım. Bu işte üniversiteye düşüyor. Yani yurt dışından gelen hocaların dediği bir şey*

vardı. Lisansta aklımda kalan hoca şunu diyormuş: "Biz yurt dışındayken kütüphaneden sekreterimize kadar bizi hep teşvik eden insanlar çevremizde devamlı bizi teşvik eder, güdüler, bizi tebrik eder." Yani belki ciddi olmasa bile sonraki yayınızı ne zaman çıkarırsınız diye merak ederek onu o şekilde güdeletiyorlar. Fakat Türkiye'ye geldikten sonra alttan en üste kadar bir sürü insan engeliyle insan karşılaşıyor. Bir şey yapmak istiyorsun, bu sefer onlar senin önüne engel çıkartıyor. Bu noktalarda kesinlikle şu engellerin hepsini kaldırması lazım. En azından gitmek isteyen, bu yolda gitmek isteyen, heveslenen, değişmek isteyen, yenilenmek isteyen kişilerin, kesinlikle baştan sona yanında olması gerekiyor. Bu böyle kuru kuru para ver, bak para veriyoruz yap anlamında değil, ciddi bir şekilde para lazımsa da israf etmeden şımartmadan para miktarını rehberlik lazımsa rehberlik yardım lazımsa yardım bunların hepsini sağlaması gerekiyor (MÜ-A1).

Katılımcılarının bazıları uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklarından birini öğretim üyelerinin akademik zihniyetine bağlı olarak açıkları görülmüştür. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

Bürokrasiden ziyade en tepede zihniyet sorunu var. Akademik zihniyeti biz bir türlü yerleştiremedik. Kurumsallaşmada, kurumu kurmada üniversiteyi kurmada sonra onun elemanlarını almada sonra sistem kurmada dersleri ayarlamada düşün yani üniversiteyi gözüne getir ne varsa orada o süreçlerin hepsinde akademik bir zihniyetle hareket etmek lazım. Ama bizim hangi zihniyetlerle hareket ettiğimiz herkesin malumu maalesef. Ehliyeti öne çıkaran seçenekler çok iyi masaya yatırılmıyor. Bizim ağır sorunlarımız var. Ağır ideolojik, bürokratik sorunlarımız var. Ben bunlara zihniyet sorunları diyorum. Akademik zihniyet diyerek şunu kastediyorum: Akademisyen hem ferdi olarak hem de kurumsal olarak meselelere, hayatın kendisine akademik bir bakışla bakar. Akademik bakışta: Bilgi üretmeye, analiz etmeye, kritik etmeye, sentez yapmaya yönelik bir bakıştır. Hayata getirilmiş bir şeydir. Bunu esas alarak kurumunda kural koyar, bunu esas alarak sistemleri işletir. Dersini buna göre verir. Hocasını buna göre seçer. Elemanını buna göre seçer. İdareciden en aşağıdaki öğrenciye kadar sistemin içinde kim varsa akademik zihniyete göre hareket eder. Bu zihniyete sahip olan insanların olduğu bir kurumda olsak; işte orada gördüğümüz eksikleri giderme sürecimiz çok hızlı olur. Bizde bu tarz kişiler fazla olmadığı için (3-5 kişi), bunun eksikliğini hissedip diğerleri bundan rahatsız olmadığı için, senin dert, sıkıntı olarak gördüğün bir şey

ötekiler açısından bir problem teşkil etmiyor. Problem teşkil etmeyince karar alma mekanizmaları da çalışmıyor (MÜ-A4).

Katılımcıların çoğu ise uluslararasılaşma sürecinde karşılaşılan zorluklar arasında fon eksikliğini sıkça belirttikleri görülmüştür. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

Fon problemi engeller arasındadır. Fon, kaynak çözüm ya kendi kaynaklarımızla ya bir kişi fon çıkartsa ekip paylaşıp gidebiliyor falan ama ciddi sıkıntı bu kaynak ve kaynak aktarımı. BAPKO da veriyor, tamam, Dekanlıkta veriyor ama senede bir defa bir BAPKO bir dekanlık ama oda yetmiyor. Çünkü ben yurt dışında çalışan arkadaşlarıma bakıyorum sürekli yurt dışına gidiyorlar ve uzun süreli kalışlara destek veriyor. Mesela bir kere gidiyor altı hafta kalıyor. Bizim hareketliliğimiz küçük küçük 4-5 gün bu uzun süreli hareketlilikleri destekleyecek fon olmaması sıkıntı (MÜ-A3).

Katılımcılardan bazıları da gelen uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar arasında dil problemini ve kültürlerarası öğrenme eksikliklerini de vurgulanmıştır. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

Bir tane uluslararası bir öğrenci vardı. Benim fark ettiğim nokta şu: Yani aslında Türkçe sınavında geçiyorlar ama Türkçesi ödev hazırlayabilecek durumda değil, öyle olmadığı içinde şöyle bir problem yaşıyor. Diğer öğrenciler onunla beraber olmak istemiyorlar yani onla bir ödev hazırlamak istemiyorlar çünkü onlarında notları düşüyor. Kimsede ona ayrı özel zaman ayıramıyor. Çünkü gerçekten extra zaman gerektiren bir şey bu açıdan böyle durumlar var. Kendi deneyimlerini de paylaşamıyor.Dil bariyer.O kadar önemli bir şey ki anlatabilmesi lazım kendini anlatamadığı içinde daha izole kalmış oluyor. Öğretim dili de Türkçe belki uluslararası bir dil olsa daha kolay olabilir.O öğrenci için böyle bir nokta. Yani pek öğrenci olmadığı için buna yönelik bir çaba olmuyor. O öğrenciden yola çıkayım. O da diğer öğrencilerin hazırlaması gereken ödevi hazırlamak zorundaydı ama eğitimin biraz kültüre yönelik yanları da var (MÜ-A2).

Sınıflarda uluslararası perspektifte kültürlerarası öğrenme olmuyor. Zaten sınıftaki uluslarası öğrencinin dili yetersiz, biz İngilizce bilmiyoruz. Hocalar derse uluslararasılaşmaya yönelik bir içerik yansıtmıyor. O kişiye sadece ayrı ödevler veriyor (MÜ-S2).

Katılımcıların çoğunun uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklardan birini dil engeli olarak belirttikleri görülmüştür. Örneğin bir katılımcı giden öğrencilerin yaşadığı

sıkıntıların temelinde dil sorunu olduğunu diğer yandan gelen öğrencilerle ilgili yaşanan sıkıntıları ve bu sıkıntılara yönelik önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *Bizim oraya giden öğrencilerimizin en önemli sorunu dil sorunu dilde zorlanıyorlar her ne kadar burada gitmeden bütün hazırlıklarını yapsalar da onları sürekli teşvik etsem de en büyük karşılaştıkları sorun dil kendilerini sınıfta ifade etme, bir de şimdi tabi bizim eğitim sistemimiz daha çok hocanın anlatmasına ezbere ve teste dayalı bir sistem olduğunu için orda bunun tam tersi bir sisteme gidince bocalıyorlar. Yani aktif olmaları gerekiyor, sınıfta tabi sunum yapmaları gerekiyor, stajlara katılmaları gerekiyor, birdenbire zorlanabiliyorlar ama hepsi çok memnun dönüyorlar. Bilhassa burada önerebileceğim bu konu hakkında girişimlerimizde oldu. Ama İngilizce eğitim yapan bölümler hariç var ama azınlıkta. Her fakülteye İngilizce program ödülleri konulsa yani Erasmus gelen öğrenciler için bütün derslerin olması gerekmiyor. Benim Danimarka'da çalıştığım kurum var. Yabancı öğrencilere yönelik İngiliz modül çıkartıyor. Benim yabancı öğrencilere yönelik modülüm budur yani gelen öğrenci bunu alacak işte öbürü de güz döneminde biz en azından her fakülte için yani İngilizce eğitim yapmayan yerler için böyle bir yöntem kullanılabilir. Çünkü öğrenci geliyor bize diyor ki, dersler Türkçe evet tamam ben İngilizce yapıyorum geçen dönem ben tamamen kendi çabamla yabancı öğrencilere haftada iki saat İngilizce sosyoloji anlattım ama bu ne bir ek ders oldu ne bir şey. Tamamen öğrencilerin memnuniyeti sağlansın diye ama hani bunu sistematik halde sunarsak burası çok büyük bir üniversite bu fakültelerin insan kaynağı da var. İngilizce dersleri de var (MÜ-A3).*

Bir katılımcı ise uluslararasılaşma sürecinde karşılaşılan zorlukları dil sorunu, kurumsal destek sorunu, fiziksel eksiklikler, sosyal tesis azlığı, üniversitenin büyük ve çok fazla kampüsü olmasından kaynaklanan yönetim ve koordinasyon sıkıntılarını vurgulamıştır. Örnek görüş aşağıda verilmiştir:

> *Birinci engel dil. Yani üniversite bazında. Kurumsal olarak buranın karşılan sorunları mesela bizim yaptığımız faaliyetlere üniversite hiçbir destek olmuyor. Biz sadece ulusal ajansın bize verdiği bütçe ile iş yapıyoruz. Mesela bir de burada fiziksel imkanlar iyi değil. Fiziksel mesela; öğrenciler için mesela 1500-2000 kişilik bir konferans salonumuz yok. Sosyal tesisler çok zayıf. Yani bir de dağınık olduğundan dolayı yönetilmesi çok zor üniversitenin. Mesela gelen öğrenciyi siz burada yaptığınız faaliyeti gösteremiyorsunuz. Nişantaşı'ndaki buraya nasıl gelsin? Bahçelievler'deki nasıl gelsin? Buradaki oraya nasıl gitsin? Yani ondan*

dolayı üniversite içinde bir programların koordine edileceği, mesela bir ring sistemi kurulması lazım (MÜ-M1).

Yine aynı katılımcı uluslararasılaşma sürecinde karşılaşılan zorlukları ayrıntılı olarak yansıtmıştır. Bunlar arasında personel eksikliği ve yetersiz uzmanlık, fiziksel eksiklikler, kampüsün uluslararası eksiklikleri, giden öğrencilerin dil yetersizliği, oryantasyon seminerlerinin yetersizliği, yayınevi eksikliği, müfredat sıkıntıları yer almaktadır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

En büyük eksiğimiz personel eksikliğimiz. 12-13 kişi var. Ama biz İngilizce, Fransızca Almanca, Arapça, Rusça ve İspanyolca gibi dillerde birer eleman alınmasını istedik. Üniversitenin doğru düzgün bir mütercimi yok. Ondan dolayı personel eksikliğimiz var orda. İkincisi, mekân eksikliğimiz var. Mekân mesela bize yetmiyor. Mesela gördünüz, daha 4-5 ay öncesine kadar öğrenci geliyor, yabancı öğrenci kampüsten giriyor, tamam mı? Uluslararası ofis nerde? diyorlardı. Onun yerini bilmiyordu. Nerede ana kapıdan girdikten sonra uluslararası ofisi gösteriyor ama mercekle bakmanız lazım dedim ya, biraz büyük harflerle yazsaydınız dedim. Gördük yönlendirme şimdi var. Ama küçük küçük yazmışlar, 4 dilde yazmışlar, hatta 5 dilde Türkçe, İngilizce, Fransızca, Arapça, Almanca 5 dilde yazmışlar. Yani 5 dilde yönlendirme var. Bir diğer konuda buradaki öğrencilerin yurt dışına çıkarken- pek çok eleştiri aldık- dil düzeylerinin yeterli olmadığıdır. Çünkü dil konusunda burada öğrenciler gitmeden önce burada bir oryantasyon kursu verilmesi lazım. Gittikleri ülkeyle ilgili onları bilgilendirme toplantısı yapılması lazım. Yani bir brifing verilmesi lazım. Verilmiyor. Mesela Fransa'ya gidiyor, Fransa'nın kültürünü demokratik yapısını, eğitim sistemini şu andaki politik yapısını, etnik yapısını bilmesi lazım. Oranın adetlerini, kültürlerini, yaşam tarzlarını bilmesi lazım. Bir de Marmara üniversitesinin yayın evi problemi var. Üretilen şeylerin basımı pek çok hoca yaptığı çalışmayı dışarıda basmayı tercih ediyor. Hani üniversitenin bir yayın evi yok. Batıdaki köklü üniversitelere bakarsanız, Oxford, Cambridge, Harvard, Colombia gibi pek çok üniversitenin dışa dönük. Yani uluslararası arenadaki görünümlü yayınlarıdır. Mesela "science citation index"lere giren sayıları az bu üniversitede. Ondan dolayı biraz o konuların iyileştirilmesi gerekiyor. Bir konu da müfredat. Mesela "Europian univercity assosation" kredi alabilmeniz için buna girmemiz lazım. Nitekim öğrenciler derslerin içeriklerini soruyorlar. Hatta bizim konferanslarda ve sergilerde gittiğimiz yerlerde bize bunları soruyorlar. Marmara'da tam anlamıyla

varda uyulmuyor. %30 ders programını İngilizce yapıyorum diyorsun, ama uyuyor musun? Hayır. Bazı bölümler hariç, mesela; işte mühendislik, tıp ondan sonra, işletme, iktisat, dişçilik, uluslararası ilişkiler, siyaset bilimi, sosyoloji bunlar tamam uyuyor. Ama diğerleri uymuyor (MÜ-M1).

Geçen dönem Erasmusla Belçika'ya gitmiştim. Gittim ama hiçbir şey bilmiyordum. Ne ülke hakkında, ne yapılacağını,ne derslerin nasıl olacağını...açıkçası gitmeden önce yeterli oryantasyon semineri verilmedi. Diğeri de tabiki dil. Aslında İngilizcem iyidir. Ama malum bizim ülkede konuşulmayan teorik bir İngilizce öğretildiği için öğrenciler için çok büyük sıkıntı oluyor. Avrupa'daki birçok insan en az iki dil konuşuyor. Biz bir dili bile tam öğrenemiyoruz (MÜ-S1).

Bir katılımcı uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar arasında öğretim üyelerinin iyi motive edilmemesi ve yayın sıkıntıları ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Mesela hocaların iyi motive edilmesi gerekir. Hocaların yabancı yayınlara özendirilmesi gerekir. Tamam, Türkçe yayın yap da mesela Türkçe yayın yaptığın zaman Türkiye'de kalıyor, Türk dünyasında kalıyor. Aynı çalışmanın mesela tercüme faaliyetlerinin çok iyi yapılması gerekiyor. Mesela buradaki hocaların yaptığı çalışmaları tercüme edipte yayınlasalar, İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça daha da farklı olur. Biz diyoruz 5 dilde yayın yapıyoruz.Ama bu 5 dille öğretim yapıyoruz diyoruz. Ama bunun yayına yansıyan yönü var mı? Yok (MÜ-M1).

Bir katılımcı ise öğretim üyelerinin uluslararası olma sürecinde isteksizliklerini dile getiririken, bu isteksizliğin nedenlerini de şu şekilde açıklamıştır:

Akademisyenler farkındalıktan ziyade pek de istekli değiller. Şu şekilde; ek bir yük olarak görüyorlar. Bir kişinin bir şeyler yapabilmesi için akabinde bunun bir karşılığı olması gerekir. Bunun karşılığı ya yayın olacaktır, ya para olacaktır ya da gezi falan seven biri ise gezi falan olacaktır. Şimdi bizim Erasmusla ilgilenen bir hocamız var.Anladığım kadarıyla hocamız dünyayı dolaşmayı seven biri, bu ona bir karşılık yani. Gerçekten de farklı ülkelere gidiyor, hocalarla tanışıyor, Erasmus bağlantıları kuruyor, onları ziyarete gidiyor. Bu onun için bir ödül. Şimdi diğer hocalarımızın da uluslararasılaşması için onları tatmin edecek ya da onları çekebilecek bir ödül lazım. Bazı hocaları hiçbir şeye çekemiyorsunuz. Bu isteksiz hallerinin sebeplerinden biri kesinlikle en azından yüzde elli oranında dil

diyebiliriz. Çünkü dil olmadıktan sonra gidip orda o sıkıntıları yaşamak, anlaştık anlaşamadık, anladık anlamadık falan sıkıntıları çekebilir. Fakat diğer bir boyutu da bence artık bir yere kadar gelinmiş, herhangi üzerinde bir baskı, bir zorlama yok. Dili geliştirmenin onun için artı bir şeyi görülmeyen bir şeydir. Dil olmasa bile hocamız dersine girecek. Biraz çaba sarfettiği zaman, iyi kötü çevre şunla bunla uluslararası yayın yapabiliyor mu? Yapabiliyor. Bu yönde dil tamam kesinlikle bir sıkıntı bunu aşmak için herhangi bir baskıda yok ya da güdülemede yok (MÜ-A2).

Bir katılımcı uluslararasılaşmada karşılaşılan sıkıntıları daha önce NAFSA gibi etkinliklere aktif olarak katılmamasından kaynaklı sıkıntıları kritik etmiştir. Buna ek olarak son yıllarda üniversitenin uluslararasılaşmasında tanıtım çalışmalarının arttığını ve bunun yanı sıra öğretim üyelerinin motive edilmesinin bu aşamadaki öneminin altını çizmiştir. Örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

Mesela; önceden hiçbir uluslararası yükseköğretim ile ilgili akademik yani üniversitelerle ilgili konferans ve sergilere gidilmemiş. 2014'te olmuş ama burada yok 2013' te olmuş fakat Türkiye'de olmasına rağmen buna katılamamış burası. 2015'in ekim eylül ayında EAİE bu 90 ülkede üniversitelerin katıldığı 2. büyük bir konferansa katıldık. İlk defa. 2016'da NAFSA tanıtım günlerine gittik.2016'nın Eylül ayında İngiltere'ye gittik yine Avrupa yükseköğretim konferansı ve fuarına, sergisine gittik…Marmara üniversitesi 6 bin tane öğrencinin olduğu yabancı öğrencinin olduğu 5 dille eğitim yapıldığı bir üniversite olmasına rağmen uluslararası tanınmışlığı azdı. İşte bu konferanslarla ve fuarlarla tanıtım malzemelerimizle hazırladığımız bölümlere ilişkin şeylerle tanıtım programlarıyla bunu uluslararası bir şeye taşımaya çalışıyoruz. Tabi bunu yaparken bizim üniversitenin bu akademik personeli de motive edilmesi gerekiyor (MÜ-M1).

4.2. Nicel Bulgular

Bu başlık altında nitel bulgulardan soru oluşturularak elde edilmiş ölçek aracına katılım gösteren 425 öğretim üyesinin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için değerleri saptanmıştır.

4.2.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın demografik değişkenlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Toplam sekiz değişken; 'cinsiyet', 'yaş', 'medeni durum', 'unvan','bilim dalı','üniversite türü','yabancı dil seviyesi','yurt dışı deneyim' incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan değişkenlerine ait frekans (f), yüzde (%), geçerli yüzde (geç%) ve yığılmalı yüzde (yığ%) değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretim Üyelerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%	%geç	%yığ
Kadın	234	55,1	55,1	55,1
Erkek	191	44,9	44,9	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.5. adlı tablo incelendiğinde öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre dağılımında örneklemin %55'i kadın, %45'i erkek olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Toplamda 425 kişiden, 234 kadın iken, 191 kişinin erkek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretim Üyelerinin Yaş Değişkenine İlişkin Dağılımları

Yaş	f	%	%geç	%yığ
26 ve 35 Arası Yaş	39	9,2	9,2	9,2
36-45 Arası Yaş	272	64,0	64,0	73,2
45- ve Üstü Yaş	114	26,8	26,8	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Öğretim üyelerinin yaş değişkenine ilişkin dağılımları incelendiğinde, Tablo 4.6.'da da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin %9'nun 26-35 yaş aralığında, %64'nün 36-45 yaş aralığında, %27'sinin ise 45 yaş üzeri olduğu anlaşılmaktadır. Toplamda 425 kişiden, 26-35 aralığında 39 kişi, 36-45 yaş aralığında 272 kişi, 45 ve üstü ise 114 kişi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretim Üyelerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	f	%	%geç	%yığ
Evli	282	66,4	66,4	66,4
Bekar	143	33,6	33,6	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Öğretim Üyelerinin medeni durumlarına göre dağılımlarına göre Tablo 4.7. incelendiğinde, öğretim üyelerinin %66'sı evli iken, %34'nün ise bekâr olduğu görülmektedir. Toplamda 425 kişiden, 282 kişi evli iken, 143 kişinin bekar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretim Üyelerinin Unvan Değişkenine İlişkin Dağılımları

Unvan	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
Araştırma Görevlisi	28	6,6	6,6	6,6
Yrd. Doç.Dr.	141	33,2	33,2	39,8
Doç.Dr.	78	18,4	18,4	58,1
Prof.Dr.	167	39,3	39,3	97,4
Öğretim Görevlisi	11	2,6	2,6	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Öğretim Üyelerinin unvan değişkenine ilişkin dağılımları incelendiğinde Tablo 4.8.'de da görüldüğü üzere, Öğretim üyelerinin %7'si Araştırma görevlisi, %33'ü Yrd.Doç., %18'i Doçent, %39'u Prof. Dr. ve %3'nun Öğretim görevlisi ünvanına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Toplamda 425 kişiden, 167 kişi Prof. Dr., 141kişi Yrd. Doç., 78 kişi Doç. Dr., 28 kişi Araştırma Görevlisi, 11 kişinin ise Öğretim Görevlisi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretim Üyelerinin Bilim Dalı Değişkenine İlişkin Dağılımları

Bilim Dalı	f	%	%geç	%yığ
Eğitim	57	13,4	6,6	6,6
Fen Edebiyat	180	42,4	42,2	55,8
İktisadi ve İdari	56	13,2	13,2	68,9
Mühendislik	101	23,8	23,8	92,7
Sağlık	32	7,3	7,3	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.9.'da Öğretim Üyelerinin Bilim Dalı değişkenine ilişkin dağılımları incelendiğinde, Öğretim üyelerinin %13'ü Eğitim Bilimleri, %42'si Fen Edebiyat Bilimleri, %13'ü İktisadi ve İdari Bilimler, %24'ü Mühendislik Bilimleri, %7'si Sağlık Bilimleri alanında çalıştığı anlaşılmaktadır. Toplamda 425 kişiden, 57 kişi Eğitim Bilimleri, 180 kişi Fen Edebiyat Bilimleri, 56 kişi İktisadi ve İdari Bilimler, 101 kişi Mühendislik Bilimleri, 32 kişinin ise Sağlık Bilimleri alanında çalıştığı anlaşılmaktadır.

?Tablo 4.10. Öğretim Üyelerinin Üniversite Türüne Göre Dağılımları

Üniversite Türü	f	%	%geç	%yığ
Devlet	319	75,1	75,1	75,1
Vakıf	106	24,9	24,9	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Öğretim Üyelerinin Üniversite değişkenine ilişkin dağılımları incelendiğinde, Tablo 4.10.'da da görüldüğü üzere, Öğretim üyelerinin %75'i devlette çalışırken, %25 'nin ise vakıf üniversitelerinde görev yaptığı anlaşılmaktadır. Toplamda 425 kişiden, 319 kişi Devlet üniversitesinde çalışırken, 106 kişinin Vakıf üniversitesinde çalıştığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretim Üyelerinin Yurt dışı Deneyim Değişkenine İlişkin Dağılımları

Yurt dışı Deneyim	f	%	%geç	%yığ
6 Ay	168	39,5	39,5	39,5
6 Aydan Çok	257	60,5	60,5	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.11.'de Öğretim Üyelerinin yurt dışı deneyim değişkenine ilişkin dağılımları incelendiğinde, Öğretim üyelerinin %40'ı 6 ay yurt dışı deneyimine sahipken, %60'ı 6 aydan çok yurt dışı deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Toplamda 425 kişiden, 168 kişi 6 ay, 257 kişinin ise 6 aydan daha fazla uluslararası deneyimi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine İlişkin Dağılımları

Dil Seviyesi	f	%	%geç	%yığ
Orta	120	28,2	28,2	28,2
İyi	305	71,8	71,8	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.12. Öğretim Üyelerinin yabancı dil seviyesi değişkenine ilişkin dağılımları incelendiğinde, Öğretim üyelerinin %28'i orta düzeyde yabancı dil bilirken, %72'si iyi düzeyde yabancı dil bildiği şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Toplamda 425 kişiden, 120 kişi orta, 305 kişi iyi derecede İngilizce bildikleri tespit edilmiştir.

4.2.2. Betimleyici İstatistik Bulguları

Bu bölümde, Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği ile elde edilen verilerin, betimleyici istatistik sonuçları sunulmuştur. Ölçekle toplanan veri güvenirliğini sınamak için Cronbach's Alfa, Spearman-Brown ve Guttman katsayılarına bakılmış tablodaki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo 4.13. de şu şekilde gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Güvenirlik

	N	Cronbach's Alpha	Spearman-Brown	Guttman
Ölçek toplamı	33	,962	,893	,892
Motivasyon Destek	14	0,949	0,936	0,932
Politika	9	0,938	0,863	0,842
Gerekçe	5	0,923	0,942	0,907
Katılım	5	0,955	0,802	0,774

Tablo 4.13.da görüldüğü gibi ölçek toplam puanının güvenirliği Cronbach's Alpha 0,962 ile mükemmel düzeydedir. Ölçek alt faktörlerinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları da ,900 üzerinde olduğu için mükemmel düzeydedir. Tabloda ayrıca veri setinin Spearman-Brown ve Guttman güvenirlik katsayılarının da iyi düzeyde olduğu görülmektedir (,600-,800 arası iyi; ,800-,1000 arası mükemmeldir).

"Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşleri" ölçeği ile elde edilen verilerin ortalamaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.14. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeğine Ait Alt Faktörlerin Ortalama Değerleri

Faktör	*N*	*Min*	*Max*	X_{ort}	Sh_X	*SS*
Destek	425	1,57	5,00	4,15	0,03	0,70
Politika	425	1,22	5,00	3,97	0,04	0,90
Gerekçe	425	1,00	5,00	4,18	0,04	0,85
Katılım	425	1,00	5,00	4,04	0,04	0,86

Tabloda 4.14.'de incelendiğinde, "Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği" ile elde edilen veriler sonucunda, motivasyon destek alt boyutu 4,15 ortalama puanla "katılıyorum" düzeyinde (Xort =4,15 SS=0,70) politika alt boyutu 3,97ortalama puanla "katılıyorum" düzeyinde (Xort =3,97 SS=0,90), gerekçe

alt boyutu 4,18 ortalama puanla "katılıyorum" düzeyinde (Xort =4,18 SS=0,85) ve katılım alt boyutu 4,04 ortalama puanla "katılıyorum" düzeyinde (Xort =4,04 SS=0,86) olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. Fark Testleri Bulguları

Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin sosyo-demografik değişkenlere göre değişmesine dair fark testleri bulguları ise şu şekildedir:

Tablo 4.15. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T testi Sonuçları

			İstatistik			*Levene's testi*		*t-testi*		
Faktör	***Cinsiyet***	***N***	X_{ort}	***SS***	sh_x	***F***	***p***	***t***	***sd***	***p***
Motivasyon Destek	Kadın	234	4,10	0,75	0,05	3,046	0,082	-1,792	423,000	0,074
	Erkek	191	4,22	0,63	0,05					
Politika	Kadın	234	3,91	0,94	0,06	4,315	0,038	-1,435	417,851	0,152
	Erkek	191	4,04	0,86	0,06					
Gerekçe	Kadın	234	4,14	0,89	0,06	2,763	0,097	-1,131	422,000	0,259
	Erkek	191	4,23	0,79	0,06					
Katılım	Kadın	234	4,02	0,86	0,06	0,230	0,632	-0,369	423,000	0,713
	Erkek	191	4,05	0,86	0,06					

Tablo 4.15.'de görüldüğü gibi, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, ölçek alt boyutlarının hiç birisinde, erkeklerle kadınların puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Motivasyon/destek: p=0,074; Politika: p=0,152; Gerekçe: p=0,259; Katılım: p=0,713).

Tablo 4.16. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Anova Test Sonuçları

	Yaş	***ANOVA Sonuçları***							
		N	***X_{ort}***	***SS***	***Var. K***	***KT***	***Sd***	***KO***	***F***	***p***
Motivasyon/ Destek	26-35	39	4,14	0,60	G.İçi	1,581	2	0,790	1,624	0,198
	36-45	272	4,19	0,66	G.Arası	205,355	422	0,487		
	45 ve üstü	114	4,05	0,80		206,936	424			
	Toplam	425	4,15	0,70						
Politika	26-35	39	3,81	1,00	G. İçi	3,246	2	1,623	1,996	0,137
	36-45	272	4,03	0,84	G.Arası	343,268	422	0,813		
	45 ve üstü	114	3,87	1,00		346,515	424			
	Toplam	425	3,97	0,90						
Gerekçe	26-35	39	4,15	0,93	G. İçi	0,552	2	0,276	0,382	0,683
	36-45	272	4,21	0,83	G.Arası	304,126	421	0,722		
	45 ve üstü	114	4,13	0,87		304,678	423			
	Toplam	425	4,18	0,85						
Katılım	26-35	39	3,96	0,93	G. İçi	1,955	2	0,977	1,319	0,268
	36-45	272	4,09	0,81	G.Arası	312,676	422	0,741		
	45 ve üstü	114	3,94	0,95		314,631	424			
	Toplam	425	4,04	0,86						

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan tek yönlü varyasn analizi ANOVA testi sonucunda, Ölçek alt boyutlarının hiçbirisinde, yaş gruplarının ortalama puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Motivasyon destek: p=0,198; Politika: p=0,137; Gerekçe: p=0,683; Katılım p=0,268).

Tablo 4.17. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Faktör	*Medeni Durum*	*İstatistik*				*Levene's testi*		*t-testi*		
		N	***X_{ort}***	***SS***	***sh_x***	***F***	***p***	***t***	***sd***	***p***
Motivasyon Destek	Evli	282	4,13	0,69	0,04	0,075	0,785	-0,747	423,000	0,456
	Bekar	143	4,19	0,72	0,06					
Politika	Evli	282	3,92	0,95	0,06	10,660	0,001	-1,736	337,336	0,084
	Bekar	143	4,07	0,79	0,07					
Gerekçe	Evli	282	4,17	0,89	0,05	2,251	0,134	-0,415	422,000	0,679
	Bekar	143	4,21	0,77	0,06					
Katılım	Evli	282	4,01	0,85	0,05	0,366	0,545	-0,995	423,000	0,320
	Bekar	143	4,09	0,88	0,07					

Tablo 4.17. incelendiğinde, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin nedeni durum değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, Ölçek alt boyutlarının hiçbirisinde, bekar akademisyenlerin puanları ile evli akademisyenlerin puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Motivasyon destek: p=0,456; Politika: p=0,084; Gerekçe: p=0,679; Katılım: p=0,320).

Tablo 4.18. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak İçin Yapılan Kruskal Vallis H Testi

	Kıdem	*N*	$X_{sıra}$	x^2	*Sd*	*p*
Motivasyon/ Destek	5 yıl ve altı	6	171,50	4,606	3	,203
	6-10 yıl	46	193,73			
	11-20 yıl	281	221,85			
	21 yıl ve üzeri	92	198,32			
	Toplam	425				
Politika	5 yıl ve altı	6	116,42	4,702	3	,195
	6-10 yıl	46	200,45			
	11-20 yıl	281	217,85			
	21 yıl ve üzeri	92	210,77			
	Toplam	425				
Gerekçe	5 yıl ve altı	6	246,08	1,236	3	,744
	6-10 yıl	46	224,55			
	11-20 yıl	281	208,85			
	21yıl ve üzeri	92	215,47			
	Toplam	425				
Katılım	5 yıl ve altı	6	177,67	6,333	3	,096
	6-10 yıl	46	179,86			
	11-20 yıl	281	222,29			
	21 yıl ve üzeri	92	203,50			
	Toplam	425				

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin mesleki değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan non-parametrik Kruskal Vallis H testi sonucunda, Ölçek alt boyutlarının hiç birisinde, mesleki kıdem gruplarının ortalama puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Motivasyon destek: p=0,203; Politika: p=0,195; Gerekçe: p=0,744; Katılım: p=0,096).

Tablo 4.19. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Akademik Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Kruskal Vallis H Testi

	Unvan	*N*	$X_{sıra}$	x^2	*Sd*	*p*
Motivasyon /Destek	Ar. Gör	28	185,29	6,205	4	0,184
	Yrd. Doç.	141	217,93			
	Doç.	78	235,97			
	Prof. Dr.	167	205,38			
	Öğretim Gör.	11	173,09			
	Toplam	425				
Politika	Ar. Gör	28	201,00	2,418	4	0,659
	Yrd. Doç.	141	206,99			
	Doç.	78	230,50			
	Prof. Dr.	167	213,03			
	Öğretim Gör.	11	196,14			
	Toplam	425				
Gerekçe	Ar. Gör	28	223,46	2,915	4	0,572
	Yrd. Doç.	141	208,68			
	Doç.	78	229,76			
	Prof. Dr.	167	204,63			
	Öğretim Gör.	11	230,27			
	Toplam	425				
Katılım	Ar. Gör	28	193,43	2,223	4	0,695
	Yrd. Doç.	141	220,98			
	Doç.	78	215,23			
	Prof. Dr.	167	210,56			
	Öğretim Gör.	11	181,77			
	Toplam	425				

Tablo 4.19.'de görüldüğü gibi, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin akademik ünvan değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan non-parametrik Kruskal Vallis H testi sonucunda, Ölçek alt boyutlarının hiçbirisinde, akademik unvan gruplarının ortalama puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Motivasyon destek: p=0,184; Politika: p=0,1659; Gerekçe: p=0,572; Katılım: p=0,695).

Tablo 4.20. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Bilim Dalı Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Anova Test Sonuçları

Faktör	Bilim Dalı	N	X_{ort}	SS	ANOVA Sonuçları					
					Var.K	KT	Sd	KO	F	p
Motivasyon Destek	Eğitim Bilimleri	57	3,95	0,89	G.İçi	5,515	4	1,379	2,875	0,023
	Fen Edebiyat Bilimleri	180	4,22	0,64	G.Arası	201,421	420	0,480		
	İktisadi ve İdari Bilimler	56	3,97	0,75		206,936	424			
	Mühendislik Bilimleri	101	4,23	0,66						
	Sağlık Bilimleri	32	4,21	0,58						
	Toplam	425	4,15	0,70						
Politika	Eğitim Bilimleri	57	3,76	1,06	G.İçi	14,221	4	3,555	4,494	0,001
	Fen Edebiyat Bilimleri	180	4,13	0,75	G.Arası	332,293	420	0,791		
	İktisadi ve İdari Bilimler	56	3,67	1,03		346,515	424			
	Mühendislik Bilimleri	101	4,03	0,88						
	Sağlık Bilimleri	32	3,75	1,06						
	Toplam	425	3,97	0,90						
Gerekçe	Eğitim Bilimleri	57	4,23	0,90	G.İçi	7,781	4	1,945	2,745	0,028
	Fen Edebiyat Bilimleri	180	4,22	0,78	G.Arası	296,897	419	0,709		
	İktisadi ve İdari Bilimler	55	3,84	1,16		304,678	423			
	Mühendislik Bilimleri	101	4,26	0,72						
	Sağlık Bilimleri	32	4,28	0,80						
	Toplam	425	4,18	0,85						
Katılım	Eğitim Bilimleri	57	3,87	0,93	G.İçi	10,713	4	2,678	3,701	0,006
	Fen Edebiyat Bilimleri	180	4,16	0,77	G.Arası	303,918	420	0,724		
	İktisadi ve İdari Bilimler	56	3,71	1,00		314,631	424			
	Mühendislik Bilimleri	101	4,08	0,86						
	Sağlık Bilimleri	32	4,06	0,79						
	Toplam	425	4,04	0,86						

Tablo 4.20. incelendiğinde, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin bilim dalı değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan tek yönlü varyasn analizi ANOVA testi sonucunda ölçek alt boyutlarıdan;

- Motivasyon destek alt boyutunda, bilim dalı alt grupları arasında $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p=0,023$);
- Politika, alt boyutunda, bilim dalı alt grupları arasında $p<0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p=0,001$);

- Gerekçe, alt boyutunda, bilim dalı alt grupları arasında p<0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık (p=0,028);
- Katılım ve uygulama alt boyutunda, bilim dalı alt grupları arasında p<0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık (p=0,006); tespit edilmiştir.

Tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi bilim dalları arasında olduğunu sınamak için post hock tekniklerinin kullanılması için önce homojenlik testi yapılmış ve dağılımın homojen olduğu tespit edilmiştir(p>0,05). Bundan dolayı homojen ve 3'ten fazla alt grubu olan çoklu karşılaştırmalar post hock tekniği olan scheffe (Kayri, 2009) testi yapılmış ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.21. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerindeki Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın, Motivasyon-Destek Alt Boyutunda Hangi Alt Değişkenler Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hock Scheffe Sonuçları

Bilim Dalı (x)	*Bilim Dalı (j)*	*xi - xj*	*Shx*	*p*
Eğitim Bilimleri	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,26	0,11	0,178
	İktisadi ve İdari Bilimler	-0,02	0,13	1,000
	Mühendislik Bilimleri	-0,28	0,11	0,216
	Sağlık Bilimleri	-0,25	0,15	0,610
Fen Edebiyat Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,26	0,11	0,178
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,24	0,11	0,260
	Mühendislik Bilimleri	-0,01	0,09	1,000
	Sağlık Bilimleri	0,01	0,13	1,000
İktisadi ve İdari Bilimler	Eğitim Bilimleri	0,02	0,13	1,000
	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,24	0,11	0,260
	Mühendislik Bilimleri	-0,26	0,12	0,298
	Sağlık Bilimleri	-0,23	0,16	0,688
Mühendislik Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,28	0,11	0,216
	Fen Edebiyat Bilimleri	0,01	0,09	1,000
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,26	0,12	0,298
	Sağlık Bilimleri	0,02	0,14	1,000
Sağlık Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,25	0,15	0,610
	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,01	0,13	1,000
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,23	0,16	0,688
	Mühendislik Bilimleri	-0,02	0,14	1,000

Tablo 4.21.'deki bulgular incelendiğinde, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerindeki ortaya çıkan anlamlı farklılığın, motivasyon-destek alt

boyutunda hangi alt değişkenler arasında olduğunu sınamak için yapılan post hock Scheffe sonucunda alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.22. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerindeki Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın, Politika Alt Boyutunda Hangi Alt Değişkenler Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hock Scheffe Sonuçları

Bilim Dalı (x)	*Bilim Dalı (j)*	*xi - xj*	*Shx*	*p*
Eğitim Bilimleri	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,37	0,14	0,113
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,09	0,17	0,989
	Mühendislik Bilimleri	-0,27	0,15	0,515
	Sağlık Bilimleri	0,02	0,20	1,000
Fen Edebiyat Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,37	0,14	0,113
	İktisadi ve İdari Bilimler	,46407*	0,14	0,022
	Mühendislik Bilimleri	0,10	0,11	0,926
	Sağlık Bilimleri	0,39	0,17	0,288
İktisadi ve İdari Bilimler	Eğitim Bilimleri	-0,09	0,17	0,989
	Fen Edebiyat Bilimleri	-,46407*	0,14	0,022
	Mühendislik Bilimleri	-0,36	0,15	0,209
	Sağlık Bilimleri	-0,08	0,20	0,997
Mühendislik Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,27	0,15	0,515
	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,10	0,11	0,926
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,36	0,15	0,209
	Sağlık Bilimleri	0,28	0,18	0,662
Sağlık Bilimleri	Eğitim Bilimleri	-0,02	0,20	1,000
	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,39	0,17	0,288
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,08	0,20	0,997
	Mühendislik Bilimleri	-0,28	0,18	0,662

Tablo 4.22'deki veriler incelendiğinde görüldüğü gibi üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerindeki ortaya çıkan anlamlı farklılığın, politika alt boyutunda hangi alt değişkenler arasında olduğunu sınamak için yapılan post hock Scheffe sonucunda:

- Fen edebiyat bilimleri alanında çalışan akademisyenler ile, iktisadi ve idari bilimler alanında çalışan akademisyenlerin puanları arasında, fen edebiyat bilimleri alanında çalışan akademisyenler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p=0,022).

- Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.23. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerindeki Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın, Gerekçe Alt Boyutunda Hangi Alt Değişkenler Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hock Scheffe Sonuçları

Bilim Dalı (x)	*Bilim Dalı (j)*	*xi - xj*	*Shx*	*p*
Eğitim Bilimleri	Fen Edebiyat Bilimleri	0,01	0,13	1,000
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,39	0,16	0,197
	Mühendislik Bilimleri	-0,03	0,14	1,000
	Sağlık Bilimleri	-0,05	0,19	0,999
Fen Edebiyat Bilimleri	Eğitim Bilimleri	-0,01	0,13	1,000
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,38	0,13	0,075
	Mühendislik Bilimleri	-0,04	0,10	0,996
	Sağlık Bilimleri	-0,06	0,16	0,998
İktisadi ve İdari Bilimler	Eğitim Bilimleri	-0,39	0,16	0,197
	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,38	0,13	0,075
	Mühendislik Bilimleri	-0,42	0,14	0,063
	Sağlık Bilimleri	-0,44	0,19	0,247
Mühendislik Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,03	0,14	1,000
	Fen Edebiyat Bilimleri	0,04	0,10	0,996
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,42	0,14	0,063
	Sağlık Bilimleri	-0,02	0,17	1,000
Sağlık Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,05	0,19	0,999
	Fen Edebiyat Bilimleri	0,06	0,16	0,998
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,44	0,19	0,247
	Mühendislik Bilimleri	0,02	0,17	1,000

Tablo 4.23.'de Tabloda görüldüğü gibi üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerindeki ortaya çıkan anlamlı farklılığın, gerekçe alt boyutunda hangi alt değişkenler arasında olduğunu sınamak için yapılan post hock Scheffe sonucunda alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 4.24. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerindeki Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın, Katılım Alt Boyutunda Hangi Alt Değişkenler Arasında Olduğunu Sınamak İçin Yapılan Post Hock Scheffe Sonuçları

Bilim Dalı (x)	*Bilim Dalı (j)*	*xi - xj*	*Shx*	*p*
Eğitim Bilimleri	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,29	0,13	0,275
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,16	0,16	0,904
	Mühendislik Bilimleri	-0,21	0,14	0,714
	Sağlık Bilimleri	-0,19	0,19	0,913
Fen Edebiyat Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,29	0,13	0,275
	İktisadi ve İdari Bilimler	,45619*	0,13	0,016
	Mühendislik Bilimleri	0,09	0,11	0,952
	Sağlık Bilimleri	0,11	0,17	0,982
İktisadi ve İdari Bilimler	Eğitim Bilimleri	-0,16	0,16	0,904
	Fen Edebiyat Bilimleri	-,45619*	0,13	0,016
	Mühendislik Bilimleri	-0,37	0,14	0,152
	Sağlık Bilimleri	-0,35	0,19	0,495
Mühendislik Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,21	0,14	0,714
	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,09	0,11	0,952
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,37	0,14	0,152
	Sağlık Bilimleri	0,02	0,17	1,000
Sağlık Bilimleri	Eğitim Bilimleri	0,19	0,19	0,913
	Fen Edebiyat Bilimleri	-0,11	0,17	0,982
	İktisadi ve İdari Bilimler	0,35	0,19	0,495
	Mühendislik Bilimleri	-0,02	0,17	1,000

Tablo 4.24. incelendiğinde tabloda görüldüğü gibi üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerindeki ortaya çıkan anlamlı farklılığın, Katılım alt boyutunda hangi alt değişkenler arasında olduğunu sınamak için yapılan post hock Scheffe sonucunda:

- Fen edebiyat bilimleri alanında çalışan akademisyenler ile iktisadi ve idari bilimler alanında çalışan akademisyenlerin puanları arasında, fen edebiyat bilimleri alanında çalışan akademisyenler lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0,016$).
- Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.25. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Üniversite Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

		İstatistik				*Levene's testi*		*t-testi*		
Faktör	***Ü.Türü***	***N***	X_{ort}	***SS***	sh_x	***F***	***p***	***t***	***sd***	***p***
Motivasyon Destek	Devlet	319	4,04	0,75	0,04	26,199	0,000	-7,818	376,238	0,000
	Vakıf	106	4,47	0,35	0,03					
Politika	Devlet	319	3,80	0,97	0,05	110,226	0,000	-11,218	415,141	0,000
	Vakıf	106	4,48	0,27	0,03					
Gerekçe	Devlet	319	4,08	0,94	0,05	43,059	0,000	-6,626	419,528	0,000
	Vakıf	106	4,49	0,34	0,03					
Katılım	Devlet	319	3,89	0,92	0,05	24,625	0,000	-9,201	395,638	0,000
	Vakıf	106	4,48	0,40	0,04					

Tablo 4.25. incelendiğinde, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin üniversite türü değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda,

- Motivasyon destek alt boyutunda, devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenler arasında, vakıf üniversitelerinde çalışanlar lehine istatistiksel olarak, $p<0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık ($p=0,000$);
- Politika, alt boyutunda, devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenler arasında, vakıf üniversitelerinde çalışanlar lehine istatistiksel olarak, $p<0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık ($p=0,000$);
- Gerekçe, alt boyutunda, devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenler arasında, vakıf üniversitelerinde çalışanlar lehine istatistiksel olarak, $p<0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık ($p=0,000$);
- Katılım alt boyutunda, devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenler arasında, vakıf üniversitelerinde çalışanlar lehine istatistiksel olarak, $p<0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık ($p=0,000$) tespit edilmiştir.

Tablo 4.26. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Yurt dışı Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

		İstatistik				*Levene's testi*		*T-testi*		
Faktör	***Y.Dışı Den.***	***N***	X_{ort}	***SS***	sh_x	***F***	***p***	***t***	***sd***	***p***
Motivasyon Destek	6 ay	168	4,18	0,68	0,05	0,004	0,951	0,716	423,000	0,474
	6 aydan çok	257	4,13	0,71	0,04					
Politika	6 ay	168	3,88	0,93	0,07	2,262	0,133	-1,698	423,000	0,090
	6 aydan çok	257	4,03	0,89	0,06					
Gerekçe	6 ay	168	4,21	0,86	0,07	0,038	0,845	0,614	422,000	0,539
	6 aydan çok	257	4,16	0,84	0,05					
Katılım	6 ay	168	4,03	0,81	0,06	1,128	0,289	-0,061	423,000	0,951
	6 aydan çok	257	4,04	0,89	0,06					

Tablo 4.26. incelendiğinde, Motivasyon/Destek: p=0,474; Politika: p=0,090; Gerekçe: p=0,539; Katılım p=0,951 şeklinde tespit edilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin yurt dışı deneyimi süresi değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda:

- Ölçek alt boyutlarının hiçbirisinde, yurt dışı deneyimi 6 aydan az olan akademisyenlerin puanları ile 6 aydan fazla olan akademisyenlerin puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Katılım: p=0,951).

Tablo 4.27. Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasını Sınamak için Yapılan Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

		İstatistik				*Levene's testi*		*t-testi*		
Faktör	***Yabancı dil***	***N***	X_{ort}	***SS***	sh_x	***F***	***p***	***t***	***sd***	***p***
Motivasyon Destek	Orta	120	3,90	0,78	0,07	4,493	0,035	-4,366	184,173	0,000
	İyi	305	4,25	0,64	0,04					
Politika	Orta	120	3,59	1,04	0,09	30,287	0,000	-5,008	177,311	0,000
	İyi	305	4,12	0,80	0,05					
Gerekçe	Orta	120	4,06	0,85	0,08	1,101	0,295	-1,829	422,000	0,068
	İyi	305	4,23	0,84	0,05					
Katılım	Orta	120	3,83	0,89	0,08	0,443	0,506	-3,191	423,000	0,002
	İyi	305	4,12	0,84	0,05					

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin yabancı dil düzeyi değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda,

- Motivasyon destek alt boyutunda, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler ile orta düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler arasında, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenlerin lehine istatistiksel olarak, $p<0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık ($p=0,000$);
- Politika, alt boyutunda, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler ile orta düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler arasında, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenlerin lehine istatistiksel olarak, $p<0,001$ düzeyinde anlamlı farklılık ($p=0,000$);
- Katılım alt boyutunda, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler ile orta düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler arasında, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenlerin lehine istatistiksel olarak, $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık ($p=0,002$) tespit edilmiştir.
- Gerekçe alt boyutunda ise, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler ile orta düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler arasında, istatistiksel olarak, ($p>0,05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p=0,068$).

4.2.4. Ölçek Maddelerine Yönelik Verilen Cevapların Dağılımı

4.2.4.1. Motivasyon/Destek

Motivasyon/Destek teması altında işlenen nitel bulgulardan 14 ölçek maddesi alt boyut altında oluşturulmuştur. Bu alt boyutta elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.28. Akademisyenlerin "Üniversitem, Öğrencileri Uluslararası Hareketliliğe Teşvik Eder" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	6	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	19	4,5	4,5	5,9
Kararsızım	52	12,2	12,2	18,1
Katılıyorum	161	37,9	37,9	56,0
Kesinlikle Katılıyorum	187	44,0	44,0	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.28. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitem, öğrencileri uluslararası hareketliliğe teşvik eder" maddesine % 44,0 (n=187) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %37,9 (n=161) oranında "katılıyorum", %12,2 (n=52) oranına "kararsızım", %4,5 (n=19) oranında da "katılmıyorum" ve %1,4 (n=6) "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunluğunun üniversitelerinin öğrencileri uluslararası hareketliliğe teşvik etmesi konusunda hemfikirdir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.29. Akademisyenlerin "Üniversitemin Misyonlarından Biri de Uluslararasılaşmayı Desteklemektir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	6	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	17	4,2	4,2	5,6
Kararsızım	53	12,5	12,5	18,1
Katılıyorum	161	37,9	37,9	56,0
Kesinlikle Katılıyorum	187	44,0	44,0	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.29. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitem, öğrencileri uluslararası hareketliliğe teşvik eder" maddesine % 44,0 (n=187) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %37,9 (n=161) oranında "katılıyorum", %12,5 (n=53) oranına "kararsızım", %4,2

(n=17) oranında "katılmıyorum" ve %1,4 (n=6) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunluğunun üniversitelerinin misyonlarının uluslararasılaşmayı desteklediği konusunda hemfikirdir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.30. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası Araştırma İçin Yeterli Teknolojik Kaynak Mevcuttur" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	6	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	11	2,6	2,6	4,0
Kararsızım	49	11,5	11,5	15,5
Katılıyorum	178	41,9	41,9	57,4
Kesinlikle Katılıyorum	181	42,6	42,6	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.30. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararası araştırma için yeterli teknolojik kaynak mevcuttur" maddesine % 42,6 (n=181) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %41,9 (n=178) oranında "katılıyorum", %11,5 (n=49) oranına "kararsızım", %2,6 (n=11) oranında "katılmıyorum" ve %1,4 (n=6) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunluğunun üniversitelerinin uluslararası araştırma için yeterli teknolojik kaynak mevcut olduğu konusunda hemfikirdir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.31. Akademisyenlerin "Üniversitem Akademisyenleri Uluslararası Hareketliliğe Teşvik Eder" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	7	1,6	1,6	1,6
Katılmıyorum	16	3,8	3,8	5,4
Kararsızım	43	10,1	10,1	15,5
Katılıyorum	179	42,1	42,1	57,6
Kesinlikle Katılıyorum	180	42,4	42,4	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.31. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitem akademisyenleri uluslararası hareketliliğe teşvik eder" maddesine % 42,4 (n=180) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %42,1 (n=179) oranında "katılıyorum", %10,1 (n=43) oranına "kararsızım", %3,8

(n=16) oranında "katılmıyorum" ve %1,6 (n=7) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, akademisyenleri uluslararası hareketliliğe teşvik ettiği konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.32. Akademisyenlerin "Üniversitem Akademisyenlerin Uluslararasılaşma Becerilerini (Yabancı Dil, Kültürlerarası İletişim vb.) Geliştirmek İçin Kurslar Düzenler" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	7	1,6	1,6	1,6
Katılmıyorum	19	4,5	4,5	6,1
Kararsızım	43	10,1	10,1	16,2
Katılıyorum	179	42,1	42,1	58,4
Kesinlikle Katılıyorum	177	41,6	41,6	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.32. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitem akademisyenlerin uluslararasılaşma becerilerini (yabancı dil, kültürlerarası iletişim vb.) geliştirmek için kurslar düzenler" maddesine % 41,6 (n=177) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %42,1 (n=179) oranında "katılıyorum", %10,1 (n=43) oranına "kararsızım", %4,5 (n=19) oranında "katılmıyorum" ve %1,6 (n=7) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, akademisyenlerin uluslararasılaşma becerilerini (yabancı dil, kültürlerarası iletişim vb.) geliştirmek için kurslar düzenlendiği konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.33. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma İle İlgilenen Akademisyenler Ödüllendirilmektedir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	4	0,9	0,9	0,9
Katılmıyorum	14	3,3	3,3	4,2
Kararsızım	47	11,1	11,1	15,3
Katılıyorum	195	45,9	45,9	61,2
Kesinlikle Katılıyorum	165	38,8	38,8	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.33. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararasılaşma ile ilgilenen akademisyenler ödüllendirilmektedir" maddesine % 38,8 (n=165) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %45,9 (n=195) oranında "katılıyorum", %11,1 (n=47) oranına "kararsızım", %3,3 (n=14) oranında "katılmıyorum" ve %0,9 (n=4) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, uluslararasılaşma ile ilgilenen akademisyenler ödüllendirildiği konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.34. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşmayı Desteleyecek Politikalar Yeterlidir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	8	1,9	1,9	1,9
Katılmıyorum	14	3,3	3,3	5,2
Kararsızım	50	11,8	11,8	16,9
Katılıyorum	179	42,1	42,1	59,1
Kesinlikle Katılıyorum	174	40,9	40,9	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.34. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararasılaşmayı desteleyecek politikalar yeterlidir" maddesine %40,9 (n=174) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %42,1 (n=179) oranında "katılıyorum", %11,8 (n=50) oranına "kararsızım", %3,3 (n=14) oranında "katılmıyorum" ve %1,9 (n=8) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, uluslararasılaşmayı desteleyecek politikaların yeterli olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.35. Akademisyenlerin "Üniversitem Akademisyenlerin Uluslararası Konferans vb. Etkinliklere Katılmasını Teşvik Eder." Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	7	1,6	1,6	1,6
Katılmıyorum	12	2,8	2,8	4,5
Kararsızım	50	11,8	11,8	16,2
Katılıyorum	165	38,8	38,8	55,1
Kesinlikle Katılıyorum	191	44,9	44,9	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.35. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitem akademisyenlerin uluslararası konferans vb. etkinliklere katılmasını teşvik eder" maddesine %40,9 (n=174) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %44,9 (n=191) oranında "katılıyorum", %38,8 (n=165) oranına "kararsızım", %2,8 (n=12) oranında "katılmıyorum" ve %1,6 (n=7) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, akademisyenleri uluslararası konferans vb. etkinliklere katılmasını teşvik ettiği konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.36. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası Akrediteye Sahip Fakülte Sayısı Fazladır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	7	1,6	1,6	1,6
Katılmıyorum	12	2,8	2,8	4,5
Kararsızım	50	11,8	11,8	16,2
Katılıyorum	165	38,8	38,8	55,1
Kesinlikle Katılıyorum	191	44,9	44,9	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.36. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararası akrediteye sahip fakülte sayısı fazladır" maddesine %44,9 (n=191) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %38,8 (n=165) oranında "katılıyorum", %18,8 (n=50) oranına "kararsızım", %2,8 (n=12) oranında "katılmıyorum" ve %1,6 (n=7) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, uluslararası

akrediteye sahip fakülte sayısı fazla olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.37. Akademisyenlerin "Üniversitem Uluslararası Çalışmalarda Yeterli Mali Destek Sağlar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	7	1,6	1,6	1,6
Katılmıyorum	22	5,2	5,2	6,8
Kararsızım	64	15,1	15,1	21,9
Katılıyorum	202	47,5	47,5	69,4
Kesinlikle Katılıyorum	130	30,6	30,6	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.37. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitem uluslararası çalışmalarda yeterli mali destek sağlar" maddesine %30,6 (n=130) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %47,5 (n=202) oranında "katılıyorum", %15,1 (n=64) oranına "kararsızım", %5,2 (n=22) oranında "katılmıyorum" ve %1,6 (n=7) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, uluslararası çalışmalarda yeterli mali destek sağladığı konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.38. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşmasından Sorumlu Örgütsel Yapı Yeterlidir (Uluslararasi Ofis vb.)" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	4	0,9	0,9	0,9
Katılmıyorum	14	3,3	3,3	4,2
Kararsızım	52	12,2	12,2	16,5
Katılıyorum	188	44,2	44,2	60,7
Kesinlikle Katılıyorum	167	39,3	39,3	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.38. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararasılaşmasından sorumlu örgütsel yapı yeterlidir (uluslararasi ofis vb.)" maddesine %30,6 (n=130) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %47,5 (n=202) oranında "katılıyorum", %15,1 (n=64) oranına "kararsızım", %5,2 (n=22) oranında "katılmıyorum" ve %1,6 (n=7) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin,

uluslararasılaşmasından sorumlu örgütsel yapı yeterlidir (uluslararasi ofis vb.) konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.39. Akademisyenlerin "Üniversitemde Akademisyenlerin Uluslararasılaşma Konusundaki Motivasyonlarının Temel Kaynağı Bu Konudaki Politikalardır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	12	2,8	2,8	2,8
Katılmıyorum	21	4,9	4,9	7,8
Kararsızım	40	9,4	9,4	17,2
Katılıyorum	192	45,2	45,2	62,4
Kesinlikle Katılıyorum	160	37,6	37,6	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.39. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde akademisyenlerin uluslararasılaşma konusundaki motivasyonlarının temel kaynağı bu konudaki politikalardır" maddesine %37,6 (n=160) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %45,2 (n=192) oranında "katılıyorum", %9,4 (n=40) oranına "kararsızım", %4,9 (n=21) oranında "katılmıyorum" ve %2,8 (n=12) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, uluslararasılaşma konusundaki motivasyonlarının temel kaynağını bu konudaki uygulanan politikalar olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.40. Akademisyenlerin "Üniversitemde Akademisyenin Mesleki Gelişim Olanakları Üzerine Yapılan Kurumsal Yatırım Yeterlidir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	6	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	25	5,9	5,9	7,3
Kararsızım	54	12,7	12,7	20,0
Katılıyorum	195	45,9	45,9	65,9
Kesinlikle Katılıyorum	145	34,1	34,1	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.40. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde akademisyenin mesleki gelişim olanakları üzerine yapılan kurumsal yatırım yeterlidir" maddesine %34,1 (n=145) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %45,9 (n=195) oranında "katılıyorum",

%12,7 (n=54) oranına "kararsızım", %5,9 (n=25) oranında "katılmıyorum" ve %5,9 (n=25) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, akademisyenin mesleki gelişim olanakları üzerine yapılan kurumsal yatırımın yeterli olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.41. Akademisyenlerin "Üniversitemde Yeni Dersler Eklenerek Veya Mevcut Dersler Değiştirilerek Müfredatın Uluslararasılaşması Sağlanır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	9	2,1	2,1	2,1
Katılmıyorum	24	5,6	5,6	7,8
Kararsızım	57	13,4	13,4	21,2
Katılıyorum	169	39,8	39,8	60,9
Kesinlikle Katılıyorum	166	39,1	39,1	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.41. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde yeni dersler eklenerek veya mevcut dersler değiştirilerek müfredatın uluslararasılaşması sağlanır" maddesine %39,1 (n=166) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %39,8 (n=169) oranında "katılıyorum", %13,4 (n=57) oranına "kararsızım", %5,6 (n=24) oranında "katılmıyorum" ve %2,1 (n=9) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, yeni dersler eklenerek veya mevcut dersler değiştirilerek müfredatın uluslararasılaşması konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4.2. Politika

Tablo 4.42. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası Derslerin Çoğu İngilizce Olarak Sunulmaktadır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	13	3,1	3,1	3,1
Katılmıyorum	32	7,5	7,5	10,6
Kararsızım	21	4,9	4,9	15,5
Katılıyorum	121	28,5	28,5	44,0
Kesinlikle Katılıyorum	238	56,0	56,0	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.42. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararası derslerin çoğu İngilizce olarak sunulmaktadır" maddesine %56,0 (n=238) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %28,5 (n=121) oranında "katılıyorum", %4,9 (n=21) oranında "kararsızım", %7,5 (n=32) oranında "katılmıyorum" ve %3,1 (n=13) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir.

Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, uluslararası derslerin çoğu İngilizce olarak sunulduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun Marmara Üniversitesi'nde de bu şekil çıkmasının nedeni İşletme gibi İngilizce ders veren bilim dallarının ağırlıklı olmasından kaynaklı olabilir.

Tablo 4.43. Akademisyenlerin "Üniversitemde Kütüphane Kaynakları Uluslararası Çeşitliliğe Sahiptir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	18	4,2	4,2	4,2
Katılmıyorum	36	8,5	8,5	12,7
Kararsızım	26	6,1	6,1	18,8
Katılıyorum	102	24,0	24,0	42,8
Kesinlikle Katılıyorum	243	57,2	57,2	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.43. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde kütüphane kaynakları uluslararası çeşitliliğe sahiptir" maddesine %57,2 (n=243) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %24,0 (n=102) oranında "katılıyorum", %6,1 (n=26) oranında "kararsızım", %8,5 (n=36) oranında "katılmıyorum" ve %4,2 (n=18) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, kütüphane kaynaklarının uluslararası çeşitliliğe sahip olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.44. Akademisyenlerin "Üniversitem Uluslararasılaşma Konusunda Toplantılar Yapar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	16	3,8	3,8	3,8
Katılmıyorum	55	12,9	12,9	16,7
Kararsızım	37	8,7	8,7	25,4
Katılıyorum	225	52,9	52,9	78,4
Kesinlikle Katılıyorum	92	21,6	21,6	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.44. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitem uluslararasılaşma konusunda toplantılar yapar" maddesine %21,6 (n=92) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %52,9 (n=225) oranında "katılıyorum", %8,7 (n=37) oranında "kararsızım", %12,9 (n=55) oranında "katılmıyorum" ve %3,8 (n=16) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, Üniversitem uluslararasılaşma konusunda toplantılar yaptığı konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.45. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası İşlemleri Yürütecek Uzman Personel Sayısı Yeterlidir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	18	4,2	4,2	4,2
Katılmıyorum	37	8,7	8,7	12,9
Kararsızım	33	7,8	7,8	20,7
Katılıyorum	105	24,7	24,7	45,4
Kesinlikle Katılıyorum	232	54,6	54,6	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.45. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararası işlemleri yürütecek (vize vb.) uzman personel sayısı yeterlidir" maddesine %54,6 (n=232) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %24,7 (n=105) oranında "katılıyorum", %7,8 (n=33) oranında "kararsızım", %8,7 (n=37) oranında "katılmıyorum" ve %4,2 (n=18) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, uluslararası işlemleri yürütecek uzman personel sayısı yeterli olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.46. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararası Öğrencilerine Yönelik Sosyal Etkinlikler Yeterlidir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	20	4,7	4,7	4,7
Katılmıyorum	42	9,9	9,9	14,6
Kararsızım	33	7,8	7,8	22,4
Katılıyorum	112	26,4	26,4	48,7
Kesinlikle Katılıyorum	218	51,3	51,3	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.46. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararası öğrencilerine yönelik sosyal etkinlikler yeterlidir" maddesine %51,3 (n=218) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %26,4 (n=112) oranında "katılıyorum", %7,8 (n=33) oranında "kararsızım", %9,9 (n=42) oranında "katılmıyorum" ve %4,7 (n=20) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, uluslararası öğrencilerine yönelik sosyal etkinlikler yeterli olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.47. Akademisyenlerin "Üniversitem Uluslararasılaşma Konusunda Paydaşlarını Karar Alma Sürecine Dahil Eder" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	16	3,8	3,8	3,8
Katılmıyorum	71	16,7	16,7	20,5
Kararsızım	40	9,4	9,4	29,9
Katılıyorum	199	46,8	46,8	76,7
Kesinlikle Katılıyorum	99	23,3	23,3	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.47. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitem uluslararasılaşma konusunda paydaşlarını karar alma sürecine dahil eder" maddesine %23,3 (n=99) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %46,8 (n=199) oranında "katılıyorum", %9,4 (n=40) oranında "kararsızım", %16,7 (n=71) oranında "katılmıyorum" ve %3,8 (n=16) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, uluslararasılaşma konusunda paydaşlarını karar alma sürecine dahil ettiği konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.48. Akademisyenlerin "Üniversitem Her Yıl Uluslararasılaşma İle İlgili Rapor Yayınlar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	25	5,9	5,9	5,9
Katılmıyorum	65	15,3	15,3	21,2
Kararsızım	49	11,5	11,5	32,7
Katılıyorum	197	46,4	46,4	79,1
Kesinlikle Katılıyorum	89	20,9	20,9	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.48. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitem her yıl uluslararasılaşma ile ilgili rapor yayınlar" maddesine %20,9 (n=89) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %46,4 (n=197) oranında "katılıyorum", %11,5 (n=49) oranında "kararsızım", %15,3 (n=65) oranında "katılmıyorum" ve %5,9 (n=25) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerinin, her yıl uluslararasılaşma ile ilgili rapor yayınladıkları konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.49. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Konferans vb. Etkinliklere Kolaylıkla Katılırlar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	11	2,6	2,6	2,6
Katılmıyorum	43	10,1	10,1	12,7
Kararsızım	32	7,5	7,5	20,2
Katılıyorum	203	47,8	47,8	68,0
Kesinlikle Katılıyorum	136	32,0	32,0	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.49. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemdeki akademisyenler uluslararası konferans vb. etkinliklere kolaylıkla katılırlar" maddesine %32,0 (n=136) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %47,8 (n=203) oranında "katılıyorum", %7,5 (n=32) oranında "kararsızım", %10,1 (n=43) oranında "katılmıyorum" ve %2,6 (n=11) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerindeki akademisyenlerin uluslararası konferans vb. etkinliklere kolaylıkla katıldıkları konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.50. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Akademik Bağlantılara Sahiptirler" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	12	2,8	2,8	2,8
Katılmıyorum	51	12,0	12,0	14,8
Kararsızım	24	5,6	5,6	20,5
Katılıyorum	198	46,6	46,6	67,1
Kesinlikle Katılıyorum	140	32,9	32,9	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.50. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemdeki akademisyenler uluslararası akademik bağlantılara sahiptirler" maddesine %32,9 (n=140) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %46,6 (n=198) oranında "katılıyorum", %5,6 (n=24) oranında "kararsızım", %12,0 (n=51) oranında "katılmıyorum" ve %2,8 (n=12) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, üniversitelerindeki akademisyenlerin uluslararası akademik bağlantılara sahip olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4.3. Gerekçe

Tablo 4.51. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma Sınırötesi Karşılıklı Anlayışı Geliştirmek İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	9	2,1	2,1	2,1
Katılmıyorum	32	7,5	7,5	9,6
Kararsızım	21	4,9	4,9	14,6
Katılıyorum	159	37,4	37,4	52,0
Kesinlikle Katılıyorum	204	20,8	20,8	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.51. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararasılaşma sınırlar ötesi karşılıklı anlayışı geliştirmek içindir" maddesine %20,8 (n=204) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %37,4 (n=159) oranında "katılıyorum", %4,9 (n=21) oranında "kararsızım", %7,5 (n=32) oranında "katılmıyorum" ve %2,1 (n=9) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir.

Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, uluslararasılaşmayı sınırlar ötesi karşılıklı anlayışı geliştirmek konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.52. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma Kültürlerarası Anlayışı Arttırmak İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	8	1,9	1,9	1,9
Katılmıyorum	22	5,2	5,2	7,1
Kararsızım	28	6,6	6,6	13,6
Katılıyorum	178	41,9	41,9	55,5
Kesinlikle Katılıyorum	189	44,5	44,5	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.52. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararasılaşma kültürlerarası anlayışı arttırmak içindir" maddesine %44,5 (n=189) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %41,9 (n=178) oranında "katılıyorum", %6,6 (n=28) oranında "kararsızım", %5,2 (n=22) oranında "katılmıyorum" ve %1,9 (n=8) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, uluslararasılaşmayı kültürlerarası anlayışı arttırmak konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.53. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma Uluslararası Öğrenci Sayısının Arttırılması İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	10	2,4	2,4	2,4
Katılmıyorum	22	5,2	5,2	7,5
Kararsızım	27	6,4	6,4	13,9
Katılıyorum	145	34,1	34,1	48,0
Kesinlikle Katılıyorum	221	52,0	52,0	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.53. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararasılaşma uluslararası öğrenci sayısının arttırılması içindir" maddesine %52,0 (n=221) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %34,1 (n=145) oranında "katılıyorum", %6,4 (n=27) oranında "kararsızım", %5,2 (n=22) oranında "katılmıyorum" ve %2,4 (n=10) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin

bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, uluslararasılaşmayı uluslararası öğrenci sayısının arttırılması olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.54. Akademisyenlerin "Üniversitemde Uluslararasılaşma Finansal Katkı Sağlamak İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	13	3,1	3,1	3,1
Katılmıyorum	29	6,8	6,8	9,9
Kararsızım	24	5,6	5,6	15,5
Katılıyorum	190	44,7	44,7	60,2
Kesinlikle Katılıyorum	169	39,8	39,8	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.54. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemde uluslararasılaşma finansal katkı sağlamak içindir" maddesine %39,8 (n=169) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %44,7 (n=190) oranında "katılıyorum", %5,6 (n=24) oranında "kararsızım", %6,8 (n=29) oranında "katılmıyorum" ve %3,1 (n=13) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, uluslararasılaşmayı üniversiteye finansal katkı sağlamak olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.55. Akademisyenlerin "Uluslararasılaşma, Üniversitemin Akademik Kalitesinin Arttırılması İçindir" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	13	3,1	3,1	3,1
Katılmıyorum	27	6,4	6,4	9,4
Kararsızım	29	6,8	6,8	16,2
Katılıyorum	195	45,9	45,9	62,1
Kesinlikle Katılıyorum	161	37,9	37,9	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.55. incelendiğinde akademisyenler "Uluslararasılaşma, üniversitemin akademik kalitesinin arttırılması içindir" maddesine %37,9 (n=161) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %45,9 (n=195) oranında "katılıyorum", %6,8 (n=29) oranında "kararsızım", %6,4 (n=27) oranında "katılmıyorum" ve %3,1 (n=13) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin

bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, uluslararasılaşmayı üniversitelerinin akademik kalitenin arttırılması olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4.4. Katılım

Tablo 4.56. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Bakış Açılarını Ders İçeriklerine Yansıtırlar" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	9	2,1	2,1	2,1
Katılmıyorum	30	7,1	7,1	9,2
Kararsızım	43	10,1	10,1	19,3
Katılıyorum	208	48,9	48,9	68,2
Kesinlikle Katılıyorum	135	31,8	31,8	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.56. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemdeki akademisyenler uluslararası bakış açılarını ders içeriklerine yansıtırlar" maddesine %31,8 (n=135) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %48,9 (n=208) oranında "katılıyorum", %10,1 (n=43) oranında "kararsızım", %7,1 (n=30) oranında "katılmıyorum" ve %2,1 (n=9) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun üniversitelerindeki akademisyenlerin uluslararası bakış açılarını ders içeriklerine yansıttıkları konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.57. Akademisyenlerin "Üniversitemdeki Akademisyenlerin Uluslararası Kitap, Dergi vb. Yeterince Yayınları Vardır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	9	2,1	2,1	2,1
Katılmıyorum	28	6,6	6,6	8,7
Kararsızım	44	10,4	10,4	19,1
Katılıyorum	210	49,4	49,4	68,5
Kesinlikle Katılıyorum	134	31,5	31,5	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.57. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemdeki akademisyenlerin uluslararası kitap, dergi vb. yeterince yayınları vardır" maddesine %31,5 (n=134)

oranında “kesinlikle katılıyorum “, %49,4 (n=210) oranında “katılıyorum”, %10,4 (n=44) oranında “kararsızım”, %6,6 (n=28) oranında “katılmıyorum” ve %2,1 (n=9) “kesinlikle katılmıyorum” tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, üniversitelerindeki akademisyenlerin uluslararası kitap, dergi vb. yeterince yayınları olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.58. Akademisyenlerin “Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Bir Bakış Açısına Sahiptir” Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	9	2,1	2,1	2,1
Katılmıyorum	24	5,6	5,6	7,8
Kararsızım	45	10,6	10,6	18,4
Katılıyorum	211	49,6	49,6	68,0
Kesinlikle Katılıyorum	136	32,0	32,0	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.58. incelendiğinde akademisyenler “Üniversitemdeki akademisyenler uluslararası bir bakış açısına sahiptir” maddesine %32,0 (n=136) oranında “kesinlikle katılıyorum “, %49,6 (n=211) oranında “katılıyorum”, %10,6 (n=45) oranında “kararsızım”, %5,6 (n=24) oranında “katılmıyorum” ve %2,1 (n=9) “kesinlikle katılmıyorum” tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, üniversitelerindeki akademisyenlerin uluslararası bir bakış açısına sahip olduğu konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.59. Akademisyenlerin “Üniversitemdeki Akademisyenler Uluslararası Çalışmaları Akademik Kariyerleri Açısından Bir Fırsat Olarak Görürler” Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	10	2,4	2,4	2,4
Katılmıyorum	26	6,1	6,1	8,5
Kararsızım	39	9,2	9,2	17,6
Katılıyorum	196	46,1	46,1	63,8
Kesinlikle Katılıyorum	154	36,2	36,2	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.59. incelendiğinde akademisyenler "Üniversitemdeki akademisyenler uluslararası çalışmaları akademik kariyerleri açısından bir fırsat olarak görürler" maddesine %36,2 (n=154) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %46,1 (n=196) oranında "katılıyorum", %9,2 (n=39) oranında "kararsızım", %6,1 (n=26) oranında "katılmıyorum" ve %2,4 (n=10) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, uluslararası çalışmaları akademik kariyerleri açısından bir fırsat olarak gördükleri konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.60. Akademisyenlerin "Uluslararasılaşma Süreci Üniversitemin Paydaşları Tarafından Anlaşılır" Maddesine Yönelik Cevaplarının Dağılımı

Cevap Kategorileri	f	%	%geç	%yığ
Kesinlikle Katılmıyorum	8	1,9	1,9	1,9
Katılmıyorum	27	6,4	6,4	8,2
Kararsızım	46	10,8	10,8	19,1
Katılıyorum	206	48,5	48,5	67,5
Kesinlikle Katılıyorum	138	32,5	3250	100,0
Toplam	425	100,0	100,0	

Tablo 4.60. incelendiğinde akademisyenler "Uluslararasılaşma süreci üniversitemin paydaşları tarafından anlaşılır" maddesine %32,5 (n=138) oranında "kesinlikle katılıyorum ", %48,5 (n=206) oranında "katılıyorum", %10,8 (n=46) oranında "kararsızım", %6,4 (n=27) oranında "katılmıyorum" ve %1,9 (n=8) "kesinlikle katılmıyorum" tercihlerde bulunduğu görülmektedir. Bu ölçek maddesine ilişkin bulgular doğrultusunda akademisyenlerin çoğunun, uluslararasılaşma sürecinin üniversitelerinin paydaşları tarafından anlaşıldığı konusunda hemfikirdirler şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşma politika ve stratejilerine ilişkin uygulamaları derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

İlk olarak nitel boyut üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

- Birinci aşamada makro analiz ile üç YÖK üyesinin görüşleri Türkiye'deki uluslararasılaşma durumu derinlemesine ortaya konulmuştur.
- İkinci aşamada, mikro analiz ile Koç Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nin uluslararasılaşma süreçleri bakımından derinlemesine incelenen veriler "karşılaştırmalı örnek olay yöntemi" kullanılarak üç üniversitenin kurumlardaki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.
- Üçüncü aşamada nicel sonuçların nitel sonuçları hangi yönleri ile desteklediği tartışılmıştır.
- Son aşamada ise araştırmacının vardığı sonuçlar ve genel çıkarımları yer almıştır.

Araştırmanın nitel kısmında genellemelere gidilmemiştir. Sonuçlar, çalışma grubunun düşünceleri ile sınırlıdır. Bulgulara ait yorumlar yapılırken fenomenoloji yönteminden yararlanılmıştır. Çoklu örnek olay karşılaştırmasında ise amaç seçilen üniversiteleri kategorize etmek ya da sınıflandırmak değildir. Bundan ziyade, bu üç üniversitenin kendine özgü izledikleri stratejiler ve vizyonları kavramaya çalışılmıştır. Çünkü her üniversite kendi içinde özeldir ve kendine özgüdür. Bu bakış açısıyla, bu üniversitelerin uluslararasılaşma süreçlerini, izledikleri politika ve stratejilerini ve bakış açılarını anlamak temel gayedir. Bu amaçla her üniversitenin büyük resmi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında ise, nitel bulgular doğrultusunda ve literatürde eksik görülen bir boyut olarak "Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği" geliştirilmiştir ve uygulanmıştır.

Bu uzun süreçler sonunda, makro düzeyde YÖK üyelerinin düşüncelerini almak Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşmadaki büyük resmin görülmesini sağlarken, diğer yandan mikro düzeyde üç farklı yapıdaki üniversitenin uluslararasılaşma sürecini sınırlı sayıdaki kişilerle görüşmek araştırmanın bakış açısını zenginleştirmiştir. Türk yükseköğretiminin yapısı gereği YÖK'e bağlı olduğu düşünüldüğünde çalışmanın bütünleşmesi aşamasında çok büyük katkı sağlamıştır.

Araştırma tamamen keşfedici yöntemle ilerlediği için sonraki aşamada ulaşılan bulgulardan en önemlisinin özellikle akademisyen/öğretim üyesi boyutunun olduğuna karar verilmiştir. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında sac ayağını "öğretim üyelerinin" gerek bakış açıları gerekse de donanımları açısından üniversitenin en büyük destekçileri oldukları düşünüldüğünde, örgütsel bir değişim için ilk basamağın öğretim üyelerinin vizyonun değişitirilmesine ihtiyaç olduğu felsefesi ile yaklaşılmıştır.

Özetle, araştırmanın nitel kısmında kullanılan makro ve mikro analiz buguları, nicel bulgularla bütünleştirilerek eldeki literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1. Makro Düzeyde Sonuçlar ve Tartışma

Makro düzeyde YÖK üyelerinin düşüncelerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

5.1.1.1. Uluslararasılaşmanın Tanımı

Knight (2003), uluslararasılaşmaya yönelik yapılan tanımların politikayı nasıl şekillendirebileceğine ve uygulamaların tanım ve politikayı nasıl etkileyebileceğine bakmanın ilginç olabileceğini belirtmektedir (s.1). Bu açıdan eğitimde uluslararasılaşmayı Knight (2008), "*yüksek eğitime işlevleri veya yayılmasına yönelik uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyut entegre etme süreci*" (s.22) şeklinde tanımlamaktadır. Uluslararasılaşma ile ilgili farklı tanımlamaların farklı insanlar, ülkeler tarafından yapıldığını ve gelecekte de yapılmaya devam edeceği düşünüldüğünde, önemli olan noktanın bu aşamada yerel bağlam içinde ve amaçla

uluslararasılaşma yolunun doğru olup olmadığına ilişkin soruların sorulması önemlidir (Knight,2011).

Araştırmada bu bağlamda, katılımcıların uluslararasılaşmaya yönelik farkındalığını anlamak için öncelikle yükseköğretimde uluslararasılaşmayı nasıl tanımlayacakları sorulduğunda, tanımlarda uluslararasılaşmanın farklı perpektiflerine çok yönlü değindikleri görülmüştür. Bir katılımcı uluslararasılaşmanın tanımını; ulusötesi eğitimin yaygınlaşması, ortak diploma, hareketlilik,uluslararası işbirlikleri, uluslararası öğrenci sayısının artması, kaliteye vurgu yaparak ifade ederken, diğer bir katılımcı uluslararasılaşmayı; Türkiye yükseköğretiminin bugünü ve yarınları için olmazsa olmaz bir süreç ve kalite ile bağlantılı bir tanımlama yaparak yükseköğretimde uluslararasılaşmayı bütünsel bir bakış açısı ile ele alarak ulusötesi eğitimin yaygınlaşması, ortak diploma,hareketlilik,uluslararası işbirlikleri, uluslararası öğrenci sayısının artması, kaliteye vurgu yaparak uluslararasılaşmayı tanımlarken hem öğretim üyelerinin hem de öğrencilerin hareketliliğine vurgu yapan bir süreç olarak bir tanımlama yaptığı görülmüştür.

Diğer ikisinden farklı bir perspektifte yaklaşan diğer katılımcı ise, üniversitenin kuruluş amacı itibari ile uluslararası misyonunun olduğunu bunu öğrenci ve öğretim üyelerinin yer değiştirmeleri ile ilişkilendirerek ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında katılımcılar ile yapılan görüşmelerde, katılımcıların uluslararasılaşmaya ilişkin farkındalığın yüksek olduğunu makro düzeyde uluslararasılaşmaya olan farkındalığın olduğunu göstermektedir. Katılımcıların Knight'ın (2008) tanımına benzer şekilde tanımlamalarda bulunduklarını söylemek mümkündür.

5.1.1.2. Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri

Uluslararasılaşmanın gerekçeleri zaman içinde ve ülkelere göre değişiklik göstermiştir. Uluslararasılaşmanın gerekçeleri genel olarak bakıldığında birbirinden bağımsız olmadıkları görülebilir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın nedenlerini anlayabilmek için Knight'a göre (2006) yükseköğretim kurumununun uluslararasılaşmaya ilişkin politikalarının hangi değerler çerçevesinde oluşturulduğunun irdelenmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gerekçeleri ülkenin ihitiyacına göre değişmektedir. Bu bağlamda

Knight (2004,2007), uluslararasılaşmanın gerekçelerini çok kapsamlı ele alarak sonuçlarını sosyal-kültürel, politik, akademik ve ekonomik olarak adlandırmıştır ve bu öğeleri ulusal ve kurumsal boyutta ayırmıştır.

Araştırmada da benzer şekilde, katılımcıların uluslararasılaşmanın gerekçelerini sosyo-kültürel, politik, akademik ve ekonomik perspektifte ele aldıkları görülmüştür.

Hudzik' göre (2015), yapılan araştırmaların bir çoğunda "ekonomik gelişmenin yükseköğretim kayıtlarında olumlu etkisinin olduğunu" açıkça desteklerken, diğer faktörlerin de gözönüne alınmasının önemine vurgu yaptığı görülür (s.29). Benzer şekilde bir katılımcı uluslararasılaşmanın gerekçeleri konusunda ekonomik kaygıların öne çıkarılmasını ve üniversitelerin yabancı öğrenciyi burada ekonomik girdi sağlayan bir kaynak olarak değerlendirilmesini eleştirmiştir. Ekonomik gerekçeler kapsamında öğrencilere yurt içi ve uluslararası kariyer hazırlamak, kurum için gelir elde etmek, ve ekonomik gelişme ve rekabetçiliğe katkıda bulunmak vardır (Goodwin ve Nacht, 1991; Green,2003; Childress, 2009, s.290). Benzer şekilde, yine aynı katılımcı ekonomik gerekçelerin de gözardı edilemeyeceğini ancak tek amacın bu olmaması gerektiğini, diğer yandan akademik politik ya da sosyo-kültürel gerekçelerini kesinlikle göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Yine gelen öğrencilerin beklentilerine cevap verebilecek bir ortam hazırlanması ve gelen öğrencilere Türk kültürünün tanıtımı açısından olumlu imaj bırakmanın altını çizmiştir.

Diğer bir katılımcı ise farklı bir perspektiften yaklaşarak sosyolojik analiz yaparak düşüncelerini açıklamıştır. Uluslararasılaşmanın gerekçelerini hem akademik, ekonomik hem de politik gerekçe ile ilişkilendirerek küreselleşmenin etkilerinin sonucu olarak kaçınılmaz bir durum olarak ifade ederken bu durumu dört öge ile "*Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, fordist üretimden esnek üretime geçiş, ulus devletler dünyasından küresel bir dünyaya geçiş, modernist zihniyetlerden post modernist bir zihniyete geçiş*" olarak açıklamıştır.

Bu açıdan uluslararasılaşma sürecinde, küreselleşmenin bu dört ögenin etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, uluslararasılaşmanın gerekçelerini tek bir boyuta dayandırarak açıklamak mümkün görünmemektedir. Başka bir ifade ile, uluslararasılaşmanın gerekçeleri iç içe geçmiş ve etkileşimli ilelerdiğini ve sonuçlarının birbirini etkilediğini söylmek mümkündür. Bu süreçte de son katılımcının ifade ettiği gibi küreselleşmenin

etkileri büyüktür. Sonuç olarak katılımcıların uluslararasılaşmanın gerekçelerini Knight'ın (2004,2007) sınıflandırmasına benzer şekilde ifade ettikleri görülmüştür.

5.1.1.3. Uluslararasılaşma Stratejileri ve Politikaları

Taylor (2004), yirminci yüzyılın sonlarına doğru, kurumsal düzeyde yükseköğretim yönetimi için stratejik planlamanın yeni bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Programları strateji olarak değerlendiren Knight ve de Wit (1995) uluslararasılaşma sürecinde her kurumun kendine özgü stratejilerinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Hatta, uluslararasılaşma stratejileri, bir kurumun yapısına, bulunduğu coğrafi konumuna ve misyonuna bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Altbach,2012).

Bu nedenle araştırmaya katılan üç YÖK üyesinin Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma stratejileri ve politikaları bağlamında görüşleri incelendiğinde son yıllarda çok farklı strateji ve politikaların izlendiği görülmüştür. Özellikle izlenen politika ve stratejiler arasında "*Avrupa Birliği Süreci, Bologna Süreci (Erasmus faaliyetleri), Büyük Öğrenci Projesi,YÖK merkezi sınavının kaldırılması, Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından koordine edilen "Türkiye Bursları*" *kapsamında ülkemizdeki üniversitelerde eğitim alan uluslararası öğrenciler yürütülen faaliyetler, tamamlayıcı stratejilerin izlenmesi (çalışma izni vb), markalaşma ve tanıtım çalışmaları "Study in Turkey" çalışmaları,NAFSA fuarları, web sayfası vb), STK ile işbirliği stratejileri (DEİK), diğer kurumlarla koordinasyon (MEB, İç İşleri Bakanlığı gibi),sınırötesi eğitime destek stratejileri (yükseklisans,doktora gibi), uluslararası öğretim üyesi kotalarılarının düzenlenmesi* yer almaktadır.

Görüldüğü üzere, son yıllarda yükseköğretimde uluslararasılaşma stratejilerinin ve politikalarının daha "*bilinçli ve sistemli"* yapılmaya başladığını söylemek mümkündür. Bir diğer değinilen önemli nokta ise, "*Bologna Sürecinin"* yükseköğretimde uluslararasılaşmada önemli bir aşama olduğu konusunda üç katılımcı da hemfikirdir.

Öte yandan, Türkiye'deki yükseköğretimi daha uluslararası hale getirebilmek için yavaş yavaş tüm kurumlarla ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde olunduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yasal zeminini hazırlamak ve kolaylaştırmak adına vize, sigorta, çalışma izni gibi konularda tamamlayıcı stratejiler izlendiği söylenebilir.

Bir diğer önemli nokta ise, yükseköğretimin uluslararasılaşması, hükümetler tarafından "*yumuşak siyaset"* hedeflerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Hudzik, 2015, s.48). Benzer şekilde, son yıllarda Türkiye'nin yükseköğretimin uluslararasılaşmasında kamu diplomasini kullanarak "*yumuşak siyaset"* izlediği, uluslararası ilişkileri çerçevesinde ilk adımın atıldığı, bu ilişkileri gözönüne alan bir politika izlendiği ve coğrafi yakınlık stratejisini kullandığı söylenebilir. Türkiye'nin jeopolitik konumu itibariyle varolan potansiyelini kullanması gerektiği de vurgulanan konular arasındadır. Benzer şekilde DEİK (2015), KAM (2015) gibi kuruluşların raporlarında da benzer bulguları görmek mümkündür.

5.1.1.4. Uluslararasılaşmada Karşılaşılan Zorluklar

Pek çok bilim insanına göre yükseköğretimde uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar ve fırsatlar bireysel, kurumsal ya da kültürel boyutta ya da dışsal ya da içsel faktörlere bağlı olabilmektedir. Literatürde buna yönelik birçok araştırma bulunmaktadır (Green, 2007; Saat, 2007; Childress, 2010; Al- Youssef, 2012; Egron-Polak ve Hudson, 2014, Leask, 2015, Beelen, 2011). Önemli bir husus da yükseköğretimdeki sorunlar ulusal düzeyde akademik, ekonomik, sosyal ve kültürel problemlerle de ilintili olabilmektedir.

Bu perspektifte katılımcılar, yükseköğretimde uluslararasılaşmada karşılaşılan zorlukları akademik, ekonomik, sosyo-kültürel, ekonomik ve politik bakış açıyla ifade ettikleri görülmüştür.Katılımcılar akademik açıdan en çok karşılaşılan zorlukları; "*tanıtım sıkıntısı, kalite, öğretim üyeleri, gelen öğrenci memnuniyeti ve sıkıntıları, Türkiye'ye öğrenci çekme sıkıntısı, öğrenme heyecanı ve motivasyonu eksikliği, devlet üniversiteleri, yayın, kütüphane yetersizliği açısından sıkıntılar"* yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Uluslararasılaşmanın kapsamı içinde kurum tanıtımı, markalaşma gibi boyutlar da yer almaktadır (Altbach v.d.,2009). Benzer şekilde, Knight (2011), da "*Uluslararasılaşma Hakkında Beş Mit*" adlı çalışmasında uluslararasılaşma ile üniversitelerin müfredat ve kültür açısından daha fazla uluslararasılaşmış olacaklarını, üniversitelerin daha tanınmış olacaklarını (kalite açısından), uluslararası anlaşmalar ile üniversitelerin daha prestijli ve çekici olacağını, uluslararası akreditasyon ile küreselleştirme ile üniversitelerin markalaştırılacağını dile getirmektedir (s.14-15).

Dolayısıyla kurumlar daha fazla uluslararası öğrenci çekebilmek için tanıtım faaliyetlerine ağırlık vermektedirler. Ancak katılımcıların düşüncelerine göre, Türkiye'deki üniversitelerin tanıtımının ve markalaşma çalışmalarının etkili bir şekilde yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular Vural Yılmaz (2014) ve KAM'ın (2015) yaptığı araştırma sonuçları ile paraleldir.

Yükseköğretimin uluslararasılaşması aynı zamanda kalite sorusunu da beraberinde getirmektedir. Bu yönüyle yükseköğretim kurumlarının, hesap verme mekanizması geliştirmeleri yönünde toplumsal baskı giderek güçlenmiştir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Yükseköğretimde kaliteyi yükseltme çabaları uluslararasılaşma ile gündeme gelmekte, bir başka deyişle uluslararası eğitime odaklanma sonucu küresel işgücü piyasasında yükseköğretimin kalitesini yükseltmektedir (Damme, 2001). Benzer şekilde, OECD'nin 1999'da yayınladığı "*Kalite ve Yükseköğretimde Uluslararasılaşma*" editörlüğünü Jane Knight ve Hans de Wit'in üstlendiği kitapta da uluslararasılaşma politikalarında, kalite ilişkisi sorgulanmakta ve önerilerde bulunmaktadırlar (Knight, 2008). Hatta de Wit (2002) uluslararasılaşmayı değerlendirmek ve yüksek öğrenimi geliştirmek için araç olarak kullanılabilecek parametrelere ihtiyaç olduğunun altını çizmektedir. Çünkü uluslararasılaşma, artık yükseköğrenimde bir kalite göstergesi haline gelmiştir. Taylor (2004), yılında farklı dört ülkedeki üniversitelerin uluslararasılaşma tutumlarını kıyaslamıştır. Bu çalışmada Taylor, uluslararasılaşmanın kalite ile olan ilişkisini ortaya koymuştur. Yine Jang (2009) ise, yükseköğretimde uluslararasılaşma ve kalite ilişkisini analiz ederek ölçmenin zorluklarını ortaya koyarken ve çıkan sonuçların uluslararasılaşma ve kalite arasında yükseköğretimde pozitif ilişki olduğunu, yeni deneyimlemelerle ve karşılaştırmalarla analiz etmeyi önerir. Damme (2001) ise, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı kalite göstergeleri açısından ele alarak, uluslararasılaşma politikalarında ve uygulamalarında kalitenin önemli bir problem olduğunu, uluslararasılaşmada kalite değerlendirme araçlarının geliştirilmesinin önemine dikkat çeker. Bu mercekten bakıldığında katılımcıların "*kalite"* konusunda endişelerinin ne kadar önemli olduğunu daha önceki yapılan araştırmalar desteklemektedir.

Katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer zorluk ise, Türkiye'ye öğrenci çekme sıkıntısıdır. En çok öğrenci gönderen ülkeler arasında yer almasına (Ülgür, 2011) rağmen, Türkiye'nin daha çok öğrenci gönderme stratejisi izlediği, çekme konusunda

sıkıntıları olduğu, özellikle de kampüste uluslararasılaşma boyutunun Türkiye'nin geliştirmesi gereken bir yönü olduğu görülmektedir.

Katılımcılar tarafından belirtilen zorluklardan biri de devlet üniversitelerinin yeterince uluslararasılaşma konusunda çaba harcamamaları ile ilgilidir. Devlet üniversitelerinin bürokratik süreçler, fon desteğinin az olması, finansman modeli eksikliği, örgütsel adanmaşılığın az olması, köklü ve büyük olması nedeni ile yönetişim problemleri yaşamaları, yabancı dil problem gibi çeşitli nedenlerden dolayı bazı vakıf üniversiteleri kadar yeteri performans gösterememelerinin nedenleri arasında olabilir. Bologna Sürecine yönelik yaptığı araştırmada Türkiye'deki, akademisyenlerin, öğrencilerin, politikacıların ciddi bir anlam yüklemelerine rağmen yükseköğretimin problemlerine cevap verme konusunda yeterince performans sergileyemediklerini ifade eden Çelik (2014), bunun nedenlerinden birini ise merkeziyetçi bir yapıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu bulgular, bu araştırmanın sonuçları bakımından da dikkate değerdir.

Katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer zorluk ise yayın sıkıntısıdır. Bu bulguya parallel olarak yayın yapma sıkıntısının Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması önündeki engellerden biri olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Vural Yılmaz,2014).

Katılımcılar, ekonomik kaynaklı sıkıntıların ise "*pazar sıkıntısı, burs sistemi, finansman modeli eksikliği* "olarak ifade etmişelerdir. Yükseköğretimi etkileyen üç ana zorluk vardır: Küreselleşme, bilgi toplumuna geçiş ve iletişim dünyasında yaşanan gelişmelerdir (Salmi, 2002). Benzer şekilde, Altbach ve arkadaşları (2009), vakıf yükseköğretim kurumlarının sayısının artmasıyla özellikle kamu kurumlarının ayakta kalabilmek için kamu dışı kaynak bulma noktasında teşvik edilmesini ve kendi öz kaynaklarını nasıl daha etkili kullanabileceklerini öğrenmelerinin öneminin altını çizmektedirler. Yine benzer şekilde Knight'ın (2003) yaptığı araştırmada da artan ekonomik kaynaklı sıkıntılar, Vural-Yılmaz (2014) tarafından da burs sıkıntıları vurgulanmıştır.

Sosyo-kültürel açıdan yaşanan sıkıntıları ise "*gelen öğrencilerin sıkıntıları/barınma bunun gibi sıkıntılar"* olarak ifade edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin barınma problemi yaşaması daha önce yapılan araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Munoz ve Munoz, 2000; Yelken, Özonur, Ünal ve Kamışlı, 2012).

Politik açıdan ise "*koordinasyon sıkıntısı, coğrafi stratejinin iyi kullanılmaması"* katılımcılar tarafından vurgulanan düşünceler arasındadır. Bu bulguların Vural Yılmaz'ın (2014) bulguları ile parallel sonuçlar olduğu görülmüştür.

Görüşler incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun "*kalite"* konusunda yaşanan sıkıntılar hakkında hemfikir olduğu görülmüştür. Ayrıca yine Türkiye'nin kendi potansiyelini kullanarak öğrenci çekme politiklarına ağırlık verilmesi gerektiği, gelen öğrencinin beklentilerinin karşılanması, pazar payının arttırılması ve önemli noktalardan biri de üniversite tanıtımlarının yapılması gerektiği, yabancı ülkelere öğrenci göndermekten çok, kendisi cazibe merkezi olarak buraya yabancı öğrenci çekilmesi gerektiği vurgulanan konular arasındadır.

5.1.2. Mikro Düzeyde Sonuçlar ve Tartışma

Türkiye'den seçilen üç üniversiteyi uluslararasılaşma süreci çerçevesinde karşılaştırmalı olarak analiz edildiğinde benzerlikler ve farklılıklar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

5.1.2.1. Uluslararasılaşma Küpü

Uluslararasılaşma Küpü'ne göre üç üniversitenin uluslararasılaşma durumuna politika,destek ve uygulama açısından irdelendiğinde, Koç Üniversitesi'nin 8. hücrede yer aldığı görülür. Yapılan görüşmeler ve incelenen dökümanlar sonucunda, politika boyutunda Koç Üniversitesi'nin uluslararasılaşma politikalarına öncelikli olarak yer verdiği görülmüştür. Misyon, vizyon ve uluslararasılaşmaya yönelik hazırladığı stratejik planında da uluslararasılaşmaya güçlü vurgular olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra destek boyutunda interaktif destek kültürü hakim olduğu anlaşılmıştır. Bunun göstergesi olarak uluslararası aktiviteler çok boyutlu olarak desteklenmektedir. Uygulama boyutunda ise Koç Üniversitesi, sistematik bir yaklaşım benimsediği görülmüştür. Bunun göstergeleri arasında stratejik planında ve elde edilen görüşme verileri kanıt olarak gösterilebilir.Özellikle uluslararasılaşmaya yönelik hazırladığı stratejik planı sistemli bir şekilde uluslararsılaşma sürecini takip ettiğinin göstergeleri arasındadır.

Benzer şekilde Uluslararasılaşma Küpü'ne göre Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin konuma bakıldığında 6. Hücrede yer aldığı görülmüştür. Politika boyutunda Orta Doğu Teknik Üniversitesi, uluslararasılaşma politikalarına öncelikli olarak yer vermektedir.

Misyon, vizyon ve stratejik planında uluslararasılaşmaya vurgular vardır. Diğer açıdan, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde destek boyutunda tek taraflı destek kültürü hakim olduğunu katılımcı görüşlerine göre söylemek mümkündür. Uluslararası aktiviteler desteklenmesine rağmen, özellikle katılımcı görüşlerine göre ekonomik desteğin daha kısıtlı olması, yönetim- bölümlerarası koordinasyon sıkıntıları destek boyutunda daha az etkili olduğunu göstermektedir.Bu ekonomik destek sıkıntısı Devlet üniversitesi olması nedeni ile kısıtlı bir bütçeye sahip olması ile açıklanabilir. Koordinayon sıkıntısı da yine bürokratik işleyiş ve YÖK'e bağlı merkezi sistemin etkileri bu sonuca bağlanabilir.Uygulama boyutunda ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin sistematik bir yaklaşım benimsediği stratejik belgelerinde görülebilir.

Son olarak Uluslararasılaşma Küpü'ne göre konumuna bakıldığında Marmara Üniversitesi'nin ise 5. hücrede yer aldığı tespit edilmiştir. Politika boyutunda Marmara Üniversitesi'nin özellikle son yıllarda, uluslararasılaşma politikalarına öncelikli olarak yer verdiği görülmektedir. Misyon, vizyon ve stratejik planında uluslararasılaşmaya vurgular olmasına rağmen, Marmara Üniveristesi için yeni bir süreç olduğu görülmektedir. Fakat destek boyutunda tek taraflı destek hakimdir. Özellikle katılımcı görüşleri akademik,ekonomik ve sosyo-kültürel destek konusunda düşünceleri bu yöndedir.Uygulama boyutunda daha az sistematik bir yaklaşım benimsemiştir.Daha fazla sistematik yaklaşıma ihtiyacı olduğunu söylemek mümkündür.Marmara Üniversitesi için uluslararasılaşmanın özellikle son yıllarda gelişen yeni bir süreç olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde bu bulgu Vural Yılmaz'ın (2014) da belirttiği gibi, Türkiye'deki üniversitelerin çoğunun uluslararasılaşma sürecinin erken bir aşamada olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, Uluslararasılaşma Küpü'ne üç üniversitenin uluslararasılaşma sürecinde büyük resmini görme fırsatı vermiştir. Koç Üniversitesi'nin uluslararasılaşmada daha stratejik ve sistemli bir şekilde kurumsallaşmış bir destek kültürü ile ilerlediğini söyleyebilirken, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde de uluslararasılaşma politikalarına öncelikli olarak yer verdiği ve bunu sistemli bir şekilde uygulamaya çalışmasına rağmen, ekonomik kısıtlılıklar ve bürokratik engeller nedeni ile tek taraflı bir destek kültürünün olduğunu söylemek mümkündür.

Diğer iki üniversiteden farklı olarak Marmara Üniversitesi'nde uluslararasılaşma politikalarına öncelik vermeye özellikle son yıllarda ağırlık vermesi nedeni ile tek taraflı bir destek sergilerken, uygulama boyutunda ise sistematik olma konusunda sıkıntılar yaşadığı söylenebilir.

5.1.2.2. Uluslararasılaşma Tanımı

Yükseköğrenimin uluslararasılaşmasının boyutlarına dair dikkat ve farkındalık gün geçtikçe artmaktadır. Zamanla kişiler, uluslarasılaşma terimini amaçlarına en uyacak şekilde kullanmaya başlamışlardır (de Wit, 2002). Fakat uluslararasılaşmanın tanımı ve özellikle kapsamı gün geçtikçe değişmekte ve evrilmektedir. Son yıllarda daha kampsamlı uluslararasılaşmaya doğru bir yönelime doğru gidildiği görülmektedir (Hudzik, 2015).

Bu bağlamda üniversitelerin uluslararasılaşmayı nasıl algıladıkları ve nasıl bir tanım atfettikleri uluslararasılaşmanın fikirden eyleme dönüşme aşamasında önemli olduğu görünmektedir. Bunun yanı sıra geleneksel uluslararasılaşma bireysel aktörlerin çabaları ile ilerleyen bir süreç iken, günümüzde uluslararasılaşmanın bu yönü değişmiştir. Artık kurumsallaşmış bir uluslararasılaşma ve dolayısıyla iş birliği ve rekabet ön plandadır. Öte yandan uluslararasılaşmanın yanlış anlaşılması (de Wit, 2011; Brandenburg ve de Wit, 2011) uygulamalarında yanlış işlemesine neden olabilir. Bu nedenlerden dolayı üniversite paydaşlarının uluslararasılaşmayı nasıl anladıklarını anlamak, uluslararasılaşmanın sürecinde farkındalık kazandırmak açısından önemlidir.

Knight'a göre (1994) üst düzey yöneticiler, öğretim üyeleri, personel ve öğrenciler gibi yükseköğretimle meşgul olan herkesin uluslararasılaşmanın önemi ve toplum ve kurum için olumlu çıktılarını fark etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla, uluslararasılaşmanın kavramını anlamanın üniversite örgütleri açısından çok büyük bir önemi vardır. Uluslararasılaşmanın doğru algılanmadığı bir kurumda uluslararasılaşmadan bahsetmek havanda su dövemeye benzeyebilir. Uluslararasılaşma kavramını bilen ve bu kavramın anlamının farkında olan bir üniversite örgütü ile tanımını kavrayamamış ya da yanlış anlamlandırmış bir üniversite örgütünün uluslararasılaşmanın ilk aşaması olan *"farkındalık*" (Knight,2004) boyutundan eylem aşamasına geçmesi beklenemez.

Bartell'e göre (2003) ise, yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı, birçok bakış açısını ve uygulamayı içinde barındıran bir süreçtir. Örneğin; yükseköğretim kurumunun müfredatı, araştırma faaliyetleri, uyguladığı politikalar, uluslararası değişim-hareketlilik gibi birçok bileşeni barındırır. Bu yönüyle yükseköğretimde uluslararasılaşmaya atfedilen tanımlamalar da çok boyutlu olacaktır. Hatta öyleki bazı araştırmacılar yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tanımını yaparken sadece ekonomik boyutunu ön plana çıkarırken, bazı araştırmacıların da sosyo-kültürel yönüne vurgu yaptığı görülebilir. Hans de Wit (2012), uluslararasılaşmanın yükseköğretimin kültürlerarası, uluslararası ve küresel boyutlarını tanıtma süreci olduğunu; bunu yaparken de amaçlarını, fonksiyonunu geliştirerek yükseköğretime hizmet ettiğini, böylece eğitimde ve araştırmalarda kaliteyi arttırdığını vurgular (s.5-8).

Eğitimde uluslararasılaşmayı Knight (2008) ise, "*yüksek eğitime eğitime işlevleri veya yayılmasına yönelik uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyut entegre etme süreci*" (s.22) şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda, üç üniversitesinin uluslararasılaşmaya yönelik farkındalığını anlamak için öncelikle uluslararasılaşmayı nasıl tanımlayacakları sorulduğunda, tanımlarda uluslararasılaşmanın farklı perpektiflerine değindikleri görülmüştür.

Uluslararasılaşmanın tanımı ile ilgili görüşler incelendiğinde, Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak uluslararası hareketlilik, üniversite gelişimi, küresel vatandaşlık, araştırma/ortak proje, kültürlerarası bütünleşme alt temaları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak uluslararası hareketlilik, müfredat, İngilizce eğitim, yeni kültürleri tanıma/farkındalık, üniversitelerin etkileşimi, eğitim, öğretim ve topluma hizmet fonksiyonunun uluslararası boyut kazanması, tanınırlık, küreselleşmeden farklı, uluslararası faaliyetlerin tümü ile ilgili alt temalar ortaya çıkmıştır. Uluslararasılaşmanın tanımı ile ilgili görüşler incelendiğinde, Marmara Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak ise uluslararası hareketlilik, etkileşim, kültürlerarası iletişim, araştırma/ortak proje, uluslararası persektif, bigi alışverişi alt temaları ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak paydaşlar ile yapılan görüşmelerde, uluslararasılaşmanın tanımı Knight'ın (2008) tanımına paralel şekilde yaptıkları görülmüştür. Özellikle Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde bütünsel cevaba ulaşıldığı görülmüştür. Koç Üniversitesi'nde

uluslararasılaşmaya ilişkin farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde de uluslararasılaşmaya yönelik farkındalığın üst düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Diğer iki üniversiteden farklı olarak Maramara Üniversitesi'nin uluslararasılaşmaya yönelik farkındalığın olduğu ancak özellikle de son yıllarda artan yeni bir süreç olduğu yapılan görüşmelerde görülmektedir.

5.1.2.3. Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri

Yükseköğretimde uluslararasılaşma gerekçelerinin iyi anlaşılması kurumların uluslararalılaşmada karşılaştıkları fırsatları değerlendirmede ve sorunları çözmelerinin temelini oluşturmaktadır (Childress,2009, s.290). Başka bir deyişle, bir kurumun hangi gerekçeyle uluslararasılaşmaya yöneldiği, kurumun geçmişi, özkaynakları ve paydaşların etkilerine bağlıdır (Knight, 1994).

Uluslararasılaşmanın gerekçeleri ile ilgili görüşler incelendiğinde; Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu dört temaya ilişkin; akademik alt teması altında uluslararası ortaklıklar/işbirlikleri, bilim üretimi, tanıtım, markalaşma, öğretim üyesinin profesyonel gelişimi, öğrencinin evrensel bilgiye ulaşması, deneyim, farkındalık; ekonomik alt teması altında ekonomik pazar, eğitimin finansallaşması, esnek üretim, teknolojik gelişme; sosyo-kültürel alt teması altında Türk kültürünün tanıtılması, yeni dil, kültür öğrenme ve politik alt teması altında ise uluslararası ilişkiler, Bologna süreci iken, Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak ise benzer şekilde ;akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu dört alt temaya ilişkin; akademik alt teması altında tanınma, markalaşma, uluslararası araştırma; ekonomik alt teması altında pazar, sosyo-kültürel alt teması altında yeni kültürleri tanıma ve politik alt teması altında ise Bologna süreci, küresel vatandaşlık; son olarak Marmara Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak ise; akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır.

Bu dört temaya ilişkin; akademik alt teması altında evrensel bilgiye ulaşma, dünyadaki gelişmeleri takip etme; ekonomik alt teması altında üniversiteye ve ülkeye katkı; sosyo-

kültürel alt teması altında farklı kültürleri tanıma ve anlama ve politik alt teması altında ise Bologna süreci, küreselleşme şeklinde belirttikleri görülmüştür.

Knight (2004,2007), uluslararasılaşmanın gerekçelerini ve sonuçlarını sosyal, kültürel, politik, akademik ve ekonomik olarak adlandırır ve bu öğeleri ulusal ve kurumsal boyutta ayırır. Benzer şekilde, bu bağlamda uluslararasılaşmanın gerekçelerine yönelik üç üniversitesinin paydaşları akademik, ekonomik, sosyo-kültürel ve politik gerekçelere bağlı olarak görüş belirttikleri görülmüştür. Üç üniversitenin benzerlikleri açısından bakıldığında, üç üniversitenin paydaşları için akademik gerekçenin öncelikli olduğu ve ortak nokta olduğu görülmüştür. Farklılıkların nedenini ise üniversitenin kuruluş misyonu, vizyonu, izledikleri stratejiler ve örgüt kültürüne bağlı olarak şekillenmiş olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.4. Uluslararasılaşmada Destek

Dijk ve Meijer'e göre (1999) uluslararasılaşmada destek boyutu, üniversite içinde uluslararası faaliyetleri teşvik etmek için sağlanan destek, yardım veya kaynakların tümünü ifade eder. Bu destek ya etkileşimli ya da tek taraflı olabilir.

Koç Üniversitesi'nde uluslararasılaşmaya yönelik olarak kurumsal olarak akademik, ekonomik ve sosyo-kültürel desteğin altı çizilmiş ve çeşitli teşvik ve ödül mekanızmalarının işlediği görüşmeciler tarafından belirtilmiştir. Uluslararasılaşmada destek ile ilgili görüşler incelendiğinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak ise, akademik ve sosyo-kültürel desteğin olmasına rağmen; ekonomik ve politik desteğin yetersizliği görüşmeciler tarafından belirtilmiştir. Marmara Üniversitesi'nde ise uluslararasılaşmaya yönelik desteğin yetersizliği; fon, dil, ödül /teşvik ve yönetici vizyonun olmamasına bağlayarak açıklamışlardır. Ayrıca öğretim üyelerinin bireysel çabaları ile uluslararasılaşma sürecine dahil olduklarını üniversitelerinin destek konusunda yetersizliğini ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda uluslararasılaşmada destek boyutu açısından bakıldığında, Koç Üniversitesi'nin uluslararasılaşma desteği, makro ve mikro boyutta çift taraflı etkileşim görülürken, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde ve Marmara Üniversitesi'nde uluslararasılaşma desteğinin tek yönlü olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedenlerinden birinin, yine Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nin devlet

üniversitesi olması nedeniyle kısıtlı fon destekleri, bürokratik engeller ve kuruluş misyonu gibi nedenlerden dolayı olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.5. Uluslararasılaşma Politikaları ve Stratejileri

Taylor (2004), yirminci yüzyılın sonlarına doğru, kurumsal düzeyde yükseköğretim yönetimi için stratejik planlamanın yeni bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Program stratejilerini değerlendiren Knight ve de Wit (1995) uluslararasılaşma sürecinde her kurumun kendine özgü stratejilerinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Hatta, uluslararasılaşma stratejileri, bir kurumun yapısına, bulunduğu coğrafi konumuna ve misyonuna bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Altbach,2012). Bu nedenle Türkiye'den seçilen üç üniversitenin uluslararasılaşma stratejilerini ve politikalarını kurumun kendi bağlamında incelendiğinde, üç üniversitenin farklı uluslararasılaşma politika ve stratejileri izledikleri görülmüştür.

Koç Üniversitesi'nde büyük resme bakıldığında program stratejisi ve kurumsal strtaejisinde uluslararasılaşmanın öncelikli bir politika olduğu ortaya çıkmıştır. Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak program stratejisi olarak uluslararası eğitim/araştırma/konferans/ seminer/işbirlikleri/yayınlar vb. ilişkili aktivitelere yer verdiği; kurumsal strateji olarak da uluslararası misyon ve vizyon, ekonomik destek, gelen/giden öğrenciye uluslararası ofis desteği, ödül sistemi,performansa göre değerlendirme,kütüphanelere yeterli kaynak yatırımı,tanıtım, stratejik ülke yaklaşımı, kalite odaklı yaklaşım,sıralamalar şeklinde uygulamalarının olduğu görülmüştür. Koç Üniversitesi'nin kimliği ve markası yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucu uluslararası görünürlüğün yüksek bir üniversite olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra uluslararasılaşmaya yönelik stratejik planını web sitesinde şeffaf hale getirmesi öncelikleri arasında uluslararasılaşmanın olduğunu göstermektedir.

Üniversite paydaşları ile yapılan görüşmelerde de kurumun uluslararasılaşma perspektifini ortaya koymuştur Dolayısıyla, kurumsal olarak uluslararasılaşmaya bir inanç olduğunu ve Koç Üniversitesi için uluslararasılaşmanın bir öncelik olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, Koç Üniversitesi'nin uluslararasılaşma stratejisi olarak iki perspekitfte ilerlediği görülmektedir: "*Global exchange ve Ersamus."* Koç Üniversitesi'nin en çok küresel değişim hareketliliği /global exchange olarak ABD,

Canada ve Hong Kong, Avusturaya'ya 2017 yılında öğrenci gönderdiği görülmektedir. Koç Üniversitesi yapılan görüşmelerde de ABD modelini örnek aldıkları ve son yıllarda Çin gibi Asya ülkelerine yönelik bir politika izlediklerine yönelik görüşler belirttikleri görülmüştür. Diğer yandan Erasmus değişimi olarak gönderdiği öğrenciler en çok Hollanda, İtalya, Almanya ve Fransa gibi Avrupa ülkelerine yönelik bir strateji izlemektedirler. Gelen öğrencilerinin ise yine Avrupa ülkeleri ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Asya ülkeleri ve Türki Cumhuriyet'lerden bazı ülkeler dikkat çekmektedir. Bu stratejinin izlenmesinde gerek Türkiye'ye yakınlığı gerekse de politik ilişkiler (Bologna süreci) etkili olduğu düşünülmektedir.

İkinici olarak üniversite paydaşları ile yapılan görüşmelerde Orta Doğu Teknik Üniversitesi için uluslararasılaşma politikalarının bir öncelik olduğunu görülmüştür. Program stratejisi olarak; uluslararası eğitim, araştırma, konferans, seminer, iş birlikleri, ortak kampüs, yayınlar vb. ilişkili aktiviteler, hareketlilik uygulamalarına yer verdiği; kurumsal strateji olarak da stratejik plan hazırladığı (özel olarak), tanınma, sıralama, ekonomik destek, gelen/giden öğrenciye uluslararası ofis desteği, kalite odaklı yaklaşım, destekleyici yurt dışı deneyim stratejilerini izlediği anlaşılmıştır. Ayrıca Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin uluslararasılaşmaya yönelik olarak güçlü yanlarını kullandığı görülmüştür. Diğer bir güçlü yan ise köklü eski bir üniversite olması ve Amerikan modelini benimsemesi nedeni ile izlediği politikaların daha dışa açık ve dışa yönelimli politikalar izlediği söylenebilir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi daha çok ABD merkezli bir strateji izlemektedir. Bunun yanı sıra Erasmus ile Avrupa'ya yönelik olarak birçok öğrenci hareketliliği stratejileri bunlar arasındadır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin kimliği ve markası yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucu uluslararası görünürlüğün yüksek bir üniversite olduğu görülmüştür.

Bunun yanı sıra Orta Doğu Teknik Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planında uluslararasılaşma yönelik stratejik hedefleri olduğu görülmüştür. Uluslararasılaşmanın Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından öncelikli bir amaç olduğu strateji planında görülmektedir.

Marmara Üniversitesi'nin ise, program stratejisine yönelik uluslararası eğitim/araştırma/iş birlikleri/ortak hareketlilik, müfredat uygulamalarına ağırlık verdiği, kurumsal stratejine yönelik ise son yıllarda stratejik planında uluslarrasılaşmaya vurgu,

sıralamalar, kalite odaklı yaklaşım, ülke yaklaşımı stratejisi, bölgesel strateji, program stratejisi, akademik gelişim birimi ve uluslararası ofisin çalışmalarına ağırlık veren bir strateji izlediği yapılan görüşmelerde anlaşılmıştır.

Marmara Üniversitesi diğer iki üniversiteden farklı olarak bölgesel uluslararasılaşmaya yönelik politikalar ve stratejiler izlediği görülmeketedir. Marmara Üniversitesi'nin Avrupa ve Türk ve Müslüman ülkelerine yönelik bölgesel strateji izlediği, son zamanlarda hedefleri arasında Amerika ve Asya ülkeleri olduğu görülmektedir. Marmara Üniversitesi, Türkiye'deki en çok uluslararası öğrencisi olan üniversiteler arasında yer almaktadır. Bu açıdan uluslararasılaşmada uluslararası öğrenci sayısını arttırmaya yönelik bir strateji izlediği söylenebilir.

Türkiye'den seçilen Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Koç Üniversitesi'nin Amerika modelini izledikleri görülürken, son zamanlarda özellikle Koç Üniversitesi'nin Çin, Hindistan gibi Asya ülkelerine yönelik bir strateji izlediği söylenebilir. Marmara Üniversitesi'nin ise Avrupa, Türk ve Müslüman ülkelerine yönelik bir bölgesel bir politika izledikleri görmek mümkündür. Özellikle de Marmara Üniversitesi'nde İlahiyat Fakültesi'nin izlediği bölgesel stratejiler dikkat çekmektedir.

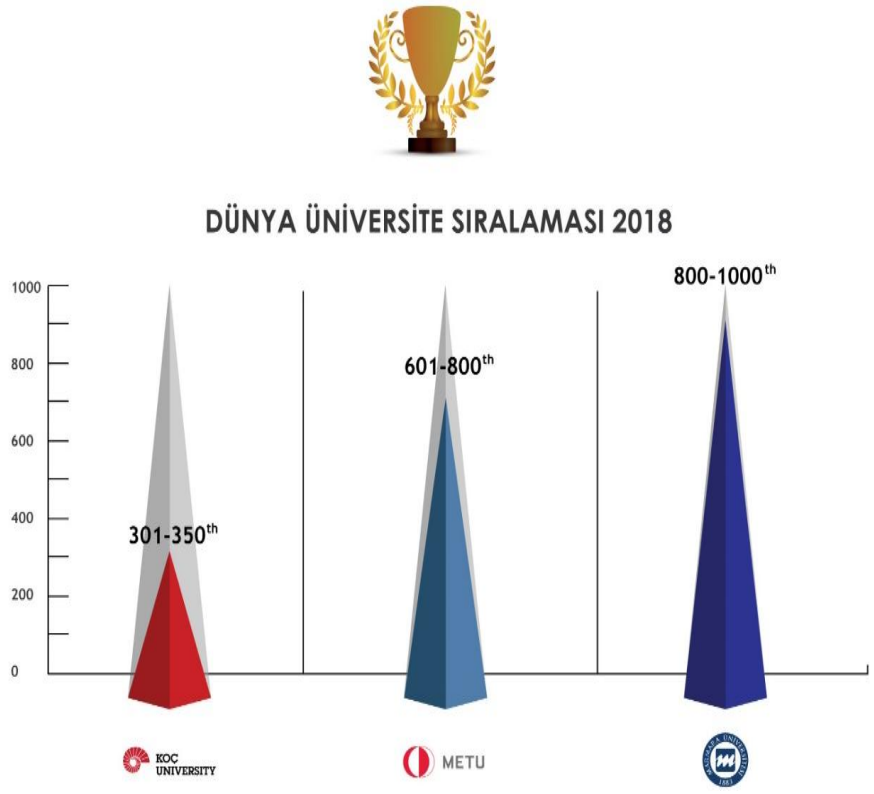
Uluslararasılaşmaya yönelik olarak üç üniversitenin izlediği hedef ülke politikaları ve stratejileri incelendiğinde ise; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, teknik ve inovasyona yapılan vurgu ön plana çıkmaktadır.

Benzer şekilde Koç Üniversitesi'nde ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Mühendislikler uluslararasılaşmada önemli rol oynayan birimler arasında yer alırken, Marmara Üniversitesi'nde ise yine benzer şekilde Mühendisliklerin bir kısmı, İlahiyat ve İşletme Fakülteleri uluslararasılaşmada ön planda olan fakülteler olduğu görülmektedir.

Bir diğer önemli strateji ise müfredatın uluslararasılaştırılmasıdır. Müfredatın uluslararasılaştırılması, öğrencileri yaşam, iş ve kariyer için küresel ve çok kültürlü bir bağlamda hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu, öğrencilerin yalnızca birkaçı için değil, tüm öğrenciler için önemlidir (Hudzik, 2015, s.16). Uluslararasılaşmada müfredat açısından incelendiğinde Koç Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde görüşülen öğrencilerin çoğunluğu uluslararası unsurları hissettiklerini ve derslerinde uluslararası temaların olduğunu ifade etmişleridir.

Müfredatın uluslararasılaştırılmasına ilişkin literatür, uluslararası unsurları sınıfa entegre etme konusunda fakülte ve üniversite stratejileri arasında görmek mümkündür. Diğer iki üniversiteden farklı olarak Marmara Üniversitesi'nde ise katılımcılar müfredatta uluslararası boyut açısından bir boşluk olduğu konusunda hemfikirdirler. AKTS ve Diploma Eki'nin bu düzenlemeler içinde en az sıkıntılı çalışmalar olduğu görülmektedir (Gornitzka ve Langfelt, 2005). Benzer şekilde, üç üniveristenin de bu stratejiye odaklandıkları ve başarılı oldukları görülmektedir.

Uluslararasılaşmada kullanılan uluslararasılaşma stratejilerinden ve göstergelerinden biri de üniversite sıralamalarıdır (Hudzik, 2015). Ancak Türk üniversitelerinin önemli bir bölümü sıralamalarda üst sıralarda yer alamamaktadır. Seçilen üç üniversitenin sıralamaları "THE" baz alınarak incelendiğinde, 2018 THE raporuna göre, Koç Üniversitesi 301-350 bandında yer alırken, Orta Doğu Teknik Üniversitesi 601-800 bandında yer aldığı ve Marmara Üniversitesi'nin ise 801-1000 bandında yer aldığı görülmektedir (THE,2018) (Şekil 5.1.).



Şekil 5.1. Dünya Üniversite Sıralamalarına Göre Üç Üniversite

Kaynak: THE 2018 verilerine göre araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2018 THE'ya göre "uluslararası görünürlük"te en yüksek yüzdeye sahip olan üniversite %53,8' lik pay ile Koç Üniversitesi'dir. İkinci sırada %29,4 ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi iken %20,5 ile Marmara Üniversitesi'dir. Bir diğer ölçüt ise uluslararası öğrenci sayısıdır. Buna göre bakalırsa en fazla uluslararası öğrenci yüzdesi %10 ile Koç Üniversitesi, %7 ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi, %3 ile Marmara Üniversitesi olduğu görülmektedir (Tablo 5.1.).

Tablo 5.1. Dünya Üniversite Sıralamalarına Göre Genel Göstergeler

	KOÇ UNIVERSITY	METU	MARMARA ÜNİVERSİTESİ 1883
Dünya Üniverisite Sıralaması 2018	301-350th	601-800th	800-1000th
Öğrenci Sayıları	5.172	26.739	78.666
Uluslararası Öğrenci Yüzdesi	%10	%7	%3
Personel Başına Düşen Öğrenci Sayısı	14,9	26,3	39,5

Kaynak: THE 2018 verilerine göre araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

URAP (2018) raporuna göre üç üniversitenin %25 dilimdeki makale sayılarına bakıldığında 2012-2016 yılları arasındaki en çok makaleyi 1748 ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 775 ile Koç Üniversitesi, 628 ile Marmara Üniversitesi'nin olduğu görülmektedir.

Her ne kadar sıralamalar hakkında çeşitli görüşler bulunsa da uluslararasılaşmaya ilişkin bazı ipuçlarını sunduğu şüphesizdir. Dolayısı ile grafiğe uluslararasılaşmanın göstergeleri perspektifinde bakıldığında, Koç Üniversitesi'nin uluslararasılaşmada Orta

Doğu Teknik Üniversitesi'ne göre daha iyi konumda olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Türkiye'deki üniversitelerin özellikle dünya sıralamalarında daha iyi sıralarda olabilmeleri için daha fazla çabaya ihitiyaç olduğu görülmektedir.Eğitim politikacılarının sözkonusu alana yönelik yeni stratejiler geliştirmesi ve üniversiteleri bu konuda yeni stratejilere göre bir yol izlemeleri gerekmektedir.

Kurumun uluslararasılaştırma gündeminin nasıl oluştuğu, benimsendiği ve uygulandığı konusu da önemlidir. Özellikle uygulama aşamasından fikirden eyleme geçerken bu daha da önem kazanır. Hudzik'in (2015) de belirttiği gibi uluslararasılaşmaya yönelik süreçte kurulun kurumsal yönelimlerle, merkezileşmiş ya da merkezsizleştirilmiş karar verme, rol ve fakülte, yönetişim yapıları ve prosedürlerin ayrıcalıklarına uyumlu olup olmadığı bu noktada önem taşır. Dolayısı ile program stratejileri, uluslararası boyutları birleştiren akademik faaliyetleri ve hizmetleri içerirken; kurumsal stratejiler, program stratejilerinin kurumsallaştırılmasını sağlayan girişimler ve bu stratejileri sürdürmek için uygun politikalar geliştirme (de Wit, 1995) aşamasında önemli görünmektedir.

Bu açıdan üç üniversite incelendiğinde, hem Koç Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi hem de yurt dışında eğitim, uluslararası öğrenci kaydı ve öğrencilerin elde tutulması ve fakülte değişimini kolaylaştıran programlar gibi uluslararası araştırma ile ilgili faaliyetlerden ve kurumsal hizmetlerden oluşan program stratejilerini yürütmektedirler. Kurumsal stratejilere gelince, Koç Üniversitesi'nin uluslararasılaşmanın kurumsallaşmasına daha sistematik bir yaklaşıma odaklandığı görülmüştür. Benzer şekilde Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde de üniversitenin uluslararasılaşma hedeflerini desteklediği görülmektedir.Diğer iki üniversiteden farklı olarak Marmara Üniversitesi'nde üniversitenin uluslararasılaşma hedefleri desteklenmektedir; ancak, görüşmelerden elde ediler bilgiler doğrultusunda pozisyon ve ofis yapısı yakın bir zamanda kurulduğundan ve alanda uzman yeterli insan kaynakları olmadığından üniversite genelinde uluslararasılaştırma çabalarını organize edecek henüz güçlü bir sisteme sahip olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak Koç Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi farklı düzeylerde entegrasyon sergilerken, her üç kurumun da kendini uluslararasılaşmaya adadığı söylenebilir.

5.1.2.6. Uluslararasılaşmada Karşılaşılan Zorluklar ve Fırsatlar

Al- Youssef (2012) yaptığı çalışmada uluslararasılaşmanın zorluklarına ilişkin yedi kategori ortaya koymuştur: Bunlar; bireylerin direnişi, üniversitenin yönetim yapısı, sınırlı insan ve finansal kaynaklar, uluslararasılaşmanın ne anlama geldiği hususunda anlaşmaya varılamaması, farklı ulusal gruplar arasında birleşmenin sağlanamaması ve üniversitede uygulama planı eksikliğidir (s.202). Leask'e göre (2015) ise, eğitim programının uluslararasılaşmasının önündeki engeller 3 farklı gruba ayrılabilir: *Kültürel, kurumsal ve bireysel.* Kültürel engeller; değerler, inançlar ve baskın düşünce disiplinlerinden kaynaklanan engeller, disiplinlerde yapılaşmış bilgiden kaynaklanan engellerdir. Bilgi yapılanması, disiplinle ilgili varsayımlar ve prensiplerden, konunun tarihinden ve akademisyenin baskın değerleri ve inançlarından ortaya çıkmaktadır. Kurumsal engeller üniversitenin kendi organizasyonu ve ticari anlayışıyla ilgilidir. Kişisel engeller zihin yapısı, beceri yapısı ve bireyin güç durumda olmasıyla alakalıdır: kapasite, gönüllülük ve eğitim programının uluslararasılaşmasında yer alanların sorumluluğu, değişiklikler yapılması ve sorunlarla baş edilmesidir (s.106-108).

Uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar ile ilgili görüşler incelendiğinde, Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak; kültürlerarası öğrenme sıkıntısı, beyin göçü, doktora öğrencilerinin istihdam sorunu, fon sıkıntısı, uluslararası öğrenciyi kampüse entegre etme sorunu,ikamet izni,vize, sigorta vb. sorunlarının olduğu görülürken, diğer yandan Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde; kalite, dil, müfredat, öğretim üyelerinin farkındalığının düşük olması ve isteksizliği, ders denkliği, ödül/teşvik sıkıntısı, zaman sorunu, fon problemi, kurumsal destek sorunu, pazar mantığı, vize, sigorta vb zorluklar arasında belirtilmiştir.

Benzer şekilde Marmara Üniversitesi'nde ise; uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar; öğretim üyelerinin isteksizliği,motivasyon sıkıntısı,uluslararası deneyim sıkıntısı,akademik zihniyet problemi, sistem, dil, müfredat, ders denkliği, ödül/teşvik, tanıtım, kurumsal destek, rol model, gelen/giden öğrencilerle ilgili sıkıntılar, oryantasyon problemi, yayınevi ve yayın sıkıntısı, fon yetersizliği, kurumsal destek sıkıntısı, kültürlerarası öğrenme yetersizliği, uluslararası kültürel etkinliklerin yetersizliği,bürokratik sıkıntılar; donanım yetersizliği personel sıkıntısı ve uzman personelin olmaması belirtilen sıkıntılar arasındadır.

Üç üniversitenin uluslararasılaşmada karşılaşılaştıkları zorluklara bakıldığında; üç üniversitenin karşılaştığı ortak zorlukların "fon sıkıntısı, kalite, bürokratik/politik" engeller ve kültürlerarası öğrenme" olduğunu söylemek mümkündür. Yine devlet üniversitesi olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nin ortak karşılaştığı zorluklardan bazıları ise "fon desteği, dil, öğretim üyelerinin isteksiz olması ve farkındalığının düşük olması (akademik zihniyet problemi), bürokratik sorunlar, ders denkliği, müfredat" sıkıntılarıdır.

Diğer iki üniversiteden farklı olarak Marmara Üniversitesi'nin uluslararasılaşmada karşılaşılaştığı en büyük problemin "yabancı dil" olduğu görülmüştür. Özellikle Marmara Üniversitesi'nde İngilizce ile ilgili karşılaşılan problemler sık ifade edilmesi ile dikkat çekmektedir. Marmara Üniversitesi'nin sadece bazı bölümlerinde İngilizce eğitim verilmesi, diğer bölümlerin sadece Türkçe eğitim olarak verilmesi bunun nedenlerinden biri olarak görülebilir. Marmara Üniversitesi' nde bu nedenle hem gelen öğrenci hem de giden öğrenci İngilizce problemi nedeni ile sıkıntılar yaşamaktadır. Gelen öğrenci ve akademisyenlerin yeterli İngilizce bilmemesi nedeni ile sıkıntı yaşadıklarını görüşmelerde dile getirmişlerdir. Özellikle uluslararasılaşma sürecinde öğrenciyi çekme politikalarında bu durum üniversite tercihini düşürebilecek durumlar arasınadadır. Diğer yandan, giden öğrencinin sadece gramatik İngilizce ile başka ülkeye gitmesi, giden öğrencilerin akademik başarısını düşürmekte ve sosyo-psikolojik çeşitli sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Diğer yandan, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde ise, İngilizce eğitim veren bir üniversite olmasına rağmen ideal düzeyde İngilizceyi kullanamama ile ilgili sıkıntılar gerek stratejik planlarında gerekse de yapılan katılımcı görüşlerinin sonucunda ortaya konan önemli sonuçlardan biridir.

Koç Üniversitesi'nde İngilizce ile ilgili sıkıntılar belirtilmemiştir. Fakat İngilizce'nin önemi ve özellikle Türkiye açısından daha fazla geliştirilmesi ve çözülmesi gereken bir mesele olarak altı çizilmiştir. Özellikle, Koç Üniversitesi'nin vakıf üniversite olmasının avantajlarını kullandığını gerek akademisyen seçim kalitesini gerekse de öğrenci kalitesini İngilizce stratejisi çerçevesinde yaptığı ve desteklediği görülmüştür. Benze şekilde Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde de eğitim dili İngilizce olması nedeni ile bu durum, hem Orta Doğu Teknik Üniversitesi için hem de Koç Üniversitesi için avantaj olduğu görülmektedir.

Uluslararası Üniversiteler Birliği (IAU 2012) raporunda listelenen endişeler arasında; kültürel homojenleşmeye yol açan küresel sistem için ortak dil olarak İngilizce yaygınlığına dikkat çekerken, Polak ve Hudson (2014) ise uluslararasılaşmada karşılaşılan zorlukları IAU 4. Küresel araştırmasında da "dil engellerinin" zorluklar arasında olduğu görülmüştür. Bir diğer çalışmada ise, Türkiye'deki öğrencilerin ve öğretim üyelerinin yabancı dil becerilerinin yeterli düzeyde olmamasını engeller arasında bulan Vural Yılmaz'ın (2014) bulguları ile paraleldir. Benzer şekilde dil engeli birçok araştırmacı tarafından daha önceki çalışmalarda ortaya koydukları görülmüştür (Knight, 2003; de Wit, Saat, 2007; Paige ve Mestenhauser, 1999; Crose,2011, Hudzik, 2015).

Seçilen üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde karşılaştığı bir diğer problem ise "fon" desteğinin azlığına yapılan vurgudur. Gelişmekte olan ülkelerin en önemli problemlerinden olan yetersiz finansal destek uluslararasışamanın önünde bir engeldir. Buna bağlı olarak araştırma fonlarında yeterli destek sağlayamama, akademisyen ve öğrenci hareketliliğinde yetersiz destek, kampüsü uluslararasılaşma noktasında yetersiz yatırım, üniversitenin tanıtım ve tanınırlılığına yönelik yeterli kaynak ayırmama ve doğru strateji izleyememe, yetersiz insan kaynakları, kütüphanelere yeteri kadar bütçe ayıramama gibi problemlerin temel dayanağı bir üniversitenin ekonomik kaynak yeteriszliklerinden kaynaklıdır.Özellikle bu bağlamda sıkıntılarını dile getiren üniversite devlet üniversitesi olarak Marmara Üniversitesi olmuştur. Marmara Üniversitesi'nde yetersiz araştırma fonu ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi izlemiştir. Benzer şekilde, Vural Yılmaz'ın (2014) de yaptığı doktora tezinin bulguları arasında da, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma sürecinde en zayıf noktalarından birinin mali kaynak yetersizliğinin olduğu anlaşılmıştır. Koç Üniversitesi de vakıf üniversitesi olması ve çok boyutlu kaynaklara sahip olması nedeni ile bu açıdan bir sıkıntı ifade edilmemiştir ve gözlemlenmemiştir.

Bir diğer karşılaşılan zorluklardan gelen giden öğrencilerin karşılaştığı bürokratik engeller ve fon sıkıntısıdır. Sağlık sigortası, vize, oturma izni bunlar arasında yer almaktadır. Fon eksikliği, önemli bir engeldir. Daha önceki yapılan birçok araştırmada uluslararası öğrencilerin fon sıkıntısı (ekonomik sıkıntı-finansal destek sıkıntısı) yaşadığı görülmüştür (Bracht vd., 2006; Yağcı vd., 2007; Wulz ve Rainer, 2015).

Karşılaşılan diğer bir zorluk ise uluslararasılaşmış bir müfredatın oluşturulmamasından kaynaklı sıkıntılar olduğu görülmüştür. Alan yazında üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde karşılaştıkları en büyük zorluklar arasında görülmektedir (Green,2007; Hudzik,2015; Leask, 2013, 2015). Özellikle görüşmeler sonucunda Marmara Üniversitesi için bu sonuçlar benzer bir sonuç iken, Orta Doğu Teknik Üniversitesi için kısmen parallel bulgular olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin maddi desteğe ihtiyacı yaşam maliyeti ve eğitimin maliyeti açısından önemlidir. Vize ve diğer belgeler için ücretlerle ilgili politikalar uluslararası girişimleri etkileyebilir (Koskey 2013). Öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan biri de barınma sorunudur. Daha önceki yapılan çalışmalarda da uluslararası öğrencilerin barınma problemi yaşadığı yapılan araştırmalarda görülmüştür (Munoz ve Munoz, 2000; Kıraoğlu, Kesten ve Elma 2010; Bakioğlu ve Certel 2010; Certel, 2010).

Gelen ve giden öğrencilerin kaliteli eğitim alma beklentileri de yaşanan sıkıntılar arasındadır. Benzer şekilde Can (2003) ve Çelik'in (2013) çalışma buguları ile örtüştüğü görülmüştür. Bir diğer yaşanılan zorluk ise yukarıda bahsedildiği gibi, giden öğrencilerin yaşadığı dil problemidir. Daha önceki yapılan birçok araştırmada uluslararası öğrencilerin gittikleri ülkede dil problemi yaşadıklarını ortaya koyduğu görülmüştür (Zhai, 2004; Bakioğlu ve Certel 2010; Certel, 2010; Özçetin, 2013; Yeh ve Inose 2003; Yiğit vd., 2009; Cui vd., 2017).

Bir diğer karşılaşılan zorluk ise oryantasyon programlarının yetersizliği ve uluslararası öğrenciyi kampüse entegre etme sorunudur. Uluslararası öğrencilerin bütünleşme eksikliği ile ilgili olarak Otten'ın (2003) çalışmasının paralel olduğu görülmüştür. Diğer bir problem de ders denkliği problemidir. Bakioğlu ve Certel (2010) çalışma sonuçlarının bu bulgularla benzer olduğu görülmüştür.

Karşılaşılan zorluklardan biri de ödül ve teşvik mekanizmasının yetersizliğidir. Uluslararaşmada akademik personeli motive etme sürecinde ve başarılı bir uluslararasılaşma sürecinde ödül ve teşvik önemlidir (Ratliff, 2013; Hudzik, 2015). Sözkonusu araştırmaların bulguları ile bu çalışmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Başka bir odak ise uluslarasılaşmanın politik, kurumsal ve kültürel direnişle arasında genellikle bir gerilim olan bireyselci bir fenomen olması durumudur (Hudzik, 2015).

Keza, uluslararasılaşmaya yönelik karşılaşılan engellerden biri de zihniyet engelidir. Hudzik'e göre (2015) uluslararasılaşmada ortak sorumluluk ve işbirliği için bir zihniyet oluşturmak önemlidir. Üniveriteler, destek yapılarının büyüklüğü, ölçeği ve kapsamı, finansal gerekçeler, personelin (özellikle fakülte) beceri ve tecrübeleri ile liderlik potansiyeli bakımından çeşitlilik gösterir (Hudzik, 2015).

Bu açıdan bakıldığında, deneyimli ve hareketliliğe destek veren bir öğretim üyesi olmaksızın uluslararasılaşmada, başarılı bir stratejik ve kapsamlı yaklaşım düşünmek zordur. Koç Üniversitesi'nde ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi' nde bu konu bir problem olarak ortaya çıkmaz iken, diğerlerinden farklı olarak Marmara Üniversitesi'nde uluslararasılaşmaya yönelik zihniyet engeli vurgulanan konular arasındadır. Örneğin Marmara Üniversitesi'nden bir katılımcı uluslararasılaşma sürecinde karşılaşılan zorlukları akademik zihniyet ile bağlantılı kurarak açıklamıştır. Bu bulgular Leask'in (2015) sonuçları ile paralel sonuçlar olduğu görülmüştür. Ayrıca üniversitenin uluslararasılaştırma politikaları ve stratejileri arasında, öğretim üyelerinin de uluslararasılaştırması gerektiğine (Stohl,2007, s.368; akt. Leask,2013, s.92) yapılan vurgu bu bağlamda daha da önemli görünmektedir.

Özellikle Marmara Üniversitesi'nde yapılan görüşmelerde üniversitelerin tanıtımının yetersiz olduğu, son yıllarda tanıtım faaliyetlerine katıldığı görülmektedir. Ancak Marmara Üniversitesi'nde henüz istenilen düzeyde tanıtım ve markalaşma çalışmalarının yapıldığını söylemek zordur. Yapılan araştırmalarda Türkiye'deki üniversitelerin tanıtımının ve markalaşma çalışmalarının etkili bir şekilde yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular Vural Yılmaz (2014) ve KAM'ın (2015) yaptığı araştırma sonuçaları ile paraleldir.

Yükseköğretimin uluslararalılaşması sınırötesi eğitim değişim programları sayesinde olumlu işbirlikçi proje girişimlerden faydalanır. Bu girişimler bireylerin, kurumların, ulusların ve genel olarak dünyanın gelişimine katkıda bulunmaktadır (Alemu, 2014, s.74). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yararlarını ülkeler bazında yaptığı araştırmada inceleyen Knight (2003) ise, yararlarını yedi kategoride adlandırmıştır: öğrenci, personel ve öğretmen gelişimi; öğretme ve öğrenme, araştırma; rekabet gücü, iletişim ağları; kültürel farkında olma, standartlar ve kalitedir.

Bu bağlamda; uluslararasılaşmanın sağladığı fırsatlar ile ilgili görüşler incelendiğinde, Koç Üniversitesi paydaşlarının görüşlerine bağlı olarak; kalite, eğitim/araştırma/iş birlikleri, dünyadaki gelişmeleri takip etme, kültürlerarası öğrenme üniversitenin politikalarına katkı olarak sağladığı fırsatları ifade etmişlerdir.Benzer şekilde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi paydaşları öğretim üyesinin profesyonel gelişimi, üniversitenin gelişimi, öğrencinin gelişimi, kalite, bağlantılar kurma, eğitim/araştırma/işbirlikleri, dünyadaki gelişmeleri takip etme,yeni kültürleri tanıma, kültürlerarası öğrenme, üniversitenin politikalarına katkı olarak düşüncelerini belirtmişlerdir.

Knight (2006), bir kere gerçekleştiğinde telafisi zor olan beyin göçünü büyük tehdit olarak görmektedir. Örneğin, beyin göçüne yönelik olarak, kimi yüksek öğretim kurumları insan kaynakları geliştirmede yenilikçi yaklaşımların kullanılması, yeni gelen personelin eğitimi ve yeniden donatılması ve personelin yükseltilmesi, kalifiye ve istekli öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında tutulması gibi uygulamalar ele alınmaktadır (Koskey, 2013, s.12). Alan yazında, beyin göçüne ilişkin çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır (Knight, 2003,2006; Otieno, 2012; Mooney, 2006; Kishun, 2007; Koskey, 2013; IAU, 2012). Benzer şekilde "beyin göçü" nün Koç Üniversitesi ve Orta Doğu Üniversitesi katılımcılarının görüşlerine göre karşılaşılan bir zorluk ve risk olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak üç üniversitenin paydaşlarına göre uluslararasılaşmada yaşanan zorlukların seviyesi ve içeriği kuruma göre değiştiği görülmüştür.

Son olarak benzer şekilde, Marmara Üniversitesi paydaşları; öğretim üyesinin profesyonel gelişimi, tanınırlılık, kalite, yayın, iş birlikleri, üniversitenin/öğrencinin gelişimi, bağlantılar kurma, iş birlikleri, yayın, bilgi ekonomisi, yeni kültürleri tanıma, kültürlerarası öğrenme olarak katkılarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgulara benzer şekilde Bostrom (2010), Knight (2003,2014), Altbach ve Knight'ın (2007) çalışmalarının paralel yönde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak üç üniversitenin paydaşlarının uluslararasılaşmanın fırsatları konusunda farkındalıklarının olduğunu ve hemfikir olduklarını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, mikro düzeyde nitel sonuçlar; paydaşlar ile yapılan görüşmeler ve elde edilen belgeler analizi sonucunda üç üniversitede de uluslararasılaşmaya ilişkin farkındalığın olduğu; akademik gerekçenin ortak nokta olduğu, uluslararasılaşmada

destek boyutu açısından bakıldığında, desteğin üç üniversiteye göre farklılaştığı ve çift taraflı, tek taraflı destek olarak ve iç/dış motivasyon olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Üç üniversitenin uluslararasılaşmada karşılaştıkları ortak zorlukların olduğu, bununla birlikte, üç üniversiteye göre zorlukların akademik, ekonomik, sosyo-kültürel, politik ve donanım açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, üç üniversite uluslararasılaşmanın katkılarının akademik, ekonomik, sosyo-kültürel açıdan farklılaşmasına rağmen, ortak payda da birleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Uluslararasılaşmaya yönelik strateji ve politikaların ise üç üniversiteye göre farklılaştığı ve farklı perspektiflerle program ve kurumsal stratejiyi uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Koç Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi farklı düzeylerde entegrasyon sergilerken, her üç kurumun da kendini uluslararasılaşmaya adadığı söylenebilir.

5.1.3. Nicel Sonuçlar ve Tartışma

Çıkan nicel sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde "Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği" ile elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılık çıkan dört alt (motivasyon/destek, politika, gerekçe, katılım) boyutun değerlendirmesi şu şekildedir:

"Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği" ile elde edilen verilerin betimleyici temel istatistik bulgularına göre, motivasyon destek alt boyutu 4,15 ortalama puanla "katılıyorum" düzeyinde, politika alt boyutu 3,97ortalama puanla "katılıyorum" düzeyinde, gerekçe alt boyutu 4,18 ortalama puanla "katılıyorum" düzeyinde ve katılım uygulama alt boyutu 4,04 ortalama puanla "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

İlk olarak motivasyon/destek alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların çoğunun üniversitelerinin uluslararasılaşma sürecinde gerekli desteği sağladığı konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Üniversitelerinin; öğrencileri uluslararası hareketliliğe teşvik etmesi, misyonlarının arasında uluslararasılaşmayı desteklemenin olması,uluslararası araştırma için yeterli teknolojik kaynak sağlaması, uluslararasılaşma ile ilgilenen akademisyenlerin ödüllendirilmesi, uluslararasılaşmayı desteleyecek politikalar yeterli olması, akademisyenlerin uluslararası konferans vb. etkinliklere

katılmasını teşvik edilmesi,uluslararası akrediteye sahip fakülte sayısının fazla olması, uluslararası çalışmalarda yeterli mali destek sağlanması, uluslararasılaşmasından sorumlu örgütsel yapı yeterli olması (uluslararasi ofis vb.), akademisyenin mesleki gelişim olanakları üzerine yapılan kurumsal yatırımın yeterli olması, yeni dersler eklenerek veya mevcut dersler değiştirilerek müfredatın uluslararasılaşması sağlandığını düşünmektedirler. Bu sonuçlar özellikle nitel sonuçlar dikkate alındığında, Koç Üniversitesi için paralel bir sonuç iken, Marmara ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi için kısmen paraleldir denilebilir. Çünkü nitel sonuçlarda Orta Doğu Teknik Üniversitesi mali destek yetersizliği ifade etmiştir. Benzer şekilde Marmara Üniversitesi katılımcıları da mali destek, ödül, teşvik, örgütsel yapı (uluslararası ofis gibi) konusunda desteğin yetersizliğini ifade etmişlerdir.

İkinci olarak politika alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların çoğunun üniversitelerinin uluslararasılaşma politikalarının yeterli olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Üniversitelerinin; uluslararası derslerin çoğu İngilizce olarak sunulduğu, kütüphane kaynakları uluslararası çeşitliliğe sahip olduğu, uluslararasılaşma konusunda toplantılar yaptığı, uluslararası işlemleri yürütecek uzman personel sayısının yeterli olduğu, uluslararası öğrencilerine yönelik sosyal etkinliklerin yeterli olduğu, uluslararasılaşma konusunda paydaşlarını karar alma sürecine dahil ettiği, akademisyenuluslararası konferans vb. etkinliklere kolaylıkla katılabildikleri, akademisyenlerin uluslararası akademik bağlantılara sahip olduklarını düşünmektedirler.

Bu sonuçlar özellikle nitel sonuçlar dikkate alındığında, Koç Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi için paralel bir sonuç iken, Marmara Üniversitesi için kısmen paraleldir denilebilir. Çünkü nitel sonuçlarda Marmara Üniversitesi katılımcıları İngilizce sıkıntısı, kütüphane kaynaklarının yetersizliği, işlemleri yürütecek uzman personel yetersizliği, uluslararası öğrenciler için sosyal aktivetelerin azlığı konusunda düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Üçüncü olarak gerekçe alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların çoğunun üniversitelerinin uluslararasılaşma gerekçeleri; uluslararasılaşmayı sınırlar ötesi karşılıklı anlayışı geliştirmek, kültürlerarası anlayışı arttırmak, uluslararası öğrenci sayısının arttırılması, üniversiteye finansal katkı sağlamak üniversitelerinin akademik

kalitenin arttırılması olarak gördükleri konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar özellikle nitel sonuçlar dikkate alındığında, Koç Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi için paralel bir sonuç olduğu görülmüştür.

Dördüncü olarak katılım alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların çoğunun üniversitelerinin uluslararasılaşma sürecine aktif olarak katıldıkları konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Üniversitelerindeki akademisyenlerin; uluslararası bakış açılarını ders içeriklerine yansıttıklarını, uluslararası kitap, dergi vb. yeterince yayınları olduğunu, uluslararası bir bakış açısına sahip olduklarını, akademisyenlerin uluslararası çalışmaları akademik kariyerleri açısından bir fırsat olarak gördükleri konusunda hemfikirdirler oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar özellikle nitel sonuçlar dikkate alındığında, Koç Üniversitesi için paralel bir sonuç iken, Marmara ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi için kısmen paraleldir denilebilir. Çünkü nitel sonuçlarda Orta Doğu Teknik Üniversitesi bazı akademisyenlerin uluslararası bakış açısına ve farkındalığa sahip olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Marmara Üniversitesinden katılımcılardan bazıları akademik zihniyet ve bakış açısı sıkıntılarını ifade etmişlerdir.

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, ölçek alt boyutlarının hiçbirisinde, erkeklerle kadınların puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir

Buna göre cinsiyet değişkeni, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturan bir unsur değildir denilebilir. Yapılan ANOVA testi sonucunda, ölçek alt boyutlarının hiçbirisinde, yaş gruplarının ortalama puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre yaş değişkeni, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturan bir unsur değildir denilebilir.

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, ölçek alt boyutlarının hiçbirisinde, bekâr akademisyenlerin puanları ile evli akademisyenlerin puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir Buna göre medeni durum değişkeni, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturan bir unsur değildir denilebilir.

Yapılan kruskal vallis h testi sonucunda, Ölçek alt boyutlarının hiçbirisinde, akademik unvan gruplarının ortalama puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre akademik ünvan değişkeni, üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturan bir unsur değildir denilebilir.

Üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin bilim dalı değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan tek yönlü varyasn analizi ANOVA testi sonucunda ölçek alt boyutlarıdan; Motivasyon destek alt boyutunda, bilim dalı alt grupları arasında $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p=0,023$); Politika, alt boyutunda, bilim dalı alt grupları arasında $p<0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p=0,001$);Gerekçe, alt boyutunda, bilim dalı alt grupları arasında $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p=0,028$);Katılım alt boyutunda, bilim dalı alt grupları arasında $p<0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p=0,006$); tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi bilim dalları arasında olduğunu sınamak için post hock tekniklerinin kullanılması için önce homojenlik testi yapılmış ve dağılımın homojen olduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Bundan dolayı homojen ve 3'ten fazla alt grubu olan çoklu karşılaştırmalar post hock tekniği olan scheffe (Kayri, 2009) testi yapılmış ve sonuçlara göre; üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerindeki ortaya çıkan anlamlı farklılığın, motivasyon-destek alt boyutunda hangi alt değişkenler arasında olduğunu sınamak için yapılan post hock Scheffe sonucunda alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Buna göre, akademisyenlerin görev çalıştığı bilim dalı alanı, motivasyon-destek alt boyutunda farklılık oluşturan bir unsur değildir denilebilir. Üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerindeki ortaya çıkan anlamlı farklılığın, politika alt boyutunda hangi alt değişkenler arasında olduğunu sınamak için yapılan post hock Scheffe sonucunda;

Fen Edebiyat Bilimleri alanında çalışan akademisyenler ile, İktisadi ve İdari bilimler alanında çalışan akademisyenlerin puanları arasında, fen edebiyat bilimleri alanında çalışan akademisyenler lehine istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık

tespit edilmiştir (p=0,022). Diğer alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05). Buna göre, akademisyenlerin çalıştığı bilim dalı alanı, politika alt boyutunda sadece Fen Edebiyat Bilimleri alanında çalışan akademisyenler ile, İktisadi ve İdari Bilimler alanında farklılık oluşturan bir unsurdur denilebilir.

Üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerindeki ortaya çıkan anlamlı farklılığın, katılım alt boyutunda hangi alt değişkenler arasında olduğunu sınamak için yapılan post hock Scheffe sonucunda; Fen Edebiyat Bilimleri alanında çalışan akademisyenler ile, İktisadi ve İdari Bilimler alanında çalışan akademisyenlerin puanları arasında, Fen Edebiyat Bilimleri alanında çalışan akademisyenler lehine istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p=0,016).

Üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin üniversite türü değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda; Motivasyon destek alt boyutunda, devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenler arasında, vakıf üniversitelerinde çalışanlar lehine istatistiksel olarak, p<0,001 düzeyinde anlamlı farklılık (p=0,000); Politika, alt boyutunda, devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenler arasında, vakıf üniversitelerinde çalışanlar lehine istatistiksel olarak, p<0,001 düzeyinde anlamlı farklılık (p=0,000);Gerekçe, alt boyutunda, devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenler arasında, vakıf üniversitelerinde çalışanlar lehine istatistiksel olarak, p<0,001 düzeyinde anlamlı farklılık (p=0,000);Katılım alt boyutunda, devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenler arasında, vakıf üniversitelerinde çalışanlar lehine istatistiksel olarak, p<0,001 düzeyinde anlamlı farklılık (p=0,000) tespit edilmiştir.

Üniversitelerin uluslararasılaşmasına ilişkin akademisyen görüşlerinin yabancı dil düzeyi değişkenine göre farklılaşmasını sınamak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda;

Motivasyon destek alt boyutunda, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler ile orta düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler arasında, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenlerin lehine istatistiksel olarak, p<0,001 düzeyinde anlamlı farklılık (p=0,000);Politika, alt boyutunda, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler ile orta düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler arasında, iyi düzeyde yabancı dil bilen

akademisyenlerin lehine istatistiksel olarak, p<0,001 düzeyinde anlamlı farklılık (p=0,000);Katılım alt boyutunda, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler ile orta düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler arasında, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenlerin lehine istatistiksel olarak, p<0,01 düzeyinde anlamlı farklılık (p=0,002) tespit edilmiştir. Gerekçe alt boyutunda ise, iyi düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler ile orta düzeyde yabancı dil bilen akademisyenler arasında, istatistiksel olarak, (p>0,05) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p=0,068). Üniversitelerin uluslararasılaşması hususunda gerekçe alt boyutunda ise yabancı dil bilme seviyesi, akademisyenlerin puanlarında farklılık oluşturacak bir etmen değildir denilebilir.

Çıkan sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; "Üniversitelerin Uluslararasılaşmasına İlişkin Akademisyen Görüşleri Ölçeği" ile elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılık çıkan boyutlar şunlardır:

- Üniversite türü
- Bilim dalı alanı ve
- Yabancı dil seviyesidir.

Elde edilen sonuçlara göre *vakıf üniversitelerinde* çalışan akademisyenler, üniversitelerin uluslararasılaşması hususunda devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerden daha olumlu bir fikre sahiptir denilebilir.

Bir diğer sonuca göre akademisyenlerin çalıştığı *bilim dalı alanı*, politika alt boyutunda sadece *Fen Edebiyat Bilimleri* alanında çalışan akademisyenler ile *İktisadi ve İdari Bilimler* farklılık oluşturan bir unsurdur denilebilir.

Son olarak, sonuçlara göre *iyi düzeyde İngilizce bilen akademisyenler*, üniversitelerin uluslararasılaşması hususunda orta düzeyde İngilizce bilen akademisyenlerden motivasyon ve destek alt boyutunda, politika alt boyutunda ve katılım ve uygulama alt boyutunda daha pozitif bir görüşe sahiptirler denilebilir. Nicel boyutta çıkan sonuçlardan *yabancı dil* boyutu ile ilgili sonuçları nitel araştırmada yapılan görüşmelerde de paralel sonuçlara ulaşılmıştır. İyi düzeyde yabancı dil (İngilizce) bilen akademisyenler, üniversitelerin uluslararasılaşması sürecine doğal olarak daha çok dahil oldukları ve uluslararası aktivitelere, iş birliklere ve benzeri çalışmalarda aktif oldukları sonucu ile paraleldir. Teichler'a göre (2004a) öğretim üyelerinin sınırötesi geçirdikleri

süreler ve başka bir ifadeyle hareketlilik, öğretim üyelerinin akademik gelişimlerine yararlı olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle yabancı dil seviyesinin geliştirilmesi öğretim üyelerinin gerek bakış açısı gerekse de hareketliliklerini kolaylaştıracak bir ortam oluşturması bakımından uluslararasılaşmanın vazgeçilmez bir boyutudur.

5.1.4. Genel Çıkarımlar

Yükseköğrenimin uluslararasılaşmasının boyutlarına dair farkındalık gün geçtikçe artmaktadır. Zamanla kişiler, uluslarasılaşma terimini amaçlarına uyacak şekilde kullanmaya başlamışlardır (de Wit, 2002). Fakat uluslararasılaşmanın tanımı ve özellikle kapsamı gün geçtikçe değişmekte ve evrilmektedir. Son yıllarda daha kampsamlı uluslararasılaşmaya doğru bir yönelime doğru gidildiği görülmektedir (Hudzik, 2015). Bu bağlamda üniversitelerin uluslararasılaşmayı nasıl algıladıkları ve nasıl bir tanım atfettikleri uluslararasılaşmanın fikirden eyleme dönüşme aşamasında önemli görünmektedir.

Hudzik'e göre (2015) üniversiteler, destek yapılarının büyüklüğü, ölçeği ve kapsamı, finansal gerekçeler, öğretim üyelerinin beceri ve tecrübeleri ile liderlik potansiyeli bakımından çeşitlilik gösterir. Kurumsal stratejiler temelde kurumun plan, politika ve kültürüne uluslararası bir boyut kazandırmaya dayanmaktadır. Bu kazanımlar kurumsal adanmışlık olgusunu gündeme getirmektedir. Uluslararasılaşma sürecinde kurumsal adanmışlığın yüksek olması, kurumun plan, politika ve kültürüne uluslararası bir boyut kazandırması anlamına gelmekte ve başarı olasılığını artırmaktadır.

Diğer yandan yükseköğretimde sağlıklı bir uluslararasılaşma süreci için akademik stratejilerin yanı sıra kurumsal stratejilerin de aynı özenle izlenmesi ve birlikte yürütülmesi gerekmektedir. Kurumun üst düzey yetkilileri tarafından geliştirilen uluslararasılaşma eğilimli politikalar, kurum misyonu, kimliği, strateji planları, üniversitede destekleyici bir kültürün oluşması açısından büyük katkı sağlar. Bu durumda üniversitenin tüm paydaşları uluslararasılaşma sürecine aktif olarak katılmaya daha istekli ve azimli olacaklardır. Çünkü bir kurumda yürütülen politikaların başarıya ulaşması büyük oranda öğretim üyelerinin desteğine bağlıdır. Aynı şekilde bir üniversitede başarılı bir uluslararasılaşma süreci için öğretim üyelerinin desteği son derece önemlidir. Çift taraflı etkileşimin olması yani uluslararası deneyimlemeleri

teşvik eden bir üniversitede, bireyler deneyim kazandıkça sürece daha fazla destek sunabilirleceklerdir. Diğer yandan hükümet politikalarının uluslararasılaşmayı teşvik edici olması nokasında özellikle Türkiye gibi ülkelerde önemli bir faktördür. Eski YÖK Başakanı Çetinsaya (2014) tarafından "*Uluslararasılaşma Strateji"* belgesinin yayınlaması birçok üniversiteye farkındalık kazandırmış ve itici güç olmuştur.

Bir diğer kurumsal strateji de ödül ve teşvik mekanizmasının özellikle uluslararası deneyim yaşamış personelin elde ettiği deneyimlere değer verip ödüllendirme yoluyla teşvikler sağlanması faydalıdır. Karar alma sürecine paydaşların dahil edilmesi ve uluslararası etkinlikler tüm paydaşlar tarafından sahiplenildiği bir kurum kültürünün yaratılması uluslararası bir örgüt kültürü ve kimliği kazandırır. Ayrıca stratejik plan ve bütçeye uluslararası bir boyut kazandırmak, yeterli kaynak ayırmak, yeterli finansal destek sağlamak uluslararasılaşmanın kurumsallaştığının en önemli göstergelerindendir

Uluslararasılaşmanın fırsatları ve sorunları tam anlamıyla bireysel üniversitelerin kontrolü altında değildir (Zeleza,2012, s.6). Üniversiteler ulusal ve uluslararası platformda hızla değişen ve bir o kadar da karmaşık bir şekilde işlemektedirler (Jiang,2009). Diğer taraftan, yükseköğretimin uluslarasılaşması ekonomik, sosyal, politik, akademik ve kültürel yönleriyle dikkat çeken ve paydaşlar arasında iş birliği gerektiren bir konudur. Açıkça görülmektedir ki, yükseköğretim programları ve sistemlerinin yönetimindeki karmaşa, güçlü akademik ve profesyonel eğitime sahip, iyi hazırlanmış değişimleri yöneten ve yükseköğretimde karşılaşılan fırsat ve sorunları anlayabilen yönetici ve liderlerin yer almasını sağlayarak aşılabilir (Rumbley v.d, 2014).

Bu bağlamda "*uluslararasılaşma prensip olarak temel normlar, değerler ve akademik hedefler ile uyumlu olmalıdır*" (van der Wende, 1999, s.10). Üniversitelerin bilgi ekonomisinin hızına ve artan talepleri karşılayabilmeleri için, öğretim ve öğrenim tarzlarını yenilemeleri gerektirmektedir. Yükseköğretimin yeni trendi "*Dijital Çağ*" (bkz. Bowen, 2013) da üniversite yöneticisi ve liderlerin temel değişimleri fark etmeye ve değişimleri kontrol edecek iyi stratejiler geliştirmeye ihtiyaçları vardır.

Sonuç olarak yükseköğretim kurumları kendine özgüdür. Yüksek merkezileştirilmiş ulusal yükseköğretim sistemlerinde bile kurumlar, her bir kurumdaki gelenek ve kişiliklere kısmen dayanan davranışlarını şekillendirmek ve yönetmek için bireysel

kültürler ve bireyselleştirilmiş resmi ve gayri resmi sistemler geliştirmektedir (Hudzik, 2015). Bu açıdan Türkiye'de uluslararasılaşma farkındalığı çok yeni bir süreçtir. Klasek, Garavalia, Kellerman ve Marks (1992), Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşmaya ilişkin çabalarının soyut bir teori değil, bir gerçek olduğunu fark ettiklerini ileri sürmüşlerdir (Bostrom, 2010).

Hudzik'in (2015) de dediği gibi, kapsamlı bir uluslararasılaşmayı fikirden eyleme taşımak için gerekli olan temel stratejiler, taktikler ve yapılara odaklanmak önem taşımaktadır. Bu bağlamda Türkiye'nin merkezi bir sisteme bağlı bir yükseköğretim sistemi olduğunu dikkate alarak, ulusal ve uluslararası politikaları bütünleştirerek ihtiyaca yönelik yeni stratejiler ve politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Bu fikri eyleme taşırken destekleyici örgüt kültürü oluşturulması ve özellikle öğretim üyelerinin gönüllü desteğini alması ve onları bu sürece dahil etmesi örgütü hem geliştirecek hem de dönüştürecektir.

Uluslararasılaşma ile öncelikle yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve kaliteyi ön plana çıkaran, üniversite sıralamada üst seviyelerde yer alan bir yükseköğretim pazarında yer almak için çeşitli stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından da uluslararasılaşmanın stratejik bir öncelik olarak çıktığı anlaşılmaktadır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu,2017, s.137).

Görüldüğü üzere, yükseköğretimin dünyaya açılması ve dışa dönük bir yaklaşım sergilemesi, Türkiye'deki yükseköğretimine hem akademik hem sosyo-kültürel hem de kaçınılmaz olarak ekonomik katkıları olacaktır.

Türkiye'nin güçlü yanlarını kullanarak özellikle jeopolitik konumunun ve güçlü tarihsel bağlarını ve çok kültürlü altyapısının veridiği avantajı kullanarak kendine yeni stratejiler belirlemeye ihtiyacı vardır. Özellikle de uluslararası perspektifin kurumsallaşmasında, alanda uzman kişilerin bu süreci koordine etmesi, tanıtım ve markalaşma konusunda profesyonel bir yapılanmaya doğru gitmesi gerekmektedir. Uluslararasılaşmada yine Hudzik'in (2015) dediği gibi, "*En iyi model"* yoktur. Herhangi bir kurum için en iyi model, amaç, görev ve koşullarına uyan ihitiyaçlarına cevap veren modeldir.

5.5. Öneriler

5.5.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Yükseöğretimde uluslararasılaşma Türkiye'nin son yıllarda gündemindedir. Bu nedenle yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunda Türkiye stratejisinin her üniversite tarafından kendi koşulları çerçevesinde planlanma ihtiyacı vardır. Dolayısıyla gelecekte araştırmacıların bu konuya ilişkin eylem araştırmasını kullanarak araştırması yapması önerilmektedir.
2. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında önemli bir araç olan yabancı "dil"in özellikle Türkçe ağırlıklı üniversitelerde zorluklara neden olduğu, bu araştırmada dikkat çeken bulgular arasında yer almaktadır. Bu nedenle Türkiye'de yabancı dil öğretimine yönelik politika ve stratejilerinin incelenmesi ve yeni bir model geliştirilmesi önerilmektedir.
3. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında kullanılan stratejilerden biri olan "markalaşma, tanınma, üniversite sırlamalarında yer alma" gibi boyutlar Türkiye'deki üniversitelerin dünyada akademik, sosyo-kültürel olarak tanınmasını sağlarken diğer yandan da ekonomik katkıları gözönüne alınması önemlidir. Bu araştırmanın bulgularında da bu boyutlara yönelik eksiklikler tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacılara bu yönde derinlemesine çalışmaların yapılması önerilmektedir.
4. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında karşılaşılan sorunlardan biri de üniversitelerin sadece öğrenci saysını artıtrmaya yönelik strateji izledikleri görülmektedir. Özellikle öğretim üyesi boyutu uluslararasılaşmada ihmal edilen bir boyut olarak görünmektedir. Bu nedenle öğretim üyelerini uluslararasılaşmasına yönelik yeni stratejilerin geliştirilmesine yönelik araştırmaların arttırılması önerilmektedir.
5. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında öğrenci göndermeye yönelik politikaların ağırlıklı olarak uygulandığını söylemek mümkündür. Araştırmacılara kampüste uluslararasılaşmayı örnek alarak kıyaslama yöntemini kullanarak araştırma yapmaları önerilmektedir.

6. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında en önemli karşılaşılan problemlerden biri de öğretim üyelerinin akademik zihniyet problemi ve farkındalığın az olması problemidir. Bu problemin nedenlerinin derinlemesine fenemolojik olarak araştırılması önerilmektedir.
7. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında tespit edilen bir nokta ise uluslararasılaşmada destek yapılarının tek yönlü işlediği gerçeğidir. Bu nedenle bir örgütte destek kültürünün nasıl çift taraflı duruma geterilebileceğine ilişkin karma araştırılmaların yapılması önerilmektedir.

5.5.2. Yöneticilere Öneriler

1. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının tanımının doğru anlaşılması için çeşitli eğitici seminerlerin verilmesi uygulayıcılara önerilmektedir.
2. Yükseköğretimin uluslararasılaşmada uluslararası ofislerin önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde, bu ofislerin eleman sıkıntısı giderilmesi ve alanda uzman kişilerin görevlendirilmesi uygulayıcılara önerilmektedir.
3. Yükseköğretimin uluslararasılaşmada büyük bir motivasyon kaynağı olan ekonomik desteğin öğretim üyelerine ve öğrencilere sağlanması uygulayıcılara önerilmektedir.
4. Üniversitelerin, uluslararasılaşmış bir kampüs stratejisi izlemesi hem akademik, sosyo-kültürel hem de ekonomik getirileri büyük olacaktır. Bu nedenle "uluslararasılaşmış kampüs" stratejisi oluşturmaları uygulayıcılara önerilmektedir.
5. Uluslararasılaşmanın zorlukları arasında yer alan bürokratik engelleri en aza indiricek sistemlerin kurulması uygulayıcılara önerilmektedir.
6. Uluslararasılaşmada kalite kaygılarına yönelik olarak, uluslararasılaşmanın sadece nicelik olarak uluslararası öğrenci sayısını arttırmak olmadığı konusunda üniversiteler bilinçlendirilmelidir. Ayrıca gelen öğrencilerler ilgili standartların yükseltilmesi kalitenin arttırılması uygulayıcılara önerilmektedir.
7. Uluslararasılaşmada üniversitelerin fiziksel donanım, uluslararası kütüphane, uluslararası tabela vb. konularda uluslararası bir kampüs vizyonu kazandırılması uygulayıcılara önerilmektedir.

8. Son olarak üniversite liderlerinin, uluslararasılaşmaya yönelik misyon, vizyon ve stratejilerini belirlemeleri ve paydaşlarını bu sürece dahil ederek, interaktif bir yönetişim anlayışıyla planlamalar yaparak öncü olmaları önerilmektedir.

5.5.3. Politika Yapıcılara Öneriler

1. Yükseköğretimin uluslararasılaşmaya yönelik çalışma yapan birimlerin Türkiye çerçevesinde YÖK'e bağlı bir şemsiye altında toplandığı bir kurum kurulması uygulayıcılara önerilmektedir.
2. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında ekonomik destek eksikliği bu araştırmanın bulguları arasındadır. Özellikle devlet üniversiteleri için "finansman modeli" ya da" kaynakların en iyi şekilde kullanma stratejisi"ni geliştirmeye yönelik araştırma ekiplerinin oluşturularak ekonomist yardımıyla yeni model geliştirilmesi önerilmektedir.
3. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında karşılaşılan sorunlardan biri de "kalite" problemidir. Bu sorunu çözmeye yönelik olarak uluslararasılaşmada uzman yardımı ile "*Uluslararasılaşmayı Değerlendirme Aracı ve Birimi"* oluşturulması önerilmektedir.
4. Uluslararasılaşmada önemli bir araç olan "yabancı dil" stratejilerini geliştirmek için YÖK düzeyinde bir komisyonun oluşturulması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Abdigm, MEB (2003). Yeni Eğitim Politika Sorunları. Başkan'ın Toplantı Raporu. OECD Üst Düzey Eğitim Sorumluları Toplantısı, 6-8 Şubat 2003 Dublin, İrlanda. http://abdigm.meb.gov.tr/belge/OECD_YeniEgitim.htm

ACEI-Global (2017). International Student Mobility. 2017 Trends in International Student Recruitment. ACEI-Global Topics and Trends That Impact International Education and Cultural Exchange. https://acei-global.blog/2017/05/11/international-student-mobility-2017-trends-in-international-student-recruitment/

Aerden, A., De Decker, F., Divis, J., Frediriks, M. & De Wit, H. (2013). Assessing the internationalisation of degree programmes: experiences from a Dutch-Flemish pilot certifying internatioanalisation, compare: *A Journal of Comparative and Internatioanl Education*, 43 (1), 56-78.

Agoston, S. & Dima, A. M. (2012). Trends and strategies wıthin the process of academic internationalization. *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society,* 7(1), 43-56.

Alemu, S. (2014). An Appraisal of the internationalisation of higher education in Sub-Saharan Africa. *Journal CEPS* 4 (2), www.cepsj.si

Allen, M. & Ogilvie, L. (2004). Internationalization of higher education: potentials and pitfalls for nursing education. *International Nursing Review*, 51(2), 73-80. http://web.b.ebscohost.com.proxy.marmara-elibrary.com/

Altbach, P. G. (1998). Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development. Greenwood Publishing Group.

Altbach, P. G. (1999). The Perils of internationalising higher education: an Asian perspective. *International Higher Education*, 15.

Altbach, P. G. (2007) Academic Freedom in a Global Context:21st Century Challenges. The NEA 2007 Almanac of Higher Education,1-8. http://firgoa.usc.es/drupal/files/Acad_Freedom_NEA_2007.pdf

Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education,* 11(3), 290-305.

Altbach, P. G., Reisberg, L. & Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. France.

Altbach, P. G. (2012). The globalization of college and university rankings. *Change*, 44 (1), 26-31.

Al-Youssef, J. (2012). Challanges to instituonalizing internationalization in a UK university. In F. Maringe and N. Foskett (eds.). *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Continum International Publishing Group.

Anayasa. (1980). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/

Arabkheradmand, A., Shabani, A. E., Zand-Moghadam, A., Bahrami, S.H. & Derakhshesh, Golkhandan, R.A. (2015). *An Introduction to the Internationalization of Higher Education: Essential Topics*. America: INC.

Ay, M. (2007). *Paris Mekteb-İ Osmanisi'nin Kuruluş, Amaç ve İşlevi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yakınçağ Tarihi Anabilim Dalı, Ankara.

Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon Eğitimde Kalite*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bakioğlu, A. & Certel, S. S. (2010). Erasmus programına katılan öğrencilerin akademik yaşantılarının nitel olarak incelenmesi. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*,18, 37-62.

Bakioğlu, A. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2017). *Avrupa Birliği Bağlamında Yükseköğretimde Kalite*. Nobel Yayın Dağıtım, (2. Basım) Ankara.

Barlett, L. & Vavrus, F. (2017). *Rethinking Case Study Research A Comparative Approach*. New York and London: Routledge.

Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: *A University Culture-Based Framework. Higher Education*, 45 (1), 43-70.

Baskan, A. G. (2001). Türkiye'de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Dergisi*, 21(1), 21-32.

Beelen, J. (2011). Overcoming Obstacles To İnternatiolisation At Home: A Plea To Join Forces. https://www.academia.edu/10268308/Overcoming_obstacles_to_Internationalisation_at_Home_A_plea_to_join_forces

Beelen, J. (2012). The Long Wait: Resarching the Implementation of Internationalisation at Home. Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education. Beelen, J. & De Wit, H (Eds.) Centre for Applied Resach on Economics and Management (CAREM),9-17.

Beelen, J. & De Wit, H. (2012). Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education. Beelen, J. & De Wit, H (Eds.) Centre for Applied Resach on Economics and Management (CAREM),1.

Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Reasearch for Education: An Introduction to Theory and Methods.* Boston, London, Toronto: Allyn and Bacon.

Boğaziçi Üniversitesi. (2015). http://www.boun.edu.tr/tr_TR/Content/Genel/Tarihce

Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17, 303-316.

Bologna Beyond. (2010). Report on the development of the European Higher Education Area, Backgroung Paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat-,Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, 28-29 April 2009. http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/91/8/Beyond_2010_report_FINAL_594918.pdf

Bostrom, C. A. (2010). Diffusion of internationalization in Turkish higher education. *Journal of Studies in International Education*, 14 (2), 143-160.

Bowen, G. W. (2013). *Higher Education in the Digital Age*. New York: Princenton.

Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *The professional value of ERASMUS mobility. Kassel, Germany: International Centre for Higher Education Research,* University of Kassel.

Brandenburg, U. & De Wit, H. (2011). The end of ınternationalization. ınternational higher education. *The Boston College Center for International Higher Education*, 62, 15-17.

Brustein, W. I. (2007). The global campus: Challenges and opportunities for higher education in North America. *Journal of Studies in International Education*. 11 (3:4), 382-391.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (15. Baskı)*. Pegem Akademi, Ankara.

Can, N. (1996). Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7,503-512.

Certel, S. S. (2010). *Erasmus öğrenci değişim programına katılan Türk öğrencilerin akademik yaşantılarının nitel olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Chan, S. J. (2013). Internationalising higher education sectors: explaining the approaches in for Asian countries. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35 (3), 316-329.

Chapman, D. W. & Austin, A. E. (Eds.) (2002). *Higher Education in the Developing World: Changing Contexts and İnstitutional Responses*. Westport, CT: Greenwood Press.

Charle, C. & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi. Kültür Kitaplığı* (Çeviri İ. Yerguz) Dost Kitabevi, Ankara.

Chen, K. & Liao, P. (2012). A comparative study on world university rankings: a bibliometric survey. *Bibliometrics*, 92(1), 89-103.

Childress, L. K. (2009). Internationalisation plans for higher education institutions, *Journal of Studies in International Education*, 13, 289-309.

Childress, L. K. (2010). *The Twenty-First Century University*. New York, NY: Peter Lang Publishing.

Cho, H.Y. & Palmer, D. J. (2013). Stakeholders' views of South Korea's higher education internationalization. *Policy Higher Education,* 65, 291-308.

Choudaha, R. (2011). Drivers of mobilty of Chinese and Indian students. İnternational higher education. *The Boston College Center for International Higher Education*,62, 2.

Choudaha, R. (2013). Three higher education trends to watch for in 2013. http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2013011612324585

Choudaha, R. & De Wit, H. (2014). Challenges and Opportunities for Global Student Mobility in the Future: A Comparative and Critical Analysis. pp. 19-34. In: Bernard Streitweiser, Editor, *Internationalization of Higher Education and Global Mobility.* Oxford Studies in Comparative Education Series, Symposium Books, Oxford.

Choudaha, R. (2017). Three waves of ınternational student mobility (1999-2020). *Studies in Higher Education*, 42(5), 825-832.

Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Tasarımı ve Yürütülmesi*, (Çeviri Editörleri: Yüksel Dede; Selçuk Beşir Demir) (Thousand Oaks, CA: Sage) Anı Yayıncılık,Ankara.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th edition). Sage Publications.

Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Crose, B. (2011). Internationalization of the higher education classroom: Strategies to facilitate intercultural learning and academic success. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 388-395.

Crosling, G., Edwards, R. & Schroder, B. (2008). Internationalising the curriculum: The implementation experience in a faculty of business and economics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(2), 107-21.

Cui, D., Arthur, N. & Domene, J. F. (2017). Accompanying partners of ınternational students: reflections on three issues. *Canadian Journal of Higher Education Revue*, 47(1), 171-190.

Çelik, İ. (2013). *Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı EYTPE Bilim Dalı, Edirne.

Çelik, Z. (2014). Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine Bologna sürecinin etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 100-105.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası Raporu*. YÖK, https://yolharitasi.yok.gov.tr

Çiftçi, M. (2010). Girişimci üniversite ve üçüncü kuşak üniversiteler. Dumlupınar *Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 341-348.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISRELL Uygulamaları*. Ankara, Pegem Akademi.

Çolak, C., Kokoç, M. & Karal, H. (2011). Uzaktan Eğitimde Akreditasyon. 11. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiriler Kitabı II, İstanbul, 2071-2079.

Damme, V. D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41,415-441.

Dassin, J., Enders, J. & Kottmann, A. (2014). Social Inclusiveness, Development and Student Mobility in International Higher Education: The Case of the Ford Foundation International Fellowships Program. Streitwieser, B. (Ed), *Internationalisation of Higher Educationand Global Mobilty* (Oxford: Symposium Books).

De Wit, H. (1995). Strategies for The İnternationalisation of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe And The United States of America, 9-14. Amsterdam: EAIE.

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

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.

De Wit, H. (2012). *Internationalisation of Higher Education: Nine Misconceptions. Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*. Beelen, J. & De Wit, H (Eds.) Centre for Applied Resach on Economics and Management (CAREM),5-8.

De Wit, H. (2013). An Introduction to Higher Education Internationalisation.Hans de Wit (Ed.), *Internationalisation of Higher Education, an Introduction on the Why, How and What.* CHEI (Centre for Higher Education Internationalisation, Italy.

DEİK (2013). Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye'nin Konumu Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu. İstanbul, 3-7.

DEİK (2015). YÖK Başkanı Prof. Dr. Yekta Saraç ile Uluslararası Öğrenci Temini ve Yükseköğretimde Uluslararasılaşma İstişare Toplantısı, DEİK/ Eğitim Ekonomisi İş Konseyi, Sonuç Raporu, 24 Nisan 2015, İstanbul.

Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler. *Akademik Bakış,*1(2), Ankara.

Dıjk, H. V. & Meijer, K. (1999).The Internationalization Cube A tentative model for the study of organizational designs and the results of internationalism in higher education. *European Education*, 30(4), 4, 44-56.

Dill, D. & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: a crossnational analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49(4), 495-533.

Doğan, D. (2015). *The Erasmus programme in the internationalization of Turkish higher education.* Master Dissertation, Graduate College of Bowling Green State University.

Doğan, G. (2017). *Akademik performans odaklı uluslararası üniversite sıralama sistemlerinin genel sıralamalarına ve ölçütlerine göre değerlendirilmesi.* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.

Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünya'da Yükseköğretim Yönetimi.*Meteksan A.Ş., Ankara. http://www.bilkent.edu.tr/hocabey/turkiyede_ve_dunyada_yuksek

Dölen, E. (2010). *Türkiye Üniversite Tarihi 5: Özerk Üniversite Dönemi 1946-1981*. İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

EAIE (2009). *Measuring success in the internationalisation of higher education*. The European Association for International Education (Edited by Hans de Wit), (Series Editor: Linda Johnson, Head) International Relations and Quality Assessment, Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, Amsterdam.

Edmonds, W. A. & Kennedy, T. D. (2017). *An Applied Reference Guide to Research Designs: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods (2nd Edition)*. Sage.

Egron-Polak, E. & Hudson, R. (2010). *Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives*. Paris: International Association of Universities.

Egron-Polak, E. & Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values*. IAU 4th Global Survey, International Association of Universities, UNESCO. http://www.iau-aiu.net/content/iau-global-surveys

Egron-Polak,E.,Hudson, R. & Sandstrom, A-M. (2015). Quantifying internationalisation emprical evidence of internationalisation of higher education in Europe. In: Directorate-General for Internal Policies Policy Department B: Structural and Cohesion Policies Culture and Education Internationalisation of Higher Education. http://www.europarl.europa.eu /studies

EHEA (2012). The Europen Higher Education Area 2012: Bologna Process Implementation Report, EC. http://eacea.ec.europa.eu/education%20/eurydice/documents/thematic_reports/138EN_HI.pdf

EHEA (2015). The Europen Higher Education Area 2015: Bologna Process Implementation Report, EC. https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_

EHEA (2018). From The Sorbonne Declaration To The European Hiıgher Education Area.http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html

Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47(3), 361-382.

Erdem, A. R. (2004). Türkiye'de yükseköğretim ve değişimi. *Üniversite ve Toplum*, 4,2 http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=190

Erdoğan, A. (2010). Tanzimat döneminde yurt dışına öğrenci gönderme olgusu ve Osmanlı modernleşmesine etkileri. *Sosyoloji Dergisi*, 3(20), 121-151.

Erdoğan, A. (2013). *Türk yükseköğretiminin yeniden yapılanma çalışmaları: küresel eğilimler ve uluslararasılaşma çerçevesinde değerlendirmeler*. Ankara: Stratejik Düşünce Enstitüsü Yayınları.

Eurydice (2010). Avrupa'da Yükseköğretim 2010: Bolonya Sürecinin etkisi. www.eurydice.com

Eurydice (2012). 2012 Yılı Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bologna Süreci Uygulama Raporu. www.eurydice.com

Fielden, J. (2008). *Global Trends in University Governance*. Education Working Paper Series, 9, Washington, D.C.: The World Bank.

Finkenstaedt, T. (2011). Walter Rüegg, W. (Ed), A History of the University in Europe Volume IV Universities since 1945. (Oxford: Symposium Books, 2011), 162-203.

Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Desıgn and Evaluate Research in Educatıon (8th Ed.).* New York: Mc Graw HIll.

Friedman, T. L. (2013). Revolution Hits the Universities. http://www.nytimes.com/2013/01/27/opinion/sunday/friedman-revolution-hits-the-

Gacel-Avila, J. (2005). The internationalization of higher education: A paradigm for global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 9, 121-136.

Galatasaray Üniversitesi (2015). https://gsu.edu.tr/tr/universite/genel-bilgiler/tarihce

Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction (6th ed.)*. White Plains, NY, England: Longman Publishing.

Giddens, A. (2013). *Sosyoloji.*Kırmızı Yayınları, İstanbul.

GMU (2017). Mason Milestones. Retrieved from https://www2.gmu.edu/about-mason/mason-milestones

Goodwin, C. D. W. & Nacht, M. (1991). *Missing the Boat: The Failure to Internationalize American Higher Education*. Cambridge University Press.

Gornitzka, A. & Langfeldt, L. (2005). The Role of Academics in the Bologna Process-A Survey of Participation and Views (Results From a Survey Among EImember Oganisations in Europe), Oslo.

Green, M. F. (2003). Internationalizing the campus: A strategic approach. *International Educator*, 7(1), 13-26.

Green, M. F. (2005). Measuring Internationalization at Research Universities. A report by the American Council on Education. http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005

Green, M. F. (2007). Internationalizing community colleges: Barriers and strategies. *New Directions for Community Colleges*, 138, 15-24.

Gümrükçü, H. (2011). Bologna-Prag-Berlin süreçleri ışığı altında Türkiye'deki yükseköğretim politikası ve yüksek öğretimde değişim. H. Gümrükçü ve ark. (Ed.), *Bologna Süreci Ve Türkiye: Avrupa Yükseköğretim Alanının Gerçekleştirilmesi* içinde (43-58). Ankara: Yorum Basın Yayın.

Gürüz, K. (2003). Dünya'da ve Türkiye'de Yükseköğretim: Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri. Cem web ofset, Ankara.

Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tahtam, R. L., & Black, C.W. (1998). Multivariate Data Analysis (5th Edition) New Jersey:Prentice Hall.

Halic, O., Greenberg, K. & Paulus, T. (2009). Language and academic identity: A study of the experiences of non- native English speaking international students. *International Education*, 38(2), 73-93.

Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Harman, G. (2011). *Competitors of Rankings: New Directions in Quality Assurance and Accountability*. J. C. Shin, R. K. Toutkoushian ve U. Teichler (Ed.), University rankings: Theoretical basis, merthodology and impacts on global higher education içinde (p.35-54). The changing academy- The changing academic profession in international comparative perspectivce 3. Springer: Dordrecht.

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalization ve Education Policy*. Oxford: Pergamon Press.

Henze, J. (2014). Global climate, local weather: Perspectives of internationalisation in Chinese higher education. (pp.187-207). In: B. Streitweiser, Editor. *Internationalization of Higher Education and Global Mobility*. Oxford Studies in Comparative Education Series, Symposium Books, Oxford.

Heywood, A. (2013). *Küresel Siyaset*. (Çeviri: Haluk Özdemir, Nasuh Uslu).

Holzner, B., Greenwood, D. (1995). The institutional policy contexts for international higher education in the United States of America, in de Wit (ed). *Strategies for Internationalisation of Higher Education.* Amsterdam: EAIE.

Hoyle, R. H. (1995). *The Structural Equation Modeling Approach: Basic Concepts and Fundamental Issues.* In Structural Equation Modeling: Concepts, İssues, and Applications, R. H. Hoyle (editor). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., pp. 1-15.

Huang, F. (2006). Internationalization of curricula in higher education institutions in comparative perspectives: Case studies of China, Japan, and The Netherlands. *Higher Education*. 51, 521-539.

Hudzik, J. K. & McCarthy, J. S. (2012). Leading comprehensive internationalization: Strategy and tactics for action. NAFSA: Association of International Educators.

Hudzik, K. J. (2013). Changing paradigm and practice for higher education internationalisation, in de Wit, H. (Ed.), *Introduction to Higher Education Internationalisation*.V &P, Milan, İtaly, 47-60.

Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive Internationalization. Institutional Pathways to Success.* New York: Routledge.

Huisman, J. & van der Wende (eds.) (2005). *On Cooperation and Competition II. Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation*. Bonn: Lemmens.

IAU (2012). Focus, rethinking internationalization. In IAU Horizons (Vol. 17, 3rd edn. + Vol. 18, 1st edn.), February/March 2012. Paris: International Association of Universities.

IIE (2017). Open Doors 2017 Report on International Education Exchange. Institute of International Education (IIE).Retrieved from https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Open-Doors-2017

International Trends in Higher Education, (2015). International Strategy Office Oxford p.20. https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20

Jang, J. (2009). *Analysis of the relationship between internationalization and the quality of higher education.* Doctoral Dissertation, University of Minnesota, United States.

Jarocka, M. (2015). Transparency of university rankings in the effective management of university. *Business, Management & Education,* 13(1), 64-75.

JHU (2017). Johns Hopkins Fact Book. Retrieved from https://www.jhu.edu/assets/uploads/2016/01/johnshopkinsfactbook.pdf

Jiang, X. I. (2005). *Globalisation, internationalisation and the knowledge economy in higher education: a case study of China and New Zealand*. Doctoral Thesis, The University of Auckland.

Jones, E. (2013). Internationalisation and student learning outcomes, in de Wit, H. (Ed.), *Introduction to Higher Education Internationalisation*.V &P, Milan, İtaly, 107-116.

Jones, E. & De Wit, H. (2012). Globalization of internationalization: Thematic and regional reflections on a traditional concept. *AUDEM: The International Journal of Higher Education and Democracy*, 3, 35-54.

Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1988). *LISREL 7: A Guide to the Program and Applications.* Chicago, IL: SPSS Inc.

Jung, K. Y. (2009). Internationalization policies of jesuit universities: a case study of Japan and The U.S. Doctoral Dissertation, Department of Education Leadership, Higher Education and International Education.

Kalkınma Bakanlığı. (2014). Kalkınma Planları. http://www.kalkinma.gov.tr/

KAM (2015). Yükseköğretim Sisteminin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi Araştırma Projesi, Kalkınma Bakanlığı, Kalkınma Araştırmaları Merkezi, kam.kalkinma.gov.tr

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (30.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavili Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri, *Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65,1.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.

Kenan, S. (2012). Üniversite. *TDV İslam Ansiklopedisi*. Türkiye Diyanet Vakfı. İSAM Yayınları, Ankara, 338-348.

Kenan, S. (2015). Modern üniversitenin oluşum süreci. *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies*, XLV, İSAM Yayınları, İstanbul, 333-367.

Keskin, E. N. (2005). Türkiye'de kamu yönetimi disiplininin 'köken' sorunu. *Amme İdaresi Dergisi*, 39(2),1-21.

Kılıç, R. (2010). Türk Eğitim ve Öğretim Tarihinde Selçuklu Medreselerinin Yeri. *host.nigde.edu.tr/remzikilic/makale/index.php?entry=entry100924*

Kıroğlu, K., Kesten, A. & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.

King, R. (2009). *Governing Universities Globally: Organizations, Regulation and Rankings*. Edward Elgar Publishing Limited: Birleşik Krallık.

Kishun, R. (2007). The internationalisation of Higher Education in South Africa: Progress and Challenges. *Journal of Studies in International Education*, 11, 455-469.

Klyberg, F. G. S. (2012). *The faculty experience of internationalization: Motivations for, practices of, and means for engagement*. Doctoral Dissertation.The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education.

Knight, J. & De Wit, H. (1995). *Strategies for İnternationalization 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. (1999). Internationalisation of higher education. In J. Knight & H. de Wit (Eds.). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: OECD.

Knight, J. (2001). Monitoring the quality and progress of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 5 (3), 228-243.

Knight, J. (2003). *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*. International Association of Universities, 1-31, Paris, France. http://www.unesco.org/iau

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.

Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges 2nd Global Survey Report*. Paris Cedex, France: UNESCO.

Knight, J. (2007). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education*,46.

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

Knight, J. (2011). Five Myths About Internationalization. *International Higher Education*. *The Boston College Center for International Higher Education*. 62 (14), 5-11.

Knight, J. (2012). Concepts, rationale, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education in Deardorff et al. *International Higher Education*. The Sage Handbook.

Knight, J. (2014). Three generations of crossborder higher education: New developments, issues and challanges. In: B. Streitwieser (Eds.). *Internationalization of Higher Education and Global Mobiltiy*, 43-58.

Kondakçı, Y. (2010). Turkey's Distinctive Position in the Internationalization of Higher Education.http://www.mei.edu/content/turkey%E2%80%99s-distinctive-position-internationalization-higher

Koskey, J. C. (2013). Turning challenges into opportunities: Prospects for African universities. *Journal of Education and Human Development* 2(1),11-16

Kubota, R. (2009). Internationalization of universities: Paradoxes and responsibilities. *The Modern Language Journal*, 93 (4),612-616.

KUSIP (2017). Koç University Strategic Internationalization Plan 2017-2020. https://www.ku.edu.tr/sites/default/files/koc-university-strategic-internationalization-

KÜ (2017). History of Koç University. Retrieved from https://www.ku.edu.tr/en/about-

Küçükcan, T. & Gür, B. S. (2009). Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz. SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Le Ha, P. (2013) Issues surrounding english, the ınternationalisation of higher education and national cultural ıdentity in Asia: a Focus on Japan. *Critical Studies in Education*, 54 (2), 160-175.

Leask, B. (2013). Internationalisation of the curriculum and staff engagement: an introduction, in de Wit, H. (Ed.), *Introduction to Higher Education Internationalisation*.V &P, Milan, İtaly, 91-105.

Leask, B. (2015). *Internationalising the Curriculum*. London: Routledge.

Lecocq, J., Papin, H., Pernot, F. & Pisarz, S. (2015). Quality Assurance Of Cross-Border Higher Education (Qache Project): Country Report: France. QACHE (Quality Assurance of Cross-Border Higher Education).

Levent, A. F. & Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitimine yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38,97-119.

Levent, A. F. (2016). The economic impacts of international student mobility in the globalization process. *Journal of Human Sciences*, 13, 3853-3870.

Li, M. & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53,791-818.

Lisbon Treaty. (2000). http://europa.eu/lisbon_treaty/glance

Lo, W. Y. W. (2014). *University Rankings: Implications for Higher Education in Taiwan.*Springer: Singapore.

Luu, N. Q. H. (2006). An Overview of Vietnamese higher education in the era of globalization: Opportunities and challenges. *Essays in Education*, 18 University of South Carolina Aiken.www.usca.edu/essays/vol182006/quoc.pdf

Malche. (1933). Malche 1933 Raporu. .http://212.174.157.46:8080/xmlui/bitstre

Marginson, S. (2007). Global university rankings: ımplications in general and for Australia, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29:2, 131-142,

Maringe, F. & Foskett, N. (2010). *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. New York: Bloomsbury Academic.

Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.

McClelland, C. E. ([1980]-2008). *State, Society and University in Germany 1700-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.

McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.

McLachlan, D. A. & Justice, J. (2009). A grounded theory of international student well-being. *The Journal of Theory Construction and Testing*, 13(1), 27-32.

Merriam S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mohsin, A. & Zaman, K. (2014). Internationalization of universities: Emerging trends, challenges and opportunities. *Journal of Economic Info*, 3(1), 1-21.

Mooney, P. (2006). International sharing builds knowledge but leads to brain drain. *The Chronicle of Higher Education*, 53 (10), 1 O 27.

Munoz, M. S. & Munoz, M. A. (2000). *Needs Assessment in a Higher Education Environment: International Student Programs*. Louisville, Kentucky: University of Louisville.

MÜ (2016). Marmara Üniversitesi Stratejik Planı 2017-2021. https://www.marmara.edu.tr/universite

Neuman, L. W. (2013). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches (7th edition).* New York: Pearson.

OBHE (2013). Observatory on Borderless Higher Education. http://www.obhe.ac.uk/

ODTÜ (2017). ODTÜ Stratejik Plan 2018-2022. http://sp.metu.edu.tr/

OECD (2004). Cross-border Education: An Overview. Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (p.35). Paris: OECD.

OECD (2012). Education at a Glance. Paris: OECD http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2012.htm

OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2014.htm

OECD (2015). Education at a Glance 2054: OECD Indicators, OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm

OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en

Orum, A. M., Feagin, J. R. & Sjoberg, G. (1991). Introduction: The Nature of Case Study. *A Case for the Case Study* ed. Feagin, J; Orum, A; Sjoberg, G., UNC Press, Chapel Hil.

Otieno, I. A. (2012). *Internationalization of an African university in the Post-colonial Era: A case study of the university of Nairobi*. Thesis and Dissertations, Educational Policy Studies and Evaluation, University of Kentucky.

Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 1, 12-26.

Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ankara.

Özer, M., Gür, B. & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler/quality assurance: strategic choices for higher education in Turkey, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 1(2), 59-65.

Özerdem, F. & Demirkıran, S. (2011). Uluslararasılaşma ve Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Anlayışları. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Söyleşiler ve Sorunlar (UYK-2011) 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1.Cilt/Bölüm VII/, 682-689.

Paige, R. M. & Mestenhauser, J. A. (1999) Internationalizing educational administration, *Education Administration Quarterly*, 35, 500-517.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Londan: SagePub.

Porforio, G. V. (2012). Internationalization *strategies in traditioanal higher education ınstitutions across the United States.* Doctoral Dissertation, US.

QS (2017). QS World University Rankings-Methodology/Top Universities. https://www.topun vers t es.com/qs-world-un vers ty-rank ngs/methodology

Ratliff, J. R. (2013). *Perceptıons and Experıences of Unıversıty Admınıstrators on Internatıonalızatıon Plannıng and Implementatıon at a Mıdwestern Unıversıty: A Mıxed Methods Study.* Doctoral Thesis. Graduate College of Bowling Green State University.

Readings, B. (1996). *The University in Ruins.* Cambridge: Harvard University Press.

Rothblatt, S. (2011). Walter Rüegg, W. (Ed), *A History of the University in Europe, Volume IV Universities since 1945.* (Oxford: Symposium Books, 2011), 238-274.

Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rudzki, R. E. J. (1995). The application of a stretegic management model to the internationalization of higher education institutions, *Higher Education,*421-441.

Rumbley, E. L., Helms, M. R., Peterson, M. P. & Altbach, G. P. (Eds) (2014). Global Opportunities and Challenges for Higher Education Leaders: Briefs on Key Themes. USA: Center for International Higher Education, Boston College.

Rüegg, W. (Ed) (2011). *A History of the University in Europe, Volume IV Universities since 1945.* Oxford: Symposium Books.

Saat, A. (2007). Internationalization of higher education: Preparation, policy, implementation and recognition. http://myais.fsktm.um.edu.my/3064/1/INTERNATION

Salmi, J. (2001). Higher education at a turning point. Tertiary education in the 21st Century: Challenges and opportunities. *Higher Education Management,* 13(2),105-131.

Salmi, J. (2002). Higher education at a turning point. Higher Education in the Developing World: Changing Contexts and Institutional Responses, edited by David W. Chapman, Ann E. Austin, 23-43.

Sherry, M., Thomas, P. & Chui, H. W. (2010). International students: a vulnerable student population. *Higher Education,* (60),33-46.

Siah, F. (2009). *Internationalization of higher education in Iran: An interpretive case study of perceptions of a selected group of university professors*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Hawai'i at Manoa, Hawaii, United States of America.

Smith, R. A. & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations,* 35, 699-713.

Sorbonne Ortak Bildirisi (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf

Stier, J. (2011[2004]). Taking a critical stance toward internationalisation ideologies in higher education: Idealism, instrumentalism and educationalism, *Globalisation, Societies and Education,* 2, 83-97.

Stohl, M. (2007). We have met the enemy and he is us: The role of the faculty in the internationalization of higher education in the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3:4), 359-372.

Streitwieser, B. (2014). (Ed). *Internationalisation of Higher Educationand Global Mobilty* (Oxford: Symposium Books, 2014).

Sullivan, J. (2011). *Global leadership in higher education administration: perspectives on internationalization by university presidents, vice-presidents and deans*. Graduate Theses and Dissertations. http://scholarcommons.usf.edu/etd/3370

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.

Svensson, L. & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *Higher Education,* 60(6),595-613.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Ekinox.

Taşçı-Kaya, G. (2014). Internationalisation of higher education and global mobility. Bernhard Streitwieser (Ed), kitap incelemesi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (39),195-199.

Taşçı-Kaya, G. (2015). Walter Ruegg, A History of the University in Europe, Volume IV: Universities since 1945, Book reviews, *Journal of Ottoman Research*, (45), 369.

Taylor, J. (2004). Toward a strategy for internationalisation: Lessons and pratice from four universities. *Journal of Studies in International Education,* 8(2), 149-171.

Taylor, J. (2012). *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management*.In F. Maringe & N. Foskett (Eds.*), The response of Government and Universities to Globalization and Internationalization in Higher Education*. Continuum International Publishing Group, London, 83-97.

Teichler, U. (1999). Internationalisation as a challenge for higher education in Europe. *Tertiary Education and Management,* 5(1), 5-23.

Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education,* 48 (1-2),5-26.

Teichler, U. (2004a). Temporary study abroad: The life of Erasmus students. *European Journal of Education,* 39 (4), 395-408.

Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experience. *Asian Pacific Education Review,* 10, 93-106.

Teichler, U. (2011). *Social Contexts and Systemic Consequence of University Rankings: A Meta-Analysis of the Ranking Literature*. J. C. Shin, R. K. Toutkoushian ve U. Teichler (Ed.), University rankings: Theoretical basis, merthodology and impacts on global higher education içinde (p.55-72). The changing academy - The changing academic profession in international comparative perspectivce 3. Springer: Dordrecht.

Tekeli, İ. (2003). *Eğitim Üzerine Düşünmek*. Ankara: Tüba.

Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report*, 3(2), July. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html.

THE (2015). THE World University Rankings explained. https://www.t_mesh_ghereducat_on.com

THE (2018). THE World University Rankings. https://www.timeshighereducation.com/

Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. İmge Kitabevi, Ankara.

Tofallis, C. (2012). A different approach to university rankings. *Higher Education*, 63, 1- 18.

Trow, M. (2007) Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: Forest J.J.F., Altbach P.G. (eds) *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, 18,243-280.

UNESCO (2015). Onlıne, Open and Flexıble Hıgher Educatıon for the Future We Want, From Statements To Actıon: Equıty, Access, And Qualıty Learnıng Outcomes, Paris Message (9-11 June 2015, UNESCO, Paris). https://iite.unesco.org/files/news/639206/Paris%20Message%2013%2007%20

URAP (2017). Üniversitelerimizin 2016 Yılı Dünya Genel Sıralamalarındaki Durumu. http://tr.urapcenter.org/2016/%C3%9CNIVERSITELER%C4%B0MIZIN%202016%20YILI%20DUNYA%20GENEL%20SIRALAMALARINDAKI%20DURUMU.pdf

Ülgür, İ. (2011). Erasmus hareketlilik faaliyeti genel değerlendirme. Erasmus Güz Toplantısı, 13- 14 Ekim 2011. Dicle Üniversitesi http://www.ua.gov.tr/docs/erasmus-/erasmus-programi-tanitimi_ilyas-ulgur.pdf

Ülker, N. (2015). *Yabancı dil hazırlık programlarının akreditasyonunun akademik kaliteye etkisi üzerine uluslararası bir araştırma*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği. (1982). Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği. Resmi Gazete, 18/02/1982, sayı: 17609. Erişim adresi: http://www.mevzuat.gov.tr/

Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2005). Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete, 31/12/2005, Sayı: 26040. Erişim adresi: http://www.mevzuat.gov.tr

Van der Wende, M. (1999). An Innovation perspective on internationalisation of higher education internationalisation: A Critical Phase. *Journal of Studies in International Education, 3(3), 3-14.*

Virginia Tech (2017). Virginia Polytechnic Institute and State University Overview, 2017-18, Background. https://vt.edu/about/factbook.html

Vural-Yılmaz, D. (2014). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye'de Ulusal Siyasalar, Kurumsal Stratejiler ve Uygulamalar*. Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.

Wadhwa, R. & Jha, S. (2014). Internationalization of Higher Education: Implications for Policy Making. Higher Education for the Future ,1(1) 99-119, The Kerala State Higher Education Council, SAGE, Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC DOI: 10.1177/2347631113518399 http://hef.sagepub.com

Warner, G. (1992). Internationalization models and role of the university. *International Education Magazine*, 21.

Wıssema, J. G. (2009) *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru*. Çev: Özyeğin Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Wu, M. & Yu, P. (2006). Challenges and opportunities facing Australian universities caused by internationalisation of Chinese higher education. *International Education Journal*, 7 (3).

Wulz, J. & Rainer, F. (2015). Challenges of student mobility in a cosmopolitan Europe. A. Curaj et al. (Eds.), *The European Higher Education Area*. 211-221. www.aripd.org/jehd

Yağcı, E., Ekinci, C. E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H. & Ergene, T. (2007). Yurt dışına giden Hacettepe üniversitesi Erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 229−239.

Yeh, C. J. & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28.

Yelken, T., Özonur, M., Ünal, K. & Kamışlı, H. (2012). The problems of the international students: comparison of Turkey and Belgium. *Bartin University Journal Of Faculty of Education*, 1(1), 58-76.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, E. O., Kösterelioğlu, M. A., Sezer, T. & Kösterelioğlu, İ. (2009). ERASMUS experience of exchange students. The First International Congress of Educational Reseach. 1-3 May, Canakkale University.

Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods (2nd Ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

YÖK (1999). Bologna Deklarasyonu. https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=6.

YÖK (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara: Meteksan A.Ş.

YÖK (2009). Bologna Süreci Kapsamında Türk Yükseköğretimindeki Gelişmeler, Erasmus Bahar Toplantısı, Erciyes Üniversitesi, 2 Nisan 2009, Armağan Erdoğan, YÖK, AB ve Uluslararası İlişkiler Birimi Direktörü.

YÖK (2014). Yükseköğretim Kalite İçin Raporu. http://kaliteicin.yok.gov.tr/docs/

YÖK (2014a). Mevlâna Değişim Programı. http://www.yok.gov.tr/web/mevlana

YÖK (2017). https://istatistik.yok.gov.tr/

YÖK (2017a). http://yok.gov.tr/web/mevlana/anasayfa/-/asset_publisher/hYt8u3k5Xt/

YÖK (2018). 2017 Yılı Kurumsal Dış Değerlendirme Programının Değerlendirilmesi Toplantıları Gerçekleştirildi (27-28 Mart 2018). http://yok.gov.tr/web/kalitekurulu/

YÖK (2018a). 2017- 2018 Türlerine Göre Akademik Birim Sayıları. https://istatistik.yok.gov.tr/

YTB (2015). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. https://www.ytb.gov.tr/

Yükseköğretim Kurulu Teşkilâtı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliği. (1987). Yükseköğretim Kurulu Teşkilâtı ve Çalışma Usulleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, 31/12/1987, sayı: 19681. http://www.mevzuat.gov.tr/

Yükseköğretim Kanunu. (1981). Yükseköğretim Kanunu (Kanun Numarası: 2547). Resmî Gazete, 6/11/1981, Sayı: 17506. http://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat

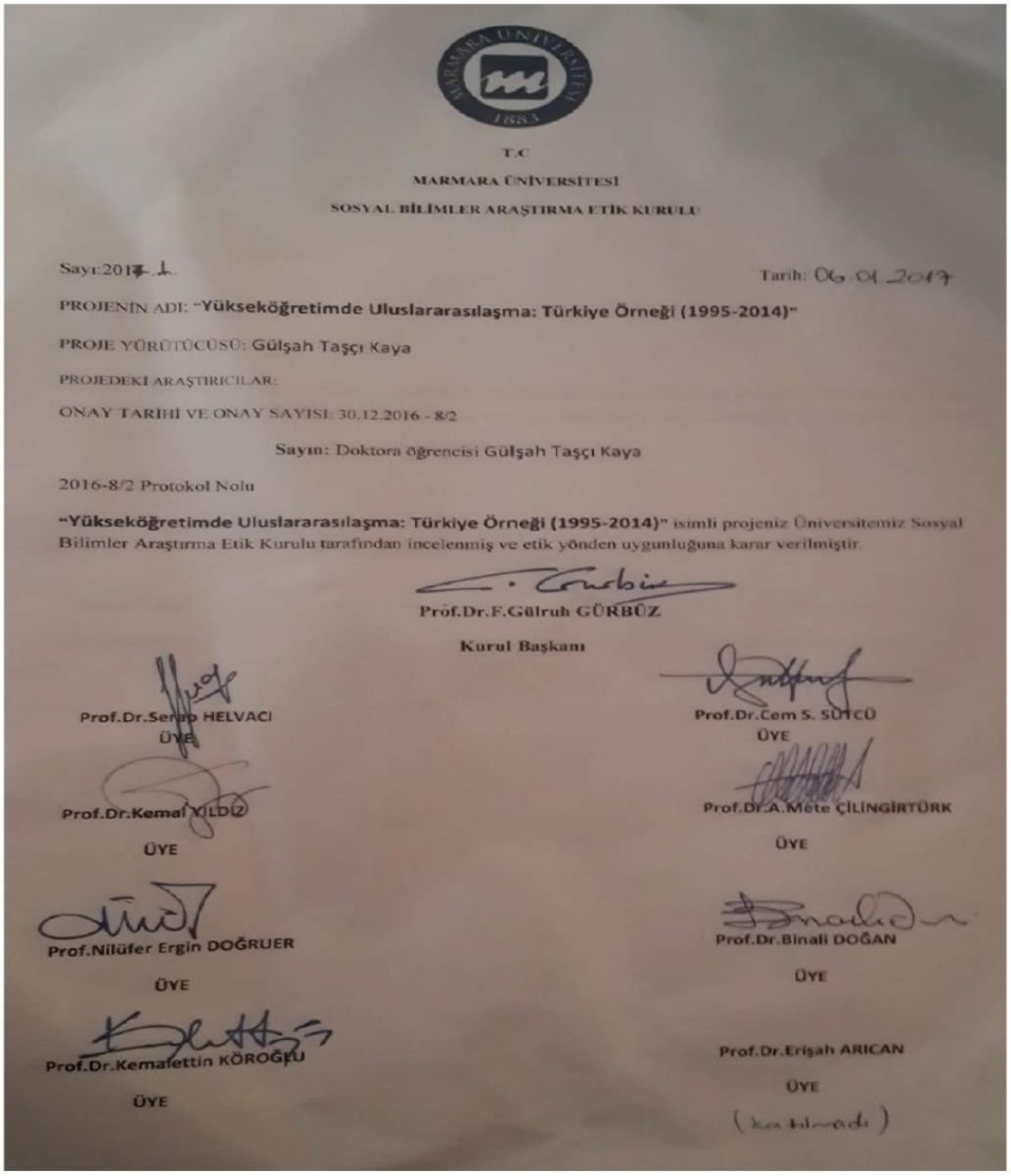
Zhai, L. (2004). Studying international students: adjustment issues and social support. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 11(1), 97-104.

Zolfaghari, A., Mohammad Shatar Sabran, S. M. & Zolfaghari, A. (2009). Internationalization of higher education: Challenges, strategies, policies and programs, *US-China Education Review*, 6 (5),6-7.

3 Ekim 2016'da alınan 676 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/10/20161029-5.htm

EKLER

Ek 1: Etik Onay



T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURULU

Sayı:2017-1 Tarih: 06.01.2017

PROJENİN ADI: **"Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye Örneği (1995-2014)"**

PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ: Gülşah Taşçı Kaya

PROJEDEKİ ARAŞTIRICILAR:

ONAY TARİHİ VE ONAY SAYISI: 30.12.2016 - 8/2

Sayın: Doktora öğrencisi Gülşah Taşçı Kaya

2016-8/2 Protokol Nolu

"Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye Örneği (1995-2014)" isimli projeniz Üniversitemiz Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Prof.Dr.F.Gülruh GÜRBÜZ
Kurul Başkanı

Prof.Dr.Serap HELVACI
ÜYE

Prof.Dr.Cem S. SÜTCÜ
ÜYE

Prof.Dr.Kemal YILDIZ
ÜYE

Prof.Dr.A.Mete ÇİLİNGİRTÜRK
ÜYE

Prof.Nilüfer Ergin DOĞRUER
ÜYE

Prof.Dr.Binali DOĞAN
ÜYE

Prof.Dr.Kemalettin KÖROĞLU
ÜYE

Prof.Dr.Erişah ARICAN
ÜYE
(katılmadı)

Ek 2: Ölçek

Değerli Katılımcı,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi programı doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Seyfi Kenan'ın danışmanlığında hazırladığım "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye Örneği (1995-2014)" başlıklı tez çalışmam için görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Aşağıdaki ekte yer alan veri toplama aracında, uluslararasılaşmaya ilişkin akademisyen görüşleri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Ölçek ifadelerine vereceğiniz yanıtlar araştırmanın sonuçları ve niteliği açısından çok önemli olup başka herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Cevaplarınızdan doğru şekilde yararlanılabilmesi için, tüm ifadelerin boş bırakılmadan işaretlenmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeyi yaparken samimi ve açık olmanız çalışmanın sonuçları açısından önemlidir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Not: Bu çalışmada, akademisyenlerin uluslararasılaşma ile ilgili görüşlerin sayısal olarak betimlenmesini amaçlanmaktadır. Ölçek hazırlanırken Knight'ın (2004) anketinden yararlanılmıştır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Not: Ölçek; "tamamen katılıyorum=5" , "katılıyorum=4", "fikrim yok=3", "katılmıyorum=2", "kesinlikle katılmıyorum=1" şeklinde düzenlenmiştir.

Gülşah Taşçı Kaya
Marmara Üniversitesi Doktora Öğrencisi

ULUSLARARASILAŞMAYA İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size uygun olan ifadeyi (X) işareti ile belirleyiniz.

1. Cinsiyetiniz?

Kadın ( ) Erkek ( )

2. Yaşınız?

25 ve altı ( ) 26-35 ( ) 36-45 ( ) 46-ve yukarısı ( )

3. Medeni durumunuz?

Evli ( ) Bekar ( )

4. Meslekteki kıdeminiz?

5 yıl ve altı ( ) 6-10 yıl ( ) 11-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri ( )

5. Akademik unvanınız?

Ar. Gör. ( ) Yrd. Doç. ( ) Doç. Dr. ( ) Prof. Dr. ( ) Öğretim Gör. ( )

7. Akademik biriminiz? Lütfen yazınız.

8. Üniversite türünüz?

Devlet ( ) Vakıf ( )

9. Yurtdışı deneyiminiz?

6 ay ( ) 6 aydan çok ( )

10. Yabancı dil seviyeniz?

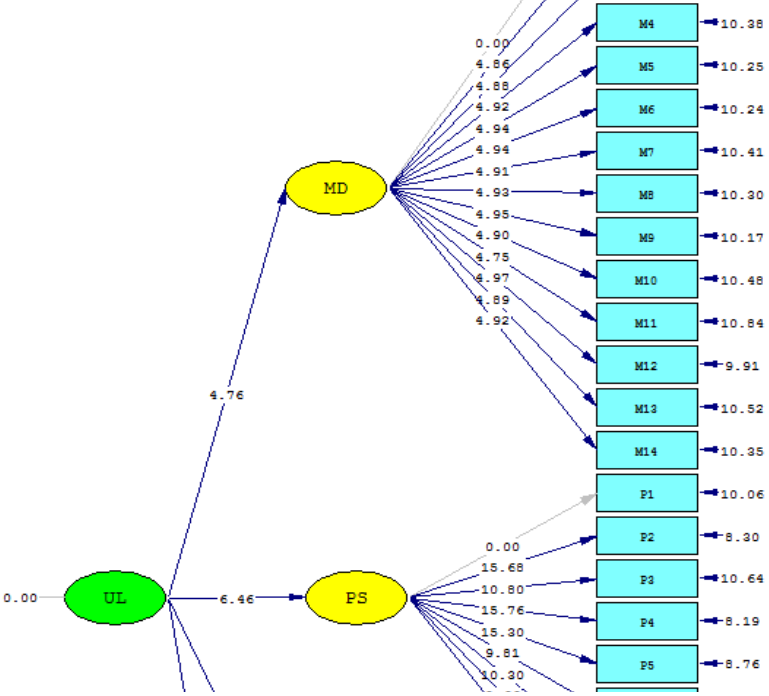
Kötü ( ) Orta( ) İyi ( )

	Motivasyon/Destek	1	2	3	4	5
1	Üniversitem öğrencileri uluslararası hareketliliğe teşvik eder.					
2	Üniversitemin misyonlarından biri de uluslararasılaşmayı desteklemektir.					
3	Üniversitemde uluslararası araştırma için yeterli teknolojik kaynak mevcuttur.					
4	Üniversitem akademisyenleri uluslararası hareketliliğe teşvik eder.					
5	Üniversitem akademisyenlerin uluslararasılaşma becerilerini (yabancı dil, kültürlerarası iletişim vb.) geliştirmek için kurslar düzenler.					
6	Üniversitemde uluslararasılaşmayla ilgilenen akademisyenler ödüllendirilmektedir.					
7	Üniversitemde uluslararasılaşmayı destekleyecek politikalar yeterlidir.					
8	Üniversitem akademisyenlerin uluslararası konferans vb. etkinliklere katılmasını teşvik eder.					
9	Üniversitemde uluslararası akrediteye sahip fakülte sayısı fazladır.					
10	Üniversitem uluslararası çalışmalarda yeterli mali destek sağlar.					
11	Üniversitemde uluslararasılaşmadan sorumlu örgütsel yapı yeterlidir (uluslararası ofis vb.).					
12	Üniversitemde akademisyenlerin uluslararasılaşma konusundaki motivasyonlarının temel kaynağı bu konudaki politikalardır.					
13	Üniversitemde akademisyenin mesleki gelişim olanakları üzerine yapılan kurumsal yatırım yeterlidir.					
14	Üniversitemde yeni dersler eklenerek veya mevcut dersler değiştirilerek müfredatın uluslararasılaşması sağlanır.					
	Politika/Strateji	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	Üniversitemde uluslararası derslerin çoğu İngilizce olarak sunulmaktadır.					

16	Üniversitemde kütüphane kaynakları uluslararası çeşitliliğe sahiptir.					
17	Üniversitem uluslararasılaşma konusunda toplantılar yapar.					
18	Üniversitemde uluslararası işlemleri yürütecek (vize vb). uzman personel sayısı yeterlidir.					
19	Üniversitemde uluslararası öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler yeterlidir.					
20	Üniversitem uluslararasılaşma konusunda paydaşlarını karar alma sürecine dahil eder.					
21	Üniversitem her yıl uluslararasılaşma ile ilgili rapor yayınlar.					
22	Üniversitemdeki akademisyenler uluslararası konferans vb. etkinliklere kolaylıkla katılırlar.					
23	Üniversitemdeki akademisyenler uluslararası akademik bağlantılara sahiptir.					
	Gerekçe	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24	Üniversitemde uluslararasılaşma, sınırlar ötesi karşılıklı anlayışı geliştirmek içindir.					
25	Üniversitemde uluslararasılaşma, kültürlerarası anlayışı arttırmak içindir.					
26	Üniversitemde uluslararasılaşma, uluslararası öğrenci sayısının arttırılması içindir.					
27	Üniversitemde uluslararasılaşma, finansal katkı sağlamak içindir.					
28	Uluslararasılaşma, üniversitemin akademik kalitesinin arttırılması içindir.					
	Katılım	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29	Üniversitemdeki akademisyenler uluslararası bakış açılarını ders içeriklerine yansıtırlar.					
30	Üniversitemdeki akademisyenlerin uluslararası kitap, dergi vb. yeterince yayınları vardır.					
31	Üniversitemdeki akademisyenler					

	uluslararası bir bakış açısına sahiptir.					
32	Üniversitemdeki akademisyenler uluslararası çalışmaları akademik kariyerleri açısından için bir fırsat olarak görürler.					
33	Uluslararasılaşma süreci, üniversitemin paydaşları tarafından anlaşılır.					

Sorularımız tamamlanmıştır. Değerli katkılarınız için tekrar teşekkür ederim. ☺



YÖK Üyesi Görüşme Soruları

1. Uluslararasılaşma ne anlama gelmektedir? Kısaca tanımlar mısınız?
2. Uluslararasılaşmanın tarihsel arka planına baktığımızda Türkiye'deki üniversitelerin kuruluşundan bugüne kadar uluslararasılaşma nasıl bir seyir göstermiştir? Anlatır mısınız?
3. Yükseköğretimde uluslararasılaşmasının boyutları hakkında ne düşünüyorsunuz? Anlatır mısınız?
4. Yükseköğretimde uluslararasılaşmasının gerekçeleri nelerdir?
5. Uluslararasılaşmaya yönelik hangi politikaları, stratejileri uyguluyorsunuz?
6. Yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarını değerlendirir misiniz?
7. Yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecinde karşılaşılan temel zorluklar nelerdir?
8. Henüz tartışmamış olduğumuz başka sorunlarınız veya önerileriniz var mı? Gelecekte uygulamayı düşündüğünüz planlarınız nelerdir?

Ek 4: Görüşme Soruları 2

Yönetici Görüşme Formu

1. Uluslararasılaşma ne anlama gelmektedir? Kısaca tanımlar mısınız?
2. Uluslararasılaşmanın tarihsel arka planına baktığınızda üniversitenizin kuruluşundan bugüne kadar uluslararasılaşma nasıl bir seyir göstermiştir? Anlatır mısınız?
3. Kurumunuzun uluslararasılaşmasının boyutları hakkında ne düşünüyorsunuz? Anlatır mısınız?
4. Kurumunuzun uluslararasılaşmasının gerekçeleri nelerdir? Yükseköğretimde neden uluslararasılaşmaya ihtiyaç duyuyoruz?
5. Uluslararasılaşmaya yönelik hangi politikaları, stratejileri ya da modelleri uyguluyorsunuz? Örneğin yazılı bir stratejiniz var mı?
6. Üniversitenizin uluslararasılaşma politikalarını değerlendirir misiniz?
7. Üniversitenizdeki fakülte, kadro ve öğrencileri, kurumun uluslararasılaşmasına teşvik etmek için hangi teşvik veya motivasyon veriyorsunuz? Üniversitenizdeki uluslararasılaşma çalışmaları için ana motivasyon kaynakları nelerdir?
8. Üniversitenizin uluslararasılaşma sürecinde karşılaştığı temel zorluklar nelerdir?
9. Üniversitenizdeki uluslararasılaşma çabalarının bir parçası olmak için fakülteye, personele ve öğrencilere ne tür fırsatlar sunulmaktadır?
10. Henüz tartışmamış olduğumuz başka sorunlarınız veya önerileriniz var mı? Gelecekte uygulamayı düşündüğünüz planlarınız nelerdir?

Ek 5: Görüşme Soruları 3

Uluslararası Ofis

1. Bu ofisin amacı nedir?
2. Sizce yükseköğretimin uluslararasılaşması ne anlama gelmektedir? Tanımlar mısınız?
3. Üniversitenin uluslararasılaşma stratejisini gerçekleştirmek için bu ofis tarafından yürütülen faaliyetler nelerdir? Bu ofisin ana faaliyetleri nelerdir?
4. Uluslararasılaşmaya yönelik çalışmalarınızdan, politikalarınızdan bahseder misiniz?
5. Uluslararası ofis uluslararasılaşma politikalarının planlanması ve uygulanması aşamasında nasıl rol üstleniyor? Örneğin yazılı bir stratejisi var mı? Anlatır mısınız?
6. Bu üniversitenin uluslararasılaşma sürecinde karşılaştığı başlıca zorluklar nelerdir? Öğrenci hareketliliği ile giden ve özellikle gelen öğrencilere ve akademisyenlere nasıl destek oluyorsunuz?
7. Henüz görüşmediğimiz başka önerileriniz var mı? Uluslararasılaştırma çabalarının ofisinizde gelecekte uygulanmasına yönelik planlarınız neler? Varsa önerileriniz nelerdir?

Ek 6: Görüşme Soruları 4

Öğretim Üyesi Görüşme Soruları

1. Sizce "yükseköğretimin uluslararasılaşma"sı ne anlama gelmektedir? Tanımlar mısınız?
2. Yükseköğretimde uluslararasılaşma sizce gerekli mi? Evet ise neden? Anlatır mısınız?
3. Akademik personelin kurumsal uluslararasılaşmadaki rolü nedir?
4. Üniversitenin uluslararası misyonu, akademik personel tarafından ne ölçüde anlaşılmakta ve desteklenmektedir? Akademik personel uluslararasılaşmaya istekli mi? Eğer öyleyse, onların farkındalık ve destek düzeylerinin arkasında ne olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Uluslararası akademik programlardan ve / veya ortak müfredat / müfredat dışı etkinliklerden nasıl yararlandınız? Müfredat dışı / müfredat dışı etkinliklere ve / veya akademik programlara katıldıysanız, bu tür uluslararası öğrenmeyi nasıl kullanacağınızı düşünüyorsunuz?
6. Üniversitenizde personelin eğitilmesine ve uluslararasılaşma çalışmalarına ve faaliyetlerine katılmasına yardımcı olan bir akademik gelişim merkezi veya birimi var mı? Eğer evet ise, ne tür uygulamaları var?
7. Üniversitenizde uluslararasılaşmaya yönelik ne tür politikalar izleniyor? Yapılan çalışmaları yeterli buluyor musunuz? Evet ise neden? Hayır, ise neden?
8. Akademisyenlerin uluslararasılaşma çabalarını kolaylaştıran ve zorlaştıran etkenler nelerdir? Anlatır mısınız? Uluslararasılaşma akademisyenlere ne gibi fırsatlar sağlıyor?
9. Uluslararasılaşmanın profesyonel yaşamınıza katkısı nedir?
10. Varsa önerileriniz nelerdir?

Ek 7: Görüşme Soruları 5

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Yükseköğretimde uluslararasılaşma ne anlama geliyor? Tanımlayabilir misiniz?
2. Yükseköğretimde uluslararasılaşma sizce gerekli mi? Gerekli ise neden? Açıklar mısınız?
3. Öğrenci hareketliliği sırasında zorluklarla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız ne tür zorluklarla karşılaştınız? Anlatır mısınız? Yaşadıysanız bu problemi çözmede nerden yardım aldınız?
4. Kampüs ortamı beklentilerinizi karşıladı mı? Anlatır mısınız?
5. Sınıflarınızda uluslararası öğrenciler var mıydı? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
6. Sizce öğrenci hareketliliği öğrencilere ne tür fırsatlar sağlıyor? Buradaki akademik deneyiminizin size katkısı oldu mu? Olduysa nasıl?
7. Varsa önerileriniz nelerdir?

Ek 8: Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Gülşah Taşçı Kaya tarafından yürütülen "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye Örneği (1995-2014)" konulu tez çalışmasını Prof. Dr. Seyfi Kenan danışmanlığında yürütülen araştırmaya katılımınız rica olunmaktadır. Bu çalışmada katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanır. Lütfen aşağıdaki bilgileri okuyunuz ve katılmaya karar vermeden önce anlamadığınız her hangi bir şey varsa çekinmeden sorunuz.

ÇALIŞMANIN ADI: "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye Örneği (1995-2014) "

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, üniversitenizin uluslararasılaşma durumlarını çeşitli yönlerden araştırmaktır.

PROSEDÜRLER

Bu çalışmaya gönüllü katılmak istemeniz halinde yürütülecek çalışmalar şöyledir; Görüşme yapılacaktır. Kabul ederseniz ses kayıt cihazı ile ya da not tutarak yapılacaktır. Görüşme deşifresi tez bitmeden önce onayınıza sunulacaktır. Görüşme ifadelerine vereceğiniz yanıtlar araştırmanın sonuçları ve niteliği açısından çok önemli olup başka herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

OLASI RİSKLER VE RAHATSIZLIKLAR

Yok.

TOPLUMA VE/VEYA DENEKLERE OLASI FAYDALARI

Bu çalışmanın amacı, üniversitenizdeki uluslararasılaşma uygulamaların, politikaların ve stratejilerin betimlenmesidir. Bu çalışma ile kişiye uluslararasılaşma farkındalığı kazandırmak olası faydaları arasında sayılabilinir.

GİZLİLİK

Bu çalışmayla bağlantılı olarak elde edilen ve sizinle özdeşleşmiş her bilgi gizli kalacak, 3. kişilerle paylaşılmayacak ve yalnızca sizin izniniz ile ifşa edilecektir. Gizlilik tanımlanmış bir kodlama prosedürüyle sağlanacak ve kod çözümüne erişim yalnızca çalışmanın sorumlusu araştırmacıyla sınırlı kalacaktır. Tüm veriler, sınırlı erişime sahip güvenli ve şifreli bir veritabanında tutulacaktır.

KATILIM VE AYRILMA

Bu çalışmanın içinde olmak isteyip istemediğinize tamamı ile bağımsız ve etki altında kalmadan karar verebilirsiniz. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmaya karar vermeniz halinde dahi, sahip olduğunuz her hangi bir hakkı kaybetmeden istediğiniz zaman çekilebilirsiniz.

ARAŞTIRMACILARIN KİMLİĞİ

Bu araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz veya endişeniz varsa, lütfen iletişime geçiniz:

Gülşah Taşçı Kaya.
Marmara Üniversitesi Doktora Öğrencisi

Yukarıda açıklanan prosedürleri anladım. Sorularım tatmin olacağım şekilde yanıtlandı ve dilediğim zaman ayrılma hakkım saklı kalmak koşulu ile bu çalışmaya katılmayı onaylıyorum.

_____

Katılımcı Adı-Soyadı

_____ _____

Katılımcı İmzası Tarih

_____ _____

Araştırmacının İmzası Tarih