

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**TARİHSEL KOPUŞ VE SÜREKLİLİK BAĞLAMINDA
TÜRKİYE'DE DEVLET VE SİVİL TOPLUMUN
ULUSLARARASI ÖĞRENCİ POLİTİKASI**

RUHİ CAN ALKIN

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN:
DOÇ. DR. MEHMET BİREKUL**

KONYA-2020



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Ruhi Can ALKIN
	Numarası	16810301018
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Mehmet BİREKUL
	Tezin Adı	Tarihsel Kopuş ve Süreklilik Bağlamında Türkiye’de Devlet ve Sivil Toplumun Uluslararası Öğrenci Politikası

Sıra No	Danışman ve Üyeler	
	Unvanı	Adı ve Soyadı
1	Doç.Dr.	Mehmet BİREKUL
2	Prof.Dr.	Kemal ÖZCAN
3	Doç.Dr.	Ferhat TEKİN
4	Dr.Öğr.Üyesi	İbrahim NACAĞ
5	Dr.Öğr.Üyesi	Ali Zafer SAĞIROĞLU

Yukarıda adı geçen öğrencinin tez savunma sınavı dijital ortamda online sınav olarak gerçekleştirilmiştir. 06/05/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oybirliği** ile başarılı bulunarak yukarıda isimleri belirtilen jüri tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Ek: Jüri Tutanakları

Prof. Dr. İsmail TAŞ
Enstitü Müdürü



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü





Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ruhi Can ALKIN		
	Numarası	16810301018		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji / Sosyoloji		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora		X
Tezin Adı	TARİHSEL KOPUŞ VE SÜREKLİLİK BAĞLAMINDA TÜRKİYE'DE DEVLET VE SİVİL TOPLUMUN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ POLİTİKASI			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Ruhi Can ALKIN

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
---	--	--

ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ruhi Can ALKIN		
	Numarası	16810301018		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Sosyoloji / Sosyoloji		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora		X
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mehmet BİREKUL		
Tezin Adı	Tarihsel Kopuş ve Süreklilik Bağlamında Türkiye’de Devlet ve Sivil Toplumun Uluslararası Öğrenci Politikası			

Bireylerin farklı ülkelere doğru eğitim amaçlı olarak gerçekleştirdiği hareketlilik binlerce yıl öncesine dayansa da günümüz küresel toplumunda yükseköğretimin uluslararasılaşması süreci ile birlikte uluslararası öğrencilik olgusu müstakil bir çalışma alanı haline gelmiştir. Çeşitli itme ve çekme faktörlerine bağlı olarak her geçen yıl artış gösteren uluslararası öğrenci hareketliliği, günümüzde ulus ötesi kuruluşların, ulus devletlerin, üniversitelerin ve sivil alanın politika ürettiği bir konudur. Bu politikalar, hem Küresel Kuzey ve Batı ülkelerinin ekonomik, siyasi ve kültürel olarak çerçevesini çizdiği ve literatürde hâkim paradigmayı oluşturan algı ve pratikler doğrultusunda hem de ulus devletlerin tarihsel ve bölgesel beklenti, hassasiyet ve uygulamalarına göre şekillenmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’nin dışarıdan gelen uluslararası öğrencilere ilişkin 2010’lu yıllarda şekillenen politikası, literatürdeki hâkim paradigma ve Türkiye’ye has tarihsel, kültürel ve bölgesel paradigmlar doğrultusunda incelenmiştir. Konuyla alakalı politika üreten ve bu politikayı sahaya yansıtan kamu görevlileri, akademisyenler ve sivil alan temsilcileri ile yapılan nitel görüşmelerin tematik olarak incelenmesi sonucu Türkiye’nin mevcut uluslararası öğrenci politikasının, çalışmada detaylı bir şekilde incelenen diğer dünya ülkelerinden çok daha farklı bir konumda olduğu, bu politikaya etki eden temel motivasyonların “öğrencinin kendi ülkesini kalkındırmasına yönelik eğitim ve kalkınma yardımı” üzerinde şekillenen aşkın bir arka plana sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu aşkınlığa etki eden kültürel ve siyasi faktörlerin beslendiği temel nokta, Türkiye’nin uluslararası öğrenci profiline ağırlık veren ülkelerin geçmişte Osmanlı İmparatorluğuna bağlı olan ülkeler oluşu ve bu durumun önemli bir itme-çekme faktörü olarak Türkiye ile gelen öğrenciler arasında kurduğu bağlantıdır.

Tarihsel bağlantı ve bölgesellik gerçeğinden hareketle çalışma, Türkiye’nin mevcut uluslararası öğrenci politikasının, geçmiş on yıllar ve yüz yıllarda tecrübe ettiği dışarıdan öğrenci getirme süreç ve motivasyonlardan beslendiğini ortaya koymuştur. Tarihsel bir süreklilik olarak ortaya çıkan bu durum, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasına, çalışmada ortaya çıkan “aşkın donörlük” kavramı açısından yaklaşılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Yükseköğretimin Uluslararasılaşması, Uluslararası Öğrenciler, Türkiye, Devlet ve Sivil Alan, Aşkın Donörlük

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
--	--	--

ABSTRACT

Author's	Name and Surname	Ruhi Can ALKIN		
	Student Number	16810301018		
	Department	Sociology		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)		
		Doctoral Degree (Ph.D.)	X	
	Supervisor	Assoc. Prof. Dr. Mehmet BİREKUL		
Title of the Thesis/Dissertation	International Student Policy of the State and Civil Society in Turkey within the Context of Historical Break and Continuity			

Although mobility of the individuals towards different countries, which is based on educational purposes, have been dating back thousands of years, by the process of internationalization of higher education in today's global world, the notion of international studentship has become an independent study area. International student mobility, which increases every year depending on various push and pull factors, is a subject on which transnational associations, nation states, universities and civil area make policy. These policies have been shaped in line with both perceptions and practices that are economically, politically and culturally framed by the countries in Global North and West, which also constitutes the mainstream literature, as well as the historical and regional expectations, sensitivities and practices of nation states.

In this study, Turkey's policy on in-bound international students, which have been shaped in the 2010's, have been examined in accordance with dominant paradigm in the literature and historical, cultural and regional paradigms unique to Turkey. Based on the thematic examination of the qualitative interviews maintained with public officials, academics and the representatives of civil area, who are policy makers and who reflect these policies on the field, it was discovered that Turkey's current international student policy is in a very different position from the other countries in the world, which were examined in detail, and detected that the main motivations that effect this policy keep a transcendental background shaped on the "educational and development assistance aim at developing students' source countries". The main point where the cultural and political factors affecting this transcendency are fed is that the countries mainly constitute Turkey's international student profile are also the countries that were the part of former Ottoman Empire and the connection that is established among Turkey and inbound students as a push and pull factor.

With reference to the facts of historical connection and regionalism, study reveals that Turkey's current international student policy have been fed by the process and motivations of bringing students from outside the country, which Turkey have experienced in previous decades and centuries. This situation that surfaces as a historical continuity shows that Turkey's international student policy can be approached in terms of the concept of "transcendental donorship", which was produced in this study

Keywords: Globalization, Internationalization of Higher Education, International Students, Turkey, State and Civil Area, Transcendental Donorship

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, Türkiye'nin devlet, sivil alan ve üniversiteler bağlamı uluslararası öğrenci politikasını bahsi geçen alanlardaki yetkililerle gerçekleştirilen bir saha araştırması aracılığıyla keşfetmeye çalışmıştır. Bu yönüyle tez, literatürde bir ilki temsil etmektedir. Çalışma vesilesiyle Türkiye'nin dışarıdan uluslararası öğrenci getirme saiklerine ve bu öğrencilere yaklaşımına dair ayrıntılı bir çerçeve ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına dair yeni bir kavram uluslararasılaşma literatürüne kazandırılmaya çalışılmıştır.

Her tezde olduğu gibi bu tezde de birçok kişinin katkısı mevcuttur. Bu önsözde kendilerine teşekkür etmeyi bir sorumluluğun gereği olarak görüyorum.

Başta iki yıl boyunca tez danışmanlığımı sürdüren Prof. Dr. Abdullah Topçuoğlu hocama ve son dört yılda birlikte çalıştığımız ve tezimi kendisinin danışmanlığında tamamladığım Doç. Dr. Mehmet Birekul hocama çok teşekkür ederim.

Tezdeki teorik katkılarını görmezden gelemeyeceğim Doç. Dr. Ferhat Tekin ve Doç. Dr. Faruk Karaarslan hocalarıma, yazım sürecinde desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın hocama, mesai arkadaşlarım, Dr. Emrah Başaran, Dr. Hasan Akcan, Öner Atay, Semih Söğüt ve Özge Seda Uğraş'a çok teşekkür ederim.

Saha araştırması sürecinde bazı katılımcılara ulaşma konusunda desteğini esirgemeyen İki Doğu İki Batı Uluslararası Öğrenci Derneği Başkanı Murat Arslan'a, yine metnin yazım sürecinde manevi desteğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Zeliha Zuhul Güven hocama da teşekkürü borç bilirim.

Araştırmanın katılımcılarına da gönülden teşekkür ediyorum.

Ayrıca vaktinden feragat ederek tezi baştan sona okuyan, metindeki yazım, anlatım ve noktalama hatalarını titizlikle düzelden dilbilimci dostum Zeynep Schneider apayrı bir teşekkürü hak ediyor.

Son olarak fedakâr tavrıyla tez yazım sürecinde desteğini her daim hissettiğim, kimi zaman formel alanına hapsediğimiz akademik dünyada nefes alabilmemi sağlayan, aslında varlığıyla aldığım her nefesin şükrüne vesile olan eşim Derya Alkın'a çok teşekkür ederim.

Çalışmanın konuya alaka duyan herkese faydalı olmasını temenni ederim.

Ruhi Can Alkın
Konya, Mayıs 2020

İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZ KABUL FORMU	i
BİLİMSEL ETİK BEYANI	ii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: ULUSLARARASILAŞMA VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİĞE TEORİK BAKIŞ	9
1.1. Uluslararası Eğitimin Tarihsel Kökenleri ve Örnekleri	9
1.2. Modern Döneme Doğru Uluslararası Eğitime Genel Bakış.....	12
1.3. 20. Yüzyıl’da Yükseköğretimin Uluslararasılaşması.....	14
1.4. Kalkınma, Bilgi Toplumu ve Çağı Yakalama: Uluslararası Eğitimin Ulus Ötesi Gereçekleri.....	18
1.5. 21. Yüzyılda Uluslararasılaşma ve Uluslararası Öğrencilik: Tanımlar ve İstatistikler.....	25
1.6. Uluslararası Öğrencilerin Eğitim ve Yaşam Giderlerinin Kaynakları	29
1.7. Uluslararası Öğrencilik Tipleri	31
1.8. Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinde Temel Motivasyonlar: İtme-Çekme Faktörleri	37
2. BÖLÜM: FARKLI ÜLKE VE BÖLGELERDEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİKLERİ VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ POLİTİKALARI	44
2.1. ABD’de Uluslararası Öğrencilik: Bilimsel Üretim, Küresel Pazar ve Kamu Diplomasisi Harmanı	45
2.2. İngiltere: Gelir Getirme ve Post Kolonyal Bağlantılar	52
2.3. Almanya: Farklılaşma, Kurumsallaşma ve Küresel Açılım.....	56
2.4. Çin: Öğrenci Hareketliliğinde Kaynak Ülke Olma, Dünyaya Açılma Politikası ve İçeriye Yönelik Hamleler.....	60
2.5. Avrupa Birliği ve ERASMUS: Ekonomik ve Kültürel Rekabete Yükseköğretim Desteği.....	64
2.6. İspanya, Portekiz ve Latin Amerika: Süregelen Kolonyal Bağlar	66
2.7. Asya-Pasifik: Eğitim Aktarma Noktaları (<i>Education Hubs</i>)	72
2.7.1. Malezya.....	74
2.7.2. Singapur	77
2.7.3. Japonya.....	79
2.8. Şube Kampüs ve Yeni Bir Aktarma Merkezi (<i>Hub</i>) Olarak Körfez Bölgesi	82
2.8.1. Katar.....	83

2.8.2. Birleşik Arap Emirlikleri	84
2.9. Afrika Kıtasına Genel Bakış ve İki Örnek Ülke	86
2.9.1. Doğu Afrika	89
2.9.2. Güney Afrika Cumhuriyeti	89
2.10. Hâkim Paradigmadan Çeperlere: Öğrenci Hareketliliğinde Tarihsellik, Bölgeselleşme ve Ulus Devlet.....	91
2.11. Ulus Devlet ve Yumuşak Güç: Yükseköğretimin “Perde Arkası” ...	95
3. BÖLÜM: TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ ÖRNEKLERİ.....100	
3.1. Türk Eğitim Sisteminde Uluslararası Öğrencilik: Devletin Tarihsel Rolü.....	101
3.1.1. Enderun Mektebi Üzerine Kısa Bir İnceleme	102
3.1.2. Bir Yıkılma Dönemi Öğrenci Hareketliliği Örneği Olarak Aşiret Mektebi	104
3.1.3. 1416 Sayılı Kanun ve Gönderilen (<i>Sending</i>) Öğrenciler	109
3.1.4. Tarihsel Sürekliliğin Bölgesel Yansıması: Bir Devlet Refleksi Olarak Büyük Öğrenci Projesi (BÖP)	113
3.1.5. Uluslararası İlahiyat Programı (UİP)	120
4. BÖLÜM: 21. YÜZYIL: SİYASİ, EKONOMİK VE KÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER ÖZELİNDE TÜRKİYE’NİN ULUSLARARASILAŞMA DENEYİMLERİ.....125	
4.1. 2000’li Yıllar: Türkiye’nin Günümüz Uluslararasılaşma ve Uluslararası Öğrenci Politikasına Yön Veren Temel Dönüşümler.....	125
4.2. Türkiye’nin Uluslararasılaşmasında 2010 ve Sonrası: Profesyonelleşme, Küresel Açılım, Tarihsellik ve Bölgeselleşme	129
4.2.1. 2010’lu Yıllarda Ortaya Çıkan Bazı İç ve Dış Gelişmeler	129
4.2.2. 2010’lu Yıllar: Kurumsal Yapılanma, Üniversiteler ve Sivil Alan	131
4.2.2.1 YTB’nin Başbakanlık’a Bağlı Bir Kurum Olarak İhdası ve Türkiye Bursları	131
4.2.2.2. Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) Uluslararasılaşma ve Uluslararası Öğrencilerle İlgili Faaliyetleri	141
4.2.2.3. Üniversitelerin Uluslararasılaşma Süreçlerindeki Genel Görünümü	148
4.2.2.4. Sivil Alanın Uluslararası Öğrencilerle İlgili Faaliyetleri: Kapsayıcılık, Devletle İlişkiler ve Aşkınlık.....	150
5. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ.....159	
5.1. Araştırmanın Problemi, Amacı ve Önemi.....	159
5.2. Araştırmanın (Nitel) Metodolojisi	162

5.2.1. Nitel Metodolojinin Seçimine Dair Temel Gerekçeler	162
5.2.2. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri.....	164
5.2.2.1. Katılımcı Gözlem.....	164
5.2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Nitel Görüşmeler.....	166
5.2.2.3. Doküman İncelemesi.....	169
5.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	170
5.4. Araştırmacının Rolü, Etik Hassasiyetler, Geçerlik ve Güvenirlik	173
5.5. Çalışmada Karşılaşılan Zorluklar ve Saha Sürecine İlişkin Kısa Bir Değerlendirme	178
5.6. Betimsel Analiz.....	181
6. BÖLÜM: VERİ ANALİZİ VE TEMEL BULGULAR: TÜRKİYE’DE DEVLET VE SİVİL ALANIN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ POLİTİKASI.184	
6.1. Dünyada ve Türkiye’de Uluslararasılaşma ve Uluslararası Öğrenci Algısı.....	184
6.1.1. Küreselleşme ve Eğitim: Mobilitenin Karşı Konulamaz Doğası 184	
6.1.1.1. “Tarihin En Eski Dönemlerinden Beri Var Ama Kavramsallaştırılması Modern Bir Şey”	185
6.1.1.2. “Çoğu İngilizce Eğitim Verilen Ya Da İngilizcenin Resmi Dili Olan Ülkelere Gidiyor”	189
6.1.2. Türkiye’de Sayısı Her Geçen Yıl Artan Uluslararası Öğrenciler: Temel İtme ve Çekme Faktörleri	197
6.1.2.1. “Türkiye Diplomasi Taşıyor Olmaları, Onlara Fırsat Önceliği Tanıyor”	198
6.1.2.2. “Belli Ki Komşu Ülkelerimiz Bize Yöneliyorlar”	201
6.1.3. Taşları Yerine Oturtmak: Tarihsellik ve Bölgesellik.....	209
6.1.3.1. Hazır Bulunuşluk: Fiziki Coğrafyadan Kültürel Coğrafyaya	210
6.1.3.2. Türk ve/ya Müslüman: Hareketliliğin Bölge, Tarih ve Din Bağlamında Temel İtkileri	212
6.1.4. Yeni Ayaklanan Profesyonelleşme, “Muhtemel” Ticari İlişkiler ve Örtük Ekonomik Beklenti	219
6.1.4.1. Devletin Kabuğundan Sıyırdığı Bir Alan mı?.....	220
6.1.4.2. Devletin Koordinatları, Üniversitelerin Pusula Ayarı.....	226
6.1.4.3. “Biz Sadece Fukaraya Burs Vermiyoruz”: Küresel Standartta “Nitelikli Öğrenci” Vurgusu	229
6.1.4.4. Küresel Kuzey’in Mahallesine Çekingen Bir Girişim: Ekonomik Getiri ve Muhtemel Ticari İlişkiler	231

6.2. Muhafazakâr Sivil Alanın Tarihsel “Misyonu”: Misafirlik, Sahiplenme ve Takip	237
6.2.1. Geçmişten Günümüze Muhafazakâr STK’ların Uluslararası Öğrenci “Açılımı”	238
6.2.1.1. “ <i>Bakın, Yurt İçinde de Böyle Bir Alan Var</i> ”: Yardımdan Birlikteliğe Muhafazakâr Sivil Toplum Kuruluşları.....	239
6.2.1.2. Motivasyondan İşleve Sivil Alanın Genel Görünümü.....	242
6.2.2. Misafir Kime Denir, Niye Denir?	247
6.2.2.1. “ <i>Yani Misafirdir, Bizdendir</i> ”	247
6.2.2.2. “ <i>Evinde Ne Varsa Açarsın Ona, Yemeğini Paylaşırsın, İmkanlarını Paylaşırsın</i> ”	250
6.2.2.3. “ <i>Misafirler ve Tekrar Evlerine Gidecekler. Çünkü Ülkelerinde Bu Çocuklara İhtiyaç Var</i> ”	252
6.2.2.4. “ <i>Belki Misafir Olarak Adlandırılmak İstemiyor!</i> ”	255
6.2.3. UDEF Özelinde Sivil Alanın Faaliyetleri	259
6.2.3.1. Yardımlaşma, Eğitim ve Rehberlik: Tarihsel Misyunun Saha Yansımaları.....	259
6.2.3.2. Akademinin Uluslararası Öğrenci Farkındalığına Katkı	262
6.2.3.3. Mezun Dernekleri ve Mezun Buluşmaları: İrtibatın Döngüselligi.....	263
6.3. Türkiye’nin Uluslararası Öğrenci Politikası: Tarihsel Süreklilik, Hamilik ve Aşkın Donörlük.....	266
6.3.1. Tarihsel Süreklilikte Zihni Kodlar ve Siyasi İktidarın İşlevi	269
6.3.1.1. “ <i>Cihanşümul Bir Bakiyesi Olan Türkiye, Bir Süre İçre Kapalı Bir Devredeydi</i> ”	269
6.3.1.2. Siyasi İktidarın ve Cumhurbaşkanı’nın Rolü	273
6.3.2. Öğrenciyi Sahiplenmekten Öğrenciye Milli Bilinç Aşlamaya .	280
6.3.2.1. “ <i>Türkiye Sadece 780 Bin kilometrekareden Teşekkül Bir Toprak Parçası Değildir</i> ”	281
6.3.2.2. “ <i>Dönecek ve Kendi Ülkesine Hizmet Edecek, Kendi Ülkesini Kalkındıracak</i> ”	283
6.3.3. Türkiye’nin Uluslararası Öğrenci Politikası İçin Yeni Bir Kavram Önerisi: “Aşkın Donörlük”	290
6.3.3.1. Hesabilik Değil Hasbilik: “ <i>İyiliği Yaparız Denize Atarız, Balık Bilmezse Halik Bilir</i> ”	291
6.3.3.2. Aşkın Donörlüğün Sağlaması: Katılımcıların Politikayı Özetleyen İfadelerine Genel Bakış	295
6.4. Sahadan Sahaya Öneriler: Daha Sürdürülebilir Bir Uluslararası Öğrenci Politikası İçin Katılımcı Görüşleri	303

6.4.1. Kurumsal Yapılanma Eksikliği	304
6.4.2. Kamu Üniversitelerinden Beklentiler	309
6.4.2.1. İlle de Kurumsallaşma: Uluslararası Öğrenci Ofisi Beklentisi	309
6.4.2.2. Tanıtım, Görünür Olma ve Planlama	311
6.4.3. Mezuniyet Sonrası Süreç İçin Öneriler	316
6.4.3.1. Mezunları “Kaybetmeme” Refleksi	316
6.4.3.2. Aşkın Takip, Misyon Kontrolü	318
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	321
KAYNAKÇA	335
Ek-1: Katılımcı Listesi	372
Ek-2: YTB Tarafından Sağlanan Verilere İlişkin Resmi Yazı	374
Ek-3: Nitel Görüşme Formu	375
ÖZGEÇMİŞ	377

KISALTMALAR

AAU	: Afrika Üniversiteler Birliği
AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı
AK Parti	: Adalet ve Kalkınma Partisi
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi
ANAP	: Anavatan Partisi
ASEAN	: Güneydoğu Asya Uluslar Birliği
BAE	: Birleşik Arap Emirlikleri
BM	: Birleşmiş Milletler
BÖP	: Büyük Öğrenci Projesi
Ç.N.	: Çevirenin Notu
CPLP	: Portekizce Konuşan Ülkeler Topluluğu
CYTED	: İbero-Amerikan Kalkınma İçin Bilim ve Teknoloji Programı
DAAD	: Alman Akademik Değişim Servisi
DEİK	: Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
ERASMUS	: Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği İçin Avrupa Bölgesi Eylem Tasarısı
GSMH	: Gayrı Safı Milli Hasıla
IIUM	: Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi
IMF	: Uluslararası Para Fonu
IUCEA	: Doğu Afrika Üniversiteler Arası Konseyi
İHH	: İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı
KATİP	: Kamu Görevlileri ve Akademisyenler için Türkçe İletişim Programı
KLEC	: Kuala Lumpur Eğitim Şehri
KYK	: Kredi ve Yurtlar Kurumu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MERCOSUR	: Güney Amerika Ortak Pazarı

MIS	: Malezya Uluslararası Bursları
MIT	: Massachusetts Teknoloji Enstitüsü
OBHE	: Sınırsız Yükseköğretim Gözlemevi
ODTÜ	: Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SADC	: Güney Afrika Kalkınma Topluluğu
SEM	: Mercosur Eğitim Sektörü
SGK	: Sosyal Güvenlik Kurumu
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
TCS	: Türk ve Akraba Topluluklar Sınavı
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
THE	: Times Yükseköğretim
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
TÖMER	: Türkçe Öğretme Merkezleri
TRT	: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜMED	: Türkiye Mezunları Derneği
UDEF	: Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu
UİP	: Uluslararası İlahiyat Programı
UK	: Birleşik Krallık
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
WB	: Dünya Bankası
XU	: Xinjiang Üniversitesi
YLSY	: Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Amacıyla Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YÖS	: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

GİRİŞ

Tarihin eski zamanlarından beri var olan eğitim amaçlı insan hareketliliği, son yüz yıllarda farklı politik, kültürel ve ekonomik süreçlerle günümüzdeki formlarına kavuşmuştur. Önceki dönemlerde bireylerin akademi ve medrese olarak adlandırılan merkezlerde felsefe, matematik, mantık, din bilimleri gibi alanlarda kendini yetiştirmek üzere giriştiği bu hareketlilik, 16. yüzyılda artış göstermeye başlayan sömürge faaliyetleri ile birlikte daha farklı aktörlerin beklentilerini ve uygulamalarını içermeye başlamıştır.

İngiltere, İspanya, Portekiz ve Hollanda gibi ülkeler, sömürge faaliyetlerini yürüttüğü bölgelerde kuracakları kültürel tahakkümü sağlamlaştırmak adına kendi ülkelerindeki eğitim sistemini koloni coğrafyalarına taşımıştır. Zamanla bölge öğrencilerinden bir kısmı eğitim amacıyla kolonyal devletlerin merkezlerine taşınmış ve ülkeye fayda sağlama potansiyeli olan öğrenciler ilgili devletlerin belli başlı kurumlarında istihdam edilmiştir. Öte yandan bazı öğrenciler de kolonyal devletlerin siyasi, kültürel ve ekonomik çıkarlarını sürdürebilmek adına eğitim sonrası süreçte geldikleri bölgelere geri gönderilmiştir. Günümüz yükseköğrenim ve üniversite örgütlenmesine geçildiği 19. yüzyılın sonlarındaysa bu hareketlilik daha da profesyonel bir boyut kazanmış, koloni devletleri sömürdükleri coğrafyalarda emperyal kolejler ya da krallık üniversiteleri gibi kurumlar inşa ederek küresel kapitalist sistemin öngördüğü bir uluslararası yükseköğretim sürecinin temelini atmışlardır.

Bir yandan ulus devletlerin 19. yüzyıldan itibaren imparatorluklar çağına son vermesi öte yandan küresel kapitalist sistemin 20. yüzyılın başından itibaren filizlenmesi ile eğitim ve yükseköğrenim süreçleri daha karmaşık ve daha farklı aktörlerin yer aldığı bir alan haline gelmiştir. İki büyük dünya savaşının ardından çift kutuplu dünyada bilgi toplumu gerçeğinin ulusların gündemine oturması ile birlikte üniversiteler, toplumların en prestijli kurumlarından biri haline gelmiştir. Bu prestij, ülkelere ve bölgelere göre değişiklik arz etmiştir. Bilhassa Amerikan ve İngiliz üniversiteleri, kolonyal dönemdekinden farklı olarak bilim ve teknoloji merkezli bir büyüme ve öğrenci çekme sürecine dahil olmuştur. 1990'lı yıllardan sonra neo-liberal ekonomik ve sosyal düzenin yer küre çapındaki hakimiyeti ile bu hakimiyeti

sağlayan ülkelerde ve bu ülkelerin üniversitelerinde eğitim görme daha da cazip hale gelmiştir. Bu durum, dünya genelindeki uluslararası öğrenci sayısının her geçen yıl artış göstermesine sebep olmuştur. Nitekim 1900'lı yıllardan günümüze dünyadaki uluslararası öğrenci sayısında milyonlarla ifade edilen bir artış mevcuttur.

Uluslararası öğrenci sayısının artışında birey, üniversiteler, ulus devletler ve ulus ötesi kuruluşlar temel aktörler olarak belirmektedir. Her bir aktör, kapitalist dünyadaki konumuna göre ya yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak ve neo-liberalizmin gerektirdiği ekonomik, sosyal ve akademik yenilikleri ülkelere taşıyabilmek adına öğrencilerini yurt dışına göndermekte ya da bu ihtiyacı karşılamak isteyen ülkelerin öğrencilerini ülkesine kabul etmektedir. İkinci olarak, ulus devletler, sınırları içerisinde eğitim gören uluslararası öğrenciler aracılığıyla bu öğrencilerin geldikleri ülkeler üzerinde eğitim diplomasisi ve yumuşak güç politikalarını sağlamlaştırmaya çalışmaktadır. Üniversitelerse git gide bir ekonomik getiriye dönüşen uluslararası öğrencileri çekmek adına her yıl güncellenen düzenlemelere gitmektedir. Son olarak, Birleşmiş Milletler (BM) başta olmak üzere birçok ulus ötesi kuruluş, neo-liberal küresel sistemin devamlılığını sağlayacak eğitim modellerini önceleyerek uluslararasılaşma konusunda adımlar atmaktadır. Tüm bu sebeplerden ötürü uluslararası öğrenci akışı çoğunlukla Küresel Kuzey ve Batı ülkelerine doğru olmaktadır.

Bu akış, temel aktörlerden biri olan bireyi yani öğrenciyi çeşitli faktörlerle bir “göç” sürecine tabi kılmaktadır. Tıpkı genel göç teorisinde olduğu gibi eğitim göçü olarak nitelendirilen uluslararası öğrenci hareketliliğinde de birtakım itme ve çekme faktörleri mevcuttur. İtme faktörleri, öğrencinin vatandaşı olduğu ülkede ortaya çıkan eğitimde kapasite yetersizliği, eğitim görmek istenen alana dair ülkede herhangi bir lisans ya da lisansüstü program olmaması, iç karışıklıklar ve siyasi istikrarsızlıklar, eğitimin pahalı olması vb. unsurlardır. Çekme faktörleri ise öğrencinin eğitim görmek üzere gitmeyi planladığı ülkede mevcut olan kaliteli ve/veya ucuz eğitim, prestijli üniversiteler, gidilen ülkedeki yaşam standartlarının yüksek oluşu, o ülkeden ya da üniversiteden burs bulabilme vb. unsurlardır. Kısaca değinilen bu itme ve çekme faktörleri, günümüzde sayısı altı milyona yaklaşan uluslararası öğrencilerin niçin büyük oranda Küresel Kuzey ve Batı'ya doğru hareket ettiğinin ipuçlarını

vermektedir. Uluslararasılaşan yükseköğretim, bir bakıma gelişmiş ülkelerin eğitim bazlı bir ihracat kalemi olmaktadır. Bu konuda Büyük Beşli (*Big Five*) olarak nitelenen ülkeler ABD, İngiltere, Fransa, Almanya ve Avustralya'dır ve bu beş ülkenin üniversiteleri, altı milyona yakın uluslararası öğrencinin üç buçuk milyondan fazlasını barındırmaktadır. Bu ülkelerde yerli öğrencilere nazaran uluslararası öğrencilerden alınan yüksek miktarlardaki dönem harçları ve diğer ekonomik beklentiler, yükseköğretimin bir pazar ve hizmet sektörü mantığıyla şekillendirildiğini ortaya koymaktadır.

Küresel Kuzey ve Batı'nın kurguladığı ve 2010'lu yıllara değin uluslararası öğrencilik literatürüne hâkim olan bu çerçeveye, son dönemlerde daha farklı aktörleri ve süreçleri içine almıştır. Bilhassa ülkelerin uluslararası öğrenci profillerinde ve bu öğrencilerden beklentilerinde vücut bulan bölgeselleşme olgusu, uluslararasılaşmada önemli bir yenilik olarak göze çarpmaktadır. Örneğin Asya Pasifik ve Körfez bölgeleri ile Çin gibi ülkeler sadece öğrenci gönderen değil aynı zamanda öğrenci çeken ülkeler konumuna gelmektedir. Son olarak, kolonyal bağlar ya da imparatorluk bağlantıları ulus devletlerin uluslararası öğrenci hareketliliğinde ve genel uluslararasılaşma politikalarında belirleyici birer unsur olmaktadır. Farklı aktörler Küresel Kuzey'in bu konudaki standartlarını takip etseler de kendi tarihsellikleri, bölgesellikleri ve beklentileri üzerinden kendine has uluslararası öğrenci politikaları geliştirebilmektedir. Dolayısıyla ulus devletlerin bu politikalarında küresel ve bölgesel referansların etkisi ve hacmi değişkenlik göstermektedir.

Bu çalışma, Türkiye'nin 2010'lu yıllarda şekillenen uluslararası öğrenci politikasını yukarıda bahsi geçen dinamikler açısından ele almaktadır. Çalışmanın çıkış noktası, yükseköğrenim görmek üzere Türk üniversitelerini tercih eden uluslararası öğrencilerin sayısının son on yıllık süreç içerisinde yaklaşık on kat artmasıdır: 2009 yılında Türkiye'de 18.000 civarı uluslararası öğrenci bulunurken, bu sayı günümüzde 180.000'i aşmıştır. Çalışmanın böylesine bir artışa yönelik bilimsel bir merak (ve gözlem) ile kurgulanmasının ardından Türkiye'nin bu konuda gerek Küresel Kuzey ve Batı'nın çizdiği çerçeveden hangi şekilde etkilendiği gerekse Türkiye'ye has bölgesellik ve tarihsellik gerçeği masaya yatırılmıştır. Bahsi geçen benzerlik ve farklılıklar analiz bölümünde detaylandırılmıştır. Sayının artışı ve bunun

sebepleri üzerinden şekillenen tez çalışması, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını bizzat politika uygulayıcılarla gerçekleştirilen nitel bir saha araştırması aracılığıyla ortaya koymuştur.

Çalışmanın ilk bölümünde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliğine dair hâkim literatür ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Bu bölümde, geçmiş dönemlerde uluslararası öğrenci hareketliliğinin merkezleri olarak adlandırılabilir okullara değinilmiş, ardından kolonyal dönem ve ulus devlet aşamalarında uluslararası öğrenci hareketliliğinin izlediği seyir irdelenmiştir. Sonrasında, bilgi toplumu ve eğitim bağlantısı özelinde yükseköğretimin uluslararasılaşması konusu ele alınmıştır. Burada ulus devletlerin, üniversitelerin ve ulus ötesi kuruluşların uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konusunda attığı adımlar belirginleşmiştir. Ardından uluslararası öğrencilik tanımları, tipleri ve istatistikleri incelenmiş ve uluslararası öğrencilerin yaşam giderleri ayrıntılandırılmıştır. Bölüm sonunda, konuya genel bir çerçeve sunması açısından bir bireyi uluslararası öğrenci olmaya teşvik eden itme ve çekme faktörleri analiz edilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde, dünya genelinde ortaya çıkan uluslararası öğrenci hareketlilikleri ve politikaları ülkeler ve bölgeler bazında ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu ülke ve bölgeler ABD, İngiltere, Almanya, Çin, ERASMUS bağlamıyla Avrupa, kolonyal bağlantılar açısından Portekiz, İspanya ve Latin Amerika Bölgesi, Asya Pasifik Bölgesi ve Körfez Bölgesi'dir. Dünyanın hemen her bölgesinin mercek altına alınmasının sebebi, Türkiye özelinde yürütülecek ve alanda bir ilki temsil edecek böyle bir çalışma öncesinde uluslararasılaşmaya ve uluslararası öğrenciliğe dair genel görünümleri, küresel açıdan ortak olan noktaları ve aynı zamanda ülke ve bölgelere has nitelikteki süreç ve uygulamaları geniş bir perspektifte görebilmektir. Nitekim bu bölümde, farklı itme ve çekme faktörlerinin etkisi mahfuz olmakla birlikte devletlerin uluslararası öğrenci politikalarının ve uygulamalarının çeşitlenmesinde farklı tarihsellikler ve bölgeselliklerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik literatürünün sadece Güneyden Kuzeye ya da Doğudan Batıya doğru bir seyir izlemediğini,

2000’li yıllardan itibaren farklı aktörlerin bu konuda literatüre özgün veriler sağladığını göstermektedir.

Çalışmanın üçüncü bölümü, Türkiye’nin güncel uluslararası öğrenci politikasının tarihsel arka planındaki “öğrenci hareketliliği” olarak nitelendirilebilecek bazı örnekleri içermektedir. Bunlar Osmanlı İmparatorluğunda ve Türkiye Cumhuriyeti’nde tecrübe edilen ve dönemin tarihsel koşulları içerisinde vücut bulan örneklerdir. Bu örnekler, iki grupta incelenmiştir. İlk grup, gelen ya da getirilen öğrencilerden müteşekkildir. Enderun Mektebi, Aşiret Mektebi, Büyük Öğrenci Projesi ve Uluslararası İlahiyat Programı gibi eğitim tecrübeleri ve projeleri, ortaya çıktıkları dönemlerdeki tarihsel ve siyasal konjonktür dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu inceleme neticesinde her bir örneğin birbiriyle olan ilişkisine ve günümüz uluslararası öğrenci politikası ve uygulamalarındaki yerine dair atıflarda bulunulmuştur. Bölüm sonunda, Türk eğitim tarihinde dışarıdan öğrenci getirme olarak adlandırılacak her bir sürecin birbirine benzer motivasyonlarla kurgulandığı ve farklı dönemlerde farklı koşullarda ortaya çıkan bu örneklerin bir bakıma tarihsel bir sürekliliği resmettiği ortaya konulmuştur. Gönderilen ya da giden öğrenciler grubunda ise iki örnek ele alınmıştır. Osmanlı’da Tanzimat sonrası süreçte ve Türkiye Cumhuriyeti’nde 1416 Sayılı Kanun ile YLSY Programı kapsamında yurt dışına öğrenci gönderme süreçleri, benzerlikleri, farkları ve Türk Modernleşmesi sürecine etkileri bağlamında incelenmiştir. Mevcut uluslararası öğrenci politikasındaki tarihsel sürekliliği gelen ya da getirilen uluslararası öğrenciler temsil ederken, giden ya da gönderilen uluslararası öğrenciler ise moderniteye bağlamı bir tarihsel kopuşu temsil etmektedir. Zira gelenekten moderniteye geçişle birlikte imparatorluklara şekil veren siyasi, ekonomik, teknolojik ve kültürel atmosfer yerini modern siyasi, sosyo-ekonomik ve teknolojik atmosfere bırakmıştır. Türk modernleşmesi süreci, bahsi geçen atmosfere daha hızlı ve daha yoğun bir şekilde ayak uydurulabilmesi için öğrencilerin ya da bürokratların Modern Batı ülkelerine gönderilmelerini ve bu ülkelerden, öğrenciler ve bürokratlar aracılığıyla yapılacak kültür, siyaset ve teknoloji transferini içermektedir. Bu durum, doğrudan ya da dolaylı olarak Batı dışı toplumlardan bir kopuşu ifade etmektedir. Türkiye’nin geleneksel dönemde ilişkide bulunduğu ülkelerin öğrencilerinin mevcut uluslararası

öğrenci profiline şekil vermesi ve dışarıdan gelen öğrencilere yönelik politika çabaları, bu açıdan tarihsel bir sürekliliği ortaya koymaktadır.

Dördüncü bölüm, Türkiye'nin güncel uluslararası öğrenci politikasının gelişiminde Türkiye'nin yakın tarihine odaklanmıştır. Son 20 yıllık süreçteki küresel ve bölgesel gelişmeler/kırılmalar, AK Parti iktidarlarının dış politika görünümüleri ve bu politikada tarihsel/bölgesel hassasiyetlerin yeri, öte yandan uluslararası öğrenci hareketliliğinin çok daha kitlesel bir hal alması karşısında Türkiye'nin yükseköğretim ve üniversiteler alanında attığı adımlar, öğrencilik dışındaki uluslararasılaşma faaliyetleri, başta Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) olmak üzere günümüz uluslararası öğrenci politikasına yön veren devlet kurumları, sivil alanda ortaya çıkan uluslararası öğrenci farkındalığı ve uluslararası öğrenciler için Türkiye çapında gönüllü olarak yardımlaşma, eğitim ve rehberlik hizmetleri yürüten ve bir federasyon çatısı altında örgütlenmiş STK'lar dördüncü bölümün temel inceleme konuları olmuştur. Bu inceleme, çalışmanın saha araştırması öncesinde Türkiye'de 2010'lu yıllarda ortaya çıkan uluslararası öğrenci politikasına dair gözlemleri ve alan yazındaki çalışmaları içermektedir. Ayrıca bu bölümde, Türkiye'nin güncel uluslararası öğrenci politikasında ortaya çıkan temel motivasyonlar, kurumlar, aktörler, kavramlar ve söylemler önceki bölümde incelenen tarihsel projelerden aldığı referanslar da göz önünde bulundurularak gündeme getirilmiştir. Bu açıdan dördüncü bölümün, çalışmanın saha araştırması ile ortaya konulan Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki özgün noktalara dair teorik bir hazırlık niteliğinde olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın beşinci bölümü saha araştırmasının metodolojisini içermektedir. Nitel metodolojiye dayanan saha araştırmasında, nitel araştırmanın en yaygın örneklem tekniklerinden biri olan amaçlı örneklem tekniği tercih edilmiş ve katılımcılara kartopu örneklem tekniği esas alınarak ulaşılmıştır. Katılımcılar üç temel grupta şekillendirilmiştir: Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına şekil veren devlet kurumlarında görevli olan ya da geçmişte bu kurumlarda görev yapmış kamu görevlileri, uluslararası öğrenciler konusunda akademik çalışmalar yürüten, gönüllü faaliyetlerde bulunan ya da bu konuda hassasiyetleri olan akademisyenler ve uluslararası öğrencilerle ilgili gönüllülük esasına dayanan faaliyetler sürdüren STK

temsilcileri. Kısaca açıklamak gerekirse, yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yoluyla kendilerinden veri toplanan katılımcılar arasında eski ve muvazzaf YTB yöneticileri, konuyla ilgili YÖK temsilcisi, Millî Eğitim Bakanlığı yöneticisi, Uluslararası İlahiyat Programı'nın kuruluşunda görev alan Diyanet İşleri Başkanlığı'nda görev yapmış eski bir yönetici ve konuyla ilgili akademisyenler mevcuttur. Akademisyen grubundaki bazı katılımcıların aynı zamanda sivil alan temsilcisi olmaları da araştırmanın daha geniş ve karşılaştırmalı bir perspektifte ele alınması açısından önem arz etmektedir.

Saha araştırması bölümünde, nitel araştırmanın araştırmacıya sunduğu “araştırılan toplumsal olgunun muhatabı olma ve dahil olunan sosyal dünyadan etkilenme” hali sürekli olarak göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışma özelinde araştırmacının uluslararası öğrencilik geçmişinin olması, doktora süresi boyunca konuyla alakalı birçok akademik yayın üretmesi ve çalıştığı üniversitenin (Necmettin Erbakan Üniversitesi) uluslararası öğrencilerden sorumlu biriminde koordinatör olarak görev yapması gibi konular bir yandan nitel araştırmanın yapısını ve içeriğini besleyecek unsurlar olarak ele alınırken öte yandan da çalışmadaki etik hassasiyetlerin her bir aşamada göz önünde bulundurulmasını sağlamıştır.

Üniversite içi faaliyetlerde uluslararası öğrencilerle sürekli bir araya gelmesi sonucu oluşan gözlemler, doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler, araştırmanın temel veri toplama teknikleri olmuştur. Bu veriler, çalışmanın altıncı bölümü olan veri analizi ve temel bulgular bölümünde araştırma problemi ve konusu baz alınarak belli başlı temalar halinde analiz edilmiştir. Bu temalarda çalışmanın teorik arka planı ve bu plan doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları arasında tutarlılık sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bu durum, metodoloji bölümünde ayrıntılandırılmıştır.

Veri analizi ve teorik arka plan bağlamı yorumlar doğrultusunda araştırma bulgularına ulaşılan altıncı bölüm, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında ortaya çıkan ana temalardan ve alt temalardan oluşmaktadır. Nitel görüşmelerin dökümlerinden hareketle kodlama tekniğinden faydalanılarak her bir ana ve alt temaya ilişkin betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, çalışmada üç

ana temayı ortaya çıkarmıştır: Dünya’da ve Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısının her geçen yıl artış göstermesine ilişkin katılımcıların farkındalığını keşfetmeye ve bir açıdan çalışmanın güvenilirliğine katkıda bulunan ilk ana tema, sivil alanın uluslararası öğrenciler konusundaki farkındalığı, örgütlenmesi ve çalışmalarını içeren ikinci ana tema ve son olarak Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasındaki tarihsel ve bölgesel etkiler ilk iki ana tema ışığında ortaya koyan üçüncü ana tema.

Yukarıdaki üç ana tema ışığında çalışmanın teori bölümündeki kronolojisine uygun alt temalar ortaya konulmuştur. Bu sebeple alt temalara dair her bir bulguda ilgili literatüre referanslar yapılarak saha verileri ile teori arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Çalışmada, Türkiye’nin güncel uluslararası öğrenci politikasında küresel ve tarihsel/bölgesel arka planın yeri ve ölçeği, bu politikada ortaya çıkan temel kavram ve söylemler, politika uygulayıcıların uluslararası öğrencilerden beklentileri ve bu beklentilerin Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasına kattığı özgün noktalar, devlet ve sivil alan birlikteliğindeki rasyonel ötesi ya da aşkın olarak nitelendirilebilecek motivasyonlar temel bulgular halinde sunulmuştur. Bölüm sonunda, Türkiye’de daha tutarlı ve sistematik bir uluslararası öğrenci politikasına ulaşılabilmesi için katılımcı önerileri analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma, tarihsel açıdan kültürel, dini ve siyasi kodlarla kurgulanmış ve bu kurgunun pratiğe dökülmüş hali olan Türkiye’nin güncel uluslararası öğrenci politikasına dair yeni bir kavramı sosyal bilimler literatürüne kazandırma çabasıdır. Araştırmanın teorik arka planına ve temel bulgularına yapılan referansla oluşan “aşkın donörlük” kavramı, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasındaki özgünlüğü ortaya koymaktadır.

1. BÖLÜM: ULUSLARARASILAŞMA VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLİĞE TEORİK BAKIŞ

1.1. Uluslararası Eğitimin Tarihsel Kökenleri ve Örnekleri

Küreselleşme son birkaç yüzyıldır insanlığı önceki yüzyıllara nazaran çok daha sarsıcı bir şekilde ve çok daha farklı alanlar üzerinden etkilemektedir (Maringe ve Foskett, 2010, s. 1). Bu etki, kültür, ekonomi, politika alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da varlığını hissettirmektedir. Bugün uluslararası öğrencilik ya da uluslararası eğitimin sosyal bilimlerin kadrajını bu denli meşgul etmesi, eğitimin nicel olarak daha küresel hale gelmesiyle ilişkilendirilebilir. Yer kürenin farklı bölgelerinde ortaya çıkan yükseköğretim model ve politikaları, sosyal bilimlerdeki yükseköğretime dair özgün bölgesel çalışmalara kaynaklık etmektedir. Ancak yükseköğretimin uluslararasılaşması olarak adlandırılan süreç, her ne kadar 20. ve 21. yüzyılın küresel toplumuna ait (ve yalnızca bu zaman diliminde ortaya çıkmış) bir fenomenmiş gibi gözükse de tarihin çok eski zamanlarından beri insanlar belli bir konuda eğitim almak üzere bir ülkeden başka bir ülkeye hatta bir kıtadan diğerine hareket halinde olmuştur. Bu harekete kimi zaman bilgiyi talep edenin yani öğrencilerin, kimi zamansa öğreticilerin yani kendisinden bilgi talep edilenlerin dahil olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla uluslararası anlamdaki yükseköğretim uygulamaları yeni ortaya çıkmış bir şey olmayıp, birtakım yapısal ve kurumsal farklılıklar sergilese de yüzyıllardır devam ede gelmektedir (Amanti, 2017, s. 2).

Tarihsel süreçte belli bir bölgede kurulan ve yalnızca o bölgenin öğreticileri ya da öğrencileri tarafından tercih edilen okullardan ziyade farklı bölge ve diyarlardan gelen “talebe” ve “hocaların” hayat verdiği kurumlar daha dikkat çekici ve prestijli olmuştur. Üstelik bünyesinde insan çeşitliliği taşıyan bu tür merkezlerin bilimsel ve entelektüel alana çok daha fazla katkı yaptığı bilinmektedir. Bu durum, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde değinileceği üzere halen geçerliliğini sürdürmektedir: “Dünyanın ilk akademi, medrese ve üniversitelerinden itibaren günümüze değin öğrenciler ve öğretim elemanları, nitelikli bir eğitim için kendi ülkeleri dışındaki kurumlarda eğitim almaya değer atfetmişlerdir” (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012, s. 3). Diğer bir ifadeyle “eğitim göçü”, insanlığın ve medeniyetin, geçerliliğini halen

koruyan ve git gide güçlenen geleneklerinden bir tanesidir. Bu göç türü, bir yönüyle bireysel entelektüel alanı beslerken (Francois, 2015, s. 3), diğer yönüyle de kültürler arası ilişkilerin sürdürülmesine katkı sunmaktadır: “Yabancı ülkelere giderek eğitim-öğretim görme faaliyeti; insanlar, toplumlar ve ülkeler arasındaki ilişkilerin dini, ekonomik, siyasi ya da kültürel boyutlarını yüzyıllardır derinden etkilemektedir... Dünyada toplumların gelişimleri incelendiğinde farklı dönemlerde farklı bilim, kültür ve sanat merkezlerinin oluştuğu ve farklı bölgelerden insanların bu merkezlere eğitim almak üzere gittikleri bilinmektedir” (Budak, 2012: 40).

Bu kurumlar medrese, üniversite, akademi, mektep gibi adlandırmalara sahiptir. Ancak her birinde ortak olan nokta, mutlak surette farklı bölgelerden insanları bünyesinde barındırmalarıdır. Söz gelimi Antik Yunan’daki Akademiya’nın, başta Avrupa ülkeleri olmak üzere birçok ülkeden öğrenciye ev sahipliği yaptığı bilinmektedir (Yalçın, 2015, s. 1). Benzer şekilde, “Helenistik dönemde Atina’nın yanında Roma, Antakya, Tarsus, Bergama, Rodos ve İskenderiye gibi kentler ilim merkezleri haline geldi ve dünyanın değişik bölgelerinden buralara bilgi tahsili için gelenler oluyordu” (Gündüz, 2015, s. 21). Sonraki dönemde ortaya çıkan ve modern üniversitelerin temelini oluşturan kurumlar da benzer öğrenci çeşitliliğine sahiptir. Altbach ve Teichler’in (2001, s. 6) ifadesiyle “üniversiteler gerçekten de uluslararası kurumlar olarak ortaya çıkmıştır. 13. yüzyılda Paris ve Bologna’da kurulan ve kısa sürede Avrupa’nın diğer bölgelerine yayılan ilk üniversiteler ortak bir dil -Latince- kullanmış ve birçok ülkeden gelen öğrenciye eğitim vermiştir”. Ulutaş’ın (2013, s. 42) aşağıdaki ifadeleri, bu argümana daha farklı bir açıdan destek sunmaktadır: “Avrupa'nın ilk üniversitelerinden olan Bologna Üniversitesi'nde eğitim gören yabancı öğrenciler, yerel otoritelere karşı kendilerini korumaya almak için topluluklar (*collegialar*) kurmuşlardır. 13. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, Bologna'daki İtalyan olmayan öğrenci topluluklarının sayısı bir hayli artmıştır. Bunların arasında Fransız, İspanyol, İngiliz, Norman, Macar, Polonyalı, Alman toplulukları gibi topluluklar yer almaktadır”. Kıta Avrupası’nda bir başka örnek de Fransa ile Hollanda arasında 700 yıl önce başlayıp yaklaşık 300 yıl boyunca devam eden öğrenci hareketliliğidir: “Kuzey Hollanda öğrencilerinin 1375’lerde Fransa’ya öğrenim görmek amacıyla başlattıkları yurt dışı eğitimi 1650 yıllarına

kadar sürmüŖ ve Paris Üniversitesi'nde yetişen çok sayıda Frisian öğrenci hem kendi ülkelerinin kalkınmasına katkıda bulunmuş ve hem de Dünya çapında ün sahibi olmuşlardır” (Yıldırım, 2005, s. 21). Belli bölgeler özelinde yoğunlaşan “uluslararasılık” olgusu, yukarıda değinildiği gibi farklı medeniyetleri ve kültürleri de bir araya getirmiştir. İslamiyet ile Avrupa'nın düşünsel ve bilimsel düzlemde karşılaşmasında bu tür okulların ve öğrencilerin aracılık ettiğini iddia etmek çok da afaki olmayacaktır. Whitfield'in *Batı Biliminde Dönüm Noktaları* adlı eseri ve eserde ele aldığı Ŗu örnek, yukarıdaki iddiayı desteklemektedir: “İbn Rüşd ve Bitrucci ile çağdaş olan büyük coğrafyacı İdrisi (M.S. 1100-1166) Kurtuba'da eğitim görmekte birlikte en önemli çalışmalarını Norman kralı II. Roger'in Sicilya'daki sarayında gerçekleştirdi. Bu saray, uluslararası niteliğiyle diğerlerinden ayrılıyordu. Roger'in emrinde İdrisi, orta çağların en ayrıntılı dünya haritasını derledi” (Whitfield, 2012, s. 70).

Öğrencilerin farklı ülkelere eğitim amaçlı olarak göç etme halinin İslam dünyası içerisinde de birçok örneği mevcuttur. Ortaya çıkan uluslararası akademik bağlantının, bizzat İslam'ın teşvik ettiği “yolculuk yapma”, “farklı yerler görme”, “farklı kavimlere ve milletlere tebliğde bulunma” ve benzeri motivasyonlarla ilgili olduğu (Gilbert, 2009) literatürdeki hâkim görüşlerden biridir. İslamiyet'in yayılmasının ivme kazandığı 9, 10 ve 11. yüzyıllarda ortaya çıkan bazı kurumlar ve bu kurumlara doğru -günümüz tabiriyle- öğrenci akışları (*student flows*) bu iddiayı destekler niteliktedir. Bu kurumlardan en bilineni Beytülhikme'dir. 9. yüzyılda Abbasiler döneminde bir kütüphane ve tercüme merkezi olarak kurulan bu akademi, farklı ülkelere gelen bilim insanlarını ve talebelerini ağırlamış, matematik ve astronomi alanında çalışmalara ev sahipliği yapmış ve Yunanca, Hintçe Farsça ve Süryanice yazılmış farklı disiplinlerdeki eserleri Arapçaya kazandıran bir merkez olmuştur (Erdem, 2013, s. 63-64; Yalçın, 2015, s. 2). İslam dünyasındaki tercüme faaliyetleri ve eğitim amaçlı sefer hali, sonraki dönemlerde de farklı merkezlerde ve farklı yoğunluklarla ortaya çıkmıştır. “10. yüzyılda kurulan El-Ezher ve 11. yüzyılda kurulup İslâm ülkelerine model olan Nizamiye medreseleri, Ortaçağın en önemli yükseköğretim kurumları arasında sayılmaktadır. Farklı coğrafyalardan öğrencilerin bu eğitim merkezleri arasında dolaşmaları ve her bir medresede bir süre kalarak

farklı hocalardan bilgiler edinmeleri bir tür gelenek hâlini almıştır” (Ulutaş, 2013, s. 41). Daha sonraki dönemlerdeyse bilhassa Osmanlı Devleti bünyesinde benzer merkezler ortaya çıkmıştır. Kırpık’ın (2015, s. 11) aşağıdaki ifadeleri, Osmanlı’daki eğitim faaliyetlerinin bir dönemde oturduğu uluslararası zemini en genel hatlarıyla resmetmektedir: “Osmanlı’nın kuruluş yıllarında başlayan Medine, Şam, Kahire, Kudüs gibi yerlere öğrenci gönderme geleneği dikkati çeker (...) Yavuz Sultan Selim’in Hicaz’a kadar olan bölgeleri Osmanlı Devleti’ne bağlamasıyla yukarıda belirtilen önemli kültür merkezlerine öğrenci gidiş gelişinin ‘yurtiçi’ olarak tanımlanması mümkündür (...) Bununla birlikte XVI. yüzyıl yurtdışından İstanbul’a teveccühün arttığı, Avrupa’da da Osmanlı ile ilgili enstitü ve dil okullarının açılmaya başladığı bir dönemdir”.

Uluslararası eğitimin tarihsel kökenlerinin gözlenebileceği diğer bir bölge de Çin’dir. Her ne kadar literatürde Batı ve İslam medeniyetlerinin doğurduğu uluslararası merkezler ön plana çıksa da Çin’in bugünkü uluslararası öğrenci politika ve uygulamalarının Konfüçyüs’e, onun öğretilerine ve Konfüçyüs’ten ders almak üzere farklı bölgelerden gelen öğrencilere kadar uzandığı görülmektedir: Farklı bölgelere seyahat eden ve öğretilerini bu bölgelere taşıyan Konfüçyüs, Çin’den ve Çin dışından birçok öğrenciye dersler vermiştir (Welch ve Yang, 2011, s. 63-64). Bu örnekler, literatürdeki adlandırmasıyla pre-modern olarak adlandırılabilir bir dönemde ortaya çıkan eğitim ve mobilite bağlamı süreçleri içermektedir.

1.2. Modern Döneme Doğru Uluslararası Eğitime Genel Bakış

Antik dönemden 20. yüzyıla değin ister ilim tahsil etmek isterse bilgiyi aramak olarak adlandırılın, öğrencilerin belli başlı merkezlere doğru hareketleri, bugünkü yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecinin birtakım izlerini taşımaktadır. Her geçen yüzyılda, bu öğrencilerin ve merkezlerin sayısının git gide arttığı gözlenmektedir. Bu durum, ulus devlet yapılanmalarının revaç bulduğu ve milliyetçiliğin, eğitim politikaları için şaşmaz bir pusula haline geldiği yüzyıllarda dahi etkisini sürdürmüştür (Vural Yılmaz, 2016, s. 1193). Bu noktada akla gelen husus, küreselleşmenin milliyetçilik akımlarına ve keskin hatlarla çizilmiş ulus devlet sınırlarına rağmen eğitim aracılığıyla bölgeleri ve dünyayı etkilemeye devam

ettiğidir. Altbach ve Teichler (2001, s. 6), ulusal kimliklerin ve sınırların güç kazandığı dönemlerde uluslararasılaşmanın artışı “bilim yapma” süreci ve koloni faaliyetleri üzerinden açıklamaktadır: “Avrupa’daki uluslaşma döneminde dahi üniversiteler uluslararası bağlantılarını sürdürmeye devam etmiştir. Bilim de uluslararası halini korumuştur. Farklı bilimsel disiplinlerin 19. ve 20. yüzyıllarda ortaya çıkışı ile birlikte uluslararasılaşma daha da artış göstermiştir (...) Avrupa’nın kolonileşme faaliyetlerini sürdürdüğü dönem boyunca imparatorlukların merkezindeki üniversiteler, kolonilerden gelen öğrencilerin eğitilmesine hizmet etmiştir ve kimi durumlarda bu okullar, koloni bölgelerinde de açılmıştır”.¹ Hülasa küreselleşmenin seyrine ve niceliğine bağlı olarak eğitim ve uluslararasılaşma arasındaki korelasyon, birtakım kümülatif veriler ortaya koymaktadır.

Fakat tam da bu noktada, 20. ve 21. yüzyıllarda küresel bir hal alan uluslararası öğrenciliğin, geçmiş dönemlerde gerek Batı’da gerekse İslam toplumlarında ortaya çıkan uluslararası öğrenciliğin boyutlarını bazı nicel ve nitel dönüşümler aracılığıyla aştığı belirtilmelidir. Nicel dönüşüm açısından bakıldığında, “uluslararası eğitimde çağımızı önceki dönemlerden farklı kılan şey, akademik mobilitenin kapsam, hız ve hacminde ciddi bir artış meydana gelmesidir” (Larsen, 2016, s. 79). Önceki dönemlerden farklı olarak, bilhassa üniversitelerin daha da kurumsallaşması, yaygınlaşması ve ulusal/ulus ötesi kuruluşlar ve diğer üniversitelerle artan ilişkisi, uluslararası öğrenciler için karmaşık süreçleri beraberinde getirmiştir. Öte yandan, nitel dönüşümler ise uluslararası öğrenciler özelinde kurgulanan “devlet/hükümet politikaları”, “elitist yaklaşımdan ziyade kitlesellik” ve “uluslararası toplumun ve küresel ekonominin bir inceleme ve uygulama alanı olma” gibi parametreler halinde ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki, uluslararası öğrenciler geçmişte daha özerk bir yapının aktörleri iken, günümüzde bizzat ulus devletlerin birer politika nesnesi haline gelmektedir. Bugün her ulus devlet, gerek yurtdışına “gönderdiği”, gerekse yurt dışından “getirttiği” uluslararası öğrencilere kendi politik, kültürel ve ekonomik

¹ Geçmişte imparatorlukların merkezlerinde kurulu olan üniversitelerin eş zamanlı olarak koloni bölgelerinde de eğitim vermesi, günümüz ulus aşırı eğitiminin (*trans-national education*) altyapısını hazırlayan unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Bugün prestijli olarak adlandırılan birçok İngiliz ve Fransız üniversitesi, geçmişte sömürdüğü (*exploit*) ülkelerde şube kampüsler açmakta ve uluslararası öğrenciliğe yeni bir boyut kazandırmaktadır. Bu konu, çalışmanın ilerleyen bölümde müstakil bir başlık altında irdelenecektir.

çıkarları doğrultusunda yaklaşmaktadır. Bunun da ötesinde, günümüz küresel toplumundaki “eğitimde uluslararasılaşma” süreci, 20. yüzyılda ortaya çıkan ulus ötesi kuruluşların gündemini fazlasıyla meşgul etmektedir. Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası gibi kuruluşlar ve bunlara bağlı eğitim birimleri, uluslararası öğrenciliğe dair tanımlar yapmakta, uluslararasılaşmanın seyrine dair çıkarımlara gitmekte ve küresel kapitalizmin devamlılığında uluslararası öğrencilerin oynayacağı hayati rolü vurgulamaktadır. Bu da geçmişte daha elitist bir arka plana sahip olan uluslararası eğitimi, günümüzde her bir bireyin dahil olması beklenen sosyo-politik ve ekonomik bir yapıya büründürmektedir. Sonuç olarak, uluslararası öğrenciler Antik dönemdeki ya da 13. ve 14. yüzyıldaki durumlarından farklı olarak, günümüzde ulus devletlerin ve ulus ötesi kuruluşların çatışan ya da örtüşen beklentileriyle muhatap olan bir kitle haline gelmektedir.

Uluslararası öğrencilerin geçmiş dönemdeki görünüşleriyle günümüzdeki görünüşlerinin benzerlik arz ettiği ince bir nokta ise “bölgeselleşme”dir. Küresel ve neo-liberal bir çıktı olarak yükseköğretimde uluslararasılaşma, Batı dışı toplumlarda (hatta Batı ülkeleri arasında dahi) bazı lokal yansımaları ve uygulamaları da doğurabilmektedir. Tıpkı Bologna Üniversitesi’ne ya da Antik Yunan’daki Akademiya’ya dahil olan öğrencilerin daha çok Avrupa kökenli olması gibi ya da Selçuklu ve Osmanlı Medreselerindeki “yabancı” öğrencilerin genelde Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgelerinden gelmesi gibi, günümüzde de bir ülkeye ait uluslararası öğrenci profilleri, daha çok o ülkenin coğrafi ya da kültürel olarak yakın olduğu ülkelerin vatandaşları tarafından şekillendirilmektedir. Benzer şekilde, sömürgecilik faaliyetleri üzerinden zorunlu bir tarihsel bağ kuran ülkelerin öğrencileri, günümüzde daha çok bu bağlantıyı kurdukları ülkelerin okullarını tercih etmektedir. Bu konu, gerek dünyanın farklı bölgelerindeki uluslararası öğrenci politikalarının tartışıldığı, gerekse Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasının analiz edildiği bölümlerde çok daha ayrıntılı bir şekilde gündeme getirilecektir.

1.3. 20. Yüzyıl’da Yükseköğretimin Uluslararasılaşması

Uluslararası eğitimin tarihsel kökenleri öğrencilerin, sayısı çok da fazla olmayan belli kurumlara ve merkezlere doğru hareketliliğini resmetmektedir. Bilgiyi

talep eden taraf olarak öğrenci, günümüzdeki uygulamalara nazaran çok daha uzun ve meşakkatli yollardan geçmektedir. Ancak çoğu zaman kralların, sultanların ya da yerel yöneticilerin “sponsorluğunda” gerçekleşen bu yolculuk, öğrenciye günümüzdeki gibi bir “diploma” garantisi sunmamaktadır. Dahası, geçmiş dönemlerin uluslararası öğrencilerinin, yaşadığı toprakların dışında ya da farklı bir ülkede eğitim görmedeki hedefi bir diplomaya ve akabinde prestijli bir mesleğe sahip olmak değildir. Bu sebeple geçmişte uluslararası öğrencilerin dahil olduğu okullaşma ve eğitim, iş bulma ve rekabet merkezli olmayan entelektüel bir çaba olarak okunabilir. Bu sebeple geçmişte hiçbir bilim merkezi, günümüzde olduğu gibi bünyesinde aldığı öğrencilerden her dönem başına büyük miktarlarda para (ya da altın) talep etmemektedir. Ek olarak, geçmişin uluslararası öğrencileri, dünyada var olan bir ekonomik sistemin devamlılığını sağlamak adına önemli bir aktör olarak görülmemekte, bu eğitim süreci de bir “hizmet sektörü” bağlamında (Francois, 2016, s. 25) ele alınmamaktadır. Dolayısıyla, bilgi ve “talebelik” geçmişte bu tür öğrenciler için ulaşılmaması gereken nihai bir hedef olarak gözükmemektedir. Doğru bilgiyi arama, ona ulaşma ve bu bilgiyi kısıtlı imkanlarla yayma gibi beklentiler, eskinin uluslararası öğrencilerinin temel motivasyonunu oluşturmaktadır.

Günümüze gelindiğinde ise mevcut haline İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki gelişmeler aracılığıyla kavuşan “piyasa” ve küresel pazar merkezli uluslararası öğrenci algısının (ve pratiğinin) ön plana çıktığına şahit olunmaktadır. En genel ifadeyle, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilgi ve bilginin küresel dönüşümü, ekonomik sistemin muhafazası ve “gelişimi” için hayati bir rol kazanmış, bu rolü üstlenecek en temel aktörlerden biri, yurtdışında eğitim görecekt olan bireyler olarak kodlanmıştır.

Her ne kadar küresel bir kapsama sahip olsa da kolonyal dönemden itibaren eğitimin ve piyasanın ontolojik olarak öncelediği bölgeler, Ritzer’in (2010) Küresel Kuzey ve Batı olarak adlandırdığı bölgeler olmuştur. Sanayi Devriminin, Aydınlanmanın ve bilimsel devrimlerin ortaya çıktığı ve yıllar içerisinde çeşitli versiyonlar halinde dönüşüme uğradığı bu bölgeler, Doğu’nun ve Güney’in ekonomik, kültürel ve siyasi olarak “dahil olma ve vizyon kazanma” hedeflerinin bir nesnesi haline gelmiştir. Eğitim olgusu ve eğitim kurumları, bu dahil olma ve

vizyon kazanma sürecinden bağımsız değildir. Hatta günümüzde, oynadığı toplumsal (ve küresel) rol itibariyle, bahsedilen süreçteki en dinamik ve çeşitlilik gösteren kurumlarının eğitim kurumları yani üniversiteler olduğu iddia edilebilir. Nitekim yükseköğretim (*higher education*) kavramsallaştırması, Kuzey ve Batı merkezli bir kavramsallaştırma ve aşama olarak ortaya çıkmıştır. Williams'ın (2014, s. 16) ifadesiyle “Batı’da ve Kuzey’de ortaya çıkan eğitime dair fikirler, Doğu’da ve Güney’de ortaya çıkanlara nazaran çok daha fazla politika ağırlığı taşımaktadır zira okullaşma modeli Batılı bir yapıdadır ve Batı ile Kuzey daha fazla zorlayıcı, izdüşümsel ve kültürel güce sahiptir”. Bu güç, yukarıda bahsedilen sanayileşme ve ekonomik alana yönelik küresel tahakkümle ve bu tahakkümü sürekli kılan kurumlara açıklanabilir.

Kolonyal dönem ve bu dönemin Batı ülkeleri lehindeki tarihsel mirası, günümüz uluslararası eğitiminin ana hatlarını doğrudan etkileyen unsurlar arasındadır. Ekonomik olarak sömürdüğü coğrafyaları kültürel ve sosyal açıdan da tahakküm altına almak isteyen imparatorluklar, bilhassa Güney Doğu Asya ve Afrika bölgesindeki halkları “eğitmek” amacıyla çeşitli seviyelerde okullar açmıştır. Ayrıca kolonyal ülkelerin merkezlerinde bulunan yükseköğretim kurumları bu bölgelerde -günümüz terimiyle- şube kampüsler (*branch campuses*) açarak, yerli öğrencileri kendi ülkelerinin eğitim politikalarına tabi kılmışlardır. Bunun bir sonraki aşaması, yerli halkın çocuklarını, imparatorluk merkezindeki okullara getirmek ve burada eğitime tabi tutmaktır. Her iki durumda da (okul transferi ya da öğrencinin imparatorluk merkezine taşınması) kolonyal gücün müdahil olduğu bölgedeki tahakkümünü artırma beklentisi ve o bölgede kendi çıkarlarını devam ettirecek elit bir sınıf yaratma hedefi mevcuttur. “Sömürge yönetimi, 1857’de İngiliz profesörlerini Hindistan’daki mevcut kurumlarda çalıştırmak için işe alarak İngiliz yükseköğretim modelini esas olarak dış kaynaklardan temin ettiğinde, Hindistan’da uluslararası acenteliğin erken bir formu oluşmuştur. Kolonyal egemenler, Raj’a (Hindistan’da İngiliz hâkimiyetinin olduğu dönem, Ç.N.) sadakatle ve en az masrafla hizmet etmesi amacıyla İngilizleşmiş Hintli elitleri okullaştırma sürecine tabi tutmuştur. Koloni hükümetinin İngiliz üniversite eğitimini Hint Sivil Hizmetlerindeki tüm pozisyonlar için geçerli olarak kabul etmesiyle İngiliz eğitiminin arzu edilebilirliği kurumsal bir

yapıya kavuşmuştur” (Walker, 2014, s. 329). Benzer şekilde, Fransa ve Portekiz, Afrika bölgesindeki sömürge topraklarında okullaşma (*schooling*) üzerinden eğitim ve kültür faaliyetleri sürdürmeye başlamış ve bu bölgelerdeki gençleri, kendi ülkelerinin müfredatına ve pedagojik yaklaşımına benzer bir eğitim sürecine tabi tutmuşlardır. Tıpkı İngiltere’nin yaptığı gibi, bu ülkeler de kendi eğitim sistemlerinin arzu edilebilirliğini çeşitli yollarla sağlamaya çalışmıştır. Madeira’nın (2005, s. 45) Portekiz sömürgesindeki Afrika ülkelerine dair değerlendirmeleri konuyla bire bir örtüşmektedir: “Kolonyal doktrin, tüm yerli insanları Portekiz vatandaşı olarak değerlendirmiştir. Bu sayede başarılı yönetimler, Portekizce eğitim verme, Katolik Kilisesine tabi olma, Afrikalıları Portekiz anavatanına bağlayacak tarih ve gelenekleri eğitim yoluyla kurgulama gibi asimilasyon prensiplerini benimsemiştir”. Konuyla ilgili örnekler ve alıntılar çoğaltılabilir. Ancak tüm bu örneklerde gözlenebilecek ortak nokta, Batı’nın 17. ve 18. yüzyıllarda dünyanın birçok bölgesinde kurduğu ekonomik ve askeri tahakkümde eğitimi “sağlamlaştırıcı bir harç” olarak kullanma çabasıdır. Bu çaba, günümüz uluslararası eğitiminin en temel yapıtaşı olmuştur. Brown’ın (2014, s. 4) ifadesiyle “uluslararası eğitim politikası, tarihsel olarak Batılı teorik paradigmalara yönlendirdiği zengin ulus ve kuruluşlar tarafından şekillendirilmiştir”. Latin Amerika’daki uluslararası eğitim süreçlerini inceleyen Uribe-Roldan, faileri ve kabullenicileri açısından bu sürecin hegemonik bir doğaya sahip olduğu görüşündedir: “Uluslararası bir buyruk olarak tepeden inmece bir yaklaşım benimsenir ve lokal siyasetçiler ve bürokratlar, ülkenin kalkınmasında, bunun sosyal ve ekonomik boyutlarında ve izlenecek politika geliştirme modellerinde uluslararası konsensüsü benimser” (Uribe-Roldan, 2014, s. 203).

Yukarıda çerçevesi çizilen tahakküm ve şekillendirme süreci, ulus-devlet yapılanmalarının güç kazandığı ve hâkim yönetim sistemi olduğu 20. yüzyılda da devam etmiştir. Ancak bu devamlılık, Batı ülkeleri açısından, yalnızca bir dönem egemenliği altında yaşayan bölgelere uzanan bir politika doğurmamış, her ülke açısından daha farklı bölgelere doğru “hamleleri” içeren rekabetçi bir yapıya kavuşmuştur. Ek olarak, 20. yüzyıldaki uluslararası eğitim, eski koloni bölgelerindeki gençlere, imparatorluk lehine bir vizyon kazandırmaktan ziyade, bu

gençlere “eğitim ihraç etme” ve bu yolla gelir kazanma hedefine doğru evirilmeye başlamıştır. Bu hedefi bireyler açısından çekici kılan unsurlar, bireyselleşme, rekabetçi bir dünyada beşerî sermaye “biriktirme”, küresel dünyada kendine yer edinme, farklı kültürleri tanıma ve uluslararası vizyon kazanma gibi unsurlardır.

1.4. Kalkınma, Bilgi Toplumu ve Çağı Yakalama: Uluslararası Eğitimin Ulus Ötesi Gerekçeleri

20. yüzyılın ikinci yarısı her ne kadar çift kutuplu bir dünyayı yaratmış olsa da Batı dünyası bilimsel ve kültürel olarak dünyanın geri kalan bölgelerinde baskın bir rol modeli olarak algılanmıştır. Sosyalizmle mücadele halinde olan Batı Bloku ve özelde Birleşik Devletler, bireyi ve bireysel özgürlüğü ön plana koyan söylem ve uygulamaları hayata geçirmiştir. Bu sebeple, mevcut çalışmanın temel konusunu teşkil eden “eğitim” olgusu, Batı’nın 20. yüzyılın ortalarında Doğu Blokuna nazaran bir adım daha önde olmasını sağlayan bir unsur olmuştur. Bu durumun ardında yatan temel etkenlerden birisi de kapitalizmin felsefi arka planını oluşturan liberalizmdir. Liberalizmin yükselişiyle, “sosyal birliktelikler ve sosyal yapılardan ziyade, insani eylemlilik ve haklar nazarında karşılık bulan ‘birey kültürü’ baskın bir küresel ideoloji haline almıştır. Bireycilikteki yükseliş, eğitimdeki küresel odaklanışa insan hakları ve insani sermaye algıları üzerinden katkıda bulunmuştur” (Lerch ve Buckner, 2018, s. 37). Bir birey olarak uluslararası öğrencinin eğitim özgürlüğüne fırsat verilmesi, aynı zamanda kapitalizmin bilgi toplumunda ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünün “önünün açılması” anlamına gelmektedir. Bu durum, küreselleşmenin çok büyük bir ivme kazandığı 1900’lü yılların sonlarına doğru gerek hükümetleri gerekse üniversiteleri, uluslararasılaşma sürecine aktif olarak dahil olma yönünde teşvik etmiştir. Bu sebeple “ülkelerin, dünyanın en yetenekli öğrencileri için rekabete girdiği yönündeki düşünce, küreselleşme tartışmalarının bir odak noktası haline gelmiştir” (McHale, 2010, s. 167).

Yükseköğretimde Batı’nın resmedilen tarihsel üstünlüğü, küresel olarak adlandırılan bir dönemde yeni bir forma kavuşarak dünyanın geri kalanına yönelik “yardım götürme” refleksi ve beklentisiyle perçinlenmiştir. Klasik ilerlemeci ve pozitivist yaklaşımın bir çıktısı olarak Küresel Kuzey ve Batı, Doğu ve Güney

toplumlarının “kalkınmasına” yardımcı olma görevi üstlenmiştir. Bu yardım, kaynak aktarımı, altyapı desteği, lojistik gibi alanlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Tahmin edileceği üzere bu yardımların küresel bağlamdaki en görünür alanlarından birisi eğitim ve özelde yükseköğretimdir. “Düşük gelirli ülkelerin eğitim süreçlerine ve bu ülke hükümetlerinin diğer birimlerine sunulan önemli ve stratejik mali ve teknik kaynaklar nedeniyle, küresel uluslararası eğitim politikası, kalkınma yardımına başvurulmadan tartışılmaz” (Williams, 2014, s. 15). Böylesine bir yardımın, maddi destek sağlanan ülkenin “hatırına” yapılmadığını tahmin etmek zor olmayacaktır. Zira günümüzde bu yardımların koordinatörü ve kontrolörü olan merciler, İkinci Dünya Savaşı sonrasında yer küreyi ekonomik ve kültürel olarak etkisi altına alıp, ulus devletlerin politikalarını doğrudan etkileyen Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu gibi kuruluşlar ve bunlara bağlı alt birimlerdir. Kapitalist ekonomik modelin ve ideolojinin taşıyıcısı konumundaki bu kurumlar, Batı’nın tarihsel üstünlüğünü eğitim kurumu üzerinden belli başlı kalıplar halinde sunmaktadır. Örneğin Birleşmiş Milletlere Bağlı UNESCO bünyesinde faaliyet gösteren Education For All (*Herkes İçin Eğitim*) platformu (URL-1), bu kalıpların küresel ölçekteki taşıyıcısı konumundadır. 21. yüzyılın başında Global Partnership for Education (*Eğitim İçin Küresel Ortaklık*) adıyla (URL-2) güncellenen bu platform, bilhassa düşük gelirli ülkelerin eğitim kurumlarına doğrudan yardımları ön görmektedir. Menashy’ye (2017, s. 21) göre bu kuruluşlar -bir açıdan modernleşme kuramının (Altun, 2005) ön göreceği şekilde- az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelere yapılan eğitim yardımları kanalıyla Batı ve Batı dışı toplumlar arasındaki güç ilişkilerini Batı’nın lehine yeniden üretmektedir. Eğitimde standartlaşma, sürdürülebilir kalkınma gibi kavramsallaştırmalar, Batı dışı dünyanın git gide Batı’ya benzetilmesi hedefini taşımaktadır. Günümüzde eğitimin en görünür ve hareketli kurumlarından birisi olan yükseköğretim kurumları, bu kavramsallaştırmaların öngördüğü algı ve pratiklerle şekil bulmaktadır. Küreselleşme, yükseköğretimin temel unsurları olan bireyleri, ulusları ve üniversiteleri git gide kapitalist form ve paradigmaların etkisine sokmakta, uluslararasılaşma üzerinden her bir üniversiteyi ve öğrenciyi piyasanın bir aktörü, üreticisi ve tüketicisi olarak konumlandırmaktadır. Bu konumlandırma, çoğu zaman yukarıda bahsedilen ulus ötesi kuruluşların yayınladığı raporlar ve hedefler aracılığıyla sağlanmaktadır. Örneğin, bu kuruluşların en dikkat

çekicilerinden biri olan OECD, 2010’lu yılların başında yayımladığı bir raporda “24 farklı ülkenin yükseköğretim süreçleri için belli başlı temalar doğrultusunda ‘politika geliştirme işaretçileri’ sunmaktadır. Bu, esas olarak, yükseköğretimin yönlendirilmesi ve finansmanı, kalite ve uluslararasılaşma gibi konuları kapsayan ve ulusal hükümetlere ve çalışanlarına yönelik rehberlik sunan” (Tight, 2013, s. 300) bir uygulamadır. Sonuç olarak, kapitalist küresel ekonominin OECD, UNESCO, Dünya Bankası (WB), IMF gibi aktörler aracılığıyla uluslar ve bölgeler üzerinde kurduğu eğitim bazlı tahakküm, yükseköğretimin uluslararasılaşmasının ve “piyasalaşmasının” en temel tetikleyicilerinden biri olmuştur. Artık yükseköğretim kurumları “bilgi için bilgi” üretilen birer kurum olarak değil, uluslararasılaşması beklenen ve kar hedefli olarak bilgi üretilen mekanlar olarak algılanmaktadır. Bu sebeple yükseköğretimin sağlayıcıları ya da talep edenleri de benzer piyasa koşullarına uyum sağlaması gereken aktörlerdir. “Dünya ekonomisi bilgi ve inovasyona git gide daha fazla bağımlı hale geldikçe, ulusal, bölgesel ve yerel rekabet gücü insani yeteneğin akışı ve muhafazası tarafından belirlenmektedir” (Cabrera ve Renard, 2014, s. 11). Bu bağlamda, yükseköğretimin uluslararasılaşmasını büyüyen iş piyasalarından, rekabetten, küresel ekonominin yetişmiş insan gücüne olan ihtiyacından, küresel bir vizyon beklentisinden ve teknoloji ile akademik bilginin kesişiminden bağımsız düşünmek zordur. Aynı şekilde, doğduğu ve yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği ülkeden farklı bir ülkeye eğitim amacıyla seyahat eden ortalama bir bireyin temel motivasyonu bilgi için bilgi edinme olmaktan çıkmış, aşkın anlam ve hedefler genel itibarıyla geri planda kalmış ve “uluslararası öğrenci” kategorisine giren bu grup belli başlı küresel kalıplara tabi olmaya başlamıştır.

Yukarıda çerçevesi çizilen piyasacı yaklaşım, yükseköğretim kurumlarının küresel hizmet sektörüne entegre olduğunun örtük bir tebliğidir. Bu da yükseköğretim kurumlarında piyasa koşullarının etkili olacağı anlamına gelmektedir. Eğitim sektörüne dahil olan ticari işletme mantığı, “eğitimi daha düşük üretim ve teslimat maliyetine, standartlarını giderek artan sayıda müşteriye satmak ve okulları kapsamlı bir hizmet sözleşmesine dahil etmeye ikna etmek için eğitimi standartlaştırmaya ve modüle etmeye” meyillidir (Verger vd., 2017, s. 329). Bu

standartlaştırma, mevcut bölümde bahsedilen ulus ötesi kuruluşlar ve ona bağlı birimler tarafından getirilmektedir. Cenevre merkezli bir ulus ötesi kuruluş olan Dünya Ticaret Örgütü (*World Trade Organization*), yükseköğretimin ticarileştirilmesinde ve bu çok boyutlu ticaretin kurallarının/standartlarının belirlenmesinde aktif rol oynamaktadır. Bu örgüt tarafından oluşturulan ve birçok ulusal hükümet tarafından imzalanan Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (*The General Agreement on Trade in Services*) yükseköğrenimi “uluslararası ticaret antlaşmaları ve piyasa tarafından düzenlemesi yapılacak uluslararası bir hizmet sektörü” (Basset, 2006, s. 6) olarak görmektedir. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında görülen bu “piyasalaşma” bağlamı gelişmeler, Lyotard (1984, s. 5) tarafından post-endüstriyel bir tasarım olarak bilginin satılabilen ve satın alınabilen bir meta haline dönüşmesi yani “bilginin ticarileşmesi” açısından ele alınmaktadır.

Brooks ve Waters (2011, s. 28) diğer bir ulus ötesi kuruluş olan OECD'nin uluslararası eğitime yönelik etkisine dikkat çeker: “OECD kriterlerinin, dünyanın her yerindeki birçok eğitim sürecinin standartlaşmasına ve küresel bir eğitim politikasının geliştirilmesine yardımcı olmada önemli bir etkisi olduğu tartışılmaktadır”. Altbach ve Knight (2007, s. 299), hizmet sektörüne entegre edilen uluslararası eğitimde ülkelerin farklı pozisyonlar olsa da bu konuda ulus ötesi belli başlı kriterlerin küresel ölçekte birer ideal olarak sunulduğunu iddia etmektedir. Sonuç olarak, ulus ötesi kuruluşların müdahil olduğu yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusu ve uluslararası öğrenci profili gerek tanımları gerekse uygulamaları itibarıyla küresel bir “standartlaşma” içermektedir. Bu standartlaşmaya müfredatlar, ders tipleri, üniversite yerleşkeleri, farklı akademik disiplinlerdeki hâkim müfredatlar ve en önemlisi küresel bir aktör ve tüketici olarak uluslararası öğrenci algısı dahildir. Hem eğitim öğretim faaliyetleri hem de bir öğrencinin farklı bir ülkede ya da bölgedeki varlığı 20. yüzyılla birlikte ekonomik bir düzlemin belirleyiciliğine bırakılmıştır: “Akademinin temel varlık gerekçesinde, bilginin peşinde olma ya da toplumsal faydayı gözetten bir gerçek arama gibi geleneksel değerlerden, bu fonksiyonları sürdürülebilir ve bazı durumlarda kâr amaçlı birlikteliklerden doğan ticaret paradigmasına doğru bir dönüşüm gerçekleşmiştir”

(Kell ve Vogl, 2012, s. 8). Konuyu daha açık bir şekilde dile getiren Altbach ve Knight'a (2007, s. 292) göreyse “kâr amacı güden kurumlarda ve kâr amacı gütmese de finansal problem yaşayan bazı geleneksel üniversitelerdeki tüm uluslararasılaşma projelerinin temel motivasyon kaynağı para kazanmaktır”. Brown (2017, s. 5) bu durumu, kurumların olabildiğince uluslararası öğrenci çekme ve gelirlerini güven altına alma motivasyonu olarak resmeder. Böylesine bir yaklaşımın standartlaşma ile birlikte sunulması, 21. yüzyılda ideal bir üniversitenin temel hatlarını belirlemiştir. Ancak sadece belirlemekle kalmamış, farklı bölgesel ve ekonomik dinamiklere sahip ülkelerin yükseköğretim sistemini bu kalıplara göre şekillendirmesi beklentisini de doğurmuştur. Bu, bir açıdan pazar mantığıyla uygulanan akademik/entelektüel bir tahakkümü ortaya koyar. Batılı paradigmanın Batı dışı toplumlarda uygulanması; hatta bizzat bu toplumların politika uygulayıcıları tarafından kabul edilip benimsenmesi, Küresel Kuzey ve Batı'nın ekonomik ve kültürel hegemonya sürecini bir bakıma devam ettirdiğini göstermektedir. “Gelişmekte olan ülkeler siyasi olarak özgürlüğüne kavuşmuştur ancak birçoğu ya yetersiz bir yükseköğretim sistemine sahip olmaları ya da yabancı modelleri sıkı sıkıya takip eden sistemler benimsemeleri dolayısıyla akademik koloniler olarak kalmıştır” (Teichler, 1999, s. 10).

Yükseköğretim kurumlarının hizmet sektörü çatısında değerlendirilmesi, bu kurumlarda eğitim görececek olan öğrencileri de benzer bir pozisyona taşımaktadır. Geçmişin “bilgiyi üretme ve yayma” mekanları olan okullar, günümüzde küresel pazara eleman yetiştiren ve bu pazarın işleyişini uluslararası bir vizyonla sağlamayı hedefleyen “ticarethaneler”e dönüşmüştür. Hajisoteriou ve Angelides'in (2017, s. 723) aşağıdaki ifadeleri bu iddiayı destekler niteliktedir: “Küresel ekonominin uğraşları doğrultusunda eğitim bireylere, yeteneklere ve bilgiye yatırım formunda açığa çıkan bir uluslararası meta halini almıştır”. Bu sebeple Brooks ve Waters, uluslararası eğitimi, ticari şirket mantığıyla açıklamaktadır: “deniz aşırı eğitim farklı birikim stratejileri açısından değerlendirilmelidir: kültürel, sosyal ve nihayetinde ekonomik sermaye birikimi” (Brooks ve Waters, 2011, s. 60). Dolayısıyla, bir sonraki bölümde farklı tanımları ortaya konulacak olan “uluslararası öğrenciler”, eğitim faaliyetlerini farklı sermaye beklentileri üzerinden kurgulamaktadır. Bir uluslararası öğrenci yeni bir ülkeye ve üniversiteye hem gelişinden önce hem eğitim

gördüğü esnada hem de eğitimi sonrasında katma değer sağlaması gereken bir parça haline gelmektedir. Öğrenci ve kayıt olduğu okul arasında, tıpkı iş piyasasında olduğu gibi “kazan kazan” mantığı ortaya çıkmaktadır. Burada en “işlevsel” ve makul öğrenci tipi, kendi hesabına eğitim gören (*self-funded*) öğrencidir. Bu öğrenci tipi, hem ödeyeceği yıllık harçlar (*tuition fees*) hem de yaşam giderleri için ülkesinden sağlayacağı nakit para transferi ile küresel finans dolaşımına hizmet etmektedir. Altbach ve Knight’ın 2007 yılında kaleme aldıkları çalışmada, o dönemki iki milyon uluslararası öğrencinin, kendi hesabına eğitim gördüğü vurgulanmıştır. Bu sebeple “hükümetler, akademik kurumlar ya da bağış severler değil; bizzat öğrenciler uluslararası eğitim harcamalarının en büyük kaynağını teşkil etmektedir” (Altbach ve Knight, 2007, s. 294). Yükseköğretime temel maddi kaynağı teşkil eden ve bu kavramın uluslararası bir boyut kazanmasını sağlayan öğrencilerin genelde hangi ülke ve bölgelerden hangilerine doğru hareketlilik yaşadığı irdelendiğinde, hem “akademik koloni” metaforu, hem standartlaşma olgusu hem de küresel pazar mantığı daha net bir şekilde ortaya çıkacaktır: “Uluslararası öğrencilerin akışı çoğunlukla Güney’den Kuzey’e, özelde Asya’dan İngilizce dilinde eğitim veren ABD, İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi ülkelere doğru olmaktadır” (Altbach ve Engberg, 2014, s. 2). Öğrencilerin bu ülkelere yönelik yoğun talebi çok boyutlu bir yapı sunmaktadır. Tıpkı diğer ülkelerin bahsi geçen ülkelere eğitim sistemi ithal etmeye çalışması ve onlara “öykünmesi”nde olduğu gibi bir birey olarak uluslararası öğrenci de benzer bir refleks sergilemektedir. Ancak uluslararası öğrenci hareketliliği (*mobility*) hakkındaki literatür incelendiğinde, bu durumun yalnızca gitmek istenen ülkeden kaynaklı olmadığı ortaya çıkacaktır. Eğitim kalitesi, özgürce konuşabilme ve yazabilme, bilimsel araştırmaların teşviki, müfredat yeterliliği ya da yetersizliği, öğrencinin gitmek istediği ülkedeki iş imkanları ya da kendi ülkesindeki işsizlik sorunu ve diğer birçok faktör, bir öğrencinin yurtdışında eğitim görmesine etki etmektedir. Bir sonraki bölümde değinilecek olan itme ve çekme faktörleri (*push and pull factors*), bu etkinin kavramsallaştırılmış halidir. Öğrenci akış yoğunluğunun yukarıda bahsedilen ülkelere doğru seyretmesi, tüm bu faktörlerin birer ikişer ya da daha fazla kümeler halinde bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Fakat temel olarak Batı dünyasında ortaya çıkan bilimsel gelişmeler ve bunların kurumsallaşmış halde (üniversiteler, Ar-Ge merkezleri, araştırma enstitüleri, vd.) günümüze gelmesi,

öte yandan bu ülkelerdeki yüksek refah seviyesi ve kaynaklara ulaşmanın kolaylığı ve bunun küresel ölçekte profesyonelce pazarlanması, öğrencilerin rotasını bahsi geçen ülkelere doğru çevirmesindeki temel sebeplerdendir. Bunun karşılığı (aslında tarihsel olarak bir sonucu) olarak, Güney'in ve Doğu'nun Batılı standartlarda bir eğitim modeli geliştirmemiş olması, ekonomik, teknolojik ve bilimsel gelişimini Batı'da olduğu gibi koordine edememesi ve Batı tipi bilimsel disiplinlerin gerektirdiği maddi, fiziki ve zihinsel araçları kendi öğrencilerine sunamaması, madalyonun diğer yüzünü temsil etmektedir.² Makro açıdan bakıldığında kapitalizmin ve küreselleşmenin her bir ülkenin gelişimi için fırsatlar yarattığı iddiası bu noktada eleştirilebilir. Zira öğrenci hareketliliği özelinde bu iddia, Kuzey/Batı ile Güney/Doğu arasındaki kolonyal dönemden kalma tahakküm ilişkilerini (King ve Sondhi, 2017, s. 13) ve bu ilişkilerin yapısal/kurumsal seyrini göz ardı etmektedir. Zira bir öğrenci, ailesinden ve sosyal çevresinden kopmak istemese dahi kaynaklarına el konulmuş ya da kaynaklarının kullanımı IMF, Dünya Bankası gibi kuruluşlarca denetlenen ülkesinde eğitim göremediği için farklı bir ülkeye gitmek zorunda kalabilmektedir. Ya da bizzat silah tüccarlarının dahil olduğu ve genelde Batı ülkelerince fonlandığına dair iddiaların kanıtlarla desteklendiği iç savaşlardan ötürü öğrenciler eğitimlerine farklı bir ülkede devam etme ihtiyacı duyabilmektedir. Bu ihtiyacın ortaya çıktığı andaysa, temel bir çekme faktörü olarak Batı dünyasında verilen kaliteli eğitim ve zengin bilimsel ortam akla gelmektedir. Eğitim ihraç eden bu ülkelerin uzun süredir oluşturduğu çekim ve prestij, çerçevesi çizilen bu ironiyi bir toplumsal gerçeklik haline getirmektedir. İşte bu toplumsal (ve uluslararası) gerçeklik, literatürde itme ve çekme faktörleri olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu faktörler, günümüzdeki uluslararası öğrenci hareketliliğini ve istatistiklerini en genel hatlarıyla gerekçelendirmektedir. Bir sonraki bölümde, uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci tanımlarını takiben itme ve çekme faktörleri daha da detaylandırılacak ve örneklendirilecektir.

² Türkiye dahil olmak üzere bugün dünyadaki birçok ülke, var olduğunu düşündüğü böyle bir eksiklikten ötürü vatandaşlarını burslandırarak Batı ülkelerinde bilimsel eğitime almaya (lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi, doktora sonrası çalışma, kısa ya da uzun süreli araştırma izni ve bursu, vb.) teşvik etmektedir. Yani eğitim satın almayı talep eden taraf yalnızca öğrenci değil, aynı zamanda öğrenciye imkân sunan ulus devletlerdir. Burada ulus devletlerin, fonladığı ve eğitimini tamamladıktan sonra ülkesine dönmesi üzere sözleştiği öğrenciler üzerinden orta ve uzun vadeli bir bilimsel ve ekonomik gelişme beklentisi mevcuttur.

1.5. 21. Yüzyılda Uluslararasılaşma ve Uluslararası Öğrencilik: Tanımlar ve İstatistikler

Yükseköğretimin günümüzdeki uluslararasılaşma bağlamı kurgusu, Antik Yunan'dan Endülüs'e, İtalya'daki modern üniversitelerin kökenlerinden, sonrasında kolonyal dönemlere ve bunu takiben 20. yüzyılda yaşanan köklü bir uluslaşma sürecine rağmen eğitimde uluslararasılaşma gerçeğinin neredeyse hız kaybetmeden devam ettiği tarihsel argümanlar ışığında belirgin bir biçimde görülmektedir. 20. yüzyılda da bilginin toplumsal ve ekonomik alandaki yerinin küreselleşme ile birlikte perçinlendiği ve bu yolla yükseköğretim kurumlarının da küresel piyasanın temel aktörlerinden biri haline geldiği söylenebilir. Böylesi bir atmosferde öğrencilerin, başta Güney ve Doğu dünyadan Kuzey ve Batı dünyaya doğru hareketliliği ortaya çıkmıştır. Bu hareketlilikte gerek kaynak ülkeler gerekse öğrencinin kayıt yaptırdığı ve itibar gösterdiği Kuzey ve Batı ülkeleri, öğrenci açısından belli başlı itme ve çekme faktörlerini doğuran uygulamalar ve süreçler yaratmıştır. Sonuç olarak hem üniversiteler (kurumsal) hem ulus devletler (politika bağlamsal) hem de öğrenciler (birey) düzeyinde (ve bu üç aktörün birbirleriyle olan ilişkisi açısından) tartışılan bir uluslararasılaşma olgusu 21. yüzyılın en görünür gerçeklerinden birisi haline gelmiştir. Önceki bölümde bahsedilen ulus ötesi kuruluşlar ve ona bağlı birimlerin 2000'li yıllardan itibaren yükseköğretime yönelik politikalar geliştirmesi, kaynakların, metaların, finansın ve iş gücünün bir konusu olan uluslararasılaşma olgusunu yeni bir boyuta (eğitim) taşımıştır. Kavramın 21. yüzyılda kazandığı bu boyut, diğer boyutların daha arka planda kalmasını sağlamıştır. Diğer bir ifadeyle, 21. yüzyılda uluslararasılaşma denince akla gelen şey iş gücünün, finansın ya da diğer boyutların değil, daha çok yükseköğretimin uluslararası bir hal almasıdır. Bu durum, Jane Knight'ın 2000'li yılların başında derlediği ve günümüzde konuyla ilgili çalışmalarındaki temel referans niteliğinde olan tanımında (2004, s. 5-6) gözlenebilir: "Uluslararasılaşma bazılarında göre öğrencilerin ve öğretilerinin dahil olduğu akademik mobilite gibi birtakım uluslararası aktivite, uluslararası bağlantılar, ortaklıklar ve projeler ve yeni uluslararası akademik programlar ve girişimlerdir. Diğerlerine göre eğitim programlarının, şube kampüsler ya da acentelikler gibi yüz yüze ya da uzaktan eğitim tekniklerini öngören düzenlemeler vesilesiyle diğer

ülkelere ulaştırılmasıdır. Birçoklarına göre müfredatlara ve öğrenme/öğretme tekniklerine uluslararası, kültürler arası ve/veya küresel bir boyutun dahil edilmesidir”. Tanımın devamında Knight, bu konunun kimilerine göre halen bir ticaret alanı olduğu görüşünü de okuyucuya hatırlatmıştır. Ancak Knight’ın değindiği bu uluslararasılaşma yaklaşımları, içeriğinden de anlaşılacağı üzere eğitim olgusu üzerine odaklanmaktadır. Aynı yazarın 2003 yılında kaleme aldığı tanımıdaysa uluslararasılaşma denince yükseköğretimin akla geldiği açıkça beyan edilir: “Ulusal, sektörel ve kurumsal düzeylerde uluslararasılaşma, uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyutu ortaöğretim sonrası eğitimin amacına, işlevlerine veya sunumuna entegre etme süreci olarak tanımlanır” (Knight, 2003, s. 2). Uluslararasılaşmayı eğitim, özelde yükseköğretim ve akademik alan bağlamında ele alan diğer isimlerse Hans de Wit ve Betty Leask’dır. Yazarlar uluslararasılaşmayı tanımlarken kapsayıcı bir eğitimin ve araştırma pratiğinin kalitesinin öncelenmesi ve bilgi ekonomisine geçişte toplumlara bu şekilde bir katkı sağlanması gibi süreçlere vurgu yapar (de Wit ve Leask, 2015, s. 11).

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar doğrultusunda uluslararasılaşmanın artık yükseköğretim alanından bağımsız düşünülmesi neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Konuyla ilgili literatür, bu ilişkinin ve bağlantının üç temel ayağını ön plana çıkarmaktadır: Bireyler (uluslararası öğrenci), kurumlar (üniversiteler) ve devletler. Bu üç aktör, her bir ülke ya da bölgede ortaya çıkan uluslararasılaşma olgusuna belli ölçeklerde katkıda bulunmaktadır. Kimi bölgelerde uluslararasılaşmada başrolü oynayan aktör üniversitelerken, kimi bölgelerdeyse ulus devlet politikaları daha ağır basmaktadır. Ancak hem üniversiteler hem de ulus devlet politikaları söz konusu olduğunda, “uluslararasılaşmanın kurumsal çapta benimsenmesi” (Taylor, 2004, s. 160) olgusu gündeme gelmektedir. Artık uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik, önceden de belirtildiği üzere profesyonel ve rasyonel süreçleri belli başlı kurumların çatısı altında işleme sokmaktadır. Fakat ister üniversiteler isterse ulus devlet politikalarının belirleyiciliğinde olsun, uluslararasılaşmanın olmazsa olmaz aktörü, “sayısı her geçen gün artacak şekilde yükseköğreniminin bir kısmını ya da tamamını farklı bir ülkede tamamlamak üzere ülkesinden ayrılan” (Lane, 2014, s. 21) öğrencilerdir. Bu öğrenciler uluslararası öğrenci (*international student*), yabancı

öğrenci (*foreign student*), denizaşırı öğrenci (*overseas student*) (Harris ve McNamara, 1997, s. 7) gibi isimlerle anılmaktadır. 2000’li yıllardan itibaren literatürün “uluslararası öğrenci” adlandırmasına yoğunluk verdiği görülmektedir.

“Uluslararası öğrenci”nin farklı tanımları mevcuttur ve bu tanımlar, genelde önceki bölümlerde bahsedilen ulus-ötesi kuruluşlar ve bunlara bağlı birimler tarafından yapılmaktadır. Örneğin Birleşmiş Milletlere bağlı UNESCO’nun tanımına göre uluslararası öğrenci, “eğitim alma amacıyla ulusal ya da bölgesel bir sınırı aşan ve an itibariyle ait olduğu ülke dışındaki bir ülkenin eğitim kurumuna kayıtlı olan öğrencidir” (URL-3). OECD’nin 1998 tarihli tanımında ise uluslararası ifadesi yerine yabancı (*foreign*) ifadesi tercih edilmiştir. Bu tanım, kapsayıcılığı itibariyle kendinden sonra gelecek tanımlara kapı açmıştır.

OECD’nin her yıl hazırladığı *Education at a Glance* (Bir Bakışta Eğitim) başlıklı rapora göre, milenyuma girmeden bir yıl önce yani 1999 yılında dünyada toplam 2 milyon uluslararası öğrenci mevcutken, bu rakam 2017 yılı itibariyle 5 milyon olarak kaydedilmiştir (Education at a Glance, 2018, s. 219). 2020 yılının sonuna kadar toplam uluslararası öğrenci sayısının 8 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015). Bu artış, bilgi toplumu, küreselleşme, iletişim ve ulaşım olanaklarındaki artış vb. faktörlere bağlanabilir. Öğrencilerin en çok hangi ülkeleri tercih ettiğine bakıldığında, Anglo Sakson dünyanın uluslararası öğrencilerin en fazla tercih ettiği bölgeler olduğu ortaya çıkacaktır. UNESCO verilerine göre ABD, 2018 yılı itibariyle yükseköğretim kurumlarında 970.000’i aşkın uluslararası öğrenciyi ağırlamaktadır (URL-4). Küresel bilgi toplumunun ve küresel Kuzey’in temsilcisi konumundaki ABD’nin uluslararası öğrenciler tarafından bu denli tercih edilmesi şaşırtıcı olmamaktadır. Zira bir hizmet sektörü olarak görülen yükseköğretime en fazla yatırım yapan ülke ABD’dir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde dünyanın farklı bölgelerindeki uluslararası öğrenci politikalarına değinilirken, ABD’nin uluslararası öğrenci sayısına dair hâkim konumu daha da detaylandırılacaktır.

ABD’nin ardından dünyada en fazla uluslararası öğrenci çeken (*recruit*) ülke İngiltere’dir (URL-4). İngiliz üniversitelerinde 432.000’i aşkın uluslararası öğrenci

eğitim görmektedir. İngiltere’yi sırasıyla Avustralya (335.000), Fransa (245.000) ve Almanya (244.000) izlemektedir (URL-4). Bu lkeler, “yükseköğretim alanındaki Büyük Beşli” (*The Big Five*) olarak kategorize edilmektedir (Kell ve Vogl, 2012, s. 1). Büyük beşli, hâkim literatürün diliyle dünyadaki 5 milyonluk uluslararası ğrenci payının yaklaşık %45’ini elinde bulundurmaktadır. Rusya, son yıllardaki girişimleri sonucu 243.000’lik (URL-4) bir sayı ile dünyada en fazla uluslararası ğrenci çeken altıncı ülke konumuna yükselmiştir. Madalyonun diğer yüzünde ise, uluslararası eğitimin bu seviyeye gelmesinde gönderen (*sending*) rolüyle katkısı bulunan ülkeler mevcuttur. Bu ülkelerin en başında Çin gelmektedir. 2018 yılı itibariyle yurtdışında 869.000 Çinli ğrenci eğitim görmektedir (URL-4). Çin’in bu sayıya ve konuma ulaşmasında birçok faktör etkilidir ve bunlar da ilerleyen bölümlerde tekrar gündeme getirilecektir. Çin’den sonra yurtdışına en fazla ğrenci gönderen ülkeler sırasıyla şu şekildedir: Hindistan (306.000), Almanya (119.000), Güney Kore (105.000) ve Suudi Arabistan (89.000) (URL-4).

Yukarıda değinildiği üzere uluslararasılaşma literatüründe pazarın alıcısı ve taşıyıcısı konumundaki öğrencilerin -yani bireylerin- konumu, uluslararasılaşmanın diğer aktörlerinin konumuna genel itibariyle baskın gelmektedir. Gerek ekonomik gerek akademik gerekse kültürel açıdan uluslararasılaşan yükseköğretimde “ğrenci” aktörü dışarıda bırakıldığı an sistemin işlevinde büyük bir kayıp yaşaması olasıdır. Bu sebeple, her geçen yıl daha da yoğunlaşan bir şekilde niversiteler uluslararası öğrencileri bünyelerine çekebilmek için özel ekipler kurmakta (bunlar genelde *international student recruitment team* olarak adlandırılır) ve uluslararası acentelerle iş birliği yapmaktadır (Beech, 2018, s. 617). Diğer bir ifadeyle, küresel bilgi toplumunda daha çok yükseköğretim kurumları üzerinden yürütülen uluslararasılaşma sürecinde uluslararası projelerden, kısa ya da uzun süreli akademisyen değişim programlarından, müfredatların uluslararası hale getirilmesinden vd. süreçlerden ziyade “uluslararası öğrencilerin üniversitelere kayıt yapması” başı çeken bir beklenti ve sonuçtur. Burada önem arz eden iki nokta mevcuttur. Bunlardan ilki, yurtdışında bir niversiteye kayıt yaptırarak öğrencinin eğitim ve yaşam masraflarının kim tarafından karşılanacağı, ikincisi de yurtdışındaki

bir üniversitede ne kadar süreliğine ve hangi kapsamda eğitim hayatına devam edileceğidir.

1.6. Uluslararası Öğrencilerin Eğitim ve Yaşam Giderlerinin Kaynakları

Uluslararası öğrencilerin eğitim ve yaşam masraflarının kim tarafından hangi şartlarla ve hangi beklentilerle karşılanacağı, konuyla ilgili literatürün belki de en önemli “ayrıntılardan” birisidir. Zira her bir ulus devlet, üniversite ve öğrenci, yurtdışında eğitim görmenin finansal bir götürüsü olacağının ve bunun büyük masraflara gebe olduğunun farkındadır. Daha iyi bir gelecek hayalinde olan ve bilgi toplumunun fırsatlarına erişmek isteyen birey, uluslararası eğitimi için kaynak arayışında olmaktadır. Öte yandan üniversiteler belli disiplinlere ve mesleklere eleman kazandırmak adına her yıl çok farklı türde burs fırsatları sunmakta ve adeta rekabetçi bir piyasa oluşturmakta, burslarına başvuran öğrencileri belli başlı kıstaslara göre seçmektedir. Bu durum, küresel bir gerçeklik olarak hem öğrenciyi hem de üniversiteyi tercih yapmaya zorlamakta ve üniversitenin, şehrin ya da ülkenin özel durum ve şartlarına göre şekillenmektedir (Cloete vd., 2006, s. 14). Bunun daha kurumsal ve resmi boyuttaki yansıması ise bizzat ulus devletler tarafından öğrencilere sağlanan burslardır. Bunlar, gönderen ya da ağırlayan ülke tarafından sağlanmaktadır ve mevcut doktora çalışmasının ağırlık vereceği bir sektörü temsil etmektedir.

Kaynak ülkeler, genelde yurtdışına gönderdiği öğrencileri, eğitim hayatı sonrasında ülkesine dönmek üzere burslandırmakta ve öğrencileri dönüşte, önceden belirlenen bir pozisyon ve süreliğine zorunlu hizmete tabi tutmaktadır. Dışarıdan gelecek öğrencilere burs veren hükümetlerse, mevcut doktora çalışmasının temel konusunu teşkil eden bir ilişki ağı beklentisinde olmaktadır. Fonladığı yabancı öğrenciler, bu devletler için ileride öğrencilerin ülkeleriyle kurulacak ekonomik, kültürel, teknolojik hatta askeri ilişkilerin birer aracısı olarak resmedilmektedir. Bu durum, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler literatüründe geniş bir yere sahip olan kamu diplomasisi (*public diplomacy*) ve yumuşak güç (*soft power*) kavramlarıyla (Nye, 2004) yakından ilişkilidir. Gelen öğrencinin fonlanması, bir bakıma geldiği ülke ile onu ağırlayan ülke arasında ileride kurulacak simetrik ya da asimetrik

ilişkinin başlangıç noktasını temsil eder. Bu sebeple uluslararası öğrencilere konuyla ilgili literatürde “elçilik” misyonu da yüklenebildiğine, öğrencinin gittiği ülkeden memnun kalması durumunda kendi ülkesi ile eğitim gördüğü ülke arasındaki ilişkilerde ve sonradan o ülkeye gidecek potansiyel uluslararası öğrencilerin kararlarında etkili olduğu düşünülmektedir (Pritchard, 2010, s. 94). Bunun yanında, genelde ağırlayan ve burs sağlayan ülkenin, öğrencinin geldiği ülkeye nazaran ekonomik olarak daha gelişmiş olduğu gözlenmektedir. Ağırlayan ve gönderen ülkeler arasındaki gelişmişlik farkı kimi zaman çeşitlilik gösterse de yumuşak güç olarak nitelenen süreç ontolojik olarak bir ülkenin diğer bir ülkeye meşru yollarla kültürel ya da ekonomik olarak tahakkümünü içermektedir. Bu sebeple, bazı istisnalar ya da yatay ilişkiler ortaya çıkmasına rağmen uluslararası öğrenci hareketliliğinde yumuşak gücü kullanmak yani farklı bir ülkeden öğrenci fonlamak isteyen ülkeler, genelde fonlanan öğrencilerin ülkelerinden ekonomik olarak daha fazla gelişmiş olanlardır.

Son olarak, ulus ötesi kuruluşlar belli araştırma merkezleri ya da üniversiteler üzerinden uluslararası öğrencilerin eğitim ve yaşam masraflarını karşılamaktadır. Bu da genelde belli başlı projeler ya da uluslararası ortaklıklar bünyesinde yürütülen projelere yönelik kalifiye eleman kazanma stratejilerinden birisidir.

Öğrencinin kendi masraflarını kendi karşıladığı durum hariç, her bir tipte karşılıklı beklentiler açıkça ifade edilmektedir. Öğrenci kişisel gelişimi için burs imkanından faydalanırken, ulus devletler kendi milli çıkarlarını incelemekte, ulus ötesi kuruluşlara uluslararası öğrenci piyasasında en kalifiye elemanı yetiştirmek ve bu öğrencileri hedefleri doğrultusunda iş ya da eğitim dünyasına kanalize etmek üzere hareket etmektedir. Ancak önemle belirtilmelidir ki dünyadaki uluslararası öğrenci “pazarı” ve bu öğrencilere yönelik politikalar, kendi hesabına eğitim gören (*self-funded*) öğrenciyi ya da en azından kendi devletinin burslusu (*government scholarship*) olarak eğitim gören ve kayıt olacağı ülkeye para getirmesi garanti olan öğrencileri öncelemektedir.³ Tıpkı uluslararası ticaret ya da hizmet alım satımında

³ Ancak erken bir açıklama olarak, mevcut çalışmada Türkiye'nin dışarıdan gelecek öğrencileri burslandırmaya daha fazla önem verdiği ve bu perspektifin, hâkim uluslararası öğrenci algısından ayrılan noktalardan yalnızca biri olduğu belirtilmelidir.

olduğu gibi, yükseköğretim sunumunda (*provision*) da bir ihracat boyutu mevcuttur ve bu boyut, öğrenci ve muhatap olduğu kurum (üniversite, eyalet, devlet, vd.) arasında karşılıklı kazanım beklentisi yaratmaktadır. Bu durum, yükseköğretimde tüketicileşme (Naidoo, Shankar ve Veer, 2011, s. 1143) olarak kavramsallaştırılmıştır.

1.7. Uluslararası Öğrencilik Tipleri

Bir uluslararası öğrencinin hangi koşullarda ve ne kadar süreliğine bu kimliği taşıdığı konusu, çeşitli uluslararası öğrenci tiplerini ön plana çıkarmaktadır. Zira uluslararasılaşma olgusunun ülkelerin, üniversitelerin ve bireylerin gündemine girmesiyle birlikte mobilite süreçlerini besleyen çeşitli kanallar oluşmuştur. Bu kanallar, bir açıdan uluslararası eğitimi dönüşüme uğratmakta, bir açıdan da bunun niceliğine katkı yapmaktadır. Her geçen yıl çok daha fazla uluslararası öğrenci farklı sürelerde farklı ülkelerde eğitim görmektedir. Hatta ortaya çıkan çeşitlilik ve diğer imkanlar dolayısıyla bir uluslararası öğrenci birkaç yıl içerisinde üçten fazla ülkede farklı programlara kayıt olarak uluslararası öğrenci statüsünü sürdürmektedir. Uluslararasılaşma olgusunun bu yoğunluğu, doktora sonrası süreçte öğrencilik sonlansa da post-doktora programları aracılığıyla yetişkin ve meslek sahibi bireyleri ulus ötesi bir hareketliliğe sevk etmektedir. Konunun ekseninden daha fazla uzaklaşmamak adına farklı uluslararası öğrencilik tiplerine spesifik olarak değinilecektir.

Uluslararası öğrenci tiplerini belirleyen en temel faktör üniversitelerin farklı seviyede eğitim veren programlarıdır ve bu programlar bir sonraki bölümde değinilecek olan itme-çekme faktörlerine bağlı olarak öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Farklı bir ülkeden gelip bu programlara kayıtlı olan öğrencilerin tamamı uluslararası öğrenciler olarak tanımlanmaktadır ve bu öğrencilerin üniversite bünyesindeki resmi muhatapları o üniversitelerin uluslararası ilişkiler ofisleri olmaktadır.

Günümüzde en sık rastlanan uluslararası öğrenci tipi yurtdışında eğitim gören lisans öğrencileridir. Üniversite lisans eğitiminin bilhassa İkinci Dünya Savaşı sonrasında kitleselleşmeye başlaması ile ülkelerin hemen her şehrinde üniversiteler

kurulmuş ve bu kurumların en yaygın eğitim verilen birimleri, lisans programlarının kurulu olduğu “fakülteler” olmuştur. Bazı istisnalar olmakla birlikte dört yıllık eğitim veren lisans programlarına ayrılan kontenjan, genelde lisans üstü programlara ayrılan kontenjandan fazla olmaktadır. Yükseköğretimin uluslararasılaşması süreciyle birlikte öğrencilerin ilk etapta talepte bulunduğu programlar, arzın da yoğunlaştığı bu lisans programları olmuştur.

Lisans programlarına ek olarak lisansüstü eğitim programları, yükseköğretimdeki uluslararasılaşmaya daha çok “nitel” bir boyut kazandırmaktadır. Zira yüksek lisans ve doktora programları vesilesiyle gerek sosyal bilimler gerek fen bilimleri gerekse teknik bilimlerde ve tıp alanında farklı ülkelerden gelmiş öğrencilerin o ülke içerisinde ürettiği saha çalışmaları, laboratuvar çalışmaları ve nihai olarak tez çalışmaları ortaya çıkmaktadır (NUFFIC, 2012). Tezler ve tezi yazana kadar geçen süreç akademik ve entelektüel üretimi teşvik etmekte, öğrencilerin kendi ülkelerinde edindikleri tecrübi ve akademik bilgiyi farklı bir ülkenin bilimsel çatısı altında yeni metotlarla ve teorik yaklaşımlarla zenginleştirmesini sağlamaktadır. Dünyanın en başarılı olarak adlandırılan üniversitelerindeki lisansüstü programlara kayıt yaptıran uluslararası öğrencilerin yüksek bir orana sahip olması bu açıdan tesadüf olarak görülmemelidir.

Diğer bir uluslararası öğrenci tipi de “dil kursu” öğrencisidir. Bu öğrenciler temelde iki kategoridedir. Bunlardan ilki, belli bir lisans ya da lisansüstü eğitim programını kazansa da programının ve/veya yaşayacağı ülkenin dilini henüz yeterli derecede öğrenemediği için dil kurslarına kayıt yaptıran öğrencileridir. Bu öğrenciler, genelde kayıt yaptıracakları üniversite bünyesinde hizmet veren dil okullarında eğitim görmektedir. Dil eğitimi sonucunda eğitim göreceği program için gerekli olan dil puanını sağladığı takdirde lisans ya da lisansüstü eğitimlerine başlamaktadır. Bunun en bilindik örneklerinden birisi, İngiltere’deki *pre-sessional course* olarak adlandırılan dil kurslarıdır (Green, 2007, s. 79). Öğrenci, uluslararası geçerliliğe sahip İngilizce sınavlarında belli bir seviyeye erişemediyse, programına kayıt hakkı kazandığı okul tarafından yaz döneminde İngilizce eğitimine tabi tutulmaktadır. Öğrenci bu eğitimin sonunda ya okulun yapacağı sınavda başarılı

olmalı ya da kayıt yaptıracığı programın uluslararası sınavlardan talep ettiği minimum puanı almak durumundadır.

Dil kursları özelinde ortaya çıkan diğer bir öğrenci tipindeyse herhangi bir lisans ya da lisansüstü programa kayıt hakkı olmayıp yalnızca bir yabancı dil öğrenmek üzere dil okullarına kayıt yaptıran bir profil ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin dil eğitimi alacağı ülke genelde öğrenmek istediği dilin resmi olarak kullanıldığı ülke olsa da bazı durumlarda farklı bir resmi dile sahip bir ülkede farklı bir dilin öğrenilmesi de söz konusu olabilmektedir. Örneğin bir Türk öğrenci İngilizce öğrenmek amacıyla Yunanistan'a, Malta'ya ya da Portekiz'e giderek buradaki İngilizce kurslarına kayıt yaptırabilmektedir. Bu çeşitliliğin altında yatan birçok sebep mevcuttur. Ancak bunlardan en fazla dikkat çeken, dil öğrenim süreçlerinin piyasa bazlı işletimidir. Zira dil kursları üniversiteler bünyesinde hizmet vermekle birlikte özel sektör tarafından da değerlendirilen bir alan olmaya başlamıştır. Bugün dünyada milyon dolarlık cirolara sahip dil kursu şirketleri mevcuttur. Bu da dil öğrenmek isteyen uluslararası öğrencilere farklı ülkelerde arz sağlamaktadır.

2000'li yıllardan itibaren sayısı hızla artmaya başlayan bir diğer uluslararası öğrenci tipi de çift dereceli (*double degree*) olarak adlandırılan öğrencilerdir (Knight, 2013, s. 192). Bu öğrenciler, genelde iki farklı ülkede kurulu olan üniversitelerin kendi aralarında yaptıkları anlaşmalar vesilesiyle eğitim hayatlarını bu iki ülkede tamamlamakta ve alanında çift diplomaya sahip olmaktadır. Çoğunlukla her iki ülkede eşit zaman aralığında kalırsa da bazı double degree programlarda öğrenciler bir ülkede daha kısa süreli kalmakta, asıl kayıt yaptırdığı partner üniversitede daha uzun süre eğitim almaktadır.

Double degree programlar, literatürde sonradan ortaya çıkan “ulusötesi eğitim” (*trans-national education*) kavramına zemin hazırlamış ve zamanla bu zemini beslemiştir. Diğer bir ifadeyle, double degree programlar vesilesiyle uluslararası öğrenciliğe dair ülkeler ve üniversiteler arası ortaklığı ifade eden yeni kavramlar doğmuştur. Knight'ın (2013, s. 36-37) deyişiyle “ulus ötesi yüksek öğretime işaret eden yirmiye aşkın terim mevcuttur. Bunlar arasında ortaklaşa, çift,

çoklu, üç-ülkeli, bütünleştirilmiş, ortak, simultane, örtüşen, eş, paralel gibi kavramlar mevcuttur”. Öğrenciler, ülkelerin ya da üniversitelerin yaptıkları anlaşmalara ve bu anlaşmalardaki adlandırmalara göre benzer nitelikteki programlara kayıt yaptırmaktadır.

Double degree programının kapsamına girse de bölgesellik ve kurumsallık çatısından beslenen AB üye ve aday üye ülkeleri arasındaki öğrenci değişimini içeren ERASMUS programı (Feyen ve Krzaklewska, 2013, s. 11) uluslararası öğrencilik tiplerinde önemli bir konuma sahiptir. Bahsi geçen ülkelerdeki üniversiteler ERASMUS programına dahil oldukları takdirde kayıtlı öğrencilerini diğer ülkelerdeki ERASMUS anlaşması olan üniversitelere bir ya da iki dönemliğine gönderebilmekte ya da bu üniversitelerden öğrencileri benzer periyotlarla üniversitelerin ilgili programlarında ağırlamaktadır. Öte yandan ERASMUS programı vesilesiyle öğrenciler yaz döneminde ya da yılın belli periyotlarında kültürel farkındalıklarını artırmak ve Avrupa içi hareketliliğe katkıda bulunmak adına kısa süreli staj hareketliliğine dahil olabilmektedir (Cullent, 2012, sayfa sayısı belirtilmemiş). Öğrencilerin bu hareketliliğini Avrupa Birliği fonlamaktadır. Bu fonlamaya dönem kayıt ücretleri ve öğrencilere verilecek aylık burslar dahildir. ERASMUS öğrenci hareketliliği, ilerleyen bölümlerde tartışılacak olan “uluslararasılaşmada bölgesel boyut” özelinde daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

Son yıllarda sayısı git gide artan şube kampüsler (*branch campuses*), uluslararası öğrenci tiplerine yeni bir çeşit kazandırmaktadır. Bir üniversitenin farklı ülkelerde şube kampüsler açması ile öğrenciler kendi ülkelerinde şubesi kurulan prestijli üniversitelerde eğitim görme imkanına sahip olmaktadır. Bu tip uluslararası öğrenciliğin ve şube kampüs sürecinin birçok avantajı ve dezavantajı mevcuttur. İlk etapta avantajlarına bakılacak olursa, öğrenci vize, pasaport vb. külfetler doğuran süreçlerle uğraşmadan, kendi ülkesinde uluslararası eğitim alma şansı yakalamaktadır. Ayrıca uluslararası öğrenciliğin geleneksel boyutundaki “farklı bir ülkeye seyahat etmek” ve “farklı bir ülkede yaşamak” (Wilkins ve Neri, 2019, s. 2) ciddi bir yaşam masrafı anlamına da gelmektedir. Bu açıdan şube kampüsler, öğrenciye “uluslararası” sıfatı kazandırırken bu tür seyahat ve yaşam masraflarına

gerek kalmadan öğrencinin uluslararası eğitim görmesinin yolunu açmaktadır (Becker, 2010, s. 4). Öte yandan şube kampüsler, kuruldukları ülkenin yerel kurumsallaşma dinamiklerine katkı sağlayabilmekte ve bu kurumlara ve çalışanlara uluslararası vizyon katabilmektedir (Chan, 2011, s. 13). Müfredatların dizaynından yeni bir yerleşke tasarımına, dil öğrenme süreçlerinin profesyonelleşmesinden şubenin şehre olan ekonomik katkısına değin “uluslararasılaşma” bağlamı birçok avantajdan bahsedilebilir. Burada değinilecek son avantaj, merkezdeki akademik personelin denizaşırı görevlendirme ile şube kampüslerde dersler vermesidir (Lane ve Kinser, 2011, s. 82). Alanında uzmanlaşmış öğretim elemanları, belli bir süreliğine şube kampüslerde eğitim verebilmekte ve muhtemelen merkez kampüste kendisine ulaşması mümkün olmayacak öğrencilere bizzat onların ülkesinde hitap edebilmektedir (Trembath, 2016, s. 113).

Yukarıdaki avantajlardan kaynaklı olarak şube kampüslerin uluslararası öğrenciler açısından yarattığı çekicilik (*attractiveness*), bu sürece dair bazı dezavantajları ortadan kaldırmamaktadır. Doğrudan dile getirmek gerekirse, şube kampüslere yönelik en ciddi eleştirilerden birisi, genel uluslararasılaşma teorisine getirilen “akademik kolonileşme” üzerinde yoğunlaşmaktadır (Healey, 2016: 61). Dünyanın farklı bölgelerinde şube kampüs açan üniversiteler genelde ABD ve Batı Avrupa’nın köklü üniversiteleridir. Şubeleşme ile bu ülkelerin, dahil oldukları ülkenin akademik ve entelektüel alanına hegemonik bir atılım yaptığı eleştirisi canlılığını korumaktadır (Siltaoja, Juusola ve Kivijärvi, 2019, s. 79). Daha genel bir ifadeyle, çalışmanın ilk bölümlerinde vurgulanan Küresel Kuzey ve Küresel Batı, Doğu ve Güney üzerinde kuracağı hegemonyayı, bu ülkelerde açacağı şube kampüsler ve yaratacakları uluslararası öğrenci tipolojisi ile perçinlemeye çalışmaktadır. Siltaoja, Juusola ve Kivijärvi (2019) tarafından kaleme alınan *World-class’ fantasies: A neocolonial analysis of international branch campuses* başlıklı güncel çalışma, bahsi geçen bu eleştiriye dair detaylı açıklamaları ve örnekleri içermektedir.

Şube kampüslerin bir diğer dezavantajı ya da eleştiri noktası ise, kampüsün ve akademik süreçlerin yönetişimi (*governance*) ile ilgilidir. Bir yanda sınırları içerisinde kampüs açılan bir ulus devletinin yasal süreçleri, öte yanda şehrin lokal

dinamikleri, diğler yanda uluslararası olarak nitelenecek öğrencilerin tüm bu lokal ve ulusal düzeydeki birikimi ve ön yargıları (ve uluslararası eğitim sürecinde olsa dahi mekânın, şehrin, ülkenin, vd. öğrenci üzerindeki süregiden etkisi) yeni türden bir uluslararasılaşmayı kimi noktalarda zafiyete uğratabilmektedir. Hatta zafiyetin de ötesinde kimi durumlarda Küresel Kuzey ya da Batı'nın üniversiteleri, öteki diyarlarda açtıkları üniversiteleri, yerel dinamiklerle uyum sağlayamadıkları (yahut yerel dinamikleri kendilerine uyduramadığı) gerekçesiyle kapatabilmektedir.

Şube kampüslerin yoğunlaştığı alanlar, genelde uluslararası eğitim arzının ilgili ulus devletler tarafından sağlanamadığı ya da bizzat o ulus devletin daha hızlı bir şekilde uluslararasılaşma sürecine dahil olmak istediği alanlardır. Körfez Bölgesi (*Gulf Region*) ve Asya Pasifik, günümüzde onlarca Amerikan ve İngiliz üniversitesinin şube kampüslerinin kurulu olduğu bölgelerdir (Miller-Idriss ve Honauer, 2011, s. 181; Ziguras ve McBurnie, 2011).

Uluslararası öğrencilik türleri ya da tipleri ile bahsedilen bir bölümde şube kampüs ve bu kampüsün uluslararası öğrencileri arasındaki ilişki bir açıdan çalışmamızın ve Türkiye'nin uluslararası öğrencilere yaklaşımının anlaşılması açısından önemlidir. Şube kampüsler, çalışma boyunca dile getirilen Batı merkezli uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik kavramlarını karşılamaktadır. Bilgi sunumu, sınırlar arası bilgi ve teknoloji transferi, Küresel Kuzey ve Batı'nın akademik yayılımı, arzın talebi karşılayamaması ve dışarıdan destek, yurtdışındaki yüksek seyahat ve yaşam giderlerine alternatif olabilme hali, daha ucuz maliyetlerle daha fazla öğrenci çekebilme ve yüklü dönem kayıt ücretleri, şube kampüslerin yoğunlaştığı coğrafyalar vb. görüngüler, hâkim uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik algısının adeta birer özetidir. Bir ipucu olarak önceden belirtmek gerekirse, Türkiye'nin, uluslararası öğrenciler için artan popülaritesine rağmen 2010'lu yılların sonuna değin bu tür kampüslere ağırlık vermemiş olması bir tesadüf değildir. Bu durum, ilgili bölümde de bahsedileceği üzere Türkiye'nin, hâkim uluslararasılaşma teorisinden ve bu teoriyi oluşturan kavramlardan (neo-liberal yaklaşım, öğrenci pazarı algısı, akademik kolonyalizm, vb.) görece bağımsız bir uluslararası öğrenci politikası izlemesi ile alakalıdır.

Bu çalışmada üzerinde durulacak son uluslararası öğrenci tipi de online uluslararası öğrencilerdir. Üniversitelerin lisans ya da lisansüstü eğitim programları, belli şartları yerine getiren (diploma notu, dil skorları, kayıt ücreti, vb.) öğrencilerin online erişimine açılmaktadır. Programına kayıtlı olduğu üniversite kendisine binlerce kilometre uzaklıkta olsa da öğrenci, internet marifetiyle eğitim hayatı boyunca dersleri online olarak takip edebilmekte, sınavlarını online olarak gerçekleştirmektedir. Bu tip bir uluslararası öğrencilik, yükseköğretim, küreselleşme ve dijitalleşme arasındaki kaçınılmaz ilişkinin nüvelerini sunmaktadır (Sadykova, 2012, s. 23). Tıpkı şube kampüs öğrencisi gibi online öğrenci de üniversitenin kurulu olduğu ülkeye gitmek için maddi ve manevi külfet altına girmeden eğitimini tamamlayabilmektedir (Arkorful ve Abadioo, 2014, s. 398). Online uluslararası öğrenciler, yükseköğretimdeki uluslararasılaşmanın küreselleşme ile olan ilişkisinde en görünür örneklerden biridir.

Bu bölümde bahsedilen uluslararası öğrenci tipleri, genelde orta ve uzun vadeli uluslararası eğitim süreçlerine dahil olan bireyleri resmetmektedir. Altı aylık ERASMUS programları ya da dil kursları, bir ya da iki yıllık yüksek lisans eğitimleri, üç ya da dört yıllık doktora eğitimleri, küresel ölçekteki uluslararası öğrencilerin çok büyük bir bölümünün dahil olduğu programlardır. Bunun haricinde farklı ülkelerin üniversiteleri arasındaki ortak projeler ve çalışma grupları, staj hareketlilikleri, kısa süreli ders verme hareketlilikleri, veri toplama amaçlı üniversite ziyaretleri, vb. program ve çalışmalar da uluslararası öğrencilik tipleri içerisinde ele alınabilir.

1.8. Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinde Temel Motivasyonlar: İtme-Çekme Faktörleri

Önceki bölümde incelenen uluslararası öğrenci tiplerinin oluşumu, genel uluslararasılaşma teorilerini birtakım “hareketlilik” temelli teorilerle birlikte ele almayı gerektirmektedir. Zira uluslararası öğrencilerin (şube kampüslerde ve online diploma programlarında okuyanlar hariç) yurt dışındaki eğitim hayatları bir yönüyle göç sürecini içermektedir. Yeni bir sokak, yeni bir okul, yeni bir arkadaş çevresi, yeni bir yemek kültürü, yeni bir barınma tipi, yeni bir müfredat, geride bırakılanlar,

geleceğe yönelik endişeler ve kaygılar, vb. durumlar tıpkı diğer göç süreçlerinde olduğu gibi bireyi etkilemektedir. Tüm bu yeniliklere ve geride bırakılanlara gerekçe oluşturacak birçok etkenden söz edilebilir. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmanın gündemini oluşturan bu grubu yurtdışında eğitim almaya sevk eden bir takım temel faktörler mevcuttur. Bunlar, literatürde itme ve çekme faktörleri olarak kavramsallaştırılmaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin itme ve çekme faktörleri üzerinden gerekçelendirilmesi, tekrar etmek gerekirse bu hareketliliğin aynı zamanda bir “göç” boyutuna sahip olduğunu da göstermektedir. Uluslararasılaşan yükseköğretim, devletlerin yetişmiş insan gücü arayışı, küresel piyasaların ihtiyaç duyduğu uluslararası vizyon, işgücünün küresel dolaşımı ve diğer benzer etmenler, öğrenci ve göç konusunu yükseköğretim aracılığıyla gündeme getirmektedir (Woodfield, 2010, s. 110-111). Son bir dipnot olarak, uluslararası öğrenci hareketliliğinin göç perspektifinde değerlendirilmesine kapı aralayan “sektörleşme” olgusundan bahsetmek gerekir. Önceki bölümlerden hatırlanacağı üzere, “uluslararası öğrenci çekme ekiplerinden, uluslararası eğitim acentelerinden ve uluslararası eğitim pazarlayan diğer kurumlardan müteşekkil bir göç endüstrisi” (Beech, 2018, s. 610) oluşmuştur ve tıpkı bir ülkeye iltica etmek isteyen ya da o ülkede ikamet tezkeresi almak isteyen göçmenlere sağlanan hizmet gibi, uluslararası öğrencilere de kabul belgesi sağlamak üzere hizmet sağlayan onlarca kuruluş ve şubesi mevcuttur.

Esasında itme ve çekme faktörleri, aynı zamanda bu çalışmanın, ilk bölümlerde resmedilen hâkim uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik paradigmasından farklılaşması ve Türkiye'nin hâkim paradigmadan ayrışan uluslararası öğrenci politikasının anlaşılabilmesi için birer anahtar kavram niteliğindedir. Bu faktörler her ne kadar küresel bir bağlamda ele alınsa da farklı coğrafyalara göre değişkenlik göstermeleri, faktörlerin eğitim sonrası yaşamında bir uluslararası öğrenciye ne şekilde etki edeceği, ülkelerin ve bölgelerin tarihsel ve toplumsal gerçekliğiyle alakalıdır. Bu açıdan, itme ve çekme faktörleri, yükseköğretimdeki uluslararasılaşma sürecini sosyolojik açıdan değerlendirmede hayati bir öneme sahiptir.

İtme ve çekme faktörleri, bir bireyin farklı bir bölgeye doğru hareketliliğine sebep teşkil eden durumlara işaret etmektedir. Bunlar temelde iç (*internal*) ve dış (*external*) faktörleri içermektedir. İlk defa Lee (1966) tarafından 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya konulan bu model, günümüzde bireylerin ve grupların göç tecrübelerini ve bu tecrübelerin arka planındaki sebepleri irdeleyen anahtar bir model haline gelmiştir.

Yükseköğretimin uluslararasılaşması ile birlikte git gide kitlesel bir hal alan uluslararası öğrencilik, zamanla itme ve çekme faktörleri bağlamında değerlendirilen bir süreç olmuştur. Zira diğer göç türleriyle benzer olarak uluslararası öğrenci hareketliliğinde de bireyin karar verme mekanizmalarını etkileyen çeşitli değişkenler mevcuttur. Üstelik eğitim göçü olarak kavramsallaştırılan (Raghuram, 2013) bu türde, küresel bilgi toplumunun, bilginin küresel dönüşümünün ve bu dönüşümün en temel aktörü olan yetişmiş insan gücünün etkisi ön plandadır. Bir öğrenci her ne kadar kayıt olduğu üniversitenin bulunduğu ülkeye tamamen yerleşmemiş olsa da öğrencinin yeni bir ülkeye doğru hareketliliği ile birlikte göç ve göçmenlik süreci başlamaktadır. Bu sebeple, doğduğu ya da vatandaşı olduğu bir ülke dışındaki bir ülkenin yükseköğretim kurumlarında on iki aydan daha fazla süredir eğitim gören öğrenciler, Birleşmiş Milletlerin göçmenlik tanımı⁴ referans gösterilerek öğrenci göçmen (*student migrant*) kategorisinde değerlendirilmektedir. Bu teorik arka plan, yükseköğretim gibi geniş bir alanı etkisine alan bir göç sürecini ön görmektedir. Bu da bireylerin hareketliliğini daha kompleks ve detaylı bir boyuta taşımaktadır.

Ancak yükseköğretim ve uluslararası öğrenci bağlamı açıklamasına girilmeden önce belirtmek gerekir ki, her bir göç türünde itme faktörleri genellikle kaynak (*source*) ülkenin şartlarına bağlı olarak ortaya çıkmaktayken, çekme faktörleri ise hareketliliğin hedefi konumundaki ülkenin (*host country*) şartlarını içermektedir. Bu faktörler kimi zaman birbirini tamamlayıcı yapıdayken, kimi zamansa birbirlerinden bağımsız olarak bireylerin hareketlilik (*mobility*) kararlarında etkili olabilmektedir. Ancak tüm bu faktörlerde etkili olan ortak nokta, öğrencilerin seçimlerini içermesidir. Larsen'in (2016, s. 38) ifadesiyle "itme çekme

⁴ BM'nin "en az 12 ay dışarıda geçirme" kriteri, uluslararası öğrencilerin eğitim amaçlı hareketliliğini de içermektedir (Spring, 2015). En azından uluslararası öğrencilik literatürü bunu öngörmektedir.

motivasyonuna dair literatür, öğrenci hareketliliğini fiyat fayda analizine bağlı rasyonel seçim süreçlerinin çerçevesine yerleştirir”. Larsen’in bu ifadeleri, uluslararası öğrencilik olgusunun sektör ve market yaklaşımı çerçevesinde incelendiğini bir kere daha hatırlatmaktadır. Bu noktada, itme ve çekme faktörlerinin genel uluslararasılaşma teorisindeki ekonomik yönelim boyutu bir kenarı bırakılarak, bunların teorideki karşılıkları analiz edilebilir.

Bir uluslararası öğrenciyi yurtdışında eğitim görmeye teşvik eden itme faktörleri, yukarıda da belirtildiği üzere öğrencinin kendisi ve kendi ülkesi ile ilgili sebeplerden müteşekkildir. İtici birer unsur olan bu faktörler, öğrenciyi ilk etapta kısa ya da orta vadeli finansal ayarlama yaptıktan sonra ülkesinden ayrılarak yurt dışında eğitim görme yönünde teşvik eder (Mazzarol, 1988, s. 163). İtme faktörlerinin en iyi gözlenebileceği alan, “kaynak ülkede yaşanan altyapı ve kapasite yetersizlikleri”dir (Çetinsaya, 2014, s. 145). Altyapı ve kapasite yetersizliklerine ek olarak eğitim kurumlarının nüfusun genel talebini karşılayamaması, nitelikli bir eğitim verecek akademik kadro yetersizliği, eğitim kurumlarına ulaşmada zorluk çekilmesi, ülkede eğitim ve yaşamın pahalı olması (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 38), uzmanlaşmak istenen alanın ülkede mesleki bir karşılığının olmayışı, eğitim sonrası dönemde işsizlik kaygısı vb. unsurlar itme faktörleri kapsamında değerlendirilebilir. Görüldüğü üzere itme faktörleri, tıpkı genel göç teorisinde olduğu gibi hem makro hem de mikro boyuttaki çıktılara işaret etmektedir. Bir yandan öğrencinin eğitim göreceği alana dair beklentileri ön plandayken, öte yandan bir ülkenin ekonomik geri kalmışlık ya da üniversitelerde kapasite yetersizliği gibi yapısal sorunlar ya da yetersizlikler gündeme gelmektedir. Bu sebeple “itme faktörleri, kişisel itme faktörleri ve çevresel itme faktörleri olarak ayrılır” (NUFFIC, 2014, s. 12). Kişisel olan, daha çok bireyin karakteri, tercihleri ve motivasyonları ile alakalı olup mevcut ülkede bunların tatmin edilememesine bağlıyken, çevresel olan faktörlerse, yine NUFFIC raporunda (2014, s. 13) belirtildiği üzere ulusal bir karaktere sahiptir. Ancak ister kişisel ister ulusal ya da bölgesel karakterde olsun, itme faktörleri tüm olumsuz çağrışımlarına rağmen günümüz uluslararası öğrenci hareketliliğinde büyük bir paya sahiptir.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde çekme faktörleri olarak nitelenen süreç ve durumlarsa, tahmin edileceği üzere gidilecek olan ülke ve o ülkenin yükseköğretim şartları/profilini/yapısı/kalitesi/vd. ile alakalıdır. Öğrenciye “çekici” gelen bu faktörler, gidilmesi planlanan ülkenin ve/veya yükseköğretim kurumunun cazibesini ön plana çıkarmaktadır. Eğitim bağlamı çekme faktörleri, ülkelerin eğitim olanaklarına dair bilgiye erişim, kaliteli bir eğitim sistemi, yükseköğretimin ve gündelik hayatın bir öğrenci için maliyeti, diploma denkliği, gidilecek olan ülkenin güvenliği, kayıt olunması planlanan yükseköğretim kurumunun uluslararasılaşma düzeyi, mezuniyet sonrası dönemde o ülkede kalabilmek ve çalışabilmek için geçerli ve yeterli olan koşullar ve mevcut çalışmanın konusuyla bire bir bağlantılı olarak, gidilecek ülke ile kaynak ülke arasındaki kültürel, siyasi ve bölgesel ilişkiler/bağlar şeklinde sıralanabilir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 38). Yani çekme faktörleri, öğrencinin yurtdışında eğitim görme kararına etki eden dış (*external*) kaynakları temsil eder. Ayrıca bu faktörler, ulus aşırı eğitimi rasyonel tercihlere göre şekillendirmesi beklenen öğrenci için bir “kıyas” imkânı ve tercihini bu kıyasa göre yapma şansı sunmaktadır. Şöyle ki, itme faktörleri öğrencinin yurt dışında eğitim görme kararının oluşumunda etkili olurken, çekme faktörlerinin öğrenciyi algısal olarak etkisi altına alması sonucu, gidilmesi muhtemel ülkedeki (ve üniversitedeki) eğitim imkanlarıyla kaynak ülkedeki imkansızlıklar bir arada düşünülmektedir. Aradaki fark, yükseköğretimin her geçen yıl daha fazla uluslararasılaşmasını sağlayan bir sonuç olmaktadır.

İtme ve çekme faktörlerine dair tüm bu açıklama ve örnekler üzerinden, önceki bölümlerde tartışılan Küresel Kuzey ve Batı'nın dünyanın geri kalanı üzerinde kurduğu hegemonya bir kere daha hatırlanabilir. İtme faktörleri, olumsuz bir çağrışıma sahip olan ve genelde “geri kalmış” ya da “az gelişmiş” olarak nitelenen ülkelerde ortaya çıkan sonuçları resmederken, çekme faktörleri “gelişmiş” ülkelerde ortaya çıkan, öğrencileri cezbeden ve “ideal” bir arka plan taşıyan faktörlerdir. Bir benzetme yardımıyla resmetmek gerekirse, uluslararası öğrenci hareketliliğinde itme ve çekme faktörleri kendi özel çıktıları ile dünyanın kendi etrafında dönmesini temsil ederken, bu hareketliliğin rotası yani itilen yerden kaçıp çekilen yere doğru gidilmesi dünyanın -belli bir eksenini takip edecek şekilde- güneşin

de etrafında dönmesi gibidir. Bu rota, yükseköğretimde uluslararasılaşmayı açıklamaktadır. Bu benzetmeyi ve iddiayı desteklemek açısından, genelde hangi ülkelerin uluslararası öğrenci gönderen (*sending*), hangi ülke ve bölgelerin bu öğrencileri ağırlayan (*host*) ülke olduklarına göz atılabilir:

“Uluslararası öğrenci havuzuna dünyanın hangi bölgesinden daha çok öğrencinin katıldığına bakıldığında kaynak ülkeler ile ev sahibi ülkelerin ait oldukları bölgeler arasında bir zıtlık olduğu hemen göze çarpmaktadır. Ev sahibi ülkelerin ekonomik gelişmişlik ve eğitim imkânları bakımından önde olduğu, kaynak ülkelerin ise genellikle gelişmekte olan ekonomilerin olduğu bölgelere ait oluşu ilk genel karşılaştırmada görülebilmektedir. Dünyadaki uluslararası öğrencilerin %52’si Asya Kitasından gelen öğrencilerden oluşmaktayken, %23’ü Avrupa’dan, %12’si Afrika’dandır” (Çetinsaya, 2014, s. 146).

Ortaya çıkan bu tablo, Barnett vd.’nin (2016, s. 554) hatırlattığı üzere Wallerstein’in dünya sistemleri teorisini gündeme getirmektedir. Merkez’deki ülkeler (Kuzey ve Batı ülkeleri), tarihsel olarak kurguladıkları ve geliştirdikleri yükseköğretim sistemleri sayesinde daha fazla uluslararasılaşmakta, küresel pazarın ihtiyaç duyduğu kalifiye insan gücünü bünyesindeki üniversiteler aracılığıyla yetiştirmektedir. Bu durum, öncesi ve sonrasıyla Kuzey ve Batı dışı dünyanın öğrencileri için çekici bir unsur olmaktadır. Tıpkı ekonomik bağlamda merkez ülkelere benzeme refleksi gösterilmesi gibi, yarı çevre ve çevre ülkeleri eğitim alanında da merkez ülkeleri bir rol modeli olarak almakta, öğrencilerini bu ülkelere gönderme ihtiyacı hissetmektedir. Öte yandan, çevre ve yarı çevre ülkeleri kendi eğitim sistemlerini, bahsedilen merkez ülkelerin eğitim sistemlerine benzetme refleksi taşımakta, yükseköğretim politikalarında, idealize edilen merkez ülke politikalarını baz almaktadır. Ulus ötesi kuruluşlar üzerinden çevre ve yarı çevre ülkelerine verilen borçlar, bu benzeşimi ve bağımlılığı daha da perçinlemektedir. Bir nevi zorlayıcı borçlandırma (*coercive lending*) olarak nitelenen bu ilişki, en çok küresel Güney’i etkisi altına almaktadır. Zira diğer alanlarda olduğu gibi yükseköğretim alanında da Güney’e sağlanacak olan maddi yardımın ön koşulu, kendilerine merkez ülkeler tarafından sunulacak reformların benimsenmesi ve

uygulamaya geçirilmesidir. Portnoi (2016, s. 65) bu durumu “merkezin, ‘oyunun kurallarını’ dikte etmesi” olarak açıklar. Bu dikte ve benimseme hali, uzun vadede Doğu ve Güney dünyada Batı ve Kuzey üniversitelerinin şube kampüslerinin açılmasını sağlayacak, bölgeler arası kısa ya da uzun süreli öğrenci değişim programlarına zemin oluşturacak ve merkezin, tıpkı dünya sistemleri teorisinde olduğu gibi çevre ve yarı çevre üzerindeki otoritesini daha da sağlamlaştırmasına vesile olacaktır. Sonuç olarak itme ve çekme faktörleri, yoğunlukla görüldüğü bölgelerde yeniden üretilecektir.



2. BÖLÜM: FARKLI ÜLKE VE BÖLGELERDEKİ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİKLERİ VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ POLİTİKALARI

Çalışmanın bu bölümüne kadar resmedilen uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği, itme ve çekme faktörleri de göz önünde bulundurulduğunda hâkim literatürün konuya ilişkin çizdiği çerçeveyi teorik olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Yükseköğretimin uluslararasılaşması olarak adlandırılan fenomen, küresel neo-liberal politikaların eğitim alanındaki yansımaları olarak okunabilir. Ancak literatürün daha az görünen ve tartışılan ancak hiç de azımsanmayacak ölçüde çıktılara sahip olan bir boyutuna göreyse yükseköğretimin uluslararasılaşması, salt çizgisel ve doğrusal bir açıdan (Batı'dan Doğu'ya ya da Kuzey'den Güney'e) incelenemeyecek ölçüde farklılıklar sergilemektedir. Her ne kadar küresel olarak Batı dünyasının yükseköğretime dair araçları, kalıpları ve süreçleri dünyanın hemen her yükseköğretim kurumunda bir standart haline getirilmişse de günümüzde birçok ülke ve bölgenin uluslararası öğrenci profili, politikası, algısı, uygulaması, uluslararası öğrencilerden eğitim sonrası süreçteki beklentiler, vs. çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğin içi, yukarıda verilen değişkenlere ek olarak, o ülkenin toplumsal yapısı, tarihsel birikimi, uluslararası alandaki konumu ve beklentileri, iç siyaseti, maddi kaynakları, eğitim algısı ve bunun uluslararası eğitime yansıması, gelen uluslararası öğrencilerin ülkeleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkilerden beklentiler, vb. faktörler tarafından doldurulmaktadır. Ülkelere ve bölgelere has iç dinamiklerin daha fazla üzerinde durulması hem öğrencilerin beklentilerinin hem üniversitelerin etkilerinin hem de devletlerin yükseköğretim politikalarının daha tutarlı bir analizine kapı aralayacaktır.

Bu bölüm, dünyanın farklı bölgelerindeki uluslararasılaşma tecrübelerini ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin hem ortak hem de birbirinden ayrılan noktalarını ortaya koyan birtakım veriler üzerinden şekillenecektir. Latin Amerika'dan Asya Pasifik'e, Avrupa'dan Afrika'ya ve Orta Doğu'ya birçok ülkenin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci profili analiz edilerek, küresel bir fenomen olan uluslararası eğitim olgusunun yer küre ölçeğindeki görünümüne ışık tutulacaktır. Bu çabanın,

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının tartışılacağı bölüm öncesinde uluslararası öğrenciliğe ve itme-çekme faktörlerine yönelik esaslı bir bakış açısı doğurması planlanmaktadır. Zira günümüzde uluslararası öğrenciliğin ana akım söylemlerden farklılaştığı, geçmişte bizzat ana akım söylemleri oluşturan ve zamanla bu alandaki değişimi fark edip bunu çalışmalarına yansıtan akademisyenler kanalıyla ortaya konulmaktadır. Bunlardan en bilindik olanı, 1990'lı yılların sonunda uluslararasılaşma literatürün çerçevesini çizen Jane Knight'ın 2010'lu yılların başında kaleme aldığı *Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations* (2012) başlıklı makalesidir. Makalede, sonuç bölümüne geçmeden önce “küresel vatandaşlık ve yerel kimlik” başlığında bir bölüm mevcuttur (2012, s. 31). Knight, var olan ana akım küresel vatandaşlık algısının yanında artık bölgesel kimliğe yapılacak vurguyu da olumlu almakta ve bir açıdan Küresel Kuzey ve Küresel Batı'nın “tezgahından çıkma” genel-geçer bir uluslararası öğrencilik algısının ve pratiğinin artık mümkün olmayacağına işaret etmektedir. Tam da bu sebeple ülkelerin ve bölgelerin uluslararası öğrenci politikalarına, profillerine ve uluslararasılaşma alanında ülkeler arasındaki bağlantı ve işbirliklerine odaklanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın uluslararası öğrencilik olgusuna daha genel bir perspektifle yaklaşıyor olması hasebiyle ele alınan konunun dünya sathındaki görünümünün masaya yatırılması akademik bir sorumluluk olarak telakki edilmektedir. Bu bölümde ele alınan ülkeler ve bölgeler şu şekildedir: ABD, Batı Avrupa ülkeleri, Akdeniz kıyısındaki Avrupa ülkeleri, Asya Pasifik ülkeleri, Çin, Latin Amerika, Afrika ve Orta Doğu.

2.1. ABD’de Uluslararası Öğrencilik: Bilimsel Üretim, Küresel Pazar ve Kamu Diplomasisi Harmanı

Uluslararası öğrenci hareketliliği ve politikaları söz konusu olduğunda, müstakil ya da karşılaştırmalı olsun, her bir incelemenin referans noktalarından en az bir tanesinin Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkan yükseköğretim ve uluslararasılaşma süreci olduğunu iddia etmek afaki olmayacaktır. Diğer bir ifadeyle, günümüz küresel toplumundaki baş aktörlerden birisi olan ABD gerek modern üniversitelerin formasyonunda gerekse uluslararası öğrenci hareketliliğinde “başrolü” oynamaktadır. Yeryüzündeki (dolayısıyla bu tezde incelenecek) her bir

ülke ve bölge, uluslararası eğitim mevzu bahis olduğunda (tüm kendine has yönleri bir yandan durmak kaydıyla) bir yönüyle “Amerikan menşeli” kurumlara ve politikalara gönderme yapmakta ya da bu politikaları ve kurumları takip etmektedir. Bugün küresel Kuzey olarak adlandırılan coğrafya aslında çok büyük bir oranda ABD’yi resmederken, yükseköğretimin küreselleşmesinde ABD’nin uluslararası öğrencilik ve eğitim anlayışının da bu kapsayıcılıktan münezzeh olduğunu iddia etmek zordur.

ABD’de yükseköğretimin günümüzdeki yapısı, İkinci Dünya Savaşı’nın hemen öncesinde temel bulmuş ve Soğuk Savaş yıllarında büyük ölçüde formüle edilmiştir. 20. yüzyılın başında kurumsallaşan ve dünyaya “nam salan” Amerikan yükseköğretim kurumları, İkinci Dünya Savaşı öncesinde Avrupa’da ortaya çıkan Hitler faşizminden kaçan bilim insanlarını ağırlayarak, uluslararası öğretim üyelerinin “sığınacak bir limanı” olmuştur. Her ne kadar bu tarihten önce uluslararası öğrencilere ve öğretim üyelerine sahip olsa da bahsedilen dönem, ABD’nin günümüz yükseköğretimindeki uluslararasılaşma motivasyonlarını ve araçlarını belirleyen en önemli dönem olmuştur. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise Soğuk Savaş döneminde kapitalist kutbun temsilcisi konumundaki olan ABD, ideolojik ve ekonomik hegemonyasını güçlendirmek ve Sovyet Bloku’na kaptırmamak adına çeşitli yollarla uluslararası öğrencileri ve öğretim üyelerini ülkesine çekme gayretinde bulunmuştur. Bu durum modern üniversite altyapısına sahip olmanın ve bu alt yapıyı her geçen yıl geliştirmenin de etkisiyle ABD lehine sonuçlar doğurmuştur. Teknolojik atılımlar, kitlesel üretim, medya, az önce bahsedilen üniversiteler ve “çekici” kampüsler, bilimsel araştırmaların fonlanması, uluslararası projeler, düşünce kuruluşları ve üniversiteler arasındaki ortaklıklar, uluslararası diplomasi ve diğer etmenler, ABD’nin yalnızca “çalışanlar” için değil, “öğrenciler” için de bir rüya (*American Dream*) haline gelmesini sağlamıştır. Bu rüya ve ardında yatan somut gerçeklikler vesilesiyle, ABD 20. ve 21. yüzyılda en fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülke olmuştur. Günümüzde 984.000’i aşkın uluslararası öğrenci ABD’deki yükseköğretim kurumlarında eğitim görmektedir (URL-4).

Yukarıda ipuçları verildiği üzere, ABD’nin yükseköğretimdeki bu aktör - hatta yönetmen- konumu, bu ülkenin ekonomik, teknolojik, finansal, askeri ve

diplomatik yapısı ve bunları yer küre ölçeğinde hâkim kılma çabası ile ilintilidir. 20. yüzyılın sanayi sonrası (*post-industrial*) toplumunda “bilgiye” atfedilen önemin kaynağı ve ilerleticisi ABD olmuştur. İngilizcenin küresel boyuttaki *lingua franca*⁵ özelliğine sahip olması (Jenkins, 2014, s. 118) ABD’nin yükseköğretimdeki uluslararasılaşmasında temel araçlardan birisi olmuştur. Her bir toplumsal kurumuna dair politika oluşturmada bilgiyi ön plana alan ve bunu küresel düzeyde (dil avantajıyla birlikte) kullanmaya çalışan ABD, temel bilgi üretim merkezlerinden olan üniversiteleri (ve daha alt seviyedeki eğitim kurumlarını) 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren büyük meblağlarla fonlamıştır. Ancak çalışmanın ilk bölümlerinde de dile getirildiği üzere kapitalist ekonominin yön verdiği (ve beklenti içerisine girdiği) uluslararası eğitim, ABD’de devlet desteği temelli değildir. Fulbright bursları bir kenara konulacak olursa, ABD üniversiteleri, bilhassa uluslararası öğrencilerden alınan büyük miktarlardaki eğitim harçlarıyla varlığını sürdürmektedir. Diğer bir açıdan, ABD’de üniversite eğitimi almak, az sayıdaki burslu öğrenciler haricinde, büyük bir yatırım gerektiren zorlu bir beşerî sermaye yatırımdır. Bunun simetriği olarak uluslararası öğrenciler aracılığıyla ABD’nin yükseköğretimi yıllar öncesinden itibaren küresel bir hizmet sektörü haline gelmiştir ve buna eğitim hizmeti (*educational service*) ismi verilmiştir (Leslie ve Slaughter, 1997, s. 239). Sonuç olarak bu karşılıklı fonlama, yatırım, hizmet ve üretim süreçleri, ABD ekonomisinin dünyadaki yerine sağlayıcıları, faydalanıcıları ve harcamalar bir arada düşünüldüğünde “eğitim” kalemi aracılığıyla büyük bir katkıda bulunmaktadır (Toutkoushian ve Paulsen, 2016, s. 231). Bu kalemin en büyük kaynağı mevcut çalışmanın temel konusu olan uluslararası öğrencilerdir ve bu öğrencilerin yüzde doksani aşkın bir bölümü kendi hesabına eğitim gören öğrenciler olmuştur.

ABD’nin günümüz yükseköğretim ve uluslararasılaşma süreç ve kavramlarına yön veren bu geçmişinde Fulbright burs programının etkisinden bahsetmek gerekmektedir. 1946 yılında, yani İkinci Dünya Savaşı’nın sona ermesinin üzerinden henüz bir yıl geçmişken, ABD’nin Arkansas Eyaleti senatörü William Fulbright’in kongreye sunduğu yasa önerisinin kabulü sonucu ABD ile dünya

⁵ *Lingua franca*, en genel ve bilinen tanımıyla anadil olarak kullananlar dışında bireylerin kullandığı ortak dili ifade etmektedir.

ülkeleri arasında kültürel ve eğitim merkezli işbirliği sağlamak adına Fulbright Eğitim Programı devreye girmiştir ve dünyanın hemen her ülkesinden akademisyenler, öğrenciler ve sanatçılar eğitim, kültür ve sanat faaliyetlerinden faydalanmaları amacıyla burslandırılmıştır (Çelik, 2019, s.419).

Günümüzde ABD Dışişleri Bakanlığına bağlı Eğitim ve Kültür İşleri Bürosu'nun yönettiği Fulbright eğitim programı, kuruluşundan son istatistik raporunun (Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2017) yayınlandığı 2017 yılına değin 153.928 uluslararası öğrenciyi ABD üniversitelerinde eğitim görmek üzere burslandırmıştır. Fulbright programı gerek literatürdeki tartışmalar gerekse programın tanıtımı ve mevzuatına ilişkin açıklamalardan çıkarsanabileceği üzere ABD'nin hem yükseköğretim politikalarına hem de kamu diplomasisi bağlamı dış politikasına paralel çıktılar sunmaktadır (Bettie, 2015, s. 361, 367). ABD'nin Fulbright programının hedefinde yurtdışından ülkeye getirilip eğitilecek öğrencilerin “demokrasi” bilinciyle yetişmesi ve bu bilinci ülkelerine taşıması beklentisi mevcuttur (Mawer, 2017, s. 238). Bu, uluslararası öğrencilerin eğitim aracılığıyla demokrasi yanlısı bir “endokrinasyon” sürecine tabi kılınacağı anlamına gelmektedir. Endokrinasyonun uzun vadedeki hedefiyse, yukarıda bahsedilen kamu diplomasisi ve yumuşak güç kavramını ortaya çıkarmaktadır. Konuya dair literatürdeki temel referanslardan birisi olan Nye'e göre (akt. Ulutaş, 2016, s. 5) Amerika'ya gerek kendilerine sağladıkları burs gerekse kampüs ve şehir yaşantısı dolayısıyla minnet kazanacak uluslararası öğrenciler, kendi ülkelerine döndüklerinde ABD çıkarlarına hizmet etme eğiliminde olacaktır. Bu hizmet, post-war olarak adlandırılan bir dönemde ülkelere yönelik sert güç (*hard power*) imkanlarının zayıflamasından ve bir devletin öteki devlet üzerindeki çıkarlarının ve tahakkümünün daha yumuşak ve meşru kanallarla sağlanması gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Bu noktada yükseköğretimden, ABD'de silahlı kuvvetlerin ya da istihbarat servisinin geçmişte yüklendiği sorumluluğa benzer bir sorumluluk (Amerikan çıkarlarına hizmet) üstlenmesi beklenmektedir. ABD'nin geçmiş dönemlerdeki kamu diplomasisi müsteşarlarından Beers (Akt. Leonard, Stead ve Sweming, 2002, s. 19), 2000'li yılların ortalarına değin dünya ölçeğinde iki yüzden fazla devlet başkanının ya da başbakan düzeyindeki yetkilinin Fulbright burs programından faydalanarak ABD'de

yükseköğrenim gördüğünü, bu durumun mevcut küresel sorunlara karşı ABD merkezli çözüm önerilerine destek sağladığını ve bunun Amerikan çıkarlarına fazlasıyla hizmet eden bir politika olduğunu söylemektedir. En azından kurumsallaşma ve burs alınan ülke açısından bakıldığında, öğrenciler geri döndüklerinde ABD'deki üniversiteleriyle ya da diğer bilimsel kuruluşlarla kendi ülkelerindeki üniversiteler ve bilimsel kuruluşlar arasında partnerlik geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Hemen her ülkede uygulamaya konulan kamu bursları programları gibi Fulbright'ın da ABD'yi uluslararası öğrenciler açısından çekim ve cazibe merkezi haline getirmeyi hedeflediği tahmin edilebilir. Hatta Fulbright, bu açıdan dünya ülkelerinin takip ettiği ve referans aldığı bir program haline gelmiştir (McGill Peterson, 2014, s. 2). Burs programlarının bir avantajı olarak, Fulbright'ın çekim ve cazibe merkezi olarak ABD algısını beslediği ve böylece kendi hesabına eğitim göreceğ öğrenciler için de bir “kanal açacağını” göstermektedir. Böylece ABD'ye, üniversite harç ücretlerini ve günlük yaşam masraflarını kendi cebinden ödeyen yüz binlerce öğrenci aracılığıyla milyarlarca ABD doları girmektedir. Bu durum, her ne kadar kamu fonlarıyla desteklenen bir burs programına sahip olsa da ABD'de liberal ekonomik sistemin eğitim aracılığıyla ortaya konulması anlamına gelmektedir. Günümüzde ABD'de eğitim gören 900.000'i aşkın uluslararası öğrenciden yalnızca 3180'inin Fulbright burslusu olması (Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2017) bu iddiaya kanıt niteliğindedir. Bu öğrencilerin seçimleri, yukarıda bahsedilen motivasyonlara ek olarak bilimsel ve akademik gelişimini ve bilginin dünya çapındaki yayılımını hedeflemektedir. Bu açıdan, Fulbright programının öğrencileri (bazı istisnalar hariç) lisans eğitimi için değil, lisansüstü eğitim için burslandırmaktadır (Bruckner, 2010, s. 247).

ABD'nin, yükseköğretim ve uluslararası öğrenci politikasındaki etkin hedeflerden bir diğeri de *lingua franca* olarak İngilizceye hâkim küresel akla sahip (*global-minded*) bireyleri (Lasanowski, 2010, s. 193) yer küre ölçeğine yaymaktır. Ekonomik ve kültürel politikalarını küresel bir düzleme taşımak isteyen ABD, küresel akla sahip bireylerin, kendi üniversitelerinde alacakları eğitim aracılığıyla geliştireceğini öngörmektedir. Hükümet politikaları, resmi birimler, üniversiteler ve

diğer sivil aktörler, politik söylemler olan demokrasi ve küresel vatandaşlığa vurgu yapmaktadır. ABD'nin federatif yapısına bağlı olarak uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikalarında da Uluslararası Eğitim Enstitüsü (*Institute of International Education*) gibi farklı resmi, yarı resmi ve özel birimlerin (özel birimler genelde üniversitelerin kendisi olmaktadır) etkisi olduğu iddia edilebilir (Goodman ve Gutierrez, 2010, s. 83). Fulbright Burs Programı, Boren Burs Programı, Gilman Uluslararası Burs Programı, Dil Bayraktarlığı Programı (*Language Flagship Program*) gibi programlar her yıl binlerce öğrenciyi burslandırmakta, öte yandan “Dışişleri Bakanlığına bağlı Eğitim ve Kültürel İlişkiler Dairesi tarafından desteklenen EducationUSA isimli organizasyon, hem internet sitesi üzerinden hem de 150'nin üzerinde ülkede ve sayıları 400'ü aşan ofislerde, Amerika'da yükseköğretim ile ilgili danışmanlık hizmeti vermektedir” (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012, s. 39).

ABD'nin uluslararasılaşma politikalarında “öğretim elemanı değişim programı”, “şube kampüs” gibi kavram ve süreçler de yoğunluktadır. Her birine kısaca değinmek gerekirse, şube kampüsler 2000'li yıllarla birlikte ABD öncülüğünde, eğitim tarihinde ilk defa rastlanan bir “ulus ötesi eğitim” (*trans-national education*) modeli olarak ortaya çıkmıştır. Bu modelde, bazı Amerikan üniversiteleri, “eğitim pazarı” olarak gördükleri farklı ülkelerde şube kampüsler açmakta ve çeşitli sebeplerle ABD'de eğitim görme şansına sahip olmayan öğrencilere kendi ülkelerinde uluslararasılaşma (*internationalization at home*) imkânı yaratmaktadır (Almeida vd., 2019, s. 201, 213-214). Öte yandan şube kampüsler, ABD'nin yükseköğretim vizyonunun ilgili ülkelere aktarımı ve sonuç olarak küresel dolaşımı açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Uluslararası öğretim elemanı değişim programları ABD üniversitelerinin uluslararasılaşma ve hatta “uluslararası öğrencilik” süreçlerini beslemektedir. Bilginin küresel dolaşımını olumlayan ve politikalarını buna göre şekillendiren ABD hükümeti ve üniversiteleri, farklı ülkelerin tecrübelerini kısa süreliğine de olsa değerlendirebilmek adına dünyanın farklı ülkelerinden öğretim elemanlarına çeşitli değişim programları vesilesiyle kapılarını açmaktadır (Bauder, 2012, s. 85).

Çalışmanın “uluslararası öğrenciler” temelli bir tez olması dolayısıyla ABD temelli ortaya çıkan bu iki uluslararasılaşma sürecine daha fazla değinilmeyecektir. Ancak ABD’nin, günümüzde en fazla uluslararası öğrenciye sahip olan ülke konumunda olduğunu hatırlamak faydalı olacaktır. Peki, daha çok hangi ülkelerin öğrencileri ABD’de eğitim görme eğilimindedir? Bu soruya ve diğer ülkelerin uluslararası öğrenci profiline dair sorulara verilecek cevaplar, bir açıdan mevcut doktora çalışmasının temel iddialarından birini destekleme potansiyeline sahiptir.

UNESCO’ya bağlı *Global Flow of Tertiary-Level Students* (Üçüncü Düzey Eğitim Öğrencilerinin Küresel Akışı)⁶ adlı platformda ABD’de 984.000’i aşkın uluslararası öğrencinin yükseköğretime tabi olduğu görülmektedir. ABD’ye en fazla öğrenci gönderen ülkeler sırasıyla Çin (321,625), Hindistan (142,618), Güney Kore (56,186), Suudi Arabistan (54,709) ve Kanada’dır (27,800). Bu altı ülkenin öğrencilerinin toplamı, ABD’deki tüm uluslararası öğrencilerin neredeyse üçte ikisine denk gelmektedir. Kısaca analiz etmek gerekirse, Çin müstakil incelemeye tabi tutulacağı başlıkta görüleceği üzere dünyada en fazla uluslararası öğrenci “gönderen” ülkedir. Çin gibi Hindistan da son yıllardaki ekonomik ve eğitimsel atılımı dolayısıyla ABD’de bu sayıya ulaşmış gözükmektedir. Güney Kore ve Suudi Arabistan’ın ABD ile olan askeri/politik bağlarının bu rakamlara sebep olduğu düşünülmektedir. Son olarak Kanada ise hem coğrafi hem de kültürel yakınlık dolayısıyla ABD’de bu oranda öğrenci gönderen bir ülke konumundadır. Bu ilk analize ek olarak ilgili ülkelerin öğrencilerinin ABD’yi tercih etmesinde çok daha çeşitli itme ve çekme faktörleri mevcuttur. Ancak gerek toplam sayı gerekse en fazla öğrenci gönderen altı ülkenin coğrafi dağılımı, ABD’nin uluslararası öğrenciler özelinde yakalamaya çalıştığı küresel perspektifi ortaya koymaktadır. Ekonomik ve politik alana endeksli, aynı zamanda pazarlaması da profesyonel şirketlerce yapılan “ABD’de yükseköğrenim görme” süreci, bu ülkenin ekonomisine yıllık 41 Milyar Dolarlık katkı sağlamaktadır (NAFSA, 2019). Bu haliyle ABD’nin en önemli hizmet sektörlerinden ve “ihracat kalemlerinden” birisi olmaktadır. Fulbright programı

⁶ UNESCO’nun “üçüncü düzey” kavramsallaştırması, birinci ve ikinci düzey olan ilk ve orta öğretim dışında kalan üniversite eğitimine işaret etmektedir. Buna ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programları dahildir. İlgili platforma ve diğer tüm ülkelerdeki gelen ve giden uluslararası öğrenci istatistiklerine şu linkten erişilebilir: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.

vesilesiyle ABD, eğitim verdiği uluslararası öğrencilerin ülkeleriyle olan ekonomik ve politik bağlantısını sürdürmeye çalışmaktadır. Sonuç olarak günümüz uluslararası öğrencilik süreçleri, ABD menşeli kurum, yaklaşım ve politikalarla şekillenmektedir. Ancak her bir ülkenin de uluslararası öğrenci politikasında kendi tarihsel, ekonomik ve kültürel yansımalarını barındırdığı unutulmamalıdır.

2.2. İngiltere: Gelir Getirme ve Post Kolonyal Bağlantılar

İngiltere'nin uluslararası öğrenci politikası, AB üyesi ülkeler dışından gelen öğrencilerden alınan harç ücretleri göz önünde bulundurulduğunda gelir getirme (*revenue generation*) merkezli bir yaklaşımı içermektedir. Dünya'da en fazla uluslararası öğrenciye sahip ikinci ülke konumunda olan İngiltere'de 435,000'i aşkın uluslararası öğrenci eğitim görmektedir (OECD, 2019). İngiltere'nin uluslararası öğrencilerden sağladığı yıllık kazancın 25 Milyar Sterlini aştığı hesaplanmaktadır (HESA, 2019). Bu rakama ulaşılmasında özellikle AB dışı uluslararası öğrenciler (*non-EU international students*) önem arz etmektedir. AB üyesi ülkelere gelen öğrencilerden, Britanya vatandaşlarından talep ettiği harç ücretlerini talep eden İngiltere, diğer ülkelere gelen öğrencilerden bu ücretlerin yaklaşık 6-7 katını talep etmektedir. Bu uygulama 1979 yılında İngiliz Hükümeti tarafından alınan "yardımdan eğitime" (*from aid to trade*) adlı bir kararla birlikte uygulamaya girmiştir ve İngiltere'ye uluslararası eğitim pazarında büyük bir avantaj sağlamıştır (de Wit, Ferencz ve Rumbley, 2013, s. 20). Söz gelimi İngiltere'de sosyoloji alanında yüksek lisans eğitimi gören bir Türk vatandaşı bir yıl süren bu program için ortalama 12.000-15.000 Pound harç ücreti öderken, bir İngiliz ya da Portekiz vatandaşı aynı program için ortalama 2500-3000 pound ödemektedir.⁷ İngiltere ve diğer AB üyesi ülkeleri için güncel bir tartışma konusu olan Brexit'in yükseköğretim alanındaki yansıması tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Diğer AB üyesi ülkeler, vatandaşlarının İngiltere'de yükseköğretim gördükleri takdirde yüksek ücretler ödeyeceğinden endişe duymakta ve AB üyesi ülkelerin öğrencilerinin İngiltere'de tıpkı İngiliz vatandaşı öğrencilerin ödediği kadar dönem kayıt ücreti ödeyip

⁷ Herhangi bir İngiliz üniversitesinin web sitesindeki International Admission bölümlerinde mevcut olan Tuition Fees for non-EU International Students bölümü incelendiği takdirde AB üyesi ülkelerin vatandaşlarından alınan harç ücretleri ile AB üyesi olmayan ülkelerin vatandaşlarından alınan harç ücretleri arasındaki uçurum rahatlıkla gözlemlenebilecektir.

ödemeyeceği ya da serbest dolaşıma tabi olup olmayacakları tartışma konusu olmaktadır (Mayhew, 2017, s. 158). Ancak mevcut durumda İngiliz üniversitelerinde eğitim gören AB üyesi ülke vatandaşları bir İngiliz vatandaşının ödediği harç ücretini ödemeye devam etmektedir. 1979 yılından itibaren AB dışı ülkelere gelir getirme motivasyonu hem üniversitelerce hem de İngiltere hükümetince benimsenmiş bir hedef haline dönüşmüştür. Liberal ekonomik politikanın bir yansıması olarak üniversiteler merkezi hükümetten aldıkları bütçenin çok daha fazlasını uluslararası öğrencilerden sağlamaktadır ve bu haliyle İngiliz üniversiteleri uluslararası öğrencilerden gelecek gelire bir açıdan “bel bağlamış” durumdadır (Bode ve Davidson, 2010, s. 76-77).

İngiltere'nin gelir getirme temelli uluslararası öğrenci politikasında ortaya çıkan farklı kurumlar, tali hedefler, rakamlar ve süreçler mevcuttur. Bu konuda ilk etapta İngiltere'nin öğrenci çekme hedefleri ele alınabilir. Walker'a (2014, s. 326). göre İngiltere, gelir getirmeyle bağlantılı olarak çekeceği (*recruit*) uluslararası öğrencilere -bilhassa kendi ülkesinde bu fırsatı olmayanlar için- kaliteli eğitim vadetmekte, öte yandan bu öğrencilerin ülkeleriyle orta ve uzun vadede partnerlik anlaşmalarının planlarını yapmakta ve son olarak İngiltere'deki kampüslerin öğrenci çeşitliliğini -kültürel çeşitlilik ve farklılık- artırmaya çalışmaktadır. Hollanda merkezli NUFFIC kuruluşunun 2012 tarihli raporu, İngiltere açısından benzer hedeflerin altını çizmektedir. Buna göre hedefler, İngiliz yükseköğretimini ulusal bir marka haline getirmek, uluslararası öğrenci tecrübeleri kalite merkezli tanımlamak ve sürdürmek, (İngiliz yükseköğretim kurumlarına daha fazla uluslararası öğrenci çekmek için bir araç olacak şekilde) güçlü uluslararası partnerlikler geliştirmektir (NUFFIC, 2012, s. 30).

İngiltere'de uluslararası öğrencilerle ilgili resmi politikaları belirleyen, takip eden, denetleyen, uygulayan çeşitli resmi, yarı resmi ve özel kurum-kuruluşlar mevcuttur. Bu kuruluşlardan en dikkat çeken ve küresel bağlamda aktivite yürüten özel teşebbüse tabi olan ancak İngiliz hükümetiyle koordineli olarak çalışan British Council'dir. Bu kurum gerek İngilizce dil eğitimi verilmesi gerekse uluslararası öğrencilerin İngiliz okullarına çekilmesi (*recruit*) ve yerleştirilmesi adına 1934 yılından beri hizmet vermektedir (Budak, 2012, s. 50). British Council'in yüzü aşkın

ülkede şubesi ya da temsilciliği bulunmaktadır (URL-5) British Council, tıpkı ABD'deki Fulbright gibi bir burs programına sahiptir. Chevening Bursları olarak adlandırılan bu programla İngiliz hükümeti dünyanın hemen her ülkesinden on binlerce öğrenciye lisans ve lisansüstü eğitim olanağı sağlamıştır ve sağlamaya devam etmektedir. İngiliz devletinin beklentilerini, değerlerini, birikimini diğer dünya halklarıyla paylaşma amacıyla olan (Pamment, 2016, s. 110) program, İngiltere'nin de uluslararası eğitimde kamu diplomasisi ve yumuşak güç olgularından faydalandığını göstermektedir. Burs programının resmî sitesinde belirtildiği üzere 1983 yılından beri Chevening bursları kapsamında 50.000'den fazla uluslararası öğrenci İngiltere'de eğitim görmüştür ve bu programın amacı küresel ölçekte liderler yetiştirmektir (URL-6). Bu liderlerin İngiliz değerlerine, kültürüne ve dış politikasına bağlı olması beklentisi şaşırtıcı olmayacaktır. Nitekim ilgili web-sitesinde programın, bizzat İngiltere'nin kamu diplomasisi süreçlerine katkı sağlama hedefinde olduğu belirtilmiştir (URL-6).

İngiltere'nin uluslararası öğrenci profiline ve belirli ülkelerle uluslararası alanda yaptığı eğitim anlaşmalarına bakıldığında, bu bölümün başlığında tercih edilen ikinci konu olan postkolonyal bağlantılar daha net bir şekilde ortaya çıkacaktır. UNESCO'ya bağlı Global Flows or Tertiary Education platformunun güncel verilerine göre İngiltere'de 435.000'i aşkın uluslararası öğrenci eğitim görmektedir ve bu öğrencilerin 95.000'i Çin'den, 16.000'i Çin'e bağlı Hong-Kong bölgesinden, 16.000'i Hindistan'dan, 16.000'i Malezya'dan ve yine 16.000'i Amerika Birleşik Devletleri'nden gelmiştir (URL-4). Bu profil, başta Çin'in dünya ölçeğindeki eğitim atılımının, diğer Kuzey ülkelerinde olduğu gibi İngiltere özelindeki yansımalarını göstermektedir. Öte yandan, hemen hemen aynı sayıda Hong Kong'lu, Malezyalı ve Hindistanlı uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapılması, geçmişte kurulan kolonyal bağların günümüzde eğitim özelinde de sürdürüldüğünü göstermektedir. Walker'e göre (2014, s. 336) "Hindistan, Nijerya, Malezya, Hong-Kong ve Pakistan göz önünde bulundurulduğunda, Britanya'ya yönelik eski kolonyal günlere dayanan bir marka sadakati (*brand loyalty*, Ç. N.) ortaya çıktığı görülebilir". Nitekim İngiltere merkezli Association of Commonwealth Universities (İngiliz Milletler Topluluğu Üniversiteleri Birliği) (URL-7) ve bu

kurumun eski İngiliz sömürgelerindeki üniversitelerin birbirleriyle ve İngiltere ile olan bağlantısını sürdürmeye yönelik faaliyetleri bu iddiayı destekler. Bu kuruluşu Asya, Güney ve Kuzey Amerika ile Karayipler, Güney ve Batı Afrika, Avrupa ve Pasifik bölgesindeki 500'ü aşkın üniversite aktif üye olarak katkıda bulunmaktadır. Bu katkı kimi zaman öğrenci çekmek ya da göndermek, kimi zaman öğretim elemanı değişimi, ortak projeler ve burslandırma gibi faaliyetler halinde ortaya çıkmaktadır. İngiliz Milletler Topluluğu'nun Commonwealth Scholarship Commission in the UK, Commonwealth Academic Staff Scholarship, Report of Commonwealth Standing Committee on Student Mobility gibi alt birimleri, girişimleri ya da raporları, bu birliğin kuruluş gayesini ve faaliyetlerini örneklendirmektedir. Kubler ve DeLuca'nın (2006) kaleme aldığı *Trends in Academic Recruitment and Retention: A Commonwealth Perspective* başlıklı çalışma, İngiltere ile diğer topluluk üyesi ülkelerin yükseköğretim ve uluslararası öğrenciler özelindeki ortaklaşa çalışmalarını ve bu çalışmalara kaynaklık eden vizyonu ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır. Konuyu ülkeler özelinde bir örnekle desteklemek gerekirse, İngiltere'nin Hindistan ile kurduğu yükseköğretim bağlantısı *U.K.- India Education and Research Initiative* (İngiltere-Hindistan Eğitim ve Araştırma Girişimi) adlı kurum üzerinden sürdürülmektedir ve bu kurum her iki ülke tarafından yirmi milyar Pound'u aşkın bir bütçe ile desteklenmektedir (Agarwal, 2010, s. 51). Bu bütçeden, projeler, öğretim elemanı değişimi ve nihayetinde öğrencilerin burslandırılması gibi kalemler için harcamalar yapılmaktadır. Üniversiteler Birliği, sadece Hindistan için değil diğer tüm üye ülkeleri kapsayacak şekilde yarım asrı aşkın süredir her yıl Commonwealth Universities Yearbook adlı raporla bu faaliyetleri kamuoyuna sunmaktadır.

İngiltere'nin uluslararası öğrenci profilinin arka planında diaspora gerçeği de mevcuttur. Ülkelerinden İngiltere'ye göçmüş olan ve sayıları milyonlarla ifade edilen İngiliz Milletler Topluluğu ülkelerinin eski üyeleri, ülke dışından olduğu kadar ülke içinden de İngiltere'nin uluslararası öğrenci profiline tesir etmektedir. Yalnızca Hindistan'dan göçüp İngiltere'ye yerleşen ve sayısı 2 milyona yaklaşan bireyler - vatandaşlık bağı olsun ya da olmasın- çocuklarını İngiliz üniversitelerinde eğitim görmeye teşvik etmektedir (Agarwal, 2010, s. 51). Ortaya çıkan bu tablo, küresel

dünyada yükseköğretimin ve uluslararası öğrenciliğin göç ve göçmenlik konusuyla yakından bağlantısını gösterebilir.

Son olarak, tıpkı ABD gibi İngiltere de farklı ülkelerde şube kampüsler kuran üniversitelere sahiptir. Bu kampüsler, genelde İngiltere'nin kolonyal geçmişi olan Malezya, Hindistan, Yeni Zelanda, Avustralya gibi ülkelerde eğitim vermektedir. Bu yolla İngiltere, ülkesi dışına çıkmakta zorlanan öğrencilere hitap etmekte ve onlara “evde uluslararasılaşma” (*internationalization at home*) fırsatı vermektedir (Melany ve Kahn, 2014, s. 31) hem de bir ihracat kalemi olarak uluslararası eğitimi fiziken de kendi ülke sınırlarının dışına taşımaktadır. Ayrıca şube kampüsler arası değişim programları hem İngiltere’de hem de kampüsün bulunduğu ülkelerdeki öğrenci ve öğretim elemanlarına aynı üniversite bünyesinde de olsa farklı yerlerde eğitim görme ve verme olanağı sağlamaktadır (Lewis, 2016, s. 63).

Gerek liberal gerekse kolonyal geçmişi dolayısıyla İngiltere’nin uluslararası öğrenci politikasının gelir getirme ve kolonyal bağlantılar ekseninde şekillenmesi doğaldır. Ancak bu iki eksenin dışında, İngiltere’nin dünyada en fazla uluslararası öğrenci çeken ikinci ülke konumuna yükselmesinde daha çeşitli etmenler de rol oynamaktadır. Köklü üniversite geleneği, eğitim kalitesi, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarındaki eğitim süresinin diğer Küresel Kuzey ülkelerine nazaran daha kısa olması, tarihsel geçmişi ve her ne kadar AB’den ayrılma aşamasında olsa da on yıllardır AB standartlarına getirdiği (ya da bu standartlarda tutmak için uğraştığı) ekonomisi ve iş imkanları dolayısıyla İngiltere’deki uluslararası öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır.

2.3. Almanya: Farklılaşma, Kurumsallaşma ve Küresel Açılım

Almanya’nın yükseköğretimde uluslararasılaşma politikasını, kendi gelişmişlik seviyesine sahip ülkelere farklılıklar göstermektedir. Bu durumun temel sebebi, Almanya’nın Anglo Sakson ve Fransız eğitim felsefesinden farklı bir eğitim felsefesine sahip olmasıdır (Busemeyer, 2014, s. 62). Bu felsefe, köklü Hristiyan geleneğinin izlerinin takip edilebileceği bir alandır ve Almanya’nın bir açıdan köklü bir “kolonyal geçmişinin” olmaması ya da kolonyal faaliyetlerinin diğer Anglo Sakson ve Fransız ülkelere nazaran geç ortaya çıkmasıyla (Gencer 2002’den

akt. Bozbaş ve Alkın, 2018: 2545) ilintilendirilebilir. Kısaca açıklamak gerekirse, Almanya, ekonomik gelişmişlik ve eğitim kalitesi açısından “muadili” sayılabilecek ülkeler gibi uluslararası öğrencileri birer “ihracat kalemi” olarak görmekten uzak bir profil çizmektedir. Bunun en büyük kanıtlarından birisi, Alman üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerden alınan okul kayıt ücretlerinin diğer Batı Avrupa ülkelerinde uluslararası öğrencilerden alınan miktarlardan çok düşük seviyede olmasıdır. Gerek başvuru aşamasında gerekse eğitim öğretim hayatı boyunca uluslararası öğrenciler, tıpkı yerli öğrenciler gibi ya hiç ücret ödememekte ya da kendilerini ve ailelerini maddi olarak çok da zorlamayacak miktarlarda başvuru ve dönem harçları ödemektedir. Alman üniversitelerince uluslararası öğrencilerden alınan temsili harçlar ya da başvuru ücretleri eğitim öğretim ve araştırma faaliyetleri için harcanmaktadır ve başvuru ücretleri maksimum 50 Euro’dur (NUFFIC, 2012, s. 24). Hem uluslararası hem de yerli öğrencilere yönelik bu eşitlikçi (*egalitarian*) ve piyasacı olmayan yaklaşım, Almanya’yı diğer Batılı ülkeler içinde farklı bir konuma taşımaktadır. Ayrıca koloni geçmişinin kısıtlı olması dolayısıyla Almanya’nın öğrenci değişiminde direkt odaklanabileceği ve kolonyalizmin avantajını kullanabileceği spesifik bir coğrafya bulunmamaktadır. Bu durum Almanya’yı uluslararası öğrenciler konusunda “yeni pazarlara” yönelmesi konusunda teşvik etmektedir.

Almanya’da uluslararası eğitimin geçmişine bakıldığında, 19. yüzyılın sonlarından itibaren tıp ve mühendislik gibi alanlarda ön plana çıktığı görülmüştür. Bu da dünyanın farklı bölgelerinden ilgili alanlara doğru öğrencilerin hareketliliğini sağlamıştır ve bu süreç, Nazi İktidarına kadar devam etmiş, İkinci Dünya Savaşı sonrasında yavaş yavaş artışa geçmiş ve 1990’ların sonunda Almanya’daki uluslararası öğrenci sayısı 100.000 dolayında olmuştur (Bode ve Davidson, 2011, s. 72). Bugün bu rakam, Almanya’nın resmi uluslararası öğrenci ve eğitim platformu olan Study in Germany’de yazıldığı üzere 374,951’dir (URL-8). Almanya’nın uluslararası öğrenci profiline bakıldığında yine Çin’in 32,000’i aşkın öğrenci ile ilk sıradaki gönderen ülke olduğu görülmektedir (URL-8). Çin’i 13.000 öğrenci ile Hindistan, 10.000’i aşkın öğrenci ile Avusturya, yaklaşık 10.000 öğrenci ile Rusya ve 7.000’i aşkın öğrenci ile Fransa izlemektedir (URL-4). Bu tabloya ilişkin genel bir

değerlendirme yapmak gerekirse, yükseköğretimdeki küreselleşme dalgası ve Çin'in eğitim/bilim/teknoloji açılımı, Çinli öğrencilerin Almanya'da da çoğunluğu oluşturmasını gerektirir. Benzer şekilde Hindistan da bu dalgayı ve beklentiği Almanya özelinde yansıtmaktadır. Avusturyalı öğrencilerin üçüncü sırada olması ise gerek Almanca ortak dilinden gerekse her iki ülke arasındaki tarihsel/kültürel bağlardan kaynaklı görülmektedir. Rusya ve Fransa ise, Almanya'nın uluslararası eğitimde komşu ülke ve bölgelere açılmasının bir sonucu olarak listenin üst sıralarındaki yerini almaktadır.

Almanya'nın gerek uluslararasılaşma gerekse uluslararası öğrenci politikalarına yön veren temel kurum Türkçeye Alman Akademik Değişim Servisi olarak çevrilen Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)'dır. 1925 yılında Heidelberg Üniversitesi bünyesinde bir dernek olarak kurulan (URL-9) ve 1990'ların ortasından itibaren resmi bir statüye kavuşan DAAD, Almanya'nın uluslararası eğitim alanında tercih edilebilirliğini sağlamakta ve aynı zamanda Alman öğrencileri yurt dışında eğitim almaya teşvik etmektedir. Bu açıdan DAAD hem Almanya'ya gelecek hem de Almanya'dan farklı ülkelere eğitim görmeye gidecek öğrencilerle ilgili çalışmalar yürüten ortak bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. 1925'ten 2010'lu yılların ortalarına değin bir buçuk milyonu aşkın Alman vatandaşı ve uluslararası öğrenci DAAD burslarından faydalanmıştır (Budak, 2012, s. 48). DAAD'ın faaliyetlerine paralel olarak Alman Dışişleri Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren Goethe Institut (Goethe Enstitüsü) Almanca dilinin öğretilmesi ve Alman kültürünün küresel ölçekte (dijital platformlar ve sosyal medyanın da yardımıyla) tanıtılması/yaygınlaştırılması hedefindedir (Auer & Srugies, 2013, s. 32). Buradan hareketle, DAAD daha çok akademik bir kurum olarak karşımıza çıkarken, Goethe Enstitüsü kültürel bir kurum olarak Almanya'nın kamu diplomasisi süreçlerini yürüten kurumlardan birisidir (Ulutaş, 2013, s. 29). Günümüzde 98 farklı ülkede kurulu olan 157 Goethe Enstitüsü, Almanya'nın hem kamu diplomasisi ve yumuşak gücünü küresel bir ölçeğe taşımakta (Doğan, 2019, s. 50), hem de dil ve kültür bağlamı çalışmalarla Almanya'nın uluslararası öğrenci sayısının artırılmasına katkıda bulunmaktadır.

Almanya'nın uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikası, farklı kurumların organizasyonel ve finansal işbirliği ile bir takım hedeflere kavuşturulmuştur. Federal Hükümetin, Dışişleri Bakanlığının ve bazı vakıfların girişimi sonucu kurulan Alman Araştırma Kuruluşu (*German Research Foundation*) temel olarak şu ilkeleri benimser:

“Almanya'nın uluslararası yetenekler için rekabetinin, uluslararası işbirliklerinin ve itibarının etkililiğini ve verimliliğini artırmak,

Almanya'nın, küresel problemlerin çözümündeki katkısını artırmak

Almanya'nın gelecekteki kendi ekonomi, siyaset ve bilim liderlerini küresel vatandaşlık ruhuyla yetiştirmek ve bunun için en iyi destinasyonlar seçmek.

Gelişmekte olan ülkelerin sürdürülebilir kurumsallaşmasına katkıda bulunmak

Farklı kültürler arasında barışçıl bir diyalogu tesis etmek” (Bode ve Davidson, 2012, s. 75-76).

Bu maddeler, uluslararası öğrenciler açısından iki önemli noktaya işaret etmektedir. Birincisi, bahsi geçen kurumlar uluslararasılaşmayı sadece dışarıdan gelen öğrenciler nazarında okumamakta, aynı zamanda Alman vatandaşlarını yurtdışındaki en kaliteli destinasyonlara göndererek ülkeye belli bir katma değer sağlanmak istendiği mesajını vermektedir. İkincisi, Almanya, Avrupa Birliği'nin sınırlarında kalmak, oradaki hâkim rolünü korumaktan öteye geçmiş ve küresel pazarda eğitim süreçleri üzerinden rekabet yaratmaya çalışmıştır. Nitekim 2000'li yıllar itibarıyla “Federal hükümet, Almanya'yı Çin, Hindistan ve Brezilya gibi seçili hedef ülkelerdeki araştırma, geliştirme ve inovasyon için cazip bir yer olarak tanıtmak için net bir uluslararasılaşma stratejisi geliştirmiş ve sürdürmüştür” (NUFFIC, 2012, s. 23).

Almanya, gerek mühendislik ve diğer teknik alanlardaki gelişmiş altyapısı, gerek diğer Batılı ülkelere nazaran daha ucuz eğitim fırsatları sunması, gerek DAAD bünyesinde hem gelen hem de giden uluslararası öğrenciler açısından bir politika belirlemesi gerekse uluslararası öğrenciler konusunda yeni pazarlara açılması

dolayısıyla konuyla alakalı literatürde dikkat çeken bir konumdadır. Ayrıca, Alman üniversitelerinin son 20-25 yıllık süreç içerisinde ERASMUS ve BOLOGNA süreçleri kapsamında (ve diğer faktörlerin etkisiyle) İngilizce eğitim veren bölümler açması da (Erling ve Hilgendorf, 2006, s. 272) uluslararası öğrencilerin Almanya'ya tercihlerinde çekici faktörlerden birisi olmaktadır.

2.4. Çin: Öğrenci Hareketliliğinde Kaynak Ülke Olma, Dünyaya Açılma Politikası ve İçeriye Yönelik Hamleler

Çin'in günümüzde ortaya çıkan uluslararasılaşma yönetişimi ve pratikleri ile uluslararası öğrenci politikasında bazı önemli süreç, aktör ve kurumlar mevcuttur. Bunlardan ilki, eğitimdeki köklü tarihsel ve felsefi geleneği, ikincisi Açık Kapı Politikası (*Open Door Policy*) olarak adlandırılan süreç, üçüncüsü dünyadaki uluslararası öğrenci hareketliliğine en fazla katkıda bulunan ülke olması, dördüncüsü uluslararası öğrenci sayısını artırmak için ulus ötesi kuruluşlarla yaptığı hükümet antlaşmaları ve son olarak tüm bu süreçlerin yönetimi ve “pazarlanması” için dünyanın çok sayıda şehrinde açtığı Konfüçyüs enstitüleridir -ki bu enstitüler, tahmin edileceği üzere yumuşak güç ve kamu diplomasisi konusunda Çin'in “elini güçlendirme” potansiyeline sahip kurumlardır.

Çin, eğitime yönelik yaklaşımları açısından Almanya gibi köklü bir tarihsel ve felsefi gelenekten beslenmektedir. Bu konuda Welch ve Yang'ın (2011, s. 63-64) ifadeleri Çin'in iki bin beş yüz yılı aşkın uluslararasılaşma serüvenini özetler niteliktedir: “Çin'in, bugünkü toprakları içerisindeki farklı bölgelere seyahat etmiş Konfüçyüs'e (M.Ö. 551-479) kadar dayanan kendine has uzun soluklu bir uluslararasılaşma geleneği mevcuttur. Konfüçyüs, öğrencilerine farklı prenslikleri ve ülkeleri öğretmiş, tanıtmıştır. Bu sebeple Konfüçyüsçü sistem Çin'in yükseköğrenim tarihinden ayrılamaz”. Farklı yönetimleri, eğitim metotlarını ve insan topluluklarını tanımanın günümüz uluslararasılaşma sürecinde bireyi en çok etkileyen unsurlardan biri olduğu düşünüldüğünde, insanlığa dair hem ortak değerlerin peşinde olan hem de farklı kültürlerle ve sistemlere açık olan Konfüçyüs'ün (Güç, 2001, s. 65) Çin için önemi daha net bir şekilde anlaşılabilir. Konfüçyüs'ten sonra Çin'de yetişen düşünür,

felsefeci ve din adamları onun öğretisi hakkında çalışmalar yapıp eserler üreterek bu geleneği devam ettire gelmişlerdir.

Çin'in günümüz uluslararasılaşma politikasına yön veren yakın dönemli bir tarihsel kırılma ise yaklaşık kırk yıl önce hükümet tarafından ilan edilen Açık Kapı Politikası'dır. Bu politika, ekonomi ve kültür alanında olduğu gibi eğitim ve yükseköğretim alanında da on yıllar boyunca komünist sistemin sebep olduğu içe kapalılığı kırmaya yönelik bir hareket olmuştur. "Küreselleşmenin baskısı ile 1978 yılında 'reform ve açık kapı politikası'nın devreye girmesinden beri Çin yükseköğretiminde büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Genel bir ifadeyle, Çin'in son yarım yüzyıldaki yükseköğretim reformu altı temel alanı kapsayacak şekilde özetlenebilir: birincisi, eğitimin hedef ve idealleri modernleşmenin ve küreselleşmenin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir. İkincisi, Çin yükseköğretimindeki yönetim bir ölçüde merkeziyetçilikten uzaklaştırılmış ve tabana yayılmıştır. Üçüncüsü, yükseköğretim skalası genişletilmiş ve kitlesel seviyeye ulaşmıştır. Dördüncüsü, yükseköğretimin bazı alanlarında market ekonomisi prensipleri benimsenmiştir. Beşincisi, kalite kontrol politikaları ve ölçümleri ortaya konulmuş ve uygulanmıştır. Son olarak, yükseköğretim pratiğinde uluslararası işbirliği daha aktif ve üretken hale getirilmiştir" (Zhang, 2010, s. 125). Bu prensipler, Çin'in 21. yüzyılda uluslararası öğrenci arzı ve uluslararası öğretim elemanı değişimi konusunda dünya liderliğine oynamasını açıklar niteliktedir. Üstelik bu durum, klasik kapitalist-liberal bir perspektifle değil, sosyalist bir hükümetin Konfüçyüs öğretilerini harmanlaması dolayısıyla ortaya çıkmaktadır ve tarihte eşine az rastlanır bir örnek sunmaktadır. Açık Kapı Politikası'nın yürürlüğe girmesini müteakip 1980-1985 yılları arasında Çin'in en önemli akademik kurumlarından birisi olan Xinjiang Üniversitesi yurtdışından ders ya da araştırma için gelen 12.000 öğrenci ve öğretim elemanı "denizaşırı arkadaşı" (*overseas fellow*) ağırlamıştır (XU, 1995, s. 117).

Belirtilmelidir ki her ne kadar eğitim süreçleri konusunda esneklik sağlansa da Çin'deki sosyalist yapılanma, hükümetlerin üniversiteleri uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci çekme konusunda adımlar atmaya zorlamasını sağlamaktadır. Ayrıca Çin hükümeti, bünyesindeki üniversitelere daha fazla uluslararası öğrenci çekebilmek adına uluslararası kuruluşlarla anlaşmalar ya da protokoller

gerçekleştirmekte ya da üniversiteleri bu anlaşmalar ve protokoller için teşvik etmektedir. “Son yıllarda Çin Eğitim Bakanlığı 34 yabancı ülke hükümeti ile üniversitelerdeki akademik derecelerin karşılıklı tanınmasına ilişkin anlaşmalar imzalamıştır. Bu ülkeler arasında İngiltere, Almanya, Fransa, Avustralya, Yeni Zelanda ve İspanya da vardır” (Xinyu, 2010, s. 36). Ayrıca Çin hükümetinin bazı burs programları da ulus ötesi kuruluşlar bünyesinde ve ortaklığında gerçekleştirilmektedir. Bunlar arasında “Çin/UNESCO – Büyük Duvar Dostluğu (China/ UNESCO- The Great Wall Fellowship), Asya’da Eğitim Gör Bursu (Study In Asia Scholarship), Çin/Güneydoğu Asya Milletleri Birliği Üniversite Ağı Bursları (China/Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) University Network (AUN) Scholarship), Çin Hükümeti Burs Programı (Avrupa Birliği Penceresi) (Chinese Government Scholarship Program (European Union Window) (Xinyu, 2010, s. 36) gibi programlar, tıpkı diğer ülkelerdeki programlara benzer şekilde hem uluslararası öğrenci hem de öğretim elemanı değişikliğini, araştırma ortaklıklarını, ortak diploma programlarını, ortak üniversiteleri ve akademik toplantıları içermektedir (Onga ve Chan, 2012, s. 152, 154).

Çin’in tüm bu girişimlerinin arka planındaki temel motivasyonlardan bir tanesi (belki de en önemlisi), bir küresel güç olarak dünya sahnesindeki yerini alma arzusudur. Çin, bu tür anlaşmalar, açılımlar ve ortaklıklar üzerinden uzak kaldığı modern dünyayı tanımaya çalışmakta, aynı zamanda bu dünyada var olmak ve kendini tanıtmak istemektedir. Bu amaç doğrultusunda her yıl on binlerce öğrencisini yurtdışında lisans ve lisansüstü eğitim almak üzere burslandırmakta ya da maddi durumu yeterli olan öğrencileri yurtdışı eğitim için teşvik etmektedir. Böylece her geçen yıl çok daha kitlesel bir şekilde öğrenciler Çin’e dönecek ve yurtdışında edindiği bilimsel, akademik, kültürel ve teknolojik yetenekleri/birikimi ülkesine aktaracak, sonuç olarak kendi yükseköğretim sistemini de geliştirecektir (Brooks ve Waters, 2011, s. 121). Bu motivasyon, önceden de belirtildiği üzere Çin’in (1 milyarı aşkın nüfusu da göz önünde bulundurulması kaydıyla) dünyadaki uluslararası öğrenci hareketliliğine en fazla katkı sunan ülke olmasını sağlayan temel unsurlardan birisidir. Bugün yerküre ölçeğinde 928,090 Çin vatandaşı uluslararası öğrenci

statüsünde lisans ve lisansüstü eğitim almaktadır ve dünyadaki neredeyse her 6 uluslararası öğrenciden birisi Çin vatandaşıdır (URL-4).

Çin'in Açık Kapı Politikası dışarıya öğrenci gönderme refleksinin yanı sıra, sınırları içerisinde öğrenci ve öğretim elemanı çekme refleksini de beraberinde getirmiştir. Çin, günümüzde 178.000'i aşkın uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır (URL-4). “Bu sayının yaklaşık yüzde doksanı Hong-Kong özerk bölgesinden gelen öğrencilerden müteşekkildir ve kalan kısım genelde Güneydoğu Asya ülkelerinden ve Avrupa'dan gelen öğrenciler arasında paylaşılmaktadır” (Chan, 2011, s. 20). Çin, bu sayıyı artırmak için çeşitli plan ve yönetmelikleri devreye sokmaktadır. Bunlardan en dikkat çeken, Orta ve Uzun Süreli Eğitim Reformu ve Gelişimi Ulusal Planı'dır (*National Plan for Medium and Long-Term Education Reform and Development*). Bu plana göre Çin, 2010-2020 yılları arasında uluslararası öğrenci sayısını her yıl %7 artırma hedefini koymuştur ve böylece 2020 itibarıyla Çin'deki uluslararası öğrenci sayısı 500.000'e çıkacaktır ve Çin, Asya'daki en fazla uluslararası öğrenciye sahip ülke konumuna gelecektir (Zhang, 2010, s. 307).⁸

Çin'in bu iç teşviklerinin yanı sıra, uluslararası öğrencilerin burada eğitim görmesine vesile olduğu düşünülen diğer çekme faktörleri de mevcuttur. Bunlardan en bilineni, yükseköğretim için talep edilen ücretin düşük olması, başvuru süreç ve belgelerinin kolay takip ve elde edilebilir olması ve son olarak Çin'deki yaşam masraflarının diğer bazı komşu ülkelere nazaran daha düşük olmasıdır (Verbik ve Lasanowski, 2007, s. 7).

Çin'e dair bu bölümde değinilecek son husus, tüm bu Açık Kapı Politikası, öğrenci gönderme ve çekme gibi süreçlerin aynı zamanda bir yumuşak güç ve kamu diplomasisi bağlamı oluşudur. Eğitim felsefesine şekil veren Konfüçyüs'ün adıyla kurulan ve sayısı 400'ü bulan Enstitüler aracılığıyla Çin'i ve Çin kültürünü dünyaya

⁸ UNESCO'ya bağlı *Global Flows of Tertiary Education* platformu, yukarıda da görüleceği üzere Çin'deki mevcut uluslararası öğrenci sayısını yaklaşık 180,000 olarak göstermektedir. Bir yıl içerisinde yüzde 7 artış ile sayının 500.000'i bulması mümkün gözükmemektedir. Bu noktada ortaya şu iki ihtimal çıkmaktadır: Ya 2010'un başından itibaren yüzde 7'lik artış hedefi hiçbir yıl gerçekleşmemiş ve sayı günümüzde 178.000 civarında kalmış ya da Zhang'ın bizzat Çin hükümetinden veya diğer kaynaklardan elde ettiği verilere göre Çin'de çok daha fazla sayıda uluslararası öğrenci mevcuttur.

tanıtmakta, Çince öğretmekte (McGill Peterson, 2014, s. 3) ve uluslararası öğrencilerin ve öğretim elemanlarının Çin’de eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunması için enstitüler çaba sarf etmektedir (Metzgar, 2016, s. 231).

Çin’in bölgede ve yer küre ölçeğinde yaptığı bu atılımlar, yükseköğretimde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci sayısını artırmada ona birtakım avantajlar sağlamaktadır. Tarihsel ve geleneksel bağlarını küresel düzleme göre şekillendiren Çin, bahsedildiği üzere neredeyse bir milyon öğrencisini dünyanın farklı bölgelerinde üniversite eğitimi almak üzere gönderen (*sending*) bir ülkedir. Ancak politik ve bilhassa sosyal bilimler alanında akademik özgürlükle ilgili sınırlandırmalar (Metzgar, 2016, s. 235), Çin’in uluslararası öğrenci profilinin büyük ölçüde Güneydoğu Asya bölgesi ile sınırlanmasına sebep olmaktadır. Akademik kapalılığa ek olarak Çin yükseköğretim kurumlarında “ideolojik planlara yönelik artış gösteren vurgular” (Altbach ve de Wit, 2018, s. 4) bu ülkeye yönelik akademik ilgiyi zaafa uğratmaktadır. Belki de bu sebepten ötürü 1978 yılından beri yurtdışında -özellikle ABD’de ve İngiltere’de- eğitim görmeye giden iki milyona yakın öğrencinin yalnızca üçte biri 2010 yılı itibarıyla ülkesine geri dönmüştür (Çin Eğitim Bakanlığı, 2011’den akt. Blachford ve Zhang, 2014, s. 206). Öğrencilerin kaldıkları ülke(ler) açısından çekme faktörleri cazip olsa da yukarıda bahsedilen sebeplerden -yani itme faktörlerinden- ötürü yüz binlerce öğrenci ülkesine geri dönüş yapmamıştır. Bu öğrenciler, bir bakıma yükseköğretim, uluslararası öğrencilik gibi süreçlerin göç süreci ile birlikte değerlendirilmesine vesile olan öğrencilerdir.

2.5. Avrupa Birliği ve ERASMUS: Ekonomik ve Kültürel Rekabete Yükseköğretim Desteği

Açılımı European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği İçin Avrupa Bölgesi Eylem Tasarısı) olan ERASMUS programı, 1987 yılından beri Avrupa’da ortak bir eğitim alanı oluşturmak üzere yapılan en kapsamlı girişimdir ve bizzat Avrupa Birliği tarafından fonlanmaktadır (Gonzales, Mesanza ve Mariel, 2011, s. 414). ERASMUS programı, başlangıçta sadece Avrupa Birliği üye ülkeleriyle sınırlı bir eğitim ve hareketlilik sürecini içerse de zamanla aday ülkeleri de kapsayacak şekilde

genişletilmiştir. Program, Avrupa içi (*intra-European*) ekonomik, kültürel ve akademik gelişmişliği sağlamak adına yükseköğretim merkezli öğrenci değişimini temel alan ve küresel bağlamda uluslararasılaşma sürecine aykırı olmayacak bir vizyona sahip bir programdır (Teichler, 1999, s. 12).

ERASMUS kapsamında en dikkat çeken değişim tipleri, lisans ya da lisansüstü öğrencilerin bir ya da iki yarı yıl boyunca, kayıtlı oldukları üniversiteler ile anlaşması olan diğer ERASMUS kapsamındaki üniversitelerde eğitim görmesi ve “ERASMUS yaptığı” üniversitede verdiği derslerin asıl kayıtlı olduğu üniversite tarafından tanınmasıdır (Teichler, 2004, s. 400). Bu tanınmanın temel kriteri de ERASMUS kapsamına giren yükseköğretim kurumlarının kredi ve notlandırma sistemlerini, Bologna Sürecine göre düzenlemesi ve standartlaştırmasıdır. 1999 yılında AB üyesi ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanlarıyla Bologna’da gerçekleştirilen konferansta ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (*European Higher Education Area*) oluşturulması kararlaştırılmış (Bologna Declaration, 1999) ve başlangıçta 29 üye ülkeyi kapsayan bu girişim, 2006 yılı itibariyle aday ve yeni üye ülkeleri de içine alarak 45 ülkeye ulaşmıştır (Keeling, 2006, s. 207). Bu sayı günümüz itibariyle 48’e ulaşmış durumdadır (URL-10). Yani 48 AB üyesi ya da üye adayı ülkedeki yükseköğretim kurumları, ERASMUS programı kapsamında Bologna Sürecinin gerektirdiği kredi ve notlandırma sistemine uygun olarak öğrenci değişim anlaşmaları imzalayabilmekte ve Avrupa Öğrenci Hareketliliğine (*European Student Mobility*) katkıda bulunmaktadır.

2014 yılından itibaren ERASMUS Plus ismiyle hareketlilik süreçlerine katkıda bulunan platform, AB 2020 Stratejisi kapsamında son yıllarda öğretim elemanlarının kısa süreli ders verme hareketliliğine ve staj hareketliliğine önem vermektedir (EUROPE 2020, 2010, s. 11, 30, vd.). Bu durum, mevcut çalışmada sık sık vurgusu yapılan yükseköğretim ve ekonomik alan ilişkisini de ortaya koymaktadır. Ancak ERASMUS özelinde bu ilişki, Avrupa Birliği’nin bir bölgesel ve küresel güç olarak diğer ülke ve bölgelerle rekabete girişebilmesi açısından önem arz etmektedir (Wächter, 2012, s. 169) ve gerek öğrenci gerek öğretim elemanı gerekse diğer resmî kurumlarda çalışan ya da eğitim gören bireylerin mobilitesi bu strateji için hayati önemdedir (Asodaar, Atai ve Baten, 2017, s. 81) .

Gerek ERASMUS ve ERASMUS Plus gerekse Avrupa Eğitim Alanı ve Bologna Süreci ile AB üyesi ve aday ülkeler arasında, tıpkı Çin ve Alman modellerinde olduğu gibi “uluslararası” olarak nitelendirilen öğrencilere belli bir kimlik, değerler ve çalışma disiplini aşılması beklentisi mevcuttur. Bu kimlik ve değerler, müfredat bütünleşmesi (*curricular integration*) aracılığıyla Avrupa Birliği’nin bölgeye ve insanlığa sunduğu demokrasi, özgürlük ve malların/çalışanların serbest dolaşımı felsefesiyle örtüşmektedir ve politik entegrasyonu amaçlamaktadır (Altbach ve Knight, 2007, s. 293). Bu da bilhassa İkinci Dünya Savaşı sonrası süreçte politik, kültürel ve ekonomik toparlanma ve ilerleme hedefleyen bir Avrupa gerçeğini ortaya koymaktadır (Kohouteka, vd., 2017, s. 408).

Küresel Kuzey’in belli bir bölgesinde ortaya çıkan böylesine geniş çaplı bir politikada “uluslararası öğrenciler”in temel aktör olması tesadüf değildir. AB, bu politikasında 2010’lu yılların ortalarına değin 3,3 milyon öğrenciyi ve 470.000 araştırmacıyı fonlamış (European Commission, 2016, s. 4) ve geleceğin “çalışanları” olarak öğrencilere belli bir perspektifi kazandırmaya çalışmıştır. Bu perspektif, başta Avrupa Birliği değerleri üzerine kurulu olsa da genel olarak hâkim literatürdeki uluslararası öğrenci algısıyla da yakından ilintilidir. Bu sebeple tercih edilen ülkelerin Avrupa’daki ekonomik ve istihdam olarak en güçlü ülkeler olan Almanya, İngiltere ve Fransa gibi ülkeler olması, tercih edilen programların genelde İngilizce müfredata sahip programlar olması yani farklı ülkelerden gelen ve giden öğrenci rakamları göz önünde bulundurulduğunda mobilitenin “dengesiz” (*imbalanced*) olması (Teichler, Ferencz ve Wächter, 2011, s. 88-90) tesadüf değildir. Bu durum uluslararası öğrencilik ve mobilitede çekme faktörlerinin Küresel Kuzey lehine geliştiğini bir kere daha doğrulamaktadır.

2.6. İspanya, Portekiz ve Latin Amerika: Süregelen Kolonyal Bağlar

Bu bölümde İspanya, Portekiz ve Latin Amerika’nın bir arada ele alınış sebebi, bahsi geçen ülke ve bölgelerin -kendine has uluslararası öğrenci politikalarını göz ardı etmemekle birlikte- süregelen kolonyal bağlarının yükseköğretim politikalarına da yansımalarıdır. Bilhassa Latin Amerika ülkeleri gerek uluslar

müfredatlarının oluşumunda gerekse öğrenci mobilitesine yönelik girişimlerinde İspanya ve Portekiz'den ziyadesiyle etkilenen ülkeler olarak ön plana çıkmaktadır.

Portekiz'in uluslararası öğrenci hareketliliğindeki temel "pazar", Portekizce konuşan (*Lusophone*) dünyadır (França, Alves ve Padilla, 2018, s. 2). Bu ülkelerden en bilineni Brezilya'dır. Tıpkı diğer eski (*former*) kolonilerinin geliştirdiği refleks gibi Brezilyalılar için de Portekiz'de yaşamak, çalışmak ve eğitim almak önem arz etmektedir. Diğer bir ifadeyle, Portekiz, Brezilya ve diğer eski kolonilerinden yaşayan öğrenciler için gerek dil gerek kültür gerekse tarihsel bağlar açısından "çekme faktörleri" meydana getirmektedir. Bu durum, ülkenin kamu politikası uygulayıcıları tarafından dikkate alınmaktadır. Bilhassa eğitim ve yükseköğretim alanındaki otoriteler, mobilitenin her geçen yıl daha da kolaylaştığı küresel dünyada, tıpkı Portekiz'in kendi ülkelerine olan alakası gibi bu ülkeye yönelik bir alaka geliştirmektedir. Bu alaka, Portekiz'de eğitim gören uluslararası öğrencilerin profiline yansımaktadır. Bugün Brezilya'da eğitim gören 22.000'i aşkın uluslararası öğrencinin yaklaşık üçte biri olan 7800'e yakını (URL-4) Brezilya kökenli mobil öğrencidir (*mobile students*). Portekiz ile diğer *Lusophone* dünyanın eğitim alanındaki alakası da dikkate değerdir. Brezilya'nın ardından Portekiz'de eğitim gören en fazla uluslararası Angola (yaklaşık 3000) ve Yeşil Burun Adaları (Cape Verde) (2267) kökenlidir (URL-4). Dördüncü olarak, yaklaşık 1000 İspanyol öğrenci Portekiz'de eğitim görmektedir (URL-4). Bu sayı, komşu ülkeler arası uluslararası öğrenci çekme potansiyelini ortaya koymaktadır. Totalde 12.000'i aşkın öğrenci (yani Portekiz'deki tüm uluslararası öğrencilerin yarısından fazlası), bu ülkenin kolonyal geçmişi olan ve komşuluk ilişkisi kurduğu ülke ve bölgelerden gelmektedir.

Portekiz'in uluslararası öğrenci profiline dair bu tabloda belli başlı anlaşmaların, ulus ötesi kuruluş ve platformların rolü azımsanmayacak ölçüdedir. Bunlardan birisi, Community of Portuguese Language Countries (CPLP) olarak adlandırılan birliktir. UNESCO'ya bağlı olarak 1996 yılından itibaren faaliyet gösteren CPLP, üye ülkeler arasında sağlık, bilim, teknoloji ve "eğitim" alanlarında ortak faaliyetler sürdürülmesini hedeflemekte ve teşvik etmektedir (URL-11). Ancak Portekiz, kolonyal dönemde yerel olarak okullaşma faaliyetlerine girişmediği Afrika

sömürgelerinden çok da fazla öğrenci çekememektedir ve Brezilya'dan ya da Portekiz'den *Lusophone* Afrika'ya da çok fazla öğrenci gitmemektedir (França, Alves ve Padilla, 2018, s. 4).

İspanya'nın uluslararası öğrenci profiline ve uluslararasılaşma stratejilerine geçmeden önce Latin Amerika bölgesine dair verileri ortaya koymanın daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Zira Portekiz'den bahsedilen bölümün üzerine Latin Amerika ülkelerinin incelenmesi, İspanya'da ortaya çıkan uluslararası öğrencilik süreç ve prosedürlerini daha net bir şekilde ortaya koyacaktır.

Latin Amerika ülkelerindeki eğitim sistemi ya da süreci, kolonyal dönemde Katolik kilisesinin etkisi altındadır. Tıpkı diğer koloni coğrafyalarında olduğu gibi Avrupa ve sömürge imparatorlukları git gide sekülerleşirken, sömürülen bölgelerde din bağlamı bir sosyal hayat ve eğitim hayatı tasavvuru oluşmuştur. Sonrasında ortaya çıkan “üniversite” etiketli eğitim kurumları bahsedilen süreçten bağımsız olmamıştır. Ancak kolonileştirilen coğrafyalara has olarak Latin Amerika'da da ülkelerin bağımsızlık mücadeleleri sonucunda eğitim ve yükseköğretim hayatı “ulus devlet inşası” bağlamında değerlendirilmiştir (Schwartzman, 1993, s. 9). 21. yüzyıla gelindiğinde ulus inşası ülküsünün, küresel çağın gerekliliklerini karşılayamadığı, bağımsızlıklarına geç kavuşan Latin Amerika ülkelerinin eğitim ve yükseköğretim alanında yetişmiş insan gücüne fazlasıyla ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Birçok Latin üniversitesinde profesörlük unvanına sahip öğretmenlerin doktora derecesi almadığı Holm-Nielsen vd.'nin (2005, s. 48) 2000'li yılların başında yaptıkları çalışmada ortaya konulmuştur. Ayrıca hem ülkelere has sebeplerden hem de Küresel Kuzey ve Küresel Güney olguları ışığında, Latin Amerika'da yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerle yükseköğrenim amacıyla Latin Amerika'dan giden uluslararası öğrenciler arasında büyük bir uçurum vardır. Her yıl çok daha fazla sayıda Latin Amerikalı, hem ülkenin yükseköğretim potansiyeline dair itme faktörleri dolayısıyla hem de Küresel Kuzey'in çekme faktörleri dolayısıyla farklı ülkelere gitmektedir. Ancak Latin Amerika ülkelerinde yükseköğrenim görmek üzere gelen uluslararası öğrenci sayısı benzer bir artış yaşamamaktadır (Gacel-Avila vd., 2005, s. 344).

Burada hem tek tek ülkeler hem de bir bölge olarak Latin Amerika ele alınabilir. 2000’li yıllarında başında ortaya çıkan ve etkisi günümüze değin devam eden bu tabloyu biraz daha olumlu bir seyre taşımak adına Latin Amerika ülkeleri tarafından bazı adımlar atılmaktadır. Bu adımlar hem bireysel hem de ülkeler arası inisiyatiflerde gözlenmektedir. Bunlardan en bilineni, MERCOSUR olarak literatürde yer bulan ve Brezilya, Arjantin, Bolivya, Şili, Surinam, Ekvador, Peru, Paraguay, Venezuela ve Uruguay arasında kurulan ortak pazar ve pazara dair platformdur (URL-12). MERCOSUR, tıpkı ticari malların ve hizmetlerin Güney Amerika sathında dolaşımı gibi, yükseköğrenim ve öğrenci hareketliliği konusunda ilgili ülkeler arasında işbirliğini hedefleyen bölgesel bir entegrasyon platformudur (Theiler, 2005, s. 80). MERCOSUR bünyesinde kurulan Education Sector of Mercosur (SEM), tam da bu amaca hizmet eden bir alt birimdir. SEM bünyesinde üye ülkelerin eğitimden ve yükseköğretimden sorumlu üst düzey yetkilileri mutata toplantılarda bir araya gelmekte, 2000’li yılların başındaki eğitim ve yükseköğretim açıklarını gidermek için ortak akıl geliştirmekte, Latin Amerikalı öğrencilerin bölge dışına doğru hareketliliğine sebep olan itme faktörlerini asgariye indirmek için çalışmalar yapmaktadır ve bunlardan en kritiği kurumsal kapasite artırımındır (Perrotta, 2016, s. 200). MERCOSUR, kuruluşu olan 1991 yılından itibaren hem Güney Amerika ülkeleri tarafından git gide daha fazla dahil olunan bir platform olmakta hem de Avrupa Birliği’nin uluslararası öğrenci değişimi açısından bir pazar haline gelmektedir. 2019 yılının temmuz ayında Avrupa Komisyonu (*European Commission*) tarafından yayımlanan MERCOSUR raporunda (URL-13), Latin Amerika ülkeleri ile AB üyesi ülkeler arasında sürdürülecek ticaret, hizmet ve eğitim alanındaki ortaklıklar detaylandırılmış ve iki bölge arasında daha fazla uluslararası öğrenci değişimi hedeflenmiştir.

Tüm bu girişimlere ve politikalara rağmen Latin Amerika içi uluslararası öğrenci hareketliliği, birtakım yapısal sebeplerden ötürü istenen seviyeye ulaşamamıştır. Küreselleşme ve bilgi toplumu gerçeğiyle yüz yüze gelen Latin Amerika üniversiteleri, hükümetlerin politika ve koordinasyon eksiklikleri sebebiyle halen ideale yakın manada uluslararasılaşmamış, uluslararasılaşma söylemi retorikte kalmış ve yükseköğretim öğrenci adayları eşitsizlik, kaynak eksikliği ve araştırma

alanlarına yönelik akademik yetersizlikle karşı karşıya kalmıştır (Gacel-Avila, 2012, s. 493, 507). Ancak bu genel “istenen seviyeye ulaşamama” bağlamı tabloya rağmen deniz aşırı ülkelerden ya da Kuzey Amerika’dan bölgeye yükseköğretim amaçlı gelen öğrencilerin temel motivasyonları, Latin Amerika’nın orta vadede avantaja çevirebileceği bir potansiyel taşımaktadır. Bunlar, temel olarak İspanyolca öğrenmek ve köklü bir kültürel geçmişe sahip olan Latin Amerika ülkelerini tanımadır (Gacel-Avila, 2007, s. 403). Bu potansiyelin farkında olan Latin Amerika hükümetleri kültürel farklılığa ve dile vurgu yapmakta, eğitim pazarına bu iki unsurla dahil olmaya çalışmaktadır.

Burada İspanya’nın uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasına dair bazı gözlemlere de dikkat çekilebilir. UNESCO’nun son verilerine göre günümüzde İspanya’da lisans ya da lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı 65.000’e yakındır ve bu öğrenciler en çok Fransa’dan (7000’i aşkın), İtalya’dan (6856), Ekvador (6949), Kolombiya (5050), Meksika (2831) ve Peru’dan (2588) gelmektedir (URL-4). Bu tablo, İspanya’nın Portekiz’den farklı olarak Avrupalılaşma bağlamı bir uluslararası öğrenci profiline de sahip olduğunu göstermektedir. Komşu ülkeler statüsündeki Fransa ve İtalya, İspanya’ya en fazla uluslararası öğrenci gönderen ülkelerdir. Bu ülkeleri takiben İspanya’nın eski kolonilerinden gelen öğrencilerin ağırlığı ortaya çıkmaktadır. Toplam 65.000 uluslararası öğrencinin 18.000’e yakını yani dörtte birinden fazlası, İspanya’nın tarihsel (sömürge) bağları olan ülkelerin vatandaşlarıdır. İspanya’nın uluslararasılaşma sürecindeki hem Avrupa hem de Latin Amerika bağlantısı, İspanyol hükümetlerinin ve eğitim camiasının izlediği çeşitli politikalarla bağlantılıdır.

İlk olarak, Avrupalı uluslararası öğrencileri İspanya’ya çeken faktörlerin başında göç olgusuna yönelik İspanyol hükümetlerinin yaklaşımları ve bilhassa Avrupalı göçmenlere yönelik beklenti gelmektedir. Gerek 2004-2011 arası sosyalist hükümet eliyle gerekse 2011 sonrası muhafazakâr hükümetler eliyle olsun, İspanya, üniversiteler üzerinden sosyo-ekonomik gelişmişliğine katkıda bulunmak istemektedir ve bunu Avrupalı kalifiye öğrenciler ve çalışanlar üzerinden gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Levatino vd., 2018, s. 369). Avrupa Birliğine üye ülkelerin öğrencilerinden alınan okul harçlarının İspanyol öğrencilerden alınanlarla

aynı miktarlarda olması İtalyan ve Fransız öğrencilerin İspanya’da eğitim görme gerekçelerinden bir diğeridir.

Öte yandan, mevcut bölümün kapsamıyla bağlantılı olarak Latin Amerikalı öğrencilerin İspanya’da eğitim görme sebepleri birkaç aşamada gözlenebilir. Bunlardan ilki, tıpkı Portekiz ve *Lusophone* ülkeleri arasındaki bağ gibi, İspanya ile eski koloni ülkeleri arasındaki süregelen bağlardır. Tahmin edileceği üzere bu ülkelerin öğrencileri için “medeniyetin kendilerine taşıyıcısı” ve “resmi dillerinin kaynağı” konumundaki İspanya, “ayak basıldığı takdirde” bireye toplumsal statü sağlayacak bir varış noktasıdır. Bu durum, Latin öğrenciler için en genel çekme faktörlerinden birisidir. Öte yandan, Latin Amerika’daki kalifiye eğitici yetersizliği ve kurumsal kapasite yetersizliği (yukarıda tartışılmıştı) bu öğrenciler için temel itme faktörleri olmaktadır. Meseleye İspanyol hükümetleri ve üniversiteleri açısından bakılacak olursa, Latin Amerika hükümetleri ile imzalanan anlaşmalar ve yapılan ortak projeler, İspanya’daki Latin uluslararası öğrenci profiline ışık tutabilir. Bunlardan en bilineni, İbero Amerikan Devletler Örgütü’dür. Bu örgüt bünyesinde yükseköğretim, bilim ve teknoloji konularında partnerlikler sağlamaya çalışan *Ibero-American Program of Science and Technology for Development (CYTED)* adlı birim (URL-14), Portekizce ve İspanyolca konuşan dünyadaki uluslararası öğrencilerin bir araya gelebilmesi için çalışmalar yürütmektedir. İlgili örgütün en kuvvetli temsilcisi konumundaki İspanya, bu kapsamda birçok burslu öğrenciyi ülkesine çekmekte ve daha geniş bir coğrafyada konuşulan İspanyolcanın avantajlarından faydalanmak istemektedir. İspanya’daki uluslararası öğrenci profili ve bu profile şekil veren Latin Amerikalı öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda, ilgili ülkenin bu programdan faydalandığını söylemek afaki olmayacaktır.

Portekiz, İspanya ve Latin Amerika özelinde yapılacak incelemeler, yıllara göre öğrenci değişimi sayıları ve diğer uluslararasılaşma argümanları, bahsi geçen ülke ve bölgeler arasında süregiden bir tarihsel/kolonyal bağı ortaya koyacaktır. Bu bağ, küreselleşme ile birlikte daha da karmaşık bir hal almaktadır ve iki ülke özelinde Avrupalılaştırma olgusunu da beraberinde getirmektedir.

2.7. Asya-Pasifik: Eğitim Aktarma Noktaları (*Education Hubs*)

21. yüzyıldaki uluslararası öğrenci politikalarında ve mobilite süreçlerinde ortaya çıkan kavramlardan birisi de Türkçeye eğitim aktarma noktası olarak çevirebileceğimiz “Education Hub”lardır. *Education Hub*’ların en fazla gözlemlendiği (ve literatürde yer edindiği) bölge Asya Pasifik bölgesi ve özelde Malezya, Singapur ve Japonya’dır. Asya Pasifik bölgesi ve aktarma noktası kavramı, uluslararası öğrencilik literatürü açısından önemli küresel ve bölgesel veriler sunmaktadır. Bu bölümde, öncelikle Education Hub kavramı ve süreci açıklanacak, sonrasında Asya Pasifik bölgesinde ortaya çıkan uluslararası öğrenci mobilitesi ve uluslararasılaşma stratejileri bölgesel düzlemde masaya yatırılacaktır. Bu ikinci aşamada yukarıda bahsi geçen ülkeler bireysel olarak incelemeye tabi tutulacaktır.

Aktarma merkezleri, Knight’a göre (2012) daha da küreselleşmiş bir dünyanın ulus ötesi yükseköğretim aktivitelerine işaret etmektedir ve bir ülkeyi, bir bölgeyi ya da şehri “uluslararası öğrenci çekme”, “teknoloji ve inovasyon faaliyetleri” ya da belli bir konuda “profesyonel eğitim sağlama” (Knight, 2012, s. 30) perspektifi ve faaliyetleri açısından betimlemektedir. Aktarma noktası olarak adlandırılmasının sebebi ise, Hub’ların merkez konumundaki Batı ülkeleri dışında fakat Batı merkezli uluslararasılaşma ve sektörel yaklaşım mantığıyla kurgulanmasıdır. Knight’ın farklı bir çalışmasında dile getirdiği üzere (2011, s. 212) “uluslararası eğitim şehirleri ve bölgesel aktarma merkezlerinin gelişimi, yükseköğretim alt sektörünün yeni bir sahası olarak karşımıza çıkmaktadır”. Hub’lar, Asya Pasifik bölgesi dışında Orta Doğu ülkelerinde Doğu Avrupa’da ve kısmen Güney Amerika’da ortaya çıkmaktadır (Fang, 2012, s. 7). Ancak gerek soyut anlamı gerekse fiziksel olarak kurulu oldukları yerler açısından olsun Hub’ların küresel ölçekteki en yoğun karşılığı Asya Pasifik bölgesidir.

Sektör mantığının işlediği Hub’lar, klasik üniversite eğitimi sürecini aşacak şekilde, hâkim uluslararasılaşma literatürüne paralel olarak farklı ülke ve bölgelerden bireylerin ekonomik, bilimsel ve sınai üretime uluslararası bir perspektifle daha fazla katkıda bulunması amacıyla hükümetler tarafından teşvik edilen, üniversiteler ve diğer akademik, bilimsel, teknolojik kurumlarca finanse edilen/desteklenen

bölgelerdir. Bu sebeple Hub'lar yalnızca akademiye akla getiren adlandırmalara sahip değildir: “sıcak bölge (*hot spot*), geçit (*gateway*), küme (*cluster*), serbest ekonomik bölge (*free economic zone*), küresel okul binası (*global schoolhouse*), dünya şehri (*world city*), bilgi köyü (*knowledge village*) gibi terimleri içerir ve bu liste uzayıp gider” (Knight, 2011, s. 213). Üretim, inovasyon ve gelişmenin, tıpkı Küresel Kuzey'in kurguladığı şekilde yükseköğretim süreçlerine dahil edilmesi (ya da yükseköğretimin bu süreçlere entegrasyonu), Hub'ların temel varlık gerekçelerindedir.

Tam da bu noktada dile getirilmesi gereken şey, uluslararası öğrencilerin Hub'lar için hayati öneme sahip olmasıdır. Kuruldukları yerde akademik, teknolojik ve entelektüel üretime katkı sunmak isteyen ve dünyanın daha farklı bölgelerinden daha fazla sayıda insanı kendi faaliyet alanına çekmek isteyen Hub'lar, bunu ancak uluslararası yabancı yetenekleri (*foreign talents*) cezbederek (ve çekerek) gerçekleştirebilir (Kell ve Vogl, 2012, s. 28). Öte yandan, Hub olarak nitelenen şehirlerde Amerikan, İngiliz ve Fransız üniversitelerin şube kampüslerinin varlığı, yeni türden bir rekabet alanı ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan Hub'lar, Küresel Kuzey'in Batı dışı coğrafyalarda inşa ettiği yeni birer eğitim hizmeti ve pazarı (Wilkins ve Huisman, 2011, s. 301) olarak karşımıza çıkmaktadır. Önceki bölümlerde tartışılan şube kampüslerin bir avantajı olarak, Küresel Kuzey'in merkez kampüslerinde eğitim görme fırsatı olmayan yerli öğrenciler, ülkelerindeki Hub'larda kurulu şube kampüsleri tercih etmektedir. “Aktarma noktası” adlandırması bu noktada bir anlam daha kazanmaktadır. Öğrenciler, Hub'larda alacağı eğitim, edineceği vizyon ya da sosyal sermaye aracılığıyla Küresel Kuzey'in merkez ülkelerine ve yerleşkelerine geçme hedefi taşımakta, aynı şekilde Küresel Kuzey'in köklü üniversiteleri ya da kuruluşları da aktarma merkezlerinden “ana üslerine” yetenekli öğrencileri ya da araştırmacıları çekmek istemektedir (Knight, 2014, s. 86-87).

Özetle söylemek gerekirse, eğitim aktarma noktaları ya da merkezleri, az sonra bazı Asya Pasifik ülkeleri özelinde görüleceği üzere bilgi ekonomisi, hizmet sektörü, akademi ve teknolojinin bir araya geldiği, uluslararası öğrencilerin ve öğretim elemanlarının da bu amaçla çekilmek (*recruit*) istendiği alanlardır. Bu haliyle hâkim uluslararasılaşma literatürünü ve paradigmasıyla uyumlu verileri

sunmaktadır. Ancak yine Asya Pasifik özelinde tartışılacağı üzere bölgesellik gerçeğine ve ortaya çıkan yeni gelişmelere dair ipuçlarını da barındırmaktadır.

Asya Pasifik, uluslararası öğrenci hareketliliğinde yeni aktörlerin ortaya çıktığı ve *big five* olarak adlandırılan ülkelere alternatif oluşturan bir sahadır (Kell ve Vogl, 2012, s. 2). Bu durum, uluslararası öğrenci hareketliliğinden maksimum ekonomik fayda sağlamak isteyen Asya-Pasifik hükümetlerinin izlediği birtakım politikalar ve kurdukları ortaklıklarla alakalıdır. Bunlardan ilki, bilhassa eski İngiliz kolonisi olan ülkelerdeki (Malezya, Singapur vd.) yükseköğretim kapasitesinin artırılmasıdır. Buna ek (ve bununla bağlantılı) olarak, Asya Pasifik ülkeleri yükseköğretimi, kalifiye göç süreçleri için bir araç olarak kullanma eğilimindedir. Bu amaçla her geçen yıl üniversiteler, kamu kurumları ve özel sektör çeşitli çalışmalar yürütmekte ve bölgenin yetenekli öğrencilerini çeşitli teşviklerle ülkelerine getirmeye çalışmaktadır. Asya Pasifik ülkelerinde eğitim görmenin, Küresel Kuzey ülkelerinde eğitim görmeye nazaran çok daha az maliyetli olması bölgeye doğru gerçekleşen mobiliteye katkıda bulunmaktadır (Kell ve Vogl, 2012, s. 85). Bu teorik arka planı desteklemek adına Malezya, Singapur ve Japonya’da ortaya çıkan tablo merak altına alınabilir.

2.7.1. Malezya

Eski bir İngiliz kolonisi olan Malezya, son yirmi yıllık süreç içerisinde küresel ekonomiyi yakalamak adına çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma, bu faaliyet kalemlerinden birisidir. Bilhassa 1982 yılında kurulup sonraki on yıllarda bölgede önemli bir uluslararası üniversite haline gelen International Islamic University Malaysia (IIUM), hem küresel bir yükseköğretim sürecinin örneklerini sunmakta hem de Asya Pasifik bölgesindeki Müslüman ülkeler ya da Müslüman azınlıklar tarafından tercih edilen bir kurum olmaktadır. Ancak Malezya’nın kurumsal uluslararasılaşma hamlesi yalnızca İslam Üniversitesi üzerinden değil, başkent Kuala Lumpur’da kurulan “eğitim şehri” üzerinden de yürütülmektedir. Kuala Lumpur Education City (KLEC) adıyla kurulan bu bölge için belirlenen vizyonda, eğitim kültürel çeşitlilik ve yaşam tarzları üzerinden uluslararası bir birlikteliği ve öğrenme süreçlerini destekleyecek küresel

bir eğitim aktarma merkezi oluşturma beklentisi mevcuttur (Azman, Sirat ve Ahmad, 2014, s. 302). KLEC dışında Malezya'nın farklı bölgelerinde de Hub olarak nitelendirilebilecek kampüsler mevcuttur. Bunun yanı sıra, Malezya hükümeti yalnızca eğitim şehirlerine ya da Hub'lara değil, üniversitelere uluslararasılaşma aşamalarında yasal, finansal ve organizasyonel destek/teşvik sağlamaktadır. Bunlardan belki de en kritik olanı, hükümetin 2002 yılından itibaren başta fen bilimleri (*science*) ve teknoloji olmak üzere üniversitelere birçok alanda İngilizce eğitim verme zorunluluğu getirilmesidir (Verbik ve Lasanowski, 2007, s. 21). Müfredatların Malayca ya da diğer dillerden İngilizceye dönüştürülmesi ile hem bölge ülkelerinden hem de İngilizce konuşan dünyadan Malezya'ya doğru uluslararası öğrenci akışında artış gözlenmiştir. Son 10 yıllık sürece bakılacak olursa, 2010 yılında Malezya'daki yükseköğretim kurumlarında eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı yaklaşık 87.000 iken, bu sayı günümüzde yaklaşık 123.000'dir (URL-4). Ayrıca diğer bölge ülkelerinden çok daha bariz bir şekilde Malezya üniversiteleri, hükümet desteğini de arkasına alarak kısa orta ya da uzun vadeli öğretim elemanı değişimi programları aracılığıyla uluslararası networklerini genişletmeye çalışmaktadır (Tham, 2013, s. 651-652).

Toplam uluslararası öğrenci sayısından bahsetmişken, bu ülkenin genel uluslararası öğrenci profiline göz atmak yerinde olacaktır. Malezya'ya en fazla uluslararası öğrenci gönderen ülke (*sending country*), 20,811 öğrenci ile Bangladeş'tir (URL-4). Bangladeş'i sırasıyla Çin (15,957), Nijerya (10,733), Endonezya (10,401), Yemen (7,047) ve Pakistan (6,224) izlemektedir (URL-4). Buna göre, ilk beş ülke Malezya'daki tüm uluslararası öğrencilerin neredeyse yarısının (60.000'i aşkın) kaynak ülkesi konumundadır. Öte yandan mevcut profil, Malezya'ya doğru gerçekleşen uluslararası öğrenci hareketliliğinde hem itme hem de çekme faktörlerine dair değerlendirme şansı sunmaktadır. İlk başta itme faktörlerinden bahsedilecek olursa, Pakistan, Yemen ve Bangladeş gibi ülkelerin öğrencilerinin Malezya'ya doğru hareketliliği, kendi ülkelerindeki kapasite yetersizliği (üniversite, kalifiye akademisyen, araştırma destek programları ve finansman, vb.) ile açıklanabilir. Öte yandan, ilk altı ülkeden beşinin Müslüman ülkeler (*Muslim-based countries*) olması, Malezya'nın uluslararası öğrenci "çekme"

süreçlerinde dinin rolünü açıklamaktadır. Hatırlanacağı üzere çekme faktörleri açısından uluslararası öğrencilerin dini ve kültürel yakınlık duydukları ülkelere doğru hareketliliği literatürdeki genel kabullerden birisidir. Buna ek olarak Malezya, 11 Eylül saldırıları sonrasında Küresel Kuzey'in üniversitelerine gitmekte zorlanan (daha açık bir ifadeyle doğrudan ya da dolaylı olarak bu ülkelere kabul edilmeyen) Müslüman öğrenciler için alternatif bir "kapı" olmaktadır: "Açıkça görülüyor ki 11 Eylül sonrası süreçte ABD ile Orta Doğu arasında oluşan gerginlik, Irak'ın işgali ve bölgedeki istikrarsız ekonomik ve politik durumlar uluslararası öğrenciler açısından birer itme faktörüne dönüşmüş ve onları daha ucuz ve daha emniyetli olan kendilerine yakın ülkelerde eğitim görmeye sevk etmiştir (...) Malezya'nın Orta Doğu ülkeleriyle olan iyi ikili ilişkileri, bu bölgelerden gelen uluslararası öğrencilerin sayısını artırmıştır" (Sirat, 2008, s. 88). Malezya'da ortaya çıkan bu durumun sadece Orta Doğulu değil, Afrikalı ya da diğer Asya Pasifik ülkelerinden gelen Müslüman öğrenciler için de geçerli olduğu, yukarıdaki uluslararası öğrenci rakamlarından ve en yüksek sayıda öğrenci gönderen ülkelere anlaşılabılır.

Yukarıda bahsi geçen itme ve çekme faktörlerinin yanı sıra, Malezya hükümetinin uluslararası öğrencilere lisansüstü programlar için sağladığı burslar da önem arz eder. Malaysian International Scholarship (MIS) programı aracılığıyla her yıl yüzlerce uluslararası öğrenci Malezya Eğitim Bakanlığı burslusu olarak bu ülkede lisansüstü eğitime başlamaktadır. Burslar, öğrencinin bir seferlik geliş gidiş uçak biletini, okul kayıt ve harç ücretlerini, aylık barınma ve beslenme masraflarını içeren harçlığı, yılda bir sefer mahsus olmak üzere kitap ve kırtasiye parasını, sağlık sigorta ve harcamalarını, konferans masraflarını ve tez saha çalışması için yapacağı masrafları karşılamaktadır (URL-15).

Malezya, hem farklı dinlere ev sahipliği yapan ve çok kültürlü atmosferini koruyan hem de Müslüman (*Muslim-based*) olarak adlandırılan bir ülke olarak Asya Pasifik bölgesinden, Orta Doğu'dan ve farklı bölgelerdeki Müslüman ülkelere öğrenci çekebilmektedir. Hükümetin uluslararasılaşma konusunda bu bölümde bahsedilenlerden çok daha fazla girişimlerde bulunması ve üniversitelerin bu konuda hükümetlerle temas ve koordine halinde olması, Malezya'yı Asya Pasifik bölgesinin önemli Hub'lardan biri haline getirmektedir. Bu açıdan Malezya, uluslararası

öğrenciler adına hükümet bursları dahil birçok çekme faktörünü barındıran bir ülkedir. Ayrıca hem küresel hem de bölgesel yansımalarıyla yükseköğretimin uluslararasılaşmasında özgün bir yere sahip gözükmektedir.

2.7.2. Singapur

Singapur, Asya Pasifik'te son çeyrek asırdır ekonomik kalkınmışlık, neo-liberal ekonomiye entegrasyon ve bölgesel aktör olma konusunda en fazla dikkat çeken ülkelerden birisidir. Bölge ülkeleriyle ve diğer ülkelerle ticaret hacmini genişletmekte, öte yandan bilgi toplumun bir gerekliliği olarak bilimsel teknolojik anlamda yetişmiş insan gücünü artırmaya çalışmaktadır (Stubbs, 1998, s. 71). Singapur'un bu atılım çabalarında eğitimde, bilhassa yükseköğretimde uluslararasılaşma vizyonu önemli bir yer tutmaktadır. Singapur, bir Asya Pasifik gerçeği olarak bölgede uluslararası öğrenciler ve öğretim elemanları için Hub olma hedefindedir ve aynı zamanda kalifiye göçü destekleyici devlet merkezli politikalarını uluslararası öğrenciler konusunda devreye sokmaktadır (Daquila, 2013, s. 635). Üniversitelere merkezi hükümet tarafından sağlanan imkanlar ve teşvikler bu politikaya dair bazı veriler sunmaktadır. Örneğin Singapur Uluslararası Lisansüstü Ödülleri (*Singapore International Graduate Award*) programıyla üniversiteler yılda 240 öğrenciye doktora bursu sağlamaktadır (Peh 2007'den akt. Daquila, 2013, s. 637).

Singapur, son yıllarda gerek başkentteki ya da büyük şehirlerdeki üniversitelere gerekse lokal üniversitelere bilhassa Çin, Hindistan ve Endonezya gibi ülkelere öğrenciler çekmektedir (Koh, 2012, s. 198). Öte yandan, kalifiye işgücünü ve ticaret networkünü besleyecek "dışarıdan gelen uluslararası öğrencilere" ek olarak, dünyanın en iyi üniversitelerini, ülkesinde şube kampüsler açmak üzere davet etmektedir (Chan, 2011, s. 30). Bu davet hem lokal ve küresel bağlamda bir uluslararasılaşmayı destekleme hem de bahsi geçen üniversitelerin Singapur'daki yerleşkelerine daha fazla uluslararası öğrenci akışı sağlama amacındadır. Şube kampüslere ek olarak, Singapur hükümeti diğer bazı hükümetlerle anlaşarak, topraklarında yabancı partnerlerin (*foreign partners*) dahil olacağı ortak üniversiteler (*co-founded university*) kurma girişiminde bulunmuştur. Bunlardan en bilineni,

Singapore University of Technology and Design'dır ve bu üniversite ABD'nin en prestijli üniversitelerinden biri olan Massachusetts Institute of Technology (MIT) ile Çin'in Zehijang Üniversitesi arasında ortaklaşa yönetilmektedir (Larsen, 2016, s. 137). 2004 yılında başlatılan ve günümüze değin genişletilen Global Schoolhouse (Küresel Okul Binası) projesi hem dünyanın prestijli üniversitelerini hem ortak üniversiteleri hem de lokal olarak kurgulanan eğitim, araştırma, teknoloji merkezlerini bir araya getirme girişimidir (Knight, 2010, s. 212). Bir Hub olarak kurgulanan Global Schoolhouse, yetenekli öğrencileri, araştırmacıları, girişimcileri ve akademisyenleri bünyesine çekmeye çalışmaktadır ve bizzat Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir (Gribble ve McBurnie, 2007, s. 3-4). Ong'un (2007, s. 86) aşağıdaki ifadesi, Global Schoolhouse'un Singapur devleti için ne ifade ettiğini "samimi" bir dille ortaya koymaktadır: "küresel değerler ve prestij adına ulusal arzuların gerçekleştirildiği, bunun yanında seçkin yabancılara duyulan arzular açısından bu değerlerin üreticisi ve sağlayıcısı olan bir alandır".

Bu girişimlere ek olarak, Singapur'da eğitim görmek isteyen uluslararası öğrenciler için diğer bazı önemli "çekme" faktörleri de mevcuttur. Bunlar eğitim maliyeti, sosyal yaşam ve dille ilgili faktörlerdir. Singapur'da eğitim görmenin ve okul kayıt/harç ücretlerinin, bölgedeki diğer ülkelere nazaran daha uygun (*affordable*) olması ve ülkedeki çok kültürlü atmosferin kampüslerde de hissedilmesi, ek olarak akademik ve idari personellerin İngilizce ve Çince konusunda yetkin olması (Kell ve Vogl, 2012, s. 105), hem bölge ülkelerinden hem de diğer ülkelere uluslararası öğrencilerin Singapur'da eğitim görme tercihini etkilemektedir.

Mevcut tablo ışığında Singapur'a doğru uluslararası öğrenci hareketliliğine bakılacak olursa, günümüzde bu ülkede lisans ya da lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı 53.204 olarak kaydedilmiştir (URL-4). Ancak mevcut çalışma boyunca başvuru Global Flows of Tertiary Education platformunda, Singapur'a hangi ülkeden kaç öğrenci geldiğine dair bilgi ve rakam mevcut değildir. Yalnızca Singapur'dan diğer ülkelere giden öğrencilere dair rakamlar mevcuttur ve

en azından giden öğrenci profili üzerinden bir değerlendirme yapılabilir.⁹ Buna göre yurtdışında eğitim alan 23.715 Singapur vatandaşından 7.864'ü Avustralya'da, 7.252'si İngiltere'de ve 4,396'sı Amerika'da yükseköğrenim görmektedir. Bu tabloya göre bir diğer Pasifik ülkesi olan Avustralya, muhtemelen coğrafi yakınlık ve diğer özel sebeplerden ötürü Singapurlu öğrencilerin en fazla tercih ettiği ülke konumundadır. Öte yandan 7000'i aşkın öğrencinin İngiltere'de olması, İngiltere ile ilgili bölümde tartışıldığı üzere eski koloni bağlarını ve İngiltere'deki kaliteli yükseköğretim gerçeğini akla getirmektedir. ABD'nin üçüncü sırada olması ise Singapur'un küresel bilgi toplumuna entegrasyonuna yönelik bir hamle ya da istatistik olarak değerlendirilmektedir.

Singapur'un uluslararası öğrencilerden “muradı”, en genel ifadesiyle bu ülkenin ekonomik ve teknolojik gelişmişliğine katkıda bulunmalarıdır. Küresel bilgi toplumuna entegre olmaya çalışan ve ülkesini Asya Pasifik'te güçlü bir Hub durumuna getirmeye çalışan Singapur hükümetleri, üniversiteleri gerek burslarla gerekse araştırma fonlarıyla desteklemektedir. Bu destekler ve kamu-üniversite işbirliği, Singapur'un en köklü ve en fazla uluslararası öğrenciye sahip üniversitelerinden biri olan National University of Singapore'un hemen her yıl dünyanın ilk 100 üniversitesi arasına girmesinde etkili olmaktadır (Marginson, 2012, s. 48; THE World University Rankings, 2019).

2.7.3. Japonya

Japonya, Asya Pasifik bölgesinde ekonomik gelişmişlik açısından en üst seviyedeki ülke konumundadır. 20. yüzyılın ortasında yaşadığı atom bombası felaketi sonrasında Japonya, sosyal ve ekonomik olarak ayağa kalkmak ve sonrasında küresel dünyaya ayak uydurabilmek amacıyla çeşitli politikalar izlemiştir. Doğu Asya'da ilk modern eğitim sistemini geliştiren Japonya (Yonezawa, 2015, s. 482), aynı zamanda kadim bir kültüre sahip olarak geleneksel sosyal yaşantısına devam eden bir ülke pozisyonundadır.

⁹ Konuyla alakalı olarak internet sitelerinde yapılan aramalarda 75.000 ya da 80.000 gibi rakamlar ortaya çıkmaktadır. Ancak bu rakamların verili olduğu web-siteleri forum ya da reklam siteleridir ve öğrencilerin geldikleri ülkelere göre sınıflandırma mevcut değildir. Bu sebeple mevcut doktora çalışmasında Global Flow of Tertiary Education platformu baz alınarak “Singapur'dan giden” öğrenciler özelinde bir değerlendirme yapılmıştır.

Japonya'nın uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikası, yukarıda kısaca özetlenen yakın geçmişine ve hedeflerine içkin bir süreci beraberinde getirmiştir. Japonya'nın, uluslararası öğrenci çekme konusunda diğer bölge ülkelerine nazaran daha “erkenci davrandığı” söylenebilir. “Japonya, 1980’lerdeki 100,000 yabancı öğrenci çekmeyi hedefleyen meşhur ve başarılı planıyla (Gaikokujin Ryugakusei) uluslararasılaşma konusundaki yaklaşımını son yirmi yılı aşkın süredir geliştirmektedir” (Ninomiya, Knight ve Watanabe, 2009, s. 117). Bu rakam, 2020 yılı hedefi doğrultusunda 300,000 olarak güncellenmiştir (Kuwamura, 2009). Japonya'nın uluslararası öğrenci sayısına dair bu hedefleri, diğer bölge ülkelerinin aksine uluslararasılaşma stratejisinde “öğrenciyi” merkezi koyduğunu göstermektedir. Diğer Asya ülkeleri Hub’lar üzerinden şube kampüslere, uluslararası şirketler ve araştırma merkezlerine önem verip öğrenciyi genel uluslararasılaşma sürecinde “destekleyici bir unsur” olarak görürken, Japonya hem gelen hem de giden uluslararası öğrencilere odaklanmaktadır.

Japonya'nın mevcut uluslararası öğrenci politikasında temel “oluşturucu” (*founder*) ve “yürütücü” (*executive*) aktör merkezi hükümettir. Yonezawa'nın (2017, s. 378) ifadesiyle “2000'lerden bu yana bir dizi ulusal finansman projesi, üniversiteleri merkezi yönetim sistemlerini kurmaya zorladı; çünkü güçlü liderliğe sahip merkezleşmenin sistematik uluslararasılaşmayı desteklemenin tek anahtarı olduğuna inanılıyordu. Bu hükümet girişimlerinin etkisi altında, bazı üniversiteler başarılı sonuçlarla merkezi yaklaşımlara yöneldi”. Buradan anlaşılmaktadır ki imparatorluk geleneğinden kalma merkezi yapı, 21. yüzyılın küreselleşme ve bilgi toplumunda dahi Japonya'yı devlet merkezli bir uluslararası öğrenci politikası izlemeye teşvik etmektedir. Küresel bir çıktı olan üniversite sıralama sistemleri (*university ranking systems*) dahi Japon devleti tarafından fazlasıyla önemsenmekte ve üniversiteler, kalifiye öğrenciyi/işgücünü ülkeye çekecek derecede prestijli hale getirilmek istenmektedir (Ghazarian, 2011, s. 191-192).

Günümüzde Japonya'da eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı 164,338'dir (URL-4). Bu öğrencilerin neredeyse yarısına tekabül eden 79,375'i Çin'den, 26,768'i Vietnam'dan, 13,121'i Güney Kore'den, 12,783'ü ise Nepal'den gelen öğrencilerdir (URL-4). Bu tablo, Japonya'nın bölge ülkeleri açısından tercih edilebilirliğini ortaya

koymaktadır. Çin, neredeyse İngiltere'ye gönderdiği öğrenci sayısı kadar Japonya'ya öğrenci göndermiştir. Vietnamlı, Koreli ve Nepalli öğrencilerin yoğunluğu da Japonya'nın bölgedeki konumu açıklar niteliktedir.

Japonya'nın, Asya'daki bu konumuna erişmek ve uluslararası öğrenci sayıları ile ilgili hedefleri gerçekleştirmek adına devlet merkezli olarak attığı adımlardan birisi bu noktada örneklendirilebilir. 2007 yılında, Japonya Başbakanlığına bağlı olarak yürütülen Asian Gateway Initiative (*Asya Geçidi İnisiyatifi*) stratejisi, 3 temel hedef (*objective*) ortaya koymuştur: “Açık Bir Japonya'ya Doğru” (*Towards and Open Japan*), “Açık Bir Asya'ya Doğru Çalışma” (*Working Towards and Open Asia*), “Farklılıkların Olduğu Asya'ya Saygı” (*Respect for Diverse Asia*) (The Council for Asian Gateway Initiative 2007'den Akt. Sugimura, 2016, s. 184). Stratejide bahsi geçen hedefler Japonya'nın Asya Pasifik bölgesindeki uluslararası öğrencilere yaklaşımını hem bölgesel hem de küresel değerler nazarında konumlandığını göstermektedir. Küresel çok kültürlü toplum, farklılıklara saygı mottosu ile Japon devletinin kadrajına girmiş gözükmektedir. Asian Gateway girişiminin yanı sıra Japon Değişim ve Öğrenme Programı (*The Japan Exchange and Teaching Program*), Japon hükümetlerinin “kamu diplomasisi” bağlamı girişimlerinden birisidir. JET olarak kısaltılan bu program, son otuz yıllık süreç içerisinde birçoğu ABD'den olmak üzere 60.000 öğrenciyi Japon devletinin, mezun öğrencilerin ülkeleriyle kuracağı ticari ve kültürel ilişkilerde bir yumuşak güç işlevi görmektedir (Metzgar, 2017, s. 113). Zira program, mezuniyetleri sonrası burslandığı öğrencilerle ilişkileri ve irtibatı devam ettirmeyi hedeflemektedir (Ulutaş, 2013, s. 65-66). Ayrıca burslandırılan öğrencilerin birçoğunun ABD'li öğrenciler olması, Japonya'nın uluslararası öğrenci politikasının Asya Pasifik bölgesini aşarak Küresel Kuzey'e doğru yöneldiğini de göstermektedir.

Son olarak, Japonya'da uluslararası öğrencilere yönelik devlet merkezli bölgesel ve küresel politikaların kurumlar boyutundaki en görünür yansımalarından birisi, üniversiteler bünyesinde kurulan uluslararası ofislerdir (*international offices*). Bu ofisler aracılığıyla, Japonya'nın uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikası son dönemde nicelikten niteliğe doğru odaklanmakta ve daha kalifiye

öğrencileri çekebilmek adına hükümetlerle üniversiteler arasında vizyon paylaşımında bulunmaktadır (Yonezawa, 2017, s. 378).

Görüleceği üzere Asya Pasifik bölgesinin uluslararasılaşma paradigması, tıpkı Küresel Kuzey ya da Batı'nın paradigmasıyla paralellik göstermektedir. Her ne kadar lokal yansımalara şahit olursa da bölge üzerine yapılacak incelemelerde Amerikanlaşma ya da Batılılaşma bazlı bir uluslararası eğitim, öğrencilik algısı mevcuttur ve üniversitelerin gerek kurumsal işleyişleri gerekse öğrencilerden beklentisi, “Batı’daki gibi müşteri merkezlidir” (Wong ve Wu, 2011, s. 199). Bu da gerek Asya Pasifik’in gerekse bir sonraki bölümde incelenecek olan Körfez bölgesinin “aktarma merkezleri” olarak işin “çıkış noktalarını” takip ettikleri anlamına gelmektedir.

2.8. Şube Kampüs ve Yeni Bir Aktarma Merkezi (*Hub*) Olarak Körfez Bölgesi

Son yıllarda uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliğine dair dikkat çeken bölgelerden birisi de Körfez Bölgesi’dir (*Gulf Region*). Özellikle Katar ve Birleşik Arap Emirlikleri, hükümetleri tarafından hem uluslararası öğrenciler açısından bir çekim merkezi haline getirilmeye çalışılmış hem de Batı dünyasının prestijli üniversitelerine kapılarını açarak şube kampüslere ev sahipliği yapmıştır.

Körfez Bölgesi’nin uluslararasılaşma stratejilerinin temel noktası, örnek alınan Batılı üniversitelerin uluslararasılaşma stratejileriyle birçok noktada uyumaktadır. Bunlar kısaca rekabet, yükseköğretimde standartlaşma ve kalite güvencesi, bilgi toplumunda yetişmiş insan gücü kaynağı edinme, üniversitelerin bilgi ekonomisi temelinde işlerlik kazandırılması, teknoloji ve Ar-Ge faaliyetlerinin akademik alanla buluşturulması, bölge ülkeleri arasında uluslararası öğrenci değişimi ve benzeri stratejilerdir (Vardhan, 2015, s. 7). Bu bağlamda Körfez Bölgesinde (ve genel olarak Arap Dünyasında) ortaya çıkan uluslararasılaşmanın, Küresel Kuzey’in neo-liberal uluslararasılaşma perspektifinden çok da farklı olmadığı iddia edilebilir. Bu benzerlik, Batılı standartlarda eğitim alma talebi olup Batı ülkelerine gitmekte çeşitli zorluklar ya da tereddütler yaşayan uluslararası öğrencilerin Körfez’e doğru

yönelmesinin yolunu açmış, Körfez'in yükseköğretiminin Batılılaşması hatta Amerikalılaşması süreci başlamıştır (Witte, 2010, s. 5). Böylece Körfez Bölgesi, Asya-Pasifik'le birlikte yer küre ölçeğinde Hub olarak adlandırılan bir bölge konumuna gelmiştir. Körfez Bölgesi'nin Asya-Pasifik'e göre avantajı, petrol zengini (*oil-rich*) ülkelerden müteşekkil oluşudur. Petrol gelirleri, Körfez hükümetlerine okul/bina vb. yatırımları yapma, başarılı uluslararası öğrencileri burslandırma, prestijli üniversitelerden hocaları bölge üniversitelerine getirip kısa süreli istihdam edebilme ve bu yolla networklerini çoğaltma imkânı vermektedir. Öte yandan, yine Asya-Pasifik bölgesinden farklı olarak bölge ülkelerinin gündelik hayatta ve eğitim hayatında aynı dili kullanması (Arapça) dolayısıyla ülkeler arası öğrenci, araştırmacı ve öğretim elemanı değişimi fırsatları daha fazla olmaktadır. Arapçanın yanı sıra, bilhassa Katar ve Birleşik Arap Emirlikleri'nin belli başlı üniversitelerinde İngilizce eğitim veriliyor olması, diğer bölgelerin uluslararası öğrencileri açısından da bir cazibe unsuru olmaktadır. Şu ana kadar en genel hatlarıyla tartışılan Körfez ve uluslararasılaşma ilişkisi, Katar ve Birleşik Arap Emirlikleri özelinde yapılacak kısa bir incelemeyle sonlandırılacaktır.

2.8.1. Katar

Son yıllarda yaptığı yurtdışı yatırımlarla uluslararası kamuoyunun ilgisi çeken Katar, ülke içinde yaptığı eğitim yatırımları ile de gündeme gelmektedir. Bu yatırımların bir çıktısı olarak Katar'a son yıllarda binlerce uluslararası öğrenci akışı (*flow*) olmaktadır. Öyle ki "Ocak 2016'da Times Higher Education (THE), Katar Üniversitesi'ni dünyanın en uluslararası üniversitesi olarak derecelendirmiştir zira bu üniversite, THE'nın üç temel uluslararası görünüm göstergelerinin (*international outlook indicators*, Ç.N.) tüm içeriklerinde en üst seviyeyi yakalamıştır: uluslararası öğrenci oranı, uluslararası öğretim elemanı oranı ve uluslararası işbirliği" (Larsen, 2016, s. 1). Katar hükümeti tarafından eğitime yapılan yatırım, geniş çaplı bir çekme faktörü olarak ülkenin uluslararası öğrenci sayısına yansımıştır. Günümüzde 6,000'i aşkın Katarlı öğrenci Katar dışında yükseköğrenim görmekteyken, yaklaşık 12,000 uluslararası öğrenci yükseköğrenim görmek üzere Katar'da bulunmaktadır (URL-4). Bu tabloda Katar'ın nüfus yapısı ve nüfusun etnik dağılımı önemli bir rol oynamaktadır. Zira yaklaşık 2,8 Milyona yakın nüfusa sahip ülkede nüfusun yalnızca

yüzde 13'ünü Katarlı Araplar, yüzde 87'ini ise çoğunlukla Güney Asyalı Müslümanlardan müteşekkil yabancılar oluşturmaktadır (URL-16). Katar'daki uluslararası öğrenciler en fazla Mısır (1,766), Ürdün (1,025), Yemen (983), Filistin (972), Suriye (672), Hindistan (635), Pakistan (561) ve Suudi Arabistan'dan (488) gelen öğrencilerdir (URL-4). Bu profil, Katar'ın uluslararası öğrenci hareketliliğinde bölgesel bir çekim merkezi olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat Katarlı öğrenciler bölge ülkeleriyle birlikte, yine Katar'ın bir politikası olarak Küresel Kuzey ülkelerinde eğitim almayı tercih etmektedir: Ürdün 3,393, İngiltere 2,885, ABD 1,652, Birleşik Arap Emirlikleri 337, Hindistan 249 ve Fas 150 Katarlı öğrenciyi yükseköğretim hizmeti sağlamaktadır (URL-4).

Uluslararası öğrencilerin yerli öğrencilere nazaran daha fazla sayıda olması, yerli-yabancı nüfus dağılımına ek olarak Katar'daki eğitim şehirleri gerçeğiyle de açıklanabilir. Bunlardan en bilineni, başkent Doha'daki Eğitim Şehri'dir (*Education City*). Eğitim Şehri'nin 12 kilometre karelik yerleşkesinde 20 üniversite (ki aralarında UCL, Carnegie Melon, Georgetown, Texas A&M, HEC Paris gibi Amerikan ve Fransız üniversitelerinin şube kampüsleri mevcuttur) ve birçok araştırma merkezi bulunmaktadır ve şehrin resmi web sitesinde uluslararası öğrencilere “Ortadoğu ayarlı Batılı eğitim” (*Western education in a Middle Eastern setting*) sunulduğu belirtilmektedir (URL-17). Eğitim şehrinin bu şekilde lansmanı, Körfez bölgesinde ortaya çıkan Küresel Kuzey ve Batı yönelimli uluslararasılaşma iddiasını destekler niteliktedir. Orta Doğu vurgusu ise, bölgesellik gerçeğini akla getirmektedir.

2.8.2. Birleşik Arap Emirlikleri

Körfez Bölgesi'nde uluslararası öğrenci politikaları ve uluslararasılaşma açısından dikkat çeken bir diğer ülke Birleşik Arap Emirlikleri'dir (BAE). Diğer bölge ülkeleriyle benzer ekonomik çerçeveye sahip olan BAE, “dünyanın en fazla şube kampüsüne sahip ülkesidir” ve uluslararasılaşma stratejisinde “program etkililiği, derslerin ve öğretimin kalitesi, değerlendirme ve geri bildirim, öğrenme kaynakları, teknoloji kullanımı ve imkanlar/sosyal hayat boyutları” (Wilkins, Balakrishnan ve Huisman, 2012, s. 415) mevcuttur. 2000'li yılların başından itibaren

üniversite sayısını artıran BAE, ekonomisini turizm, petrol ticareti, finans, taşımacılık gibi alanların yanı sıra yükseköğretim alanıyla da (ve bu alanın yarattığı uluslararasılaşma fırsatıyla) geliştirmek istemektedir (Mahani ve Molki, 2011, s. 2). Hatta Knight'a (2013, s. 197) göre "BAE yoğun bir şekilde petrole olan bağımlılığını azaltmaya ve hizmet sektörünü genişletmeye odaklanmıştır. Bu da yoğun bir yetenekli iş gücü gerektirmektedir". Bu yeteneğin ve insan gücünün sağlanacağı yer yükseköğretim ve bunun iş piyasası ile entegrasyonu olarak görülmektedir. Bu entegrasyonu sağlamak adına atılan makro ölçekli adımlara ek olarak BAE'nin her bir emirliği, bünyesinde tıpkı Katar'da olduğu gibi Eğitim Şehirleri barındırmaktadır. Bunlardan en bilinenleri, Dubai Emirliği'ndeki Knowledge Village (*Bilgi Köyü*) ve Dubai International Academic City'dir (*Dubai Uluslararası Akademi Şehri*). Bu iki merkez, aynı zamanda bir serbest bölge (*free zone*) statüsündedir ve Dubai'nin, dolayısıyla BAE'nin uluslararası öğrenciler açısından cazip hale getirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. The Observatory on Borderless Higher Education (OBHE) (URL-18) oluşumunun en son 2016 yılında yayınladığı şube kampüsler raporuna göre (Garret vd., 2016, s. 46) Dubai ve diğer emirliklere bağlı eğitim şehirlerinde toplam 31 şube kampüs bulunmaktadır. Dubai Uluslararası Akademik Şehri özelinde kısa bir inceleme yapmak gerekirse, bu merkezde Michigan State, Middlesex, Saint Joseph, Manchester, Birmingham gibi Anglo-Amerikan ve Fransız üniversitelerinin şube kampüslerinin kurulu olduğu (URL-19) görülmektedir.

Gerek şube kampüsler gerekse BAE'nin gelen uluslararası öğrencilere sağladığı destekler vesilesiyle, bahsi geçen ülkedeki uluslararası öğrenci sayısı her geçen yıl artış göstermektedir. Bugün BAE'de, diğer bölge ülkelerinden kat be kat daha fazla sayıda (64,447) uluslararası öğrenci (URL-4) eğitim görmektedir. Yine diğer bölge ülkeleriyle (ve az önce incelenen Katar'la benzer olarak) BAE'de eğitim gören uluslararası öğrenciler, yükseköğretimin uluslararasılaşmasında bölgeselleşme gerçeğini akla getirmektedir. BAE'deki 64,000'i aşkın uluslararası öğrencinin 7,395'i Hindistan, 6,801'i Suriye, 6,108'i Ürdün, 5,429'u Mısır, 4,035'i Filistin, 3,295'i Umman, 3,185'i Pakistan, 2,884'ü Yemen, 2,641'i Irak, 2,077'si Suudi Arabistan, 1,619'u İran vatandaşıdır (URL-4). BAE'nin uluslararası öğrenci profilinde dikkat çeken önemli bir nokta ise, 1,122 ABD vatandaşı öğrenciye (URL-

4) ev sahipliği yapmasıdır. Bu sayı, ABD ile çok yakın siyasi, ekonomik ve askeri ilişkileri olan Suudi Arabistan'da dahi kaydedilmemiştir. BAE'nin 1000'in üzerinde Amerikalı uluslararası öğrenci çekmesi, bir Hub olarak Küresel Kuzey'in yükseköğretim uygulamalarına yakın bir tavır sergilediğinin bir nevi kanıtıdır.

Körfez Bölgesi ve özelde Katar ile Birleşik Arap Emirlikleri müfredatlar, İngilizce eğitim ve diğer teşviklerle uluslararası öğrenci hareketliliğinde küresel bir perspektif izlemeye çalışmakta ve stratejilerini bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, akademi ve teknoloji bağlantısı gibi süreçler üzerinden kurgulamaktadır. Bu sebeple Asya Pasifik'ten sonra dünyanın en dikkat çeken aktarma merkezi konumundadır. Küresel Kuzey'in şube kampüslerine ev sahipliği yapması hem bölgedeki hem de bölge dışından gelen uluslararası öğrenciler için güçlü bir çekme faktörü olmaktadır. Bu öğrenciler, bu bölümde incelenen ülkelerin ve genel olarak Körfez'in ekonomik gelişmişliğine "içeriden" katkı sağlaması beklenen aktörler olmaktadır. Her ne kadar şube kampüs mantığı yeni bir kolonyal tahakküm kurdukları eleştirisi temelinde tartışma konusu olsa da (Siltaoja, Juusola ve Kivijärvi, 2019, s. 77) ve bölgede bazı üniversiteler çeşitli sebeplerden ötürü şube kampüslerinin faaliyetlerini sonlandırmayı düşünse de BAE, Katar ve diğer Körfez ülkeleri bu alandaki yatırımlarına devam etmekte, teşviklerini artırmaktadır. Bu da üniversitelerin artık sadece toplum için bilgi üretme merkezleri olmadığı, iş dünyası ve ticari ağlarla ilişki içinde ekonomik değer üretmesi gereken mekanlar olarak konumlandırıldığı gerçeğinin (Maringe, 2010, s. 24) Batı dışı toplumlarda da geçerlilik bulunduğunu göstermektedir.

2.9. Afrika Kıtasına Genel Bakış ve İki Örnek Ülke

Afrika'da ortaya çıkan uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliğine dair veriler, kıtanın bölgeleri arasında bazı farklılıklar sergilemektedir. Bunun sebebi Afrika'nın yüzyıllar boyunca Küresel Kuzey'in farklı ülkeleri tarafından sömürülmesi ve kolonyal geçmişin süregiden etkisidir. Bu nedenle her bir ülkede/bölgede ortaya çıkan sosyo-ekonomik durum ve bunun yükseköğretime yansımaları farklı şekillerde olmaktadır. Söz gelimi Güney Afrika Cumhuriyeti ile Fas, Tunus, Cezayir gibi Kuzey Afrika ülkelerinin öğrenci

gönderdiği ya da çektiği ülkeler arasında derin farklılıklar gözlenebilir. Ya da Batı Afrika ülkeleri ile Doğu Afrika ülkelerinin uluslararası öğrencilerden beklentileri farklılaşabilmektedir. Bu sebeple “Afrika’da uluslararasılaşma gibi kompleks ve çok boyutlu bir tartışma, Afrika’nın genellemeleri zorlaştıracak kadar çok büyük ve farklılıkları içeren bir kıta olduğu gerçeği doğrultusunda ele alınmalıdır” (Jowi, 2009, s. 264).

Madalyonun diğer yüzünden bakılacak olursa, kıta genelinde gözlenen uluslararasılaşma ve mobilite süreçlerinin literatüre bazı ortak noktalar sunduğu da aşikardır. Bu sebeple mevcut bölümde bazı ülkelere (ve bölgelere) dair spesifik veriler temel hatlarıyla dile getirilmeden önce Afrika’daki uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliğine dair ortak noktalar, kurulan birtakım platformlar, anlaşmalar ve ortaklıklar (*partnerships*) kısaca masaya yatırılacaktır.

Mısır ve Güney Afrika gibi birkaç ülke dışında Afrika’da ortaya çıkan yükseköğretim kurumları ve süreçleri, sömürge döneminden kalmadır ve yükseköğretim kurumları ya Avrupa’daki merkezlerin bir şubesi olarak ya da kolonyal bölgedeki elitlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuştur (Jowi, 2009, s. 265). Afrika ülkelerinin zamanla bağımsızlıklarını kazanmalarına müteakip bu kurumlar, tıpkı Güney Amerika ülkelerinde olduğu gibi ulusal bilinci aşılama işlevine sahip olmuştur. İlgi çekici bir tarihsel veri olarak, “Afrika’daki ulusalcı hareketlere liderlik eden birçok Avrupalı elit, yükseköğrenimini deniz aşırı ülkelerde almışlardır” (Kishun, 2010, s. 142). Üçüncü aşama olarak, Afrika ülkelerinin ihtiyacı olan “bilgi” ve “üretim” olguları, kıtadaki üniversitelerin temel gündemi olmuştur (Oyewole, 2009, s. 322). Bu sebeple, Teferra’nın (2008, s. 49) üzerinde durduğu üzere Avrupa’daki üniversitelerin günümüzdeki gündemleri ekonomik gerekçeler üzerine kurgulanırken, Afrika’daki üniversiteler daha çok akademik gerekçelerle meşgul olmaya çalışmaktadır.

Afrika’ya yönelik eğitim hamlesi, yalnızca Afrika içi girişimlerden ibaret olmamaktadır. Çalışmanın geçmiş bölümlerinde bahsedilen ulus ötesi kuruluşlar ve geçmişte Afrika ülkeleri üzerinde kolonyal tahakkümü olan Fransa, İngiltere ve Portekiz gibi ülkeler, Afrika’da hem ilk ve orta öğretimin hem de yükseköğretimin

Küresel Kuzey bağlamına oturtulması adına girişimlerde bulunmaktadır. OECD, BM, IMF gibi ulus ötesi kuruluşlar Afrika ülkelerine belli başlı şartlar doğrultusunda nakdi yardımlarda bulunmakta ya da altyapı-lojistik desteği sağlamaktadır. Kalkınma yardımı (*development assistance*), eğitim yardımı (*educational aid*), bağış destekli eğitim (*donor-supported education*) gibi kavramlar, bahsi geçen kuruluşların Afrika’da (ve diğer eski sömürge bölgeleri olan Asya ve Latin Amerika’da) yürüttükleri eğitim merkezli faaliyetleri nitelenmek adına kullanılmaktadır (Koehn, 2013, s. 359). Afrika’nın eğitim ve yükseköğretime ilişkin raporlar, tavsiyeler, istatistikler, komiteler vb. oluşum ve süreçler, bir “karar verici mercii olarak” (Maringe, 2010, s. 19). bizzat bahsi geçen kuruluşlar tarafından hazırlanmakta ve yönetilmektedir.

Öte yandan geçmişin koloni imparatorlukları olan ülkeler de post kolonyal dönemin bir gerekliliği olarak Afrika’nın yetişmiş insan gücünden meşru ve rasyonel yollarla faydalanmak ve bu ülkelerle ticaret hacmini genişletmek adına kıtada öğrenci değişimi, uluslararası proje destekleri ve özellikle müfredat oluşturma (Woolman, 2001, s. 41) gibi bazı yükseköğretim odaklı faaliyetlere imza atmaktadır. Burada dikkat çeken husus, Küresel Kuzey’in kurguladığı neo-liberal ekonomik ve sosyal programın Afrika kıtasında da uygulanması ve yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecinin bu programa göre dizayn edilmesidir.

Yukarıda çizilen genel çerçeveye bağlantılı olarak, Afrika’daki üniversitelerin uluslararası öğrencilerden beklentisi, gelen ya da dönmek üzere kıta dışında eğitime giden uluslararası öğrencilerin orta ya da uzun vadede kıtanın ekonomik gelişmişliğine katkıda bulunmasıdır. Öğrenciler (ve misafir öğretim elemanları) üzerinden diğer ülkelerin üniversiteleriyle, iş dünyasıyla, teknoloji ve araştırma merkezleriyle kurulacak stratejik ortaklıklar ve işbirliklerinin Afrika’ya fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Ogachi, 2009, s. 335). Nitekim BM, IMF gibi ulus ötesi kuruluşlar da yayınladıkları raporlar ve tavsiye metinleri aracılığıyla Afrika hükümetlerine bu yönde tavsiye ve telkinlerde bulunmaktadır.

2.9.1. Doğu Afrika

Afrika'da uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği konusunda dikkat çeken ve bu bölümde kısaca üzerinde durulacak yerler Doğu Afrika bölgesi ve Güney Afrika Cumhuriyeti'dir. Doğu Afrika (*East-Africa*) ülkelerinden Kenya, Uganda ve Tanzania'da son on beş yıllık periyot içerisinde birçok özel üniversite kurulmuş, yükseköğretime dair yatırımlar genişletilmiş ve öğrenci hareketliliği, teşvik edilen bir olgu haline gelmiştir. Buna ek olarak, Doğu Afrika ülkelerini içine alan Inter-University Council of East Africa (IUCEA) adlı konsey aracılığıyla bölge ülkelerindeki üniversiteler arasında öğrenci değişimi teşvik edilmiş ve diğer akademik/teknolojik programlar yürütülmüştür (Sehoole ve de Wit, 2014, s. 221). Afrika kıtasının diğer bölgelerinde ya da tüm Afrika kıtasında IUCEA'ya benzer kuruluşlar ya da kuruluşların alt birimleri olarak yükseköğretim alanında faaliyet gösteren birimler mevcuttur. Bunlardan bazıları Güney Afrika ülkelerini kapsayan SADC (The Southern African Development Community) platformuna bağlı Education and Proclaim protokolü ve The Association of African Universities (AAU) adlı birliklerdir (Jowi, 2009, s. 270). Tüm bu kuruluşlar, bölgesel ya da kıtasal bir uluslararası network adına sözleşmeler, anlaşmalar vb. protokoller düzenlemekte ve kıta içi (*inter-continental*) uluslararası öğrenci değişimini organize etmektedir.

2.9.2. Güney Afrika Cumhuriyeti

Son olarak, Güney Afrika Cumhuriyeti, Afrika kıtasındaki uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliğine dair görece daha zengin veriler sunan bir ülke konumundadır. Kıtadaki ekonomik gelişmişlik seviyesi en yüksek ülkelerden biri olan Güney Afrika Cumhuriyeti, her geçen yıl daha fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır (Gunter ve Raghuram, 2017, s. 2). Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı verilerine göre (URL-20) nüfusu yaklaşık 49.000.000 olan Güney Afrika Cumhuriyeti'nde 45.334 uluslararası öğrenci eğitim görmektedir ve ülke dışında eğitim gören Güney Afrikalı öğrenci sayısı yalnızca 8.000'dir (URL-4). Gelen ve giden uluslararası öğrenciler arasında gelenlerin lehine oluşan bu büyük fark (gidenlerin neredeyse 6 katı gelen öğrenci olması), diğer Afrika ülkelerinde

gözlenen bir durum değildir. Bu tablo, Güney Afrika Cumhuriyeti'nin hem çekme faktörleri açısından daha üst bir seviyede olduğunu göstermekte hem de öğrencilerini yurtdışında eğitim görmeye sevk eden ve genelde olumsuz bir arka plana sahip olan itme faktörlerini (diğer Afrika ülkelerine nazaran) biraz daha “törpülediği” anlamına gelmektedir. Güney Afrika Cumhuriyeti'nde ortaya çıkan uluslararasılaşma stratejileri, mevcut tabloya bir yönüyle açıklama getirmektedir. Bu stratejiler “ülkenin *apartheid* mirasının sebep olduğu izolasyondan kurtarılmasının sürdürülmesi, uluslararası rekabetin, normların, standartların ve en iyi pratiklerin takip edilmesi, kapasite artırımı ve insan kaynağını geliştirme, araştırma ve geliştirme ve bölgesel entegrasyon ve gelişme” (Jansen vd., 2008, s. 390-391) olarak listelenebilir. Bu stratejik beklentilerden “bölgesel entegrasyon” ve “yetişmiş insan kaynağı” ile ilgili olanlarda Güney Afrika'nın birtakım girişimlerde bulunduğu ve sonuç aldığı söylenebilir. Ülkenin uluslararası öğrenci sayısı, profili ve yukarıda bahsedilen kıta içi anlaşmalarda Afrika'da hâkim bir rol oynaması (Oyewole, 2009, s. 322) bu iddiayı desteklemektedir.

Güney Afrika Cumhuriyeti'ne gelen uluslararası öğrencilerin ülkelere göre dağılımı, bu ülkenin bölgedeki bir çekim merkezi olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Zimbabve (11,247), Nijerya (3,142), Kongo (2,964), Lesoto (2,735), Namibya (2,742), Esvatini (eski adıyla Swaziland, 1,893), Zambiya (1,090), Kenya (1,080) ve Botsvana (896) (URL-4) gibi kıtanın farklı yerlerinden uluslararası öğrenciler Güney Afrika Cumhuriyeti'ndeki yükseköğretim kurumlarına kayıtlıdır. Güney Afrika Cumhuriyeti'ndeki üniversitelerde İngilizce müfredatın yaygınlaştırılarak çift dilli (*bilingual*) eğitime doğru yöneliş (Du Plessis, 2006, s. 88), total uluslararası öğrenci rakamını ve ülkenin tercih edilebilirliğini açıklayabilecek önemli bir detaydır.

Afrika ülkeleri gerek kendi iç dinamikleriyle gerekse ulus ötesi kuruluşların ve eski koloni devletlerin girişimleriyle uluslararası öğrenci hareketliliğine dünya ölçeğinde katkıda bulunmaktadır. Ancak bu katkı, gelen öğrencilerden ziyade kıta dışına “giden” öğrenciler tarafından şekillendirilmektedir (Jowi, 2009, s. 265). Gelen sınırlı sayıda uluslararası öğrencinin hükümetler tarafından burslandırılması, Afrika'ya yönelik önyargılar çok daha önemlisi genel bir itme faktörü olarak kapasite

yetersizliğinden ötürü (Kritz, 2013, s. 32) belli başlı ülkeler haricinde Afrika kıtasındaki uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği istenilen seviyede değildir.

2.10. Hâkim Paradigmadan Çeperlere: Öğrenci Hareketliliğinde Tarihsellik, Bölgeselleşme ve Ulus Devlet

Önceki bölümde dünyanın çok farklı bölge ve ülkelerinde ortaya çıkan uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikalarına dair ayrıntılı bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bu çerçeve çizilirken, hem bir “söylem olarak politika” süreci (Abd Aziz, Abdullah ve Ibrahim, 2014, s. 463) hem de bu politikaların sahaya yansımaları ele alınmıştır. Bu amaçla ülke ve bölgelerin üniversitelerden beklentileri, uluslararası öğrencilerden muradı, öğrenci hareketliliğini desteklemek ve ülkelerini çekici hale getirebilmek adına diğer ülke ve bölgelerle yaptıkları anlaşmalar ayrıntılandırılmıştır. Buna ek olarak, her bir ülke ve bölgenin uluslararası öğrenci profiline göz atılmış, hangi ülkeye hangi ülkelere uluslararası öğrencilerin daha fazla rağbet gösterdiği güncel veriler ışığında masaya yatırılmış ve oluşan tabloya göre yorumlar yapılmıştır.

Literatür incelemesinde ortaya çıkan genel tablo, uluslararası öğrenciler ve “çekme faktörleri” bağlamını daha fazla yansıtmıştır. Çalışmamızın bir devlet ve sivil alan politikası üzerine odaklanması dolayısıyla, göç literatüründeki ikinci ana teori olan ağ teorisine (*network theory*) çok fazla değinilmemiştir. Zira bu teori, uluslararası öğrencilerin daha çok itme çekme faktörlerinden etkilenmeleri sonucu tercih ettikleri ülkelerde kendilerinden sonra gelecek uluslararası öğrencilere yön verdiği kabulü üzerinedir. Dolayısıyla politika bazlı bir doktora çalışmasında ağ teorisini detaylandırmak ve bu teoriye atıfta bulunmak tercih edilmemiştir.

İncelenen her bir bölgede ve ülkede çekme faktörlerinin oluşumunda ve gelişmesinde iki ana eksen ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki, bizzat ABD ve diğer Küresel Kuzey ülkeleri tarafından oluşturulan uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik atmosferidir. İncelenen hemen her ülke, bilgi toplumu, yetişmiş insan gücü, akademi-ekonomi-teknoloji bütünleşmesi, kalkınma ve gelir elde etme gibi konulara vurgu yapmaktadır. Yapılan uluslararası anlaşmalar, ulus ötesi kuruluşların

ülke ve bölgelere yönelik ilgisinin ve çalışmalarının da benzer paradigma doğrultusunda şekillendirdiğini göstermektedir.

Yukarıda ana hatlarıyla bahsedilen temel paradigmat ve pratik benzerliklere ek olarak, dünya literatürünün incelenmesi sonucunda dikkat çeken ikinci nokta ise bölgeselleşme, tarihsellik ve ulus devlet gerçekliğidir. Bu gerçeklikler, literatürde çok fazla yansıma alanı bulmamaktadır. Tıpkı önceki bölümlerde ele alınan küreselleşme olgusunda olduğu gibi, bu olguyla yakından ilintili olan yükseköğretimin uluslararasılaşması da sosyal bilimlerdeki meşhur akış söyleminin (*flow-speak*) tahakkümüne (Bude ve Dürrschmidt, 2010) girmiş gibi gözükmektedir. Fakat gerek uluslararası öğrenciler açısından itme ve çekme faktörlerini etkileyen gerekse hükümetleri gelen ve giden uluslararası öğrenciler açısından hâkim paradigmanın ötesinde politikalar üretmeye teşvik eden bazı faktörler göz ardı edilemeyecek seviyededir. Literatür incelemesi sonucunda en fazla dikkat çeken faktörler “ulus devlet gerçekliği”, “tarihsellik” ve “bölgeselleşme”dir. Bu üç faktör hem birbirinden bağımsız söylemsel ve pratik alana sahiptir hem de birbiriyle bağlantılı sonuçlar sunabilmektedir. Örneğin bir ülkenin bulunduğu bölgedeki güçlü tarihsel konumu ve bölge ülkeleriyle tarihsel ilişkileri, o ülkeye yönelik bölge ülkelerinden uluslararası öğrenci akışını destekleyebilmektedir. Bu durumda çekme faktörleri etkisini hissettirmektedir. Tam tersine, Filistin örneğinde gözlenebileceği üzere bir bölgede sıkışa kalmış ve kurumsal kapasite olarak halkına yükseköğretim fırsatı sunma imkânı olmayan ulus devletlerin vatandaşları, ilk etapta dil ve kültür açısından kendisine yakın hissettiği komşu ülkelerde ya da diğer bölge ülkelerinde eğitim alma refleksine sahip olmaktadır (Arar ve Haj-Yehia, 2010, s. 377). Tahmin edileceği üzere burada itme faktörleri devreye girmektedir. Bir bireyin yani uluslararası öğrencinin yurtdışında eğitim görme tercihini yalnızca yükseköğretim kurumları “ve bu kurumların uluslararasılaşma stratejileri değil aynı zamanda bulunduğu alanı eğitim destinasyonu haline getirmeye çalışan ulusal, bölgesel ve yerel yönetimler de” (Cubillo, Sanchez ve Cervino, 2006, s. 102) şekillendirmektedir. Ayrıca yukarıda belirtilen üç faktör hâkim literatüre karşı argüman niteliğinde veriler de sunmaktadır. Söz gelimi Almanya’nın ya da İngiltere’nin genel uluslararası öğrenci politikası neo-liberal bir perspektife

uygunken, aynı ülkelerde uluslararası öğrencilere yaklaşım noktasında ortaya çıkan uygulama ve söylem farklılıkları, bu ülkelere has toplumsal, siyasal ve kültürel gerçekliği göstermektedir. Örneğin İngiltere'nin gelir getirme (*revenue generation*) üzerine odaklı politikası ve bundan kaynaklı yüksek okul harçları, Almanya'da gözlenmemektedir. Bu betimleyici örnekten çıkarsanabileceği üzere, ülkelerin uluslararası öğrenci politikasında ana akım teorilerden farklı görüşler, çıkarımlar ve argümanlar da ortaya çıkmaktadır.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde literatürden sondajlanabilecek diğer bir veri de çalışmanın başında *Big Five* olarak nitelenen ülkelerin yanı sıra dünyanın farklı ülke ve bölgelerinin de uluslararası öğrencilik konusunda yeni birer aktör olarak ortaya çıktığıdır. Geçmiş yüzyılda uluslararası öğrenci “gönderen” statüsünde olan ülkeler, 21. yüzyılda git gide uluslararası öğrenci “çeken” ülkelere statüsüne kavuşmaktadır. Örneğin Çin, gönderen (*sending*) statüsüyle yer küredeki uluslararası öğrenci hareketliliğine en fazla katkı sağlayan (*provider*) ülke iken, Açık Kapı Politikası ve sonrasındaki uygulamaları aracılığıyla her geçen yıl uluslararası öğrencilerin daha fazla rağbet gösterdiği bir ülke konumuna ulaşmıştır. Bu duruma etki eden onlarca faktör listelenebilir. Ancak ister realite isterse algı boyutunda olsun gönderen ve hedef ülkeler (*destination country*) arasındaki uluslararası öğrenci akışında tarihsel, dilsel ve coğrafi bağların etkili olduğu bir gerçektir (Bhandari ve Laughlin, 2009).

Dil, tarih ve bölge üzerinden kurulan akış, yükseköğretimin uluslararasılaşmasında “bölgesellik gerçeğinin” göz ardı edilemeyeceği bir seviyededir. Önceki bölümde incelenen ülkelerin gelen uluslararası öğrenci profilleri hatırlanacak olursa dil, tarih ve bölge olarak hedef ülkeyle bağlantısı olan ülkelere yoğun bir öğrenci akışı olduğu görülecektir. İngiltere'deki Hindistanlı ve Pakistanlı öğrencilerin, Çin'deki Hong Konglu öğrencilerin, Almanya'daki Avusturyalı ve Fransız öğrencilerin, Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki Ürdünlü ve Mısırlı öğrencilerin, Portekiz'deki Brezilyalı, Angolalı ve Cape Verde'li öğrencilerin ya da Malezya'daki Bangladeşli, Nijeryalı ve Çinli öğrencilerin yoğunluğu tarihsellik, bölgesellik ve dini-kültürel yakınlıkla açıklanabilir. Yeni aktörler ya da oyuncular (*new players*) konumundaki ülkelere (Williams, Brown ve Kwan, 2014, s. 34) bu durum daha

yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Eğitim standartlarını yükselten ve binlerce uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapma kapasitesinde olan ülkelere her geçen yıl tarihsel, coğrafi ve kültürel olarak yakın ülkelerden öğrenci akışı olmaktadır. Williams'ın (2014, s. 13) ifadesiyle “tarihsel-yapısal-kültürel kalıplar farklı ülkelerdeki politikaları şekillendirmektedir. Politika fikirleri ve idealleri köken itibarıyla Batılı ya da küresel olabilir ancak bunlar bireyler ve uluslar tarafından kendi gerekçeleri doğrultusunda benimsenmektedir”.

Tam da bu noktada, küreselleşmenin uluslararası öğrenci hareketliliğindeki hâkim söylemine ilişkin yukarıda sinyalleri verilen yepyeni bir açılım doğmaktadır. Yeni aktörler ve oyuncular aracılığıyla, Batı ya da Küresel Kuzey dışı toplumların gerek kendi rızalarıyla gerekse ulus ötesi kuruluşların meşru baskısıyla benimsedikleri politikaların, her bir ülkenin süzgecinden geçtiği görülmektedir: “ödüncü alınan politikalar her zaman eski politikaların yerine geçmeyebilir; tercih edilen unsurlar (...) belirli sosyo-politik bağlamların zorunlulukları aracılığıyla var olan pratiklere ve normlara dahil edilmektedir” (Baldeh ve Caroline, 2014, s. 62). Bu açılım hem bireylerin hem de ulus devletlerin talep, tercih, beklenti ve zorunluluklarına göre oluşmaktadır.

Bölgesel ve milli bağlamda tarihsellik, beklenti ve tercihlerin uluslararası öğrenci hareketliliğine dahil olduğu bir tabloda, değerlere ve duygulara kapı aralanması tahmin edilebilir (*expected*) bir gerçekliktir. Knight'ın ifadesiyle “değerler, yükseköğretimin uluslararası aktivitelere dahil edilmesinin evriminde kritik bir rol oynamışlardır” (Knight, 2005, s. 15). Zira Küresel Kuzey'in ve Batı'nın çizmiş olduğu uluslararası öğrencilik şemasında değerler fazlasıyla etkindir. Bu şemada küresel vatandaşlık algısı, demokrasi ve insan hakları, eğitim özgürlüğü, herkes için eğitim (*education for all*) gibi kavramlar, rasyonel bir arka planla sunulsa da değer-yoğun (*value-intensive*) bir karakter taşımaktadır. Aynı şekilde Batı dışı yeni aktörlerin ve oyuncuların uyguladıkları uluslararası öğrenci politikalarında da değerler yer bulabilmektedir. Önceki bölümde tartışıldığı üzere 11 Eylül saldırıları sonrasında Afrikalı, Ortadoğulu ya da Asyalı Müslüman öğrenciler gerek ABD'nin sıkı vize politikaları gerekse Müslüman öğrencilerin Amerika'da maruz kaldıkları ayrımcılık ve benzeri olumsuz muameleler sonucu yeni rota arayışına girmiş ve

kendilerini daha hoşgörülü bir atmosferde karşılayacaklarını düşündükleri Malezya'yı daha fazla tercih etmeye başlamışlardır. Malezya ve İslam örneğinde tartışılan bu durum, diğer ülke, bölge ve dinler açısından da benzer sonuçlar doğurmaktadır.

2.11. Ulus Devlet ve Yumuşak Güç: Yükseköğretimin “Perde Arkası”

Değerlerin yükseköğretim ve uluslararası öğrenci akışına dahil olması yalnızca küresel çaplı politik olaylar vesilesiyle olmamaktadır. Mevcut bölümde tartışılan üç faktörden birisi olan “ulus devletler”, gelen ve giden uluslararası öğrencilere yönelik beklenti ve taleplerine yön veren değerleri barındırmaktadır. Kell ve Vogl'un (2012, s. 123) bölgeselliğe ve milli değerlere ihtiyatlı bir şekilde yaklaştığı şu ifadeler, hâkim literatürde kendine çok az yer edinebilen bir gerçekliği yani ulus devlet ve değerler/duygular bağlamı bir gerçekliği ortaya koymaktadır: “Küresel öğrenci hareketliliği ortamı sevecen ve değerlerden bağımsız bir boşluk değil, ulus devletin nostaljik tasarımlarını yeniden şekillendirme konusundaki kesinlikleri canlandırma girişimlerinin ortaya konulduğu bir ortamdır”. Bu ortam bazı ülke ve bölgelerde hem bireyler yani öğrenciler hem de ulus devletler tarafından benimsenmektedir. Bilhassa eski imparatorlukların kültürel ve politik mirasçısı konumundaki devletler, tarihsel bağları olan diğer ulus devletlerin (yani öncesinde kendisine tabii olan halkların) öğrencilerini çekmek adına politika üretmekte, partnerlikler oluşturmaktadır. Öğrenciler de (geçmişte olumlu ya da olumsuz, trajik ya da barışçıl tecrübeler yaşanması fark etmeksizin) tarihsel ortaklıkları olan devletlerin yükseköğretim kurumlarında eğitim görmeyi tercih edebilmektedir. İngiltere'nin, İspanya'nın, Portekiz'in ya da Fransa'nın eski kolonilerinden binlerce öğrencinin bu ülkelerdeki yükseköğretim talebini yalnızca “kaliteli eğitim standartları” ile gerekçelendirmek pek mümkün gözükmemektedir.

Öte yandan, literatürde daha çok ABD, İngiltere, Fransa gibi ülkelerle anılan yumuşak güç ve kamu diplomasisi kavramları, ulus devletler ve değerler kapsamında ele alınabilir. Üniversitelerin “bir ulusu birçok açıdan yurtdışına taşımaya hizmet eden kültürel etki statüsündeki kurumlar” (Lane, 2014, s. 23) olduğu gerçeğinden hareketle, uluslararası öğrenciler ulus devletlerin diğer ulus devletler üzerinde

yaratacağı etkiyi perçinleyecek bir yumuşak güç unsuru olarak değerlendirilmektedir. Uluslararasılaşmanın yeni aktörlerinden sayılabilecek Çin ve Malezya gibi Asya ülkeleri dahil birçok ülke uluslararası öğrencileri, yalnızca eğitim gördükleri periyoda endeksli gelir getirici unsurlar olarak ele almamaktadırlar. Bu algıya ek olarak ilgili ülkeler, sınırları içerisinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin eğitim sonrası süreçte takipçisi olmakta, öğrencilerin kaynak ülkelerine ilişkin çıkarlarını yine bu öğrencilerin yardımıyla güçlendirmeyi hedeflemektedir (de Lima Jr., 2007, s. 239). Zira 21. yüzyılın bilgi toplumu olması, bilgiyi edinen, geliştiren, kullanan ve paylaşan en temel aktörün halen birey olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Bu gerçeğin farkında olan hükümetler, ulusal sınırları içerisinde eğitim gören yabancı öğrencilere bir yandan bilgi sağlarken öte yandan bu bilginin ileride ulusal çıkarlarına nasıl hizmet edeceği, “bilgilendirdiği” öğrencilerin ülkesiyle kurulacak ilişkide öğrencinin aktif rol oynamasını sağlayacak zeminleri nasıl yaratacağı gibi konular üzerinde durmaktadır. Burada en genel ve açık tabiriyle hedeflenen temel nokta, yükseköğretim kurumları aracılığıyla eğitim görülen ülkeye sadık (*loyal*) öğrenciler yetiştirmektir (Fonkem, 2016, s. 98).

Uluslararası öğrencilerin geçim kaynakları ile ilgili bölümde masaya yatırılan “burslu öğrenci” tipi, ulus devlet-yükseköğretim-yumuşak güç ilişkisindeki en temel aktördür. Devletler burslu olmayan öğrenciler üzerinden de bölgesel ya da küresel bir kamu politikası izleseler de burslandırdıkları uluslararası öğrencilere ilişkin orta ve uzun vadeli beklentileri daha yoğun olmaktadır. ABD’nin eski Dışişleri Bakanlarından Colin Powell’ın Fulbright bursu ile ABD’de eğitim gören ve görmekte olan uluslararası öğrencilerle ilgili sarf ettiği “Ülkemiz için, burada eğitim gören, geleceğin dünya liderlerinin dostluğunu kazanmaktan daha iyi bir servet göremiyorum” (Nye 2005’ten akt. Budak, 2012, s. 45) sözleri, devletlerin yükseköğretimde burs politikalarından beklentilerini açıkça dile getirmesi açısından önemlidir. ABD özelinde II. Dünya Savaşı sonrasında önem kazanan Fulbright bursları ve bursların ABD’nin uluslararası imajına olan katkısı (Vaxevanidou, 2018, s. 55), zamanla diğer Batı dışı devletler tarafından da benimsenen ve yatırım yapılan bir süreç haline gelmiştir.

Burada karşımıza tarihsel olarak özgün bir süreç ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki, Küresel Kuzey ve Batı dışında kalan devletlerin uluslararası öğrencileri burslandırması başlangıçta bu devletlerin yükseköğretimini uluslararasılaştırma hedefiyle bağlantılı olmaktadır. Çeşitli burs programlarına sahip olsalar da *Big Five* gibi yer kürenin kadim uluslararası öğrenci çekim merkezlerine uzun yıllardır kendi hesabına gelen uluslararası öğrenciler rağbet göstermektedir. Ancak bahsi geçen ülkelerin sunduğu eğitim kalitesine, yaşam standartlarına ve akademik fırsatlara sahip olmayan devletler uluslararası öğrencileri çekebilmek adına burs programlarına odaklanmaktadır. Bunun en bariz örneklerinden birisi Çin'dir. Açık Kapı Politikası'nın benimsendiği 1980'li yıllardan itibaren Çin Hükümeti, ilgili bölümde tartışıldığı üzere yüz binlerce denizaşırı (*overseas*) öğrenciye karşılıksız burslar sağlayarak alandaki popülerliğini artırmaya çalışmıştır. Fakat şu da görülmüştür ki burslu olarak gelen öğrencilerin sayısı arttıkça kendi hesabına gelen uluslararası öğrencilerin de sayısı artmaktadır. Bu artışa mukabil olarak Çin, 1990'lı yıllardan itibaren dünyanın yüzü aşkın ülkesinde açtığı Konfüçyüs Enstitülerinin desteğiyle yumuşak güç ve kamu diplomasisi süreçlerine daha kurumsal bir boyut katmıştır.

Bölgeselleşme konusuyla bağlantılı olarak, Çin'in hem burs uygulamalarında hem de yumuşak güç politikasında Asya bölgesini öncelediği görülmektedir. Çin'in uluslararası öğrenci profili ve bölge ülkeleriyle yaptığı öğrenci/öğretim elemanı değişim programları bu iddiayı destekler niteliktedir. Tekrar başa dönülecek olursa, Çin'in Açık Kapı Politikasıyla paralel giden burs politikası zamanla bu ülkeye kendi hesabına gelecek öğrenciler için bir kanal oluşturmuş, bölgesel ve sonrasında küresel pazardan "pay almaya" başlayan Çin hem burslu hem de kendi hesabına gelen uluslararası öğrenciler üzerinden bölgesel ve küresel bir yumuşak güç "devşirme" amacıyla olmuştur. Bu durum, Birleşik Arap Emirlikleri, Malezya, Japonya gibi yeni aktörlerde de gözlenebilir. Bahsi geçen devletler her yıl burs programları açıklamakta, ülkesini bu alanda daha görünür kılmaya çalışmakta ve hem burslu hem de kendi hesabına gelecek uluslararası öğrencileri çekme hedefinde olmaktadır. Öğrencinin bu ülkeleri tercih etmesi sonucunda -bu alanın belki de bir "refleksi" olarak- hem geldiği ülke ile ticari bağlar kurmanın yolunu aramakta hem de onu

“gönüllü elçi” (*voluntary ambassador*¹⁰) olarak konumlandırmaktadır. Bunun ilk örnekleri, alanda başı çeken ülke olan ABD’de ortaya çıkmıştır. Uluslararası öğrenciler hakkında Norman Keill (1951, s. 191), yarım yüzyıl önce, “gayri-resmi elçi” (*unofficial ambassador*) kavramını kullanmıştır. Elçilik kavramı 21. yüzyılın uluslararası öğrenci literatüründe de kendisine yer bulmaktadır. “Uluslararası öğrenciler kendi ülkelerinin elçileri konumundadır ve eğitim gördükleri ülkelerin kendileriyle zayıf ilişkiler geliştirmeleri durumunda yurtdışında eğitim görmeyi planlayan yurttaşları adına heves kırıcı birer model olacaklardır” (Pritchard, 2010, s. 93). Ulus devletlerin bu değer ve duygu yüklü (*value and emotion-laden*) “elçilik” kavramsallaştırması zamanla üniversiteler tarafından da benimsenmiştir. Avustralya’dan Kanada’ya, İngiltere’den Endonezya’ya birçok ülkenin sınırları içerisindeki üniversitelerde uluslararası elçiler (*international ambassadors*) ofisleri ya da takımları oluşturulmaktadır (Modise ve Avoseh, 2016, s. 205).

Ulus devletler arası temsilcilik ve sefarete vurgu yapan “elçilik” ya da “büyükelçilik” kavramı, yükseköğretimin uluslararasılaşmasında belki de bir paradoks olarak günümüze değin kendine yer edinebilmiştir ve değer yüklü bağlamıyla bu yeri sağlamlaştırmaktadır. Paradoks olarak nitelenmesinin sebebi, küresel dönemde zirve yapmış fenomenlerden biri olan uluslararası öğrenciliğin direkt olarak ulus devletlerin diplomatik bir kadrosu (elçi) üzerinden okunmasıdır. Üstelik öğrencilere elçilik “vazifesi” yalnızca varış ülkesinin otoriteleri tarafından yüklenmemektedir. Ulus devletler, burslandırarak yurtdışına gönderdiği vatandaşlarına da benzer bir yaklaşım sergilemektedir. Bilhassa Küresel Kuzey dışındaki ulus devletlerin Küresel Kuzey ülkelerine gönderdiği uluslararası öğrencilerden hem akademik hem de diplomasi bağlamı beklentileri mevcuttur. Bu öğrencilerden, eğitim aldıkları alana ilişkin teorik ve pratik bilgi edinmenin ve bu bilgiyi ülkesine taşımasının yanı sıra eğitim gördüğü ülke ile vatandaşı olduğu ülke arasındaki dil ve kültür bariyerini kırarak ticari, diplomatik, akademik, teknolojik vb. ilişkilerde gerek bireyler arası gerek birey üniversite arası gerek birey devlet arası

¹⁰ İngilizcedeki *ambassador* kelimesinin karşılığı *büyükelçidir*. Ancak bu kelime Türkçedeki uluslararası öğrenci literatüründe *elçi* olarak yaygın kullanım alanına sahiptir. Bu sebeple mevcut çalışmada elçi kelimesi tercih edilmiştir.

gerekse üniversiteler arası bağlantılarla aracılık etmesi beklenmektedir (Akli, 2012, s. 46).

Ülkelerin gelen uluslararası öğrenci profillerine bakıldığında, yumuşak güç ve eğitim diplomasisinin (Kaya, 2019, s. 2-3) halihazırda ilişki kurulan ülkeler üzerinde daha yoğun bir şekilde sürdürüldüğünü tahmin etmek zor olmayacaktır. Komşu ülkeler, aynı bölgeyi paylaşan ülkeler, imparatorluk ya da koloni bağları olan ülkeler uluslararası öğrenciler açısından önemli birer çekim merkezi olarak göze çarpmaktadır. Bu durum küresel bir fenomen olan uluslararasılaşmada “bölgeselleşme” gerçeğini bir kere daha ortaya koymaktadır. Knight’ın *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization* (2008) başlıklı makalesi, genel itibariyle uluslararasılaşma ve bölgeselleşme arasında bir karşıtlık ilişkisi kurulmasının doğru olmayacağı rezervi ile birlikte uluslararasılaşan yükseköğretimin ticari, kültürel, iktisadi ve siyasi olarak ülkelere ve bireylere güçlü bir bölgencilik (*regionalism*) hissi sağladığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak sayısı 6 milyonu aşan uluslararası öğrenciler, çok farklı itme ve çekme faktörlerine bağlı olarak küresel bir dolaşım sergilemektedir. Bu dolaşım, bölgeselleşme gerçeğinden bağımsız değildir ve ulus devletlerin süre giden ya da dönemlik politikalarıyla hâkim literatürün sunduğu uluslararasılaşma paradigmasından çok daha farklı sonuçlar ve öğrenci akış süreçleri ortaya çıkabilmektedir.

3. BÖLÜM: TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ ÖRNEKLERİ

Çalışmanın ilk bölümünde tarihsel süreç içerisinde yabancı öğrenci hareketliliği kısaca ele alındıktan sonra küresel dünyada ortaya çıkan uluslararasılaşma teorisi, uluslararası öğrenci hareketliliği ve politikaları belli başlı kavramlar ve süreçler ışığında tartışılmıştır. Bunlar genelde Küresel Kuzey ve Batı'nın literatüre kattığı ve ilgili alanı şekillendiren olgu ve fenomenlerdir. Bilgi toplumu, yetişmiş insan gücü ihtiyacı, küreselleşme ve mobilite, ulus ötesi kuruluşlar, göç gerçeği ve itme-çekme faktörleri, uluslararası öğrenci tipleri, uluslararası öğrenci profilleri bunlardan bazılarıdır. İkinci bölümde ise hem Küresel Kuzey'e ve Batı'ya hem de bu coğrafyaların dışında kalan ülke ve bölgelere dair çalışma konusu kapsamında detaylı bir inceleme yapılmıştır. Ülkelerin uluslararası öğrenci politikaları, ulus ötesi kurumların bu politikalara etkileri, uluslararası anlaşmalar aracılığıyla kurgulanmaya çalışılan uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci değişim programları masaya yatırılmıştır. Üçüncü bölümdeyse, ikinci bölümde bazı ipuçları ortaya çıksa da hâkim literatürde kendine çok daha az yer edinebilmiş ve küreselleşme dalgasının "altında kaldığı" değerlendirilen veriler otomatik olarak gün yüzüne çıkmıştır. Bunlar, uluslararası öğrenci hareketliliğinde ulus devletin etkisi, bölgeselleşme, politikadaki değer ve duygu yüklü yönler ve siyaset bilimi/uluslararası ilişkiler alanında etkin olan yumuşak güç gibi kavram ve fenomenlerdir.

Çalışmanın ilk üç bölümü bir arada değerlendirildiğinde şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır: Dünyada uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler konusuna yön veren metinler, yer küre ölçeğinde düşük, orta ya da yüksek seviyede olsun her ülkede ve bölgede temsil bulmaktadır. Hatta BM, OECD, IMF gibi ulus ötesi kuruluşlar kategorize ettiği ikinci ve üçüncü dünya ülkelerine uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği konusunda her yıl güncel yol haritaları sunmaktadır. Ancak ülkelerin (bilhassa imparatorluk ya da koloni tecrübesi yaşamış olanların) tarihsel birikimleri ve ulus devlet öncesi dönemde ilişki içerisinde oldukları ülkelerle günümüzde kurduğu münasebetler, ikinci bölümde şahit olunduğu üzere bu ülkelerin uluslararası öğrenci politikalarına ve gelen uluslararası öğrenci profillerine direkt

olarak yansımaktadır. Bölgesellik gerçeği ile birlikte düşünüldüğünde, bu ilişki, beklenti, değer ve duygular her bir ülkenin konuyla ilgili ana akım (*mainstream*) teorilere kendi özgün hikayesini de dahil etmesini sağlamaktadır.

Mevcut bölüm (aslında mevcut doktora çalışması), uluslararası öğrenci hareketliliği ve politikalarında Türkiye'nin tüm ana akım teorilerden ve pratiklerden hangi zaman aralıklarında, hangi yönüyle ve hangi seviyelerde beslendiğini, öte yandan hâkim alan yazından hangi yönleriyle ayrıştığını ve nihai olarak alan yazına sunduğu özgün hikâyeyi tarihsel bir bakış açısıyla resmetme çabasında olacaktır. Dolayısıyla bu resimde çalışmanın başından beri masaya yatırılan ilgili kavramlar, kurumsal yapılar, politik ve ekonomik alana ilişkin veriler, istatistikler, raporlar ve beklentilerin geçmişten günümüze Türkiye'de bulunduğu yansımalara ışık tutulacaktır. Bu çabanın, çalışmanın saha verileri, analizi ve bulguları ile ilgili bölümlerinde Türkiye'ye has sosyal bilimsel gerçeğin ortaya konulmasında tutarlı bir zemin hazırlayacağı ön görülmektedir.

3.1. Türk Eğitim Sisteminde Uluslararası Öğrencilik: Devletin Tarihsel Rolü

Tarihsel süreç içerisinde eğitimin ve uluslararası eğitimin Türk devletlerindeki görünümleri merkezi devlet otoritesi tarafından şekillendirilmiştir. Türklerde devlete yüklenen anlamların gerek İslamiyet'in kabulü öncesi gerekse sonrası süreçlerde aşkın bir çerçevede olması eğitim kurumunda da karşılık bulmuştur. Bu sebeple, çalışmanın ilk bölümünde incelenen "uluslararası eğitimin tarihsel arka planı ve yabancı talebe/hoca hareketliliği", Türk devletlerinde merkezi otorite tarafından yönetilen, denetlenen ve sürdürülen bir seyre sahip olmuştur. Nitekim Selim Öztürk'ün (2014) Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bünyesinde hazırladığı uzmanlık tezinde, ülkemizin günümüzdeki uluslararası öğrenci politikası, Osmanlı padişahlarından II. Murat'ın kurduğu Enderun Mektebi'ne dayandırılmakta, sonrasında II. Abdülhamit tarafından kurulan Aşiret Mektebini kapsamına almaktadır. İlgili tezde, Cumhuriyet dönemindeki dışarıdan öğrenci getirme uygulaması, Cumhurbaşkanı Turgut Özal zamanında yürürlüğe konan Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) ile örneklendirilmekte ve günümüzdeki

YTB'nin burs (Türkiye Bursları) ve diğer uluslararası öğrenci uygulamaları ile sonlandırılmaktadır.

Her bir tarihsel örnek devlet eliyle farklı bölgelerden “getirilen” öğrencileri içermektedir. Mevcut doktora çalışmasında Öztürk'ün çizmiş olduğu bu çerçeve esas alınacak, bu dört tarihsel programa ek olarak Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) Diyanet İşleri Başkanlığı'nın (DİB) koordinesiyle yürütülen Uluslararası İlahiyat Programı çalışmaya dahil edilecektir. Bu çerçeveye ilişkin müstakil ya da karşılaştırmalı incelemelerde, bahsi geçen okullar ve programlar özelinde bir tarihsellik aranacaktır ve bunların birbirleriyle olan benzerlik ve farklılıkları, her birinin kendi dönemi açısından ifade ettiği anlam ve o dönemden ne şekilde etkilendiği analiz edilecektir. Bahsi geçen beş örnek, Türk eğitim sisteminde ve insan hareketliliğinde birçok farklı noktaya sahip olsa da devlet otoritesinin “dışarıdan getirilenlerden” beklentileri ve onlar için yaptıkları nazarında paydaş veriler sunmaktadır. Bu verilerin en barizi, devletin sınırları dışından getirdiği öğrenci ya da bireyleri belli bir eğitime tabi tutup, belli bir vizyon kazandırıp çeşitli amaçlarla farklı coğrafyalara göndermesidir. Her bir örnek, sosyolojik, ekonomik, siyasi ve askeri koşulların tarihsel seyrine göre özgün çıktılar sunacaktır.

Bahsi geçen okul ve programların incelenmesinde teknik detaylara ve istatistiki verilere çok fazla değinilmeyecektir. Bunun yerine, programların tarihselliği, zihni arka planı, hedefleri ve uygulamaları açısından birbirleriyle benzer yönleri tartışılmaya çalışılacaktır. Böylece Türkiye'ye özgü dışarıdan öğrenci getirme motivasyonları ve pratikleri, mevcut doktora çalışmasının temel paradigması olan tarihsel kopuş ve süreklilik üzerinden masaya yatırılacaktır.

3.1.1. Enderun Mektebi Üzerine Kısa Bir İnceleme

Enderun Mektebi, Osmanlı devletinin ilmiye, kalemiye, maliye ve askeriye teşkilatlarının -bugünkü tabirle- yetişmiş insan gücünü karşılamak üzere kurulmuş bir “eğitim sistemi” olarak bilinmektedir (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 18-21). Osmanlı'nın yükselme devrinden itibaren izlenen politika doğrultusunda savaşlarda kazanılan topraklarda yaşayan ailelerin zeki, becerikli ve güçlü erkek çocukları başkent İstanbul'a getirilmiş ve yeteneklerine göre ilgili devlet kademelerinde görev

almak üzere yetiştirilmiştir. Devşirme olarak adlandırılan ve bu kimliklerini meslek hayatları ya da yaşamları boyunca sürdüren bu çocuklar, hangi alanda “uzmanlaşacak” olurlarsa olsunlar, o alana dair çok sıkı bir eğitime tabi tutulmaktadır. Eğitimleri sonrası Enderun Mektebinden “mezun olan” devşirmeler, zaman içerisinde hem sarayda hem de İmparatorluk sınırları içerisindeki muhtelif bölgelerin askeri ve sivil bürokrasisinde görevler almıştır (Kömür, 2010, s. 81). Bu eğitim ve görevlendirme süreci, Osmanlı’nın çok etnili bir imparatorluk olarak tarihsel süreçte tecrübe ettiği diplomatik, askeri, siyasi vb. konumda kritik bir öneme sahip olmuştur. Osmanlı’nın yükseliş ve duraklama döneminde devlet yönetiminde etkin olan vezirlerin hatta vezir-i azamların Enderun Mektebinde yetişen devşirmeler olduğu bilinmektedir. Bilhassa mektebin daha sistematik bir hale gelmesi ve aynı zaman diliminde İstanbul’un fethinden sonra vezir-i azamların Sırp, Arnavut ve Rum devşirmelerinden olduğu Tektaş’ın (2009) kuruluşun çöküşe görev yapmış 214 Osmanlı sadrazamına dair bilgiler verdiği çalışmasında ortaya çıkmaktadır. Dahası, bazı dönemlerde yabancı devletlerin başındaki isimlerin çocukları dahi Enderun Mektebi’ne dahil edilmiştir. Burada amaçlanan husus, ilgili ülkenin ileride en üst düzey yöneticisi olması ihtimali olan çocuklara Osmanlı eğitim tedarisini, kültürel yapısını ve askeri sistemini öğretmek ve benimsetmektir. Böylece bu çocuklar ilerleyen dönemde ülkesine döndüklerinde Osmanlı Devleti’nin çıkarlarına uygun hareket etme potansiyeline ve rızasına sahip olacaktır.

İlk etapta Enderun Mektepleri ve devşirmelerle uluslararası öğrencilik arasında net bir ilişki kurulmakta zorlanılabilir. Dahası, bu sistemin Osmanlı hanedanının devamını sağlamak adına kurgulandığı “içişleri bağlamı” bir sistem olduğu iddia edilebilir. Devlet yönetiminde Türk soyluların güçlenmemesi ve hanedan üzerinde söz sahibi olmaması için böyle bir uygulamaya gidildiği düşüncesi Osmanlı tarihçileri arasında geniş bir uzlaşmaya sahiptir. Ayrıca devşirmeler ya sarayda ya da imparatorluk sınırları içerisinde istihdam edilmekte ve böylece “uluslararası” kimlikleri, devşirilmedikleri dönemle sınırlı kalmaktadır. Fakat devrin koşulları göz önünde bulundurularak yapılacak bir değerlendirme, devşirme sisteminin günümüzdekilerden çok daha sistematik (ve merkezi) bir “insan yetiştirme” süreci olduğuna dair verileri gün yüzüne çıkaracaktır.

Öncelikle, devşirmeler henüz çocukluktan itibaren farklı coğrafyalardan Osmanlı'nın başkentine getirilmekte ve farklı alanlarda eğitime tabi tutulmaktadır. Disiplinli, belli bir plan ve programa sahip bu eğitimde çocuklara, tıpkı günümüz ulus devletlerinin gelen uluslararası öğrenciler üzerinde kurmaya çalıştığı gibi, belli bir vizyon kazandırılması (devlet ve hilafete bağlılık) hedeflenmektedir. Bir devlet, henüz sınırları içerisine kattığı topraklardan, dilini (Türkçe) dahi bilmeyen çocukları yer yer gönüllü olarak çoğu zamansa zorunlu tutarak başkentine getirmekte ve onlara ilk etapta kendi dilini ve kültürünü öğretmektedir, sonrasında Müslüman yapmaktadır. Bunu takiben (ya da bununla eş zamanlı olarak) bu çocukları yetenekleri ya da potansiyelleri doğrultusunda çeşitli kurumlarda, kademelerde ve bölgelerde görevlendirmektedir (Kılınç, 2012, s. 69). Bu, aslında uzun soluklu bir “insan yetiştirme” sürecidir ve yabancı olarak nitelenen bir kitle ile muhatap olunmaktadır. Devşirmeler, bu uzun sürecin sonunda farklı ulusların imparatorluk sınırları içerisinde yaşadıkları topraklarda, devletin kendilerine kazandırdığı vizyon ve hedefler doğrultusunda hizmet etmektedir. Günümüzdeki ulus devletler, tüm zamansal mekânsal ve içeriksel farklılıklara rağmen uluslararası öğrencilerle ilgili benzer beklentilere sahiptir. Bilhassa burslandırılan öğrencilerden böylesine bir sadakat ve kendisini burslayan ülkeye hizmet beklenmektedir. Günümüzdeki durum ulus devletler arası bir hareketliliğe ve ilişkiye işaret ederken, Enderun Mektepleri imparatorluk içi bir hareketliliğe (hem İstanbul'a devşirme olarak gelişi hem de İstanbul'dan bürokrat olarak ayrılışı) vurgu yapmaktadır.

Enderun Mektepleri her ne kadar günümüz Türkiye'sinin uluslararası öğrenci hareketliliğini açıklamada yetersiz kalsa da ve iki süreç arasındaki benzerlik her zaman büyük bir anakronizm tehlikesini doğuracak olsa da bu okul, Türk devletlerinin “dışarıdan insan getirip bu insanın yetiştirilmesinde aktif rol oynamasını” tarihsel olarak örneklendiren bir projedir.

3.1.2. Bir Yıkılma Dönemi Öğrenci Hareketliliği Örneği Olarak Aşiret Mektebi

Türkiye'nin ilerleyen bölümlerde irdelenecek olan güncel uluslararası öğrenci politikasının izleri, 19. yüzyılın sonlarında Osmanlı İmparatorluğunda ortaya çıkan Aşiret Mektebi (*School for Tribes*) tecrübesinde gözlenebilir. Padişah II. Abdülhamit

döneminde İstanbul'da açılan bu okul, esas itibarıyla 1789 Fransız İhtilali sonrası Osmanlı tebaaları arasında oluşan milliyetçi ayaklanmalara karşı alınan çok boyutlu bir kurumsal önlem olarak göze çarpmaktadır. Mektep'te temel amaç, Abdülhamit'in Pan-İslamist görüşünden hareketle Müslüman bölgelerdeki aşiretlerin çocuklarının İstanbul'da eğitime tabi tutulmasıdır. Bu eğitimde, saltanat ve hilafete bağlılık İslam kimliği ile örtüştürülmeye çalışılmıştır.

Aşiret mektepleri, bazı Osmanlı tebaalarının kurdukları aşiretlerin liderlerinin erkek çocuklarının, tüm iâşesi (bugünkü adıyla bursu) devlet tarafından karşılanmak üzere İstanbul'da bir eğitime tabi tutulmasını öngörmüştür. Mektebin kuruluş gayesi, ilgili nizamnamede (Akt. Biçer, 2016, s. 81) şu şekilde ifade edilmiştir: "Arap aşiretlerine medeniyet götürmek, onları, saltanat ve hilafet makamına olan bağlılıklarını artırmak, şer'an ve kanunen mükellef oldukları sadâkat-ı kalbiyye ve vezâifi diniyyelerini takviye ve tekid eylemektir". Bu amaçla, başlangıçta Arap aşiretlerin reislerine İstanbul'dan mektup ve haberciler gönderilerek devlet tarafından böyle bir okulun açılacağı, reislerin erkek çocuklarının bu okullarda eğitime tabi tutulacağı söylenmiştir. Böyle bir gaye, yine Türk yönetim sisteminde ortaya çıkan merkeziyetçi ve devletçi yapının izlerini taşımaktadır. Arap tebaasına yönelik medeniyet götürme fikri, ek olarak hilafet ve saltanata bağlı bir Arap nesli yetiştirme çabası ve bunun eğitim aracılığıyla devlet otoritesi tarafından bizzat devletin başkentinde sağlanacak olması sembolik bir değer taşımaktadır. Öte yandan Mektep, 19. yüzyılın son yıllarında ortaya çıkan ve imparatorlukların meşruiyetinin sorgulanmasının yolunu açan milliyetçilik akımlarından olumsuz yönde etkilenmek istemeyen devletin bir reaksiyonu olarak da okunabilir. Kısacası Mektep, Arap tebaanın devlete sadakatini güçlendirmek ve milliyetçilik akımlarının etkisini önlemek gibi iki temel amaca sahiptir.

Aşiret Mektebi, ilk etapta Arap aşiretlerinin çocukları için tasarlanmış olsa da zamanla Kürt ve Arnavut aşiretlerinin çocuklarının Mektebe alınmasıyla daha fazla millete hitap etmeye başlamıştır. Mektebin öğrenci aldığı aşiretlerin Müslüman aşiretler olduğu görülmektedir. Bu da yukarıda bahsedildiği üzere milliyetçi akımlarının Müslüman tebaa üzerindeki etkisini azaltmak ve her geçen yıl Osmanlı'nın toprak bütünlüğünü tehdit eden gelişmeler karşısında Müslüman

tebaalar arası bir sadakat tesisiyle (Demirel ve Turan, 2013, s. 272) ilgilidir. Bu sadakati erken yaşta sağlamak adına Mekteplere, bahsi geçen milletlere ait aşiretlerin en yetkili isimlerinin 12 ile 16 yaş arası erkek çocukları dahil edilmiştir (Rogan, 1996, s. 83). Çocukların yaş aralıklarından anlaşılacağı üzere Mektep, ortaokul ve lise seviyesinde eğitim veren bir kurum şeklinde tasarlanmıştır. Mektebin müfredatında İslami ilimler, tarih ve coğrafya gibi beşerî bilimler, matematik vb. dersler ile kılıç talimi, beden eğitimi gibi pratik dersler de mevcuttur (Danso ve Uludağ, 2012, s. 779). Bu, Mektebin öğrencilere geniş yelpazede bir ders içeriği ve uygulamalı bir eğitim sağladığını göstermektedir.

Mektebin müfredatı, müktesebatı ve resmi işleyişi yukarıda özetlenmiştir. Bu noktada programın, çalışmanın konusuyla bizzat alakalı yönlerine ışık tutulabilir. Bunlar, II. Abdülhamit'in öğrencilere yönelik ilgisi, mezun olacak öğrenciler için lise üstü seviyede eğitim programlarının açılmasının planlanması, öğrencilerin ilgili akademilere yerleştirilmeleri ve son olarak bu öğrencilerin ileride devlet kademelerinde görev almalarının önünün açılmasıdır.

İlk olarak, Aşiret Mektebi, kurucusu II. Abdülhamit tarafından özel önem atfedilen bir okuldur. Okula alınan öğrencilere, tıpkı Kürt Vilayetlerindeki Hamidiye Alaylarının¹¹ mensuplarına verilen "Sultan'ın fahri yaveri" unvanı verilmiş, Abdülhamit kendi özel doktorunu okulda eğitim gören öğrencileri muayene ve tedavi etmesi için görevlendirmiş, özel günlerde mektebi ziyaret etmiş ve tüm bu uygulamalarla öğrencilerin kendisine ve Osmanlı'ya sadık birer birey olmalarını arzulamıştır (Topuz, 2018, s. 355). Böylece, küçük yaşta başkente getirilen bu çocuklar aracılığıyla orta ve uzun vadede Osmanlı bünyesindeki tebaalar arası ve saltanata yönelik ayrılıkçı hareketlerin önüne geçileceği düşünülmektedir. İkinci olarak, Aşiret Mektebi'nden mezun olan öğrenciler için, dönemin yükseköğretim kurumları olarak adlandırılacak Askeriye ve Mülkiye akademilerinde özel

¹¹ Hamidiye Alayları, II. Abdülhamit'in askeri alanda uygulamaya koyduğu projelerden biridir. 1891 yılında, Ermenilerin, yoğun olarak yaşadıkları Doğu Anadolu bölgesinde Müslüman halka yönelik saldırılarını önlemek amacıyla aynı bölgede nüfus yoğunluğuna sahip Kürt aşiretlerinden alaylar teşkil edilmiştir. Bu teşkilattan beklenti yalnızca askeri anlamda bir mücadele değil, aynı zamanda "Kürt Aşiretlerini devlete, Padişaha, Halifeye ısındırmak, bağlamak, disiplin altına almak ve böylece istifade edilir hale getirmek" (Kodaman, 2010, s. 137) olmuştur. Bu sebeple alayda muvazzaf askerlere Fahri Yaver unvanı verilmiştir.

programlar açılması kararlaştırılmıştır (Akpınar ve Rogan, 2001, s. 122). Bu da Arap, Kürt ve Arnavut öğrencilerin daha yüksek ve profesyonel bir eğitime tabi tutulması anlamına gelecektir. Son olarak, yükseköğretim seviyesinde eğitim alacak aşiret çocukları, uzmanlaştıkları alana göre Osmanlı bürokrasisinde görevlendirileceklerdir. Nitekim Mektep öğrencilerden askeri akademi mezunları yüzbaşı rütbesiyle göreve başlamışlar, mülki akademiden mezun olanlardan da valilik görevine kadar yükselenler olmuştur.¹² Mektep mezunlarının ilk etapta görevlendirilecekleri yerlerin, aşiretlerinin bağlı bulunduğu bölgeler olması da programın hedefleri arasındadır. Sonuç olarak, fahri yaverlik, daha profesyonel ve uzmanlık gerektiren eğitimler ve son olarak devlet kademelerindeki üst düzey görevlendirmeler, günümüz uluslararası öğrenci hareketliliğindeki önemli kavram ve süreçlerden birisi olan “yumuşak güç”ü akla getirmektedir. Bu kavram günümüzde bir ulus devletinin farklı bir ulus devlet üzerinde oluşturacağı diplomatik ve kültürel etkiye vurgu yapmaktadır ve bu yönüyle Aşiret Mektebi’nin tarihsel koşullarıyla alakasız gibi görülebilir. Ancak öğrencilerin (o dönem için) yükseköğretim seviyesinde eğitime ve devlet odaklı bir endokrinasyona tabi tutulup aynı zamanda geldikleri bölgelere vazife amaçlı gönderilmelerinin (ya da en azından bunun planlanmasının) Osmanlı’nın, yıkılış dönemindeki milliyetçi akımlardan çekinerek sert güç (*hard power*) uygulamakta zorlandığı coğrafyalara eğitim aracılığıyla yumuşak bir müdahalede bulunma çabasına girdiğini düşündürmektedir. Bu çaba, Rogan tarafından “sosyal mühendislik deneyi olarak kabileleri politik elitlere doğru çekmek ve Osmanlı devletine sadakati beslemek” (Rogan, 1996, s. 100) şeklinde özetlenmektedir. Günümüzde eğitim diplomasisi aracılığıyla diğer devletler üzerinde yumuşak güç uygulama çabası bu özeti akla getirmektedir. Ulus devletler, yükseköğretim kurumları aracılığıyla, geçmişteki uygulamalar ve bu bölümün konusu olan Aşiret Mektebinin yapısı farklılıklar taşıyıp öğrencilerin daha aktif olduğu bir yapı sunsa da benzer bir sadakat beklentisine girmektedir.

Bu beklenti, sınırları içerisinde eğitim gören uluslararası öğrencilerden, eğitim sonrası süreçte de kendi menfaatleri doğrultusunda hareket etmeleri

¹² Akpınar (1996), İstanbul Üniversitesi Yakınçağ Anabilim Dalında tamamladığı *Aşiret Mektebi* adlı yüksek lisans tezinde Osmanlı arşivlerinden edindiği belgeler doğrultusunda mezun öğrencilerin hangi unvanlarla hangi kademelerde ve nerelerde görevlendirildiklerini ayrıntılı bir şekilde işlemektedir.

yönündedir. Günümüz uluslararası öğrencilerinin elçiler olarak adlandırılmasındaki temel mantık da budur. Aşiret Mektebi'ne dönecek olursa, aşiretlerin reislerinin çocukları da Osmanlı devleti tarafından bir kültür elçisi ya da ABD örneğinde olduğu gibi “geleceğin liderleri” pozisyonunda okunmaktadır. Zira Mektebin potansiyel mezunları, gelecekte devlete bağlı olarak yetişmiş halde kabilesinin lideri olacak, böylece çöküş sürecindeki bir devleti ileride daha fazla meşgul ve rahatsız etme ihtimali olan bir sorundan kısmen de olsa (yalnızca Arap, Kürt ve Arnavut aşiretlerinin programa dahil edilmesi dolayısıyla) kurtamış olacaktır. Eğitim kurumundan faydalanmak, okullaşmak ve her ne kadar devletin sınırları içerisinde getirilseler de milliyetçilik akımları ve Osmanlı'nın toprak kayıpları sonucu coğrafi ve etnik olarak “dışarıda” olan çocukların bizzat merkeze getirilmesi, Aşiret Mektebi'nin öğrenci hareketliliği olgusuyla bağını ortaya koymaktadır. Dönemin siyasal konjonktürü böyle bir uygulamaya kapı aralamış, birey ve eğitim ilişkisi üzerinden daha geniş çaplı bir devlet politikası izlenmiştir.

Aşiret Mektebi, 1892-1907 yılları arasında toplam 600 civarı öğrenciye ev sahipliği yapmış, bu öğrencilerden yaklaşık 400'ü programı (orta okul ve lise kademelerini) başarıyla tamamlayabilmiştir (Biçer, 2016, s. 82). Bu öğrenciler bir üst seviyedeki eğitimlerini tamamladıktan sonra çeşitli vilayet ve sancaklarda görevlendirilmişlerdir. Ancak 1907 yılına gelindiğinde gerek öğrencilerin yaşlarının tam olarak sağlanamaması gerekse öğrenciler arasında sürekli hale gelen kavgalar ve hastalıklar sebebiyle Mektep kapatılmış ve eğitim görmekte olan öğrenciler aşiretlerine geri yollanmıştır.

Aşiret Mektebi, Türk eğitim sisteminde dışarıdan öğrenci getirmenin modern dönemdeki ilk örneğini teşkil etmektedir. Gerek öğrencilere yüklenen vizyon ve bu öğrencilerden orta/uzun vadeli beklentiler, gerek yaşlarının bizzat devlet tarafından karşılanması, gerekse dönemin padişahının okula ve öğrencilere verdiği değer tarihsel olarak dikkat çekicidir. Tam da bu noktada kısaca hatırlamak gerekirse, Mektebin kurulduğu 1892 yılına değin Osmanlı'da “dışarıya öğrenci gönderme” konusu 18. yüzyılın sonlarından itibaren en fazla revaçta olan uygulamalardan birisidir. Bilhassa Tanzimat sonrası süreçte devlet bir kurtuluş yolu olarak Avrupa'ya öğrenci göndermiş ve bu öğrencilerin Avrupa'dan bilimsel ve entelektüel tecrübeler

ve bilgi ile dönerek siyasi, askeri ve ekonomik alanlardaki geri kalmışlığa çare bulmaları beklenmiştir. Ancak tam da böylesi bir dönemde farklı eyaletlerden öğrenciler de İstanbul'a getirilerek farklı bir sorun (milliyetçilik akımı ve devletin toprak kaybının önlenmesi sorunu) bastırılmaya çalışılmıştır.

Önceden de bahsedildiği üzere Aşiret Mektebi ile günümüz uluslararası öğrenci hareketliliği çok farklı bağlam ve içeriklere sahiptir. Ancak tıpkı Enderun Mektebinde olduğu gibi devletin politik, askeri ya da kültürel amaçlarla farklı bölgelerden bireyleri merkeze getirmesi, bu bireyleri çeşitli konularda eğitime tabi tutması ve sonrasında bu bireylerden kendisine hizmet etmesini beklemesi, günümüzdeki uluslararası öğrenci politikalarıyla (bilhassa burslar bağlamı uluslararası öğrenci politikalarıyla) ve yumuşak güç süreçleriyle tarihsel benzerlikler taşımaktadır.

3.1.3. 1416 Sayılı Kanun ve Gönderilen (*Sending*) Öğrenciler

Aşiret Mektebi'nin tartışıldığı bir önceki bölümde Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yurtdışından öğrenci getirmekten ziyade yurtdışına öğrenci yollama merkezli bir politika izlendiği, Mektebin de dışarıdan getirilen öğrenci merkezli yapısıyla genel politikadan farklı bir tarihsel tecrübeyi yansıttığı belirtilmiştir.

Bir sonraki bölümde tartışılacak olan 1990'lı yılların başındaki Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) bir kenarda tutulursa, Türkiye'nin 2010'lu yıllara değin daha çok "dışarıya öğrenci gönderme" merkezli politika izlemesi, aslında Türk modernleşmesiyle yakından ilintilidir. Çokça bilinen bir süreç olarak 19. yüzyılın ortalarından itibaren bir grup Osmanlı entelektüel, bilim insanı ve sanatçısı, masrafları devlet bütçesinden karşılanmak üzere bilhassa Paris, Viyana ve Londra gibi Avrupa başkentlerine gönderilmiştir. Bu noktada özellikle Paris'e gönderilen öğrenciler dikkat çekmektedir. İlk defa 1830 yılında beş askeri öğrencinin Osmanlı ordusunu komuta etmekle vazifelendirilen Serasker Hüsrev Paşa'nın organizasyonu ile Paris'e gönderilmesi (Erdoğan, 2010, s. 125), bu sürecin askeri alanda başlatıldığını göstermektedir. Zamanla mühendislik, temel bilimler, sağlık bilimleri, güzel sanatlar gibi alanlarda da başta Paris olmak üzere Cumhuriyet dönemine değin Osmanlı talebeleri, diğer Batı Avrupa başkentlerine de devlet burslusu olarak

gönderilmeye devam etmiştir (Gençoğlu, 2008, ss. 81-100). Üstelik masrafları merkezi bütçeden karşılanmak üzere yurt dışına gönderilenler arasında sadece öğrenciler değil, şair ve romancılar da mevcuttur. Devletin bu gruptan beklentisi, Avrupa’da edinecekleri birikimleri Osmanlı’ya taşımaları ve devletin “kötü gidişatına” son verecek reformları gerçekleştirmek adına fikirlerini, tecrübelerini, projelerini ve öğrendiklerini Osmanlı bürokrasisine, edebiyatına, sanatına, fikir hayatına ve eğitim kurumlarına aktarmalarıdır. Bu aktarım süreci günümüze değin uzanan Türk modernleşmesi sürecinin bir özeti niteliğindedir.

Modern Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunun üzerinden henüz 6 yıl geçmişken, 1929 yılında çıkartılan 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun (URL-21), Osmanlı’nın son döneminden miras alınan bir eğitim zihniyetinin yükseköğretime yansımaları olarak okunabilir. Bu kanunla, modern ve genç Türkiye’nin bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişimini sağlamak adına bakanlıklar, üniversiteler ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarında istihdam edilmek üzere öğrenciler yurtdışındaki üniversitelerde burslu olarak yüksek lisans ve doktora eğitimi alacaklar, bu eğitimden kaynaklı işe, okul kayıt ücreti, yabancı dil sınav ücreti, yol ücreti gibi giderleri Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden karşılanacaktır (Erdem, 2013, s. 34-35). Bunun karşılığında eğitimden faydalanan öğrenciler yurda dönüş yapacak, önceden kendileri için belirlenen üniversite ve diğer kamu kurumlarında istihdam edilecekler ve yurtdışında edindikleri bilgi ve tecrübeleri - tıpkı Tanzimat sonrası dönemde olduğu gibi- çalıştıkları kurum aracılığıyla ülkeye aktaracaklardır. Bu açıdan ilgili kanun, Cumhuriyet Türkiye’sinin yetişmiş insan gücünü karşılamak adına devlet tarafından yürürlüğe konan bir uygulamaya işaret etmektedir (Kulaç ve Çalhan, 2013, s. 222). Öğrencilerin gönderilecekleri ülkeler ise tahmin edileceği üzere İngiltere, Fransa, Avusturya gibi Batı ülkeleridir. Türk modernleşmesi sürecinde bilhassa Fransa gibi Batı Avrupa ülkelerinin etkili olması ve bu ülkelerde bilimsel, teknolojik ve entelektüel gelişmişlik seviyesinin diğer ülkelere nazaran çok daha yüksek olması, dönemin devlet yöneticilerinin, öğrencileri Batı’ya yönlendirmesindeki en büyük iki etkendir. Kanun kapsamında yurt dışına burslu olarak gönderilen ilk grup öğrenciler arasında Nurettin Topçu ve Necip Fazıl

Kısakürek gibi edebiyat ve felsefe alanında tanınmış isimler de mevcuttur (Duran ve Aydın, 2014).

1416 Sayılı Kanun yaklaşık 90 yıllık zaman dilimi içerisinde bir takım değişikliklere uğrasa da hedefleri ve kanundan faydalanan öğrencilerin tercih ettikleri ülkeler açısından tarihsel bir sürekliliği barındırmaktadır. Kanun kapsamında günümüzde Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme ve Yerleştime (YLSY) adıyla yürütülen programla binlerce öğrenci, bahsi geçen Batı ülkelerinde eğitim görmüştür ve görmektedir. ABD ve İngiltere, Türk bursiyerlerin en fazla tercih ettiği ülkelerdir.

1416 Sayılı Kanun’la yurtdışında lisansüstü eğitimini sürdürüp Türkiye’ye dönen ve gerek akademik alanda Türkiye’ye çok büyük katkılarda bulunmuş gerekse üst düzey bürokraside görev yapan birçok isim mevcuttur. Ali Fuat Başgil, Refik Saydam, Cahit Arf, Halil İnalçık, Oktay Sinanoğlu gibi isimler bu programdan faydalanan önemli isimlerden bazılarıdır (URL-22). Daha da ötesi, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı görevini yürütmüş ve bu görevde halef selef ilişkisi olan iki isim, Turgut Özal ve Süleyman Demirel de 1416 Sayılı Kanun kapsamında lisansüstü eğitimlerini yurtdışında tamamlamışlardır (URL-22).

Dışarıya öğrenci gönderme merkezli YLSY politikası, tarihsel ve felsefi arka plan olarak büyük bir paydaya sahip olsa da Tanzimat sonrası dönemdekinden bir takım farklılıklar arz etmektedir. Cumhuriyet döneminde yalnızca öğrenci statüsündeki ve belli bir yaş aralığındaki gençler bursiyer statüsünde ve dönüşte görev yapacakları kurumlar belirlenmiş olarak yurt dışına gönderilmektedir. Yükseköğretimin kurumsallaşması, öte yandan I. Dünya Savaşı sonrası dönemde bilginin temel üretim merkezinin üniversiteler olması ile Türk gençleri yurtdışındaki prestijli üniversitelere gönderilmiştir. Nitekim YLSY burslusu öğrenciler yurda dönüşte görev yapacağı alana göre bölüm tercih etmek zorundadır. Ayrıca öğrencilerin eğitim görmek üzere kabul alacakları üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve genel derecelendirme (*overall ranking*) açısından orta ya da yüksek seviyedeki okullar olmaktadır. Bu durum, 1416 sayılı kanunun daha planlı ve programlı bir yapı sergilediğini, ayrıca profesyonelleşmeye önem

verdiğini göstermektedir. Tanzimat sonrası süreçte böyle bir plan program mevcut değildir. Ayrıca o dönemde gönderilenler sadece öğrenciler değil, daha çok dönemin aydınları ve sanatçılarıdır. 1416 Sayılı Kanun'un öngördüğü "dönüşte devlet kademesinde hizmet yürütme" zorunluluğu, Tanzimat sonrası dönemde gönderilen tüm Osmanlı vatandaşları için geçerli değildir zira gönderilenlerin birçoğu hali hazırda bir mesleğe ve gelire sahip insanlardır. Son olarak, Tanzimat sonrası dönemde yurt dışına gönderilenler, çöküş süreci yaşayan bir imparatorluğun kurtarılmasına yönelik devlet merkezli bir önlemi ortaya koyarken, Cumhuriyet döneminin 1416 Sayılı Kanun'u, henüz kurulmuş bir ülkenin yetişmiş insan kaynağını karşılamak ve onun "muasır medeniyetler seviyesine erişmesi"ni sağlamak adına yine devlet tarafından atılan bir adımdır. Ancak tüm bu farklılıklar, tıpkı önceki bölümlerde incelenen Enderun ve Aşiret mektepleri arasındaki farklılıklar gibi dönemsel koşullarla alakalı olup, temel zihniyet, beklenti ve aktörler açısından büyük benzerlikler taşımaktadır. Şöyle ki Enderun Mektebinde amaç yükseliş döneminde olan bir devletin askeri ve bürokratik örgütlenmesini bir program dahilinde daha da sağlamlaştırmak adına farklı topraklardan merkeze insan getirmektir. Aşiret Mektebinde amaçlanan şeyse yıkılma döneminde olan bir imparatorluğa tehdit oluşturan milliyetçilik akımına karşı tedbir almaktır. Ancak her iki programda da devlet, belli bir ideolojik perspektifle insan kaynağı yetiştirme ve yetiştirdiği insanları bu doğrultuda farklı coğrafyalara göndererek menfaatlerini sürdürme niyetindeydi. Yukarıda belirtildiği üzere böylesine bir benzerliği içinde taşıyan aynı asimetriyi Tanzimat sonrası süreçte ve 1416 Sayılı Kanun'da gözlemek mümkündür. Tekrar kısaca hatırlamak gerekirse, Cumhuriyet dönemindeki politika ülkenin akademik ve bürokratik kademeleri için toplum adına yetişmiş insan gücünü karşılama çabasını içerirken, Tanzimat sonrası dönemdeki politika ise geri kalmışlığı ve yıkılmaya doğru gittiği bizzat yöneticileri tarafından gözlenen bir ülkeyi bu durumdan kurtarmak üzerinedir. Her birinde devlet, ilk etapta insan kaynağına yönelmekte, ya farklı coğrafyalardan insanları merkeze getirerek bir zihniyet aşılama ve bu zihniyeti ileride dönecekleri coğrafyalara taşınmasını beklemekte ya da mensuplarını merkezden farklı coğrafyalara göndererek bu insanların ileride (yurda dönüşte) belli bir zihniyeti ve pratiği ülkede uygulamaya vesile olmasını beklemektedir. Bu durum, Türkiye'nin yurt dışından ya da yurt dışına doğru insan

(ve öğrenci) hareketliliğinde tarihsel bir sürekliliği ortaya koymaktadır. Bu süreklilik hem giden hem de gelenler açısından benzer beklentileri barındırmaktadır ve merkezi devlet, her iki durumda da baş rolü oynamaktadır.

Bu bölümün inceleme konusu olan 1416 Sayılı Kanun ve YLSY Programı, Türkiye Cumhuriyeti'nin en köklü kanun ve programlarından birisidir. Program, çeşitli güncellemelerle daha da profesyonel hale getirilerek sürekliliğini sağlamıştır. Türkiye'nin ekonomik krizler yaşadığı dönemlerde dahi yıllık bursiyer kontenjanında ciddi bir düşüş olmamıştır. Hatta 2008 küresel ekonomik krizinin öncesinde program kapsamında geliştirilen 5 yılda 5000 öğrenci hedefi (kriz sonrası dönemde sekteye uğramamıştı) 2001 ekonomik krizinin etkilerinin atlatılıp devletin nispeten daha refah bir dönem yaşadığı süreçte, 2006-2011 yıllarını kapsayan bir hedef olarak kamuoyuyla paylaşılmıştır. Bu hedefin temel sebeplerden birisi de 2000'li yılların ortalarından itibaren yeni kurulmaya başlayan üniversitelerin yetişmiş akademisyen ihtiyacını karşılamaktır (Sunguroğlu, 2017, s. 77).

YLSY Programı, Türkiye'nin yurt dışına öğrenci gönderme temelli uluslararasılaşma paradigmasının oluşumunda başrolü oynamaktadır. Bu paradigma, 2010'lu yıllara değin hâkimiyetini korumuştur. Ancak günümüz Türkiye'sinin dışarıdan gelen uluslararası öğrenci politikası ile ilgili bölümde tartışılacağı üzere YLSY Programına rağbet devam etse de Türkiye'nin uluslararasılaşma paradigmasına “dışarıdan öğrenci getirme” motivasyonunun dahil olduğu hatta bu motivasyonun devletin en yüksek mertebesindeki kurumlarda dahi karşılık bulduğu görülecektir. Bu durum, Türkiye'nin uluslararası öğrenci paradigmasının çeşitlendiğini göstermektedir ve ilgili bölümde bunun tarihsel ve kültürel sebepleri ayrıntılı bir şekilde tartışılacaktır.

3.1.4. Tarihsel Sürekliliğin Bölgesel Yansıması: Bir Devlet Refleksi Olarak Büyük Öğrenci Projesi (BÖP)

Uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği küresel bir çerçevede taşısa da önceki bölümde tartışıldığı üzere bölgesel ve ulus devlet bağlamı görünümüne ve gelişmelere de sahne olabilmektedir. Sovyetler Birliği'nin 1990'lı yılların başında dağılması sonucu birçok ulus bağımsızlığını ilan etmiş ve kendi ulus

devletini inşa etmiştir. Bu uluslar arasında çoğunluğu Orta Asya’da yerleşik Türk soylu olanlar da mevcuttur.

Türkiye Cumhuriyeti, Sovyet Rusya’nın dağılmasını müteakip bağımsızlığını ilan eden Türk Cumhuriyetlerini resmi olarak tanıyan ilk devletlerden birisi olmuştur. Ancak bu tanıma hali, yalnızca resmi bir diplomatik prosedür olarak kalmamıştır. Bölgedeki Türk Cumhuriyetleri, bürokratik yapılanmasını henüz tam anlamıyla gerçekleştirmemişken Türkiye bu ülkelere yönelik yükseköğretim kanallı bir “yardım” ve “hamilik” (*protectorate*) refleksi geliştirmiştir. Bu refleks, eğitim kurumunu ilgilendiren ayağında Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) adı altında resmileştirilmiş ve uygulamaya konmuştur. “BÖP, Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarının, yetişmiş insan gücü ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmak, Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek ve Türk Dünyası ile kalıcı bir kardeşlik ve dostluk köprüsü kurmak, Türkçeyi öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmak, Türk Dünyası’nda yer alan ülkeleri, bu ülkelerin kendi aralarındaki ilişkileri geliştirerek büyük bir şemsiye oluşturmak amacıyla uygulamaya konulmuştur” (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012, s. 58). Türkiye’nin o dönemde hem Türk hem de Müslüman dünyadaki en gelişmiş ülkelerden birisi olması BÖP’ün, kapsamına aldığı ülkeler tarafından olumlu karşılanmasında etkilidir. BÖP kapsamındaki devletler hem soy hem de (sosyalist yönetime maruz kalınsa dahi geçmişinde) din birliği taşıdıkları Türkiye’nin bu hamlesini kendi devlet örgütlenmeleri ve ülkelerinin gelişimi için bir fırsat olarak görmüşlerdir. Programa ilk etapta beş ülke dahil edilmiştir. Bu ülkeler Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Türkmenistan ve Özbekistan’dır (Ergin ve Türk, 2010, s. 37). Programın amacından anlaşılacağı üzere devletin, seksen yılı aşkın süre boyunca Sovyetler Birliği’nin sosyalist politikaları sebebiyle Türkiye ile Orta Asya Türk Cumhuriyetleri arasında kopan tarihi, dini ve milli ilişkileri canlandırma motivasyonu mevcuttur. Bu motivasyon, resmi-diplomatik irtibatın henüz kurulduğu bir dönemde bölge öğrencilerini Türkiye’de burslu olarak yükseköğretime tabi tutma girişimini doğurmuştur.

1992-1993 Eğitim Öğretim yılının başında bahsi geçen beş Türk Cumhuriyeti’nin vatandaşı olan öğrenciler başta Ankara, İstanbul ve İzmir olmak

üzere Türkiye'nin çeşitli şehirlerindeki üniversitelere yerleştirilmiştir ve üniversitelerin bünyesinde Türkçe Öğretme Merkezleri (TÖMER) tesis edilmiştir (Ergin ve Türk, 2010, s. 38). Öğrencilerin üniversitelere yerleştirilmesindeki en temel kriter, öğrencinin Türk ve Akraba Topluluklar Sınavı'ndan (TCS) aldığı not (Demirhan, 2017, s. 550) ve lise mezuniyet ortalamasının YÖK'teki karşılığıdır.

BÖP kapsamındaki öğrencilerin resmi işlemleri Millî Eğitim Bakanlığının uhdesine verilmiş ve seçim, kayıt, iade, mezuniyet gibi işlemlerinde Türk İktisadi ve Kalkınma Ajansı (TİKA)¹³, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Üniversiteler MEB ile koordineli çalışacak kurumlar olarak belirlenmiştir (Hekimoğlu, 2018). Bu kurumlar öğrencilere Türkçe öğretilmesi, öğrencilerin barınma ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencilerin önceki eğitim süreçlerine ve ilgilerine yönelik alanlara yönlendirilmesi, öğrencilerin ülkelerindeki mülakat ve seçim süreçlerinin gerçekleştirilmesi gibi birçok faaliyet kalemini yürütmüşlerdir (Akçalı ve Engin-Demir, 2012, s. 16-17, 19). Başlangıçta beş ülkeyle sınırlı olan bu proje, Öztürk'ün (2014, s. 46) ifadesiyle “kısa bir süre içerisinde diğer ülkelere de yayılmıştır. 57 devlet ve topluluğa yayılan proje, Orta Asya'nın hemen akabinde Balkan ülkelerini hedef almıştır. Ardından Rusya Federasyonu içerisindeki soydaş ve akraba toplulukları hedef stratejisine koymuştur”. BÖP'ün kapsamının genişletilmesiyle birlikte öğrencilere yönelik burs programlarında çeşitlenme yaşanmıştır. BÖP kapsamında soydaş ve akraba topluluklara verilen burslar devlet bursu olarak adlandırılırken, Türkiye'nin bu topluluklar dışında kalan devletlerle yaptığı öğrenci değişim anlaşmalarından kaynaklı burslar ise farklı bir kategoriye temsil etmektedir. “Türkiye'nin BÖP dışında uyguladığı bir diğer uluslararası öğrenci hareketlilik faaliyeti ise farklı ülkelerle yapılan eğitim-kültür işbirliği anlaşmaları çerçevesinde 67 (ülkeden¹⁴) Türkiye'de öğrenim görmek üzere getirilen öğrencileri kapsayan hükümet burslarıdır” (Yılmaz ve Kılıçoğlu, 2018, s. 174). Ancak mevcut doktora çalışmasının seyrinde BÖP ve Hükümet Bursları ayrımı yapılmadan her iki program da BÖP başlığı altında ele alınmıştır.

¹³ İlerleyen dönemlerde bu kurumun ismi Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı olarak değiştirilmiştir.

¹⁴ Yazarların cümlelerin bu bölümünde “ülkeden” ifadesini eklemeyi unuttuğu düşünülerek anlatım bozukluğunu gidermek adına bu ifade cümleye eklenmiştir.

BÖP'ün uygulamaya konduğu dönem itibariyle tarihsel olarak dikkat çeken bir husus mevcuttur. Programın başlatıldığı yıl ülkenin Başbakanı Süleyman Demirel, Cumhurbaşkanı ise Turgut Özal'dır. Burada ilk etapta akla gelen nokta, her iki devlet adamının da 1416 Sayılı Kanun kapsamında yurt dışında eğitim görmesi ve ülkeler arası ilişkilerde eğitimin diplomatik bir unsur olarak kullanabileceğinin (uzun süren yurt dışı öğrencilik tecrübeleri ve siyasetçi kimlikleri dolayısıyla) farkında olmalarıdır. Öte yandan Turgut Özal'ın Başbakanlık yaptığı ANAP Hükümeti döneminde çıkarılan *Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun* (URL-23) ile uluslararası öğrenciler hakkında ilk defa bir tanım yapılmış, ayrıca bu öğrencilerin eğitim, vize, ikamet gibi süreçleri resmiyete kavuşturulmuştur. Farklı siyasi cenahlar açısından tartışmalı bir konu olsa da Özal'ın 1980 sonrası Türkiye'de dünyaya açılma adına izlediği politikaların yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda karşılık bulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, bölgesel (hatta küresel) bir vaka olarak Sovyetlerin dağılması, Türkiye'nin bölgeye yönelik girişimlerde bulunmasına vesile olmuştur. Yeni kurulan Türk cumhuriyetlerini tanıyan ilk devletlerden birinin Türkiye olması, kuruluşlarının hemen ardından ticari ve sınai faaliyetler yapmak üzere bu ülkelere devlet teşviki ile iş adamlarının gönderilmesi ve tüm bunlar olurken bölgenin gençlerine tüm masrafları Türkiye devleti tarafından karşılanmak üzere üniversite eğitimi verilmesi, Türkiye'nin üstlendiği bariz olan hamilik politikasını resmetmektedir. Öğrencilerin eğitim sonrası süreçte Türkiye ile ülkeleri arasındaki ticari, kültürel hatta askeri ilişkilerde birer köprü vazifesi üstlenmesi talebi, günümüz uluslararası öğrenci politikalarının temel kavramlarından olan yumuşak güç ve eğitim diplomasisinin izlerini taşımaktadır.

Bölgesel bir olay (Sovyetlerin dağılması) karşısında Türkiye'nin bir devlet refleksi geliştirip yükseköğretim üzerinden Orta Asyalı soydaşlarına hamilik pozisyonu üstlenmesi, Enderun ve Aşiret Mekteplerinin kuruluş gerekçeleriyle ve uygulamalarıyla bazı benzerlikler taşımaktadır. Öncelikle üç örnek de devletin mutlak bir güç ve kontrol sahibi olduğu süreçleri içermektedir. İkinci olarak, üç örnekte de farklı coğrafyalardan gelen insanları yetiştirme ve yetiştirdiği bu insanları görev yapacakları yere (ki bu yerler genelde geldikleri topraklar olmaktadır) geri

gönderme arzusu mevcuttur. Zira öğrencilerden, devletin kendilerine yükleyeceği zihniyet ve misyonu, çağın diğer gereklilikleri ve uygulamalarıyla harmanlaması beklenmektedir. Enderun ve Aşiret Mekteplerinde bilgi ve donanım kazandırılıp geri gönderilecek öğrencilerden devletin sınırları içerisinde hizmet beklenmektedir. BÖP’te ise her ne kadar soydaşlık ya da akrabalık bağı olsa da yeni kurulan yabancı devletlerden öğrenci getirme ve eğitimini tamamlayan öğrencileri bu devletlere geri gönderme niyeti mevcuttur. Fakat bu dönüşte öğrencinin hem kendi ülkesinin gelişimine katkı sağlayacağı hem de Türkiye ile olan münasebetlerinde aracılık yapacağı ön görülmektedir. Bu açıdan BÖP, farklı bir ulus devletin öğrencilerine eğitim verme ve dil öğretme misyonunu taşısa dahi, tarihsel olarak Türk devletinin geçmişte hâkim olduğu coğrafyalara yönelik refleksini ve hafızasını resmetmektedir. Dolayısıyla ulus devletin yükseköğretim üzerinden kurguladığı bölgesellik ve nostalji tasarımlarını (Kell ve Vogl, 2012, s. 123) Türkiye örneğinde doğrulamaktadır.

Büyük Öğrenci Projesi, birçok sebepten ötürü tıpkı Aşiret Mektebi örneğinde olduğu gibi beklenen etki ve başarıyı ortaya koyamamıştır. Program MEB bünyesinde yürütülse de güvenlik, maliyet, akademik başarı, barınma kapasitesi, uluslararası ilişkilerin seyri gibi konular istenen verimin alınamamasının ardındaki en temel etkenleridir. Ayrıca böylesine geniş çaplı bir yükseköğretim, kültür, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler içerikli politika (ve uygulama), çeşitli devlet kurumlarının koordinesine ihtiyaç duymaktadır ve böyle bir koordinasyonun var olmayışı, belki de programın beklenen etkiyi gösterememesindeki en büyük sebeplerden birisidir. Tıpkı II. Abdülhamit’in Saltanat ve Hilafet dostu bir tebaa yetiştirmesini beklediği Aşiret Mektebi’nin maddi imkansızlıklar, koordinasyonsuzluklar ve dönemin diğer özgün siyasal şartlarından ötürü başarıya ulaşamaması gibi BÖP de burs miktarının yetersizliği, Türkiye’deki akademisyenlerin o dönemde henüz uluslararası öğrencilere aşina olmaması, öğrencilerin lisans ya da lisansüstü programları öncesi aldıkları Türkçe eğitiminin yeterli seviyede olmaması, mezuniyet sonrası öğrencilerle irtibata geçilmemesi ve bahsedilen kurumlar arası eşgüdüm eksikliğinden ötürü, başlangıçtaki beklentileri gerçekleştirilememiştir (Kaval ve Atanur Başkan, 2001, s. 100-101).

Türkiye’de eğitim alıp başarılı olan bazı öğrenciler ise ülkelerine döndükten sonra ‘fazla Türkleşmiş’ bulunarak devlet kadrolarında istihdam edilme seviyeleri düşük tutulmuştur” (Aydın, 2008’den akt. Ulutaş, 2013, s. 110). Aşiret Mektebi’nin *Fahri Yaverleri* nasıl bir akıbete uğradıysa, BÖP’ün *Kültür Elçileri* de benzer bir akıbetle karşılaşmıştır. Tüm bu sebeplerden ötürü 2010 yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın uhdesine devredilen ve kurum bünyesinde Türkiye Bursları adını alan programda, bahsi geçen yıla kadar 41.000 kontenjan belirlenmiş, bu kontenjanlardan 32.000’i dolmuş, 32.000 öğrencinin yalnızca 9.500’e yakını mezun olabilmış, 16.000’i aşkın öğrencininse okullarıyla ilişkisi kesilmiştir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2014, s. 63). Bu rakamlar, projenin beklentilerine tamamen ters bir sonuca işaret etmektedir. Ülkesine “kültür elçisi” olarak dönen öğrenci sayısı, Türkiye’deki okuluyla ilişkisini kesen öğrenci sayısının yarısıdır. Mezuniyet oranı ise, dolan kontenjanların neredeyse dörtte birine tekabül etmektedir.

İkinci olarak, Aşiret Mektebi, Osmanlı bünyesindeki çoğunluğu Müslüman etnik grupları İttihad-ı İslam (*İslam Birliği*) ülküsüyle saltanata ve hilafete bağlı kılmayı amaçlayan bir eğitim projesi ve mühendisliği denemesiyken, BÖP başlangıç itibarıyla soydaş ülkelere hitap eden milliyetçi bir arka plana sahiptir. Akraba topluluklar olarak nitelenen ülkelere doğru genişleme, programı biraz daha uluslararası bir boyuta taşımıştır. Ancak her ikisinde de bahsedilen motivasyon ve başarısızlıkta dahi olsa ortak noktalar, tarihsel bir sürekliliği yansıtmaktadır.

Son olarak, Büyük Öğrenci Projesi’nin Türkiye’nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik süreçlerinde yarattığı bölgesellik ve soydaşlık motivasyonlarına ek olarak küreselleşme ve hâkim uluslararasılaşma paradigmasına ilişkin veriler sunduğu da iddia edilebilir. Zira Özal’ın 1980’lerden itibaren Türkiye’yi dünyaya açma fikri, Doğu Bloku’nun yıkılıp ABD öncülüğündeki küresel kapitalizmin zaferini ilan etmesiyle daha fazla çıkış noktası bulmuştur. Böyle bir dönemde soydaş coğrafyaya yönelik yükseköğretim aracılı bir hamle yalnızca bölgesel motivasyonlarla sınırlı kalmamıştır. Kısa ve orta vadede bahsi geçen bölgeden ve sonrasında akraba topluluklar olarak nitelenen ülkelere Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenciler Türk üniversitelerinde bir “uluslararasılaşma” gündemi oluşturmuştur. Öğrencilere dil eğitimi verilmesi, bu öğrencilerin yerleşkelerde farklı

bir eğitim sistemini ve kültürünü temsil etmesi ve bunu görünür kılması, öte yandan günümüze oranla çok az sayıda olan üniversitelerdeki öğretim elemanlarının bir iki yıl içerisinde birçok uluslararası öğrenciyle muhatap olmaya başlaması, kurumları uluslararasılaşma ve “standartlaşma” bağlamı hareket etmek üzere teşvik etmeye başlamıştır. Bu vesileyle Türk üniversitelerinden alınan diplomaların yurtdışındaki üniversitelerde ve diğer kurumlarda denkliğinin tanınması adına karşılıklı anlaşmalar ve protokoller yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmalar, Türkiye’nin böylesine bir uluslararasılaşma tecrübesine henüz fiziki ve mental olarak hazır olmadığı bir dönemde tıpkı devletin bölgesel bir olaya yönelik refleksi gibi üniversitelerin de bu konudaki kısa vadeli reflekslerini yansıtmıştır. Tahmin edileceği üzere günümüzdeki gibi bir standartlaşma, uluslararasılaşma ve stratejik planlama olmasa da üniversite yönetimleri, öğretim elemanları ve kamu politikası uygulayıcıları, BÖP vesilesiyle uluslararası öğrencilik gerçeğiyle karşı karşıya kalmıştır. Artık eskisi gibi yalnızca Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının değil, yabancı ülke vatandaşlarının da yükseköğretimde var olacağı, bu öğrencilerin farklı bir eğitim sisteminden geldikleri ve Türkiye’deki eğitim sisteminin bu öğrencilere hangi yollarla benimsetilebileceği, Türk üniversitelerinin uluslararasılaşma arayışlarına kapı aralamıştır. Diğer bir ifadeyle, bu karşılaşma Türkiye için küresel bir dünyada yükseköğretimin uluslararasılaşmasının kaçınılmaz olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin geldikleri ülkelerle Türkiye’nin ileride kuracağı irtibatla bu öğrencilerin aracılık edeceği düşüncesi tarihsel olarak kodlu bir yaklaşım olsa da uluslararasılaşan yükseköğretimde yumuşak güç ve eğitim diplomasisi gerçeğini bir kere daha ortaya koymuştur. Terzi’nin (2015, s. 56) ifadesiyle “ Başlangıçta büyük oranda duygusal ve biraz da tarihi sorumlulukların yerine getirilmesi düşünceleriyle ortaya çıkan Büyük Öğrenci Projesi, daha sonradan Türkiye’nin Soft Power (Yumuşak Güç) enstrümanlarından birine dönüşmüştür”.

BÖP kapsamında Türkiye’de eğitim görmekte olan öğrencilerle ilgili ilerleyen süreçlerde ortaya çıkan akademik yayınlar, 1990’lar boyunca (hatta 2010’lu yıllarda) üniversitelerin ve kentlerin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik gerçeğine çok da aşina olmadığını göstermiştir. Şöyle ki, BÖP kapsamında Türkiye’ye getirilen öğrenciler hakkında sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinde

yazılan makaleler, büyük çoğunluğu itibariyle bu öğrencilerin eğitim ve kent hayatına ilişkin sorunları üzerine odaklanmaktadır (Çağlar, 1999; Köylü, 2001; Otrar vd., 2002). Tüm bu çalışmalar, BÖP kapsamında burslandırılan öğrencilerin neredeyse dörtte üçünün başarısız olmasının arka planındaki gerçekliğe ışık tutmaktadır.

3.1.5. Uluslararası İlahiyat Programı (UİP)

2000'li yıllarda Türkiye'de devlet kurumlarının dışarıdan öğrenci getirme ve eğitim sonrasında geri gönderme süreçleri çok farklı bir projeyi ortaya çıkarmıştır. O dönemde Başbakanlık'a bağlı olarak hizmet yürüten Diyanet İşleri Başkanlığı ve Diyanet Vakfı 2006 yılında YÖK'le koordineli olarak Uluslararası İlahiyat Programı (UİP) başlığı altında bir uluslararası öğrenci hareketliliği programı geliştirmiştir. Bu program, yurt dışından öğrenci getirilen diğer programlarda olduğu gibi farklı milletlerin öğrencilerine yönelik değildir. Türk eğitim tarihinde eşine az rastlanır bir şekilde program, Avrupa'daki Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının ya da çifte vatandaş olarak yaşayan Türk diasporasının çocuklarını yine tüm masrafları ilgili devlet kurumunun bütçesi tarafından karşılanmak üzere Türkiye'deki din eğitimine tabi tutmayı ön görmektedir (Gemici, 2015, s. 181).

Böyle bir programın geliştirilmesindeki ana etkenler, Avrupa'da yaşayan vatandaşların hem kendi toplumları hem de çocukları için talep ettikleri din eğitimine cevap vermek, diaspora çocuklarını 2000'li yılların başından itibaren Avrupa'da yükselen selefi akımlarından korumak ve daha genel olarak 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa'daki Türk diasporası ile Türkiye arasında zayıflayan bağların tesisine yardımcı olmaktır (Erşahin, 2015, s. 131). Bu amaçla ilk kez 2006 yılında, başta Almanya olmak üzere Avrupa'da Türk nüfusunun yoğun olduğu ülkelerinden öğrenciler Ankara Üniversitesi İlahiyat fakültelerine yerleştirilmiştir, ertesi yıl Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2011 yılında ise İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi programa dahil edilmiştir (Yılmaz, Akdağ ve Durmuş, 2016, s. 46). UİP, 2020 yılı itibariyle Samsun Ondokuz Mayıs, Necmettin Erbakan, Uludağ üniversitelerinin ilahiyat fakülteleri ile bir vakıf üniversitesi olan 29 Mayıs

Üniversitesi Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesini de programa dahil ederek toplamda 6 üniversitede yürütülmeye devam etmektedir (URL-24).

DİB'in programı yürütmekle mesul kuruluşu statüsünde olan Türkiye Diyanet Vakfı (TDV), resmî sitesinde UIP'in program hedeflerini açıkladığı metinde “Gönül coğrafyamızla eğitim alanında tecrübe paylaşımında bulunmak ve ülkemizin dünyadaki kültür elçilerini yetiştirmek amacıyla başlatılan program kapsamında 76 ülkeden öğrenciler ülkemizdeki 6 ilahiyat fakültesinde eğitim görmektedir” (URL-25) ifadelerini kullanmıştır. Program başta Almanya ve diğer Batı ve Kuzey Avrupa ülkelerinde yaşayan öğrencilere hitap etse de zamanla ABD'den gelen öğrencileri de bünyesine almıştır.

Böyle bir programın uygulamaya konmasındaki temel hassasiyetlerden birisi, Türkiye'den gönderilen imamların ve diğer din görevlilerinin gittikleri ülkenin diline, dini ya da kültürel hayatına çok fazla aşına olmaması ve bu sebeple görev yaptıkları bölgelerdeki Türk ve Müslüman cemaatle bazı iletişim ve “değerlendirme” problemleri yaşamasıdır. Ancak böyle bir proje aracılığıyla doğup büyüdüğü ülkenin diline, kültürüne ve içinde yaşadığı toplumun dini değer ve pratiklerine aşına olan Türk çocukları, UIP kapsamında ilahiyat eğitimini tamamladıktan sonra ülkesinde resmi din görevlisi unvanıyla sözleşmeli olarak istihdam edilecektir (Şimşek, 2019, s. 264). Diyanet İşleri Başkanlığı böyle bir proje aracılığıyla Avrupa'daki Müslüman Türklere sağlayacağı din hizmetini, toplumsal koşulları göz önünde bulundurarak daha profesyonel bir çerçeveye oturtmak üzere adımlar atmaktadır.

UIP'in tedavüle geçtiği 2006 yılından 2012 yılına (4 üniversite daha bu yıl programa dahil edilmiştir) kadar geçen altı yıllık süre içerisinde 382 öğrenci burslandırılmış ancak bu öğrencilerden yalnızca 46'sı ilahiyat eğitimini başarıyla tamamlayabilmiştir (Yılmaz, Akdağ ve Turan, 2012, s. 47). 2015 yılındaysa UIP kapsamında Türkiye'deki üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin sayısı 745'i bulmuştur (Erşahin, 2015, s. 135). 2018-2019 akademik yılı verilerine göre ise 15 ülkeden 700'e yakın UIP öğrencisi Türkiye'deki ilahiyat eğitimlerine devam etmektedir (Bruce, 2019, s. 2).

UIP programı, literatürde ulus ötesi sosyal alan (*transnational social field*) ve ulus ötesi yönetimsellik (*transnational governmentality*) gibi kavramları içeren bir diaspora politikası (Gamlen, 2006, s. 5) olarak okunabilir. Türkiye, bir devlet kurumu aracılığıyla farklı ulus devletlerde yaşamını sürdüren vatandaşlarını (ya da diaspora mensuplarını) din eğitimi verme amacıyla ana vatana taşımakta ve burada vereceği eğitimin ilgili ülkelerdeki Türk toplumunun yararına pratiğe geçirilmesini talep etmektedir. Bu açıdan, hitap ettiği kitle “yabancılar” olmasa da devletin dışarıdan öğrenci getirme, vizyon kazandırma ve geldiği bölgelere geri gönderme geleneğini yansıtmaktadır. Program aynı zamanda Türkiye’nin yürüttüğü kamu diplomasisi ve yumuşak güç süreçlerine farklı ve zengin bir örnek teşkil etmektedir.

Türkiye’nin günümüzdeki uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasının tarihsel bir açıdan ele alınmasını kolaylaştırmak adına bu bölümde Enderun ve Aşiret Mektepleri, 1416 Sayılı Kanun, Büyük Öğrenci Projesi ve Uluslararası İlahiyat Programı ele alınmıştır. Bu örnekler hem müstakil olarak irdelenmiş hem de yer yer örnekler arasındaki farklı ve ortak noktalara temas edilmiştir. Diğer örnekler dışarıdan gelenleri kapsarken, 1416 Sayılı Kanun ve YLSY programı, yurt dışına gönderilen Türk vatandaşlarını ve kendilerinden beklentileri ortaya koyan bir örnek olmuştur. Her bir örnekte dönemin tarihsel koşullarına ve devleti yönetenlerin politik duruşuna ve vizyonuna göre gelişmeler açığa çıktığı gözlenmiştir.

Ancak bu bölüm, fark edilebileceği üzere çalışmanın ilk üç bölümündeki uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik verilerine çok da fazla referansta bulunmamıştır. Zira ilk üç bölümün kavramsal çerçevesi, daha çok günümüz küresel toplumunda ortaya çıkan “yükseköğretimde uluslararasılaşma” ve uluslararası öğrencilikle ilgili argümanları içermektedir. Fakat literatürde kendine yer bulsa da hâkim paradigma tarafından çoğu zaman görmezden gelinen bölgeselleşme, ulus devlet ve nostaljik kurgular, yanı sıra kolonyal ve emperyal geçmiş gibi olguların, günümüzde herhangi bir ülkenin mevcut uluslararası öğrenci politikasına etki edemeyeceği çok da geçekçi bir iddia olmayacaktır. Zira öğrenciler halen geldikleri ülkelere göre kategorize edilmekte ve bu ülkelerin eğitim gördüğü ülke ile bağına katkı sunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin uluslararası eğitime tabi olmasına etki eden

itme ve çekme faktörleri her geçen gün daha da çeşitlense de literatürde en dikkat çeken çekme faktörlerinden birisi din, coğrafya, tarih, kültür ve dil gibi ortaklıklardır. Bu sebeple her geçen yıl çok daha fazla öğrenci coğrafi, tarihsel ve dini açıdan ülkesine yakın ülkelerde yükseköğretim hizmeti almaktadır. Bu bölümde incelenen örnekler aracılığıyla, böylesine bir gerçeğin, ülkelerin uluslararası öğrenci politikasında yer edindiği Türkiye özelinde gösterilmeye çalışılmıştır. Ancak önemle belirtilmelidir ki çalışmanın ilk üç bölümünde ele alınan küreselleşme (ve Küresel Kuzey) bağlamı hâkim kavramsal çerçeve, ülkelerin mevcut uluslararası öğrenci politika ve uygulamalarına adeta Durkheim’ın toplumsal olgu tanımında¹⁵ olduğu gibi kaçınılmaz bir şekilde etki etmektedir. Türkiye’nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilere dair uygulamaları da bu gerçeğe azade değildir. Dolayısıyla madalyonun bir yüzünde Türkiye’nin gelen uluslararası öğrencilere yönelik politikalarının hangi yönleriyle tarihsel uygulama, birikim, tecrübe, değer ve beklentileri gün yüzüne çıkardığı önem arz ederken, diğer yüzünde Küresel Kuzey ve Batı kaynaklı uygulama, tecrübe, beklenti ve değerlerin Türkiye’nin uluslararasılaşan yükseköğretiminde ne şekilde karşılık bulduğu önem arz etmektedir. Bu bölümde, örnekler üzerinden madalyonun ilk yüzü şeffaflaştırılmaya çalışılmıştır. En net olarak gözlenen durum, Türk eğitim sisteminde dışarıdan öğrenci getirme sürecinin okullar ya da özel kuruluşlar eliyle değil bizzat devlet eliyle şekillendirildiğidir.

Bir sonraki bölümde, Türkiye’nin 2000’li yıllarda gerek dışarıdan etkilenecek gerekse kendi iç dinamiklerinden tecrübe ettiği birtakım siyasi, ekonomik ve kültürel dönüşümlerden kısaca bahsedildikten sonra günümüz uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasında Küresel Kuzey’in çizdiği çerçeve -yani madalyonun ikinci yüzü- ve Türkiye’nin mevcut uluslararası öğrenci politikasına etkisi masaya yatırılacaktır. Dolayısıyla devletin tüm masraflarını karşılayarak eğitime tabi kıldığı ve tek yönlü olarak ülkeye getirdiği öğrencilere ek olarak,

¹⁵ Durkheim toplumsal olguyu (2004, s. 67) “birey üzerinde dışarıdan bir baskı uygulama yetisine sahip veya bireysel tezahürlerinden bağımsız olarak kendisine ait bir varoluşa sahip olup toplumun bütününde yaygınlık kazanıp genelleşmiş, sabit veya değil, her eyleyiş biçimi” olarak tanımlar. Günümüzde yüksek öğretimin uluslararasılaşması ve uluslararası öğrenci hareketliliği, üniversitelerin ve devletlerin uzak durduk ya da karşı geldikçe baskısını hissettiği bir süreç olmaktadır. Uluslararası öğrenci sayısında her geçen yıl artış meydana gelmesi, çevre ya da yarı çevre ülkelerinin daha fazla uluslararası öğrenci çekmeye çalışması, her geçen yıl uluslararası projelerin sayısında meydana gelen artış, küresel bir dünyanın toplumsal birer olgusu olarak ön plana çıkmaktadır.

ilerleyen bölümde itme ve çekme faktörlerinden etkilenip kendi arzusu ve rasyonel tercihiyle Türkiye’de eğitim görmeye gelen uluslararası öğrenciler de gündeme gelecektir. Böylece çalışmanın saha araştırması ve veri analizi bölümleri öncesinde hem tarihsel özgünlükler hem de hâkim uluslararasılaşma teorisinin ve kavramlarının Türkiye görünümüleri arasında karşılaştırma yapma imkânı ortaya çıkacaktır.



4. BÖLÜM: 21. YÜZYIL: SİYASİ, EKONOMİK VE KÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER ÖZELİNDE TÜRKİYE’NİN ULUSLARARASILAŞMA DENEYİMLERİ

4.1. 2000’li Yıllar: Türkiye’nin Günümüz Uluslararasılaşma ve Uluslararası Öğrenci Politikasına Yön Veren Temel Dönüşümler

21. yüzyıl, Türkiye açısından gerek küresel dış etkiler gerekse iç politika ve ortaya çıkan sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmeler açısından zengin veriler sunmaktadır. Sovyet Bloku’nun 20. yüzyılın sonlarında yıkılıp liberal ekonomilerin zaferini ilan etmesi sonucu alternatifi kalmayan dünya ülkeleri, 21. yüzyılın başlangıcıyla birlikte liberal düzene hangi şekilde ayak uydurması gerektiğini gündemine almıştır. Öte yandan 2001 yılında New York’taki İkiz Kulelere gerçekleştirilen saldırı, ABD’nin ve diğer Batı ülkelerinin Müslüman dünyaya yönelik önyargılarını perçinlemiş, bu önyargılar zamanla Müslümanlara yönelik ayrımcı uygulamaları beraberinde getirmiştir.¹⁶ Buna ek olarak Çin, formel olarak sosyalist yapısını korusa da ticari hacmini genişletebilmek ve küresel pazarda söz sahibi olabilmek adına çeşitli kalemlerde büyük yatırımlara girişmiş ve yeni bir küresel aktör olarak belirmiştir. Eski Sovyet ülkeleri ise hem kendi ulusal yapılanmalarını yeniden kurgulamak adına girişimlerde bulunmuş hem de tıpkı Türkiye ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri örneğinde olduğu gibi tarihsel ya da soy bağı olan ülkelerle ortaklıklar geliştirmeye çalışmıştır. Bir yandan da Asya Pasifik ülkeleri ticaret ve eğitim konusunda yaptığı yatırımlarla refahını artırmaya ve küresel pazardan pay almaya çalışmıştır.

Türkiye ise 1999 Marmara Depremi’nin getirdiği maliyet ve ekonomi yönetimine dair diğer sebeplerin etkisiyle 2000’lerin başlarında büyük bir ekonomik kriz yaşamıştır. Bir başka genel kabule göre bu ekonomik krizin sonraki yılları hatta belki on yılları etkileyecek en büyük sonuçlarından birisi de 2002 yılındaki (erken) genel seçimde AK Parti’nin tek başına iktidar olmasıdır. Bu durum, Parti’nin yasama

¹⁶ 2020 yılı itibarıyla dünyanın farklı bölgelerinde hem Müslümanlara hem de farklı etnik ya da dini gruplara yönelik fikri ve eylemsel ayrımcılıklar yeni formlara kavuşarak devam etmektedir.

ve yürütme erkleri aracılığıyla ekonomi, kültür, eğitim, hukuk, sağlık gibi konularda tek başına karar verebilme yetkisi kazandığı anlamına gelmektedir. Kuruluş tüzüğü (URL-26) incelendiğinde Parti'nin, mutlak zaferini on yıl önce ilan etmiş Batı Bloku'nun ekonomik modelini takip edeceği görülmektedir: "AK Parti; ekonomik gelişmenin kaynağı ve hedefi olarak insanı esas kabul eder. Piyasa ekonomisinin, tüm kurum ve kurallarıyla tesisini amaçlar. Devletin ekonomi içindeki rolünü, düzenleyici ve gözetici fonksiyonları ile tanımlar". Nitekim tüzüğün bu maddesini destekleyecek bir argüman olarak, iktidarının ilk yıllarında Avrupa Birliği ile ilişkiler yeniden canlandırılmış, üyelik sürecinin bir an önce tamamlanabilmesi amacıyla ilgili düzenlemelere ağırlık verilmiştir ve yurt içinde özelleştirme politikaları izlenmeye başlamıştır. Bu durum, yükseköğretim alanında etkisini hissettirmiş, 2004 yılında (yani AK Parti iktidarının ilk yılları içerisinde), AB üyesi ve aday ülkeler arasında öğrenci değişimini içeren ERASMUS programına Türk üniversiteleri de dahil edilmiştir (Erdoğan, 2014, s. 4).

Diğer yandan 2000'li yılların sonlarına doğru Türkiye'nin dış politikasındaki odaklılık yalnızca Batı ve AB eksenli olmaktan çıkmış, bölge ülkelerini ve geçmişte Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde yaşayan milletlerin kurdukları ülkeleri de kapsamaya başlamıştır. AK Parti'nin liberal tutumuna ek olarak muhafazakâr ve İslami yönü, 2000'li yıllarda Müslüman ülkelerle kurulmaya başlayan yoğun diplomatik, kültürel ve ticari ilişkileri açıklar niteliktedir. 2000'li yılların ortasından itibaren bilhassa Orta Doğu coğrafyası Türkiye'ye yönelik bakışını hükümetin bölgeye yönelik girişimleri sonucu güncellemeye başlamıştır (Altunışık, 2010, s. 9-13).

Son olarak, 20. yüzyılın sonlarına doğru yoğunlukla dillendirilen "bilgi toplumu" gerçeği, Türkiye'nin -tıpkı ekonomik gelişmişlik sağlamak isteyen diğer ülkeler gibi- bu gerçeğe göre hareket etmesini zorunlu kılmış, 2000'li yıllarla birlikte eğitim, bilgi ve teknolojiye yapılan yatırımlarda artış gözlenmiştir. Bunlardan en dikkat çeken, modern dönemde eğitim, bilgi ve teknolojinin temel üretim ve yayılım merkezleri olan üniversitelerin sayısının artırılması olmuştur.¹⁷ 2001 yılında

¹⁷ Türkiye'de üniversitelerin sayısının artırılması ya da üniversitesi olmayan şehir kalmaması, yalnızca bilgi toplumu yatırımı olarak algılanmamaktadır. AK Parti'nin bu girişimi daha geniş kitlelere

Türkiye'deki üniversite sayısı 53 devlet 23 vakıf üniversitesi olmak üzere 76 iken (Günay ve Günay, 2011, s. 7) bu sayı 2020 yılı itibariyle 129 devlet, 73 vakıf üniversitesi ve 5 vakıf meslek yüksek okulu olmak üzere 207'ye yükselmiştir (URL-27). Üniversitelerin sayısının artırılmasının yanı sıra, TÜBİTAK bünyesindeki projeler için ayrılan yıllık bütçe, 2010'lu yıllara değin artış göstermiştir. Ayrıca, önceki bölümde değinildiği üzere 1416 Sayılı Kanun kapsamında YLSY Programı ile yurt dışı eğitimine gönderilen yıllık bursiyer kontenjanı, 2006 yılında başlamak üzere 5 yıllık planlamaya tabi tutulmuş, 2006-2011 yılları arasında 5 yılda 5000 öğrenci projesi uygulamaya konulmuştur.

Yukarıda değinilen noktalar, Türkiye'nin 2000'li yılların ortalarından itibaren istatistiki verilere göre daha fazla uluslararasılaşan ve uluslararası öğrenciyi barındıran bir ülke olmasını sağlamıştır. Bilhassa ERASMUS aracılığıyla bir ya da iki dönemliğine değişim öğrencisi olarak gelen uluslararası öğrenciler, tıpkı Büyük Öğrenci Projesi ile gelen öğrencilerde olduğu gibi üniversitelerin farklı bir öğrenci ve eğitim profili doğrultusunda uygulamalar geliştirmesine vesile olmuştur ve "kısa dönemli uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin başarıyla sağlanmasında Erasmus Programı Türkiye için önemli bir vasıta olmuştur" (Çetinsaya, 2014, s. 164). 2010'lara değin hemen her üniversitede kurulan ERASMUS birimleri, ortak ERASMUS ders havuzları, ERASMUS öğrencileri için genelde yerleşke sınırları içerisinde inşa edilen yurtlar, öte yandan Türkiye'nin 2001 yılında itibaren Bologna Sürecine dahil olması dolayısıyla ders kredileri (AKTS) ve müfredatlar üzerinden standartlaştırılan notlandırma sistemleri (Vural Yılmaz, 2016, s. 1204) üniversitelerin akademik ve idari personellerin "dışarıdan gelen öğrenci" gerçeğiyle yüzleşmesini sağlayan en temel süreçlerdir.

AB ve ERASMUS sürecine ek olarak, devlet yönetiminin 2000'li yılların sonlarına doğru daha koyu bir kalemle çizdiği İslami çizgi ve bilhassa Orta

yükseköğretim fırsatı tanınması ya da şehirlerdeki ekonomik canlanmanın üniversiteler aracılığıyla sağlanmaya çalışılması gibi gerekçelerle de açıklanmaktadır. Buna ek olarak 10.07.2018 tarihli ve 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile devlet üniversitelerinin rektörlerinin üniversite içi seçim süreci ya da YÖK tavsiyesi olmaksızın direkt Cumhurbaşkanı tarafından atanmaya başlaması ile her şehirde kurulu olan bu üniversitelerin iktidar lehine siyasallaşacağı iddia edilmektedir. Ancak bu tartışmalar mevcut doktora çalışmasının konusu olmadığı için bu meseleye dair herhangi bir analize girilmeyecek; üniversiteler, yalnızca bilgi toplumundaki yerleri nazarında ele alınacaktır.

Doğu'daki Müslüman ülkelere yönelik ticari, kültürel, diplomatik vb. açılımlara başlanması, Türkiye'nin ilgili coğrafyadaki uluslararası öğrenciler tarafından keşfedilmeye başlamasını sağlamıştır. Buna paralel olarak Türk dizilerinin Müslüman coğrafyada popüler olması da Türkiye'nin o bölgelerdeki genç nüfus tarafından tanınmasına vesile olan bir diğer unsurdur.¹⁸ Hatta bu popülaritenin, zamanla Balkanlar, Orta Doğu ve Orta Asya gibi Müslüman nüfusun yoğunlukta olduğu bölgelerde bir yumuşak güç unsuruna dönüşüp dönüşmediği, diziler aracılığıyla Türkiye'nin Müslüman coğrafya üzerinde yumuşak bir hâkimiyet (*hegemony*) kurmaya çalışıp çalışmadığı, daha da ötesi dizilerin Yeni Osmanlıcı (*Neo-Ottoman*) bir politika için ideolojik aygıt (*means*) olarak kullanılıp kullanılmadığı hem yurt içinde hem de yurt dışındaki araştırmacılar tarafından akademik düzlemde tartışılmaktadır (Cerami, 2013; Kantarcı, Başaran ve Özyurt, 2017; Kraidi ve Al-Ghazzi, 2013; Ağırseven ve Örki, 2017; Yanardağoğlu ve Karam, 2013, vd.).

Müslüman coğrafyayla yoğunlaştırılan ilişkiler, yeni açılan üniversiteler, BÖP'e ek olarak ERASMUS ve Bologna sürecine dahil olunması ve üniversitelerin uluslararasılaşma gerçeğiyle biraz daha yakınlaşması, bölge ülkelerine ihraç edilen Türk dizileri, TÜBİTAK'ın bütçesindeki artış, YLSY programının kapsamının geliştirilmesi ve kontenjanının artırılması, AB ile olan ilişkiler ve diğer birçok etken, Türkiye'nin 2010'lu yıllardaki uluslararası öğrenci politikasına yönelik en temel hazırlık süreçleri olarak göze çarpmaktadır. Bu süreçlerden bazıları 2010'lu yıllarda artarak devam etmiş, bazıları stabil kalmış, bazıları ise (AB üyeliği sürecinde olduğu gibi) tikanmıştır. Bir sonraki bölümde, Türkiye'nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasının devlet, sivil alan ve üniversitelerle ilgili ayaklarına dair ayrıntılı bir inceleme yapılacaktır.

¹⁸ Çalışmanın saha araştırması bölümünde görüşülen ve bu konuda fikir beyan eden politika uygulayıcılar, dizilerin "Türk kültürünü çok yansıtmaya da böyle bir amaca hizmet ettiği" görüşünde ekseriyetle mutabıktır.

4.2. Türkiye'nin Uluslararasılaşmasında 2010 ve Sonrası: Profesyonelleşme, Küresel Açılım, Tarihsellik ve Bölgeselleşme

4.2.1. 2010'lu Yıllarda Ortaya Çıkan Bazı İç ve Dış Gelişmeler

2010'lu yıllar, Türkiye'de genel olarak siyasi ve ekonomik istikrarın sağlandığı bir periyot olarak göze çarpmaktadır. Buna karşı bir argüman olarak 2018 ve 2019 yıllarında hissedilen ekonomik daralma, döviz kurlarındaki dalgalanmalar, enflasyondaki artış, mal ve hizmetlerdeki pahalılaşma vb. sorunlar, bahsi geçen dönemin ekonomik istikrarına yönelik şüpheleri beraberinde getirmektedir. Ancak çalışma konusu açısından bakıldığında uluslararasılaşma ile ilgili atılan adımlarda siyasi ve ekonomik stabilizasyonun etkili olduğu ve devletin 2000'li yıllardaki uluslararası öğrencilik uygulamalarının büyük bir kısmını daha da profesyonelleştirerek devam ettirdiği görülmektedir.

2010'lu yıllar, tıpkı 2000'li yıllarda olduğu gibi birtakım küresel değişimleri ve bölgesel gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Bunlar, Türkiye'nin hem etkilendiği hem de müdahil olduğu gelişmeler olarak göze çarpmaktadır. Tunus'ta başlayan ve zamanla diğer bazı Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkelerini etkisi altına alan Arap Baharı süreci, Somali'den yaşanan kıtlık ve Türkiye'nin bu ülkeye devlet nezdinde yardım götürüp Somali'nin sosyo-ekonomik refahına katkıda bulunmaya devam etmesi, Türkiye'nin Afrika ve Latin Amerika açılımları, Suriye sorunu ve Türkiye'nin milyonlarca Suriyeli sığınmacıya yönelik açık kapı politikası gibi gelişmeler ve uygulamalar, Türkiye'nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasına doğrudan ya da dolaylı olarak etki etmiştir.

2010'lu yılların ilk Beş Yıllık Kalkınma Raporu'nda “yeniden şekillenen dünya ekonomisinde uluslararası işbölümü ve değer zinciri hiyerarşisinde Türkiye'nin konumunun aşamalı olarak üst basamaklara çıkarılması” (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 1) hedefi, bu dönemde dikkat çeken bir detaydır. Bu hedef, daha fazla uluslararası anlaşmayı, projeyi ve ziyareti öngörürken aynı zamanda Türkiye'ye daha fazla uluslararası öğrenci çekilmesi için hem gerekçe oluşturmakta hem de bunu teşvik etmektedir.

Dışarıdaki gelişmelere bakılacak olursa, Arap Baharı'nda uzun yıllardır anti-demokratik yollarla yönetildiğini düşünülen halklar, iç savaşa varan çatışmalara maruz kalmış, bu yönetimlerin yerine birçok ülkede seçimler yapılmış ve seçimin kazananları Türkiye'nin yönetim modelini ve iktidar partisini yeni kurulacak düzende model almıştır. Tunus'taki En-Nahda hareketi ve Mısır'daki Mursi yönetimi bunun en bariz örneklerindedir. Model alınma süreci, Türkiye'nin bölgedeki popülerliğine daha fazla katkıda bulunmuştur. Fakat Türkiye'yi model alan ülkelerin liderleri kısa bir süre sonra darbeler vd. yollarla iktidarlarını kaybettikten sonra Türkiye ile bahsi geçen ülkeler arasındaki ilişki istenilen seviyesini koruyamamıştır. Mısır, bunun en bariz örneğidir.¹⁹

Öte yandan 2010 yılında Somali'nin yaşadığı kıtlığa yönelik bir devlet refleksi gelişmiş, bu ülkeye Cumhurbaşkanlığı düzeyinde ziyaret gerçekleştirilmiş, Kızılay, AFAD ve TİKA gibi resmî kurumlarla birlikte bazı dernek ve vakıflar Somali'ye yardım götürmüştür. Bu yardım ve yardım sonrası süreçte insani diplomasi çerçevesinde yürütülen uygulamalar, Türkiye'nin Afrika'daki görünürlüğüne daha da artırmıştır (Alegöz, 2013, s. 57). Aynı yıl Başbakanlık tarafından uygulamaya konulan Afrika Strateji Belgesi (URL-28) ve stratejinin öngördüğü uygulamalarla Afrika ülkeleri ve vatandaşları Türkiye ile daha fazla temas etmeye başlamıştır. Benzer şekilde 2010'lu yılların ikinci yarısından sonra Latin Amerika Açılımı gündeme gelmiş ve Cumhurbaşkanlığı düzeyinde yapılan Latin Amerika ziyaretlerine iş insanları ve eğitimle ilgili üst düzey yöneticiler iştirak etmiştir. Afrika ve Latin Amerika Açılımları ile ilgili strateji belgelerinde ve söylemlerde hem Türkiye'nin bu bölgelerdeki ülkelerle ticari ve kültürel ortaklıkları vurgulanmış hem de Türk toplumu ile Afrikalı ve Latin Amerikalı toplumların tarihsel süreçteki ilişkilerine vurgu yapılmıştır. İmzalanan anlaşma ve protokoller doğrultusunda gelişen uygulamalar Türkiye'nin bahsi geçen bölgelerle daha yakından temasına aracılık etmiştir.

¹⁹ Bozbaş'ın (2018) *Mısır'da Din Toplum ve Siyaset: Devrimden Darbeye Giden Sürecin Yapısal Analizi* başlıklı çalışmasında Mısır özelinde Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkeleriyle Türkiye arasındaki siyasi problemler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Arap Baharı sürecinde Suriye’de yaşanan iç savaş Türkiye’nin hem uluslararası alanda hem de içeride birçok yeni gelişme ve problemle karşı karşıya kalmasına sebep olmuştur. 2011-2019 yılları arasında savaştan kaçan yaklaşık 4 milyon Suriyeli Türkiye’ye sığınmış ve bu kitleye devlet tarafından “geçici koruma statüsü” sağlanmıştır (URL-29). Ayrıca Türkiye’de her yıl binlerce Suriyeli bebek dünyaya gelmektedir. Popülasyon durumuna ek olarak, Suriyelilerin eğitimleri de Türk devleti tarafından üstlenilmiş ve öğrenciler eğitim seviyelerine göre devlet okullarına yerleştirilmiştir. Buna yükseköğretim seviyesindeki eğitim de dahildir.

Yukarıda değinilen tarihsel olay, durum ve açılımlar, BÖP ve ERASMUS tecrübelerinin de etkisiyle Türkiye’yi uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik alanında güncel kurumlar inşa etmeye ve çok daha güncel politikalar izlemeye sevk etmiştir. Ancak bu politikaların ne geçmişteki gibi salt öğrenci getirme, burslandırma ve geri gönderme süreçlerini içeren bir yön izlediği ne de bölgesel gelişmelerden ve tarihsel birikimden yoksun olan, salt küresel uygulamalar olduğu bir sonraki bölümde görülecektir. Ayrıca 2010’lu yıllardan itibaren sivil alanın da uluslararası öğrenciler meselesine çok daha profesyonel ve kurumsal bir çerçeveden eğildiği ve sadece uluslararası öğrencilerle ilgili vakıf ve derneklerin (hatta federasyonların) ortaya çıkıp çeşitli faaliyetler yürüttüğü de bir sonraki bölümde tartışılacaktır.

4.2.2. 2010’lu Yıllar: Kurumsal Yapılanma, Üniversiteler ve Sivil Alan

4.2.2.1 YTB’nin Başbakanlık’a Bağlı Bir Kurum Olarak İhdası ve Türkiye Bursları

Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasının 2020 görünümünde kuşkusuz 2010 yılında ihdas edilen Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın (YTB) çok büyük etkisi olmuştur. 24.03.2010 tarihli ve 5978 sayılı Kanunla (URL-30) Başbakanlık’a bağlı bir Başkanlık olarak kurulan YTB, üç temel kalemde kamu hizmeti yürütmektedir. Bunlar Yurtdışı Vatandaşlar, Kardeş Topluluklar ve Uluslararası Öğrencilerdir. Uluslararası Öğrenciler ve Yurtdışı Vatandaşlara dair hizmet kalemleri, aynı isimlerde daire seviyesinde kurumsallık taşımaktadır. Uluslararası Öğrenciler Dairesinin ihdasıyla yurtdışından BÖP kapsamında olarak getirilen uluslararası öğrencilerin resmi işlemleri Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinden

alınıp ilgili kuruma ve daireye devredilmiştir. Bir sonraki aşama olarak, Türk Devleti tarafından 2012 yılına kadar yabancı öğrencilere sağlanan BÖP, Hükümet Bursları, Diyanet Bursları ve diğer burslar YTB bünyesinde tek bir çatı altında toplanarak Türkiye Bursları (*Turkiye Scholarship*) olarak adlandırmıştır (Budak, 2012, s. 73-74.). Bu gelişmelerin ardında yatan en temel gerekçe, YTB'nin teşkilat ve görevleri hakkındaki kanuna dayandırılmaktadır. Kurum bünyesindeki Uluslararası Öğrenciler Dairesi²⁰, Türkiye'de eğitim görecekt uluslararası öğrencilerin buradaki eğitimlerini en iyi şekilde tamamlayıp eğitim sonrası süreçte Türkiye ile ilişkilerini devam ettirmeleri adına çalışmalar yapmakla yetkilendirilmiş ve vazifelendirilmiştir (URL-30). Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde YTB'nin politika uygulayıcı bir kurum olarak öğrencilerin seçim, yerleştirme, Türkiye'deki eğitimi boyunca desteklenmesi ve eğitim hayatı sonrasında takibi konusundaki faaliyet ve girişimleri irdelenecektir.

Çalışmanın tarihsel kopuş ve süreklilik bağlamı yönü, dünyanın hemen her bölgesinden burslandırılan uluslararası öğrencilerin yolluk, iâşe (burs), barınma ve ulaşım ihtiyaçlarının niçin isminde “Yurtdışı **Türkler** ve **Akraba** Topluluklar” geçen bir kurum tarafından organize edildiği sorusunu getirmektedir. Zira Türkiye Bursları yalnızca yurtdışı Türk diasporasına ya da diğer soydaş topluluklara değil, söz gelimi Latin Amerika'dan ya da Afrika'dan gelen öğrencilere de açık bir programdır. Bu noktada -bu durum herhangi bir mevzuatta açıkça ifade edilmese dahi- devletin önceki tarihsel tecrübelerden kaynaklı bir adlandırma ve sahiplenme refleksini akla getirmektedir. Devlet, öncesinde olduğu gibi masraflarını karşılamak üzere ülkesinde yükseköğretime kabul ettiği her öğrenciyi ilgili isimde bir başkanlığın bünyesinde sevk ve idare etmektedir ve etnik kökeni, dini, dili ya da mezhebi fark etmeksizin öğrencilerin hepsi, simgesel olarak da olsa Yurtdışı Türkü ya da Akraba Topluluğu üyesi olarak görülmektedir (benzer -belki de daha radikal- bir yaklaşım, Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu'nun “Biz bir Milletiz” yaklaşımında da gözlenmektedir ve ilgili bölümde ayrıntılı olarak tartışılacaktır). Bu durum *de facto* olarak YTB'nin uhdesine kalmadıysa, tarihsel hafızanın 21. yüzyılın küresel bir sürecine yansıdığını iddia etmek çok da afaki olmayacaktır. Üstelik uluslararası

²⁰ Daire ilk kurulduğunda ismi **Yabancı** Öğrenciler Dairesi iken, bu isim dünyadaki genel isimlendirme esas alınarak **Uluslararası** Öğrenciler Dairesi olarak değiştirilmiştir.

öğrenci politikasının “Millî Eğitim Bakanlığı değil de bizzat Başbakanlık nezdinde yürütülüyor oluşu, Türkiye’ye dışarıdan gelecek olan uluslararası öğrencilere devlet kademesinde verilen önemin bir nevi göstergesidir” (Birekul ve Alkın, 2019, s. 85).²¹ Tarihsellik açısından kurumun ismi ve her bölgeden burslu öğrencileri kapsamaması durumu, çalışmanın saha araştırması ve veri analizi bölümünde tekrar gündeme getirilecektir.

Türkiye Bursları, ilk uygulamaya konduğu 2012 yılında 4000 başvuru almış, 2018 yılında ise bu sayı büyük bir yükseliş grafiği göstererek 130.000’e yükselmiştir (URL-31). 2012-2019 arası dönemde toplam 737.297 öğrenci Türkiye Burslarına başvurmuş ve aynı dönemde toplam 40002 uluslararası öğrenci burslandırılmıştır.²² Günümüzde ise Türkiye Bursları kapsamında Türk üniversitelerinde eğitim gören 16.000’i aşkın uluslararası öğrenci mevcuttur.

Türkiye Bursları başvuruları ilk etapta online olarak gerçekleştirilmektedir. Belli tarih aralıklarında YTB’nin resmî web sayfasından ilana çıkılmakta, öğrenciler ilanlarda yazan şartlar doğrultusunda program tercihinde bulunmaktadır. Başvurusunda herhangi bir evrak/bilgi eksikliği ya da sorun olmayan adaylar mülakat sürecine tabi olmaktadır. Mülakatı, YTB bünyesinde istihdam edilen uzman ya da uzman yardımcıları ile mülakat yapılacak alanlarda uzmanlaşmış üniversitelerde görevli öğretim üyeleri yürütmektedir. YTB, dünyadaki benzer örneklerinden çok daha fazla bölgede mülakat gerçekleştirmektedir. Hatta güvenlik sorunu olan bölgelerde dahi yerel otoritelerle işbirliği yaparak mülakat gerçekleştirmektedir. Mülakatlar sonrasında başvurular Uluslararası Öğrenciler Dairesi bünyesinde oluşturulan komisyon tarafından değerlendirilmekte ve belli başlı başarı kriterlerini yerine getiren öğrenciler burslu olarak seçilmektedir. Burslu olarak seçilen öğrenciler, diğer ülkelerdeki kamu bursları programlarından farklı olarak kontenjanlar dahilinde bizzat YTB tarafından eğitim görmek üzere tercihte

²¹ Bölüm sonunda bahsedileceği üzere YTB, 2018 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçilmesi ile Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlanmıştır.

²² Veriler, YTB’ye resmi dilekçeyle yapılan başvuru sonrası ilgili kurumun araştırmacıya 26.12.2019 tarihli ve 00000055844 sayılı resmi yazı ile sağladığı istatistiklerden derlenmiştir. İlgili izin yazısı Ek-2’de sunulmuştur.

buldukları üniversite ve lisans/lisansüstü programlardan birine yerleştirilmektedir (Çalışkan, 2019, s. 42).

Türkiye Bursları, 4 temel kategoriye sahiptir. Bunlar Tam Zamanlı Burslar (lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri için), Kısa Süreli Burslar (1 Yıllık Başarı Programı ve Araştırma Bursu), Türk Dili ve Kültürü Programları (Kamu Görevlileri ve Akademisyenler için Türkçe İletişim Programı [KATİP]) ve Ortak Burs Programlarıdır (URL-32). Kategorilere ek olarak, Türkiye Bursları'nın temel stratejileri şu şekilde belirlenmiştir: “Sürdürülebilirlik, Süreç ve Sonuç Odaklılık, Yenilikçilik ve Rekabetçilik, Plan ve Programlılık, Etkinlik ve Etkililik, İşbirliğine Açıklık ve Eşgüdümlülük, Değer Üretebilirlik, Bütüncüllük, Yerel ve Bölgesel Koşullara Duyarlılık” (Akt. Öztürk, 2014, s. 66-67). Burs kategorizasyonu ve burs stratejisi bir arada düşünüldüğünde, YTB'nin uluslararası öğrencilere yönelik beklentisinde hâkim küreselleşme söyleminin ve uluslararası öğrenci algısının etkisi gözlenebilir. BÖP tecrübesinde gözlenmeyen bu küresel yaklaşım ve bilgi toplumu gerçeği, Türkiye Bursları açısından önemli bir hareket alanı olmuştur. Kategoriler, yalnızca lisans ya da lisansüstü programları içermemekte, meslek yaşantısına başlamış bireyler için sunduğu fırsatla Küresel Kuzey'de hayat boyu öğrenme (*life-long learning*) olarak beliren ilkeyi akla getirmektedir. Stratejilerse, Türkiye Burslarının rasyonel bir söyleme oturtulduğunu göstermektedir.

2012-2019 arası dönemde Türkiye Burslarına başvuran ve burs kapsamına alınan uluslararası öğrencilerin yıllara göre dağılımı şu şekildedir: 2012 yılında 4.026 başvuru 4.026 burslandırma, 2013 yılında 52.965 başvuru 4.233 burslandırma, 2014 yılında 81.830 başvuru 5.359 burslandırma, 2015 yılında 94.746 başvuru 5.375 burslandırma, 2016 yılında 112.644 başvuru 5.609 burslandırma, 2017 yılında 108.571 başvuru 5.829 burslandırma, 2018 yılında 134.087 başvuru 5.053 burslandırma ve 2019 yılında 148.428 başvuru 4.518 burslandırma.²³

Yukarıdaki verilerden hareketle her geçen yıl Türkiye Burslarına yönelik başvuruların artış gösterdiği ve 2012 yılında 4.026 olan başvuru sayısının yedi yıl

²³ Veriler, YTB'ye resmi dilekçeyle yapılan başvuru sonrası ilgili kurumun araştırmacıya 26.12.2019 tarihli ve 00000055844 sayılı resmi yazı ile sağladığı istatistiklerden derlenmiştir. İlgili izin yazısı Ek-2'de sunulmuştur.

sonrasında neredeyse 150.000'e ulaştığı görülmektedir. Fakat burslandırılan öğrenci sayısında yıllara göre çok keskin bir değişiklik olmadığı ve her yıl dört ya da beş bin öğrenciye burs sağlandığı gözlenmektedir. Bu durum, Türkiye'ye kendi hesabına eğitim görmeye gelen uluslararası öğrencilerin her geçen yıl çok daha fazla artış gösterdiğini ortaya koymaktadır zira 2012 yılındaki toplam uluslararası öğrenci sayısı 43.251 iken, Türkiye Burslusu öğrenci sayısı ise 4026'dır. Aradaki fark yaklaşık 39.000'dir. Ancak 2019 yılına gelindiğinde toplam 158.000 uluslararası öğrencinin yalnızca 20.000'i Türkiye Burslusu öğrencidir ve kendi hesabına eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı yaklaşık 142.000'dir. Bu durum, diğer faktörlerin (üniversitelerin uluslararası öğrenci çekme stratejileri, dış politika kaynaklı yumuşak güç uygulamaları ve öğrencilerin Türkiye tercihinin olumlu yönde etkilenmesi, öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki itme faktörleri, vs.) etkisini göz ardı etmemekle birlikte, devletin YTB ve Türkiye Bursları aracılığı ile Türkiye'ye doğru bir uluslararası öğrenci kanalı açtığı görülmektedir. Bursların tanıtımları, 2019 yılındaki başvurusu sayısının 150.000'e yaklaşması, burslu olarak gelen öğrencilerin yoğunlaştığı ülkelerden bir sonraki yıl kendi hesabına gelen uluslararası öğrencilerin de artış göstermesi bu iddiayı destekler niteliktedir.

YTB yukarıda bahsedilen stratejileri ve hedefleri hayata geçirebilmek adına Uluslararası Öğrenciler Dairesi aracılığıyla seçim ve burslandırma süreci sonrasında birçok kalemde faaliyet yürütmektedir. Bunlar, bir uluslararası öğrencinin gerek Türkiye'deki eğitim hayatına intibakına gerekse Türk kültürünü ve dilini öğrenmesine aracılık eden faaliyetlerdir. Kısaca değinmek gerekirse, YTB uluslararası öğrencilerin ücretsiz bir şekilde dahil olacağı gezi programları, sportif faaliyetler, güz ve bahar atölyeleri, akademik yazım dersleri gerçekleştirmektedir. Ek olarak uluslararası öğrencilere, kendileri ya da hocalarıyla birlikte yapacakları çalışmalara akademik yayın teşviki sunmakta, uluslararası öğrencilerle ilgili yapılacak lisansüstü tezleri, projelendirilmeleri kaidesiyle maddi olarak desteklemektedir. Ayrıca öğrenciler için uygulanan programlar arasında mevcut olan Uluslararası Öğrenci Akademisi, başlı başına inceleme gerektiren bir faaliyet olarak göze çarpmaktadır. Akademi bilimsel, edebi ve sanatsal alanlarda uluslararası öğrencilerle konunun uzmanlarını bir araya getirerek öğrencilerin kültürel ve

akademik gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir (URL-33). 2019 yılı itibariyle 16 ilde düzenli dersler ve söyleşiler şeklinde gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Akademisi, bu şehirlerdeki üniversitelerden, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardan ya da sivil toplum kuruluşlarından organizasyon ve eğitmen desteği almakta, programlara destek olan bu eğitmenlere belli miktarlarda ücret ödemektedir. Gerek kültürel programlar ya da gezi programları olsun gerekse akademi programı olsun tüm bu faaliyetlerde en fazla dikkat çeken noktalardan birisi ise (çok nadir olarak planlanan özel faaliyetler dışında), programların Türkiye'de eğitim gören tüm uluslararası öğrencilere açık olarak tasarlamasıdır. Yani programlara sadece Türkiye Burslusu öğrenciler değil, kendi hesabına ya da farklı bir devletin/kuruluşun bursuyla Türkiye'de eğitim gören öğrenciler de gönüllülük esasına dayanarak ve ücretsiz bir şekilde dahil olabilmektedir. YTB'nin bu tür programlarda ve genel olarak Türkiye Bursları projesinde öğrencilerin Türkiye'ye intibakını sağlama ve onların kültürel ve sosyal gelişimlerine destek verme gibi amaçlar belirlemesi, bu konunun devlet nezdinde bir kamu diplomasisi ve yumuşak güç süreci olarak algılandığını da ortaya koymaktadır (Arslan, 2019, s. 91).

YTB, burslandığı öğrencilerin programlarına devam ve başarı durumlarını belli aralıklarla kontrol etmektedir. Bu kontrol, kurum tarafından rektörlüklere gönderilen resmi yazılarla sağlanmaktadır. Rektörlükler, Türkiye Burslusu öğrencilerin kayıtlı oldukları programlara bu öğrencilerin devam ve başarı durumunu sormakta, birimlerinden gelen cevapları toplu olarak YTB'ye göndermektedir. Ayrıca öğrenci hakkında açılan herhangi bir disiplin soruşturması ya da öğrencinin dahil olduğu adli bir vakada YTB ilgili kurumlar tarafından bilgilendirilmektedir.

YTB 2019 yılında aldığı ve üniversitelere tebliğ ettiği bir kararla, burslandığı öğrencinin ileri seviyede akademik takibi adına stratejik bir adım daha atmıştır. Alınan karar gereği Türkiye Burslusu lisansüstü öğrenciler tez konularını Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığına onaylatmakla yükümlü olmuşlardır. Burada amaç, öğrencinin eğitim gördüğü alana göre ülkesini konu alan tezler üretmesinin sağlanmasıdır. Söz gelimi Moritanyalı bir Kurumlar Sosyolojisi Anabilim Dalı doktora öğrencisi, Moritanya'daki toplumsal kurumlardan herhangi birine (aile, sağlık, hukuk, siyaset, vs.) ilişkin bir konuda ya da bu kurumlarda ortaya

çıkan sosyal gerçekliği Türkiye'deki muadil kurumlar ve sosyal gerçeklikle karşılaştıran konularda tez üretmek durumundadır. Bu karar iki açıdan stratejik görülmektedir. Birincisi, kararlar birlikte tez danışmanlığı yapan öğretim üyelerinin keyfi olarak belirleyebileceği bir konuyu, o konuyla alakası ya da hiçbir bilgisi olmayan bir uluslararası öğrenciye çalıştırtmasının önüne geçilmiştir. İkinci olarak, bu karar neticesinde dünyanın farklı ülkelerinde ortaya çıkan sosyal, ekonomik, teknolojik, siyasi, kültürel, felsefi, sportif, antropolojik, sanatsal, tarihi bir olgu, süreç ya da fenomen bilimsel bir çerçevede Türkçe alan yazınına kazandırılacaktır. Bununla alakalı olarak kamu politikası yürütücüler ve dış politika sorumluları, ticari, kültürel ya da teknolojik ilişki kuracağı ülkeler hakkında bilgi edinmek istediğinde, bizzat o ülkenin vatandaşları tarafından hazırlanmış lisansüstü tezlere ulaşabileceklerdir. Bu da o ülke ile ilgili daha geniş bir bilgi edinilmesini sağlayacak ve bu durum Türkiye'nin uluslararası alandaki bilgi birikimine katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla, karar neticesinde örneğin uluslararası ilişkiler bölümünde yüksek lisans eğitimi alan Somalili bir bursiyerin Türkiye'nin Ermenistan politikası üzerine bir çalışma yapmasının önüne geçilmiş ve bu öğrencinin Somali ile Türkiye ya da diğer ülkeler arasındaki diplomatik, siyasi ya da kültürel ilişkiler hakkında bir tez üretmesinin önü açılmıştır.

YTB'nin her akademik yılın sonunda düzenlediği Uluslararası Öğrenciler Mezuniyet Töreni, devletin uluslararası öğrencilere verdiği önemi göstermesi açısından önemlidir. Ankara'da gerçekleştirilen programa başta Cumhurbaşkanlığı olmak üzere devletin en üst düzey protokolü iştirak etmektedir. Final programı olarak adlandırılan bu organizasyonda devletin üst düzey yöneticileri öğrencilere "Türkiye ile irtibatın devam ettirilmesi" ve "kendi ülkelerinin milli menfaatlerine hizmet etmeleri" temennisini sunmaktadır. 4 Temmuz 2019 tarihinde gerçekleştirilen 8. Uluslararası Öğrenci Mezuniyeti'ne iştirak eden Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, konuşmasında öğrencilere yönelik olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

"Türkiye bursları ve kendi imkanlarıyla ülkemizde eğitim öğretim gören gerek mezunlarımıza gerek öğrencilerimize milletimizin kalbi de devletimizin kapıları da daima açıktır. Biz sizleri hiçbir zaman unutmayacağız, sizlerin de bizi daima kalbinizde yaşatacağınıza inanıyorum... Türkiye burslarına en çok başvurunun Suriye, Filistin, Afganistan, Yemen, Irak, Somali, Myanmar gibi ciddi sıkıntılarla boğuşan yerlerden gelmesini programın asli gayesine ulaşmasının işareti olarak

görüyorum... Hem öğrencilerimizden hem mezunlarımızdan beklentim, nerede yaşarsanız yaşayın, ne iş yaparsanız yapın bu ülke ile ve birbirinizle olan temasınızı asla koparmayın. Böylesine büyük bir ilişki ağı günümüz dünyasında paha biçilemez bir hazinedir” (URL-34).

Son olarak, YTB mezuniyet sonrası süreçte uluslararası öğrencilerin Türkiye ile olan irtibatını sağlamak adına Türkiye Mezunları (*Turkey Alumni*) platformu ve derneklerini kurmuş ya da kurulmasını teşvik etmiştir. Platformun resmî web sitesinde (URL-35) mezun öğrencilere yönelik küresel bağlamlı yaklaşımları içeren bilgiler, haberler ve duyurular mevcuttur. İlk etapta göze çarpan başlıklar “mezun hikayeleri”, “mezun buluşmaları”, “iş ilanları”, “sizden gelenler” ve “etkinlikler”dir. Bu platform aracılığıyla YTB, uluslararası öğrenci ile Türkiye arasındaki bağlantının üçüncü ayağını temsil eden “mezuniyet sonrası süreç”i profesyonel ve ulaşılabilir bir seviyede sürdürmektedir. Mezun öğrenciler arzu ettiklerinde platforma üye olmakta, Türkiye’deki uluslararası öğrencilerle ilgili haberleri ve duyuruları görebilmektedir. Ayrıca YTB’nin düzenlediği Mezun Buluşmaları etkinlikleri de platformda ilan edilmekte, öğrencilerin Türkiye ile olan irtibatı, bizzat YTB’nin (yani devletin) organizasyonu ve katılımıyla dünyanın farklı bölgelerinde gerçekleştirilmektedir. Bu buluşmalara devletin başbakan yardımcısı, bakan, bakan yardımcısı, milletvekili seviyesindeki bürokratları ve siyasileri de katılmaktadır (URL-36).²⁴ Ayrıca programın gerçekleştirildiği ülkelerin üst düzey bürokrat ya da siyasetçileri de Mezun Buluşmalarına katılmaktadır. Bu da Türkiye ile mezun öğrencinin ülkesi arasındaki irtibatın üst düzey bir temsille sağlanmasına vesile olmaktadır. Yine ilgi çekici bir veri olarak YTB, farklı ülke ve şehirlerde gerçekleştirdiği mezun buluşmalarında Türkiye Burslusu olan ya da olmayan öğrenci ayrımı yapmamaktadır. Dünyanın hangi bölgesinde Türkiye’de hangi geçim kaynağı ile (ailesinin parası, kendi devletinin bursu, Türkiye Bursu, üniversitelerin sağladığı burslar, özel kuruluşların bursları vb.) eğitimini tamamlamış olursa olsun, mezun öğrenciler YTB’nin Mezun Buluşmaları programlarına dahil olabilmektedir.

Türkiye Mezunları platformu ve buluşmaları devletin, sınırları içerisindeki üniversitelerde eğitim görmüş bireylerin akademik, kültürel hatta ekonomik alanda ülkesi (ya da yaşadığı ülke) üzerinden Türkiye’ye fayda sağlamasını amaçlayan bir

²⁴ Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçilmeden önceki son Başbakan Yardımcılarından biri olan Hakan Çavuşoğlu, Moğolistan’daki Türkiye Mezunları Buluşmasına (2018) iştirak etmiştir.

sürece işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle, bu platform ve çıktıları bir kamu diplomasisi ya da yumuşak güç unsuru olarak göze çarpmaktadır. Öğrenciler, süreden ilişkiler vesilesiyle Türkiye ile ülkeleri arasında kuracakları akademik, ticari, kültürel hatta askeri ilişkilerde yön tayin edici bir potansiyele sahiptir. Ayrıca platform, öğrencinin ülkesindeki Türkiye'ye bağlı kurumlarda (diplomatik kurumlar, Türk Hava Yolları, Yunus Emre Enstitüsü, Anadolu Ajansı, TRT, TİKA, vd.) istihdamını teşvik etmektedir. Bu nokta, “tarihsel süreklilik” açısından önemli bir yere işaret eder. Türk eğitim sisteminde dışarıdan öğrenci getirmenin en temel dayanak noktalarından birisi olan “kültürleme ve eğitim sonrasında çıkarlarına hizmet etmesi için bölgesine geri gönderme” süreci, Türkiye mezunlarının sayısı görece az da olsa Türk devletinin yurt dışı temsilciliklerinde ve kurumlarında istihdamı ile bir açıdan vücut bulmaktadır. Türkiye Mezunları programının ya da devletin bu öğrencilerden tek beklentisi bu olmasa da gerek platformdaki iş ilanlarından (URL-37) gerekse Türkiye'nin yurt dışındaki resmî kurumlarında çalışan Türkiye mezunu öğrencilerden gözlenebileceği üzere böyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin Türkiye'nin yurt dışındaki resmî kurumlarında çalışmadığı durumlarda da Türkiye'nin o ülke ile kuracağı temasa yönelik aracılık etmesi beklentisi açıkça ifade edilmektedir. Bu noktaya kadar ortaya konulan iddiaları desteklemek ve referanslandırmak adına Türkiye Mezunları platformunun resmî web sitesinde beyan ettiği “amaçlar”ı alıntılanabilir:

“Türkiye Mezunları arasında iletişim, işbirliği ve dayanışma sağlamak maksadıyla fiziki ve sanal platformlar oluşturmak. Mezunlarla üniversiteler arasında sürdürülebilir bir ilişki kurulması teşvik edilerek akademik alanda işbirliği oluşturulmasına zemin hazırlamak. Duyurular ve haberler üzerinden mezun çalışmalarına ilişkin bilgi edinme imkânı sağlamak. Türkiye Bursları uygulamasının çeşitli aşamalarında mezunlarla işbirliği yapmak. Türkiye Mezunlarının mesleki kariyerlerinde ilerlemelerini desteklemek ve yaşadıkları toplumların kalkınmalarına katkı sağlamalarını temin etmek amacıyla destek programları düzenlemek. Türk firmaları ve üniversiteleri ile mezunlarımız arasında iletişim sağlayarak, mezunlarımıza kariyer fırsatı sunmak. Türkiye Mezunlarının Türk dili ve Türk kültürüyle bağlarının devam ettirilmesine yönelik çalışmalar yapmak. Türkiye Mezunlarının kendi ülkelerinde ve farklı ülkelerde yaşayan diğer mezun öğrenciler ile olan etkileşimi ve iletişimini arttırmak. Türkiye Mezunlarının kamu kurumlarımızın temsilcilikleri ile iletişim ve işbirliğinin güçlendirmek.”
(URL-38).

YTB ve Uluslararası Öğrenciler Dairesi gerek Türkiye Bursları gerekse Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin yerleştirme, kayıt, intibak ve eğitim sonrası süreçlerindeki aktif rolü ile Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasına yön veren temel kurum niteliğindedir. YTB’nin bu konumunda hem uluslararası öğrenci politikasını sürdürmekle ilgili yasal dayanağı hem de farklı kurum ve kuruluşlarla yaptığı ortaklıklar etkili olmaktadır. Üstelik başta burslar ve burslu öğrenciler üzerinden sürdürülen bu politika, belki de *de facto* olarak Türkiye’de eğitim gören tüm uluslararası öğrencileri kapsayan bir hal almıştır. YTB’nin öğrencilerle ilgili programlarında Türkiye Burslusu olan ya da olmayan öğrenci ayrımı yapılmaması, mezunlarla ilgili faaliyetlerde açığa çıkan benzer kapsayıcılık, Türkiye ve uluslararası öğrenciler dendiğinde YTB’nin akla gelmesini sağlamaktadır. Öte yandan, ilerleyen alt başlıklarda müşahede edileceği üzere bir devlet kurumu olarak YTB, uluslararası öğrencilerle ilgili derneklere ve diğer özel kuruluşlara sağladığı proje finansmanı ile sivil alanın bu konudaki faaliyetlerine katkıda bulunmaktadır (bunlardan en gözle görülür alanı Uluslararası Öğrenci Akademisidir).

Soyut bir çerçeveden bakılacak olursa, YTB’nin mezunlar platformu ile ilgili hedeflerinden birisi, devletin tarihsel olarak yurt dışından öğrenci getirme, eğitime ve bölgesine gönderme mantığıyla bire bir örtüşmektedir. “Türkiye Mezunlarının mesleki kariyerlerinde ilerlemelerini desteklemek ve **yaşadıkları toplumların kalkınmalarına katkı sağlamalarını temin etmek** amacıyla destek programları düzenlemek”, uluslararası öğrenci politikalarında hâkim olan “kendi ülkesinin yetişmiş insan gücüne katkıda bulunma” hedefiyle ayrılmaktadır. Çalışma kapsamında kendileriyle nitel görüşme gerçekleştirilen üst düzey YTB yetkilileri, burs kontenjanı sağlanacak ülkelerle T.C Dış İşleri Bakanlığı aracılığıyla önceden irtibata geçildiğini, ülkelere hangi alanlarda yetişmiş insan gücüne ihtiyaçları olduğunu sorulduğunu ve gelen cevaplara göre ilgili ülke öğrencilerine sağlanacak burs kontenjanının ve burslandırılacak alanların şekillendirildiğini iletmişlerdir. Ayrıca TİKA, Yunus Emre Enstitüsü gibi kamu kurumlarının ilgili ülkelerdeki temsilciliklerinden de ülkenin hangi alanlarda yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duyduğu konusunda görüş alınmaktadır. Bu durum, diğer ülkelerin gelen öğrencilere yönelik burs politikalarında ve uygulamalarında pek rastlanacak bir durum değildir. Türkiye,

adeta önceki bölümlerde incelenen ulus ötesi kuruluşların mantığıyla ülkelerin “sürdürülebilir kalkınması”na bir ulus devlet olarak katkıda bulunmayı hedeflemekte ve bu hedefi, uluslararası öğrencilere burs sağlayan bir kurum vasıtasıyla ortaya koymaktadır. Üstelik bunu yaparken hem ilgili ülkelere danışmakta hem de Türk devletinin o ülkelerde faaliyet gösteren kurumlarından görüş almaktadır. Bu sürecin diğer tarihsel, kültürel ve sosyolojik sebepleri saha çalışması ve veri analizi bölümünde detaylandırılacaktır.

Son olarak, YTB'nin bu faaliyetleri ve sağladığı Türkiye Bursları -tekraren diğer unsurların etkisi yine göz ardı edilmemekle birlikte- Türkiye'nin uluslararası öğrenciler açısından görünürlüğünü ve tercih edilebilirliğini artırmış, yıllık burslu öğrenci sayısında büyük bir artış olmasa da 2010 yılından itibaren kendi hesabına eğitim alan uluslararası öğrenci sayısından çok ciddi bir artış yaşanmıştır. Bu da YTB'nin Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki hâkim konumunu bir kere daha ortaya koymaktadır.

YTB, ihdasından itibaren Başbakanlık'a bağlı bir kurumken 2018 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilmesi ile birlikte Turizm Bakanlığına bağlanmıştır. Bu durum hem bürokratik hem de sembolik teamül bakımından koordine edici bir pozisyondan (Başbakanlık) icrai bir birime (Bakanlık) geçildiğini göstermektedir. YTB'nin kurumsal temsil ve hareket alanına yönelik bu değişikliğin getiri ve götürüleri, mevcut çalışmanın saha verilerinin analizinde tekrar gündeme getirilecektir.

4.2.2.2. Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) Uluslararasılaşma ve Uluslararası Öğrencilerle İlgili Faaliyetleri

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), devlet üniversitelerinin bir üst kurumu olarak bu üniversitelerin uluslararasılaşmasından sorumlu olup üniversitelerde kayıtlı tüm uluslararası öğrencilerin resmi süreçleriyle alakalı politika oluşturma ve yürütme yetkisine sahiptir. Resmi olarak bu yetki, YÖK'e bağlı Uluslararası İlişkiler Dairesi'nin uhdesindedir. Daire, İkili İlişkiler ve Çok Taraflı İlişkiler alt birimlerine sahiptir. İkili İlişkiler Birimi, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin yurt dışı üniversitelerle gerçekleştireceği anlaşma ve protokollerin “tesisi” ile ilgilenmektedir.

Çok Taraflı İlişkiler Birimi ise yükseköğretim alanında ulusal ya da uluslararası kuruluşların çalışmalarında ve Bologna Süreci'nin kapsamına giren çalışmalarda yetki mercii olarak görev yapmaktadır (URL-39).

YÖK, 2012 yılında yayımlanan 6287 Sayılı Kanun'un Yurtdışından Öğrenci Kabulüne İlişkin Esasları (URL-49) düzenlemektedir ve üniversiteler bu kanuna binaen uluslararası öğrenci kabul şartlarını YÖK'e onaylatmak zorundadır. Ayrıca YÖK, aynı kanuna binaen devlet üniversitelerinin lisans programları için ayrılacak uluslararası öğrenci kontenjanında da son sözü söyleyen merciidir. Söz gelimi YÖK, 6 Mayıs 2019'da aldığı kararla Tıp ve Diş Hekimliği bölümleri istisna olmak üzere lisans programlarına kabul edilecek öğrenci kontenjanının maksimum yüzde ellisine kadar uluslararası öğrenci kabul edilebilmesi şartını kaldırmıştır (URL-41). Bu karar, istisna tutulan bölümler hariç lisans programlarındaki uluslararası öğrenci sınırlamasının kalktığı anlamına gelmektedir ve ilgili karar Türk üniversitelerinin uluslararasılaşması sürecinde kolaylaştırıcı ve teşvik edici bir potansiyele sahiptir.

YÖK'ün 1980 sonrası dönemde “akademik” olmaktan ziyade “bürokratik” ve “vesayetçi” bir zeminde kurgulanması (Söğütü, 2010), bu kurumun 2010'lu yıllara değin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilere ilişkin politika oluşturma süreçlerinde aktif bir rol almasının önündeki engellerden birisi olmuştur. Ancak 2010'lu yıllarla birlikte gerek Başkanlarının aldığı inisiyatifin etkisiyle gerekse Türkiye'ye yönelik uluslararası öğrenci akışının kitlesel bir boyut alması sonucu YÖK, bu konuda günümüze kadar etkisini hissettiren bir takım uygulamalara imza atmıştır.

YÖK'ün Türk üniversitelerinin dünya çapında görünürlüğünü sağlamak ve uluslararasılaşmasına katkıda bulunmak üzere attığı ilk adımlardan birisi *Study in Turkey* portalını geliştirmesidir (URL-42). 2013 Yılında online olarak hizmet vermeye başlayan portal, dünyanın farklı ülkelerindeki benzer portalların model alınmasıyla hazırlanmıştır. İngiltere (URL-43), Avustralya (URL-44), Almanya (URL-45) gibi ülkeler resmi, yarı resmi ya da özel kurum ve kuruluşları aracılığıyla “Study in” başlıklı portallar oluşturan ülkelerdir.

Study in Turkey portalı, hizmet vermeye başladığı ilk yıllarda uluslararası öğrencilerin üniversite tercihlerindeki kriterleri ilgili alanlara girmesiyle onlara üniversite önerisinde bulunmakta ve kullanıcılarına Türkiye’deki yükseköğretime ve sosyo-ekonomik yaşantıya dair yüzeysel bilgiler sunmaktaydı. Ancak 2018 yılında portalın güncellenmesi ve geliştirilmesi ile kullanıcılar çok daha zengin bir içerikle karşılaşmaktadır. Bu içeriğe dahil olan bazı başlıklar şunlardır: Türkiye’de eğitim görmek için on neden, Türk yükseköğretim sistemi, sayılarla yükseköğretim, bir bakışta Türkiye, yemek kültürü, iklim, barınma, yaşam giderleri, Türkçe öğrenme, üniversiteler ve programlar, burslar, vize ve ikamet, üniversitelere başvuru, sağlık hizmetleri, çalışma imkanları, tanınma ve denklik, vd. (URL-42). Türkçe, İngilizce ve Arapça dillerinde hizmet veren bu portal, başlıklardan da gözlenebileceği üzere bir uluslararası öğrencinin Türkiye’deki yükseköğretim sistemine ve Türkiye hakkındaki genel bilgilere ulaşabilmesi adına zengin bir içerik sunmaktadır. Öğrenci, tercih aşamasından mezuniyet sonrası sürece değin birçok bilgiye bu portal sayesinde ulaşabilmektedir. Nitekim bu portal Türkiye’deki kamu üniversitelerinin ve özel üniversitelerin birçoğunun resmî web-sitelerinde görünür kılınmaktadır.

YÖK’ün uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilikle ilgili 2010’lu yıllarda attığı diğer bir adım, bizzat o dönemki YÖK Başkanı olan Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya tarafından hazırlanan (ve bu tez çalışmasında şu ana değin birkaç kez atıfta bulunulan) *Büyüme, Kalite ve Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası* (2014) başlıklı çalışmadır. Bu çalışma, yükseköğretimi tarihsel bir açıdan ele alarak başlamakta, Türkiye’nin yükseköğretim sistemine dair genel bir çerçeve sunmakta, ardından nitelikli büyüme konusu üzerine eğilmekte ve yükseköğretimde uluslararasılaşma süreçlerini hem dünya örnekleriyle hem de Türkiye’deki görünümleri itibariyle ele almaktadır. Çalışma, bir “yol haritası” olması dolayısıyla Türkiye’deki yükseköğretimin daha nitelikli bir hale getirilmesi için birtakım önerilerde bulunmaktadır. Ayrıca, Türkiye’nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konusundaki felsefi, tarihsel ve bölgesel özgünlüklerine vurgu yapmakta, öte yandan uluslararasılaşmanın küresel standartlarını hatırlatarak bu standartları yakalamanın Türkiye’ye daha fazla uluslararası öğrenci çekmede hayati önem taşıyacağını iddia etmektedir. Daha genel bir çerçeveden bakılacak olursa,

Çetinsaya'nın bu çalışmaya “uluslararasılaşma” konusunu dahil etmesi ya da uluslararasılaşma konusu ile büyüme, kalite güvencesi, standartlaşma, akademik insan kaynağı gibi konuları bir araya getirmesi, Türkiye'nin 2010'lu yıllarda (en azından YÖK nezdindeki) uluslararasılaşma stratejilerinin küresel bir düzleme dayandırıldığıının örtük bir tebliğidir. Bir açıdan, önceki bölümlerde Küresel Kuzey'in çizdiği iddia edilen hâkim uluslararasılaşma çerçevesinin izleri bu çalışmada merkeze alınan paradigmalardan birisidir. Ancak Çetinsaya, (2014, s. 152), Türkiye'nin uluslararası öğrenci profiline dair tespitinde “Türkiye’de eğitim alan uluslararası öğrencilerin uyrukları incelendiğinde, tarihî ve kültürel bağlarımızın kuvvetli olduğu ülkelerin ilk sıralarda olduğu görülmektedir” ifadesini kullanmaktadır. Bu ifadeler bir genel bir tespitin ötesinde, uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercihlerinde en temel çekme faktörünün tarihsel ve kültürel bağlar olduğunu göstermektedir.

YÖK’ün Türkiye’nin uluslararasılaşma sürecine ve uluslararası öğrenci politikasına diğer bir önemli katkısı da 2017 yılında (halen YÖK Başkanı olarak görev yapan Prof. Dr. Yekta Saraç’ın bu göreve başlamasının üzerinden üç yıl geçmişken) hazırlanan *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022*’dir. Belge, 2010’lu yıllarda Türkiye’nin uluslararasılaşma stratejisinin belirlenmesi ve konunun hem küresel hem ulusal hem de bölgesel açıdan ele alınması açısından bir milat niteliğindedir. Strateji Belgesi, kavramsal çerçevesinin başında uluslararası öğrencileri, eğitim hayatı sonrasında yükseköğretim programına kayıtlı olduğu ülke ile kendi ülkesi arasındaki irtibatı sağlayan bir unsur olarak ele almaktadır. Bu yönüyle eğitim diplomasisi ve yumuşak güç kavramlarına vurgu yapmaktadır. Aynı bölümde uluslararası öğretim elemanlarının uluslararasılaşmadaki önemine dikkat çekilmiştir. Bu bölüm, aynı zamanda Türkiye’nin 2000 yılından itibaren artan uluslararası öğrenci sayısına ve uluslararası öğrenci profiline dair grafiklerle zenginleştirilmiştir. Sonraki bölümde ise Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasına dair atılan bazı temel adımlara (Bologna, TURQUAS, ERASMUS, Yabancı Akademisyen Bilgi Sistemi, Denklik ve tanıma, vd.) değinilmiştir. Bir strateji belgesi olması dolayısıyla çalışmada Türkiye’nin uluslararasılaşmasında SWOT (Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats)

analizi olarak bilinen bir yaklaşım benimsenmiş, Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşmasında ve uluslararası öğrenci çekmesinde güçlü ve zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler ele alınmıştır. Bu analiz, yükseköğretime yönelik çok yönlü bir analizi içermektedir. Belgede dikkat çeken güçlü yönler hem Türk yükseköğretiminin 2000’li yıllardan itibaren tecrübe ettikleri ile hem de Türkiye’nin yükseköğretiminin tarihsel ve kültürel arka planı ile alakalıdır. Türkiye’nin Bologna sürecine dahil olması ve standartlaşma konusunda belli bir yol kat etmesi uluslararasılaşmanın küresel bağlamına ilişkin bir avantajken, “Türk dünyası için dil kolaylığı” ve “Arap ve İslam dünyası için kültürel yakınlık” (YÖK, 2017, s. 43), bölgeselleşme ve tarihsellik bağlamı güçlü yönleri ifade eder.

Belgede dikkat çekilen zayıf yönlerse kurumsal kapasite yetersizliği, alt yapı yetersizliği, programlara başvuru süreçlerinin yeterince görünür olmaması gibi teknik yetersizlikler üzerine yoğunlaşmaktadır. Fırsatlar ve tehditler bölümüne bakıldığında, yine bölgesel konum ve Türkiye’nin tarihsel yapısına/bölge ülkeleriyle ilişkisine yönelik çıkarımlar dikkat çekmektedir. “Bölgesel istikrarsızlık” ve “Güvenliğe ilişkin olumsuz algı” birer tehditken, “Tarihi, sosyal ve kültürel bağlar”, “Türkiye Bursları”, “Jeopolitik konum” ve “Ülkemizin özellikle bazı coğrafyalara yönelik açılım politikaları” (YÖK, 2017, s. 44) temel fırsatlar olarak değerlendirilmektedir. Bu fırsatlar, Türkiye’deki uluslararası öğrenci profilinin ağırlıklı olarak bölge ülkelerinden gelişini gerekçelendirmekte aynı zamanda bu bölgelerden daha fazla öğrenci çekilebileceğini de ifade etmektedir.

Belgenin *Temel Politikalarımız* başlıklı bölümünde SWOT analizinin verileri doğrultusunda hedefler belirlendiği gözlenmektedir. Altı temel politika şu şekildedir: “Üniversitelerin tanınırlığının ve kalitesinin artırılması”, “Barınma kapasitesinin artırılması”, “Hedef/odak ülkelerin belirlenmesi ve bu ülkeler üzerinde yoğunlaşılması”, “Ülke bağlamında öncelikli eğitim ve işbirliği alanlarının belirlenmesi”, “Pilot devlet üniversitelerin belirlenmesi ve uluslararasılaşma bağlamında desteklenmesi”, “Burs imkânlarının çeşitlendirilmesi” (YÖK, 2017, s. 47-50). Temel politika bağlamında YÖK’ün hedef ve odağına aldığı 20 ülke şu şekildedir: Afganistan, Almanya, Arnavutluk, Azerbaycan, Bosna Hersek, Çin Halk Cumhuriyeti, Endonezya, Hindistan, İngiltere, İran, Kosova, Makedonya, Malezya,

Mısır, Pakistan, Rusya, Sudan, Suudi Arabistan, Ukrayna, Yunanistan (YÖK, 2017, s. 48-49). Hedef ülkeler, Türkiye'nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasındaki bölgesellik gerçeğinin yanı sıra küresel öğrenci hareketliliğine yön veren İngiltere ve Almanya gibi ülkeler ve bu hareketliliğin en büyük kaynak ülkesi (*source country*) konumundaki Çin ve Pakistan gibi ülkeler mevcuttur. Ayrıca yirmi ülkeden en az on beşinin Türkiye ile tarihsel, dini ve kültürel bağları olan ülkeler olduğu da gözlenmektedir. Burada YÖK'ün, tıpkı bir önceki Başkanı olan Çetinsaya'nın (2014) hazırladığı çalışmada dikkat çeken hem bölgesel hem de küresel odaklı yaklaşımı tekrar ortaya çıkmaktadır. Belgede altı çizilen temel stratejik hedefler arasında lisans ve lisansüstü programlardaki uluslararası öğrenci oranının artırılması, bunun için de yabancı dildeki program sayısının ve yabancı dilde eğitim verecek hoca sayısının artırılması gibi hedefler mevcuttur (YÖK, 2017, s. 61-62).

YÖK'ün 2018-2022 arası dönemdeki stratejilerinin ve hedeflerinin gerçekleştirilebilmesinde paydaşlık edecek kurumlar şu şekildedir: Milli Eğitim, Dışişleri, İçişleri, Avrupa Birliği, Maliye, Kalkınma, Ekonomi, Gençlik ve Spor, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlıkları ile TÜBİTAK, YTB, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, TİKA, SGK, Ulusal Ajans, DPT, Yunus Emre Enstitüsü, KYK ve ÖSYM (YÖK, 2017, s. 78). Paydaş kurumların bu kadar geniş bir yelpazede ele alınması, konuya yönelik profesyonel bir yaklaşım geliştirildiğini göstermektedir. Bunlar arasında Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası ile doğrudan ilgili olanlar mevcut olduğu gibi faaliyet alanı uluslararası öğrenciler olmasa da bu süreçte uluslararası öğrencilerin muhatap olduğu ya da bu öğrencilerle ilgili çalışmalara katkıda bulunma potansiyeli taşıyan kurumlar dikkat çekmektedir.

Son olarak Türkiye'de ve yurt dışında açılan ortak üniversiteler, YÖK'ün bu çalışmada üzerinde durulması elzem uygulamalardan biridir. Uluslararasılaşmaya yön veren ve onu takip eden ülkelerin bir uygulaması olan ortak (*co-founded*) üniversiteler, iki ya da daha fazla ülkenin yükseköğretimden sorumlu kurumları arasında yapılan anlaşmalarla akademik dünyaya dahil olmaktadır. Ortak üniversiteler, şube kampüs mantığından farklı olarak paydaş ulus devletlerin yönetiminde ortak olarak yer aldığı, bölüm ve müfredatlarını ortaklaşa belirlediği

üniversitelerdir. Türkiye'nin diğer ülkelerle birlikte kurduğu ortak üniversitelerde yetkili mercii YÖK'tür. Bunlar Manas'taki Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (URL-46), Kazakistan Cumhuriyetiyle ortak olarak Kazan'da kurulan Ahmet Yesevi Üniversitesi (URL-47), İstanbul'daki Türk-Alman Üniversitesi (URL-48) ve Türk-Japon Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'dir (URL-49). Bu üniversiteler, Türkiye'nin ve ortak olduğu ülkelerin kanunlarına binaen kurulmuş ve kurumsal mevzuatlar bu kanunlarla belirlenmiştir. Hem mevzuatlardan hem de web sitelerindeki bilgilendirmelerden anlaşılacağı üzere bu ortak üniversitelerdeki en temel amaçlar, Türkiye ve ilgili ülkeler arasındaki kültürel ve ekonomik ilişkileri eğitim kurumu üzerinden sürdürmek ve ülkeler arasındaki uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğine katkıda bulunmaktır. Türkiye'nin YÖK aracılığıyla Japonya, Almanya, Kırgızistan ve Kazakistan devletleriyle ortaklaşa kurduğu bu kurumlar, 2010'lu yıllardaki uluslararasılaşma stratejisi ve eğitim diplomasisi süreçlerini beslemektedir.

YÖK, 2010'lu yıllarla birlikte Türkiye'nin uluslararasılaşma süreçlerine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Uluslararası İlişkiler Dairesi bünyesinde yürütülen hizmetler, Study in Turkey portalı, *Büyüme Kalite ve Uluslararasılaşma* başlıklı bizzat o dönemki YÖK Başkanı tarafından kaleme alınan çalışma ve 2018-2022 arası dönemi kapsayan Uluslararasılaşma Strateji Belgesi ve diğer devletlerle ortak olarak kurulan üniversiteler, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına yön veren başlıca metinler ve uygulamalar arasında gösterilebilir. Bunlar, temel itibarıyla dünyada uluslararasılaşmaya yön veren ülkelerin geliştirmiş olduğu kriterleri içerse de Türkiye'nin özgün tarihsel şartlarını, coğrafi konumunu ve bölgesel refleks ve beklentilerini göz ardı etmemektedir. Bu durum Strateji Belgesi'nin hedefler, stratejiler, fırsatlar ve olası tehditler bölümünde objektif bir şekilde dile getirilmiştir. Buradan şöyle bir sonuca varmak mümkündür: YÖK, kurumsal olarak uluslararasılaşma gerçeğine dair farkındalık geliştirmiş ve 2010'lu yıllardan itibaren bu farkındalığı pratiğe döken çeşitli uygulamaları ortaya koymuştur. Bu uygulamaların, Türkiye'de eğitim görmeyi planlayan uluslararası öğrenciler açısından güçlü birer çekme faktörü olduğu iddia edilebilir.

4.2.2.3. Üniversitelerin Uluslararasılaşma Süreçlerindeki Genel Görünümü

Türkiye'nin 2010'lu yıllardan itibaren her geçen yıl daha fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapması ve YÖK'ün uluslararası öğrencilerle ilgili atmış olduğu adımlar ve geliştirdiği farkındalık doğrultusunda Türkiye'deki kamu üniversiteleri bu sürece dahil olmuştur. Aslında ODTÜ, Boğaziçi gibi kamu üniversiteleri 1980'li yıllardan itibaren uluslararası öğrencileri ve öğretim elemanlarının tercih ettiği üniversitelerdir. Günaydın'ın (2012) YTB bünyesinde hazırladığı Uzmanlık Tezi, bu iki üniversitenin uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilme sebeplerine odaklanmaktadır. Bu tercihin en temel sebeplerinden birisi, bahsi geçen üniversitelerin eğitim dilinin yabancı dilde olmasıdır. "Özellikle Orta Doğu ve Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin, ortaöğretimde İngilizce ve Fransızca eğitim almış olmaları nedeniyle, Türkiye'ye eğitimlerine bu dillerde devam edebilecekleri düşüncesiyle geldikleri görülmektedir" (Günaydın, 2012, s. 64). Ayrıca ODTÜ, Türkiye'de henüz uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilerle ilgili herhangi bir strateji belgesi ya da politika raporu mevcut değilken Türkiye sınırları dışında şube kampüs açan bir üniversite konumundadır. "Bir Türk üniversitesinin yurt dışında kurduğu ilk yerleşke olan ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampusu, Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ODTÜ'ye daveti üzerine 2000 yılında imzalanan üçlü-protokol ve 2003 yılında kabul edilen kuruluş yasası ile eğitim hayatına başlamıştır" (URL-50). Aradan geçen 17 yıllık süreçte ODTÜ gerek Türkiye'den gerekse dünyanın farklı ülkelerinden gelen binlerce uluslararası öğrenciye Kıbrıs'ta ev sahipliği yapan bir devlet üniversitesi konumundadır. Diğer yandan, Türkiye'deki bazı vakıf üniversiteleri de 2010'lu yıllardan önce uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler konusunda bazı adımlar atmıştır. İlgili üniversitelerin hem bir eğitim kurumu hem de birer ticari işletme olmaları dolayısıyla uluslararasılaşan yükseköğretimde daha profesyonel bir algıya ve pratiğe sahip olduğu iddia edilebilir. Nitekim Sabancı ve Koç gibi üniversiteler hem yabancı dilde eğitim sunmakta hem de iş dünyası, uluslararası ticaret ve eğitim süreçlerini bir araya getirerek tam da Küresel Kuzey'in öngördüğü bir uluslararasılaşma profili sergilemektedir. Bu üniversitelerin İstanbul'da kurulu olması da uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilmelerinde önemli bir veri olarak göze çarpmaktadır.

Ancak Türkiye'nin "taşradaki"²⁵ devlet üniversitelerinin uluslararası öğrencilerle ilgili ciddi ve kurumsal adımları 2010'lu yıllarla birlikte etkisini hissettirmeye başlamıştır. 1990'lı yılların başındaki BOP süreci ve 2000'li yıllardaki ERASMUS tecrübesi, daha çok teknik ve fiziki refleksleri, önlemleri ve uygulamaları beraberinde getirirse de 2010'lu yıllarla birlikte kamu üniversitelerinin (YÖK, YTB ve diğer kurumların da etkisiyle) uluslararası öğrencilere dair farkındalığı çok daha fazla gelişmiş, bu öğrencilerle ilgili birim bazlı yapılanmalar (uluslararası öğrenci ofisleri, dış ilişkiler koordinatörlüğü, TÖMER tarzı dil kursları, uluslararası öğrenci kulüpleri, vd.) ortaya çıkmıştır. Ayrıca en son 2010 yılında ÖSYM tarafından merkezi olarak gerçekleştirilen (URL-51) Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS), 2011 yılından itibaren üniversitelerin inisiyatifine bırakılmıştır. O tarihten itibaren sayısı her geçen yıl artan bir şekilde üniversiteler kendi YÖS'lerini düzenlemeye başlamıştır. Üniversiteler, uluslararası öğrenci kabul şartlarına kendi düzenlediği YÖS'e girme şartı getirmiş ya da bu sınava giren öğrencilere öncelik tanıma kararı almıştır.

Önceki paragrafta değinilen uluslararası öğrenci ofisleri ya da dış ilişkiler koordinatörlükleri, Türk üniversitelerindeki uluslararasılaşma süreçlerinin en somut adımlarından birisidir. Bu ofisler, burslu olarak ya da kendi hesabına eğitim görmesi fark etmeksizin, bağlı oldukları üniversitedeki uluslararası öğrencilerle ilgili çalışmalar yürütmektedir. Birçok kamu üniversitesinin dış ilişkiler ya da uluslararası öğrenciler ofisleri aracılığıyla uluslararası öğrencilere yönelik faaliyetler gerçekleştirdiği ve uluslararası öğrencilerin resmi muhatabı olarak görev yaptığı bilinmektedir.²⁶ Bu durum, üniversitelerin uluslararası öğrenciler konusuna daha profesyonel bir perspektiften eğilmeye başladığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle

²⁵Türkiye'de İstanbul ve Ankara dışında kalan şehirlerde kurulu üniversiteler, kemikleşmiş bir akademik söylem olarak "taşra üniversitesi" adıyla anılmaktadır. Bu söylemin akademik yazındaki tasdiki, Torun ve Öztürk'ün (2013) *Yükseköğrenimin Etkinleştirilmesi ve Taşra Üniversitelerinin Önemi* başlıklı çalışmasıyla (ve diğer benzer çalışmalarla) sağlanmıştır.

²⁶ "Taşra" üniversitelerinin resmî web sitelerinde ya da arama motorları üzerinden yapılacak sorgulamalarda bu tür ofislerin sayısının arttığı gözlenebilir. Örneğin Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Karaman Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve diğer birçok üniversite, Mevlana ve ERASMUS programlarının da kapsama alındığı dış ilişkiler ofisleri/koordinatörlükleri aracılığıyla uluslararası öğrencilere kayıt öncesi, esnası ve sonrası süreçlerindeki resmi olarak rehberlik etmektedir ve öğrencilerle ilgili programları yürütmekle mükelleftir.

üniversiteler, sadece dönemlik gelişmelere göre kısa süreli ve teknik refleksler geliştirmemekte, henüz başlangıç aşamasında da olsa uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilere dair süreçleri kurumsal yapılanmalar aracılığıyla sürdürmektedir.

Yukarıda temel çerçevesi çizilen “kamu üniversitelerinin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konusundaki adımları”, ancak 2010’lu yılların ikinci yarısından itibaren etkisini hissettirmeye başlamıştır. Bu açıdan, saha araştırmalarının da altını çizdiği üzere Türk üniversiteleri henüz uluslararasılaşma stratejileri açısından diğer kamu kurumları kadar aktif gözükmemektedir. Örneğin Vural Yılmaz (2016, s. 1209), üniversitelerin halen merkezîyetçi bir yapıda olduğunu ve uluslararası öğrencilerle ilgili özerk çalışma ve politika yürütmekte zorlandığını, dahası YÖK’ün üniversiteler üzerindeki denetimi ve bağlayıcılığının bu kurumları uluslararası öğrencilerle alakalı radikal kararlar almaktan alıkoyduğunu ve üniversitelerin birçoğunun yabancı dilde eğitim verme olanağına ve kapasitesine sahip olmadığını dile getirmektedir. Özoğlu, Gür ve Coşkun (2014, s. 95) ise genel itibarıyla kamu üniversitelerinin yurt dışı tanıtım faaliyetlerinde etkin olmadığını, YÖS’lerin karmaşık bir yapıda olduğunu ve öğrenciler için fazla maliyetli olduğunu, uluslararası öğrencilerin vize, kayıt ve ikamet gibi işlemlerinde üniversitelerin çok daha aktif bir rol oynamaları gerektiğini ifade etmektedir.

Son olarak, üniversitelerin uluslararası öğrencilerle ilgili uygulamalarının eksik kalması ya da öğrencinin yaşadığı problemlerde resmi bir muhatap bulmakta zorlanması gibi hususlar, akademisyenlerin uluslararası öğrencilere pozitif ayrımcılık yaklaşımı sergilemesini doğurmaktadır ve bu durum bireysel inisiyatiflerle gerçekleşmektedir (Tecim, 2019, s. 130).

4.2.2.4. Sivil Alanın Uluslararası Öğrencilerle İlgili Faaliyetleri: Kapsayıcılık, Devletle İlişkiler ve Aşkınlık

Türkiye’de kamu kurum ve kuruluşları dışında uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyet yürüten sivil kurumların birçoğu vakıf ve dernekler olarak göze çarpmaktadır. Başta büyük şehirler olmak üzere Türkiye’nin farklı şehirlerine

uluslararası öğrenci çekme işiyle ilgilenen ticari şirketlerin faaliyetleri, bu bölümde değinilecek olan vakıf ve derneklerin faaliyetlerine nazaran çok küçük ölçekte kalmaktadır. Bu durum, Türkiye’de uluslararası öğrencilere iş (*business*) ve pazar (*market*) mantığıyla yaklaşmadığı, öyle olsa da bu yaklaşımın zayıf olduğu iddiasını desteklemektedir. Dolayısıyla sivil alanın bu konudaki çalışmaları, Küresel Kuzey’de ortaya çıkan rasyonel sivil girişimlerden bir takım farklılıklar sergilemektedir.

Sivil alan ve uluslararası öğrenciler konusunda kapsayıcılık ve aşkınlık olgularının ortaya çıkması, Türk toplumun geçmişten gelen dini ve manevi motivasyonlarıyla ve bu motivasyonların Türkiye’nin 2000’li ve 2010’lu yıllarda yaşadığı dönüşümlere eklenmesiyle açıklanabilir. Bu eklenme hali hem Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci profilinden beslenmiş hem de bu profile ağırlığı olan milliyetteki uluslararası öğrencilerin sayısının her geçen yıl daha da artmasına sebep olmuştur.

2002 yılında İslami ve muhafazakâr bir çizgiye sahip AK Parti’nin tek başına iktidar olması ile Türkiye’deki muhafazakâr çevreler 1990’lı yıllara nazaran sosyal hayatta daha rahat ifade alanı bulmaya başlamışlardır. AK Parti’nin kurucu kadrosunun “70’li yıllardan itibaren Türkiye’de siyasal İslam’ın önemli temsilcisi olan Millî Görüş hareketinden gelenlerden” (Akyüz, 2016, s. 41) oluşu, muhafazakâr kesimin bulduğu ifade alanının bir gerekçesi olarak göze çarpar. Oluşan bu politik ve sosyal atmosfer, muhafazakâr kesimden bireylerin sadece şahsi yaşantısına yönelik bir alan açmamıştır. 1990’lı yıllardan itibaren muhafazakâr cenah tarafından kurulan sivil platformlar, yardımlaşma alanında olduğu gibi kültür ve eğitim alanında da dernekleşme faaliyetlerine hız vermiştir. Siyasal alanın açtığı bu kanal, 2010’lu yıllarda daha da genişlemiş, hayır kurumları olarak nitelenen vakıf ve dernekler yükseköğretim talebindeki uluslararası öğrencilerle ilgili çalışmalar yürütmeye başlamışlardır.

Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP), 2010’lu yılların başından itibaren Türkiye’deki uluslararası öğrencilere yönelik gönüllülük esasıyla faaliyetler yürüten bir kurum olarak dikkat çekmektedir. 2011 yılında 11 uluslararası öğrenci derneğinin bir araya gelmesiyle kurulmuş olan UDEP (Ullah, 2019, s. 58)

uluslararası öğrencilere sivil alanda kurumsal bir temsil sağlamaktadır. Zira Türkiye'nin 65 şehrinde UDEF çatısı altında faaliyet gösterip 55.000 öğrenciyle temas kuran uluslararası öğrenci dernekleri mevcuttur ve UDEF yurt dışındaki farklı kurumsal partnerlerle uluslararası öğrenci kapsamlı çalışmalar yapmaktadır (URL-52).

UDEF, kuruluşundan itibaren Türkiye'de eğitim gören tüm uluslararası öğrencilere hitap etme iddiasındadır. Yani tıpkı bir devlet kurumu olan YTB gibi bir sivil kuruluş olan UDEF de burslu ya da burslu olmayan öğrenci ayrımı yapmamaktadır. Ancak Türkiye'nin uluslararası öğrenci profilini oluşturan ülkelerin birçoğunun gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkeler olması, bir vakıf ve dernek mantığıyla hareket eden UDEF'i yardımlaşma faaliyetlerinde kendi hesabına gelen uluslararası öğrencilerle daha fazla bir araya getirmektedir (Alkın, Karaarslan ve Yardım, 2019, s. 18).

UDEF ilk etapta maddi ya da ayni yardımlarla şekillendirdiği uluslararası öğrenci faaliyetlerini zamanla rehberlik, kültür ve eğitim gibi alanlara da yaymıştır. Resmî web sitesinde beyan edildiği üzere UDEF'in misyonu “Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan, eğitim için Türkiye'ye gelmek isteyen öğrencilere rehberlik yapan, Türkiye mezunları ile irtibatını devam ettiren ve ortak çalışmalar yürüten, uluslararası öğrenci dernekleri kurulmasını teşvik eden ve var olan uluslararası öğrenci derneklerinin koordinasyonunu sağlayan bir kurum olmaktır” (URL-53). Bu misyon, bir uluslararası öğrencinin Türkiye'deki yaşantısına ve eğitim gördüğü programına intibak sağlaması açısından bir fırsat olmaktadır. Öğrenciler, UDEF'e bağlı dernekler tarafından farklı şehirlerde organize edilen etkinliklere herhangi bir ücret ödemedi dahil olabilmektedir. “UDEF'e bağlı olarak Türkiye'nin birçok kentinde faaliyet gösteren uluslararası öğrenci dernekleri, bu öğrenciler için “yol gösterici” bir misyon yüklenmektedir. Bu misyon, öğrenciye ev bulmaktan kefil olmaya, öğrencilerin evi için eşya ayarlamaktan iftar programlarına, öğrenciler için düzenlenen piknik, sportif faaliyetler, akademik seminerler, şehir tanıtımlarına değin geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Öğrenciyle bire bir muhattabiyet ve informel bir ilişki ortamı, bu dernekler vesilesiyle kurulabilmektedir” (Ullah ve Alkın, 2019, s. 121). UDEF'in misyonu ve faaliyet

alanı bir arada düşünülduğünde, bu kuruluşun uluslararası öğrencilerin kayıt öncesinde, eğitim hayatında ve mezuniyet sonrası süreçlerde Türkiye ile olan akademik ve kültürel intibakına sivil alan üzerinden katkı sağladığı görülmektedir.

Ayrıca UDEF'in yürüttüğü eğitim, yardım ve rehberlik çalışmalarının 2016 yılından itibaren mezuniyet sonrası sürece de yansıdığı görülmektedir. Misyon'da belirtilen "irtibatın devamı", UDEF tarafından dünyanın farklı ülkelerinde kurulması teşvik edilen Türkiye Mezunları Dernekleri (TÜMED) aracılığıyla kurumsallaştırılmıştır. TÜMED'in fikri temelleri 2015 yılında UDEF tarafından İstanbul'da gerçekleştirilen Türkiye Mezunları Buluşması etkinliğinde atılmış, resmi olarak Aralık 2016'da bir uluslararası bir sivil toplum kuruluşu olarak faaliyetlerine başlamıştır (URL-53). Dernek temel olarak Türkiye'de eğitim görüp mezun olmuş uluslararası öğrenciler arasında irtibat sağlamayı, bu öğrencilerin akademik ve kültürel alanlarda yapacakları faaliyetlere aracılık etmeyi, farklı ülkelerde yeni mezun derneklerinin kurulmasını teşvik etmeyi, mezunların Türkiye ile olan iletişimine katkıda bulunmayı ve tüm bunları yaparken Türk devletinin elçilikler, YTB, Yunus Emre Enstitüleri gibi resmî kurumları ile irtibat halinde olmayı hedeflemektedir (URL-53). Bu açıdan YTB'nin Türkiye Mezunları platformu ile UDEF'in Türkiye Mezunları Derneği'nin benzer bir amaca hizmet ettiği görülmektedir. Bu irtibat hem Türkiye'nin uluslararasılaşma süreçlerine desteği ifade etmekte hem de devletin mezunlar üzerinden yürütmeye çalıştığı yumuşak güç ve kamu diplomasisi süreçlerinin sivil bir merci tarafından da hayata geçirilmek istendiğini göstermektedir.

UDEF'in devletle kurduğu ilişki, yalnızca tüm uluslararası öğrencileri kapsama ve mezuniyet sonrası süreçte devletin yumuşak güç politikasına farklı bir kurumsal çatı altında katkıda bulunma üzerinden şekillenmemektedir. YTB ve UDEF arasında, yukarıda bahsedilen motivasyonların şekil verdiği düşünülen "sahada ortak çalışma" pratiği de mevcuttur. Bu pratik, en genel ve formel haliyle uluslararası öğrenciler hakkında yürütülecek faaliyetlerde UDEF'e bağlı derneklerin sahaya eleman sağlaması, YTB'nin de bu faaliyetleri projeye dayandırılması karşılığında maddi olarak desteklemesi şeklinde özetlenebilir. Bunlar arasında en dikkat çeken, YTB ile ilgili bölümde dile getirilen Uluslararası Öğrenci Akademisi'dir. YTB, diğer

bazı sivil kurumları maddi olarak desteklediği gibi UDEF'e bağlı uluslararası öğrenci derneklerini de akademi programı için desteklemektedir. Akademi, uluslararası öğrencilerin üniversitede kayıtlı oldukları programlar fark etmeksizin ilgi duydukları alanlara göre herhangi bir ücret ödemediği başvurup dahil olduğu dersleri ve atölyeleri içermektedir. Bu dersler arasında Türkiye, Uluslararası İlişkiler, Medya ve İletişim, İlahiyat, Bilim ve Teknoloji, Beşerî Bilimler gibi seminerler, Bölgesel Çalışmalar, Mimarlık, Dil ve Edebiyat, Beşerî Bilimler gibi atölyeler ve Türk Yazı Sanatları, Türk Sporları, Klasik Türk Müziği gibi programlar mevcuttur (URL-33). UDEF'e bağlı dernekler, kurulu oldukları şehirlerde ilgili alanların uzmanlarını programa kayıt yaptıran uluslararası öğrencilerle bir araya getirerek, öğrencilerin ilgi duydukları ya da kendilerini yetiştirmek istedikleri alana dair donanım kazanmalarına aracılık etmektedir. Programların giriş, ihtisas, atölye başlıkları altında sınıflandırılmaları, başvuru yapacak öğrencinin eğitim seviyesi ile alakalıdır. Örneğin giriş seminerlerine birinci ikinci sınıf lisans öğrencileri başvuru yapabilmektedir. Akademiler kapsamında açılması planlanan dersler, UDEF'e bağlı dernekler tarafından YTB'ye bir proje olarak sunulmakta ve projesi onaylanan derneklere dersler kapsamında gerekli miktarda ücret transfer edilmektedir.

Akademi programı, devletin finansörlüğünde, (diğer özel kuruluşlarda olduğu gibi) UDEF'in organizasyonunda tüm uluslararası öğrencilere ücretsiz olarak sunulan bir eğitim programıdır. Akademideki Türkiye bağlamı programlar, uluslararası öğrencilere Türkiye'yi tanıtmak amacını taşıırken içerik fark etmeksizin diğer programlar da öğrencilerin Türkiye'deki eğitim süreçlerine ve donanımlarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan devletin ve sivil alanın tıpkı burs ve diğer yardımlaşma faaliyetlerinde olduğu gibi uluslararası öğrencilere yönelik donörlüğünü ortaya koymaktadır.

UDEF'in devletle olan irtibatı ve vizyon paylaşımı yalnızca YTB tarafından finanse edilen programları organize etmekle sınırlı değildir. UDEF tarafından organize edilen Uluslararası Öğrenci Buluşmaları programına hemen her yıl Cumhurbaşkanlığı seviyesinde katılım sağlanmaktadır ve her geçen yıl daha fazla devlet kurumu bu buluşmalarda paydaş ya da destekçi olarak yer almaktadır. Hatta 2019 Nisan'ındaki son program, direkt olarak Cumhurbaşkanlığının himayesinde

gerçekleştirilmiştir ve programa TİKA, Anadolu Ajansı, Türk Hava Yolları, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı gibi devlet kurumları destek sunmuştur (URL-54). Programın sloganı, “Doğudan Batıya Adil Bir Dünya”dır.

UDEF’in Uluslararası Öğrenci Buluşması’nda tercih ettiği slogan, hâkim literatürdeki uluslararası öğrencilerle ilgili organizasyonların içeriği ve vizyonuyla benzerlik taşımamaktadır. Zira Küresel Kuzey’deki uluslararası öğrencilerin sivil alanda ya da üniversitelerinde dahil oldukları organizasyonlarda bilgi toplumu, beşerî sermaye birikimi, fikir alışverişi, küresel vizyon gibi kavramlar doğrultusunda muamele görmesi daha olasıdır. Ancak UDEF gerek bu ve benzeri sloganlarla gerekse uluslararası öğrencilere yönelik tercih ettiği adlandırma ve durum tespitiyle Türkiye’de sivil alanın bu öğrencilere yaklaşımını farklı bir konuma taşımaktadır.

UDEF ve ona bağlı derneklerin temsilci ya da gönüllülerinin uluslararası öğrencilere yönelik aşkın yaklaşımını “Misafir öğrenciler” (URL-55) ve “Biz bir Milletiz” (URL-56) söylemleri ortaya koymaktadır. Misafirlik söylemi, UDEF’in misyonunda yer alan “mezuniyet sonrası ülkesine dönen öğrencilerle irtibatın devamı” hedefi doğrultusunda okunabilir. Öğrenciler, bu misyon ve hedefe göre Türkiye’de misafir olarak eğitim görmektedirler ve misafirlik, bir gün misafirin evine dönmesiyle son bulacaktır. Eve dönüş sonrasında Türkiye ile dönülen ülke arasında kurulacak irtibatta öğrencinin “kültür elçisi”²⁷ olarak hizmet etmesi (URL-56) beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın saha araştırması ve veri analizi bölümünde gözleneceği üzere çağrıştırdığı olumsuz anlam ve ötekileştirici çağrışım nedeniyle “yabancı” kelimesi değer ve beklenti yüklenen uluslararası öğrenciler için tercih edilmemekte, bunun yerine Türk kültürünün en temel göstergelerinden birisi olan misafirperverliği yansıtması açısından misafir kelimesi tercih edilmektedir. “Biz bir Milletiz” söylemi ise uluslararası öğrenciler arasında herhangi bir etnik, dini, mezhepsel ayrım yapılmadığını ortaya koymaktadır. “İnsanı merkeze alan, insana insan olduğu için değer veren ve insanların birbirine olan ‘bağını’ vurgulayan bu

²⁷ Kültür elçisi söylemi, UDEF’e bağlı dernekler tarafından gerçekleştirilen bu ve benzeri organizasyonlarda gerek farklı kurumlardan gelen davetliler gerekse UDEF temsilci ve gönüllüleri tarafından sık sık dile getirilmektedir.

slogan, Türkiye'nin uluslararası öğrencilere yönelik tavrını ve tutumunu açıklar niteliktedir" (Alkın ve Birekul, 2019, s. 347).

UDEF ve bağlı derneklerdeki etkinlikler ve uluslararası öğrenci profili, bu yönde dile getirilen bir hedef ya da strateji olmasa da İslami ve muhafazakâr bir tipoloji sergilemektedir. İHH gibi İslami yardım kuruluşlarıyla²⁸ yapılan ortaklıklar, programlardaki Kur'an tilavetleri, Uluslararası Öğrenci Akademisi programlarına dahil edilen İslami İlimler ve benzeri dersler, UDEF'e bağlı alt komisyonların yetkililerinin "Dünyanın Müslüman çocuklarına 'ümme't' olmayı öğretiyoruz" (URL-58) vb. söylemleri ya da uluslararası öğrencilerle Ramazan ayı boyunca gerçekleştirilen iftar programlarının "Ümme't Sofrası" (URL-59) olarak nitelenmesi ve diğer söylem ve uygulamalar, UDEF'in İslami hassasiyetlere sahip bir dernek olarak ele alınmasının yolunu açmaktadır. Dini ya da milleti fark etmeksizin tüm uluslararası öğrencilere yardımcı olma refleksi ise, İslam dininin tüm insanlığa faydalı olunması ile ilgili buyrukları²⁹ ile açıklanabilir.

Uluslararası öğrenciler için Türkiye'nin neredeyse her ilinde gönüllü olarak dernek faaliyetlerinin yürütülmesi, faaliyetlerin dini ya da etnik ayrım yapılmaksızın tüm (burslu ya da burssuz) öğrenciler için ulaşılabilir kılınması, sadece yardım faaliyetleri değil eğitim ve kültürle ilgili çalışmalara yer verilmesi, öğrencilerin mezuniyet sonrası dönemlerde takibi ve Türkiye ile irtibatlarının devam etmesinin istenmesi, öğrencilere verilen misafir statüsü ve "Biz bir Milletiz" söylemi, UDEF özelinde sivil alanın uluslararası öğrencilere yönelik İslami/aşkın bakışının bir nevi özetidir. Bu bakış, aynı zamanda Türkiye'de devletin uluslararası öğrencilerden beklentisi ile uyum göstermektedir. Şöyle ki, tıpkı devletin bu öğrencilerin ülkelerine dönüşünde hem Türkiye ile irtibatını sürdürmelerine hem de ülkelerinin milli menfaatlerine hizmet etmelerine yönelik beklentisinin bir benzeri sivil alanda da mevcuttur. Genelde emperyalizm tecrübesine maruz kalmış ülkelerin öğrencilerinin

²⁸ İnsani bir yardım kuruluşu olup İnsan Hak ve Hürriyetleri adına sahip olan İHH'nın İslami bir yardım kuruluşu olarak adlandırılmasının sebebi hem gönüllülerinin çizdiği muhafazakâr ve İslami profilden hem de bu kuruluş için daha uygun bir kavramsallaştırma bulunamamasından ötürüdür. Mensuplarının, bu kuruluşun muhafazakâr ve İslam dininin emirlerini yerine getirmeye çalışan insanlardan müteşekkil bir yapı olarak tanımlanmasında bir beis görmeyeceği tahmin edilmektedir.

²⁹ Örneğin "İnsanların en hayırlısı, insanlara en çok faydası dokunandır" hadisi bu kapsamda ele alınabilir.

Türkiye’de eğitim görüyor oluşu, İslami hassasiyeti olan sivil alan tarafından bu öğrencilere yönelik bağımsızlık ve esaretten kurtulma bağlamlı vizyon oluşturma çabasını doğurmaktadır: Öğrencilere yönelik kültür emperyalizmi başlıklı seminerler (URL-60), Türkiye ile bahsi geçen ülkeler arasında örülen emperyalizm duvarlarının yıkılmasına yönelik beklenti (URL-61), Doğudan Batıya Adil Bir Dünya sloganı ve çalışmanın saha araştırması bölümünde görüleceği üzere UDEF ve bağlı derneklerin temsilcilerinin bu yöndeki söylemleri sivil alanın Türkiye merkezli olarak “Müslüman coğrafya” ile olan bağının tesisini hedeflediğini ve bu coğrafyadaki ülkelerin bağımsızlığını desteklediğini düşündürmektedir.

Sivil alanın uluslararası öğrenci politikası, genel bir bakışa göre devletin politikasıyla birçok noktada benzerlikler taşımakta, tüm uluslararası öğrencileri kapsayan bir yapı sunmakta ve bunları aşkın bir bağlama oturtmaktadır. Bu aşkınlık ve kapsayıcılık, devletin en üst kademesi olan Cumhurbaşkanlığı tarafından da paylaşılmakta ve UDEF’in düzenlediği programlarda söylemsel boyutta dile getirilmektedir. 2018 yılında UDEF’in organizasyonu ile gerçekleştirilen 11. Uluslararası Öğrenci Buluşması’nın final programında konuşan Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın kullandığı şu ifadeler, yukarıdaki iddiaları destekler niteliktedir: “Sizler kendi aranızdaki dayanışmanızı güçlü tutarsanız biz de elimizden gelen tüm desteği sağlayarak bu sıkıntıyı en aza indiririz. Sizlerin her birinizi ülkelerinizin, bölgelerinizin, toplumlarınızın seçkin ve saygıdeğer bir temsilcisi olarak görüyor ve bu şekilde davranıyorum. Türkiye’yi ikinci vatanınız olarak görmemiz bizleri çok memnun ediyor. Ülkelerinize döndüğünüzde her birinizi fahri temsilcimiz olarak göreceğinizden şüpheniz olmasın. Bu ağı ne kadar genişletir ne kadar sıkı tutarsak hep birlikte o kadar kazançlı çıkarız... Unutmayın, yönetmezsek yönetiliriz. Artık önce kendi kendimizi, onunla birlikte bölgemizi ve nihai olarak dünyayı özgürlük, demokrasi, adalet, güvenlik ve refah temelinde yönetme zamanımızın geldiğini düşünüyorum. Gelin hem kendimizin hem ülkelerimizin hem de tüm dünyanın iyiliği için bu fırsatı değerlendirelim” (URL-62).

Sonuç olarak, Türkiye’nin 2010’lu yıllardan itibaren uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasına şekil veren belli başlı kurumlara ve uygulamalara ayrıntılı olarak değinilmiştir. Bu incelemede dikkat çeken ve uluslararası öğrenci

sayısının hızla artıp YÖK Başkanı Prof. Dr. Yekta Saraç'ın ifade ettiği üzere 2019 yılı sonu itibariyle 180.000'e (URL-63) yaklaşmasını sağlayan³⁰ bir takım tarihsel unsurlar ortaya çıkmıştır. İncelenen kurum ve süreçlerin bireysel katkısının yanı sıra kurumlar arasındaki koordinasyon ve işbirliklerinin ortaya çıkan bu sayıda etkisi olduğu değerlendirilmektedir. YTB'nin ve UDEF'e bağlı derneklerin burslu ya da bursuz ayrımı yapmadan uluslararası öğrencilerle ilgili saha çalışmaları yürütmesi, öte yandan 2010'lu yılların başından itibaren devlet kurumları nezdinde girişilen kamu diplomasisi ve yumuşak güç süreçleri sonunda bölge ülkelerinde ortaya çıkan Türkiye algısı ve bu algının uluslararası öğrenci profiline yansımaları, son olarak taşradaki kamu üniversitelerinin de uluslararasılaşma olgusunu gündemlerine almaları ve uluslararası öğrencilerle ilgili kurumsal düzenlemelere gitmesi ortaya çıkan tablonun arka planındaki temel gelişmeler olarak göze çarpmaktadır. Üstelik bu gelişmeler, Türkiye'nin önceki dışarıdan öğrenci getirme tecrübelerinden farklı olarak yalnızca konjonktürel bir devlet refleksini ya da sivil alanın girişimlerini yansıtmamaktadır. 2010'lu yıllarla birlikte uluslararası öğrenci gerçeği Türkiye'de hem tarihsel ve bölgesel yansımalar ve beklentiler ışığında ele alınmakta (raporlar ve strateji belgeleri hatırlanabilir) hem de Küresel Kuzey'in çizdiği çerçevedeki teknik süreçler ve bilgi toplumu gerçeği de gündemde tutulmaktadır. Çalışmanın son bölümünde, Türkiye'de devlet (ilgili kamu kurumları ve üniversiteler) ve sivil alanın uluslararası öğrenci politikasına ve pratiğine görünürlük katan ve yön veren üst düzey aktörlerle yürütülen nitel görüşmelerin verileri, Türkiye'de ortaya çıkan özgün durumu yansıtmaları planlanan belli başlı temalar ve kavramlar ışığında analiz edilmiştir. Böylece Türkiye'nin konuyla alakalı dünyanın farklı ülke ve bölgelerinde ortaya çıkan politika ve uygulamalara hangi açılardan cevap verdiği ve hangi özgün politika ve uygulamaları içerdiği sosyal bilimsel metot ve tekniklerle ortaya konulmuştur.

³⁰ <https://istatistik.yok.gov.tr/> portalında 2018-2019 Akademik Yılı'nın verilerine göre toplam uluslararası öğrenci sayısı 154.505'tir. Ancak YÖK Başkanının 24 Eylül 2019'da yaptığı açıklamada Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrenci sayısının 172.000'e ulaştığı görülmektedir.

5. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

5.1. Araştırmanın Problemi, Amacı ve Önemi

Sosyal bilimsel araştırma pratiğinin pozitivist paradigmadaki karşılığı verili koşulların fotoğrafını çekme ve toplumsal gerçeği yasalar yoluyla ortaya koymaktır (Özlem, 1990, s. 30). Dolayısıyla bu tür araştırmalarda problem olarak beliren durum, nedensellik ilkesinin bir yansıması olarak olgular ya da fenomenler arasındaki keşfedilmemiş ya da keşfedilmek üzere olan ilişkileri nedensellik ilişkisi içerisinde açıklamaktır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ile araştırdığı konu ve araştırma ortamı arasında mutlak bir objektiflik beklentisi mevcuttur ve sosyal olgular objektif bir gerçeklik olarak ele alınır (Golafshani, 2003, s. 598). Yorumsamacı paradigmanın tercih edildiği araştırmalar ise araştırmacı ile araştırma konusu arasında ontolojik ve epistemolojik bir bağı öngörmektedir (Porta ve Keating, 2008, s. 21). Böylesine bir bağ, araştırmacının yaşadığı toplumda ve sosyal çevrede araştırma konusuna dair belli bir farkındalığa sahip olduğunun mesajını vermekte, öte yandan bu farkındalıktan ve aşinalıktan kaynaklı özgün ve derinlemesine bilgiye ulaşılmasının önünü açmaktadır.

Yorumsamacı gelenekle birlikte saha çalışmaları salt gözleme ya da betimselliğe dayalı olmaktan çıkmakta, yorumlanabilir bir yapıya kavuşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 85) Araştırmacının kendisinin ve araştıracağı insan gruplarının araştırmaya dair bir “veri” olarak konumlanması ile birlikte pozitivismdeki mutlak objektiflik iddiası ortadan kalkmaktadır. Dolayısıyla yorumsamacı bir paradigmanın tezgahından çıkacak bir araştırmanın problemi, yalnızca olgular ya da fenomenler arası ilişkileri ortaya koyma amacıyla olan bir problem olmayacaktır. Bu problem, toplumsal gerçekliğin olgusal örüntülerini ortaya koymakla birlikte, araştırılan konuyla alakalı araştırmacının beklenti ve tecrübelerini de içermektedir (Saldana, 2011, s. 22). Sonuç olarak bu tür araştırmalarda problem olarak belirlenen durum, problemin çözümüne ilişkin çözüm önerilerini de beraberinde getirecek şekilde kurgulanmaktadır.

Yukarıdaki argümanlar ışığında, çalışmamızın en temel problemi, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına yönelik temel kurumsal ve bireysel

aktörlerin bakışını tarihsel ve bütüncül bir şekilde yansıtan bir çalışmanın henüz ortaya konulmamış olmasıdır. Alan yazındaki boşluk (*literature gap*) olarak adlandırılan bu durum (Lewis, 2003, s. 48), bu çalışmanın da çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Her araştırmada olduğu gibi mevcut çalışmada da temel probleme bağlı olarak beliren alt problemler mevcuttur. Bunlar, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında genel uluslararasılaşma teorisinin yerinin halen ortaya konmamış olması, aynı politikaya yön veren bölgesel şartların kapsamlı olarak dile getirilmemesi, Türkiye'ye dışarıdan öğrenci getirme süreçlerinin tarihsel perspektiften ve tarihsel örnekler ışığında ele alınmaması ve son olarak Türkiye'nin 2010'lu yıllarda etkisini daha fazla hissettiren dışarıdan öğrenci getirme paradigmasına dair kapsamlı bir çalışmanın yapılmamış olmasıdır. Çalışmanın temel probleminden ve alt problemlerinden hareketle saha verileri analiz edilirken aşağıdaki temel sorular gündeme getirilmiş ve katılımcılardan alınan cevaplar belli başlı temaların ışığında analiz edilmiştir:

Türkiye'nin 2010'lu yıllardaki uluslararası öğrenci politikasına şekil veren temel kurumlar ve aktörler neler/kimlerdir?

Türkiye'nin günümüz uluslararası öğrenci politikası hangi tarihsel süreçler tarafından beslenmektedir ve bu durum Türkiye'nin uluslararası öğrenci profiline nasıl yansımaktadır?

Türkiye'de devletin ve sivil alanın hangi uygulamaları birer çekme faktörü olarak uluslararası öğrencilerin Türkiye'de eğitim görme tercihine etki etmektedir?

Türkiye'nin mevcut gelen uluslararası öğrenci politikasını daha sürdürülebilir bir yapıya kavuşturmak amacıyla hangi önerilerde bulunulabilir?

Bu temel sorulardan hareketle araştırmanın amacı, araştırmanın konusuna dair dünyanın farklı ülke ve bölgelerinde ortaya çıkan politika ve uygulamaların Türkiye'de ortaya çıkan politika ve uygulamalarla hangi açılardan kesiştiğini ya da ayrıştığını sosyal bilimsel metot ve tekniklerle ortaya koyabilmektir. Ayrışan noktaların tespitinde Türk eğitim sistemindeki öğrenci getirme süreçlerinin tarihsel

örnekleri ve devletin ve sivil alanın güncel uygulamalarının bu tarihsel örneklerden hangi şekilde etkilendiği göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmanın ikinci temel amacı ise elde edilen veriler doğrultusunda Türkiye'nin mevcut gelen uluslararası öğrenci politikasının daha sürdürülebilir ve verimli bir yapıya büründürülmesi için izlenmesi gereken yolları ortaya koyabilmektir. Bu amaçla katılımcılara, farklı kurumlara ve aktörlere bu konudaki çözüm önerileri sorulmuştur ve cevapların yoğunlaştığı alanlar ve noktalar analiz bölümünde detaylandırılmıştır.

Araştırma, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını tarihsel kopuş ve süreklilikler bağlamında ele alması ve bu konuyu farklı kurumlar nazarında hem teorik olarak hem de saha çalışması marifetiyle ortaya koyması açısından alanda bir ilki temsil etmektedir. Türkiye'de uluslararası öğrencilerle ilgili yapılmış önceki çalışmalar genelde üç farklı seyir izlemektedir. İlk kulvarda, bu öğrencilerin eğitim yaşamında ve gündelik hayatta karşılaştıkları problemlere odaklanan çalışmalar yoğunluktadır ve genelde araştırma makalesi olarak yayınlanmışlardır. İkinci grup çalışma, Türkiye'deki uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik süreçlerine ışık tutan raporlardan ve araştırmalardan müteşekkildir ve genelde istatistiki bilgilerle şekillendirilmiştir. Son olarak, YTB'ye sunulan ve teori bölümünde birçok kez referanslandırılan uzmanlık tezleri ve benzer araştırmalar Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını yalnızca burslar nazarında ele almakta ve bu çalışmada da üzerinde durulan bazı örnekleri (Aşiret Mektebi, Enderun vd.) günümüz uluslararası öğrenci politikasını açıklamak adına kullanmaktadır. Fakat her biri mevcut çalışma için hayati birer önem arz eden bu tezler, ele aldığı konuyu bir saha araştırmasına tabi tutmamıştır ve tarihsel bakışı yalnızca teorik bir çalışma ile ortaya koymuştur. Ancak mevcut tez çalışması, öncelikle sınırları el verdiği ölçüde uluslararası öğrenciliğin ve hareketliliğin yaklaşık bin yıllık seyrine ışık tutmuş, sonrasında günümüz uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konularında farklı ülke ve bölgelerin uygulamalarını ortaya koymuş, akabinde Türk eğitim sisteminde son beş yüz yıllık süreç içerisinde meydana gelen beşeri hareketliliği ve dışarıdan öğrenci getirme uygulamalarını günümüze değin örneklendirmiş, ardından Türkiye'nin 2010'lu yıllardaki uluslararası öğrencilik görünümünde devlet politikalarına ek

olarak sivil alan girişimlerini de dahil etmiştir. Tüm bu teorik arka plan, nitel saha araştırması ile daha bilimsel bir tabana oturtulmuş ve çalışma sonunda Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını tanımladığı düşünülen bir kavram önerisi ortaya konulmuştur. Bu açıdan çalışma, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının dünya literatüründe tartışılması adına hem geniş çaplı bir çerçeveyi barındırmakta hem de literatüre Türkiye'ye has yeni bir kavramsallaştırma katkısı sunmaya çalışmaktadır.

5.2. Araştırmanın (Nitel) Metodolojisi

5.2.1. Nitel Metodolojinin Seçimine Dair Temel Gerekçeler

Çalışmamızın amaç ve önemine dair tartışmaları yürüttüğümüz ilk bölümden de anlaşılacağı üzere çalışma nitel veri analizini zorunlu kılmaktadır. Denzin ve Lincoln'un (2000, s. 3) ifadesiyle “nitel araştırma, gözlemcinin dünyadaki yerini saptayan konumlandırılmış bir aktivitedir. Dünyayı görünür kılan bir dizi yorumlayıcı ve maddi pratikten oluşur”. Yukarıda araştırma problemine dair açıklamalarda değinilen “araştırmacının rolü” olgusu, nitel metodolojinin bu tanımından ve özelliğinden kaynaklanmaktadır. Nicel araştırma ile nitel araştırma arasında varsayım, amaç ve yaklaşım açısından birtakım farklılıklar mevcuttur. Örneğin nicel araştırmada değişkenler kati sınırlarla belirlenip bunlar arasındaki ilişkiler ölçümlenebilirken, nitel araştırmada değişkenlerin girift bir pozisyon taşıdığı ve bunlar arasındaki ilişkiyi ölçmenin kolay olmadığı görülmekte, ya da nicel araştırmada amaç; genelleme, tahmin ve nedensel **açıklama** bağlamında şekillenirken nitel araştırmada yorumlama, katılımcıların perspektiflerini **anlama** daha baskındır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 49).

Mevcut çalışmada nitel metodolojinin tercih edilmesindeki bir takım temel gerekçeler mevcuttur. Bunlardan ilki, araştırmanın amacı ve önemi bölümünde bahsedilen pozitivist paradigma ve nicel yöntemin böylesine bir politika (*policy*) araştırmasına derinlemesine ve tarihsel bilgi sağlamasının zorluğudur (Tierney ve Clemens, 2019, s. 59). İkinci olarak, büyük sayılar üzerine kurulu bir veri (*numeric data*) demeti üzerinden kurgulanan nicel metodolojinin (Porta ve Keating, 2008, s. 27), çalışılan konuya dair tarihsel bir perspektif iddiasında olan ve farklı

kurumlardan katılımcıların dahil olacağı bir çalışmada ne derece derinlemesine bilgi sağlayabileceği araştırmacı tarafından sorgulanmıştır. Bu sorgu neticesinde, konuya dair nitel bir yaklaşımın, sahaya yönelik sondaj bilginin elde edilmesinde daha yol gösterici olacağı ve kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. Üçüncü olarak, 2010’lu yılların uluslararası öğrenci politikası tarihsel kopuş ve süreklilik açısından inceleneceği için, çalışma nicel metodolojinin doğa bilimlerinden ödünç aldığı örtük bir “tutkusu” olan genel-geçer doğruya ulaşma amacını (Hira, 2000, s. 86) taşımamaktadır. Genel geçerlik iddiasından ziyade, nitel araştırmalardaki tekrar edilebilirlik özelliğini (Lüders, 2004, s. 359-360) ortaya koyma potansiyeli göz önünde bulundurulmuştur. Nitekim teorik arka planda irdelenen beş tarihsel örnek, belli kopuşları ve süreklilikleri temsil ederek Türkiye’nin dışarıdan öğrenci getirme serüveninde geçmişten günümüze hep aynı süreçlerin ortaya çıkmadığını göstermiştir. Tarihsel, bölgesel, konjonktürel ve ekonomik şartların etkisiyle farklı uluslararası öğrenci politikaları izlenmiş ve izlenecek olabilir.³¹ Dolayısıyla birbiriyle uyuşan tarihsel örnekler sosyal bilimsel bir yasa olarak okunmamakta, daha çok nitel araştırmadaki tekrar edilebilirlik özelliğini akla getirmektedir. Teoride ortaya çıkan bu farkındalık, çalışmanın nitel metodolojiye dayandırılmasını gerekçelendiren unsurlardan biridir. Son olarak, nitel araştırmalarda veri toplanan katılımcıların genelde araştırma konusuna ve problemine ilişkin zamana yayılmış bir tecrübeye ya da birikime sahip olmaları (Creswell, 2013, s. 45) bu çalışmada nitel yaklaşımın benimsenmesindeki temel bir gerekçedir. Örneklem bölümünde görüleceği üzere saha çalışması, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasına ve uygulamalarına resmi ve gayri resmi düzeyde yön veren katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan akademisyenler arasında konuyla alakalı akademik çalışmalar yürütmüş ya da uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyetlerde aktif olarak rol almış katılımcılar mevcuttur.

³¹ Beş tarihsel örnekte yalnızca YLSY bursları muhafazakâr ve milliyetçi bir gelenekten beslenmekten ziyade yeni kurulmuş bir ülkenin etkisine girdiği Batıcı bir paradigmadan beslenmektedir. Fakat diğer dört örnek, dönemin tarihsel koşullarına göre bölgeye ya da dünyaya açılma beklentisi taşıya da muhafazakâr bir gelenekten beslenmektedir. Tarihsel örneklere yön veren temel ya da tali aktörlerin kişisel ve siyasi profilleri bu iddiayı destekler niteliktedir. Fakat bu durum, ileride tarihsel şartlara göre Türkiye’de daha farklı bir uluslararası öğrenci profilinin ya da algısının ortaya çıkmayacağı anlamına gelmemektedir. Bu sebeple çalışma, tarihsel süreklilik olgusunu gündeme getirirken tarihsel kopuşları da unutmamakta ve bu rezervle genel geçerlik iddiası taşımamaktadır.

5.2.2. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri

5.2.2.1. Katılımcı Gözlem

Sosyal bilimler çatısı altında yürütülen araştırmaların başlangıç noktası olarak genellikle gözlem ve problemin belirlenmesi konusu gündeme gelmektedir (Ritchie, 2003, s. 31). Hangisinin daha önce geldiği tartışmalı olsa da nitel araştırmalarda, araştırmacının ait olduğu toplumsal çevrede ya da araştıracağı alanda farkında olarak ya da olmayarak gerçekleştirdiği gözlemlerin, çalışacağı konunun problemini belirlemede etkili olduğu sabittir. Üstelik nitel araştırmanın araştırma evrelerinde sağladığı esneklik (Silverman, 2015, s. 8), problemin belirlenme aşamasından sonra da gözlem yapılmasına olanak sağlamaktadır. Mevcut çalışma, yaklaşık 7 yıla yayılmış ve problemin belirlenmesi aşamasından hem önce hem de sonra şekillendirilen bir katılımcı gözlem sürecini içermektedir. Şöyle ki, araştırmacı bir uluslararası öğrenci olarak 2011-2013 yılları arasında büyük beşli ülkelerinden ABD ve İngiltere’de dil eğitimi almış ve yüksek lisansını tamamlamıştır. Araştırmacının bir sosyal bilimci olması, onu gittiği ülkelerdeki uluslararası öğrenci gerçeğini gözlemeye teşvik etmiştir. Öte yandan bir uluslararası öğrenci olarak üniversitelerin, sınırları içerisinde eğitim gördüğü devletin ve sivil alanın uluslararası öğrencilere yönelik yaklaşımlarını ve politikalarını hem resmi hem de gayri resmi süreçler vasıtasıyla gözleme şansı bulmuştur. Bu gözlem süreci, zamanla araştırmacının zihninde uluslararası öğrencilere dair ait olunan toplumsal gerçeklik içerisinde oluşmuş bir literatür boşluğunun ve problemin fark edilmesini sağlamıştır. Bu farkındalık, araştırmacıyı yüksek lisans tezinde uluslararası öğrenciler üzerine nitel bir çalışma yapmaya teşvik etmiştir.³²

Çalışmanın üniversite tarafından kabul edilmesinin ardından Türkiye’ye dönüş yapıp araştırma görevlisi olarak işe başlayan, aynı zamanda farklı bir üniversitede doktora programına kayıt olan araştırmacı, her iki üniversitenin gerek

³² Alkın, R. C. (2013). *Religious perceptions and practices among international male Muslim students at the University of Southampton: a critical approach towards modern Western understandings of religion* (Unpublished master’s thesis). University of Southampton The School of Social Sciences. Southampton.

lisans gerekse lisansüstü programlarında 2011 ve öncesine nazaran çok daha yoğun bir uluslararası öğrenci popülasyonu ile karşılaşmıştır. Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısının her geçen yıl daha da artış göstermesi, ek olarak devlet kurumlarının, üniversitelerin ve sivil alanın bu öğrencilere yönelik farklı kalemlerdeki çalışmaları, araştırmacının sürece ve sürecin aktörlerine dair farkındalığını daha da artırmıştır. Araştırmacı, Konya şehrinde faaliyet gösteren bir uluslararası öğrenci derneğinin sürdürdüğü faaliyetlerde gönüllü olarak yer almış, Meram Belediyesi’nin uluslararası öğrencilerle ilgili akademik programlarına iştirak etmiş, öte yandan üniversitesindeki uluslararası öğrencilerle ilgili topluluk faaliyetlerini takip etmiştir. 2018 yılının sonu itibarıyla çalıştığı üniversitenin uluslararası öğrencilerden sorumlu biriminin yöneticisi olarak görevlendirilmesi ile araştırmacının kendisi, nitel metodolojinin araştırmacıya sunduğu “araştırılan toplumsal gerçekliğin içinde olma” ve değerlerin araştırmacıya ve araştırma konusu seçimine etki etmesi (Mills, 2016, s. 107) sürecine resmi olarak dahil olmuş ve üniversitenin uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyetlerini organize etmeye başlamıştır. Böylece eğitim gördüğü ülkelerdeki uluslararası öğrenci politikalarını, çalıştığı ülke ve kurumdaki uluslararası öğrenci politikalarıyla karşılaştırma imkânı bulmuştur. Ayrıca araştırmacının uluslararası öğrencilikle ilgili katıldığı kongrelerde kamu görevlileriyle, sivil alan temsilcileriyle ve akademisyenlerle yaptığı informel görüşmeler ve gözlemler mevcut çalışmayı besleyen unsurlar olmuştur. Sonuç olarak araştırmacının yıllara yayılmış ve idari bir görevle daha da yoğunlaşan katılımcı gözlemleri, mevcut çalışma açısından hayati bir önem teşkil etmektedir. Bu gözlemler, araştırma probleminin belirlenmesi, soru formunun oluşturulması, saha çalışmasının gerçekleştirilmesi hatta tez yazım sürecinde dahi devam etmiştir. Bu açıdan tezin, nitel araştırma desenlerinden biri olan etnografik (özelde oto-etnografik) çalışmanın özelliklerini (Reed-Danahay, 1997, s. 4-7) taşıdığı da dile getirilmelidir. Araştırmacının araştırdığı konunun sahadaki uygulamalarıyla bu denli iç içeliği, çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından bazı problemler doğurma potansiyeline sahiptir. Bu tehlikeye karşı alınan önlemler Araştırmacının Rolü, Etik Hassasiyetler, Geçerlik ve Güvenirlik alt başlığında tartışılacaktır.

5.2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Nitel Görüşmeler

Saha çalışmasına yön veren ikinci temel veri toplama tekniği, yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler olmuştur. Kısaca üzerinde durmak gerekirse, yapılandırılmış (*structured*) görüşmeler, araştırmada sorulacak tüm soruların önceden kâğıda dökülerek katılımcıya tek tek sorulduğu bir görüşme türünü ifade etmektedir ve genelde demografik çalışmalarda ve pazarlama çalışmalarında tercih edilmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016, s. 125). Yapılandırılmamış (*unstructured*) görüşmelerse genelde uzun süre devam eden etnografik ve antropolojik araştırmalarda kullanılan bir teknik olarak katılımcılarla araştırmacı arasında esnek bir görüşme öngörmektedir ve bu sebeple informal görüşme, standartlaştırılmamış görüşme ya da etnografik görüşme gibi isimlendirmelere de sahiptir (Zhang ve Wildemuth, 2016, s. 239-240). Mevcut çalışmanın bahsedilen türde bir etnografik çalışma ya da pazarlama/demografi çalışması olmayıp belli bir konudaki politikaya odaklanması ve kısıtlı bir sürede gerçekleştirilmesi gerekliliği, katılımcılardan daha kısa sürede daha derinlemesine bilgi alabilmek adına (Longhurst, 2009, s. 581) üçüncü bir görüşme türü olan yarı yapılandırılmış nitel görüşmenin tercihindeki temel etmendirdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların araştırması yapılan konu hakkında karmaşık bilgi kümelerine ve örneklere sahip olduğunu var sayan ve soruların bu varsayıma göre teori odaklı (*theory-driven*) ve hipoteze yönlendirici (*hypothesis-directed*) şekilde kurgulandığı görüşmelerdir (Flick, 2009, s. 152-153). Yarı yapılandırılmış nitel görüşmelerin diğer bir hayati özelliği ise önceden araştırmacı tarafından belirlenen sorulara ek olarak görüşme esnasında katılımcının verdiği cevaplara üzerinden yeni sorular üretebilmeyi ve katılımcıya yöneltebilmeyi mümkün kılmasıdır (Galletta, 2013, s. 77). Bu ekstra sorular, araştırmacının kavramsal çerçevede keşfedemediği ya da odaklanmadığı noktaları görüşme esnasında açığa çıkarması açısından önem arz eder. Nitekim mevcut çalışmanın politika bazlı olması, bizzat sahada olan katılımcılarla görüşülmesi ve katılımcıların konuyla alakalı birçok örneğe ve anekdota sahip olduğunun var sayılması, oluşturulan görüşme formundaki sorulara ek olarak yeni sorular sorulmasını gerekli kılmıştır. Böylece katılımcılardan uluslararası öğrencilikle ilgili daha derinlemesine bilgi elde edilmiş ve konu, çalışmanın sınırlılıkları müsaade ettiği ölçüde daha detaylı bir çerçeve ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katkıda bulunmayı kabul eden katılımcılara, 16 sorudan oluşan görüşme formu önceden gönderilmiştir. Bu yolla, katılımcının sorulara aşinalık sağlaması ve daha sağlıklı veriler sunabilmesi için görüşme zamanına kadar konuyla alakalı bilgilerini güncellemesi amaçlanmıştır. Görüşmeler, genelde katılımcıların iş yerlerinde ya da çalışma ofislerinde gerçekleştirilmiştir. En uzun 2 saat 12 dakika, en kısası 36 dakika olmak üzere görüşmeler ortalama 1 saat 15 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde her bir katılımcıya araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmıştır. Ayrıca katılımcılar, araştırmacının uluslararası öğrencilerle alakalı çalışmaları ve aldığı görevler hakkında bilgilendirilmiş, böylece araştırmacının konuya ilgili ve hâkim olduğu ve bu görüşmenin yalnızca bilimsel amaçlarla gerçekleştirildiği konusunda katılımcıların ikna edilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılara, görüşmenin transkripte edilebilmesi ve sağlıklı/kullanılabilir bir veriye dönüştürülebilmesi amacıyla ses kaydı gerçekleştirileceği (Bloor ve Wood, 2006, s. 19) ancak kayıtlara girmesini istemediği diyaloglar için ses kaydının bir süreliğine durdurulabileceği bildirilmiştir. Ayrıca çalışmanın bilimsel araştırmalardaki katılımcı gizliliğini (*participant anonymity*) esas alacağı (Hopf, 2004, s. 334), analiz bölümünde kullanılacak görüşme pasajlarının katılımcının kimliğini açık etmemesi adına dikkatli olunacağı ve takma ad (*pseudonym*) tekniği kullanılarak katılımcıların gerçek isimlerinin çalışmaya dahil edilmeyeceği (Allred ve Gillies, 2002, s. 153) beyan edilmiştir. Bu konuda mutabakat sağlanıp katılımcının rızası (*consent*) alındıktan sonra (Mason, 2002, s. 81) görüşme başlatılmıştır.

Nitel görüşmeler esnasında literatürde çokça tartışılan katılımcı ve araştırmacı arasındaki güç ilişkileri (*power relationships*) süreci en asgari düzeyde hissedilmiştir. Nitel görüşme süreçleri, ekseriyetle yaş, sınıf, politik konumlandırma, etnisite ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak araştırmacı lehine bir güç ilişkisini içermekte ve araştırmacının, farkında olarak ya da olmayarak katılımcıların cevaplarını yönlendirme tehlikesini barındırmaktadır (Dowling, 2005, s. 20). Ancak mevcut çalışmada katılımcıların araştırma konusuna dair yoğun teorik ve pratik çalışmaları olan bireylerden müteşekkil oluşu bu tehlikeyi asgariye indirmektedir. Zira görüşme yapılan akademisyenlerin birçoğunun araştırmacının akademik titrinden daha yüksek bir titre sahip olması, devlet görevlileriyle araştırmacı arasında bir ast üst ilişkisi

olmaması ve bu kişilerin direkt kamu politikası yürütmekle muvazzaf oluşu, son olarak sivil alan temsilcilerinin uluslararası öğrenciler konusunda yıllara yayılmış saha pratikleri ve karşılaştıkları zorluklar araştırmacı lehine bir güç ilişkisinin büyük oranda önüne geçmektedir. Kısa bir örnekle somutlaştırmak gerekirse, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın Uluslararası Öğrenciler Dairesi'nde görevli üst düzey bir yetkilinin bizzat kendi işiyle alakalı bir görüşmede, doktora öğrencisi olarak kendisinden bilgi talep eden bir araştırmacı tarafından yönlendirilmesi pek de mümkün gözükmemektedir.

Katılımcıların cevaplarını yönlendirme ihtimali olan diğer bir öge görüşme sorularıdır. Bu ihtimali asgari seviyeye çekebilmek adına görüşme öncesinde ve esnasında birtakım önlemler alınmıştır. Bunlar soruların yönlendirici ifadeler içermemesine özen gösterilmesi (Agee, 2009, s. 444) ve görüşme esnasında soruların yöneltmesinin hemen ardından (katılımcıdan talep gelmediği takdirde) herhangi bir açıklama yapılmaması ve sözün katılımcıya bırakılmasıdır. İlk hassasiyete binaen, araştırmacı ve tez danışmanı, sorular üzerinde çalışmaya başladıktan yaklaşık bir ay sonra görüşme formu tamamlanabilmiştir. Bu sürede toplam beş taslak güncellenmiş, bazı sorular çıkarılmış bazıları eklenmiş, bazı soruların yerleri değiştirilmiştir. Burada hem yönlendirici sorular olmamasına dikkat edilmiş hem de çalışmanın teori bölümüne denk gelecek ve temel bulguların tartışılacağı temaların cevap bulacağı sorular üretilmeye çalışılmıştır. Soruların yönlendirici olmayan bir şekilde kurgulanmasına ek olarak, görüşme esnasında soruyu yöneltme üslubuna azami özen gösterilmiş, böylece araştırmanın doğallığı ve verinin güvenilirliği korunmaya çalışılmıştır (Holstein ve Gubrium, 2015, s. 157). Bunun için, yukarıda bahsedildiği üzere katılımcının talebi olmadığı takdirde soruya dair herhangi bir açıklamaya gidilmemiş, talep olduğu takdirde de yapılan açıklamanın yönlendirici bir seyir izlememesine dikkat edilmiştir.

Saha araştırması sürecinde katılımcıların verdiği cevaplara eklediği örnekler ve anekdotlar, yarı yapılandırılmış nitel görüşme tekniğinden en fazla faydalanılan durumlardan birisi olmuştur. Katılımcılar, kimi zaman yargı cümlelerini takiben kendileri örnek ve anekdotlara başvurmuş, kimi zamansa katılımcının belli bir görüşü dile getirmesinin ardından yarı yapılandırılmış nitel görüşmelerin bir avantajı olarak

araştırmacının sorduğu “nasıl yani, örneklendirebilir misiniz?” vb. sorularla katılımcılar daha fazla veri sunma noktasında cesaretlendirmiştir (Holstein, ve Gubrium, 2015, s. 151). Böylece nitel görüşmeler esnasında fikir beyanları ve örnekler karşılıklı olarak birbirini beslemiş ve çalışmanın bulgularını destekleyecek veri kümeleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların uluslararası öğrenciler konusunda hem saha tecrübesi olan hem de politika yürütücü bireyler arasından seçilmesi bu tablonun oluşmasında etkili olmuştur.

5.2.2.3. Doküman İncelemesi

Nitel araştırmalardaki en yaygın veri toplama tekniklerinden biri de doküman analizi ya da incelemesidir. Bilhassa etnografik araştırmalarda anılar, fiziki materyaller, günlükler, arşiv belgeleri, bir yörede anlam atfedilen bir yapı, vs. araştırmacı tarafından dikkatle incelenir ve araştırma konusu ile olan bağı gerek teorik çerçevede gerekse araştırma bulguları bölümünde kullanılır (Kümbetoğlu, 2012, s. 145). Doküman analizi aynı zamanda ampirik verileri tamamlaması açısından nitel araştırmalarda çoklu metot kullanımına kapı aralayan bir teknik olarak da okunabilir (Bowen, 2009, s. 27).

Bazı durumlarda resmi dokümanlara ulaşılabilmesi için araştırmacının bir takım izinler alması gerekebilir. Bunun dışında raporlar, bildirgeler, parti programları, strateji belgeleri, çalıştay sonuç raporları ve araştırma konusuyla alakalı diğer tüm resmi ya da gayri resmî belgeler doküman analizi için kullanılabilir materyallerdir. Bunlar basılı materyaller olabileceği gibi internet ortamında online olarak ulaşılabilir içerikler de olabilir.

Mevcut çalışmada uluslararası öğrenciler hakkında İngilizce ve Türkçe alan yazına girmiş ya da kurumlarda mahfuz bazı dokümanlar analiz edilmiştir. Bunların birçoğu çalışmanın kavramsal çerçevesinde referanslandırılan belgelerdir. YÖK Strateji Belgesi, YÖK tarafından basılan ve eski başkan Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya'nın kaleme aldığı Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma başlıklı rapor, Kalkınma Bakanlığı tarafından uluslararası öğrencilerle ilgili hazırlanan rapor, YTB'nin 2013 yılında hazırladığı Sayılarla Büyük Öğrenci Projesi Raporu, DEİK Uluslararası Öğrenci Raporu, ERASMUS ve BOLOGNA süreçleri ile ilgili raporlar

ve istatistikler, ülkelerin uluslararası öğrencilerle ilgili hazırladığı rapor ve diğer belgeler (örn. NUFFIC Raporu) vd. dokümanlar çalışmada hem incelemesi yapılan hem de teorik bölüme dahil edilen belgelerdir. Bunların haricinde, araştırmacının resmi izin başvurusuna müteakip YTB'nin sağladığı Türkiye Burslusu öğrenci sayılarının yıllara ve ülkelere göre dağılımı, Türkiye Burslarına başvuru sayısının yıllara ve ülkelere göre dağılımı, başarısız olan Türkiye Burslusu öğrenci sayısı, Türkiye Bursları mülakat sürecinin ayrıntıları gibi bilgileri içeren dokümanlar da çalışmada kullanılan belgeler arasındadır.

5.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Sosyal bilimsel araştırmalarda evren, araştırma konusuna dair temsili, bilgisi, fikri ya da etkisi olan her bir kurumu, aktörü ve bireyi kapsamaktadır (Saldana, 2011, s. 9). Bu çalışmanın evreni, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına ve uygulamalarına etki eden her bir kamu kurumu, üniversite ve sivil alandaki dernek, vakıf ve platform ile bu kurumların çalışanları/gönüllüleridir. Araştırma evreninin çok geniş bir sahaya (ülke geneli) yayılmış olması araştırmanın kapsamı, süresi ve finansmanı açısından bazı problemler teşkil etme potansiyeli taşısa da (Baltacı, 2018, s. 234) çalışmanın Türkiye genelinde ortaya çıktığı varsayılan bir politikayı analiz etme amacını taşıması, herhangi bir bölge ya da şehirle sınırlandırılması ihtimalini ortadan kaldırmıştır. Dolayısıyla mevcut evrenden yola çıkılarak Türkiye çapında bir örneklem seçilmesi zorunlu olmuştur ve bu örneklemin, mümkün mertebede evrenin homojen ve heterojen öğelerini içermesine (Robinson, 2014, s. 26) dikkat edilmiştir.

Çalışmanın örnekleme belirlenirken, tercih edilen nitel araştırmanın örneklem çeşitlerine odaklanılmıştır. Bilindiği üzere sosyal bilimsel araştırmalarda nicel ve nitel yaklaşımlar gerek problemin belirlenmesi gerekse veri toplama süreçlerinin hangi araçlarla organize edileceği gibi konularda bir takım farklılıklar taşımaktadır. Söz gelimi nicel bir araştırma, evreni temsil ettiğine ve konuyla alakalı genelle yapma şansı oluşturduğuna kanaat getirilen hacimde bir örneklem üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmaya benzer şekilde bir ülke politikasını ele alacak bir nicel çalışmanın yüzlerce hatta binlerce katılımcıyla gerçekleştirilmesi beklenebilir. Ancak mevcut çalışma, bir önceki bölümde gerekçelendirildiği üzere nitel metodoloji

üzerinden kurgulanacağı için örneklem seçimi de daha sınırlı bir çerçeveye (Marshall, 1996, s. 523) oturtulmuştur.

Çalışmanın örnekleme, Türkiye’de uluslararası öğrenci politikasına yön veren kamu kurum ve kuruluşları ile uluslararası öğrencilerle sivil platformda yoğun faaliyetler yürüten kurumların temsilcileri arasından seçilmiştir. Bu kurumlar ve temsilcileri arasında üniversitelerde farklı unvanlara sahip olan ve konuyla alakalı çalışmalar yürüten akademisyenler ve TÖMER yetkilileri, YTB’nin Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığında üst düzey yönetici olarak geçmişte görev yapmış ve halen görev yapmakta olan yetkililer, YÖK Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığında görev yapmakta olan üst düzey bir yönetici, Milli Eğitim Bakanlığı yetkilisi, geçmişte Diyanet İşleri Başkanlığının en üst düzey kademelerinde görev almış bir yetkili, Uluslararası İlahiyat Programının başlangıcında görev almış ve sürecin günümüze kadar takibinde olan akademisyenler, UDEF’te üst düzey yönetici olarak görev alan kişiler, UDEF Akademi Programı sorumluları arasından bir yetkili ve YTB’nin yurt dışında gerçekleştirdiği Türkiye Bursları mülakatlarında görev alan akademisyenler mevcuttur. Örneklem 27 kişiden müteşekkildir. Örneklem büyüklüğü konusundaki temel yaklaşımlar olan araştırmanın odağı, veri miktarı ve veri doyumu özellikleri (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 114-115) göz önünde bulundurularak, doktora tez danışmanı ve araştırmacı tarafından mevcut sayının yeterli olacağına kanaat getirilmiştir. Bilhassa benzer sorularda benzer cevaplara, kavramlara ve örneklere ulaşılması, araştırmaya dair toplanacak bilginin nicel ve nitel olarak yeterli seviyeye geldiğini ifade eden veri doyumuna (Faulkner ve Trotter, 2017, s. 1) ulaşıldığını göstermiştir ve araştırmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Yukarıda görüleceği üzere, örneklem belirlenirken kavramsal çerçevede yer verilen güncel kurumların çalışanlarına ve gönüllülerine ulaşılmıştır. Çalışmanın örnekleme dair farklı bir detaysa bazı akademisyen katılımcıların sivil alanda uluslararası öğrencilerle ilgili gönüllü faaliyetlere dahil olduğudur. Bu, ilgili katılımcıların araştırma konusuna dair hem üniversite ve devlet hem de sivil alan boyutuna temas etmesi açısından çalışmayı zenginleştiren bir durum olmuştur.

Çalışmada, araştırma konusuna dair bilgisi ve deneyimi olup araştırmacıya zengin veriler sağlaması çok daha muhtemel katılımcılara ulaşma fırsatını veren amaçlı örneklem tekniği (Özdemir, 2010, s. 327) tercih edilmiştir. Zira politika ve uygulamaları anlamaya ve keşfetmeye çalışan bir araştırmada, daha çok belli bir (ya da birden fazla) hipotezi test etme ve açıklama amacı taşıyan çalışmalarda tercih edilen ve olasılık kuramından beslenen rastlantısal örneklem (Kümbetoğlu, 2012, s. 97) kullanılmasının uygun olmayacağı düşünülmüştür. Amaçlı örnekleme ulaşılacak katılımcıların hem dünyada hem de Türkiye'deki uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği hakkında derinlemesine bilgi sahibi olduğu yani araştırma konusunun vakıf bireyler olması çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önem arz etmektedir (Koç Başaran, 2017, s. 490). Ayrıca amaçlı örneklem metodu, nicel araştırmanın genellenebilirlik özelliği karşısında nitel araştırmadaki aktarılabirlik (*transferability*) özelliğinin ortaya konulması açısından önem arz etmektedir (Lewis ve Ritchie, 2003, s. 264, 266). Bu açıdan mevcut çalışma, Türkiye'nin uluslararası öğrencilerle ilgili politikasında genellenebilir değil **aktarılabir** toplumsal gerçekliği ortaya koymayı amaçladığı için amaçlı örneklem metoduna başvurmuştur. Son olarak, araştırma süreci kartopu örneklem metoduna göre şekillenmiştir. Araştırmacının üzerine eğildiği konuyla alakalı en fazla bilgiye sahip bireye referans yoluyla en kısa sürede ulaşmasını sağlayan bir metod olması (Mason, 2002, s. 142) dolayısıyla kartopu örneklem metodu tercih edilmiştir. Bu örneklemede ilk ulaşılan katılımcılar, sonraki potansiyel katılımcılar için araştırmacıya bir nevi referans olmaktadır ve onu sıradaki katılımcıya/katılımcılara yönlendirmektedir (Baltacı, 2018, s. 253). Bu örnekleme metodu genel olarak suç ya da sapkınlık gibi hassas konular üzerine yapılacak nitel araştırmalarda tercih edilmektedir (Bloor ve Wood, 2006, s. 154). Mevcut çalışma başlangıcı itibarıyla böyle bir içeriğe sahip değildir ve kartopu örneklemin seçiminde etkili olan temel faktör, daha kısa sürede ve daha kolay bir şekilde daha fazla katılımcıya ulaşabilme şansı sunmasıdır. Bu sebeple, irtibat halinde bulunan sivil alan ve devlet yetkilileri arasında bazı katılımcılar belirlenmiş, bu katılımcılarla nitel görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcıların konuyla ilgisi olan diğer katılımcılara yönlendirmeleriyle çalışmada kartopu şeklinde örnekleme ulaşılmıştır. Ayrıca devlet politikasını konu edinen böyle bir çalışmada üst düzey kurum yetkililerine ulaşmanın zorluğu düşünülmüş ve bahsi geçen

kişilerden birisiyle ilk kurulan bağlantı, kartopu şeklinde sürdürülmeye çalışılmıştır. Nitekim hem konunun ilk defa çalışılıyor olması hem de katılımcılarda bırakıldığı düşünülen olumlu intiba sonucu bilhassa devlet kademesindeki katılımcılar kimi zaman henüz kendilerinden bir talepte bulunulmadan önce dahi “bu konuyla alakalı şu kişiyle de bir görüşme gerçekleştirmeniz çalışmanız için faydalı olur” vb. tavsiyelerde bulunarak araştırmacıyı bir sonraki katılımcıya yönlendirmiştir. Öte yandan kartopu örneklemin seçilmesinde başlangıçta hızlı hareket edebilme motivasyonu etkili olmuşken ilerleyen görüşmeler neticesinde gruplar arasında ortaya çıkan farklı görüşler daha da belirginleşmeye başlamıştır. Görüş ayrılıklarının ve gruplar arası karşılıklı eleştirilerin ortaya çıkmasıyla konu, kartopu örneklemin öngördüğü “hassas” bir noktaya gelmiştir. Görüşmelerin transkripte edilme amacıyla ses kaydına alınması bu hassasiyete yeni bir boyut kazandırmıştır ve kartopu örneklem metodunu çalışma açısından daha önemli bir konuma taşımıştır. Bu konumdan hareketle saha araştırması bölümü kartopu örneklem metoduyla sonlandırılmıştır. Saha araştırmasının katılımcılarına dair bilgilendirme veri analizi bölümünde ilgili alıntılarının hemen sonrasında belirtilecektir. Ayrıca katılımcılara dair daha detaylı bilgileri içeren (araştırma konusu ile ilgili geçmişi vs.) liste **EK-2**'de sunulmuştur.

5.4. Araştırmacının Rolü, Etik Hassasiyetler, Geçerlik ve Güvenirlik

Sosyal yapılandırmacı (*constructivist*) paradigma, pozitivistin insan eylemlerini doğa olayları gibi inceleme çabasına karşı çıkmakta ve araştırmayı yapan kişi ile katılımcıların o toplumun bir üyesi olduğu gerçeğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemektedir (Spencer, Pryce ve Walsh, 2014, s. 84). Nitekim bu özelliğinden dolayı araştırmacı, sahada ortaya çıkan verileri hem o topluma özgü çıktılar hem de araştırmasını kurgulamasına vesile olan kendi epistemolojik konumu aracılığıyla yorumlamaktadır (Brinkman, Jacobsen ve Kristiansen, 2014, s.21). Katılımcıların konuyla alakalı zihinlerinde oluşan sosyal inşaların araştırmacının zihnindeki inşalarla birleşmesi, aslında nitel bir çalışmayı tasvir etmektedir. Mevcut çalışmayı yürüten araştırmacının uluslararası öğrenciler konusunda (teori ve pratikteki) aktif pozisyonu ile görüşme yaptığı kişilerin benzer pozisyonu böylesine bir birleşmeyi ortaya koymaktadır. Ancak nitel araştırmanın bu

özelliği, araştırmacıyı ve incelenen konuyu bilimsellik çerçevesinden çıkaran bir dezavantaja dönüşme potansiyeli de taşımaktadır.

Önceki bölümde bahsedildiği üzere, mevcut çalışmada araştırmacı, araştırma konusuyla yıllardır “hemhal olan” bir pozisyonudur. Bu pozisyon çalışmanın problemini ve kavramsal çerçevesini belirlemesi açısından avantaj sağlasa da araştırmacıyı, çalışmasını bilimsellikten uzaklaştıracak bazı kalıplar ve önyargılara da sevk edebilir ve tüm bunlar, çalışmanın etik açıdan problemlili bir hale gelmesine sebep olabilir. Bu tehlikeyi asgariye indirebilmek adına araştırmacı tarafından birtakım önlemler alınmıştır. Bunlardan ilki, nitel araştırmalardaki refleksivite yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre araştırmacı, araştırma problemini belirlediği aşamadan çalışmanın raporunu yazma aşamasına değin her bir adımda araştırma konusuna dair kendiyile sürekli bir hesaplaşma içerisinde olmalı ve yaptığı çalışmanın bilimsellik çerçevesinde kalıp kalmadığını sorgulamalıdır (Trent ve Cho, 2014, s. 651). Bu sorgulama, araştırmacının araştırma konusuna dair önceki tecrübeleri, muhtemel beklentileri, nitel yaklaşımın bir özelliği olarak dahil olduğu toplumsal gerçekliğin araştırma konusunu belli bir görüş doğrultusunda yönlendirip yönlendirmediği gibi noktalar üzerine odaklanmalıdır (Bloor ve Wood, 2006, s. 23). Bu çalışma özelinde, araştırmacı hem sivil alandaki gönüllü faaliyetleri hem de üniversitedeki uluslararası öğrencilerle ilgili idari görevi dolayısıyla oluşan “devletin, üniversitelerin ve sivil alanın uluslararası öğrencilere yaklaşımları” hakkındaki zihni kalıplarını ve önyargılarını masaya yatırmıştır. Konya şehri ve Necmettin Erbakan Üniversitesi özelinde ortaya çıkan bu kalıpların (ki bir kısmı da araştırmacının araştırma konusuyla alakalı Konya özelindeki saha çalışmalarından kaynaklı olabilir) Türkiye’nin genel politikası açısından bir temsiliyet sağlayıp sağlamayacağı sorgulanmıştır. Ayrıca araştırmacı, veri toplama araçlarından bir diğeri olan doküman incelemesi aşamasında birer ideal olarak sunulan politika metinlerinin ve ifadelerinin pratikte yansıma bulup bulmadığına dair de refleksif bir tavır takınmıştır. Bu önlemler hem araştırmacının kendi pozisyonunu sorgulamasına hem de görüşme yoluyla veri toplama aşamasında ortaya çıkması muhtemel özgün verilere kapı aralamıştır. Böylece çalışma, araştırmacının **açıklamak** istediği bir pozisyona intikalden kurtarılmış, **anlama** ve **yorumlama** ilkelerine dayalı bir pozisyona sevk

edilmiştir. Bu farkındalık, nitel görüşme sürecinin bir dezavantajı olan olası yanlılık (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 126) durumunun önüne geçilmesi açısından önem arz eder.

Etik problemi, nitel görüşme formunun hazırlanma aşamasında, örneklem seçiminde ve görüşmenin gerçekleştirilmesi esnasında da gündeme gelmektedir. Tekrar etmek gerekirse, çalışmanın veri toplama araçlarından biri olan nitel görüşme formu, tez danışmanı ile birlikte yapılan yaklaşık 5 toplantı sonrasında son haline getirilmiş ve yönlendirici olduğu düşünülen sorular ya da soru tarzları yeniden düzenlenerek yönlendirici tarafları giderilmiştir. İkinci olarak, görüşme esnasında sorular, araştırma problemleri ve araştırma amacı ilk etapta göz ardı edilerek yönlendirilmiş ancak katılımcının verdiği cevaplar doğrultusunda yarı yapılandırılmış nitel görüşmenin avantajı kullanılarak cevaplar üzerinden çalışma konusunun sınırları içerisinde kalacak yeni sorular da ortaya çıkmıştır.

Diğer bir etik mesele ise, katılımcı gizliliği ile alakalıdır. Önceki bölümde bahsedildiği üzere katılımcı gizliliğini sağlamak adına görüşme yapılan bireylere takma adlar verilmiş ve analiz bölümünde bu kişilerin kimliklerini açık etme potansiyeli olan ifadelere (belli bir yılda belli bir görevde üst düzey yönetici olduğunu, uluslararası öğrencilerle ilgili belli bir uygulamayı kendisinin hayata geçirdiğini ifade eden vb.) yer verilmemiştir.

Verilerin transkripte edilmesi ve analiz bölümünde hangi verilerin kullanılacağı konusu hem araştırmacının konumu hem de etik açısından önem arz eden diğer bir noktadır. Her ne kadar çalışma için sabit bir araştırma deseni tercih edilmese de tıpkı gömülü teori çalışmalarında (Charmaz, 2006) olduğu gibi ses kayıtları bire bir olarak transkripte edilmiştir (*verbatim transcription*). Böylece araştırmacı önceden zihninde var olan çerçeveye uygun cevapları değil tüm görüşmeyi yazıya dökmüş ve aşına olmadığı verileri döküm esnasında yeniden gözleyebilmiştir. Bu gözlem, araştırmanın temel bulgularının tartışılacağı temalar açısından faydalı olmuş, önceden kodlu ya da değer yüklü (*value-laden*) olarak araştırmacının zihninde beliren süreç ve varsayımlara ek olarak yeni süreç, fikir, eleştiri, beklenti ve öneriler analiz bölümünde daha fazla dikkate alınmıştır.

Son olarak, çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak adına bir dizi önlemler alınmıştır. Aslında bu önlemler, örneklem, görüşme süreci, araştırmacının konumu ve etik konusunda alınan önlemlerden beslense de farklı bir takım uygulamalar da nitel araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini etkilemektedir. Zira nicel araştırmada sayılar ve sayısal veriler baskın olup araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği daha çok matematiksel yollarla ve formülasyonlarla sağlanırken, söze ve derinlemesine sözlü/yazılı/görsel verilere dayalı nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik daha karmaşık bir duruma işaret etmektedir

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik konusu inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla açıklanabilir ve geçerlilik araştırma sonuçlarının doğruluğu hakkındaki hassasiyetleri içerirken güvenilirlik araştırma sonuçlarının farklı çalışmalara aktarılabilirliği ya da tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s. 255). İnanırıcılık, nitel araştırmada gözlem sürecinden itibaren başlayan ve verilerin katılımcılara teyidine kadar devam eden bir beklentidir. Şöyle ki, araştırmacı araştırma konusu ile ilgili ne kadar fazla gözlem yapıp konuyla alakalı olgu ve fenomenler arası ilişkilere ne kadar fazla aşına olursa, ortaya koyacağı araştırma o derece inandırıcı olacaktır. Bu da sahanın mümkün mertebe fazla ziyaretiyle mümkündür. Bu ziyaretler, hem çalışmanın ana temalarını oluşturmada araştırmacıya yardımcı olacak hem de sahada ortaya yorumların tutarlı bir analizine destek olup ön görülememiş toplumsal gerçekliğin yorumlanmasını ya da araştırmanın esnetilmesini kolaylaştıracaktır (Shenton, 2004, s. 65). Nitekim mevcut çalışmada araştırmacı, hem kendisi bir uluslararası öğrenci olarak hem de son beş yılı aşkın süredir konuyla alakalı akademik, gönüllü ve idari çalışmalarıyla saha üzerinde çok fazla gözlem yapma imkanına sahip olmuştur. Bu süreçler ve araştırmacının tez danışmanı ile birlikte dahil olduğu (uluslararası öğrencilik konulu) yerel, ulusal ya da uluslararası organizasyonlar ve bu organizasyonlarda hem uluslararası öğrencilerle hem de politika yürütücüsü konumundaki bireylerle yapılan görüşmeler saha çalışması öncesinde “inandırıcı” gözlem ve verilerin elde edilmesini sağlamıştır.

Nitel çalışmalarda inandırıcılığın sağlanması için izlenen diğer bir strateji de katılımcılarla yapılan görüşmenin (soru formunun müsaade ettiği nispette) uzun

tutulması ve bu sürede mümkün mertebe verimli cevaplar alınmasıdır (Başkale, 2016, s. 24). Katılımcı ile görüşme öncesi geçirilen süre, araştırma konusunun ve amacının açıkça beyan edilmesi, görüşme esnasında katılımcıdan veri alabilmek adına sözünün çok fazla kesilmemesi, formel bir ortam da olsa sınırları çizilmiş bir samimiyet, nitel görüşmeye doğallık, dolayısıyla inandırıcılık katma potansiyeli taşır zira “birebir mülakatta araştırmacının, konuşmaktan çekinmeyen ve fikirlerini paylaşan bireylere ve bunun mümkün olabileceği bir ortama ihtiyacı vardır. Çekingen, utangaç birisi araştırmacıyı zorlayabilir ve ona daha az bilgi sağlayabilir” (Creswell, 2013, s. 164). Mevcut çalışma özelinde değerlendirilirse, 16 sorudan oluşan ve ilk sorusu katılımcı bilgilerini içeren görüşmeler mümkün mertebe uzun tutulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevaplarından kaynaklı üretilen yeni sorularla ve talep edilen örneklerle veriler daha da tutarlı bir çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır. Katılımcının ilgisinin dağıldığı düşünülen durumlarda görüşmeye ara verilmesi teklif edilmiştir. Görüşme sürecinin doğallığına zarar vermemek adına katılımcıların ilgili soru kapsamı dışına çıkan cevapları kesilmemiştir. Sonuç olarak, saha araştırması aşamasında katılımcıların birçoğunun araştırmacı tarafından henüz böyle bir talep gelmemişken çalışmaya katkıda bulunacağına inandığı muhtemel katılımcılarla irtibat kurulmasına yönelik talebi ve girişimi³³, çalışmanın inandırıcılığını beslemesi açısından önemli bir veri olarak ortaya çıkmıştır.

Mevcut çalışmada güvenilirliği sağlama açısından girişilen diğer bir çaba, bire bir transkripsiyonu yapılan nitel görüşmelerin tekraren okunmasıdır. Bu çaba hem tematik veri analizi açısından hem de araştırmacının görüşme esnasında fark edemediği görüş, yargı, duygu, düşünce ya da örnekleri hatırlatması bakımından önem arz etmektedir. Nitekim veri analizi bölümünde gözleneceği üzere katılımcıların uluslararası öğrencilerle ilgili verdiği örneklerin birçoğu, veri kodlaması öncesinde okunan görüşmelerde sınıflandırılmış ve hangilerinin hangi temalar altında kullanılacağı önceden belirlenmiştir. Bu aşama aynı zamanda diğer

³³ Görüşme yapılan Millî Eğitim Bakanlığı yetkilisi, henüz görüşme esnasında, teori bölümünde ele alınan Uluslararası İlahiyat Programı'na çalışmada yer verilir verilmeyeceğini sormuş, olumlu cevap aldıktan sonra programın başlatılması ve sürdürülmesinde önemli rol oynayan şahıslarla cep telefonu ile irtibata geçmiştir. Böylece ÜİP hakkında yapılan ilk nitel görüşme, Millî Eğitim Bakanlığı yetkilisinin referansı ile temellenmiş, diğer iki katılımcıya da hem MEB yetkilisinin hem de yönlendirdiği ilk katılımcının referansı ile ulaşılmıştır.

bir geçerlik ve güvenilirlik metodu olan “araştırmacının yansıtıcı yorumları”na (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018, s. 56) kapı aralayan bir aşama olmuştur. Görüşmelerin gözden geçirilmesi ile araştırmacı, literatür ve araştırmada geldiği aşamaya kadarki bilgisini, muhtemel temalarını, önceden farkında olmadığı noktaları ve hiç tahmin etmeyeceği örnekleri görme ve bunlar üzerine düşünebilme şansı elde etmiştir. Bu da veri analizi bölümü için faydalı bir adım olmuştur.

Son olarak, gözlem, nitel görüşme ve doküman incelemesi metotlarının bir arada kullanılması ile nitel araştırmada çeşitleme (*triangulation*) olarak adlandırılan (Denzin 1978’den akt. Miller ve Fox, 2015, s. 36) geçerlilik ve güvenilirlik tekniği çalışmaya dahil edilmiştir. Bu teknik, araştırmacıyı (ve mevcut araştırma özelinde tez danışmanını), yapılan çalışmanın tek taraflı ve tek boyutlu verilere odaklanma ve tek bir araştırmacının eğilimlerini aktarma gibi eleştirilerden koruma potansiyeli taşımaktadır (Bowen, 2009, s. 28). Çalışmada uluslararası öğrencilerle ilgili belli bir tarihsel hafızayı barındıran katılımcılara yer verilmesi, araştırmacının hem kendi özelinde hem de akademide göreve başladığı günden itibaren uluslararası öğrenciler özelinde gözlediği durumlar ve incelemesini yaptığı dokümanlar birbirini büyük ölçüde teyit etmektedir ve bu durum araştırmanın analiz ve yorum bölümünde gözlemlere, nitel görüşmelere ve ilgili dokümanlara yapılan atıflarla ortaya konulmuştur.

5.5. Çalışmada Karşılaşılan Zorluklar ve Saha Sürecine İlişkin Kısa Bir Değerlendirme

İster nicel ister nitel yaklaşımı benimsesin, her bir bilimsel çalışmada ve uygulamalı saha araştırmasında farklı ölçülerde zorluklar ortaya çıkmaktadır. Mevcut çalışmada tecrübe edilen en temel zorluklar “teori bölümünün sınırlandırılmasında zorlanması”, “bazı kamu görevlilerin görüşme esnasında bazı soruları cevaplamada kaygı yaşamaları” ve “çalışmanın hacim sınırından ötürü analiz ve yorum bölümünde birçok nitel verinin kullanılamaması” olmuştur.

Çalışmanın kavramsal çerçevesinin sınırlandırılması, bilimsel araştırmalar açısından hayati bir önem taşımaktadır. Zira teori ile uygulama bölümlerinde bahsedilenler arasında bir tutarlılık sağlanması çalışmanın niteliği açısından önem

arz eder ve sınırlanmayan teori bölümleri hem fazladan ve gereksiz bilgi üretilmesi anlamına gelecek hem de çalışmanın aşamaları arasındaki bütünlüğe zarar verecektir. Mevcut çalışmada böyle bir tutarsızlık yaşanmaması için teori bölümü elden geldiğince kısa tutulmaya çalışılmıştır. Ancak uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konusunun Türkiye görünümü tarihsel açıdan ve farklı aktörleri içerecek şekilde ilk defa doktora seviyesinde çalışılıyor olması, literatüre dair geniş bir taramayı gerektirmiştir. Bu taramaya büyük beşlinin dünyaya sunduğu hâkim paradigmlar, gelişmeler ve kurumlar dahil edilmiş, sonrasında dünyanın farklı bölgelerinde ortaya çıkan uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik politikaları sunulmuş, buradan hareketle tarihsellik, bölgesellik ve ulus devlet gerçeğine değinilmiştir. Bunu takiben tarihsel kopuş ve süreklilik iddiasını desteklemek adına Türkiye'nin güncel uluslararası öğrenci politikasının dört tarihsel örneği ele alınmıştır. Sonraki bölümde, günümüz uluslararası öğrenci politikasını anlamak adına Türkiye'nin 2000'li ve 2010'lu yıllarda geçirdiği dönüşüme değinilip mevcut politikadaki temel aktörler, faaliyetleri ve çıktıları özelinde değerlendirilerek teori bölümü sonlandırılmıştır. Bu geniş çerçeve, teori bölümünün oldukça hacimli olmasına sebep olmuştur ve buna rağmen çalışmanın kapsamına girecek birçok argüman çalışmanın hacmi göz önünde bulundurularak dışarıda bırakılmıştır.

İkinci olarak, araştırmanın sivil alan ve akademi bünyesindeki katılımcıları nitel görüşmedeki sorulara cevap vermede çok fazla kaygı taşımasa da bazı kamu görevlisi katılımcılar, bazı sorularda duraksama yaşamış, kimi durumlarda görüşmeyi durdurarak soruya en uygun ve en "tehlikesiz" şekilde cevap vermek için araştırmacıdan süre istemiştir. Bunun sebepleri arasında, kurumsal temsilden kaynaklı bir hassasiyet ve kuruma zarar vermekten çekinme refleksi olabileceği gibi katılımcıların kamu politikası ile ilgili eleştiride bulunması durumunda mevcut resmi pozisyonlarının tehlikeye düşebileceği endişesi olduğu düşünülmektedir. Bu endişeyi asgariye indirebilmek adına hem çalışma öncesinde hem de ses kaydının durdurulduğu anlarda "katılımcı gizliliği" konusu kendilerine hatırlatılmış, ses kayıtlarının üçüncü şahıslarla hiçbir surette paylaşılmayacağı konusunda katılımcılar tekrar temin edilmiştir. Bu hatırlatma ve bilgilendirme sonucunda birçok katılımcı, taşıdığı kaygıya rağmen ilgili hassas soruların içeriğine dair en azından asgari

düzyeyde bilgi ve eleştirii sunmaya devam etmiştir (birçok kamu görevlisinin sunduğu eleştiriler veri analizi ve bulgular bölümünde gözlenecektir). Katılımcıların kaygılarının aşıldığına dair en temel gösterge, kartopu örneklemin sürekliliğinin devam etmesi yani bir kamu görevlisinin farklı bir kamu görevlisi ile nitel görüşme gerçekleştirilmesi amacıyla araştırmacıya referans olmasıdır.

Son olarak, çalışmanın hacmi düşünülerek bazı veriler çalışmaya dahil edilememiştir. Veriler, araştırmanın problemi, amacı, temaları ve kavramsal çerçevesi ve gruplar arası temsil denkliliği göz önünde bulundurularak önem sırasına konulmuş ve araştırmanın konusu ve problemleri açısından diğerlerine nazaran daha zengin bilgiler sunan veriler çalışmaya dahil edilmiştir.

Saha süreci, araştırmacı için öğretici ve kimi noktalarda şaşırtıcı bir seyir izlemiştir. Çalışmanın tez danışmanı ile kurulan bağlantı, henüz literatür okumasından itibaren sürekli hale getirilmiş ve kavramsal çerçeve ile araştırmanın temel problemlerinin belirlenmesi bu irtibat sayesinde olmuştur. Her hafta yapılan mutakat toplantılarda araştırmacı, danışmanına yaptığı okumaları sunmuş ve zamanla araştırma temaları şekil almaya başlamıştır. Benzer şekilde okumalar sonrasında görüşme formunun oluşturulması süreci beş toplantı sonrasında nihayete ermiştir. Saha çalışmasına tez danışmanının ve sosyoloji anabilim dalının diğer öğretim üyelerinin yönlendirdiği katılımcılarla başlanmış, ardından kartopu örneklemin avantajı kullanılarak yeni katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırma herhangi bir kişi ya da kurum tarafından fonlanmamıştır. Bu da çalışmanın temel bulgularının ve politikaya ilişkin eleştirel yaklaşımların özgürce sunulabilmesi açısından önem arz etmektedir. Saha süreci boyunca katılımcılar, bu konuyla alakalı henüz bir doktora çalışması yapılmamasından ötürü şikayetlerini dile getirmişler, mevcut çalışmanın alandaki bu boşluğu dolduracağından ötürü memnuniyetlerini de belirtmişlerdir. Bu durum, bir açıdan katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevapları ve örnekleri daha zengin kılmıştır. Bu da aynı gün için takvimlenen görüşmelerin bazılarında gecikmeler yaşanmasına sebep olmuştur.

5.6. Betimsel Analiz

Her bir araştırmada sahadan toplanan verilerin sınıflandırılması ve analizi, çalışmanın temel bulguları açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmacı, elindeki yüzlerce anketi ya da sayfalar dolusu transkripte edilmiş nitel görüşmeyi nerede nasıl kullanacağına karar vermek durumundadır. Bu karara etki eden en temel faktörlerden biri, ilgili temalar altında kullanılacak verilerin, araştırmanın kavramsal çerçevesi, problemi ve amacına uygun veriler arasından seçilmesidir. Bu durum, bir açıdan da görüşme formundaki soruların teori, problem ve amaçla arasındaki uyuma bağlıdır.

Hem nicel hem de nitel araştırma için geçerli olan bu durum, nitel analizde birtakım farklı teknikler ve uygulamalara vakıf olunmasını gerektirmektedir. Nitel araştırmacılar için referans niteliğindeki *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods* başlıklı çalışmada (1984) verilerin azaltılmasının nitel araştırmacı için kritik bir başlangıç olduğu ve bu başlangıcın temel bileşenlerinin ayıklama, özetleme ve dönüştürme gibi işlemler olduğu dile getirilmektedir (Miles, Huberman ve Saldana 2014, s. 36-39). Araştırmacı bu kritik başlangıca riayet etmediği takdirde, analizin ilerleyen bölümlerinde yoğun bir veri seti ya da demetiyle karşı karşıya kalacak ve katılımcıların (ya da diğer veri türlerinin) sunduğu verileri hangi teori ya da gözlemlerle uyumlu hale getireceği noktasında problem yaşayacaktır. Bu da eldeki verilerin anlamlı hale getirilmesini zorlaştıracaktır.

Çalışmada, ayıklama aşaması bağlamında nitel görüşmelerin dökümü sonrasında önceden belirlenen temalara ve alt temalara destek sunacak pasajlar belirlenmiştir. Bunu takiben çalışmanın hacminde beklenmedik bir artışa sebep olmaması açısından pasajlar, temaları ve alt temaları karşılayacak seviyede özetlenmiştir. Dönüştürme işlemi ise araştırma problemi, araştırma soruları ve görüşme formundaki soruların tutarlı bir şekilde ortaya konulmasında en sık tercih edilen teknik olan betimsel analiz tekniği doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Betimsel analiz, en genel haliyle bir nitel araştırmada araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen soruların dökümü sonrasında, cevapların çalışmanın problemine dair belli kodlar ışığında kategorize edilmesini yorumlanmasını ifade eder (Nassaji, 2015, s. 130). Bu kategorizasyon, örneklemin araştırma konusuna dair

zihninde oluşan hikâye ile araştırmacının bilimsel çalışmasına dair oluşturduğu çerçevenin bir araya getirileceği temalar ve alt temaları somutlaştıracak adımlara kapı aralar. Bu açıdan betimsel analiz, bir bakıma araştırmanın geçerliğini sınamak adına önemli bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Betimsel analizde temel tekniklerden biri kodlamadır. Veri kodlaması olarak adlandırılan bu teknik, üç farklı türde kullanılır: Önceden belirlenmiş kavramlar ışığında kodlama, verilerden çıkan kavramlar ışığında kodlama, genel çerçevede gerçekleştirilen kodlama (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 244-246). Mevcut çalışmada bu üç kodlama tekniğinin her biri kullanılmıştır. Zira,

- a) Çalışmanın kavramsal çerçevesinde araştırmacının zihninde oluşan toplumsal gerçeklik ve bu gerçekliğin örnekleme karşılık bulması, önceden belirlenmiş kavramlar ışığında kodlama tekniğine kapı aralamıştır.
- b) Örneklemin görüşme formundaki sorulara verdiği cevaplarda beliren ve önceden kestirilemeyen kavramlar ortaya çıkmıştır ve bunlar her bir tema ve alt tema öncesi sistematik bir şekilde kodlanmıştır.
- c) Son olarak, ilk iki kodlama tekniği sonrasında oluşan genel çerçeveden hareketle tematik analize yönelik daha sentezci bir yaklaşımla yeni kodlar oluşturulmuştur.

Her bir alt temada ortaya çıkan kodlar, analiz bölümü öncesinde sunulmuştur. Bazı alt temalarda birçok ortak kod mevcutken bazı temalarda tam da “veriden çıkan kavramlar ışığında kodlama” tekniğine içkin olarak müstakil ve tekrar etmeyen kodlar ortaya çıkmıştır. Bu kodlar konumlandırılırken, teorik/kavramsal çerçeve ile ampirik gerçeklik arasında bağ tesis edici nitelikte olmalarına (Pierre ve Jackson, 2014, s. 716) ve çalışmanın ilgili temalarına uyum gösterecek şekilde sunumuna dikkat edilmiştir.

Nitel metodolojinin araştırmacıya sağladığı esneklik (Silverman, 2015, s. 8) doğrultusunda veri analizi bölümünde ilgili kodlar ve görüşme dökümlerine sık sık dönüş yapılmış, önceden belirlenen temalar çalışmanın bütünlüğünü ve araştırma

problemini saptırmayacak şekilde revize edilmiş ya da sahada yoğunlukla vurgulanan ifadeler doğrultusunda yeni alt temalar çalışmaya dahil edilmiştir.

Temaların analizinde ortaya çıkan temel konular ilk etapta sunulmuş, ardından bu konulara dair katılımcıların cevaplarını içeren pasajlar ilgili alt temaların altında belirtilmiştir. Temel bulgular verilmeden önce analiz sürecine içkin olarak katılımcıların söylediklerinin bire bir alıntılandığı pasajları takiben (ve bu pasajlara uygun olarak) uluslararası öğrencilik ve uluslararasılaşma ile ilgili kavramsal çerçeveye atıfta bulunulmuştur. Alt temaların analizi sonrasında temel bulgular ortaya konulmuştur.



6. BÖLÜM: VERİ ANALİZİ VE TEMEL BULGULAR: TÜRKİYE’DE DEVLET VE SİVİL ALANIN ULUSLARARASI ÖĞRENCİ POLİTİKASI

6.1. Dünyada ve Türkiye’de Uluslararasılaşma ve Uluslararası Öğrenci Algısı

Çalışmada ortaya çıkan ana temalardan bir tanesi, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasına şekil veren kurumların ve temsilcilerinin dünyada ve Türkiye’deki uluslararasılaşma konusuna yönelik farkındalığıdır. Burada ilk etapta katılımcıların dünyadaki ve Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısındaki artış hızına dair gözlem, algı ve yorumları irdelenmiş, ardından çalışmanın teorik arka planına bağlı kalınarak hangi itme ve çekme faktörlerinin uluslararası öğrencileri Türkiye’de eğitim görmeye sevk ettiği politika uygulayıcıların perspektifinden ortaya konulmuş, tarihsellik ve bölgesellik bağlantılı cevaplara ek olarak küresel bilgi toplumunun genel uluslararası öğrenci hareketliliğindeki yeri Türkiye özelinde irdelenmiştir. Bu temada, aynı zamanda Türkiye’deki dışarıya öğrenci gönderme merkezli uluslararasılaşma yaklaşımının dışarıdan öğrenci getirme paradigması aracılığıyla çeşitlendiği ortaya çıkmıştır. Saha verileri, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasında hem bölgesel ve tarihsel arka planı hem de Küresel Kuzey tarafından çizilen çerçeveden hangi yollarla beslenildiğini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

6.1.1. Küreselleşme ve Eğitim: Mobilitenin Karşı Konulamaz Doğası

Yükseköğretimin uluslararasılaşması olarak ifade edilen sürecin temel referanslarından birisi olarak küreselleşme söylemi ve pratikleri çalışmanın teorik arka planı boyunca sık sık dile getirilmiştir. Bu durum, eğitim ve küreselleşme arasındaki en genel ilişkiyi ifade etmektedir. Katılımcılara, dünyada her geçen yıl uluslararası öğrenci sayısının artışıdaki temel sebeplerin sorulduğu ilk soruya verilen cevaplar bu ilişkiyi ve ilişkinin tarihsel boyutunu ortaya koymaktadır. Mevcut alt temada, bireylerin doğup büyüdüğü yerlerden farklı diyarlara doğru hareketliliğinin çok eski zamanlara dayandığı, ilim ya da sanat merkezleri olarak adlandırılan kurumların ve şehirlerin geçmişten beri farklı ülkelerin talebeleri tarafından eğitim amaçlı ziyaret edildiği gerçeği ön plana çıkmaktadır. Buna ek olarak, katılımcılar sömürge dönemlerinde ortaya çıkan eğitim ve doktrinasyon

faaliyetlerini, günümüz uluslararası öğrenci hareketliliğini besleyen önemli birer tarihsel örnek olarak ele almışlardır. Üçüncü olarak katılımcıların yoğunlukla üzerinde durduğu alanlardan biri modern dönemdir. Ulus devletler ve uluslararası ilişkiler açısından öğrenciler önemli birer aktör olarak hem kendi kararlarıyla hem de farklı ülkeler üzerinde etki alanını genişletmek isteyen hükümetlerin teşvikleriyle uluslararası öğrenci hareketliliği sürecini beslemektedir.

6.1.1.1. “Tarihin En Eski Dönemlerinden Beri Var Ama Kavramsallaştırılması Modern Bir Şey”

Küreselleşme gerçeği ile birlikte sınırların eskiye nazaran zayıflaması, iletişim ve ulaşım olanaklarının çok daha gelişmiş ve pratik bir düzeye gelmesi, yanı sıra bilgi toplumu gerçeğinin bireyleri farklı ülkelerde farklı tecrübeler neticesinde daha üst düzey bir yaşam standardına taşıması ve bir *lingua franca* olarak İngilizce öğrenmenin önemi, günümüzdeki uluslararası öğrenci hareketliliğini her geçen yıl artış gösteren bir ivmeye oturtmaktadır. Son olarak, dünyanın farklı bölgelerinde ortaya çıkan bazı yeni aktörler ve bölgeler, uluslararası öğrenciler için birer alternatif rota olabilmektedir. Bu durum, uluslararası öğrenci hareketliliğinin geçmişte var olduğundan çok daha farklı boyutlarda ve ölçekte kaçınılmaz bir seyre dahil olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki bazı görüşme alıntıları, mevcut alt temaya dair saha görüşmelerini, yukarıda çizilen çerçeve doğrultusunda ortaya koymaktadır.

“Tarihsel bir perspektif koymak lazım. Aslında uluslararası öğrenci kavramsallaştırması biraz modern dönemlere ait ama tarihsel anlamda özellikle Batılı ülkelerin sömürge coğrafyalarında birinci dönem sömürgecilik faaliyetlerinde etkin olarak yerli insan unsurları üzerinden bir sömürgecilik yaklaşımı ortaya koyduğu görülüyor. Sömürgeciliği sürdürebilmek adına uluslararası öğrenci modülü olarak da bunun ilk versiyonu olan yerinden ve bölgesinden insan kaynağını kendi coğrafyalarına kendi ülkelerine getirmek üzere, kendi ideolojik siyasal kodlarıyla eğiterek, dönüştürerek, doktrinasyonunu tamamlayarak bölgelerde bir formasyon sağladılar.” (Berkay T., Eski YTB Yöneticisi)

İngiltere gibi sömürgecilik faaliyetlerini dünya sathına ya da dünyanın birçok bölgesine yaymış ülkeler, uluslararası öğrenciliği bu faaliyetlerin birer tamamlayıcı unsuru olarak kullanmaktadır. Bilhassa koloni coğrafyalarından sömürge imparatorluklarına taşınan farklı eğitim seviyesindeki çocuklar ya da gençler bu unsorda hayati bir öneme sahiptir. Öğrencilerin imparatorluk merkezlerindeki eğitimi ve kendilerine sağlanacak vizyon, eğitim sonrası süreçte geldikleri bölgedeki sömürgecilik faaliyetlerinin daha meşru ve içeriden kabulü içeren bir yapı sunmasını sağlamaktadır. Kapitalizmin erken dönemlerinde kurulan ekonomik ve siyasal yapı, uluslararası öğrenci hareketliliğinin geçmiş dönemlerdeki görünümünü büyük ölçüde etkilemiş gözükmektedir.

Uluslararası öğrenciliği geçmiş dönemlere dayandıran ancak günümüzdeki artışı önceki katılımcıya benzer şekilde açıklayan bir TÖMER temsilcisi şu ifadeleri kullanmıştır:

“Uluslararası öğrenciler tarihin en eski dönemlerinden beri fiili olarak var ama uluslararası öğrenci olarak kavramsallaştırılması modern bir şey. Küresel toplumla birlikte bilgi, öğrenme, araştırma gibi konular ön plana çıkıyor ve eğitim bunun içinde. Bu da dünyada bu sayının artışına sebep oluyor.” (Niyazi R., Akademisyen ve TÖMER Temsilcisi)

“Yurt dışında eğitim görme” olgusuna dair tarihsel bir seyre ek olarak küresel bilgi toplumu, 20. yüzyılda belli bir forma kavuşan uluslararası öğrencilik olgusunun bir özeti niteliğindedir. Bilginin kurumsallaşması ve araştırma pratiğine yönelik nicel artış, uzun bir geçmişe sahip olan uluslararası öğrenciliği günümüzde kitlesel bir boyuta taşıyan en önemli unsur olarak göze çarpmaktadır. Eğitim, geçmişte olduğu gibi yalnızca eğitim kurumu ve araçları özelinde gündeme gelen bir süreç değil, küresel ekonomik sisteme entegre olmuş çok boyutlu bir alan haline gelmiştir. Bu sebeple küresel bilgi toplumunda bireyler yalnızca kendi ülkelerinde aldıkları örgün öğretimlerle yetinmemekte, kendi uzmanlık ya da çalışma alanına katkıda bulunacağına kanaat getirdiği üniversitelerin kurulu oldukları ülkelere bir uluslararası öğrenci olarak ulaşım, iletişim ve ortak çalışma imkanlarının yarattığı

fırsatlardan faydalanarak kısa, orta ya da uzun vadeli olarak göç etmektedir. Bu konuda Hasip Ş.’nin aşağıdaki ifadeleri dikkat çekicidir:

“Sınırların önemsizleşmesi diyebiliriz... Yani mobilite. Öğrenciler kolaylıkla farklı ülkelere gidip gelebiliyor. Küreselleşen ticaret ile farklı ülkelerde farklı bağlantılar kurulabiliyor. Ticari, kültürel bir temel de var burada... Örneğin İngiltere bütçesi için önemli bir gelir kaynağı uluslararası öğrenciler. Bu bir, ikincisi o öğrencilerin donanımları da önemli. Burada çokkültürlülüğe katkı boyutu da devreye giriyor ve ülke içerisinde toleransı artırmaya katkı sunuyor olabilir. Heterojeniteyi arttırmak, farklı kültürlerle birlikte olmak. Bunlar sosyal ve kültürel faydalar sağlar hem host hem sending ülkeye. Yani ilk olarak ekonomik sebepler ikinci olarak kültürel sebepler devreye giriyor.”
(Hasip Ş., Akademisyen)

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde meydana gelen artış bilgi, ekonomi ve kültür arasındaki ilişkiler ve bu ilişkiden doğan çeşitli kavramlar üzerinden kurgulanmaktadır. Ayrıca çalışmanın teorik bölümünde üzerinde durulan İngiltere örneğinde olduğu gibi, ülkelerin, sınırları içerisindeki üniversitelere kayıt yaptıran uluslararası öğrencileri bir gelir kaynağı olarak görmesiyle birlikte bu süreç yeni bir boyut kazanmıştır. Küresel ekonomik alanın bir parçası olan uluslararası öğrenciler, bir müddet sonra ulus devletlerin gelir getiren bir kalemi haline dönüşmektedir. Bu da ulus devletlerin dışarıdan öğrenci getirme motivasyonunu etkileyerek her geçen yıl uluslararası öğrenci sayısında meydana gelen artışa katkıda bulunmaktadır. Öte yandan çokkültürlülük gibi bir kavramın mobiliteye etkisi, uluslararasılaşan yükseköğretimin “bir arada yaşama” konusuyla bağını gündeme getirmektedir. Uluslararasılaşan kampüsler, aynı zamanda farklı etnik ya da dini grupları yahut alt kültürleri bünyesinde barındıran mekanlardır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında çokkültürlülük olgusunun yavaş yavaş gündeme gelmesiyle birlikte bu türden farklılıklara önem verilmeye başlanmış ve ülkeler, farklı dini ve etnik grupları meşru talepleri ve sorumlulukları çerçevesinde bir arada tutabilmek adına politikalar geliştirmiştir. Bilhassa Kanada gibi ülkeler bu politikaları bir önlemden ziyade daha nitelikli bir göçmen profili çekebilmek adına git gide pazarlamaya başlamıştır (Özensel, 2012, s. 65). Bu noktada, kampüslerin farklı etnik ve dini gruplara

kapılarını açtığını içeren görseller, bu konuda ortaya çıkan politika metinleri ve ülkelerin akademik işleyişten sorumlu resmi birimlerince yayınlanan reklamlar, tanıtım videoları vs. uluslararası öğrenciler açısından cazibe yaratmaktadır.

Uluslararası öğrenci sayısındaki artışı, küresel bilgi toplumunda bireysel rasyonel tercihe ve bireysel kazanıma yönelik bir motivasyondan kaynaklı olduğu da katılımcıların üzerinde durduğu hususlardan birisidir. Bu konuda Berkant İ.'nin ifadeleri dikkat çekicidir:

“Birincisi, kendimiz için de geçerli, diplomanın bir tarafında yurt dışındaki az çok saygınlığı olan bir üniversiteden bir şey yazdığınız zaman size olan algı ve bakış değişmeye başlar. Bulduğunuz yerdeki iş imkanlarınız, fırsatlarınız, elde edeceğiniz şanslar artıyor. Bu birincisi en önemli faktör. Kendi gittiğiniz yerlerde de görürsünüz. Lider ülkelere baktığınızda bunun bir motivasyonu, bireysel bazda alırsak, sizin için imkanlar önemli. Geri döndüğünde sana sunduğu imkanlar...” (Akademisyen)

Hâkim literatürdeki uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilikte “birey” ve “kurum” boyutları, ulus devlet boyutuna nazaran daha ağır basmaktadır. Bir eğitim kurumu olarak üniversiteler, dahası prestijli üniversiteler uluslararası öğrencilere sunduğu imkanlarla, eğitim sonrası dönemde ülkesine dönen bireylere istihdam alanı, statü ve prestij sağlamaktadır. Burada birey ve üniversite arasındaki ilişki, birey ve devlet ya da üniversite ve devlet arasındaki ilişkiden çok daha yoğun bir seyirdedir. Bireyler, yurt dışındaki prestijli bir üniversitede eğitim görmesinin hem eğitim sürecinde hem de eğitim sonrası süreçte kendilerine birçok kazanım sunacağına farkındadır. Bu durum, her geçen yıl daha fazla uluslararası öğrencinin yurt dışındaki üniversitelere kayıt yaptırmasının önünü açmaktadır. Bununla bağlantılı olarak diğer bir katılımcı uluslararası öğrenciliğe ve öğrencilere dair algılar ve avantajların psiko-sosyal boyutunu dile getirilmektedir:

“Burada öğrencinin bence temel isteği şu: uluslararası öğrenci kimliğine sahip olmak. Bu bizim gençlik yıllarında da var olan bir psikoloji. Uluslararası öğrenci olduğunuz zaman tırnak içerisinde ifade edeyim ‘ayrıcalıklı’ hale geliyorsunuz. Eğitimini İngiltere’de, Amerika’da görmüş,

doktorasını Fransa'da yapmış dendiğinde nasıl ülkemizde bir ayrıcalığı oluyor.” (Mustafa U., Sivil Alan Temsilcisi)

6.1.1.2. “Çoğu İngilizce Eğitim Verilen Ya Da İngilizcenin Resmi Dili Olan Ülkelere Gidiyor”

Prestijli olarak nitelenen üniversiteler ve Küresel Kuzey ülkeleri, öğrenciler açısından büyük bir cazibeye sahiptir. Batı ülkelerinde uluslararası öğrencilik tecrübesi yaşamış bireylerin kendi ülkelerine döndüklerinde göreceği itibar, bu ülkelere doğru öğrenci hareketliliğini beslemekte ve her geçen yıl artırmaktadır. İş başvurularında Küresel Kuzey’in üniversitelerinden mezun olmuş bireyler ile o ülkenin herhangi bir üniversitesinden mezun olmuş bir bireye nazaran avantajlı konumu, bu iddiayı destekler niteliktedir. Bu noktada akla Küresel Kuzey’in uluslararası öğrencilikteki çekiciliği ve bu bölge dışından Küresel Kuzey ülkelerinde eğitim göreceğ öğrencilere sağlanan imkanlar, prestij ve benzer algılar akla gelmektedir.

İngilizlerin 17. ve 20. yüzyıllar arasında dünya sathına yayılmış sömürge faaliyetleri, 20. yüzyılla birlikte bir “süper güç” olarak dünya sahnesinde yer alan ABD’nin resmi dilinin İngilizce olması ve kapitalist sosyo-ekonomik formasyonların İngilizce dili üzerinden dünyaya ihracı (yani iktisadın, bilimin, kültürün ve tekniğin “İngilizceleşmesi”), 21. yüzyıldaki uluslararası öğrenci sayısının artışıdaki temel unsurlardan biri haline gelmiştir.

“Şu anda OECD ve UNESCO tarafından en son 2016 yılı verileri yayımlandı resmi olarak. 5 milyon 85 bin civarında dünyada yükseköğretim düzeyinde uluslararası öğrenci var... Şunu kabul etmek lazım, dünyadaki uluslararası öğrencilerin çok büyük bir oranı İngilizce eğitim verilen ya da İngilizcenin resmi dili olan ülkelere gidiyor. Bu beş milyon rakamının bir milyonu Amerika’da, İngiltere’de. Yeni Zelanda, Avustralya falan hesap ettiğiniz zaman.... Çok ciddi bir İngilizce öğrenme motivasyonu var.” (Ersin M., YTB Yöneticisi)

Uluslararası öğrencilerin artışıdaki İngilizce dili etkisi, hem bu dili öğrenmek üzere farklı ülkelere doğru hareketlilik sağlayan hem de yurt dışı eğitimini

İngilizce eğitim veren programlarda tamamlamak isteyen öğrencileri içermektedir. Yani uluslararası öğrenciler için İngilizce bir yandan gerek ülkesinde gerekse diğer ülkelerde daha nitelikli ve kazanç getiren işlerde istihdam edilebilmek için “öğrenilmesi gereken” bir dile dönüşmekte hem de bu dilin resmi olarak konuşulduğu ya da müfredat dili olduğu ülke ve programları birer cazibe merkezi haline getirmektedir. İngilizce, böylece her geçen yıl uluslararası öğrenci sayısının artışında çift yönlü bir rol üstlenmektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliğindeki artışı yalnızca İngilizce diline ya da resmi dili İngilizce olan ülkelerin bu konudaki girişimlerine bağlamak, konuya dair geniş kapsamın sınırlandırılmasına sebep olabilir. Şöyle ki, teorik arka planda üzerinde durulan Çin, Hindistan, Asya Pasifik gibi bölgelerin uluslararasılaşma çabaları, yurt dışında eğitim almak isteyen bireyler açısından önemli bir fırsat olarak karşılık bulmaktadır. Temanın başında bahsedilen alternatif rotalar uluslararası öğrenci sayısının küresel ölçekte her geçen yıl artışındaki önemli bir unsur olarak göze çarpmaktadır.

“Dünyada artan uluslararası öğrencilik, Azerbaycan Rusya Kafkasya özelinde söylersek, artan küresel pazarla ve uluslararası şirketlerle beraber yurtdışı deneyimine önem verilir oldu. Geçenlerde bir öğrenci okulunu tamamlamadan döndü Azerbaycan’a ve döner dönmez bir firmadan kabul aldı dış ilişkiler departmanında. Şirket demiş ki benim için önemli olan senin yurtdışında eğitim alman, yurtdışı deneyimin olması.” (Murat L., UDEF Akademi Temsilcisi)

Alternatif rotalar, tam da küreselleşmenin öngöreceği şekilde Küresel Kuzey dışı dünyada da bir uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik hareketliliği olabileceğini, bu hareketliliğin daha farklı iç ve dış motivasyonlar taşıyabileceğini fakat nihai olarak yurt dışında kazanılan tecrübenin küresel dünyada ve bilgi toplumunda belli bir karşılık bulduğunu göstermektedir. Burada değişkenlik gösteren temel noktalar dil, ülkeler arası ilişkiler, hangi ülkede eğitim görüldüğü ve o ülkenin kaynak ülke ile olan irtibatı ve ilişkisi gibi faktörlerdir. Ancak her halükârda yurt dışında eğitim görmeyen bireyi diğerlerinden farklılaştırdığına dair öngörü,

uluslararası öğrenci sayısının küresel artışındaki sebeplerden biridir. Abbas Ü.’nün aşağıdaki ifadeleri, alternatif rotaların çeşitliliğini göstermesi açısından önem arz eder:

“Daha önceki yıllarda uluslararası öğrenci hareketliliği dediğimiz konu 3. Dünya ülkeleri olarak tarif edilen veya Amerika veya Avrupa harici ülkelerden Amerika ve Avrupa’ya doğru hareket edebilmek için, bilimsel gelişmeleri takip edebilmek için medeniyetin merkezlerine doğru hareket ifade eder... Artık zaman değişti, teknoloji hızla değişiyor. Ya da üçüncü dünya ülkesi olarak ya da gelişmekte olan olarak tarif edilen ülkelerde, G-20 içerisinde sayılan ülkeler içerisinde, ki Brezilya, Hindistan, Güney Afrika gibi, Çin gibi; artık buralarda da çok ciddi bilimsel faaliyetler yürütüldüğü görülüyor. İnsanlar bunu görünce ne yapıyor? Artık Avrupa ve Amerika merkezli uluslararası öğrenci hareketliliğinin yanında, oranın bırakıldığını söylemiyorum ama, bunun yanında yeni ülkelere doğru yönelme var. Çin’e giden, Hindistan’a giden inanılmaz derecede öğrenci görüyorsunuz. İşte dünyada uluslararası öğrenci sayısının artış sebebi bu.” (Abbas Ü., YÖK Temsilcisi)

Her ne kadar hâkim küreselleşme paradigmasının ve coğrafyasının (Batı dünyası) dışındaki merkezler önemini koruyor olsa da Kafkasya, Azerbaycan ve Rusya örneği ile Çin ve Hindistan örnekleri, uluslararası öğrenci hareketliliğinin artışında bölgeler arası ilişkileri ve bazı bölgelerde ortaya çıkan yoğun uluslararasılaşma faaliyetlerini resmetmektedir. Bu durum, tam da küreselleşmenin ön göreceği ve küreselleşme sürecini besleyecek şekilde yeni hareketlilik rotalarına vurgu yapmaktadır. Batı’ya doğru hareketlilik, iletişim ve ulaşım olanaklarının artmasıyla yeni bir boyut kazanarak Batı dışı toplumlara doğru ya da Batı dışı toplumlar içerisinde bir hareketliliği de doğurmaktadır. Yeni aktörler konumundaki ülkeler aslında küresel bir oluşum olan G-20 üyesi olarak küresel dünya ile ekonomik ve kültürel olarak daha fazla entegre olmaya çalışan ülkelerdir. Bu ülkelerin uluslararası öğrencilerle ilgili politika ve uygulamaları, yer kürede uluslararası öğrenci sayısındaki artışın farklı kanal ve rotalar tarafından da beslendiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar tarafından uluslararası öğrencilerin sayısındaki artışa vesile olan bu gerekçeler, bir açıdan da “görünür” olmalarıyla alakalıdır. Diğer bir ifadeyle bilgi toplumu, prestijli üniversiteler gerçeği, diplomaların getirileri, statü sağlanması vb. süreçler, küresel dünyadaki iletişim ve bilgi edinme olanaklarının artışı ile çok daha görünür ve arzu edilir şeyler olmaya başlamıştır. Bu görünürlüğe ilaveten ulaşım olanaklarındaki artışla birlikte uluslararası öğrenci sayısının her geçen yıl daha da arttığı düşünülmektedir.

“İnsanlar dünyanın her tarafından haberdar, her tarafa erişim ulaşım imkânları çok yüksek olduğu için herkes eskiden belki köyündeki şehrindeki ülkesindeki imkanları değerlendirirken şimdi eğitim almak isteyenler dünyanın her yerindeki imkânları birlikte değerlendiriyor, kendi bütçesine kapasitesine göre en iyi fırsatları bulmaya çalıştığı için bu tür hareketliliğin arttığını düşünüyorum. Bu en genel sebep.” (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi)

Gerek internet kullanımı gerek sosyal medya vb. platformlardan sağlanan tecrübi bilgiler gerekse üniversite derecelendirme kuruluşlarının çalışmaları ile bireyler, farklı bir ülkeye gitmekten ve o ülkedeki herhangi bir üniversitede eğitim almaktan “daha az çekinir” hale gelmektedir. Zira bireyler, bu imkanlar sayesinde rasyonel tercihler yapabilme ya da beklentilerine göre bir ülke ya da okul belirleyebilmektedir. İlgili platformlar üzerinden başvuru ve kayıt şartlarına daha kısa sürede vakıf olunması, öte yandan üniversitelerin resmî web-sitelerindeki uluslararası öğrenci portalları vb. uygulamalar, öğrencilerin kafasındaki soru işaretlerini kısa sürede giderebilmektedir. Karar verme süreçlerinin hızlanması ile her geçen yıl çok daha fazla sayıda uluslararası öğrenci yurt dışında eğitim görmek üzere adım atmaktadır.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin artışında bu noktaya kadar çizilen çerçeve, birey ve üniversite boyutuna daha fazla odaklanmaktadır. Ancak çalışmanın teorik arka planında üzerinde sıkça durulan “ulus devlet” olgusunun da bu artışta yadsınamaz bir payı olduğunu söylemek mümkündür. Ulus devletlerin, gerek son dönemlerde olduğu gibi görece daha bağımsız politikalarla uluslararası öğrenci çekmek üzere adımlar atması, gerekse Soğuk Savaş dönemindeki çift kutuplu yapının

etkisiyle hinterlandına girdiği Blok'un etkisiyle uluslararası öğrencilere yönelik politikalar geliştirmesi (ya da ilgili Blok'a öğrenci gönderme hevesi), toplam uluslararası öğrenci sayısındaki artışa gerekçe olarak sunulabilir.

“Modern öncesinde bunu bireyler kendileri yapıyordu daha fazla... Modern dünyada ise bu, bir güç olma, devlet olma, ne bileyim iktidar olma, iktidarını sürdürme, küresellik iddiası taşıyan her toplum bunu bilerek yaptı. Önce kendi ülkelerine gelen öğrenciler üzerinden bunu yaptılar... İkinci Dünya Savaşı'na kadar olan bölümde de Soğuk Savaş'a kadar olan dönemde Batı ve Doğu Blok'u kendi taraflar için bunu yaptı. Burada iki evrim iki dönem oldu. Bir, sanayileşen toplumlara karşı modern dünyadan insanlar gitti. Özellikle Birinci Dünya Savaşından sonra Soğuk Savaşa kadar bütün ülkeler bloklar kendi cenahından ülkelerin insanlarına ulaşım onları eğitmek, politize etmek yolunu denedi. Soğuk Savaş'tan sonra ise, yani bloklar çökünce her ulusal devlet ya da büyük devlet kendi çıkarları için bu alana yöneldi.” (Uğur S., Akademisyen)

Farklı bir katılımcının aşağıdaki ifadeleri, Soğuk Savaş sonrası dönemi resmetmesi açısından geniş bir perspektif sunmaktadır:

“...hem gönderen hem de alan ülke açısından politik diplomatik akademik kültürel ve ekonomik birçok çıktıyı bünyesinde barındıran çok yönlü bir iş. Ülkeler bu işin kıymetini kavradılar ve buna gerçekten kaynak aktarmaya başladılar. Bir taraftan kendi iç dinamikleriyle harekete geçen insanlar varken, bir taraftan ülkelerin kurguladığı çekici unsurlar, işte burslar ortaya çıktı.” (Cahit İ., Eski YTB Yöneticisi)

Çalışmanın teorik çerçevesinde üzerinde önemle durulan “burslar” meselesi, uluslararası öğrenci sayısının artışında ayrı bir öneme sahiptir. Burslar, ABD dahil olmak üzere her bir devletin ilk etapta uluslararası öğrenci sayısını artırmak için birer çekici unsur olarak kullandığı araçlardır. Teori bölümünden hatırlanacağı üzere bir ülkeye burslu olarak giden bir öğrenci, kendi ülkesindeki arkadaşları ya da akranları için o ülkeyi etkili bir alternatif haline getirmektedir. Şöyle ki, farklı bir ülkede eğitim görmek ciddi bir zorluk ve tecrübe gerektirmektedir ve bu tecrübe ve

zorlukları aşan öğrenciler, kendi ülkelerindeki arkadaşları tarafından o ülkede eğitim görmesi durumunda kendilerine yardımcı olabileceği düşünülen yakınlar olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla o ülkede herhangi bir burs bulamasa dahi en azından kendi dilini konuşan birinin ya da bir yakınının bulunduğu ülkeye ya da üniversiteye kendi hesabına da olsa gidebilme ihtimali artmaktadır. Öte yandan devletler tarafından sağlanan burslar, ilerleyen temalarda çok daha ayrıntılı bir şekilde üzerinde durulacağı üzere birer yumuşak güç unsuru olarak işlev görmektedir. Burslandırılan öğrenciler, burs veren ülke lehine bir aidiyet geliştirmekte, eğitim sonrası süreçte kendi ülkesine döndüğü takdirde kendisini burslandıran ülke kendi ülkesi ya da toplumu arasındaki bağlantılar için aracılık edebilmektedir:

“Yıllık 30.000’di burs miktarı iki sene önce Çin hükümetinin. Hangi ülkelerden öğrenciler geliyor Çin’e? Çin’in ekonomik olarak açılım gösterdiği ülkeler. Afrika’da yıllık 6000’den 10.000’e çıkardı yanlış hatırlamıyorsam. Hem kendi yatırımları var orada hem de insan kaynağına ihtiyacı var. Dolayısıyla kamu diplomasisi vesilesiyle etkinlik oluşturmaya çalışıyor Çin Afrika’da.” (Şakir K., Eski YTB Yöneticisi)

İster uluslararası öğrencilik konusunun hâkim aktörleri olsun isterse yeni aktörler olsun, devletler hem burslu öğrenciler hem de onların açacakları kanalla kendi hesabına eğitim göreceğ öğrenciler üzerinden uluslararası öğrenci sayısının küresel artışında önemli bir rol oynamaktadır. Kimi devletler bu politikaya bizzat yön verip belli bir resmi kurum aracılığıyla yoğun faaliyetler gerçekleştirmekte kimi devletlerse belirlediği politikanın hayata geçebilmesi için yarı resmî kurumlarla, sivil alan temsilcileriyle ya da bizzat üniversitelerle yoğun ilişkiler sürdürmekte ve işin mutfağını bu kurumlara devretmektedir. Ancak her halükârda ulus devletler uluslararası öğrenci çekmek adına çok boyutlu girişimlerde bulunmakta ve burslu ya da değil, sınırları içerisinde eğitim gören uluslararası öğrencileri, ülkeleriyle kurulacak bağlantıda bir araç olarak görmektedir, ki bu da literatürde yumuşak güç unsuru olarak adlandırılmaktadır.

Katılımcıların mevcut tema bağlamı cevapları üzerinden genel bir değerlendirme yapılacak olursa, ortaya çıkan tabloda, çalışmanın teorik arka planında sürekli vurgu yapılan küreselleşme sürecinin etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci hareketliliği, kaçınılmaz olarak küreselleşme ile ilintilendirilmektedir. Katılımcılar, farklı bir ülkede eğitim görmeyen çok eskiye dayanan bir hareketlilik türü olduğu (Amanti, 2017, s. 2) noktasında farkındalık geliştirmiştir ve bu durum, çalışmanın güvenilirliğini olumlu yönde etkileyecek şekilde saha verilerinde ortaya çıkmaktadır. Bu noktada küreselleşmeden kasıt yalnızca 21. yüzyılda ivme kazanan bir uluslararasılaşmayı içermemektedir. Küreselleşmenin farklı dalgaları göz önünde bulundurulduğunda, sömürgecilik döneminde, ulus devlet yapılanmalarıyla ve Soğuk Savaş sonrası dönemden 2000'li yıllara kadar ortaya çıkan küreselleşme, uluslararasılaşma ve öğrenci hareketliliği özelinde farklı görünümle ortaya çıkmıştır. 2000'li yıllardan sonra ise küreselleşme ve uluslararası öğrenci hareketliliğinde çok daha farklı kurumsal boyutlar gözlenmeye başlamış ve üniversitelerin bu konuda temel mekanlar haline geldiği (Portnoi, 2016, s. 59) katılımcılar tarafından teyit edilmiştir.

Liberal ekonomik sistemin mutlak hakimiyeti ile bilgi toplumu gerçeği yer küre ölçeğinde etkisini hissettirmektedir ve tıpkı genel göç teorisinin ele aldığı hareketlilik süreci gibi eğitim göçü (Francois, 2015, s. 3) olarak nitelendirilebilecek uluslararası öğrenci hareketliliği katılımcıların dikkat çektiği üzere her geçen gün çok daha fazla bireye etki etmeye devam etmektedir. Zira bireyler, katılımcıların vurguladığı üzere bilgi toplumunda daha donanımlı hale gelmek, icra edecekleri mesleğe dair daha nitelikli okullarda eğitim almak ve mevcut ekonomik sistemde daha müreffeh bir hayat için uluslararası bağlantılarını diri tutmak durumundadır. Bununla bağlantılı olarak iletişim ve ulaşım olanaklarındaki küresel artış, öğrencileri farklı ülkelerde eğitim görme noktasında güdüleyen diğer önemli bir unsurdur. Ülkelerin, şehirlerin, üniversitelerin uluslararası öğrencilere yönelik artılarının ve eksilerinin çok daha kolay bir şekilde ulaşılabilir olması ve kaynak kurumların bu bilgileri hem resmî web sitelerinden hem de sosyal medya üzerinden sürekli olarak paylaşması, daha fazla uluslararası öğrenciyi yurt dışında eğitime görmeye sevk etmektedir.

Katılımcılar, uluslararası öğrenci hareketliliğinin yoğunlaştığı ülkelerin Batı ülkeleri -özelde Big Five olarak nitelenen ülkelerden ABD ve İngiltere- olduğunun bilincindedir. Fakat son 20 yıllık süreç içerisinde dünyanın farklı bölgelerinin ve ülkelerinin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği açısından yeni aktörler (Williams, Brown ve Kwan, 2014, s. 34) olarak ortaya çıktığı da sahada vurgulanan sonuçlardan biridir. Çalışmanın teorik bölümünde değinilen Asya Pasifik ya da Körfez bölgesi bu noktada tekrar hatırlanabilir. Ayrıca Çin hem teorik bölümde ortaya çıkan hem de katılımcıların ilgili soruda değindiği yeni rotalardan birisidir. Bu durum da aslında küreselleşme ve eğitim arasında ilişkinin Batı'dan Batı dışına doğru tek yönlü bir seyir izlemediğini, küresel ilişkiler ve tecrübe aktarımı gibi yollarla (ve ulus devletlerin kendine has girişimleriyle) uluslararası öğrenci hareketliliğinin yeni bir seyre kavuştuğunu ortaya koymaktadır. Ancak katılımcıların istisnasız olarak her birinin literatürdeki çıktılarını teyit ettiği üzere küreselleşme, her halükârda uluslararası öğrenci hareketliliğini kaçınılmaz ve karşı konulması neredeyse imkânsız bir pozisyona taşımaktadır.

Son olarak, katılımcılara göre öğrenci hareketliliğindeki nicel artışın diğer temel sebeplerinden birisi de literatürde ortaya çıkan ulus devletlerin çeşitli sebeplerle yurt dışına öğrenci gönderme ya da yurt dışından öğrenci getirme motivasyonlarıdır (Enders, 2004, s. 365). Bu durum, küreselleşme, yükseköğretim ve birey boyutundan farklı olarak eğitim kurumuna geçmişten beri rota çizmeye çalışan devlet yapılanmalarının bu konuya da dahil olduğunu göstermektedir. Yumuşak güç ve kamu diplomasisi gibi siyaset bilimi ve uluslararası ilişkilerin kapsamına giren konular, küresel ölçekteki uluslararası öğrenci artışında önemli birer faktör olmaktadır. Sahadan elde edilen veriler, hangi ölçekte olursa olsun ulus devletlerin bir uluslararası öğrenci gündemine sahip olduğunu ve bu gündeme gerek ilgili devlet kurumlarıyla yön verdiğini gerekse üniversiteler ya da diğer kurumların bu işe daha fazla kafa yordüğünü ortaya koymaktadır.

Akademi, kamu ve sivil alanda politika ya da faaliyet yürütücüsü konumunda olan katılımcılar, temanın başında bahsedildiği üzere dünyadaki uluslararası öğrenci artışına dair geniş bir çerçeve çizmektedir. Bu çerçeve, uluslararası öğrenci artışında çalışmanın teori bölümünde ortaya konulan gerekçelerle bire bir olarak örtüşmektedir

ve katılımcıların konuya hâkim olduklarını ortaya koymaktadır. Bu da saha çalışmasının yürütüldüğü politika izleyicilerin alana olan hakimiyetini ortaya koymaktadır ve çalışmanın güvenilirliği açısından önemli bir veri olarak ortaya çıkmaktadır.

6.1.2. Türkiye’de Sayısı Her Geçen Yıl Artan Uluslararası Öğrenciler: Temel İtme ve Çekme Faktörleri

Araştırmanın temel konusu olan Türkiye’deki dışarıdan gelen uluslararası öğrenciler, sayısı her geçen yıl artan bir grubu temsil etmektedir. Nitel görüşmede katılımcılara, tıpkı dünyada olduğu gibi Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısının her geçen yıl artış göstermesindeki temel sebepler ve bir uluslararası öğrenciyi Türkiye’de eğitim görmeye teşvik eden temel motivasyonların neler olduğu sorulmuştur. Görüşme dökümlerinden yapılan kodlamalarda, uluslararası öğrenci hareketliliğindeki itme ve çekme faktörlerini içeren argümanları ifade eden maliyet, kültürel yakınlık, dini hassasiyetler ve eğitim kalitesi gibi konular ön plana çıkmıştır. Özeldir ise Türkiye’nin bu konudaki hükümetler bazlı kurumsallaşma çabalarını içeren kodlar olan dış politika, ekonomik istikrar, komşu ülkeler, YTB ve burs gibi kodlar belirgindir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, mevcut temada Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin artışı, Türkiye’de yükseköğretim görmenin Batı ülkelerinde yükseköğretim görmeye nazaran daha kolay ve ucuz oluşu, uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki eğitim ve yaşam olanaklarının Türkiye’ye nazaran daha düşük seviyede olması, artışın ivme kazandığı yıllar olan 2012-2020 arası süreçte ülke yönetiminde olan AK Parti’nin bu konudaki hükümet bazlı girişimleri, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın kurumsal çabaları ve öğrenci çekme süreçlerinde önemli bir yeri olan burs programını etkin bir şekilde duyurması ve yönetmesi ve Türkiye’nin son dönemlerdeki dış politika hamleleri ve Türk dizilerinin dünyada popülerlik kazanıp Türkiye’nin reklamına büyük katkı sağlaması mevcut temada katılımcıların en yoğun olarak üzerinde durdukları konulardır. Bunlar aynı zamanda itme ve çekme faktörlerinin Türkiye ve Türkiye’ye her geçen yıl daha fazla rağbet gösteren uluslararası öğrenciler arasındaki bağlamını vurgulamaktadır.

6.1.2.1. “Türkiye Diploması Taşıyor Olmaları, Onlara Fırsat Önceliği Tanıyor”

Öğrencileri kendi ülkelerinden farklı bir ülkede eğitim göremeye sevk eden itme faktörleri masaya yatırıldığında, eğitim kalitesi ve ekonomik gelişmişlik gibi konuların saha çalışmasında ön plana çıktığı görülmektedir. Türkiye'nin ağırlıklı uluslararası öğrenci profili, ekonomik gelişmişlik ve eğitim kalitesi açısından Türkiye'den daha alt seviyedeki ülkelere gelen öğrencilerden müteşekkildir. Bu açıdan öğrencilerin kendi ülkeleri dışında bir ülkede eğitim görme talebi, bu artışın ilk boyutunu temsil etmektedir. Ancak katılımcılar, bu durumu ilk etapta “Batılı ülkelerde eğitim görmekte zorlanacak öğrencilerin Türkiye tercihi” açısından ele almaktadır.

“Daha iyi eğitim olacağını düşünüyorum. Türkiye daha iyi olanaklar sağlıyor. Özellikle Avrupa'daki zorluklardan haberdarlar. Türkiye'dekilerin de bir koruma ve destekle, hizmetle burada yer aldıklarını düşünüyorum, bana göre değerli bir şey bu. Yurtdışı Türkler doğrudan bu konuyu üstlenmiş gibi görünüyor.” (Emrah C., Millî Eğitim Bakanlığı Yöneticisi)

Diğer bir katılımcı, konuya dair daha geniş boyutlu bir açıklama getirmektedir:

“Amiyane bir tabirle söyleyeyim: Bizim ülkemizden biri Amerika'ya hangi motivasyonla gidiyorsa bugün için, Türkiye'ye birçok ülkeden gelenler, hatta yüzde doksanı aynı motivasyonla bize geliyorlar. Daha açık bir ifadeyle, birçoğu kendi ülkesinde bulamadığı çağdaş, modern, yeni dünyaya uygun hem fiziki şartlar hem ufuk bakımında kendi ülkesinde olmayan birtakım eğitim öğretim fırsatlarını yakalamak için geliyorlar. Bunun haricinde, Türkiye'de okuyup mezun olan özellikle Afrika, Asya bölgesinden gelen öğrencilerin büyük bir kısmı ülkelerine döndüğünde çok fazla bir donanıma sahip olmasa bile gerçekte, Türkiye diploması taşıyor olmaları, onlara fırsat önceliği tanıyor kendi ülkelerinde.” (Yavuz N., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Yine akademik alandan (ve aynı zamanda uzun yıllardır Türkiye Bursları mülakat süreçlerinde görev alan) bir katılımcı Türkiye'nin uluslararası öğrenciler tarafından artan tercih edilirliliğini özetleyen benzer ifadeleri kullanmıştır:

“Büyümekte olan bir ülke diye tercih ediliyor Türkiye. Bu çocukların Avrupa'dan burs alamama durumu da var. Ancak gelenler açısından temel konu, düşünce ve inanç birlikteliği. Bir yandan da öğrencilerin geldiği ülkelerindekilere nazaran üniversitelerimiz daha kaliteli.” (Sezai R., Akademisyen)

Ülkelerin eğitim kalitesi arasında yapılan karşılaştırmalar, farklı bir ülkeden alınacak lisans ya da lisansüstü programların diplomalarının kaynak ülkedeki resmi ve gayri resmi geçerliliğine etki etmektedir. Bu sebeple, Türkiye'ye nazaran daha az gelişmiş ülkelerden gelen öğrenciler açısından Türkiye'den mezun olmak, tıpkı Türkiye'den gidip prestijli İngiliz üniversitelerinden mezun olmak gibi bireye daha iyi iş imkanları ve statü kazandırmaktadır. Bu durum, genel itibariyle Türkiye'nin ağırlıklı uluslararası öğrenci politikasıyla alakalıdır.

Uluslararası öğrencileri Türkiye'de eğitim görmeye sevk eden itme faktörleri kapsamında değerlendirilen diğer ortak bir husus da öncekilerle bağlantılı olarak ortaya çıkan “kaynak ülkedeki ekonomik ve siyasi istikrarsızlık”tır. Bu türden istikrarsızlıklar, bireyi yalnızca eğitim hayatı açısından değil, kendi geleceği açısından da planlar yapmaya sevk eder ve bu planlar arasındaki farklı bir ülkeye gidebilme durumu, kimi zaman farklı bir ülkede ve prestijli bir üniversitede eğitim görme arzusunun önüne geçebilmektedir, ülkeden kaçış eğitime nazaran daha da öncelenen bir durum olmaktadır.

“Afrika ve Ortadoğu'dan gelen öğrencilerle karşılaştığımız zaman görüyoruz ki ülkesinden kaçabilmek için bir fırsat. İranlı için de yani direkt... Adam kaçmak istiyor, bir fırsat. Ya da Afrikalı için, Nijerli için, yoksulluğun dibinde...” (Berkant İ., Akademisyen)

Bu noktada uluslararası öğrencilik ve zorunlu göç konusuna belli bir açıdan ortak bir perspektif ortaya çıkmaktadır. Tıpkı diğer sebeplerdeki rasyonel gerekçelerde olduğu gibi, uluslararası öğrenciler sadece daha nitelikli bir eğitim

almak ya da farklı ülkelerde farklı tecrübeler yaşamak adına değil, bazen ülkelerinden “kurtulabilmek” adına eğitim kanalını tercih etmektedir. Bu durum Türkiye’deki Suriyeli uluslararası öğrenciler örneğinde olduğu gibi kimi zaman zorunlu bir göç sonucunda eğitim hayatına atılma şeklinde ortaya çıkmakta kimi zamansa öğrencinin ülkesinden resmi ve meşru yollarla “göçüp” daha huzurlu ve müreffeh bir ülkede yaşamasına vesile olacak bir üniversite eğitimine başlaması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, Türkiye’nin her iki türden öğrenci için de bir varış noktası olduğunu dile getirmektedir.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercihinde Türkiye’de verilen eğitim ve Türkiye’deki hayat şartları arasındaki optimum seviyedeki denge önemli bir yer tutmaktadır. Halil A., uluslararası öğrencilerin Türkiye’de her geçen yıl artışını ve yükseköğretim için Türkiye tercihini, yalnızca öğrencilerin ülkeleriyle alakalı itme faktörleri açısından ele almaktan ziyade tarihsel bir seyir izleyerek ortaya koymakta ve sonrasında itme çekme faktörlerine bağlı bir argüman geliştirmektedir:

“Öğrencilerimiz şunu söylüyor, ben Avrupa’ya da gidebilirdim ama Türkiye kültürüme daha yakın. Ya da ‘ben A ülkesine de giderdim ama onlar Müslüman değil’. Bunu söylüyorlar ama tam tersine cevaplar da var. Mesela İran’dan gelen öğrenciler şunu diyebiliyor: ‘Ben Türkiye’yi tercih ediyorum çünkü burada laik bir ülke var, seküler bir devlet var, insanlar istedikleri gibi yaşayabiliyorlar’... Bazı öğrenciler de rasyonel bir şekilde şunu açıklıyor: ‘Ben A Batılı ülkesine gidecektim gitmedim çünkü Türkiye burs veriyor’. Oradan şunu anlıyoruz, oradan da buradan da burs olup eşit şartlarda olsaydı öğrenci orayı tercih edecekti. Dolayısıyla şöyle bir denge kurulmuş, makul kalitede bir eğitim veriliyor... Aslında piyasa şartları açısından baktığımız zaman Türkiye makul bir yerde oturuyor. Öğrencilerin gelme motivasyonunu böyle açıklamıştık. Şu an durum nedir, buna tabii ampirik olarak bakmak lazım. Şu an o şartlar devam ediyor mudur? Muhtemelen benzerdir.” (Akademisyen)

6.1.2.2. “*Belli Ki Komşu Ülkelerimiz Bize Yöneliyorlar*”

Bu noktada Türkiye’yi tercih eden uluslararası öğrenciler açısından hem itme hem de çekme faktörleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Türkiye, daha nitelikli yükseköğretim arzı sağlayan ülkelere ve üniversitelere herhangi bir sebeple (maddi yetersizlik, vize sorunu, başarı seviyesi, vb.) öğrenciler için alternatif bir kanal olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Ercüment Y., son yirmi yıllık süreç içerisinde devleti yöneten partinin izlediği politikalar ile itme ve çekme faktörlerini aynı anda ortaya koyan bir argüman geliştirmekte ve bu argüman, diğer katılımcıların da mutabık olduğu üzere Türkiye’yi Big Five ülkelerine ve üniversitelerine ekonomik açıdan alternatif bir rota oluşturan bir ülke olarak sunmaktadır:

“Ben AK Parti’nin vizyonunun bu mesele ile örtüştüğünü düşünüyorum. AK Parti bu işe girerken mevzunun ekonomik boyutundan ziyade ilgilendiği hinterlandtaki kendi gücünü, siyasal ve toplumsal gücünü biraz daha tahkim etmek için böyle bir şey düşünmüş olabilir... Realist konuşmak gerekirse, bu insanların Amerika, Batı Avrupa gibi ülkelere gitmeye çalıştıklarını, olmayınca da bir alternatif olarak buraya yöneldiklerini düşünüyorum. Biz dünyada bu skalada ilk sıralarda falan değiliz. Bunun Türkçesini böyle koymakta fayda var. Bir taraftan da eğitim alırken Avrupa’daki kadar para harcamanıza gerek yok uluslararası öğrenciyse. 20.000 TL dedim tıp için ama Dolara vurduğunuzda 4000 dolar falan yapıyor. Atıyorum mühendislik okuyacak olsan 500 dolar yıllık harç... Mesela bir Afrika ülkesinde bir orta sınıf aile çocuğu için pek büyük bir meblağ değil. Yaşam koşullarına da baktığın zaman burada atıyorum bir öğrenci 2000, 3000 liraya rahat bir düzen kurabilir.” (Ercüment Y., Akademisyen)

Katılımcının bu noktaya kadarki argümanları hem dış politika hem de ekonomik nedenleri içermektedir. Ancak aynı katılımcının aynı soruda değindiği şu noktalar, Türkiye’nin hem tarihsel hem de güncel çekme faktörlerini bir arada yansıtmaktadır:

“Suriyelilerin gelme sebebi belli, zorunlu sebeplerle gelmişler. Savaş öncesinde de vardı komşu bir ülke olarak ama bu kadar değildi. Azeriler,

Suriyeliler deyince şunu görebiliyorsunuz: Belli ki komşu ülkelerimiz bize yöneliyorlar. Bunda coğrafya etkisi önemli. Bir başka şey, Orta Asya Cumhuriyetleri. Özal döneminde uluslararası öğrenci hareketliliği başladı. Sovyetlerin dağılmasından sonra oradan bir hamle ile başladı. Dolayısıyla orayla da bir akrabalıktan kaynaklı hareketlilik var. Bir de ama mesela Afrika'dan gelenlerin açıklaması şu, şunu biliyoruz ki Türkiye'nin İslam coğrafyası içerisinde Müslüman ülkeler arasında daha doğrusu, toplumlar arasında bir marka değeri var.”

Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısının artışını hem makro dönüşümler hem de bireysel itme çekme faktörleri etkilemektedir. Bu dönüşümlerden biri, yukarıda da ifade edildiği üzere Türkiye'nin 2000'li yıllardan itibaren yönetiminde olan AK Parti'nin izlediği dış politika ve uluslararası alanda irtibata geçilen ülkelerin Batı dışı toplumları da kapsamaya başlamasıdır.

“Türkiye'deki artışın sebepleri, malum son on on beş yıllık süreç içerisinde Türkiye'nin uluslararası politikaları değişti. Aynı zamanda ciddi bir ekonomik potansiyeli olduğu görüldü Türkiye'nin . Batı için pazar olan Türkiye, Doğu için bir şeyler alınabilecek bir şeydi. Bir taraf satmak için bize yöneldi, bir taraf bizden bir şeyler alabilmek için. Bu da uluslararası öğrenci hareketliliğine sebep oldu. Bu tabii büyük boyut.” (Yavuz N., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Ercüment Y., mevcut çalışmada Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki başat aktör olan YTB'ye ve Türkiye Bursları programına değinerek uluslararası öğrenci sayısındaki artışı hem burslu öğrenciler hem de bursluların dolaylı yönden etkilediği kendi hesabına gelen öğrenciler üzerinden açıklamıştır:

“YTB'nin kurulması bence bir dönüm noktası. Bu konuda bir kurumsal bir yapı oldu orada. Şunu fark ettim, o da akıllıca bir strateji: burs veriyor çok sayıda, burs sayısı arttıkça da arkadan çektiği öğrenci sayısı da artıyor.” (Akademisyen)

Katılımcıların, Türkiye'deki ağırlıklı uluslararası öğrenci profiline dair vurguları ile Türkiye'nin hem Müslüman hem de modern bir devlet olma gerçeğini

dile getirmeleri dikkat çekicidir. Bu durum, katılımcılara göre farklı ülkelerden gelen ya da siyasi olarak farklı arka plana sahip uluslararası öğrenciler açısından bir çekme faktörü olarak değerlendirilmektedir. Bu faktörle bağlantılı olarak komşuluk ve coğrafi yakınlık olgusu, temayla ilgili analizlerde dikkat çekmektedir. Türkiye Bursları aracılığıyla Türkiye, yükseköğretim alanında daha da görünür olmakta, burslu öğrenciler aynı zamanda ülkelerindeki diğer öğrencileri de Türkiye’de eğitim görmeye sevk etmektedir.

Tıpkı Ercüment Y. gibi Yavuz N. de YTB ve Türkiye Bursları faktörüne vurgu yapmaktadır:

“Tabi daha özelde söyleyecek olursak, bir kuruluşumuz var YTB, onun burs programları aslında ciddi anlamda ilgiyi körükledi. Bugün dünyanın her ülkesinden neredeyse yüzlerce binlerce öğrenciyi uzun yıllar boyu burslandırıyor YTB. Bunların her birinin birer arkadaşıyla ülkesindeki, paylaşıp hayat şartlarını Türkiye’deki, eğitim kalitesini hem yaşam standartları hem de gelecek vadetmesi noktasında ve verdiği ufuk noktasında, bunları anlatması, ister istemez ağızdan ağıza pazarlama dediğimiz şeyi doğuruyor. Sonrasında da kendi hesabına eğitim görecekları de teşvik ettiler. Bunu değerlendiriyor öğrenciler ve geliyor.” (Yavuz N., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

YTB ve Türkiye Bursları’nın Türkiye’ye doğru uluslararası öğrenci hareketliliğine etkisini vurgulayan diğer bir katılımcı da bizzat YTB’nin kuruluşunda görev almış ve bu kurumda üst seviyede yöneticilik yapmış olan Şakir K.’dir:

“Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları’nın kurulma sürecinde biz Başbakanlıkta müşavir olarak görev yapıyorduk. O zaman kardeş topluluk olarak nitelenen, dil din olarak ortaklık olan milletler... Bunları aynı kurum çatısı altında topladık. O dönem farklı kurumlarda yürütülen, ortak strateji eksikliği olan öğrenci projesinin bir yerde toplanması hedefiyle YTB çatısı altına aldık... Türkiye’nin burs stratejisinin yeniden ele alınması gerektiğini söyledik. Fotoğraf budur, artılar var eksiler var. Bu tecrübeleri ele alarak yeni bir şeyler inşa edilmesi gerektiğini söyledik. Buradaki en önemli şey de

Türkiye'nin değişen gündemi ile bağlantılı dinamik bir yapının olması gerektiğini izah ettik. Sağ olsun hükümette de bu kabul görünce 2011 yılında hazırlandı ve 2012 yılında ilk uygulamaya geçtik. Tabii burada uluslararası öğrenci hareketliliği sayılarında artışlar peş peşe başladı”.

Türkiye'nin 2020 yılında ulaştığı 180.000'e yakın uluslararası öğrenci sayısı mevcut burs stratejisi üzerinden okunabilir. Bu strateji, Türkiye'nin uluslararası öğrenciler nazarında gelişen en etkili çekme faktörü olarak göze çarpmaktadır. Türkiye'nin her geçen yıl daha fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmasını YTB ve dolaylı olarak Türkiye Bursları ile temellendiren diğer bir katılımcı ise Tolga C.'dir. Bu katılımcı da cevabında YTB'ye ve Türkiye Burslarına vurgu yapmış, Türkiye'nin akraba topluluklara yönelik YTB temelli açılımlarını hatırlatmıştır:

“Gözlemlediğimiz kadarıyla söyleyeyim, kuruma da adını vermiş Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk ve akraba topluluklarından gelen öğrenciler büyük çoğunluğu sağlıyor bu artışta... Orta Asya Ortadoğu Afrika... Özellikle Afrika'da son yıllarda daha fazla bir artış var... Ciddi anlamda bir kültürel şok yaşanmayacağını düşünmeleri bir etkidir nihayetinde onlar da bir akrabalık bağı olduğu düşüncesine sahipler Nitekim Irak'tan İran'dan, Azerbaycan'dan Türkmenistan'dan Suriye'den özellikle son dönemlerde öğrenciler geliyor yani burayı biraz daha kendilerine kültürel anlamda yakın hissetmelerinden dolayı tercihleri şekilleniyor... Tabii bir de şunu eklemek lazım toplumsal düzeyde Türkiye Bursları ciddi anlamda bir etki yapıyor. Geçmişe nazaran oturtuldu ve dış politikada. Türkiye'nin eski akraba topluluklara yönelik yapmış olduğu çalışmaların da etkili olduğunu düşünüyorum.” (Akademisyen).

Araştırma örnekleminin farklı gruplarına dair katılımcılar, uluslararası öğrenci sayısındaki artışta istisnasız olarak YTB ve Türkiye Burslarından bahsetmiştir. Bunlardan biri de Yahya P.'dir ve bu katılımcı YTB'nin kuruluşunu Türkiye'nin dış politikası ve diplomasi faaliyetleri ile paralel bir konuma oturtmaktadır:

“Türkiye proaktif dış politikasıyla beraber kafasını kaldırıp çevresine baktığı zaman, bu ülkelerdeki gençleri, sivil toplum kuruluşları, bir takım hareketleri de yakında izlemek zorundadır. Zorundaydı ve bunu da bir şekilde kısmi de olsa yapmaya çalıştı. Bu anlamda başta bu yakın gönül coğrafyası olmak, dünyanın farklı coğrafyalarındaki, özellikle mazlum coğrafyalardaki ülkelere bu eğitim arzını sunması, kendisinden öte o ülkelerdeki yetişmiş beşerî sermayeye destek anlamında çok önemli bir unsurdur diye düşünüyorum. Bu sayının artışıyla buradan izler görürüz. Özellikle Yurtdışı Türklerin kurulması ile birlikte bu konuda ciddi bir eğilim oluştu.” (Akademisyen)

Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılandırılacağı üzere Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında ve Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin motivasyonlarında hâkim literatürde var olan bilgi toplumu, yumuşak güç, neo-liberal yaklaşım gibi algı ve süreçler kimi zaman devre dışı kalmaktadır. “Mazlum coğrafya”, “gönül coğrafyası” gibi duyguları içeren kavramlar, yine ilerleyen temalarda daha açık bir şekilde tartışılacağı üzere katılımcıların üzerinde yoğunlukla durduğu kavramlar olmaktadır. Bu tür cevaplarda İslam ülkelerinden gelen uluslararası öğrenciler gündeme getirilerek öğrenci artışının arka planındaki duygusal ve aşkın boyut ortaya konmaktadır.

“Yurtdışı öğrenci açısından Türkiye, özellikle İslam topraklarında, Türk İslam ülkeleri içerisinde birinci sıraya yazılan önemli ülkelerden birisi. Bir taraftan Avrupa topraklarına dahil olmasıyla Batı'nın Doğu'daki son istasyonu, o gözle bakılıyor. Bir tarafta demokratik bir yönetim tarzı var. Hayat standartları Batı standartlarından çok çok kötü değil, eğitim standartları ona yakın. Bu tür refah seviyesinin yüksek olması da yabancı öğrenciler açısından cazip kılıyor. Ciddi bir talep var.” (Yahya P., Akademisyen)

Tıpkı Türkiye'nin ilgili devlet kurumları aracılığıyla proaktif bir dış politika izlemesinin doğurduğu sonuçlara benzer olarak Türk dizilerinin yurt dışındaki popülaritesi de Türkiye'ye doğru uluslararası öğrenci hareketliliğini besleyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de çekilip farklı ülkelere ihraç edilen ve

birçok farklı dilde yayın imkânı bulan bu diziler, katılımcılara göre Türkiye'nin tanıtımına katkıda bulunmakta, görsel bir ortamda sunulan içerikler Türkiye'nin marka değerine katkı sağlamaktadır. Nitekim sosyal medyada ya da televizyonlarda gözlendiği kadarıyla Türk dizilerinin bilhassa Müslüman ülkeler arasındaki popüleritesi ve bu dizilerin başrol oyuncularının bahsi geçen coğrafyadaki ülkelere ya da diğer ülkelere gittiğinde yabancılar tarafından gördükleri ilgi bu iddiayı destekler niteliktedir:

“Televizyon dizilerinin, TV programlarının Türkiye'nin sempatikliğini arttırdığı söylenebilir. Bunlar Türkiye'ye dair özellikle Ortadoğu'dan öğrenci gelmesine vesile olabiliyor.” (Serap Ö, Akademisyen)

Benzer şekilde üst düzey YÖK yetkilisi de Türkiye ile diğer ülkeler arasında kurulan irtibat ve dolaylı olarak uluslararası öğrencilerin Türkiye tercihlerinde televizyon yapımlarına vurgu yapmaktadır:

“Çünkü insanlar o sosyolojik etkileşim ile filmlerimizi izliyorlar, Türk dizileri Amharca (Etipoya'da konuşulan bir Sami dili) diline bile çevriliyor. Türkiye'yi merak eden bir kitle oluşuyor kısacası.” (Abbas Ü, YÖK Temsilcisi)

Temaya dair temel çıktılar, Türkiye'de her geçen yıl artış gösteren uluslararası öğrenci sayısında genel uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik literatüründe tartışılanlarla bazı noktalarda tutarlılık gösterse de genel itibarıyla Türkiye'nin bu alanda ortaya çıkan özgün çekme faktörlerini resmetmektedir. Diğer bir ifadeyle, Küresel Kuzey'e doğru uluslararası öğrenci hareketliliğinin artışıdaki unsurlar, Türkiye'ye doğru uluslararası öğrenci hareketliliğinde çok fazla temsil bulamamaktadır. Bunlar tek tek ele alınabilir ancak öncesinde gelen öğrencilerin genel uluslararasılaşma teorisi nazarında okunabilecek bir nokta açılarak sonrasında özgün noktalar dile getirmek daha karşılaştırmalı bir okuma açısından faydalı olacaktır.

Katılımcıların genel uluslararası öğrencilik literatürünün Türkiye yansımalarına ışık tutabilecek yegâne odak noktası, tıpkı Küresel Kuzey'e doğru öğrenci akışında olduğu gibi gelinen ülkedeki eğitim kalitesi eksikliği ve eğitim

olanaklarının yetersizliğidir (Mazzarol, 1988, s. 163). Katılımcılara göre Türkiye, bu öğrenciler için yükseköğretim satın alınabilecek bir ülke olarak gözükmektedir. Öte yandan, katılımcıların Suriye örneğinde dile getirdiği üzere ülkelerindeki siyasi istikrarsızlık ya da savaşların sebep olduğu farklı bir ülkeye gitme refleksi, Türkiye’de nihayete eren bir itme faktörü olmaktadır. Buna, teorik olarak Afganistan ya da Doğu Türkistan’dan Türkiye’ye gelen (ya da burslandırılarak getirilen) öğrenciler de dahil edilebilir. Ancak itme faktörlerinin, öğrencinin bireysel tercihinin yalnızca ilk adımına işaret etmesi gerçeği, ikinci adım olan “nereye gitme?” sorusunu gündeme getirmektedir, ki bu da sırayı, gidilecek ülke kaynaklı çekme faktörlerine getirmektedir.

Katılımcıların bu noktadaki cevapları, çalışmanın temel bulgularından birisi olan “devlet merkezli çekme faktörü oluşumunu” gündeme getirmektedir. Bahsedildiği üzere, istisnasız her bir katılımcı Türkiye’nin uluslararası öğrenci sayısının artışında YTB’ye işaret etmektedir. Bir devlet kurumu olarak YTB hem burslu olarak öğrenci getirmekte hem de katılımcıların vurguladığı üzere kendi hesabına gelecek öğrenciler için Türkiye’yi görünür kılmaktadır. YTB’nin aracısız olarak dünyanın birçok ülkesinde Türkiye Bursları mülakatları gerçekleştirmesi, Türkiye şartları için makul sayılacak miktarda ve kapsamda burs olanağı sağlaması, bunun farklı ülkelerdeki öğrenciler arasında kulaktan kulağa ya da sosyal medya platformları aracılığıyla paylaşılması, Türkiye’ye yönelik uluslararası öğrenci akışındaki en temel faktör olarak göze çarpmaktadır. “YTB’nin burs politikası ve uygulamaları, yalnızca bu kurumun tüzel kişiliğinden ve kurumsal vizyonundan mı kaynaklıdır? sorusu, “devlet merkezli çekme faktörü oluşumunu” daha derinlemesine ve kapsamlı bir analize tabi tutması açısından önemlidir.

Katılımcılar, uluslararasılaşma konusundaki temel aktörlerden biri olan “ulus devleti”, Türkiye’nin uluslararası öğrenci sayısının artışında temel unsur olarak görmektedir. Bilhassa AK Parti hükümetlerinin devlet yönetiminde olduğu dönemlerde ortaya çıkan gelişmelere bağlı olarak uluslararası öğrenci çekme süreçlerinin profesyonel bir tabana oturtulması ve bu yönde artış gösteren farkındalık ve çalışmalar, saha araştırmasındaki en görünür verilerden biridir. Katılımcılar bu çalışma ve girişimleri proaktif dış politika, komşu ülkelere yönelik açılım

politikaları, hinterlandta genişleme, vb. ifadelerle kavramsallaştırmaktadır. Tüm bunlar, devletin uluslararası öğrenci çekme çabalarındaki siyasi ve beynelmilel boyutu temsil etmektedir.

Katılımcıların uluslararası öğrenci sayısının artışına etki eden bir çekme faktörü olarak dile getirdiği diğer nokta, Türkiye'nin hem Müslüman hem de demokratik ve modern bir ülke olmasıdır ve ekonomik gelişmişlik olarak Türkiye'yi tercih eden öğrencilerin geldikleri ülkelere nazaran daha üst bir seviyede olmasıdır. Bu algı aynı zamanda Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrenciler üzerine yapılmış saha araştırmaları ile de teyit edilebilir (Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017, s. 231, vd.). Öte yandan, öğrencilerin bireysel boyuttaki tercihlerini içeren benzer bir bulgu ise Türkiye'yi tercihte etkili olan “büyük beşli ülkelere gidememe” durumuyla alakalıdır. Katılımcıların saha tecrübeleri, ABD, İngiltere, Kanada, Fransa gibi ülkelerde maddi zorluklar ya da diğer sebeplerle yükseköğretim görme fırsatı yakalayamamış öğrencilerin Türkiye'yi tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun bölge ülkeleri olarak nitelenen Balkanlar, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, Ortadoğu ve Afrika ülkelerinden geliyor oluşu hem bu tecrübeyi teyit eder niteliktedir hem de Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için alternatif bir rota olduğu düşüncesini desteklemektedir. Bu durum, uluslararası öğrenciler açısından Türkiye tercihlerinin, bizzat bu tercihler üzerine yapılmış güncel bir lisansüstü tezde (Özek, 2019, s. 102) ortaya koyulduğu üzere üç temel alanda ortaya çıktığını göstermektedir: Ülkelerine nazaran daha kaliteli bir eğitim, daha fazla uluslararası tanınırlığı olan üniversitelerde eğitim görme imkânı ve kültürel/dini yakınlık olgusu.

Sonuç olarak mevcut temanın iki temel bulgusu, Türkiye'ye doğru uluslararası öğrenci akışında devlet merkezli çekme faktörü oluşturma sürecinin işlerlik kazandığı ve genel politikayı şekillendirdiği ve Türkiye'nin Küresel Kuzey ülkelerinde eğitim görmekte zorlanan öğrenciler için güçlü bir alternatif ülke haline geldiğidir. Bu son bulgudan hareketle, bir sonraki temada “uluslararası öğrenci hareketliliğinde bölgesellik ve tarihsellik” konusu gündeme getirilmiş ve öğrenci akışında kültürel/dini yakınlık ile geçmiş dönemlerde Türkiye ile kaynak ülkeler arasındaki ilişkilere ışık tutan verilere yer verilmiştir.

Son olarak, tıpkı ilk alt temada olduğu gibi mevcut temada da çalışmanın kavramsal çerçevesiyle uygun saha verilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu da çalışma örnekleminin, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına yön veren ya da bu politikayı kamuda, sivil alanda ya da üniversitelerde teorik ve pratik çalışmalarıyla sürdüren bireyler arasından seçilmesi sayesinde gerçekleşmiştir.

6.1.3. Taşları Yerine Oturtmak: Tarihsellik ve Bölgesellik

Türkiye'ye doğru uluslararası öğrenci akışını tahlil eden ve belli başlı ortak noktalarda neredeyse tam manasında mutabakat sunan katılımcılar, verdikleri cevaplarla çalışmanın teorik arka planında geniş bir hacme sahip olan tarihsellik ve bölgesellik” olgusuna kapı aralamışlardır. Nitekim hem bir önceki başlıkta görüşlerine yer verilen hem de bu başlıkta görüşme kesitleri sunulan katılımcılar, tarih, tarihsellik, bölge, bölgeselleşme, bölge ülkesi gibi kavramlara sıkça vurgu yapmışlardır. Verilerin kodlanması sürecinde bahsi geçen bu kavramların yoğunluğu fark edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercihinin arka planında yatan itme ve çekme faktörleri, bir bakıma küresel bazda uluslararasılaşan yükseköğretimde tarihsellik ve bölgesellik gerçeğini (hatta mevcut çalışma özelinde ‘baskınlığını’) doğrulamaktadır.

Tarihsellik ve bölgesellik, katılımcılar tarafından dört farklı (ancak birbiriyle bağlantılı) alt alanda değinilen konulardır. Bunlardan ilki, **coğrafi yakınlıktır**. İkincisi, Türkiye'nin ağırlıklı uluslararası öğrenci profilini oluşturan kesimin, Osmanlı İmparatorluğu döneminde Türk insanı ile birlikte yaşadığı milletlerin mensuplarından olmasıdır. Bu da **tarihsel bağ** olarak kodlanan bir durumdur. Üçüncüsü, Türkiye'nin bahsi geçen bölgeler arasındaki ekonomik gelişmişlik açısından en üst seviyedeki ülkelerden biri olması ve bölgede yöneldiği **“liderlik”** pozisyonudur. Son olarak, Türkiye'nin uluslararası öğrencilerinin neredeyse yüzde doksanın **Türk ya da Müslüman** ülkelerden geliyor oluşu, bölgesellik ve tarihsellik temasını besleyen bir alandır.

Coğrafi yakınlık olgusu, bir çekme faktörü olarak hâkim uluslararası öğrenci literatüründe de kendisine yer bulmaktadır. Farklı bir ülkede eğitim görmek isteyen öğrenciler için coğrafi olarak kendi ülkesine yakın ülkeler güçlü birer alternatif

olmaktadır. Nitekim mevcut çalışmanın farklı bölgeler ve ülkelerdeki uluslararası öğrenci politikalarının incelendiği bölümünde hemen her ülke ve bölgenin baskın uluslararası öğrenci profilinin, o ülkeye komşu olan ya da coğrafi olarak yakın olan ülkelerin öğrencileri tarafından şekillendirildiği görülmüştür. Bu durum, Türkiye özelinde de ortaya çıkmaktadır. Bunun temel sebeplerinden birisi ise, bir önceki temada kısaca değinildiği üzere yakın coğrafi bölgeler arasındaki kültürel ortaklıklardır.

“Baktığımızda bizim mesela kendi yakın coğrafyamızdan yani ortak dil, din, adet, geleneğe sahip olduğumuz, işte Balkanlar, Kafkasya, Orta Asya, Orta Doğu Kuzey Afrika gibi bölgelerden bir şekilde... hani çocuğum Türkiye’de okusun önerisi oluyor aileler tarafından. Türkiye’de gitsin, eğitim alsın gibi şeyler olabiliyor.” (Ersin M., YTB Yöneticisi)

Türkiye’nin uluslararası öğrenci profiline şekil veren Balkanlar, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, Orta Doğu gibi bölgelerin öğrencileri, bir takım kültürel farklılıklar olsa da Türkiye’deki eğitim ve kent hayatına ayak uydurmada çok büyük zorluklar çeken öğrenciler olmamaktadır. Bu bölgelerle Türk kültürü arasındaki asgari düzeyde de olsa ortaklıklar, öğrencilerin Türkiye’ye intibakında önemli bir rol oynamaktadır ve bunu önceden bilen bölge öğrencilerinin Türkiye tercihini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca coğrafi yakınlık, bir açıdan da mesafe yakınlığı anlamına gelmektedir. Bu da öğrencilerin eğitim hayatları boyunca ülkelerine gerçekleştirecekleri ziyaretleri daha kolay kılmaktadır. Aksi takdirde, söz gelimi deniz aşırı bir ülkede eğitim gören orta sınıf mensubu bir uluslararası öğrencinin ülkesini ziyaret etmesi hem maddi olarak hem zaman açısından çok da kolay olmamaktadır.

6.1.3.1. Hazır Bulunuşluk: Fiziki Coğrafyadan Kültürel Coğrafyaya

Coğrafi yakınlığın bir çekme faktörü olarak ön plana çıkması, yalnızca fiziki bir coğrafyayı içermemektedir. Katılımcılar, bölgeselleşme ve coğrafya konusu kapsamına girecek konularda coğrafya temelli kültürel havzalara ve birikintilere de vurgu yapmaktadır. Buna göre Türkiye’nin uluslararası öğrencileri, coğrafi yakınlıkla kültürel yakınlığın harmanlandığı bir süreci ortaya koymaktadır. Bu

konuda, YTB Uluslararası Öğrenciler Dairesinde üst düzey görev almış diğer bir katılımcı olan Berkay T., yukarıda bahsi geçen bölgelerin öğrencilerinin Türkiye’yi tercihindeki coğrafi bağları, fiziki yakınlık ve bireysel rasyonel tercihten ziyade bahsedilen bu kültürel coğrafya nazarında ele almıştır:

“Her coğrafya, siyasi ve jeokültürel bir havza olarak tanımlanırsa, hem havzanın kendi mahallinde niyetler var hem de bazen okyanus aşırı coğrafyalar arasında tarihsel siyasal illiyetler var. Güçlü illiyetler. Bunlar her zaman kısa vadeli diplomatik siyasi ilişkiler olarak görülüyor, bunu aşır halklar bazında, bilgi bazında, din bazında birleştiği zaman çok motive eden, çok güdüleyen bir şeye dönüşüyor. Birincisi, Türkiye’ye yönelik ilginin temelinde bizim sunduklarımızdan öte o coğrafyaların kendi hazır bulunuşlukları var”.

“Hazır bulunuşluk”, bu noktada çok dikkat çekici bir kavramdır. Uluslararası eğitim süreçlerinin profesyonel bir şekilde kurgulandığı bilgi toplumları açısından herhangi bir sürecin hazırda olması, herkesin istifadesine açık olması, bir öğrencinin ve ailesinin ülke tercihini belirlemesi hâkim literatürde çok da üzerinde durulan bir alan değildir. Ancak önceki pasajlarda da değinilen kültürel yakınlık ve coğrafi paylaşım, biraz da geçmişi bünyesine katarak belli bir maddi ve manevi havzaya dönüşmekte ve öğrencilerle Türkiye arasında önceden var olduğu iddia edilen bir platformu aktive etmektedir. Bu durum, bir açıdan Türkiye’nin günümüzde uluslararası öğrencilere sunduklarından ziyade, geçmişte bu öğrencilerin dedeleriyle Türkiye arasındaki ilişkiyi öncelemektedir. Bu noktada, farklı bir katılımcı sadece Türkiye’yi tercih konusunda değil, Türkiye’deki eğitimin tamamlanmasından sonra ülkesine dönen uluslararası öğrencilerin Türkiye ile irtibatını devam ettirmedeki motivasyonunu da hazır bulunuşluk kavramı üzerinden açıklamıştır:

“Ya zaten gelirken bir hazır bulunmuşluk şeyi içinden seçildiğini düşünüyorum. Dolayısıyla o köz burada pareleniyor. Sonra döndükten sonra kendisi o networklerini devam ettiriyor.” (Ercüment Y., Akademisyen)

İlgili coğrafyaların hafızasından kaynaklı “çekme” faktörleri, bugün bu öğrenciler açısından Türkiye’de eğitim görmeyi güdüleyici ve teşvik edici birer

unsur haline gelmektedir. Tıpkı Berkay T. gibi geçmişte YTB’de üst düzey yönetici olarak görev almış Cahit İ., Türkiye’ye doğru uluslararası öğrenci hareketliliğindeki bölgesel ve tarihsel motivasyonların, Türkiye’deki günümüzdeki yükseköğretim hizmet kalitesini göz ardı eden ya da buna odaklanmayan bir yapıda olduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Hangi ülkelerden öğrenciler Türkiye’yi tercih ediyor? Bunun ilk beşi Suriye, Azerbaycan, Afganistan, İran, Türkmenistan’dır. Baktığımızda evet Türkiye’de maalesef eğitim kalitesi henüz daha kendimize rakip olarak seçtiğimiz ülkelerde mukayese edilebilir konumda değil akademik eğitim. Ama burada neyi görüyoruz? Bir kültürel yakınlığın olduğunu görüyoruz. Suriye meselesi farklı bir case. Bir Azerbaycanlı öğrenci geliyorsa dil din kültür ortaklığından geliyor. Hem fiziki mekânsal yakınlığı hem de kültürel yakınlığı kullanmak için geliyor.”

Benzer şekilde Talip H. de coğrafya, kültür ve bölgesellik konusuna değinen cevabıyla katılımcılar arasında ilgili konu üzerinde ortaya çıkan mutabakata katkıda bulunmaktadır:

“Türkiye’nin özellikle kardeş ve yakın coğrafyalarından, gönül bağı olan coğrafyalarda Türkiye isminin duyulması, keza Türkiye’ye insanların çocuklarını eğitim için göndermesinde bir etken oluyor.” (Sivil Alan Temsilcisi)

6.1.3.2. Türk ve/ya Müslüman: Hareketliliğin Bölge, Tarih ve Din Bağlamında Temel İtkileri

Coğrafya, bölgesellik ve tarihsellik konusu, ağırlıklı uluslararası öğrenci profilinden gözleneceği üzere Türk ve Müslüman ülkelerin öğrencilerinin Türkiye’yi tercihini gerekçelendirmektedir. Diğer bir ifadeyle, Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin çok büyük çoğunluğunun kaynak ülkesi, mevcut temadaki cevapların açıkça ifade ettiği üzere Türk ve/ya Müslüman olarak nitelendirilen ülkelerdir. Bu konuda UDEF Yöneticisi Sefer M. şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Türk kökenli olup Türkçe konuşması... Bu 83’ten ve özellikle 92’den sonra, bahsettiğim süreçlerde, BÖP ile beraber en çok öğrenci Türk

cumhuriyetlerinden geliyor. Ne için? Çünkü kültür aynı, lehçeler farklı olsa da Türkçe konuşuyoruz. 3-5 ay içerisinde çok rahat Türkiye Türkçesi konuşabiliyor. Hangi şehre giderse gitsin mutfak kültürü, sokak kültürü, barınma kültürü bunlara Türkiye yakın geliyor”.

Hâkim literatürde dini yakınlık çok büyük bir çekme faktörü olarak lanse edilmezken, dil yakınlığı bir uluslararası öğrencinin ülke tercihiinde fazlasıyla etkili bir unsurdur. Bölge ülkeleri olarak adlandırılan Orta Asya Türk Cumhuriyetleri’nden gelen öğrencilerin, Türkiye tercihlerinde, kavramsal çerçeve bölümünde de teyit edildiği üzere dil benzerliği ya da yakınlığı motivasyonuna sahip olduğu görülmektedir. Bu durum politika yürütücüleri ile yapılan saha çalışmasında da doğrulanmaktadır. Sefer M.’yi destekleyici nitelikte, Diyanet İşleri Başkanlığı’nda üst düzey bir yönetici olarak uzun yıllar görev almış Ramazan D., mevcut temaya temas eden açıklamalarında, Türk dünyasını da içeren iki temel bölgeye değinmiştir:

“Orta Asya, Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra kendi kimliğini yeniden inşa etmeye çalışıyor. Bunu dikkate almamız lazım. Öğrenci döndüğünde kendi tarih bilincini inşa edecek ve kendi toplumunu inşa edecek bir eleman olması gerekiyor. Balkanlardan gelenlerde ise... 5 asır beraber yaşamışız, bir ortak tarihimiz var”.

Her ne kadar hâkim literatürde dini yakınlık kendine çok fazla yer edinebilen bir hareketlilik faktörü olarak ön plana çıkmasa da Türkiye’nin bölgesellik ve tarihsellik temalı uluslararası öğrenci hareketliliğine dair bir analizde İslam faktörüne değinmemek, konunun mutlak surette eksik kalmasına sebep olacaktır. Zira Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin çok büyük bir bölümü Müslüman ülkelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu konuda UDEF Yöneticisi Sefer M.’nin açıklamalarına yeniden başvurulabilir:

“Bize gelen uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu Müslüman. Bazen yüzde 95, bazen 97, bazen 83 diyoruz önemli değil, kahir ekseriyeti Müslüman... Öğrenci diyor ki Türkiye’ye geldiğimde hangi şehre gidersem gideyim helal yiyecek yiyebilirim. Hanımefendi ise tesettürlü bir şekilde

eğitim alabiliyor, namaz kılabiliyor. Kültürel anlamda kendisine yakın bir lke. O yüzden Türkiye'ye büyük oranda Müslüman ğrenciler geliyor”.

Benzer Şekilde YTB’de üst düzey yönetici olarak görev yapan Selim D., Türkiye’ye önce hangi ülkelerden pek fazla uluslararası ğrenci gelmediğini, sonrasındaysa hangi ülkelerden yoğunlukla uluslararası ğrenci geldiğini gerekçelendiren açıklamasında bölgesellik ve tarihsellik motivasyonuna din bağlamalı yeni bir perspektif sağlamıştır. Türkiye’nin bir uluslararası ğrenci tarafından niçin tercih edildiği sorusuna D.’nin cevabı Şu ifadeleri içermektedir:

“Batı Avrupa lkelerinden Türkiye’ye, Kuzey Amerika’dan, Avustralya’dan yani gelişmiş ülkelerden Türkiye’ye başvuru yapan ğrenci çok az. O ülkelerden geliyor da Türk ya da Müslüman diasporanın çocukları baŐvuruyor... Biri bu. İkincisi Őuna bakmak lazım, İslam coğrafyasından aileler çocuklarını kültür ve kimlik erozyonuna uğramaması için Türkiye’ye gönderiyorlar. Özellikle kız çocuklarını... Biz mesela çok başarılı, ülkelerinin en iyi çocukları... Kaırıyoruz, onlar Batı Avrupa’ya gidiyor ama kız çocukları istisna. Müslüman halklar Türkiye’nin kızlarını emanet edebilecekleri bir ülke olarak görüyor. Bu iki konu temel.”

Hasip Ő.’nin aynı soruya verdiği Şu cevap, önceki katılımcıların cevaplarıyla örtüşmektedir:

“Kendi okulumuzdan örnek vermek gerekirse, bizde tamamı Müslüman ğrenci. Buradan kültürel ve dini yakınlık ortaya çıkıyor.” (Akademisyen)

Millî Eğitim Bakanlığı’nda üst düzey bir yönetici olarak görev yapan bir diğer katılımcı, bölgesellik ve tarihsellik konusunda hem uluslararası öğrencilerin hem de Türkiye’nin girişimlerinin teorik ve pratik arka planına Şu ifadeleriyle katkıda bulunmuştur:

“2010’dan sonra, en azından doğrudan Şimdi fark ettim, dışarıdan Türkiye’ye bir rağbet var. Bir, yurtdışına gitmiş kendi vatandaşlarının geleceğini koruma, onların kültürel referanslarını sağlam tutma endişesi, bu çocuklara sahip olmayı gerektiriyor. İkincisi de kendi duygu, gönül dünyası, gönül

haritası, gönül coğrafyası diye çizdiği, Osmanlının sınırlarını kapsayan bir evren içerisinde şimdi sınır dışında kalmış dünya ile bir köprü kurmak istiyor. Buna Afrika dahil, özellikle Balkanlar, Orta Asya...” (Emrah C.)

Türk ve/ya Müslüman öğrencilerin Türkiye’yi tercihini tarihsel sürece referansla gerekçelendiren ve Osmanlı vurgusu yapan diğer bir katılımcı da şu ifadeleri kullanmıştır:

“Türkiye son yıllarda İslam dünyasına yönelik bir açılım politikası gerçekleştiriyor ve bu bölgeyi Osmanlı hinterlandı olması dolayısıyla bir imparatorluk bakiyesi devlet olması dolayısıyla kendisine yakın hissediyor. Buralarla uzun süre bağlar kopmuş. Cumhuriyetin kurulmasından sonra yeni cumhuriyetin kadroları yüzünü Batı’ya dönüyor ve dolayısıyla da birkaç lokal il dışında çok fazla doğuya İslam dünyasına dönük politikalar söz konusu değil. AK Parti dönemi ile beraber soft power söylemi çerçevesinde İslam dünyasına yönelik çeşitli çalışmalar yapılıyor.” (Tolga C., Akademisyen)

Fark edileceği üzere katılımcıların sürekli olarak üstünde durdukları ülkeler, Türk ve/ya Müslüman olarak adlandırılan ve birçoğu geçmişte Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayan milletlerin kurdukları devletlerdir. Türkiye’ye doğru seyreden uluslararası öğrenci akışı, istatistiklerden de elde edilebileceği üzere din ve etnik kökenin genel profilde ve Türkiye’nin bu konudaki politikalarında göz ardı edilemeyeceğidir. İlerleyen ana temalarda daha ayrıntılı bir şekilde analiz edileceği üzere, coğrafi ve kültürel yakınlık ile tarihsel bağlar, katılımcıları kardeşlik, gönül coğrafyası gibi kavramlara sevk etmektedir.

Bölgesellik ve tarihsellik gerçeğinin Türkiye’nin uluslararası öğrenci profilini şekillendirdiği önermesine katkıda bulunan diğer bir katılımcı Ercüment Y.’dir. Y.’nin aşağıdaki ifadeleri, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde irdelenecek olan tarihsel kopuş ve süreklilik bağlamlı temada (ve diğer bazı temalarda) sıkça üzerinde durulacak olan Osmanlı Devleti konusunu gündeme getirmesi ve tarihselliği ve bölgeselliği, Emrah C.’nin açtığı kapıdan ilerleterek Osmanlı üzerinden dile getirmesi açısından önem arz etmektedir:

“Azeriler, Suriyeliler deyince şunu görebiliyorsunuz: Belli ki komşu ülkelerimiz bize yöneliyorlar. Bunda coğrafya etkisi önemli. İkinci halka ise bizim daha önce Osmanlı döneminden gelen bir networkümüzün bağımızın olduğu ülkeler. Yani bunlar işte Afganistan, Irak gibi ülkeler sayılabilir. Bir başka şey, Orta Asya Cumhuriyetleri. Özal döneminde uluslararası öğrenci hareketliliği başladı. Sovyetlerin dağılmasından sonra oradan bir hamle ile başladı. Dolayısıyla orayla da bir akrabalıktan kaynaklı hareketlilik var.”
(Akademisyen)

Ercümet Y., bu ifadeleriyle tıpkı Ersin M. gibi hem Türkiye'nin ağırlıklı uluslararası öğrenci profilini ortaya koymakta hem de bölgesellik ve tarihsellik konusunun bu profile etkisini özetlemektedir. “Osmanlı networkü” olarak adlandırılan durum, ülkeler ya da halklar arasındaki geçmiş ilişkilere, tecrübelere, ortaklıklara, vs. vurgu yapmaktadır ve “Türk ve/ya Müslüman” gerçeğine ışık tutmaktadır. YÖK Temsilcisi Abbas U. da benzer ifadeleriyle sahada ortaya çıkan “Osmanlılık” arka planına katkıda bulunmaktadır. U., Türkiye'ye genelde hangi ülkelerden uluslararası öğrenci geldiğine dair yaptığı açıklamasında şu ifadeleri kullanmıştır:

“Neticede çok değil, 100 yıl önce bu ülkelerin, Afrika'da neredeyse 14 milyon kilometrekareye yakın, Orta Doğu tamamı, Avrupa'nın üçte biri olmak üzere buralar Osmanlı bakiyesi. Buralar uluslararası öğrenciler bağlamında bizim bir hinterlandımız. Aynı zamanda Orta Asya, Rusya Kafkasalar bölgesi yine aynı şekilde. Osmanlı yönetimine doğrudan girmeyen bölgeler de tarihsel ilişkilerimizin olduğu bölgeler.”

Son olarak, Afyonkocatepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Tolga C., “Türk ve/ya Müslüman” öğrencilerin Türkiye'yi tercihini bölgesellik ve tarihsellik ile harmanlayan şu cümleleri ile mevcut temanın ortak noktalarına katkıda bulunmuştur:

“Kuruma da adını vermiş Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk ve akraba topluluklarından gelen öğrenciler büyük çoğunluğu sağlıyor. Orta Asya, Ortadoğu, Afrika... Özellikle Afrika'da son yıllarda daha fazla bir artış var. Afganistan, Pakistan, Güney Asya daha

çok... Türkiye'nin daha çok Müslüman bölgelerde bir yoğunlaşma söz konusu bu öğrenciler açısından... Nitekim Irak'tan, İran, Azerbaycan'dan, Türkmenistan'dan Suriye'den özellikle son dönemlerde öğrenciler geliyor yani burayı biraz daha kendilerine kültürel anlamda yakın hissetmelerinden dolayı tercihleri şekilleniyor. Böyle düşünüyorum genel olarak başka mutlaka faktörler de vardır ama bu ikisinin daha belirgin olduğunu düşünüyorum”.

Mevcut alt tema, saha araştırmasında elde edilen nitel verilerin yeni türden kavram ve yorumları beraberinde getirdiği bir tema olmuştur. Diğer bir ifadeyle, ilk iki temada ortaya çıkan uluslararası öğrenci “algısı” ve “farkındalığı”nın ötesinde, katılımcıların bölgesellik ve tarihsellik olgusuna doğrudan ya da dolaylı olarak değinerek Türkiye'nin çekme faktörlerini ve uluslararası öğrenci politikasını daha nedensel bir boyuta taşıdığı pasajlar dikkat çekicidir. Bu durum, bir yandan uluslararasılaşma literatüründe her geçen yıl daha fazla üzerinde durulan “bölgeselleşme” olgusunu (Knight, 2008, s. 3) doğrulamakta, öte yandan bu olgunun Türkiye'ye has boyutlarını ön plana çıkarmaktadır. Türkiye'nin uluslararası öğrencilerinin büyük çoğunluğunun Türk ve/ya Müslüman olarak adlandırılan ülkelerden geliyor oluşu, saha araştırmasının temel bir bulgusu olarak Türkiye'nin bu coğrafyalar nazarındaki güncel ve tarihsel konumu (hazır bulunuşluk) ve bu coğrafyalara yönelik Türkiye merkezli hamlelerin bir aradalığıdır. Müslüman öğrenciler özelinde açığa çıkan İslam vurgusu, temada ortaya çıkan diğer bir özgün boyut olan rasyonel ötesi kavramları da beraberinde getirmiştir. Kardeş coğrafyalar, gönül coğrafyası, kültürel havza vb. kavramlar, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında hem sivil alanın hem üniversite temsilcilerinin hem de devlet kademesindeki görevlilerin dile getirdiği kavramlar olmuştur. Bu açıdan mevcut temanın diğer bir temel bulgusu “Türkiye'nin uluslararası öğrenci profili ve politikasının temel ayağının Türklük ve/ya Müslümanlık özelinde şekillendirildiği”dir. Özal döneminde başlatılan BÖP, uluslararası öğrenci profili açısından etkisini halen sürdürmekte ve Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye eğitim görmeye gelen öğrenciler halen baskın konumdadır. Diğer bir ifadeyle soydaşlık bağlamı manzara halen etkisini korumaktadır. Bu hem kurumsal yapılanmalarda (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı adlı bir kurumun

sorumluluğunda olması) hem de bireysel görüşlerde birbirini tamamlayan verileri ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca İslami/Muhafazakâr bir parti olan AK Parti'nin Müslüman coğrafyalarla olan irtibatının ve bahsi geçen coğrafyadaki ülkelere yönelik politik/diplomatik açılımlarının da bu konuda etkisi olduğu sahada ortaya çıkan bulgulardan biridir. Tüm bunlar, Türkiye'ye doğru uluslararası öğrenci akışında, din ve milliyet bağlamı tarihsellik ve bölgesellik vurgusunu desteklemektedir.

Sonuç olarak tarihsel ve kültürel havzaların günümüz küresel yükseköğretim süreçlerinde bir ülkenin uluslararası öğrenci profilini ve politikasını büyük oranda etkileyebileceği gerçeği apaçık ortadadır. Katılımcıların Türkiye'ye yönelik tercihlerde ilk etapta bilgi toplumu, üniversite ve eğitim kalitesi gibi konulardan ziyade bahsi geçen tarihsel, bölgesel ve kültürel arka planda mutabık kalışı, belki de uluslararasılaşmaya bir paradoks teşkil edecek şekilde Türklük ve Müslümanlık vurgusu yapması Türkiye'nin bu meseledeki özgün konumunu ortaya koymaktadır. Bilhassa Osmanlı vurgusu, öğrencilerin geldiği ülkelerle geçmiş dönemlerdeki birlikteliklerin hatırlatılması, zihinsel ve fiziki coğrafyaya dair referanslar, rasyonel bir süreç olan uluslararasılaşma ve uluslararası eğitimi Türkiye özelinde rasyonel ötesi bir pozisyona taşımaktadır. Politikanın YTB tarafından sağlanan Türkiye Bursları ile vücut bulması da bu konudaki yaklaşıma dair ipuçları sunmaktadır. Ümmet, kardeşlik, gönül coğrafyası, misafirlik gibi ilerleyen temalarda gündeme getirilecek ve detaylandırılacak kavramlar bahsi geçen rasyonel ötesi politika ve algıyı tamamlar niteliktedir.

Peki Türkiye, uluslararası öğrenci sayısını bu kadar kısa süre içerisinde artırmada (2010'da 56.000 olan uluslararası öğrenci sayısının 2020'de 180.000'e ulaşması) yalnızca Türklük ve Müslümanlığın tarihsel mirasından ya da bölgedeki coğrafi konumundan mı faydalanmıştır? Uluslararasılaşma, standartlaşma, bilgi toplumu, bilgi ekonomisi gibi duygusal ya da rasyonel ötesi olmayan konularda devlet, sivil alan ve üniversiteler ne tür adımlar atmaktadır? Bir sonraki alt temada, katılımcıların Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını değerlendirirken üzerinde durduğu Küresel Kuzey'den borç alınan ya da Küresel Kuzey'in etkisiyle gelişen

profesyonel ve ekonomik yönelimli süreçlere vurgu yapılacaktır ve bu konuda son yıllarda üniversitelerin attığı “bilgi toplumu” bağlamı adımlar masaya yatırılacaktır.

6.1.4. Yeni Ayaklanan Profesyonelleşme, “Muhtemel” Ticari İlişkiler ve Örtük Ekonomik Beklenti

Knigh'tın (2008, s. 156) geleceğin üniversitesinin ya uluslararası bir üniversite olacağı ya da onun adının artık üniversite olmayacağı görüşü gerek Küresel Kuzey'in gerekse diğer bölgelerin gündemini her geçen gün daha fazla meşgul etmektedir. Üniversitelerin uluslararasılaşma çabaları her geçen gün daha da canlılık kazanmaktadır. Bu çabalar, devletlerin uyguladıkları kamu politikalarına benzer bir seyir izleyebilmektedir. Hatta kimi durumlarda üniversiteler, hükümetlerin açıkladığı ve uyguladığı kamu politikalarının da ötesine geçerek uluslararasılaşmayı ve uluslararası öğrencileri öncelik konularından biri haline getirebilmektedir. Ulus ötesi kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları ya da ticaret odağı eğitim ithali ya da ihracı olan şirketler bu sürecin diğer aktörleridir. Sonuç olarak yükseköğretimdeki uluslararasılaşma süreci Küresel Kuzey'in form kazandırdığı bir sektör ve bilgi toplumu gerçeğinin adeta kaçınılmaz bir gereği olarak her geçen yıl etkisini daha fazla hissettirmektedir. Bu durum, ülkeler ve bölgeler arasında bazı nicel ve nitel farklılıklar sergilese de her ülke ve hemen her üniversite uluslararasılaşmayı ve uluslararası öğrencileri gündeminde tutmaya ya da temel gündem konusu haline getirmeye başlamıştır.

Türkiye de uluslararasılaşma adımlarında yukarıda çizilen çerçeveden tamamıyla bağımsız bir görüntü sergilememektedir. Çalışmanın teorik bölümünde değinilen profesyonelleşme, standartlaşma, bilgi toplumu gibi konuların Türkiye'nin ve Türk üniversitelerinin gündeminde olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Mevcut temada, yukarıda bahsedilen nitel/nicel farklılıklar şerhi göz önünde bulundurularak Türkiye'nin Küresel Kuzey'in hâkim uluslararasılaşma teorisi ve pratiğinden hangi şekillerde etkilendiği, bizzat bu konu üzerine odaklanmış ya da odaklanmaya devam eden katılımcılar nazarında ortaya konulmuştur. Diğer bir ifadeyle saha araştırmasında hem sivil alan temsilcileri hem devlet çalışanları hem de

akademisyenler tarafından çeşitli boyutlarıyla gündeme getirilen hâkim paradigma kaynaklı uygulamalar ve algılar masaya yatırılmıştır.

Türkiye’de profesyonel bağlamda uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikası söz konusu olduğunda, araştırma örnekleminin büyük ölçüde mutabık kaldığı dört farklı yoğunluklu alt alan ortaya çıkmıştır. Bunlar genel standartlaşma, uluslararası öğrenci farkındalığı ve kapasite artırımı, nitelikli uluslararası öğrenciye yönelme, üniversitelerin ve rektörlerin inisiyatifi ve son olarak ticari-ekonomik beklentilerdir. Görüşme formunda bu konuya ilişkin direkt bir soru olmasa da katılımcıların görüşmenin farklı bölümlerinde dile getirdikleri meselelerde pasajlar içerisinde yapılan kodlamalarda bu alanların ağırlık kazandığı görülmüştür. “Nitelik”, “rektörler”, “üniversiteler ve farkındalık”, “standartlaşma”, “ekonomik getiri” gibi kavramlar, mevcut temaya şekil veren temel kodlar olmuştur. Önemle belirtilmelidir ki temayı şekillendiren veriler başta YTB’de üst düzey yönetici olarak görev yapan ve geçmiş dönemde görev yapmış katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, erken bir çıkarım olarak Türkiye’de uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konusunda devletin temel aktör konumunu bir kere daha ortaya koymuştur.

6.1.4.1. Devletin Kabuğundan Sıyrıldığı Bir Alan mı?

Türkiye’nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik ile ilgili attığı ilk adımların arka planında ekonomik seviye, küresel dünyaya entegrasyon ve artış gösteren uluslararası öğrenciler neticesinde oluşan kurumsallaşma gibi konular etkilidir. Bu konularda atılan adımlar tahmin edileceği üzere Batı’daki gibi üniversiteler ya da özel sektörün girişimleriyle değil devletin attığı adımlar aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu durum, katılımcılar tarafından farklı yönleriyle dile getirilmiştir.

“Türkiye’de her ile bir üniversite olmalı mı, nicelik-nitelik tartışmaları yapılıyor, bunlarda haklılık payı vardır ama baktığınızda Türkiye’de 90’lı yıllarda 50 tane üniversite vardı ve bunların kontenjanları sınırlıydı, yurtlar sınırlıydı. Sonrasında üniversite ve yurt sayısındaki artış bir potansiyel oluşturdu.” (Ersin M., YTB Yöneticisi)

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde etkin olan itme faktörleri, kapasite ya da nitelikli eğitim yetersizliği durumunda bir öğrencinin farklı bir ülkede eğitim görme refleksi kazandığını teyit etmektedir. Bu ülke, öğrencinin üniversitelerindeki kontenjanına dahil olmakta zorlanmayacağı ülkelerden birisi olmaktadır. Bu noktada Türkiye’de son 15 yıllık süreç içerisinde açılan üniversitelerin, yerli öğrencilere hitap ettiği kadar uluslararası öğrencilere de hitap ettiği iddia edilebilir. Geçmişte nüfusun belli bir kesiminin yükseköğretim ihtiyacını karşılayan sınırlı sayıdaki üniversitelere nazaran günümüzde her geçen yıl sayısı artan üniversiteler sadece yurt içinden değil yurt dışından gelen öğrenciler için de birer alternatif oluşturmaktadır. Bu açıdan, Türkiye’de devletin bir eğitim yatırımı olarak kurduğu kamu üniversiteleri, uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler açısından bir fırsat niteliğine bürünmüştür. Buna paralel olarak öğrencilerin barınma ihtiyacını karşılayacak yurtların da inşası ile Türkiye, farklı ülkelerdeki kapasite yetersizliği bağlamı itme faktörlerini, kendi lehine bir çekme faktörüne dönüştürmüştür.

Üniversite sayısının artırılıp bu kurumların daha fazla uluslararası öğrencinin talebine açık hale getirilmesi ile Türkiye dışarıdan gelecek öğrenciler için bir alternatif konumuna ulaşmaya başlamıştır. Ancak sadece kapasite artırımı değil, uluslararası öğrencilere yönelik bazı profesyonel ve kurumsal adımlar da katılımcıların yoğun bir mutabakatla üzerinde durduğu hususlardan biridir.

“Türkiye bu artışta devlet, kamu yönlendirebildiği ve alt yapısının buna müsait olduğu dönemlerde sorumluluk almış, yönetmiş ve dönüştürmüştür. Tabi burada uluslararası öğrenci hareketliliği sayılarında artışlar peş peşe başladı. Özellikle öğrencilerin muhatap olduğu birimler oldu. Türkiye’nin kamu kaynaklarının daha etkin kullanımı noktasında başarı oranları ve başarısızlık oranları hesaplanarak sorunlu alanların nasıl giderileceğinin ilk adımlarının atılması gibi birçok husus üstü üste geldi. Burada yapılmış olan çalışmalar, düzenlemeler büyük oranda uluslararası öğrenci ekosisteminin birçok açığını kapatıp eksiğini düzeltti.” (Şakir K., Eski YTB Yöneticisi)

Bu noktada, 1990’lı yıllardaki BÖP tecrübesinden farklı olarak gelen uluslararası öğrencilere yönelik geri bildirimlerin ve kalite artırımı gibi beklentilerin

devreye girdiğini söylemek mümkündür. BÖP’te, siyasi ve ekonomik dönüşümü henüz gerçekleştirmiş ve bunun sorunlarını yaşayan bir coğrafyadan hızlı bir şekilde öğrenci getirme refleksi ortaya çıktığından o dönemdeki uluslararası öğrencilerin eksikleri, sorunları ya da beklentileri üzerine odaklanma gibi konular pek gündeme gelmemiştir. Günümüzde ise kurumsal bir yapının aracılığıyla bu öğrencilere yönelik daha profesyonel ve standartlaştırılmaya çalışılan metotlar izlenmektedir. Diğer bir katılımcı, bu metotların icrasında YTB’nin rolüne vurgu yapmaktadır:

“Türkiye'nin son dönemde bu konuyla ilgili politikaların tesiri var. Çünkü artık bunla ilgilenen kurumlar var. Üniversitelerimizde bu konudaki farkındalıkta ciddi artış var. YTB sadece burslu öğrencilerle değil gerek bürokratik gerek ekonomik unsurlar açısından öğrencinin önünü açan birçok uygulamayı takip etmiştir... Son dönemdeki hem iktisadi hem de siyasi ivmemizin arka planını irdelemek için bu alan çok önemli.” (Cahit İ., Eski YTB Yöneticisi)

Bir uluslararası öğrencinin bulunduğu ülkeye ve eğitim gördüğü üniversiteye intibakında kolaylaştırıcı uygulamalar, o ülkenin uluslararasılaşma süreçlerini besleyen unsurlardan biridir. Ayrıca bu tür uygulamaların uluslararasılaşma açısından standartlaşma ve profesyonelleşme deneyimlerini besleyeceği de bir gerçektir. YTB, atmış olduğu bu tür adımlarla diğer kurumlar üzerinde kamu kaynaklı bir profesyonelleşme, kurumsallaşma ve standartlaşma yolu açmaktadır.

Çalışmanın teorik bölümünde YTB’nin hem burslandığı (Türkiye Bursları) hem de kendi hesabına eğitim gören uluslararası öğrenciler üzerindeki etkisinden bahsedilmiştir. Mevcut temada YTB’nin aynı zamanda Türk üniversitelerinin küresel uluslararasılaşma standartlarını yakalamadaki yardımcı rolü ön plana çıkmaktadır. Bu da YTB’nin Türkiye’deki konumu ve üniversiteler tarafından resmi olarak muhatap alınabilirliği ile alakalı bir durumdur. Bu konu, bir sivil alan temsilcisi tarafından şu şekilde dile getirilmektedir:

“YTB bir şey yapmaya çalışıyor... Üniversitelere ofisler açmaya çalışıyorlar. Orada büyük bir fark var, tecrübeyi oradan görüp ya da bu işi yaptıkça öğrencilerin sorunlarını görüyorlar. Elllerinde bir kurum var, bütçesi var,

düine kadar Başbakanlık'a bağlıydı ve çok daha hızlı bir hareket alanı vardı. Kurum çatısı değişse de bugün de benzer inisiyatifleri alabiliyorlar.” (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Uluslararası öğrencilerle ilgili bir kamu kurumunun resmiyette özerk bir yapıya sahip olduğu var sayılan kamu üniversitelerinde uluslararası öğrenci ofislerinin açılmasına vesile olması ya da bu yönde teşviki, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında devletin aktif konumunu bir kere daha ortaya koymaktadır. Bugün Küresel Kuzey'in hemen her üniversitesinde var olan ve bu konudaki profesyonelleşme ve standartlaşma açısından temsili bir konumu olan uluslararası öğrenci ofisleri (ya da dış ilişkiler ofisleri), günümüz Türkiye'sinde bürokratik bir kurum olan YTB tarafından açılması teşvik edilen birimler olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca YTB, BÖP dönemi kurumsal hafızanın üzerine inşa edilmiş bir yapı olarak geçmiş dönemlerdeki eksiklerin farkında olan ve bu eksiklerin hem kamu politikasında hem de üniversitelerin uygulamalarında telafisi için inisiyatif alan bir kurum yapısına bürünmektedir.

Uluslararası öğrencilik literatüründe bir öğrencinin farklı bir ülkedeki ikameti ve gündelik yaşantısı ile ilgili uygulamalar, o ülkenin uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilebilirliğini etkileyen temel unsurlardandır. Farklı kamu kuruluşları ile yapılan ortaklıklar ve protokoller, uluslararası öğrencilerin eğitim yaşantısını ve farklı bir ülkedeki gündelik yaşantısını kolaylaştırmak adına önem arz etmektedir. Bu durum sadece öğrenciye yönelik bir iyilik olarak değil, sonradan gelecek uluslararası öğrenciler için bir “kapı aralama” adımı olarak okunabilir. Bu tür kapı aralamalar, Küresel Kuzey'deki profesyonelleşme ve standartlaşma adı altında ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de son dönemlerdeki standartlaşma, profesyonelleşme ve uluslararası öğrencilerin işlerini kolaylaştırma gibi konulardaki YTB kaynaklı girişimler yalnızca üniversiteler ve akademik alan özelinde ortaya çıkmamaktadır. Yine eski bir YTB üst düzey yöneticisi olan Şakir K., profesyonelleşme ve standartlaşma konusuna farklı bir açılım sunarak şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Genel sağlık sigortası kapsamına alındı öğrenciler. İsteyen belli bir ücret karşılığında yararlanıyor. 6458 sayılı kanun çıkarken Göç İdaresi ile birlikte yapılan hazırlık çalışmasında yabancı öğrencilerin vize tanımlamaları yapılırken mesela orada Türkçe öğrenimine gelmeyi kapsama aldık. Öğrenci vizeleri, öğrenci ikametleri ile ilgili kolaylaştırıcı işlemler.”

YTB'nin, burslandığı öğrenciler üzerine kurguladığı politikalar, eş zamanlı olarak kendi hesabına eğitim gören uluslararası öğrencileri de kapsamıştır. Tüm uluslararası öğrenciler açısından farklı bir ülkeye giriş yapma ve hayatın belli bir süresini bu ülkede geçirme konusu, birtakım resmi işlemlerle gerçekleşmektedir ve bu işlemler arasında en hayati olanları, o ülkeye giriş yapabilmenin şartı olan vize ve o ülkede sağlıklı bir yaşam sürdürmenin bir gereği olan sigortalılık durumudur. YTB, bu iki temel konuda, konunun muhatabı kurumundaki resmî kurumlarla yaptığı işbirliği ile uluslararası öğrencilerin resmi süreçlerine belli bir standart getirilmesine vesile olmuştur. Burslandığı öğrencilere SGK kapsamındaki Genel Sağlık Sigortası hizmeti sağlarken, SGK ile yaptığı ikili görüşme ve çalışmalar neticesinde kendi hesabına gelen uluslararası öğrencilerin de ücret mukabilinde Genel Sağlık Sigortası kapsamına alınabilmesinin önünü açmıştır.

Bu konuda Şakir K.'nin dikkat çektiği diğer bir mesele daha mevcuttur. Bu, bir sonraki alt temada ayrıntılandırılacak olan “üniversitelerin rolü”ne ilişkin teşvik edici ve standartlaştırıcı uygulamalardır:

“Bazı anketler yaptık öğrencilerin en şikayetçi olduğu konular hakkında. En çok şikâyet gelen alan dil öğrenme, Türkçe öğrenme. Yurtdışında bir standardı vardır. Biz de bunu istedik. Üniversitelerden bir rapor istedik. Hangi seviyede dil öğrendikten sonra bu öğrenci programına geçebilir? Baktık farklı seviyelerde cevaplar geldi. Sonra biz bir standart koyalım bari dedik burslu öğrenciler için. Türkçe hazırlık olmayan bir üniversite bulunduğu şehirdeki diğer bir üniversitede varsa onla ortak bir program geliştirdi.”

YTB'nin Türkiye'deki uluslararasılaşma konusunda dünya standardı olarak gösterilen uygulamalara öncülük ettiği katılımcıların bu konuda sunduğu çeşitli

alanlardaki örneklerden de görüleceği üzere yadsınamaz bir gerçekliktir. Diğer bir devlet kurumu olarak YÖK'ün uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilikteki profesyonelleşme girişimleri de ilgili temaya dair farklı perspektifleri ve alanları gündeme getirmektedir. YÖK temsilcisi tarafından dile getirilen şu ifadeler, devletin bu konudaki aktif rolüne ve üniversitelere sunduğu yol haritasına dair ipuçları sunmaktadır:

“Yeni YÖK olarak tanımladığımız süreçle ilgili, uluslararasılaşmaya açık ve uluslararası öğrencilerin gelişini kolaylaştıran düzenlemeler yaparak sayıyı ve kaliteyi artırmaya çalışıyoruz. Çift diploma anlaşmaları ve yazılı mutabakatla daha çok üniversitemizin uluslararası işbirlikleri geliştirmesine vesile oluyoruz ve bunu kolaylaştırıyoruz... Study in Turkey olsun, yapmış olduğumuz anlaşmalar olsun... YÖK'ün son yıllarda yapmış olduğu anlaşmalar çok fazla. 15 yılda 25 anlaşma yapıldıysa son 4 yılda 30 ülkeyle anlaşma yapıldı ve mutabakat zaptı imzalandı. Bu yükseköğretimdeki işbirliği anlaşmaları ya da mutabakat zaptları da bir gündem oluşmasını sağlayarak uluslararası öğrenci sayısının artışına etki etti.” (Abbas Ü.)

Kavramsal çerçevede üzerinde durulan Study in Turkey platformu, profesyonel bir portal olarak saha çalışmasında da yansıma bulan bir unsurdur. Bu platform, yurt dışında yaşayıp Türkiye’de eğitim görme planı yapan bir öğrencinin hem Türk üniversiteleri hem de Türkiye’deki sosyal ve ekonomik yaşam standartları hakkında asgari düzeyde de olsa bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Tıpkı Küresel Kuzey ülkelerindeki örneklerde (Study in Germany, Study in Canada, vs.) olduğu gibi Study in Turkey örneği de profesyonel bir kamu hizmeti olarak Türkiye’ye doğru uluslararası öğrenci çekme faktörlerini beslemektedir. Ayrıca YÖK’, hâkim uluslararasılaşma teorisinde yoğunluk kazanan bir uygulama olan “ikili anlaşmalar” ya da çift diploma programları (Knight, 2013, s. 192) aracılığı ile Türkiye’nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasında profesyonelleşme süreçlerini aktif olarak desteklemektedir.

6.1.4.2. Devletin Koordinatları, Üniversitelerin Pusula Ayarı

Türkiye’de devletin aktif bir rol oynayarak ivme kazandırdığı uluslararasılaşma konusu, son yıllarda birçok kamu üniversitesinin de gündemini meşgul etmektedir. Saha araştırmasında bu meşguliyetin gerek ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının teşviki ile gerekse rektörlerin aldığı inisiyatifle geliştiği ortaya çıkmıştır.

“Bir şey daha söyleyeyim, ülkeler skalasında Doğu’ya doğru gidildiğinde, pek çok alanda Avrupa ile mesela mukayese edildiğinde pek çok eksikimiz olsa da pek çok alanda teorik olarak en azında dünya standartlarını yakalamış durumdayız üniversitelerimiz açısından.” (Tahir B., Akademisyen)

Devletin üniversite sayısını artırmaya yönelik girişimleri, orta vadede üniversitelerin de kendi fiziksel ve akademik kapasitelerini artırması sonucunu doğurmuştur. Bu da uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci çekme açısından profesyonel gelişmelere kapı aralayan bir durumdur. Diğer bir katılımcı, bu gelişmenin temeline Türkiye’de son yıllarda yaşanan bürokratik ve akademik zihniyet dönüşümünü koymuştur.

“Bürokratik zihniyet değişti bürokratlar bu konuyu sahipleniyor akademisyenler sahipleniyor. Artık her üniversite kendini tanıtırken uluslararası bir üniversite etiketini kullanıyor arkasına bir kaç tane öğrenci fotoğrafını oraya koyuyor Hiçbir şey yapmasa bile sadece bu çocuklar Türkçe öğrenmeye gelmiş olsa bile malzeme olarak kullanıyor.” (Uğur S., Akademisyen)

Buradan anlaşıldığı kadarıyla Küresel Kuzey’in tanınmış üniversiteleri tarafından uluslararası öğrenci çekme konusunda standartlar Türkiye’deki üniversiteler tarafından da takip edilmeye başlanmıştır. Üniversitelerde uluslararası öğrenci varlığı, bu kurumlar açısından artık bir zenginlik olarak algılanmakta ya da uluslararası öğrenci pazarına yönelmede bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu durum, her üniversite tarafından üst düzey bir gündem ya da öncelik haline almasa da üniversitelerin (en azından) göz ardı edemeyeceği bir alan haline gelmiştir.

Üniversitelerin uluslararası öğrenciler konusunda aldığı inisiyatifi küresel standartlarla gerekçelendiren diğer bir katılımcı şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Üniversiteler bu konuda ciddi farkındalık yakalamaya başladı. Ranking kuruluşları var dünyada ilk 100, 500 üniversiteleri listeliyor. Burada uluslararasılaşma, uluslararası öğrenci sayısı, uluslararası proje sayıları ciddi bir veri var. Bunun farkında olan üniversiteler de bu konuda çalışmalar yapıyorlar. Bazen bize geliyorlar sayımızı artırır mısınız diye, sivil kurumlarla işbirliği yapıyorlar, bazı uluslararası kuruluşlarla işbirlikleri yapıyorlar.” (Ersin M., YTB Yöneticisi)

Hatırlanacağı üzere THE, QS Ranking gibi kuruluşlar, üniversiteleri yer küre ölçeğinde derecelendiren ve uluslararası öğrencilerin yurt dışı üniversite tercihlerini etkileyen bir faktör olarak literatürde ciddi bir konuma sahip platformlardır. Bir uluslararası öğrenci, gideceği okula yönelik bilgi edinirken bu tür derecelendirme kuruluşlarında ilgili üniversitenin konumunu da araştırmaktadır. Dahası üniversiteler, bu tür platformlardaki yerini daha üst bir seviyeye taşıdığı ölçüde uluslararası öğrenci çekme açısından avantaj elde edebileceğinin farkındadır. Türkiye’deki üniversiteler, bahsi geçen “küresel standart”ı yakalama (ya da bu standart içinde kendine yer edinebilme) açısından adımlar atmaktadır.

Üniversitelerin uluslararası öğrencilerle ilgili temel standartlaşma adımlarından biri de ilgili temada YTB temsilcilerinin diğer faktörlerle birlikte dile getirdiği uluslararası öğrenci ofisleridir. Katılımcılar, bu ofislerin uluslararasılaşma açısından sembolik bir değere sahip olduğunu ve bu konuda atılan profesyonel adımların kurumsal ve küresel boyutunu ortaya koyduğunu düşünmektedir:

“Türkiye açısından da bu bir faktör oldu yani küreselleşmenin iticiliği. Üniversitelerde ayrıca bu konuları çalışan hocaların sayısının artması da bunda etkili oldu. Kendi üniversitemiz açısından düşünürsek, şimdi bir uluslararası ilişkiler bürosunun ofisinin açılma aşamasında olması, akabinde üniversitemizin uluslararası öğrenciler konusunda bir ihtisas üniversitesi olma çabası da çok etkili bu konuda.” (Mükremin E., Akademisyen)

Üniversitelerdeki uluslararası öğrencilere yönelik profesyonel bakışı “farkındalık” ve “ofisler” perspektiften dile getiren diğer bir katılımcı da şu ifadeleri kullanmıştır:

“Üniversitelerimiz bu işe daha önceleri, işte ‘hükümetlerin aldığı karardır, gelip gidiyor’ diyordu. Bir öncelik olarak bakılmıyordu. Ama son yıllarda özellikle üniversitelerimiz uluslararası öğrencileri keşfetti. Biz şimdi tüm üniversitelerle, öğrenci gönderdiğimiz büyük üniversitelerle protokol yapıyoruz. Bir şeyler yapıyor üniversiteler, uluslararası öğrenci ofisleri kuruluyor, bunlar aracılığıyla öğrencilerin sosyal kültürel aktivasyonu sağlanıyor, üniversite yönetimleri bilinçleniyor.” (Selim D., YTB Yöneticisi)

Üniversitelerde uluslararasılaşma konusunun profesyonel bir açıdan ele alındığını ortaya koyan diğer bir veri de çalışmanın teorik bölümünde üzerinde durulan “bir *lingua franca* olarak İngilizce”dir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin temel varış noktalarının big five olarak adlandırılan ve resmi eğitim dili İngilizce olan ülkeleri işaret etmesine müteakiben diğer bazı katılımcıların Türkiye’deki lisans ve lisansüstü bazı programlarda müfredatın İngilizce olarak belirlenmesinin Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikası açısından faydalı olduğunu dile getirmesi dikkat çekicidir:

“İngilizce eğitim programlarının sayısı arttı. Benim öğrenci olduğum dönemde, Boğaziçi Üniversitesinde okudum, o zaman İngilizce eğitim veren Boğaziçi, ODTÜ, Hacettepe... başka da var mı hatırlamıyorum. Ama şimdi çok daha fazla üniversite İngilizce eğitim veriyor. Bu da büyük bir etken, mesela öğrenci diyor, İngilizce eğitim varsa gideyim.” (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Her ne kadar tartışmalı bir alan olsa da Türk üniversitelerinde müfredat dilinin İngilizce olması, YÖK’ün uluslararası kalite standartları açısından desteklediği bir durumdur. Study in Turkey platformu incelendiği takdirde İngilizce müfredata sahip programların listelendiği görülecektir. YÖK’ün ve Türkiye’deki üniversitelerin küresel bir kullanım alanına sahip İngilizce dili konusunda attığı bu adımlar, bu kurumları çok daha fazla uluslararası öğrencinin odağına almasını

sağlamaktadır. Ayrıca İngilizce müfredatın yalnızca İstanbul ve Ankara'daki belli başlı üniversitelerde değil yeni kurulmuş olan ya da eski de olsa "taşra" olarak adlandırılan üniversitelerde de işlerlik kazanması, Türkiye geneline yayılması planlanan ve hedeflenen uluslararasılaşma, standartlaşma ve profesyonelleşme açısından önemli bir veridir.

6.1.4.3. "Biz Sadece Fukaraya Burs Vermiyoruz": Küresel Standartta "Nitelikli Öğrenci" Vurgusu

Türkiye'nin gelen uluslararası öğrenciler konusunda Küresel Kuzey'in araç ve uygulamalarını referans aldığını (ya da almaya çalıştığını) gösteren diğer bir veri, bilhassa burslandırılan öğrencilerde aranan niteliktir. Hâkim literatürde başarılı öğrencilerin üniversitelerin, ülkelerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişliğine katkı sağlayacağı konusunda beliren öngörü, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında kendine yer edinen diğer bir unsurdur. Bu durum yalnızca devlet tarafından burslandırılan öğrenciler özelinde değil, üniversitelerin çekeceği ve kendi hesabına eğitim görececek öğrenciler açısından da ortaya çıkabilmektedir.

"Takvim ve süreç yönetiminde dikkat edilenlerden bir tanesi de o coğrafyalardaki en kabiliyetli, en makul öğrenciye dokunma motivasyonuydu. En iyi öğrenciyi bulma... Yaptığınız yatırımın sizin açınızdan da onun açısından da fayda yaratmasını düşünme... Tabii seçim sürecinden sonra onların buraya intikali, oryantasyonları gibi bütünü var eden tüm parçaları tek tek çalışırken dünya modelleri dikkatle özenle incelendi." (Berkay T., Eski YTB Yöneticisi)

Nitelikli öğrencilere yönelme ya da ister burslandırılan ister kendi hesabıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerde aranan nitelik, son yıllarda öğrencinin en sık muhatabı konumundaki akademisyenlerin de dikkatini çekmektedir.

"Son birkaç sene içerisinde burslu olarak gelen öğrencilerin hakikaten başarılı, çalışkan, iyi seçilmiş öğrenciler olduğunu gözlemliyorum . En azından son birkaç yıldır iyi bir seçim yapıldığını düşünüyorum ben". (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Talip H. ile benzer bir yaklaşım sergileyen Tolga C. de bilhassa burslu öğrencilerin seçiminde nitelik kriterinin son yıllarda önemsendiğini gözlemekte/düşünmektedir:

“Burada kriterleri nedir ne değildir nasıl olmalıdır çok bir fikrim yok fakat bazı arkadaşlarımdan mesela ya iyi ki onu seçmişiz dediği durumlar dönütler aldığımı biliyorum tabii burada özellikle nitelikli eleman olmasına dikkat ediyorlar.” (Tolga C., Akademisyen)

Gelen öğrenciler açısından niteliğin artış gösterdiği konusunda Talip H. ve Tolga C. ile hemfikir olan diğer bir akademisyen katılımcı, bunu bir neden sonuç ilişkisi üzerinden açıklamaktadır:

“Tabii geçmiş yıllara göre söylersek daha nitelikli öğrencilerin gelmesi söz konusu. Özellikle bu sosyal medyanın gençler arasında kullanılması... Şimdi buraya gelen uluslararası öğrenciler buradaki tecrübelerini kendi ülkelerindekileri de aktarıyorlar. Türkiye'nin güzel ve yaşanabilir olduğunu, burada eğitimin güzel olduğunu söylüyorlar. Böylece nitelikli öğrenciler için bir kapı oluyor bu. Türkiye'yi de bir seçenek olarak düşünmeye başlıyorlar.” (Mükremin E., Akademisyen)

Küreselleşmenin getirilerinden biri olan iletişim olanaklarındaki artış, Türkiye'yi nitelikli öğrenciler açısından da tanınan ve tercih edilebilen bir pozisyona taşımaktadır. Study in Turkey platformuna ek olarak sosyal medya profillerinde ya da hesaplarında Türkiye'deki eğitime dair paylaşılan görseller ya da yorumların, Türkiye'deki uluslararası öğrenci “kalitesinin” artışına etki ettiği görülmektedir.

Öğrenci kalitesini artırmaya yönelik politika uygulayıcılarının beklenti ve stratejileri ile akademisyenlerin bu konudaki gözlemleri bir yandan politika hedeflerini ortaya koymakta öte yandan öğrencilerin sürekli muhatabı konumundaki bireylerin görüşlerini yansıtmaktadır. “Peki gerçekten de hedeflenen nitelik sahaya yansıyor mu?” sorusu bu noktada önem kazanmaktadır. Eski bir YTB yöneticisi katılımcı, beş sene öncesinden itibaren nitelikli öğrenci akışını doğrulayan bir veri sunarak algı, beklenti ve gerçeklik arasındaki uyumu ortaya koymuştur:

“Yanlış hatırlamıyorsam 2014 ya da 2015’ti. Bir istatistik çıkardık 600 küsür tane ülke derecesi vardı. Ülkesinde ilk ona girenler vardı bölüm, fakülte, üniversite olarak.” (Şakir K.)

YTB’nin her yıl ortalama 5000 uluslararası öğrenciyi burslandığı düşünüldüğünde, 600’den fazla ülke derecesi yapmış öğrencinin Türk üniversitelerine yerleştirilmesi, uluslararası öğrenci kalitesine katkıda bulunan bir durumdur. Benzer oranın ilerleyen yıllarda da ortaya çıktığı varsayıldığında nitelikli öğrenci algı ve beklentisinin daha somut bir tabana oturduğu görülecektir. Nitelikli öğrenci seçiminin hem teoride hem de pratikte karşılık bulduğunu ortaya koyan YÖK temsilcisi, konuya aşağıdaki ifadelerle daha informel bir çerçeve çizmiştir:

“Biz sadece fakir fukaraya burs vermiyoruz, başarılı öğrencilere veriyoruz. Türkiye Burslarının özelliği ve uygulaması budur. Türkiye’ye gelenler de kendi ülkelerinde en başarılı olan öğrencilerdir ya da bunlar seçilmeye çalışılır.” (Abbas Ü.)

Burslu öğrencilere dair mevcut nitelik arayışının kendi hesabına eğitim gören uluslararası öğrenciler için de geçerli olup olmadığı konusunda kamu üniversitelerinin açıkça beyan ettiği bir görüş ya da bu yönde akademik bir çalışma yahut rapor mevcut değildir. Ancak bir ön kestirim olarak gerek internet ortamları ve “kulaktan kulağa” metoduyla Türk üniversitelerine dair gelişen farkındalık gerekse Türkiye’de eğitime ve uluslararasılaşmaya yapılan yatırımların her geçen yıl artış göstermesi, kendi hesabına eğitim gören uluslararası öğrencilerin de niteliğinde artış yaşandığını düşündürmektedir. Bu konuda YÖK’ün kamu üniversiteleri üzerinde yapacağı ya da teşvik edeceği bir proje daha somut verilere ulaşılması açısından faydalı olacaktır.

6.1.4.4. Küresel Kuzey’in Mahallesine Çekingen Bir Girişim: Ekonomik Getiri ve Muhtemel Ticari İlişkiler

Küresel Kuzey’in bilgi toplumu, neo-liberal ekonomik düzen ve sürdürülebilir kalkınma gibi konuları çeşitli varyasyonlar halinde uluslararası öğrencilik alanına uygulaması, bu işin bir ekonomik getiri ve hizmet sektörü bağlamında ele alınmasını sağlamıştır. Sömürge döneminden itibaren çeşitli şekillere

bürünen uluslararasılaşma, günümüze değin istisnasız ekonomik arka plana sahip olmuştur. Bugün dünyada tıpkı Big Five ülkelerinin kurguladığı gibi uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler üzerinden maddi kazanç sağlama beklentisi farklı ölçeklerde de olsa hemen her ülkenin gündemindedir.

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası söz konusu olduğunda bu tür bir beklentinin politika uygulayıcılar ya da sürdürücüler tarafından tamamen göz ardı edildiğini söylemek mümkün gözükmemektedir. Katılımcılar, saha araştırmasına bir alt tema olacak seviyede ekonomik ve ticari beklentilere vurgu yapan verilere müştereken değinmişlerdir. Ancak bu noktada üzerinde dikkatle durulması gereken husus, gelir getirme gibi bir beklentinin tüm katılımcılar tarafından ikinci planda tutulduğudur. Diğer bir ifadeyle Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına yön verenler Küresel Kuzey'in maddiyat bazlı politikasına benzer bir önceliğe sahip olunmadığı ancak politikanın bileşenlerinden birinin de bu mesele olduğu (hatta artık olması gerektiği) konusunda çekingen bir meydan okuma halindedir. Görüşme formundaki "Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında maddi bir beklentinin mi yoksa daha farklı bir motivasyonun mu etkili olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen bazı cevaplar, bu konumlandırmaya ilişkin ipuçları sağlamaktadır. Bu durum, bölgesellik ve tarihsellik odağına ek olarak küresellik ve Küresel Kuzey'in "uluslararası öğrenci pazarı" gibi bir beklentiye ortaya koymaktadır. Bu beklenti gerek devlet politikasına gerek üniversitelerin uygulamalarına gerekse sivil alan temsilcilerinin ifadelerine yansımıştır. İlgili ifadeler, gelir getirme ve ileride öğrencinin ülkesi ile yapılacak ticari faaliyetler olmak üzere iki temel kod üzerinde yoğunlaşmaktadır.

"...işin ekonomik boyutu var. Burslu da olsa öğrenci harcamalar yapıyor. Ailesi geliyor mesela durumu iyi, gelip burada yaşıyor, ev alıyor. Bu işin mutlaka ekonomik boyutunun da hesap edilmesi gerekiyor. Baktığınız zaman Amerika'nın bu konuda 40 Milyar Dolarlık bir geliri var. Avustralya'nın en önemli ihracat kalemi eğitim. Hakeza İngiltere de . Türkiye olarak başlangıç aşamasında olduğumuz için bu da bizim Ticaret Bakanlığımız tarafından eğitim ekonomisi ciddiye alınan bir husustur." (Ersin M., YTB Yöneticisi)

Uluslararası eğitimin bir ihracat kalemi (Kantola ve Kettunen, 2012, s. 9) olarak algılanışı, Türkiye özelinde henüz keşfedilen ya da keşfi yapılması gereken bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Farklı resmî kurumların da meseleye dahil olması ile Türkiye'nin uluslararası öğrencilere yönelik bir “pazar” mantığı geliştirme amacını da gündemine aldığı söylenebilir. Bu konuda Ersin M.'yi teorik olarak destekleyen ve işin muhtemel ticari ilişkiler boyutuna da vurgu yapan diğer bir kamu politikası yürütücüsü de Şakir K.'dir. K., Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki temel hedeflerin tartışıldığı soruda diğer beklentilerin yanı sıra ekonomi alanına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“Karşılıklı ekonomik bağımlılığı artırmaktı saiklerden birisi. Doğrudan ya da dolaylı ekonomik fayda sağlamaktı. Doğrudan nasıl olur? Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de yaptığı harcamalar direkt ekonomik katkıdır. Dolaylı fayda ise öğrencinin mezuniyet sonrası devam eden ilişkisidir. İthalat, ihracat, bilgi birikimi vs. ile sağlanır bu.” (Eski YTB Yöneticisi)

Devlet çalışanı katılımcıların yanı sıra araştırmanın sivil alan temsilcileri de meselenin ticari ve ekonomik boyutlarına değinen ifadeler kullanmışlardır.

“Ekonomik bir beklenti olabilir mi? Zaten olacaktır. Bu adam ülkesine döndüğünde bir ticaret yapıyorsa nereden ürün alacak ülkesinde yoksa? Bildiği yerden alacak yani Türkiye'den alacak.” (Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Bu noktada devreye eğitim, kültür, ulus devlet ve birey açısından “insani” bir boyut girmektedir. Doğal bir süreç olarak insanlar önceden bildiği, tanıdığı, vakit geçirdiği mekanlara dair belli bir hafıza geliştirmekte ve bu hafıza, ilerleyen dönemlerde farklı ilişkiler ve bağlantılar halinde ortaya çıkabilmektedir. Bir uluslararası öğrencinin eğitim sonrası süreçte Türkiye ile ülkesi arasındaki ticari ilişkilere katkıda bulunması, önceden Türkiye’de geçirdiği süre ve bu sürede zihni olarak Türkiye’ye bir bağlılık geliştirdiği varsayımı ile açıklanmaktadır.

Öğrenci nazarında ele alınan bu durum, ekonomik ve ticari faaliyetlerde yalnızca doğal ve naif bir sürecin işlediği ya da bu yönde bir beklenti olduğu anlamına gelmemektedir. Çalışmanın akademisyen katılımcılarından biri olan

Ercüment Y.’nin sunduğu anekdot, profesyonelleşme ve gelir getirme gibi konularda üniversite yönetimlerinde alınan inisiyatiflere örnek teşkil etmektedir:

“Mesela bizim üniversitenin rektörünün söylediği bir şey vardı bana, hep örnek veririm. ‘Biz öğrenciye iki liraya yemek veriyoruz ya, onu yedi liraya alıyoruz ama sübvansesini uluslararası öğrencilerden gelen ücretlerle alıyoruz’ dedi. Tıp fakültesinden mesela 20.000 lira alıyorlarmış. Burada şunu fark ettim, neticede bir kurum yöneten bir yönetici var ve kaynakları yönetmek açısından ekonomik bir getiri olarak görüyor belli ki.”
(Akademisyen)

Bilhassa İngiltere örneğinde uluslararası öğrencilerden alınan yüksek harç ücretlerinin üniversitelerin en temel gelir kalemlerinden biri olduğu (de Wit, Ferencz ve Rumbley, 2013, s. 20) çalışmanın teori bölümünde değinilen noktalardan biridir. Almanya dışında Küresel Kuzey ülkelerinin birçoğunda benzer bir duruma rastlanmaktadır. Türkiye’de bazı üniversitelerin de benzer bir perspektife göre hareket etmeye başladığı saha çalışmasında ortaya çıkan verilerden biri olmuştur.

Uluslararası öğrenciler üzerinden kurulacak ticari bağlantılar, uluslararası öğrenci politikasındaki ekonomi ve gelir getirme yönlü algı ve beklentinin diğer bir ayağını temsil etmektedir. Araştırma örnekleminin farklı grupları (sivil alan, devlet, akademisyenler) ülkeler arası ticarete uluslararası öğrencilerin muhtemel rolüne vurgu yapan benzer ifadeler kullanmışlardır. Akademisyen katılımcılardan biri, ticari faaliyetlerin sürdürülebilirliğinde karşılıklı tanıma, güven ve ilişkinin önemine vurgu yaparak öğrenciliğini Türkiye’de geçirmiş bir bireyin ilerleyen dönemlerde Türkiye ile ülkesi arasındaki ticari ilişkilere potansiyel katkısını şu ifadelerle açıklamıştır:

“Uluslararası eğitim de öğrencilerin karşılıklı tanıma ve tolerans açısından bir farkındalık yaratıyor. Ekonomik açıdan da geçerli bu. Buradan mezun birisi ülkesine dönebilir, nasıl ilişkiler kurabiliriz, nasıl ticarete faydası olur, bunların hesaplamasının yapılması gerekiyor.” (Halil A., Akademisyen).

Öte yandan, karşılıklı ekonomik ve ticari ilişkilerde dilin önemine vurgu yapan sivil alan temsilcisi, öğrencilik sonrası sürece dair şöyle bir çerçeve çizmiştir:

“Ticaret yapacak olsanız, bir ihracatçının, malını satmak isteyen insanın, bir ülkeye gittiğinde kendi dilini konuşan birilerini bulması çok önemli bir avantaj. Tersine ithalat yapacak olsa da bu bir avantaj.” (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Ticaret ve dil konusunda diğer bir spesifik örnek de farklı bir sivil alan temsilcisi tarafından dile getirilmiştir. Farklı ülkelerdeki ticari faaliyetlerin kolaylaştırılması açısından alınan önlemlerde ve gerçekleştirilen uygulamalarda uluslararası öğrencilere şöyle bir rol biçilmektedir:

“Oralara iş adamları gittiğinde tercüman sıkıntısı yaşıyor, bunun yanında Türklerle iş yapacak Türk kültürünü ve sahayı bilen kişilerin eksigi var. Bunu kapatmak için de burslandırılıyor. Çok örnekler duyduk, bir ara yanlış hatırlamıyorsam sadece Türkçe eğitim kursları vardı yalnızca Afrika'dan gelenlere. Ama her ülkede bu işe yarıyor mu? Afrika için yarıyor, görüyoruz.” (Murat L., UDEF Akademi Temsilcisi)

Mevcut alt temaya ilişkin genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, ilk etapta üzerinde durulması gereken nokta katılımcıların profesyonelleşme, ticari bağlantılar, kalifiye öğrenci gibi konularda takındığı ihtiyatlı pozisyon ve odaklandığı “beklenti” bazlı açıklamalardır. Temaya ilişkin alıntılarda “artık”, “yavaş yavaş”, “bundan sonra”, “olması lazım”, “bu bir avantaj”, “son dönemlerde”, “bunun da hesaplanması gerekiyor” gibi kodlar ön plana çıkmıştır. Bu ifadelerden hareketle, mevcut temanın en temel bulgusu, Küresel Kuzey’de on yıllardır rayına oturtulmuş olan uluslararasılaşma, profesyonelleşme ve gelir getirme gibi konuların, Türkiye özelinde henüz tartışılmaya başlandığı ya da bizzat uluslararası öğrenci politikasının oluşturucusu ve/veya sürdürücüleri açısından halen bir ideali yansıttığıdır.

Mevcut temel bulgudan hareketle temada işlenen dört alt başlık, alt bulguları ortaya koyacak farklı perspektifler sunmaktadır. Bunlardan ilki, profesyonelleşme ve kapasite artırımı konusunda devlet tarafından alınan inisiyatiftir. Tıpkı uluslararası öğrenci sayısının artırılması için burs metodunun seçilmesi gibi uluslararasılaşma standartlarının yakalanmasında ve bu öğrencilerden kısa orta ve uzun vadede fayda

sağlamak adına devletin farklı kurumları (KYK, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Üniversiteler, YTB) birtakım yatırımlar yapmıştır. Böylece akademik alanla birlikte diğer sosyal alanlar da “uluslararası öğrencilere hazır hale” getirilmiştir. Türkiye’deki üniversite sayılarındaki (ve buna mukabil olarak kamu yurtlarının kapasitesindeki) artış bu tablonun en somut çıktılarıdır.

İkinci olarak, 1990’lı yıllardaki BÖP tecrübesinden hareketle devlet uluslararası öğrenciler ve uluslararasılaşma konusunda daha planlı ve programlı hareket etme refleksi sergilemiştir. Burada bir tarihsel hafızanın olumlu yönde işlerlik kazanması durumu söz konusudur. YTB’nin ihdası ve uluslararası öğrencilerden sorumlu bir birim olarak faaliyet göstermesi BÖP’te derin bir şekilde hissedilen yetki ve yaptırım boşluğunu doldurmak adına Türkiye’nin attığı önemli adımlardan biri olmuştur.

Üçüncü alt bulgu olarak, YTB’nin sahadaki aktif pozisyonu, kamu üniversitelerinin uluslararasılaşmasına ve uluslararası öğrenciler konusunda daha donanımlı bir yapıya kavuşmasına vesile olmuştur. YTB’nin yarattığı farkındalık, yine YTB tarafından kamu üniversitelerine yönelik tavsiyelerle harmanlanmıştır. Böylece üniversitelerde uluslararası öğrenci ofislerinin kurulması ya da diğer uluslararasılaşma faaliyetleri işlerlik kazanmıştır. Bu konuda YÖK’ün de girişimleri olmuş, farklı ülkelerle ve üniversitelerle yapılan mutabakat antlaşmaları aracılığıyla Türkiye, uluslararası öğrenciler açısından daha fazla görünürlük kazanmıştır.

Dördüncü olarak, 2012 yılından itibaren uluslararası öğrenciler konusunda yakalanan nicel ivme, 2019 ve 2020 yılı itibariyle nitel bir ivmeyi de beraberinde getirmiştir. Bilhassa Türkiye Bursları’nda nitelikli öğrencilerin seçimi için daha profesyonel bir çalışma ortaya çıkmış, bu da her yıl kendi ülkesindeki orta öğretim kurumlarında derece yapmış yüzlerce öğrencinin Türk üniversitelerine yerleştirilmesi sonucunu doğurmuştur.

Son olarak, tıpkı profesyonelleşme ve standartlaşma süreçleri gibi ekonomik getiri konusu da 2010’lu yılların sonlarına doğru politika yürütücüler ve destekleyiciler tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Gerek devlet gerek sivil alan gerekse üniversite temsilcileri hem öğrencilik sürecindeki maddi getiriye hem de

eğitim sonrası dönemdeki muhtemel ticari ilişkilere vurgu yapan ifadeler kullanmıştır. Ancak az önce bahsedildiği üzere bu durum politikadaki temel hedef olmaktan halen uzaktadır ve politika uygulayıcılar tarafından “henüz tartışılan” ya da tartışılmasının gerekli olduğu dűřünölen bir durumdur. Ticaret ve ekonominin mevcut politikadaki yeri, çalışmanın ilerleyen alt temalarında tekrar masaya yatırılmış ve bu konunun ortaya çıkan asli politikanın felsefi arka planında nasıl konumlandığı tartışılmıştır.

6.2. Muhafazakâr Sivil Alanın Tarihsel “Misyonu”: Misafirlik, Sahiplenme ve Takip

Türkiye’de sivil alanın uluslararası öğrencilerle ilgili çalışmaları, beklentileri ve aktiviteleri, 1990’lı yılların siyasi atmosferinden türeyen ve 2000’li yılların ortasından itibaren adeta “tersine dönen” bir atmosferde zenginleşmeye başlayan bir seyir izlemektedir. şöyle ki 28 şubat sürecine değin muhafazakâr sivil alan askeri bürokrasi ve yargı bürokrasisi tarafından kamu gücüyle toplumsal yaşantıdan soyutlanmaya çalışılmıştır (Tunahan, 2015, ss. 33-34). Postmodern Darbe olarak adlandırılan 28 şubat 1997 Milli Güvenlik Kurulu Kararları sonucu hükümetin görevden el çektirilmesi ile muhafazakâr kesime yönelik yaklaşım bahsedilen soyutlama sürecinin daha yoğun bir şekilde hissedilmesine sebep olmuştur. Ancak 3 Kasım 2002 Genel Seçimleri sonucu muhafazakâr/İslami arka plana sahip AK Parti’nin tek başına iktidar olması ile birlikte muhafazakâr kesimin ve sivil alanın toplumsal hayatta yeniden görünümlünün önu açılmıştır. 2010’lu yıllarla birlikte ise bu seyir, devlet kurumlarıyla yoğun dirsek temasını içeren bir arka plana kavuşmuştur.

Uluslararası öğrencilerin sivil alan tarafından “sahiplenilmesi”, sivil alanın uluslararası öğrencileri “dert edinmesi”, Türkiye’deki eğitim hayatları boyunca bu öğrencilere yardımda bulunmak için çeşitli sivil kuruluşlarca atılan adımlar, eğitim sonrası süreçte öğrencilerin ölkelerine dönmesinin ve Türkiye ile ölkeleri arasında bağlantılara aracılık etmelerinin beklenmesi ve bu beklentinin kaynağını oluşturan misafirlik söylemi ve son olarak sivil alan ile devlet kurumlarının uluslararası öğrenciler konusunda uyuştuğu/ayrıştığı noktalar, saha çalışmasında en yoğun

şekilde ortaya çıkan hususlardır. Nitekim sivil alanla ilgili sorulara verilen cevaplarda “misafir”, “kardeşlik”, “karşılıksız”, “Müslüman çocuklar/öğrenciler”, “duygusal/romantik”, “öğrencilerin sosyalleşmesi”, “ülkelerine döndükten sonra”, “devletten bağımsız değil” ve “UDEF” kodları belirginleşmiştir.

Bu kodlardan anlaşılacağı üzere sivil alanın uluslararası öğrencilere yaklaşımında dini (özelde İslami) bir boyut ön plana çıkmaktadır. İslami ve muhafazakâr söyleme sahip bir uluslararası sivil toplum kuruluşu olan İnsan Hak ve Hürriyetleri (İHH) gönüllüleri tarafından kurulan UDEF gerek mensupları ve temsilcilerinin gerekse devlet ve üniversite temsilcisi konumundaki katılımcıların cevaplarında Türkiye’de “tek işi uluslararası öğrencilerle ilgilenmek olan” bir kuruluş olarak teyit edilmiştir. Bu açıdan Türkiye’de uluslararası öğrenciler ve sivil alan mevzubahis olduğunda UDEF’in gayri resmi ancak olgusal bir temsil taşıdığı iddia edilebilir.

6.2.1. Geçmişten Günümüze Muhafazakâr STK’ların Uluslararası Öğrenci “Açılımı”

Saha çalışmasında uluslararası öğrencilere yönelik sivil alan bazı faaliyetlerin yoğunlukla muhafazakâr STK’lar tarafından şekillendirildiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, tarihsel bir arka plana ve tarihsel bir sürekliliğe sahiptir. Şöyle ki, 1990’lı yıllardan itibaren Türkiye’nin bilhassa Müslüman coğrafyaya yönelik İslami STK’lar aracılığıyla yürüttüğü yardımlar ve genelde bu coğrafyadan Türkiye’ye gelen öğrenciler, bahsi geçen tarihsellik ve süreklilikteki anahtar süreçler ve aktörler olmuştur. Mevcut alt temada 1990’ların mirası, 2000’li yıllarla birlikte siyasi iktidarın benzer motivasyonlar ve hassasiyetlerle sivil alana açtığı yol, 2010’lu yıllarla birlikte bu yolun daha da genişlemesi ve uluslararası öğrenciler konusunda sivil alanda ortaya çıkan tematik bir kuruluş (UDEF) masaya yatırılmıştır. Bu inceleme, Türkiye’de sivil alanın hâkim uluslararasılaşma literatüründen farklı olarak şirketleşme ve özel teşebbüs ya da üniversiteler bünyesindeki sivil faaliyetler üzerinden değil, karşılıksız yardım ve bunu yürüten bir çatı kuruluş özelinde hareket alanı bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu karşılıksızlık hali, dini hassasiyetlerin tetiklediği romantik ve duygusal bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir. Sivil alanı

böyle bir pozisyon almaya sevk eden durumun, ilgili kuruluşların “hissettiği” tarihsel misyondan kaynaklı olduğu saha çalışmasında belirgin bir şekilde görülmektedir.

6.2.1.1. “Bakın, Yurt İçinde de Böyle Bir Alan Var”: Yardımdan Birlikteliğe Muhafazakâr Sivil Toplum Kuruluşları

Türkiye’deki muhafazakâr sivil toplum kuruluşları, 1990’lı yıllardan itibaren, Türkiye’nin günümüz uluslararası öğrenci profilinde büyük bir yer kaplayan Müslüman ülkelere yönelik çeşitli yardım faaliyetleri yürütmüştür. Bu faaliyetler, saha çalışmasındaki tespitlere dayalı olarak İslami hassasiyetlerle ve Osmanlı’nın temsilcisi olduğu düşünülen bir ülkenin yüklendiği tarihsel misyonla gerekçelendirilmektedir. Bu misyon, bir dönem Osmanlı bünyesinde yaşayan halklarla irtibata geçme, o halklara yardımcı olma söylemi üzerine kuruludur.

Biz yüz yıl önce bir ufuk daralması yaşadık, Birinci Dünya Savaşı, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu, Hilafetin kaldırılışı vs. Biz Doğu’dan, Güney’den tüm coğrafyalarımızdan koştuk ve tek taraflı Batı ile ilişkiye girmeye başladık. Bu da bizde ufuk daralması oluşturdu. Bünyemize, vatandaşımıza ters olduğu için zaman zaman günümüze kadar problemler yaşadık. Ama asıl açılma 90’larla birlikte oldu. Dünyanın her tarafını seven, dünyanın her tarafından insana ulaşma inancında kültüründe olan inancında kültüründe DNA’sında olan bir milletiz.” (Sefer M., UDEF Yöneticisi)

Sivil alanın 1990’lardaki “Batı dışına da açılma” süreci, 2000’li yılların ortasına değin herhangi bir devlet desteği olmadan ya da kısıtlı bir devlet desteği ya da teşvikiyle gerçekleşmiştir. Öte yandan ulus devlet sınırları, bilhassa 28 Şubat sürecinin etkisiyle sivil alan için ilgili dönemde çok daha katı bir yapı sergilese de bir yandan da sivil alanın Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilere yönelmesine kapı aralamıştır.

Sivil alanda biz sınır denen bir kavram tanımayız, bizim için geçmişte de yoktu. Biz sınırların suni olduğunu, 1970’li yıllarda düşünerek yola çıktık. 90’larda bunu aştık ve 2010’lu yıllarda tabana yayıldı. Yeryüzünde böyle bir tohum attığımız kanaatindeyiz. Biz sürekli yurtdışına giderken, oralarda

çalışma yaparken Cenab-ı Allah dedi ki 'Bakın yurt içinde de böyle bir alan var ve burada da hizmetlerinize devam edin'. Biz de ediyoruz elimizden geldiğince.' (Mustafa U., Sivil Alan Temsilcisi)

Eski bir YTB üst düzey yöneticisi olup günümüz itibariyle bir muhafazakâr sivil toplum kuruluşunda gönüllü olarak hizmet üreten Berkay T., sivil alanın uluslararası öğrencilere yaklaşımındaki romantik boyutu şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

Türkiye'ye özgü sivil toplum bilinci var, yıllar sonra bu kaybedilen ya da krizlerle muhatap olan coğrafyalarla... Mesela Filistin... Filistin ile Türk toplumunun kurduğu derin illiyet, bir Filistinli öğrencinin varlığında inkişaf ediyor. Ya da bizim için, Türkistanlı bir öğrenciye dokunmak... Türkistan diye gönlünüzde bir coğrafya var, sizin ata yurdunuz ve orası yıllardır zulümle muhatap oluyor.'

Sefer M.'nin yakın coğrafyalarımızdan koptuk olarak nitelediği durum, Berkay T.'de kaybedilen coğrafyalar olarak şekil bulmaktadır. Türkiye'nin Cumhuriyet dönemi ulus devlet politikaları ve modernleşme tecrübesinin bir sonucu olarak Batı dışı toplumlara ya da geçmişte Osmanlı bünyesinde yaşayan halklara siyasi, kültürel ve ekonomik olarak uzak kalışı, sivil alanın 1990'lı yıllardan itibaren dikkatini çeken bir durum olmaktadır ve bu tarihsel kopuş, uluslararası öğrenciler üzerinden kurulacak bir süreklilik çabasıyla telafi edilmeye çalışılmaktadır.

Bu telafi sürecinde sivil alanın yüklendiği sorumluluklardan biri, uluslararası öğrencilerle kurulacak irtibatı sağlamlaştırmak ve Batılı tarih yazımı tarafından oluşturulmuş Türk ve Osmanlı algısını yıkarak geçmiş dönemde bir arada yaşayan toplulukları daha "sahih" bir tarih bilinci noktasında birleştirmektir:

"Şöyle bir şey var, 300 yıl Cezayir'de kalmışız Osmanlı olarak, orayı 300 yıl âbat etmişiz. Fakat Cezayirli öğrenciler geldiğinde Türkiye'ye, bu 300 yıllık Osmanlı'yı bilmiyorlar. Hatta yanlış biliyorlar. 100 yıl berbat eden Fransa'yı tanıyorlar, dilini konuşuyorlar. Bunu doğru anlatmak lazım, sivil toplum ağağında bunu yapmaya çalışıyoruz." (Yavuz N., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Sivil alanın öğrenciler üzerinden Türkiye ve Osmanlı bağlamı bir tarih, kültür ve birliktelik inşası ya da bu yönde bir algı dikkat çekicidir. Bu durum, sivil toplum kuruluşlarının 1990'lardaki yardım faaliyetlerini daha ileri bir boyuta taşımakta, Türkiye'ye yoğunlukla ilgili coğrafyalardan gelen öğrencilerin bir açıdan eğitime yahut endokrinasyona tabi tutulması beklentisini beraberinde getirmektedir. İslam ve ümmet, burada en "vurucu" faktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Yavuz N.'nin aşağıdaki ifadeleri bu iddiayı desteklemektedir:

"Bizler şunu yapmaya çalışıyoruz: Biz bir milletiz diyoruz, ayırt etmiyoruz. Buradaki millet kavramını da açıkçası ümmet kavramı yerine kullanıyoruz. Yanılmıyorsam bize gelen öğrencilerin yüzde doksan beşi Müslüman öğrenciler. İnancımız gereği aynı milletin aynı ümmetin evladı oldukları için bu perspektifle hareket ediyoruz, Ensar-Muhacir ilişkisi."

Sivil alanın uluslararası öğrencilere yönelik bu yaklaşımı, Küresel Kuzey'in herhangi bir ülke ya da bölgesinde bu denli domine edici herhangi bir kurum ya da yaklaşımda vücut bulmuş değildir. Bir uluslararası öğrenciye yalnızca dini inanışlar dolayısıyla karşılıksız olarak yardım götürme refleksi, Türkiye'de ortaya çıkmış bir durumdur ve diğer Müslüman ülkelerde buna benzer bir yapıya rastlanmamaktadır. Buna ek olarak, Müslüman öğrencileri temele alarak girişilen bu faaliyetlerde gayri-Müslim öğrencilerin dışlanmadığı ve sivil alanın faaliyetlerinin ya da hizmetlerinin bu öğrenciler tarafından da takip edildiği/bu öğrencilere sunulduğu da hem akademisyen hem de "sivil toplumcu" kimliğine sahip bir diğer katılımcı tarafından dile getirilmektedir:

"Sivil toplumun yaklaşımı bütünüyle buna dönük yani o ülkeleri kardeş ülkeler olarak görüyorlar ve böylece oranın sorunlarını da kendi sorunlarıymış gibi görüyor. Ama burada hani illa Müslüman olsun şeklinde bir şey yok yine o ülkelere gelen farklı dinlere inançlara kültürlere mensup insanlar var onlara da ellerinden geldiğince hizmet sunuyorlar." (Tolga C., Akademisyen)

Bu konuyla ilgili bir anekdot, bizzat UDEF yöneticisi konumundaki Sefer M. tarafından dile getirilmiştir:

“Mesela Çuvaşistan’dan Hristiyan öğrenci getirdik. Oradan tanıştığımız bir kurum vardı, Türkiye’ye geldiğinde bizi ziyaret ediyordu. Dedi ki ben öğrenci göndermek istiyorum. Dediler Çuvaş Türkleri olarak biz Hristiyan’ız, göndereceğim öğrenci de Hristiyan. Dedik olabilir, biz de STK’yız, İslami hassasiyetimiz de var ama her iki taraf birbirini tanıyorsa problem yok. Onlar gönderdiler bir öğrenci kardeşimizi. İki yıl misafirimiz oldu, Türkçe öğrendi, üniversiteyi kazandı ama o esnada ailevi sorunları oldu dönmek zorunda kaldı. Ama halen görüşüyoruz.”

Sivil alan temsilcilerinin ya da bu alanda gönüllü çalışmaları olan diğer katılımcıların yukarıdaki ifadeleri, Türkiye’de uluslararası öğrencilere yönelik sivil yaklaşımın ve etkinin oturduğu muhafazakâr ya da İslami tabanı ortaya koymaktadır. Bu taban, sivil toplum gönüllülerinin mensubiyeti fark etmeksizin tüm uluslararası öğrencileri kapsamaya yönelik faaliyetlere sevk etmektedir. Türkiye’nin yoğunlukla “Osmanlı bakiyesi” olarak nitelenen ülkelerin öğrencileri tarafından tercih edilişi, sivil alanın bu tarihsel motivasyonu için diğer bir gerekçe olarak karşımıza çıkmaktadır.

6.2.1.2. Motivasyondan İşleve Sivil Alanın Genel Görünümü

Uluslararası öğrencilerle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının saha çalışmasına dahil olan farklı gruplardaki katılımcılar tarafından algılanışı birçok ortak nokta sunmaktadır. Bu ortaklık hem destekleyici ifadeler hem de az sonra üzerinde durulacağı üzere eleştiriler noktasında belirginleşmektedir.

Sivil alanın uluslararası öğrenciler açısından işlevselliğindeki ilk genel görünümü, bu alanda ortaya çıkmış STK’ların uluslararası öğrencilerin “sosyalleşmesine” ve eğitim/kent hayatına intibakına yardımcı olması üzerinden şekillenmektedir.

“Türkiye’de STK’ların zaman zaman öğrencinin, kültürel entegrasyon, etkileşim, sosyal dayanışma, mesleki alanlarda özellikle tecrübe kazanması konusunda dayanışma içinde olması önemli şeyler.” (Şakir K., Eski YTB Yöneticisi)

Diğer bir YTB yöneticisi olan ve halen ilgili kurumda görev yapmakta olan Ersin M., uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye gelişinde ve intibakında sivil alanın rolünü şu ifadelerle değerlendirmiştir:

“Uluslararası öğrencilerin kabulü sürecinde sivil toplumun çalışmaları çok önemli, biz de destekliyoruz zaten bu konuda. Onların burslandırma çalışmaları var, sınırlı da olsa, bunlar mutlaka önemlidir, değerlidir., bazı tematik faaliyetler var, mezun buluşmaları yapıyorlar falan.”

Örneklemin “akademisyen” grubuna mensup olan Halil A., geçmişte yaptığı bir akademik çalışmaya referansla sivil alanın genel görünümünü, YTB temsilcilerine benzer olarak şu ifadelerle değerlendirmiştir:

“2011’de daha çok öğrencilerle görüştüğ, diğerleriyle görüşmedik. Ama şunu biliyorum, bir sahiplenme var. Devletin güçlü bir politika benimsemesi sahipleniliyor. Bir tür rol paylaşımı var. Öğrencilerin barınma sorunu, kültürel adaptasyonunun sağlanması gibi. Bu açıdan iyi bir şey.”
(Akademisyen)

YÖK temsilcisi Abbas Ü. de sivil alan ve uluslararası öğrencilerle ilgili genel değerlendirmesinde benzer ifadelere başvurmuştur:

“...öğrencilerle daha yakın iletişim kurulması, onların daha iyi bir şekilde eğitimlerini tamlayabilmeleri için gerekli altyapının hazırlanması, eğitim imkanlarının zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gibi birçok konuda biz STK’ları teşvik ediyoruz. Maddi anlamda bir şey yapma anlamında değil. Biz de aynı şeyleri istiyoruz, onlar da aynı şeyleri istiyor, bahsettiğim bu.”

Devlet çalışanı ve akademisyen katılımcıların bu değerlendirmeleri, sivil alanın devlet politikasına ve devletin uygulamalarına paralel bir hareket alanına sahip olduğunu düşündürmektedir. “STK’ları destekliyoruz” ve benzeri ifadeler, bu konuda belli bir ortak vizyon ve pratik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ortaklık hem sivil alan hem de devlet açısından fayda sağlamaktadır. Bir üniversite temsilcisi, sivil alanın sahadaki faaliyetlerine dair yaptığı genel değerlendirmede sivil alanın işlevselliğini şu şekilde dile getirmektedir:

“Bunu devlet kendi yapmaya kalksa hantal kalır. Sivil toplum üzerinden yapmak daha kolaydır, bu konuda bir birliktelik görebiliyoruz.” (Mükremin E., Akademisyen)

Türkiye'nin çok kısa bir süre içerisinde uluslararası öğrenci sayısını neredeyse “ikiye katlaması” ve üniversitelerin bu hızlı süreçte uluslararası öğrencilerin sorunlarıyla alakadar olacak kurumsal yapılanmaya henüz geçememiş olması, sivil alanı kamu politikalarının sürdürülmesi ve öğrenciyle bire bir ilgilenilmesi açısından önemli bir pozisyona kavuşturmuştur. Gönüllülük esasına dayalı ve dini motivasyonlarla hareket ettiği var sayılan sivil alan böylece devletin uyguladığı politikanın uluslararası öğrenciye sirayeti açısından önemli bir işlev yürütmektedir:

“Bu tam bir tampon mekanizmasıdır sosyolojik olarak. Öyle tiplerle karşılaşıyoruz ki klasik devlet memurları arasında, bu öğrencilerin sorularına cevap veremiyor, dil bilmiyor, ilgilenmiyor. Böyle durumlarda STK'ların devreye girdiğini görüyoruz, okulla iletişime geçiyor ya da öğrenciyi yönlendiriyor, sorununa çare olmaya çalışıyor.” (Tolga C., Akademisyen)

Türkiye’de sivil alanın uluslararası öğrencilerle ilgili genel görünümünde ikinci temel nokta, yalnızca bu grupla ilgilenen bir STK'nın kurulmuş olması ve her geçen yıl daha çok şehirde dernekleşerek uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyetler yürütmesidir. Bu STK, daha önce bahsi geçen UDEF'tir. Katılımcılar, ismen ansın ya da anmasın UDEF'in Türkiye çapında uluslararası öğrencilerle ilgili girişimlerinin ve faaliyetlerinin altını çizmektedir.

“Bununla alakalı tematik kuruluşlar var. Uluslararası öğrencilerin sorunlarıyla dertleriyle uğraşan, onlara çözüm yolları arayan tematik, bildiğim kadarıyla sivil toplum kuruluşları var. Bunların çatı federasyonları da var bildiğim kadarıyla altmışa yakın alt kuruluşu var.” (Yahya P., Akademisyen)

Sivil alan temsilcisi ve akademisyen katılımcılardan Yavuz N., UDEF'in sahadaki temsiliyetini şu şekilde dile getirmiştir:

“Bizim bugün UDEF dediğimiz yapı ve onun ilk kurulduğu dernek ve bizler de Konya’da on yılı aşkın süreçte temsilciliği de sayarsak, bu kadar süredir biz de ilgileniyoruz. Mevcut yapı olarak uluslararası öğrenciler üzerine en büyük yapı UDEF ve onun farklı şehirlerdeki dernekleri ve temsilcilikleri mevcut. Sivil alanı bunlar yürütüyor temelde.”

Benzer ifadelere, UDEF’in kuruluş hikayesini de içerecek şekilde İzmir Uluslararası Misafir Öğrenci Derneği Temsilcisi Talip H. ile yapılan görüşmede de rastlanmıştır:

“Bazı alanlar var, bunlarda bakıyorsunuz hakikaten çalışan sadece -tabiri caizse- o alanda uzmanlaşmış STK’lar oluyor. Burada da bu alanda uzmanlaşan açıkçası bir tek UDEF var. UDEF’in gayretleri ile şehirlerde dernekler kuruldu. Yoksa kimsenin aklına gelip de ya bunlarla ilgili bir dernek kuralım dediğine şahit olmadım. Böyle bir çalışma yapılması düşünüülerek bir dernek kuruluyor İstanbul’da ilk defa ve bir iki yıl sonra, işte zaman içerisinde federasyon haline geliyor ve bu düzeye geliyor.”

Uluslararası öğrenciler konusunda ortaya çıkan muhafazakâr sivil alan, iki genel görünüme sahiptir. Bunlardan ilki, öğrenciler açısından işlevsel bir temele sahip oluğu devletin uluslararası öğrenci politikasına destek vermesidir. İkinci olarak UDEF, Türkiye sathında uluslararası öğrencilerin sivil alandaki en ulaşılabilir ve temsile haiz kurumu olarak ön plana çıkmaktadır. Nitekim ilerleyen alt temalarda analiz edilen “misafirlik söylemi”, “uluslararası öğrenciler için sivil alan kaynaklı spesifik faaliyetler” ve “öğrencilerle mezuniyet sonrası irtibat” konuları UDEF’in ortaya koyduğu bir söylem ve bu kuruluşun öncülüğünde gerçekleştirilen faaliyetler olarak ön plana çıkmaktadır.

Mevcut alt temaya dair bulgular “sivil alanın uluslararası öğrencilerle temasının 1990’lardaki yardım faaliyetlerine dayandığı”, “sivil alanın devlet politikası olarak tanımlanan ya da tanımlanmasa dahi ortaya çıkan uygulamalara destek sağladığı hatta sahada birçok noktada devletin beşerî sermaye açısından eksik kaldığı yerlerde devreye girdiği” ve “sivil alanda yalnızca uluslararası öğrenciler konusunda çalışmalar yapan bir çatı derneğin (UDEF) ortaya çıktığı”dır.

Muhafazakâr sivil toplum kuruluşları, 1990'lı yıllarla birlikte Türkiye'nin günümüzdeki uluslararası öğrenci profiline şekil veren ülkelere yönelik yardım faaliyetleri sürdürmüştür. Bu faaliyetler, 2000'li yılların sonlarından itibaren hem ilgili ülkelere Türkiye'ye doğru uluslararası öğrenci akışında etkili olmuş hem de bu ülkelere gelen öğrencilerin "sahiplenilmesi" gereken bir grup olduğuna dair düşünceleri filizlendirmiştir. Sayının her geçen yıl artmasına paralel olarak sivil alanda meseleye dair farkındalık daha da gelişmiştir. Başlangıçta yardım kuruluşlarının aracılığı ile Türkiye'ye uluslararası öğrenciler "getirilmiş"tir ve zamanla bu öğrencilerin Türkiye'deki akademik atmosfere ve gündelik yaşama intibakını sağlamak adına sivil adımlar atılmaya başlanmıştır.

İkinci olarak, 2010'lu yılların ortasından itibaren YTB'nin kurulması ve konuya yönelik izlediği adımlar vesilesiyle sivil alan daha geniş bir hareket alanı kazanmıştır. Ülkenin siyasi yönetimini sürdüren hükümetin muhafazakâr hassasiyetleri, açılan bu hareket alanında etkili olmuştur. Ancak sivil alan, devletten aldığı destek göz ardı edilmemekle birlikte gerek saha tecrübesine sahip mensupları gerek öğrencilerle ilgili faaliyetlerde bürokratik ve resmi kanallara daha az bağlı olması hasebiyle uluslararası öğrencilerin eğitim yaşamına ve Türkiye'ye uyumlarına devletten çok daha pratik bir şekilde katkıda bulunma şansı yakalamıştır. Böylece sivil alandaki kucaklayıcı muhafazakâr söylem Türkiye'nin uluslararası öğrencileri özelinde işlevsel bir tabana kavuşmuştur.

Son olarak, işlevsel taban 2014 yılında "tek işi uluslararası öğrenciler olan" tematik bir sivil federasyonun yani UDEF'in ortaya çıkışıyla kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. 2014'ten günümüze her geçen yıl daha fazla şehirde dernekleşen ya da temsilcilikler açan UDEF, uluslararası öğrenciler ve sivil alan dendiğinde gayri resmi de olsa bir temsiliyete sahip olan bir kuruluş haline gelmiştir. Bu temsiliyet, devletin en üst makamı olan Cumhurbaşkanının ilgili kurumun toplantılarına iştirak edip konuşmalar yapması vesilesiyle teorik ve pratik bağlamda daha da güçlenmiştir. Böylece uluslararası öğrenciler konusunda "uzmanlaşmış" bir sivil alan görüntüsü ortaya çıkmıştır. Bu uzmanlaşma, sivil alanın muhafazakâr kodlarını sahaya yansıtmada daha profesyonel yolları doğurmuş ve öğrencilerin geldikleri ülkelere Türkiye arasındaki tarihsel bağlardan kaynaklı bir motivasyonun oluşmasını

sağlamıştır. Bir sonraki alt tema olan “misafir” söylemi, sivil alanın ürettiği bu tarihsel bağların ve yüklendiği misyonun bir çıktısıdır.

6.2.2. Misafir Kime Denir, Niye Denir?

Sivil alanın ve üniversitelerin uluslararası öğrenciler için kullandığı misafir kelimesi, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki tarihselliğe, dini arka plana ve beklentiye dair birçok perspektifi barındırmaktadır. Her ne kadar devlet çalışanı katılımcılar bu kavramsallaştırmayı pek benimsemese de öğrencilerin burada misafir edilip eğitim yaşamı sonrasında ülkelerine dönmesi yönündeki devlet merkezli beklenti misafir kavramının devlet kademesinde de teorik bir karşılığa sahip olduğunu düşündürmektedir.

Misafirlik söylemi, örneklemin her üç grubundaki katılımcılar tarafından 3 temel düzlemde gerekçelendirilmiştir. Bunlar “yabancı olarak adlandırmama”, “misafirliğin Türk ve İslam kültüründeki yeri” ve “öğrencilerin eğitimleri sonrasında ülkelerine geri dönmeleri”dir. Ancak bilhassa akademisyen grubundaki katılımcılar tarafından bu söyleme yönelik bazı eleştiriler de getirilmiştir.

6.2.2.1. “Yani Misafirdir, Bizdendir”

Yabancı öğrenci kelimesi, Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencileri tanımlamak için 1980’li yıllardan beri kullanılan bir ifadedir. Uluslararası öğrencilerin resmi işlemlerinin yürütüldüğü İl Göç İdarelerinin ilgili mevzuatları bu öğrencileri halen yabancı olarak nitelemektedir. Ancak katılımcıların “misafirlik” kavramı ile ilgili verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır ki uluslararası öğrencilere yönelik gerek YTB özelinde devlet gerekse UDEF özelinde sivil alan, bir söylem olarak “yabancı”nın olumsuz bir anlam taşıdığını düşünmektedir. UDEF bünyesinden çıkan bu kavram, Türkiye’de her geçen yıl daha geniş bir kullanım alanına sahip olmaktadır.

“Bu yapının, UDEF'e bağlı derneklerin ortaya attığı bir şey. Birine yabancı dediğimiz zaman, öteki aslında bizim dışımızda. Saydam da olsa geçirgen de olsa bu bir duvardır. Ben, sen ve o yani. Bunun önüne geçmek, bu duvarı kaldırmak için, daha insani ve kardeşçe ilişkiler kurabilmek için en başta

tanımlarken yabancı yerine misafir teklif edildi. Bu ciddi anlamda da kabullenildi. Hatta yanlış hatırlamıyorsam Cumhurbaşkanımız da uluslararası öğrenci buluşması finalinde misafir öğrenci kavramını kullanmıştı.” (Yavuz N., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

UDEF yöneticisi Sefer M., bizzat dahil olduğu “misafir kavramının ortaya çıkış hikayesini” şu şekilde nakletmiştir:

“İHH o zamanlar (2004 yılından bahsediyor) 100 kişiye burs veriyordu, bizim üzerimizden vermeye başladı ve dernek hem bursları dağıttı hem de rehberlik yapmaya başladı bu öğrencilere. Baktık ki burs veriyoruz ama okuyamıyorlar, adapte olamıyorlar. Birilerinin bunu yapması lazım. O günlerde bunu yapmaya başladığımızda ilk 6 ay tanım yapmaya uğraştık. Yabancı öğrenci tanımı bize yanlış, uymuyor, ne demek lazım? Dünyada uluslararası öğrenci tanımı kullanılıyor, iyi yabancıya nazaran ama yine de bizi ifade etmiyor. İnançlarımızı, değerlerimizi, kültürümüzü ifade eden tanım kelime değil. Ne yapalım? Misafir diyelim!”

Yabancı olumsuz çağrışımını, eş anlamlısı olan “el” ifadesi ile gerekçelendiren diğer bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Eskiden yabancı öğrenci deniyordu dünyanın birçok yerinde ya da iyi ihtimalle uluslararası öğrenci denir. Ancak yabancı, bizim kültürümüzde el demektir, bilinmeyen demektir, olumsuz çağrışım var. Dolayısıyla misafir öğrenci, yabancıdan kaynaklanan olumsuz çağrışımı yok etmek için bir kavram. Yabancı değilsin mesajı veriliyor.” (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Devlet çalışanı diğer bir katılımcı konuya daha kısa ifadelerle açıklık getirmiştir:

“Biz yabancı diyemiyoruz. Yabancı biraz terim olarak şey... hoş değil. Dolayısıyla misafir daha güzel.” (Selim D., YTB Yöneticisi)

Selim D.’nin yabancı ifadesinin terimsel olarak olumsuz bir anlama sahip olduğuna dair görüşü, aslında yabancı ve misafir arasındaki temel bir ayrımı akla

getirmektedir. Yabancı, kendisiyle iletişim kurma olanağı daha düşük ve zarar verme potansiyeli olan bir figürken, misafir daha “emin”, “tanış olunan” ve “yakın” bir figüre işaret etmektedir. Üniversite temsilcisi bir katılımcının aşağıdaki ifadeleri bu ayrımı kritik bir soru ve o soruya verilen cevapla ortaya koymaktadır:

“Siz nereye misafir olursunuz? Tanıdığınıza, eşinize, dostunuza, akrabanıza misafir olursunuz. Biz misafir kavramını kullanırken bu izlenimi vermeye çalışıyoruz: ‘biz sizi seviyoruz biz sizin kardeşiniz, akrabanız, kendinizi yabancı hissetmeyin.’” (Tolga C.)

Uluslararası öğrencilerin kendilerini yabancı hissetmemelerinin diğer bir gerekçesi de yine Türkiye’nin yoğunluklu uluslararası öğrenci profili ile bağlantılıdır. Bu yoğunluğu oluşturan coğrafyalar, geçmişte Türk milleti ile Osmanlı Devleti çatısı altında yaşamış halkların kurdukları ulus devletlerin kurulu olduğu yerlerdir. Bunu hatırlatan Murat L.,

“Yabancı söylemini kullanmamak için misafir kullanılıyor. Söylemi analiz etmek gerekir aslında, yani misafirdir, bizdendir. Bunun geçmiş imparatorluk bakıyesi ile alakası vardır.” (UDEF Akademi Temsilcisi)

ifadelerini kullanmıştır.

Misafirlik ve yabancı hissettirmeme motivasyonu, açıkça görüleceği üzere ben ve öteki bağlamı bir kimlik inşasına vurgu yapmaktadır. Bu inşada ötekilikten ziyade “biz”e doğru evrilecek bir “ben”in etkisi söz konusudur:

“Yabancı dediğimiz zaman ötekileştiriyoruz bu öğrenciyi. Ötekileştirmek de bizim kültürümüzde yok. Dolayısıyla kendinden görmediğin, ötekileştirdiğin zaman amaçladığımız hedefe ulaşmak imkânsız hale geliyor. Dolayısıyla biz onları kendimizden biri olarak tanımladığımız, gördüğümüz için bunu kullanıyoruz.” (Mükremin E., Akademisyen)

Misafir, yabancı, ben, öteki ve biz bağlamı benzer ifadeler, TÖMER temsilcisi bir katılımcı tarafından edebi anekdotlara referansla dile getirilmiştir:

“Yakup Kadri’nin bir eseri var: Yaban. Kütahya’da bir yerli halkın astsubayı yabancı olarak nitelendirmesi ile yaban kelimesi arasında bağlantılar kurar.

Cemil Meriç Konya’da trende seyahat ederken bir öğrenci sen yabancısın, bizden değilsin der. İşte yabancının böyle ötekileştirici bir anlamı var. İşte misafir olarak adlandırılması bu arkadaşların, ötekileştiriciliği ortadan kaldırıyor ve içerisinde bir parçası haline getiriyor, bir kucaklama, kucağını açma hali var.” (Niyazi R., Akademisyen ve TÖMER Temsilcisi)

Son olarak, yabancı hissettirmeme motivasyonlu misafirlik söylemi, dini bir bağlamla ortaya çıkmaktadır.

“Türkiye’ye gelen öğrencilerin yüzde 98’i Müslüman öğrenciler. Bu toprakların aynı zamanda onların da toprağı olduğunu düşünüyorum. Nerede bir İslam toprağı varsa her bir Müslüman oraya müntesiptir. Dolayısıyla Müslüman toprağına geldi bu çocuklar, misafirler, yabancı değiller.” (Mustafa U., Sivil Alan Temsilcisi)

Öğretim Üyesi Uğur S., dini bağlamı çağrıştıran şu ifadelerle Mustafa U.’ya teorik olarak destek sağlamaktadır:

“O çocuklarla ilgilenmeyi kendine göre vaat ettiği için bu çocuklar yabancı öğrenci değil misafir. Dolayısıyla bunun psikolojik ve dini bir gereçesi var.”

Katılımcıların misafirlik kavramına dair bu cevapları, alt temanın ilk boyutunu temsil eden “yabancı görmeme ve göstermeme” üzerine kuruludur. Bu durum kimi zaman İslami referanslarla, kimi zaman tarihsel birliktelikle açıklanmıştır. Bir sonraki boyut olan “misafire ikram” ise katılımcılar tarafından Türk kültürünün bir parçası ve bunun uluslararası öğrencilere tezahürü olarak yorumlanmıştır.

6.2.2.2. “Evinde Ne Varsa Açarsın Ona, Yemeğini Paylaşırsın, İmkanlarını Paylaşırsın”

Türkiye’de uluslararası öğrencilerin sivil tarafından misafir olarak adlandırılmasında ikinci motivasyonun, Türk kültürünün misafire verdiği önem ve misafire yönelik ikram ve imkânları seferber etme durumuyla alakalı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, bu önemi kimi zaman benzer kimi zamansa farklı yönleriyle ele alan ifadeler sunmuştur.

“Sivil toplumumuz bu meseleye daha sıcak daha gönülden davranmaya başladı. ‘Biz misafirperver bir milletiz, siz de misafirimizsiniz, onun için size her türlü imkânı sunmaya hazırız’ mesajı aslında bu, gönül hassasiyetimizin bir çıktısı.” (Cahit İ, Eski YTB Yöneticisi)

Millet vurgusu üzerinden gerekçelendirilen misafirlik söylemine diğer bir katılımcı da benzer ifadelerle destek sunmaktadır:

“Tamamen hasbiliğin tezahürü, başka bir isim olamazdı zaten. Bizde misafir çok kıymetlidir. Bütün bu gençlerimiz ayrılırken söylüyor, ne aldınız diyoruz, misafirlik götürüyorum, ben böyle bir ev sahipliği görmedim diyor. Biraz toplumumuzun karakteri, örfi karakteri olarak da herhalde her zeminde ve ortamda Türkler önce misafirperverdir deniyor ya, onun için bu kelime normal.” (Berkay T., Eski YTB Yöneticisi)

Yine benzer şekilde bir üniversite temsilcisi, sivil alanın misafirlik söylemini açıklarken Türk milletinin misafirperverliğine şu şekilde vurgu yapmaktadır:

“Onları kendimizden biri olarak tanımladığımız, gördüğümüz... ki Türkler açısından misafir çok önemlidir. Evinde ne varsa açarsın ona, yemeğini paylaşırsın evini paylaşırsın, imkanlarını paylaşırsın. Bundan dolayı uluslararası öğrenciler bence misafir olarak adlandırılıyor.” (Mükremin E., Akademisyen)

Uluslararası öğrenciler söz konusu olduğunda sivil alanın soyut ifadeler üzerinden ve aşkın bir bağlamda hareket ettiği gözlenmektedir. Bu açıdan, profesyonel ve bireysel bir süreç olarak hâkim literatürde kendine yer edinen uluslararası öğrencilik, Türkiye özelinde daha farklı bir konum kazanmaktadır. Bu konum, İslami referansları ve ‘Allah rızasını’ da içermektedir.

“Misafir bizim kültürümüzde bir anlam taşıyor. Misafir bizim için kutsaldır. Değerlidir. Misafiri ağırlamak sevaptır. Allah rızası için bu yapılır. Misafir on getirir dokuzunu bırakır birini götürür, başımızın üstünde yeri vardır. Dolayısıyla bu adlandırma bizim öğrenciye bakışımızı gösteriyor.” (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi)

Türk-İslam kültüründe değer atfedilen, bu değer bir açıdan da kendisine “ikram etme” yoluyla toplumsal pratiğe döküldüğü misafir, aynı zamanda sonradan dahil olduğu sosyal yapıda statü sahibi olmaktadır. Dolayısıyla “ikram” olarak bahsedilen durum hem fiziki imkanların seferber edilmesi hem de misafire yönelik “ihtiramı” içermektedir:

“Bizim geleneğimizdeki kişilere ayrıcalıklı bir statü sağlamak için misafir kavramı kullanılır. Böyle demek suretiyle bu öğrencilerin kendi tereddütlerini, zorluklarını gidermek ve onlara nasıl bir değer ve paye verildiğini göstermek istiyoruz. Dolayısıyla buraya getirdiğiniz ya da gelen öğrencileri böyle bir misafir öğrenci olarak adlandırıyoruz.” (Tahir B., Akademisyen)

Misafire yönelik ikramı ve ihtiramı ortaya koyan diğer bir katılımcı da Tahir B.’ye teorik olarak destek sunan şu ifadeleri kullanmıştır:

“Misafir hoşgörü ve toleransı içerir. İyi karşılamaya çalışırsın. En iyi şekilde ikram etmeye, iyi yerde yatırmaya iyi yedirmeye çalışırsın, yanında kötü konuşmamaya çalışırsın.” (Hasip Ş., Akademisyen)

Sivil alan ve misafirlik konusu gerek içerdiği aşkın anlamlar gerekse pratikteki karşılığı itibariyle Türkiye toplumuna has bir uluslararası öğrenci algısını ortaya koymaktadır. “Sivil alanın uluslararası öğrencilere yönelik somut faaliyetleri”ni içeren alt temada bu algı ve getirdiği pratik detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur.

6.2.2.3. “Misafirler ve Tekrar Evlerine Gidecekler. Çünkü Ülkelerinde Bu Çocuklara İhtiyaç Var”

Misafirlik söyleminin üçüncü boyutunu, uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki eğitimleri sonrasında ülkelerine dönmesini içeren “kalıcı olmama” kavramı temsil etmektedir. Bilindiği üzere kalıcı olmama hali, misafirliğin en temel özelliklerinden biridir. Misafir, anlam olarak sınırlı bir zamandaki ilişkinin ve bulunma halinin vücut bulmuş halidir.

“Ama bunun aynı zamanda bir vadesi mahdut bir süre ile böyle davranırız. Eniştemin öyle bir lafı var, misafir gelmiş çok yağmur yağıyor diye gidememiş, ikide bir diyormuş, ‘yağmur da dinmedi kalkamıyoruz’... Ev sahibi de ‘saçak altı kurudur gidene yol açıktır’ gibi bir mâni söylemiş. Zamanı geldiğinde de burada kalıcı olmasınlar, geri dönsünler, gitsinler gibi bir yaklaşımı var.” (Ercüment Y., Akademisyen)

Ancak Türkiye’deki “misafir öğrenciler”in kalıcı olmamaları beklentisi, sivil alana ya da ülkeye yük oldukları, burada gereğinden fazla zaman geçirdikleri ve diğer olumsuz çağrışımlarla kodlanmamaktadır. Sivil alanın (ve devletin) kalıcı olmama durumunu gerekçelendirdiği üç temel nokta vardır. Bunlardan ilki, öğrencilerin Türkiye ile ülkeleri arasındaki irtibatın birer aracı rolü üstlenmesidir:

“Misafir bizim kültürel kodlarımızda olan bir şey. Aynı zamanda anlamlı bir şey ve misafirin de gelip döneceğine dair bir ima da barındırıyor. Yani kalıcı değiller. Geri dönüş imasını barındırıyor misafir kelimesi. Ben uzun vadede çok duygusal bir sermaye üreteceğini düşünüyorum bu öğrencilerin. Türkiye ile olan ilişkilerde daha işlevsel olduklarını, olacaklarını düşünüyorum.” (Emrah C., Millî Eğitim Bakanlığı Yöneticisi)

Bir ülkede eğitim gören uluslararası öğrencilerin, ilerleyen vadelere eğitim gördüğü ülke, şehir hatta üniversite ile uluslararası ortaklıklarda aracılık vazifesi görmesi, hâkim literatürdeki en temel noktalardan biridir. Yukarıdaki duygusal sermaye ifadesi, bahsi geçen gücü ve bu gücün getireceği kazanımları daha aşkın bir boyutuyla içermektedir. Tekrar hatırlamak gerekirse bu beklentinin en rasyonel boyutu, yumuşak güç ve kamu diplomasisi şeklinde kavramsallaştırılmaktadır. Uluslararası öğrencilerin “diplomatik bir yatırım” bağlamı ele alınışı (Sağiroğlu, 2016, s. 35) ulus devletler için geçerli bir durumdur. Ancak burada resmîyet ve diplomasi boyutunu aşan bir durum söz konusudur. Türkiye’de ortaya çıkan misafirlik söylemi ve bu söylemden kaynaklı kalıcı olmama halinde, dünyanın diğer herhangi bir ülke ya da bölgesinde rastlanmayan ve mevcut çalışmanın ana damarlarından birini oluşturan (duygusallık temelli) bir beklenti mevcuttur. Türkiye’de sivil alan (ve bir sonraki temada detaylandırıldığı üzere devlet),

öğrencilerin misafir edilip vakti zamanı geldiğinde ülkelerine dönmelerini, o ülkelerin gelecekteki menfaatleri ile gerekçelendirmektedir.

“Misafirler ve tekrar kendi evlerine gidecekler. Gitmelerini bekliyoruz. Neden? Çünkü ülkelerinde bu çocuklara ihtiyaç var. Kendi aileleri özelde olmak üzere genel olarak kendi ülkelerindeki Müslümanların ve mazlumların bu çocuklara ihtiyaç var. Kendi ülkelerinde iş tutmaları ama merhamet, sevgi ve muhabbet katmaları gerekiyor. Bunun için istiyoruz.” (Mustafa U., Sivil Alan Temsilcisi)

Mustafa U.’nun olgusal bir şekilde ele aldığı aşkın beklenti, farklı bir katılımcı tarafından bizzat Türkiye’nin yurt dışında sürdüreceği sivil toplum ve yardımlaşma faaliyetlerinde “öğrenciliği vesilesiyle tanış olunan bireylerle” temas halinde olmayı içermektedir:

“Yani burada şöyle bir şey var biz burada misafirsin yarın bir gün evinize dönün. Biz de size iade-i ziyaret yapalım, orada görüşelim. Bunun son yıllarda ciddi manada karşılığını görmeye başladık. Mesela Türkiye'nin Nijer'de bir Türkiye Mezunları Derneği var, oraya bir yardım faaliyeti yapılacak. Dernek bize sorduğunda biz de diyeceğiz orada şöyle bir arkadaş var güvenilir bir insan, size yardımcı olacaktır. Bu tür arkadaşlar aracılığıyla pek çok maliyeti aşağı çekerek yardım faaliyetlerini artırma imkânımız olacak ve biz onlara misafir olabileceğiz.” (Tolga C., Akademisyen)

Sivil alanın uluslararası öğrenciler üzerinden kurguladığı aşkın süreç, misafirlik metaforunun ontolojik yapısına eklenen bir hedefi doğurmaktadır. Sivil alan, hem muhafazakâr arka planı doğrultusunda ‘yardıma muhtaç’ coğrafyaların, bu öğrencilerin kazandığı vizyon vesilesiyle daha müreffeh birer diyar haline gelmesini hedeflemekte hem de bu coğrafyalarda yapacağı faaliyetlerde önceden misafir ettiği öğrencilerin potansiyel yardımını beklemektedir.

Kalıcı olmama kaynaklı misafirliği bahsi geçen hedef doğrultusunda daha profesyonel bir perspektiften ele alan bir akademisyen katılımcının şu ifadeleri dikkat çekicidir:

“Gelip kalıp geri gidecek kişiye deniyor misafir. Kalıcı değil. Belli bir müddet burada eğitimini alacak ya da tecrübe sağlayacak Yurtdışına bilgi görgü artırımı amacıyla bürokratları gönderirlerdi ya eskiden.... Bu öğrenciler de bir yıl üç yıl beş yıl altı yıl sonra burada kazandığı tecrübeyi ve kazanımları kendi ülkesinde çıktıya dönüştürecek. Dolayısıyla misafirden kastımız herhalde bu olmalı.” (Yahya P., Akademisyen)

Sivil alanın uluslararası öğrencilere atfettiği misafirlik ve kalıcı olmama haline dair bu argümanlar, misafir kavramını kullanmasa da YTB özelinde devletin de hassasiyet gösterdiği bir konudur ve bu çalışma açısından çok büyük bir öneme sahiptir. Daha açık bir ifadeyle bu konu, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının temel sacayaklarından birini oluşturmaktadır ve bir sonraki ana temada hem sivil alan hem de devlet açısından ortaya çıkan tabloda çok daha detaylı bir analize tabi tutulmuştur.

6.2.2.4. “Belki Misafir Olarak Adlandırılmak İstemiyor!”

Saha araştırmasında misafirlik söylemine dair dikkat çeken son nokta, katılımcıların bu kavrama dair bazı endişeler taşıdığıdır. Bu endişeler, örneklemin akademisyen ve devlet çalışanı gruplarında ortaya çıkmaktadır. İlgili katılımcılar, misafirlik söylemine dair endişelerini “sorumluluk yüklememek” ve “buraya ait görmemek” üzerinden şekillendirmektedir. Diğer bir ifadeyle sivil alanın ve diğer bazı akademisyenlerin misafirlik metaforundaki “bizden olma”, “yabancı olmama” ve “ülkesi için sorumluluk yükleme” motivasyonları, bahsi geçen diğer katılımcılar açısından tam tersi bir durum doğurmaktadır. Araştırmanın mümkün mertebe objektifliği ve karşılaştırmalı bir analiz sunması adına ortaya çıkan bu “karşı tezler” aşağıda analiz edilmiştir.

Öncelikle, devletin bu kavrama bakışında ortaya çıkan rezervin, bizzat bürokratik yapılanma, mevzuat ve uluslararası standartlarla bağlantılı olduğu dile getirilmelidir:

“Biraz misafirperverlik çerçevesinde oluşturulmuş bir kavramdır ama kamu kurumlarında şu an geçerli olan kavram, bizim yerleştirmek istediğimiz

kavram uluslararası öğrenci kavramıdır, misafir değildir.” (Ersin M., YTB Yöneticisi)

Sivil alanın muhafazakâr hassasiyetleri, her bir öğrenciye eşit mesafede durduğu iddiası olan devlet kurumlarında söylemsel boyutta tam olarak karşılık bulmamaktadır. Nitekim bu iddia, önceki temalarda diğer devlet çalışanı katılımcılar tarafından teyit edilmiştir.

Önceden YTB’de yöneticilik yapmış diğer bir katılımcı da misafir kavramının “kullanımına” ilişkin “karşı tavır” olarak nitelendirilecek bir söylem geliştirmektedir:

“Biraz duygusal olarak görüyorum bunu. Hukuki anlamda yabancı öğrencidir, sosyolojik anlamda uluslararası öğrencidir. Misafir bizde üç günlüktür, ayrı bir şey bu. Bu işin çok mantıklı düşünülmüş, felsefesi olan bir şey olduğunu düşünmüyorum.” (Şakir K.)

Öte yandan, misafirlik ve kalıcı olmama söyleminin uluslararası öğrenciyi dışlayan ya da ona bu şekilde hissettirebilecek bir arka plana sahip olduğunu düşünen akademisyen katılımcılar mevcuttur:

“Şöyle söyleyeyim, misafir kavramının kendisi sıkıntılı aslında. ODTÜ’de uluslararası öğrenciler vardı arkadaşımız. Ben neden ona misafir diyeyim? Sen buraya ait değilsin, burası senin yerin değil, sen geçicisin ve geri gideceksin.” (Berkant İ., Akademisyen)

Benzer bir ifadeyi diğer bir akademisyen katılımcı daha detaylı bir şekilde dile getirmektedir:

“Romantik bakıyoruz. Her işimizde böyle. Belki iktidarın muhafazakâr olması, düşünürlerinin edebiyatçı vs. olması... tabirler üzerinden söylemler kuruyoruz. Bunu söyleyenler, misafir diyenler onların kendilerine değer verdiklerini, kendilerini yabancı hissetmemeleri gerektiği mesajını veriyorlar. Ama ben bir akademisyenim, onların motivasyonu iyidir kötüdür diyemem, uluslararası kelimesini tercih ederim. Tabi bu romantik söylemin karşı tarafta

nasıl bir intiba bıraktığını da görmek lazım. Belki misafir olarak adlandırılmak istemiyor.” (Halil A., Akademisyen)

Akademik camiada misafir söylemine dair ortaya çıkan ikinci temel rezerv ise öğrencinin süreçteki rolüne ilişkindir. Uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilikle ilgili hâkim literatürde kendisine büyük bir rol atfedilen ve sistemin işlerliğini sağlayan temel aktör olan “birey” (McHale, 2010, s. 167), misafirlik ve kalıcı olmama söylemi üzerinden bu süreçte daha pasif bir pozisyona sokulabilmektedir. Bu pozisyon, aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcıya göre öğrencinin sorumluluklarını ertelemesine/göz ardı etmesine sebep olabilmektedir.

“Geçicilik derken sorumlu tutmamak akla gelir. Örneğin İngiltere’ye gittiğimizde bize kurallar gösterilirdi, sisteme uymak zorundaydık. Uymazsan sıkıntı yaşardın. Misafir deyince sorumluluk yüklenmiyor. Misafir dendiğinde yapması gerekenleri yapmıyor. İngiltere’de 6 almışsındır (katılımcı burada IELTS sınavını kastediyor), 6.5 için maksimum 3 ay verir. Suistimal edebiliyorlar bu misafirlik söylemi üzerinden. Dil (Türkçe) öğrenmesinin bile önüne geçebiliyor bazen.” (Serap Ö., Akademisyen)

Misafirlik alt temasına dair saha araştırmasında belirginleşen dört temel bulgu mevcuttur. Bunlardan ilki, muhafazakâr sivil alanın ihtiyaç sahibi ülkelere yönelik yurtdışı yardımlarından kaynaklı söyleminin zamanla Türkiye içerisinde bir işlevsellik kazanması sonucu uluslararası öğrencilerin “yabancı” olarak görülmemesi, bu toplumun birer üyeleri olarak telakki edilmesidir. Bu telakkide, Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun Müslüman olması ve bu kimliğin muhafazakâr sivil alana daha fazla motivasyon ve hareket alanı sağlaması etkilidir. Böylece uluslararası öğrenciler, “din kardeşliği” ya da “ümme” söyleminin etkisiyle, olumsuz bir çağrışıma sahip olduğu düşünülen “yabancı” olarak görülmemekte/adlandırılmamaktadır. Bolat’ın (2017, s. 8) ifadesiyle “Yabancı Öğrenci tanımı, devlet aygıtında gereken önemi görememe ve millet hafızasında ise kötü yer etme sonucunu doğurmuştur” ve bu durum, alternatif bir adlandırma olarak “misafir” kavramı ile sonuçlanan bir uluslararası öğrenci algısını beraberinde getirmiştir.

İkinci olarak, misafir söylemi Türk kültürünün temel özelliklerinden biri olan misafirperverlik kavramıyla açıklanmaktadır. “Yabancı olmayan” uluslararası öğrenciler, sivil alan tarafından “buyur edilmekte”, “ikram edilmekte” ve misafirliği boyunca “rahat ettirilmek” için çaba sarf edilmektedir. Bir sonraki alt temada detaylandırılacak olan bu çabalar, öğrenciye yönelik karşılıksız yardımları içermektedir ve bu durum da Türkiye’de sivil alanın uluslararası öğrenciler konusundaki işlevselliğini perçinlemektedir.

Üçüncü olarak, muhafazakâr hassasiyetlerle cem edilen bir tarihsel motivasyon barındıran sivil alan, bu öğrencilerin eğitim hayatları sonrasında misafirliklerinin sona ermesini ve ülkelerine dönüş yapmalarını arzulamaktadır. Bu dönüş, sivil alan açısından iki noktada önem arz etmektedir. Öncelikle, öğrencilerin ülkesinden daha gelişmiş bir akademik yapıya sahip olan Türkiye’de edindiği bilgi ve tecrübeleri ülkesine taşıması, sivil alanın “mazlum” coğrafyaların “kurtuluşuna” dair beklentisinde kritik bir adım olacaktır. Diğer bir ifadeyle Türkiye, sivil alana göre öğrencilerin geldikleri ülkelerin gelişimi, tek başına ayakta kalabilmesi ve daha müreffeh bir hayat sürdürebilmesi açısından onlara vizyon kazandıran bir atmosfere sahiptir. İkincisi, sivil alan, bu öğrencilerin geldikleri ülkelerle Türkiye arasında kurulacak kültürel bağlarda ya da Türkiye ile ülkeleri arasındaki yardımlaşma faaliyetlerinde aktif bir rol oynamasını beklemektedir. Her iki beklentiden çıkarılabilecek ortak sonuç, sivil alanın uluslararası öğrenciler üzerinden ilgili ülkelere yönelik “hamilik” algısına sahip olduğudur. Bu algı, çalışmanın son ana temasında devlet boyutu ile birlikte değerlendirilmiştir.

Son olarak, misafirlik söylemi saha araştırması öncesinde ön görülemeyen bir sonucu beraberinde getirmiştir. Araştırmanın sonunda, misafirlik söyleminin devlet kademesinde ya da bazı akademisyenler nezdinde olumsuz anlamlar da çağrıştırabileceği bulgulanmıştır. Bir uluslararası öğrencinin misafir olarak adlandırılması, onun bir öğrenci olarak dil öğrenme ya da akademik başarı gibi sorumluluklarını perdelemekte ve/veya ortaya çıkışı itibarıyla kapsayıcı bir söylem gibi gözükse de öğrenciye gelip geçici olduğu mesajını vermektedir. Bu kaniya sahip akademisyen katılımcıların profiline bakıldığında, ortaya çıkan bu bulgunun gerekçesi daha net bir şekilde ortaya çıkacaktır. Bu akademisyenlerden biri yüksek

lisans eğitimini, diğeri doktora eğitimini Big Five ülkelerinde tamamlamıştır. Üçüncü katılımcı ise Big Five ülkelerinden birinde altı ayı aşkın bir süre boyunca uluslararası öğretim üyesi olarak akademik araştırmalar yürütmüştür. Katılımcıların, Küresel Kuzey ülkelerinde edindiği tecrübelerin ve uluslararası öğrenciliğe dair profesyonel bakışın “misafirlik” gibi kavramı karşılamaması makul gözükmemektedir. Zira bu ülkelerde uluslararası öğrenci ya da akademisyen olarak eğitim görmek ya da çalışmalar yürütmek, standartlaştırılmış söylem ve pratiklerin çerçevesi içerisindedir. Dolayısıyla uluslararasılaşmada bilgi toplumu, kalite güvencesi, bireysel çaba ve yetenek gibi kavramların hâkim olduğu bir atmosferin çıktılarını taşıyan ilgili akademisyenlerin misafirlik söylemine yönelik mesafeli duruşu anlamlı bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Devlet çalışanı katılımcılar ise bu söyleme yönelik mesafelerini “resmiyet” ve “mevzuat” üzerinden gerekçelendirmektedir. Bu sebeple dünya genelindeki tabiriyle *international student*'in karşılığı olan uluslararası öğrenci kavramı benimsenmekte, misafirlik söylemi ise “sivil alana bırakılmaktadır”.

6.2.3. UDEF Özelinde Sivil Alanın Faaliyetleri

Sivil alanın uluslararası öğrencilere yönelik önceki iki alt temada şekillenme algı ve beklentileri, UDEF'in Türkiye çapında gerçekleştirdiği faaliyetlerde pratiğe dönüşmektedir. Diğeri bir ifadeyle sivil alan, uluslararası öğrencilerle ilgilenen UDEF'e bağlı derneklerle temsil bulmakta ve misafirlik, devlet politikasına paralel yaklaşım vb. konular bu derneklerin sürdürdüğü faaliyetlerle somutlaşmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı bu faaliyetler bir uluslararası öğrencinin Türkiye'ye gelişinden mezuniyetine hatta mezuniyet sonrası dönemde mezun platformları aracılığıyla Türkiye ile olan irtibatın sürdürülmesine değin uzanmaktadır.

6.2.3.1. Yardımlaşma, Eğitim ve Rehberlik: Tarihsel Misyonun Saha Yansımaları

Bir uluslararası öğrencinin Türkiye'deki eğitim sürecinde belli başlı aşamalar mevcuttur ve UDEF özelinde sivil alan bu aşamalarda öğrencilere yardımlaşma ve rehberlik hizmetleri sunmaktadır. Bunlar kısaca Türkiye'ye burslu olarak öğrenci getirme ya da yurt dışında yardım faaliyeti yürüten Türkiye kökenli STK'ların UDEF aracılığıyla Türkiye'ye öğrenci göndermesi, mezun dernekleri aracılığı ile

Türkiye’de eğitim görmüş öğrencilerin ülkelerinde buluşmalar ayarlanması ya da organizasyonlar düzenlenmesidir.

Görüleceği üzere sivil alanın, özelde UDEF’in uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyet kalemleri çeşitlilik göstermektedir ve UDEF’e bağlı dernekler yukarıdaki faaliyetleri uluslararası öğrencilere ücretsiz bir şekilde sunmaktadır. Aşağıda katılımcıların üzerinde yoğunlukla durduğu sivil faaliyetler ve bu konudaki katılımcı görüşleri analiz edilmiştir.

UDEF yöneticisi olan Sefer M., UDEF’in ve ona bağlı derneklerin uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyetlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Hava limanlarında, istasyonlarda karşılama, sonrasında Türkçe öğretme, barınma noktasında kalacak yer ayarlama, üniversite kayıtlarına yardım etme, ikamet işlerine yardım etme, okul esnasında staj, herhangi bir ihtiyacı olursa buna yardımcı olma, yine eğitim esnasında sağlık problemi oluyor veya işte evlilik yaşıyor, kız istemesinden evlilik sürecine, çocuğunu dünyaya geliyor hayırlı olsun gideriz, vefat ediyor cenaze işlemlerine bakıyoruz. Onun yanında olmak niyetimiz. İslami tabirle Ensar-Muhacir kardeşliği... Bu bazen sadece burs vermektir, bazen ev tutacak kefil olmaktır. Geçmişte o kadar ev kirasına kefil oluyorduk ki... Çünkü vatandaşı önceden bir başka ülkeden gelmiş genç öğrenciye ev kiralamaya alışık değildi. Ne yapıyorduk, biz kefil oluyorduk. Biz ev sahibiyiz onlar Muhacir. Biz hepsine bakmakla mükellefiz, kendimizi o görevde addediyoruz.”

Yavuz N., Sefer M.’nin somutlaştırdığı faaliyet kalemlerini benzer ifadelerle açıklamakta, buna ek olarak sivil alanın bu konudaki motivasyonuna da daha ayrıntılı bir şekilde ışık tutmaktadır:

“Rehberlik danışmanlık hizmeti yapıyoruz. Biraz açalım: Bu ülkeye gelen öğrencilerin göç idarelerinde ikamet işlemleri var. Bunlar zorlu süreçler. Ne yapacağınızı bilmiyorsunuz ve bu bir zorluğu beraberinde getiriyor. Bunu aşmaları için hem kendilerine bilgi veriyoruz hem de aşamadıkları noktalarda gerekirse yanlarında giderek iş ve işlemleri sorunsuz bir şekilde yürümeleri için öğrencilere yardımcı oluyoruz. İkinci olarak kimi zaman okul

kayıtlarına yardımcı oluyoruz. Özellikle kendi imkanları ile gelen öğrencilere yardımcı oluyoruz. Her okulun uluslararası öğrenci kabul tarihleri farklıdır, bu açıdan öğrencileri yönlendiriyoruz. Bunun dışında kalan, öğrencilerin merak ettiği ve ulaşmak istediği, bizim de bildiğimiz paylaşabileceğimiz her türlü konuda gerekli bilgileri kendileriyle paylaşıyoruz. Bunlar rehberlik danışmanlık hizmetlerimiz. Bunun haricinde kültürel sosyal faaliyetlerimiz var bu çok önemli.” (Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Diğer bir akademisyen katılımcı, ilgili derneğin faaliyetlerini ve uluslararası öğrencilere yönelik yaklaşımını şu şekilde aktarmaktadır:

“Bu konuda mesela İki Doğu İki Batı Uluslararası Öğrenci Deneği bu konuları kendine dert edinen, ekonomik olarak yaklaşmayan, hem eğitim veren hocalarla birlikte, sadece çaya çorbaya gidip orada öğrencilerle tanışmak babında da gidip bilgi paylaşımında bulunan hocalar var. Konya için söyleyebileceğim en önemli STK’lardan birisi diyebilirim.” (Mükremin E.)

UDEF’in sadece Konya’da değil, Türkiye’nin hemen her şehrinde derneği ya da temsilciliği olduğu hatırlandığında, sivil alanın uluslararası öğrencilere yönelik Türkiye çapında yürüttüğü faaliyetlerin nitel ve nicel hacmine dair bazı ipuçları ortaya çıkabilir. Çalışmanın hacmi ve analizde alıntılanan pasajların maksimum uzunluğu düşünülerek bu alt temada tüm faaliyetler listelenmemiştir. Ancak UDEF özelinde sivil alanın eğitim, kültür ve yardımlaşma gibi faaliyet kalemlerinin çok daha geniş bir yelpazede olduğunu söylemek afaki olmayacaktır.

Bahsi geçen bu geniş alan, YTB yöneticisi Selim D. tarafından şu şekilde gözlenmektedir:

“Mesela yurtlarında barındırıyorlar çocukların bir kısmını. KYK’nın yeterli olmadığı yerde özel sektör yurtlarını devreye sokuyoruz. Öte yandan YTB’nin, bizim YTB öğrencileri için bir takım sosyal kültürel projelerle bizim doğrudan yapma şansımız olmayan şeyleri... Ne bileyim kültür gezileri, akademi programları, atölyeler, ne bileyim dil kursları... Çok geniş bir alanda sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapıyoruz.”

YTB'nin belli şartları karşıladığı takdirde finansal destek sunduğu projeleri yalnızca UDEF'e bağlı dernekler değil, Türkiye'de faaliyet gösteren diğer bazı STK'lar da yürütmektedir. Ancak UDEF'in bu konudaki faaliyetleri diğer STK'lara nazaran çok daha sistematik ve görünür bir pozisyondadır. Bunun temel sebebi de, birçok kere değinildiği üzere UDEF'in tek faaliyet alanının uluslararası öğrenciler olmasıdır. Kendisi de Türkiye'de bir uluslararası öğrencilik geçmişine sahip olan UDEF Akademi birimi temsilcisi, adı geçen kuruluşun faaliyetlerini hem örneklendirmekte hem de kuruluşun Türkiye'deki uluslararası öğrenciler için önemini soyut bağlamıyla ortaya koymaktadır:

“UDEF'in verdiği danışmanlık hizmetleri ve toplumda yaratmaya çalıştığı uluslararası öğrenci algısı en önemlisidir. En önemlisi, uluslararası öğrencilere danışmanlık yapıyor. Mesela şu an ben Fransa'ya gideceğim ve bir sürü sorum var, nereye danışacağımı bilmiyorum çünkü Fransa'da böyle bir kurum yok. Ofisler var ama 7/24 açık değil. UDEF böyle ama. Bir öğrencinin ihtiyaçları ile arasında köprü oluyor. Ben mesela İstanbul'da yurt bulmaya çalışırsam binlerce bulurum ama fahiş fiyatlarla. Ama UDEF bana nereye gideceğim, nerede uygun yurt bulabileceğim gibi konularda yol göstericilik yapar. Sosyal etkinlikler de var. Bu öğrenci geldiğinde dört duvar arasında kalmaması, topluma karışması için UDEF çaba harcamaktadır.”

(Murat L.)

6.2.3.2. Akademinin Uluslararası Öğrenci Farkındalığına Katkı

UDEF özelinde sivil alan, Küresel Kuzey ülkelerinde ortaya çıkan sürecin neredeyse tam tersi bir süreç takip ederek bilhassa yeni kurulan ya da taşra üniversitelerinin uluslararasılaşma faaliyetlerine ve uluslararası öğrenci sayılarının artırılmasına aracılık etmektedir.

“4 sene önce Bandırma'ya gittim, o zaman 17-18 uluslararası öğrenci vardı. Rektör hocayla görüştük, bu sayı nasıl artar diye istişare ettik. Sonra senatoyu topladı hoca, onlarla da konuştuk. Bizim danışmanlığımızla, özel öğrenci de yönlendirdik, rektör hoca da özel bir gayret sarf etti. Ve bugün sayı 1200 öğrenciye kadar ulaştı. Burada tabii rektör hocanın çok büyük

katkısı var, bizim de yönlendirmelerimiz var. Son iki senede 500'er uluslararası öğrenci geldi Bandırma'ya.” (Sefer M., UDEF Üst Düzey Yöneticisi)

Öğretim elemanlarının uluslararası öğrencilerle okul dışı faaliyetlerde bir araya getirilmesi de akademi dünyasının uluslararası öğrencilik farkındalığını artırmakta ya da bu farkındalığa sahip olan öğretim elemanlarına bir platform sağlamaktadır.

“Hangi hocamızdan rica etsek şöyle bir ders istiyor öğrencilerimiz, gelir misiniz dediğimizde, 3 ya da 5 kişi olsalar dahi hoca gelip ders veriyor sağ olsun. Ama genel olarak baktığımızda Batı bizim kadar cömert değil, heybesini hemen yıkıyor. Azar azar planlı olarak veriyor ve bunu fark ediyoruz. Batı ‘sana bu kadar yeter’ der, fazlasına gerek yok der. Ama burada hocalarımız böyle bir şey yapmıyor.” (Yavuz N., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

6.2.3.3. Mezun Dernekleri ve Mezun Buluşmaları: İrtibatın Döngüsellliği

UDEF'in uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyetleri Türkiye ile sınırlı olmamaktadır. Hem teori bölümünde hem de yukarıdaki alt temalarda bahsedildiği üzere UDEF tarafından kurulması teşvik edilen ve desteklenen Türkiye Mezunları Dernekleri (TÜMED) aracılığı ile Türkiye’de eğitim görüp ülkesine dönüş yapan ya da farklı bir ülkeye giden uluslararası öğrenciler, buldukları şehir ya da ülkelerdeki TÜMED’ler aracılığıyla bir araya gelme ve Türkiye ile irtibatını farklı şekillerde sürdürmektedir. Ayrıca yine UDEF tarafından organize edilen Uluslararası Öğrenci Buluşmaları etkinliği, bu dernekler aracılığıyla (Türkiye’dekiyle eş zamanlı olarak) yurt dışında da düzenlenmektedir. Bu açıdan TÜMED, sivil alanın “öğrenci ile irtibatın devamı” motivasyonuna dünyanın farklı ülkelerine yayılmış profesyonel bir platform sağlamaktadır.

“Mesela UDEF Türkiye Mezunları Derneği diye bir dernek kurdu, TÜMED. TÜMED, Türkiye’den mezun olan öğrencilerle çalışan bir dernek. Yani öğrenciler burada okuyor, mezun oluyor, bitiyor gidiyor... Günümüzde her ne kadar iletişim kolay, irtibat devam ettiriliyor olsa da yine de bir çaba lazım.

Mesela çocuğun, öğrencinin numarası var. Ülkesine döndükten bir süre sonra bu numara kayboluyor ve yeni numaraya geçiyor kendi ülkesinde. İşte Facebook'tan daha önceden arkadaş olduysanız ve bunu hatırlıyorsanız Facebook aracılığıyla irtibat kurabilirsiniz. Ama şimdi daha kurumsal bir yapı oluştu. Önceki öğrenciler bir Türkiye Mezunları derneği kurulduysa, bu sonradan dönenlere daha farklı bir motivasyon sağlar, hatırlatır, bir araya getirir.” (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

TÜMED'in sivil alanın uluslararası öğrenci faaliyetlerine dair kurumsal bir yapı olarak diğer bir katkısı da Türkiye'de eğitim görmek isteyen öğrencilere yönelik tanıtım ve danışmanlık hizmetleridir.

“Örneğin biz uluslararası öğrenci buluşması yapıyoruz. Mezun dernekleri yurt dışındaki buluşmaları organize ediyor. Oradan Türkiye'ye gelmek isteyen öğrencilere Türkiye'yi anlatıyoruz daha fazla öğrenci gelsin diye. Bunu yaparken de Türkiye mezunlarına anlattırıyoruz.” (Sefer M., UDEF Yöneticisi)

TÜMED'ler aracılığıyla öğrencilerin Türkiye'ye yönlendirilmesi, sivil alanın uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konusunda Türkiye ve diğer ülkeler arasındaki bağlantıyı döngüsel bir tabana oturtmaktadır. Şöyle ki, henüz Türkçeye vakıf olmadan Türkiye'deki bir üniversiteye kayıt olan, dil kursu alan, mezuniyetinden sonra ülkesine dönüp oradaki TÜMED'lerde görev alan ya da bu kuruluşların faaliyetlerine katılan bir öğrenci, ülkesindeki farklı bir öğrenciyi Türkiye'de eğitim görmeye teşvik edebilmektedir.

Yukarıdaki argümanlar ve katılımcıların ifadeleri doğrultusunda mevcut alt temaya dair üç temel bulgu ortaya çıkmaktadır. İlk olarak, sivil bir kuruluş olan UDEF'in ve ona bağlı derneklerin uluslararası öğrencilerle ilgili faaliyetleri misafir olarak adlandırılan öğrenciye yönelik çok kapsamlı bir “karşılıksız yardım”ı içermektedir. Bu kapsama öğrencinin kirasına kefil olmaktan öğrencilerin tezlerine Türkçe desteği (*proof reading*) sağlamaya değin onlarca faaliyet dahil olmaktadır. Küresel Kuzey ülkelerinde bahsi geçen her bir faaliyet kalemi profesyonel şirketler tarafından organize edilmekte ve bu faaliyetlere dahil olmak isteyen uluslararası

öğrenciler belli miktarlarda ücretler ödemek durumunda kalmaktadır. Ancak Türkiye’de herhangi bir uluslararası öğrenci akademik, sosyal ya da kültürel yaşantısını zenginleştirecek herhangi bir faaliyete hiçbir ücret ödemeksizin UDEF’e bağlı dernekler aracılığıyla dahil olabilmektedir.

İkinci olarak UDEF ve ona bağlı dernekler gerek üniversite yönetimleriyle gerekse akademisyenlerle bire bir bağlantı kurarak özellikle taşra üniversitelerinin uluslararasılaşma vizyonuna katkıda bulunmakta ve bu üniversitelerde görevli olup uluslararası öğrenci gerçeğiyle henüz karşılaşan akademisyenleri konuya dair farkındalık geliştirmeye sevk etmektedir. Ya da böyle bir farkındalığı olan öğretim elemanlarının gönüllü faaliyetleri için platform oluşturmaktadır. Bu noktada YTB’nin finanse ettiği ve UDEF’e bağlı derneklerce organize edilen Akademi programı ayrı bir öneme sahiptir. Çok çeşitli disiplinlerde yürütülen Akademi, farklı anabilim dallarından öğretim elemanlarının ders vermek üzere uluslararası öğrenci derneklerine gelmesini, buradaki faaliyetleri yakından görmesini ve uluslararası öğrencilerle hem akademik hem de informal bir ilişki tesis etmesini sağlamaktadır.

Üçüncü olarak, TÜMED’lerin faaliyetleri, ulus devletlerin uluslararası öğrenciler üzerinden kurguladıkları yumuşak güç politikasına sivil bir katkı sağlandığını ortaya koymaktadır. Bir ülkenin farklı bir ülke üzerindeki etki alanını uluslararası öğrenciler üzerinden sürdürdüğü eğitim diplomasisi (Kaya, 2019, s. 2-3), Türkiye özelinde TÜMED’ler aracılığıyla sivil aktörlerin de katkıda bulunduğu bir süreç haline gelmektedir. Bahsi geçen sivil kuruluşların bulunduğu ülkelerde, Türkiye devletinin Yunus Emre, TİKA, Maarif Vakfı gibi kurumlarıyla irtibat halinde olması, yumuşak güç ve eğitim diplomasisi konusunda devlet ve sivil alan arasındaki koordinasyonu ortaya koymaktadır. Devlet kurumlarıyla kurulacak irtibatın ötesinde, sivil alanın çabaları diğer aktörler arasında da bir irtibat sağlamakta ve öğrencinin mezuniyet sonrasında “Türkiye gündemini” beslemektedir. “Türkiye’de başlayan misafirliğin, Türkiye’de edinilen arkadaşlarla, sivil alanda faaliyet gösteren gönüllülerle, hocalarla, Türkiye’den gelecek öğrencilerle ileriye yönelik yeni birer misafirliğe dönüşeceği öngörülmektedir” (Ullah ve Alkın, 2019, s. 122).

Sivil alan ana temasına dair genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, Türkiye’de bilhassa muhafazakar cenahın uluslararası öğrencilerle ilgili STK çalışmaları yürüttüğü, bu çalışmalardaki temel motivasyonun İslami bir bağlamda “Ensar-Muhacir kardeşliği” olduğu, siyasi iktidarın benzer motivasyonlar taşımasından ötürü sivil alana 2010’lu yıllarla birlikte daha fazla hareket alanı açıldığı, Türkiye’nin ağırlıklı uluslararası öğrenci profilinin sivil alanın hassasiyetlerine karşılık verebilecek ülke ve bölgelerden gelen öğrencilerden oluştuğu, sivil alanın misafirlik söyleminin hem bu profilden beslendiği hem de öğrencilerin ülkelerine dönüp kendi yaşadıkları yerlerin gelişimine katkıda bulunması beklentisiyle bağlantılı olduğu, sivil alanın üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkıda bulunduğu ve son olarak mezuniyet sonrası süreçte sivil alanın uluslararası öğrencilerle irtibatı sürdürmeye yönelik faaliyetlerinin yumuşak güç ve döngüsel bir eğitim diplomasisi bağlamında değerlendirilebileceği saha çalışmasında ortaya çıkan temel noktalaradır.

6.3. Türkiye’nin Uluslararası Öğrenci Politikası: Tarihsel Süreklilik, Hamilik ve Aşkın Donörlük

Saha araştırmasından elde edilen veriler doğrultusunda Türkiye’nin uluslararası öğrencilere yönelik politikasının devlet, sivil alan ve akademi nezdindeki özgün karşılığının tarihsellik, bölgeselleşme, gönül coğrafyası olarak adlandırılan bölgeler üzerindeki hamilik algısı, bu coğrafyaların Türkiye vizyonu ile kalkındırılması gibi kavram ve beklentiler üzerine kurulu olduğu görülmüştür. Ülkenin siyasi yönetiminin ve bu yönetimin başındaki Cumhurbaşkanı’nın yukarıda bahsedilen kavram, süreç ve beklentiler doğrultusundaki uygulamaları, ortaya çıkan politikadaki temel etkilerdendir. 2010’lu yıllarla birlikte gerek siyasi iktidarın gerek sivil alanın gerekse bu konuda şahsi ya da kurumsal çalışmalar yürüten akademisyenlerin konuya ortak bir pencereden bakışı ile Türkiye ve uluslararası öğrenciler dendiğinde, dünyanın diğer herhangi bir ülkesinde gözlenmesi pek de mümkün olmayan uygulama ve beklentiler ortaya çıkmaktadır.

Bunlardan ilki, Türkiye’nin tarihsel hafızası ile ilişkilendirilebilir. Çok etnili bir imparatorluğun “bakiyesi” olarak adlandırılan bir ülke olarak Türkiye’nin

yoğunluklu uluslararası öğrenci profili bu hafızayı canlandırmakta ve Türkiye'nin yakın geçmişte “uzak kaldığı” coğrafyalara yönelik siyasi ve kültürel bağları yeniden tesisine aracılık etmektedir.

İkinci olarak, Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin vatandaşı olduğu ülkelerin geçmişte birlikte yaşanan ülkeler üzerine yoğunlaşması ve bu ülkelerin sosyo-ekonomik olarak Türkiye'den daha alt bir seviyede olması, Türkiye'yi sahip olduğu tarihsel hafızadan kaynaklı bir “hamilik” pozisyonuna taşımaktadır. Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını yürütmüş, yürüten ya da akademik çalışmalar vesilesiyle politikaya katkıda bulunanların neredeyse tamamı, bu öğrencilere Türkiye'de bir vizyon aşılması gerektiği konusunda neredeyse tam anlamıyla mutabıktır. Bu beklentinin temelinde, öğrencilerin geldikleri ülkelerin büyük çoğunluğunun Küresel Kuzey ülkeleri tarafından “sömürüldüğü” ve çok yönlü bir emperyal muameleye maruz kaldığı düşünülen ülkeler olması etkilidir. Bu durum, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki hedeflerin temeline, bahsi geçen ülkelerin orta ve uzun vadede kendi milli çıkarlarını koruma beklentisini koymuştur. Türkiye'de eğitim gören öğrencilerin ülkelerine dönüş yapması yönündeki talep de bununla alakalıdır. Bu öğrenciler, ülkesini “emperyal güçlerin” hegemonyasından kurtaracak birer aktör olarak kurgulanmaktadır.

Ancak Türkiye'nin bunu yaparken önceki temalarda irdelenen “ekonomik ya da siyasi fayda sağlama” hedefini tali bir konuma oturtması, Türkiye'ye uluslararası öğrencilere yönelik politikasında yeni bir kavramı gündeme getirmektedir. Sahada “hesabilik değil hasbilik” olarak somutlaşan bu kavram “**aşkın donörlük**”tür. Hâkim uluslararası öğrencilik ve uluslararası eğitim paradigmasındaki donörlük, genelde Avrupa Birliği ya da Birleşmiş Milletler gibi ulus ötesi kuruluşlar tarafından Afrika, Doğu Avrupa, Latin Amerika, Güney Asya gibi bölgelerin yerel hükümetlerine sağlanan ve belli başlı kriterlere dayandırılan karşılıksız finansal yardımı içermektedir ve UNESCO tarafından sürdürülen Herkes İçin Eğitim (*Education for All*) hareketi, bu donörlüğün en somut örneklerinden biridir (Brown, 2014, s. viii). Eğitim bağlamı bu donörlükte rasyonel, hesaba ve sürdürülebilirliğe dayalı ve kapitalist dünyanın formlarının öncelendiği bir seyir izlenmektedir. Ancak Türkiye'nin bilhassa komşu ülkelere ve tarihsel bağlantısı olan bölgelere yönelik

uyguladığı aşkın donörlükte çok daha farklı beklenti ve motivasyonlar mevcuttur. Kardeşlik, bölgeselleşme, tarihsel hafıza, Türkiye'nin yeniden bir büyük devlet olma yönündeki atılımları, “mazlum” olarak adlandırılan coğrafyalara yönelik yoğun yardım faaliyetleri, bunlardan kaynaklı uluslararası öğrenci çekme adımları, bu öğrencilerin ülkelerinin kalkınmasında Türkiye tarafından motive edilmeleri ve bu çaba karşısında neredeyse hiçbir karşılık bekleme hali, İslam kültürüne ve imparatorluk hafızasına dayalı/özgü bir hasbiliği içeren donörlükle sonuçlanmaktadır.

Türkiye’de aşkın donörlüğün hasbilik bağlamının gözlenebileceği daha geniş kapsamlı bir tarihsel durum da mevcuttur. Türkiye, uluslararası öğrencilerine sivil alan ve devlet kanalıyla kazandırmayı planladığı milli bilinç aracılığı ile imparatorlukların yıkılması sonucu siyasi, ekonomik, kültürel hatta dini olarak kendisi ile bu öğrencilerin ülkeleri arasına girdiğini düşündüğü “emperyal güçlere” bir karşı çıkış sergilemektedir. Politika uygulayıcılar, Türkiye’nin “uzun süreden beri ayrı kaldığı gönül coğrafyası”nda yeniden var olabilmek ve bu coğrafyanın emperyalizm tarafından geri bırakılmışlığını giderebilmek adına adeta bu bölgenin öğrencilerini Türkiye’de bir “kuluçka” sürecine tabi tutmaktadır. Kuluçka süresinin tamamlanıp öğrencinin ülkesine dönmesi ile birlikte Batılı emperyal güçlerin bu bölgelerdeki gücünün kırılacağı öngörülmektedir. Öğrencilerin mezuniyet sonrası dönemde Türkiye ile olan irtibatının gerek Türkiye’nin yurt dışındaki devlet kurumları gerekse sivil alan tarafından organize edilen kuruluşlar aracılığıyla sürdürülmesi noktasındaki beklenti hem tarihsel bir sürekliliğe hem de bu ülkeleri çevrelediği var sayılan emperyalist politikaların zayıflatılması arzusuna işaret etmektedir. Kısacası Türkiye, uluslararası öğrencilere yönelik aşkın politikasında yaklaşık yüz yıl önce bölge ülkeleriyle “arasına girdiğini” düşündüğü sömürge ülkelerini “aradan çıkarmak” istemekte ve bu yolla sadece kendisi için değil bu öğrencilerin ülkeleri için de daha yaşanılabilir bir dünya yaratma beklentisini içeren nostaljik ve aşkın bir pozisyon üstlenmektedir. Bu, ne Küresel Kuzey ülkelerinin ne de çevre ya da yarı çevre olarak nitelendirilebilecek ülkelerin uluslararası öğrenci politikasında gözlenebilecek bir pozisyonudur ve bu yönüyle Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasını yer küre ölçeğinde özgün bir yapıya kavuşturmaktadır.

Mevcut ana temada, yukarıda çerçevesi çizilen alt alanlar, birbirleriyle olan ilişkileri bağlamında alt temalar halinde ele alınmıştır. Temalara şekil veren temel kodlar “AK Parti”, “cumhurbaşkanı”, “yardım”, “Osmanlı bakiyesi”, “kardeşlik”, “gönül coğrafyası”, “uzak kaldığımız yerler”, “hasbilik” ve “kendi ülkesine hizmet etsin/edecek”tir.

6.3.1. Tarihsel Süreklilikte Zihni Kodlar ve Siyasi İktidarın İşlevi

Türkiye'nin bir ulus devlet olarak 2010'lu yıllarda şekillendirdiği uluslararası öğrenci politikası, Türk toplumunun dini değerlerinden ve imparatorluk tecrübesinden bağımsız değildir. Bununla birlikte, teori bölümünde ele alınan 1990 ve 2000'li yıllardaki iç ve dış gelişmeler, bu dini değerlere ve imparatorluk tecrübesine atıfta bulunan bir politikanın ya da uygulamaların ortaya çıkmasındaki en büyük etkenlerdir. Bu gelişmeler, mevcut politikanın Abdülhamit dönemindeki Aşiret Mektebi ya da Özal/Demirel dönemindeki BÖP tecrübesine benzer olarak çağın ya da konjonktürün getirdiği yeni süreçler ve kavramlarla şekillendiğini ortaya koymaktadır.

6.3.1.1. “Cihanşümül Bir Bakiyesi Olan Türkiye, Bir Süre İçre Kapalı Bir Devredeydi”

Saha verilerinden hareketle, Türkiye'nin uluslararası öğrencilere yönelik yaklaşımının ve politikasının temelinde, tarihsellik ve imparatorluk tecrübesinin geniş bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

“Biz bir imparatorluğun devamıyız. Bu coğrafyalara biz işte atalarımız, dedelerimiz gitmişti. O coğrafyalara karşı bir vicdani sorumluluğumuz ve borcumuz var. Dolayısıyla bir zamanlar gittiğimiz ve sonradan terk edip geldiğimiz coğrafyalara yeniden gidelim ve oradaki kardeşlerimize yeniden ulaşalım gibi bir saikin birinci saik olduğunu düşünüyorum. Uzakları da düşünebiliriz. Rahmetli Abdülhamid Han Meksika'ya saat kulesi yaptırmış, Amerika'daki siyahi Müslümanlara cami için arsa parası göndermiş. Filipinler'deki Müslümanlara maddi manevi destek olmaya çalışmış. Yani Abdülhamid'in bunları yaparken düşündükleri neyse, bugün de devletin bu

işleri yaparken bu adımları atarken yaptığı şeyin aynı şeyler olduğunu düşünüyorum.” (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Türkiye, bu tarihsel arka plandan beslenen bir hafıza ile günümüzde bahsi geçen coğrafyalar özelinde uluslararası öğrenci algısına ve yaklaşımına sahip olmaktadır. Bu durum, kimlik ve aidiyet gibi konularda ve Türkiye’ye dışarıdan yapılan projeksiyonlarda daha da somut bir taban bulmaktadır.

“Sadece geçmişten gelen ve bir süre bigâne kaldığı bir sermayeyi keşfediyor Türkiye. Mesela şurada Türk kimliği ile tanımladığımız şey, o Osmanlı kimliğinden çok uzağa düşen bir şey değil. Biz istediğimiz kadar böyle olmadığını söylesek de dışarıdaki adam sana öyle bakıyor. Bir Karadağlı çocuk diyor ki ‘uçak İstanbul’a inerken kendi ülkeme gelmiş gibi hissediyorum’. Bunun nasıl bir açıklaması olabilir başka?” (Ercüment Y., Akademisyen)

Türkiye’nin uluslararası öğrenci profiline en büyük katkıyı sağlayan ülkelerin Osmanlı bakiyesi olarak nitelenen ülkeler olması, 21. yüzyılda ortaya çıkan yükseköğretimdeki uluslararasılaşma sürecine yapılan atıfları bu çerçevede şekillendirmektedir. Kavramsal çerçevede “bölgesellik” olarak tartışılan ve yer küre özelinde etkisi kanıtlanmış durum, Türkiye açısından da “tarihsel arka plan” ile beslenmektedir. Üstelik burada “bölge”ye yönelik “bigâne kalma” durumu, bir mahcubiyet ve sorumluluk telakkisini de ortaya çıkarmaktadır:

“Türkiye, kendi duygu, gönül dünyası, gönül haritası, gönül coğrafyası diye çizdiği, Osmanlının sınırlarını kapsayan bir evren içerisinde şimdi sınır dışında kalmış dünya ile bir köprü kurmak istiyor. Buna Afrika dahil, özellikle Balkanlar, Orta Asya... Şu ya da bu nedenle Türkiye’ye karşı oluşmuş öfke, burukluk, kırıklık, yine Türkiye hakkında oluşmuş vefasızlık vs. gibi haklı ya da haksız bu duyguları biraz giderici adımlar atıyor. Bu, Türkiye’nin tamamen kendi sınırlarını aşan bir yetkinlik, bir güç.” (Emrah C., Millî Eğitim Bakanlığı Yöneticisi)

Uzak kalınan, bir açıdan “yabancılaşan” coğrafyalara yönelik uluslararası öğrenciler bağlamı bir hareket alanı oluşturulması, farklı bir katılımcı tarafından yine tarihsellik merkezli bir perspektifle gerekçelendirilmektedir:

“Neticede çok değil, 100 yıl önce bu ülkelerin, Afrika’da neredeyse 14 milyon kilometrekareye yakın, Orta Doğu tamamı, Avrupa’nın üçte biri olmak üzere buralar Osmanlı bakiyesi. Buralar uluslararası öğrenciler bağlamında bizim bir hinterlandımız. Aynı zamanda Orta Asya, Rusya Kafkasalar bölgesi yine aynı şekilde. Osmanlı yönetimine doğrudan girmeyen bölgeler de tarihsel ilişkilerimizin olduğu bölgeler. Daha önceden ilmi alışverişlerin olduğu, hocaların gidip geldiği yerler.” (Abbas Ü., YÖK Temsilcisi)

Yeniden hatırlamak gerekirse, katılımcıların “sınır dışında kalmış” ya da “terk edilmiş”, “unutulmuş” olarak adlandırdıkları ülke ve bölgeler, Türkiye’nin günümüzdeki uluslararası öğrenci profilinin neredeyse yüzde 95’ini oluşturan ülke ve bölgelerdir. Katılımcıların, bu ülkelerle uzak kalmak, araya sınır çekmek olarak nitelediği durumda imparatorlukların yıkılıp ulus devletlerin kurulması ve geçmişte aynı devletin sınırları içerisinde yaşayan ülkelerin kuracağı “uluslararası ilişkiler”de dini referansların yerini modern dönemde ortaya çıkmış referansların alması etkilidir.

“Buralarla uzun süredir bağlar kopmuş, Cumhuriyetin kurulmasından sonra yeni Cumhuriyetin kadroları yüzünü Batı’ya dönüyor ve İslam dünyası ile ilişkiler neredeyse kopma noktasına geliyor.” (Murat L., UDEF Akademi Temsilcisi)

Benzer ifadeler, diğer bir UDEF temsilcisi tarafından da dile getirilmiştir:

“Dünyanın her tarafını seven, dünyanın her tarafından ulaşma inancında kültüründe DNA’sında olan bir milletiz. Ama son yüz yılda Anadolu coğrafyasında sıkışmış bir milletiz.” (Sefer M., UDEF Yöneticisi)

Türkiye’nin bir tarihsel tecrübe olarak imparatorluktan ulus devlete geçişiyle birlikte (hatta 19. yüzyılın sonundan itibaren) Batılılaşma sürecine dahil olması, katılımcılar nezdinde tarihsel bir kopuşu temsil etmektedir. Günümüzdeki uluslararası öğrencilerin birçoğunun, modern Türkiye’nin “yüzünü döndüğü”

ülkelerden geliyor oluşu da bu bağlamda bir tarihsel sürekliliğe işaret etmektedir ve bu süreklilikte Türkiye'nin aktif rolüne vurgu yapılmaktadır:

“Devletin Cumhuriyet döneminde bir sınır takıntısı vardı. Ama Türkiye’de elhamdülillah devlet ve hükümet algısı 2000’li yıllardan sonra bu sınır algısının dışına taşmaya başladı. Doğal olarak gönül coğrafyası denen bu bölgelere doğru bir taşma oldu ve ortaya yönelik düşüncelerin de resetlenmeye başladığını görüyoruz. Afrika’ya, Balkanlar’a, Asya’ya, Uzak Doğu’ya açılma, Filipinler’de kurulan özerk Bangsa Moro’nun işleyişini gözleme, yanınızdayız ve tebrik ediyoruz deme refleksine sahip. 11000 km uzaktaki bir sınırdaşınızla ilişkiye girme işine dönüştü.” (Mustafa U., Sivil Alan Temsilcisi)

Akademik alandan bir katılımcı, Mustafa U.’ya benzer bir pozisyona sahiptir ve Türkiye’ye yönelik uluslararası öğrenci hareketliliğini bu pozisyonla gerekçelendirmektedir:

“Artık bir dünya devleti olduğuna dair devletin bir algısı var. Bundan ötürü dışa açılma var. Bu konu üzerinden bu çocuklar üzerinden Türkiye müthiş bir özgüven kazandı büyük devlet olduğunu hissediyor bürokraside, sivil alanında nezdinde. Şimdi böyle bir durumda Türkiye’nin gönül bağı olan coğrafyalarda Türkiye isminin duyulması Türkiye’ye insanların çocuklarını eğitim için göndermesinde bir etken oluyor.” (Uğur S., Akademisyen)

Türkiye’nin uluslararası öğrenci çekme faaliyetinin tarihsel bir sürekliliğe ve tarihsel bir motivasyona dayandığı kanısı, farklı bir katılımcı tarafından şu şekilde örneklendirilmiştir:

“1908 ya da 1910’da Doğu Türkistan’dan gelen 10 tane öğrenci var. İsimleri yok elimizde ama bu öğrencilerin geldiği biliniyor. Daha başka örnekler de mevcut. O gün Doğu Türkistan’dan gelen öğrencilerin Fatih Camii’nin avlusundaki medresede kalıyor olması ile bugünkü devlet aklının öğrencileri burslandırıp KYK’larda kaldırması aynı şeydir.” (Niyazi R., TÖMER Temsilcisi ve Akademisyen)

Gerek önceki temalarda gerekse mevcut temada Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının temelini gönül coğrafyası, kültürel coğrafya, bu coğrafyalarla yeniden bir araya gelme gibi kavram ve süreçlerin oturtulması, yükseköğretimdeki uluslararasılaşmanın bölgesellik ve tarihsellik bağlamı bir çıktıya işaret etmektedir. Bu çıktı, bahsi geçen bölgelerle yaşanan ya da devlet ve toplum hafızasının bu konuda bir kopuş yaşadığını ancak 2010'lu yıllarla birlikte bu kopuşun “telafi edildiğini”, modern dönemde de tarihsel bir süreklilik yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu sürekliliğin arka planındaki güncel ve somut gelişmeler, Türkiye'nin siyasi yönetimi ve bu yönetimin başındaki aktör olan Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan özelinde gerekçelendirilmektedir.

6.3.1.2. Siyasi İktidarın ve Cumhurbaşkanının Rolü

Çalışmanın teori bölümünde ve mevcut temada Türkiye'nin son yirmi yıllık siyasi, kültürel ve ekonomik seyrine yön veren iç ve dış gelişmelerden bahsedilmiştir. Bu gelişmeler, diğer birçok politikada olduğu gibi uluslararası öğrenci politikasında da etkili olmaktadır. Hatta bu alan, konunun uluslararası bağlamı dolayısıyla diğer politika süreçlerine nazaran daha fazla etkiye maruz kalmaktadır. Diğer bir ifadeyle, küresel bir süreç olan uluslararasılaşma, Türkiye ve çevresinde oluşan iç ve dış gelişmelere daha duyarlı bir yapıya oturmaktadır. Bu da uluslararası öğrencilerin Türkiye tercihini etkilediği gibi Türkiye'nin de uluslararası öğrencilere yaklaşımına belirli bir çerçeve çizmektedir.

Katılımcılar, yukarıda bahsedilen tarihsel kopuşun sürekliliğe döndürülmesi sürecinde bir “iç gelişme” olarak bizzat AK Parti ve Cumhurbaşkanı Erdoğan'ı işaret etmektedir. Bu iç gelişme, katılımcılara göre bölgesel ve küresel düzeyde gözlenen dış gelişmelere paralel ya da buna karşı bir önlem olarak Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına ve pratiğine etki etmektedir.

“Bir defa AK Parti iktidarı döneminde, kaybettiğimiz pek çok akraba ve toplulukla yeniden tanıştık. Daha önce başlamış bir süreç vardı ama biz kalbimizi ve kapılarımızı henüz açmamıştık. Böyle olduğu için Orta Asya, Balkanlar, Latin Amerika hatta, Pasifik Asya... Bütün bu dünyalarda hatta Orta Doğu'da... Bir tarafta bütün İslam Dünyasında bir çöküş yaşanırken

Türkiye'nin yükselişine şahit olduk.” (Ramazan D., Eski Diyanet İşleri Başkanlığı Yöneticisi).

Arap Baharı olarak adlandırılan süreçte Türkiye'nin bazı Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkelerince model alınan bir ülke olması ve bu modelin AK Parti merkezli politikalarla şekillenmesi, Türkiye'nin ilgili coğrafyalardaki popülaritesine katkıda bulunmuştur. Arap Baharı'nın yaşandığı ülkelerin gerek basın yayın organlarında gerekse yöneticilerin o dönemdeki açıklamalarında Türkiye'deki demokratik ve muhafazakâr yönetiminin kendileri tarafından örnek alınan bir dış etken (*external factor*) olduğu (Kayadibi ve Birekul, 2011, s. 256) yönündeki söylemler yoğunluk kazanmıştır. Öte yandan yukarıdaki katılımcının İslam Dünyası'ndaki çöküşten kastı da bölge ülkelerinin Arap Baharı sonrasında darbelere ya da ekonomik istikrarsızlıklara maruz kalırken, Türkiye'nin bu tür (en azından bu ülkeler kadar) olumsuz tecrübelerle maruz kalmamasıdır.

Öte yandan, dış gelişmelerden bağımsız olarak da AK Parti'nin siyasi profili ve tek başına iktidar olarak geçen süredeki tecrübeleri uluslararası öğrenciler ve yoğunluklu olarak geldikleri ülkeler özelindeki tarihsel sürekliliğe katkıda bulunmuştur. MEB yetkilisinin “Son dönemde Türkiye'nin uluslararası öğrenci sayısındaki artışı neye bağlıyorsunuz?” sorusuna yönelik cevabı bu iddiayı destekler niteliktedir:

“AK Parti... Yaptığı işten emin olması, projelerini hayata geçirme noktasında 2010'lu yıllardan sonra daha rahat hareket edebilmesi, bu öğrencilere de yansdı. Önceden biraz daha iç meseleler, henüz iktidarda olmanın ve eskiden kalma bazı reflekslerin yarattığı bariyerler vesaire.... 2010'dan sonra hem dış politika ile hem de belli bir kültürel ve uluslararası ilişkiler beklentisi oluştu ve bu da uluslararası öğrencilere yansdı.” (Emrah C., Millî Eğitim Bakanlığı Yöneticisi)

2010'lu yılların, AK Parti'nin devlet yönetiminde üçüncü ve dördüncü kez tek başına iktidara geldiği bir dönem olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların da dikkat çektiği üzere siyasi ajandasını ve uygulamak istediği politikaları bu dönemden itibaren bürokrasi ve yerel yönetimler aracılığıyla daha rahat bir şekilde gündeme

getirdiği iddia edilebilir. Nitekim Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına yön ve destek veren kurumların ihdas edilişi ya da daha yoğun bir çalışma temposuna dahil olması 2010'lu yıllara denk düşmektedir. Akademisyen katılımcılardan biri bu dönemi ve AK Parti'nin 2010'lu yıllardaki uluslararası öğrenci politikasını, bu konuyla ilgili olarak yetkilendirilen ya da bu konuya destek olması beklenen/olan kurumlar açısından ele almaktadır:

“Son on beş yıldır bir şeyler değişti. Mesela Yunus Emre Enstitüsü, YTB, TİKA gibi... Tüm bunlar uluslararası düzeyde -son zamanlarda Maarif Vakfı dahil- bir ülkenin, büyük bir ülkenin organlarıdır ve olması gereken hayati önemde organlarıdır. Yurt dışında kendi vatandaşları ve aynı zamanda başka ülkelerin vatandaşlarına da hizmet verme noktasında aktif olarak görev almaktadır.” (Bahadır I., Akademisyen)

YTB'ye ek olarak önceki temalarda farklı gruplara ait katılımcıların üzerinde sıkça durduğu Yunus Emre Enstitüsü ve TİKA, Türkiye için yurt dışında yumuşak güç ve insani diplomasi bağlamında çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar, katılımcıların da vurguladığı üzere aynı zamanda Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına ve uygulamalarına bazı yollarla aracılık etmektedir. Örneğin Türk Dilinin ve Türk Kültürünün tanıtılması noktasında Yunus Emre Enstitüsü yetkilendirilmiştir. Maarif Vakfı, yurt dışındaki Türk okullarının işleyişinden sorumludur. Ancak TİKA'nın bu noktadaki işlevi direkt eğitim bağlamı olmasa da bu kurumun yurt dışındaki varlığı, bilhassa kültür varlıklarına yönelik restorasyon ve inşaa çalışmaları Türkiye'nin dolaylı yoldan marka değerini yükseltmekte ve kimi durumlarda ailelerin, öğrencilerin Türkiye'ye dair intibalarına tam da kamu diplomasisi bağlamı bir katkı sunmaktadır (Ekşi, 2018, s. 10).

Katılımcıların, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında etkili olduğunu düşündüğü ve şahsı üzerinden bir dönemselleştirme yaptıkları aktör ise Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'dır. Nitel görüşmelerde, uluslararası öğrencilere dair son 15 ya da 20 yıllık dönem olarak bahsedilen süreç, aslında hem AK Parti'nin genel başkanı hem eski başbakan hem de mevcut Cumhurbaşkanı olan Erdoğan'a vurgu yapmaktadır. Erdoğan'ın muhafazakâr siyasi kimliği, devletin

yasama ve yürütme ile ilgili faaliyetlerinde bu arka plandan doğan kurumsal ve işleyişsel çıktılar ve Türkiye'nin uluslararası öğrenci profilini oluşturan öğrencilerin geldikleri ülkelerle kurulan ilişkiler, katılımcılara göre Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın yönlendirmesi ve inisiyatifi ile şekil bulmaktadır. Bu da Türkiye'ye doğru uluslararası öğrenci akışındaki artışı gerekçelendirmektedir.

“21. yüzyıl Türkiye’de Recep Tayyip Erdoğan’ın şekillendirdiği bir dönemle başladı ve sürüyor. Malum Özal’dan sonra Türkiye dışa açılmaya başladı, daha liberal ve küresel politika ile entegre olma sürecine girdi. Bu da dışa açılmayı kolaylaştırdı. Erdoğan ve AK Parti bunun üzerine dini-milli bir misyon yükledi. Sovyetlerin dağılıp Türk cumhuriyetlerinin kurulmasıyla Kafkasya açılımı politikası oluştu. Ama Erdoğan bunu biraz İslami çizgiye çekti.” (Uğur S., Akademisyen)

Cumhurbaşkanının inisiyatifi ve yönlendirmesiyle hükümetlerin yakın siyasi dönemdeki bu atılımları, tarihsel süreklilik olgusunun farklı bölge ülkeleri ile temaslar üzerinden kurgulandığını göstermektedir. Özal dönemindeki BÖP, hedef alan ya da pratikteki karşılıklar farklı olsa dahi katılımcılar nezdinde günümüzdeki Türkiye Bursları süreciyle yaklaşım ve algı bakımından bazı benzerlikler taşımaktadır.

Saha çalışmasında Cumhurbaşkanının Türkiye'nin yoğunluklu uluslararası öğrenci profilini oluşturan ülkelerdeki konumu da üzerinde durulan bir alan olmuştur. Bir siyasi aktör olarak Cumhurbaşkanı, üzerinde etkisi olduğu düşünülen coğrafyalardan Türkiye'ye doğru uluslararası öğrenci hareketliliğine katkıda bulunmaktadır:

“Sayın Cumhurbaşkanımız da bu konuda çok şey yani, dominant bir lider. Bizim tarihsel birlikteliğimiz olan coğrafyada çok iyi popülaritesi olan, tanınan bir lider. İşte uzun süredir Türkiye Brezilya dizileri ile büyüyen bir nesilden, kendi dizilerini ihraç eden bir seviyeye geldi. Dolayısıyla kendi kültürümüzün yayılması konusunda tabii ki cumhurbaşkanlığının bu konuda çok büyük etkisi var.” (Mükremin E., Akademisyen)

Katılımcıların, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın katkısının, Türk devlet geleneğinin ve İslami yaklaşımın bir sonucu olduğu yönündeki ifadeleri de dikkat çekicidir. Buna göre Erdoğan, şahsi bir figür olarak değil, uluslararası öğrencilerin Türkiye tarafından algılanışında ve misafir edilişinde tarihsel bir süreklilik ortaya koyan aktör olarak resmedilmektedir ve cumhurbaşkanının uluslararası öğrenciler konusundaki bu yaklaşımı/tavrı git gide bürokrasinin daha alt kademelerine de yayılmaktadır.

“Devletin başı çok ufuk sahibi, çok iyi niyetli, gerçekten bizim eski Türk devletlerinden İslam devletlerinden gelen devlet başkanı modelimize uygun bir şahıs. İyi niyeti, çalışkanlığı, ufuk genişliği ile bizim özlediğimiz, istediğimiz bir zihniyet. 10 yıl önce valilerin gündeminde bu yoktu. Şimdi şaşıyorum, valiler emniyet müdürleri, rektörler bu uluslararası öğrenciler konusunda o kadar ufuk sahibi ki. Cumhurbaşkanımız gibi geniş ufukla gayretle çalışıyor. Büyük elçilerimiz oraya doğru gidiyor.” (Sefer M., UDEF Yöneticisi)

Benzer ifadeler TÖMER temsilcisi bir katılımcı tarafından da dile getirilmiştir:

“Erdoğan'ı bir siyasi parti lideri ya da siyasetçi olarak görmemek lazım sadece. Türkiye Cumhuriyeti Devleti ekseninde düşünmemiz gerekiyor. Şahıslar gelip geçici ama kalıcı olan Türk milleti ve devleti. Erdoğan'ın bizzat devlet başkanı olarak Sudan'da Somali'de oralara gidip siyahi çocukları kucağına alması basit bir örnek değil.” (Niyazi R., TÖMER Temsilcisi ve Akademisyen)

Erdoğan'ın gerek AK Parti'nin genel başkanı gerekse devlet başkanı sıfatıyla İslam dünyasına ya da dünyada açlık, kıtlık ya da yoksulluk çeken ülkelere yönelik alakası, girişimleri ve politikaları, katılımcılar tarafından uluslararası öğrenciler mevzubahis olduğunda hatırlanmış ve dile getirilmiştir. Bu durum, Türkiye'nin sivil alan, devlet ve akademide ortaya çıkan uluslararası öğrenci yaklaşımıyla bağlantılı bir seyir çizmektedir.

Katılımcıların cevapları üzerinden mevcut alt temaya dair üç temel bulgu ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki, devletin ve sivil alanın uluslararası öğrencilere yaklaşımındaki “imparatorluk tecrübesi” referansıdır. Katılımcılar, uluslararası öğrencilerin yoğunlukla geldikleri ülkelerin farkındadır ve bu ülkelerin geçmişte Osmanlı İmparatorluğu’nun hâkim olduğu topraklarda kurulu olması, devleti ve sivil alanı bu coğrafyaya yönelik İslami tabanlı bir alakaya teşvik etmektedir. “Cihanşümul bir devlet” şeklinde nitelenen Osmanlı İmparatorluğu, bugünkü Türkiye Cumhuriyeti’nde temsil bulmaktadır ve Türkiye dışındaki ülkelerle kurulacak bağlantılar “tarihin hatırına” önem teşkil etmektedir. Böylece küresel bir arka plana sahip olan uluslararası öğrenci hareketliliğinde devletin, üniversitelerin ve sivil alanın temel motivasyonlarından biri, resmiyette yüz yıl önce tarih sahnesinden çekilmiş ancak etkisi halen devam ettiği var sayılan bir imparatorluğa dayandırılmaktadır.

Bu motivasyon, alt temanın ikinci bulgusu olan uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelerle Türkiye arasında “tarihsel bir süreklilik kurgulama” refleksini ortaya çıkarmaktadır. Tarihsel süreklilik, bir açıdan Türkiye’nin bu bölgelerden “uzak düşmesine” yönelik bir pişmanlık, hayıflanma ve umudu beraberinde getirmektedir. Yüzyıllar boyunca “abat edildiği” iddia edilen coğrafyalar, Cumhuriyet Türkiye’si ile birlikte uzak kalınan yerler olarak kurgulanmaktadır. Türk modernleşmesinin Batı yönlü seyri (Mardin, 2004), Doğu ve İslam dünyası ile Türkiye arasında bir tarihsel kopuşa sebep olmuştur. Ancak Türkiye’nin 2000’li yıllardan itibaren gerek sivil alan gerekse siyasi iktidarlar aracılığıyla bu bölgelere yönelik “hamleleri”, yeni bir paradigmanın şekillenmesini sağlamıştır. Bu paradigma, uluslararası öğrenciler aracılığıyla yeniden güçlendirilme ve geliştirilme potansiyeli olan bir paradigmadır. “Son yüz yılda Anadolu coğrafyasına sıkışmış” olan Türkiye, bilhassa 2010’lu yıllarla birlikte burslandığı ya da sivil alan eliyle eğitim süreçlerine katkıda bulunduğu uluslararası öğrencileri ve bu öğrencilerin ülkelerine yönelik yardımları benzer bir düzlemde değerlendirmektedir. Ülkelere yapılan yardımlar “büyük bir ülkenin geçmişte birlikte yaşadığı halklara” yönelik tarihsel bir sorumluluğu olarak telakki edilmekte ve bu bölgelerden gelen öğrenciler benzer telakkiyle “misafir gibi ağırlanması gereken” bireyler olarak görülmektedir.

Bu açıdan, öğrencilerin geldikleri ülkelerin katılımcılar tarafından “gönül coğrafyası” olarak adlandırılması, uluslararası öğrenci politikasındaki aşkın boyut ve temsillerden biridir. Bu temsili oluşturan temel söylemlerden biri ise siyasal alanda “medeniyet inşası” (Balcı, 2013) olarak karşılık bulan kavramdır. Bir dış politika süreci olarak şekillendirilen “*medeniyetimizin ihyası, tarihin yüklediği medeniyet misyonunu taşımak*, vb. söylemler siyasal söylemlere örnek teşkil etmektedir” (Karaarslan, 2014, s. 161). Diğer bir ifadeyle Türkiye’de siyasal alana son 15 yıllık süreçte yön veren AK Parti ve Cumhurbaşkanı özelinde Türkiye’nin “kültürel havzasına” yönelik yeniden bir medeniyet tasarımına gidilmektedir. Bu tasarımda uluslararası öğrenciler kritik bir rol ile vazifelendirilmektedir.

Alt temaya dair üçüncü temel bulgu, katılımcıların Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti’ni dikatomik bir açıdan değil birbirinin devamı niteliğinde ele alması ve günümüz Türkiye’sinin yönetiminde olan AK Parti ve Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın uluslararası öğrenciler konusu üzerinden Osmanlı ve Türkiye arasında tarihsel bir bağlantı kurduğunu düşünmeleridir. Bu bağlantı, aslında bir ulus devletin (Türkiye), farklı ulus devletlere (geçmişte Osmanlı toprağı olan ülkeler) dair güncel kurgularını içermektedir. Parti ve Cumhurbaşkanı özelinde uluslararası öğrencilerin yoğunluklu olarak geldikleri ülkeler “geçmişte bir arada yaşamış olmanın” hatırına ve önceki bulguda bahsedilen “Osmanlı temsiliyeti” motivasyonu ile “vatandaşlarının Türkiye’de rahat ettirilmesi gereken” bir “coğrafya” olarak resmedilmektedir. Bununla bağlantılı olarak, katılımcılar AK Parti’nin ve Cumhurbaşkanı’nın bu konuya yönelik ilgisinin git gide tabana yayıldığını, kamu üniversitelerinin uluslararasılaşma adımlarında dahi bu ilginin etkisinin ortaya çıktığını düşünmektedir. Bu açıdan, Türkiye’de uluslararası öğrenciler konusunda Küresel Kuzey’in aksine üniversitelerin değil devletin yönlendirici olduğu sonucuna varılabilir. Üstelik buradaki temel motivasyon Küresel Kuzey ülkelerinde olduğu gibi kar getirme, akademik gelişmişliğin sağlanması, kampüslerin uluslararasılaştırılması ve çok kültürlü bir hale getirilmesi değil, öğrenci ve ülkesi üzerinde devlet ve sivil alan temelli bir zihni kurgudur. Bu kurgu,

Karaarslan'ın (2018, s. 104) modernizmin “unutmayı” salık veren doğasına³⁴ karşın hatırlama üzerine kurgulanan toplumsal hafızaya dair çizdiği çerçeveyi akla getirmektedir: “Hafıza, tamamıyla yeni bir şeyi ortaya koymaya imkân vermeyecek kadar geçmişle iç içedir. Geleneğin taşıyıcısıdır. Hafızada taşınanlarla geçmişten, eskiden kopmak mümkün değildir”. Bu durum, gelenek, modernite ve bellek konusunu da gündeme getirmektedir. Geleneksel dönem sonrasında ortaya çıkan modern toplum yaşamında bireyler kendi toplumsal yaşantısına vakıf olamaması dolayısıyla belleğini bir bakıma yitirmektedir (Birekul, 2014, s. 193). Ancak toplumsal hafızanın modern dönemde çeşitli etki ve kurgular aracılığıyla ulaştığı bellek, geleneksel dönemlerde kalan ilişkileri yeniden gündeme getirmektedir. Bu çerçeveden hareketle, modern Türkiye’de devlet ve sivil alan nazarındaki Osmanlı odaklı “toplumsal hafıza”nın, “tamamıyla yeni” yani tamamen Küresel Kuzey bağlamı bir uluslararası öğrenci politikası oluşturmasına “engel olduğu”, son 15-20 yıllık dönemde AK Parti iktidarları ve muhafazakâr sivil alan aracılığıyla geçmiş ve geleneğe vurgu yapan bir uluslararası öğrenci politikası kurguladığı görülmektedir. Bu açıdan mevcut çalışmanın başlığındaki tarihsel kopuş modernite ve ulus devlet bağlamı bir “toplumsal unutma”yı (Karaarslan, 2018, s. 106) temsil ederken, tarihsel süreklilik olarak resmedilen durum ise Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenciler üzerinden bu öğrencilerin ülkeleriyle ilgili modern dönem öncesi tarihsel ve toplumsal ilişkilerin hatırlanmasına işaret etmektedir.

6.3.2. Öğrenciyi Sahiplenmekten Öğrenciye Milli Bilinç Aşılamaya

Türkiye’nin uluslararası öğrencilere yaklaşımında ve bu yaklaşımdan kaynaklı politika ve uygulamalarda kaliteli eğitim, küresel pazara yetişmiş insan gücü sağlama ve gelir getirme gibi motivasyonlardan ziyade bölgesellik ve tarihsellik olgusunun etkili olduğu ve bu etkide imparatorluk tecrübesi ile İslami motiflerin yer

³⁴ Connerton’un (2009) *Modernite Nasıl Unutturur* başlıklı eserinde, modern dönemde gelenekten ve geçmişten kopuşta zaman ve mekân üzerinden yaratılan tipolojiler ele alınır. Bu tipolojiler, en temelde “hız, hatırlamayı engelleyecek kadar sıradan ve devasa yapıdaki mega şehirler, emek sürecinden bağımsız tüketim, kentsel mimarinin kısa ömrü, yürüyüş yapılabilecek şehirlerin yok olması gibi sosyal hayatı lokalliklerden ve insani boyuttan ayıran bir süreci” (Connerton, 2009, s. 5) ifade eder. Fiziki dünyadaki bu değişim, kaçınılmaz olarak kültürel ve zihinsel dünyadaki değişimi beraberinde getirmekte ve unutma hem maddi hem de manevi bir içeriğe (ve bu içerik üzerinden yeni bir insan, toplum, tarih tasarımına) kavuşmaktadır.

aldığı önceki temalarda dile getirilmiştir. Bu motifler, bir devlet geleneği ve hafızası olarak tarihsel süreklilik olarak adlandırılabilir bir sürece ayna tutmaktadır. Türkiye uluslararası öğrenci profili, bölgesellik ve tarihsellik arasında gidip gelen bir “temsiliyet” kurgusu üzerinden uluslararası öğrenci politikasına yön vermektedir. Tarihsel kopuşların “telafisi”, Türkiye’nin uluslararası öğrenci profilinin yoğunlaştığı ülkelere yönelik yardımlarla gerçekleştirilmektedir. Bu durum ilgili ülkelere Türkiye’ye yönelik öğrenci hareketliliğini besleyerek bir döngüye girmektedir.

Ancak bu düşünsel temsiliyet tasarımı pasif bir tabanda kalmamakta, Türkiye’nin bahsi geçen ülkelere (ya da gönül coğrafyası olarak adlandırdığı bölgelere) yönelik “hamilik rolünü” de beraberinde getirmektedir. Hamilik ve sahiplenme algısı, aynı zamanda bu ülkelerde, Türkiye’de eğitim görmüş uluslararası öğrenciler eliyle bir milli bilincin oluşmasını arzulamaktadır. Çalışmanın sivil alan, devlet ve üniversite gruplarına mensup örneklemi neredeyse istisnasız olarak bu görüşün oluşmasına vesile olan ifadeler sunmuştur. Bu ifadeler, geçmiş boyutuyla bir tarih tasarımı gelecek boyutuyla da ancak Türkiye’nin öncülük edebileceği bir “daha adil bir dünya” tasarımı ortaya koymaktadır. Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrenciler, bu geçmiş ve gelecek tasarımı en kritik aktörlerden biri olarak resmedilmekte ve kendini “hami” pozisyonunda gören Türkiye tarafından devlet, sivil alan ve akademi özelinde teorik olarak “vazifelenmektedir”.

6.3.2.1. “Türkiye Sadece 780 Bin Kilometrekareden Teşekkül Bir Toprak Parçası Değildir”

Türkiye’nin uluslararası öğrenci profiline yön veren ülkeler, katılımcılar tarafından Türkiye’nin bir açıdan “sorumlu olduğu” yapıda resmedilmektedir. Katılımcılar nazarında Türkiye, geçmişte Osmanlı toprağı olan günümüz ulus devletlerindeki gelişmelerin doğrudan ya da dolaylı bir muhatabı olarak ön plana çıkmaktadır. Uluslararası öğrencilerin Türkiye tercihi ve Türkiye’nin uluslararası öğrencilerden beklentileri ile ilgili soruların cevaplarında bu konuda birbirine yakın birçok görüş ortaya çıkmaktadır.

“Son 15-20 yıldır bu geçmişteki, kadim tarihindeki güçlü yanları Türkiye tarafından tekrar hatırlanmıştır. Türkiye sadece 780 bin kilometrekareden

teşekkül bir toprak parçası değildir. Orta Doğusuyla, Türki Cumhuriyetleriyle, Balkanlarıyla, Kuzey Afrika'sıyla beraber güçlü ve katı bir ağı olan, hinterlandı olan büyük bir coğrafyadır. Dolayısıyla Filistin'de Saraybosna'da olan Bakü'de olan hatta Tahran'da Tebriz'de olan, Kahire'de olan olaylar doğrudan ya da dolaylı olarak Türkiye'yi ilgilendirir.” (Yahya P., Akademisyen)

Resmi ve fiziki ulus devlet sınırlarının reddi, bir bakıma geçmişte birlikte yaşanan coğrafyaların sınırlarına ve o sınırlar içerisinde yaşayan halklara yönelik sahiplenmeyi beraberinde getirmektedir. Türkiye'nin geçmiş dönemlerde farklı ülkelerle kurduğu ilişkiler ve bundan kaynaklı misyonuna dikkat çekilmektedir:

“Dünyanın neresine gidersek gidelim, tarihten beri olduğu gibi, bizi seven ve bizim sevdiğimiz insanlar olsun istiyoruz. Çünkü dünyada barışın ve adaletin sağlanabilmesi için bunun olması gerektiğine inanıyorum. Tarih de bunu söylüyor. Türkiye'nin geçmişine tarihine baktığımızda dünyada barışa huzura katkı sağlamış bir ülkedir.” (Yavuz N., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Farklı bir katılımcı, yukarıdaki ifadelerin sahiplenme ve Türkiye merkezlilik bazlı mesajlarını çok daha açık bir şekilde dile getirmektedir:

“Dünya beşten büyüktür, Ensar-Muhacir kavramı, onlara kucak açmak, ekonomik olarak yardımda bulunma, misafirlik bunun bir parçası hocam. Bu burslar ya da bursluluk oranı... Türkiye Cumhuriyeti kendisini tüm İslam dünyasının koruyucusu görüyor. Dolayısıyla kendi elini her tarafa uzatması gerekiyor. Tunus'a traktör gönderiyor, Gürcistan'a okul açıyor, Afganistan'a yol yapıyor, Somali'nin başkenti Mogadişu'ya şehir içi yol yapıyor. Dolayısıyla uluslararası öğrencilere yaklaşım Türkiye'nin belli başlı coğrafyalardaki arzusuna talebine projesine paralel bir şey.” (Uğur S., Akademisyen)

Bahsi geçen bölgelerin Türkiye tarafından “sahiplenildiğini” yine açık bir şekilde ifade bir katılımcı, meselenin yalnızca uluslararası öğrenciler boyutlu bir

mesele olmadığını ve Türkiye'nin uluslararası öğrencilere yaklaşımında çok daha uzun vadeli bir beklentinin ortaya çıktığını iddia etmektedir:

“Buralar bizim coğrafyalarımız. Osmanlı Hinterlandı bu. Afrika, Büyük Sahra'nın kuzeyi... Buralarda Osmanlı döneminde etkimiz varsa, farklı gruplar kendilerini Osmanlı ile bağlantılandırabiliyorsa, Türk olduğunu söyleyen Afrikalı kabileler varsa, bu bir coğrafyanın hatıralarının yeniden canlandırılması anlamına gelir. Burada basit kısa vadeli bir yaklaşım yok.”
(Niyazi R., TÖMER Temsilcisi ve Akademisyen)

Temsiliyetten sahiplenmeye giden sürecin “meyvelerinin alındığını” gözleyen YÖK temsilcisi hem uluslararası öğrencileri hem de dönüş yaptıkları ülkelerdeki bürokratik/idari mekanizmaları şu şekilde “sahiplenmektedir”:

“Burada okuyacak, başarılı bir şekilde mezun olmuş, bizi yakından tanımış, kendi ülkesine döndüğü zaman Türkiye dostu olan bir profil düşünüyorum. Bu gerçekleşmiştir Allah'a şükür. Gözlerimle görmüş durumdayım. Birçok ülkede Türkiye mezunu rektörlerimiz var, bakanlarımız var ve Türkiye'ye katkıda bulunuyorlar. Türkiye'yi de seviyorlar.” (Abbas Ü.)

6.3.2.2. “Dönecek ve Kendi Ülkesine Hizmet Edecek, Kendi Ülkesini Kalkındıracak”

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına şekil veren tarihsellik ve bölgeselliğin yarattığı temsiliyet, bahsi geçen ülkelere yönelik bir sahiplenme duygusunu da beraberinde getirmiştir. Sahiplenmenin bir sonraki aşaması ise, sivil alanda ortaya çıkan misafirlik algısının ve Türkiye Burslularının eğitim sonrasında ülkelere dönmeleri yönündeki beklentinin potansiyel bir sonucu olarak bu ülkelerin milli çıkarları doğrultusunda bir gelişim sağlamalarıdır. Katılımcılar Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına dair spesifik cevaplarında bu konuya ayrı bir önem vermişlerdir. Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrencilere “kendi ülkesinin milli çıkarlarını koruyacak ve bu çıkarlara hizmet edecek vizyon sağlama” bazlı politikaya, dünyanın hiçbir bölgesinde rastlanmadığı dile getirilmiştir. Bu politikada, öncelikle öğrencinin kendi zihni ve akademik potansiyeline, sonrasında ülkesinin beşerî ve doğal zenginliklerine yönelik farkındalık yaratılması öncelenmektedir:

“Mesela Afrika kıtası dünyanın en zengin kıtasıdır. Madenler, gıda, çeşitlilik, her şey var. Ama ne diyorlar? ‘Afrika fakir’ diyorlar. Afrika’nın fakir olduğuna Afrikalıların kendi de inanmış durumda. Adam altın tepesinin, uranyum madeninin üzerinde oturuyor ama ‘biz fakiriz, bir şey yapamayız’ diyor. Buraya geldiği zamansa biz Afrika’nın fakir olmadığını onlara öğretiyoruz. Buraya gelince farkına varıyor. Sömürgeciliğin kendi üzerindeki toplumsal etkiyi görüyor.” (Abbas Ü., YÖK Temsilcisi)

Türkiye temsiliyet, sahiplenme ve milli bilinç aşılama aşamaları aracılığıyla yoğunluklu uluslararası öğrenci profili üzerinden bu öğrencilerin (bilhassa Afrika’dan gelenlerin) sömürge geçmişlerini göz önünde bulunduran ve bu geçmişin ülkeler ve vatandaşları üzerinde yarattığı fiziki, ekonomik ve zihni tahribatı gidermeye yönelik adımlar atmaktadır. Politikanın bu üç aşamalı yapısı, katılımcılar tarafından daha farklı yollarla da dile getirilmiştir:

“Gelecek, en iyi şekilde hizmet vereceğiz, dönecek ve kendi ülkesine hizmet edecek, kendi ülkesinin kalkındırarak, iyi bir noktaya getirecek. Yani devlet politikası da bu değil mi zaten? Patari kurtulsun, Doğu Türkistan kendi ayakları üzerinde durup insanca yaşasın.” (Sefer M., UDEF Yöneticisi)

Bir YTB temsilcisi de bu beklentiyi ve politikayı farklı bir bölge örneği ile açıklamaktadır:

“Devlet olarak bunu biz kardeşlerimize yardım olarak düşünüyoruz. Bu bir yardım mantığında... Bizde Selçukludan beri gelen böyle bir gelenek var. Hiçbir zaman ticaret, para, ulusal çıkarlarımıza göre devşirilecek bir adam olarak düşünmüyoruz. Filistin’e giden adam mezuniyet sonrası Filistin’e hizmet etsin istiyoruz. Oraya döndükten sonra bizi hatırlarsa iki ülke ilişkilerine katkısı olur. Ama öncelikli düşüncemiz dönsünler ve ülkelerinin gelişmesine katkıda bulunsunlar.” (Selim D., YTB Yöneticisi)

Üniversite temsilcisi bir katılımcı da ülke ismi vererek üç aşamalı politikaya açıklama getirmiştir:

“En güzeli Nijer’in çıkarlarını, Nijer’in kendi milli ve yerli öğrencileriyle, bilim adamlarıyla, siyasetçileriyle bunu yapmak. Biz bu konuda eğer çorbada tuzumuz olursa, Nijer’in mühendislerine Nijer’in çıkarlarını savunma farkındalığını, burada bilimle beraber verebilirsek çok şey yapmış oluruz, kastım bu.” (Yahya P., Akademisyen)

Bizzat ülke ve bölge ismi vererek Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasındaki temsiliyet, sahiplenme ve bilinç aşılama adımlarına tarihsellik üzerinden vurgu yapan diğer katılımcı da Diyanet İşleri Başkanlığı’nın eski yöneticilerinden biridir:

“Öğrenci döndüğünde kendi tarih bilincini inşa edecek ve kendi toplumunu inşa edecek bir eleman olması gerekiyor. Balkanlardan gelenlerde ise, beş asır beraber yaşamışız, bir ortak tarihimiz var. Hem o ortak tarihimizi öğrenmeleri hem de Bosna Savaşı’ndan sonra açılan büyük yaraları sarmalarını sağlamak gerekiyor.” (Ramazan D.)

Afrika geneli, Balkanlar, Filistin, Nijerya, Doğu Türkistan ve diğer “mazlum” olarak nitelenen coğrafyalara ve öğrencilerine yönelik temsiliyet, sahiplenme ve milli bilinç aşılama süreçleri, diğer bir katılımcı tarafından dile getirilen daha genel, evrensel ve aşkın bir beklenti ile ifade bulmuştur:

“Biz uluslararası öğrencilerimizden hiçbir güç odağına teslim olmayan, aklını bedenini becerilerini ona teslim etmeyen, kullandırmayan, kendi özgür iradesiyle hak hukuk ve insanlığa fayda bağlamında hareket eden bireyler olmasını istiyoruz. Ben diyorum, gidin ülkenize taşıyın burada gördüklerinizi ki hep beraber güzelleşelim.” (Yavuz N., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Benzer şekilde YTB’de halen aktif olarak görev alan üst düzey yönetici konumundaki katılımcılar hem Türkiye Bursları sürecini hem de genel uluslararası öğrenci politikasını ve uluslararası öğrencilerden beklentileri şu şekilde somutlaştırmaktadır:

“Sadece bireysel refahını değil, aynı zamanda toplumunun, ülkesinin refahını da düşünebilecek, bu konuda inisiyatif alabilecek öğrencileri seçmek istiyoruz... Yani bir kardeşlik hukuku dedik ya. Yani bir şekilde bu ülkelerin kalkınması noktasında bir beşerî sermaye oluşturma gayreti desteği diyelim. Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliği dediğiniz zaman, bu sivil alanda da böyledir, o ülkelere destek olalım motivasyonu ortaya çıkıyor.” (Ersin M., YTB Yöneticisi)

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, mevcut alt temada tartışılan üç aşamalı sürecin bazı ülkeler özelinde somut çıktılara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu durum, mezuniyet sonrası süreçlerde uluslararası öğrencilerle irtibatı kurumsal bir boyuta taşıyan sivil alan temsilcisi tarafından dile getirilen bir anekdotla somutlaştırılabilir:

“Somali’ye giden bir arkadaşımız geçen şunu söyledi: Sadece Türkiye’den gelen mezunlar şunu söylüyormuş, ‘Somali bir bütündür, vatanımızı koruyalım! Dışarıdan gelen herkesle beraber kalkındıralım, bu ülke bizim ülkemiz. Bırakalım mezhepçiliği, kabileciliği, ayrımcılığı, Somali’yi bir bütün olarak kalkındıralım’. Aradığımız cevap bu. Biz insanları ne için yetiştirmek istiyoruz kardeşim? Gelsin ülkemizde eğitim alsın, Türkiye’deki vatan ve millet bilincini, şuurunu alsın ve dönsün ve ülkesini kalkındırsın.” (Sefer M., UDEF Yöneticisi)

Son olarak, Türkiye’de uluslararası öğrencilerin eğitimlerini bitirdikten sonra kendi ülkelerine dönmeleri yönünde ortaya çıkan beklenti, katılımcılar tarafından bilhassa Küresel Kuzey’in bu öğrencilerle ilgili beklentilerine kıyasla dile getirilmektedir:

“Burada okulunu bitirip kendi ülkelerinde hizmet ediyor olmaları fevkalade önemli. Dünyada bunun bir kısmı ticari amaçlarla gerçekleştiriyor. Bunların birçoğu buradan para da kazanıyor. Ülkemiz buradan para kazanmak bir yana para harcıyor. Burs veriyor öğrenciye, bunla ilgili kurum tahsis ediyor. Kendi ülkelerinden, başka ülkelere, daha çok az gelişmiş diyelim ülkelere öğrencilerin ülkemize gelmesine vesile oluyor.” (Bahadır I., Akademisyen)

Mevcut alt temaya dair ortaya çıkan bu tablo, bizi üç temel bulguya götürmüştür. Bunlardan ilki, AK Parti hükümetlerinin, cumhurbaşkanının ve sivil alanın İslami arka plan bağlamı bir tarihsel bir süreklilik algısı taşıdığıdır. Bu algıda, Türkiye'nin Osmanlı İmparatorluğunun yegâne temsilcisi olarak görülmesi ve bu tarihsel temsiliyetin, uluslararası öğrencilerin geldikleri ulus devletlere yönelik de bir sahiplenmeye dönüşmesi söz konusudur. Türkiye'nin “780.000 kilometre kareden teşekkül bir kara parçası olmaması”, Osmanlı hinterlandı olarak adlandırılan coğrafyanın “bizim coğrafyamız” olması, “Bakü’de, Tahran’da, Kahire’de olan bir olayın Türkiye’yi ilgilendirmesi” devlet ve sivil alan nazarında fiziki coğrafyayı aşan bir sahiplenmeyi beraberinde getirmiştir. Bu sahiplenme, uluslararası öğrenci politikası ile ilgili cevapların gönül coğrafyası, muhacirlik ve ensarlık, kardeşlik gibi kavramlar üzerinden şekillenmesini doğurmaktadır.

Temsiliyet ve sahiplenme, bir sonraki aşama olarak bölgelere yönelik aşkın bir beklentiyi beraberinde getirmektedir. Sahiplenilen bu bölgelerin ve ülkelerin “kendi ayakları üzerinde durabilmesi”, “eski sömürge güçlerine karşı milli bir bilinç oluşturabilmeleri”, yalnızca kendi kişisel gelişimini değil ülkesinin ve toplumunun refahını düşünen gençler sayesinde gerçekleşecektir. Katılımcılara göre bu gençler, Türkiye’de Türkiye vizyonu ile eğitim almış ve ülkesine böyle bir bilinçle dönebilme becerisini gösterebilecek gençlerdir. Bu noktada örtük olarak Türkiye'nin sömürge geçmişi olmaması dolayısıyla, bu geçmişi olan ülkelerin öğrencilerine yol gösterebileceği ve en az kendilerini “sömüren” ülkeler kadar bilgi birikimine ve tarihsel tecrübeye sahip olduğu ifade edilmektedir. Alt temanın ikinci temel bulgusu tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Türkiye, uluslararası öğrenciler için adeta bir “kuluçka” işlevi görmektedir. Şöyle ki, belli bir süreliğine Türkiye’de ikamet eden ve eğitim gören öğrenciler, zamanı gelip ülkelerine döndüklerinde yani misafirlilikleri sona erdiğinde kazandıkları bilinçle ülkesine hizmet eden aktörlere dönüşmesi beklenen bir grup haline gelmektedir. Bu açıdan Türkiye, mevcut uluslararası öğrenci politikasıyla yer kürede diğer hiçbir ülkenin teşebbüs etmediği üzere uluslararası öğrencileri adeta madun (*subaltern*) psikolojisinden (Morton, 2007) sıyırmaya çalışmakta ve post-kolonyal bir dönemde ülkelerinin milli çıkarlarını korumak için hareket etmeye teşvik etmektedir.

Çalışmada misafirlikle ilgili temada “dönsün ve Türkiye ile irtibatını devam ettirsin” şeklinde çıkış noktası bulan durum, Türkiye’nin politika ve beklentileri ile ilgili sorularda Türkiye’den bağımsız bir alana çekilmiş, odaklanılan ve çıkarı düşünülen yer Türkiye değil öğrencinin geldiği ülke olmuştur. Bu durum, gerçekten de dünyanın herhangi bir ülkesinde benzerine rastlanması kolay olmayan bir saha verisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Küresel Kuzey’ce rasyonel ve akademik hedeflerin neo-liberal bir yaklaşımla öncelendiği (Taylor, 2004, s. 160) uluslararası öğrenci politika ve stratejilerinde Türkiye’nin konumu çok daha aşkın bir boyut taşımaktadır. Her ne kadar “uluslararası öğrenci pazarından pay alma” gibi konular kamu kurum ve kuruluşlarının raporlarında ve bazı katılımcıların ifadelerinde Türkiye’nin politika hedeflerinden biri olarak gösterilse de Türkiye, en azından 2010’lu yılların sonu ve 2020’li yılların başı itibarıyla uluslararası öğrencileri önemli bir gelir kapısı olarak görmemekte ya da küresel pazara katkıda bulunacak birer aktör olarak (Hajisoteriou ve Angelides, 2017, s. 723) konumlandırmamaktadır. Bu noktada, yükseköğretim uluslararasılaşması, yumuşak güç ve kamu diplomasisi gibi kavramlar yeniden tartışmaya açılabilir.

Saha çalışmasının mevcut alt temayla ilgili üçüncü bulgusu, Türkiye’nin yumuşak güç ve kamu diplomasisi olarak kavramsallaştırılan süreçlere aşkın bir boyut kazandırdığıdır. Türkiye, ülkesine dönecek öğrenciler üzerinden kendi siyasi, ekonomik ya da kültürel çıkarlarını yayma hedefini taşısa da öğrenciye Türkiye’de “misafir muamelesi yapması”, gönderen ülkenin çıkarlarını öncelemesi ve bunu dini bir çıkış noktasına dayandırması, bu aşkınlığı oluşturan temel etmenlerdir. Eğitim sonrası süreçte öğrencinin ülkesiyle kurulacak akademik ya da ticari ilişkilerin yalnızca para kazanma amaçlı olmadığı, bu tür ilişkilerin bahsi geçen aşkınlıktan motivasyon bulduğu, üniversite temsilcisi bir katılımcının şu ifadeleri ile desteklenebilir:

“Kâr amacı güdersen ticari eylem bittiği zaman kâr ya da zarar alınır ve ilişki biter. Ama benim bahsettiğim şey alışverişin süresinin olmadığı, temel amacın kar olmadığı bir şey. Bereket de bu bağlamda değerlendirilebilir,

bereket sadece para kazanmak değildir, burada daha manevi bir arka plan var. Bizim Türkiye’de okutup kendi imkanlarımızı seferber ettiğimiz çocuklar yarın kendi ülkeleri ile başka ülkeler arasında bir ilişki kurulacaksa, arada Türkiye de varsa Türkiye’yi tercih edecek. Ama bu tercihin arka planında salt fayda sağlamak yok. Önemli olan paranın oluşturamadığı, geçmediği, paranın konuşulmadığı çıktıları sağlamak.” (Yahya P., Akademisyen)

Sonuç olarak, Türkiye’nin uluslararası öğrenciler üzerinden yürüteceği kamu diplomasisi ve yumuşak güç uygulamaları, bilhassa Küresel Kuzey’in eğitim diplomasisi ve yumuşak güç uygulamalarıyla derin bir epistemolojik ve metodolojik farklılık sergilemektedir. Tarihsel sürekliliğin devlet ve sivil alanın hafızasıyla sürdürülmesi, tasarlanan yumuşak gücün öncelikli olarak Türkiye ulus devleti lehine değil, uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelerin lehine kurgulanmasını sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle yumuşak güç, Türkiye örneğinde öğrencileri burslandıran ülkenin çıkarlarını değil, öğrencilerin geldikleri ülkelerin çıkarlarını öncelemektedir. Bu durum, Türkiye’deki güncel uluslararası öğrenci politikalarının gündeme alındığı ve teori bölümünde de atıfta bulunulan güncel tezlere (Tecim, 2019; Arslan, 2019; Özek, 2019; Çalışkan, 2019) yeni bir açılım getirmektedir. Şöyle ki, bahsi geçen çalışmalar Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasını başta Türkiye’nin faydasına olacak bir kamu diplomasisi süreci nazarında ele almaktadır. Fakat mevcut çalışma sonucu gerek yumuşak güç ve kamu diplomasisi süreçlerinin gerekse ticari getiri ve siyasi kazanım boyutlarının, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasında tali bir tabana oturduğu ortaya çıkmıştır. Yine bu noktada Karaarslan’ın toplumsal hafıza ve bunun gelenekle bağdaştırılması konusunda çizdiği çerçeve belirginleşmektedir. Bu çerçeveye göre hafızanın canlandırılmasına dair her girişim hem geçmişe hem de geleceğe yönelik bir kurguyu/müdahaleyi beraberinde getirmektedir ve bireylerin, grupların ya da toplumların geleceğe dair tasarımlarında şekillendirici bir misyona sahiptir (Karaarslan, 2018, s. 145). Türkiye’nin “sahiplenilen” ve eğitim sonrası süreçte ülkelerinin milli çıkarlarına hizmet etmeleri beklenen öğrencileri, kaynağını modern öncesi dönemdeki imparatorluk tecrübesinden alan ama aynı zamanda geleceğe dair bir tasarım olarak şekillenen bir

politikanın iki yönlü nesnesi konumundadır. Bu konum, bir sonraki alt temada irdelenecek olan aşkın donörlük kavramında daha net bir şekilde ortaya çıkacaktır.

6.3.3. Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Politikası İçin Yeni Bir Kavram Önerisi: "Aşkın Donörlük"

Çalışmanın saha araştırması bölümünde mevcut alt temaya değin, Türkiye'de uluslararası öğrencilere dair devlet, sivil alan ve üniversiteler bazlı yaklaşımlar ve uygulamalar ortaya konulmuştur. Bunlar, bir yönüyle Küresel Kuzey'den ödünç alınan ancak çok daha geniş bir yönüyle Türkiye'nin kendi tarihsel ve bölgesel konumundan kaynaklı süreçler olarak göze çarpmaktadır. Hâkim uluslararasılaşma söylemi, ilerleyen her bir temada daha zayıf bir pozisyon sergilemiş ve Türkiye'nin özgün uluslararası öğrenci ve yaklaşımları bu söylem ve uygulamaların "gözlenmediği" durumlar olarak alt temaların bulgularına yansıtılmıştır. Geline bu noktada gerek saha çalışmasında ortaya çıkan ifadeler gerekse araştırma konusuna dair uzun süreli gözlemlerimiz ve hâkim literatüre dair "gözleyemediğimiz" noktalar, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını tanımlamada anahtar bir kavramın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu kavram, "**aşkın donörlük**"tür (*transcendental donorship*). Türkiye, devlet kurumları, sivil alan ve üniversiteler (ve bunların birbirleriyle kurduğu ortaklıklar, yaptığı anlaşmalar, vb.) aracılığı ile yükseköğretimde uluslararasılaşma sürecini adeta "bağışçı" bir perspektifle kurgulamaktadır. Dünya Bankası ve UNESCO gibi kuruluşların Küresel Kuzey'in neo-liberal ekonomik yaklaşımlarına paralel bağışçılığından farklı olarak Türkiye, öğrencilerin ülkelerinin milli çıkarlarını önceleyen ve yurt dışı kamu kurumları ile bu yardımları organize eden bir perspektif taşımaktadır. Bu perspektifi oluşturan temel etmenler "hesabi değil hasbi olma", kardeşçe paylaşma ve bu yaklaşımlar aracılığıyla Türkiye'nin uluslararası öğrenciler üzerinden rasyonel ötesi (*cross-rational*) "insani yardım ve kalkınma yardımı"na soyunmasıdır.³⁵

³⁵ Weber'in toplumsal eyleme dair ideal tip çalışması, 4 temel eylem biçimini ortaya koymaktadır: rasyonel eylem, değer bağlamı eylem, duygusal eylem ve geleneksel eylem (Aron, 1967, s. 242). Weber, modern bireyin ya da modern toplumsal örgütlenmenin temel eylem motivasyonunu ve araçlarını rasyonel eylem endeksler ve diğer eylem tipleri daha çok geleneksel dönemde ortaya çıkmaktadır ve rasyonel olmayan eylem kategorisindedir. Ancak mevcut çalışma açısından bakıldığında Türkiye'nin politika uygulayıcısı konumundaki katılımcılar özelinde ortaya çıkan

6.3.3.1. Hesabilik Değil Hasbilik: “İyiliği Yaparız Denize Atarız, Balık Bilmezse Halik Bilir”

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının temelinde yardım ve bağış olgularının yer alması durumu, politika uygulayıcılarla yapılan mülakatlarda ortaya çıkan hasbilik ve hesabilik dikatomisi ile belirginleşmektedir. İslami referanslarla beslenen bu dikatomi gerek devlet çalışanı gerek sivil alan gerekse üniversite temsilcisi katılımcılar tarafından çeşitli yollarla dile getirilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin bu konudaki farklılaşan konumu yalnızca farklı ülkelerin uluslararası öğrencilere yönelik yaklaşımlarıyla değil, Türkiye'nin yurt dışında faaliyet gösteren çeşitli kamu kurumlarının uygulamaları ve bunun uluslararası öğrenci politikasına endekslenmesi ile de açığa çıkmaktadır.

“TİKA'nın faaliyet gösterdiği ülkelere bakın, YTB burslularının yoğunlaştığı ülkelerle benzeşecektir. Türkiye ihtiyacı olan insanların olduğu ve yardım edebileceği ülkeler varsa, tarihsel bağlar olmasa dahi Türkiye oraya gitmeye çalışıyor. Dolayısıyla oradan öğrenci getirmek de gündeme gelebiliyor.”
(Halil A., Akademisyen)

Yardım ve burs faaliyetlerinin benzer şekilde kendi hesabına gelen öğrenciler ve o öğrencilerin geldiği ülkelere doğru Türkiye merkezli yardımlar şeklinde ortaya çıktığı da iddia edilebilir. Zira Türkiye, her ne kadar ekonomik getiri, kaliteli öğrenciyi seçme vb. beklentiler içerisinde olsa da bu beklentilerin “henüz” ortaya çıkmaya başladığı ve politikanın odağından uzak olduğu aşıkardır. Ancak katılımcılara “Türkiye'nin uluslararası öğrencilerden beklentileri nedir?” ya da “Türkiye'nin politikasını Küresel Kuzey ülkelerinden farklı kılan nedir?” diye sorulduğunda ortaya çıkan ifadeler rasyonel mantık ya da hesaplarla değil, “hasbilik”³⁶ kavramı etrafında şekillenmektedir. Çalışmanın dünyadaki uluslararası öğrenci literatürüne katmayı hedeflediği “aşkın donörlük” kavramı, tam da bu

günümüz uluslararası öğrenci politikasında duygusal, değer bağlamı ve geleneksel söylem ve “eylem”lerin baskınlığı ortaya çıkmaktadır. Bir alt tema olarak da ortaya çıkan “Hesabilik (bir açıdan rasyonellik) değil hasbilik” vurgusu, aslında rasyonel dışı eylemi ifade etmektedir.

³⁶ Hasbilik, TDK sözlükte “gönüllü ve karşılıksız iş yapma, gönüllülük” olarak tanımlanmaktadır (Bkz. <https://sozluk.gov.tr/>). Bu açıdan katılımcıların sıklıkla vurguladıkları hasbilik, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında hem devletin hem de sivil alanın dahil ve ait olduğu bir felsefeye, yani karşılıksız yardımın aşkın bir boyutuna vurgu yapmaktadır.

hasbilik söyleminden kaynaklıdır. Kardeşlik, kültür elçiliği, gönül coğrafyası, hazır bulunuşluk gibi söylem ve beklentilerin tek bir çatıya kavuştuğu alan tam da hasbilik olarak şekillenmektedir:

“Biz ufku geniş, şartları kısıtlanmış ve şu anda piyasaya tekrar çıkmış delikanlı gibiyiz. Pehlivan tekrar sahalara döndü. O yüzden aşkın davranıyoruz ve hesaplı değil hasbi davranıyoruz. Türkiye Cumhuriyeti böyle bir hesabi devlet değil. Ama ben bunu eleştirmek için söylemiyorum. Doğru olan hesabi olmayışı. Çünkü hesabi olursan Amerika, İngiltere gibi oluruz. Ama biz onlar gibi değiliz, Türkiye’ye bir faydası olsun gibi realist ya da materyalist mantıkla değil, dini mantıkla yapıyoruz. Biz insana karşılıksız yardım eden bir medeniyetin çocuklarıyız, karşılıksız yardım eden bir devlet geleneğinin devamıyız, kültürümüz de buna müsait.” (Sefer M., UDEF Yöneticisi)

Türkiye’nin son 15-20 yıllık süre içerisinde hem içeride hem de bölge ülkeleri olarak adlandırılan ve Türkiye’nin uluslararası öğrenci profilini şekillendiren ülkeler özelinde tecrübe ettiği gelişmeler ve yaptığı açılımlar, katılımcıların uluslararası öğrenci politikasına aşkın bir anlam çizdiği ve bir tarihsel sürekliliği (pehlivanın yeniden sahaya çıkması) yansıtan gelişmeler halinde ortaya çıkmaktadır. Farklı bir katılımcı da hasbilik ve hesabılığın Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasıyla bağlamını şu şekilde yansıtmaktadır:

“Biz tarih boyunca hesap yapan bir millet değiliz. Biz hasbi olarak iş yapmayı seviyoruz. Biz yedi kıtada dünyanın toprağına hükmetmişiz ama sömürge nedir bilmeyiz. Bizim herhangi bir ülke üzerinde hesabımız olmadığı için biz iyiliği yaparız denize atarız. Tamam, bu kısmı dinen de güzel. Yani balık bilmezse Halik bilir.” (Ramazan D., Eski Diyanet İşleri Başkanlığı Yöneticisi)

Benzer bir tarihsel kopuş ve süreklilik bağlamı donörlük yaklaşımı da farklı bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir:

“Cömertlik donörlük var Türkiye’de. Bunun sebebi, Türkiye kültürünü anlatmak, tanıtmak ve oralarla sosyal bağlar kurmak. Türkiye uzun süre içe

kapalıydı. Kaybettiği yılların telafisi için bu uluslararası öğrenciler bir nevi yeni bir alan açtı Türkiye'ye.” (Serap Ö., Akademisyen)

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının odağında hesabi/rasyonel yaklaşımlardan ziyade hasbi ve İslami referanslarla şekillenen bir algı olduğunu farklı bir katılımcı, Türkiye'nin bu öğrenciler üzerinden “gerçekleştirmedeği” şeylerle gerekçelendirmektedir:

“Biz iyilik için yapıyoruz. Sonuçta bir insan başka birisine yardım için para veriyorsa, niye verir bu parayı? Bir, aşkın bir beklentisi vardır, bir inancı vardır ve bunun iyi olduğunu düşünüyordur. İki, parayı verirsem gözüne girerim, yarın bana yardımcı olur mu gibi bir halde bakar. Türkiye'nin yaklaşımına bakıyorsunuz, genel olarak böyle bir beklenti yok. Türkiye bu çıkarıcılığı düşünse, mesela bu öğrencilerle ilgili lobicilik faaliyeti yapması lazımdı bu öğrenciler üzerinden. Böyle bir hedefi olmadığı için bu kadar öğrenci gelip gittikten sonra, ya aslında bunla aslında bizim lobimizi de yapabilir diye şimdi şimdi fark ediyoruz.” (Talip H., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Katılımcıların Türkiye'nin uluslararası öğrencilere yaklaşımını Küresel Kuzey ülkelerinin yaklaşımlarıyla kıyaslayarak ve “biz onlar gibi olamayız” refleksiyle dile getirmeleri, yukarıdaki ana ve alt temalarda dile getirdikleri ifadelerle paralel bir boyut taşımaktadır. Misafirlik, gönül coğrafyası, kendi ülkelerinin milli çıkarlarına hizmet etmeleri gibi adlandırma ve beklentiler, hesabi bir boyutun öncelenmediğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Benzer şekilde “Türkiye'nin bu ülkeler gibi (Küresel Kuzey ülkeleri) olamayacağını” düşünen ve kendi ülkesinin çıkarlarını diğer ülkelerin çıkarlarına endeksleyen üniversite temsilcisi bir katılımcı şu ifadeleri ortaya koymuştur:

“Bir şeyde hasbilik varsa orada biraz önce söylediğim bereket çıkıyor, hesabılık varsa istenmeyen sonuçlar çıkıyor. Dolayısıyla bu öğrencilerle ilgili biz ülke olarak elbette ki her ülkenin yararını gözeterek kazan kazan faktörünü önemseyeceğiz, bunu tartışmaya bile gerek yok. Ama bizim bir

Batıdan, Fransız'dan İngiliz'den farklı olmamız gerekiyor. Bulduğumuz kadim tarih ve coğrafya bize bu misyonu yüklüyor.” (Yahya P., Akademisyen)

Hasbılık ve donörlük algısı katılımcılarda farklı kavram ve açıklamalarla şekil bulmakta ve bizzat bu kavramları çağrıştıran bir politika çerçevesi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada yukarıda bahsi geçen kalkınma yardımı ve insani yardım kavramları katılımcıların ifadelerine yansımaktadır. Böylece Küresel Kuzey'in uluslararası öğrenciler üzerinden yürütmeye ve ulus devletlere hâkim kılmaya çalıştığı kalkınma süreçlerinin Türkiye'ye has yönü, önceden değinilen diğer özgün kavramlarla birlikte ele alınmaktadır. Eski bir YTB yöneticisinin Türkiye Bursları'na ve genel olarak uluslararası öğrencilere yönelik yaklaşımında bu kavram ve beklenti net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

“Bugün Türkiye'nin uluslararası kalkınma yardımlarında bütçesine, aynı GSHM'sine oranla dünya liderliğine soyunması meselesinin arkasında böyle bir motivasyon var. Kimi için çok irrasyonel gelebilir ama tarihsel kodlarımızla ve demin ifade ettiğim o geniş gönül coğrafyasıyla kurulması gereken... Ki bu o coğrafyalarında kalkınma yardımları ve sivil toplum aktivitelerine baktığınızda her gittiğiniz coğrafyadan bir şeyler yapamama psikolojisiyle dönüyorsunuz. Yapabildikleriniz, yapmak istediklerinizin çok altında. Biz burs stratejisinin ilk çekirdeğine önce o coğrafyaları doğru analiz etme üzerinden kurguladık ve bu bahsettiğim çerçeve üzerinden bir hedef belirledik.” (Berkay T., Eski YTB Yöneticisi)

YTB'de önceden uluslararası öğrencilerle ilgili olarak üst düzey görev yürüten diğer bir katılımcı da Berkay T.'nin ifadeleriyle örtüşen ve bu ifadeleri bir nevi özetleyen şu cümleleri kullanarak, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki aşkınlığı ve donörlüğü bir arada sunmuştur:

“Ben bu burs meselesine şöyle yaklaşıyorum: Türkiye Bursları aynı zamanda bir paylaşım projesi. Türkiye ekonomik zenginliğini, kültürel zenginliğini ve akademik birikimini Türkiye Bursları vasıtasıyla gelen öğrenci üzerinden o ülkelerle paylaşıyor.” (Cahit İ., Eski YTB Yöneticisi)

Üniversite temsilcisi bir katılımcı da meseleye benzer bir noktadan bakmaktadır:

“Rus çocuklar var söyledikleri aynen şu: ‘Türkiye çok cömert bize çok para veriyor, bize verdiğiniz paranın Rus hükümeti anca onda birini veriyor yani Türkiye daha bonkör’. Hadi bir de kalkınma yardımı vesaire yaklaşımını da düşünelim... Yani akraba bağlamında bakıyor misafir gibi hatta ev sahibi gibi bakıyor.” (Uğur S., Akademisyen)

Bu noktada, önceki alt temada ortaya çıkan “devlet ve sivil alan tarafından öğrencinin ülkesinin milli çıkarlarını gözetme” bazlı politikanın aşkın bir donörlükle ortaya çıktığı görülmektedir. Türkiye, gerek önceki temalarda bahsedildiği üzere akademisyenlerin “heybesinde ne varsa hesap yapmadan uluslararası öğrencilere dökmesiyle” gerekse devlet bütçesinden sağlanan burslar ve sivil alanın öğrenciler için maddi-manevi yardımlarıyla bu politikaya temel şeklini vermektedir. Bu bağlamı tekrar hatırlatacak ve aşkın bir donörlüğü destekleyecek şu ifadeler dikkat çekicidir:

“Yani bizim toplum yaşamı olarak biraz daha merhametli bir yapımız olduğundan, hani ben de bizzat bir öğretim üyesi olarak derslerine giren bir hoca olarak söyleyebilirim, zaman zaman geçmeyi hakketmeyen öğrencileri ‘aman bursu kesilmesin’, ‘aman sorun yaşamasin’ diye geçirdiğimiz, kanaat kullandığımız tolerans gösterdiğimiz oluyor. Neden? Çünkü biz pür materyalist ya da profesyonel bir yaklaşımda değiliz, daha insani duygularla, çoğunlukla bir kardeşlik hukukunu geliştirerek bu öğrencileri ağırlıyoruz.” (Mükremin E., Akademisyen)

6.3.3.2. Aşkın Donörlüğün Sağlaması: Katılımcıların Politikayı Özetleyen İfadelerine Genel Bakış

Nitel görüşme formunda yer alan “Sizce Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasında temel/kritik bir kavram olduğunu iddia edebilir miyiz? Örnek vermek gerekirse, Kanada’da “kalifiye göç”, İngiltere’de “gelir getirme”, ABD’de “küresel pazara katkı” gibi kavram ve süreçler ön plana çıkmaktadır. Sizce Türkiye’de uluslararası öğrenci politikasını tanımlayan kavram/ifade nedir?” sorusuna

katılımcıların verdiği cevaplar, mevcut çalışmada şu ana kadar dile gelen Türkiye'ye has kavramların, yaklaşımların ve sahada gözlenen politikanın “aşkın donörlük” bağlamı yapısını doğrulamaktadır. Bu kavramlar ya da ifadeler önceki temaların içeriğinde ya da bizzat başlıklarında gözlenebilecek kavramlar ve ifadelerdir. Bu soruya net bir cevap veren katılımcıların ifadeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. “Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasını tanımlayan kavram/ ifade nedir?” sorusuna yönelik katılımcı cevapları.

Katılımcı	Cevap
Ersin M.	Ülkelerin yetişmiş işgücü kapasitesini artırmak için verdiğimiz bir destek.
Tolga C.	Soft Power aracı ama rasyonel bir çıkar kaygısı ile değil o ülkelerin sıkıntılarını dertlerini paylaşan bir kardeşi olması dolayısıyla Türkiye böyle görüyor.
Ercüment Y.	Akraba topluluklar kavramı.
Uğur S.	İlk etapta aklıma gelen kavram kardeşlik
Halil A.	Yurtdışı Türkler ve akraba topluluklar diyebiliriz. İsim bile yansıtıyor politikayı.
Mükremin E.	İlki misafir, ikincisi de kültür elçisi.
Yavuz N.	Kardeşçe paylaşmak.
Mustafa U.	Türkiye’nin yalnızlaşmış olduğu bir dünya platformunda bunu kıracak bir aparat.
Bahadır I.	Türkiye’nin kardeş coğrafyasına yardım eli uzatması.
Berkay T.	Dost ve kardeş bölgelerde insani kapasitenin artırılması
Cahit İ.	Popülarizm.
Sefer M.	Sayının artırılması.
Talip H.	Bir zamanlar gittiğimiz ve sonradan terk edip geldiğimiz coğrafyalara yeniden gidelim ve

	oradaki kardeşlerimize yeniden ulaşalım gibi bir saik.
Ramazan D.	İyilik ve bu iyiliğin yeryüzüne yayılması.
Şakir K.	Kültürel yakınlık, kültürel hassasiyetler ve insani öncelikler.
Abbas Ü.	Türkiye dostu bir nesil yetiştirmek.
Emrah C.	Gittikleri yerde Türkiye'nin tanıtımı, Türkiye üzerine oluşmuş yanlış imajların düzeltilmesi, Türkiye'ye yönelik duygusal yakınlıkların güçlendirilmesi... "Misyon" olarak toparlayabiliriz.
Selim D.	Ülkelerin yetişmiş eleman ihtiyacını karşılamak.
Niyazi R.	Kapitalizm ve emperyalizm karşısından bölgesel güç merkezlerinin oluşumu ve İttihad-ı İçtimai (Sosyal Birlik)
Berkant İ.	Kardeşlik gibi bir şey.
Murat L.	Romantizm.
Yahya P.	Uzun vadeli, devamlı büyüyen, bereketi olan ileriye yönelik sağlıklı sağlam sürdürülebilir işbirliğinin temellerinin atılması.
Serap Ö.	Büyük Türkiye.
Hasip Ş.	Kültürel bir aradalık.

Tablodan da anlaşılacağı üzere Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında misafirlik, temsiliyet, sahiplenme, hamilik, milli bilinç sağlama, kalkınma yardımı, insani yardım, iyilik, gönül coğrafyası, kardeşlik, kültür elçisi gibi kavramlar etrafında şekillenen ve bunun araştırma örnekleminin her bir grubu tarafından dile getirildiği bir yapının etkili olduğu görülmektedir. Bu yapı, Türkiye'nin hem STK'ları üzerinden hem kamu diplomasisi ile ilgili TİKA, Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumları tarafından hem de Türkiye'deki akademisyenler

üzerinden sürdürülen bir yardım olgusunu resmetmektedir. Bu yardımlar, Türkiye'nin ağırlıklı uluslararası öğrenci profilini oluşturan ülkelerin Türk ve Müslüman kimliği ile Türkiye'de bu politikaya ve sürece yön veren aktörlerin beklenti ve kimlikleri arasındaki bağın bir sonucu olarak göze çarpmaktadır. Bu açıdan mevcut tablo, çalışmanın teori bölümünde incelenen dünyadaki hâkim uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik teorisinin Türkiye'de büyük manada bir karşılık bulmadığını, tarihsellik ve bölgesellik olgularının Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına şekil verdiğini, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının rasyonel bağlamdan ziyade aşkın ve tarihi misyon bağlamına oturduğunu ve bu misyonun da Küresel Kuzey ülkelerinden farklı olarak aşkın bir tabanda olduğunu ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki argümanlar ve katılımcı cevapları ışığında mevcut alt temaya dair dört temel bulgu ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının en temelinde dinsellik özelinde aşkın bir yaklaşımın olduğudur. Tarih ve coğrafya olguları/algıları, Türkiye'de devlet ve sivil alanın uluslararası öğrenci politikasına yön veren değerlendirmelerde baskınlık kazanmaktadır. Türkiye, kendisine yüklediği hamilik pozisyonu ile uluslararası öğrencilere yönelik bir temsiliyet, sahiplenme ve ülkesine gönderme sürecini politikasının temeline oturtmaktadır. Öğrenciler üzerinden öğrencilerin ülkeleri üzerinde gerçekleştirilecek yumuşak güç ve kamu diplomasisi faaliyetleri dahi bahsedilen hamilik ve dini bağlam dolayısıyla rasyonel bir boyuttan sıyrılmakta, Türkiye'nin odaklandığı alan öğrencinin kendi ülkesi ve bu ülkenin sürdürülebilir kalkınması olmaktadır. Yani “mazlum coğrafyalar” a kanalize edilen aşkınlık, hamilik algısının bir sonucu olarak donörlükle sonuçlanmakta ve bu donörlük, Küresel Kuzey'in neo-liberal donörlük politikalarının tam zıttı bir seyir izlemektedir.

Katılımcıların Küresel Kuzey'de ortaya çıkan uluslararası öğrenci politikalarını değerlendirirken “biz onlar gibi istesek de olamayız” bağlamlı ifadeleri, Türkiye'nin yoğunluklu uluslararası öğrenci profilini oluşturan ülkelerle kurduğu tarihsel bağları ve bu bağların modern olarak adlandırılan bir dönemde yükseköğretim aracılığıyla canlandırılmak istendiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan Türkiye'nin aşkın donörlük üzerine kurulu politikası, Giddens'in “modernliğin

süreksizliği” sürecine ulusal hatta bölgesel bağlamda bir karşı çıkışı temsil etmektedir. Modernitenin süreksizliği, modern toplumların geleneksel toplumların stabil ve öngörülebilir doğasından farklı olarak hızla değiştiği, bu değişimin hızla yayıldığı ve geleneksel dönemdeki kurumsal yapıların, beklentilerin ve yönetsel mekanizmaların terk edildiği görüşünü ön plana çıkarmaktadır (Giddens, 2012, s. 10). Önceki siyasi yönetim şekline farklı olarak ulus devlet, bu hızı kontrol eden bir mekanizma olarak karşımıza çıkmakta ve ulusal sınırları merkeze alan kültürel ve sosyo-ekonomik yaşam alanı oluşturmaktadır (Giddens, 2008, s. 165). Türk modernleşmesi sürecinde içe kapanık ve dışarıyla ilişkisi Batı merkezli bir yapı sunan Türkiye, güncel uluslararası öğrenci politikasını geleneksel formlara oturtarak süreksizlik bağlamı bir tarihsel kopuşu teorik olarak olumsuzlamaktadır. Öğrencilerin geldiği ülkelere yönelik “kalkınma” beklentisi, ulus devlet sınırlarını aşan bir tablo sunmaktadır ve bu beklenti ile hayata geçen aşkın donörlük, modern kopuş ve süreksizlikte herhangi bir karşılık bulamamaktadır.

Yalnızca sivil alan ya da akademi temsilcilerinin değil bizzat devlet çalışanı katılımcıların politikayı oturttuğu bu temel, 21. yüzyılda da modern öncesi dönemde kurulan tarihsel ilişkiler temelli bir kamu politikası ortaya çıkabileceğini ve bu politikanın tarihsel süreklilik (algı ve beklentisi) üzerine inşa edilebileceğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların uluslararası öğrencilerin yoğunlukla geldiği ülkelere yönelik olarak “biz orayı terk etmek zorunda kaldık, onlar bize kırgın ama yavaş yavaş bu öğrenciler aracılığıyla yeniden oralara dönüyoruz” ifadeleriyle açıkladığı durum, devlet ve sivil alan tarafından yakalanmaya çalışılan tarihsel sürekliliği resmetmektedir. Bu resimde Osmanlılık ve imparatorluk bakiyesi ön plana çıkan kavramlar olmaktadır. Siyasi iktidarın, Cumhurbaşkanının, sivil alanın ve uluslararası öğrencilerle ilgili çalışmalar yürüten akademi temsilcilerinin İslami/muhafazakâr arka planı, bu kavramların politikaya yansımadaki en temel etmenlerden biridir.

İlk bulguyla yakından ilişkili olarak, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasını dini, geleneksel bağlar ya da tasarımlarla kurgulaması, küresel bir olgu olan uluslararasılaşmanın ve bu olgunun aktörleri olan öğrencilerin, geç modern dönemde ortaya çıkan kutsallaştırılma (*sacralization*) süreci (Gentile, 2006, s. 78)

bağlamında değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu değerlendirme, Türk modernleşmesi ile tepeden inmece (*top down*) tarihsel bir kopuş yaşandığını, dünyada ortaya çıkan sekülerleşme akımının Cumhuriyet Türkiye'sinde de etkisini uzun yıllar boyu hissettirdiğini, ancak son 15-20 yıllık süre içerisinde siyasi iktidar ve temsilcileri tarafından “imparatorluk coğrafyası” özelinde bir tarihsel süreklilik beklentisinin ortaya çıktığını ön görmektedir. Araştırmada gönül coğrafyası olarak nitelenen bu bölge ile tarihsel ilişkilere dayalı yeniden bir araya gelme beklentisinde uluslararası öğrencilere rol biçilmektedir ve bu rol, kutsallaştırma (*sacralization*) kavramının öngördüğü üzere siyasi bir temele oturmuş gözükmektedir. Bu rol ve rolü gerçekleştirecek aktörlere yönelik yaklaşım, kutsal kavram ve öğretilerle şekillendirilmektedir. Bu açıdan 21. yüzyılda modern olarak adlandırılan bir devlet ve o devletin sınırları içerisinde ortaya çıkan sivil alan, geçmiş birlikteliklere referansta bulunan bir kutsallaştırmayı doğurmaktadır. Aşkın donörlük kavramı, bu kutsallaştırmanın bir çıktısıdır. Buradaki aşkınlık, politikanın kutsal bir vazife olarak algılanması noktasında özcü bir anlam yüklemesini beraberinde getirmiştir. Küresel Kuzey'in ya da dünyanın diğer herhangi bir ülkesinin kutsallık bağlamında okunmayan uluslararası öğrenci politikası, Türkiye özelinde böyle bir yapıya bürünmektedir.

Temanın üçüncü bulgusu, politikanın merkezi olarak ortaya çıkan aşkın donörlük olgusunun, yine Küresel Kuzey bağlamı olarak çerçevesi çizilen “Dünya sistemleri teorisine” bir karşı çıkışı temsil ettiği. Wallerstein'in (2004) bu teorisine göre çevre ya da yarı çevre olarak nitelendirilebilecek ancak hiçbir surette merkez olarak nitelendirilemeyecek bir ülke olan Türkiye, yükseköğretimin uluslararasılaşması sürecinde merkez olarak nitelenecek ülkelerin algı ve uygulamalarına mukabil bir politika geliştirmemektedir. Standartlaşma olarak nitelenen süreçler dünya sisteminin merkezinden ödünç alınıp tali bir tabana oturtulmaktadır ve hem doktora sürecinde ve öncesinde gözlenen hem de saha verileriyle bulgularan durumlar, Türkiye'nin muhtemel bir çevre ya da yarı çevre rolü ile uyum göstermemektedir. Bu açıdan Türkiye, uluslararası öğrenciler konusunda sistemin çevre ya da yarı çevreye sunduğu/dayattığı formlarla değil, kendi tarihsel arka planıyla, bunun ortaya çıkardığı aşkın tasarımla ve bu tasarımın türettiği

donörlük formlarıyla hareket etmektedir. Öğrencilerin Türkiye’deki eğitimini tamamlayıp kendi ülkelerine dönmeleri ve ülkelerinin gelişimini sağlamaları yönündeki beklenti merkez, çevre ve yarı çevre ülkeleri arasındaki teorik olarak öngörülen bir ilişki olmamaktadır. Bu ilişki, aşkın donörlüğün aşkın bir beklentisi olarak yani öğrencilerin “önce kendi ülkelerini kalkındırmaları” olarak somutlaşmaktadır.

Temanın dördüncü bulgusu ise aşkın bir tabana oturan politikanın Türkiye’de devlet ve sivil alan nezdinde nostaljik bir tasarım yarattığıdır. Yönetmen Andrei Trakovski’nin *Nostalgia* adlı filmiyle ilgili söyleşisinde kullandığı şu ifadeler (akt. Beriş, 2010, s. 55) katılımcıların uluslararası öğrenciler üzerinden Türkiye ile eski Osmanlı coğrafyasındaki ülkeler arasında bağlantı kurabilme çabasının nostaljik kurgusunu açıklar niteliktedir: “*Nostalgia*’nın kahramanını hasta düşüren illet, dost edinememenin, insanlarla iletişim kuramamanın acısıdır. Bu karakter, maneviyatın özgürce yaşanabilmesi için ‘sınırların kaldırılması’ gerektiğini söyler. Daha genel olarak modern yaşama uyum sağlayamamış karakteri yüzünden acı çeker. Dünyanın sefaleti karşısında mutlu olamaz. Bu toplumsal sefaleti üzerine alır”. Bu alıntıda filmin kahramanı Türkiye; dost edinememe, iletişim halinde olamama ve sınırlarla çevrili olma hali de Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin ülkeleriyle kopan ve birleştirilmeye çalışılan tarihsel ilişkiler ve o ülkeler üzerinden dünyayı daha iyi bir yer kılma çabası olarak okunabilir. Bir katılımcının bu ülkelere dair değerlendirmesinde kullandığı “... ki o coğrafyaların da kalkınma yardımları, kamu diplomasisi uygulamaları ve sivil toplum aktivitelerine baktığınızda her gittiğiniz coğrafyadan bir şeyler yapamama psikolojisiyle dönüyorsunuz. Yapabildikleriniz, yapmak istediklerinizin çok altında” ifadeleri tam da yukarıda alıntılanan nostalji tasarımı ile örtüşmektedir. Bir katılımcının kullandığı “Pehlivan’ın yeniden sahalara dönmesi” ifadesi, yukarıdaki “yapabildikleriniz yapmak istediklerinizin çok altında” ifadesi ve politikaya aşkınlık katan diğer ifadeler devlet ve sivil alanın uluslararası öğrencilere yaklaşımını umut ve yetersizlik duygularıyla harmanlanmış bir nostaljiye dönüştürmektedir

Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasına şekil verdiği saha verileriyle sabit hale gelen ve çeşitli aşkın referanslarla kurgulanan nostaljinin bu çift yönlü

yapısı, Boym'un kurucu ve düşünsel nostalji kavramlarıyla açıklanabilir. Boym'a göre (2009, s. 96) düşünsel nostalji, bir zamanlar sahip olunan bir mekâna, eve ya da muhite dönüş arzusunu içermektedir. Ancak bu nostalji, düşünsel alanda kısıllı kaldığı takdirde bireyi acıya, mateme ve melankolik bir ruh haline sevk eder (Kök ve Akpınar, 2019, s. 120). Nostaljiyi düşünsel alandan kurtaracak “dönüş” hali, bireyin zihni kurguları, geçmişe yönelik referansları ve benzer yollarla beslenebilmektedir. Geçmiş bağlamı bir kurgu ve geleceğe yönelik şekillendirme adımlarını içeren bu eylemler, nostaljiyi kurucu bir boyuta taşımaktadır (Boym, 2009, s. 107). Bu bağlamda, Türkiye'nin aşkın bir boyuta (hatta donörlüğe) oturttuğu uluslararası öğrenci politikasının söylem yönüyle geçmişte hâkim olunan coğrafyalara ve o coğrafyaların insanlarına yönelik düşünsel bir nostaljinin izlerini taşıdığı iddia edilebilir. Saha araştırmasına katılan politika uygulayıcıları, Türkiye'nin o coğrafyalara daha farklı kollardan ve çok daha aktif bir şekilde dönmesi gerektiğini düşünmekte fakat henüz bu gerçekleştirilemediği için bir nevi üzüntü yaşamaktadır. Eski Osmanlı coğrafyasına eskisi gibi dahil ve hâkim olunamaması, Cumhuriyet ile birlikte ulus devletin sınırlarına “hapis olunması” saha araştırmasında katılımcıların örtük ya da açık bir şekilde dile getirdiği şikâyetlerdendir.

Öte yandan nostaljinin kurucu boyutu ise, Türkiye'ye bahsi geçen bölgelerden gelen öğrencilere yönelik gerek devlet ve sivil alan tarafından sağlanan burslarla gerekse diğer kalemlerdeki yardımlarla temsil bulmaktadır. Aşkın donörlükteki “öğrencinin kendi ülkesinin milli çıkarlarına hizmet etmesi” beklentisi, aslında kendine tarihsel bir hamilik rolü atfeden Türkiye'nin, imparatorlukların yıkılması sonrası bahsi geçen coğrafyalarda ekonomik, kültürel ve siyasi bir sömürge sürecini işleten emperyal güçlere o bölgenin öğrencileri aracılığıyla karşı gelme, bu güçlerin bahsi geçen bölgelerdeki hegemonyasını kırma beklentisini ifade etmektedir. Zira düşünselden kurucuya doğru evirilecek bir nostalji tasarımı, ancak Türkiye ile bölge ülkeleri arasında girmiş Batılı emperyal güçlerin “aradan çıkarılmasıyla” mümkün görülmektedir. Nostaljiye dair tüm bu tasarımlar, önceki alt temanın bulgularında Karaarslan'dan (2018) alıntılanan toplumsal hafıza, modernite, unutmaya ve hatırlamaya dair çizdiği çerçeveye uyum göstermektedir. Türkiye, uluslararası öğrenciler aracılığıyla modern öncesi dönemi “hatırlayarak”, bu

öğrencilerin ülkelerine yönelik kalkınma yardımları ve bizzat öğrencilere yönelik burslar ve diğer yardımlarla kurucu nostalji kapsamında değerlendirilebilecek adımlar atmakta, politikasını bu adımlar üzerinden şekillendirmektedir.

6.4. Sahadan Sahaya Öneriler: Daha Sürdürülebilir Bir Uluslararası Öğrenci Politikası İçin Katılımcı Görüşleri

Araştırma örneklemiyle gerçekleştirilen nitel görüşmelerin sonunda, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına katkıda bulunmuş ya da bulunmakta olan farklı gruptaki katılımcılara, bu politikanın daha sağlam ve tutarlı bir zemine oturtulabilmesi için ne tür öneriler getirebilecekleri sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar, bir politika çalışması olan mevcut metnin ortaya koyacağı yaygın etki açısından önem teşkil etmektedir. Bu son soruya verilen cevaplara ek olarak önceki sorulara verilen cevaplarda da politika önerisi mahiyetinde ifadeler ortaya çıkmıştır. Bu durumun, katılımcıların araştırma konusuna dair hem teorik bilgisinden hem de geçmiş ya da hali hazırdaki saha deneyimlerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Bu deneyim ve teorik birikim dolayısıyla mevcut temanın yazımına geçmeden önce tüm görüşme transkriptleri yeniden okunmuş ve önceki sorularda ortaya çıkan politika önerisi mahiyetindeki ifadeler de kodlama sürecine dahil edilmiştir.

Mevcut temaya ilişkin olarak görüşme dökümleri üzerinde yapılan kodlamalarda “eşgüdüm”, “yeni bir kurumsal yapı”, “giden ve gelen öğrencilere aynı kurumun bakması”, “YTB”, “uluslararası öğrenci ofisi”, “dil bilen idari personel”, “üniversitelerin daha fazla inisiyatif alması”, “mezuniyet sonrası takip” gibi konular ön plana çıkmıştır. Yukarıdaki kodlar ışığında politika önerilerinin üç temel alanda yoğunlaştığı iddia edilebilir.

Bunlardan birincisi, Türkiye’de uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik süreçlerine yön verecek müstakil bir kurumun ihdas edilmesidir. Bununla bağlantılı olarak, uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler konusunda ihdas edilecek muhtemel bir kurumun hem gelen hem de yurt dışına gönderilen öğrencilere yönelik politikalar izlemesi gerektiği konusu da ikinci yoğunluk alanı olarak ön plana çıkmaktadır. Bu noktada katılımcılar Almanya’daki DAAD örneğini hatırlatmıştır.

Politika önerilerinin yoğunlaştığı ikinci temel nokta ise üniversitelerin uluslararasılaşma faaliyetlerini daha stratejik ve profesyonel bir şekilde ele alması gerektiğidir. Bilhassa öğrencilerin Türkiye'ye yönelik akademik ve sosyal intibaklarında üniversite merkezli faaliyetlerin artırılması gerektiği yönünde bir beklenti ortaya çıktığı görülmüştür.

Uluslararası öğrencilerin mezuniyet sonrası süreçte hem üniversiteler hem de konuyla ilgili devlet kurumları tarafından daha sistemli bir şekilde takibinin yapılması politika önerilerinde yoğunlukla üzerinde durulan üçüncü temel alandır.

6.4.1. Kurumsal Yapılanma Eksikliği

Araştırmada Türkiye'nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasına dair en fazla dikkat çeken ve dile gelen öneri, bu meselenin sadece bu mesele üzerine odaklanan ve bu konuda tam yetkili bir kurum tarafından yürütülmesi gerektiğidir. Türkiye burslusu öğrencilerin YTB nezdinde temsil bulması ancak YTB'nin aynı zamanda resmi bir yetkisi olmaksızın kendi hesabına gelen uluslararası öğrencilerle ilgili politika ve faaliyetleri de yürütmesi, öte yandan kendi hesabına gelen uluslararası öğrencilerin YÖK nezdinde temsil bulması ancak YÖK'ün daire başkanlığı seviyesinde bir kurumla bu meseleye mutlak manada odaklanamaması, katılımcıların bu konuda en fazla dikkat çektiği hususlardır. Bununla alakalı olarak katılımcılardan bazıları da yeni bir kurum ihdas edilmeyecek olsa dahi YÖK'ten ziyade YTB'nin bu işi tamamıyla devralması ve ilgili yasal düzenlemelerle YTB'nin personel ve bütçe açısından çok daha fazla desteklenmesi gerektiği kanaatindedir.

“Bir defa ortak bir program çerçevesinde eşgüdüm hatta mümkünse bu işin koordinesini sağlayacak bir kurum olmalı bunun üzerinden gidilmeli.” (Uğur S., Akademisyen)

YTB temsilcisi bir katılımcı yukarıdaki kurumsal yapılanma ve eşgüdüm bağlamı ifadeleri biraz daha genişletmektedir:

“Türkiye’de uluslararası öğrencilerle ilgili bir birim ihtiyacı oluyor. Sadece burslularla da ilgili değil, kendi imkanlarıyla gelen öğrencilerle alakalı...”

YÖK var ama YÖK'ün çok fazla görevi var. Üniversiteler tabii bunu kendisi yapmaya çalışıyor ama bir senkronizasyona ihtiyaç var, şahsi kanaatim bu yöndedir. Bu konuda bir kurumsallaşma olabilir. Ama genel çerçevede kendi imkânlarıyla gelen öğrencilerle münhasıran ilgilenecek bir yapının gerekliliğini de söyleyebiliriz.” (Ersin M., YTB Yöneticisi)

Katılımcıların dikkat çektiği kurumsal yapılanma, önemle belirtilmelidir ki bu politikaya tek başına yön vermesi beklenen ya da diğer ilgili kurumlarla koordine kurmak zorunda olmayan bir içerikte resmedilmemektedir. Tam tersine katılımcılar, böyle bir kurumun devletin ve sivil alanın bu konuyla ilgilenen kurum ve kuruluşlarıyla “eşgüdüm” halinde çalışmasını önermektedir:

“Bu politikada mümessil kurumlar, kimler var mesela Burs veren kurum olarak YTB, YÖK, üniversiteler, sivil toplum, bu işin ayağı. Mezun ya da istihdam açısından ilgili bakanlıklar, Dış İşleri Bakanlığı, Çalışma Bakanlığı, ikamet tezkeresi için Emniyete ve Göç İdaresi. Tüm bu kurumlara bir politika metni vermek ve izlemesini sağlamak lazım. Böyle bir koordinasyona ihtiyaç var. Bu koordinasyon bir kurum olabilir, bir kurul olabilir bağımsız.” (Cahit I., Eski YTB Yöneticisi)

Benzer bir öneri de üniversite temsilcisi bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir:

“Öncelikle hepsini ortak olarak tavsiye edebileceğim bir şey var. Bu da bir eşgüdüm içinde çalışmalarını üniversiteler bürokrat bürokrasi sivil alan ve bunların hepsinin birlikte çalışabileceği bir eşgüdüm kurumu, buna ihtiyaç var.” (Tolga C., Akademisyen)

Katılımcılar, diğer kamu kurumlarıyla ya da sivil alanla eşgüdüm içerisinde hareket edecek böyle bir kurumun statüsüne ilişkin görüşlerini de dile getirmiştir. Bunlardan en dikkat çeken, genelde Küresel Kuzey ülkelerinde ortaya çıkan yarı-özel statüdeki kuruluşlara yapılan atıftır ve bu statü, katılımcılar tarafından farklı sebeplerle gerekçelendirilmektedir:

“Enstitü ya da devlet kontrolünde bir vakıf vs. vasıtası ile bu işin yürütülmesinin doğru olduğuna inanıyorum. Bizim devlet memurları cebinde yeşil pasaportla öğrenci seçmemeli, bundan rahatsız olacak ülkeler var. Biz adam devşirmiyoruz, adam almıyoruz ama bazı ülkelerde ajan yetiştiriyorlar gibi bir algı oluşuyor. Halbuki Türkiye’den bir vakıf dernek bir enstitü gitse, ki dünyada böyle oluyor, bunu yaparlarsa daha rahat çalışma imkânı olur. Hem başlangıcı, planlaması, çocukların yerleştirilmesi ve mezuniyet sonrasında takip işi var. Sadece işi bu olan bir kurum vasıtasıyla bu işin yapılmasının daha iyi olacağını düşünüyorum.” (Selim D., YTB Yöneticisi)

Benzer ifadeler, eski bir YTB yöneticisi tarafından da dile getirilmiştir:

“Bu bürokratik bir yapılanma olabilir, üniversite, sivil toplum ve ilgililerinin oluşturduğu bir kurul olabilir, bunların oluşturduğu sekretarya olabilir. Ya da Batılı örneklerinde olduğu gibi sadece bunla ilgilenen, bir taraftan da bu işin yapılmasını sağlayan farklı statüde bir kurul.” (Berkay T.)

Mevcut alt temada dikkat çeken diğer bir nokta ise, oluşturulacak böyle bir kurumun ya da kurulun, hem yurt dışından Türkiye’ye gelecek uluslararası öğrencileri ve öğretim elemanlarını hem de Türkiye’nin yurt dışına burslu olarak gönderdiği öğrencileri ve öğretim elemanlarını bütüncül bir şekilde kapsamasıdır. Diğer bir ifadeyle gelen ve giden öğrenci ve akademisyenler bu kuruma karşı sorumlu olmalı ve uluslararasılaşma konusunda izlenecek politika hem gelen hem de gidenleri kapsamalıdır.

“Ama genel çerçevede kendi imkânlarıyla gelen öğrencilerle münhasıran ilgilenecek bir yapının gerekliliğini de söyleyebiliriz. Ve bu işin biraz daha bütüncül bir şekilde yönetilmesi mümkün olacaktır. Hem gelen hem giden toplu bir şekilde yönetilmesinde fayda vardır.” (Ersin M., YTB Yöneticisi)

Benzer bir öneri YÖK temsilcisinden de gelmiştir:

“Türkiye’de uluslararası öğrenci gönderenle kabul eden kurum aynı kurum olmalı. Bunun dengesini görmemiz gerekiyor. Kabul etmenin de göndermenin de bir stratejik akli olması gerekiyor.” (Abbas Ü.)

Gelen ve giden öğrenci ve akademisyenlerin tek bir kurum çatısı altında toplanmasının ardında yatan temel motivasyonlardan biri, diğer katılımcıların da sinyallerini verdiği üzere yetki ve sorumluluklardaki belirsizlikler olarak şekillenmektedir. Türkiye'nin uluslararasılaşma kapsamındaki kamu kurum ve kuruluşlarının çeşitli hizmet kalemlerini aynı anda yürütüyor olması, bürokrasiden kaynaklı "hareket yavaşlığı" vb. bu belirsizlikteki en temel etmenlerden biridir ve katılımcılara göre tutarlı bir politikanın önüne geçmektedir:

"Türkiye'de gelen ve giden öğrencinin aynı kurumsal çatı altında olması gerektiğini düşünüyorum. Strateji ve politika açısından faydalı olacaktır. Bir de direkt hükümet ya da cumhurbaşkanlığıyla doğrudan irtibatlı bir yapının olması, Uluslararası Öğrenci Ajansı gibi. Bunun, Türkiye'nin yurtdışına gönderdiği 1416'yı da içine alması lazım, iki gelen uluslararası öğrenciler, üç ERASMUS'u, dört YÖK tarafından yönetilen Mevlâna değişim programı. Bunun mantığı şu, ikili anlaşmalar yapıyorsunuz ama orada sağlıklı bir kontakt olmuyor, yetki ve sorumluluk meselesi ortaya çıkıyor." (Şakir K., Eski YTB Yöneticisi)

Mevcut yetki ve sorumluluk meselesinin aşılması adına sivil alan temsilcisi de benzer ifadelerle müstakil bir kurum ihdasına işaret etmektedir.

"Türkiye Cumhuriyeti şuan uluslararası öğrenciler başkanlığı, vb. ayrı bir başkanlık kurup uluslararası öğrenci, uluslararası akademisyen ve yurtdışına giden öğrenciler için müstakil bir kurum kurması lazım ve tam yetkili olması lazım." (Sefer M., UDEF Yöneticisi)

Katılımcıların mevcut alt temada üzerinde yoğunlukla durduğu alanlar, bizi üç temel bulguya götürmektedir. Bunlardan ilki, uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konusunda Türkiye'de henüz "sağlıklı" olarak nitelendirilebilecek kurumsal bir yapılanmaya gidilemediğidir. Türkiye'nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikası farklı hizmet ve faaliyet kalemlerine sahip kurum ve kuruluşlarca sürdürülmektedir. Söz gelimi YÖK, neredeyse 300'den fazla üniversitenin ve 6 milyondan fazla yerli öğrencinin sorumluluğu ile birlikte uluslararası öğrencilerin sorumluluğu ve bu konuda politika üretmekle

vazifelendirilmiş gözükmemektedir. Benzer şekilde YTB'nin burslu uluslararası öğrencilere ek olarak iki temel faaliyet kalemi (Yurtdışı Vatandaşlar ve Kardeş Topluluklar) daha mevcuttur ve YTB, Başbakanlık'a bağlı bir kurumken Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçişle birlikte Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlanmıştır. Böylece, teori bölümünde bahsedildiği üzere koordine edici bir kurum çatısını (Başbakanlık) kaybetmiş, icracı bir kurum (bir Bakanlık) çatısı altında statülendirilmiştir. Bu durum, YTB'nin uluslararasılaşma politikasına destek veren diğer kurumlar üzerindeki eski yetkisini resmi ve idari olarak yitirmesine sebep olmuştur. Sonuç olarak hem burslu hem de kendi hesabına eğitim gören uluslararası öğrencilerin tamamını resmi olarak kapsayacak ve politikaya şekil vermede tam yetki sahibi bir kurumdan bahsetmek mevcut şartlarda mümkün gözükmemektedir.

İkinci olarak, katılımcılar yurt dışına gönderilen yerli öğrenciler ve yurt dışından gelen uluslararası öğrenciler için aynı kurum çatısı altında politika geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu durum, Cumhuriyet tarihi boyunca UİP ve BÖP dışında uluslararası öğrenci getirme süreçlerinin dışarıya öğrenci gönderme süreçleri kadar etkin olmadığını ve bu sebeple iki sürecin henüz bir arada ele alınamadığını ortaya koymaktadır. Ancak YTB'nin kurulması, diğer kamu kurumlarının ve sivil alanın üniversitelerle birlikte uluslararasılaşma konusundaki faaliyetlerinin görünür olması ve gelen öğrencilerin sayısında artış meydana gelmesi ile birlikte yaklaşık iki yüz yıla yakın bir birikimi olan öğrenci gönderme meselesi de gündeme gelmiştir. Bu boyut, katılımcıların gönderilen uluslararası öğrencilerin de artık güncel ve profesyonel bir platformda ele alınmasını ve gelen ve giden uluslararası öğrencilere yönelik ortak bir uluslararasılaşma stratejisinin belirlenmesi gerektiğini dile getirmelerini sağlamıştır.

Üçüncü ve ilk iki bulguyla bağlantılı olarak katılımcılar, Türkiye'de uluslararasılaşmanın "öğrenci" boyutunun ötesine geçmesi gereken bir süreç olduğunun altını çizmektedirler. Katılımcılara göre uluslararası akademisyenler de ihdas edilecek müstakil bir kurum tarafından ele alınmalı ve bu kurum, akademisyenleri Türkiye ve diğer ülkeler arasında gerçekleştirilecek ortak projelerde, mezun çalışmalarında ve diğer akademik faaliyetlerde teşvik etmelidir. Bu noktada

Türkiye, aşkın donörlük üzerinden kurguladığı politikasına daha profesyonel bir boyut katmakta ve politikanın sürdürülebilirliği açısından bu profesyonel yolları bir araç olarak kullanma hedefi ortaya koymaktadır. Uluslararası akademisyenlerin sürece dahil edilmesi, bir yandan da bu akademisyenlerin ülkesindeki potansiyel uluslararası öğrenciler için Türkiye'yi bir varış noktası haline getirecektir. Bu çerçevede, Küresel Kuzey'in uluslararasılaşma konusunda izlediği temel yollardan biridir. Bilhassa ABD, İngiltere gibi ülkeler öğrenci ve akademisyen hareketliliğinde bu tür bir politika takip ederek uluslararasılaşma konusunu daha geniş bir boyuta yaymaktadır. Türkiye de YÖK'ün 2018-2022 Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'nde (YÖK, 2017, s. 61-62) değinildiği üzere bu tür bir politikayı faaliyete geçirmeye çalışmaktadır ve bu beklenti saha araştırmasına dahil olan katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Bu durum, Türkiye'nin uluslararasılaşma politikasının bütüncül bir tabana oturtulması gerektiğini doğrudan bir şekilde ortaya koymaktadır.

6.4.2. Kamu Üniversitelerinden Beklentiler

Katılımcıların Türkiye'nin uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci politikasında en fazla öneri ve eleştiri getirdiği nokta kamu üniversitelerinin bu konudaki “performansı”dır. Her ne kadar bahsi geçen kurumlar son yıllarda bu konuda farkındalık geliştirmeye başlayıp devletin ve sivil alanın politikalarına dair eşgüdüm çabalarına girse de araştırmamızda Türkiye'de uluslararası öğrencilik konusunda en zayıf halkanın ya da en fazla gelişim göstermesi gereken alanın ironik bir şekilde üniversiteler olduğu ortaya çıkmaktadır. Mevcut alt temaya şekil veren üniversitelere dair en yoğun öneriler, bu kurumların uluslararası ilişkiler ofisleri kurmaları gerektiği ve ofislerde dil bilen personelin istihdam edilmesi gerektiği, uluslararası öğrencilere kampüs içerisinde bir araya gelebilecekleri ve tecrübe paylaşımında bulunabilecekleri ortamlar yaratmaları, öğrenci seçimlerinde üniversitenin ve şehrin özel durumlarını göz önünde bulundurmaları gibi hususlar üzerine kuruludur.

6.4.2.1. İlle de Kurumsallaşma: Uluslararası Öğrenci Ofisi Beklentisi

Katılımcıların Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının daha sağlam bir zemine oturtulmasına yönelik kurumsallaşma bağlamı tavsiyeleri “üniversitelerden

beklentiler”de de gün yüzüne çıkmaktadır. Katılımcılar, bu konuda YTB ve sivil alana nazaran “daha geride” kaldığını düşündüğü üniversitelerin uluslararası öğrenciler hakkında politika üretebilmelerini, var olan kamu politikalarını daha sağlıklı bir tabana oturtabilmelerini ve bu konuyu tüm yönleriyle ele alabilmelerini rektörlerin ya da öğretim elemanlarının şahsi çabalarıyla değil, kurumsal bir yapılanma olan uluslararası öğrenci ofislerinin kurulması ile mümkün görmektedir.

“Bir uluslararası ilişkiler ofisi olur okulun, vizenin uzatılması gerekiyorsa oraya başvurursun, ilgili kurumlarla yazışmalarını yaparlar, uzatırlar ya da uzatmazlar. Bence en büyük sıkıntı bizde, üniversitelerin bu konularda çok pasif kalması. YTB ne yaptığını biliyor ama üniversite zayıf. Orada biraz daha çalışılması lazım. Uluslararası ilişkiler ofisi, orada çalışan personelin yabancı dil bilmesi, mezun derneklerinin kurulması ve oradaki öğrencilerle temas kuracak insanların buna göre seçilmesi gerekiyor.” (Halil A., Akademisyen)

Halil A. ile benzer bir pozisyona sahip YTB yöneticisi bir katılımcı da aynı konuda şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Mesela internet siteleri, uluslararası öğrenci ofislerinin kurulması ve bunun resmi olarak tanımlanması, böyle öğrenci işleri dairesi altında değil. Oradaki insanlar dil bilmiyor. Uluslararası ofislerin kurulması, burada yabancı dil bilen insanların olması, uluslararası akademisyen sayısının artması... Bunların bir hedef olarak mutlaka konması gerekiyor.” (Ersin M.)

Resmiyet, öğrenciyle kurumsal muhatabiyeti ve bu konunun sistematik bir çerçeveye oturtulması gerektiğini diğer bir üniversite temsilcisi katılımcı şu ifadelerle desteklemektedir:

“Her üniversite mutlaka bir öğrenci temsilcisi danışman bulundurmak zorunda. Çocuk bir sağlık sorunu, ulaşım sorunu eğitim sorunu olduğunda yardım alabileceği, muhatap olabileceği bir ofis olması lazım dil bilen özel eğitim almış her üniversitede bu tür personeller olmalı bir koordinasyon. Ofisi olmalı öğrenci politikasını bilen görevlerini yetkilerini bilen

danışmanların istihdam edildiği. Hatta Bunlar mümkün olduğu kadar 24 saat cep telefonu açık olan görevliler olmalı.” (Uğur S., Akademisyen)

Ancak üniversitelerde müstakil bir birim olarak uluslararası öğrenci ofislerinin kurulması, katılımcılar nazarında daha tutarlı ve sağlam bir öğrenci politikasında yalnızca ilk adımı temsil etmektedir. Bu adım, üniversitelerin öğrenciler özelinde ve genel uluslararasılaşma süreçlerinde atacakları diğer adımlar için bir temel teşkil edecektir. Katılımcılar, bu temelin üstüne tanıtım, yönlendirme, entelektüel paylaşım ve donanım gibi konuları yerleştirmektedir. Burada, kendi imkanları ile ya da YLSY programı vb. devlet burslarıyla yurt dışında lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitimi alıp kamu üniversitelerinde görev alan öğretim elemanlarına da işaret edilmektedir:

“Üniversitelerimiz bu alanda yurtdışında yaşamış tecrübesi olan hocalarla bir komisyon oluşturup neler yapılabilirini araştırması lazım. Çok büyük imkanları var, çok güzel kampüslerimiz var. Bu kadar imkanların olduğu yerde bu kadar az çalışmanın çıkmasını anca biz becerebiliriz.” (Abbas Ü., YÖK Temsilcisi)

6.4.2.2. Tanıtım, Görünür Olma ve Planlama

Katılımcıların üniversitelerin yol kat etmesi gerektiğini düşündüğü temel alanlar, yukarıdaki başlıkta özetlenmiştir. Burada üniversitelerin hangi kriterlere göre öğrenci çekeceği, öğrenci çekmek adına ne gibi faaliyetler yapabileceği, bu öğrencilerin okul ve kent yaşamına intibakında kendilerine nasıl destek olabileceği gibi konular ön plana çıkmaktadır.

“Öncelikle bütün üniversitemiz, potansiyellerini, farklılıklarını, buldukları yerlerin avantajlarını ve dezavantajlarını dikkate alarak ve dünyadan bize gelen öğrencileri de dikkate alarak oturup dersimizi çalışmamız gerekiyor. Gürcistan diye bir ülke var. Orada bir Müslüman azınlık var. Bu Müslüman azınlık bize elli evladını gönderdiği zaman bizim bu çocukları nerede okutacağımız belli olmalı. Yoksa diyelim ki şuradan Karabük'e gidip Karabük Üniversitesi'nde epeyce yabancı öğrenci görüyorsunuz. Peki nasıl oldu? Diyelim ki rektör bir ülkeyi ziyarete gitmiş, oradan 20-30 öğrenci

gelmiş, sonra devam etmiş gelenler, bir yol olmuş. Peki Küba'dan mesela bir öğrenci gelecekte Karabük'te kalması mümkün olur mu olmaz mı iyi düşünmemiz lazım.” (Ramazan D., Eski Diyanet İşleri Başkanlığı Yöneticisi)

Kategorizasyon ve planlamaya dair farklı bir perspektif de uluslararası öğrencilik gerçeğine dair farkındalık sağlanmasına ve bu öğrencilere yaklaşımla yerli öğrencilere yaklaşım arasında belli farklılıklar olması gerektiğine yöneliktir:

“Üniversitelerin de bu işi daha kategorize yapması lazım. Trabzonlu Ağrılı İzmirli öğrenci ile Hartum'dan Bişkek'ten gelen öğrenciye aynı muamele yapılmaz.” (Selim D., YTB Yöneticisi)

Katılımcılar, kurumsallaşma ve kategorizasyon bağlamı önerilerine ek olarak üniversitelerin uluslararası öğrenciler için yürütmesi gereken ve şu ana kadar eksikliğini gözledikleri faaliyetleri dile getirmişlerdir.

“Gerek tanıtım gerekse öğrencilerin kayıt vesaire diğer pek çok karşılaşılabileceği sorunlar açısından, örneğin bir broşür, öğrenci Afyon'a geldiği zaman nerede kalabilir nerede ne yiyebilir... Ondan sonra şehri tanıtan bilgiler içeren bir broşür, avantajlar dezavantajlar bunu içeren bir broşür bilgilendirme yazısı dosya olabilir. Bunların daha kolay ve ulaşılabilir olması gerekir ve farklı dillerde olması gerekir. Öğrenci atıyorum internete giriyor. Online olarak web sitelerine koyulması gerekir.” (Tolga C., Akademisyen)

Akademinin içinde olan katılımcılar, üzerinde durulan konuya dair akademinin eksiklerine daha vakıf gözükmekte ve bu eksiklikleri çözüm önerileriyle birlikte dile getirmektedir:

“Üniversitelerimiz de artık yurtdışına gidip tanıtımını yapıp öğrenci getirmesi gerekiyor. Biz niye Türkiye olarak Konya'da Necmettin Erbakan ve diğer üniversiteler, yurtdışı eğitim fuarlarına katılıp orada tanıtım yapıp öğrenci getirmeyelim. Üniversitelerin web sitelerine girin, uluslararası öğrencilerin başvuru süreçlerine dair ne derece açık bilgiler var? Ben Türkçe okuduğumda bile anlamakta zorlanıyorum. Profesyoneleşecek üniversiteler.

En azından oraya gidemesen de bir yol haritası belirlenecek, buraya öğrencinin gelmesinin yolu gösterilecek. Ama gelmeyi düşünen biri nasıl geleceğini tek tıkla öğrenebilsin.” (Yavuz N., Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Diğer bir üniversite temsilcisi katılımcı, konu kapsamında oryantasyon ve öğrenciyle sağlıklı iletişim konusuna değinmektedir:

“Geldiklerinde bir oryantasyon programı olması lazım. Bir de biz bu arkadaşlarla nasıl iletişime geçiyoruz? İşte ilahiyat programına gelen arkadaşlar için bir asistan arkadaş çağırıyoruz, Arapça ya da İngilizce bilen, aksi takdirde iletişim kurabilmemiz mümkün değil. Biz bunu planlayamıyorsak sayıyı düşürelim. Ki ben üzerinde ciddi kafa yorarsak planlayabileceğimiz kanaatindeyim. Daha sistematik bir hale getirilip daha iyi şeyler yapılabilir.” (Mükremin E., Akademisyen)

Kurumsallaşma, planlama ve programlama, faaliyet gerçekleştirme gibi konuların öğrencilerin vakitlerini geçirdikleri mekanlar olan yerleşkeler üzerinde yoğunlaşması gerektiğini düşünen diğer bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Çoğu öğrenci kampüsten çıkmıyor. O sebeple kampüs içerisindeki tüm mesailerin, eğitim öğretim oryantasyon vs. çok nitelikli hale gelmesi lazım. Orayı halen sancılı görüyorum.” (Berkay T., Eski YTB Yöneticisi)

Son olarak, sivil alan temsilcisi bir katılımcı üniversitelerin uluslararası öğrencilerle informel ilişki sürdürebilecek ortamları yaratması gerektiğini ve Türkiye'nin bu konudaki politikasını bu tür ortamlar üzerinden sürdürebileceğini şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

“Üniversitelerin uluslararası öğrencilerle sadece ders ortamlarında değil, ders dışı ortamlarda da onlarla muhatap olacağı, akademisyenlerin özellikle muhatap olacağı sivil alanlar oluşturması gerekiyor. Ben sınıfıma gelirim dersimi veririm giderim değil. Sosyo-kültürel vs. alanlarda ortaya çıkartacak faaliyetlerin içerisine sokmalı. Hoca öğrenci ilişkisinden ziyade bir sivil alan

ifadesiyle ‘abi-kardeş ilişkisi’ formatına dönüştürecek bir ilişki içerisine girmesi lazım.” (Mustafa U., Sivil Alan Temsilcisi)

Tam da bu son alıntıdan hareketle, daha tutarlı ve sağlam bir politikada üniversitelere düşen görevlerin ele alındığı mevcut temada, önerilerin aşkın donörlüğü besleyecek nitelikte kurgulandığını belirtmek önem arz edecektir. Zira kurumsallaşma, planlama, uluslararası öğrenci ofislerinin kurulması, bu ofislerin kayıt öncesi dönemden mezuniyete değin öğrencilerle ilgili kampüs içi faaliyetler düzenlemesi vb. beklentiler, aşkın donörlüğü “saf dışı bırakacak” Küresel Kuzey bağlamı beklentiler değildir. Mustafa U.’nun “abi-kardeş” metaforu, bir bakıma YTB ve sivil alanın oluşturduğu aşkın politikanın üniversiteler üzerinden yukarıdaki faaliyetlerin etkisiyle sürdürülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim önceki ve mevcut alt temayı besleyecek cevaplarda hiçbir katılımcının “üniversiteler üzerinden bu öğrencilerden para kazanalım”, “bu öğrencilere üniversiteler aracılığıyla ticaret bağlantıları kurulmalı” vb. ifadelerde bulunmaması, kurumsallığın ve faaliyetlerin henüz profesyonel ve pazar bağlamı bir düzleme oturtulmadığını ortaya koymaktadır.

Bu rezervden hareketle, mevcut alt temanın ilk bulgusu, ülke genelindeki uluslararası öğrenci politikasına yönelik temel önerinin üniversite ölçeğine de yansıdığıdır: Kurumsallaşma beklentisi.

Katılımcılar, bir yandan üniversitelerin devlet ve sivil alana nazaran uluslararasılaşma konusunda geride kaldığını ifade ederken, öte yandan bu geride kalmışlığı telafi edebilmek için sistematik bir yol izlenmesine aracı olacak uluslararası öğrenci ofislerinin kurulmasını ya da geliştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bu durum, bürokrasi olgusunun yetki ve sorumluluk süreçleri ve bu süreçlerdeki yetki devrine yönelik ontolojik isteksizlik ile (Akçakaya, 2016, s. 141) alakalı gözükmektedir. YTB’nin ihdası ya da UDEF’in Türkiye çapında örgütlenmesi sonucu uluslararası öğrencilere dair resmi ve sivil farkındalığın gelişmesi ve bu gerçekliğin kamuda ve sivil alanda çok daha görünür olması, üniversitelerdeki kurumsal yapılanmaya dair beklentiye yükseltmiş gözükmektedir. Bu açıdan uluslararası öğrenci ofisleri, katılımcılar nazarında sivil alanın ve devletin

açtığı kanal ve izlediği politikayı üniversitelere taşıması beklenen birimler olarak ortaya çıkmaktadır.

İkinci olarak, üniversitelerin uluslararası öğrenciler konusunda sivil alan ve devlete nazaran “geride kalması”, Türkiye toplumunun tarihsel gerçekliğiyle açıklanabilecek bir durumdur. Bilhassa 1980 Darbesi sonrası dönemde YÖK aracılığıyla özerkliğini yitiren (Çelik ve Gür, 2014, s. 19) ve universal arka planına rağmen yeniliklere açık olmada daha çekimser bir tavır izleyen üniversiteler, uluslararası öğrenciler konusunda da aynı akıbete maruz kalmış gözükmektedir. Buna ek olarak, üniversitelerin görece daha kısıtlı bütçelere sahip olması ve kimi durumlarda yerli öğrencilerin dahi talep ve ihtiyaçlarını tam manasıyla karşılayamaması, uluslararası öğrencilere dair farkındalığı geciktiren sebeplerden biri olarak okunabilir.

Öte yandan YTB'nin, üniversitelerin gündeminde henüz bu çapta bu uluslararasılaşma gündemi olmadığı 2010'lu yılların başında ihdası ve sahaya yönelik devlet destekli hızlı adımları, ayrıca aynı dönemde UDEF'in kurulması ve yine sahaya yönelik geçmişten gelen tecrübenin hızla faaliyete dönüşmesi, üniversiteleri otomatikman geride bırakan gelişmeler olmuştur. Bu açıdan katılımcılar, üniversitelere politika tavsiyesinde bulunurken bu kurumları, devleti ve sivil alanı yakalama noktasında teşvik etmeye çalışmaktadır. Kurumsallaşma, planlama ve faaliyetlere dair öneriler, aslında YTB ve UDEF'in gerçekleştirdiği faaliyetlerin üniversite çatısı altında da gerçekleştirilmesi beklentisi olarak ortaya çıkmaktadır.

Son olarak, üniversitelerden beklentiler, küresel bir süreç olan uluslararasılaşmanın temel araçları ile bağlantılıdır. Ülkelerin dünyaya açılan kapıları olan üniversiteler, dünyada ortaya çıkan uluslararası öğrenci faaliyetlerinin takip edilmesi gereken mekanlar olarak kurgulanmaktadır. Politika aşkın bir tabana otursa da uluslararası öğrencilere dair aktiviteler ve süreçler, Küresel Kuzey kaynaklı araçlarla tamamlanmak durumundadır. Bu noktada küresel bir olgu olan uluslararasılaşma ile bölgesel bir sonuç olan aşkın politikanın Türkiye özelindeki bir aradallığı ortaya çıkmaktadır.

6.4.3. Mezuniyet Sonrası Süreç İçin Öneriler

Katılımcıların politika önerilerinde ortaya çıkan üçüncü temel ve yoğun alan, uluslararası öğrencilerin mezuniyet sonrasında Türkiye ile irtibatlarının daha sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesidir. Zira aşkın donörlüğü ortaya koyan beklentiler, bunun hamilik ve kardeşlik arka planı, kültür elçiliği beklentisi, ayrıca misafirlik söyleminin ontolojik arka planı böylesine bir “irtibatı” zorunlu kılmaktadır. Katılımcılar, aşkın donörlüğün daha sağlam ve tutarlı bir politika halinde devamı için mezuniyet sonrası irtibatı incelemişlerdir ve bu öncelik, mevcut çalışmanın en temel ayaklarından biri olarak ön plana çıkmıştır. Burada hem sivil alana hem devlete hem de üniversitelere birtakım önerilerde bulunmaktadır.

6.4.3.1. Mezunları “Kaybetmeme” Refleksi

Mezuniyet sonrası irtibat, katılımcılar tarafından açık ya da örtük bir şekilde mezun öğrencileri kaybetmeme beklentisi olarak ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların mezun olan öğrencilere yönelik ifadelerinde bu beklentinin izlerine rastlamak mümkündür.

“Mezun networkü önemli. Son bir yılda YTB’de mezun networkü kurmak için çabalamıştık. Bunun daha yaygın haline getirilmesi kanaatindeyim.” (Şakir K., Eski YTB Yöneticisi)

Diğer bir katılımcı da benzer ifadeleri dile getirmektedir:

“Mezun olan öğrencilerle ilgili YTB, şu an yapıyor, başladı mezunlarla ilişkiler, bunların daha yoğun bir şekilde sürdürülmesi gerekiyor ve ciddi bir veri bankası gerekiyor.” (Yavuz N. Sivil Alan Temsilcisi ve Akademisyen)

Tıpkı YTB gibi, UDEF’in de bu konuda çalışmalar yaptığı hatırlatılmaktadır ve bir katılımcı, bu konuda sivil alanın devlet tarafından daha da desteklenmesi gerektiği görüşündedir.

“Mezuniyet sonrası için mezun derneklerinin kurulması lazım. UDEF’in bu anlamda çalışmaları var, belli ülkelerde güçlü belli ülkelerde de istenilen seviyeye ulaşamadı. Bu anlamda devlet bu tür faaliyetleri desteklemeli.” (Murat L., UDEF Akademi Temsilcisi)

Üniversitelerin bu tür mezun faaliyetleri ise yine bir üniversite temsilcisi katılımcı tarafından detaylandırılmaktadır:

“Üniversitelerin mezuniyet sonrası çalışmaları olabilir yılda bir kez mezunları bir araya getirmeye çalışıyor bazı üniversiteleri görüyoruz. Bu olumlu ya da en azından mezunları ne durumda olduğunu kontrol etmek için belli periyotlarla arayabilir, işte ‘Biz sizi mezun biriminden arıyoruz’, ‘Şu an ne yapıyorsun?’ diyor, ‘Çalışıyor musun, çalışıyorsan nerede çalışıyorsun?’ diyor. Böylece bir veri bankası ortaya çıkmış oluyor. Bu tür şeyler yapılabilir ve üniversite ile öğrencinin mezuniyet sonrası bağla güçlendirilebilir.” (Tolga C., Akademisyen)

Görüleceği üzere katılımcılar, bu yöndeki politika önerilerinde herhangi bir mezun takip faaliyetinin yürütülmediğini ima etmemekte, aksine var olan durumun ya da sürecin daha da sistematik bir hale getirilmesini önermektedir.

“Öğrenci takip ya da mezun sistemi var ama ne kadar işlevsel, orası tartışılır. Dolayısıyla uluslararası öğrenciler konusunda, belli bir miktar bütçe ayırıyoruz ve bunun da takip edilmesi gerekiyor, en azından birkaç sene boyunca bir şekilde zorunlu bir takip sürecinin yapılması gerekiyor.” (Mükremin E., Akademisyen)

Mezuniyet sonrası takip süreci, bir açıdan Küresel Kuzey’in kurguladığı “mezun uluslararası öğrencilerden beklentiler” konusunu gündeme getirmektedir. Bu açıdan mevcut alt temaya dair politika önerileri, diğer alt temalara nazaran profesyonel süreçlere ve faaliyetlere vurgu yapan ifadeleri daha fazla içermektedir.

“Etki analizi yapmak gibi bir alışkanlığımız yok. Yapıyoruz ama atıyorum Somali’de ne gibi bir etkisi oldu bunların? Gidip bu ülkelerde on sene önce mezun olup Türkiye’den, buraya dönen öğrenci ne oldu ne yapıyor, şimdiye kadar ne yaptı? Biz bundan nasıl bir sonuç aldık? Böyle bir etki analizine rastlamadım ben. İnşallah sizin yaptığınız çalışmalarla bu bir uzmanlık alanı olacak.” (Ercüment Y., Akademisyen)

6.4.3.2. Aşkın Takip, Misyon Kontrolü

Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının oturduğu temeller, katılımcıların mezuniyet sonrası takip sürecine dair çizdiği çerçeveye ve politika önerilerine etki etmektedir. Bilhassa sivil alanın yurt dışında gerçekleştirdiği faaliyetlerde uluslararası öğrencilerin ev sahipliğinin beklenmesi durumu ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, uluslararası öğrencilere Türkiye'de sağlandığı varsayılan aşkın misyonun yerine getirilip getirilmediğinin takip edilmesi noktasında tatmin olmak istemektedir:

“Türkiye’den göndereceğin üç adamla dört adamla yapacağın işi oradaki Türkiye mezunu bir öğrenci ile yapabilirsin. Bu olmadığı takdirde şöyle bir problem oluşuyor: Türkiye’den hayırseverlerden para topluyorsun STK olarak, atıyorum Çad Ülkesi ne gidiyorsun, ki orada olmuş bu, orada bir dernek kurulmuş yerliler tarafından, bu daha sonra tespit ediliyor ki verilen paraların neredeyse yüzde ellisini adamlar cebine indirmiş. Bir defa tanıdığın güvenilebileceğin insanlar değil ki ilk etapta. Türkiye’den tanyıp hocalarının üniversitenin sivil toplumun referans olabileceği öğrencilerle o bölgenin öğrencisi ile çalışırsa bu tür sorunlar da yaşanmaz ve bu politika devletin de sivil alanında politikasıyla tutarlı.” (Uğur S., Akademisyen)

Fakat eski bir YTB yöneticisi, mezunlara dair takip, iletişim vb. kanallarının oluşturulmaması durumunda Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının akıbetine dair muhtemel senaryoyu şu şekilde açıklamaktadır:

“Öğrenci buradayken staj ve istihdam olanaklarıyla, mezuniyet sonrasında projeler vs. ile öğrenci çalışmaları stratejik hedefe ulaşır. Bu şekilde yapılmazsa, kültür ve gönül elçiliği gibi gerçekten hasbi olan kavramların bir karşılığı olmaz. Sizin TİKA'nız, Büyükelçiliğiniz ile bu çocuklarla irtibata devam etmelisiniz.” (Cahit İ.)

Gözlenebileceği üzere Türkiye'nin aşkın donörlük politikasında katılımcıların “daha iyi”ye ulaşmak adına getirdiği önerilerde en az yer kaplayan alan mezuniyet sonrası takip sürecidir. Mevcut alt temanın temel bulgusu olarak, aşkın donörlük üzerine şekillenen bir algı, yardımlar üzerinden kurgulanan bir politika ve bunlara

eklemlenen hamilik misyonu, öğrenciden fayda beklentisi içine girmeyi önceleyen “mezuniyet sonrası takip” sürecine asgari düzeyde odaklanması sonucunu doğurmaktadır. “İyilik yapıp denize atmak” ya da öğrencinin “kendi ülkesinin milli çıkarlarını gözetmesi” gibi aşkın beklentiler, mezun takip sürecinin her geçen yıl daha da ciddiye alınan fakat diğer uygulamalara nazaran çok daha zayıf kalan bir alan olarak belirmesine sebep olmaktadır. Ticari, siyasi vb. ilişkiler üzerinden öğrencilerin ülkeleri üzerinde kurulacak yumuşak güç, böylece tali bir perspektife sığdırılmaktadır.

Öğrencinin mezuniyet sonrası takibi, yukarıdaki beklentilerden ziyade, politikanın temelini oturan misafirlik, gönül elçiliği, yardım, kardeşlik gibi konuların akamete uğramaması için kurgulanan bir strateji olarak ön plana çıkmaktadır. Türkiye, bölgesindeki “emperyal güçlerin sarmaladığını” düşündüğü ülkeleri, kendi sınırları içerisinde eğitim görmüş öğrencilerle irtibat halinde olarak kalkındırmak istemekte ve takibini büyük oranda böyle bir aşkın beklenti doğrultusunda şekillendirmektedir. Bu, zamanında Türkiye’de misafir edilen öğrencinin vakti geldiğinde sivil temsilcileriyle, akademisyenleriyle, bürokratlarıyla Türkiye’yi misafir etmesi noktasındaki beklentinin bir dışavurumudur.

Katılımcıların daha sürdürülebilir ve tutarlı bir uluslararası öğrenci politikası için yoğunlaştığı yukarıdaki üç temel alan dışında da birtakım önerileri mevcuttur. Bu önerilerin temalar halinde ele alınmayışının sebebi, mevcut çeşitlilikten ötürü her birinin çok daha az sayıda katılımcı tarafından dile getirilmesidir. Ancak mevcut doktora tezinin alandaki politika bağlamı ilk çalışma olması dolayısıyla katılımcıların dile getirdiği diğer bazı politika önerileri aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

a) Uluslararası öğrencilerin başta ikamet tezkeresi olmak üzere tüm resmi işlemlerinin üniversitelerin uluslararası öğrenciler ofislerinde gerçekleştirilmesi

b) Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavlarının (YÖS) her bir üniversite tarafından değil, ÖSYM tarafından gerçekleştirilmesi, böylece uluslararası öğrencilerin her bir YÖS’e ayrı başvuru ücreti ödemek zorunda kalmaması.

c) Merkezi olarak uygulanacak böyle bir sınavın, Türkiye'nin uluslararası bir skor sınavı olarak reklamının yapılması.

d) Türkçe hazırlık eğitimlerinin çok daha nitelikli bir şekilde ve akademik Türkçe baz alınarak yürütülmesi ve öğrencinin dil yeterliliğine ulaşmadan lisans ya da yüksek lisans programına başlamasına müsaade edilmemesi.

e) Vize işlemlerinde daha açık ve şeffaf olunması, aynı şartları taşıyan iki öğrenciden birine vize verilirken diğerine verilmemesi durumunda oluşacak mağduriyetlerin önüne geçilmesi.

f) Üniversitelerin uluslararası öğrencilere sağlayacakları barınma imkanlarını ilgili devlet kurumları ile koordineli bir şekilde iyileştirmesi.

g) Mezun olan uluslararası öğrencinin diplomasını almadan önce YTB ya da diğer YÖK tarafından tüm uluslararası öğrencilere yönelik olarak açılacak mezun portalına kayıt yaptırması ve bu portala iletişim bilgilerini girmesi.

h) Üniversitelerde, gönüllü hocaların danışmanlık yapacağı uluslararası öğrenci topluluklarının kurulması ve öğrenci merkezli faaliyetlere ağırlık verilmesi.

i) Doktora programları için burslandırılacak öğrencilerin ülkesine döndüğünde akademisyen ya da uzman olarak istihdam edilecek öğrenciler arasından seçilmesi.

j) Aşkın donörlük perspektifinin ve politikanın temel bir hedefi olan “ülkelerin yetişmiş insan kapasitesinin karşılanması” beklentisinin daha tutarlı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması için mezun öğrencilerle irtibatın devamlılığının kurumsal boyutlarla sağlanması.

k) Öğrencinin, ortaya konan politikaya mukabil bir eğitim sürecine dahil olabilmesi ve gerek üniversitesiyle gerekse Türkiye ile irtibatını daha profesyonel bir zemine oturtabilmesi için Türkiye’de geçirdiği sürenin akademik açıdan daha verimli bir hale getirmesi ve bu konuda üniversitelerin daha fazla teşvik edilmesi.

l) Politikanın gerek oturduğu temelleri gerekse çıktılarını daha net bir şekilde görebilmek adına politika hedeflerini temel alan bir etki analizi çalışması yapılması ve bu yolla Türkiye’de eğitim görüp ülkesine dönen öğrencinin mevcut politikaya katkısının (ya da bu politikayla uyuşmayan durumların) tespit edilmesi.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Mevcut çalışma vesilesiyle küresel bir olgu olan yükseköğretimin uluslararasılaşmasında bölgesel ve tarihsel hassasiyetlerin ortaya çıkışına dair çeşitli sebeplerin varlığı net bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri, öğrenci merkezli ve çekme faktörü üzerine kurulu sebeplerdir. Öğrenciler, kendi diline, dini inanışına, kültürüne yakın hissettiği ülkelere gitmekte ve ulus devletler bu farkındalığa sahip olarak yakın coğrafya öğrencileri için farklı projeler geliştirmektedir. Öte yandan imparatorluk ya da sömürge geçmişi olan ülkeler, bu çekme faktörünü bir avantaja dönüştürmek adına ilgili ülkelerin öğrencilerine hitap etmekte ve tıpkı öğrencinin kendisine yönelik talebi gibi, ulus devletler de bu öğrencilere “talip olmaktadır”.

Konunun hem küresel hem de bölgesel boyutu, farklı ulus devletlerde ortaya çıkan uluslararası öğrenci politikalarını şekillendirmektedir. Bu şekillendirmede kimi zaman küresel trendler ağır basmakta ve bu trendlere göre kavramlar, süreçler, beklentiler ve uygulamalar yoğunluk kazanmaktadır. Kimi durumlardaysa bölgesellik, tarihsellik ve komşuluk ilişkileri, dünya konjonktürüne bağlı dönüşümlerle daha ağır basmakta ve ülkeler uluslararası öğrenci politikalarını bu ilişkilere ve konjonktüre göre şekillendirmektedir.

Mevcut çalışmada, metodoloji bölümünde ortaya konan araştırma sorularına cevaplar aranmış ve Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki tarihsellik ve bölgesellik olgularının yeri ile genel uluslararası öğrenci uygulamalarının yeri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kısaca hatırlamak gerekirse Türkiye'nin 2010'lu yıllardaki uluslararası öğrenci politikasına şekil veren temel kurumlar ve aktörler neler/kimler olduğu, Türkiye'nin günümüz uluslararası öğrenci politikasının hangi tarihsel süreçler tarafından beslendiği ve bu durum Türkiye'nin uluslararası öğrenci profiline nasıl yansdığı, Türkiye'de devletin ve sivil alanın hangi uygulamalarının birer çekme faktörü olarak uluslararası öğrencilerin Türkiye'de eğitim görme tercihine etki ettiği, ve Türkiye'nin mevcut gelen uluslararası öğrenci politikasını daha sürdürülebilir bir yapıya kavuşturmak amacıyla hangi önerilerde bulunabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çaba sonunda araştırmanın temel bulguları ortaya çıkmıştır.

İlk olarak, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını şekillendirmede tarihsellik ve bölgesellik gerçeğinin, Küresel Kuzey'de ortaya çıkan profesyonelleşme, gelir getirme, standartlaşma gibi çekme faktörlerine nazaran çok daha ağır bastığı ortaya çıkmıştır. Bu ağırlıkta, Türkiye'de devlet erkinin birtakım tarihsel tecrübeleri ve “projeleri”nin etkisi olduğu gözlenmiştir. Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki Enderun Mektepleri ile başlayan süreç, zamanla Aşiret Mektebini, Büyük Öğrenci Projesini, Uluslararası İlahiyat Programını ve son olarak Türkiye Bursları projesini ortaya çıkarmıştır. Çalışmada bu güncel ve tarihsel örnekler arasında bir bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Bahsi geçen proje ve uygulamalar arasında birtakım yapısal ve konjonktürel farklılıklar olsa da öğrenci getirme ve öğrenciye misyon yükleyip ülkesine geri gönderme refleksinin her bir örnek için geçerli olduğu ortaya çıkmıştır.

Günümüz Türkiye Bursları projesi ve aynı zamanda sivil alan tarafından kendi hesabına eğitim gören uluslararası öğrenciler için hem devlet hem de sivil alan tarafından izlenen politikaların tarihsel bir motivasyonu olduğu barizdir. Teorik olarak kurulan bu bağlantıyı bilimsel araştırma teknikleri ile akademik bir düzlemde keşfetmek adına, günümüz uluslararası öğrenci politikasına yön veren katılımcılarla nitel bir saha araştırması yürütülmüştür. YTB, YÖK, Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, UDEF ve ona bağlı kuruluşlar gibi konuyla alakalı kurumlarda ve sivil alanda üst düzey yöneticilik yapan ya da yapmış olan katılımcılarla ve uluslararası öğrencilerle alakalı çalışmalara sahip akademisyenlerle nitel görüşmeler yürütülmüştür. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, çalışmanın teorik arka planı ve ele alacağı temalar doğrultusunda kodlanmış ve kodlar üzerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Analiz edilen saha verileri Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki tarihsellik ve bölgesellik konusunun temele oturduğunu ve bu temelin dini/aşkın kodlarla bezendiğini, dolayısıyla Türkiye'nin bu politikasında hâkim uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik teorisinin uzanımları olan profesyonelleşme, kalite güvencesi, nitelikli öğrenci çekme, gelir getirme gibi konuların tali planda kaldığını ortaya koymuştur. Analiz edilen verilerin yorumlanmasında bu trend göz önünde bulundurularak Türkiye'nin kendine has uluslararası öğrenci politikası literatürde kendine yer edinmiş tarihsellik ve

bölgesellik bağlamı yaklaşımlarla referanslandırılmış, öte yandan hâkim paradigmanın bu politikayı görece az da olsa etkilediği alanlara ilgili referanslar aracılığıyla temas edilmiştir.

Hem ilgili kurumların istatistiklerinden hem de katılımcıların ifadelerinden elde en temel bulgulardan biri, Türkiye'nin ağırlıklı uluslararası öğrenci profilinin eski Osmanlı coğrafyası olarak adlandırılan ülkelerden gelen öğrenciler tarafından şekillendirilmiştir. Bu durum, itme-çekme faktörleri açısından değerlendirildiğinde iki ana noktaya işaret etmektedir. Bunlardan ilki, Balkanlar, Orta Doğu, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Afrika gibi bölgelerden gelen öğrencilerin Türkiye'den diploma almış olma motivasyonuna sahip olduğu ve bu diplomanın kendilerine daha iyi bir istihdam alanı sağlayacağıdır. Türkiye'deki yükseköğretim kalitesinin bu ülkelere nazaran daha yüksek olması, öğrencilerin Türkiye tercihindeki temel etmenlerden biridir. Bu durum, öğrencinin ülkesinden kaynaklı itme faktörü ile Türkiye'den kaynaklı çekme faktörünün bir kesişim noktası olarak okunabilir.

İkinci olarak, Türkiye'nin ağırlıklı uluslararası öğrenci profilinin bahsi geçen ülkelere beslenmesinde tarihsel, kültürel, dini ve bölgesel ilişkilerin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Uluslararası öğrencilik literatüründe bir öğrencinin ülke tercihini belirleyen temel faktörler arasında gösterilen dil yakınlığı, kültürel yakınlık ve coğrafi yakınlık durumları, Türkiye'nin uluslararası öğrenci profilinin şekillenmesinde etkili olmuştur.

Bu iki temel etmene ek olarak, 2012 yılında YTB'nin kurulup Türkiye Bursları programının devreye sokulmasıyla birlikte hem Türkiye hem de Türkiye'deki yükseköğretim kurumları uluslararası öğrenciler için çok daha görünür ve marka değeri oluşmaya başlayan bir pozisyona kavuşmuştur. İlk iki etmende değinilen itme ve çekme faktörleri ile YTB'nin kuruluşunun bir araya gelişi, Türkiye'nin uluslararası öğrenci sayısının (büyük çoğunluğu bahsedilen bölgelerden olmak üzere) kısa sürede büyük bir artış göstermesi sonucunu doğurmuştur. Küreselleşme ile dünya genelinde zaten artış gösteren uluslararası öğrenci akışından Türkiye'nin de nasiplenmesi sayısının artışındaki etmenlerden biridir. Sonuç

olarak Türkiye’de çoğunluğu Türk ve/veya Müslüman öğrenciler olan bir uluslararası öğrenci profili oluşmuştur.

Çalışmanın diğer bir temel bulgusu, YTB’nin sahadaki aktif pozisyonu sonucu Türk üniversitelerine doğru burslu uluslararası öğrencilerin akışının aynı zamanda kendi hesabına eğitim gören uluslararası öğrencilerin de artışına vesile olduğudur. Her yıl dört ila beş bin bandında öğrenci Türkiye Bursları kapsamına alınsa da Türkiye’de kendi hesabına eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı, ilerleyen bulgularda değinilen diğer etmenlerin de etkisiyle her yıl katlanarak artmıştır. 2012 yılında 4.000 civarındaki Türkiye Burslu öğrencinin yanı sıra yaklaşık 35.000 Türkiye Burslu olmayan öğrenci mevcutken, günümüzde toplam 20.000 civarındaki Türkiye Burslu öğrencinin yanında yaklaşık 155.000 Türkiye Burslu olmayan öğrenci Türk üniversitelerinde eğitim görmektedir. Sonuç olarak YTB ve Türkiye Bursları’nın Türkiye’ye yönelik uluslararası öğrenci akışında büyük bir kanal açtığı gerek istatistikî verilerle gerekse bizzat politika uygulayıcılarının bu yöndeki beyanlarıyla sabittir.

Çalışmanın bir sonraki temel bulgusu, 1990’lardaki BÖP tecrübesinin, günümüzdeki Türkiye Bursları sürecinin daha sağlam bir temele oturtulmasına vesile olduğudur. Saha çalışmasında o dönem üzerine değerlendirmelerde bulunan ve BÖP’ü günümüzdeki tabloyla kıyaslayan katılımcılar, geçmişteki başarısızlıklardan bir nevi ders alındığını, bu meselenin günümüzde daha kurumsal boyutta ele alındığını söylemektedir. Buna etki eden birçok ekonomik, siyasi ve kültürel sebep mevcuttur ve bu sebepler, çalışmanın diğer temel bulguları olarak ilerleyen satırlarda tartışılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulardan bir diğeri, üniversitelerin devlet ve sivil alana nazaran uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler konusunda “daha geriden geldiğidir”. Katılımcılara göre YÖK’ün kurumsal yapılanmasından ve üniversitelerin “konfor alanlarından” kaynaklı durumlardan ötürü henüz üniversite bazlı olarak standartlar üzerine kurulu bir uluslararasılaşma ortaya konmuş değildir. Nitekim her bir gruptan katılımcı, YTB’nin üniversitelerin uluslararası öğrenci faaliyetlerine ve uygulamalarına yön verdiğini dile getirmektedir. Bu durum, Türkiye’de akademi ya

da piyasa merkezli değil, bizzat devlet merkezli bir uluslararası öğrenci politikasının ortaya çıktığını göstermektedir. Bürokratik alan, ironik bir şekilde universal olarak nitelendirilen akademik alana uluslararası öğrenciler ve uluslararasılaşma konusunda rota çizmektedir. Üniversitelerde ortaya çıkan uluslararasılaşma faaliyetleri ise, başta rektörler olmak üzere üniversite yöneticilerinin kişisel inisiyatifleri üzerinden şekillenmektedir.

Uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenciler konusunda sivil alan bağlamı bulgular ise, aşkın donörlük olarak nitelenen politikanın nüvelerinin ilk gözlemlendiği alanlardandır. Bu konuda çalışmalar yapan ve tematik bir kurumsal örgütlenmeye sahip olan sivil toplum kuruluşları, muhafazakâr kimliğe sahip bireyler eliyle işlerlik kazanmaktadır. 1990'lı yıllardan itibaren Türkiye'den topladığı yardımları yurt dışındaki ihtiyaç sahibi ülke, bölge ve insanlara ulaştıran muhafazakâr sivil alan, 2000'li yılların sonlarına doğru Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencileri gündemine almıştır. Bunun sebebi, bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun, sivil alanın yardım faaliyetleri yürüttüğü ülkelere geliyor oluşudur. Bu durum, sivil alanın Türkiye'de eğitim gören uluslararası öğrencileri sahiplenmesine ve öğrenciler ülkelere döndüklerinde o ülkeye yönelik yardım faaliyetlerinde aracı olacaklarını düşünmesine sebep olmaktadır. Bu sebeple UDEF'in Türkiye'nin hemen her şehrinde dernekleşerek kurumsal bir temsil kazandığı sivil alan, öğrencileri misafir olarak adlandırmaktadır.

Araştırmada misafirlik söyleminin üç temel noktaya dayandığı bulgulanmıştır. Bunlardan ilki, çoğunluğu Müslüman olan bu öğrencileri “ümme” gibi aşkın bir kavram çerçevesinde algılamak ve yabancı söylemini bu öğrencilere “konduramamak”tır. Aynı “ümme” çocuklarının yabancı olarak nitelenmesi sivil alanda rahatsızlık yaratmış ve misafirlik söylemi bu surette ortaya çıkmıştır. İkincisi, Türk kültüründeki misafirperverlik ve ikram gibi kavramlar, bu öğrencilere yönelik yaklaşımda vücut bulmakta ve eğitim, danışmanlık, burs, öğrenciye eşya bulma, öğrencinin kirasına kefil olma gibi gönüllülük esasına dayanan faaliyetleri beraberinde getirmektedir. Son olarak, öğrencinin eğitim sonrası süreçte ülkesine dönmesiyle Türkiye'den o ülkelere gidecek devlet kurumlarının ve sivil toplum

kuruluşlarının bu öğrenciler tarafından “misafir edilmesi”, o ülkelerde ortak çalışmalar yapılması beklentisi ortaya çıkmaktadır.

Sivil alanın misafirlik söylemini besleyen gönül elçileri, kültür elçileri, ümmet olma, kardeşlik gibi kavram ve beklentiler, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki aşkın donörlük tavrına form vermektedir. “Mazlum coğrafyalar” olarak nitelenen ülkelere yönelik yardımlar, bu öğrencilerin Türkiye'deki yükseköğretim süreçlerinde bu tür aşkın kavramlarla ele alınması sonucunu doğurmaktadır. Bu noktada tarihsellik ve bölgesellik olguları yeniden gündeme gelmektedir. Öğrenciye sivil alan tarafından “aşılacak bilinç”in, Türkiye'nin geçmişte aynı çatı altında yaşadığı ve sonradan “emperyal güçlerce” dönüştürülen, Türk toplumuyla arasına mesafe konulan ve sömürülen bölgelere yönelik genel bir bilinçlenme halini doğurması beklenmektedir.

UDEF özelinde sivil alanın Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasına katkılarından birinin de bu öğrencilerle mezuniyet sonrası dönemde irtibat sağlanmasına yönelik kurumsallaşma girişimidir. TÜMED'ler, bu kurumsallaşmanın somutlaşmış yapılarıdır. Sivil alan, öğrencileri ülkelerine dönmelerini müteakip Türkiye'nin resmi ve sivil kurumlarıyla irtibatı daha kurumsal ve profesyonel bir boyuta çekebilmeleri adına mezun dernekleri kurmaya teşvik etmektedir. Böylece öğrenciyle eğitim sürecinde kurulacak aşkın ilişki, eğitim sonrası süreçlere de yayılma imkânı bulacaktır.

Çalışmada sivil alana dair bulgularan diğer bir nokta da tıpkı devlet kurumu olan YTB'nin üniversiteleri uluslararasılaşmaya sevk etmesi gibi, bu alanın da benzer bir misyon üstlenmesidir. Özellikle UDEF'in Türkiye'deki bazı üniversitelerin yönetimleriyle bir araya gelerek uluslararası öğrenci sayısının artırılmasına, mevcut uluslararası öğrencilerin eğitim ve kent hayatına intibakı için gerekli faaliyetlerin gerçekleştirilmesine yönelik katkısı çalışmadaki temel bulgulardandır.

YTB'nin kurulması, sivil alanın bir federasyon çatısı altında örgütlenerek uluslararası öğrencilerle Türkiye çapında faaliyetler yürütmesi ve mezuniyet sonrası süreçte akademik, kültürel ve ticari ilişkilerin tesisine yönelik girişimler, Türkiye'nin

ağırlıklı uluslararası öğrenci profilini oluşturan ülkelerle Türkiye'nin geçmişte ve yakın dönemde kurduğu ilişkilerle bir araya gelerek tarihsel bir kopuşun telafisine yönelik adımları tesis etmektedir. Tarihsel kopuş olarak nitelenen durum, önceden de belirtildiği üzere imparatorluklar çağından ulus devlet çağına geçilmesi ile birlikte kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin, Osmanlı modernleşmesini takip ederek “yüzünü Batı'ya çevirmesi” ile ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar Cumhuriyetle birlikte Türkiye'nin günümüz ağırlıklı uluslararası öğrenci profiline şekil veren ülkelerle tarihsel bağlarının koptuğunu düşünmektedir. Bu durum, teori bölümünde incelenen Büyük Öğrenci Projesi ile bir açıdan telafi edilmeye çalışılmıştır. Ancak proje, kurumsallaşma sorunu, bütçe yetersizliği ve üniversitelerin henüz uluslararası öğrenci gerçeğine hazır olmaması gibi sebeplerden ötürü istenen başarıya ulaşamamıştır.

2010'lu yıllarda ise muhafazakâr ve İslami bir duruşa sahip olduğu düşünülen siyasi partinin üçüncü ve dördüncü kez tek başına iktidar olmasıyla birlikte eski Osmanlı coğrafyasında yaşayan ülkelere yönelik siyasi, kültürel ve insani yardım boyutundaki atılımları bir yandan bahsi geçen ülkelere Türkiye'ye doğru uluslararası öğrenci akışını tetiklemiş, öte yandan Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki temel yaklaşım ve beklentilere form vermeye başlamıştır. Bu durum hem algı ve temsil hem de uygulama açısından Türkiye'nin 2010'lu yıllarla birlikte tarihsel süreklilik merkezli uluslararası öğrenci politikası izlediğini ortaya koymaktadır.

Tarihsel süreklilik bağlamı olarak çalışmada ortaya çıkan diğer bir temel bulgu, Türkiye'nin Osmanlı bakiyesi olarak adlandırılan coğrafyalarda gerçekleştirdiği insani yardımlardır. Bu yardımlar, eğitim politikası aracılığıyla bu coğrafyadan gelip Türkiye'de yükseköğrenim gören öğrencilere yönelik bir beşerî sermaye kazanım platformuna dönüşmektedir. Sivil alan ve kamu kurumlarının Afrika, Balkanlar, Türk Cumhuriyetleri gibi bölgelere TİKA ve Kızılay aracılığıyla yaptığı yardımlar, öğrencilerin Türkiye burslusu olarak eğitim görmesi ya da sivil alan tarafından desteklenmesi ile yeni bir boyut kazanmaktadır. Yükseköğretim aracılığıyla öğrenciye Türkiye'de sağlanan destek, onun kişisel gelişimine ve ileride daha iyi bir meslek edinimine kapı aralamaktadır.

Ancak saha araştırmasıyla ortaya çıkan veriler, Türkiye'nin uluslararası öğrencilere yönelik yardım bazlı bakış açısının odağında bireysel gelişimin değil, öğrencilerin geldiği ülkelere yönelik bir kalkınma yardımının olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların “mezuniyet sonrasında dönüp ülkelerinin milli çıkarlarına hizmet etsinler ve ülkelerini kalkındırsınlar” şeklindeki beklentileri, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasında tıpkı ulus ötesi kuruluşların söyleminde olduğu gibi “kalkınma yardımı” rolüne soyunduğunu göstermektedir. Ancak bahsi geçen ulus ötesi kuruluşlar yardımı yani donörlük politikasını küresel neo-liberal sistemin araçları ve beklentileri doğrultusunda şekillendirirken, Türkiye uluslararası öğrencileri üzerinden sürdürdüğü kalkınma yardımı konusunda tarihsellikten ve dini alandan beslenen aşkın bir yaklaşıma sahiptir.

Türkiye'nin bu yaklaşımı, yukarıdaki bulgularda geçen kardeşlik, gönül coğrafyası, misafirlik gibi kavramlarla beslenmektedir. Ancak tüm kavramların çatısı, katılımcıların bizzat ifade ettiği “hesabi değil hasbi olma” halidir. Bu açıdan çalışmanın bir diğer bulgusu, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasının merkezinde tıpkı bu öğrencilerin ülkelere sivil alan ve devlet tarafından yapılan yardımlarda olduğu gibi karşılıksız olma halini ifade eden “hasbîlik” kavramının yer ettiğidir. Sivil alanın ve devletin geçmiş dönemler üzerinden bu öğrencilere yönelik temsil, sahiplenme ve hamilik misyonu, İslami referanslarla bir araya getirilerek “hasbi” bir çerçeveye evrilmektedir. Nitekim katılımcıların politika önerilerinde bahsettiği üzere mezun öğrencilere yönelik kapsamlı ve profesyonel bir çalışma içerisine henüz girilmemesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Türkiye, öğrencilerin mezuniyetleri sonrasında dönüş yaptıkları ülkelerinde bu öğrenciler aracılığıyla yumuşak güç süreçlerini devreye sokma gibi bir hedefe sahip olsa da bu hedef politika uygulamalarında tali bir planda kalmaktadır ve konula alakalı olarak Türkiye'de yapılan güncel lisansüstü çalışmalara daha geniş bir boyut sunmaktadır. Öğrencinin ülkesi ile ticari ilişkilerin artırılması gayesi ise henüz sistematik ve profesyonel bir tabana oturtulamamıştır. Bu sebeple, mevcut çalışmada, politikanın merkezine konulan hasbîliğin, Küresel Kuzey'in temel beklentileri olan ticari ilişkiler ve soft power uygulamalarına dolaylı bir mesafe koyduğu bulgulanmıştır.

Türkiye'nin ağırlıklı uluslararası öğrenci profili, devlet ve sivil alanın kardeş coğrafya ya da gönül coğrafyası olarak nitelenen bölgelere yönelik yardımları ve bunun sonucunda bahsi geçen bölgelerden Türkiye'ye doğru artan uluslararası öğrenci akışı, muhafazakar bir iktidarın bu öğrencilere ve geldikleri ülkelere İslami referanslarla yaklaşımı ve ortaya koyduğu uygulamalar, Türkiye Bursları, sivil alanın öğrencilere yönelik faaliyet kalemleri, öte yandan misafirlik, hasbiklik, kardeşlik, ümmet gibi kavramların birçok alt temada kodlanan temel kelimeler ya da ifadeler olması, öğrencilerin mezuniyet sonrasında kendi ülkesinin milli çıkarlarına hizmet etmesinin beklenmesi ve katılımcıların Tablo-1'de belirtilen "Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını özetleyen" ifadeleri bir arada düşünüldüğünde, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası tarihsel bir sürekliliğin açığa çıktığı **aşkın donörlük** olarak tanımlanabilir.

Çalışmanın uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik literatürüne kazandırmaya çalıştığı aşkın donörlük kavramı, teori bölümünde ele alınan hiçbir ülke ve bölgede henüz ortaya çıkmamış bir süreci ifade etmektedir. Bu kavram, Türkiye'nin dışarıdan öğrenci ya da talebe getirip belli bir vizyon kazandırıp sonrasında bu öğrenci ya da talebeyi geri gönderme refleksine yönelik tarihsel bir okuma olarak da algılanabilir. Tıpkı güncel Türkiye Bursları ve uluslararası öğrenci yaklaşımı gibi Enderun Mektebi, Aşiret Mektebi, Büyük Öğrenci Projesi ve Uluslararası İlahiyat Programı'nda da devlet merkezli benzer bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu programlar tarihsel, konjonktürel ve yapısal olarak derin farklılıklar sergilese de her birinde yardıma, vizyon kazandırmaya ve insanın bulunduğu yeri daha yaşanılabilir kılmaya yönelik dini referanslara dayalı aşkın bir yaklaşım mevcuttur. Küresel bir süreç olan uluslararası öğrencilikte Türkiye'de ortaya çıkan durum, güncel haliyle sivil alan ve üniversiteleri/akademisyenleri de kapsayan bir yapıya bürünmüştür.

Aşkın donörlük kavramını doğuran sürecin sosyal teorideki görünümleri incelendiğinde, önceki bulgularda yüzeysel olarak değinilen modernite gerçeği ve Türkiye'nin bu gerçeklik karşısında tarihin belli dönemlerinde ve belli aktörler tarafından aldığı karşı pozisyon daha net bir şekilde ortaya çıkacaktır.

Öncelikle, modern bir dönemde küresel bir sürecin yansıması olan uluslararası öğrencilik, Türkiye’deki görünümleri ve politika uygulamaları itibariyle Giddens tarafından ele alınan modernliğin süreksizliği tezine karşı 21. yüzyılda ortaya çıkmış geleneksel bir sürekliliği ortaya koymaktadır. Bu teze göre sosyo-ekonomik yaşantıya dört bir koldan etki eden ulus devletler, modernitenin sunduğu formlarla rasyonel politikaları işlerliğe koymaktadır. Ancak modern ve küresel bir süreç olan uluslararası öğrenci hareketliliğinin Türkiye’deki seyri, modernitenin süreksizlik seyrine göre değil, bizzat imparatorluk döneminin tarihsel referanslarına göre şekillenmektedir. Bu referanslar, muhafazakâr/İslami hassasiyetleri olan bir siyasi iktidar ve Cumhurbaşkanı tarafından geniş bir platformda dile getirilmektedir.

İkinci olarak, Türkiye aşkın bir donörlük üzerine kurguladığı uluslararası öğrenci politikası ile modern sosyal teoriye şekil veren temel noktalardan biri olan dünya sistemleri teorisine aksi bir duruş sergilemektedir. Bu teoriye göre yarı-çevre ya da çevre olarak nitelenebilecek olan Türkiye, aşkın bir tabana oturttuğu uluslararası öğrenci politikası ile adeta merkez ülke rolüne soyunmakta, merkez ülkelerin ya da bu ülkelerin şekil verdiği ulus ötesi kuruluşların yaptığı gibi eğitim kanallı insani kalkınma yardımıyla bulunmaktadır. Saha çalışmasında birçok politika uygulayıcısının “muhtaç bölgelerdeki insani kapasitenin artırılması” olarak tarif ettiği nokta, Türkiye merkezli bir eğitim süreci sonucu ülkesine dönecek öğrenciler aracılığı ile çevre ve yarı çevre olarak nitelendirilebilecek ülkelerdeki sürdürülebilir kalkınma süreçlerine destek olmayı ifade etmektedir.

Üçüncü olarak, Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasındaki aşkın donör tavrının, devlet ve sivil alan hafızasındaki nostalji kurgusundan beslendiği aşıkardır. Boym’un düşünsel nostalji olarak tarif ettiği durum, Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelerle Türk toplumu arasında kurulan tarihsel bağların zayıflaması dolayısıyla politika uygulayıcıların bu durumdan rahatsızlık ve “huzursuzluk” duyusunda ortaya çıkmaktadır. Bu rahatsızlığı yani geçmişe olan “özlemi” gidermek adına sivil alan ve devlet öncelikle bu öğrenciler üzerinde bir temsil algısı kurgulamakta, bu algı zamanla hamilik pozisyonuna dönüşmekte ve hamilik, öğrenciye “özlemi duyulan geçmişteki gibi bir arada yaşamak amacıyla” bir misyon yüklemeyi beraberinde getirmektedir. Bu misyon ve daha genel olarak aşkın

donörlük üzerine kurulu politika, devletin ve sivil alanın düşünsel nostaljisini, yine Boym'un ortaya koyduğu kurucu nostaljiye dönüştürme çabası olarak ortaya çıkmaktadır. Burslar, sivil alan tarafından öğrencilere gönüllü olarak sunulan eğitim ve danışmanlık hizmetleri, konuyla ilgili hassasiyeti olan akademisyenlerin uluslararası öğrencilere “heybesinde ne varsa açması”, kurucu nostaljiyi “kuracak” temel adımlardır.

Katılımcıların politika önerilerine yönelik bulgular da aşkın donörlük kavramına ilişkin özgün noktalar sunmaktadır. Çalışmada politika uygulayıcılarının daha tutarlı ve sağlam bir uluslararası öğrenci politikası için önerileri üç temel alana odaklanmıştır.

Bunlardan ilki, aşkın bir bağlamla sürdürülen politikanın tek elden yürütüleceği bir kurumsal yapıya kavuşturulması gerektiğidir. Mevcut haliyle uluslararası öğrenci politikasının ve stratejisinin paydaşları yetki ve sorumluluk açısından bazı bürokratik ve işleyişsel sorunlar yaşamaktadır. Bu konuda YTB ve YÖK sahadaki ortaklıklarına rağmen gerek kurumsal yapılanmaları ve statüleri gerekse işleyişsel mekanizmaları açısından kimi durumlarda farklı görüş ya da uygulamalara gidebilmektedir. Öte yandan, politikanın tek elden yürütüleceği ve yetkileri belirlenmiş bir kurumsal yapının eksikliği, konuyla ilgili diğer kamu kurumları ile olan irtibat da sorunlar yaratabilmekte, YTB ya da YÖK, uluslararası öğrenci politikalarını sürdürmede farklı bürokratik mekanizmalara bağlı kurumlar üzerinde yaptırım yetkisine sahip olamamaktadır. Bu ayrışma hali yalnızca olumsuz ya da çatışmacı bir perspektiften de değerlendirilmemelidir. Politikaya belki de büyük katkı sunacak uygulama ve projeler, yetki ve sorumlulukların net olmamasından dolayı hayata geçirilememektedir. Saha araştırmasında akademisyenlerin ve sivil alan temsilcilerinin yanı sıra YTB, YÖK ve MEB gibi kurumların yöneticilerinin yer alması ve istisnasız olarak her birinin tek bir kurum çatısı altında politika yürütülmesi tavsiyesi bu açıdan önem arz etmektedir.

Kurumsal çatı bağlamı olarak ortaya çıkan ikinci politika önerisi ise, uluslararasılaşmanın bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve hem yurt dışından gelen hem de Türkiye'nin yurtdışından yükseköğrenime gönderdiği öğrencilerin aynı

kurumda temsil bulmasıdır. Hem gelen hem de giden öğrencilerin bir arada değerlendirilmesiyle oluşturulacak stratejinin, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını daha tutarlı bir zemine oturtacağı değerlendirilmektedir. Bu noktada, Türkiye'nin yaklaşık iki yüz yıldır yurt dışına devlet kanalıyla öğrenci gönderme sürecinin, henüz yoğun bir şekilde ortaya çıkan dışarıdan öğrenci getirme süreciyle ortak bir tabana oturtulması beklentisinin doğduğu görülmektedir.

Çalışmanın politika önerileri bağlamı diğer bir bulgusu, kamu üniversitelerinin üniversitelerin devlet ve sivil alana nazaran uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konusunda henüz genel bir rotaya sahip olamadığı ve konuya daha çok bireysel inisiyatiflere bağlı olarak (rektörler, rektör yardımcıları vs.) odaklandıklarıdır. Bu durum, üniversitelerin performansına yönelik bir eleştiri doğurma potansiyeli olsa da bütçesi ve çalışma dinamiği devlet kurumlarına ve sivil alana nazaran daha kısıtlı olan ve idari/bürokratik yapılanma olarak halen YÖK'e bağlı bir şekilde faaliyet gösteren üniversitelerin, YTB ve sivil alanın bu konuda gerçekleştirdiği atılıma henüz maruz kalması olarak okunabilir. Diğer bir ifadeyle, devlet politikasında ve sivil alanın faaliyetlerinde ortaya çıkan aşkın donörlük tavrı ve bundan kaynaklı seri uygulamalar, kurumsal yapılanmasındaki birtakım engelleyici faktörler dolayısıyla üniversitelere henüz tam manasıyla sirayet edebilmiş değildir. Bu sebeple katılımcıların üzerinde ısrarla durdukları diğer bir kurumsallaşma göstergesi olan “uluslararası öğrenci ofisleri” bilhassa son yirmi yıllık süreçte kurulan kamu üniversitelerinde tam manasıyla bir işlerlik kazanamamış hatta bu tür ofisler bazı kamu üniversitelerinde halen kurulabilmiş değildir.

Yukarıdaki bulguyla bağlantılı olarak, uluslararası öğrenci ofislerinin eksikliği ya da bu yöndeki girişimlerin genel politikaya endekslenmemesi, üniversitelerin tanıtım görünürlük ve planlama noktasında da zayıf kalmasına sebep olmaktadır. Katılımcılar, birçok kamu üniversitesinin uluslararası öğrenci başvuru süreçleri hakkında resmî web sitelerinde gerekli bilgilendirmeleri açık bir şekilde ve çok dilli olarak yapmadıklarını ifade etmiştir. Bu noktada, Türkiye'deki kamu üniversitelerinin henüz uluslararasılaşma gerçeğine uygun bir hareket alanı yaratamadığı ortaya çıkmaktadır.

Son olarak, katılımcıların üniversitelere yönelik politika önerilerinde bulunduğu en temel nokta, mezun takip sistemleri üzerinedir. Mezunlar üniversiteye katkıları bağlamı bir etki analizine tabi tutulmamakta ya da mezuniyet sonrası süreçte bu öğrencilerle irtibat sağlanamamaktadır.

Gerek kurumsallaşma gerekse mezun takip bağlamı olarak üniversitelere yönelik politika önerilerinde ortaya çıkan noktalar, bir açıdan devletin ve sivil alanın bu alanlarda aldığı inisiyatiflerle bağlantılıdır. Uluslararasılaşma ve uluslararası öğrencilik konusunun devlet ve sivil alan tarafından aşkın bir şekilde ele alınışı, akademi dünyasında karşılık bulabilmiş değildir ve bu sebeple üniversiteleri uluslararası öğrenciler konusunda otomatik olarak “en zayıf halka” konumuna çekmektedir. Ancak katılımcılar, üniversitelerin kendi içerisinde de konfor alanlarını terk etmekte zorlandıklarını da ifade etmektedir.

Takip süreciyle bağlantılı olarak, aşkın bir misyon yüklenen uluslararası öğrencilerin yalnızca üniversiteler tarafından değil devlet ve sivil alan tarafından çok daha fazla takip edilmesi gerektiği, en temel politika önerilerindedir. TÜMED’ler ve YTB aracılığıyla öğrencilerin ülkesinde çok daha fazla etkinlik düzenlenmesi ve Türkiye mezunlarının bir araya getirilmesi ile bu öğrencilerin Türkiye’deki eğitim süreçlerinde (yani “kuluçka sürecinde”) elde ettikleri tecrübeleri kendi ülkelerinde daha sağlıklı bir şekilde işletebileceği öngörülmektedir.

Çalışmada Türkiye’nin küresel bir süreç olan uluslararası öğrencilik konusunda, bu sürece şekil veren Küresel Kuzey ülkelerinden ya da teori bölümünde ele alınan diğer ülke ve bölgelerden ayrıştığı noktalar ağırlık kazanmıştır. Enderun, Aşiret Mektepleri, Büyük Öğrenci Projesi, Uluslararası İlahiyat Programı gibi tarihsel örneklerde ortaya çıkan algı ve faaliyetler, günümüz Türkiye Bursları projesinde ve genel uluslararası öğrenci politikasında da kendini göstermektedir. Tanzimat sonrası dönemde ve YLSY programı ile yurtdışına öğrenci gönderme geleneği modernite bağlamı bir tarihsel bir kopuşu resmederken, genelde muhafazakâr ya da İslami reflekslerle kurgulanan geçmiş ve güncel projeler tarihsel sürekliliği temsil etmektedir. 2010’lu yıllarla birlikte toplumsal hatırlama ve nostaljinin siyasal ve sivil alanda karşılık bulması ve geçmişte Osmanlı

İmparatorluğu bünyesinde yaşayan ülkelerle son yıllarda çok daha sistematik bir şekilde sürdürülen siyasi, hukuki ve yardımlar üzerine kurulu ilişkiler Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki aşkın donörlük tavrına form veren temel etmenler olmuştur.

Mevcut çalışma, Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasındaki küresel, bölgesel ve tarihsel saiklerin yerini bilimsel bir saha araştırması aracılığıyla keşfetmeye çalışan ve bu politika için bir kavram önerisinde bulunan bir çalışmadır. Kapsamı, alan araştırması ve diğer bazı yönleriyle Türkiye'deki uluslararası öğrencilik literatürde bir ilki temsil eden bu çalışma, nitel araştırma geleneğinin de öngördüğü üzere “genellenebilir” değil, bundan sonraki benzer araştırmalar açısından “aktarılabılır” olma özelliği taşımaktadır. Bu sebeple sınırlı bir örnekleme ve sınırlı bir zamanda gerçekleştirilen bu çalışmanın, dünyada ve Türkiye’de meydana gelecek siyasi, kültürel, ekonomik dönüşümler ve tüm bunları kapsama potansiyeli olan “tarihsel kopuşlar” sonucu ileride Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası açısından daha az geçerli bir yapıya bürünebileceği iddia edilebilir. Fakat Türkiye'nin mevcut kültürel, dini, sosyal ve ekonomik görünümünün ilerleyen zamanlarda farklı konjonktürlerin etkisi altında olsa da benzer formlarla ortaya çıkması sonucu tarihsel bir arka planı olan **aşkın donörlüğün** “dışarıdan gelen öğrenciler” hakkında izlenecek politikada yeniden ortaya çıkabileceği de toplumsal bir ön kestirim olarak ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Agarwal, P. (2010). India's growing influence in international student mobility. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global mobility in higher education national trends and new directions* (pp. 43-68). New York: Palgrave Macmillan.

Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447.

Ağırseven, N. & Örki, A. (2017). Evaluating Turkish TV series as soft power instruments. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 7(13), 836-853.

Akçakaya, M. (2016). Bürokrasi kuramları ve Türk kamu yönetiminde bürokratik sorunlar. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(3), 669-694.

Akçalı, P., & Engin-Demir, C. (2012). Turkey's educational policies in Central Asia and Caucasia: perceptions of policy makers and experts. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 11-21.

Akli, M. (2012). The role of study-abroad students in cultural diplomacy: toward an international education as soft action. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, 2(1), 32-48.

Akpınar, A. & Rogan, E. (2001). *Aşiret mektep devlet (Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektebi)*. Diyarbakır: Aram Yayınları.

Akpınar, A. (1996). *Aşiret mektebi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akyüz, İ. (2016). Adalet ve Kalkınma Partisi'nin din politikalarında etkili olan temel dinamikler. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 38-58.

Alegöz, H. İ. (2013). *Uluslararası ilişkilerde insani diplomasinin rolü : Türkiye-Somali örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alkın, R. C. (2013). *Religious perceptions and practices among international male Muslim students at the University of Southampton: a critical approach towards modern western understandings of religion* (Unpublished master's thesis). University of Southampton The School of Social Sciences, Southampton.

Alkın, R. C., & Birekul, M. (2019). Halat kültür modeli eksininde Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası. O. Akgül içinde (Edt.), 3. *Uluslararası Öğrencilik Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 340-352). İstanbul: Harf Yayınları.

Alkın, R. C., Karaarslan, F., & Yardım, M. (2019). Giriş ve genel bakış: hâkim literatürde uluslararası öğrenci algısı ve Türkiye'nin farklılaşan konumu. M. Yardım, F. Karaarslan & R. C. Alkın içinde (Edt.), *Türkiye'de uluslararası öğrenci olmak: süreçler, beklentiler, tecrübeler* (ss. 11-24). Konya: Çizgi Kitabevi.

Aldred, P., & Gillies, V. (2002). Eliciting research accounts: re/producing modern subjects? In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Eds.), *Ethics in qualitative research* (pp. 146-165). London: Sage,

Almeida, J. vd. (2019). Understanding internationalization at home: perspectives from the global north and south. *European Educational Research Journal*, 18(2), 200-217.

Altbach, P., & Engberg, D. (2014). Global student mobility: the changing landscape. *International Higher Education*, 77, 11-13.

Altbach, P., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.

Altbach, P., & Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.

Altun, F. (2005). *Modernleşme kuramı: eleştirel bir giriş*. İstanbul: Küre Yayınları.

Altunışık, M. B. (2010). *Arap dünyasında Türkiye algısı raporu*. İstanbul: TESEV Yayınları.

Amanti, C. (2017). This education is not for our students': responses of Mexican educators to globalising education policies and practices. *Globalization, Societies and Education*, 15(4), 531-544.

Arar, K., & Haj-Yehia, K. (2010). Emigration for higher education the case of Palestinians living in Israel studying in Jordan. *Higher Education Policy*, 23, 358-380.

Arastaman, G., Fidan İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: kuramsal bir inceleme. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

Arkorful, V., & Abadioo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Education and Research*, 2(12), 397-410.

Aron, R. (1967). *Main currents in sociological thought II*. Middlesex: Penguin Books.

Arslan, M. (2019). *Dış politikada yumuşak g kavramı ve Türkiye'nin bir yumuşak g enstrmanı olarak YTB rneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Altınbaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Asodaar, A., & Baten, S. (2017). Successful Erasmus experience: analysing perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80–97.

Auer, V., & Srugies, A. (2013). Public diplomacy in Germany. *CPD Perspectives on Public Diplomacy, Paper 5*. USC Center on Public Diplomacy at the Annenberg School, Los Angeles, CA: Fiiigueroa Press.

Aziz, M. I. A., & Abdullah, D. (2014). Finding the next 'wave' in internationalisation of higher education: focus on Malaysia. *Asia Pacific Education Review*, 15(3), 493-502.

Azman, N., Sirat, M., & Ahmad, A. R. (2014). Higher education, learning regions and the Malaysian transformation policies. *Higher Education Policy*, 27(3), 301-321.

Baker, I. (1993). Lessons from the introduction of fees for overseas students. *Journal of Tertiary Education Administration*, 15(1), 95-98.

Balcı, A. (2013). *Türkiye dış politikası: ilkeler, aktörler, uygulamalar*. İstanbul: Etkileşim Yayınları.

Baldehy, M., & Manion, C. (2014). Education for all and the global-local interface: a case study of the Gambia. In C. A. Brown (Edt.), *Globalization international education policy and local policy formation - voices from the developing World* (pp. 62-80). London: Springer.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.

Barnett, G., Lee, M., Ke, J., & Park, H. W. (2016). The flow of international students from a macro perspective: a network analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 533-559.

Bassett, R. M. (2006). *The WTO and the university; globalization, GATS and American higher education*. London: Routledge.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 9(1), 23-28.

Bauder, H. (2012). The international mobility of academics: a labour market perspective. *International Migration*, 53(1), 83-96.

Becker, R. (2010). International branch campuses: new trends and directions. *International Higher Education*, 58, 3-5.

Beech, S. (2018). Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(4), 610-625.

Beriş, H. E. (2010). Nostalji, muhafazakarlık ve Türkiye. *Muhafazakâr Düşünce*, 25-26, 47-74.

Bettie, M. (2015). Ambassadors unaware: the Fulbright Program and American public diplomacy. *Journal of Transatlantic Studies*, 13(4), 358-372.

Bhandari, R., & Shepherd, L. (2009). *Higher education on the move: new developments in global mobility*. New York: IIE.

Biçer, B. (2016). Sultan II. Abdülhamid'in Kürt politikası. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 9(26), 57-86.

Birekul, M. (2014). Bir komşuluk nostaljisi olarak mahalle iftarları. A. Koyuncu içinde (Edt.), *Komşuluk kültürü* (ss. 193-209), Ankara: Hece Yayınları.

Birekul, M., & Alkın, R. C. (2019). Beşeri sermaye olgusu ışığında Türkiye'nin 2010'lu yıllardaki uluslararası öğrenci politikasına giriş. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 11(2), 79-92.

Blachford, D. R., & Zhang, B. (2014). Rethinking international migration of human capital and brain circulation: the case of Chinese-Canadian academics. *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 202-222.

Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods a vocabulary of research concepts*. London: Sage.

Bode, C., & Davidson, C. (2010). International student mobility: a European perspective from Germany and the United Kingdom. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global mobility in higher education national trends and new directions* (pp. 69-82). New York: Palgrave Macmillan.

Bolat, M. A. (2017). Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikası: durum tespiti ve öneriler. Osman Akgül içinde (Edt.), *Uluslararası Öğrencilik: Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Perspektifler* (ss. 8-19), İstanbul: Harf Yayınları.

Bologna Declaration (1999). *Towards the European higher European area. conference of ministers responsible for higher education in 29 European countries* (June), Bologna, Italy.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Boym, S. (2009). *Nostaljinin geleceği* (Çev: Ferit Burak Aydar). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Bozbaş, G. (2018). *Mısır'da din toplum ve siyaset: devrimden darbeye giden sürecin yapısal analizi*. Ankara: Vadi Yayınları.

Bozbaş, G., & Alkın, R. C. (2018). Comparing Germany and the UK's local approaches on international education: historical / sociological aspects. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 9(16), 2533-2555.

Brinkman, S., Jacobsen, M., & Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in the social sciences. In P. Leavy (Edt.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp.17-42).Oxford: Oxford University Press.

Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. New York: Palgrave Macmillan.

Brown, C. A. (2014). Preface. In C. A. Brown (Edt.), *Globalization international education policy and local policy formation - voices from the developing World* (pp. vii-viii). London: Springer

_____ The need to give voice to local scholars in educational policy. In C. A. Brown (Edt.), *Globalization international education policy and local policy formation - voices from the developing World* (pp. 1-6). London: Springer.

Brown, R. (2017). Higher education and inequality. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(3), 37-42.

Bruce, B. (2019). Imams for the diaspora: the Turkish state's international theology programme. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Special Issue, 1-18.

Bruckner, H. (2010). Senator J. William Fulbright and His Educational Exchange Program: The Fulbright Program. *Eger Journal of American Studies*, 12, 235-258.

Budak, M. M. (2012) *Kamu diplomasisi aracı olarak öğrenci değişim programları ve Türkiye uygulamaları* (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). T.C. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.

Bude, H., & Dürrschmidt, J. (2010). What's wrong with globalization?: Contra 'flow speak' – towards an existential turn in the theory of globalization. *European Journal of Social Theory*, 13(4), 481-500.

Bureau of Educational and Cultural Affairs (2017). *The Fulbright Program FSBS Report 2017*. Available at. <https://eca.state.gov/fulbright/about-fulbright/j-william-fulbright-foreign-scholarship-board-ffsb/ffsb-reports> (Son Erişim Tarihi 12.04.2020).

Bussemeyer, M. R. (2014). *Skills and inequality: partisan politics and the political economy of education reforms in western welfare states*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cabrera, A., & Le Renard, C. (2014). Internationalization, higher education, and competitiveness. In E. Ullberg (Edt.), *New perspectives on internationalization and competitiveness - integrating economics, innovation and higher education* (pp. 11-16). London: Springer.

Cerami, C. (2013). Rethinking Turkey's soft power in the Arab world: Islam, secularism, and democracy. *Journal of Levantine Studies*, 3(2), 129-150.

Chan, D. K. (2011). Internationalization of higher education as a major strategy for developing regional education hubs: a comparison of Hong Kong and Singapore. In J. Palmer, A. Roberts, Y. H. Cho & G. Ching (Eds.), *The internationalization of East Asian higher education: globalization's impact* (pp. 11-40). New York: Palgrave MacMillan.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Cloete, N., Maassen, P., Fehnel, R., Moja, T., Gibbon, T., & Perold, H. (2006). *Transformation in higher education: global pressures and local realities*. London: Springer.

Connerton, P. (2009). *How modernity forgets*. New York: Cambridge University Press.

Cubillo, J. M., Sanchez, J., & Cervino, J. (2006). International students' decision-making process. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 101-115.

Cullent, F. (2012). *An Investigation in the Development of Europe's Erasmus Internship Policy*. Dublin Institute of Technology, Article 115, Available at <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=tfschafart>

Çağlar, A. (1999). Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve akraba toplulukları öğrencilerinin sorunları. *Amme İdaresi Dergisi*, 32(4), 133-169.

Çalışkan, E. M. (2019). *Yumuşak güç bağlamında Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, H. İ. (2019). *İkinci Meşrutiyet'ten Fulbright komisyonu'na; Türk eğitim sisteminde Batı etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Çelik, Z., & Gür, B. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 18-27.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Danso, M., & Uludağ, M. (2012). Aşiret Mektebi and the impacts. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 775-780.

Daquila, T. (2013). Internationalizing higher education in Singapore: government policies and the NUS experience. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 629-647.

de Lima jr., A. F. (2007). The role of international educational exchanges in public diplomacy. *Place Branding and Public Diplomacy*, 3(3), 234-251.

de Wit, H., & Leask, B. (2015). Internationalization, the curriculum and the disciplines. *International Higher Education*, 83 (Special Issue), 10-12.

de Wit, H., Ferencz, I., & Rumbley, L. E. (2013). International student mobility, Perspectives, Policy and Practice in Higher Education, *17*(1), 17-23.

Demirel, F., & Turan, İ. (2013). School for tribes. *History of Education & Children's Literature*, 3(1), 271-294.

Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Özel Sayı, 547-560.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*, 3rd Edition (pp. 1-32). London: Sage.

Doğan, A. M. (2019). *Public diplomacy perceptions: elements of soft power in germany and turkey's foreign policy* (Unpublished master's thesis). The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Dowling, R. (2005). Power, subjectivity and ethics in qualitative research. In I. Hay (Edt.), *Qualitative research methods in human geography*, 2nd Edition (pp. 23-36). South Melbourne: Oxford University Press.

Du Plessis, T. (2006). From monolingual to bilingual higher education: the repositioning of historically Afrikaans-medium universities in South Africa. *Language Policy*, 5(1), 87-113.

Duran, B. & Aydın, C. (2016). Modern İslamcılık düşüncesinin rakip oksidentalizmleri: Necip Fazıl Kısakürek ve Nurettin Topçu'da Hıristiyanlık, Batı ve çağdaşlık anlayışı (çev: D. Koçyiğit). *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 7, 307-335.

Durkheim, E. (2004). *Sosyolojik yöntemin kuralları* (çev: Cenk Saraçoğlu). İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.

Ekşi, M. (2018). *Kamu diplomasisi ve AK Parti dönemi Türk dış politikası* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 4, 361-382.

Erdem, G. (2013). İslam kültür tarihinin ilk ilimler akademisi: Beytü'l-Hikme. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 16(4), 57- 77.

Erdem, Ö. (2013). *An assessment of MoNE-YLSY scholarship program from the perspectives of scholars': changes in cultural, political, economic and educational perceptions* (Unpublished master's thesis). The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

Erdoğan, A. (2010). Tanzimat döneminde yurtdışına öğrenci gönderme olgusu ve Osmanlı modernleşmesine etkileri. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 20(3), 121-151.

Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 1-17.

Ergin, G., & Türk, F. (2010). Türkiye'de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-41.

Erling, E. J., & Hilgendorf, S. K. (2006). Language policies in the context of German higher education. *Language Policy*, 5 (3), 267-293.

Erşahin, İ. (2015). Bir Diyanet projesi olarak uluslararası ilahiyat programı. *Diyanet İlmi Dergi*, 51(2), 125-146.

EUROPE 2020 (2010). *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=99&nr=16&menu=1449> (Son erişim tarihi: 13.03.2020).

European Commission (2016). *Erasmus: facts, figures and trends- the European Union support for student and staff exchanges and university cooperation*

in 2013-2014. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf (Son erişim tarihi: 17.12.2019)

Fang, W. (2012). The development of transnational higher education in china a comparative study of research universities and teaching universities. *Journal of Studies in International Education*, 16(1) 5-23.

Faulkner, S. L., & Stormy P. T. (2017). Data Saturation. *The international encyclopedia of communication research methods*, 1-2.

Feyen, B., & Krzaklewska, E. (2013). The ERASMUS program and the ‘generation ERASMUS’: a short overview. In B. Feyen & E. Krzaklewska (Eds.), *The ERASMUS phenomenon – symbol of a new European generation?* (pp. 9-21). Frankfurt: Peter Lang Gmbh.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*, 4th Edition. London: Sage.

Fonkem, M. (2016). Power, authority, and relationships in instructional practice. In E. J. Francois, M. Avoseh & W. Griswold (Eds.), *Perspectives in transnational higher education* (pp. 99-115) Rotterdam: Sense Publishers.

Francois, E. J. (2015). *Building global education with a local perspective - an introduction to glocal higher education*. New York: Palgrave MacMillan.

_____ (2016). What is trans-national education? In E. J. Francois, M. Avoseh & W. Griswold (Eds.), *Perspectives in transnational higher education* (pp. 3-22). Rotterdam: Sense Publishers.

França, T., Alves, E., & Padilla, B. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy?. *Globalization, Societies and Education*, 16(3), 325-338.

Gacel-Avila, J., Jaramillo, I. C., Knight, J., & de Wit, H. (2005). The Latin American way: trends, issues, and directions. In H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila & J. Knight (Eds.), *Higher education in Latin America: the international dimension* (pp. 341-367). Washington: World Bank.

Gacel-Avila, J. (2007). The process of internationalization of Latin American higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 400-409.

_____ (2012) Comprehensive internationalisation in Latin America. *Higher Education Policy*, 25, 493-510.

Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond from research design to analysis and publication*. New York: New York University Press.

Gamlen, A. (2006). *Diaspora engagement policies: what are they, and what kinds of states use them?* Centre on Migration, Policy and Society, Working Paper No. 32. Oxford: Oxford University.

Garret, R., Kinser, K., Lane, J., & Merola, R. (2016). *International branch campuses: trends and developments*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Gemici, N. (2015). Uluslararası İlahiyat Projesi ve Diyanet İşleri Türk- İslam Birliği (DİTİB)'nin Almanya'daki din hizmetlerine katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 181-211.

Gençoğlu, M. (2008). *Osmanlı Devleti'nce Batı'ya eğitim amacıyla gönderilenler (1830-1908) – Bir grup biyografisi araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gentile, E. (2006). *Politics as religion* (trans. by: George Staunton). Princeton: Princeton University Press.

Ghazarian, G. (2011). Higher education global rankings system in East Asia. In J. Palmer, A. Roberts, Y. H. Cho & G. Ching (Eds.), *The internationalization of East Asian higher education: globalization's impact* (pp. 173-196). New York: Palgrave MacMillan.

Giddens, A. (2008) *Ulus devlet ve şiddet* (çev: Cumhur Atay). İstanbul: Kalkedon Yayınları

_____ (2012). *Modernliğin sonuçları* (çev. Ersin Kuşdil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gilbert, J. (2009). Ortaçağ' da Şam'da İslami ilimlerin kurumsallaşması ve ilmin meslek haline gelişi (Çev. Harun Yılmaz). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(2), 171-193.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.

Gonzales, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 62(4), 413-430.

Goodman, A., & Gutierrez, R. (2010). The international dimension of U.S. higher education: trends and new perspectives. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global mobility in higher education national trends and new directions* (pp. 83-106). New York: Palgrave Macmillan.

Green, A. (2007). Washback to learning outcomes: a comparative study of IELTS preparation and university pre- sessional language courses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(1), 75-97.

Gribble, C., & McBurnie, G. (2007). Problems within Singapore's Global Schoolhouse. *International Higher Education*, 48, 2-3.

Gunter, A., & Raghuram, P. (2017). International study in the global south: linking institutional, staff, student and knowledge mobilities. *Globalisation, Societies and Education*, 16(2), 192-207.

Güç, A. (2001). Konfüçyüs ve Konfüçyüsçülük. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 43-65.

Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.

Günaydın, A. (2012). *Niçin Türkiye? Türkiye Burslusu uluslararası öğrencilerin niyet mektuplarında Türkiye algısı: ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri örneği* (Uzmanlık tezi). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.

Gündüz, M. (2015), Diyar-ı ecnebîde tahsil-i ilm serüvenimiz (1830-1950), *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11(34), 21-36.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Adopting and implementing globalised policies of intercultural education: the example of Cyprus. *Globalisation, Societies and Education*, 15(5), 721-737.

Harris, R., & McNamara, D. (1997). *Overseas students in higher education: issues in teaching and learning*. London: Routledge.

Hekimoğlu, V. S. F. (2018). Türkiye ile Orta Asya Cumhuriyetleri arasında eğitim alanındaki ilişkiler. *Bitlis Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde, ss. 258-269.

HESA (2019) *Higher education student statistics: UK, 2017/18 - Student numbers and characteristics*. <https://www.hesa.ac.uk/news/17-01-2019/sb252-higher-education-student-statistics/numbers> (Son erişim tarihi: 13.03.2020)

Hira, İ. (2000). Sosyal bilimler: yasa koyucu tasarımdan yorumcu tasarıma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 81-97.

Holstein, J., & Gubrium, J. (2015). The active interview. In D. Silverman (Edt.), *Qualitative research: theory, method and practice* (pp. 140-161). London: Sage.

Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 334-339). London: Sage.

Jansen, J., McLellan, C., & Greene, R. (2008). South Africa. In D. Teferra and J. Knight (Eds.), *Higher education in Africa: the international dimension* (pp. 387-420). Accra: Association of African Universities Press.

Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy*. London: Routledge.

Jowi, J. O. (2009). Internationalization of higher education in Africa: developments, emerging trends, issues and policy implications. *Higher Education Policy*, 22, 263-281.

Kantarıcı, K., Başaran, M. A., & Özyurt, P. M. (2017). Understanding the impact of Turkish TV series on inbound tourists: A case of Saudi Arabia and Bulgaria. *Tourism Economics*, 23(3), 712-716.

Kantola, M. &, Kettunen, J. (2012). Integration of education with research and development and the export of higher education. *On the Horizon*, 20(1), 7-16.

Karaarslan, F. (2014). Medeniyet Tartışmalarına Ütopya Karşıtı Bir Yaklaşım: Aliya İzzetbegoviç Örneği. M. H. Akın & F. Karaarslan içinde (Edt.), *Aliya İzzetbegoviç Özgürlük Mücadelecisi ve İslam Düşünürü* (ss. 115-127), İstanbul: Pınar Yayınları.

_____ (2018). *Toplumsal hafıza: hatırlamanın ve unutmanın sosyolojisi*. İstanbul: Ketebe Yayınları

Kaval, Y., & Atanur Başkan, G. (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92-103.

Kaya, M. (2019). Eğitim diplomasisi: kavramsal bir çerçeve. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-12.

Kayadibi, S., & Birekul, M. (2011). Turkish democracy: A model for the Arab world. *Journal of Islam in Asia, Special Edition 3*, 255-273.

Keeling, R. (2006). The Bologna process and the Lisbon research agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education Research, Development and Assistance*, 41(2), 203-223.

Keill, N. (1951). Attitudes of foreign students. *The Journal of Higher Education*, 22(4), 188-225.

Kell, P., & Vogl, G. (2012). *International students in the Asia Pacific mobility, risks and global optimism*. New York: Springer.

Kılınç, M. (2012). Türkiye’de mesleki teknik eğitimi şekillendiren eğitim kurumlarından ahilik, gedik, lonca, Enderun Mektebi’nin tarihi gelişimleri. *NWSA Vocational Sciences*, 7(4), 63-73.

Kırpık, G. (2015). Yurtdışına öğrenci göndermenin tarihî meseleleri. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11(34), 11-20.

King, R., & Sondhi, G. (2017). International student migration: a comparison of UK and Indian students’ motivations for studying abroad. *Globalization, Societies and Education*, 16(2), 176-191.

Kishun, R. (2010). *Student mobility trends in Africa: a baseline analysis of selected African countries*. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global mobility in higher education national trends and new directions* (pp. 143-165). New York: Palgrave Macmillan.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 5-31.

_____ (2008). *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

_____ (2012). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.

_____ (2014). International education hubs: collaboration for competitiveness and sustainability. *New Directions for Higher Education*, 168, 83-96.

_____ (2005). An internationalization model: responding to new realities and challenges. In H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila & J. Knight (Eds.), *Higher education in Latin America: the international dimension* (pp. 1-38). Washington: World Bank.

_____ (2011) Regional education hubs: mobility for the knowledge economy. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global*

mobility in higher education national trends and new directions (pp. 211-230). New York: Palgrave Macmillan.

_____ (2013). Comparative analysis of education hubs. In J. Knight (Edt.), *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models* (pp.183-206). London: Springer.

Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.

Kodaman, B. (2010) II. Abdülhamit ve Kürtler-Ermeniler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 131-138.

Koehn, P. (2013). Donor-supported transnational higher education initiatives for development and research: a framework for analysis and a call for increased transparency. *Higher Education Policy*, 26(3), 349-372.

Koh, A. (2012). Tactics of interventions: student mobility and human capital building in Singapore. *Higher Education Policy*, 25, 191-206.

Kohouteka, J., Pinheiro, R., Cabelkova I., & Simidova, M. (2017). Higher education institutions in peripheral regions a literature review and framework of analysis. *Higher Education Policy*, 30, 405-423.

Kök, S., & Akpınar, İ. (2019). Bir tasarım aracı olarak nostalji: Kabataş İskelesi üzerine deneme. *Universal Journal of History and Culture*, 1(2), 116-134.

Kömür, E. (2010). *Osmanlı Devleti Enderun Mektebi'nde eğitim sistemi ve Türk eğitim sistemine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köylü, M. (2001). O.M.Ü. İlahiyat Fakültesine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin fakülte hakkındaki düşünce, sorun ve beklentileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12-13, 131-154.

Kraidı, A., & Al-Ghazzi, O. (2013). Neo-Ottoman cool: Turkish popular culture in the Arab public sphere. *Popular Communication*, 11(1), 17-29.

Kritz, M. (2013). International student mobility and tertiary education capacity in Africa. *International Migration*, 53(1), 29-49.

Kubler, J. & DeLuca, C. (2006). *Trends in academic recruitment and retention: a commonwealth perspective*. London: Association of Commonwealth Universities.

Kulaç, O., & Çalhan, H. S. (2013). Bir kamu politikası süreci analizi: Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu yurtdışı lisansüstü bursları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 205-225.

Kuwamura, A. (2009). The challenges of increasing capacity and diversity in Japanese higher education through proactive recruitment strategies. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 189-202.

Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma* (3.Baskı). İstanbul: Bağlam Yayınları.

Lane, J., & Kinser, K. (2011). The cross-border education policy context: educational hubs, trade liberalization, and national sovereignty. *New Directions for Higher Education*, 155, 79-85.

Lane, J. (2014). Higher education internationalization: why governments care?. In E. Ullberg (Edt.), *New perspectives on internationalization and competitiveness - integrating economics, innovation and higher education* (pp. 17-30). London: Springer.

Larsen, M. (2016). *Internationalization of higher education -an analysis through spatial, network, and mobility theories-*. New York: Palgrave MacMillan.

Lasanowski, V. (2010). Can speak, will travel: the influence of language on global student mobility. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global mobility in higher education national trends and new directions* (pp. 193-209). New York: Palgrave Macmillan.

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.

Leonard, M., Stead, C., & Smewing, C. (2002). *Public diplomacy*. London: The Foreign Policy Center.

Lerch, J. C., & Buckner, E. (2018). From education for peace to education in conflict changes in UNESCO discourse, 1945–2015. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 27-48.

Leslie, L., & Slaughter, S. (1997). The development and current status of market mechanisms in United States postsecondary education. *Higher Education Policy*, 10(3-4), 239-252.

Levatino, A., Eremenko, T., Morileno Gerbeau, Y., Consterdine, E., Kabbanji, L., Gonzales-Ferrer, A., Jolivet-Guetta, M., & Beauchemin, C. (2018). Opening or closing borders to international students? convergent and divergent dynamics in France, Spain and the UK. *Globalization, Societies and Education*, 16(3), 366-380.

Lewis, J. (2003). Design issues. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice a guide for social science students and researchers* (pp. 47-76). London: Sage.

Lewis, J., & Ritchie, J. (2003). Generalising from qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice a guide for social science students and researchers* (pp. 263-286). London: Sage.

Lewis, V. (2016). Embedding marketing in international campus development: lessons from UK universities. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2-3), 59-66.

Longhurst, R. (2009). Interviews: in-depth, semi-structured. In R. Kitchin & N. Thrift (Eds.), *International encyclopaedia of human geography* (pp. 580-584). London: Elsevier Publishing.

Lüders, C. (2004). The challenges of qualitative research". In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 359-364). London: Sage.

Lyotard, E. J. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge* (Trans. by: Geoff Bennington and Brian Massumi, Foreword by: Frederic Jameson). Minneapolis, MN: Minnesota University Press.

Madeira, A. I. (2005). Portuguese, French and British discourses on colonial education: church–state relations, school expansion and missionary competition in Africa, 1890–1930. *Paedagogica Historica*, 41(1-2), 31-60.

Mahani, S., & Molki, A. (2011). Internationalization of higher education: a reflection on success and failures among foreign universities in the United Arab Emirates. *Journal of International Education Research*, 7(3), 1-8.

Mardin, Ş. (2004). *Türk modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Marginson, S. (2012). Dynamics of East Asian higher education. In C. T. Ennew & D. Greenaway (Eds.), *The globalization of higher education* (pp. 40-53). New York: Palgrave MacMillan.

Maringe, F. (2010). The meanings of globalization and internationalization in he: findings from a world survey. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education - theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 17-34). London: Continuum.

Maringe, F., & Foskett, N. (2010). Introduction: globalization and universities. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education - theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 1-13). London: Continuum

Marshall, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd Edition). London: Sage.

Mawer, M. (2017). Approaches to analysing the outcomes of international scholarship programs for higher education, *Journal of Studies in International Education*, 21(3), 230–24.

Mayhew, K. (2017). UK higher education and Brexit. *Oxford Review of Economic Policy*, 33(1), 155-161.

Mazzarol, T. (1998). Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management*, 12(4), 163-175.

McGill Peterson, P. (2014). Diplomacy and education: a changing global landscape. *International Higher Education*, 75, 2-3.

McHale, J. (2010). Structural incentives to attract foreign students to Canada's postsecondary educational system: a comparative analysis. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global mobility in higher education national trends and new directions* (pp. 166-191). New York: Palgrave Macmillan.

Melany, A., & Kahn, H. (2014). Internationalization-at-home: grounded practices to promote intercultural, international, and global learning. *Metropolitan Universities*, 25(3), 31-46.

Menashy, F. (2017). Multi-stakeholder aid to education: power in the context of partnership. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 13-26.

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research* (4th Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Brand.

Metzgar, E. (2016). Institutions of higher education as public diplomacy tools: China-based university programs for the 21st century. *Journal of Studies in International Education*, 20(3), 223-241.

_____ (2017). The Japan Exchange and Teaching (JET) Program: 30 years of public diplomacy in practice. In J. Mathews-Aydinli (Edt.), *International education exchanges and intercultural understanding promoting peace and global relations* (pp. 113-129). New York: Palgrave MacMillan.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods* (3rd Edition). San Francisco, LA: Sage.

Miller, G., & Fox, K. (2015). Building bridges: the possibility of analytic dialogue between ethnography, conversation analysis and Foucault. In D. Silverman (Edt.), *Qualitative research: theory, method and practice* (pp. 35-55). London: Sage.

Miller- Idriss, C. & Hanauer, E. (2011). Transnational higher education: offshore campuses in the Middle East. *Comparative Education*, 47(2), 181-207.

Mills, C. W. (2016). *Sosyolojik tahayyül* (çev: Ömer Küçük). İstanbul: Hil Yayınları.

Modise, O., & Avoseh, M. (2016). Balancing the local and the global through transnational education. In E. J. Francois, M. Avoseh & W. Griswold (Eds.), *Perspectives in transnational higher education* (pp. 195-214). Rotterdam: Sense Publishers.

Morton, S. (2007) Gayatri Spivak: *ethics, subalternity and the critique of postcolonial reason (key thinkers)*. Cambridge: Polity Press.

NAFSA (2019). *International student economic value tool report*. <https://www.nafsa.org/policy-and-advocacy/policy-resources/nafsa-international-student-economic-value-tool> (Son erişim tarihi: 13.03.2020).

Naidoo, R., Shankar, A., & Veer, E. (2011). The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. *Journal of Marketing Management*, 27(11-12), 1142-1162.

Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129-132.

Ninomiya, A., Knight, J., & Watanabe, A. (2009). The past, present, and future of internationalization in Japan. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 117-124.

Nye, J. (2004). *Soft Power: The means to success in world politics*. New York: Public Affairs Publishing.

Ogachi, O. (2009). Internationalization vs regionalization of higher education in East Africa and the challenges of quality assurance and knowledge production. *Higher Education Policy*, 22, 331-347.

Ong, A. (2007). Please stay: pied-a-terre subjects in the megacity. *Citizenship Studies*, 11(1), 83-93.

Onga, K. C., & Chan, D. K. K. (2012). Transnational higher education and challenges for university governance in China. *Higher Education Policy*, 25, 151-170.

Otrar, M., Ekşi, E., Dilmaç, B., & Şirin, A. (2002). Türkiye’de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 477-499.

Oyewole, O. (2009). Internationalization and its implications for the quality of higher education in Africa. *Higher Education Policy*, 22, 319-329.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özek, M. (2019). *Yumuşak güç bağlamında Türkiye’de uluslararası öğrenci hareketliliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.

Özlem, D. (1990). *Max Weber’de bilim ve sosyoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Özoğlu, M., Gür, B., & Coşkun, İ. (2014). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA Yayınları.

Öztürk, S. (2014). *Büyük Öğrenci Projesinden Türkiye Bursları projesine geçiş süreci ve Türkiye’nin öğrenci politikasındaki değişim* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). T.C. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.

Pamment, J. (2016). *British public diplomacy and soft power diplomatic influence and digital disruption*. London: Palgrave MacMillan.

Pan, C. (2008). Opportunities and challenges of talents cultivation in China in an environment of globalization. *Research on Study Abroad*, 60(4), 47-54.

Perrotta, D. (2016). Mercosur's regional policies in higher education: the diffusion of accreditation and quality assurance policies. In A. C. Bianculli & A. Riberio Hoffmann (Eds.), *Regional organizations and social policy in Europe and Latin America: a space for social citizenship?* (pp. 185-205). New York: Palgrave Macmillan.

Pierre, E. A., & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 714-719.

Porta, D. D., & Keating, M. (2008). How many approaches in the social sciences? an epistemological introduction. In D. D. Porta & Michael Keating (Eds.), *Approaches and methodologies in the social sciences: a pluralist perspective* (pp. 17-39). Cambridge: Cambridge University Press.

Portnoi, L. (2016). *Policy borrowing and reform in education globalized processes and local contexts*. New York: Palgrave MacMillan.

Pritchard, R. (2010). Re-entry Trauma Asian re-integration after study in the West. *Journal of Studies in International Education*, 15(1), 93-111.

Raghuram, P. (2013), Theorising the spaces of student migration. *Population, Space and Place*, 19, 138-154.

Reed-Danahay, D. E. (1997) Introduction. In: Deborah E. Reed-Danahay (Edt.), *Auto/ethnography: re-writing the self and the social* (pp. 1-19). Oxford: Berg Publishing.

Ritchie, J. (2003). The applications of qualitative methods to social research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice a guide for social science students and researchers* (pp. 24-46). London: Sage.

Ritzer, G. (2010) *Globalization: A Basic Text*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Publishing.

Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: a theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41.

Rogan, E. (1996). Asiret mektebi: Abdulhamid II's school for tribes (1892-1907). *International Journal of Middle East Studies*, 28(1), 83-107.

Sadykova, G. (2012). *Learning experiences of international students in online courses: mixed methods study* (Unpublished Doctoral Thesis), University of Albany, State University of New York School of Education, New York.

Sağıroğlu, A. Z. (2016). Dñnyada ve Tñrkiye'de uluslararası oğrencilik trendleri. A. Arıkmert içinde (Edt.), *1. uluslararası oğrencilik sempozyumu bildiriler kitabı* (ss. 33-43). İstanbul: Harf Yayınlar.

Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.

Schwartzman, S. (1993). Policies for higher education in Latin America: The context. *Higher Education*, 25, 9-20.

Schoole, C., & de Wit, H. (2014). The regionalisation, internationalisation, and globalisation of African higher education. *International Journal of African Higher Education*, 1(1), 216-241.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.

Siltaoja, M., Juusola, K., & Kivijärvi, M. (2019). 'World-class' fantasies: a neocolonial analysis of international branch campuses. *Organization*, 26(1), 75-97.

Silverman, D. (2015). Introducing qualitative research. In D. Silverman (Edt.), *Qualitative research: theory, method and practice* (pp. 3-14). London: Sage.

Sirat, M. (2008). The impact of September 11 on international student flow into Malaysia: lessons learned. *International Journal of Asia Pacific Studies*, 4(1), 79-95.

Söğütü, İ. (2010). Cumhuriyet Türkiye'sinde modernleşme ve bürokratik vesayet. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 49-68.

Spencer, R., Pryce, J. M., & Walsh, J. (2014). Philosophical approaches to qualitative research. In P. Leavy (Edt.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 81-98). Oxford: Oxford University Press.

Spring, J. (2015). *Globalization of education: an introduction* (2nd Edition). New York: Routledge.

Stubbs, R. (1998). Asia-Pacific regionalism versus globalization: competing forms of capitalism. In William Coleman and Geoffrey Underhill (Eds.), *Regionalism and global economic integration Europe, Asia and the Americas* (pp. 68-80). London: Routledge.

Sugimura, M. (2016). Transformation of higher education systems in the dynamics of global contemporary globalization: the case of Japan. In C. Colins, M. Lee, J. Hawkins & D. Neubauer (Eds.), *The Palgrave handbook of Asia Pacific higher education* (pp. 183-194). New York: Palgrave MacMillan.

Sunguroğlu, H. (2017). An assessment of the impact of YLSY national scholarship program on training highly qualified academic staff. G. Bayraktar Durgun & T. Korkmaz içinde (Edt.), *I. Uluslararası toplum bilimleri kongresi bildiriler kitabı* (ss. 77-86). Ankara: Gazi Üniversitesi Matbaası.

Şimşek, E. (2019). Almanya'daki Müslüman topluma katkıları bağlamında DİTİB'in din eğitimine yönelik faaliyetleri. *Eskiyeni*, 39, 259-282.

T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). *10. kalkınma planı (2014-2018)*. Ankara.

_____ (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması- çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi (araştırma projesi raporu)*. Ankara: Kalkınma Araştırmaları Merkezi.

Tecim, E. (2019). *Yükseköğretimde çokkültürlü eğitim: akademisyenlerin uluslararası öğrenci tecrübeleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Teferra, D. (2008). The international dimension of higher education in Africa: status, challenges and prospect. In D. Teferra & J. Knight (Eds.), *Higher education in Africa: the international dimension* (pp. 44-79). Accra: Association of African Universities Press.

Teichler, U., Ferencz, I., & Wächter, B. (2011). Mapping mobility in European higher education volume I: overview and trends. Brussels: Directorate General for Education and Culture of the European Commission.

Teichler, U. (1999). Internationalization as a challenge for higher education in Europe. *Tertiary Education and Management*, 5(1), 5-23.

_____ (2004). Temporary study abroad: the life of Erasmus students. *European Journal of Education*, 39(4), 395-408.

Tekeli, İ., & İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Tektaş, N. (2009). *Osmanlı'da ikinci adam saltanatı: sadrazamlar*. İstanbul: Çatı Kitapları.

Terzi, H. M. (2015). Uluslararası öğrenci değişim programları ve Türkiye'deki uygulamaları. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11(34), 56-64.

Tham, S. Y. (2013). Internationalizing higher education in Malaysia: government policies and university's response. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 648-662.

THE World University Rankings (2019). *World university rankings 2020*. [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort by/rank/sort order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort%20by/rank/sort%20order/asc/cols/stats) (Son erişim tarihi: 13.03.2020).

Theiler, J. C. (2005). Internationalization of higher education in Argentina. In H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila & J. Knight (Eds.), *Higher education in Latin America: the international dimension* (pp. 71-110). Washington: World Bank.

Tierney, W., & Clemens, R. (2019). Qualitative research and public policy: the challenges of relevance and trustworthiness. In J. Smart & M. Paulsen (Eds.), *Higher education: handbook of theory and research* (pp. 57-83). London: Springer.

Tight, M. (2013). Students: customers, clients or pawns?. *Higher Education Policy*, 26, 291-307.

Topuz, E. (2018) İstirahat-i raiyyet ve te'yid-i rabıta-i payitaht" bağlamında Osmanlı Devleti'nde aşiret ve mektep ilişkisi (1880-1908). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 345-358.

Torun, İ., & Öztürk, S. (2013). Yükseköğrenimin etkinleştirilmesi ve taşra üniversitelerinin önemi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 197-208.

Trembath, J. L. (2016). The professional lives of expatriate academics: construct clarity and implications for expatriate management in higher education. *Journal of Global Mobility*, 4, 112-130.

Trent, A., & Cho, J. (2014). Interpretation strategies: appropriate concepts. In P. Leavy (Edt.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp.639-657).Oxford: Oxford University Press.

Tunahan, Ö. (2015). 28 Şubat süreci: 'post-modern darbe'nin sosyo-politik dinamikleri ve toplum desteği. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 23-41.

Ullah, R. (2019). How voluntary organisations can solve the problems of international students: examples of Turkey. M. Yardım, F. Karaarslan & R. C. Alkın içinde (Edt.), *Türkiye'de uluslararası öğrenci olmak: süreçler, beklentiler, tecrübeler* (ss. 51-62). Konya: Çizgi Kitabevi.

Ullah, R., & ve Alkın, R. C. (2019). Uluslararası öğrencilerin üniversite ve şehir hayatına intibakında sivil alanın rolü: İki Doğu İki Batı Uluslararası Öğrenci

Derneği örneği”. M. Yardım, F. Karaarslan & R. C. Alkın içinde (Edt.), *Türkiye’de uluslararası öğrenci olmak: süreçler, beklentiler, tecrübeler* (ss. 113-138). Konya: Çizgi Kitabevi.

Ulutaş, A. (2013). *Kamu diplomasisi, sınırları aşan eğitim ve Türkiye’nin yabancı öğrencilere yönelik burs stratejisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uribe-Roldan, J. (2014). A view from Latin America: two generations of reforms on higher education; towards a new decade of collaboration. In C. A. Brown (Edt.), *Globalization international education policy and local policy formation - voices from the developing World* (pp. 201-214). London: Springer.

Vardhan, J. (2015). Internationalization and the changing paradigm of higher education in the GCC countries. *SAGE Open*, 5(2), 1-10.

Vaxevanidou, M. (2018). Education as public diplomacy: how to build an international image in education. *Journal of Media Critiques*, 4(14), 55-20.

Verbik, L., & Lasanowski, V. (2007). International student mobility: patterns and trends. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Verger, A., Steiner-Khansi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalization, Societies and Education*, 15(3), 325-340.

Vural Yılmaz, D. (2016). Türkiye’deki devlet üniversitelerinde uluslararasılaşma süreci: stratejik planlar üzerinden bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1191-1212.

Wächter, B. (2012). An ever-closer union? the role of ‘Brussels’ in shaping European higher education. In C. T. Ennew & D. Greenaway (Eds.), *The globalization of higher education* (pp. 163-176). New York: Palgrave MacMillan.

Wallerstein, I. (2004). *World systems analysis an introduction*. Duke: Duke University Press.

Walker, P. (2014). International student policies in UK higher education from colonialism to the coalition developments and consequences. *Journal of Studies in International Education*, 18(4), 325-344.

Welch, A., & Yang, R. (2011). A pearl on the Silk Road? internationalizing a regional Chinese university. In J. D. Palmer, A. Roberts, Y. H. Cho & G. S. Ching (Eds.), *The Internationalization of East Asian higher education - globalization's impact* (pp. 41-61). New York: Palgrave MacMillan.

Whitfield, P. (2012). *Batı biliminde dönüm noktaları* (çev: Serdar Uslu). İstanbul: Küre Yayınları.

Wilkins, S., & Huisman, J. (2011). Student recruitment at international branch campuses: can they compete in the global market?. *Journal of Studies in International Education*, 15(3), 299-316.

Wilkins, S., & Neri, S. (2019). Managing faculty in transnational higher education: expatriate academics at international branch campuses. *Journal of Studies in International Education*, 23(4), 451-472.

Wilkins, S., Balakrishnan, M., & Huisman, J. (2012). Student choice in higher education: motivations for choosing to study at an international branch campus. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 413-433.

Williams, J. (2014). A brief history of international education policy: from Breton-Woods to the Paris Declaration. In C. A. Brown (Edt.), *Globalization international education policy and local policy formation - voices from the developing World* (pp. 9-29). London: Springer.

Williams, J., Brown, C. A., & Kwan, S. (2014). Current trends in education & development. In C. A. Brown (Edt.), *Globalization international education policy and local policy formation - voices from the developing World* (pp. 25-34). London: Springer.

Witte, S. (2010). Gulf state branch campuses: global student recruitment. *International Higher Education*, 58, 5-6.

Wong, M. S., & Wu, S. F. (2011). Internationalization of higher education in East Asia: issues, implications, and inquiries. In J. Palmer, A. Roberts, Y. H. Cho & G. Ching (Eds.), *The internationalization of East Asian higher education: globalization's impact* (pp. 198-213). New York: Palgrave MacMillan.

Woodfield, S. (2010) Key trends and emerging issues in international student mobility (ISM). In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education - theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 109-124). London: Continuum.

Woolman, D. (2001). Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: a comparative study of four African countries. *International Education Journal*, 2(5), 27-46.

Xinjiang University (XU) (1995). *1935-1995 [Xinjiang Daxue Xiaoshi 1935-1995]*. Urumchi: Xinjiang University Press.

Xinyu, Y. (2010). Mobility strategies and trends: the case of China. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International students and global mobility in higher education national trends and new directions* (pp. 25-41). New York: Palgrave Macmillan.

Yaçın, A. (2015). Kültür elçisi olarak misafir öğrenciler. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11(34), 1-3.

Yanardağoğlu, E., & Karam, I. (2013) The fever that hit Arab satellite television: audience perceptions of Turkish TV series. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 20(5), 561-579.

Yardımcıoğlu, M., Kahraman, Ü. M., & Alkın, R. C. (2018). *Uluslararası öğrencilerin üniversite ve kent hayatına uyumları: Konya ve Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.

Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, S. (2005). *Eğitim amacıyla yurtdışına gönderilen öğrenciler (1940-1970): prospografik bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, A. N., & Kılıçoğlu, G. (2018). Türkiye'nin Orta Asya'daki yumuşak gücü ve kamu diplomasisi uygulamalarının analizi. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 119 (235), 141-184.

Yılmaz, A., Akdağ, M., & Durmuş, M. A. (2016). Türk ve yabancı öğrencilere Türkiye'de yükseköğretim fırsatları YÇS, UIP ve TCS. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 40-57.

Yonezawa, A. (2015). Connecting higher education research in Japan with the international academic community. *Higher Education Policy*, 28, 477-493.

Yonezawa, Y. (2017). Internationalization management in Japanese universities: the effects of institutional structures and cultures. *Journal of Studies in International Education*, 21(4) 375-390.

YÖK (2017) *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2018-2022*. Bkz.[https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018 2022.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf) (Son erişim tarihi: 13.03.2020).

Zhang, H. (2010). Higher education reforms and problems in China: challenges from globalization. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education - theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 125-138). London: Continuum.

Zhang, Y., & Wildemuth, B. (2016). Unstructured interviews. In B. Wildemuth (Edt.), *Applications of social research methods to questions in information and library science*, 2nd Edition (pp. 239-247). Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.

Ziguras, C., & McBurnie, G. (2011). Transnational higher education in the Asia-Pacific region: from distance education to the branch campus. In S. Marginson,

S. Kaur & E. Sawir (Eds.), *Higher education in the Asia-Pacific: strategic responses to globalization* (pp. 105-122). Dordrecht: Springer.

İnternet Kaynakları (URL)

URL-1: <http://www.unesco.org/new/en/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-2: <https://www.globalpartnership.org/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-3: <http://uis.unesco.org/glossary> (Bkz. International (or Internationally mobile) Student maddesi). (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-4: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-5: <https://www.britishcouncil.org/about-us> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-6: <https://www.chevening.org/about/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-7: <https://www.acu.ac.uk/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-8: <https://www.studying-in-germany.org/germany-international-student-statistics/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-9: <https://www.daad-turkiye.org/tr/hakkimizda/daad-hakkinda/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-10: <https://www.study.eu/article/the-european-higher-education-area-ehea> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-11: <http://www.unesco.org/new/en/brasilia/about-this-office/networks/specialized-communities/specilized-communities-clt/cplp/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-12: <https://www.mercosur.int/en/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-13: <https://ec.europa.eu/trade/policy/countries-and-regions/regions/mercosur/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-14: <http://www.cyted.org/en/content/cyted> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-15: <https://biasiswa.moe.gov.my/INTER/index.php> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-16: <http://www.mfa.gov.tr/katar-kunyesi.tr.mfa> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-17: <https://www.qf.org.qa/education/education-city> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-18: <http://www.obhe.ac.uk/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-19: <http://www.diacedu.ae/community/academic-partners/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-20: <http://www.mfa.gov.tr/guney-afrika-kunyesi.tr.mfa> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-21: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1416.pdf> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-22: https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/genel_kurul.cl_getir?pEid=54012 (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-23: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc066/kanundmc066/kanundmc06602922.pdf (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-24: <https://disiliskiler.diyaret.gov.tr/Documents/1U%C4%B0P%20PROGRAM%202019%20SON.pdf> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-25: <https://tdv.org/tr-TR/faaliyetlerimiz/egitim-kultur/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-26: <https://www.akparti.org.tr/media/279929/cep-boy.pdf> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-27: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-28: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/03/20100326-16.htm> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-29: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-30: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100406-1.htm> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-31: <https://turkiyeburslari.gov.tr/tr/sayfa/hakkimizda/turkiye-burslari> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-32: <https://turkiyeburslari.gov.tr/tr/sayfa/aday-ogrenciler/burs-programlari>. (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-33: <https://www.ytb.gov.tr/duyurular/uluslararasi-ogrenci-akademisi-basvuru-rehberi> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-34: <https://www.ytb.gov.tr/haberler/8inci-uluslararasi-ogrenci-mezuniyet-toreni-gerceklestirildi> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-35: <https://www.turkiyemezunlari.gov.tr/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-36: <https://www.turkiyemezunlari.gov.tr/etkinlikler/47/turkiye-mezunlari-mogolistan-da-bulusuyor/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-37: <https://www.turkiyemezunlari.gov.tr/is-ilanlari/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-38: <https://www.turkiyemezunlari.gov.tr/hakkinda/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-39: <https://uluslararasi.yok.gov.tr/hakkimizda> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-40: https://www.yok.gov.tr/Documents/Ogrenci/yurtdisindan_ogrenci_kabulune_iliskin_esaslar_15052019.pdf (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-41: <https://uluslararasi.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/1905/190506-Uluslar%20Ogr%20Kont/Uluslar-Ogr-Kont.aspx> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-42: <http://www.Study in Turkey.gov.tr/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-43: <https://www.studying-in-uk.org/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-44: <https://www.studyinaustralia.gov.au/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-45: <https://www.study-in-germany.de/en/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-46: <http://www.manas.edu.kg/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-47: <https://www.ayu.edu.tr/anasayfa> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-48: <http://www.tau.edu.tr/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-49: <https://www.tju.edu.tr/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-50: <https://ncc.metu.edu.tr/tr/genel-bilgi> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-51: <https://www.osym.gov.tr/TR,4618/yabanci-uyruklu-ogrenci-sinavi-yos.html> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-52: <https://www.undef.org.tr/tr/sayfalar/hakkimizda/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-53: <http://TUMED.org.tr/hakkimizda/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-54: <http://uluslararasiogrencibulusmasi.com/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-55: <https://www.undef.org.tr/en/makaleler/detay/Misafir-ogrenciler-yemekli-programda-bulustu-534/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-56: <https://www.undef.org.tr/tr/makaleler/detay/Biz-Bir-Milletiz-Biz-Bir-Aileyiz-2364/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-57: <https://www.undef.org.tr/tr/makaleler/detay/Uluslararası-Oğrenciler-Geleceklerini-Türkiyede-Tasarlıyor-2588/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-58: <https://www.undef.org.tr/tr/makaleler/detay/Dünyanın-Musulman-Cocuklarına-Ummet-Olmayı-Oğretiyoruz-774/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-59: <https://www.undef.org.tr/tr/makaleler/detay/Uluslararası-Oğrenciler-Ummet-Sofrasında-Bulusuyor-2040/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-60: <https://www.undef.org.tr/tr/makaleler/detay/Uluslararası-Oğrencilere-Kültürel-Emperyalizm-Konferansı-1454/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-61: <https://undef.org.tr/en/makaleler/detay/Ummet-Sofrası-Genc-Yurekleri-Birlestirdi-1075/> (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-62: https://www.youtube.com/watch?v=EQHP_fxc9Y0 (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

URL-63: https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeleri/%C4%B0nternet%20Haber%20Belgeleri/2019/303_yabanci_ogr_sayisi.pdf (Son Erişim Tarihi: 01.04.2020)

Ek-1: Katılımcı Listesi

Abbas U., YÖK Yöneticisi

Bahadır I., Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi

Berkant İ., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Öğretim Üyesi

Berkay T., YTB Eski Yöneticisi

Cahit İ., YTB Eski Yöneticisi

Emrah C., Millî Eğitim Bakanlığı Yöneticisi

Ercüment Y., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Öğretim Üyesi

Ersin M., YTB Yöneticisi

Halil A., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Öğretim Üyesi

Hasip Ş., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Öğretim Elemanı

Murat L., UDEF Akademi Temsilcisi

Mustafa U., Asma Köprü Uluslararası Öğrenci Derneği (Ankara) Yöneticisi

Mükremin E., Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğretim Üyesi

Niyazi R., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi TÖMER Yöneticisi ve Öğretim Üyesi)

Ramazan D., Diyanet İşleri Başkanlığı Eski Yöneticisi

Sefer M., UDEF Yöneticisi

Selim D., YTB Yöneticisi

Serap Ö., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Öğretim Elemanı

Sezai R., Medipol Üniversitesi Öğretim Üyesi

Şakir K., YTB Eski Yöneticisi

Tahir B., Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi

Talip H., İzmir Uluslararası Misafir Öğrenci Derneği Yöneticisi ve İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Öğretim Üyesi

Tolga C., Afyonkocatepe Üniversitesi Öğretim Üyesi

Uğur S., Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğretim Üyesi

Yahya P., Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğretim Üyesi

Yavuz N., İki Doğu İki Batı Uluslararası Öğrenci Derneği Yöneticisi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğretim Üyesi



Ek-2: YTB Tarafından Sağlanan Verilere İlişkin Resmi Yazı

Tarih: 26/12/2019
Sayı: E.0000055844

T.C.
KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
YURTDIŞI TÜRKLER VE AKRABA TOPLULUKLAR BAŞKANLIĞI
Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı

Sayı :18531138-622.03

Konu :Veri Talebi

Sayın Ruhi Can ALKIN

İlgi : 23.12.2019 tarihli dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçenizde, doktora tezinizde kullanılmak üzere Başkanlığımızdan birtakım bilgiler talep edilmektedir.

Başkanlığımızca paylaşılması uygun görülen bilgiler ekte yer almaktadır. Ayrıca, yakın zamanda Başkanlığımızca Türkiye Burslarına ilişkin 2019 yıllık raporu yayımlanacak olup yayımlandığı zaman bu rapordan da faydalanılabilecektir.

Diğer taraftan son sorunuza istinaden, Türkiye Burslusu lisansüstü öğrencilerin tez konularının 02.03.2017 tarihli Başkanlık Oluru ile yürürlüğe giren Türkiye Bursları Lisansüstü Tez Önerisi Yönergesi gereğince Ekim 2017 tarihinden itibaren Başkanlığımızca onaylanmaya başlandığını belirtir, bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Ahmet ATABAŞ
Başkan a.
Daire Başkanı

Ek-3: Nitel Görüşme Formu

1. Katılımcı Profil Bilgileri (Çalışılan kurum, birim ve pozisyon, kaç yıldır çalışıyor, çalışılan kurumda bizzat uluslararası öğrencilerle ilgili bir idari/akademik görevi var mı? Tezini yönettiği, birlikte çalıştığı bir uluslararası öğrenci mevcut mu? Uluslararası öğrencilerle ya da bu konuyla alakası/çalışmaları mevcut mu?)

2. Dünyada her geçen yıl uluslararası öğrencilerin sayısında artış meydana geliyor. Bunu neye bağlayabiliriz?

3. Türkiye’de son yıllarda uluslararası öğrencilerin sayısında git gide bir artış yaşanmaktadır. Sizce artışın temel sebepleri nelerdir?

4. Bir uluslararası öğrenciyi Türkiye’de eğitim görmeye sevk eden temel faktörler nelerdir, bu öğrenciler genelde hangi bölgelerden geliyor?

5. Türkiye Bursları programı vesilesiyle Türkiye’deki yaklaşık her yedi uluslararası öğrenciden biri devlet burslusu olarak eğitim görmektedir. Bu oran, diğer tüm ülkelere nazaran çok yüksek bir oran, bunu nasıl yorumluyorsunuz?

6. Devlet tarafından burslandırılan uluslararası öğrencilerin seçim süreçleri hakkında ne söylemek istersiniz? Sizce mevcut politikaya uygun bir mülakat/eleme süreci işliyor mu?

7. Türkiye’nin burslar üzerinden sürdürdüğü politikada maddi beklentinin mi yoksa daha farklı bir motivasyonun mu etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

8. Sizce Türkiye’nin uluslararası öğrenci politikasında temel/kritik bir kavram olduğunu iddia edebilir miyiz? Örnek vermek gerekirse, Kanada’da “kalifiye göç”, İngiltere’de “gelir getirme”, ABD’de “küresel pazara katkı” gibi kavram ve süreçler ön plana çıkmaktadır. Sizce Türkiye’de uluslararası öğrenci politikasını tanımlayan kavram nedir?

9. Türkiye’de uluslararası öğrencilerin misafir öğrenci olarak adlandırıldığına şahit oluyoruz. Türkiye’nin bu öğrenciler için “misafir” metaforunu kullanmasındaki temel motivasyon sizce nedir?

10. Sizce Türkiye’nin uluslararası öğrencilerden kısa orta ve uzun vadeli beklentileri nelerdir? Bu beklentilerin tarihsel ve bölgesel bir arka plana sahip olduğunu düşünüyor musunuz?

11. STK’ların uluslararası öğrencilere yönelik yaklaşımları ve uygulamaları hakkında ne söylemek istersiniz?

12. Sizce uluslararası öğrenciler özelinde devletin yürüttüğü kamu politikası ile STK’ların uygulama ve yaklaşımları hangi ölçüde bağdaşmakta hangi ölçüde ayrılmaktadır?

13. Türkiye’de eğitim gören bir öğrencinin, ülkesine döndükten sonra Türkiye ile irtibatını devam ettirmede temel motivasyonu ne olacaktır?

14. Öğrencilerin belli bir tarihi bakiyeden gelen öğrenciler üzerine yoğunlaşmasında bu tarihi mirasın yeniden canlandırılması düşüncesinin etkili olduğunu söyleyebilir miyiz?

15. Kamu kurumlarınca uluslararası öğrenciler hakkında hazırlanan raporlarda ya da diğer dokümanlarda gönül bağı, misafirlik gibi konuların daha arka planda kaldığını, beşerî sermaye, gelir getirme, kampüslerin uluslararasılaştırılması gibi yaklaşımların daha fazla ön plana çıktığını görüyoruz. Bunu neye bağlayabiliriz? Sizce resmiyete yansıyan söylemle bizzat resmî kurumların eylemleri arasında bir fark mevcut mu?

16. Türkiye'nin uluslararası öğrenci politikasını daha sağlam ve tutarlı bir zemine oturtulabilmesi için öneride bulunmanız istense, hangi noktalara işaret etmek isterdiniz?

17. Çalışma konusuna ve mevcut nitel görüşmeye dair eklemek istediğiniz herhangi bir husus var mı?



ÖZGEÇMİŞ

Ruhi Can ALKIN

A. Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Bornova-1988

Yabancı Dil: İngilizce

İletişim: rcalkin@erbakan.edu.tr, ruhicanalkin@gmail.com

B. Eğitim

Doktora: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans: University of Southampton School of Social Sciences
Sociology and Social Policy MSc Programme

Lisans: Selçuk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü

Orta Öğretim: Karşıyaka Gazi Lisesi

İlköğretim: Karşıyaka Aydoğdu İlköğretim Okulu

C. İş/İstihdam/İdari Görevler

2009 İzmir Orman Bölge Müdürlüğü Mevsimlik Yangın İşçiliği

2010 İzmir Orman Bölge Müdürlüğü Misafirhanesi Respesiyonistliği

2011 - 2013- YLSY Bursiyerliği

2013 – 2014 Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü GİH Memurluğu (3 Ay)

2014 – Devam Ediyor Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve
Beşerî Bilimler Fakültesi Sosyoloji Bölümü Araştırma Görevliliği

2018 – Devam Ediyor Necmettin Erbakan Üniversitesi Dış İlişkiler
Genel Koordinatörlüğü Uluslararası Öğrenciler Koordinatörlüğü

2020- Devam Ediyor Necmettin Erbakan Üniversitesi Dış İlişkiler
Genel Koordinatörlüğü YLSY Programı Koordinatörlüğü