

**T.C.**  
**AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI**  
**AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI MERKEZİ**  
**BAŞKANLIĞI**

**YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI**  
**ÇERÇEVESİNDE ERASMUS+ YÜKSEKÖĞRETİM**  
**HAREKETLİLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE'Yİ**  
**TERCİH SEBEPLERİ**

**UZMANLIK TEZİ**  
**Gülün Gözde ÖZTÜRK**

**(Temmuz-2017)**

**Ankara**



**T.C.**  
**AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI**  
**AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI MERKEZİ**  
**BAŞKANLIĞI**

**YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI**  
**ÇERÇEVESİNDE ERASMUS+ YÜKSEKÖĞRETİM**  
**HAREKETLİLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE'Yİ**  
**TERCİH SEBEPLERİ**

**UZMANLIK TEZİ**  
**Gülün Gözde ÖZTÜRK**

**Tez Danışmanı**  
**Doçent Doktor**  
**Yaşar KONDAKÇI**

**(Temmuz-2017)**

**Ankara**

## KABUL VE ONAY

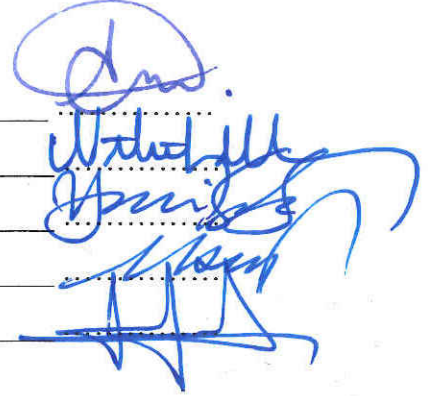
Uzman Yardımcısı Gülün Gözde ÖZTÜRK tarafından hazırlanan Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Erasmus+ Yükseköğretim Hareketliliği Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebepleri adlı bu tezin Uzmanlık Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

  
Yaşar KONDAKÇI  
(Tez Danışmanı)

Bu çalışma, jürimiz tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Uzman Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı ve Soyadı İmzası

Başkan : Yunus Alper ALTAY  
Üye : Nilüfer İLHAN FİDANAY  
Üye : Sefa YAHŞI  
Üye : Muhammed Akif KILIÇ  
Üye : Fatih Mehmet ATASEVER



Tarih : 12/12/2017

Bu tez, ABEGPM Uzman Yeterlik ve Tez Hazırlama Kılavuzu ile belirlenen tez yazım kurallarına uygundur.

## **TEZ VE YETERLİK SINAV KURULUNA BEYAN**

Bu belge ile bu uzmanlık tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplayıp sunduğumu; ayrıca, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim

...../...../20...

Gülün Gözde ÖZTÜRK

Uzman Yardımcısı

**UZMANLIK TEZİNİN ÇOĞALTILMASI**  
**VE YAYIMI İÇİN İZİN BELGESİ**

Tezi Hazırlayanın Adı Soyadı: Gülün Gözde ÖZTÜRK

Tez Konusu : Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde  
Erasmus+ Yükseköğretim Hareketliliği Öğrencilerinin  
Türkiye’yi Tercih Sebepleri

Tez Danışmanı : Yaşar KONDAKÇI

Yukarıda başlığı yazılı olan uzmanlık tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere **Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı** tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda tamamen veya kısmen çoğaltılması, ödünç verilmesi dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

...../...../20...

Gülün Gözde ÖZTÜRK  
Uzman Yardımcısı

## **ÖNSÖZ**

Günümüzde yaşanan teknoloji ve rekabet şartlarındaki hızlı değişim ve gelişim süreci, nitelikli insan gücü yetiştirme misyonu noktasında yükseköğretim kurumlarının önemini artırmaktadır. Bunun yanı sıra nitelikli insan gücünün çekilmesi de akademik, ekonomik, siyasi, sosyo kültürel katkıları sebebiyle ülkelerin ve yükseköğretim kurumlarının amacı haline gelmektedir. Bu amaca hizmet etmek üzere oluşturulacak politika metinleri ve akademik çalışmalara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu ihtiyaca cevap verebilmek için uluslararasılaşma bağlamında ERASMUS öğrencilerinin ülke seçim sebeplerini incelemek önem arz etmektedir. Yerel literatürde bu konuyla çalışmaların yeterli olmaması ise bu tez konusunun seçilmesi ve bu alan ile ilgili çalışma yapılması isteğinin temel motivasyon kaynağı olmuştur.

Tez çalışmalarım boyunca değerli yardımları ve katkılarıyla bana yol gösteren tez danışmanım ODTÜ öğretim üyesi Doç. Dr. Yaşar KONDAKÇI'ya ve araştırma görevlisi Gülçin GÜLMEZ DAĞ'a, verilerin toplanması aşamasında destek veren Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı Yükseköğretim Koordinatörü Sayın Hür GÜLDÜ'ye, çalışma sürecinde desteklerini esirgemeyen Yükseköğretim Koordinatörlüğü Uzmanı Dr. Selen TOKGÖZ'e ve eşim Burak ÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

**Ankara 2017**

**Gülün Gözde ÖZTÜRK**

## **ÖZET**

**ABEGPM Uzmanlık Tezi**  
**YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI ÇERÇEVESİNDE**  
**ERASMUS+ YÜKSEKÖĞRETİM HAREKETLİLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN**  
**TÜRKİYE'Yİ TERCİH SEBEPLERİ**  
**Gülün Gözde ÖZTÜRK**

Yerel literatürde uluslararası öğrenci hareketliliğine ilişkin az sayıda çalışma yapılmakta ve bu çalışmalar çoğunlukla değişim programı öğrencilerini kapsam dışında tutmaktadır. Özellikle ERASMUS programı kapsamında Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkiye'yi tercih nedenlerine ilişkin geniş kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeplerden dolayı, Türkiye'nin ERASMUS programı konusundaki politika ve hedefleri bilgi temelli olmaktan uzaktır.

Bu bağlamda, bu çalışma Erasmus+ Yükseköğretim Hareketliliği öğrencilerinin kısa süreli eğitim almak üzere Türkiye'yi tercih nedenlerini incelemektedir. Araştırmanın çalışma evrenini 2014 ve 2015 çağrı yıllarında Program Ülkelerinden Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına gelen Erasmus+ Yükseköğretim Hareketliliği öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışma, tanımlanan öğrenci grubunun Türkiye'ye gelme talebini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada daha önce geliştirilmiş olan ve uluslararası öğrencilerin ülke tercihleri ve gittikleri ülkelerdeki memnuniyetleri üzerine veri toplanmasını sağlayan bir ölçeğin iki boyutu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel ve çıkarımsal analiz yaklaşımları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre Erasmus+ Yükseköğretim



hareketliliği kapsamında ÷lkemize gelen öğrencilerin önemli bir bölümünün Türkiye'yi tercih etmelerinde kültürel faktörlerin etkili olduğu gör÷lmüştür. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların üçte birinden fazlası Türkiye'yi bulunduğu üniversitenin nitelikli eğitimi sebebiyle tercih ettiğini belirtmiştir. Öte yandan, nitelikli bir yükseköğrenim sağlama amacıyla Türkiye'yi tercih eden öğrenci sayısı kültürel sebeplerle Türkiye'yi tercih eden öğrenci sayısına göre düşük kalmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin öncelikle Batı Avrupa ÷lkelerinden olduğunu ve ağırlıklı olarak İstanbul'daki yükseköğretim kurumlarını seçtiklerini göstermektedir. Bu durum, şehrin önemli tercih nedeni olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre Türkiye'yi seçen Erasmus+ Yükseköğretim Hareketliliği öğrencilerinin temel motivasyonunun kültürel faktörlerden kaynaklandığı gör÷lmüştür. Elde edilen bu bulgulara göre Türkiye'nin Erasmus+ kapsamında daha fazla ve daha nitelikli öğrenci çekebilmesi sahip olduğu kültürel ve tarihi özelliklerini ön plana çıkaran bir tanıtım yapmasından geçtiği anlaşılmıştır.

## **ABSTRACT**

**Thesis for EUEYPC Expertise**

**THE REASONS WHY ERASMUS+ HIGHER EDUCATION MOBILITY  
STUDENTS PREFER TURKEY WITHIN THE SCOPE OF  
INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION**

**Gülün Gözde ÖZTÜRK**

There are few studies on international student mobility in local literature and these studies mostly exclude exchange programme students. Especially, there is not a comprehensive study about the tendency of international students for selecting Turkey as the destination for their higher education within the scope of ERASMUS program. For these reasons, Turkey's policies and objectives on the ERASMUS programme are far from being knowledge-based.

In this context, this study examines the reasons why Erasmus+ Higher Education Mobility students prefer Turkey for short term education. Erasmus+ Higher Education Mobility students coming to the higher education institutions in Turkey from the Programme Countries in 2014 and 2015 call years have been selected as the investigated population of this study. This study is a descriptive study designed to determine the factors affecting the identified student group's demand to select Turkey as the destination country.

The data were gathered through distributing a questionnaire with two dimensions which has been developed previously and allows collecting data on country preferences of international students and their level of satisfaction about the country selected. The

collected data were analyzed using descriptive and inferential analysis approaches. According to the findings of the research, it has been observed that for the majority of students who select Turkey as destination for higher education within Erasmus+ Programme cultural factors have been influential in their decision. According to the results of the research, more than one third of the participants stated that they preferred Turkey because of qualified education of receiving university. On the other hand, the number of students who prefer Turkey for a qualified higher education is lower than the number of students who prefer Turkey for cultural reasons.

Findings of this study show that the students are primarily from Western European countries and they choose predominantly higher education institutions in Istanbul. This finding indicates that the city itself is an important motivation of choice.

According to research findings, the main motivation of Erasmus+ Higher Education Mobility students who selected Turkey was found to be derived from cultural factors. According to these findings, it has been understood that it would be a preferable strategy for Turkey to make a publicity which gives priority to the cultural and historical features of the country in order to attract more and better qualified Erasmus+ students.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT .....	x
İÇİNDEKİLER .....	xii
TABLOLAR .....	xiv
ŞEKİLLER.....	xvi
GİRİŞ .....	1
BİRİNCİ BÖLÜM .....	3
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3 Sınırlılık .....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
YÜKSEKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA .....	5
2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Kavramı.....	5
2.1. Uluslararasılaşma Kavramının Gelişim Süreci .....	9
2.1.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri .....	14
2. 2 Bölgeselleşme ve Avrupa Birliği Örneği .....	16
2.1. Avrupa Boyutu ile Yükseköğretimde Uluslararasılaşma.....	17
2.2 Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinde Küresel Eğilimler .....	22
2.3. Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Hareketliliği.....	23
2.3.1. Türkiye’de Erasmus Öğrenci Hareketliliği .....	26
2.4 Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinde Ülke Tercihi Nedenleri.....	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	36
ARAŞTIRMA KAPSAMI VE YÖNTEMİ .....	36
3. Araştırma Kapsamı ve Yöntemi.....	36

3.1. Araştırmanın Modeli .....	36
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi .....	37
3.3. Verilerin Toplanma Aracı .....	38
3.3.1. Veri Toplama Süreci .....	39
3.3.2. Veri Analizi.....	39
3.4. Güvenirlik ve Geçerlik.....	39
3.5. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebepleri Ölçeği’nin Faktör Yapısı .....	40
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	45
BULGULAR VE YORUM.....	45
4. Bulgular ve Yorum.....	45
4.1. Katılımcılarla İlgili Genel Bilgiler .....	45
4.2. Katılımcıların Türkiye’yi Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	54
4.2.1 Akademik kalite .....	57
4.2.2 Kültürel İlgi.....	59
4.2.3 Türkiye ile Bağlar .....	61
4.2.4 Kariyer Olanakları.....	62
4.2.5 Yaşam Kalitesi .....	64
4.2.6 Zorunluluklar.....	65
4.2.7 Reklam .....	67
4.2.8 Kolay Erişilebilirlik.....	68
4.3 Çıkarımsal Sonuçlar .....	69
4.3.1. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebeplerini Etkileyen Faktörler .....	69
4.3.1.1 Cinsiyet .....	70
4.3.1.2 Türkçe Okuma, Yazma ve Konuşma becerileri .....	70
4.3.1.3 İngilizce Okuma, Yazma ve Konuşma Becerileri.....	74
4.3.1.4 Türkiye’den Başka Bir Ülkeyi Seçmeye Yönelik Eğilimleri.....	74
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	76
KAYNAKÇA.....	81

## TABLolar

Tablo 2.1. Uluslararası Öğrenciler Tarafından En Fazla Tercih Edilen İlk 25 Ülke .....	23
Tablo 2.2. Gelen Uluslararası Öğrencilerin Yüzdesi: Bölgelere (UIS) Göre .....	25
Tablo 2.3. Gelen-Giden Öğrenci Değişimi Verileri.....	26
Tablo 2.4. İlgili yılın 1 Haziran-31 Aralık Döneminde Hareketliliğe Başlayan Gelen Öğrenci Sayısı .....	26
Tablo 2.5. Türkiye En Fazla Öğrenci Gönderen Ülkeler Sıralaması .....	27
Tablo 2.6: İlgili yılın 1 Haziran-31 Aralık Döneminde Gelen Öğrenci Sayısının Yıl ve Ülke Bazlı Karşılaştırması .....	27
Tablo 3.1. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebepleri Ölçeği'nin Faktör Yapısına ait Eigen değerleri, Açıklanan Faktör ve Toplam Varyanslar.....	41
Tablo 3.2. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebepleri Ölçeği'ne ait maddeler ve faktör yüklenme değerleri .....	42
Tablo 4.1. Gelen Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durumlarına Göre Dağılımı .....	45
Tablo 4.2. Gelen Öğrencilerin Geldikleri Ülkeye Göre Dağılımları .....	46
Tablo 4.3. Gelen Öğrencilerin Türkiye'de Kayıtlı Oldukları Yükseköğretim Kurumlarına Göre Dağılımı.....	47
Tablo 4.4. Gelen Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Eğitim Kademeleri.....	48
Tablo 4.5. Gelen Öğrencilerin Türkiye'de Geçirdikleri Süre .....	49
Tablo 4.6. Gelen Öğrencilerin Konaklama Tercihleri .....	49
Tablo 4.7. Gelen Öğrencilerin Türkçe Dili Beceri Düzeylerinin Dağılımı.....	50
Tablo 4.8. Gelen Öğrencilerin İngilizce Dili Beceri Düzeylerinin Dağılımı .....	50
Tablo 4.9. Gelen Öğrencilerin Türk Öğrencilerle Yerleşke İçinde Geçirdikleri Zaman .51	
Tablo 4.10. Gelen Öğrencilerin Türk Öğrencilerle Yerleşke Dışında Geçirdikleri Zaman .....	52
Tablo 4.11. Gelen Öğrencilerin Diğer Uluslararası Öğrencilerle Geçirdikleri Zaman....	53
Tablo 4.12. Gelen Öğrencilerin Türkiye'den Başka Bir Ülkeyi Seçmeye Yönelik Eğilimleri .....	54
Tablo 4.13. Gelen Öğrencilerin Türkiye'yi Tercih Etme Nedenlerine Göre Dağılımı....	54

Tablo 4.14. Türkiye’de Eğitimin Kalitesine İlişkin Görüşler .....	57
Tablo 4.15. Kültürel Faktörlere İlişkin Görüşler .....	59
Tablo 4.16. Türkiye ile Politik, Kültürel ve Tarihi Bağlara İlişkin Görüşler.....	61
Tablo 4.17. Türkiye’nin Kariyer Olanaklarına İlişkin Görüşler .....	62
Tablo 4.18. Türkiye’nin Yaşam Kalitesine İlişkin Görüşler.....	64
Tablo 4.19 Türkiye’yi Tercih Etmede Etkili Diğer Nedenler .....	66
Tablo 4.20. Türkiye’yi Tercih Etmede Etkili Reklam ve Tanıtımlara İlişkin Görüşler...	67
Tablo 4.21. Kolay Erişebilirliğe İlişkin Görüşler.....	68
Tablo 4.24. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebeplerinde Cinsiyetin Etkisi .....	70
Tablo 4.25. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebeplerinde Türkçe Okuma Becerisinin Etkisi .....	71
Tablo 4.26. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebeplerinde Türkçe Yazma Becerisinin Etkisi .....	72
Tablo 4.27. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebeplerinde Türkçe Konuşma Becerisinin Etkisi .....	73
Tablo 4.28. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebeplerinde Türkiye’den Başka Bir Ülkeyi Seçmeye Yönelik Önceki Eğilimlerinin Etkisi .....	75

## ŞEKİLLER

Şekil 2.1. Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Sayısındaki Değişim (2000-2014) .....	24
Şekil 3.1. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebepleri Ölçeği'nin yamaç eğim grafiği .....	41



## GİRİŞ

Yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusu küreselleşmenin ortaya çıkardığı bazı taleplere karşılık vermek üzere üretilen bir strateji olarak tanımlanmasına rağmen, küreselleşmeye göre çok daha eski bir tarihe sahiptir. Öte yandan, yükseköğretimde uluslararasılaşma, küreselleşme ve neoliberalleşme süreçlerine paralel olarak sürekli bir değişim ve gelişim içindedir.

Küreselleşmenin ortaya çıkardığı en önemli rekabet alanı uluslararası öğrenci pazarındadır. Dolayısıyla, öğrenci hareketliliği uluslararasılaşmanın amaçlarından biri haline gelmiş, ülkeler için öğrenci ve akademisyen hareketliliği, değişim programları önem kazanmıştır. Bu programların en bilindik olanı, Avrupa Birliği Üyesi ülkeleri arasında uygulanan kısa dönemli “öğrenci hareketliliği” olarak bilinen Erasmus/Yükseköğretim Hareketliliği Programı’dır.

Avrupa Birliği değişim programları, ülkelerin ve yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrenci pazarından pay alma veya payını artırmaya yönelik politikalarında önemli bir yere sahiptir.

Son yıllarda yerel literatürde yükseköğretimde uluslararasılaşma çalışmalarına ilgi artmaktadır. Öte yandan, Türkiye’de özellikle değişim programları kapsamında uluslararası öğrenci hareketliliğine ilişkin az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu konuda politika yapıcılara rehberlik edecek kapsamlı bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu sebeple, Erasmus+ Programı kapsamında yükseköğretim öğrenci hareketliliğini yapmak üzere Türkiye’yi seçen uluslararası

öğrencilerin eğitim taleplerini etkileyen faktörlerin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Gelen Erasmus/Yükseköğretim hareketliliği öğrencilerinin Türkiye'yi tercih sebeplerinin analiz edileceği bu çalışmanın bulguları, Türkiye'de yükseköğretimde karar alma noktasındaki yöneticiler için Yükseköğretim öğrenci hareketliliği politikalarını geliştirme konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Buna ek olarak, bu çalışma yerel literatüre ve bu konuda yapılan uygulamaların veri temelli ve gerçekçi olmasına katkı sağlamaktadır.

Yapılan çalışmanın teorik çerçevesinin hazırlanması aşamasında ilgili literatürde yayınlanmış konuya ilişkin çeşitli makaleler, kitaplar, araştırmalar, tezler, raporlar ve istatistikler incelenmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın birinci bölümünde, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

İkinci bölümde yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramının kavramsal çerçevesi incelendikten sonra, kavramın tarihsel gelişimi, bir uluslararasılaşma modeli olarak bölgeselleşme çerçevesinde Avrupa Birliği girişimleri, uluslararası öğrenci hareketliğinde ülke tercihi nedenleri konularına değinilmektedir.

Üçüncü bölümde araştırma kapsamı ve yöntemi başlığı altında, araştırmanın yöntemi ve modeli, evreni ve örneklem seçimi, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik konularına yer verilmektedir.

Son bölümde ise, üçüncü bölümde yer alan araştırma kapsamı ve yöntemi başlığı ile uyumlu bir şekilde tamamlanan anket çalışması sonucunda elde edilen bulgular, örneklem ile ilgili genel bilgiler, katılımcıların Türkiye'yi tercih etmelerinde etkili faktörlere ilişkin bulgular ve çıkarımsal sonuçlara ilişkin teknik analizler şeklinde sınıflandırılan üç alt başlık altında yorumlanmaktadır.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Yükseköğretimde uluslararasılaşma konusu 1980'li yıllardan itibaren gelişmiş ülkeler başta olmak üzere birçok ülkeyi etkisi altına almıştır. Uluslararası eğitime giderek artan bu ilginin ülkelere siyasi, ekonomik, akademik, kültürel ve sosyal katkılarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliği yükseköğretim kurumlarını, küreselleşen ekonomiye uyum sağlamak amacıyla müfredatlarını uluslararası hale getirmeye itmektedir. Böylelikle yükseköğretim kurumlarının verdikleri hizmetin kalitesi artmakta ve küresel ekonominin ihtiyaç duyduğu insan kaynağının yetiştirilmesinde etkili olmaktadır. Buna ek olarak, uluslararası öğrenci hareketliliği ülkeler ve kültürler arası anlayış ve işbirliğinin artırılmasında dış politika ve kamu diplomasisi aracı olarak da değerlendirilmektedir.

Uluslararası öğrencilerin yaptıkları harcamalarla buldukları ülkenin ekonomisine önemli katkı sağlaması, uluslararası öğrencilere yönelik ilginin bir diğer sebebidir.

Tüm bu sebeplerle uluslararası öğrenci pazarının genişlemesi ülkeler ve yükseköğretim kurumları arasında uluslararası öğrencileri çekme konusunda rekabete yol açmaktadır. Bu rekabet ortamı politika yapımcılar ve uygulayıcılara rehberlik edecek çalışmalara duyulan ihtiyacı da artırmaktadır.

Bu çalışma ile, Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma alanında rekabet gücünü artıracakı düşünölen önerilere katkı sağlamak amacıyla Türkiye'ye Erasmus+ Yükseköğretim Hareketliliği kapsamında gelen öğrencilerin ölkö ve yükseköğretim kurumu istemlerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu çerçevede, öğrencilere Türkiye'yi ve Türkiye'deki üniversiteleri talep etme nedenleri ile bireysel parametrelere (cinsiyet, Türkçe okuma, yazma, konuşma becerileri, İngilizce okuma, yazma, konuşma becerileri vb.) göre seçimlerini etkileyen faktörlere ilişkin sorular sorulmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Yükseköğretimde uluslararasılaşma konusu ve yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önemli bir ayağı olan uluslararası öğrenci hareketliliği akademik, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik katkıları sebebiyle Türkiye için kritik bir öneme sahiptir. Öte yandan, literatürde konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yeterli değeriendirilmemektedir. Buna ek olarak, mevcut çalışmalar çoğunlukla değişim programı öğrencilerini kapsam dışında tutmaktadır. Erasmus+ Yükseköğretim Hareketliliği öğrencilerinin yurtdışında eğitime katılmalarının sebeplerini ortaya koyan çalışmalar birkaç araştırma ile sınırlıdır.

Uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında Erasmus+ Yükseköğretim Hareketliliğinin dinamiklerinin incelenmesi yerel literatüre katkı sağlamakla birlikte yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde geliştirilecek politika ve stratejilere rehberlik edecektir.

## **1.3 Sınırlılık**

Araştırma, AB eğitim programları bağlamında yalnız Program ölkeleri arasında yükseköğretim alanında gerçekleştirilen öğrenci hareketliliğini kapsamaktadır. Araştırmada kullanılan 2014, 2015 ve 2016 yılı yükseköğretim hareketlilik sayıları Nisan 2017'de Avrupa Komisyonu'nun bilgi yönetim modüllerinden elde edilen ham ve nihai olmayan veridir.

Araştırmada, lkeler arası ğrenci hareketliliği yükseköğretimde uluslararasılaşma olgusu içinde değerlendirilmiş, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında söz konusu olguya odaklanılmıştır. Bu sebeple, Avrupa Birliği'nin tarihi gelişimi ve oluşum süreci kapsam dışında bırakılmıştır.

Bu alışma, katılımcıların Türkiye'yi tercih etmelerinde etkili faktörleri araştırmayı amaçlamaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YKSEKSEKĞRETİMDE ULUSLARARASILAşMA

#### 2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Kavramı

Uluslararasılaşma ve küreselleşme kavramları 1990'larda hem yükseköğretim politika tartışmalarında hem de literatürdeki araştırmalarda ana temalar haline gelmiştir. Öte yandan, küreselleşme ve uluslararasılaşma çalışmaları içinde bu iki kavramın yksekğretimle ilişkisi sınırlı düzeyde tartışılmıştır (Kondakçı, 2007).

Literatürdeki alışmalar genellikle, birbiri ile yer değiştirerek kullanılmakta olan küreselleşme ve uluslararasılaşma kavramlarının birbirinden ayırt edilmesi (Knight, 1999: 15) gerektiğini vurgulamaktadır.

Dünya toplumunun artan karşılıklı bağımlılığını ifade eden küreselleşme kavramı birçok araştırmacı tarafından benzer şekilde tanımlanmaktadır. Giddens'a göre küreselleşme, yerel oluşumların binlerce kilometre ötedeki olaylarla biçimlendirildiği ya da bunun tam tersinin söz konusu olduğu dünya çapındaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması anlamındadır (2008: 81).

Held ve arkadaşları (1999:2) küreselleşmeyi sosyal yaşamın tüm alanlarında dünya çapında genişleyen, derinleşen ve hızlanan bağımlılık olarak tanımlamaktadır. Enders (2004: 367-368), bu bağımlılığın ulus devletleri zayıflattığını ve yükseköğretim

sistemlerini düzenleyen politikalar üzerinde ulus devletin kontrolünü sınırladığını ifade etmektedir.

Sayılan (2007: 44), küreselleşmenin özellikle eğitimde yarattığı dönüşümü “bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetim, performans kriterleri, yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu, e-öğrenme” gibi küresel söylemlerin arkasında yatan neoliberal politikalar üzerinden açıklamaktadır. Bu süreç iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ile birlikte kendini göstermekte ve insanların dünyanın başka yerlerindeki bilgiye kolayca ulaşmasıyla sonuçlanmaktadır.

Knight (1999: 15) küreselleşmeyi sınırlar arası değerler, fikirler, insanlar, bilgi ve teknoloji akışı olarak tanımlamaktadır. Knight’a göre tarihi, kültürel ve sosyal etkileri olan bir hareketlilik söz konusudur. Benzer şekilde, 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı Küreselleşme Özel İhtisas Komisyonu raporunda küreselleşme “ekonomik, politik, sosyal ve kültürel anlamda bazı ortak değerlerin yerel ve ulusal sınırları aşarak dünya çapında yayılması” şeklinde tanımlanmaktadır.

Küreselleşme ile birlikte eğitim, bilim ve kültür alanlarının uluslararası etkilere açık hale geldiği pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır. Bu durum yükseköğretim alanını rekabet ortamı yaratarak etkilemektedir. Yükseköğretim kurumları için başarılı olmanın koşulu kaliteli bir eğitim imkanı sunmaktır. Böylelikle, yükseköğretim kurumu mezunlarının uluslararası bilgi ve kültürlerarası beceri kazanmaları zorunlu hale gelmekte (Paige, 2005: 101); yükseköğretim kurumlarının öğrenci, personel ve fakültelerine küresel bir bakış açısı geliştirmesi için teşvik edilmesi gerekmektedir (NAFSA, 2009: 2). Avrupa Komisyonu’nun Avrupa 2020 hedeflerine yönelik geliştirdiği strateji çerçevesinde yükseköğretim kurumlarını “mezunların yüksek beceri gerektiren mesleklerde başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgiler ve transfer edilebilir nitelikteki çekirdek yeterlilikler ile donatmak üzere” eğitim vermelerini teşvik etmesi küreselleşme sürecinin sonucu olarak değerlendirilebilir (Avrupa Yükseköğretim Modernizasyon Gündemi). Özetle, yükseköğretimde

küreselleşme modern dünyanın bir parçası olan ve yükseköğretim sistemini doğrudan etkileyen ekonomik, bilimsel ve teknolojik eğilimleri ifade etmektedir (Rumbley, Altbach ve Reisberg, 2012:4).

Buna karşın, uluslararasılaşma süreci, küreselleşmiş kurumlara bir cevap olarak görülmektedir (Cantwell ve Maldonado, 2009: 289). Benzer şekilde, eğitimde uluslararasılaşma, küreselleşmeye karşılık verme olarak tanımlanmaktadır (Knight, 1999: 15). Nitekim, uluslararasılaşma küreselleşmenin aksine ulus devletlerin devlet sınırları içerisinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sınırlar arası işbirliği yaratma süreci olarak kendini göstermektedir (Enders 2004: 367). Sonuç olarak, uluslararasılaşma faaliyetleri ile küreselleşmenin ulus devletlerin yükseköğretim politikaları üzerindeki sınırlayıcı etkisini azaltmaktadır.

Literatüre bakıldığında özellikle ikinci dünya savaşından sonra hem Avrupa'da hem de dünyanın genelinde uluslararasılaşma kavramının farklı şekillerde anlaşıldığı ve tanımlandığı görülmektedir (De Wit, 2002: 109-115).

Başlangıçta, uluslararasılaşma kavramı Amerika'da yazarlar tarafından uluslararası eğitim olarak tanımlanmıştır (De Wit, 2002: 104). Daha sonra, özellikle Avrupa'da ve Avustralya'da, dünyanın diğer bölgelerinde uluslararasılaşmanın bir süreç olduğu vurgulanmış yükseköğretimin uluslararasılaşması terimi kullanılmıştır (De Wit 2002,114). Nitekim, NAFSA, EAIE, IIE, AIEA gibi uluslararası örgütlerin kullandığı uluslararası eğitim kavramı yükseköğretimin uluslararasılaşmasına işaret etmektedir. Bu kapsamda uluslararasılaşma kavramına ilişkin tanımlar yazarların bakış açılarına göre çeşitlilik göstermektedir.

Arum ve Van de Water (1992, 202) uluslararası eğitimi "uluslararası çalışmalar, eğitim amacıyla uluslararası değişim ve teknik işbirliği kapsamına giren bir dizi faaliyet, program ve hizmet" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, akademisyenlerin ve öğrencilerin eğitim ve araştırma amacıyla hareketliliği, müfredatın uluslararasılaşması, uluslararası

teknik yardım ve işbirliği programlarıyla ilgili çeşitli unsurları içermektedir. (De Wit 2002, 111-112).

Altbach ve Knight (2007:290), uluslararasılaşmayı “eğitim, araştırma ve yükseköğretim kuruluşlarına uluslararası boyut kazandıran süreç” olarak tanımlamaktadır. Knight’a (2004:9) göre yükseköğretimde uluslararasılaşma, “yükseköğretimin amacına, işlevine ve sunumuna uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyut entegre etme sürecidir”. Jane Knight’ın bu tanımı en yaygın kabul gören tanımlardan birisidir. Bu tanıma göre yükseköğretimde uluslararasılaşma, öğrenci-akademisyen değişimi, eğitim programları ve öğretim yöntemlerinin uluslararası bir boyuta sahip olması, uluslararası ağlar, ortaklıklar ve projeler, yeni uluslararası akademik programlar ve araştırma girişimleri içinde olma gibi birçok uygulama ile ilişkilendirilmektedir (2008). Benzer şekilde, Wächter (1999) uluslararasılaşmayı, uluslararası boyutun yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma ve topluma hizmet fonksiyonlarına sistematik olarak dâhil edilmesi olarak tanımlamaktadır (Akt. Demirkıran, S. ve Özerdem, F. 2011:684).

Van der Wende (1997:19), daha kapsamlı bir tanım ile uluslararasılaşmayı

*“yükseköğretimi toplumların, ekonominin ve emek piyasalarının küreselleşmesi ile ilgili gereksinimleri ve zorlukları (daha fazla) karşılayabilir yapmayı amaçlayan sistematik ve sürekli bir çaba” olarak değerlendirirken, Paige ve Mestenhauser (1999:504-505)“*

bütünleyici, kültürlerarası, disiplinler arası, kıyaslamalı, bilgi teknolojisi transferi, içeriksel ve bilgi inşasının küresel boyutlarını içeren karmaşık, çok boyutlu bir öğrenme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Uluslararasılaşma kavramının farklı şekillerde tanımlanması kavrama bakış açış farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Tanımlamalara yaklaşımlar genel olarak şunlardır:

Faaliyet yaklaşımı: bu yaklaşımda faaliyetlerin sınıflandırılması ve türleri üzerinde durulur. Öğrenci ve akademisyen değişimi, teknik yardım, ortak programlar ve araştırma



faaliyetleri, projeler gibi faaliyetler bu yaklaşım çerçevesinde değerlendirilir (Knight 2005: 30-31).

Yeterlik yaklaşımı: bu yaklaşımda akademik faaliyetler değil, insani boyut önemlidir. Öğrencilerin ve akademisyenlerin yeni beceriler, davranış biçimleri, yeni bilgiler ve değerler geliştirilmesi ele alınır.

İnanç ve değerler sistemi yaklaşımı: bu yaklaşım üniversitelere ve akademisyenlere uluslararası/kültürlerarası yaklaşımlar geliştirme üzerinde durur ve De Wit'e göre (2002: 117) uluslararasılaşmayı tanımlayan dar bir yaklaşımdır.

Süreç yaklaşımı: bu yaklaşıma göre uluslararasılaşma bir süreçtir ve uluslararası boyutun yükseköğretim kurumlarının fonksiyonlarına entegre edilmesi sürecidir.

Bu yaklaşımlar dışında Knight yurtiçi eğitimde ve sınır ötesi eğitimde uluslararasılaşma olmak üzere iki sütunlu bir yapı geliştirmiştir. Uygulamada bu iki boyut birbirinden bağımsız değildir. Sınır ötesi eğitim “insanlar, bilgi, programlar, sağlayıcılar, politikalar, fikirler, müfredat, projeler, araştırma ve hizmetlerin ulusal sınırların dışına çıkması” olarak tanımlanmaktadır (Knight, 2008,98: Knight, 2012:2). Yurtiçinde uluslararasılaşma ise kampüs hayatına uluslararası ve kültürlerarası boyut kazandıracak bir yaklaşım entegre edilmesine yönelik faaliyet, strateji ve yaklaşımları kapsamaktadır (Altbach, Reisberg ve Rumbley 2009:24).

## **2.1. Uluslararasılaşma Kavramının Gelişim Süreci**

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın ilk biçimlerinin ortaçağdan itibaren üniversiteler arasında “bilgi ve öğrenci değişimi” olarak gözlendiği (De Wit, 2002:5) bilinmektedir. Değişim hareketliliğinin azınlıkta bir kesim için 12. yüzyıldan önce başladığı ancak bu dönemde yaygın bir olguya dönüştüğü ifade edilmektedir (De Wit, 2002:5). Öte yandan, kısa dönem eğitim faaliyetinin ve yurtdışında eğitimi tamamlamak üzere göç etmenin 15. Yüzyılda Avrupa’da yükseköğretim kurumlarının yaygınlaşması ile önem kazandığı düşünülmektedir (De Wit, 2002:5). Bu tarihsel gelişim süreci Knight

ve De Wit (1995) tarafından aşağıdaki şekilde açıklamaktadır (Akt. Kireçci ve arkadaşları, 2016:2-3)

*“Tarihsel olarak bakıldığında, 18. yüzyıla kadar olan bir dönemde eğitim din üzerine temellendiği için Latince ortak dil olarak kabul edilmiş, öğrenme hareketleri dini bir görev olarak hac bağlamında ele alınmış, tek bir çalışma programı ve sınav sistemi uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin öğrenme işine farklı yerlerde devam etmeleri ve Hristiyanlık dünyası içinde aldıkları belgelerin geçerli sayılması sağlanmıştır. Bu durum onların akademik bilgi almalarının yanında yeni tecrübeler edinmeleri, yeni fikirler, görüşler ve politik anlayışlarla karşılaşmalarını sağlamıştır. Bunun sonucu olarak el yazması eserler tekrar keşfedilmiş ve daha sonra basılı materyal haline getirmiştir. Farklı sanat çalışmaları, daha önce bilinmeyen ve tanınmayan yaşam koşulları, gelenekler, yaşam biçimleri, yeme ve içme alışkanlıklarını tanımaları sağlanmıştır. Bu şekilde eğitim alan öğrencilerin çoğu elit sınıftan olduğu için, eğitim dönemleri tamamlandıktan sonra buldukları ülkelerde üst düzey görevler almışlar ve daha önce tanıdıkları birçok farklı görüşleri, fikirleri vs. uygulamaya koyma fırsatı bulmuşlardır. Böylece yapılan akademik hareketliliğin sonuçları görülmeye başlanmıştır.”*

18. ve 19. yüzyılları arasında yükseköğretimde uluslararasılaşma öğrenci ve bilim adamlarının hareketliliğini aşarak ulus devletlerin doğuşu ile birlikte, yükseköğretim sistemlerinin ihracatını kapsayacak şekilde genişleyecektir (De Wit, 2002:6-7). Sömürgeci ülkeler yükseköğretim sistemlerini önce sömürge ülkelerine daha sonra bağımsız ülkelere aktarmaya başlayacaktır. Örneğin, Britanya İmparatorluğu sömürgesi olan Hindistan ve diğer Asya, Afrika, Karayipler ve Kuzey Amerika ülkelerindeki yükseköğretim sistemleri Britanya yükseköğretim sistemi üzerine modellenirken; eski Fransız kolonisi ülkelerin yükseköğretim sistemleri de Fransız

yükseköğretim modeline göre şekillenecektir (De Wit, 2002:7). Batı tipi yükseköğretim sistemlerinin etkisi Japonya, Çin, Tayland gibi bağımsız ülkelerde de görülecek ve hatta yükseköğretimde uluslararasılaşmanın hâkim modeli olarak görülen Amerikan yükseköğretim sistemi bile Avrupa etkisinde kalacak ve bu etki uzun süre devam edecektir (De Wit, 2002:7-8). İlk modeller Oxford ve Cambridge üniversiteleri olmakla birlikte daha sonra araştırma üniversitesi misyonuyla Alman modeli üzerine şekillenen Johns Hopkins üniversitesi bu etkiye verilebilecek örneklerdir (De Wit, 2002:8). Yükseköğretim sistemlerinin ihracatının bir etkisi de öğrencilerin daha ileri çalışmalar yapmak üzere yükseköğretim sistemlerinin ana modelinin bulunduğu Avrupa üniversitelerine eğitime gitmelerine yol açmasıdır (De Wit, 2002:8).

Bu dönemde araştırma ve yayınlar yükseköğretimde uluslararasılaşmanın bir diğer aracıdır. Araştırmalar niteliği itibariyle ulusal odaklı olmasına rağmen seminerler, konferanslar ve yayınlar yoluyla uluslararası düzeyde fikir ve bilgi değişimi yapılmış ve uluslararası bilimsel irtibat sürdürülmüştür (De Wit, 2002:8). Bununla birlikte, uluslararası öğrenci ve bilim adamı hareketliliği devam etmiş; Büyük Tur (Grand Tour) olarak adlandırılan yolculuklar ile aristokrat sınıfında yer alan ailelerin, çocuklarını bilgi ve görgülerini artırmak amacıyla eğitim seyahatlerine göndermesi bu hareketliliği artırmıştır. Hatta bu yolculuklarla 20. yüzyıla kadar Amerika'dan Avrupa'ya öğrenci hareketliliği Avrupa'dan Amerika'ya öğrenci hareketliliğinden daha fazla olmuştur (De Wit, 2002:9). Öte yandan, bu dönemde hareketliliğin karakteristik özelliğinin değiştiği değerlendirilmektedir. Rönesans döneminde gezgin öğrencilerin yurtdışında eğitimi tercih sebebi büyük ölçüde eğitimcilerin ünü iken, yurtdışında eğitim modern Avrupa'da sağlayacağı kültürel ve entelektüel avantajlar için tercih edilmeye başlamıştır (Symoens 1996:417, Akt. De Wit 2002:9).

Özetle, 20. yüzyılın başlarına kadar yükseköğretimin ağırlıklı olarak ulusal odaklı olduğu, uluslararası hareketliliğe katılanların varlıklı ailelerden gelen küçük öğrenci gruplarından ve dünyanın eğitim merkezlerine gitme arzusunda olan iyi eğitilmiş öğrencilerden oluştuğu söylenebilir (De Wit, 2002:9).

20. yüzyılın ilk çeyreğinde uluslararasılaşma alanında yükseköğretimde uluslararası işbirliği ve değişim (exchange) girişimlerinin arttığı değerlendirilmektedir. Amerika'da 1919 yılında kurulan Institue of International Education (IIE) , Almanya'da 1925 yılında kurulan Deutscher Akademischer Austauschdients (DAAD), 1934 yılında İngiltere'de kurulan British Council yükseköğretimde uluslararası işbirliği ve değişime (exchange) yönelik artan önemin göstergeleridir (De Wit, 2002:10). Öte yandan, bu dönemde akademik alanda işbirliğinin odağında öğrencilerden ziyade akademisyenler yer almaktadır.

İki dünya savaşından sonra Avrupa yaralarını sarmaya, yeniden yapılanma sürecine odaklanmıştır ve uluslararası eğitim alanında değişim ve işbirliğine yatırım yapacak güçte değildir. Savaş mağduru Avrupalı akademisyenler Amerika başta olmak üzere diğer ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Dolayısıyla, uluslararası eğitim alanında değişim çabalarının II. dünya savaşından sonra ivme kazanarak yaygınlaştığı ve bu durumun ilk önce Amerika'da gözlemlendiği değerlendirilmektedir (De Wit, 2002:10). Amerika'nın yanı sıra Kanada ve Avustralya birçok akademisyen ve öğrenci için çekim merkezi haline gelmiştir.

Soğuk savaş döneminin diğer süper gücü Sovyetler Birliği politik, ekonomik, sosyal ve akademik kontrolünü Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde artırmış uluslararası değişim ve işbirliğini artırma çalışmalarını farklı şekillerde yürütmüştür. Akademik işbirliği alanında Batı dünyası önceliğini kaybetmiş; sosyalist ülkeler ve 3. Dünya ülkeleri önem kazanmıştır (Kallen, 1991a; Akt. De Wit, 2002:11).

Guy Neave (1992:15-18; Akt. De Wit, 2002: 12), 1945-1964 arasındaki uluslararası hareketlilik faaliyetlerinin gönüllülüğe dayalı, dağılık ve bireysel nitelikte olduğunu; hareketliliğin yönünün ise Batı Bloğunda Kuzey-Kuzey ekseninde Kuzey Amerika-Amerika ve Kuzey Amerika-Batı Avrupa, Doğu Bloğunda ise Sovyetler ile uyduları arasında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. 1964-1981 arasında sömürge ülkelerin bağımsızlığını kazanması, yükseköğretim sisteminin yaygınlaşması,

üniversitelerin geleneksel eğitim yuvası rolüne insan kaynağı yetiştirme fonksiyonun eklenmesi ile mevcut durum değişmiş, söz konusu dönemde uluslararasılaşma Güney'den Kuzey'e tek yönlü uluslararası hareketlilik faaliyetleri üzerinden açıklanmıştır (De Wit, 2002:12). Bu yöndeki kitlesel öğrenci hareketliliğinde öğrenci kabul eden popüler ülkeler Sovyetler Birliği, Amerika, Birleşik Krallık, Almanya ve Fransa olmuştur (De Wit, 2002:13).

1980'lere gelindiğinde savaşın yıkıcı etkilerini geride bırakmış güçlü bir Avrupa Topluluğu küresel ekonomik bir güç olarak ortaya çıkmıştır. Bu yıllarda, Topluluk, Amerika ve diğer yükselen küresel güç Japonya ile özellikle teknoloji alanında rekabet edebilmek için araştırma ve geliştirme programlarına yatırım yapmaya başlamıştır (De Wit, 2002:13). Araştırma ve geliştirme için çerçeve programları, 1987 yılında başlayan Erasmus programı bu dönemde uluslararasılaşma alanında karşımıza çıkan önemli gelişmelerdir. İlk kez 1980'lerde yükseköğretimin uluslararasılaşması stratejik bir süreç olarak algılanmış ve yükseköğretim kurumları için önemi artmıştır.

Soğuk savaş sonrası dönemde ise yükseköğretimin uluslararasılaşmasında bir anlayış değişikliği söz konusudur. Gerek bilimsel ve teknolojik gelişmeler gerekse de dönemi etkileyen Neoliberal politikaların bir sonucu olarak beşeri sermayenin verimli işlenmesi önem kazanmıştır. Bu noktada ekonomilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere sahip insan kaynağı yetiştirme, araştırma ve geliştirme çalışmalarıyla bilgiyi üretme ve bilgiyi yayma gibi fonksiyonları (Kondakçı: 2003: 75-76) ile yükseköğretim kurumları ekonominin lokomotif durumuna gelmiştir.

Özetle, 20. yüzyıl dinamikleri yükseköğretimde sınır-ötesi eğitim ve akademisyen hareketliliğinin önem kazanmasına yol açmıştır. Özellikle, öğrenci hareketliliğinin motivasyonlarının belirlenmesi eğitim ve ekonomi politikalarının geliştirilmesinde ülkelerin üzerinde durduğu önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 2.1.1. Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri

Literatürde yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmaya yönelik motivasyonlarının ve araçlarının çok az çalışıldığını değerlendirilmektedir (Ollikainen, 1996:83). Sabran ve Zolfaghari (2009:2) uluslararasılaşma çabalarının altında, ülkeler arasında ve ülkelerin koşullarına göre değişen, çeşitli ve birbiriyle ilişkili sebeplerin olduğundan söz etmektedir. Goodwin ve Nacht (1988, Akt. De Wit 2002:84) ülkelerin ve yükseköğretim kurumların uluslararasılaşma eğilimlerini sosyal ve akademik sebeplerle açıklamaktadır. Platt (1977:1539-1541, Akt. De Wit 2002:84) gelişmekte olan ülkelere teknik yardım ve işbirliği, dış politika, eğitimde ve kültürel zenginleşme, prestij ve getiri üzerinden uluslararasılaşmanın gerekçelerinden bahsetmektedir. De Wit (1991, Akt. 2002:84), uluslararasılaşmada sosyal ve özellikle ekonomik gerekçelerin akademik gerekçelerden daha baskın olduğunu belirtir. Scott (1993), ülke yönetimlerinin yükseköğretimde uluslararasılaşma çabalarını iktisadi rekabet edilebilirlik, emek piyasası, ulusal güvenlik, barış ve karşılıklı anlayış sebepleri çerçevesinde inceler (Akt. De Wit, 2002:84). Özetle, uluslararasılaşma politikasını açıklayan gerekçeler dört grup altında değerlendirilmektedir: politik, ekonomik, akademik, kültürel ve sosyal gerekçeler (Knight 1999: 17-18).

Politik neden: Uluslararasılaşma politikaları dış politika, teknik yardım, ulusal ve bölgesel kimlik, ulusal güvenlik, barış ve karşılıklı anlayış için bir araç olarak kullanılabilir. Örneğin akademisyen ve öğrenci hareketliliği, kültürel ve akademik anlaşmalar ve dolayısıyla sürekli iletişim hali, işbirliğine giden ülkelerin politik ilişkilerinin geleceği için diplomatik bir yatırım olarak değerlendirilebilir (De Wit, 2002:85). Bu noktada, ulusal düzeydeki yükseköğretim politikaları ülkeler arası ekonomik ve politik ilişkilerin gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu durumun en somut örneği, ikinci dünya savaşı sonrasında Almanya-Fransa ilişkilerindeki barış ve sonrasındaki bütünleşme sürecinde görülmektedir ( Roeloffs, 1994, akt. De Wit 2002:86). İki ülke arasında uzlaşımın sağlanması amacıyla akademik alanda işbirliği sağlanması yöntemi dış politikanın bir parçası olmuştur. Soğuk savaş döneminde

gelişmekte olan ülkelerin yükseköğretim kurumlarına sağlanan teknik yardımlar da sanayileşmiş ülkelerin dış politikalarının bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (De Wit, 2002:87). Bir dış politika aracı olarak uluslararasılaşma çalışmaları, ülkelerin bölgesel kimlik oluşturma girişimlerinde de kendini göstermektedir. Avrupa Birliğinin eğitim programları aracılığıyla ortak Avrupa vatandaşlığı yaratma çabası buna örnek verilebilir.

**Ekonomik neden:** Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın iktisadi nedenleri kurumsal ve ulusal ölçekte tartışılmaktadır. Örneğin kurumsal düzeyde uluslararasılaşma gelir kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Uluslararasılaşma aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının, akademisyenlerin ve öğrencilerin kapasitelerini sınamakta ve eğitimde kaliteyi artırmaktadır. Sonuç olarak, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yükseköğretim kurumlarının küresel ekonominin ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünü ve bilgiyi (know-how) sağladığı, ulusal düzeyde teknolojik gelişme ve iktisadi büyüme üzerinde olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir (De Wit, 2002: 89-90).

**Kültürel ve sosyal neden:** Yükseköğretimde uluslararasılaşma sosyal ve kültürel gerekçelerle de gerçekleşebilir. Örneğin ülkeler kendi ulusal değerlerini ve kültürlerini başka ülkelere taşıyabilir ve/veya farklı kültürlerin kendi ülkelerinde saygı ve anlayış ortamında tanınması sağlanabilir. Küreselleşmenin toplumları homojenleştirici etkisi yerel kültürün korunmasına ve ülkelerin kendi kültürlerini tanıtımalarına yönelik geliştirilen politikalar ile azaltılabilir (Kondakçı, 2007). Sosyal bağlamda ise, uluslararasılaşma hem öğrenci hem akademisyenler açısından “sosyal öğrenme” ve “kişisel gelişim” için bir araç olarak değerlendirilmektedir (De Wit, 2002:94).

**Akademik neden:** Üniversitelerin verdikleri hizmetlerin kalitesi bilimsel araştırma kalitesi, uluslararası ün ve eğitim kalitesi gibi kriterler üzerinden değerlendirilmektedir (Saka ve Yaman, 2011:73). Kalite bağlamında, yükseköğretimde uluslararası prestije sahip olmak kaliteli öğrencilerin ve kaliteli akademisyenlerin ilgisini çekmek kurumun kalitesini yükseltmektedir. Dolayısıyla, yükseköğretim kurumları için uluslararası

sıralama listelerinde yer almak, ulusal sınırlar içinde yer alan yükseköğretim kurumlarıyla rekabet etmekten daha önemli hale gelmektedir (De Wit, 2002:98-99). Uluslararası arenada tanınmanın bir yolu olarak eğitim ve araştırma faaliyetlerinde uluslararası akademik standartlara uyum, bu alanlarda stratejik ortaklıkların kurulması uluslararasılaşmanın önemli gerekçeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik alanda bir diğer gerekçe akademisyenlerin ve öğrencilerin ev sahibi kurumun sağlayamadığı akademik olanaklardan yurtdışındaki bir kuruma giderek faydalanabilmeleri ve akademik vizyonlarını genişletmeleridir (De Wit, 2002:96-97).

Yükseköğretim kurumlarını uluslararasılaşmaya iten sebepler zaman içinde ve ülkeden ülkeye farklılaşabilmektedir. De Wit (2010:9), günümüzde yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma çalışmalarının temelinde ağırlıklı olarak ekonomik unsurların öne çıktığını ortaya koyan birçok çalışmadan bahsetmektedir. Öne çıkan iktisadi unsurların yükseköğretim kurumlarının uluslararası arenada saygınlık kazanma, stratejik ortaklık kurma gibi akademik motivasyonlarından bağımsız olmadığı ifade edilmektedir (De Wit, 2010:9).

## **2. 2 Bölgeselleşme ve Avrupa Birliği Örneği**

Küreselleşmenin yükseköğretim sistemine etkisi yalnız uluslararasılaşma kavramı ile değil, bölgeselleşme girişimleri ile de ilişkilendirilmektedir. Uluslararasılaşmanın veya küreselleşmenin gereklilikleri gelişmekte olan ülkeleri, yükseköğretim sisteminin daha da genişlemesini ve ulusallaştırılmasını desteklemek, bölgesel bağlamda yükseköğretim sisteminin rolünü yeniden tanımlamak ve karşı karşıya olduğu küresel güçlerin etkisi ile mücadele etmek konularında harekete geçirmektedir (Enders, 2004: 365). Bu çerçevede küreselleşme içinde bölgeselleşme eğilimleri öne çıkmakta ve ülkeler küresel güçler karşısında eğitim yapılarını yeniden düzenlemektedir.

Morshidi (2009:4), yükseköğretimde uluslararasılaşmanın önce ekonomi ve eğitim alanındaki bölgesel işbirlikleri düzeyinde başladığını daha sonra uluslararası



boyutlar kazandığını ifade etmektedir. Bölgeselleşme eğiliminin ekonomik ve politik platformda kurulan bölgesel birliklerin yükseköğretim alanına kayması ile ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Morshidi, 2009). Bu durum yukarıda tartışıldığı gibi ekonomik nedenlerin, yükseköğretimin uluslararasılaşmasında etkin bir gerekçe olarak görüldüğü tespiti ile örtüşmektedir. Benzer şekilde, Lenn (2004:1) bölgesel ekonomik birliklerin yaygınlaşmasına paralel olarak yükseköğretimin ekonomik kalkınmadaki kritik rolün kabul edildiğini ifade etmektedir.

Enders ise (2004:368, akt. Kondakçı, 2007) bölgeselleşmeyi ülkeler arasındaki dikey işbirliğini ifade eden uluslararasılaşmanın bir bölgeye indirgenmiş şekli olarak tanımlamıştır. Bu tanımıyla Avrupalılaşıma, bir bölgeselleşme biçimi veya Avrupa düzeyinde uluslararasılaşma süreci olarak değerlendirilmektedir (Enders, 2004: 368).

Dünya çapında yükseköğretimde bölgeselleşme girişimlerine; Güneydoğu Asya Yükseköğretim Kurumları Birliği (SEAMEO), Latin Amerika ve Karayipler Yükseköğretim Ortak Alanı (EULAC), Asya-pasifik Kalite Ağı, Asya-Pasifik Üniversite Hareketliliği (UMAP), Arap Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ağı, ASEAN Üniversiteler Ağı (AUN) örnek verilebilir.

En kapsamlı yükseköğretimde bölgeselleşme girişimi ise Avrupa kıtasında karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki Avrupa Birliği ve Avrupa Ekonomi Bölgesi (EFTA) ülkeleri arasında yürütülen Erasmus Değişim Programı iken; diğer girişim Bologna Süreci'dir.

## **2.1. Avrupa Boyutu ile Yükseköğretimde Uluslararasılaşma**

İkinci dünya savaşından sonra ekonomik bir birlik olarak ortaya çıkan Avrupa Birliği, bugün ekonomik boyutunun yanı sıra entelektüel, sosyal, kültürel, siyasi, bilimsel ve teknik alanlarda da bir bütünleşmeye gitme yönünde adımlar atmaktadır (Kondakçı, 2003:74). Söz konusu alanlarda geliştirilen politikaların bazıları yasa gücündeki iken, bazıları da esnek yapıdadır. Örneğin Avrupa Birliği eğitim politikası esnek bir yapıda ve bütünleşmeden ziyade uyumun arandığı bir politika alanıdır.

Birlik içinde ortak bir eğitim politikasından ziyade üye ülkelerin eğitim sistemleri arasında ortak ilkelerin benimsenmesine yönelik bir eğilim söz konusudur. Bu amaçla 1970’li yıllarda eğitim alanında bir eylem programı geliştirmeye karar verilerek ilk adım atılmıştır. 1976 yılında Bakanlar Konseyi toplantısında “AB Eğitim Komisyonu” oluşturulmuş ve “Birlik Çalışma Programı” kabul edilmiştir. Yükseköğretimde işbirliğinin sağlanması anılan programda belirtilen amaçlar içinde yer almıştır. 1980’li yıllarda ortak eğitim sistemi kurmaya yönelik girişimler devam etmiştir. 1983 yılında Stuttgart Zirvesi’nde öğrenci ve öğretmenlerin değişim hareketliliğini kapsayacak şekilde yükseköğretim kurumları arasında işbirliğinin artırılması için tavsiye niteliğinde karar alınmıştır. 1984 Fontainebleau Zirvesi’nde Avrupa Konseyi Kararları, 1985 Milano Avrupa Konseyi “Yurttaşların Avrupa’sı” raporu ve 1988 Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları Kararları ortak eğitim politikası geliştirmeye yönelik atılan diğer önemli adımlardır. 1992 yılında Maastricht Antlaşması ile eğitim alanında o güne kadar alınan kararlar yasal bir zemine oturtulmuştur. Maastricht Antlaşması ile eğitim alanında sıralanan amaçlar:

- Üye devletlerin dillerini yayma ve öğretme yoluyla eğitimin Avrupa boyutunun geliştirilmesi,
- Akademik çalışma sürelerinin ve diplomalarının tanınmasının destekleyerek akademisyen ve öğrenci değişimini geliştirmek,
- Eğitim kuruluşları arasındaki işbirliğini artırmak,
- Üye devletlerin eğitim sistemleri ile ilgili konularda bilgi ve deneyim alışverişini sağlamak,
- Sosyal konularda uzmanlaşan öğretim elemanlarının ve bu alanda eğitim alan gençlerin değişimini teşvik etmek,
- Uzaktan eğitimi geliştirmek
- Üçüncü ülkeler ve başta Avrupa Konseyi olmak üzere yetkin uluslararası kurumlar ile eğitim alanında işbirliğinin geliştirilmesi

Avrupa Birliği'nin özellikle yükseköğretim sistemlerine yönelik geliştirdiği politikalar yükseköğretim kurumlarının modernizasyonu ve rekabet kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla yapısal değişiklikleri öne çıkarmaktadır. Buna yönelik atılan adımlardan biri 1998 yılında kabul edilen Sorbon Bildirisi'dir. Fransa, İtalya, Birleşik Krallık ve Almanya Eğitim Bakanları'nın imzasıyla yayınlanan bildiri ile Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri ilk kez ortaya çıkmıştır.

Sorbon Bildirisi ile ulusal ve uluslararası işbirliğinin artırılması, uluslararası öğrenci, öğretmen ve akademisyen hareketliliği, diplomaların karşılıklı tanınması, dil ve bilgi teknolojileri yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sorbon'da dört ülkenin kararıyla yükseköğretimde birlik/uyum sağlanması amacıyla Avrupa Yükseköğretim Süreci başlatılmıştır.

Yükseköğretimde birlik/uyum vurgusunun arkasında yükseköğretim sistemlerindeki farklılıkların ülkeler arasında işbirliğinin önünde engel olduğu, bu farklılıklar sebebiyle ortak Avrupa fikrinin gerçekleşmesine katkı sağlanamadığı fikri yatmaktadır (Kondakçı, 2003:77).

1998'de Sorbon'da başlayan Avrupa Yükseköğretim Süreci, 1999'da Bologna'da ve 2001'de de Prag'da alınan kararlar ile genel kabul görmüştür.

Bologna Süreci, 29 ülkenin katılımıyla başlatılan ve Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Bologna Süreci'nin oluşturmayı hedeflediği, Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde yer alan ülke vatandaşlarının, yükseköğrenim görmek ya da çalışmak amaçları ile Avrupa'da kolayca dolaşabilmesidir (YÖK, 2016). Bologna Bildirisi'nin, benzer amaçları gözetten Sorbon Bildirisi'nden tek farkı hedeflenen yükseköğretim sisteminin özelliklerini daha da somutlaştırmaktır (Kondakçı, 2003:77).

Bologna Bildirisindeki başlıca kararlar şunlardır (Kısakürek, 2003:25, akt. Tuzcu, 2016:54)

- Diploma ekinin uygulanmaya başlamasıyla üniversiteler arasında ortak ve genel bir yapının oluşturulması,
- En az üç yıl süreli lisans ve lisansüstü derecelerin tüm Avrupa ülkelerinde tanınması,
- Avrupa kredi transfer sisteminin Avrupa geneline yaygınlaştırılması yanında yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesi,
- Yükseköğretimde nitelik güvencesinin oluşturulması,
- Tam hareketliliğin sağlanabilmesi için engellerin ortadan kaldırılması

Yukarıdaki kararlar çerçevesinde yapılacak çalışmalar ile hedeflenen yükseköğretim sistemine ulaşmak amaçlanmış ve yükseköğretim kurumları bu sürecin lokomotifi olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu hedefler çerçevesinde, ulaşılabilecek sistem ile iş piyasasıyla uyumlu ve iş hayatından ihtiyaç duyulan alanlara yönelik iş gücü sağlanacak ve birbiriyle uyumlu sistemler tarafından yetiştirilen mezunlar farklı ülkelerde çalışma imkanı bulacaktır (Kondakçı, 2003: 78).

Bologna Bildirisi'nin yayımlanmasından iki yıl sonra, Türkiye'yi de içeren yeni ülkelerin katılımı ile 32 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları, 19 Mayıs 2001'de Prag'da, Bologna Süreci'ni izlemek ve gelecek yıllar için öncelikler belirlemek üzere toplanmıştır (YÖK, 2016). Katılımcı ülke sayısının artması sürecin Avrupa çapında kabul gördüğü ortaya koymaktadır.

Prag toplantısında, Avrupa'da ulaşılması hedeflenen yükseköğretim sisteminin, yabancı öğrenci ve akademisyenleri çekebilecek ve rekabet gücü yüksek nitelikte olması gerektiği beyan edilmiştir (Kondakçı, 2003:77).

Sürecin ana hedefleri arasında sistemler arasında uyum, karşılaştırılabilirlik ve bunların sağlayacağı uluslararasılaşma yer almaktadır (Waechter, 2001, akt. Kondakçı, 2003:78). Süreç ile amaçlanan sistemler arasında uyuma ulaşırken, aynı zamanda ulusal yükseköğretim politikalarının ve yükseköğretim kurumlarının özerkliğinin bu süreçten

etkilenmemesine dikkat ederek sistemlerin tek tipleştirilmemesini sağlamaktadır (Kondakçı, 2003:78). Ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki farklılıklar sebebiyle tam olarak karşılaştırılabilir kapsamlı ve işleyen bir yükseköğretim alanına ancak 2020’de ulaşılabileceğine Leueven toplantısında karar verilmiştir (Armağan, 2013:28).

Leueven toplantısında 2020’de, Avrupa yükseköğretim alanına dahil olan ülkelerdeki mezunların en az %20’sinin yurtdışında bir süre eğitim veya staj amaçlı bulunmuş olması sürecin hedefleri arasına girmiştir. Bu hedef ile akademik hareketlilik sürecin en önemli yönlerinden biri olmuştur.

Avrupa çapında akademik hareketlilik, 1987 yılında pilot projeler ile uygulamaya konmuş, 1995 yılından itibaren Socrates-Erasmus Programı ile yapısal bir çerçevede ve ivmesi artarak devam etmiştir. Socrates Programı kapsamında en yüksek bütçe Erasmus programına; Erasmus içinde de en büyük pay öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğine ayrılmıştır.

Hayatboyu Öğrenme Programı (2007) ve 2014 yılında başlatılan Erasmus+ Programı altında devam ettirilen Erasmus Programı ile yükseköğretim kurumları arasında ülkeler arası işbirliğini teşvik etmek, öğrenci ve akademisyenlerin karşılıklı değişimini sağlamak, alınan derecelerin akademik olarak tanınmasını sağlamak ve ekonomilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere sahip mezunlar yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Program ile 1987 yılında 11 ülkeden 3.244 öğrenci yurtdışında eğitim alma imkânı bulurken; 2013-2014 yıllarında 34 ülkeden 272.000 öğrenci programdan yararlandırılmıştır. Programın 27 yıllık döneminde toplam 3.3 milyon öğrenci yurtdışında eğitim almıştır. Erasmus+ Programı altında ise yedi yıllık program süresince 2 milyon yükseköğretim kurumu öğrencisinin kısa dönem öğrenci hareketliliğinden faydalandırılması amaçlanmaktadır.

## 2.2 Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinde Küresel Eğilimler

Küreselleşme ve yükseköğretimde yaşanan uluslararasılaşma süreçlerine paralel olarak, dünya genelinde uluslararası öğrenci hareketliliğinde sürekli bir artış gözlenmektedir. Uluslararası öğrenci sayısı yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma düzeyini ortaya koyan en önemli göstergelerden biridir. Bu sayının yüksekliği yükseköğretim kurumunun eğitim kalitesini ve o ülkenin uluslararası öğrenciler için cazibe merkezi haline geldiğini göstermesi açısından önemlidir.

OECD istatistiklerine göre 1975 yılında 800 bin civarında olan uluslararası öğrenci sayısı, 2000 yılında 2,1 milyona ulaşmış ve bu sayının iki katından daha fazla artarak 2014 yılında 5 milyona yaklaşmıştır. OECD projeksiyonuna göre uluslararası öğrenci sayısının 2025 yılında 8 milyona çıkması beklenmektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliğine yakından bakıldığında dünya çapında uluslararası öğrencilerin %53'ünün Asya ülkeleri öğrencilerinden oluştuğu; hareketliliğe dâhil olan öğrencilerin %50'sinden fazlasının Avustralya, Kanada, Fransa, Almanya, Japonya, İngiltere ve Amerika'yı tercih ettiği görülmektedir.

2013 yılı OECD verilerine göre ise yükseköğretim kurumuna kayıtlı uluslararası öğrenci sayısının kayıtlı toplam öğrenci sayısına oranının en fazla olduğu ülkeler Avustralya, Avusturya, Lüksemburg, Yeni Zelanda, İsviçre ve İngiltere'dir. En fazla öğrenci gönderen ülkeler ise Çin, Hindistan ve Almanya'dır. 2014 Institute of International Education (IIE) verilerine göre, uluslararası öğrenci pazarında en büyük pay %22 ile ABD'ye ait iken; ABD'yi %11 ile İngiltere, %7 ile Almanya, %7 Fransa, %6 oranlarıyla Avustralya ile Kanada takip etmektedir.

**Tablo 2.1. Uluslararası Öğrenciler Tarafından En Fazla Tercih Edilen İlk 25 Ülke\***

Ülke	Uluslararası Öğrenci Sayısı	Veri Yılı
ABD	907251	2015
İngiltere	428724	2014
Avustralya	266048	2014
Fransa	235123	2014
Almanya	228756	2015
Rusya Federasyonu	213347	2014
Kanada	151244	2013
Japonya	132685	2014
Çin**	123127	2015
Slovakya	111107	2014
İtalya	87544	2014
Birleşik Arap Emirlikleri	73445	2015
Suudi Arabistan	73077	2015
Hollanda	70692	2014
Avusturya	67691	2015
Malezya	60244	2015
Ukrayna	57583	2015
İspanya	56361	2013
Kore Cumhuriyeti	55536	2013
Belçika	55516	2014
İsviçre	49536	2014
Singapur	48938	2013
Yeni Zelanda	48892	2014
<b>Türkiye</b>	<b>48183</b>	2014

\* UNESCO, 2016 yılı verileridir.

\*\* Hong Kong ve Macao hariç

Tablo 2.1’de UNESCO verilerine göre güncel uluslararası öğrenci sayılarını göstermektedir. Listede 24. sırada yer alan Türkiye’nin uluslararası öğrenci pazarındaki payı %1 civarında gerçekleşmektedir.

### **2.3. Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Hareketliliği**

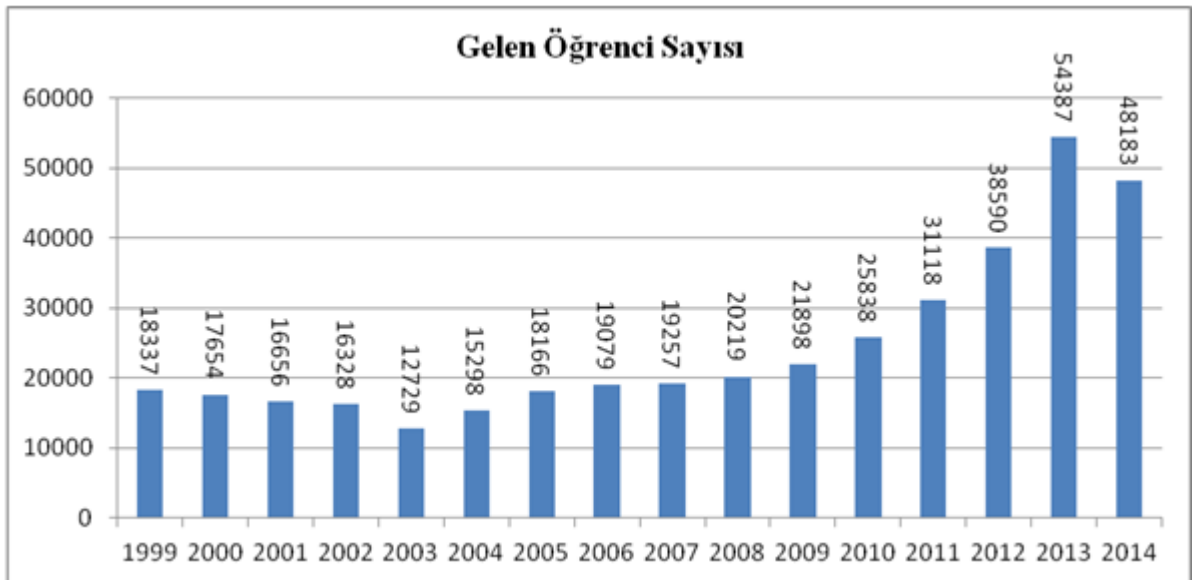
Türkiye’de uluslararası öğrenci konusu 90’lı yıllarda bir politika alanı olarak ele alınmış ve sistematik ilk uygulama Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları’ndan

öğrenci kabul etmek üzere başlatılan Büyük Öğrenci Projesi olmuştur. Uluslararası öğrenci çekmeye yönelik yasal düzenlemeler içerisinde en etkili olanı ise 2010 yılında merkezi ve zorunlu- Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı'nı (YÖS) kaldırılması olmuştur. Bu yol ile uluslararası öğrenci kabulüne ilişkin usul ve esasları belirleme konusunda yükseköğretim kurumlarına esneklik sağlanarak (Çetinsaya,2014:152) yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma süreci kolaylaştırılmıştır.

Uluslararası öğrenci konusu, Onuncu Kalkınma Planı ile Türkiye'nin öncelikleri arasına girmiş ve 2018 yılı sonunda Türkiye'nin dünya uluslararası öğrenci pazarındaki payının yüzde % 1,5'e çıkarılması, yükseköğretim kurumlarının çeşitlendirilmesi ve yükseköğretim sisteminin uluslararası öğrenci ve akademisyenler için çekim merkezi haline getirilmesi amaçlanmıştır.

Küresel eğilimlere paralel olarak, Şekil 2.1'de de görüleceği üzere 2014 yılı dışında son yıllarda artan uluslararası öğrenci sayısı ülkenin bulunduğu bölgede bir eğitim merkezi konumunda olduğunu göstermektedir.

**Şekil 2.1. Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Sayısındaki Değişim (2000-2014)**



(Unesco,2016)



Türkiye'ye gelen toplam öğrenci sayısında 1999'dan 2013'e artış gözleendiği, 2014 yılında bu eğilimin tersine döndüğü görülmektedir.

**Tablo 2.2. Gelen Uluslararası Öğrencilerin Yüzdesi: Bölgelere (UIS) Göre**

	1999	2013	2014
<b>Güney ve Batı Asya</b>	5.87	4.23	15.97
<b>Kuzey Amerika ve Batı Avrupa</b>	9.41	10.05	5.32
<b>Arap Ülkeleri</b>	7.50	4.88	12.76
<b>Doğu Asya ve Pasifik</b>	1.04	7.81	3.53
<b>Orta Asya</b>	38.04	24.94	39.14
<b>Sahra Altı Afrika</b>	1.47	4.11	8.84
<b>Orta ve Doğu Avrupa</b>	36.58	5.98	8.76
<b>Latin Amerika ve Karayip</b>	0.05	0.14	0.27
<b>Sekiz Bölge</b>	99.96	62.14	94.60
<b>Tanımsız</b>	0.05	37.86	5.40

(Unesco, 2016)

Tablo 2.2'de Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin bölgelerine göre yüzdelerinin yıllar içinde gösterdiği değişim verilmiştir. Bu tabloya göre, Türkiye'ye en fazla öğrenci Orta Asya Bölgesinden gelmektedir. Orta Asya Bölgesinde Türkiye ile tarihsel ve kültürel bağları bulunan ve Türkçe dillerinin konuşulduğu Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan, Özbekistan ve Kırgızistan gibi ülkelerle birlikte dokuz ülke bulunmaktadır. 2013 yılında Orta Asya'dan gelen öğrenciler toplamın %25'ine karşılık gelirken; bu oran 2014 yılında %39'a yükselmiş ve 1999 yılındaki değerin de üzerinde gerçekleşmiştir. 2013 yılında ikinci sırada %10'luk pay ile Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkeleri yerini 2014 yılında %16'lık pay ile Güney ve Batı Asya ülkelerine bırakmıştır. 2014 yılında Arap Ülkeleri'nden gelen öğrenci sayısının toplamın %13'üne karşılık geldiği ve bir önceki yıldan çok daha yüksek olduğu gözlenmektedir. 1999 yılında gelen uluslararası öğrencilerin neredeyse tamamını tabloda verilen sekiz bölgeden oluşurken, 2013 yılında bu bölgelerden gelen öğrencilerin toplamı %62'ye düşmüş; öte yandan 2014 yılında bu oran yine %90'nın üzerinde gerçekleşmiştir. Türkiye'nin öğrenci aldığı bölgelerin dağılımında yıllara göre değişiklikler olmakla

birlikte; Orta Asya, Güney ve Batı Asya, Arap Ülkeleri'nden gelen öğrenciler için eğitim merkezi olduğu değerlendirilmektedir.

### 2.3.1. Türkiye'de Erasmus Öğrenci Hareketliliği

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde Avrupa'dan uluslararası öğrenci çekme konusunda Erasmus Programı kaldıraç kuvveti konumundadır. Türkiye, 2004 yılından itibaren Erasmus Programına katılım sağlamakta ve Tablo 2.3'de görüldüğü üzere gelen öğrenci sayısı her yıl artış göstermektedir.

**Tablo 2.3. Gelen-Giden Öğrenci Değişimi Verileri**

	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015*
<b>Gelen Öğrenci</b>	299	828	1321	1982	2658	3336	4288	5269	6145	7403	7948
<b>Giden Öğrenci</b>	1142	2852	4438	7119	7794	8758	10095	11826	14412	15084	14710

(Türkiye Ulusal Ajansı,2017)

\* 2014 çağrı yılına ait hareketlilik sayıları Avrupa Komisyonu tarafından henüz doğrulanmamıştır.

Öte yandan, 2015-2016 ve 2016-2017 dönemleri henüz sona ermediğinden, bu yılların aynı dönemlerinde Türkiye'ye gelen öğrenci sayıları ile 2014-2015 yılının aynı döneminde Türkiye'ye gelen öğrenci sayıları karşılaştırıldığında Tablo 2.3'deki yükseliş trendinin tersine döndüğü görülmektedir.

**Tablo 2.4. İlgili yılın 1 Haziran-31 Aralık Döneminde Hareketliliğe Başlayan Gelen Öğrenci Sayısı**

	2014	2015	2016
<b>Gelen Öğrenci</b>	4652	4395	1849

(Türkiye Ulusal Ajansı,2017)

\* 2014,2015,2016 çağrı yılına ait hareketlilik sayıları Avrupa Komisyonu tarafından henüz doğrulanmamıştır.

Tablo 2.4’de görüldüğü üzere 2014 ve 2015 yıllarında faaliyet başlangıcı 1 Haziran-31 Aralık döneminde Türkiye’ye ortalama 4500 civarında öğrenci gelirken, bu sayı 2016 yılının aynı döneminde 1849’a düşmüştür.

**Tablo 2.5. Türkiye En Fazla Öğrenci Gönderen Ülkeler Sıralaması**

	Almanya	Polonya	Fransa	Hollanda	İtalya	İspanya	Litvanya	Çek C.	Belçika	Avusturya
<b>2004-2013</b>	8,550	3,988	3,125	2,865	2,182	1,654	1,482	1,350	1,029	786
<b>2014-2015</b>	2,416	445	922	569	649	382	319	292	207	160

(Türkiye Ulusal Ajansı,2017)

\* 2014 çağrı yılına ait hareketlilik sayıları Avrupa Komisyonu tarafından henüz doğrulanmamıştır.

Tablo 2.5’de 2003-2014 yılları arasında Türkiye’ye en fazla Erasmus öğrencisi gönderen Avrupa ülkeleri verilmektedir. Bu ülkeler; Almanya, Polonya, Fransa, Hollanda, İtalya, İspanya, Litvanya, Çek Cumhuriyet, Belçika, Avusturya’dır. Tabloda gösterilen on ülkeden Almanya’nın en fazla Erasmus öğrencisi gönderdiğini ve diğer ülkelere göre oranla ciddi anlamda yüksek olduğu gözükmektedir.

**Tablo 2.6: İlgili yılın 1 Haziran-31 Aralık Döneminde Gelen Öğrenci Sayısının Yıl ve Ülke Bazlı Karşılaştırması**

	Almanya	Polonya	Fransa	Hollanda	İtalya	İspanya	Litvanya	Çek C.	Belçika	Avusturya
2014-2015	1,589	200	541	340	435	283	116	177	126	79
2015-2016	1,506	235	464	315	366	253	119	134	117	82
2016-2017	886	83	171	152	24	60	43	46	28	56

(Türkiye Ulusal Ajansı,2017)

\* 2014,2015,2016 çağrı yılına ait hareketlilik sayıları Avrupa Komisyonu tarafından henüz doğrulanmamıştır.

Avrupa Komisyonunun bilgi yönetim modüllerinden elde edilen ham ve nihai olmayan verilere göre 2016 yılında ilgili yılın aynı döneminde bu ülkelere gelen öğrenci sayısında bir önceki yıla kıyasla ortalama % 63'lere varan bir azalma olduğu görülmektedir. 2015 yılında Türkiye’ye en fazla öğrenci gönderen ilk 5 ülke olan Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda ve İspanya’dan gelen öğrenci sayısı 2015 yılına göre toplamda ortalama % 65 oranında azalmıştır. İtalya’dan gelen öğrenci sayısı 2014 ve

2015'te sırasıyla 435 ve 366 iken, 2016'da dikkati çekecek şekilde düşerek 24'e inmiştir. Benzer şekilde İspanya'dan gelen öğrenci sayısı 2014 ve 2015 yıllarında sırasıyla 283 ve 253 iken bu sayı 2016 yılında 60'a inmiştir. 2016 yılında Çek Cumhuriyeti ve Belçika'dan gelen öğrenci sayılarında bir önceki yılın aynı dönemine göre % 60'ın üzerinde düşüş gerçekleştiği görülmektedir.

#### **2.4 Uluslararası Öğrenci Hareketliğinde Ülke Tercih Nedenleri**

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin motivasyonları temel olarak itme ve çekme modeli ("push and pull model") ile açıklanmaktadır (Altbach, 1998:240; Li & Bray, 2007:793). Bunlardan ilki, "Push" faktör olarak tanımlanan öğrencinin bulunduğu ülkeden başka bir ülkeye gitmesinde etkili olan sosyal, ekonomik ve politik faktörler gibi "itme" faktörleri iken (Mazzarol, 2001); ikincisi, "Pull" faktör olarak tanımlanan gidilen ülkedeki "çekme" faktörleridir (Mazzarol ve Soutar, 2002:82-83).

Çekme ve itme modeli esasen göç teorisi içinde kişilerin göç etmelerinde etkili faktörleri açıklamak için kullanılan bir model iken, günümüzde birçok araştırmacı tarafından uluslararası öğrenci hareketliliğini (Agarwal ve Winkler,1985; Cummings, 1984; Cummings ve So, 1985; K.H. Lee ve Tan, 1984; Neice ve Braun, 1977; Sirowy ve Inkeles, 1984, akt. Chen 2006: 79), öğrencilerin yurtdışında eğitim isteğini (Altbach ve Lulat, 1985; Glaser ve Habers, 1978; Rao, 1979, akt. Chen 2006:79), ve ülke seçimlerini açıklamak (Mazzarol ve Soutar, 2002, akt. Chen 2006:79) için kullanılmaktadır.

Neice and Braun'a göre (1977) itme faktörleri başlangıç aşamasında etkiliyken, öğrencinin seçiminde baskın olan çekme faktörleridir (Canadian Bureau of International Education; Chen 2006: 79). Benzer şekilde, Mazzarol ve Soutar da (2002:82-90), daha önce yapılan çalışmaların bulgularından hareketle öğrencilerin seçiminde çekme faktörlerinin öne çıktığını, itme unsurlarının etkileyciliğinin azaldığını ifade etmektedir.

İlk itme-çekme modeli çalışmaları ülkelerin düşük ekonomik performans göstermesi sebebiyle öğrencilerinin yurtdışında eğitimi tercih ettiğini ortaya koymaktadır. MacMahon'ın (1992), 1960-1970 yıllarında gelişmekte olan ülkelere

gelişmiş ülkelere öğrenci hareketliliğini incelediği itme faktörleri modelinde, ülkedeki refah seviyesinin, hükümetlerce eğitime verilen önceliğin, gelişmekte olan ülkenin dünya ekonomisi içindeki yerinin ve eğitim alanında sunulan imkanların yurtdışı eğitiminde belirleyici olduğu görülürken; çekme faktörleri modelinde kabul eden ve gönderen ülkelerin ekonomi ve siyasi alandaki ilişkilerinin, kabul eden ülkenin uluslararası öğrencilere sağladığı burs imkanlarının belirleyici olduğu görülür (Mazzarol ve Soutar, 2002:82-83).

Bazı araştırmacılar uluslararası öğrencilerin eğitim almak üzere diğer ülkeleri tercih etmelerinde etkili faktörler arasında gönderen ve kabul eden ülkeler arasındaki tarihsel bağların ya da sömürgecilik geçmişinin, ortak dil ve coğrafi yakınlık gibi unsurların, kabul eden ülkedeki yükseköğretim sisteminin kalitesinin, kabul eden ülkenin refah seviyesinin (Mazzarol ve Soutar (2002: 82); burs imkânlarının, mezuniyet sonrası iş imkânlarının, gidilen üniversitedeki eğitimin kalitesinin ve prestijinin, gidilen üniversite tarafından kolay kabul edilme olanağının (MeiLi, 2007: 16) yer aldığını ifade etmektedir.

Günümüzdeki itme-çekme modeli çalışmaları ise daha çok öğrencinin seçimine odaklanmaktadır. Mazzarol (2002:83), öğrencilerin ülke seçimini etkileyen altı çekme faktörü tanımlamaktadır (Yang,2007:4):

1. Bilgi ve farkındalık (Knowledge and awareness) : gidilen üniversitenin bilimsel yeterliliği ve dünya başarı sırasındaki yerinin gönderen ülkede bilinirliği,
2. Öneriler (Personal recommendations): Akraba, aile ve arkadaşların tavsiyeleri,
3. Maliyetler (Cost issues): Öğrenim ücretleri, yaşam giderleri, seyahat giderleri ve güvenlik durumu, ırk ayrımcılığı gibi sosyal maliyetler,
4. Çevre (Environment): İklim, çevre koşulları, yaşam tarzı,
5. Coğrafi yakınlık (geografic proximity)

6. Sosyal bağlantılar (Social links): Gidilen ülkede yaşayan veya orada çalışan aile ve arkadaşlar bağlantıları; gidilen ülkenin göçmenlere yönelik politikasının mezuniyet sonrası iş imkânı sunması.

Park (2009:742) giden öğrenci hareketliliği üzerinden; Koreli öğrencilerin yurtdışında eğitim almak üzere Çin, ABD, İngiltere, Avustralya gibi ülkeleri tercih sebeplerini 2-D modeli ile analiz etmektedir. Bu modelde ülke içi koşulların etkili olduğu itici güç faktörü (driving force factor) ve gidilecek ülkenin imajının ve öğrencilerin beklentilerinin etkili olduğu yön faktörü (directional factor) ülke seçiminde belirleyici olmaktadır.

İtme-çekme modeline göre öğrencinin karar verme süreci eğilim (predisposition) (Hossler ve Gallagher, 1987) ya da motivasyon ile araştırma ya da bilgi toplama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Chen 2006: 80). Eğilim aşamasında yurtdışında eğitim almak isteyen öğrenci için ilk adım “yurtdışına gitme” yönünde bir irade göstermesidir. Araştırma ve bilgi toplama aşamasında öğrenci, bilgi sahibi olduğu ülkeler içinde bir seçimde bulunmaktadır. Bu model aile, arkadaş çevresi ve danışman tavsiyesinin etkili olduğu “gidilecek kurumun seçilme” aşaması eklenerek geliştirilir (Chen 2006:80; Mazzarol ve Soutar 2002:84).

Benzer şekilde, uluslararası öğrenci hareketliliğini sosyal bir faaliyet olarak değerlendiren Cantwell ve arkadaşları, Meksika’ya gelen uluslararası öğrencilerin yönelimlerini, öğrencilerin eğilimleri (dispositions), tecrübeleri (experiences), beklentileri (expectations) çerçevesinde incelemektedir (2009: 342).

Günümüzde ise uluslararası öğrenci hareketliliğinin uluslararası göç hareketlerini açıklamaya çalışan Dünya Sistemleri Kuramı (Merkez-Çevre İlişkileri Kuramı), İlişkiler Ağı (Network) Kuramı, Kümülatif (Birikimli) Nedensellik Kuramı gibi kuramlar çerçevesinde incelendiği görülmektedir. Dünya sistemleri kuramı ile göçün niçin başladığı açıklanırken; ağ kuramı, kümülatif nedensellik kuramı ile göçün nasıl devam ettiği açıklanır. Bu teoriler, uluslararası öğrenci hareketliliğine uygulandığında,

hareketliliği başlatan nedenler dünya sistemleri kuramları altında, hareketliliğin devamlılığı ise diğer teoriler kapsamında değerlendirilir.

Kondakçı (2011), uluslararası öğrenci hareketliliğinin motivasyonlarını, hareketlilik öncesi genel ve özel sebepler; hareketlilik sonrası genel ve özel sebepler olarak başlıkları altında uluslararası eğitim ve göç ilişkisine odaklanan çalışmalar çerçevesinde incelemektedir. Dünya sistemleri kuramına göre uluslararası öğrenci hareketliliğinin merkez-çevre ilişkileri bağlamında analiz edildiği görülür.

Bu kurama göre, gelişmiş dünyanın kapitalist piyasa sisteminin çevre ülkelerine sızması, çevreden merkeze göç akımını harekete geçiren doğal bir süreçtir. Merkezdeki kapitalist ağlar, kapitalist olmayan çevre ülkelerle ilişkileri şekillendirecek ekonomik ve siyasi güce sahiptir. Ekonomik ve akademik olarak gelişmiş, popüler dilleri (İngilizce, Almanca gibi) konuşan ülkeler uluslararası öğrenci hareketliliğinin merkezi konumundadır. Kondakçı'nın (2011:577) da belirttiği üzere çevre ülkelerde yükseköğretime aşırı talep olması ve bunun karşılanamaması, yükseköğretimde eğitim kapasitesinin düşük olması (Marginson, 2006:35), gönderen ülkelerin ulus inşası amaçlarına katkı sağlaması (Knight 2004:24) gibi sebepler çevreden merkez yönüne uluslararası öğrenci hareketliliğine yol açmaktadır.

Öte yandan, çevreden merkez yönüne hareketlilik yerel ve ulusal seviyelerde yenilikçiliği sınırlayan, asimetrik kültürel dönüşümlerine yol açan (Marginson, 2006:18), bilgi tekelleri oluşturan (Chen ve Barnett, 2000) ve çevre ülkelerin sömürülmesi sonuçlarını doğuran (Thomas, 2006) bir süreç olarak da değerlendirilmektedir (Kondakçı, 2011:577).

Uluslararası öğrenci hareketliliğini etkileyen faktörlere bakıldığında hareketlilik öncesi bireysel faktörler arasında: kariyer hedefi, kişisel gelişim hedefi, tercih edilen ülkenin iklimi ve kültürü, eğitim alınacak programın ve eğitimin kalitesi, tercih edilen kurumun saygınlığı, aile ve akrabalık bağları, akademik, sosyal, kültürel ilgi alanları gibi mikro unsurların yer aldığı görülür (Kondakçı, 2011:577).

İlişkiler ağı kuramına göre belirli bir ülkeye göç edenler ile göç etmeyi düşünenler ya da yeni göç edenler arasında bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkiler ağlarının göçmenler arasında yarattığı dayanışma uluslararası göçü özendiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Mutluer, 2003: 21). Bu ağlar aynı zamanda göçün yol açtığı maliyet ve riskleri azalttıkları için uluslararası göç olasılığını artırmaktadır (Massey ve arkadaşları 1993: 448).

Birikimli nedensellik kuramına göre, göçü kümülatif biçimde etkileyen gelir bölüşümü, toprak bölüşümü, tarımın örgütlenme biçimi, kültür ve insan sermayesinin bölgesel dağılımı, çalışmanın toplumsal anlamı gibi etkenler vardır (Kondakçı, 2011:578). Uluslararası öğrenci hareketliliği bağlamında, öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra kabul edilen ülkenin imkânlarının ülke tercihlerinde belirleyici olması bu kuram çerçevesinde değerlendirilmektedir (Kondakçı, 2011:578).

Dünya genelinde en fazla uluslararası öğrenci çeken ülkelerin genel tercih edilme nedenlerine bakıldığında (OECD, 2013):

- Bu ülkelerde yükseköğretim programlarının kısa ve periyodik dönemler şeklinde olması,
- Araştırma temelli öğretim programlarının yaygın olması,
- İngilizce öğrenme konusunda verilen alternatif destek programlarının olması,
- Lisans ve lisansüstü eğitimde uzaktan eğitim yapan programların fazla olması,
- Öğrenim süreleri boyunca gelen yabancı öğrencilere kısmi veya tam zamanlı çalışma imkânlarının sunulması.

Bu faktörlere ilave olarak, dünya genelinde ve ülkemizde uluslararası öğrencilerin sayılarının artmasında etkili olan diğer faktörler şöyle sıralanabilir (Tekelioğlu ve ark.,2012:193-194) ;

- Öğrenci hareketliliği ve öğrenci değişim imkânlarının artması,(Erasmus, Mundus gibi)



- Teknolojinin gelişmesiyle seyahat imkanlarının artması ve seyahat ücretlerinin ucuzlaması,
- Uluslararasılaşan ortak müfredat programları (bu bağlamda ortak ECTS kredilendirme sisteminden bahsedilebilir),
- Türk üniversitelerinin sayılarının ve dışa açılımlarının son yıllarda artması,
- Devletin uluslararası öğrencilere yönelik tanıtım ve teşvikleri,
- Ülkemizin adının ve eğitim kalitesinin dünyaya açılan Türk okulları ile son yıllarda bilinirliğinin artması,
- Sosyal, kültürel, dini ortak paydaların olması.

Özer (2012:12), uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmesinde eğitim kalitesi, eğitim ve yaşam maliyeti, burs olanakları, Türkiye'nin kültürel, dinî veya etnik yapısı ile kendi ülkelerindeki faaliyet gösteren Türk okullarında çalışan yetkililerin tavsiyeleri gibi etmenlerin etkili olduğunu ileri sürmektedir.

Özetle, uluslararası öğrencilerin yurtdışı eğitimini seçmelerindeki motivasyonlar: akademik, ekonomik, sosyal ve kültürel ve siyasi olmak üzere dört grup altında kategorize edilmektedir. Akademik bağlamda, mesleki yeterlik ve gelişim kazanma arzusu; ekonomik bağlamda burs imkanlarına erişim ve eğitim sonrası ekonomik getiri ve istihdam olasılığı; sosyal ve kültürel faktörler bağlamında farklı deneyimler yaşama ve yeni kültürler tanıma arzusu; siyasal nedenler topluma bağlılık ve siyasi statü ve gücü geliştirme gibi unsurlar örnek verilmektedir (Li & Bray, 2007:795)

Bölgeselleşme girişimleri içinde diğer ülkelerden en fazla uluslararası öğrenci çeken ülkelerin sosyal ağ teorileri yaklaşımıyla incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar, bu teoriler ile özellikle Erasmus öğrenci değişim programı çerçevesinde gerçekleştirilen öğrenci hareketliliğinde Bologna Süreci'nin etkilerine odaklanmaktadır. Bologna Süreci öğrenci hareketliliği temelinde ülkelerin yakın ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, Bologna Süreci'ne katılım zaman içinde hareketlilik temelli ilişkilerin gelişmesine ve hareketliliğin artmasına yol açmaktadır.

Lazarsfeld ve Merton (1964) tarafından tanımlanan Benzerlik (homophily) teorisi ile temelde aktörlerin benzer karakterde oldukları aktörler ile ilişkide buldukları ileri sürülür. Bu varsayım altında, benzer kültürel değerlere, sosyo ekonomik özelliklere sahip ülkelerin birbirleriyle işbirliğinde buluma eğilimleri, benzerlik göstermeyen ülkelerle işbirliği kurma eğiliminden daha fazladır (Vögtle ve arkadaşları,2015:4).

Hegemonya teorilerinin sosyal ağ yaklaşımıyla sentezlendiği çalışmalara göre, uluslararası sistemde merkezi pozisyona ve ortak eğitim dilinde ders veren kurumlara sahip ülkeler işbirliği ağları içinde hegemon konumundadır ve uluslararası öğrenci pazarında en fazla paya sahiptir (Vögtle ve arkadaşları,2015:5).

Vögtle ve Windzio'nun (2015:15-19) 2000, 2004 ve 2009 yıllarına ait verilerden hareketle benzerlik ve hegemonya teorilerini test ettiği modellere göre her üç yıl için de "ego" ülkelerden "alter" ülkelere gerçekleştirilen öğrenci hareketliliğini gidilen ülkenin kişi başına düşen milli geliri olumlu etkilemektedir. Hegemonya bu ülkelerin İngilizce konuşulan ülkeler olmasının hareketliliğe bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Aynı araştırmada coğrafi yakınlığın önemli bir belirleyici olduğu ve hareketliliği artırdığı tespit edilmiştir. Buna karşın, Avrupa Birliği'ne üyeliğin belirgin bir etkisine rastlanmamıştır. Benzer şekilde, Bologna sürecinin ve ECTS uygulamasının öğrenci hareketliliği üzerinde 2000 yılında görülen olumlu etkisinin sonraki yıllarda ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Bu bulguların, benzerlik teorisinin varsayımlarını çürüttüğü düşünülmektedir.

Erasmus hareketliliği özelinde yapılan diğer araştırmalar incelediğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

Thissen ve Ederveen (2006, Akt. Pietro ve Page, 2008:389) farklı anketlerin sonuçlarını inceledikleri çalışmalarında Erasmus öğrencilerinin kültürel deneyim kazanma amacıyla başka ülkelere eğitim alma amacıyla gittiğini belirtmektedir. Öte yandan, Pietro ve Page (2008:389), genişleme süreciyle birliğe dahil olan yeni üye

ülkelerin Erasmus öğrencilerinin yabancı dil geliştirmek ve kaliteli akademik eğitim almak motivasyonlarıyla hareket ettiğini ifade etmektedir.

Maiworm ve Teichler'ın (1996, Akt. Pietro ve Page, 2008:390) bulgularına göre öğrenim hareketliliği sonrasında birçok Erasmus öğrencisi eğitimleri süresince edindikleri becerileri kullanabilecekleri meslekler edinmektedir. Bu durumun sonucu olarak, öğrencilerde oluşan kariyer gelişimi beklentisi bir diğer motivasyon kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Avrupa düzeyindeki bölgesel eğilimleri analiz etmek üzere yapılan bir çalışmada, Erasmus hareketliliğinden faydalanan öğrencilerin en az % 90'ının yurtdışında eğitim görmekteki temel motivasyon kaynağının belli bir süre yurtdışında yaşamak ve yeni insanlarla tanışmak, yabancı bir dili öğrenmek veya geliştirmek olduğu görülmüştür (The Erasmus Impact Study Regional Analysis, 2016:13). Araştırmaya katılan öğrencilerin %87'si yurtdışında istihdam edilebilirlik motivasyonu ile Erasmus hareketliliğine yöneldiğini belirtmiştir.

Aynı çalışmada yurtdışında eğitim almayan öğrencilerin Erasmus hareketliliğine katılmama sebepleri de analiz edilmiş olup, bu sebepler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Hibe miktarının düşük olması, hibe ve masraflarda belirsizlik, diğer mali kaynakların yetersizliği gibi finansal sorunlar.
- Derslerin, çalışma planlarının ve akademik takvimin uyumluluğuyla ilgili sorunlar ve alınan kredilerin tanınması sorunu.
- Gönderen kurumdan Erasmus Programı'na ve kabul eden kurumda alınacak eğitimin kalitesine ilişkin yeterli bilgi ve destek alamamak.

Çalışmanın bu bölümünde uluslararası öğrencilere yönelik ampirik ve teorik çalışmalara yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalardan hareketle, araştırmanın sonraki bölümlerinde Türkiye'ye Avrupa'nın çeşitli yerlerinden gelen öğrencilerin Türkiye'yi seçmelerinde itici ve çekici faktörler analiz edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA KAPSAMI VE YÖNTEMİ

#### 3. Araştırma Kapsamı ve Yöntemi

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evreni ve örneklemini, araştırmadaki ölçme araçlarının geliştirilme süreci, verilerin toplanması, verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Erasmus+ Programı kapsamında Program ülkelerinden yükseköğretim hareketliliği öğrencilerinin Türkiye'ye gelme eğilimlerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, Erasmus+ kapsamında Türkiye'ye gelen öğrencilerin sayısı üzerine bir inceleme yapmanın ötesinde, öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmelerinde etkili faktörleri araştırmayı amaçlamaktadır. Bir önceki kısımda, yükseköğretimde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliğinde ülke tercih nedenleri ile ilgili literatür incelenmiştir. Bu taramadan yola çıkarak, bu çalışmanın deseni belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada tarama yöntemi Türkiye'yi tercih etmiş bulunan Erasmus+ öğrencilerinin neden Türkiye'yi tercih ettikleri ve bu tercihlerini şekillendiren bireysel, kurumsal, ekonomik, kültürel, politik ve sosyal faktörlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Dolayısıyla tarama desenin bu konuda öğrenciler arasındaki ortaklık ve farklılıkların ortaya çıkarılmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Buna göre, bu çalışma betimsel tarama modeli olarak desenlenmiştir. Karasar'a (2005:77) göre, tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Dolayısıyla, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır ve onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, betimsel model, konunun hâlihazırdaki durumu araştırılarak incelemenin değişkenler arasındaki ilişkinin değiştirilmeden yapılmasıdır. Bu araştırma modeline göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Fraenkel ve Wallen'a (2009) göre ise betimsel tarama modeli bir örnekleme ait bilgi, inanç, yetenekler, tutum ve görüşleri tanımlamak için kullanılan bir araştırma desendir. Araştırma ile 2014 ve 2015 çağrı yıllarında Türkiye'ye Erasmus+ yükseköğretim hareketliliği kapsamında gelen öğrencilerin eğitim amacıyla Türkiye'yi tercih etmelerinde etkili akademik, sosyal, kültürel ve siyasi faktörler literatürle bağlantılı şekilde tespit edilerek incelenmiştir.3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi

Bu çalışmada evren, 2014 ve 2015 teklif çağrısı döneminde desteklenmeye uygun görülen Erasmus+ Yükseköğretim hareketlilik projeleri içerisinde faaliyetten yararlanan ve yararlanmakta olarak yer alan 14695 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu katılımcılar arasında yer alan ve anketi cevaplayan 798 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında oluşturulan çevrimiçi anket formu 23 Mayıs 2016 tarihinde Türkiye Ulusal Ajansı ve yükseköğretim kurumları arasında iletişimi sağlayan "erasmusnet" eposta ağı aracılığıyla yükseköğretim kurumları ile paylaşılmıştır. Yükseköğretim kurumlarında iletişim adresi kayıtlı bulunan, 2014 ve 2015 döneminde Erasmus+ Yükseköğretim Programı kapsamında öğrenci öğrenim ve staj hareketliliğinden yararlanan öğrencilere eposta kanalıyla ulaşılmıştır. Örneklem seçimi rastlantısal gerçekleşmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanma Aracı

Anket, Türkiye’de eğitime ilişkin itici ve çekici öğeler, yurt dışında öğrenim ve sosyal yaşamın özelliklerine ilişkin sorular, literatür taraması sonucu elde edilen bilgiler çerçevesinde hazırlanmıştır. Araştırmaya yönelik olarak veri toplama çalışmaları sırasında, öncelikle araştırma literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan anket, araştırma amaçları doğrultusunda, ilgili literatür, uluslararası öğrencilerle yapılan çalışmalar kapsamında Kondakçı, Çakır ve Çetinkaya-Yıldız (2009) tarafından, uluslararası öğrencilerden veri toplamaya yönelik araçların geliştirildiği görülmüştür. Bu araç daha sonra Kondakçı (2011:573-592) tarafından ek psikometrik çalışmalarla ayrıntılandırılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda ölçme aracı yine Kondakçı tarafından ayrıntılandırılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçek formu Kondakçı (2016) tarafından yapılan geniş kapsamlı bir çalışma sonucunda son hali verilmiş ölçek formudur.

Araştırmada kullanılan veri aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere ait kişisel ve gerekli bilgilere dayalı 23 madde bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 35 maddeden oluşan kısım bu yer almaktadır.

Veri toplama aracının ilk bölümünde demografik özellikleri ortaya çıkaran sorular yöneltilmiş, tercih edilen üniversite, cinsiyet, yaş, ülke, medeni durum, üniversite programı, eğitim dili, eğitim durumu, Türkçe ve İngilizce dil düzeyi, konaklama şekli, diğer öğrencilerle iletişim sıklıkları, diğer ülkelerde öğrenim yapma olanaklarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde, Erasmus öğrencilerinin öğrenim görmek için Türkiye’yi tercih nedenlerini belirlemek amacıyla ölçen altılı Likert tipi ölçek maddelerinden oluşmuştur. Ölçekte yer alan ifadeler için “*kesinlikle katılıyorum*”, “*katılıyorum*”, “*kısmen katılıyorum*”, “*kısmen katılmıyorum*”, “*katılmıyorum*” ve “*kesinlikle katılmıyorum*” dereceleri kullanılmıştır. Bu maddeler yorumlanırken *kesinlikle katılıyorum* seçeneğine 6, *katılıyorum* seçeneğine 5, *kısmen katılıyorum* seçeneğine 4, *kısmen katılmıyorum* seçeneğine 3, *katılmıyorum* seçeneğine 2, “*kesinlikle katılmıyorum*” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Lin’e göre (1976 Akt: Karasar, 2005),

Likert, Thurstone ve Guttman gibi tutum ve istek ölçer arasında en çok kullanılan ölçektir.

### **3.3.1. Veri Toplama Süreci**

Bu çalışmada veri seti internet üzerinden toplanmıştır. Veri toplama aracı katılımcılara yükseköğretim kurumları (Erasmusnet Ağı) aracılığıyla e-posta ile iletilmiştir. Anketin cevaplanma oranını artırabilmek için, yükseköğretim kurumları telefonla aranarak anketin paylaşılması için hatırlatmada bulunulmuştur. Veri toplama aracı, 2016 yılı Mayıs ve Haziran aylarında web tabanlı şekilde gerçekleştirilmiştir.

### **3.3.2. Veri Analizi**

Anketlerden alınan cevaplar sonrasında, veriler excel dosyası formatında saklanmıştır. Daha sonra excel dosyasındaki veriler SPSS 28.00 programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde betimsel yöntemler kullanılmıştır. Bu bağlamda yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, açıklayıcı faktör analizi ve çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen nicel nitelikteki bulgular tablolaştırılarak faktör dağılımlarına göre sıralanmıştır. Toplanan veriler, nicel analiz yöntemine uygun olarak SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 28.0) programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

### **3.4. Güvenirlik ve Geçerlik**

Bu çalışmada daha önce geliştirilmiş bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Dolayısıyla ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da yapılmıştır. Ancak bu çalışmada, veri toplama aracı farklı bir örneklem grubuna uygulandığı için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrarlanmıştır.

Çalışmada güvenirlik analizi için Cronbach Alfa olarak da bilinen, alfa katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Kalaycı'ya (2008, 405) göre Alfa katsayısı 0.00-0.40 ise ölçek güvenilir değil; 0.40-0.60 ise ölçeğin güvenirliği düşük; 0.60-0.80 ise ölçek oldukça güvenilir; 0.80-1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Erasmus öğrencilerinin mevcut eğitimlerine ilişkin değerlendirme ölçeğinin 8 faktörüne ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik değerleri aşağıdaki gibidir:

1. Faktör: Akademik kalite ( $\alpha = .88$ )
2. Faktör: Kültürel ilgi ( $\alpha = .72$ )
3. Faktör: Türkiye ile bağlantılar ( $\alpha = .77$ )
4. Faktör: Kariyer olanakları ( $\alpha = .87$ )
5. Faktör: Yaşam kalitesi ( $\alpha = .72$ )
6. Faktör: Zorunluluklar ( $\alpha = .85$ )
7. Faktör: Reklam ( $\alpha = .75$ )
8. Faktör: Kolay erişilebilirlik ( $\alpha = .55$ )

Her ne kadar son faktör kritik düzeyin altında bir Cronbach alfa gösterse de geçerlik güvenirlik çalışmaları kullanılan ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. İlerde güvenirlik çalışmasının tekrarlanması gerekir.

### **3.5. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebepleri Ölçeği'nin Faktör Yapısı**

Yukarıda da bahsedildiği üzere daha önce farklı örneklerde kullanılmış olan "Gelen Öğrencilerin Türkiye'yi Tercih Sebepleri Ölçeğinin yapısının Türkiye bağlamında ortaya çıkan boyutlarını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

Ölçeğin herhangi bir faktör yapısına sahip olup olmadığı korelasyon matrisi, Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği ölçütü ve Bartlett testi sonucuna göre



değerlendirilmiş ve verilerin analize uygunluğu teyit edilmiştir (KMO > .60; Bartlett's testi  $\chi^2= 12398,50, p < .05$ ).

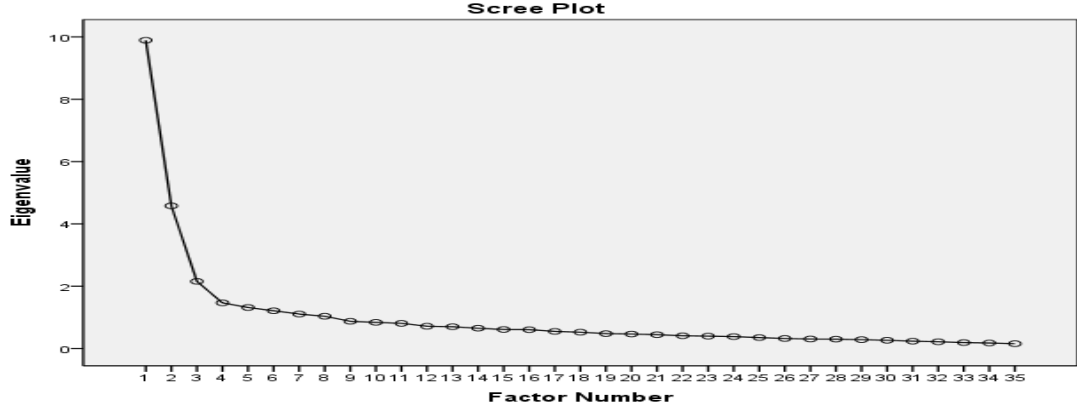
Buradan yola çıkarak incelenen analiz sonuçları Tablo 4.22'de görüleceği üzere ölçeğin 8 boyuttan oluştuğunu ve bu faktör yapısının gelen öğrencilerin Türkiye'yi tercih sebeplerinin toplam %64'ü gibi önemli bir bölümünü açıkladığını göstermiştir.

**Tablo 3.1. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebepleri Ölçeği'nin Faktör Yapısına ait Eigen değerleri, Açıklanan Faktör ve Toplam Varyanslar**

Faktör	Eigen değeri	Faktör Varyans yüzdesi (%)	Toplam varyans (%)
1	9.68	27.67	27.67
2	4.64	13.26	40.93
3	2.11	6.04	46.97
4	1.50	4.28	51.25
5	1.31	3.74	54.98
6	1.23	3.52	58.51
7	1.11	3.16	61.67
8	1.05	3.01	64.67

Yamaç eğim grafiği (Şekil 3.1) üzerinden de gözlemlenebilen bu faktör yapısı örüntü matrisinde incelendiğinde, 35 ölçek maddesinin anlamlı ve literatürle bağlantılı bir şekilde 8 faktöre dağılım gösterdiği görülmüştür. Tablo XX ölçek maddelerini ve faktörlere yüklenme değerlerini göstermektedir.

**Şekil 3.1. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebepleri Ölçeği'nin yamaç eğim grafiği.**



**Tablo 3.2. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebepleri Ölçeği'ne ait maddeler ve faktör yüklenme değerleri**

Ölçek Maddeleri	Faktör yüklenme değerleri							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Faktör 1 (<math>\alpha = .88</math>)</b>								
10. Bulduğum üniversitenin akademik kalitesi yüksektir.	.91							
9. Akademik kalite yüksektir.	.75							
13. Bulduğum üniversitede araştırma olanakları iyidir.	.61							
16. Bulduğum üniversite uluslararası sıralamalarda üst yerlerde yer almaktadır.	.56							
12. Bulduğum üniversite uluslararası bir üniversitedir.	.51							
15. Türkiye'den alınan dereceler ülkemde prestijlidir.	.30							

---

**Faktör 2 ( $\alpha = .72$ )**

7. Türk kültürünü öğrenmek istiyorum.	.72
5. Türk insanını ve Türk kültürünü seviyorum.	.70
6. Türkçe öğrenmek istiyorum.	.66
4. Türkler misafirperverdir.	.61
8. Türkiye'deki kültürel zenginlik/çeşitlilik çok cazip geliyor.	.50
22. Türkiye'de yaşamak istiyorum.	.35
3. Türkiye'nin iklimini seviyorum.	.32

**Faktör 3 ( $\alpha = .77$ )**

27. Türkiye ve ülkem arasında kültürel ve tarihi bağlar bulunmaktadır.	.78
26. Türkiye ve ülkem arasında politik ilişkiler bulunmaktadır.	.72

**Faktör 4 ( $\alpha = .87$ )**

18. Üniversite derecesini aldıktan sonra Türkiye'de kariyer gelişimi imkanları geniştir.	.97
17. Eğitimimi tamamladıktan sonra Türkiye'de iş bulma imkanım var.	.86
19. Üniversitemde profesyonel çalışma ortamının kalitesi yüksektir.	.49

**Faktör 5 ( $\alpha = .72$ )**

28. Türkiye'de yaşam kalitesi yüksektir.	.56
24. Türkiye güvenli bir yerdir.	.44
29. Türkiye'de kişi hak ve hürriyetine önem verilir.	.39
30. Türkiye'de kamu hizmetlerinin (ör. sağlık, eğitim, ulaşım gibi) kalitesi yüksektir.	.38
25. Üniversitenin bulunduğu şehri seviyorum.	.29

**Faktör 6 ( $\alpha = .85$ )**

1. Ailem Türkiye'de yaşıyor/çalışıyor.	.81
32. Ülkemde ekonomik kriz bulunmaktadır.	.65
2. Türkiye kendi ülkeme komşu ülkedir.	.58

---

31. Ülkemde politik sorunlar bulunmaktadır.	.56
20. Burs aldığım kurum/kişiler Türkiye’de öğrenim görmemi zorunlu kıldı.	.54
11. Öğrenim görmek istediğim program sadece Türkiye’de bulunmaktadır.	.54
<b>Faktör 7 (<math>\alpha = .75</math>)</b>	
34. Uluslararası tanıtım fuarlarından Türkiye hakkında olumlu bilgiler aldım.	.83
35. Medyadaki reklamlar Türkiye hakkında olumlu düşünceler geliştirme yardımcı oldu.	.64
33. Yaşamımda değer verdiğim kişilerin (öğretmen, arkadaş vs) olumlu tavsiyeler yaptı.	.52
<b>Faktör 8 (<math>\alpha = .55</math>)</b>	
21. Vize işlemleri kolay ve hızlıydı.	.54
14. Bulduğum üniversiteden kabul almak kolaydı.	.52
23. Öğrenim ücretleri oldukça düşüktür.	.40

Maddeler ve yüklendikleri faktörler içerik bakımından yorumlandığında boyutlar sırasıyla:

1. Faktör: Akademik kalite
2. Faktör: Kültürel ilgi
3. Faktör: Türkiye ile bağlantılar
4. Faktör: Kariyer olanakları
5. Faktör: Yaşam kalitesi
6. Faktör: Zorunluluklar
7. Faktör: Reklam
8. Faktör: Kolay erişilebilirlik olarak adlandırılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

#### 4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, t-testine ve ANOVA değerlerine bakılarak çok değişkenli varyans analizleri yapılmış olup analiz bulgularına yer verilmektedir.

##### 4.1. Katılımcılarla İlgili Genel Bilgiler

Bu bölümde ankete konu olan öğrencilerin, sosyo demografik özellikleri, cinsiyet, yaş, medeni durum, geldikleri ülkeler gibi değişkenler çerçevesinde tanımlanmıştır.

Tablo 4.1’de öğrencilerin yaş grupları ve yaş dağılımlarına bakıldığında, Türkiye’ye eğitim için gelen öğrencilerin büyük bir kısmının (% 76,8) 21-25 yaş grubu aralığında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %5,9’u ise 20 ve altı yaş grubunda olduğu görülmektedir. Anket uygulanan kesimin yoğunluklu olarak lisans öğrencilerinden oluşuyor olması yaş grubunun 20 altı ve 21-25 yaş grubu aralığında çıkmasının nedeni olarak açıklanabilir.

**Tablo 4.1. Gelen Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durumlarına Göre Dağılımı**

		Katılımcı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	458	57.4
	Erkek	340	42.6
Medeni durum	Evli	15	1.9
	Bekâr	783	98.1
Yaş Grubu	20 ve altı	47	5.9
	21-25	613	76.8
	26-30	126	15.8
	31 ve üzeri	12	1.5

Örneklemedeki öğrencilerin cinsiyet, yaş ve medeni durumları yukardaki tabloda verilmiştir. Toplam 798 kişilik araştırma havuzu 458 kadın ve 340 erkek öğrenciyle cinsiyete göre homojen bir dağılım gösterirken medeni duruma göre değerlendirildiğinde bekâr öğrencilerin çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin %98.1’lik kısmı bekâr olduğunu belirtirken, sadece %1.9’luk kısmı evli olduklarını belirtmiştir. Bu sonuca göre Türkiye’ye gelen öğrencilerin çoğunlukla bekâr olduğu sonucuna varılmaktadır. Örneklem kümesindeki veriler yaş grupları olarak değerlendirildiğinde 20 yaş ve altı ile 30 yaş üzeri öğrencilerin oranlarının düşük olduğu, 21-30 yaş aralığının %92,6’lık bir orana ulaştığı görülebilmektedir. Bu yaş grubunda 613 gelen öğrenci 21-25 yaş aralığında yoğunlaşmıştır.

**Tablo 4.2. Gelen Öğrencilerin Geldikleri Ülkeye Göre Dağılımları**

Bölge	Ülkeler	Katılımcı	Yüzde (%)
Kuzey Avrupa	Danimarka, Estonya, Finlandiya, Litvanya, Letonya ve İsveç	81	10.2
Doğu Avrupa	Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Romanya ve Slovakya	195	24.4
Güney Avrupa	Hırvatistan, Yunanistan, İtalya, Makedonya, Portekiz, Slovenya, İspanya	146	18.4
Batı Avrupa	Avusturya, Belçika, Fransa, Almanya, İrlanda, Hollanda ve İngiltere	376	47.1

Araştırmaya katılan gelen öğrencilerin geldikleri ülkeye göre dağılımı incelendiğinde yüzde 47,1’lik payla Batı Avrupa ülkeleri büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu ülkelerin arasında da Almanya tek başına 247 öğrenci ile yüzde 31’lik orana sahiptir. Almanya’yı Doğu Avrupa bölgesinden Romanya 68 öğrenci ve Güney Avrupa bölgesinden İtalya 65 öğrenci ile takip etmektedir. Tabloda da görüleceği üzere Kuzey Avrupa ülkeleri (Danimarka, Estonya, Finlandiya, Litvanya, Letonya ve İsveç) en düşük katılımcı yüzdesine sahip bölgedir. En az katılımcılar Batı Avrupa bölgesinden İrlanda (1 öğrenci), Güney Avrupa bölgesinden Hırvatistan

(2öğrenci) ve yine güney Avrupa Bölgesinden Makedonya (4 öğrenci) ülkelerinden gelmektedirler.

Toplam 798 katılımcının bölgelere göre ülke dağılımları şu şekilde olmaktadır;

1. Kuzey Avrupa Ülkeleri: Danimarka 9, Estonya 7, Finlandiya 8, Litvanya 16, Letonya 34 ve İsveç 7;
2. Doğu Avrupa Ülkeleri: Bulgaristan 12, Çek Cumhuriyeti 30, Macaristan 7, Polonya 57, Romanya 68 ve Slovakya 21;
3. Güney Avrupa Ülkeleri: Hırvatistan 2, Yunanistan 11, İtalya 65, Makedonya 4, Portekiz 14, Slovenya 10 ve İspanya 40 ;
4. Batı Avrupa Ülkeleri: Avusturya 14, Belçika 17, Fransa 61, Almanya 247, İrlanda 1, Hollanda 27 ve İngiltere 9 gelen öğrenci ile araştırmada bulunmaktadır.

Geldikleri ülkelere göre incelenen katılımcı grubu, aşağıdaki tabloda belirtildiği üzere ülkemizdeki yükseköğretim kurumları tarafından kabul almıştır.

**Tablo 4.3. Gelen Öğrencilerin Türkiye’de Kayıtlı Oldukları Yükseköğretim Kurumlarına Göre Dağılımı**

Sıra	Yükseköğretim Kurumu	Katılımcı	Yüzde (%)
1	İstanbul Üniversitesi	124	15.5
2	Marmara Üniversitesi	99	12.4
3	Bilkent Üniversitesi	60	7.5
4	Bahçeşehir Üniversitesi	58	7.3
5	Anadolu Üniversitesi	49	6.1
6	Kültür Üniversitesi	40	5.0
7	Ege Üniversitesi	37	4,6
8	Sabancı Üniversitesi	31	3.9
9	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	29	3.6
10	Kadir Has Üniversitesi	28	3.5
	Diğer Yüksek Öğretim Kurumları	243	30.5

Gelen öğrencilerin tercihleri ve kabul edildikleri yükseköğretim kurumlarının bulunduğu bu tabloda katılımcıların yoğun olduğu iller İstanbul, Ankara, Eskişehir ve İzmir illeridir. İstanbul Üniversitesi yüzde 15,5'lik katılımcı pay ile en fazla katılımcı sayısına sahip yükseköğretim kurumu olarak birinci sırayı alırken, Marmara Üniversitesi 99 katılımcı ile ikinci, Bilkent Üniversitesi 60 katılımcı ile üçüncü sıraya yerleşmiştir. Tabloda bulunan ilk on yükseköğretim kurumunun beşi İstanbul'da yer almaktadır. Gelen öğrencilerin İstanbul'daki yükseköğretim kurumlarını tercih etme yönündeki eğilim şaşırtıcı değildir. Nitekim İstanbul gibi tanınırlığı buldukları ülkenin önünce geçen çekici kentler gelen öğrencilere cazip gelmektedir.

Gelen öğrencilerin eğitim kademelerinin dağılımları Tablo 4.4'de yer almaktadır. Öğrencilerin %55,8'lik büyük bir kısmı lisans öğrenimi için Türkiye'de olduklarını belirtirken, bu oranı %23,7 ile yüksek lisans öğrencileri izlemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, medeni durumlarına göre dağılımını içeren tabloda belirtildiği üzere 21-25 yaş grubunun ağırlıklı olması Tablo 4.4'deki sonuçlara paralellik göstermektedir.

**Tablo 4.4. Gelen Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Eğitim Kademeleri**

Eğitim Kademesi	Katılımcı	Yüzde (%)
Ön Lisans	152	19.0
Lisans	446	55.9
Yüksek Lisans	189	23.7
Doktora	11	1.4

Araştırmaya katılan gelen öğrencilerin önemli çoğunluğu en az bir dönem yükseköğretim kurumunda öğrenim gördüklerini belirtmiştir.



**Tablo 4.5. Gelen Öğrencilerin Türkiye’de Geçirdikleri Süre**

Süre	Katılımcı	Yüzde (%)
1 Dönemden Az	13	1.7
1 Dönem	608	76.3
2 Dönem	164	20.6
3 Dönem	5	0.6

Gelen öğrencilerin Türkiye’de kaldıkları süre bazında örneklem kümesi değerlendirildiğinde %76.3’lük oranın sadece bir dönem geçirdiği ve %20.6’lık oranın da iki dönem kaldığı sonucuna varılmıştır. 13 kişi bir dönemden az kalırken, 5 kişi üç dönemi Türkiye’de geçirmiştir.

Gelen öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri süre boyunca konaklama tercihleri Tablo 4.6’da belirtilmiştir.

**Tablo 4.6. Gelen Öğrencilerin Konaklama Tercihleri**

Konaklama Tercihi	Katılımcı	Yüzde (%)
Aile	7	0.9
Yurt	152	19.0
Daire	638	79.9

Örneklem kümesindeki gelen öğrencilerin öncelikli konaklama tercihleri sırayla daire, yurt ve misafir olarak ailelerin yanında kalma şeklindedir. 798 katılımcıdan 638’i (%79,9’luk oranla) daire kiralarak konaklama ihtiyaçlarını giderdiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan sadece 7’si bir ailenin yanında misafir olarak konakladığını paylaşmıştır. Üniversite, devlet veya özel kurum yurtlarında konaklayan katılımcıların payı %19’dur.

**Tablo 4.7. Gelen Öğrencilerin Türkçe Dili Beceri Düzeylerinin Dağılımı**

Öğrencilerin Dil Düzeyi (Türkçe)	Okuma		Yazma		Konuşma	
	Katılımcı	Yüzde (%)	Katılımcı	Yüzde (%)	Katılımcı	Yüzde (%)
İleri Düzeyde	87	10,9	72	9	90	11,3
Orta Düzeyde	139	17,4	118	14,8	147	18,4
Başlangıç Düzeyde	572	71,7	608	76,2	561	70,3

Tablo 4.7'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dilinde okuma becerisi ileri düzeyde olan katılımcıların oranı %10,9, yazma becerisi ileri düzeyde olan katılımcıların oranı %9, konuşma becerisi ileri düzeyde olan katılımcıların oranı %11,3'dür. Okuma becerisi orta düzeyde olan katılımcıların oranı %17,4, yazma becerisi orta düzeyde olan katılımcıların oranı %14,8, konuşma becerisi orta düzeyde olan katılımcıların oranı %18,4'dür. Türkçe dil bilgilerinin başlangıç düzeyinde olduğunu belirten katılımcılar için okuma %71,7, yazma %76,2, konuşma %70,3'lük oranlara sahiptir. Bu tablo gelen öğrencilerin hali hazırda Türkiye'ye gelmeden Türkçe bildiğini veya kaldıkları süre içerisinde kendilerini ifade edebilecek düzeyde Türkçe dilini öğrenme ve kullanabilme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.8. Gelen Öğrencilerin İngilizce Dili Beceri Düzeylerinin Dağılımı**

Öğrencilerin Dil Düzeyi (İngilizce)	Okuma		Yazma		Konuşma	
	Katılımcı	Yüzde (%)	Katılımcı	Yüzde (%)	Katılımcı	Yüzde (%)
İleri Düzeyde	640	80,2	532	66,7	567	71,1
Orta Düzeyde	156	19,5	257	32,2	221	27,7
Başlangıç Düzeyde	2	0,3	9	1,1	10	1,3

Tablo 4.8 araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dil beceri düzeyleri hakkında bilgi vermektedir. Tablo 4.8'e göre katılımcıların %80,2'si İngilizce okuma beceresinde, %66,7'si yazma becerisinde %71,1'i konuşma becerisinde ileri düzeyde olduğunu belirtmiştir.

İngilizce diline hâkim olmayan katılımcıların ciddi düzeyde az olduğu görülmektedir. İngilizce dilinde başlangıç düzeyinde olduğunu belirten öğrenciler için okuma %0,3, yazma %1,1, konuşma %1,3'lük oranlara sahiptir. Tablo 4.8, Türkiye'ye yükseköğrenim için gelen öğrencilerin hali hazırda İngilizce dilini çok iyi bildikleri sonucunu göstermektedir.

Gelen öğrencilerin Türkçe dili becerilerinin gelişmesinde, Türk öğrencilerle üniversite yerleşkesi içinde ve üniversite yerleşkesi dışında geçirdikleri zaman da önemli bir rol üstlenmektedir. Bu değişkenler Tablo 4.9 ve Tablo 4.10'da incelenmektedir.

**Tablo 4.9. Gelen Öğrencilerin Türk Öğrencilerle Yerleşke İçinde Geçirdikleri Zaman**

	Katılımcı Yüzde (%)	
Sürekli	223	27,9
Genellikle	230	28,8
Zamanın yarısı	190	23,8
Nadir	150	18,8
Hiç	5	0,6

**Tablo 4.10. Gelen Öğrencilerin Türk Öğrencilerle Yerleşke Dışında Geçirdikleri Zaman**

	Katılımcı	Yüzde (%)
Sürekli	200	25,1
Genellikle	244	30,6
Zamanın yarısı	175	21,9
Nadir	167	20,9
Hiç	12	1,5

Örnekleme kümesindeki gelen öğrencilerin yerleşke içinde ve dışında Türk öğrencilerle bir araya geldiklerini ve bu oranın yaklaşık olarak tüm katılımcıların yarısına tekabül ettiği görülebilmektedir. Gelen öğrencilerden 190 katılımcı zamanın yarısını Türk öğrencilerle yerleşke içinde geçirirken, 175 katılımcı da yerleşke dışında zaman geçirmektedir. Türk öğrencilerle nadir sıklıkta bir araya gelen gelen öğrencilerin oranı da yerleşke içinde %18,8 iken yerleşke dışında %20,9'luk orana sahiptir.

Gelen öğrencilerin Türk öğrencilerle geçirdiği zamanı inceleyen bu tabloları gelen öğrencilerle geçirdikleri zamanı inceleyen tablo takip etmektedir.

**Tablo 4.11. Gelen Öğrencilerin Diğer Uluslararası Öğrencilerle Geçirdikleri Zaman**

	Katılımcı	Yüzde (%)
Sürekli	369	46,2
Genellikle	235	29,4
Zamanın yarısı	117	14,7
Nadir	69	8,6
Hiç	8	1

798 katılımcıdan 369'u sürekli olarak diğer gelen öğrencilerle zaman geçirdiğini belirtmektedir. Katılımcılardan 235'i genellikle diğer gelen öğrencilerle zaman geçirdiği yönünde bilgi verirken, 117'si zamanının yarısını geçirdiği bilgisini paylaşmıştır. %8,6'lık oranda katılımcı nadir olarak diğer gelen öğrencilerle zaman geçirdiğini bildirirken sadece 8 katılımcı hiç gelen öğrenci ile zaman geçirmediğini iletmiştir.

Yukarıdaki tablolar ışığında gelen öğrencilerin ağırlıklı olarak diğer uluslararası öğrencilerle zaman geçirdiği görülmektedir. Bunun en önemli nedeninin Türk öğrencilerinin dil becerilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda uluslararasılaşmanın bir ayağı olan yurtiçinde uluslararasılaşma düzeyi zayıf kalmaktadır. Yurtiçinde uluslararasılaşma olgusunun dikkatle ele alınmasının ve bu konuda da stratejiler geliştirilmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir.

**Tablo 4.12. Gelen Öğrencilerin Türkiye’den Başka Bir Ülkeyi Seçmeye Yönelik Eğilimleri**

Ülke	Katılımcı	Yüzde
İspanya	77	9,5
İngiltere	35	4,3
Portekiz	25	3,1
ABD	23	2,8
Fransa	22	2,7
Almanya	22	2,7
İtalya	21	2,6

Tablo 4.12 araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’den başka bir ülkeyi seçmeye yönelik ülke tercihlerinde en fazla tercih edilen ülkeleri yansıtmaktadır. Öğrencilerin Türkiye dışında başka ülkede yükseköğretim yapma olanağının dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin ABD ve AB ülkelerini hedefledikleri görülmektedir.

#### **4.2. Katılımcıların Türkiye’yi Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Çalışmanın bu kısmında, Türkiye’nin tercih edilmesinde etkili çekici ve katılımcıların kendi ülkelerinden itici nedenler incelenmiştir. Tablo 4.13’de araştırmaya katılan katılımcıların Türkiye’yi öğrenim için tercih etmelerindeki çekici ve itici nedenler aritmetik ortalamaya göre yoğunluk bakımından bir sıraya konulmuştur.

**Tablo 4.13. Gelen Öğrencilerin Türkiye’yi Tercih Etme Nedenlerine Göre Dağılımı**

	N	Ort	SS
Türk insanını ve Türk kültürünü seviyorum	779	4,60	1,461
Türk kültürünü öğrenmek istiyorum	776	4,58	1,464
Türkler misafirperverdir	776	4,45	1,440

Türkiye'deki kültürel zenginlik/çeşitlilik çok cazip geliyor	773	4,29	1,524
Üniversitenin bulunduğu şehri seviyorum	763	4,29	1,774
Türkiye'nin iklimini seviyorum	774	4,02	1,509
Türkçe öğrenmek istiyorum	772	3,58	1,821
Yaşamımda değer verdiğim kişilerin (öğretmen, arkadaş vs) olumlu tavsiyeler yaptı	763	3,36	1,742
Bulduğum üniversitenin kalitesi yüksektir	763	3,32	1,605
Bulduğum üniversiteden kabul almak kolaydı	761	3,27	1,581
Bulduğum üniversite uluslararası bir üniversitedir	765	3,20	1,553
Öğrenim ücretleri oldukça düşüktür	747	3,19	1,552
Türkiye'de yaşam kalitesi yüksektir	757	3,17	1,405
Üniversite derecesini aldıktan sonra Türkiye'de kariyer gelişimi imkânları geniştir	758	3,13	1,614
Türkiye'de yaşamak istiyorum	766	3,13	1,695
Akademik kalite yüksektir	765	3,02	1,438
Üniversitemde profesyonel çalışma ortamının kalitesi yüksektir	752	2,99	1,572
Bulduğum üniversite uluslararası sıralamalarda (ranking) üst yerlerde yer almaktadır	757	2,99	1,582
Türkiye ve ülkem arasında kültürel ve tarihi bağlar bulunmaktadır	763	3,00	1,717
Bulduğum üniversitedeki araştırma olanakları iyidir	763	2,95	1,582
Türkiye'de kamu hizmetlerinin (ör. sağlık, eğitim, ulaşım gibi) kalitesi yüksektir.	757	2,89	1,490
Eğitimimi tamamladıktan sonra Türkiye'de iş bulma imkanım var	760	2,85	1,631
Türkiye güvenli bir yerdir	759	2,75	1,418
Vize işlemleri kolay ve hızlıydı	757	2,64	1,727
Türkiye ve ülkem arasında politik ilişkiler bulunmaktadır	758	2,53	1,515
Uluslararası tanıtım fuarlarından Türkiye hakkında olumlu bilgiler aldım	757	2,44	1,618
Türkiye'den alınan dereceler ülkemde prestijlidir	759	2,31	1,429
Türkiye'de kişi hak ve hürriyetine önem verilir	755	2,30	1,506
Medyadaki reklamlar Türkiye hakkında olumlu düşünceler geliştirme yardımcı oldu	756	2,10	1,476
Öğrenim görmek istediğim program sadece Türkiye'de bulunmaktadır	764	2,02	1,587
Burs aldığım kurum/kişiler Türkiye'de öğrenim görmemi zorunlu kıldı	760	1,90	1,482

Ülkemde ekonomik kriz bulunmaktadır	756	1,81	1,378
Türkiye kendi ülkeme komşu ülkedir	756	1,78	1,519
Ülkemde politik sorunlar bulunmaktadır	756	1,72	1,317
Ailem Türkiye’de yaşıyor/çalışıyor	757	1,33	1,167

Araştırmaya katılan öğrencilerin Tablo 4.13’de yer alan maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması dikkate alındığında, Türkiye’ye Program ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde kültür faktörünün en güçlü çekme nedeni olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en yüksek katılım gösterdikleri ilk 7 madde sırası ile şunlardır: “Türk insanını ve Türk kültürünü seviyorum” (madde 1, ort=4,60), “Türk kültürünü öğrenmek istiyorum” (madde 2, ort=4,58), “Türkler misafirperverdir” (madde 3, ort.=4,45), “Türkiye’deki kültürel zenginlik/çeşitlilik çok cazip geliyor” (madde 4, ort=4,29), “Üniversitenin bulunduğu şehri seviyorum” (madde 5, ort=4,29), “Türkiye’nin iklimini seviyorum” (madde 6, ort=4,02), “Türkçe öğrenmek istiyorum” (madde 7, ort=3,58).

Kültür faktörü içinde katılımcıların Türkçe dil öğrenme isteğiyle Türkiye’yi tercih etme eğilimi en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum Tablo 4.13’ de de görüleceği üzere katılımcıların belirli bir yüzdesinin hali hazırda Türkçeyi ileri ve orta düzeyde biliyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.13’de dikkati çeken önemli bir diğer tespit öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmede kendi ülkelerinden itici güçlerin etkisi bulunmadığıdır. Bu itici güçleri ölçmeye yönelik öğrencilerin en düşük katılım gösterdikleri 4 madde sırası ile şunlardır: “Burs aldığım kurum/kişiler Türkiye’de öğrenim görmemi zorunlu kıldı” (madde 31, ort=1,90), “Ülkemde ekonomik kriz bulunmaktadır” (madde 32, ort=1,81), “Türkiye kendi ülkeme komşu ülkedir” (madde 33, ort=1,78), “Ülkemde politik sorunlar bulunmaktadır” (madde 34, ort=1,72).



Çalışmanın bundan sonraki kısmında gelen öğrencilerin yurtdışında eğitim için Türkiye'yi seçmelerine neden olan her bir boyut alt başlıklarıyla ayrıntılı incelenmiştir.

#### 4.2.1 Akademik kalite

Yükseköğretim öğrenci hareketliliği kapsamında, örneklem içerisinde yer alan katılımcıların Türkiye'yi akademik kalitesi sebebiyle tercih etmelerine ilişkin istatistikler aşağıda verilmektedir.

**Tablo 4.14. Türkiye’de Eğitimin Kalitesine İlişkin Görüşler**

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Akademik kalite yüksektir	130 (16.3)	167 (20.9)	202 (25.3)	140 (17.5)	76 (9.5)	50 (6.3)
Bulduğum üniversitenin akademik kalitesi yüksektir	128 (16.0)	133 (16.7)	159 (19.9)	140 (17.5)	114 (14.3)	89 (11.2)
Türkiye’den alınan diplomalar ülkemde prestijlidir	295 (37.0)	192 (24.1)	118 (14.8)	79 (9.9)	44 (5.5)	31 (3.9)
Bulduğum üniversitedeki araştırma olanakları iyidir	184 (23.1)	156 (19.5)	144 (18.0)	135 (16.9)	83 (10.4)	61 (7.6)
Bulduğum üniversite uluslararası sıralamalarda ( <i>ranking</i> ) üst yerlerde yer almaktadır	173 (21.7)	154 (19.3)	151 (18.9)	122 (15.3)	98 (12.3)	59 (7.4)
Bulduğum üniversite gerçekten uluslararası bir üniversitedir	134 (16.8)	149 (18.7)	155 (19.4)	146 (18.3)	117 (14.7)	64 (8.0)

Araştırmada, katılımcıların %6,3’ü Türkiye’deki akademik kalitenin yüksek olduğuna dair görüş belirtirken, %16,3’lük kısmı akademik kaliteyi çok düşük bulmaktadır. Araştırma alanında uygulanan anket çalışmasına katılan 154 kişi Türkiye’den alınan diplomanın ülkesinde saygınlığı olduğunu düşünmektedir. Erasmus

Programı bir diploma programı olmamakla birlikte öğrencilerin gittikleri ülkede aldıkları eğitim Diploma Eki ve not döküm belgesinde gösterilmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde Türkiye’de Erasmus+ yükseköğretim hareketliliği çerçevesinde alınan eğitimin diploma ekinde yer almasının ülkesinde bir kalite göstergesi olarak avantaj sağlayacağını düşünen katılımcı sayısı oldukça düşüktür. Katılımcıların %61,1’i Türkiye’den alınan diplomanın ülkesinde saygınlığı olmadığını düşünmektedir.

Uluslararası öğrencilerin yurtdışında eğitim talebini etkileyen önemli etkenlerden birisi tercih edilen ülkenin eğitim kalitesi ya da eğitim alacakları yükseköğretim kurumunun eğitim kalitesi ve bu kuruma yönelik algılarıdır. Araştırma alanında uygulanan anket çalışmasına katılan kişilerin %25,5’i Türkiye’de eğitim aldığı yükseköğretim kurumunun akademik kalitesinin yüksek olduğu yönünde görüş belirtirken; %32,7’si yükseköğretim kurumunun akademik kalitesinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların %42,6’sı bulunduğu yükseköğretim kurumunun araştırma olanaklarının yeterli olmadığını düşünmekte iken, %18’i buldukları yükseköğretim kurumunun araştırma olanaklarının iyi olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının bilimsel yeterliliği ve dünya başarı sırasındaki yerine ilişkin görüşlere bakıldığında; katılımcıların 478’si buldukları üniversitenin uluslararası sıralamalarda üst sıralarda yer almadığını belirtmiştir. Katılımcıların yalnız % 19,7’si tercih ettikleri kurumun bilimsel alanda başarılı olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Ankete katılan kişilerin 327’si buldukları yükseköğretim kurumunun uluslararasılaşma düzeyiyle ilgili olumlu görüş belirtirken, katılımcıların % 35’i tercih ettikleri kurumun uluslararasılaşma düzeyini düşük bulmaktadır.

Akademik kaliteye ilişkin 6 maddeye “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde katılımcı sağlayan kişi sayısı 148’dir. Sonuç olarak, uluslararası öğrencilerin gidecekleri ülke ve üniversite seçimini etkileyen akademik faktörleri ölçmeye yönelik

ankete verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Türkiye'ye gelen öğrencileri için ülkedeki eğitim kalitesinin ya da yükseköğretim kurumunun eğitim kalitesinin az sayıda öğrenci için motivasyon kaynağı olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.2 Kültürel İlgisi

Uluslararası öğrencilerin gidecekleri ülke ve üniversite seçimini etkileyen faktörler arasında o ülkenin kültürel özelliklerinin farklı ve cazip olması da yer almaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların Türkiye'yi tercih sebepleri Türkiye'nin iklimi, Türk insanının misafirverliği, Türk kültürü ve kültürel zenginliği, Türkçe öğrenme ve Türkiye'de yaşama isteği gibi nedenler üzerinden ölçülmüştür.

Yükseköğretim öğrenci hareketliliği kapsamında, örneklem içerisinde yer alan katılımcıların Türkiye'yi kültürel faktörlere göre tercih etmelerine ilişkin istatistikler aşağıda verilmektedir.

**Tablo 4.15. Kültürel Faktörlere İlişkin Görüşler**

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Türkiye'nin iklimini seviyorum	66 (8.3)	62 (7.8)	139 (17.4)	177 (22.2)	180 (22.6)	150 (18.8)
Türkler misafirperverdir	46 (5.8)	37 (4.6)	97 (12.2)	160 (20.1)	213 (26.7)	223 (27.9)
Türk insanını ve Türk kültürünü seviyorum	49 (6.1)	30 (3.8)	83 (10.4)	129 (16.2)	218 (27.3)	270 (33.8)
Türkçe öğrenmek istiyorum	137 (17.2)	127 (15.9)	125 (15.7)	97 (12.2)	106 (13.3)	180 (22.6)

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Türk kültürünü öğrenmek istiyorum	44 (5.5)	37 (4.6)	91 (11.4)	129 (16.2)	205 (25.7)	270 (33.8)
Türkiye'deki kültürel zenginlik/çeşitlilik çok cazip geliyor	54 (6.8)	57 (7.1)	107 (13.4)	162 (20.3)	178 (22.3)	215 (26.9)
Türkiye'de yaşamak istiyorum	181 (22.7)	130 (16.3)	144 (18.0)	127 (15.9)	85 (10.7)	99 (12.4)

İstatistiklerden görüleceği üzere, katılımcılardan 270 öğrenci, Türk insanını ve kültürüne yakınlık duyduğu ve Türk kültürünü öğrenmek istediği için Türkiye'yi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenler, % 33,8'lik orana sahip olarak en önemli nedenler arasında ilk sırada gelmektedir. Katılımcıların %26,9'u Türkiye'deki kültürel çeşitliliğin cazip geldiğini belirtirken; %27,9'u Türk insanının misafirperver olması sebebiyle Türk üniversitelerini tercih ettiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada, Türkçe öğrenme isteğiyle Türkiye'ye gelen öğrenci sayısı 286'dır. Dil öğrenme isteğinin de Türk üniversitelerini tercih etme nedenleri arasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların kısa dönem eğitim alma faaliyeti için Türkiye'yi tercih etmelerinde dil, kültür, iklim gibi unsurlar etkili olurken, toplam katılımcılar içinde Türkiye'de yaşamak isteğiyle gelen öğrenciler %23,1'lik gibi azımsanmayacak bir paya sahiptir.

Sonuç olarak, Erasmus kapsamında gelen öğrencilerin bu programı daha çok kültürel açıdan değerlendirdiği düşünüldüğünde, araştırma kapsamında ulaşılan en önemli çekici faktörün kültürel nedenler olması şaşırtıcı değildir.

#### 4.2.3 Türkiye ile Bağlar

Yükseköğretim öğrenci hareketliliği kapsamında, örneklem içerisinde yer alan katılımcıların Türkiye’yi ülkelerinin sahip olduğu bağlantılara göre tercih etmelerine ilişkin istatistikler aşağıda verilmektedir.

**Tablo 4.16. Türkiye ile Politik, Kültürel ve Tarihi Bağlara İlişkin Görüşler**

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Türkiye ve ülkem arasında politik ilişkiler bulunmaktadır	268 (33.6)	156 (19.5)	131 (16.4)	107 (13.4)	59 (7.4)	37 (4.6)
Türkiye ile ülkem arasında kültürel ve tarihi bağlar bulunmaktadır	222 (27.8)	120 (15.0)	120 (15.0)	117 (14.7)	107 (13.4)	77 (9.6)

İstatistiklerden görüleceği üzere, katılımcıların % 12’si kendi ülkeleri ile Türkiye arasında politik ilişkilerin yoğun olduğunu düşünüyorken katılımcıların önemli bir bölümü herhangi bir politik ilişkinin olmadığı yönünde bilgi paylaşmıştır. İki ülke arasında politik ilişkilerin neredeyse yok denilecek kadar az olduğu görüşünü belirten katılımcı sayısı 424 kişi ile %53,1’lik oranı oluşturmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin Türkiye’ye gelmesi ülkeler arasındaki politik bağlardan kaynaklanmamakta ve öğrencilerin özgür iradelerinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların ülkeleriyle Türkiye arasındaki politik ilişkilere yönelik istatistik sonuçların bir benzeri kültürel ve tarihi bağlar açısından da değerlendirilebilmektedir. Bu soruya cevap veren katılımcılardan 342'si kendi ülkeleriyle Türkiye arasında herhangi bir kültürel ve tarihi bağ bulunmadığı görüşündedir. Bu katılımcı sayısı geçerli cevapların %42,8'ine tekabül etmektedir.

Literatür, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin büyük bir kısmının Türkiye ile tarihsel veya kültürel bağları bulunan ülkelere geldiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu değerlendirme yakın Türkiye'nin tarihi ve kültürel bağlara sahip olduğu Balkanlar, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen öğrenciler için geçerlidir. Öte yandan, Türkiye'nin AB ülkeleri ile tarihi ve kültürel bir ortaklığın bulunmamasının doğal bir sonucu olarak, Erasmus programına katılım gösteren öğrencilerin çoğunluğunun Türkiye'yi kültürel, siyasi, tarihi bağlar sebebiyle tercih etmemiş olmaları şaşırtıcı değildir.

#### 4.2.4 Kariyer Olanakları

Yükseköğretim öğrenci hareketliliği kapsamında, örneklem içerisinde yer alan katılımcıların Türkiye'yi sunduğu kariyer olanakları sebebiyle tercih etmelerine ilişkin istatistikler aşağıda verilmektedir.

**Tablo 4.17. Türkiye'nin Kariyer Olanaklarına İlişkin Görüşler**

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Eğitimimi tamamladıktan sonra	219	147	130	113	92	59
Türkiye'de iş bulma imkanım var	(27.4)	(18.4)	(16.3)	(14.2)	(11.5)	(7.4)

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Üniversite derecesini aldıktan sonra Türkiye’de kariyer gelişimi imkanları genişdir	171 (21.4)	128 (16.0)	134 (16.8)	146 (18.3)	117 (14.7)	62 (7.8)
Üniversitemde profesyonel çalışma ortamının kalitesi yüksektir	173 (21.7)	147 (18.4)	152 (19.0)	129 (16.2)	94 (11.8)	57 (7.1)

Araştırmanın diğer bir önemli bölümü, katılımcıların eğitimini tamamladıktan sonraki kariyer olanaklarına yönelik maddelere yönelik katılım durumudur. Bu bölümle ilgili anket çalışmasında üç madde üzerinde durulmuştur. İlgili maddelerin katılım oranları gelen öğrencilerin seçiminde Türkiye’deki kariyer olanaklarının etkili olmadığını göstermektedir.

İstatistiksel sonuçlara göre, gelen öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra Türkiye’de iş bulma ve çalışma ihtimalini çok yüksek bulan 59 katılımcı bulunmaktadır ve bu kesim toplam katılımcılar içinde %7,4’lük bir paya sahiptir. Hali hazırda kabul edildikleri yükseköğretim kurumundaki profesyonel çalışma ortamının kalitesini değerlendiren katılımcılar %18,9 oran ile olumlu görüş belirtmiştir. Öte yandan, %40,1’lik büyük paya sahip kesim üniversitelerindeki profesyonel çalışma ortamının kalitesini yeterli görmemektedir.

#### 4.2.5 Yaşam Kalitesi

Yükseköğretim öğrenci hareketliliği kapsamında, örneklem içerisinde yer alan katılımcıların Türkiye'yi yaşam kalitesi sebebiyle tercih etmelerine ilişkin istatistikler aşağıda verilmektedir.

**Tablo 4.18. Türkiye'nin Yaşam Kalitesine İlişkin Görüşler**

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Türkiye'de yaşam kalitesinin yüksektir	105 (13.2)	141 (17.7)	221 (27.7)	144 (18.0)	101 (12.7)	45 (5.6)
Türkiye güvenli bir yerdir	175 (21.9)	191 (23.9)	171 (21.4)	118 (14.8)	75 (9.4)	29 (3.6)
Türkiye'de kişi hak ve hürriyetine önem verilir	322 (40.4)	170 (21.3)	109 (13.7)	71 (9.8)	38 (4.8)	45 (5.6)
Türkiye'de kamu hizmetlerinin (ör. sağlık, eğitim, ulaşım gibi) kalitesi	173 (21.7)	157 (19.7)	177 (22.2)	122 (15.3)	87 (10.9)	41 (5.1)
Üniversitenin bulunduğu şehri seviyorum	97 (12.2)	63 (7.9)	69 (8.6)	107 (13.4)	147 (18.4)	280 (35.1)



Uluslararası öğrencilerin yurtdışında eğitim talebini etkileyen önemli etkenlerden birisi tercih edilen ülkenin yaşam kalitesi ya da yaşayacakları ülkenin güvenli bir ortam oluşturup oluşturmayacağı ve bu ülkeye yönelik algılarıdır. Araştırma alanında uygulanan anket çalışmasına katılan kişilerin %30,9'u Türkiye'de yaşam kalitesinin düşük olduğu yönünde görüş belirtirken; %18,3'ü Türkiye'de yaşam kalitesini yüksek olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Türkiye'nin güvenli bir yer olduğunu düşünen katılımcı sayısının bir hayli az olmasının son yıllarda yaşanan terör olaylarının yarattığı güvenlik kaygısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye'nin güvenli bir yer olduğunu düşünen sadece 104 katılımcı varken, 366 katılımcı Türkiye'nin güvensiz bir yer olduğunu düşünmektedir.

Yaşam kalitesini etkileyen önemli bir diğer konu; Türkiye'de kişilerin hak ve hürriyetine verilen önemdir. Anket sonuçlarına göre, katılımcıların 492'si Türkiye'de kişi hak ve hürriyetine önem verilmediğini düşünmektedir.

Gelen öğrencilerin önemli bir kısmı Türkiye'yi güvensiz, kişi hak ve hürriyetinin önemsenmediği ve kamu hizmetlerinin kalitesinin yeterli olmadığı bir ülke olarak değerlendirmektedir.

Öte yandan, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu yükseköğretim kurumunun bulunduğu şehri sevmeleri sebebiyle Türkiye'yi tercih ettiğini belirtmiştir.

#### **4.2.6 Zorunluluklar**

Yükseköğretim öğrenci hareketliliği kapsamında, örneklem içerisinde yer alan katılımcıların Türkiye'yi belirli bir zorunluluk sebebiyle tercih etmelerine ilişkin istatistikler aşağıda verilmektedir.

**Tablo 4.19 Türkiye'yi Tercih Etmede Etkili Diğer Nedenler**

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Ailem Türkiye'de yaşıyor/çalışıyor	690 (86.5)	10 (1.3)	7 (0.9)	8 (1.0)	5 (0.6)	37 (4.6)
Ülkemde ekonomik kriz bulunmaktadır	498 (62.4)	90 (11.3)	73 (9.1)	43 (5.4)	16 (2.0)	36 (4.5)
Türkiye kendi ülkeme komşu ülkedir	556 (69.7)	45 (5.6)	50 (6.3)	30 (3.8)	21 (2.6)	54 (6.8)
Ülkemde politik sorunlar bulunmaktadır	521 (65.3)	87 (10.9)	61 (7.6)	40 (5.0)	18 (2.3)	29 (3.6)
Burs aldığım kurum/kişiler Türkiye'de öğrenim görmemi zorunlu kıldı	495 (62.0)	73 (9.1)	70 (8.8)	54 (6.8)	28 (3.5)	40 (5.0)
Öğrenim görmek istediğim program sadece Türkiye'de bulunmaktadır	476 (59.6)	77 (9.6)	73 (9.1)	51 (6.4)	32 (4.0)	55 (6.9)

Zorunlulukları ölçmek adına katılımcılara yöneltilen altı maddeye benzer doğrultuda katılım sağlandığı, katılımcıların Türkiye'yi seçimlerinde herhangi bir zorunluluk olmadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların sadece 42'sinin ailesinin Türkiye'de yaşadığı veya çalıştığı bilgisine varılmıştır. Burs veren kurum ve/veya kişilerin Türkiye'de öğrenimi zorunlu kılması ve öğrencinin öğrenim görmek istediği

programın sadece Türkiye’de bulunması gibi zorunluluk kısıtlarına bağlı tercih yapan katılımcı oranı sadece %8,5 ve %10,9’dur.

#### 4.2.7 Reklam

Yükseköğretim öğrenci hareketliliği kapsamında, örneklem içerisinde yer alan katılımcıların Türkiye hakkındaki bilgiyi edinme yolları çeşitlilik göstermektedir.

**Tablo 4.20. Türkiye’yi Tercih Etmede Etkili Reklam ve Tanıtımlara İlişkin Görüşler**

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Uluslararası tanıtım fuarlarından Türkiye hakkında olumlu bilgiler aldım	326 (40.9)	134 (16.8)	96 (12.0)	90 (11.3)	62 (7.8)	49 (6.1)
Medyadaki reklamlar Türkiye hakkında olumlu düşünceler geliştirme yardımcı oldu	398 (49.9)	132 (16.5)	89 (11.2)	64 (8.0)	37 (4.6)	36 (4.5)
Yaşamımda değer verdiğim kişiler (öğretmen, arkadaş vs) olumlu tavsiyeler yaptı	167 (20.9)	102 (12.8)	137 (17.2)	121 (15.2)	121 (15.2)	115 (14.4)

Tablo 4.20’de, Türkiye’ye ilişkin bilgi edinme kaynakları incelendiğinde, ülke ile ilgili reklamlar veya tanıtımdan ziyade yakın çevredeki kişilerin verdiği olumlu tavsiyeler tercihlere yön veren faktör olmuştur. İstatistiklerden çıkan sonuç, literatürün de doğrulayacağı gibi, akraba, aile, öğretmen ve arkadaş tavsiyelerinin öğrencilerin ülke

seçimini etkileyen çekici bir faktör olduğu yönündedir. Öte yandan, Türkiye ve yükseköğretim kurumlarının yurtdışında reklam ve tanıtım faaliyetlerinin yeterli düzeyde yapılmaması sebebiyle diğer iki madde öğrencilerin ülke seçiminde sınırlı etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

#### 4.2.8 Kolay Erişilebilirlik

Yükseköğretim öğrenci hareketliliği kapsamında, örneklem içerisinde yer alan katılımcıların Türkiye'yi tercih etmesinde, ülkenin kolay erişilebilirliği faktörünü ölçmeye yönelik istatistik sonuçları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.21. Kolay Erişilebilirliğe İlişkin Görüşler**

Tercih Nedenleri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Vize işlemleri kolay ve hızlıydı	297 (37.2)	121 (15.2)	115 (14.4)	81 (10.2)	65 (8.1)	78 (9.8)
Bulduğum üniversiteden kabul almak kolaydı	133 (16.7)	132 (16.5)	158 (19.8)	145 (18.2)	118 (14.8)	75 (9.4)
Öğrenim ücretleri oldukça düşüktür	146 (18.3)	109 (13.7)	177 (22.2)	146 (18.3)	107 (13.4)	62 (7.8)

Macready ve Tucker (2011), vize işlemlerinin kolaylığını uluslararası öğrenci hareketliliğini olumlu yönde etkileyen bir faktör olarak tanımlamaktadır ( Akt. Levent ve Karaevli, 2013:105). Anket sonuçlarına göre, katılımcıların genel olarak vize işlemlerinde ve başvuru yaptıkları üniversitelerden kabul almak için zorlandıkları

sonuçlarına varılmıştır. 418 gelen öğrenci vize işlemlerinin zor ve yavaş olduğunu belirtirken %17,9'luk bölümü bu işlemlerin kolay ve hızlı olduğu yönünde bilgi vermiştir. 265 öğrenci yükseköğretim kurumundan kabul alırken zorlandığını belirtmiştir. 255 öğrenci ise Türkiye’de öğrenim ücretlerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin Türkiye’deki öğrenim ücretlerini yüksek bulmasına rağmen ülkeyi tercih etmeleri, program kuralları gereği öğrenim harcından muaf sayılmasından kaynaklanmaktadır.

### **4.3 Çıkarımsal Sonuçlar**

Tezin bu bölümünde Yükseköğretim Hareketliliği kapsamında Program ülkelerinden gelen gelen öğrencilerin Türkiye’yi tercih sebeplerini etkileyen faktörleri belirlemek üzere yapılan analizlerin sonuçları sunulacaktır.

Kondakçı (2016) tarafından geliştirilen “Gelen Öğrencilerin Türkiye’yi Tercih Sebepleri Ölçeği”nin faktör yapısını belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır.

Sonrasında gelen öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde hangi faktörlerin rol oynadığını görmek amacıyla Çok Değişkenli Varyans Analizi yapılmıştır. Bu bağlamda analize dâhil edilen değişkenler:

1. Cinsiyet,
2. Türkçe okuma, yazma, konuşma becerileri,
3. İngilizce okuma, yazma, konuşma becerileri,
4. Gelmeden önce Türkiye’den başka bir ülkeyi seçmeye yönelik eğilimleridir.

#### **4.3.1. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebeplerini Etkileyen Faktörler**

Gelen öğrencilerinin Türkiye’yi tercih sebeplerini etkileyen faktörleri analiz etmek amacıyla bir dizi Çok Değişkenli Varyans Analizi yapılmıştır. Tekrar edilen analizlere sebebiyle ortaya çıkan hata payını kontrol etmek amacıyla ve her analiz için,

bağımlı değişkenler için yapılan Bonferroni düzeltmeleri de düşünülerek,  $\alpha = .001$  olarak belirlenmiştir.

#### 4.3.1.1 Cinsiyet

İstatistiksel değerleri Tablo 4.24’de verilen Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans analizi sonucunda cinsiyetin gelen öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde önemli rol oynadığı bulunmuştur. Detaylı incelendiğinde cinsiyetin yalnızca ikinci faktör olan kültürel ilgi üzerinde rolü olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla Türk kültürüne daha çok ilgi duydukları ve bunun için Türkiye’yi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.24. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebeplerinde Cinsiyetin Etkisi**

Değişken	Tek değişkenli <sup>b</sup>					
	Çok değişkenli <sup>a</sup>			Türk kültürüne ilgi		
	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Cinsiyet	3.57	.00	.04	17.01	.00	.02

*Açıklama: Çok değişkenli F değerleri gerekli sayıltılar sağlanamadığı için Pillai istatistikî değeri üzerinden raporlanmıştır. aÇok değişkenli df = 8, 673. bTek değişkenli df = 1, 681.*

#### 4.3.1.2 Türkçe Okuma, Yazma ve Konuşma becerileri

Yapılan üç adet Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans analizi sonucunda Türkçeye hâkimiyetin gelen öğrencilerin Türkiye’yi tercih etme eğilimlerini etkilediği bulunmuştur. Bu üç dil becerisi boyutunun her üçünün de ayrı ayrı önemli faktörler olduğu görülmüş, bu becerilerin etkilerine dair istatistiksel sonuçlar Tablo 4.25, 4.26 ve 4.27’de sunulmuştur. Tablolardaki çok değişkenli F değerleri gerekli sayıltılar

sağlanamadığı için Pillai istatistikî değeri üzerinden raporlanmıştır. aÇok değişkenli  $df = 16, 1346$ . bTek değişkenli  $df = 2, 681$ 'dir.

**Türkçe okuma becerisinin etkisi:** Analiz sonuçları incelendiğinde farklı düzeyde Türkçe okuma becerisi olan öğrencilerin Türkiye'yi

1. üniversitelerin akademik kalitesi,
2. ülkeye erişilebilirliğin kolay olması, ve
3. gelmek zorunda olmaları sebepleriyle tercih ettiklerini göstermiştir.

**Tablo 4.25. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebeplerinde Türkçe Okuma Becerisinin Etkisi**

Değişken	Tek değişkenli <sup>b</sup>											
	Çok değişkenli <sup>a</sup>			Akademik kalite			Erişilebilirlik			Zorunluluk		
	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Türkçe okuma	5.94	.00	.07	10.54	.00	.03	8.14	.00	.02	18.49	.00	.05

Türkçe okuma becerisi seviyelerine yönelik yapılan Scheffé post-hoc karşılaştırma testi sonuçları değerlendirildiğinde;

1. Akademik kalite: Çok iyi seviyede Türkçe okuma becerisine sahip olan öğrencilerin orta ve düşük seviyede olan öğrencilere kıyasla akademik kalite için Türkiye'ye geldikleri görülmektedir. Orta ve düşük Türkçe okuma becerilerine sahip öğrenciler arasında bir fark bulunmamaktadır.
2. Kolay erişilebilirlik: Türkiye'nin kolay erişilebilir bir ülke olması sebebiyle tercih ediliyor olması ise yalnızca Türkçe okuma becerisi çok iyi olan öğrenciler ile orta seviyede olan öğrenciler arasında fark yaratmış; çok iyi ve düşük ile düşük ve orta seviyeler arasında fark bulunamamıştır.

3. Zorunluluk: Türkiye'ye okumak zorunda oldukları için gelen öğrencilerin ise Türkçe okuma becerilerinin diğer öğrencilerden daha iyi olduğu görülmüştür. Düşük ve orta okuma becerilerine sahip olan öğrenciler arasında fark bulunamamıştır.

**Türkçe yazma becerisinin etkisi:** Analiz sonuçları incelendiğinde Türkçe okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin Türkiye'yi

1. üniversitelerin akademik kalitesi,
2. ülkeye erişilebilirliğin kolay olması,
3. gelmek zorunda olmaları ve
4. ülkedeki yaşam kalitesi sebepleriyle tercih ettiklerini göstermiştir.

**Tablo 4.26. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebeplerinde Türkçe Yazma Becerisinin Etkisi**

Değişken	Tek değişkenli <sup>b</sup>														
	Çok değişkenli <sup>a</sup>			Akademik kalite			Erişilebilirlik			Zorunluluk			Yaşam kalitesi		
	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Türkçe yazma	6.43	.00	.07	13.52	.00	.04	11.44	.00	.03	15.20	.00	.04	8.55	.00	0.3

Scheffé post-hoc karşılaştırma testi sonuçları değerlendirildiğinde;

1. Akademik kalite: Çok iyi seviyede Türkçe yazma becerisine sahip olan öğrencilerin orta ve düşük seviyede olan öğrencilere kıyasla akademik kalite için Türkiye'ye geldikleri görülmektedir. Orta ve düşük Türkçe yazma becerilerine sahip öğrenciler arasında bir fark bulunmamaktadır.



2. Kolay erişilebilirlik: Türkiye'nin kolay erişilebilir bir ülke olması sebebiyle tercih ediliyor olması yine Türkçe okuma becerisi çok iyi olan öğrenciler ile orta seviyede olan öğrenciler arasında fark yaratmış; orta ve düşük Türkçe yazma becerilerine sahip öğrenciler arasında bir fark bulunmamıştır.
3. Zorunluluk: Türkiye'de okumak zorunda oldukları için gelen öğrencilerin yüksek düzeyde Türkçe yazma becerilerine sahip öğrencilerin düşük becerideki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha iyi olduğu görülmüştür. Düşük ve orta okuma becerilerine sahip olan öğrencilerin Türkiye'yi zorunluluktan tercih ediyor olmaları yönünde bir fark bulunmamıştır.
4. Türkiye'deki yaşam kalitesi: Türkçe yazma becerileri üst düzeyde olan öğrencilerin düşük seviyedeki öğrencilere kıyasla Türkiye'ye ülkedeki yaşam kalitesi için geldiği görülmektedir. Çok iyi ve düşük, düşük ve orta seviyeler arasında fark bulunmamıştır. Çok iyi ve düşük ile düşük ve orta yazma becerisi seviyeleri arasında fark bulunmamıştır.

**Türkçe konuşma becerisinin etkisi.** Analiz sonuçları incelendiğinde Türkçe okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin Türkiye'yi

1. gelmek zorunda olmaları, ve
2. yaşam kalitesi sebebiyle tercih ettiklerini göstermiştir.

**Tablo 4.27. Gelen Öğrencilerinin Türkiye'yi Tercih Sebeplerinde Türkçe Konuşma Becerisinin Etkisi**

Değişken	Tek değişkenli <sup>b</sup>								
	Çok değişkenli <sup>a</sup>			Zorunluluk			Kültüre olan ilgi		
	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Türkçe konuşma	5.98	.00	.07	11.15	.00	.03	14.81	.00	.04

Scheffé post-hoc karşılaştırma testi sonuçları değerlendirildiğinde;

1. Zorunluluk: Türkiye'ye okumak zorunda oldukları için gelen öğrencilerden Türkçe konuşma becerileri bakımından orta ile düşük seviyeler arasında önemli fark olduğu; konuşma becerisi orta olan öğrencilerin düşük düzeyde Türkçe konuşabilen öğrencilere kıyasla Türkiye'yi daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Çok iyi ve orta ile çok iyi ve orta düzeyde okuma becerilerine sahip olan öğrenciler arasında fark bulunamamıştır.
2. Türk kültürüne olan ilgi: Türkçe konuşma becerileri orta düzeyde olan öğrencilerin düşük seviyedeki öğrencilere kıyasla Türkiye'ye kültürel ilgileri sebebiyle geldikleri görülmektedir. Çok iyi ve düşük ile çok iyi ve orta konuşma becerisi seviyeleri arasında tercih sebepleri yönünde fark bulunamamıştır.

#### **4.3.1.3 İngilizce Okuma, Yazma ve Konuşma Becerileri**

Yapılan üç adet Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans analizi sonucunda gelen öğrencilerin İngilizceye olan hâkimiyetlerinin Türkiye'yi tercih etme eğilimleri üzerinde hiçbir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. İngilizce dil becerilerinin F-testi sonuçları sırasıyla şöyledir:

1. İngilizce okuma:  $F(8, 682) = 2.37, p > .001,$
2. İngilizce yazma:  $F(16, 1364) = 1.39, p > .001,$
3. İngilizce konuşma:  $F(16, 1364) = 1.75, p > .001.$

#### **4.3.1.4 Türkiye'den Başka Bir Ülkeyi Seçmeye Yönelik Eğilimleri**

Gelen öğrencilerin Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'den başka bir ülkeyi seçmeye yönelik düşüncelerinin Türkiye'yi tercih etmelerinde bir fark yaratıp yaratmadığını görmek üzere Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans analizi yapılmıştır.

Uluslararası eğitime başvururken Türkiye’den başka bir ülkeyi seçmeyi düşünmeyen öğrencilerin kültüre olan ilgilerinin Türkiye’yi tercih etmelerinde rol oynayan tek anlamlı değişken olduğu gözlemlenmiştir. Yani gelen öğrencilerin yurt dışı üniversite tercihlerini Türkiye’den yana kullananların bu seçimlerini yalnızca Türk kültürüne olan ilgilerinin yönlendirdiği ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.28. Gelen Öğrencilerinin Türkiye’yi Tercih Sebeplerinde Türkiye’den Başka Bir Ülkeyi Seçmeye Yönelik Önceki Eğilimlerinin Etkisi**

Değişken	Tek değişkenli <sup>b</sup>					
	Çok değişkenli <sup>a</sup>			Kültüre olan ilgi		
	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Başka ülkeyi seçme eğilimi	4.48	.00	.05	19.30	.00	.03

*Açıklama: Çok değişkenli F değerleri gerekli sayıtlar sağlanmadığı için Pillai istatistikî değeri üzerinden raporlanmıştır. <sup>a</sup>Çok değişkenli df = 8, 673. <sup>b</sup>Tek değişkenli df = 1, 681.*

Tezin bu bölümünde yapılan Çok Değişkenli Varyans analizi sonucunda, cinsiyetin, Türkçe diline hakimiyetin, gelen öğrencilerin Türkiye’yi tercih etmelerinde önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak, Türkiye’den başka bir ülkeyi seçmeyi düşünmeyen öğrencilerin kültüre olan ilgilerinin seçimlerinde rol oynadığı tespit edilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Erasmus/yükseköğretim hareketliliği öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada, katılımcıların öncelikle bekar, kadın ve ağırlıklı olarak lisans düzeyinde öğrenci grubunu oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının Türkiye'ye duydukları kültürel ilginin bir tercih nedeni olduğu görülmektedir. Özellikle, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla Türk kültürüne daha çok ilgi duydukları ve bunun için Türkiye'yi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öte yandan, uluslararası eğitim talebini en belirleyici etken, öğrencilerin eğitim amacıyla gittikleri ülkenin akademik niteliğidir. Bu bağlamda, çalışmaya katılan uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri üniversitenin nitelikli eğitim sunması, üniversite tercihlerini etkilemede önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların üçte birinden fazlası Türkiye'yi bulunduğu üniversitenin nitelikli eğitimi sebebiyle tercih ettiğini belirtmiştir. Öte yandan, nitelikli bir yükseköğrenim sağlama amacıyla Türkiye'yi tercih eden öğrenci sayısı kültürel sebeplerle Türkiye'yi tercih eden öğrenci sayısına göre düşük kalmaktadır. Bununla birlikte, eğitim için Türkiye'ye gelen öğrencilerin çok iyi seviyede Türkçe yazma ve okuma becerisine sahip olanlarının orta ve düşük seviyede olan öğrencilere kıyasla akademik kalite için Türkiye'ye geldikleri görülmüştür. Bu durum, Türkiye'de akademik programlarının ağırlıklı Türkçe olmasının doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmaya katılan öğrenciler değişim öğrencileri olmaları sebebiyle Türkiye'de bir diploma alma hedefleri bulunmamaktadır. Buna rağmen gözlemlerine dayanarak, katılımcıların yaklaşık üçte biri Türkiye'de alınan eğitimin diplomasında yer almasının prestij sağlayacağı fikriyle ve kabul eden yükseköğretim kurumunun prestijli olması sebebiyle Türkiye'yi tercih ettiğini belirtmiştir.

Türkiye'nin yükseköğrenim için tercih edilmesinde önemli bir diğer husus Türkiye ile gönderen ülke arasında kültürel ve tarihi bağların etkisinin, Türkiye ile gönderen ülke arasında politik ilişkilerin etkisine göre daha etkili olduğudur. Bunların

yanı sıra yükseköğretim kurumunun bulunduğu şehre duyulan ilgi, yakın çevrenin Türkiye'yi önermesi gibi faktörlerin katılımcıların tercihlerinde öne çıktığı görülmektedir.

Bir ülkenin yükseköğretim sisteminin ve yükseköğretim kurumlarının tanınırlığı da uluslararası öğrencilerin yurtdışında eğitim tercihini etkilemektedir. Dolayısıyla, uluslararası tanıtım fuarlarından Türkiye ile ilgili olumlu bilgilerin alınması, medyadaki reklamların etkisi ülke seçiminde önem taşımaktadır. Katılımcıların, Türkiye'yi tercih etmesinde reklam ve tanıtımların etkisi, yakın çevrenin olumlu tavsiyesi faktörünün yanında oldukça düşük kalmaktadır. Araştırma sonucu, Türkiye'nin ve eğitim imkanlarının yurtdışında tanıtımında eksilik olduğunu ortaya koymaktadır.

Vize işlemlerinde yaşanan zorluklar öğrencilerin başka pazarlara yönelmesine yol açtığından, vize işlemlerinde kolaylık ülke seçiminde etkili bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye, öğrenci vizesi alınması hususunda göreceli olarak fazla sorun yaşanmayan ülkeler arasında sayılmakla birlikte, katılımcıların yalnız yaklaşık üçte biri vize işlemlerinde kolaylık sebebiyle Türkiye'yi tercih ettiğini belirtmiştir.

Katılımcıların Türkiye'den başka bir ülkeyi seçmeye yönelik eğilimleri dikkate alındığında, tercihlerini Türkiye'den yana kullanan öğrencileri bu seçimlerini yalnızca Türk kültürüne olan ilgilerinin yönlendirdiği ortaya çıkmıştır. Türkiye'nin Avrupa'dan farklı bir kültüre ve geleneğe sahip olmasının bu sonucun ortaya çıkmasında rol oynadığı düşünülmektedir.

Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türkiye'nin ve Türk üniversitelerinin Erasmus+ yükseköğretim hareketliliği öğrencileri için bir çekim ve eğitim merkezi haline getirilmesi, gelen öğrencilerin tutumlarını ölçmeyi gerektirmektedir. Çalışmanın sonuçları temelinde gelen öğrenci sayısının artırılması için yapılması gereken iyileştirme ve düzenlemelere ilişkin geliştirilen öneriler ilgili kurumların değerlendirmesine sunulacaktır. Bunun yanında, çalışmanın değişim programı öğrencilerini kapsam dışında tutan uluslararası öğrenci hareketliliği alanında

yapılan çalışmaların bir tamamlayıcısı olması ve literatürün zenginleşmesine katkıda bulunması beklenmektedir.

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması hususunun bir hükümet politikası olarak değerlendirilmesi ve ulusal politika haline getirilmesi, bu çerçevede, tüm paydaşların katılımıyla bir uluslararasılaşma stratejisinin, eylem planlarının, program ve politikaların hazırlanması belirgin bir ihtiyaçtır. Bu çalışmaları destekleyecek politika yapıcılara yön gösterecek kapsamlı bilimsel çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, yükseköğretim pazarında büyük pay sahibi ülkelerin uygulamaları incelenerek yükseköğretim kurumlarında farklı eğitim kademeleri ve farklı bölümler ekseninde eğitimin uluslararasılaşmasına ilişkin tespitleri ortaya koyacak çalışmalar ve uluslararası öğrenci hareketliliğinin dinamiklerinin illere göre ülkeler özelinde inceleyen araştırmalar sürece katkı sağlayabilecektir.
2. Diğer yandan, yükseköğretim kurumlarının yükseköğretimin uluslararasılaşması sürecine katkı sağlamak üzere YÖK'ün rehberliğinde kendi gereksinimleri temelinde stratejiler geliştirebilmesi gerekmektedir.
3. Yükseköğretim kurumlarının yabancı öğrenci çekmek için akademik kaliteyi artırmaya yönelik politikalar geliştirmesi stratejik planların ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Bu amaçla, öğrenci ve personel değişimi, projelere odaklanan stratejik hedeflere, müfredatın ve araştırma süreçlerinin uluslararasılaştırılması, ortak derece programlarının geliştirilmesi, uluslararasılaşma için akademik ve idari personel kapasitelerinin geliştirilmesi, uluslararası ortaklık ve işbirliği alanlarının geliştirilmesi, sınır ötesi eğitim girişimlerin teşvik edilmesi gibi konuların eklenmesi değerlendirilebilir.

4. Ülkemizin yükseköğretimde uluslararasılaşma boyutunu güçlendirmeye katkı sağlamak amacıyla YÖK'ün koordinasyonunda Erasmus+ Programı'nın uygulayıcısı konumundaki Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığınca Türk yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma düzeylerine ilişkin bir sıralama sisteminin geliştirilmesi teşvik edici olabilir.
5. Uluslararası düzeyde tanıtım ve markalaşma faaliyetlerinin geliştirilmesi tanıtım konusundaki eksiliğin giderilmesine katkı sağlayabilir. Bu çerçevede, ülke markasının yaratılması, yüksek öncelikli ülkelerin belirlenmesi ve bu ülkelere odaklanması, uluslararası eğitim fuarlarında stand açılması ve oturum/panel düzenlenmesi, bölgesel eğitim fuarları düzenlenmesi, sosyal medya araçlarının kullanılması, internet ortamında görünürlüğün ve bilinirliğin artırılması gibi faaliyetler değerlendirilebilir. Bununla birlikte, gelen öğrenci çekmede önemli payı olduğu bilinen, öğrenci-öğrenci/danışman etkileşiminin bir araç olarak kullanılması, bu kapsamda yurtdışına gidecek öğrencilerimize iyi tasarlanmış oryantasyon eğitimleri verilmesi düşünülebilir.
6. Uluslararası tanıtım ve markalaşma faaliyetlerinin yürütülmesi için detayları politika yapıcılar tarafından belirlenecek olan bağımsız bir tanıtım ajansı oluşturulmalıdır. Bu yapı ülkenin yükseköğretim alanında uluslararası bilinirliğinin artırılmasını, bu amaçla etkinlikler düzenlenmesini, yükseköğretimde uluslararasılaşma konusunda paydaş kurumlar arasında koordinasyonu ve ülke içinde ve uluslararası seviyede doğru bilgi paylaşımını sağlamayı hedeflemelidir.
7. Hedef ülkelerdeki Türk büyükelçiliklerinin Türk yükseköğretim kurumlarının tanıtımı için kampanyalar başlatması fayda sağlayabilir.
8. Dünya çapında faaliyet gösteren öğrenci hareketliliğine destek veren sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılarak ortak faaliyetler düzenlenebilir.

9. Erasmus+ kapsamında gelen yükseköğretim öğrencilerine akademik süreç, idari süreç, sosyal yaşam ve kültürel etkileşim başlıklarında periyodik olarak memnuniyet anketleri düzenlenebilir. Memnuniyet anketlerinin düzenlenmesi iyileştirme yapılacak alanların tespiti için fayda sağlayabilir.
10. Yükseköğretim kurumlarında akademik kaliteyi artırmanın yanında, fiziksel çevreyi cazip hale getirmek üzere yerleşke içerisinde fiziksel koşulların ve sosyal olanakların geliştirilmesi sağlanabilir.
11. Öğrenci yurtdışından gelmeden akademik program, kampus ortamı, günlük yaşantı, sosyal ve kültürel hayat hakkında bilgilendirme sağlamak ve rehberlik etmek; bu hususlarla ilgili yönlendirici, yabancı dilde ve güncel bilgilerin sunulduğu web sayfaları oluşturmak öğrencilerin ülke seçim aşamasında ön bilgi ve beklentiye göre Türkiye'ye gelmesini sağlayabilir.
12. Yabancı öğrencilerin ülkeye girişlerinde vize, pasaport ve diğer bürokratik işlemlerinde kolaylık sağlanabilir.
13. Yükseköğretim kurumlarında uluslararası öğrenci farkındalığını sağlamaya yönelik önlemler alınması fayda sağlayabilir. Böylelikle, gelen öğrencinin yerel öğrenci ve akademik/idari personel ile entegrasyonu kolaylaşabilir.
14. Ders veren akademisyenler öğrencinin öğrenim anlaşmasında vaat edilen kalitede ders verme yükümlülüğünü yerine getirmeli, gelen öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak yollar düşünülmelidir.
15. Eğitim kalitesinin ve çeşitliliğinin artırılması için iş dünyası ve yükseköğretim kurumları işbirliğinde öğrenim programlarının geliştirilmesi sağlanmalıdır.



## KAYNAKÇA

ALTBACH, P. G., & KNIGHT, J. “*The internationalization of higher education: Motivations and realities.*” *Journal of Studies in International Education*, 11(3), (2007), s.290-305.

ALTBACH, P.G. “*Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development.*” Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, (1998).

ALTBACH, P.G., REISBERG, L. & RUMBLEY, L.E. “*Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.*” Paris: UNESCO, (2009).

ARUM, S. & VAN DE WATER, J. The need for a definition of international education in U.S. universities. In C.B. Klasek (ed.) *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education.* Washington, D.C: Association of International Education Administrators, (1992).

CANTWELL, B., LUCA S.G., & LEE J. J., “*Exploring the Orientations of International Students in Mexico: Differences by Region of Origin.*” *Higher Education* 57(3): (2009), s.335–354.

CANTWELL, B. & MALDONADO-MALDON

ADO, A. “*Four stories: confronting contemporary ideas about globalisation and internationalisation in higher education*” *Globalisation, Societies and Education*, (2009) s.289–306

ÇETİNKAYA YİLDİZ E., ÇAKIR S.G. , KONDAKÇI Y., "Psychological Distress Among International Students In Turkey", *INTERNATIONAL JOURNAL OF INTERCULTURAL RELATIONS*, vol.35, pp.534-539, 2011

ÇETİNSAYA, G. (2014). Büyüme, kalite ve uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Ankara

CHEN, L. “*Attracting East Asian students to Canadian graduate schools.*” Canadian Journal of Higher Education. 36(2), (2006), s.77-105.

CHEN, T.M., & BARNETT, G.A. “*Research on International Student Flows from a Macro Perspective: A Network Analysis of 1985, 1989 and 1995*”., Higher Education, 39 (4), 435-453, (2000).

DE WIT, H. “*Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis.*” Westport, CT: Greenwood Press, (2002).

DEMİRKIRAN, S. & ÖZERDEM, F. Uluslararasılaşma ve Türkiye’deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Anlayışları, “*Uluslararası Yüksek Öğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*” Kongresi, İstanbul, (2011).

DI PIETRO, G. & PAGE, L. “*Who studies abroad?: evidence from France and Italy*”, *European Journal of Education* 43, 3: 389–398

ENDERS, J. “*Higher education, internationalization, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory.*” Higher Education, 47, (2004) s.361-382.

ERDOĞAN, A. Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılanma Çalışmaları: Küresel Eğilimler ve Uluslararasılaşma Çerçevesinde Değerlendirmeler, Ankara: Stratejik Düşünce Enstitüsü Yayınları, (2013).

FRAENKEL, J. R., & WALLEN, N. E. How to design and evaluate research in education (17 ed.). Boston: McGraw Hill Higher Education, (2009).

HELD, D., MCGREW, A., GOLDBLATT, D., PERRATON, J. Contents and Introduction in Global Transformations: Politics, Economics and Culture. Stanford: Stanford University Pres, (1999) s.1-31.

GIDDENS, A. (2008). Modernliğin küreselleşmesi. D. Held, A.McGrew (Ed.), Küresel dönüşümler büyük küreselleşme tartışması (M.C. Çelebi, çev.) içinde (81-87). Ankara: Phoenix Yayınevi.

KALAYCI, S. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım (2008).

KARASAR, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yay.,15. Baskı, İstanbul, (2005).

KİREÇCİ, A., BACANLI, H., ERİŞEN, Y., KARADAĞ, E., ÇELİKÖZ, N., DOMBAYCI, M. A., TOPRAK, M., & ŞAHİN, M. “Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması: Bir Endeks Oluşturma Çalışması.” *Eğitim ve Bilim*, 41(187), (2016).

KNIGHT, J. “*The internationalization of higher education: complexities and realities.*” *Higher education in Africa: The international dimension* (2008) , s.1-43.

KNIGHT, J. “*An Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rationales.*” *Journal of Studies in Higher Education*, 8, (2004), 5-31.

KNIGHT, J. “*Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education.*” New Delhi: India International Centre, (2012).

KNIGHT, J. “*Internationalization of Higher Education.*” In *Quality and Internationalization in Higher Education*, (1999).

Knight, J. 2005. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. V Higher education in latin america: the international dimension, ur. Hans De Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-ávila in Jane Knight, 1–37

KONDAKÇI, Y. “*Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey.*” *Higher Education*, 62, (2011) s.573-592.

KONDAKÇI Y., “*Yükseköğretimde Yeni bir Açılım Olarak Uluslararasılaşma ve Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Üzerine bir Tartışma.*” 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 2, (2007), s.104-110.

KONDAKÇI, Y. Avrupa’da yükseköğretim için yeni bir vizyon. Eğitim ve Bilim, 28(129), 74Korkut, F. ve Mızıkacı, F. (2008). “*Avrupa birliği, Bologna süreci ve Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi.*” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53), (2003), s.99-102.

LEVENT, F. & KARAEVLİ, Ö. “*Uluslararası öğrencilerin eğitimine yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler.*” *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, (2013), s.97-117.

LI, M. “*Mainland Chinese students in Hong Kong and Macau*”, (2006) <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7944/7095>

LI, M., BRAY, M. “*Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau*”, *Higher Education* 53: (2007), s.791–818.

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

Massey DS; Arango J; Hugo G; Kouaouci A; Pellegrino A; Taylor JE. Source: *POPULATION AND DEVELOPMENT REVIEW*. 1993 Sep; 19(3):431-66

MAZZAROL, T.& SOUTAR, G. N. 'Push-pull factors influencing student destination choice'. International Journal of Education Management, 2002, s.82–90.

MCMAHON M. E. Higher education in a world market. Higher Education, 24, (1992), s.465-482

MORSHIDI, S. "Trends in International Higher Education and Regionalism: Issues and Challenges for Malaysia", (2009) <http://www.waseda-giari.jp/sysimg/imgs/wp2008-E-17.pdf>

MUTLUER, M. (2003). Uluslararası Göçler ve Türkiye: Kuramsal ve Ampirik Bir Alan Aratırması-Denizli/Tavas, İstanbul, Çantay Kitabevi.

NAFSA, Assessment and Evaluation for International Educators (2009). *Teaching, learning, and Scholarship Knowledge Community Task Force on Assessment and Evaluation, A publication of NAFSA: Association of International Educators*, (2010).

OLLIKAINEN, A. "Conflicts, status competition, and different rationales formobility: A Finnish experience on some neglected issues in international education." Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 2, (1996), s.49-56.

ÖZER, M. "Türkiye'de uluslararası öğrenciler." Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(1), (2012), s.10-13.

PAIGE, R. M. ve MESTENHAUSER, J. A. "Internationalizing educational administration." Educational Administration Quarterly, 35(4), (1999), s.500-517.

PAIGE, R.M. "Internationalization of higher education: Performance assessment and indicators." Nagoya Journal of Higher Education, 5, 99-122., (2005).

PARK E. L. “*Analysis of Korean students’ international mobility by 2-D model: Driving force factor and directional factor*”. Higher Education, 57, (2009) s.741-755.

RUMBLEY, L. E., ALTBACH, P. G., & REISBERG, L. *Internationalization within the higher education context*. In. Deardorff, D., de Wit, H., Heyl, J., & Adams, T. (Eds.). The SAGE Handbook of International Higher Education (2012), s.3-26.

SAYILAN, F. “*Küresel Aktörler DB ve GATS ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm.*” JMO Haber Bülteni, (2007) s. 44-51.

TEKELİOĞLU, S., BAŞER, H., ÖRTLEK, M. & AYDINLI, C. “*Uluslararası öğrencilerin ülke ve üniversite seçiminde etkili faktörler: Vakıf üniversitesi örneği.*” Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4 (2), (2012) s.191-200.

The Erasmus Impact Study Regional Analysis, 2016, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/study/2016/erasmus-impact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/erasmus-impact_en.pdf)

SAKA Y., YAMAN S. “*Üniversite Sıralama Sistemleri; Kriterler ve Yapılan Eleştiriler*” Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1 (2) (2011), [http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf\\_HIG\\_1530.pdf](http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1530.pdf)

YANG M. “*What attracts mainland Chinese students to Australian higher education.*” Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development 4: (2007), s.1–12.

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yay., Ankara, (2008).

ZOLFAGHARI, A., & SABRAN, M. “*Internationalization of Higher Education: Challenges, Strategies, Policies and Programs*”. US-China Education Review, 6 (5), (2009, s. 1-9.

THOMAS R. “*International students: A wasted resource?*” International Journal of Learning, 13, s.113-122., (2006).

TUZCU, G. (2006). Avrupa Birliği’ne giriş süreci ve eğitimde vizyon 2023. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

T.C. Kalkınma Bakanlığı, Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018, Ankara 2014

VAN DER WENDE, M.The relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General. V National Policies for the internationalisation of higher education in Europe, ur. Torsten Kalvemarm in Marijk van der Wende, 10–41. (1997).

VOGTLE, E.M. & WINDZIO, M., “*Networks of International Student Mobility: Enlargement and Consolidation of the European Transnational Education Space?*” Higher Education, DOI 10.1007/s10734- 015-9972-9, (2016).

Bologna Bildirgesi, <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-bildirgesi-1999-> Mayıs 2017

Erasmus Programı,

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/publications/2012/erasmus25\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2012/erasmus25_en.pdf) Mayıs 2017

Leuven Bildirgesi ,<http://link.tl/15aDs> Mayıs 2017

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı,

<http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/OzelIhtisasKomisyonuRaporlari.aspx>

Sorbonne Bildirisi, <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/sorbonne-bildirgesi-1998-> Mayıs 2017

OECD, Education At a Glance, 2014, <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

UNESCO Verileri, UNESCO Istitute for Statistics: İnternet Sitesi,  
<<http://data.uis.unesco.org/>

Index.aspx?queryid=169>, Mayıs 2017.

Ulusal Ajans Verileri, Hareketlilik Aracı+:

[https://webgate.ec.europa.eu/cas/login?loginRequestId=ECAS\\_LR-21363235-Bdl4GKHCJM3SstHH9epgnDR6erjpQi8wOAzLI8BdwjTqoFPtSDC9HLtuHd8jx0OFiic6cltBMWQc3XsDMLyFXX-Jj71zxYb8yrAaLT1dH7Ct4-gYaan4KduLzIfW2msxn8SlulcXATXTlpi2FRX2l6r6d](https://webgate.ec.europa.eu/cas/login?loginRequestId=ECAS_LR-21363235-Bdl4GKHCJM3SstHH9epgnDR6erjpQi8wOAzLI8BdwjTqoFPtSDC9HLtuHd8jx0OFiic6cltBMWQc3XsDMLyFXX-Jj71zxYb8yrAaLT1dH7Ct4-gYaan4KduLzIfW2msxn8SlulcXATXTlpi2FRX2l6r6d) , Mayıs 2017.



